

**Fachbegriffe in bilinguaem Geschichtsunterricht der Oberstufe  
aus sprachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive**

**Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung  
für das Amt des Studienrats**

Vorgelegt von: Himmelbauer, Jennifer

Berlin, den 1. März 2010

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>A EINLEITUNG</b> .....	<b>4</b>
<b>1. EINFÜHRUNG</b> .....	<b>4</b>
<b>2 GLIEDERUNG UND METHODIK</b> .....	<b>6</b>
<b>B HISTORISCHE FACHBEGRIFFE AUS SPRACHWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE</b> .....	<b>9</b>
<b>1 DIE HISTORISCHE SEMANTIK</b> .....	<b>9</b>
1.1 Verortung in der Sprachwissenschaft .....	9
1.2 Wissenschaftstheoretische und -geschichtliche Verortung der Historischen Semantik.....	10
1.2.1 Entwicklung der Historischen Semantik in Deutschland: die Begriffsgeschichte .....	11
1.2.2 Exkurs: Entwicklungen in Frankreich .....	13
1.3 Aktueller Forschungsstand der deutschen Begriffsgeschichte und Historischen Semantik.....	14
<b>2 SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN DER HISTORISCHEN SEMANTIK</b> .....	<b>15</b>
2.1 Die Historische Semantik als sprachwissenschaftlicher Forschungsbereich .....	15
2.1.1 Gegenstand und allgemeine Funktion.....	16
2.1.2 Aufgaben und Erkenntnisziele.....	17
2.2 Zum Stellenwert und zur Funktion von Begriffen.....	18
2.2.1 Der „Begriff“ und seine Funktion.....	18
2.2.2 Zur Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftsbegriffen .....	20
2.2.3 Konsequenzen für die Aufgabenbestimmung der Begriffsgeschichte und Historische Semantik .....	21
2.3 Sprachwissenschaftliche Methoden der Historischen Semantik.....	22
2.3.1 Die Diskurssemantik als linguistisches Analyseverfahren .....	23
2.3.2 Analyse von Diskursen und Begriffen: Konkrete Vorgehensweise.....	25
2.4 Weitere sprachwissenschaftliche Zugänge: Diskursanalyse und Lexikologie.....	27
2.5 Die Verbindung von Sprach-, Kultur- und Kognitionswissenschaft .....	28
2.5.1 Berührungspunkte zwischen Historischer Semantik und Kognitiver Semantik .....	30
2.5.2 Die dreidimensionale Bedeutungstheorie nach Blank .....	31
2.5.3 Frames und kulturspezifische Konzepte .....	32
2.6 Schlussfolgerung .....	34
<b>3 ZWEI BEGRIFFSBEISPIELE IM DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN VERGLEICH: NATION – NATION UND INVASION IN DER NORMANDIE – DÉBARQUEMENT EN NORMANDIE</b> .....	<b>34</b>
3.1 Auswahl, Forschungsstand und Methode .....	34
<b>4 BEISPIEL I: INVASION IN DER NORMANDIE – DÉBARQUEMENT EN NORMANDIE</b> .....	<b>36</b>
4.1 Darstellung des historischen Sachverhalts.....	36
4.2 Vorannahmen, Korpus und Fragestellung .....	37
4.3 Diskursanalytische Untersuchung .....	38
4.3.1 Lexikalische Strukturen.....	38
4.3.2 Auszüge des deutschen Diskurs.....	40
4.3.3 Aktuelle Diskurstendenzen.....	42

4.4 Die Begriffe <i>Landung/Invasion in der Normandie</i> und <i>débarquement en Normandie</i> in deutschen und französischen Geschichtsbüchern .....	43
4.4.1 Korpuszusammenstellung.....	43
4.4.2 Ergebnisse: Deutsche Geschichtslehrwerke .....	44
4.4.3 Ergebnisse: Französische Geschichtslehrwerke .....	46
4.4.4 Ergebnisse im Vergleich und Unterschied zum deutsch-französischen Geschichtsbuch .....	47
<b>5 BEISPIEL II: NATION – NATION .....</b>	<b>49</b>
5.1 Deutsch-französischer Begriffsvergleich – Hinführung und Fragestellung.....	49
5.2 Sprachübergreifende semantische Strukturen.....	50
5.3 Ausgewählte Momente und Merkmale des deutschen und französischen Nationsdiskurses.....	51
5.3.1 Korpuszusammenstellung.....	51
5.3.2 Ursprünge des neuzeitlichen Nationsbegriffs: Französische Revolution.....	52
5.3.3 Der deutsche Nationsbegriff im 19. Jahrhundert .....	53
5.3.4 <i>Nation</i> – ein „schwieriger“ Begriff? Deutsche Diskursmomente der Nachkriegszeit bis heute ....	56
5.3.5 <i>nation</i> – ein „unbeschwerter“ Begriff? Französische Diskursmomente der Gegenwart.....	59
5.4 Fazit und Ausblick: der Nationsbegriff im übernationalen Kontext.....	61
<b>6 DER BEGRIFF NATION IM SPRACHGEBRAUCH DEUTSCHER UND FRANZÖSISCHER SCHÜLER DER OBERSTUFE – EINE FALLSTUDIE .....</b>	<b>62</b>
6.1 Problemdarstellung, Untersuchungsziel und Forschungsinteresse .....	62
6.2 Fragestellungen.....	63
6.3 Beschreibung der Stichprobe.....	64
6.4 Beschreibung des Forschungsdesigns und der verwendeten Erhebungsmethoden: der Fragebogen	65
6.5 Der Pretest .....	67
6.6 Durchführung der Umfrage .....	68
6.7 Ergebnisse .....	69
6.7.1 Fragebogen Teil 1: Mindmap .....	69
6.7.2 Fragebogen Teil 2.....	71
6.8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse .....	76
<b>C HISTORISCHE FACHBEGRIFFE AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE .....</b>	<b>81</b>
<b>1. HISTORISCHE FACHBEGRIFFE AUS FREMDSPRACHEN- UND SACHFACHDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE .....</b>	<b>82</b>
1.1 Kognitive Lernprozesse im bilingualen Sachfachunterricht.....	83
1.1.1 Begriffe und ihre Verarbeitungstiefe im bilingualen Unterricht.....	84
1.2 Aufgaben und Ziele der Begriffsarbeit .....	86
1.3 Prinzipien für die Begriffsarbeit .....	88
1.3.1 Wortschatzarbeit.....	88
1.3.2 Kategorisierung von historischen Begriffen.....	89
1.4 Kulturspezifische Begriffe als besondere Kategorie im bilingualen Geschichtsunterricht – eine erste Bilanz .....	91

<b>2. GESCHICHTSDIDAKTISCHE PERSPEKTIVE .....</b>	<b>92</b>
2.1 Die Rolle der Sprache und Begriffe im Geschichtsunterricht.....	93
2.2 Bildung und Funktion von Begriffen im Geschichtsunterricht.....	94
2.3 Die Bedeutung historischer Begriffe im bilingualen Geschichtsunterricht aus geschichtsdidaktischer Perspektive .....	96
<b>3. VERKNÜPFUNG VON SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN UND DIDAKTISCHEN GESICHTSPUNKTEN.....</b>	<b>97</b>
3.1 Gemeinsame theoretische Grundlagen .....	98
3.2 Methodische Vorschläge zur Integration von Begriffsarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht	100
3.2.1 Begriffsnetze.....	100
3.2.2 Der Begriff als Ausgangspunkt der Erschließung eines historischen Sachverhalts.....	102
3.2.3 Spracharbeit mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch .....	103
<b>4. SCHLUSSFOLGERUNGEN: HISTORISCHE FACHBEGRIFFE IM BILINGUALEN GESCHICHTSUNTERRICHT .....</b>	<b>105</b>
4.1 Die Stellung von kulturspezifischen Fachbegriffen.....	105
4.2 Die Stellung von historischen Fachbegriffen allgemein.....	107
4.3 Prinzipien für den Umgang mit historischen Fachbegriffen.....	108
4.4 Historische Fachbegriffe als Beitrag zum Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts.....	109
<b>D FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>114</b>
<b>E BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>116</b>
<b>1 LITERATUR ZUR BEGRIFFSGESCHICHTE UND HISTORISCHEN SEMANTIK .....</b>	<b>116</b>
<b>2 DIDAKTISCHE LITERATUR .....</b>	<b>118</b>
<b>3 LEHRMATERIALIEN .....</b>	<b>120</b>
<b>4 WÖRTERBÜCHER .....</b>	<b>122</b>
<b>5 ZEITUNGSARTIKEL .....</b>	<b>122</b>
<b>6 INTERNETQUELLEN .....</b>	<b>123</b>
<b>F ANHANG .....</b>	<b>124</b>

# A Einleitung

## 1. Einführung

*Durch denselben Act, vermöge welches der Mensch die Sprache aus sich heraus spinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede Sprache zieht um die Nation, welcher sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren Sprache hinübertritt.<sup>1</sup>*

Mit diesem Grundsatz beschreibt Wilhelm von Humboldt, dass jeder Sprache eine „eigenthümliche Weltansicht“ innewohnt, dieselbe aber immer nur eine von vielen Möglichkeiten ist, die Wirklichkeit wahrzunehmen. Nur das Erlernen einer fremden Sprache ermögliche es, eine andere Perspektive als die eigene zu erfahren. Bedeutet diese Überzeugung Humboldts – wenn man sie auf das Lernen im fremdsprachigen Geschichtsunterricht überträgt –, dass Schüler durch das Sprechen einer anderen Sprache aus der „Weltsicht“ des Partnerlandes denken und somit dessen Kultur erleben? Ganz so einfach ist es sicherlich nicht. Mit Humboldt wird hier das Verhältnis zwischen Denken, Sprache und Wirklichkeit angesprochen, das seit Jahrhunderten die Sprachphilosophen beschäftigt und streiten lässt. Die sich im 19. Jahrhundert mit Humboldt und Herder etablierte Auffassung, dass „[...]denken fast nichts anderes als Sprechen sei.“<sup>2</sup>, wurde seither von Gelehrten bestätigt, abgewandelt, relativiert oder widersprochen. In der modernen Sprachwissenschaft hat sich vor allem die Vorstellung Chomskys von einer Universalgrammatik, welche die Sprache nicht als kulturell, sondern als biologisch determiniert versteht. Die polnische Linguistin Anna Wierzbicka hat die fortwährende Frage, ob das Denken einer Sprache in eine andere transformiert werden kann, mit anderen Worten ob unser Denken wesentlich von Sprache beeinflusst ist, umformuliert. Denn sie fragt nicht *ob*, sondern *inwiefern* Sprache von *nature* und/oder *culture* bestimmt ist.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Zu dieser Einsicht kommt Wilhelm von Humboldt in seinem 1836 posthum erschienenen Hauptwerk „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“. Siehe Wilhelm von Humboldt (1960): *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, § 39, GS V, S. 387 f.

<sup>2</sup> Johann Gottfried Herder (1960): *Sprachphilosophie. Gesammelte Schriften*. Hrsg. von Erich Heintel. Hamburg: Felix Meiner, S. 100.

<sup>3</sup> Wierzbicka, Anna (1992): *Semantics, culture, and cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford [u. a.]: University Press, S. 7.

Welche Komponenten der Sprache kulturspezifisch sind ist auch ein Aspekt, welcher die Didaktik des bilingualen Unterrichts interessiert bzw. interessieren sollte, wenn sie entsprechend ihrem Prinzip des interkulturellen Lernens wissen möchte, inwiefern Sprache etwas über die Kultur des Zielsprachenlandes verrät. Eine klare Antwort gibt es hierauf nach wie vor nicht. Aus Sicht der kognitiven Semantik etwa, die vor dem Hintergrund der kognitiven Wende an Bedeutung gewonnen hat, gibt es „einen gewissen Grundbestand an universellen, überall versprachlichten Konzepten und von einem theoretisch begrenzten Bestand an mehr oder weniger kulturspezifisch geprägten Konzepten“.<sup>4</sup> Es kann hier davon ausgegangen werden, dass politisch-historische Sachverhalte in besonderem Maße kulturell gebunden sind. Auf welche Weise schlägt sich die Kulturspezifität auch in der Sprache nieder? Wenn ein Übersetzer etwa das Wort *Nation* ins Französische mit *nation* übersetzt, wird ihm in den meisten Fällen jeder zustimmen. Inwiefern ruft das Wort aber bei französischen und deutschen Muttersprachlern tatsächlich gleiche bzw. unterschiedliche Assoziationen hervor? Inwiefern konstituieren französische und deutsche Schüler im Unterricht den gleichen Fachbegriff? Wie ist es andererseits zu deuten, dass beispielsweise im französischen Kulturkreis *débarquement en Normandie* (Landung) an die Militäroperation erinnert und in Deutschland das gleiche Ereignis als *Invasion* bezeichnet wird? (Anm.: Ich habe den Satz verändert) Ist das Konzept nur in einer jeweils anderen sprachlichen Hülle verpackt oder verweist die Bezeichnung vielmehr auf eine andere Perspektive?

Schüler werden regelmäßig im Geschichts- und Politikunterricht mit inhaltlich komplexen Begriffen wie *Nation*, *Revolution* oder *Staat* konfrontiert. Diese sind Teil der fachspezifischen Sprachmittel, die als Fachterminologie zusammenfasst werden. Die Entscheidung, im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere dieser Begriffsgruppe, Aufmerksamkeit zu verleihen, ist wie folgt zu begründen: Zwar werden solche Begriffe auf Grund ihres vermeintlich hohen kulturell und historisch perspektivischen Gehalts, den sie transportieren, von der Fremdsprachen- als auch Geschichtsdidaktik immer wieder als bedeutend für das bilinguale Geschichtslernen herausgestellt, eine nähere Auseinandersetzung bleibt jedoch aus. Didaktische Untersuchungen, die den Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts diskutieren, gehen nicht über die Benennung klassischer Beispiele von Begriffsvergleichen wie *Völkerwanderung - les grandes invasions* oder *Aufklärung - siècle des Lumières* hinaus. Sich mit solchen Begriffen näher zu beschäftigen entspringt des Weiteren einem persönlichen Interesse, das bei der Suche nach

---

<sup>4</sup> Andreas Blank (2001): *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer, S. 65f.

Verbindungen zwischen meinen beiden zukünftigen Unterrichtsfächern Geschichte und Französisch im Laufe des Studiums entstanden ist.

Lernen Schüler Begriffe zwei- oder mehrsprachig besser, als wenn sie im herkömmlichen Geschichtsunterricht in der Muttersprache abgehandelt werden? Wie könnte der Umgang mit historischen Begriffen im Unterricht aussehen und in theoretischen Ansätzen begründet werden? Eine Untersuchung, die sich sowohl mit Begriffen, ihrer Geschichte, ihren kulturspezifischen Elementen, ihrem sprachlichen und inhaltlichen Wandel sowie der methodischen Ermittlung dieser Untersuchungsgegenstände beschäftigt, könnte hierauf Antwort geben. Genauso dringlich ist zudem die Beschäftigung mit dem historisch-fachlichen Begriffsbegriff selbst und seiner Funktion für die Konstituierung von Konzepten. Die bilinguale Sachfachdidaktik hat sich, um eine Verbesserung und Weiterentwicklung des innovativen Unterrichtsansatzes in Praxis und Theorie zu bewirken, die Integration von Sachfach- und Sprachenlernen als oberstes Ziel gesetzt. Folglich sollte nicht nur die von der Geschichtswissenschaft untersuchte inhaltliche Seite der Begriffe Beachtung finden, sondern auch die sprachliche Seite.

Letzterer widmet sich ein eigener Wissenschaftsbereich: die „Begriffsgeschichte“ und „Historische Semantik“. Sie untersucht sowohl konkrete Begriffe und ihre Geschichte als auch die Funktion von Alltags- und Fachbegriffen für unsere Wissenskonstitution. Es handelt sich um einen interdisziplinären Forschungsbereich, in dessen Rahmen geschichtliche Begriffe nicht allein historiographisch, politisch und soziologisch abgehandelt werden, sondern auch Gegenstand sprachwissenschaftlicher Untersuchungen darstellen. Welche Rolle der Sprachwissenschaft für die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von historischen Begriffen zukommt, ist besonders dann auf den ersten Blick nicht ganz offensichtlich, wenn man die Sprachwissenschaft als strukturelle versteht, die sich mit der Sprache als System beschäftigt. Wird hingegen der *parole* und Diachronie von Sprache Achtung geschenkt, ergeben sich andere Perspektiven, zu welcher auch die Begriffsgeschichte gehört.

## **2 Gliederung und Methodik**

Im ersten Teil der Arbeit werden historische Fachbegriffe aus sprachwissenschaftlicher Perspektive betrachtet, bevor sie im zweiten Teil aus didaktischer Sicht beleuchtet werden, aus welcher heraus die Untersuchung entstanden ist.

Aus der Beschreibung der Historischen Semantik, ihrer Theorien, Erkenntnisse und Methoden soll hervorgehen, inwiefern das didaktische Thema sprachwissenschaftlich

begleitet werden kann. Die begriffsgeschichtliche Forschungsrichtung ist nur vor ihrem wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund zu verstehen. Deshalb wird zunächst die Entstehung der Begriffsgeschichte in der Geschichtswissenschaft und Philosophie behandelt, auf deren Grundlagen die sprachwissenschaftliche Begriffsgeschichte fußt, welche im Zentrum der Betrachtung stehen wird. Die Theorien des Linguisten Dietrich Busse, der die deutsche Begriffsgeschichte zur Diskursgeschichte erweiterte, stehen hierbei besonders im Fokus. Busse beschränkt sich nicht nur darauf Begriffsgeschichten zu skizzieren, sondern diese sprachwissenschaftlich zu begründen, indem er seine Grundsätze bedeutungstheoretisch unterlegt. Demnach wird von Interesse sein, welche Erkenntnisse der Bedeutungswandel von historischen Begriffen liefert, welche Funktion Begriffe haben und wie Begriffsgeschichten methodisch ermittelt werden. Das Augenmerk wird folglich auf vornehmlich diachrone, aber auch auf synchrone sowie semasiologisch und onomasiologisch perspektivierte Bedeutungsanalysen, ihre Chancen und Grenzen gelegt. Dabei werden auch Bezüge zu anderen sprachwissenschaftlichen Ansätzen hergestellt: zur Lexikalischen Semantik und Kognitiven Semantik.

Nach dieser zunächst theoretischen Darstellung werden zwei Begriffsbeispiele vorgeführt, um zum einen die Begriffsgeschichte und Diskursanalyse als nützliche sprachwissenschaftliche Methoden zu konkretisieren. Zum anderen soll die historische und kulturelle Dimension von geschichtlichen Begriffen exemplarisch herausgestellt werden. Das erste Beispiel ist ein Begriffsvergleich der Zeichen *Invasion in der Normandie* und *débarquement en Normandie*, eine Begriffsgeschichte der bisher nur wenig Aufmerksamkeit in der Forschung gewidmet wurde. Dabei wird vor allem zu untersuchen sein, wie das Konzept dieses Ereignisses im Vergleich zum französischen im deutschen Sprachgebrauch versprachlicht wird (*Landung* und/oder *Invasion*?). Berücksichtigt wird bei der Untersuchung ein spezieller Korpus, der sich aus deutschen und französischen Schulbuchtexten zusammensetzt. Ziel ist es, neben den wissenschaftlichen und politischen Begriffen eine weitere Form der Wissenspräsentation zu untersuchen, nämlich jene der Schule. Außerdem wird damit gleichzeitig auf die Ausgangslage, die sich für die Beschäftigung mit einem solchen Begriff im Unterricht ergibt, hingewiesen.

Als zweites Beispiel wird der Begriff *Nation* untersucht, der in der Forschung weit erschlossen und sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Schulkontext von Aktualität ist. Auf Grundlage der breiten Forschungsliteratur werden epochale Auszüge der Begriffsgeschichte, die besonders für den deutsch-französischen Vergleich interessant sind, skizziert.

Auch diese Begriffsgeschichte wird in einem größeren Umfang versucht werden, zu erweitern. Mit dem Ziel sich nicht nur dem Wissenschaftsbegriff zu widmen, sondern den Begriff ansatzweise in seiner gesellschaftlichen Streuung zu erfassen, wurde eine Schülerumfrage in jeweils zwei deutschen und französischen Schulklassen der Oberstufe durchgeführt. Die beiden Begriffsbeispiele werden im Zuge der Arbeit unter verschiedensten Gesichtspunkten immer wieder aufgegriffen werden.

Schließlich wird dann die Brauchbarkeit der Grundsätze, Erkenntnisse und Methoden der Begriffsgeschichte für die Didaktik zu prüfen sein. Hierfür werden zunächst Überlegungen zu historischen Begriffen, wie sie in der Fremdsprachendidaktik und der aus ihr vornehmlich hervorgehenden bilingualen Sachfachdidaktik diskutiert werden, vorgestellt. Die Begriffsbildung und die Kategorisierung von Begriffen werden in diesem Kontext wesentliche Aspekte darstellen.

Anschließend wird erläutert, welche Kriterien sich für den Umgang mit historischen Begriffen aus geschichtsdidaktischer Perspektive ergeben. Probleme und Chancen, die speziell für das Fach Geschichte gelten, sollen angesprochen werden. Im Vordergrund werden nochmals die Begriffsbildung und außerdem die besondere Rolle der Sprache für das historische Lernen stehen.

Schließlich werden der didaktische und sprachwissenschaftliche Teil verknüpft, indem einerseits die Schnittmenge der konzeptuellen Ansätze analysiert wird und andererseits prinzipielle und methodische Vorschläge für die Anwendung bzw. den Transfer der sprachwissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden in die Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts gemacht werden. Die kritische Spracharbeit mit Hilfe von Wortnetzen oder auch mit dem neuen im Klett-Verlag erschienenen deutsch-französischen Geschichtsbuch werden methodische Beispiele konstituieren. Die Prinzipienformulierungen werden sich insbesondere auf den bilingualen Geschichtsunterricht der Oberstufe beziehen.

Letztlich wird der Stellenwert von historischen Fachbegriffen allgemein, und kulturspezifischen im Besonderen, zu schlussfolgern sein, was zur Ausgangsfragestellung, ob die vorliegende Arbeit mit historischen Fachbegriffen einen Beitrag zum Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterricht leisten kann und inwiefern die Begriffsgeschichte hierfür eine wissenschaftliche Basis bedeuten kann, zurückbringen wird.

## **B Historische Fachbegriffe aus sprachwissenschaftlicher Perspektive**

### **1 Die Historische Semantik**

#### **1.1 Verortung in der Sprachwissenschaft**

Die Historische Semantik ist eine diachrone Wortbetrachtung und die älteste Disziplin der sprachwissenschaftlichen Semantik, *der* Wissenschaft, die sich mit den Bedeutungen von sprachlichen Ausdrücken beschäftigt. Dabei widmet sich die Historische Semantik den Bedingungen und Folgen des Gebrauchs lexikalischer Ressourcen, das heißt Verfahren, Kriterien und Motiven des Bedeutungswandels und der Bedeutungsinnovation. Sie ist ein Teilbereich der „Lexikalischen Semantik“ und lässt sich in die „Begriffsgeschichte“ und die „allgemeine“ historische Semantik unterteilen.<sup>5</sup> Letztere erforscht vor allem den von Sprechern meistens nicht beabsichtigten Wandel alltagssprachlicher Wörter und die dahinter stehenden Prinzipien. Sie beschäftigt sich mit Verfahren der semantischen Innovation, wie der Metaphorik und Metonymie, und z. B. mit der Entstehung von Polysemie und Homonymie. Im Gegensatz dazu geht es in der Begriffsgeschichte um „[...] die Beschreibung der Entwicklung, Besetzung und Veränderung historischer, politischer und ideologischer Begriffe und Schlagwörter wie z. B. Staat, Demokratie, Republik“.<sup>6</sup>

Es wird demnach die meist intendierte Veränderung von gesellschaftswissenschaftlichen und geistesgeschichtlichen Begriffen erkundet, indem bestimmte Texttypen und die Termini einer Fachsprache untersucht werden. Beide Richtungen der Historischen Semantik gehen in diesem Zusammenhang Fragen nach den menschlichen kognitiven Fähigkeiten und Wissensbeständen nach.

Wenn im Folgenden „historische Begriffe“ untersucht werden, dann handelt es sich um von der Geschichtswissenschaft definierte Termini, die als „Fachbegriffe“ zu bezeichnen sind. Die Begriffsgeschichte könnte demnach jene Forschungsrichtung konstituieren, im Rahmen welcher sich historische Fachbegriffe zu untersuchen eignen. Der Begriffsbegriff bzw. Fachbegriffbegriff selbst wird im Laufe dieser Arbeit zu definieren und charakterisieren sein. Auch Aspekte der „allgemeinen“ Historischen Semantik könnten in den anstehenden Untersuchungsfällen von Interesse sein. Diese untersucht nämlich zum einen, warum eine Bedeutung sich gewandelt hat bzw. warum zu einer vorhandenen Bedeutung eine weitere hinzugekommen ist, lexikalisiert wird oder gar verschwindet. Zum anderen geht sie der assoziativen Relation zwischen neuer und alter Bedeutung nach, ob

---

<sup>5</sup> Zur Lexikalischen Semantik siehe einführend Andreas Blank 2001, S. 70.

<sup>6</sup> Ebd., S. 69.

eine Similarität, eine Kontinuität oder ein Kontrast besteht.<sup>7</sup> Die Begriffsgeschichte arbeitet teilweise nach gleichen oder ähnlichen Prinzipien, die Analysearbeit und insbesondere ihr Erkenntnisziel ist aber, wie sich zeigen wird, ein anderes.

Die Begriffsgeschichte wird im Folgenden im Zentrum der Betrachtungen stehen. Gleichwohl sollen die allgemeinen Verfahren und Motive der innovativen Bedeutungsverfahren, wenn sie denn bei den späteren konkreten Begriffsbeispielen von Bedeutung seien sollten, nicht aus den Augen verloren werden.

## **1.2 Wissenschaftstheoretische und -geschichtliche Verortung der Historischen Semantik**

Die Anfänge der Historischen Semantik reichen bis in das frühe 19. Jahrhundert zurück. Vor dem Hintergrund des Historismus, der die Geschichtlichkeit des Menschen in den Vordergrund der Betrachtung rückte, wurde eine Typologie der verschiedenen Verfahren des Bedeutungswandels nach rhetorischen und psychologischen Kriterien entwickelt. Am Ende des Jahrhunderts hatte sich in der Sprachwissenschaft eine lexikalische Variante der Begriffsgeschichte herausgebildet, die sich überwiegend mit der konkreten Sachwelt und weniger mit gesellschaftshistorischen Begriffen des Historikers beschäftigte.

Im 20. Jahrhundert verbannte die durch den Strukturalismus dominierte Sprachwissenschaft die geschichtliche Dimension der Sprache, so dass die Historische Semantik zum Erliegen kam. Ferdinand de Saussure, der den Strukturalismus und die Semiotik<sup>8</sup> begründet und nachhaltig prägte, machte die Unterscheidung von synchronischer und diachronischer Sprachbetrachtung und gleichzeitig die Beschränkung auf die synchronen Momente auf; auf die Aspekte, die die Sprache als Regelsystem betreffen. In diesem Sinne erfolgte die Aufteilung des sprachwissenschaftlichen Gegenstandes in *langue* und *parole*. Da Saussure die Sprache als ein eigenständiges einer inneren Ordnung folgendes System verstand – „*La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre*“<sup>9</sup> – gerieten „Diachronie“ und *parole* aus dem Blickfeld und damit auch die Inhalts- und Bedeutungsseite der Sprache. Gerade die Bedeutungshaftigkeit der Sprache ist aber eine Dimension, die sprachsystematisch nicht auf gleiche Weise zugänglich ist und erklärt werden kann. Die Entstehung von Bedeutungswandel und der Gebrauch sprachlicher Zeichen können nur in ihrem jeweiligen Kontext verstanden werden, was

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu näher ebd., S. 71 ff.

<sup>8</sup> Zur Semiotik und den einzelnen Positionen siehe einleitend Winfried Nöth (2000): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler.

<sup>9</sup> Vgl. in diesem Abschnitt Ferdinand de Saussure [1967]: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter, hier S. 27.

beispielsweise das Homonym *homme* im Französischen beweist: *tous les hommes* [Menschen] *sont mortels* – *elle est amoureuse d'un homme* [Mann] *marié*.<sup>10</sup>

Unterschiedliche kommunikative und andere Erfahrungstexte, etwa historische, können bei einem Zeichen zu völlig unterschiedlichen Interpretationen führen. Saussures Dichotomien leben bis heute in der Sprachwissenschaft fort, so in der Trennung von Kompetenz und Performanz, die Chomsky im Rahmen seiner Generativen Transformationsgrammatik (1955–1964) etablierte. Die Historische Semantik (und auch andere sprachwissenschaftliche Richtungen) kritisiert an dem System-Paradigma, dass die Frage nach außersprachlichen Einflüssen auf das sprachliche System vernachlässigt werde.<sup>11</sup>

Nur vor dem Hintergrund dieser sprachtheoretischen Kontroversen wird die konzeptuelle Begründung der modernen Begriffsgeschichte verständlich. Die Analyse von sprachlicher Bedeutung und ihrem Wandel erfordert zwangsläufig eine Auffassung, welche die Sprache als eine Wechselbeziehung zwischen dem System und dem Sprachgebrauch in der Rede erfasst. Es wundert daher nicht, dass Grundsätze der Begriffsgeschichte an Theorien Wilhelm von Humboldts oder Wittgensteins, der ersteren in seinem eigenständigen Ansatz erneuerte, anlehnen.<sup>12</sup> Humboldt warnte davor, nur *einen* Faktor der Sprache zu berücksichtigen, Wittgenstein betonte, dass Begriffe ausschließlich aus ihrem Verwendungszusammenhang zu erklären sind.

### **1.2.1 Entwicklung der Historischen Semantik in Deutschland: die Begriffsgeschichte**

Die Untersuchung historischer und politischer Begriffe und ihrer Bedeutung ist nicht eine Aufgabe, der sich allein Linguisten widmen. Die Begriffsgeschichte ist keine vorrangig sprachwissenschaftliche Forschungsrichtung und ihre Anfänge liegen vielmehr in der Philosophie, Geschichts- und Sozialwissenschaft. Während nämlich die lexikalisch orientierte Historische Semantik unter dem Paradigma der strukturellen Semantik zum Stillstand kam, entstand in Bereichen außerhalb der Sprachwissenschaft jene besondere Form der diachronen Wortbetrachtung, die unter der Bezeichnung Begriffsgeschichte<sup>13</sup> bekannt ist. An ihrem Anfang stehen philosophische und sozialhistoriographische Initiativen und Projekte, wie die des renommierten Historikers Reinhard Koselleck, der in

---

<sup>10</sup> Vgl. zu Bedeutung und Bedeutungswandel Blank 2001, hier S.103ff.

<sup>11</sup> So beispielsweise die Kritik bei Dietrich Busse (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 19.

<sup>12</sup> Siehe einführend zu Humboldt (Die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus) und Wittgenstein (Sprachspiele) Jürgen Trabant (2006): *Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein*. München: Beck, S. 260-270 und 303-316.

<sup>13</sup> Oder auch Historische Semantik. Die beiden Bezeichnungen werden in der Forschung oft synonym verwendet.

den 60er Jahren die Begriffsgeschichte als methodisch eigenständigen Teil der sozialhistorischen Forschung zu entwickeln und durchzusetzen versuchte. Sein große Erfolge erzielendes Projekt „Geschichtliche Grundbegriffe“<sup>14</sup> diene als Vorbild für nationale und internationale Nachfolgeprojekte.<sup>15</sup> Kosellecks Ziel war es die traditionelle Ideengeschichte, die sich ausschließlich auf die wissenschaftliche Erfahrungsbildung konzentrierte, zu überwinden und stattdessen eine Art Sozialgeschichte der Ideen zu entwickeln. Sein historiographischer Ansatz der Begriffsgeschichte basiert auf der Grundannahme, dass sich Veränderungen in der sozialen Wirklichkeit in bestimmten politischen und historischen Leitbegriffen semantisch niederschlagen. Dabei versteht er die „geschichtlichen Grundbegriffe“ nicht als „Fachausdrücke der historischen Wissenschaften“, sondern als „[...]Leitbegriffe der geschichtlichen Bewegung, die, in der Folge der Zeiten, den Gegenstand der historischen Forschung ausmacht“.<sup>16</sup> Der Begriffshistoriker strebt eine in erster Linie diachrone Untersuchung des Bedeutungswandels von Grundbegriffen an, ohne dabei die synchrone Perspektive zu vernachlässigen. Koselleck erhebt darüber hinaus den Anspruch, mittels der Bedeutungsanalyse die Vielfalt der Sozialgeschichte in den Begriffen zu rekonstruieren, wodurch er die Begriffsgeschichte implizit als eine geschichtswissenschaftliche Methode ausweist.

Seit dem in den 70er Jahren formulierten Programm der Begriffsgeschichte wurden die konzeptuellen Vorgaben und Ideen neu überdacht, zum Teil bestätigt, aber auch korrigiert und erweitert.<sup>17</sup> Wesentlich ist dabei die Entwicklung von der Analyse einzelner Begriffe hin zur Untersuchung ganzer politischer und historischer Begriffsnetze. Koselleck selbst kommt zu der Erkenntnis, dass sich nicht der „Begriff“, sondern der „Wortgebrauch“ wandelt und demnach jede Analyse die Sprechergruppen und Sprecherinteressen zu berücksichtigen hat.<sup>18</sup> Diesen Prämissen folgend beschreibt Erich Böderer<sup>19</sup> die

---

<sup>14</sup> Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (1997): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett. Zuerst 1972.

<sup>15</sup> Historisches Wörterbuch der Rhetorik (1992), Ästhetischen Grundbegriffe (2000-2005) und das Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820.

<sup>16</sup> Vgl. zum folgenden Abschnitt Reinhart Koselleck (1997): *Einleitung*. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (1997): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett, hier S. XIII.

<sup>17</sup> Zur Entwicklung der Begriffsgeschichte siehe ausführlicher: Hans Erich Böderer (2002): *Ausprägungen der historischen Semantik in den historischen Kulturwissenschaften*. In: Ders. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S.7-27.

<sup>18</sup> Vgl. Reinhart Koselleck (1983): *Begriffsgeschichtliche Probleme der Verfassungsgeschichtsschreibung*. In: *Gegenstand und Begriffe der Verfassungsgeschichtsschreibung* (Der Staat, Beiheft 6), Berlin, S. 7-46, hier S. 14.

<sup>19</sup> Erich Böderer hat den kulturwissenschaftlichen Ansatzes der Begriffsgeschichte neu formiert.

Begriffsgeschichte als eine „Geschichte begrifflich orientierter Sprachhandlungen“<sup>20</sup>, die sich zwischen „Lexikometrie“, „New Cultural History“ und „Diskursgeschichte“ bewegt. Die bewusste Abkehr von der Beschränkung auf die Einzelwortanalyse ist eine von Sprachwissenschaftlern initiierte Forderung, die davor warnt, eine „Geschichte der Sprache ohne Sprecher“<sup>21</sup> zu betreiben. Die Sprachwissenschaft selbst wiederum hat wegen der oben aufgeführten Gründe lange auf ihre Beteiligung an der Begriffsgeschichte, zu der sie die Geschichtswissenschaft aufforderte, warten lassen.<sup>22</sup>

### 1.2.2 Exkurs: Entwicklungen in Frankreich

Bevor die sprachwissenschaftliche Diskursgeschichte deutscher Prägung in einem eigenständigen Kapitel behandelt wird, soll vergleichend ein kurzer Blick nach Frankreich geworfen werden. Denn auch hier erwies sich die Herstellung eines interdisziplinären Kontakts zwischen Sprach- und Geschichtswissenschaft zunächst als schwierig. Die von Lucien Febvre und Marc Bloch ins Leben gerufene „Annales-Geschichtsschreibung“, die eine auf Mentalitäten- und Sozialgeschichte ausgerichtete innovative Richtung der Geschichtswissenschaft in Frankreich bedeutete, ließ sich nur schwer mit der Denkweise des Strukturalismus vereinen. Eine historische Sprachanalyse in Form einer Bedeutungsgeschichte politischer und historischer Leitbegriffe setzte in Frankreich erst Ende der 60er Jahre ein. Vorrang erfuhr stattdessen – und das noch stärker als in Deutschland, wo der systemlinguistische Boom verspätet einsetzte – die Syntagmatik synchronischer Diskurse und ihrer Brüche, wie sie von der strukturellen Sprachwissenschaft in Form der Diskursanalyse untersucht wurde. In den 70er und 80er Jahren etablierte sich vor allem unter dem Einfluss von Régine Robin der Ansatz einer linguistisch inspirierten historischen (diachronen) Diskursanalyse.<sup>23</sup> Sprachanalytiker geben sich seither nicht mehr damit zufrieden, Wörter auszuzählen und zu korrelieren, sondern untersuchen Wortgruppen und ihre kognitiven Voraussetzungen im Kontext unterschiedlicher sprachlicher Äußerungen. In Kooperation mit der Geschichtswissenschaft entstand eine historische Diskursanalyse<sup>24</sup>, die jede Aussage als

---

<sup>20</sup> Bödeker 2002, S. 12.

<sup>21</sup> Ebd., S. 15.

<sup>22</sup> Die deutsche Forschungsrichtung der Diskursanalyse wird hier in einem eigenständigen Kapitel behandelt werden.

<sup>23</sup> Vgl. als eines der Standardwerke zur historischen Diskursanalyse in der französischen Forschung: Guilhaumou, Jacques/ Maldidier, Denise/Robin Régine (1994): *Discours et archive: expérimentations en analyse du discours*. Paris: Mardaga. Französische diskurs- und begriffsanalytische Untersuchungen siehe auch die Zeitschrift *Mots*.

<sup>24</sup> Diese ist allerdings nicht mit der Diskursanalyse foucaultscher Prägung gleichzusetzen.

eine Konkretisierung des Begriffsgebrauchs im Rahmen ihres soziopolitischen Diskurses interpretiert.

Der spezifische Blick auf die Semantik, wie ihn die Begriffsgeschichte etablierte, war zunächst ein deutscher Sonderweg, der in Frankreich erst später einsetzte. Mittlerweile hat sich hier neben der „analyse de discours“, in Anlehnung an den deutschen Ansatz eine Begriffsgeschichte – „l’histoire linguistique des usages conceptuels“ – herausgebildet, die vor allem von Jacques Guilhaumou bestimmt wird.<sup>25</sup> Umgekehrt wird in Deutschland die semantische Diskursanalyse erst seit den 90er Jahren betrieben.

Eine deutsch-französische Zusammenarbeit ist kaum vorhanden, was gewiss die unterschiedlichen Entwicklungen der historiographischen, philosophischen und linguistischen Strömungen erklären. Allerdings sollte nicht nur ein Austausch zwischen einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, sondern auch Wissenschaftskulturen stattfinden, der die Begriffs- und Diskursgeschichten in Hinblick auf Begriffsvergleiche sicherlich bedeutend bereichern könnte.<sup>26</sup>

### **1.3 Aktueller Forschungsstand der deutschen Begriffsgeschichte und Historischen Semantik**

Hans Ulrich Gumbrecht spricht in seiner kürzlich erschienenen Studie „Dimensionen und Grenzen der Begriffsgeschichte“ von einem „schnellen Aufstieg“ und einem „plötzlichen Abbeben“ der interdisziplinären Begriffsgeschichte.<sup>27</sup> Die in den letzten Jahren veröffentlichten Publikationen<sup>28</sup> und Forschungsprojekte beweisen jedoch das Gegenteil; mit der Gründung des „Zentrums für Historische Semantik“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und des „Forums Interdisziplinäre Begriffsgeschichte am Zentrum für Literatur und Kulturforschung“<sup>29</sup> in Berlin sind nur zwei Beispiele genannt, welche die Präsenz der Begriffsgeschichte unterstreichen. Außerdem zeigt die Themenvielfalt, die man an diesen Instituten findet, auf welch weites Feld man sich mit der Begriffsgeschichte begibt. Von Interesse sind in der vorliegenden Arbeit nur Beiträge *der Begriffsgeschichte*, welche sich dem ursprünglich begriffsgeschichtlichen Gegenstand, den historischen und

---

<sup>25</sup> Vgl. Guilhaumou, Jacques (2002): L’histoire linguistique des usages conceptuels à l’épreuve des événements linguistiques. In: Bödeker, Hans (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S. 123-158.

<sup>26</sup> Auch in der Forschung selbst wird die fehlende internationale Kooperation bemängelt, so z. B. Bödeker 2002, S. 10.

<sup>27</sup> Hans-Ulrich Gumbrecht (2006): *Dimensionen und Grenzen der Begriffsgeschichte*. Paderborn: Fink, S. 10.

<sup>28</sup> Vgl. zum Überblick die im Teil E/1 aufgeführte Literaturliste.

<sup>29</sup> <http://www.zfl.gwz-berlin.de/forschung/foren/forum-begriffsgeschichte/> (Stand: 23.02.2010).

politischen Termini, widmet, ohne die aktuellen Forschungen zu etwa naturwissenschaftlichen oder computertechnischen Begriffen negieren zu wollen.

Das Interesse an der Begriffsgeschichte hat sich gerade in den letzten zehn Jahren noch einmal verstärkt und der aktuellsten Veröffentlichungen nach zu urteilen, geht es dabei nicht darum, die Begriffsgeschichte vor ihrem Aussterben zu retten. Vielmehr beweisen neu konzeptualisierte Ansätze, insbesondere die Weiterentwicklung der Begriffsgeschichte zu diskursgeschichtlichen Analysen, dass weiterhin Forschungsinteresse- und bedarf besteht. In den interdisziplinär angelegten Sammelbänden kommen auch Linguisten mit unterschiedlich ausgerichteten Beiträgen zu Wort. Die sprachwissenschaftliche Ausrichtung dieser Forschungsrichtung wird im Wesentlichen von den Arbeiten des Germanisten Dietrich Busses bestimmt.<sup>30</sup>

## **2 Sprachwissenschaftliche Grundlagen der Historischen Semantik**

### **2.1 Die Historische Semantik als sprachwissenschaftlicher Forschungsbereich**

Die interdisziplinäre Forschungsrichtung der Begriffsgeschichte formt das Grundgerüst der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit historischen Begriffen. Welche spezifische Funktion, Zielsetzung und Aufgabe der Begriffsgeschichte aus sprachwissenschaftlicher Perspektive zukommt und wie dieselbe sprach- und bedeutungstheoretisch begründet werden kann, wird im Folgenden anhand des Konzepts von Dietrich Busse dargelegt. Dabei soll untersucht werden, inwiefern sprachwissenschaftliche Grundsätze und Analyseverfahren die Begriffsgeschichte bereichern können. Busses Ende der 80er Jahre erschienene Studie versucht erstmals die genuin sprachwissenschaftlichen Grundlagen herauszuarbeiten und der Begriffsgeschichte vor allen Dingen eine zu ihrem Zweck formulierte Bedeutungstheorie zu liefern.

Busse bezieht seine sprachtheoretische Begründung der „Historischen Semantik“<sup>31</sup> ausdrücklich auf die „Semantik historischer und politischer Sprache“<sup>32</sup>. Folglich betreibt er eine Historische Semantik im Sinne der Begriffsgeschichte Kosellecks (und keine lexikalische Variante der Historischen Semantik).<sup>33</sup> Busse erhebt aber durchaus den Anspruch ein grundsätzliches und die Begriffsgeschichte übergreifendes Konzept

---

<sup>30</sup> Ein Verzeichnis der zahlreichen Veröffentlichungen Busses im Forschungsbereich der Historischen Semantik ist zu finden auf <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germl/mitarbeiter/busse/pub/pub-list.html> (Stand: 23.02.2010).

<sup>31</sup> Vgl. Busse 1987, passim.

<sup>32</sup> Ebd., S. 13.

<sup>33</sup> Im Folgenden ist mit Historischer Semantik immer der spezifisch linguistische Forschungszweig im Sinne Busses gemeint, welche sich von der „traditionellen“ Begriffsgeschichte abgrenzt.

vorzulegen, was für die gesamte Sprachwissenschaft Gültigkeit besitze.<sup>34</sup> Dieser Ambition wird er insofern gerecht, als dass er seine sprachtheoretische Begründung der Historischen Semantik in einen Rahmen integriert, der Grundfragen nach dem Verhältnis von Sprache, Erkenntnis und Wirklichkeit als essentiell betrachtet. Darüber hinaus bezieht er eine grundlegende kommunikationstheoretische Erklärung sprachlicher Prozesse, wie der Bedeutungskonstitution und des Bedeutungswandels, ein.

### 2.1.1 Gegenstand und allgemeine Funktion

Gegenstand und Funktion der Historischen Semantik lassen sich gemäß Busse wie folgt definieren:

Historische Semantik [...] zielt auf eine Geschichte des Wissens über die Verwendungsregeln und –bedingungen sprachlicher Zeichen, welche zugleich eine Geschichte des Wissens über die gesellschaftliche Wirklichkeit der jeweiligen Epoche ermöglicht. Beschreibung und Analyse von Bedeutungswandel können einen wichtigen Beitrag liefern zum besseren Verständnis von Wandlungen im gesellschaftlichen Bewußtsein sozialer und historischer Gegebenheiten.<sup>35</sup>

Die Begriffsgeschichte dient nach Busse der Erzeugung sprachgeschichtlichen Wissens, das mit historiographischen und politologischen Forschungszielen verknüpft ist. Ausgehend von der Prämisse, dass die Konstitution von gesellschaftlicher und historischer Wirklichkeit und von Weltwissen über Sprache erfolgt, meint Busse, dass die Analyse „sprachlichen Ausdrucks gesellschaftlicher (politischer und historischer) Erfahrung“<sup>36</sup> und seiner Veränderungen Aufschluss über die Veränderung der Wirklichkeitswahrnehmung liefert. Er sieht also einen engen Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Ausdruck und der Form, wie Erfahrung gebildet wird. Diese beiden Komponenten stehen in einem Wechselverhältnis, das für die Erforschung von Bedeutungs- und Bewusstseinsmustern wichtig ist: das veränderte Sprechen über Wirklichkeit und die veränderte historische Erfahrung (Wahrnehmung von historischer Wirklichkeit) bedingen sich gegenseitig. Aus diesem Grund erweist es sich als erforderlich, den Wandel der vom Sprecher wahrgenommenen Realität in der Sprache zu beobachten: „Indem das Reden über die Geschichte sich verändert, sich also Kommunikationserfahrungen ändern, ändern sich auch die Begriffe (in ihren Bedeutungen) und ihr Gefüge.“<sup>37</sup>

Genau solche Begriffsgefüge hat die Historische Semantik zu durchdringen und zwar im Kontext der Geschichte ihrer Sprecher und deren Wahrnehmung, was sie dazu verpflichtet, außerlinguistische Forschungsbereiche einzubeziehen. Eine Historische Semantik, welche

---

<sup>34</sup> Busse 1987, S. 310.

<sup>35</sup> Ebd., 22f.

<sup>36</sup> Ebd., S. 297.

<sup>37</sup> Ebd., S. 24f.

die Begriffe nur innerhalb ihres Sprachsystems betrachtet, kann diese Bedeutungsdimensionen insbesondere politischer und historischer Begriffe nicht fassen. Auffällig ist bei Busse, dass er sich sowohl in seiner Studie zu Historischen Semantik als auch in neueren Aufsätzen zur Diskursgeschichte immer wieder gezwungen sieht, diesen Forschungsbereich als einen sprachwissenschaftlichen zu rechtfertigen, indem er eine Rückbesinnung auf die Instanz der Rede als notwendig erklärt.<sup>38</sup>

### **2.1.2 Aufgaben und Erkenntnisziele**

Diese erkenntnis- und sprachtheoretischen Grundannahmen bilden die Basis auf der Busse die Aufgabenbestimmung und Erkenntnisziele für die Historische Semantik entwickelt. Die Aufgabe der Historischen Semantik sieht Busse in der „Beschreibung von Begriffsinhalten“ mit dem Ziel „Auffassungsweisen der Wirklichkeit (v. a. historischer und politischer Art)“<sup>39</sup> sowie ihre Wandlungen zu erfassen und zu erklären. Grundlage einer sprachwissenschaftlichen Arbeit der Begriffsgeschichte sei demnach die Bedeutungsanalyse. Diesem stellt Busse ein bedeutungstheoretisches Grundmodell zur Seite, das danach fragt, was sprachliche Bedeutung überhaupt ausmacht und welche Form von Veränderungen sich hier vollziehen. In diesem Zusammenhang setzt er sich mit dem schwierigen Verhältnis zwischen Begriff, Wort und Gegenstand auseinander, welches im nächsten Kapitel schwerpunktmäßig zu thematisieren ist. Außerdem ist sein Bedeutungskonzept daraufhin ausgerichtet, die Beziehungen zwischen sprachlichen und epistemischen Momenten aufzuspüren, das heißt verkürzt gesagt, zwischen Sprecher und seiner Erfahrungsbildung auf der einen und Sprache auf der anderen Seite. Hierfür seien epistemische, kognitive und soziale Einflussfaktoren, welche die Konstitution und den Wandel sprachlich vermittelten Sinns historisch bestimmen und somit relevant für die Bedeutung sind, auszumachen. Ziel ist es dabei, zu ermitteln und erklären, welche Faktoren zusammenkommen und inwiefern diese dann eine Veränderung der „regelhafte[n] Verwendung sprachlicher Zeichen“ bzw. „de[n] regelhafte[n] Bezug auf Netze“<sup>40</sup>, wie Busse an dieser Stelle Bedeutung definiert, bewirken. Demnach geht es nicht um das Resultat, also die verfestigten Begriffe, sondern primär eben um das Entstehen

---

<sup>38</sup> Gleiches ist auch in der historischen Sprachpragmatik mit ihren Theorien des kommunikativen Handelns zu verzeichnen, auf die sich Busse bei seinen Äußerungen teilweise stützt, u. a. auf Marcel Bax (1983): Die lebendige Dimension toter Sprachen. Zur pragmatischen Analyse von Sprachgebrauch in historischen Kontexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 11, S. 1-21, zit in Busse 1987 S. 310. Gleichzeitig unterstreicht Busse, dass die Begriffs- und Diskursgeschichte nicht mit der so genannten „Sprechakttheorie“ und ihren „Sprechakttypen“ in Zusammenhang zu bringen ist. Zu dieser Abgrenzung siehe ausführlicher ebd.

<sup>39</sup> Ebd., S. 303.

<sup>40</sup> Ebd., S. 106.

ihrer Bedeutung in der konkreten sprachlichen Kommunikation. Busse versteht Sprache als Form zwischenmenschlichen Handelns<sup>41</sup> und nennt sein sprachtheoretisches Bedeutungsmodell folglich ein „kommunikatives Interaktionsmodell“<sup>42</sup>. Wenn es also heißt, dass sprachliche Äußerungen in ihre Kontexte einzubinden sind, um semantische Beziehungsstrukturen aufzudecken, bedeutet dies bei Busse, dass epistemische, kognitive und soziale Voraussetzungen von „kommunikativer Handlungen“ ermittelt werden müssen. Dabei beruft sich Busse vornehmlich auf Wittgenstein und Foucault, die solche übergreifenden außersprachlichen Praktiken berücksichtigen. Hieraus ergibt sich, dass die kommunikative Interaktion, das heißt sprachliche Äußerungen als Ganzes, zum Gegenstand sprachanalytischer Beschreibung wird. Folglich rücken nicht einzelne Elemente, Wörter, Begriffe oder Sätze und ihre jeweils getrennte Bedeutung ins Blickfeld, vielmehr ergibt sich die „Bedeutung sprachlicher Texteinheiten erst aus dem Zusammenwirken aller Momente“.<sup>43</sup> Damit grenzt sich die Historische Semantik von der Sprachgeschichte ab, die sich diachronen Prozessen von vornehmlich einzelnen Strukturen und Formen verschreibt, und muss andere Mittel für die Rekonstruktion historischen Sprachgebrauchs zur Verfügung stellen, um das komplexe Verhältnis zwischen kommunizierten Meinungen und dem lexikalischen System der betreffenden Sprache zu ermitteln.

Bevor solche Mittel und Methoden der Historischen Semantik präsentiert werden, wird untersucht, welche Funktion speziell *Begriffen* innerhalb der sprachlichen Kommunikation zukommt.

## **2.2 Zum Stellenwert und zur Funktion von Begriffen**

### **2.2.1 Der „Begriff“ und seine Funktion**

Die Bezeichnung „Begriffsgeschichte“ per se verrät, auf welches sprachliche Element sich der gleichnamige Forschungsbereich konzentriert. In Kosellecks „Geschichtlichen Grundbegriffen“ gibt es ganze Kapitel zu Termini der politisch-sozialen Sprache, wie *Staat, Herrschaft, Monarchie* oder *Partei*. Gleichzeitig sind Termini wie „Begriff“ und „Wort“ und ihre Abgrenzung voneinander nicht konsequent und eindeutig.

Koselleck schreibt dem „Begriff“ eine zentrale Rolle im sprachgebundenen Prozess der Konstitution von historischer Wirklichkeit zu. Die Funktion von Begriffen sieht er im

---

<sup>41</sup> Busse stützt sich hierbei auf die Sprechakttheorie von Austin (1972) und Searle (1971).

<sup>42</sup> Ebd., S. 110f.

<sup>43</sup> Ebd., S. 111.

Strukturieren und Ordnen kognitiver Prozesse, also in der historischen Bewusstmachung, so dass der Begriff letztlich „die Vielfalt historischer Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang“<sup>44</sup> bündelt. Diese Bündelung wird dabei wirklich erst durch den „Begriff“ erfahrbar. Busse bezweifelt hingegen, dass einzelne „Begriffe“ bzw. „Wörter“ historische Erfahrungen strukturieren können und meint, dass Begriffe erst in der Gesamtheit der Beziehungsstrukturen fassbar werden.<sup>45</sup> Als Einheiten aktueller konkreter Sprachverwendung haben Wörter immer nur *eine* in dem Moment der Kommunikation bestimmte Bedeutung. Der „Begriff“, verstanden als Zuordnung eines Wortes zu einem Sachverhalt,<sup>46</sup> kann immer nur eine bezüglich der Wortverwendung aktuelle Beziehung haben. Ein Sprecher verfügt nie über alle die mit dem Begriff verbundenen Kommunikationserfahrungen.

Wenn es der Begriffsgeschichte aber darum geht, die Geschichte personenübergreifender historischer Erfahrung darzustellen, dann bekommen Begriffe nur als Strukturgefüge in der Zusammenschau semantischer Merkmale, die sich aus der Vielfalt individueller Kommunikation in einer Diskursgemeinschaft ergeben, Stellenwert für die Bedeutungs- und Bewusstseinsanalyse. Wenn eine solche Sammlung von Wortverwendungen vorliegt, dann wird nicht mehr vom „Wort“, sondern vom „Begriff“ als analytischem Termini gesprochen und dient dazu nicht-versprachlichte, aber von den Sprechern gewusste Kommunikationserfahrungen analytisch explizit zu machen.<sup>47</sup> Es handelt sich somit bei dem „Begriff“ um eine:

[...]das Individium übersteigende Abstraktion und Verallgemeinerung von Sachverhalten [die] durch die intersubjektiv geteilte und gemeinsame Kenntnis vergangener Wort- Sachverhalt-Beziehungen (entstanden aus Wortverwendungszusammenhängen) zusammen gehalten [ist].<sup>48</sup>

Solche komplexen Begriffe, zu denen auch „Fachbegriffe“ zählen,<sup>49</sup> referieren somit nicht auf feste Entitäten, sondern zeichnen sich vielmehr gerade bei historischen Sachverhalten durch ein Bedeutungskontinuum aus. Mehr als Begriffe von Gegenständen des alltäglichen Lebens, die auch durch kommunikatives Handeln zustande kommen und zudem abstrahiert werden können, sind Fachbegriffe nicht so einfach und selbstverständlich zu fassen. Denn der ständige Umgang mit ihnen fehlt und die Sprache und Texte, aus denen sie sich ausschließlich speisen, sind undurchsichtiger. Bezüglich *historischer* Strukturen ist dabei

---

<sup>44</sup> Koselleck 1972, S. XXIII.

<sup>45</sup> Vgl. zu der hier vorgenommenen Definition von Begriff Busse 1987, S. 77-93.

<sup>46</sup> Koselleck 1972, S. XX.

<sup>47</sup> Busse 1987, S. 81.

<sup>48</sup> Ebd., S. 84.

<sup>49</sup> Im Folgenden soll der Klarheit halber auch von „Fachbegriffen“ gesprochen werden, wenn Begriffe im Sinne von analytischen Termini gemeint sind, auch wenn Busse nicht *allein* auf Fachbegriffe referiert.

entscheidend, dass Fachbegriffe ohne den Benennungsvorgang nicht zu bewussten Sachverhalten werden können, da Geschichte nichts ist, was über ein anderes Medium als die Sprache zugänglich ist.<sup>50</sup> Im Gegensatz dazu können beispielsweise Farben auch ohne Versprachlichung wahrgenommen werden.

Der „Begriff“ ist also vielmehr auf der Ebene der abstrakten Bedeutungsanalyse anzusiedeln, als dass ihm eine Funktion in der Kommunikation zukommt. Das einzelne „Wort“ kann die Verwendungsgeschichte eines Wortes, das in der bedeutungsgeschichtlichen Analyse zum Begriff wird, nicht aufzeigen. Stattdessen sind diese einzelnen Worte in ihren jeweiligen Äußerungskontexten und in ganzen Wort- und Begriffsnetzen zu betrachten, wenn historische Erfahrungen strukturiert werden sollen.

Der Begriffsbegriff und seine Abgrenzung zum Terminus „Wort“/„Wortbedeutung“ sind also nicht unproblematisch. Er ruft auf Grund seiner im Alltag geläufigen Verwendung im Sinne einer Bedeutungserklärung oder Begriffsdefinition leicht falsche Assoziationen und Anwendungen hervor.

### **2.2.2 Zur Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftsbegriffen**

Für den weiteren Verlauf der Arbeit, der in die didaktische Fragestellungen zu historischen Begrifflichkeiten im Unterricht münden soll, ist die Beschäftigung mit dem Begriffsbegriff insofern von besonderem Interesse, als dass für den Umgang im Unterricht sowohl Alltagsbegriffe der Schüler (einzelne individuelle Erfahrungen) als auch ihre Umwandlung in Fachbegriffe zu berücksichtigen sind.

Wenn Sprecher den Begriff *Revolution* oder *Freiheit* außerhalb konkreter Gebrauchsweisen hören, dann haben sie nur eine diffuse Ahnung von seiner Bedeutung. Die einzelnen Ideen der Sprecher divergieren in den meisten Fällen stark mit den in der Geschichtswissenschaft konstruierten Interpretationen. Es ist fraglich, inwiefern ein Begriff überhaupt von Situationsbedeutungen abgelöst werden kann.<sup>51</sup> Auf jeden Fall wirken wissenschaftliche und gesellschaftliche allgemeine Denkmuster- und Interpretationsmuster sowie Postulate und Theorien verflochten auf die Formung von Begriffen, weshalb es unabdingbar ist, politische, historische oder auch Diskurse anderer Art zu analysieren. Speziell bei historischen und politischen Strukturen ist die Handlungsmotivation zu berücksichtigen, die auch im Mittelpunkt der Quellenanalyse in der Geschichtswissenschaft steht.

---

<sup>50</sup> Vgl. dazu auch Teil C/2.1.

<sup>51</sup> Busse 1987, S. 92.

In Hinblick auf die Unterscheidung von Alltags- und Wissenschaftsbegriffen, sind bei der Begriffs- bzw. Diskursanalyse vor allem die unterschiedlichen Ebenen der Wissenspräsentation zu berücksichtigen. Denn hier manifestieren sich die semantischen Verschiebungen beim Transfer zwischen formalisierter Wissenschaftssprache und popularisierter Sprache, wie sie in Lehrbüchern zu finden sind.<sup>52</sup> Der Begriffshistoriker Ernst Müller vermutet, „[...] dass vor allem in diesem Vermittlungsprozess interdiskursive, metaphorische Bedeutungen produziert werden“.<sup>53</sup> Und er zieht daraus die gleiche Konsequenz wie Busse, nämlich dass die begriffs- bzw. diskursgeschichtliche Entwicklung eines Konzepts im Ganzen, das heißt in seiner gesamtgesellschaftlichen Streuung und Breite, erfolgen muss. Dabei sind gerade nicht-wissenschaftliche Äußerungen für die Analyse wertvoll, da Diskurse, um es mit dem Bild Foucaults auszudrücken,<sup>54</sup> vor dem „Sprung auf die Bühne des Wissens“ interessant erscheinen, also bevor Begriffe und Diskurse fachwissenschaftlich geformt werden und seine diskursive Funktion noch vollkommen intakt ist. Die Genese eines Konzepts erscheint dann in Wörterbüchern oder Abhandlungen, wenn der „Begriff“ seine Diskursivität meist schon verloren hat. Dennoch ist die Entwicklung nie abgeschlossen, ein „Begriff“ verändert sich ständig über einen längeren oder kürzeren Zeitraum, kann aber auch ganz verschwinden. In dieser Hinsicht ist gerade der Übergang von Begriffen, der Bedeutungswandel, von der einen in die andere Terminologie interessant.

### **2.2.3 Konsequenzen für die Aufgabenbestimmung der Begriffsgeschichte und Historische Semantik**

In der Begriffsgeschichte und Historischen Semantik wird dem Kriterium der Ganzheit zunehmend Rechnung getragen und die Gegenstandsebene „[...] von der Wissenschaft zum Wissen, von der Ästhetik zu den Kunstwerken, von der Theorie zu Praktiken und Techniken, von der Schrift zu anderen Medien [...]“ verschoben.<sup>55</sup>

Für die Arbeitsweise der Begriffsgeschichte ergibt sich aus dieser grundlegenden Aufgabenbestimmung das wesentliche Prinzip, sich auf den alltäglichen Sprachgebrauch zu beziehen, um Auffassungen geschichtlicher Realität zu ermitteln, was die Berücksichtigung sämtlicher Textsorten, und eben nicht nur Wissenschaftsdefinitionen,

---

<sup>52</sup> Vgl. hier und für das nächste Zitat Müller 2005, S. 9-20.

<sup>53</sup> Ernst Müller (2005): Einleitung. Bemerkungen zu einer Begriffsgeschichte aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte im Umbruch?* Hamburg: Felix Meiner, S. 9-20, hier S. 14.

<sup>54</sup> Michel Foucault gilt als Begründer der Diskursanalyse, sein methodologisches Hauptwerk *Archäologie des Wissens* erschien erstmals 1969. Vgl. auch die Angaben in Teil B/2.3.

<sup>55</sup> Müller 2004, S. 13.

verlangt. Busse und Müller fordern demnach eine Verschiebung bei der Gegenstandsbestimmung von Begriffen zu größeren semantischen Beziehungsnetzen.

In den Wörterbüchern und Einzelstudien zu sämtlichen politischen, historischen, philosophischen und sozialen Begriffe erscheint der Begriff als eine analytische Kategorie, um welche der Begriffsanalytiker alle wesentlichen Aspekte anordnet und dabei Faktoren berücksichtigt, die er für die Analyse eines Sachverhalts als wesentlich betrachtet:

Was als ‚Begrifflichkeit‘ bezeichnet wird, scheint vielmehr ein Konglomerat von Merkmalszuschreibungen, Abstraktionen, Quer- und Situationsbezügen zu sein, welche Resultat der Kenntnis einer Vielzahl kommunikativer Akte ist, in denen einzelne Sprachzeichen als Auslöser bzw. Bezugspunkt Kristallisationen von (durch Verwendungskontexte konstituierten) Bedeutungsaspekten sein können, nie aber den „Gegenstand“ als Einheit seiner Gesamtheit repräsentieren können.<sup>56</sup>

Der „Begriff“ nimmt auf analytischer Ebene für die historisch-semantische Analyse also die Rolle eines „Kristallisationspunktes“ ein. Er wurde hier dem Alltagsgebrauch des „Begriffs“ und den Theorien der älteren Begriffsgeschichte gegenüber abgegrenzt.

### **2.3 Sprachwissenschaftliche Methoden der Historischen Semantik**

Die Einsicht, dass die Bedeutung von Begriffen nicht isoliert werden darf, sondern ihre Analyse sämtliche Faktoren mit einbeziehen muss, hat Busse dazu bewegt, die Historische Semantik im Sinne einer „diskursanalytischen Semantik“ zu betreiben.<sup>57</sup> Dieselbe soll im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen – die Rolle von Begriffen innerhalb der Diskurssemantik wird dabei berücksichtigt. Die zunächst theoretisch formulierten Herangehensweisen sollen anschließend am Beispiel der Begriffs- und Diskursgeschichten von *Nation* und *Invasion in der Normandie* konkretisiert und erprobt werden.

Historiker fordern stets Mittel für die Rekonstruktion vergangener Akte – für die Bedeutungsfindung –, bei der sich Begriffsforscher meist auf ihr eigenes Sprachvermögen stützen, ohne dieses dabei genügend zu reflektieren.<sup>58</sup> Der Entwicklung einer genuin sprachwissenschaftlichen Methodik zur Bedeutungsanalyse historischer Begriffe wird von Sprachwissenschaftlern bedauerlicherweise nur vereinzelt praktiziert. Die Beiträge, die sich durchaus sprachwissenschaftlicher Ansätze bedienen, unternehmen dies – mit Ausnahme von Busse – in der Regel ohne ihr Vorgehen explizit zu machen bzw. ohne generelle methodische Prinzipien zu formulieren. Das liegt einerseits daran, dass sich je

---

<sup>56</sup> Busse 1987, S. 89.

<sup>57</sup> Diese Bezeichnung griff Busse erst kürzlich wieder auf: Dietrich Busse (2008): Diskurslinguistik als Epistemologie. Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung. In: Warnke, Ingo/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin: de Gruyter 2008, S. 57 – 88, hier S. 58.

<sup>58</sup> Busse 1987, S. 27.

nach Begriff und Diskurs äußert, ob Begriffe zum linguistischen Gegenstand gemacht werden können und sich wenn, dann von Fall zu Fall unterschiedliche Vorgehensweisen eignen, wie noch zu sehen sein wird. Außerdem wird zum Beispiel die Diskursanalyse nicht selbstverständlich als sprachwissenschaftliche Methode betrachtet. Demgegenüber sieht Busse sich angehalten seinen Ansatz, der nicht allein herkömmliche wortsemantische Methoden berücksichtigt und interpretatorische Willkür vorgeworfen wird, rechtfertigen zu müssen. Dabei sind sowohl die Verbindungen zur Satz- und Textsemantik als auch zur bereits angesprochenen lexikalischen Semantik und Lexikologie keineswegs gering. Vielmehr werden hier gleiche bzw. ähnliche Vorgehensweisen angewendet, auf welche die Begriffs- und Diskursgeschichte aufbaut. Allerdings verfolgt die Historische Semantik ein anderes Erkenntnisziel: ihr geht es nicht um die Formulierung allgemeiner Prinzipien und theoretischer Modelle, sondern um Inhalte.

### **2.3.1 Die Diskurssemantik als linguistisches Analyseverfahren**

Dietrich Busse unternimmt den Versuch aus der kulturwissenschaftlichen Begriffsgeschichte (Kosseleck) und Diskursgeschichte (Foucault) eine speziell sprachwissenschaftliche Methode zu entwickeln, was ihm theoretisch und methodisch<sup>59</sup> gelingt.

Zusammen mit Wolfgang Teubert begründet Busse den Diskurs als „sprachwissenschaftliches Objekt“.<sup>60</sup> Der Terminus Diskurs ist dabei nicht ganz unproblematisch; er taucht innerhalb der Linguistik nicht nur in Zusammenhang mit der historischen Semantik auf, sondern erinnert vor allem an Foucault und seine Verbindung von Diskursanalyse und Machtkritik.<sup>61</sup> Des Weiteren kommt hinzu, dass der Begriff „Diskurs“ in der deutschen Gemeinsprache ein deutlich weniger verbreiteter Ausdruck ist als im Französischen oder Englischen.

Im sprachwissenschaftlichen Analysekontext verstehen Busse und Teubert unter Diskursgeschichte Folgendes:

[...]den Versuch, Möglichkeiten zur linguistischen Beschreibung und Untersuchung des Wandels ganzer semantischer Netze und impliziter tiefensemantischer Phänomene zu erkunden, die von der traditionellen Bedeutungsgeschichte meist vernachlässigt wurden.<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> Busse erprobt seine Diskursanalyse beispielsweise anhand des Begriffs *Nation*. Siehe seine Arbeiten zur Nation: Ders. /Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10-28, hier S. 19-22.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., S. 10.

<sup>61</sup> Die Diskursanalyse Foucaults hat ihre Wurzeln nicht in der Linguistik, sondern in der Epistemologie im Sinne von Wissenschaftsgeschichte. Zur Brauchbarkeit seines Ansatzes für die linguistische Analyse vgl. Busse 2007, S. 57ff.

<sup>62</sup> Siehe im Vorwort von Busse 1987, S. 7.

Die „Diskurse“ bilden in diesem forschungspraktischen Zusammenhang „virtuelle Textkorpora“,<sup>63</sup> deren Zusammensetzung sich im weitesten Sinne aus inhaltlichen Kriterien ergibt. Der Diskurs konstituiert sich aus allen Texten, die sich mit dem ausgewählten Forschungsgegenstand – Thema, Konzept oder Wissenskomplex – beschäftigen, und den vorgegebenen Parametern – Zeitraum, Gesellschaftsausschnitt, Texttypik etc. – genügen. Dabei stützen sich Busse/Teubert offensichtlich auf Foucaults Verständnis von Diskurs, wenn sie von „Menge von Aussagen, die einem gemeinsamen Formationssystem angehören“<sup>64</sup>. Wenn die Texte einen intertextuellen Zusammenhang bilden, sind die kontexterschließbaren Verweise aufeinander ein entscheidendes Kriterium. Da niemals alle den Diskurs ausmachenden Beiträge in die Analyse einbezogen werden können, müssen folglich eine Auswahl getroffen und Kriterien festgelegt werden.

Ein Textkorpus ist dann die Teilmenge eines Diskurses, der durch die Verfügbarkeit und Eignung der Texte determiniert wird. Das Untersuchungsobjekt ergibt sich demnach aus dem Korpus selbst.<sup>65</sup>

Allein die Selektion der Texte ist schon ein interpretatorischer Eingriff und muss, wenn der Willkür entgegengesteuert und die Repräsentativität gewährleistet werden soll, mit besonderer Sorgfalt betrieben werden. Mit „Diskurs“ wird nicht nur auf einzelne Textexemplare referiert, sondern eben gerade auf die inhaltlichen Relationen zwischen den Aussagen verschiedener Texte. Aus linguistischer Perspektive sind diese Relationen als „semantische Beziehungen“ zu definieren: „Diskursive Beziehungen sind – in einem weiten Sinn von Semantik - semantische Beziehungen. Jedenfalls setzt ihre Feststellung und Eingrenzung semantische Akte voraus“<sup>66</sup>

Bei der linguistischen Diskursanalyse wird anhand des Textkorpus die semantische Verknüpfung des Diskurses rekonstruiert, indem inhaltliche und strukturelle Eigenschaften erhoben werden, die den Texten gemeinsam sind. Dabei geht es nicht darum, einzelne Texte besser zu verstehen, sondern vielmehr die impliziten Voraussetzungen des im Text Gesagten zu erkunden, das „Vor-Konstruierte“, und somit die „interdiskursive (intertextueller, semantischer, epistemischer, thematischer, gedanklicher) Relationen“<sup>67</sup>. Der Konstitution des Diskurses gehen durch die Textauswahl und die Kriterienbestimmung

---

<sup>63</sup> S. Busse/Teubert 1994, S. 14.

<sup>64</sup> Dietrich Busse (2000): Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Anja Stukenbrock / Joachim Scharloth (Hrsg.): *Linguistische Diskursgeschichte. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 31, Heft 86, S. 39-53, hier S. 41.

<sup>65</sup> Vgl. zum folgenden Abschnitt Busse/Teubert 1994, S. 17-23.

<sup>66</sup> Ebd., S. 16.

<sup>67</sup> Ebd., S. 18.

Interpretationshandlungen des Forschers voraus, so dass die Gegenstandsbildung deutungsabhängig ist und objektivierbarer Methoden bedarf, wobei ein gewisser Grad an Nicht-Objektivierbarkeit bestehen bleibt. Die aufgewiesenen Strukturen, Aussageverknüpfungen und weitere Elemente, die das Korpusmaterial enthält, müssen plausibel gemacht werden, um einen Diskurs als Untersuchungsobjekt herausstellen zu können. Für die Sprachwissenschaft ist es nun von Interesse „die sprachlichen Manifestationen alternativer Sichtweisen und Vorstellungswelten“<sup>68</sup>, die den Gegenstand ausmachen, zu erkunden, zu dokumentieren und ihre Relationen sichtbar zu machen. Das Objekt der Analyse sind dabei zunächst Wörter und ihr Gebrauch in den jeweiligen Kontexten, in denen sie auftauchen. Ermittelt wird vorerst die begriffliche Äquivalenz zwischen bestimmten Wörtern in verschiedenen Texten, wenn etwa alternative Bezeichnungen in lexikalisch vergleichbarer Umgebung vorkommen. Des Weiteren wird Bedeutungswandel erforscht, das heißt das zunehmende Auftauchen eines Begriffs in anderen Kontexten als den gewöhnlichen. Die Begriffsgeschichte – die Berücksichtigung einzelner Lexeme – und ihrer Verwendungsweisen ist somit ein wesentlicher Bestandteil der Diskursgeschichte, ohne die letztere nicht auskommt.

Eine solche diachrone Semantik orientiert sich bei der Bedeutungsanalyse an Worteinheiten und untersucht folglich alle Texte bzw. Auswahl an Texten, die dieses Wort enthalten. Die Diskursgeschichte möchte aber darüber hinaus die semantischen und epistemischen Beziehungen untersuchen, die sich nicht nur durch die Einheit der Lexeme ergeben. Vielmehr müssen Satzaussagen über einzelne Textgrenzen hinweg in Beziehung gesetzt werden, um den Bedeutungswandel eines Wortes plausibel zu machen. Wenn ein Begriff in neuer lexikalischer Umgebung auftritt, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass hier ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist. Meist existieren die neue und alte Bedeutung eines Wortes lange Zeit parallel, so dass nicht die Häufigkeit, sondern die Intensität und Wirkungsmächtigkeit zu messen ist, was durch eine diskursanalytische Betrachtungsweise besser berücksichtigt werden kann.

### **2.3.2 Analyse von Diskursen und Begriffen: Konkrete Vorgehensweise**

Die Diskursanalyse bedient sich also der Wortsemantik und Begriffsanalyse, so dass Begriffe, die im vorigen Kapitel bereits schon als „Kristallisationspunkte“ herausgestellt wurden, als den Diskurs strukturierende Elemente aufgefasst werden können.<sup>69</sup> Eine erste

---

<sup>68</sup> Ebd., S. 18.

<sup>69</sup> Vgl. zum folgenden Abschnitt, ebd., S. 22f.

Grundlage für die Diskurs- und Begriffsanalyse bildet demnach die wortsemantische Analyse, die zunächst empirisch die Häufigkeit, den Abstand und die Beziehung der Wörter zueinander im semantischen Begriffsgefüge ermittelt. Die zweite entscheidende Grundlage ist die textanalytische Erschließung des Sinns, der in den syntagmatischen Verknüpfungen der Wörter zum Ausdruck kommt sowie die Ermittlung der diskursiven Beziehungen nicht nur zwischen den Begriffen, sondern auch zwischen den Satzbedeutungen und den Texten, wobei die Bezugsgrößen aus *verschiedenen* Texten stammen. Untersucht man isoliert einzelne Begriffswörter, wie es in der traditionellen Begriffsgeschichte nach Koselleck und in der frühen französischen Diskursanalyse unternommen wurde, beinhaltet der Textkorpus *nur* Texte, in dem das Lexem auch wirklich vorkommt. Andere Texte, die sich sehr wohl mit dem jeweiligen Gegenstand/Begriff befassen, aber begrifflich nicht eindeutig markiert sind, werden fälschlicherweise ausgeschlossen. So kann es passieren, dass ein Text,<sup>70</sup> wie das historische Drama „Napoleon oder die hundert Tage“ von Christian Dietrich Grabbe (1801-1835), der durchaus Teil des Diskurses über die Nationswerdung während der Französischen Revolution ist, übersehen wird, weil er den Begriff *Nation* selbst nicht aufführt. Aber gerade ein solcher Text ist von besonderem Erkenntnisgewinn, weil sich hier Äquivalente (bzw. Begriffsnetze) wie *Volk*, *Vaterland* und *Deutschland* verstecken, die wesentlichen Aufschluss über die Bedeutung und den Bedeutungswandel dieser Begriffe liefern.

Die Ergebnisse der Analyse eines Begriffs oder/bzw. eines Diskurses müssen demnach beispielsweise vor dem Hintergrund von Wörterbucheinträgen interpretiert werden. Dabei ergeben sich sowohl innerhalb des Textkorpus als auch in Beziehungen zu anderen Definitionen jeglicher Art als auch außerhalb des Diskurses bzw. des Textkorpus oft konkurrierende Begriffs- und Aussagengefüge, die alternative Sichtweisen darstellen und deren Verhältnis zu beschreiben ist. Schließlich geht es aus sprachwissenschaftlicher Perspektive darum, die tiefensemantische Struktur bzw. das nicht Gesagte zu offenbaren und somit das nicht explizit in den lexikalischen Bedeutungen artikulierte Element von Satz- und Textbedeutungen zu analysieren.<sup>71</sup> Die Berücksichtigung von „semantischen Querbeziehungen, Begriffs-, Aussage- und Wissens-Netzen in einem text- und epochenübergreifenden Rahmen“<sup>72</sup> ist hierfür unerlässlich. Eine solche Sprachanalyse und

---

<sup>70</sup> Vgl. das Beispiel bei ebd., S. 19f.

<sup>71</sup> Ebd., S. 27.

<sup>72</sup> Vgl. Ulrich Ricken (2002): Ricken, Ulrich (2002): Zum Verhältnis vergleichender Begriffsgeschichte und vergleichender Lexikologie. In: Bödeker, Hans (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S. 49-72.

Kritik zielt darauf ab, die Intention der Sprecher sowie die epistemischen Voraussetzungen zu ermitteln. Der Unterschied zur Arbeit des Historikers ist, dass hierbei lexikalische Einheiten den Ausgangspunkt bilden.

#### **2.4 Weitere sprachwissenschaftliche Zugänge: Diskursanalyse und Lexikologie**

Im Folgenden demonstriert ein kurzes Beispiel, dass auch traditionelle sprachwissenschaftliche Ansätze wie die Lexikologie in manchen Fällen nützlich, wenn nicht sogar notwendig, für die Analyse von historischen Begriffen sein können.

Der Romanist Ulrich Ricken führt in einem linguistischen Beitrag zur Begriffs- und Diskursgeschichte eine lexikalische Variante der Begriffsgeschichte vor, indem er die Lexikologie des *Aufklärungsbegriffs* im Deutschen und Französischen (*siècle de Lumières*) vergleicht.<sup>73</sup> Er untersucht das Wort- und Begriffsfeld der beiden Zeichen, wesentliche Elemente der Lexik und deren semantische Relationen untereinander, die an der Bildung und Mitteilung des Begriffs beteiligt sind. Dabei stellt der Lexikologe jedoch nicht nur Unterschiede heraus, indem er allein die beiden Begriffe *Aufklärung* und *siècle de Lumières* gegenüberstellt. Vielmehr wird die Spezifik der lexikalischen Wortstrukturen, der Unterschied in der lexikalischen Konstellation, sichtbar gemacht. War das Französische zunächst sprachlicher Anstoß für das Deutsche, hat die deutsche Verwendung von *Aufklärung* später gleichermaßen auf das Französische eingewirkt, so dass *siècle de Lumières* überhaupt erst zum Hauptnenner für den Aufklärungsbegriff/diskurs wurde.

Während Bezeichnungen mit gleichem Wortstamm Mittelpunkt des deutschen Wort- und Begriffsfeldes bilden, gibt es im Französischen weder ein Äquivalent für das Verb *aufklären* noch Ableitungen, zusammengesetzte Substantive oder syntaktische Kombinationsmöglichkeiten, wie *Aufklärer* oder *Aufgeklärtes Zeitalter*. Der Zusammenhang lexikalischer Einheiten ist bei gleichzeitiger semantischer und morphologischer Übereinstimmung (deutscher Aufklärungsbegriff) natürlich kompakter und dynamischer als bei lediglich semantischer Übereinstimmung (französischer Aufklärungsbegriff).<sup>74</sup> Solche Merkmale und Voraussetzungen der Lexik müssen berücksichtigt werden, bevor der unterschiedliche Charakter der Strömungen bestimmt wird. Nur weil der Bedeutungsumfang des deutschen Wortstamms und die syntaktischen Kombinationsmöglichkeiten umfangreicher sind, bedeutet dies nicht, dass die Bewegung der deutschen Aufklärung intensiver oder wirkungsvoller war. Stattdessen ergeben sich im

---

<sup>74</sup> Ebd., S. 59.

Französischen lediglich andere Voraussetzungen in der Sprache. Ihr stehen eventuell auch andere Bedeutungen des Wortes im Wege, denn *Lumière* ist mehr polysem und bedarf eines größeren Kontextes als das Lexem *Aufklärung*. Bei der Textauswahl, die sich zunächst an Begriffen als Kristallisationspunkte orientiert, müssen genau solche Analyse Kriterien der Lexikologie berücksichtigt werden, wenn die Selektion angemessen erfolgen und nicht zu etwa einem unbegründeten Ausschluss bestimmter Texte oder einer Fehlinterpretation führen soll. Jeder Begriff umfasst ein mehr oder weniger umfangreiches Begriffsfeld und ein entsprechend komplexes lexikalisches Feld mit vielen Verzweigungen. Die Gesamtheit dieser lexikalischen Elemente ist mitbestimmend für die Konzeptualisierung dessen, was als *Aufklärung* bezeichnet wurde.<sup>75</sup> Dabei variiert die lexikalische Struktur von Sprache zu Sprache (von Autor zu Autor, von Text zu Text), was mit Hilfe einer vergleichenden Lexikologie notwendigerweise ins Blickfeld gerückt werden kann. Die Analyse lexikalischer Strukturen innerhalb eines semantischen und syntagmatischen Feldes kann die hauptsächlich synchrone Begriffsanalyse und die Diskursanalyse (synchron und diachron) bereichern und in erster Linie eine adäquate Ausgangslage für die Untersuchungen größerer Kontexte schaffen.

## **2.5 Die Verbindung von Sprach-, Kultur- und Kognitionswissenschaft**

Mit der Erweiterung der Begriffsgeschichte zur linguistischen Diskursanalyse ist deutlich geworden, welche effektiven Anknüpfungspunkte zwischen der Kultur- und Sprachwissenschaft bestehen. Elemente der Sprache haben in der Begriffs- und Diskursgeschichte eine doppelte Funktion: „[...]i n sprachlichen Einheiten (wie Begriffen und Texten) zeigt sich nicht nur das gesellschaftliche Wissen; es wird ihnen (mit ihnen) konstituiert.“<sup>76</sup> Darüber hinaus werden neuerdings im Zusammenhang mit der Diskurssemantik kognitionswissenschaftliche Ansätze angeführt, um die Forschungsmöglichkeiten der linguistischen Semantik auszuweiten. Busse sieht zwischen einer Kognitionsforschung, welche die Wahrnehmung und Sprachproduktion als kognitive Fähigkeiten untersucht, und der Historischen Semantik, der es um die Analyse des gesamten semantisch relevanten Wissens geht, wesentliche Berührungspunkte.<sup>77</sup> Die Historische Semantik kulturwissenschaftlichen und linguistischen Charakters kann von der kognitiven Semantik maßgeblich profitieren, wenn diese Aufschluss über spezifische Auswirkungen der kognitiven Fähigkeiten auf unsere Sprache gibt bzw., wenn sie versucht

---

<sup>75</sup> Ebd., S. 70.

<sup>76</sup> Busse 2007, S. 81.

<sup>77</sup> Ebd., S. 93.

von den Sprachprodukten auf die dahinter liegenden Wahrnehmungsprozesse zu schließen. Es ist genau der verstehenstheoretische Ansatz, wie die Semantik ihn im Rahmen der Begriffs- und Diskursgeschichte entdeckt hat, der die Tür zur Kognitionsforschung öffnet. Wenn spezifische Bedingungen und Wissensvoraussetzungen zur Erkundung von Mentalitäten, Diskursen und historisch-sozialen Leitbegriffen sowie zur Erschließung des kommunikativen Sinns von Zeichen und Texten berücksichtigt werden, ergibt sich ein Dreiecksverhältnis zwischen Sprache, Kognition und Kultur, das eine Kombination der genannten Forschungsrichtungen zu erforschen erlaubt.<sup>78</sup>

Zu betrachten ist dieser Ansatz Busses vor dem Hintergrund der „kognitiven Wende“, dem entscheidenden Paradigmenwechsel in der Linguistik, der sich seit den 70er Jahren abzeichnet. Seither geht es weniger um die universellen Regeln der Sprachproduktion, wie sie in der Semantik Chomskyscher Prägung im Rahmen der Universalgrammatik akzentuiert wurden, sondern „[...] um die Erforschung des Zusammenhangs zwischen sinnlicher Welterfahrung, Konzeptbildung und Versprachlichung dieser Erfahrung“<sup>79</sup>. Dabei scheint die Sprachwissenschaft die strikte Trennung zwischen *langue* und *parole* sowie Synchronie und Diachronie, zunehmend zu überwinden.

So setzt beispielsweise der Romanist Andreas Blank synchrone und die vernachlässigte diachrone Semantik in Beziehung und fordert nicht nur die Berücksichtigung *beider* Perspektiven, und damit einhergehend die Beschäftigung mit Bedeutungsstrukturen und Bedeutungswandel, sondern auch eine tatsächliche Verbindung derselben. Unter Berücksichtigung struktureller, generativer, kognitiver und historischer Semantiktheorien gelingt es Blank eine mehrdimensionale Bedeutungstheorie zu entwerfen.<sup>80</sup> Innerhalb dieser Theorie findet, ähnlich wie bei Busse, auch die Verknüpfung zwischen der Kognitiven und Historischen Semantik ihren Platz. Blank zeigt überzeugend, wie Modelle aus der Kognitiven Semantik in der Historischen Semantik zur Bestimmung und Erklärung des semantischen Wandels ihre Anwendung finden. Auch wenn sich Blank in seiner Einführung auf die lexikalische Semantik, also auf den Bedeutungswandel von einzelnen Wörtern, konzentriert, betont er den gleichen Grundsatz, wie er hier bereits mehrmals postuliert wurde, nämlich dass sich Wortbedeutungen nur im Textzusammenhang erschließen. Busse und Blank stellen beide die „Frame-Analyse“, die neben der „Prototypentheorie“ das klassische Modell der Kognitiven Semantik darstellt, als hilfreich für die Historische Semantik heraus.

---

<sup>78</sup> Ebd., passim.

<sup>79</sup> Blank 2001, S. 35.

<sup>80</sup> Näheres hierzu siehe 3.1.

### 2.5.1 Berührungspunkte zwischen Historischer Semantik und Kognitiver Semantik

Die Kognitive Semantik ist für die Historische Semantik deshalb reizvoll, weil sich ihre Grundannahmen unter anderem um die kulturspezifische bzw. universelle Struktur der Konzepte der Welt drehen. In Hinblick auf das Verhältnis von Sprache, Kognition und Kultur wird die Betrachtung der über Sprache vermittelten Wahrnehmung dann interessant, wenn neue Wahrnehmungen oder alte Wahrnehmungen neu versprachlicht werden, und wenn darüber hinaus übereinzelsprachliche Konzepte selbst nicht verwandter Sprachen auf gleiche oder sehr ähnliche Weise ausgedrückt werden.<sup>81</sup> Dies bedeutet dann nämlich, dass es bei einer Auswahl von Möglichkeiten eine „prototypischere“ gibt, die der menschlichen Wahrnehmung entspricht. Die Kognitive Linguistik geht davon aus, dass die semantische Struktur einer Sprache die Wirklichkeit nicht 1:1 wiedergibt, sondern vielmehr eine Welt, die über die menschliche Wahrnehmung rekonstruiert wird.

Aus kognitiver Perspektive beruht die Art und Weise dieser Konstruktion ausschließlich auf den biologisch determinierten, angeborenen kognitiven Fähigkeiten. Demnach zeichnet sich die kognitive Semantik dadurch aus, dass sie ein stärker den Menschen im Ganzen einbeziehendes Konzept von Sprache als Grundlage entwickelt hat und von den stark schematisierten Modellen der strukturellen Linguisten abrückt. Sprachliche Bedeutung wird nun nicht mehr von einer fest fixierten Merkmalssumme definiert, sondern wird im Sinne Wittgensteins „Familienähnlichkeiten“ und „Sprachspielen“<sup>82</sup> auf eine Reihung von Ähnlichkeiten der Verwendung eines Wortes reduziert werden.<sup>83</sup> Die Prototypentheorie beschreibt wie Referentenklassen vom Sprecher kategorisiert und wie bestimmte Konzepte strukturiert sind. Die Frametheorie wiederum geht der Frage nach, wie Konzepte gespeichert sind und wie das mentale Lexikon strukturiert ist.

Charles J. Fillmore gilt als einer der Begründer der Frametheorie.<sup>84</sup> Zusammenhängend mit seiner Theorie findet sich auch hier eine Parallele zur Einsicht der Historischen Semantik, Wörter in einem größeren sämtliche Faktoren berücksichtigenden Rahmen zu sehen. Seine in der Syntax ähnlichen erzielten Erkenntnisse übertrug Fillmore auf die Semantik. So wies er immer wieder daraufhin, dass die syntaktische Funktion einzelner Satzelemente nur auf Grundlage eines Rahmenmodells zu erfassen seien, da einzelne Wörter kein vollständig artikuliertes Wissen tragen und somit nur im Rahmen des Satzes, und Fillmore geht noch

---

<sup>81</sup> Zu den Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien siehe ausführlicher Blank 2001, S. 37-44.

<sup>82</sup> Siehe ausführlicher Ludwig Wittgenstein (1997): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Tractatus logicophilosophicus. Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp, 225-580. Zuerst 1971.

<sup>83</sup> Blank 2001, S. 39.

<sup>84</sup> Einen Überblick zur Frame-Theorie gibt Blank 2001, S. 54-67.

weiter, nur in der „Szene“ oder im „semantischen Rahmen“, Funktion haben.<sup>85</sup> Für die Ebene der Semantik erklärte er dann das Erschließen aller Präsuppositionen als notwendig, um die Äußerung eines Satzes zu verstehen.<sup>86</sup> In diesem Sinne fragt Fillmore nicht mehr, was die Bedeutung einer Form ist, sondern über welche Wissens Elemente ein Sprecher für den adäquaten Gebrauch verfügen muss.<sup>87</sup>

Busse spricht statt von „Frame“ von „Wissensrahmen“. Jeder Rahmen stellt eine „standardisierte (prototypikalisch organisierte) Formation von Wissens Elementen“<sup>88</sup> dar, die sowohl feste Elemente als auch Anschlussstellen für variable Elemente beinhalten. Entscheidend für jede Semantik, auch für die Historische Semantik, ist, dass jedes das Wort oder den Text ausmachende Wissens Element erst durch die Position im Wissensrahmen seine bedeutungskonstitutive Funktion erhält.

### 2.5.2 Die dreidimensionale Bedeutungstheorie nach Blank

Zu solchen Frames, und das ist für die Untersuchung historischer Konzepte in einem interkulturellen Rahmen besonders maßgeblich zählen auch jene Elemente, die unser kulturelles Wissen ausmachen. Die Flexibilität, die dem Frame als Größe zugeschrieben wird, zielt nach Blank letztlich auf einen umfassenden Bedeutungsbegriff ab, der drei Dimensionen berücksichtigt: „enzyklopädisches“, „einzelsprachlich lexikalisches“ und „einzelsprachlich semisches“ Wissen.<sup>89</sup> Blank bemängelt an der Kognitiven Semantik, dass zwischen enzyklopädischen Wissen und einzelsprachlichen Wissen nicht unterschieden wird. Die Prototypensemantik<sup>90</sup> etwa setzt Konzepte und die dazugehörigen Zeichen gleich, ohne dabei die einzelsprachliche Dimension zu berücksichtigen. Das Konzept von *Körperhaar* und *Kopfhaar* beweist aber zum Beispiel, dass das Konzept zwar in allen Sprachgemeinschaften weitgehend identisch, die einzelsprachlich lexikalische Bedeutung aber nicht zwingend ist. Während im Französischen bei *poil* und *cheveux* die Lokalisierung des Haares zum Sprachwissen gehört und dieses Merkmal (auf Körper und Gesicht) somit semisch-einzelsprachlich distinktiv ist, wird dieser konzeptuelle Unterschied im Deutschen nicht versprochen. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch das Wissen um das *Wort* –

---

<sup>85</sup> Siehe für einen Überblick Charles Fillmore (1977): *Scenes and Frames Semantics*. In: Zampolli, Antonio (Hrsg.): *Linguistic Structure Processing*. Amsterdam (u.a): North Holland, S. 55-81.

<sup>86</sup> Ders. (1971): *Verbs of judging: an exercise in semantic description*. In: Fillmore, Charles J./Langendoen, D. Terence (Hrsg.): *Studies in Linguistic Semantics*. New York: Holt, Rinehart und Winston, S. 727-289, hier S. 277.

<sup>87</sup> Ebd., S. 274.

<sup>88</sup> Busse 2007, S.84.

<sup>89</sup> Vgl. sein Bedeutungsmodell (Graphik) Blank 2001, S. 132.

<sup>90</sup> Vgl. ausführlicher ebd., S. 44f.

das einzelsprachlich lexikalische Wissen (wozu u. a. Verwendungsmöglichkeiten gehören) sowie das einzelsprachlich semische Wissen (Inhalt) – für die Bedeutung von Konzepten, auch jenes historischen Charakters, eine wichtige Rolle spielt.

Vor allem wenn es in der Begriffsgeschichte zunächst darum geht, die Häufigkeit und Intensität von Begriffen zu ermitteln, einen Textkorpus zusammenzustellen und mit einer anderen Sprache zu vergleichen, müssen solche lexikalischen Aspekte berücksichtigt werden, wie bereits das Beispiel des Aufklärungsbegriffs gezeigt hat. Wenn ein Merkmal etwa lexikalisch oder semisch einzelsprachlich (oder auch konzeptuell) in einer Sprache nicht existiert, dann kann es vom Begriffs- und Diskursanalytiker leicht übersehen werden. Die Grundannahme Blanks von den drei Bedeutungsebenen berücksichtigt eine sowohl die semasiologische Perspektive („Welche Bedeutung hat das Wort X“), wie sie von der strukturellen Semantik im Rahmen der Semanalyse unternommen wurde, als auch die onomasiologische Perspektive („Wie benennt man diesen Referenten“), die statt einer Beschreibung eines Lexems durch Merkmale einen prototypischen Vertreter (Spatz ist der Prototyp der Kategorie Vögel) als Kern der Bedeutung hervorbringt.<sup>91</sup>

### 2.5.3 Frames und kulturspezifische Konzepte

Wesentliche Annahmen der Kognitiven Semantik und der erweiterten Theorie Blanks stützen die Grundsätze der Historischen Semantik und offenbaren in Hinblick auf die sprachliche Analyse *historischer* Konzepte weitere Aspekte.

Insbesondere Überlegungen zum Grad und Anteil an kulturspezifischem Charakter der „Wissensrahmen“, können für die Bedeutungsanalyse historischer Begriffe fruchtbar gemacht werden und werden hier kurz aufgeführt. Blank nimmt an, dass Frames „mehr oder weniger stark kulturspezifisch“<sup>92</sup> sind. Je unschärfer die wahrgenommene Gestalt eines Frames ist, desto größer wird der Spielraum für kulturbedingte Unterschiede. Das Konzept *Frühstück* ist im rein einzelsprachlichen Vergleich mit *breakfast* und *petit déjeuner* identisch, da sie sich auf die gleiche Mahlzeit im Wortfeld der Mahlzeitbezeichnungen beziehen.<sup>93</sup> Die Konzepte unterscheiden sich jedoch in Wirklichkeit stark voneinander. Demzufolge haben die Sprecher der jeweiligen Sprachgemeinschaften auch einen anderen Frame von dieser Situation: Essen die meisten Franzosen Croissant und Marmelade, hat der traditionelle Engländer Eier, Würstchen und

---

<sup>91</sup> Blank 2001, S. 47. Siehe zur Semasiologie und Onomasiologie auch Teil B/3.1.

<sup>92</sup> Ebd., S. 57.

<sup>93</sup> Vgl. Ebd., S. 58f.

Bohnen zum Frühstück. Die Struktur eines Frames zeichnet sich meistens durch einen überkulturellen Kern aus, um den sich unterschiedliche kulturspezifische Konzepte gruppieren. Die Frame- und Prototypentheorie sind keine Bedeutungsbeschreibungen im strengen Sinne, sondern zeigen vielmehr die kognitiv privilegierte Strukturierung von Konzepten auf. Die Verbindung beider Konzeptionen ist notwendig, da ein prototypisches Konzept ohne die Einordnung in den Wissenskontext eine Abstraktion bleibt.<sup>94</sup>

Das Wort *Nation* hat vielleicht in einem französischen Wörterbuch den nahezu gleichen Eintrag wie in einem deutschen. Diese Einträge verraten aber nichts darüber, wie die *Nation* als Verband oder Gruppe im jeweiligen Land agiert. Des Weiteren existierte das Konzept im Deutschland des 19. Jahrhunderts im Sinne der französischen Idee von *nation* durchaus, die Versprachlichung desselben durch das Zeichen *Nation* hatte sich aber noch nicht durchgesetzt.<sup>95</sup> Bereits diese Beispiele von *Frühstück* und *Nation* verdeutlichen, wie sinnvoll und geradezu notwendig die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Bedeutungen, wie Blank sie zum Beispiel in seiner „Drei-Ebenen-Semantik“ einbaut, ist.

Die Unterscheidung der verschiedenen Bedeutungsebenen und Arten des semantischen Wissens muss als Grundannahme vorausgesetzt werden, wenn der Tatsache, dass zwischen Außenwelt, Konzeptualisierung und der daraus resultierenden Struktur keine 1:1-Entsprechung besteht, Rechnung getragen werden soll.

Ferner geben die kognitiven Modelle annähernd Aufschluss darüber, was an Wahrnehmung, Wissen und Sprache kulturspezifisch bzw. universell ist bzw. sein kann. Es wird also von einem gewissen Bestand kulturspezifischer Konzepte ausgegangen. Inwiefern diese grundsätzlich auf universelle Strukturen zurückgehen, ist ungeklärt.<sup>96</sup>

Um tatsächlich die Existenz kognitiver semantischer Universalien nachzuweisen, bräuchte es eines Vergleichs vieler Sprachen aus allen Sprachgruppen der Welt. Anna Wierzbicka hat ein solches Projekt entwickelt und so genannte „semantic primitives“ aufgestellt.<sup>97</sup> Dabei handelt sich um einfache Ideen, auf denen die Sprache und das Denken beruht, die überall in der Welt die gleichen sind.<sup>98</sup> Wierzbicka untersucht Konzepte des Menschseins, aber auch ideologisch bedeutsame Konzepte wie Seele, Mut und Schadenfreude, die überall auf der Welt nach den gleichen Prinzipien (z. B. des Raumes) lexikalisiert werden, aber dennoch kulturspezifische Nuancen enthalten. Bereits Vögel, Stühle und Becher

---

<sup>94</sup> Ebd., S. 62.

<sup>95</sup> Vgl. hierzu Teil B/5.3.3.

<sup>96</sup> Vgl. dazu Blank 2001, S. 65f.

<sup>97</sup> Vgl. Anna Wierzbicka (1996): *Semantics. Primitives and Universals*. Oxford [u. a.]: University Press. Oder auch Ders. 1997, z. B. zum Gefühl „happy“, S. 215.

<sup>98</sup> Ebd., S. 9.

werden in einzelnen Kulturgemeinschaften unterschiedlich und unterschiedlich differenziert konzeptualisiert. Inwiefern letzteres auch und gerade für historische und politische Konzepte gilt, wird hier zu untersuchen sein.

## **2.6 Schlussfolgerung**

Die Verbindung der verschiedenen Forschungsperspektiven, wie sie in diesem ersten Teil vorgestellt wurden, erweist sich als legitim und geradezu unabdingbar. Die Historische Semantik als linguistischer Forschungsbereich kann und sollte in ihrer Ausrichtung als Begriffs- und Diskursanalyse sowohl eine kulturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche und kognitive Ansätze der Semantik verbinden als auch methodisch diachrone und synchrone, semasiologische und onomasiologische Perspektiven sowie begriffs- und diskursanalytische und lexikalische Herangehensweisen einbeziehen. Nach Busse treffen diese Ansätze im Feld des „Epistemologischen“ aufeinander, weshalb er die Verbindung derselben als „epistemologische Linguistik“<sup>99</sup> bezeichnet.

## **3 Zwei Begriffsbeispiele im deutsch-französischen Vergleich: *Nation – nation* und *Invasion in der Normandie – débarquement en Normandie***

### **3.1 Auswahl, Forschungsstand und Methode**

Im Folgenden wird die begriffsgeschichtliche und diskurssemantische Analyse zwei verschiedener Konzepte exemplarisch durchgeführt. Anhand eines deutsch-französischen Vergleichs von *Nation – nation* und *Invasion in der Normandie – débarquement en Normandie* soll die Konzeptualisierung und Versprachlichung der Sachverhalte in den beiden Sprachen erforscht und analysiert werden.

Bei *Nation* handelt es sich um einen geschichtlichen sowie politischen „Leitbegriff“,<sup>100</sup> der auf eine lange Geschichte zurückweist, einem kontinuierlichen Wandel unterliegt und von stetiger Aktualität ist, auch in der schulischen und alltäglichen Lebenswelt von Schülern. Die *Invasion in der Normandie* ist ein Ereignis von welthistorischer Bedeutung, das insbesondere für die deutsch-französische Beziehung von Wichtigkeit ist.

*Nation* ist sowohl ein allgemeines als auch in begriffs- und diskursgeschichtlicher Perspektive ein weit erschlossenes Konzept, so dass hier anhand ausgewählter Untersuchungen der Forschungsliteratur die historisch sprachliche Entwicklung des Begriffs in ihren wesentlichen Zügen nachgezeichnet werden kann, wobei die Darstellung

---

<sup>99</sup> Busse 2007, S. 73.

<sup>100</sup> So bei Koselleck 1997, S. XIII.

um aktuelle Perspektiven und Texte ergänzt werden muss. Das Heranziehen von Sekundärliteratur wird es gleichzeitig erlauben die begriffs- und diskursanalytische Methode, wie sie bisher nur theoretisch aufgezeigt wurde, konkret zu beobachten und zu präzisieren.

Bei *Invasion in der Normandie* handelt es sich um ein in der Historiographie breit rezipiertes Ereignis. Begriffsgeschichtliche oder sprachliche Betrachtungen zu „Invasion“ und „Landung“ gibt es hingegen kaum, weshalb hier ein eigener Versuch unternommen werden soll, die historisch-sprachliche Entwicklung sowie die synchronen Bedeutungsstrukturen des Begriffs im Diskurs zu skizzieren.

In sprachlich semantischer Hinsicht werden die beiden Begriffe sowohl aus semasiologischer als auch aus onomasiologischer Perspektive<sup>101</sup> betrachtet. Dabei soll *Nation* vornehmlich mittels eines semasiologischen Betrachtungsansatzes analysiert werden. Es wird folglich von dem Zeichen *Nation* als konstante Bezeichnung ausgegangen und der Frage, welche neuen Bedeutungen ihm seine Sprecher verschaffen. In diachroner Perspektive wird also der Bedeutungswandel der Nationsbegriffe, dessen Wortform im Französischen und Deutschen identisch ist, vergleichend untersucht. In diachroner *und* synchroner Perspektive wird die Polysemie bzw. eher die kontextuellen Varianten<sup>102</sup> der Begriffe in den jeweiligen Sprachen als auch im Vergleich ermittelt. Die onomasiologische Perspektive kommt dann zum Einsatz, wenn auch Äquivalenz- und Nachbarbegriffe wie *Volk* oder *Vaterland* in die Analyse einbezogen und sich somit weitere synonyme und parallele Versprachlichungen des Konzepts angeschaut werden. Eingebettet werden diese Wortbedeutungsanalysen in Diskursanalysen, um die Lexikalisierungen in ihrem historischen Kontext begründen zu können.

Im Gegensatz zur semasiologischen Perspektive geht die onomasiologische von einem Konzept aus und beobachtet seine Bezeichnung als Variable, also wie die Wahrnehmung eines Sachverhalts in verschiedenen Sprachen versprachlicht.<sup>103</sup> Ein solcher Ansatz bietet sich bei einem historischem Sachverhalt wie der „Invasion in der Normandie“ im besonderen Maße an, weil wir erstens im Deutschen selbst im Vergleich zum

---

<sup>101</sup> Zur semasiologischen und onomasiologischen Perspektive vgl. ausführlicher Blank 2001, S. 119-127.

<sup>102</sup> Zu Unterscheidung und Grenzfällen (synchronisch) siehe Blank 2001, S. 109. Blank gibt folgende Definitionen (für Synchronie):

„Wenn wir also einerseits keine der synchronischen semantischen Relationen A-G [z. B. metaphorische oder metonymische Polysemie] zwischen zwei konkreten Verwendungen eines Wortes herstellen können, da die semantische Überlappung zu groß ist, und wir andererseits die in beiden Äußerungen bezeichneten Referente ein und derselben Referentenklasse zuweisen, liegen kontextuelle Varianten einer Bedeutung vor.[...] Polysemie liegt dann vor, wenn die von zwei Verwendungen eines Wortes bezeichneten Referenten unterschiedlichen Referentenklassen zugewiesen werden und wenn die beiden Verwendungen durch eine der sieben Relationen A-G verbunden sind.“

<sup>103</sup> Dies interessiert, wie wir gesehen haben, vor allem die Kognitive Semantik.

Französischen zwei sprachlich unterschiedliche Realisierungen haben: *Invasion – Landung – débarquement*.<sup>104</sup> Zweitens wird hier ein Bezeichnungswandel im deutschen Sprachgebrauch vermutet – von *Invasion* hin zu *Landung* –, der das Suchen nach unterschiedlichen Pfaden der Versprachlichung notwendig macht. Interessant wird die Onomasiologie dabei für die Frage, inwiefern Wahrnehmung und kulturelle Prägung bei der Versprachlichung interagieren. Französische und deutsche Soldaten haben die Strände, Flugzeuge usw. sicherlich nicht unterschiedlich wahrgenommen. Allerdings kann von einer anderen Perspektive in Hinblick auf die Deutung des Ereignisses in der zeitgenössischen und in der erinnernden Gedankenwelt ausgegangen werden.

#### **4 Beispiel I: *Invasion in der Normandie – débarquement en Normandie***

##### **4.1 Darstellung des historischen Sachverhalts**

Die Landung der westlichen Alliierten in der Normandie im Jahr 1944 gilt als die größte Militäraktion der Geschichte und war eine wichtige Voraussetzung für die Befreiung Europas vom Nationalsozialismus.<sup>105</sup> Die breit angelegte Kampagne unter dem Decknamen „Overlord“ am Küstenbereich der Basse-Normandie und in seinem Hinterland begann am 6. Juni 1944 und dauerte 87 Tage. Die Alliierten konnten die Schlacht, wie sie als Zweite Front von Roosevelt, Churchill, de Gaulle und ihren Stabchefs bereits 1943 in Casablanca geplant wurde, auf Grund der logistisch aufwendig geplanten Zusammenarbeit zwischen Land-, Luft- Seestreitkräften unter dem Oberkommando von General Dwight D. Eisenhower für sich entscheiden.<sup>106</sup> Aber auch die militärische Übermacht der Alliierten machte diesen Ausgang möglich: den 86 Divisionen der britischen, amerikanischen und kanadischen Armee standen 56 deutsche Divisionen gegenüber.<sup>107</sup> Insgesamt landeten an den Stränden der Normandie ca. 2 Millionen Männer mit mehr als 438.000 Fahrzeugen, rund 438.000 alliierte und deutsche Soldaten wurden verletzt oder getötet.<sup>108</sup> Außerdem

---

<sup>104</sup> Es sei vorweggenommen, dass das Ereignis im Französischen nicht durch *invasion* bezeichnet wird, sondern ausnahmslos durch *débarquement*.

<sup>105</sup> Zu dem historischen Ereignis siehe einführend Sandra Petermann (2007): *Rituale machen Räume. Zum kollektiven Gedenken der Schlacht von Verdun und der Landung in der Normandie*. Bielefeld: Transcript, S. 185-291.

<sup>106</sup> Hans Krech (2000): *Verteidigung im 21. Jahrhundert. Analyse bedeutender Verteidigungslinien (1916-1991) und operativ-taktische Schlussfolgerungen für die zukünftige Verteidigungsplanung. Ein Handbuch*. Berlin: Köster, S.97, zit. in: Petermann 2007, S. 185.

<sup>107</sup> Georg Stötzel (2007): *Invasion/Landung (der Alliierten)*. In: Eitz, Thorsten/Stötzel, Georg (Hrsg.): *Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“*. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch. Hildesheim: Olms, S. 360-370, hier S. 361.

<sup>108</sup> Eddy Florentin (2003): *Guide des plages du débarquement et de la bataille de Normandie. 6 juin – 12 septembre*. Paris: Perrin. S. 41f.

waren französische Widerstandskämpfer an den Aktionen beteiligt, wobei die französische Beteiligung an der alliierten Landung im Vergleich insgesamt gering ausfiel.<sup>109</sup>

Heute ist der Küstenbereich der Unteren Normandie nicht nur eine beliebte Urlaubsregion, sondern beherbergt auch zahlreiche Orte des Gedenkens, die zu den herausragendsten der neueren Geschichte Frankreichs zählen. Dabei sind es vor allem die runden Jahrestage, also alle fünf und zehn Jahre, die Anlass geben, über die Landung in der Normandie zu sprechen.

Zu den verschiedenen Akteuren des Gedenkens gehören Politiker, Militärangehörige, Veteranen, Kommunen, Vereine, Museen, Anwohner oder Touristen. Dementsprechend gibt es verschiedene Formen der Erinnerung: das trauernd-erinnernde, das national-patriotische, das versöhnend-vereinigende und das historisch-pädagogische Gedenken.<sup>110</sup> Des Weiteren wird der Diskurs vor allen Dingen durch wissenschaftliche Untersuchungen der Geschichtsschreibung sowie durch mediale Berichtserstattungen über die Gedenktage) bestimmt

#### **4.2 Vorannahmen, Korpus und Fragestellung**

Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung ist die Vorannahme, dass der Sachverhalt – das historische Ereignis – im Deutschen und Französischen unterschiedlich bezeichnet wird. Eine Vielzahl an Texten im Internet<sup>111</sup> lässt bereits erkennen, dass das historische Ereignis im Französischen nicht unter *invasion*, sondern nur, abgesehen von weiteren Bezeichnungen wie *D-Day*, unter *débarquement* zu finden ist. Im Deutschen hingegen zirkuliert es sowohl unter *Invasion* als auch *Landung*. Handelt es sich hierbei um einen Bezeichnungswandel im Deutschen? Stehen alte (*Invasion*) und neue Bedeutung (*Landung*) nebeneinander? Oder werden sie synonym verwendet? Wird die Bezeichnung *invasion* im Französischen tatsächlich vermieden? Ausgehend von diesen Fragestellungen soll untersucht werden, inwieweit es sich um kulturspezifische Konzeptualisierungen und Versprachlichungen handelt. Zunächst werden die Begriffe im deutschen und französischen Diskurs beobachtet, indem Gedenkreden von Politikern und Zeitungsartikel, die über die Gedenkzeremonien berichten, analysiert werden. Anschließend soll die Analyse um die Frage erweitert werden, welche Verwendungsweisen und dazugehörige

---

<sup>109</sup> Petermann 2007, S. 297.

<sup>110</sup> Ausführlicheres hierzu bei: Petermann, S. 185-305, hier S.297.

<sup>111</sup> Eingaben am 19.01.2010 in der Suchmaschine: [www.google.de](http://www.google.de): „Invasion+Normandie“, „Landung+Normandie“, „D-Day“, [www.google.fr](http://www.google.fr): „invasion +Normandie“ und „débaquement + Normandie“, „D-Day“.

Kontexte sich in deutschen und französischen Schulbüchern der Oberstufe, die Texte des jeweiligen Diskurses darstellen, finden lassen.

### 4.3 Diskursanalytische Untersuchung

#### 4.3.1 Lexikalische Strukturen

Das französische Lexem *invasion*<sup>112</sup> hat seinen etymologischen Ursprung im spätlateinischen *invasio*, was „Eindringen“ oder „Angriff“ bedeutet. Das hiervon abgeleitete Verb ist *invadare*, aus welchem *envahir* (neufrz.) hervorgegangen ist. Das deutsche Lexem *Invasion*<sup>113</sup> wurde aus dem Französischen ins Deutsche entlehnt. Die Bedeutung und seine Polysemie sind in beiden Sprachen identisch: „[...]Feindliches Einrücken von militärischen Einheiten in fremdes Gebiet“ entspricht der französischen Bedeutungsdefinition „Pénétration belliqueuse et massive des forces armées d’un État sur (le territoire d’un autre Etat)“. Beide Zeichen haben zudem die übertragende Bedeutung im Sinne von „eine Invasion von Touristen“ und „Invasion des touristes sur la côté“. Im medizinischen Bereich meint in beiden Sprachen die „Invasion von Krankheitserregern“.

*Débarquement*<sup>114</sup> und *Landung*<sup>115</sup> sind lexikalisch verschieden, haben aber die gleiche semantische Bedeutung: Neben der allgemeinen Bedeutung des „Niedergehen[s], Aufsetzen[s] auf den Boden“, gibt es in beiden Sprachen den militärischen Begriff *Landung-débarquement*, der „das Landen, das Absetzen aus der Luft [in gegenerisches Gebiet] [...] vom Wasser her“ bzw. „Opération militaire consistant à amener à terre un corps expéditionnaire embarqué et destiné à agir en territoire ennemi“ bedeutet. In beiden Definitionen meint das jeweilige Lexem eine militärische Aktion, ein Ankommen, auf gegnerischem Gebiet und beide führen die *Landung* in der *Normandie* von 1944 als Beispiel an. Es kann hier zunächst gemäß den Wörterbucheinträgen sowohl eine Bedeutungsübereinstimmung zwischen *Landung* und *débarquement* als auch zwischen *Invasion* und *invasion* konstatiert werden.

Entscheidend für die Analyse ist zudem der Vergleich von *Invasion* und *Landung* bzw. *invasion* und *débarquement*. Während *Invasion* immer eine kriegerische Operation meint,

---

<sup>112</sup> Paul Robert/Rey-Debove Josette (Hrsg.) (2009): *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010*. Paris: Dictionnaires, S. 1365. Zur Etymologie von *invasion* siehe Walther von Wartburg (1952): *Französisches etymologisches Wörterbuch. Eine Darstellung des galloromanischen Sprachschatzes*, Bd. 4. Basel: Helbing und Lichtenhahn, S. 786f.

<sup>113</sup> Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1999): *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden*. Bd. 5: Impu-Leim. 3., völlig neu bearb. Und erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. S.1973, S. 1973.

<sup>114</sup> Petit Robert 2009, S. 617.

<sup>115</sup> Duden 1999, S. 2348.

drückt *Landung* in seiner ursprünglichen Bedeutung eine eher neutrale und punktuelle Handlung aus, und auch in ihrer militärischen Bedeutung wird sie zumindest nicht als „kriegerische“ Aktion definiert. Zu vermuten ist, dass sich *débarquement* als militärischer Begriff durch das Ereignis der „*débarquement sùr les côtes normandes*“ in gewisser Weise verändert und an Neutralität verloren hat: Es wurde um das Bedeutungsmerkmal „en territoire enemi“ erweitert bzw. präzisiert. Im „*Dictionnaire de l'Académie Française*“<sup>116</sup> von 1932-1935 ist diese Bedeutungskomponente, wie sie nach dem Krieg in jeder Ausgabe des Petit Robert aufgeführt wird, zumindest noch nicht dokumentiert: „*Des troupes de débarquement qu'on destine à faire une descente sur une côte*“. Letztlich ist der Begriff je nach Situation) auslegungsabhängig, denn wenn *débarquement* ausschließlich eine Operation „en territoire enemi“ meint, dann war die Landung in der Normandie deshalb auf feindlichem Gebiet, weil die Region von den Deutschen besetzt war. *Débarquement* und *Landung* sind in ihrer Bedeutung in jedem Falle schwächer und weniger belastet als der Begriff *Invasion*, der eine groß angelegte feindliche und kriegerische Aktion („*belligueuse et massive*“) zum Ausdruck bringt, die man etwa mit historisch großen Invasionen der Geschichte assoziiert, wie *les grandes invasions*, *les invasions des Sarrasins* (8. Jahrhundert), die zeitgenössische *invasion du Koweït par l'Iraq* oder *Invasion im Irak* (durch die USA). Eine *Landung* als militärische Aktion hingegen beinhaltet zunächst nur den Transport von militärischen Einheiten in ein feindliches Gebiet und sagt weder etwas über das geplante Unternehmen, seine Dimension und Intention aus noch ob es kriegerisch ist, der Verteidigung, dem Angriff oder der Befreiung dient. Demnach könnte auch ein Sonderkommando von Blauhelmsoldaten in einem feindlichen Gebiet *landen*.

Wenn es so wäre, dass die gleiche Militäraktion im deutschen Kulturkreis als *Invasion* und im französischen als *débarquement* bezeichnet wird, könnte dies auf eine unterschiedliche Interpretation des Ereignisses hinweisen, die vor ihrem historischen und politischen Hintergrund analysiert werden muss. Dass die Konzeptualisierung, die Erinnerung an das historische Ereignis, in Deutschland nicht die gleiche ist, legt beispielsweise der Ausspruch

---

<sup>116</sup> Dendien, Jacques: Dictionnaire de l'Académie française. Huitième édition. Version informatisée. Une Collaboration: ATILF et Académie française, in: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?11;s=3609784080> (Stand 19.01.2010).

Gerhardt Schröders anlässlich des 60. Jahrestages der Landung der Alliierten nahe: „Die Erinnerung Frankreichs an den 6. Juni 1944 ist eine andere als die Deutschlands.“<sup>117</sup>

#### 4.3.2 Auszüge des deutschen Diskurs

Die Bezeichnung der Militäroperation in der Normandie wurde in Deutschland zunächst durch die Nationalsozialisten geprägt. Nach der Landung der Alliierten am 6. Juni 1944 erließ das deutsche Propaganda-Ministerium folgende Anweisung:

Bei der Behandlung des Feindes ist weniger von Luftlandtruppen Marineeinheiten und Landeeinheiten zu sprechen zu sprechen. Dafür sind die Begriffe, Aggressoren, Invasoren und der Begriff „Überfall“ zu prägen.<sup>118</sup>

Der „Völkische Beobachter“ folgte dieser Anwendung, vermied jedoch die Bezeichnung *Landung* und verwendete stattdessen neben Begriffen wie „Aggressoren“ und „Überfall“ durchgängig den Ausdruck *Invasion* und entsprechende Komposita wie „Invasionstruppen“, „Invasionsflotte“, „Invasionskämpfe“ oder „Invasionswelle“.<sup>119</sup> Während „Aggressoren“ und „Überfall“ nach dem Sieg über das NS-Regime im deutschen Sprachgebrauch aufgegeben wurde, blieb *Invasion* erhalten und existierte im Diskurs synonym neben der Bezeichnung *Landung*, ohne nennenswerten Unterschied in der Quantität.<sup>120</sup> Erst zum 50. Jahrestag im Jahre 1994 wird dieser Sprachgebrauch in den Medien problematisiert, so in der Frankfurter Rundschau unter dem Titel „Die Landung in der Normandie war keine Invasion“:

Wer Invasion sagt, stellt sich in den Blickwinkel der Nazis' [sic!]. Mit diesem Begriff werde das Bild „einer von den Nazis gebauten Festung Europa“ beschworen, in die „fremde Horden“ gewaltsam eindringen. Frankreich erscheine „als zukünftiger Teil des großdeutschen Reiches.“<sup>121</sup>

In dem Zeitungsartikel folgen Beispiele, die *Invasion* als „widerrechtlichen Einbruch in fremdes Staatsgebiet“ definieren und die Militärkampagne in der Normandie als exemplarisch anführen, um den Wortgebrauch zusätzlich als unkorrekt zu entlarven.

Dass ein solcher Begriff vor allem in Frankreich auf Ablehnung stieß und stößt, wird verständlich, wenn man in Betrachtung zieht, dass der Begriff im französischen Diskurs bewusst vermieden wird. Dies ist auf die Selbstinterpretation der Franzosen als

---

<sup>117</sup> Gerhard Schröder in seiner Rede vom 06.06. 2004 in Caen, zit. in: <http://www.france-allemande.fr/Rede-von-Bundeskanzler-Gerhard,417.html> (Stand 19.01.2009). In diesem Jahr nahm erstmals ein deutscher Bundeskanzler an den Feierlichkeiten teil.

<sup>118</sup> Frankfurter Rundschau 19.03.1994, 2, zit. in: Stötzel 2007, S. 362.

<sup>119</sup> Völkischer Beobachter (Juni-September 1944), zit. in: ebd., S. 362f.

<sup>120</sup> Dies ermittelt Stötzel anhand von Stichproben in Darstellungen der Printmedien und Historiographie, ebd., S. 363.

<sup>121</sup> Frankfurter Rundschau 19.03.1994, 2, zit. nach ebd., S. 365.

Widerstandskämpfer und als aktiv an der Eroberung Beteiligte zurückzuführen.<sup>122</sup> Wenn *Invasion*, „das Einrücken von Armeen in fremdem Gebiet“ meint, dann würden die französischen Einheiten keine Aktivisten der Invasion gewesen sein, da sie sich auf eigenem Territorium befanden und die landenden Mächte keine „Feinde“, sondern „Alliierte“ waren. Aus französischer Perspektive stellt die Operation keinen feindlichen Angriff dar, sondern in erster Linie die „libération de notre pays, de notre continent, au service de la démocratie“, an der die Franzosen aktiv beteiligt waren, was Jacques Chirac in seiner Rede von 2004 geradezu mythisch beschreibt:

Ces soldats de la liberté venaient également de France. Pour les parachutistes des SAS et les hommes de Commando Kieffer, pour les Français Libres, l'instant était grave. Il était exceptionnel. Il sonnait l'heure du grand retour, de la lumière qui se lève à nouveau sur la mère patrie, des nuages lourds de larmes que le soleil disperse. Partout, sur le territoire national, la Résistance était à l'oeuvre, galvanisée par ce nouvel espoir. „La bataille suprême est engagée !“ déclarait le général de Gaulle.<sup>123</sup>

In Deutschland musste ein solches geschichtliches Selbstverständnis erst gefunden werden. Die Selbstinterpretation wurde in der Nachkriegszeit entlang der Konzepte *Schuld* und *Befreiung* und *Niederlage* debattiert, die zu Leitbegriffen des Diskurses wurden.<sup>124</sup> In dem innerdeutschen Interpretationsstreit, ob die Deutschen sich als „Befreite“ fühlen durften oder ob sie wegen ihrer Mitschuld als „besiegtes Volk“ zu gelten haben, spiegelte sich in genau solchen parallel existierenden Leitvokabeln, wie *Invasion – Landung*, *Schuld – Mitschuld* und *Machtergreifung – Machtübernahme*, wider.<sup>125</sup> Mit anderen Worten artikulieren „[...] sich in öffentlichen, zumal in staatlichen Diskursen über geschichtsinterpretierende Vokabeln die Kontroversen und sich wandelnden Bewertungen und Einstellungen zu unserer eigenen Geschichte“.<sup>126</sup> Der Begriff *Invasion* wird eher mit einer Niederlage des Feindes als mit einer Befreiung verbunden, weshalb er, wird er von deutscher Seite artikuliert, problematisch erscheint: Der Begriff entspricht konzeptuell mehr der Interpretation von Deutschland als „besiegtem Volk“, und in diesem Sinne weniger der Interpretation eines „guten“ Ausgangs für Deutschland dank der Befreiung durch die Alliierten.

---

<sup>122</sup> Vgl. Petermann 2007, S. 265.

<sup>123</sup> Jacques Chirac in seiner Rede vom 06.06.2004 im Rahmen der internationalen Feierlichkeiten in Arromanches, zit. in: [http://www.ddayoverlord.com/discours\\_jacques\\_chirac\\_arromanches.htm](http://www.ddayoverlord.com/discours_jacques_chirac_arromanches.htm) (Stand 22.01.2010).

<sup>124</sup> Vgl. ausführlicher zum „Befreiungsdiskurs“ Georg Stötzel (1998): Geschichtliche Selbstinterpretation im öffentlichen Sprachgebrauch seit 1945. Der Befreiungsdiskurs zum 8. Mai. In: *Kämper/Heidrun/Schmidth Hartmut: Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte. Zeitgeschichte*. Berlin [u. a.]: Gruyter.

<sup>125</sup> Ebd.

<sup>126</sup> Ebd., S. 250.

Heute hat sich die Deutung der Landung als Befreiung durchgesetzt und wird zudem von deutscher Seite in politischen Reden<sup>127</sup> in den europäischen Kontext eingebettet:

Heute vor 60 Jahren war Caen, war die Normandie Schauplatz unendlichen Leids und zehntausendfacher Opfer - und zugleich der Ort soldatischen Mutes zur Befreiung Europas. [...]. Aus nationalistischem Irrsinn ist europäische Partnerschaft geworden. Lassen Sie uns diesen Tag des Erinnerns nutzen, um unser Friedenswerk voranzutreiben.<sup>128</sup>

### 4.3.3 Aktuelle Diskurstendenzen

Bis heute scheint es in der Öffentlichkeit dennoch kein Bewusstsein für die mit den Ausdrücken möglichen, unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven zu geben.<sup>129</sup> Georg Stötzel kommt in seinem Eintrag zur *Invasion* im „Wörterbuch der Vergangenheitsbewältigung“ zu dem Ergebnis, dass die öffentliche Wortkritik keinen nennenswerten Einfluss auf den öffentlichen Sprachgebrauch hat. Das zeige sich an dem immer noch bestehenden synonymen und nicht differenzierten Wortgebrauch der beiden Begriffe im Diskurs. Stötzels These wird im Folgenden anhand aktueller historiographischer Referenzen überprüft.

Im „dtv-Wörterbuch Geschichte“ von 2002 wird die Militäroperation in der Normandie in der Begriffsdefinition *Invasion* als Beispiel aufgeführt, einen Eintrag zu *Landung* gibt es erst gar nicht. Auf der Homepage des „Deutschen Historischen Museums“ werden in der Darstellung zur Landung in der Normandie beide Begriffe innerhalb eines Textes synonym verwendet und nicht differenziert. Lautet der Titel „Landung in der Normandie („Operation Overlord“)\“, wird im ersten Satz *Invasion* verwendet:

Auf ihrer Konferenz in Washington im Mai 1943 einigten sich der britische Premier Winston Churchill und der amerikanische Präsident Franklin D. Roosevelt auf eine Invasion in Frankreich für das Frühjahr 1944.<sup>130</sup>

Im Folgetext wird *Invasion* (6) häufiger als *Landung* (2) verwendet, Komposita finden sich hingegen häufiger in Zusammensetzung mit *Landung*: „Landungsköpfe“, „Landungsunternehmen“, „Landungsboote“, „Landungstruppen“, aber „Invasionsarmee“.

<sup>127</sup> Zur Politisierung des D-Days vgl. ausführlicher Petermann 2007, S. 257-273. Petermann listet den Themenwandel in politischen Reden von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart in chronologischer Entwicklung auf. Innenpolitische Themen/Intentionen aus französischer Sicht, Einheit (40er/50er Jahre) Wiederaufbau, Nationale Ehre, Vichy-Vergangenheit (50er-80er). Außenpolitische Themen/Intentionen sind: Bündnispolitik der Alliierten (40er-heute), Rolle in internationaler Politik (F 40er-60er), Nationale Ehre (F 60er-80er), Freundschaft (F/USA 60er-heute), Polemik-Beteiligung (F/D 80er/90er), Freundschaft (F/D 80er bis heute), Konstruktion Europas (80er bis heute), S. 263.

<sup>128</sup> Gerhard Schröder in seiner Rede vom 06.06.2004 im Rahmen der internationalen Feierlichkeiten in Arrormanches, Auszüge der Rede zit. in: Frankfurter Rundschau 06.06.2004: [http://www.fr-online.de/in\\_und\\_ausland/politik/zeitgeschichte/60\\_jahre\\_d\\_day/449456\\_Im-Wortlaut-Europa-hat-seine-Lektion-gelernt.html](http://www.fr-online.de/in_und_ausland/politik/zeitgeschichte/60_jahre_d_day/449456_Im-Wortlaut-Europa-hat-seine-Lektion-gelernt.html) (Stand 22.01.2010).

<sup>129</sup> Inwiefern das im Rahmen des Befreiungsdiskurs für andere Begriffe durchaus galt/gilt, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Vgl. dazu Stötzel 1998, z. B. S. 254.

<sup>130</sup> <http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/kriegsverlauf/normandie/index.html> (Stand: 21.01.2010).

In der hier bereits zitierten Monographie von Sandra Petermann von 2007 heißt es im ersten Satz: „D-Day 1944 die Landung und Invasion in der Normandie mit dem Decknamen „Overlord“ war [...]“<sup>131</sup>. Die Bezeichnung *Invasion* taucht in der gesamten Darstellung nicht einmal mehr auf. Die Historikerin sieht die Landung und Invasion als aufeinander folgende Handlungen an, die sie aber im Folgetext nicht mehr durch *Landung* und *Invasion* differenziert.<sup>132</sup> Stattdessen werden neben *Landung* andere Äquivalenzbegriffe verwendet: *D-Day*, *Operation Overlord* und *Schlacht*. Die angloamerikanische Bezeichnung „D-Day“ hat sich mittlerweile als Synonym für Landung oder Invasion in der Normandie etabliert.<sup>133</sup>

Sicherlich wurde und wird mit dem Gebrauch von *Invasion* kein nationalsozialistisches Gedankengut mehr transportiert und noch weniger kann unterstellt werden, dass die Sprecher sich des Konfliktpotentials bewusst sind. Eine Unterstellung scheint noch weniger plausibel, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass die Verwendung der Bezeichnung *Invasion* in der englischen und amerikanischen Geschichtswissenschaft keineswegs unüblich oder politisch unkorrekt ist.<sup>134</sup> Somit wird das Argument, man würde mit Invasion von dem militärischen Ereignis als einem widerrechtlichen Eingriff sprechen, entkräftet, denn die USA deuten die *Invasion* als Befreiung. Es überrascht dennoch, dass selbst in historiographischen Abhandlungen keine Bewusstmachung der unterschiedlichen Perspektiven auf sprachlicher Ebene und somit keine Sprachsensibilisierung erfolgt.

Der Diskurs wird im Folgenden weiterverfolgt, indem die besagten Wortverwendungen in der Darstellung des Ereignisses, wie es sich in Schulbücher gestaltet, ermittelt werden. Zu beobachten ist, welche Perspektivierung(en) sich im Rahmen ihrer Kontexte ergeben.

#### **4.4 Die Begriffe *Landung/Invasion in der Normandie* und *débarquement en Normandie* in deutschen und französischen Geschichtsbüchern**

##### **4.4.1 Korpuszusammenstellung**

Für die folgende Untersuchung wurden Texte aus deutschen und französischen Geschichtsbüchern ausgewählt, die für die deutsche gymnasiale Oberstufe und die französische Première des Lycées (11. Klasse) konzipiert sind. Außerdem ergänzt das 2006

---

<sup>131</sup> Petermann 2007, S. 185.

<sup>132</sup> Auch Stötzel stellt bezüglich historiographischer Beiträge fest, dass beide Begriffe im Sprachgebrauch Verwendung finden, vgl. Stötzel 2007, S. 263.

<sup>133</sup> Es lassen sich mehrere Auflösungsvarianten finden, wie z. B. „Debarquement“ oder „Decision“, die Petermann als Irrtum ausweist. D-Day entspricht der britischen Übersetzung des deutschen Ausdrucks „Tag x“ oder französisch „Jour J“, vgl. Petermann S. 185 Anm. 1.

<sup>134</sup> Stötzel 2007, S. 370.

im Klett und Nathan Verlag erschienene deutsch-französische Geschichtsbuch „Histoire/Geschichte“ den Korpus. Untersucht wird, wie die *Landung/Invasion* in der Normandie begrifflich, semantisch und kontextuell in den einzelnen Lehrwerken aufbereitet ist. In Hinblick auf die deutschen Geschichtslehrwerke soll ermittelt werden, ob hier ein Bezeichnungswandel (von *Invasion* zu *Landung*) zu konstatieren ist. Hierzu werden Lehrwerke unterschiedlichen Erscheinungsdatums, von den 50er Jahren bis heute, herangezogen. Anschließend werden die Texte der jüngeren Ausgaben mit aktuellen französischen Lehrwerksdarstellungen verglichen. Vorweggenommen sei, dass die Landung in der Normandie nie ein eigenständiges Thema (Lektion, Kapitel oder Abschnitt) in den Geschichtsbüchern darstellt, sondern stets in größere Themengebiete des Zweiten Weltkriegs integriert ist. Die Analyse bezieht sich deshalb auf kurze Textabschnitte, gleichwohl sie den gesamten Kontext berücksichtigt, in dem das Ereignis dargestellt ist.

#### 4.4.2 Ergebnisse: Deutsche Geschichtslehrwerke

Von den sieben deutschen untersuchten Geschichtsbüchern bezeichnen vier die Militäroperation in der Normandie als *Invasion* und drei als *Landung*. Dabei ist kein Bezeichnungswandel von älteren gegenüber jüngeren Darstellungen festzustellen. Stattdessen findet man den Begriff *Landung* bereits in dem 1958 im Schöningh-Verlag veröffentlichten Lehrwerk „Europa und die Welt 1815“<sup>135</sup> sowie in der Cornelsen-Edition „Grundkurs Geschichte“<sup>136</sup> von 1994. Gleichzeitig taucht *Invasion* sowohl in dem 1971 erschienenen „Geschichtliches Werden. Oberstufe“<sup>137</sup> auf als auch im neuen Lehrwerk von Cornelsen „Forum Geschichte“<sup>138</sup>, dessen Erstauflage von 2003 ist. Die Annahme, dass *Landung* als adäquaterer Begriff zunehmend an die Stelle von *Invasion* tritt, hat sich somit nicht bestätigt. Vielmehr kommt das Ergebnis jenem der weiter oben unternommenen Analyse politischer und historiographischer Textaussagen gleich und unterstützt die These, dass beide Bezeichnungen in ungefähr gleicher Quantität und in gleichen Kontexten verwendet werden.

Entsprechend dieser parallelen Verwendung der beiden sprachlichen Ausdrücke zeigt sich auch bezüglich der inhaltlichen Darstellung und Kontextualisierung der *Landung* ein

---

<sup>135</sup> R.H. Tenbrock/H.E. Stier/K. Thieme (Hrsg.) (1958): *Europa und die Welt 1815-1957. Mittelstufe Band IV*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag K.G. (Schöningh), S. 166 (ohne Angaben von Vornamen).

<sup>136</sup> Berg, Rudolf (Hrsg.) (1994): *Grundkurs Geschichte 13. Gymnasium Bayern*. Berlin: Cornelsen, S. 28.

<sup>137</sup> Helmut Altrichter/Hermann Glaser (Hrsg.) (1971): *Geschichtliches Werden Oberstufe. Band IV: Vom Zeitalter des Imperialismus bis zur Gegenwart*. Hamburg: C.C. Buchners Verlag, S. 154.

<sup>138</sup> Hans-Otto Regenhardt/ Claudia, Tatsch (Hrsg.) (2003): *Forum Geschichte, Band 4: Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen, S. 129.

nahezu identisches und unverändertes Bild in den älteren und jüngeren Lehrwerken. Die Landung in der Normandie wird ausschließlich in der chronologischen Erzählung des Kriegsverlaufs unter Überschriften wie „Kriegswende und deutsche Besatzungspolitik“<sup>139</sup>, „totaler Krieg und Niederlage“<sup>140</sup> oder „Das Kriegsgeschehen im Überblick“<sup>141</sup> erwähnt. In problemorientierten Lektionen, Karten, Längsschnitten oder anderen Darstellungsmöglichkeiten findet das historische Ereignis keinen Platz. Und selbst in der ereignisgeschichtlichen Darstellung wird es in einem oder wenigen Sätzen abgehandelt:

Mit dem Vorrücken der sowjetischen Armee nach Westen und der Invasion Großbritanniens und der USA in der Normandie im Sommer 1944 wurde ein Ende des Krieges absehbar. Viele Deutsche standen unter dem Schock der britischen und amerikanischen Bombenangriffe, die 1942 begannen [...].<sup>142</sup>

Interpretiert wird die Landung als „Ende des Krieges“, „deutsche Niederlage“ „Bedingungslose Kapitulation“, „vollständige Besetzung Deutschlands“ oder „keine Möglichkeit, den Krieg noch zu gewinnen“, womit die Folgen eindeutig und einseitig aus deutscher Perspektive gedeutet werden. Im „Geschichtsbuch Oberstufe“<sup>143</sup> ergibt sich als Resultat die „Rückeroberung des europäischen Kontinents“, wodurch zwar eine Konsequenz aus europäischer Sicht formuliert wird, Deutschland aber durch den Ausdruck „Eroberung“ mehr oder weniger ausgeschlossen wird. Als Befreiung Frankreichs oder Europas wird die Landung jedenfalls nicht gedeutet. Während in den Lehrwerken ab der 90er Jahre die Landung als ein Schlüsselereignis, wenn auch in knapper Darstellung, für das Ende des nationalsozialistischen Deutschlands herausgestellt wird, wird sie innerhalb von Erzählungen in älteren Geschichtslehrbüchern teilweise verzerrt beschrieben. So heißt es in dem Lehrbuch „Europa und die Welt 1815-1957“ von 1958 in Anschluss an die Erwähnung der Landung: „In wenigen Wochen wurde ganz Frankreich besetzt, und die Trümmer der deutschen Armee fluteten auf den Westwall zurück [...]“.<sup>144</sup> Fälschlicherweise wird hier nicht von der alliierten Befreiung, sondern von der Besetzung des französischen Territoriums gesprochen. Noch problematischer ist darüber hinaus der Kommentar zur Landung in „Geschichtliches Werden“ von 1971, der die Überlegenheit

---

<sup>139</sup> Mickel, Wolfgang (Hrsg.) (1988): *Geschichte, Politik und Gesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Geschichte in der gymnasialen Oberstufe*, Band 1: Von der französischen Revolution bis zum Ende des 2. Weltkrieges. 2. Aufl. Frankfurt a. Main: Cornelsen Hirschgraben, S. 383.

<sup>140</sup> Regenhardt, Hans-Otto/Tatsch, Claudia (Hrsg.) (2003): *Forum Geschichte, Band 4: Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen.

<sup>141</sup> Anton Egner, [u. a.] (Hrsg.) (1996): *Geschichte S II, Deutschland im Umbruch. Geschichte Deutschlands 1933-1990*. Hannover: Schroedel Schulbuchverl.

<sup>142</sup> Cornelsen 2003, S. 129.

<sup>143</sup> Hilke Günther-Arndt/ Dirk Hoffmann/Norbert Zwölfer (Hrsg.) (1996): *Geschichtsbuch Oberstufe, Band 2: 20. Jahrhundert. Mit Methodenarbeitsteilen und Anregungen für thematische Längsschnitte*. Berlin: Cornelsen, S. 206.

<sup>144</sup> Schroedel 1958, S. 166.

der Alliierten nur indirekt zum Ausdruck bringt und stattdessen die fortschrittliche deutsche Waffentechnik unterstreicht und die Ursache und Folge des Kriegsendes somit nicht nennt:

Infolge der absoluten See- und Luftherrschaft der Alliierten konnten die Deutschen nicht verhindern, daß die gelandeten laufend Verstärkung erhielten. Der Einsatz automatisch gelenkter Ferngeschosse von deutscher Seite (V1, später V2) war zwar ein Vorläufer künftiger Entwicklungen in der Waffentechnik, führte zu diesem Zeitpunkt aber keine Wende mehr herbei.<sup>145</sup>

Der Darstellung der Landung in der Normandie wird durchgängig wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zu bedenken ist, dass es sich in Lehrwerken generell um sehr verkürzte Beschreibungstexte handelt. Die ungleichen und teilweise problematischen Darstellungen könnten hier auf die Suche nach der deutschen Selbstinterpretation, wie sie weiter oben genannt wurde, zurückgeführt werden, die teilweise ambigue Deutungen mit sich bringen. Die Kontextualisierungen des Ereignisses in den Lehrwerken gleichen also der unkonsequenten Verwendung der Bezeichnungen, sie bedingen sich gegenseitig. Letztlich liegt eine einseitige nationale Perspektivierung vor.<sup>146</sup>

#### **4.4.3 Ergebnisse: Französische Geschichtslehrwerke**

In den Auszügen der hier untersuchten acht französischen Geschichtslehrbüchern, die 2003 und 2007 bei den Schulverlagen Hatier, Hachette, Nathan, Bréal, Bordas und Magnard erschienen sind, wird die Landung in der Normandie, wie angenommen, ausnahmslos durch das Lexem *débarquement* versprochen. Die französischen Lehrwerke gleichen einander stark in ihrem thematischen Aufbau. Ähnlich wie in den deutschen Lehrbüchern wird *débarquement de Normandie* in ereignisgeschichtlichen Darstellungen, meist unter der Überschrift „La victoire des Alliées“<sup>147</sup> oder „La Libération“<sup>148</sup>, aufgeführt. Des Weiteren ist die Landung in den meisten Lehrwerken in einem oft problemorientiert gestalteten Abschnitt über „La France dans la Seconde Guerre mondiale“<sup>149</sup> und Lektionen mit dem Namen „Une France restaurée“<sup>150</sup>, „La France libérée“<sup>151</sup> oder „La France du refus: des résistants à la Résistance“<sup>152</sup>. Das Ereignis wird in allen französischen Schulbüchern thematisch in zwei Kapiteln abgehandelt, ist aber nicht viel ausführlicher

---

<sup>145</sup> Buchners 1971, S. 154.

<sup>146</sup> Diese ist aus sprachdidaktischer Sicht zu kritisieren, was im didaktischen Teil der Arbeit deutlich werden wird.

<sup>147</sup> Marie-Hélène Baylac (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire Séries L-ES*. Paris: Bordas.

<sup>148</sup> Jaques Marseille (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire L/ES*. Paris: Nathan.

<sup>149</sup> Ebd.

<sup>150</sup> Guillaume Bourel/Marielle, Chevallier (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire S*. Paris: Hatier.

<sup>151</sup> Jean-Michel Lambin (Hrsg.) (2003): *Histoire Première S*. Paris: Hachette.

<sup>152</sup> Jean-Pierre Lauby [u. a.] (Hrsg.) (2007): *Histoire Ires ES/L*, S. Paris: Magnard.

beschrieben als in den deutschen Lehrwerken. Dabei werden Fakten akzentuiert, die in deutschen Lehrwerken erst gar keine Erwähnung finden, wie die militärische Kooperation zwischen Franzosen und Alliierten und der Befreiung vorausgehende und folgende Handlungen, wie die Landung in der Provence oder die Befreiung von Paris. Hierbei handelt es sich offensichtlich um vor allem aus französischer Perspektive bedeutsame Details. Die französische Betrachtungsweise und Interpretation des Ereignisses zeichnet sich darüber hinaus am auffälligsten durch die Betonung der Beteiligung der Franzosen an der Befreiung aus:

La Libération est largement l'oeuvre des Alliées. Cependant, la participation est loin d'être négligeable. Le débarquement de juin 1944 entraîne la multiplication des sabotages. Les maquis entrent en lutte contre l'occupant pour retenir le maximum de ses forces loin de la Normandie.<sup>153</sup>

Frankreich zählt zu den alliierten Streitkräften, die an Sieg und Befreiung beteiligt waren:

Les armées alliées, dont celles de la France libre, prennent en tenailles le territoire français en 1944: le débarquement de Normandie commence le 6 juin 1944, celui de Provence le 15 août. La Résistance intérieure contribue à la libération du territoire, qui ne s'achève totalement qu'avec la capitulation allemande.<sup>154</sup>

Aus französischer Sichtweise besteht eine unmittelbare Verbindung zwischen der Landung in der Normandie und der französischen inneren Widerstandsbewegung, wie die Diskursanalyse im vorigen Kapitel bereits ergab. Dass die Landung in der Normandie insgesamt einen höheren Stellenwert in den französischen Lehrbüchern hat, manifestiert sich zudem an Karten und Arbeitshinweisen, die es zu den Texten gibt. In „Histoire 1ère ES/L/S“ von Hachette zeigt eine Karte mit der Überschrift „La Libération de la France“ die befreiten Territorien der alliierten und französischen Truppen, zu welchen den Texten und Karten entsprechende Fragen aufgeführt sind: „Qui libère la France? Où et quand les Alliés débarquent-ils? Montrer que la situation de l'occupant allemande deviant critique fin août 1944. Expliquer la localisation des principaux maquis.“<sup>155</sup>

#### **4.4.4 Ergebnisse im Vergleich und Unterschied zum deutsch-französischen Geschichtsbuch**

Auf Grund der hier aufgezeigten Unterschiede der Betrachtungsweisen ergibt sich aus den Texten der französischen Lehrwerke ein anderes semantisches, lexikalisches und syntagmatisches Begriffsnetz als aus dem Korpus deutscher Geschichtsbücher: *débarquement en Normandie, débarquement anglo-américain, débarquement allié,*

---

<sup>153</sup> Hatier 2003.

<sup>154</sup> Ebd.

<sup>155</sup> Jean-Michel Lambin (Hrsg.) (2007): *Histoire 1re ES/L/S*. Paris: Hachette. S. 349.

*débarquement en Provence, débarquer, opération Overlord, la victoire alliée, offensives alliées, mur de l'Atlantique, la libération de la France, libérer, la Résistance, les maquis, les parachutages, les sabotages, la bataille de France/de la France, FFL, FFI, l'occupant allemand.* Im Gegensatz hierzu stehen die Beleg- und Stichwörter der deutschen Lehrwerkstexte: *Invasion, Invasionsarmee, Landung, landen, Kapitulation, kapitulieren, Besetzung, besetzen, Alliierte, Westalliierte, totaler Krieg, totale Niederlage, (Rück)eroberung, Atlantikwall.*

Anders als die deutschen und französischen Lehrwerke lässt sich in dem im Klett und Nathan Verlag 2006 erschienenen deutsch-französischen Geschichtsbuch „Histoire/Geschichte“ ein mehrperspektivischer Zugang konstatieren. Sowohl in der deutschen als auch in der französischen Version des Lehrbuches findet sich der Begriff *Landung/débarquement*.<sup>156</sup> Während in dem Kapitel „Die Befreiung Frankreichs (1944-1945)“ den Schülern die französische Perspektive von der Landung präsentiert wird, betrachtet der Überblicksteil „Die grossen Phasen des Zweiten Weltkrieges“ das Ereignis aus europäischer Perspektive unter dem Titel „Die Befreiung Europas“, was bisher in keinem der anderen untersuchten Lehrbücher der Fall war:

Am 6. Juni 1944 eröffnete die Landung von fünf amerikanischen, kanadischen und englischen Divisionen unter dem Kommando des amerikanischen Generals Dwight Eisenhower in der Normandie eine neue Front. Damit wurde die sukzessive Befreiung des französischen Gebiets eingeleitet. [...] Kiew wurde [...] zurückerobert [...] Leningrad [...] befreit. Ende 1944 gelangten die meisten osteuropäischen Länder wie Bulgarien, Rumänien und Polen unter sowjetische Kontrolle.<sup>157</sup>

Die Befreiung Frankreichs reiht sich hier neben die Befreiung anderer europäischer Gebiete ein. Es ist anzunehmen, dass sich im Zuge des europäischen Einigungsprozesses, im Kontext dessen das Schaffen einer gemeinsamen Erinnerung intendiert wird,<sup>158</sup> solche Deutungen zunehmend etablieren werden. Dementsprechend würde sich eine Verschiebung und Wandlung im Begriffsnetz rund um die *Landung in der Normandie* ergeben, die neue lexikalische Einheiten, wie etwa „Befreiung Europas“, hervorbringen und als neue Bedeutungselemente das Konzept verändern.

Im Gegensatz zu diesem neuen Projekt des deutsch-französischen Geschichtsbuches sind die deutschen und französischen Lehrbücher in ihrer Darstellung der Landung der Normandie durch nationale Sichtweisen geprägt. Auch die Begrifflichkeiten, die

---

<sup>156</sup> Henri Daniel, Le Quintec Guillaume, Dr. Geiss Peter (Hrsg) (2008): Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage.

<sup>157</sup> Ebd., S. 310.

<sup>158</sup> Das deutsch-französische Geschichtsbuch steht im Zeichen dieser Entwicklung und versteht sich als Beitrag zur Schaffung eines europäischen Bewusstseins. Vgl. auch Teil C/3.2.3.

Bezeichnung des Ereignisses sowie das Begriffnetz, in dem sich der Begriff bewegt, sind von der jeweiligen Sichtweise durchtränkt, wie hier gezeigt werden konnte.

## 5 Beispiel II: *Nation* – *nation*

„Qu'est-ce qu'une nation?“<sup>159</sup> – Der französische Gelehrte Ernest Renan war nicht der Erste und Letzte, der sich 1883 diese Frage stellte.

### 5.1 Deutsch-französischer Begriffsvergleich – Hinführung und Fragestellung

Die Begriffs- und Diskursgeschichte von *Nation* sowie seine zum Begriffsfeld- und Umfeld dazugehörenden sprachlichen Äquivalente und Nachbarbegriffe (u. a. *Volk*, *Nationalstaat*, *Staatsvolk*) ist ein für die Weltgeschichte sowie für die gegenwärtige politische und gesellschaftliche Lebenswelt zentraler Begriff.<sup>160</sup> Der Begriff hat sich sogar als Lehnwort international eingebürgert, während zum Beispiel *Volk* meist in den jeweiligen Äquivalenten der einzelnen Sprachen auftaucht. Der Nationsbegriff ist in ständiger Bewegung – seine Bedeutungselemente und Nuancen, seine Intensität und Häufigkeit verändern sich sowohl innerhalb der Sprachgemeinschaften als auch global kontinuierlich und in einer langfristigen Erstreckung. Seine Aktualität erfährt immer wieder Höhepunkte; in Deutschland hat der Begriff *Nation* Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts mit dem Zusammenbruch der kommunistischen Zwangssysteme in der Sowjetunion und Ost- und Südosteuropa eine Renaissance erlebt.<sup>161</sup> Anlässe wie der 20. Jahrestag des Mauerfalls verleihen dem Diskurs erneute Triebkraft und gleichzeitig neue, alte oder wieder belebte Bedeutungselemente. In Frankreich wurde im November 2009 von der Regierung sogar eine „Grand débat sur l'identité nationale“ ins Leben gerufen, an der sich alle Franzosen beteiligen sollen.<sup>162</sup>

Vergleicht man die Einträge eines deutschen und französischen Wörterbuchs miteinander, wird man zunächst eine nahezu identische Begriffsdefinition zu *Nation* finden. So wird im „Petit Robert“ vor allem das Bewusstsein und der Wille, in einer *Nation* zu leben, betont: „Groupe humain [...] qui se caractérise par la conscience de son unité (historique, sociale,

---

<sup>159</sup> Ernest Renan (1882): *Qu'est-ce qu'une nation?* Rede an der Sorbonne am 11. März 1882, zit. in: <http://www.rutebeuf.com/textes/renan01.html>.

<sup>160</sup> Vgl. Reinhart Koselleck (1997): *Volk, Nation, Nationalismus, Masse*. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 7. Stuttgart: Klett, S. 141-431, hier S. 142. Zuerst 1972.

<sup>161</sup> Vgl. Peter Alter (2004): *Nation und Nationalstaat*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55/2004/11, S. 688-694, hier S. 680.

<sup>162</sup> Siehe den Aufruf an die französische Bevölkerung von 2009 sowie zahlreiche Beiträge auf <http://www.debatidentitenationale.fr/>.

culturelle) et la volonté de vivre en commun“<sup>163</sup>, was auch in der Definition im „Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache“ von zentraler Bedeutung ist: „[...] nach Abstammung, Sprache, Sitte, kultureller u. politischer Entwicklung zusammengehörige, innerhalb gleicher Staatsgrenzen lebende, bewusst u. gewollt geformte politische Gemeinschaft.“<sup>164</sup> Bereits diese Begriffsdefinitionen lassen erste unterschiedliche Bedeutungselemente verzeichnen bzw. eine andere Gewichtung annehmen, wenn Abstammung, Sprache und Sitte im Petit Robert explizit aufgeführt werden, um den Verband oder Menschengruppe *Nation* zu beschreiben. Der Begriff lässt sich allerdings schwer an einer Norm messen, sondern ist vielmehr gesellschaftsgebunden und vom historischen Kontext abhängig. Das Konzept weist im deutschen und französischen Kulturkreis sowohl gleiche als auch spezifische Bedeutungsmerkmale auf, die im Folgenden ausgehend von dem deutschen Begriff belegt und analysiert werden.

## 5.2 Sprachübergreifende semantische Strukturen

In der Bedeutungsentwicklung von *Nation* lassen sich zwei Bedeutungsstränge, die europaweit vorherrschten, feststellen: Assoziierte man bis zum Ende des Mittelalters mit *Nation* eine durch vor allem Herkunft, geographische Lage, aber auch Sprache, Sitten und Bräuche verbundene Menge von Menschen,<sup>165</sup> wurde *Nation* anschließend zu einem politischen Begriff und wurde zunächst von den herrschenden Ständen verkörpert. Die deutsche Begriffsgeschichte schlug ab dem 19. Jahrhundert einen vorwiegend gesonderten Weg ein.

Der Begriff *Nation* und seine sprachlichen Äquivalente verweisen auf die „Selbstorganisation und Selbstwahrnehmung politischer Handlungseinheiten sowie auf die jeweils davon ausgeschlossenen anderen Handlungseinheiten oder Fremdgruppen“<sup>166</sup>. *Nation* kann demnach neben der *eigenen* auch *andere* Nationen bezeichnen. Dabei wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung oft wechselseitig durch dieselben Begriffe konstituiert. Es handelt sich somit um einen Begriff mit hohem Abstraktionsgrad. Zugleich wird in der Verwendung immer auf konkrete Nationen referiert. Da diese aber einen höheren Allgemeinheitsanspruch als die jeweilige Nation haben, kann durchaus auch eine abstrakte

---

<sup>163</sup> Petit Robert 2010, S. 1672. Der politische Charakter, *Nation* als Staat, wird separat als weitere Bedeutung aufgezählt: „Groupe humain constituant une communauté politique[...]“; ebd.

<sup>164</sup> Gerhard Wahrig (2003): *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. von Gerhard Wahrig. Neu hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind. München: Dt. Taschenbuch-Verl., S. 683.

<sup>165</sup> Vgl. u. a. den Eintrag im FEW, das für das alt- und mittelfranzösische *nation* folgende Definition gibt: „réunion d’hommes habitant un même territoire et ayant une origine commune, des institutions communes, une langue identique, etc.“, FEW 1952, Bd.5, S. 41-43, hier S. 41.

<sup>166</sup> Koselleck 1997, S. 142.

Verwendung des Konzepts analysiert werden. Untersucht wird Nation dann sozusagen als Grundbegriff und mit den hiermit in Verbindung stehenden allmählichen ändernden Strukturen und wechselnden Bezeichnungen. Dieser strukturellen Allgemeinheit steht die empirische Unmittelbarkeit der spezifischen politischen und sozialen Verbänden und Deutungsmuster gegenüber (*nation française, deutsches Volk*).<sup>167</sup> Die konkreten Namensbegriffe und allgemeinen Grundbegriffe verweisen aufeinander (diskursive Beziehungen) und sind sowohl synchron als auch diachron ineinander verschränkt.

Der anfangs auf Geburt und Herkunft bezogene Begriff *natio*, wie er aus dem Lateinischen stammt,<sup>168</sup> erfuhr langsam aber langfristig im Deutschen erst seit der Lehnwortbildung im 15. Jahrhundert, eine Aufwertung und Ausweitung, so dass er heute in fast allen Sprachen eine politische Schlüsselposition einnimmt. Geburt und Herkunft sind dabei nur noch mögliche Nebenbedeutungen. Während im Französischen und Englischen die Einverwandlung des Lateinischen in die Muttersprache auf einfachem Wege erfolgte, mussten im Deutschen Lehnworte übernommen und Neubildungen geprägt werden. blieb von römisch „*populus*“ (*Staatsvolk, Bevölkerung*) im Französischen (*peuple*) überwiegend die Bedeutung „Bevölkerung“ bestehen,<sup>169</sup> konnte/sollte die deutsche Neubildung *Volk* seit etwa 1800 sowohl das *Staatsvolk* die *Nation* als auch die Bevölkerung umfassen und erfuhr somit eine Aufwertung. Das Lateinische als Herrschafts- und Gelehrtensprache herrschte im deutschen Sprachraum länger vor und so wurde die alte politische Bedeutung von *populus* als Staatsvolk im Übersetzungsbegriff *Volk* aufrechterhalten. Die Gegenüberstellung von *nation française* und *peuple allemand* ist sehr gängig. Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit dem Spannungsverhältnis zwischen dem deutschen und französischen Nationsbegriff in der Revolutionszeit im Laufe der Arbeit wieder aufgegriffen.

### **5.3 Ausgewählte Momente und Merkmale des deutschen und französischen Nationsdiskurses**

#### **5.3.1 Korpuszusammenstellung**

Auf Grundlage der Begriffs- und Diskursanalysen der Sprachhistoriker Kosseleck, Bärenbrinker/Jakubowski und dem Linguisten Busse werden Auszüge der deutschen

---

<sup>167</sup> Koselleck 1997, S. 143.

<sup>168</sup> FEW 1952, Bd. 5, S.41.

<sup>169</sup> Gleichwohl trägt *peuple* im Französischen die Bedeutung im Sinne von „le corps de la nation“ als „Ensemble des personnes, des citoyens qui constituent une communauté“, siehe Petit Robert 2010, S. 1879. In der französischen Verfassung heißt es in Artikel 3,1: „La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum.“

Begriffs- und Diskursgeschichte und ihre Verbindungen zum französischen Diskurs, ohne welchen sie nicht zu denken und verstehen ist, vorgestellt. Dabei werden die vorliegenden Analysen der genannten Autoren aus den 90er Jahren um aktuelle Texte und Interpretationen ergänzt.

Bei Koselleck, dessen Eintrag zu *Nation* in den „Geschichtlichen Grundbegriffen“ die umfangreichste Untersuchung zum deutschen Nationsbegriff ist, trifft der Leser auf einen umfassenden Korpus, der Texte aus nahezu allen historischen Epochen und verschiedenen wissenschaftlichen, intellektuellen Bereichen – von Staatstheorien und Verfassungstexten über literarische Werke bis hin zu politischen Reden und Pamphleten – umfasst. Bärenringer und Jakobowski beschränken den Fokus auf neuzeitliche Begriffsdefinitionen in Handbüchern.<sup>170</sup> Busse berücksichtigt in seiner Untersuchung nicht nur politische Texte, sondern bezieht auch beispielsweise Meinungsumfragen zum Nationalgefühl in der Bevölkerung ein, die sich im Vorfeld einer von Wissenschaft und Politik initiierten (Ver)formung und Normierungsversuchen von Begriffen bewegen. Die Untersuchungen versuchen allesamt die Bedeutung und den Bedeutungswandel von *Nation* auf der Folie „historischer und politischer Probleme der Entstehung eines deutschen Nationalstaates“<sup>171</sup> zu entlarven.<sup>172</sup>

### 5.3.2 Ursprünge des neuzeitlichen Nationsbegriffs: Französische Revolution

Die neuzeitliche Geschichte des deutschen und französischen Nationsbegriffs hat ihre Anfänge und Grundlagen in der revolutionären Phase des 18. Jahrhunderts. Bereits vor Ausbruch der Revolution wurde der Begriff *nation* in Frankreich im Kampf gegen die französische Krone politisch aufgeladen und stand im Zusammenhang mit ständischen Partizipationsforderungen sowie der Trennung von König, Gesetz und Nation.<sup>173</sup> Während zunächst die herrschenden Stände, die weltlichen und geistlichen Herren, mit *nation* gemeint waren, wurde der Begriff im Zuge der Eroberung der politischen Macht durch den

---

<sup>170</sup>Vgl. zur Verbindung zwischen dem deutschen und französischen Nationsbegriff Frank Bärenringer/Christoph Jakobowski (1995): „Nation“ und „Nationalismus“ seit dem deutschen Kaiserreich. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchungen anhand von Handbüchern. In: Scholtz, Gunter (Hrsg): *Archiv für Begriffsgeschichte*, Heft 38. Bonn: Bouvier Verlag, S. 201-222.

Sie vergleichen vermeintlich ideologiefreie (was als uneinlösbar herausgestellt wird) staatskonforme Lexika (Brockhaus und Meyer) mit dem der christlich-katholischen Weltanschauung verpflichteten Staatslexikon.

<sup>171</sup> So lautet die Formulierung des Untersuchungsgegenstandes bei Dietrich Busse (1995): „Deutsche Nation“. Zur Geschichte eines Leitbegriffs im Deutschland vor und nach der Wiedervereinigung. In: Ruth Reiher (Hrsg.): *Sprache im Konflikt. Zur Rolle der Sprache in sozialen, politischen und militärischen Auseinandersetzungen*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 203 - 231.

<sup>172</sup> Bei Koselleck ist dies einer von vielen Teilaspekten.

<sup>173</sup> Vgl. zum Begriff Nation in der Revolutionszeit ausführlicher Koselleck 1997, S. 321ff.

dritten Stand auf die am staatlichen Leben mitwirkenden Bürger ausgeweitet, deren Repräsentant die nun entstehende so genannte „*assemblée nationale*“ bildete. Das Zeichen *nation* erhielt in dieser Phase also die Bedeutung einer Staatsbürgernation (Menge aller Staatsbürger): „Nous considérons particulièrement dans la nation la puissance, les droits des citoyens, les relations civiles et politiques.“<sup>174</sup> Die *nation* galt bald als höchste Instanz und war laut dem Abbé Sieyès das Gesetz selbst.

Hatte die *nation* zunächst die Funktion, die Franzosen zu vereinen – „Je jure d’être fidèle à la nation et au roi“<sup>175</sup> – erfuhr der Begriff vor dem Hintergrund der realhistorischen Entwicklung einen weiteren Wandel: Je mehr sich die seit 1792 geführten kriegerischen Unternehmungen von Befreiung in Eroberung umschlugen und außerdem die innere Spaltung des Landes zunahm, desto mehr bewegte man sich konzeptuell-begrifflich von einer außenpolitisch selbstgenügenden *nation* zur imperialistischen *grande nation*, wie sie unter Napoleon ihren Höhepunkt erlebte.

Das epistemische Paradigma der Revolution bestimmte den französischen Begriff *nation* auf fundamentale Weise. In der napoleonischen Zeit entstanden nun auch viele deutsche Texte, die Verweise auf den französischen Diskurs enthalten. Der deutsche Nationsbegriff entstand schließlich in Anlehnung an den französischen bzw. entwickelt sich zum Parallel- aber auch zum Gegenbegriff.<sup>176</sup> Wurde der französische Begriff *nation* ins Deutsche übernommen und zunächst von deutschen Intellektuellen und Anhängern der Revolution gut geheißen, konnte sich der Begriff im Sinne von Staatsbürgernation erst einmal nicht durchsetzen.<sup>177</sup> Ungeachtet dessen avancierte er jedoch, angetrieben durch die Umdeutung und Erhöhung im Französischen, ebenso wie *Volk*, zu Schlüsselbegriffen.<sup>178</sup>

### 5.3.3 Der deutsche Nationsbegriff im 19. Jahrhundert

Die Bedeutungsentwicklung verlief im deutschen Raum im Vergleich zum französischen in eine andere Richtung: Statt der Bedeutung im Sinne von „Staatsnation“ hatte sich spätestens im 19. Jahrhundert *Nation* im Sinne von „Kulturnation“<sup>179</sup> etabliert. Zum einen

---

<sup>174</sup> Pierre-Joseph-André Roubaud (1785): *Nouveaux synonymes francais*, Bd.3, zit. ebd., S.321.

<sup>175</sup> Bürgereid, zit in ebd., S. 324.

<sup>176</sup> Ebd., S. 144.

<sup>177</sup> Bärenbrinker/ Jakoboskwi 1995, S. 219f.

<sup>178</sup> Vgl. Kosselleck 1997, S. 326.

<sup>179</sup> Der Begriff „Kulturnation“ wurde im 19. Jahrhundert durch Friedrich Meinecke geprägt, in: Meinecke, Friedrich (1969): *Werke. Bd. 5: Weltbürgertum und Nationalstaat*. Hrsg. und eingeleit. von Hans Herzfeld. München: Oldenbourg, S. 10:

„Man wird, trotz aller gleich zu machenden Vorbehalte, die Nationen einteilen können in Kulturnationen und Staatsnationen, in solche die vorzugsweise auf einem irgendwelchen gemeinsam erlebten Kulturbesitz beruhen, und solche, die vorzugsweise auf der vereinigenden Kraft einer gemeinsamen politischen Geschichte und Verfassung beruhen. Gemeinsprache,

ist dies sicherlich mit der Abgrenzung und Ressentiments gegenüber dem französischen „Feind“ und „Besetzer“ zu begründen. Denn der Begriff *Nation* konnte, wenn er sich auf Frankreich bezog, negative Bedeutungselemente beinhalten<sup>180</sup> und wurde deutlich von der deutschen Nation differenziert, wie etwa bei Schiller: „[...] hat der Deutsche sich einen eigenen Wert gegründet [...] Sie [Anm. d. V.: die Nation] ist eine sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, die von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist.“<sup>181</sup> Wie viele andere, vermochte der Schriftsteller den modernen französischen Nationsbegriff nicht auf die *deutsche Nation* übertragen. Zum anderen lag hier nicht nur eine Abgrenzung gegenüber dem französischen Nachbarn vor, vielmehr gab es die politische Realität auch nicht her von einer „Staatsnation“ zu sprechen. Denn anders als in Frankreich wurde die *Nation* nicht durch den Staat geformt, die Geschichte von Staat und Nation verlief mit anderen Worten nicht parallel. Stattdessen zeichnete sich die politische Struktur durch eine lose Ordnung aus, die aus vielen kleineren und größeren Staaten bestand. Aus diesem Grund blieb *Nation* im Sinne der französischen Bedeutung einerseits ein Ziel- und Wunschbegriff. Andererseits wurde bzw. musste in der Entwicklung des nationalen Bewusstseins und Selbstverständnisses vielmehr nach anderen Anknüpfungspunkten als einer Staatsnation gesucht werden.<sup>182</sup> Nachdem der Versuch einer demokratischen Selbstkonstitution der Deutschen als Staatsvolk 1848 scheiterte, wurde *Nation* endgültig im ethnischen (*Volk*) oder kulturellen Sinne konzeptualisiert. Diese Tendenz ist im Kontext der Stellung des Bürgertums in Deutschland zu betrachten. Auf Grund der verspäteten wirtschaftlichen Entwicklung war das deutsche Bürgertum noch weit davon entfernt, die Obrigkeit wie die französischen Nachbarn zu entmachten und die politische Macht zu ergreifen. Als politische Waffe blieb dem Bildungsbürgertum, von welchem die Einigungsbestrebungen hauptsächlich ausgingen, nur die Mobilisierung der öffentlichen Meinung. Die reale Machtlosigkeit war folglich der Nährboden für ein romantisch, historisch und mythisch durchtränktes Nationalverständnis. Was in der Gegenwart an staatlicher Einigkeit nicht existierte, wurde in der Vergangenheit gesucht, um die Einheit zumindest emotional und historisch begründen zu können. Hierfür musste der deutsche Intellektuelle weit in die Geschichte zurückblicken; anders als in Frankreich, wo man sich auf den Zentralstaat und einen nationalen Sonnenkönig berufen konnte, herrschte die vermeintliche Blütezeit der „Deutschen“ in dem mittelalterlichen „Heiligen

---

gemeinsame Literatur und gemeinsame Religion sind die wichtigsten und wirksamsten Kulturgüter, die eine Kulturnation schaffen und zusammenhalten.“

<sup>180</sup> Koselleck 1997, S. 326.

<sup>181</sup> Friedrich Schiller (1797): Deutsche Größe. In: NA. Bd. 2/1 (1983), S. 431, zit. in: ebd., S. 328.

<sup>182</sup> Siehe zum folgenden Abschnitt Busse 1995, S. 209ff.

Reich deutscher Nation“. Dass die „Kulturnation“ oder auch „Sprachnation“ entdeckt wurde, wird aber durchaus auch unter Betrachtung der gemeinsamen (Schrift-)Sprache und der Literatur, die die Vielfalt „deutscher“ Staatsvölker verband, verständlich. Die Verherrlichung „typisch deutscher“ Eigenschaften und der deutschen Kultur erreichten in den Befreiungskriegen gegen Napoleon einen ersten Höhepunkt. In diesem Sinne verrät der Nationsbegriff weniger etwas über die tatsächliche historische Traditionslinie als vielmehr über die deutsche Bewusstseinslage, die sich wesentlich in Abgrenzung zur französischen *nation* konstituiert hat.

In sprachlich-begrifflicher Hinsicht ist hier noch einmal das ab 1800 zum Grundbegriff avancierte Wort *Volk* aufzugreifen. Hinter dem Begriff steckte zu jener Zeit die Idee, die verschiedenen „deutschen“ Volksteile bzw. kleinen Staatsvölker des zerfallenen Reiches zu einem *Volk* zu einen.

Sowohl *Nation* als auch *Volk* behaupteten sich in der deutschen Sprache und wiesen zum einen strukturelle Gemeinsamkeiten zum französischen Nachbarn als Vorbild auf, der seine einheitlich staatliche (und auch kulturelle) Gemeinschaft mit *nation* nicht nur auf einen Begriff gebracht hatte, sondern auch realisiert zu haben schien. Zum anderen erwies sich *Volk* als ein Kompensationsbegriff und war von dem Willen gekennzeichnet, sich als *deutsches Volk* spezifisch zu definieren und abzugrenzen.<sup>183</sup> Schon der Lexikograph Johann Christoph Adelung vermerkte in seinem Wörterbuch, dass man „die französische Nation, die Franzosen“ sagen könne, aber nicht „das französische Volk“.<sup>184</sup> Welche sprachlichen Voraussetzungen (Neubildungen statt Entlehnungen: nicht *Pöbel* (*populus*), sondern *Volk*) zudem die Durchsetzung von *Volk* begünstigte, wurde bereits kurz aufgezeigt.

*Nation* und *Volk* sind im Laufe des 19. Jahrhunderts zu grundlegenden Begriffen des deutschen Sprachgebrauchs geworden. Der kurze historische Abriss hat gezeigt, dass sie je nach Kontext, politisch-sozialem Umfeld und Perspektive, verschiedene Konzepte enthalten und demnach in ihrer Anwendung nicht immer die gleiche Bedeutung haben. Selbst innerhalb *eines* Textes muss ein Zeichen nicht genau das Gleiche meinen. In dem bereits zitierten Werk Grabbes „Napoleon oder die hundert Tage“ wird *Nation* im Sinne von *Staatsvolk* (bereits Teilaspekt der französischen Bedeutung im 19. Jahrhundert) nur einmal verwendet. Ansonsten steht *Nation* meist für das *Volk* im ethnischen Sinne und *Nation* als staatliche Einheit wird durch *Vaterland* oder *Deutschland* versprachlicht:

---

<sup>183</sup> Koselleck 1997, S. 149.

<sup>184</sup> Christoph Adelung (1811): *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*, Bd. 4, S. 1613f., s. v. Volk, zit. in: Koselleck 1997, S. 385.

„Marsen, Cherusker, Brukterer, ihr Nationen alle, die ich um mich sehe – heil uns, es gibt noch genug Brüder und Genossen in des Vaterlandes weiten Auen!“<sup>185</sup> Die geschichtliche Dimension der Begriffe ist deshalb so entscheidend, weil Begriffe zeitlich langfristige Vorgaben, die mal mehr oder weniger betont werden bzw. sich verändern, speichern und die Zukunft des Begriffes mitgestalten.<sup>186</sup>

#### **5.3.4 Nation – ein „schwieriger“ Begriff? Deutsche Diskursmomente der Nachkriegszeit bis heute**

Es können hier weder alle historischen Phasen, die der Begriffsentwicklung von *Nation* zu Grunde liegen noch die semantischen Wandlungen und Verschiebungen der Begriffe „Nation“ und „Volk“ vollständig berücksichtigt werden. Wohl aber sollen im Folgenden wichtige Tendenzen und vor allem Merkmale des zeitgeschichtlichen Diskurses aufgezeigt werden. Die hier zu Rate gezogenen drei Begriffsgeschichten stellen den Topos von Deutschland als der *schwierigen Nation* als dominierende Aussage des Diskurses heraus und beschreiben *Nation* als einen lange Zeit „tabuisierten“ Begriff.<sup>187</sup> Noch 1992 sprach Helmut Kohl bei der Trauerfeier des verstorbenen Altkanzlers Willy Brandt von „Deutschland“ als „schwierigem Vaterland“.<sup>188</sup> *Vaterland* erweist sich hier als emotional konnotierter Äquivalenzbegriff von *Nation*.

Zusammenhängend mit der „schwierigen Nation“ stehen weitere Diskursmerkmale wie beispielsweise die Idee von *Nation* als unvollendeter innerer oder/und äußerer Einheit bzw. der inneren und/oder äußeren Spaltung Deutschlands, die sich seit dem 19. Jahrhundert durch die gesamte Geschichte zieht. Selbst 20 Jahre nach dem Mauerfall wird in der „Süddeutschen Zeitung“ über die „Unvollendete“ geschrieben: „Die ‚Vollendung‘ der Einheit ist zu früh und überheblich ausgerufen worden; es muss noch hart daran gearbeitet werden. Die Vollendung ist noch lange nicht vollendet.“<sup>189</sup> In welchen verschiedenen Kontexten dieser Moment auch immer auftaucht, ihnen gemeinsam ist, dass die nationale Identität, das heißt das Verständnis von Nation und das Selbstverständnis als deutsche Nation bis heute in gewisser Hinsicht problematisch ist.<sup>190</sup>

---

<sup>185</sup> Christian Dietrich Grabbe (1977): *Gesammelte Werke*. Bd. II, S. 350 (zuerst 1831), zit. in: Busse 1994, S. 19f.

<sup>186</sup> Koselleck 1997, S. 145.

<sup>187</sup> So z. B. bei Bärenbrinker/ Jakoboskwi 1995, S. 201.

<sup>188</sup> Süddeutsche Zeitung vom 19.10.1992, S. 6, zit. in: Busse 1995, S. 204.

<sup>189</sup> Heribert Prantl (2009): Die Unvollendete. Deutsche Einheit: Die DDR war noch nicht richtig geschluckt, da wurde sie im Grundgesetz schon für verdaut erklärt. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 251, S. 9.

<sup>190</sup> Busse 1995, S. 204.

Darüber hinaus ist der Topos der *schwierigen Nation* mit dem Bild von der *verspäteten Nation*<sup>191</sup> verbunden. Gemeint ist damit der verspätete Prozess der nationalstaatlichen Einigung, der durch den verfestigten Partikularismus der Klein- und Mittelstaaten seit dem Westfälischen Frieden von 1648 erschwert wurde und letztlich erst 1871 durch die Politik Bismarcks realisiert werden konnte. Doch dieser historische Abschnitt, in dem einheitlicher Staat und Nation zusammenfielen, war kurz und düster: Antisemitismus, Kulturchauvinismus und Rassentheorie dominierten die deutsche Geschichte von 1871-1945.<sup>192</sup> Nach dem Zweiten Weltkrieg ergaben sich keine positiven Anknüpfungspunkte für einen Nationsbegriff, und schon gar nicht für die Idee des *Volkes*. In der Nachkriegszeit konnte sich die Deutsche Nation erneut nicht mit den gegebenen Staatverbänden von BRD und DDR identifizieren: Das, was man vorfand waren eine *Nation* und zwei wirtschaftlich und politisch verschieden konzeptualisierte *Staaten*. Ob aus diesen zwei *Staaten* auch zwei *Völker* oder *Nationen* entstehen würden, war eine der Fragen, die während des Kalten Krieges das politische Handeln begleitete.<sup>193</sup> Wie die Begriffe *Volk* und *Nation* in dieser Phase besetzt wurden, war dabei immer abhängig von dem innen- und außenpolitischen, der staats- und völkerrechtlichen Vorhaben und letztlich von der politischen, ideologischen und gesellschaftlichen Perspektive beider Staaten. Beide Begriffe fanden auf politischer Ebene in ähnlicher Quantität als Begriffe ihre Verwendung.<sup>194</sup> In der BRD wurde bei der Neubestimmung der deutschen nationalen Identität erstmals die Staatsbürgernation als Teilaspekt der Bedeutung von *Nation* betont und erwies sich als einzige verbliebene Möglichkeit die Nation zu legitimieren. Politiker beider Staaten hielten zunächst an der Idee einer *deutschen Nation* fest. Bundeskanzler Willy Brandt erklärte *Nation* als Begriff und Konzept folgendermaßen:

25 Jahre nach der bedingungslosen Kapitulation des Hitler-Reiches bildet der Begriff der Nation das Band um das gespaltene Deutschland. [...] Die Nation gründet sich auf das fortdauernde Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen eines Volkes [...].<sup>195</sup>

Das von Brandt angesprochene Zusammengehörigkeitsgefühl wird durch Meinungsumfragen, wie sie Busse aufzeigt, zumindest auf politischer Basis entkräftet, womit sich eine schwach verankerte *Staatsbürgernation* ausdrücke: Wenn vom Staat die

<sup>191</sup> Siehe u. a. Kurt Sontheimer (1990): Nation. In: Leenhardt/ Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. 2. Aufl. München [u.a]: Piper, S.195-198, hier S. 195. Die Bezeichnung „verspätete Nation“ geht zurück auf Helmut Plessner 1935.

<sup>192</sup> Zum Nationsbegriff im Nationalsozialismus siehe als einen ersten Überblick Bärenbrinker/Jakuboskwi 1995, S. 207f.

<sup>193</sup> Siehe zum Zeitabschnitt 1945-91 ausführlicher Koselleck 1997, S. 420ff.

<sup>194</sup> Busse 1995, S. 221.

<sup>195</sup> Willy Brandt in seiner Rede vom 14. Januar 1970 vor dem Deutschen Bundestag, zitiert in [http://www.willy-brandt.org/bwbs\\_biografie/index.html?l=de&year=1970](http://www.willy-brandt.org/bwbs_biografie/index.html?l=de&year=1970) (Stand 15.01.2010).

Rede ist, denken 44% der Deutschen an die Regierung und 7% an die Staatsbürger. Dem gegenüber bringen 24% der Franzosen den Staatsbürger mit dem Begriff *Staatsbürgernation* in Verbindung, der Gedanke an die Regierung folgt erst an zweiter Stelle.<sup>196</sup>

Auch in der deutschen Politik selbst erwies sich die Identifikation mit dem Staat als „schwierig“, anders als in Frankreich, wo sich bis heute alle Politiker, ob aus dem rechten oder linken Lager, auf die französische Nation und ihre Werte beziehen. Während die Nation einen festen Bezugspunkt aller Franzosen bildet und sozusagen über dem Staat steht, wird bzw. wurde die innerstaatliche Opposition in Deutschland aus der Nation ausgegrenzt. Noch in den 70er Jahren wurden die Sozialdemokraten im Rahmen der Verabschiedung der Ostverträge als „vaterlose Gesellen“ beschimpft.<sup>197</sup>

Der deutsche Nationsdiskurs ist tendenziell von negativ konnotierten Momenten sowie gegensätzlichen und konkurrierenden Konzepten bestimmt, was sich in Bedeutungsnuancen, wie *schwierig*, *verspätet* und *unvollendet*, des Begriffs *Nation* niederschlägt.<sup>198</sup> Dabei entspricht die „problematische“ *deutsche Nation* nicht nur einer Selbst-, sondern auch einer Fremdwahrnehmung. Im deutschen und französischen Diskurs sind heute wie gestern explizite Verweise auf den Nachbarn zu finden:

Elle s'est morcelée, ressoudée, réformée, divisée dans le sens Est/Ouest, a revendiqué des espaces toujours plus grands, avant d'être brutalement coupée en deux dans le sens Nord/Sud pour enfin se réunir en 1990 et acquérir, pour la première fois dans son histoire millénaire, des frontières reconnues par tous. Destin étrange aux yeux des français habitués à une nation stable dans son cadre hexagonal et centrée depuis des siècles sur une capitale - d'autant plus étrange que les deux pays sont issus d'un même berceau, l'empire de Charlemagne.<sup>199</sup>

Dass der *schwierigen deutschen Nation* oft die *unbeschwerte* und *traditionelle französische Nation* gegenüber gestellt wird,<sup>200</sup> ist ein typischer Moment, der den deutschen und französischen Diskurs verbindet. Ist der französische Diskurs nach wie vor von diesen Attributen gekennzeichnet? Hat der Begriff *nation* in der französischen Ideenwelt nach wie vor einen „Ehrenplatz“?<sup>201</sup>

---

<sup>196</sup> Busse, *Nation*, S. 225. Busse bezieht sich auf Daten veröffentlicht in *Die Zeit*, Nr. 38 vom 11.09.1992, S. 23.

<sup>197</sup> Siehe Busse 1995, S. 220.

<sup>198</sup> Ein „positiver“ Wandel kann etwa im sportlichen Bereich im Zusammenhang mit der Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland 2006 vermutet werden, was hier aber nicht weiter thematisiert werden soll. Für einen Einstieg in das Thema, siehe [http://www1.bpb.de/methodik/EJVTHF.0.0.Fu%DFball\\_und\\_Nationalbewusstsein.html](http://www1.bpb.de/methodik/EJVTHF.0.0.Fu%DFball_und_Nationalbewusstsein.html) (Stand 19.01.2010).

<sup>199</sup> Pierre Deshusses (2001): *La littérature au miroir de l'histoire*. In: *Le Monde* (16.03.2001).

<sup>200</sup> So z. B. bei Roger de Weck (1990): *Vaterland-Heimat-Nation*. In: Leenhardt/ Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. 2. Aufl. München [u.a]: Piper, S.202- 205, hier S. 200f.

<sup>201</sup> Ebd.

### 5.3.5 *nation* – ein „unbeschwerter“ Begriff? Französische Diskursmomente der Gegenwart

Die derzeit in Frankreich landesweit geführte Debatte über die *identité nationale* stellt sicherlich eine neue Klimax des französischen Nationsdiskurses dar. Der Minister für Immigration und nationale Identität – Eric Besson – selbst problematisiert den Begriff *nation* in seiner auf der Webseite zur „Grand débat sur l’identité nationale“ veröffentlichten Ansprache, in welcher er alle Franzosen zur Teilnahme an der Diskussion auffordert:

Car parler de nation est devenu politiquement incorrect. Beaucoup préfèrent les notions plus consensuelles de démocratie, de citoyenneté ou de République. D’autres contestent le rapprochement des termes d’identité nationale et d’immigration, censé contenir de grands dangers pour la France. Le mot « Nation » serait trop sensible pour être rapproché de celui d’« immigration », alors même que cette Nation s’est constituée, depuis l’origine, par des vagues successives d’immigration.<sup>202</sup>

Eric Besson stellt *nation* als einen Begriff heraus, den viele Bürger heute als politisch „unkorrekt“ empfinden, und verweist auf den Vorzug von Begriffen wie *République* oder *Démocratie*. Meiden Franzosen den Begriff tatsächlich?

Eine Durchschau der im Online-Forum veröffentlichten Beiträge von Verfassern, Menschenrechtlern, Historikern, Soziologen, Philosophen, Schriftstellern, Journalisten, Philosophen, Soziologen und Sportlern, ergibt, dass der Begriff *nation* verhältnismäßig selten gebraucht wird. Stattdessen wird in deutlich höherer Quantität *la France* oder *la République* verwendet. In den 51 Kommentaren,<sup>203</sup> die in Auszügen den hier untersuchten Korpus bilden, wird in nur 8 Beiträgen von dem Begriff *nation* Gebrauch gemacht, während „l’identité national“, wie es im Titel der Debatte heißt, ausnahmslos übernommen wird. Der Kommentar von Julien Dray (Mitglied der Parti Socialiste) ist ein für die französische Diskussion typischer:

Pour moi la nation n’existe qu’à travers la République, c’est ça qui fait la spécificité du modèle français, parce qu’elle est refondée à travers les principes de la République [...] cette identité républicaine, elle est interpellée par l’incapacité qu’elle a, à aller jusqu’au bout de ses devises : la fraternité, l’égalité ; qu’il y a aujourd’hui des discriminations très fortes qui pèsent sur la société française.<sup>204</sup>

Der Gebrauch von *République* überrascht hier nicht; die republikanischen Werte, wie *fraternité*, *égalité* oder *laïcité* sind dominierende Bedeutungselemente des Konzepts *nation française* und bilden somit häufig verwendete Nebenbegriffe.

---

<sup>202</sup> Eric Besson (2009): *Qu’est ce qu’« être Français » aujourd’hui? La création, en France, en 2007 d’un ministère chargé de l’identité nationale...*, zit. in: <http://www.debatidentitenationale.fr/mots-de/le-mot-d-eric-besson.html> (Stand 19.01.2009).

<sup>203</sup> Einträge vom 02.12.2009 bis 12.01.2010. Bei diesen Einträgen handelt es sich um in den französischen Medien veröffentlichte Beiträge, die in dem Forum gesammelt werden, siehe <http://www.debatidentitenationale.fr/ils-s-expriment/> (Stand 16.01.2009).

<sup>204</sup> Beitrag von Julien Dray auf Radio J am 20.12.2009, zit. in: ebd.

Ein weiterer französisch spezifischer Moment des Diskurses ist die Verbindung von nationaler Identität und der Einwanderungssituation in Frankreich, welche beide weiter oben zitierte Textstellen belegen. Tatsächlich meinen viele Franzosen, wie Bresson anmerkt, dass es problematisch sei, *identité* und *immigration* miteinander zu verknüpfen:

L'intrusion de l'Etat dans la définition de la Nation, institutionnalisée à travers la création d'un ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale, est un fait grave. Avec les chercheurs et intellectuels, j'en demande solennellement la suppression, car on ne peut présenter l'immigration comme une menace pour la France. [...].<sup>205</sup>

Als die Regierung unter Nicolas Sarkozy das Ministerium für Einwanderung umbenannte und mit dem Zusatz „Identität“ versah, warf man ihr, wie auch in diesem Kommentar, vor, sie würde die Migration als Gefahr für die nationale Identität betrachten. Auf gleiche Weise entbrannte eine heftige Polemik, als Eric Bresson die Diskussion über die nationale Identität ankündigte.<sup>206</sup> Ohne diese politischen Entscheidungen hier zu weiter zu diskutieren, kann festgehalten werden, dass der französische Diskurs über die *Nation* bzw. die *identité nationale* auf jeden Fall zum großen Teil vor dem Hintergrund der Einwanderungsproblematik stattfindet, und dies sowohl aus Perspektive der „gebürtigen“ Franzosen als auch aus Perspektive der vermeintlichen „Immigranten“ der zweiten oder sogar dritten Generation:

La France, ce sont des symboles, des valeurs, une histoire, mais aussi un destin commun. Mon père s'est battu pour ce pays, j'ai reçu la fierté de la France en héritage et je la transmets à mes enfants. Mais peut-être que mon concitoyen ne le voit pas, qu'il croit que je suis étranger à ce destin. Mais ce n'est pas vrai. Les minorités visibles partagent ce même idéal, ce même destin. [...].<sup>207</sup>

Die Debatte zeigt zum einen, dass sich auch in Frankreich die Auseinandersetzung mit *Nation* in konzeptueller wie begrifflicher Hinsicht als durchaus „schwierig“ gestaltet. Zum anderen beweist sie aber auch, dass im Hexagon überhaupt eine Grundlage geschaffen ist, um über *Nation* zu diskutieren, was einen gewissen Grundkonsens und eine feste Begrifflichkeit voraussetzt. Ob in Deutschland eine ähnliche Debatte möglich wäre, ist fraglich. Busse zumindest bezweifelt, dass der Begriff *Nation* im deutschen Sprachgebrauch ein stabiler ist, was Grundvoraussetzung für eine Debatte wäre. Der Linguist nimmt an, dass der vorsichtig und sparsam geführte Diskurs in Deutschland mitverantwortlich dafür ist, dass der Nationsbegriff so wenig gebraucht wurde und in seiner modernen Version nicht genügend in das Bewusstsein breiter Sprecherschichten

---

<sup>205</sup> Beitrag von François Asensi, Abgeordneter von Seine Saint-Denis und Parteimitglied der Parti Communiste Français, bei der „Débat public à l'Assemblée Nationale“ am 08.12.2009, zit. in: ebd.

<sup>206</sup> Ein weiterer Grund für die Aufruhr um die Debatte war der Vorwurf, es handele sich so kurz vor den Regionalwahlen im Frühjahr 2010 um politisches Kalkül.

<sup>207</sup> Beitrag von Patrick Lozes, Président des CRAN, am 16.11.2009, zit. in: : <http://www.debatidentitenationale.fr/ils-s-expriment/> (Stand 16.01.2009).

vorgedrungen ist.<sup>208</sup> Anzunehmen ist jedoch, dass der Begriff mit größer werdendem Abstand zur NS-Vergangenheit zunehmend von seinem Konfliktpotential befreit wird. In welche Richtung könnte sich der Begriff *Nation* also entwickeln?

#### **5.4 Fazit und Ausblick: der Nationsbegriff im übernationalen Kontext**

Die Wandlung des deutschen und französischen Begriffs *Nation* ist zunehmend in einem politischen und gesellschaftlichen Kontext zu sehen, der nicht nur national geprägt ist, sondern im Zuge des europäischen Einigungsprozesses zunehmend über die Grenzen des eigenen Kulturkreises hinausgeht. Auch wenn es heute mehr Grenzen und Staaten als je zuvor gibt, sich alle 43 unabhängige Staaten Europas fast ausnahmslos als Nationalstaaten bezeichnen und die Nation als Modell organisierter Gemeinschaft nicht an Attraktivität verloren hat, sondern wieder auf neue Weisen gefördert wird, manifestieren sich vermehrt universale und supranationale Tendenzen.<sup>209</sup> Die Vereinten Nationen als Überwölbung der Nationalstaaten durch gemeinsame Ziele sind nur ein Beispiel.

Mittels der Textrecherche und -analyse, die im Rahmen der Untersuchung der Begriffs- und Diskursgeschichte von Nation unternommen wurde, konnte festgestellt werden, dass der Begriff in aktuelleren Texten oft im Plural auftritt, woraus sich die Vermutung entwickelt hat, dass die Bedeutung des Begriffs empfänglicher wird für supranationale Bedeutungselemente im Sinne eines Sprechens von *Nationen* in einem Verband, in einer Gesellschaft oder Kultur und nicht mehr von *der* deutschen Nation, *der* französischen Nation usw.

Der deutsche Bundespräsident Horst Köhler beispielsweise spricht in seiner Rede auf der Veranstaltung „20 Jahre Mauerfall: Der Sieg der Freiheit“ nur ein einziges Mal von Nation (im allgemeinen Sinne), hingegen gebraucht er Nation mehrmals im Plural (10 Mal), z. B.: „[...] freiheitsliebende Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg“, „[...]denn so verständig die Nationen auch immer sind“ oder „[...] für mich bleiben die Vereinten Nationen weiterhin der zentrale Ort für eine kooperative Weltpolitik“.<sup>210</sup> Auffällig ist, dass Köhler, wenn er von einer einzelnen Nation spricht, den Begriff selbst nie verwendet, sondern immer nur den jeweiligen Eigennamen: „Deutschland“, „Staaten in Mittel- und

---

<sup>208</sup> Auch der Brockhaus notiert im Artikel „Nation“, dass die Unbestimmtheit der beiden Begriffe „Volk“ und „Nation“ zur Diskreditierung bzw. zum demagogischen Gebrauch geführt haben. Siehe Brockhaus (2005). Enzyklopädie in 30 Bänden. 21., völlig überarbeitete Auflage, Bd. 19. Leipzig/Mannheim: Brockhaus, S. 340f.

<sup>209</sup> Vgl. Alter 2004, S. 680-682.

<sup>210</sup> Horst Köhler in seiner Rede am 31. Oktober 2009 in Berlin auf der Veranstaltung „20 Jahre Mauerfall: Der Sieg der Freiheit“, zit. in: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2009/11/109-1-bpr-mauerfall.html>. (Stand: 12.02.2010).

Osteuropa“, „Die Vereinigten Staaten von Amerika“, „Europa“ etc. Dass Nation zunehmend im Plural statt im Singular verwendet wird, sei hier nur als eine erste Überlegung angestellt, die genauer zu prüfen wäre. Solch übernationale Bedeutungselemente von Nation wären aber durchaus nicht spezifisch für die deutsche Sprache, sondern es könnte sich um ein allgemeines strukturelles Merkmal handeln. Auf Grund der deutschen Hinwendung zu Europa, was oft als Zeichen und Kompensation des Identitätsverlustes gedeutet wird,<sup>211</sup> könnte die Bedeutung von Nation im deutschen Sprachgebrauch allerdings empfänglicher für übernationale Aspekte sein, gerade auch, weil die Begriffsbedeutung im deutschen Sprachgebrauch weniger gefestigt ist als etwa im Französischen. In Hinblick auf einen supranationalen Kontext wäre es des Weiteren auch interessant zu prüfen, inwiefern sich die Verwendungsweisen der einzelnen Sprachen nähern und sich kultur- und sprachenübergreifende Bedeutungselemente häufen.

Es ist deutlich geworden, dass der Begriff *Nation* kein statischer Begriff ist, sondern vielmehr einem kontinuierlichen Bedeutungswandel unterliegt. Der moderne Nationsbegriff ist nicht mehr der gleiche wie im Mittelalter oder in der Revolutionszeit. Wohl aber trägt der Begriff seine Geschichte bis heute in sich.

Welche Position der Nationsbegriff im heutigen französischen und deutschen Wortschatz hat, kann hier nicht bis ins letzte Detail festgestellt werden; einige wichtige Tendenzen wurden zumindest vorgestellt. Lag der Fokus bisher hauptsächlich auf wissenschaftlichen Definitionen von Nation und sein Wortgebrauch in der politischen Sprache, soll im Folgenden versucht werden, dem von der Begriffs- und Diskursgeschichte formulierten Anspruch, das Konzept in seiner gesamtgesellschaftlichen Streuung zu berücksichtigen, ansatzweise Rechnung zu tragen, indem der Begriff und Diskurs im Sprachgebrauch von Schülern untersucht wird.

## **6 Der Begriff *Nation* im Sprachgebrauch deutscher und französischer Schüler der Oberstufe – eine Fallstudie**

### **6.1 Problemdarstellung, Untersuchungsziel und Forschungsinteresse**

Wurden bisher hauptsächlich wissenschaftliche Definitionen von *Nation* und sein Wortgebrauch in der politischen Sprache untersucht, soll nun versucht werden dem von der Begriffs- und Diskursgeschichte formulierten Anspruch – das Konzept in seiner gesamtgesellschaftlichen Streuung zu berücksichtigen – zumindest ansatzweise Rechnung zu tragen, indem der Begriff im Sprachgebrauch und in der Vorstellungswelt von

---

<sup>211</sup> Siehe Weck 1990, S. 199.

deutschen und französischen Schülern untersucht wird. Hierfür wurde eine Schülerumfrage kleineren Umfangs zum Begriff *Nation* durchgeführt, welche die eben aufgeführten Thesen zur Begriffs- und Diskursgeschichte von *Nation* überprüfen bzw. um eine weitere gesellschaftliche Dimension erweitern sollen.<sup>212</sup>

Das allgemeine Forschungsinteresse an der Schülerumfrage äußert sich in der Frage, was deutsche und französische Schüler im Vergleich mit dem Begriff *Nation* assoziieren und inwiefern der Begriff den Schülern produktiv und rezeptiv präsent ist. Es wird zu ermitteln sein, welche weiteren lexikalischen und semantischen Einheiten die Schüler mit dem vorgegebenen Begriff in Relation setzen. Darüber hinaus ist nicht nur von Interesse, in welcher Qualität die Schüler den Begriff verwenden, sondern auch in welcher Quantität sie mit dem Begriff in ihrer Lebensumwelt konfrontiert werden.

Die Umfrage hat nicht den Anspruch repräsentativ zu sein, vielmehr versteht sie sich als eine Hypothesen bildende Fallstudie. Das Forschungsziel besteht darin, den Gegenstand – der Begriff *Nation* in der Vorstellungswelt und im Sprachgebrauch (Alltags- und Lernbegriff) von Schülern – näher zu explorieren, um eine Grundlage für Vermutungen zu schaffen, die sowohl für die Begriffs- als auch für die Diskursgeschichte erkenntnisbringend sein könnten.<sup>213</sup>

## 6.2 Fragestellungen

Die folgenden Fragestellungen, in deren Lichte die Schülerumfrage vornehmlich ausgewertet wird, sind von den Ergebnissen und Thesen der hier (zuvor) unternommenen Begriffs- und Diskursanalyse von *Nation* abgeleitet:

1. Ist der Begriff *Nation* – *nation* ein für französische und deutsche Schüler uneindeutig und diffuser Begriff?
2. Empfinden deutsche Schüler politische Komponenten als weniger wichtig? Verbinden sie kulturelle Elemente wie Sport oder Musik mit dem Begriff *Nation*?

---

<sup>212</sup> Es ist anzumerken, dass die Studie vor der Ankündigung der „Grand débat national“ am 2. November 2009 auf der französischen Webseite des *Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire* konzipiert wurde. Demnach besteht keinerlei Verbindung zu der nationalen Debatte in Frankreich, in deren Rahmen ebenfalls von den Präfekturen organisierte Umfragen durchgeführt werden. Gleichwohl wird die aktuelle Situation in Frankreich bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt. Vgl. zur Organisation der Debatte Cécilia Gabizon (2009): *Identité nationale: les 200 questions posées aux Français*. In: *Le Figaro* (12.11.2009).

<sup>213</sup> Auch für die Didaktik könnten sich in Hinblick auf den Umgang mit dem Begriff *Nation* im Unterricht brauchbare Anhaltspunkte ergeben.

3. Messen französische Schüler dem Staatsbürger als wirkende Kraft in einer *Nation* mehr Bedeutung bei als deutsche Schüler?
4. Beurteilen deutsche und französische Schüler im gleichen Maße Wertvorstellungen wie Demokratie oder Gleichheit als wichtige Gemeinsamkeiten einer *Nation*?
5. Wird der Begriff *Nation* von deutschen Schülern häufiger durch den Begriff „Volk“ synonym gesetzt als von französischen Schülern?
6. Wird der Begriff *Nation* von den französischen Schülern eher durch den Begriff „Vaterland“ synonym verwendet als von den deutschen Schülern?
7. Werden französische Schüler in ihrer Lebensumwelt häufiger als deutsche Schüler mit dem Begriff *Nation* konfrontiert?

### **6.3 Beschreibung der Stichprobe**

Im Rahmen der Schülerumfrage wurden insgesamt 103 Schüler an zwei Gymnasien in Deutschland und einem Gymnasium (Lycée) in Frankreich befragt. Die Kriterien für die Auswahl der Schulklassen richteten sich nach dem Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit; demnach wurde die Umfrage in der Oberstufe sowohl in regulären als auch in bilingualen Geschichts- und Politikkursen durchgeführt.

Die erste Probandengruppe ergibt sich aus 28 Schülern zwischen 19 und 20 Jahren (Jahrgang

1990/1991), welche die Fragebögen an der Rückert-Oberschule in Berlin Schöneberg, ein Gymnasium mit bilingualem deutsch-französischen Bildungsgang, beantworteten. Es handelt sich um einen „Sciences politiques“-Kurs der 13. Klassenstufe des AbiBac. Ein weiterer Umfragedurchgang fand an der Schillerschule in Hannover statt. Die Probandengruppe setzt sich hier aus 22 Schülern der 12. Klasse (Jahrgang 1992/1993) zusammen.

In Frankreich nahmen zwei Klassen des Jean-Paul Sartre Gymnasiums in Bron bei Lyon an der Umfrage teil. Insgesamt beantworteten 20 Schüler (Jahrgang 1992/1993) eines bilingualen Geschichtskurses, der so genannten „classe européenne“<sup>214</sup>, in der Première (entspricht der 11. Klasse) den Fragebogen. Weitere 33 Schüler einer regulären Geschichtsklasse des gleichen Alters und der gleichen Klassenstufe nahmen ebenfalls an der Befragung teil.

---

<sup>214</sup> Die „classe européenne“ ist ein bilinguales Programm an französischen Gymnasien, in dessen Rahmen zwei von vier Unterrichtsstunden im Fach Geschichte auf Deutsch stattfinden.

Die Stichprobe (N=103) unterteilt sich folglich in zwei Teilstichproben. Die erste besteht aus den 50 Schülern der beiden deutschen Gymnasien (n1=50) mit einem Anteil von 38% an Schülern mit Migrationshintergrund (Eltern oder Großeltern sind nicht in Deutschland geboren bzw. nicht deutscher Herkunft). Die zweite Teilstichprobe setzt sich aus 53 Schülern des französischen Lycées zusammen (n2=53), von denen 49% der Probanden Schüler mit Migrationhintergrund sind.<sup>215</sup> Genauere Angaben zum Migrationshintergrund, wie etwa die Generation oder das Herkunftsland, wurden erfragt, letztlich aber nicht in die Statistik aufgenommen, weil die sich hieraus ergebenden Teilstichproben zu klein sind, um auch nur Tendenzen anzugeben. Auch nach dem Geburtsort der Schüler wurde gefragt, wobei jeweils nur ein Schüler aus jeder Teilstichprobe nicht in Deutschland bzw. Frankreich geboren ist.

Des Weiteren wurden weitere Teilstichproben gebildet, die zwischen bilingualen (n=28) und regulären Geschichts- und Politikkursen (n=22) in Deutschland und der „classe européenne“ (n=20) sowie der „classe d’histoire“ (n=33) in Frankreich unterscheiden. Auch diese Teilstichproben sind sehr klein, was selbst die Aufstellung tendenzieller Aussagen schwierig macht.

#### **6.4 Beschreibung des Forschungsdesigns und der verwendeten Erhebungsmethoden: der Fragebogen**

Zur detaillierten Datenerhebung wurde ein Fragebogen entworfen, der für zwei separate aufeinanderfolgende Befragungsdurchgänge konzipiert ist.<sup>216</sup> Der erste Teil enthält einen von den Befragten auszufüllenden Kasten zu Angaben der Person und dem Migrationshintergrund im Besonderen: „Geburtsdatum“, „Staatsangehörigkeit“, „Sie leben in Deutschland seit“, „Ihre Eltern seit ca.“, „Herkunftsland ihrer Eltern“, „Ihrer Großeltern“. Es schließt sich die erste und einzige Frage des ersten Teils der Umfrage an. Dabei handelt es sich um eine offene Frage – „Was bedeutet für Sie der Begriff Nation?“ – , die anhand des Eintragens von Schlüsselwörtern in einer offen gestalteten Mindmap selbständig in Einzelarbeit zu beantworten ist. Ausgewählt wurde dieses Verfahren mit dem Ziel, das aktive Wissen und die persönlichen Vorstellungen und Assoziationen der Schüler rund um den Begriff *Nation* zu ermitteln.

Der zweite Teil der Umfrage enthält drei geschlossene Fragen, die im Ankreuzverfahren zu beantworten sind. Diese Form der Fragestellung schränkt die Antwortmöglichkeiten in

---

<sup>215</sup> Im Folgenden wird der Einfachheit halber von „französischen“ und „deutschen“ Schülern/ Gruppen/ Klassen/Probanden gesprochen, ohne den Migrationshintergrund unberücksichtigt zu lassen wollen.

<sup>216</sup> Siehe ein Muster des Fragebogens im Anhang.

ihrer Differenzierung ein, entspricht aber organisatorisch und inhaltlich dem Rahmen dieser Arbeit. Bei der ersten Frage – „Welche Gemeinsamkeiten verbinden Menschen zu einer Nation?“ – werden den Schülern verschiedene kulturelle und politische Komponenten, wie „Sprache“, „Herkunft“ oder „Geschichte“ gegeben, deren Wichtigkeit sie ausdrücken sollen. Dass es sich bei *Nation* um eine Gemeinschaft handelt, wird in der Fragestellung bereits vorweggenommen. Es geht in erster Linie nicht darum, das Wissen der Befragten zu prüfen oder den Begriff als Grundbegriff definieren oder entwickeln zu lassen. Vielmehr werden sie aufgefordert, ihre persönlichen Ansichten zu manifestieren. Die Frage ist allgemein formuliert und referiert bewusst nicht auf eine konkrete, die deutsche oder französische, Nation.

Die Komponenten sind alphabetisch geordnet, um keine Rangfolge oder Kategorisierung vorzugeben. Der Befragte muss für jede Komponente zwischen vier Antwortmöglichkeiten wählen: „sehr“, „teilweise“, „weniger“ oder „gar nicht“. Ein Mittelwert wurde bewusst vermieden, um die Antworten bei der Auswertung später besser einer Tendenz zuordnen zu können.

Die Zusammenstellung der einzelnen Komponenten erfolgte auf Grundlage der Begriffs- und Diskursgeschichte. Dabei wurde versucht neben den wesentlichen Charakteristika, wie sie in jedem Lexikon zu finden sind („das Gefühl einer Nation zuzugehören“, „gemeinsame Gesetze und Pflichten“, „Geschichte“, „Herkunft“, „Regierung“ und „Parlament“, „Sitten“ und „Bräuche“, „Sprache“), Elemente aufzulisten, die in der Lebenswelt der Schüler relevant sind. Dies wurde mit Hilfe eines Pretests zu ermitteln versucht: „Ess- und Trinkgewohnheiten“, „Literatur, Kunst und Musik“ und „Sport“ und „Wirtschaftsleben“. Die Komponenten „Teilhabe am politischen Leben“ und „Wertvorstellungen wie Demokratie“ werden als eigene Elemente aufgeführt („Teilhabe am politischen Leben als Staatsbürger“ fällt gewiss unter „gemeinsame Gesetze und Pflichten“), weil sie in Deutschland und Frankreich Teil des Bildungsauftrags sind und anzunehmen ist, dass die Schüler mit diesen regelmäßig in Berührung geraten. Es ergeben sich gewisse Überschneidungen, wie etwa auch zwischen „Sitten und Bräuche“ und „Ess- und Trinkgewohnheiten“.

Bei der zweiten Frage – „Durch welchen Begriff könnte man „Nation“ am ehesten ersetzen?“ –, sollen die vier Begriffe *Volk*, *Staat*, *Kultur* und *Nation* durch Nummerierung in eine Rangfolge gebracht werden. Es soll hier nicht ermittelt werden, wie die Schüler den Begriff im Einzelnen einschätzen, sondern den/die tatsächlich am ehesten gebrauchten Begriff(e). Dabei wurden die Begriffe *Volk*, *Staat* und *Kultur* vor dem Hintergrund des

Diskurses über Kultur- und Staatsnation gewählt. Als häufig im deutschen bzw. im französischen Sprachgebrauch verwendete Synonyme für *Nation* wurden *Volk* und *Vaterland* hinzugefügt.

Die dritte und letzte Frage ist wieder eine geschlossene: „Wie oft hören/lesen Sie den Begriff *Nation* in den jeweiligen Bereichen (in der Schule, im Alltag, in den Medien)?“. Als Antwortmöglichkeiten sind erneut vier Felder vorgegeben: „oft“, „manchmal“, „selten“ und „nie“. Die Schüler sollen ihre eigene Einschätzung mitteilen. Die Frage bezieht sich nicht wie die anderen auf den Begriff *Nation* und sein Ideengebäude, sondern auf die Präsenz des Begriffs als Diskursthema in den jeweiligen gesellschaftlichen Bereichen, was wiederum Rückschlüsse auf die Antworten der anderen Fragen zulassen könnte. Sollen Mindmap und die ersten beiden Fragen des 2. Teils Auskunft über die Qualität des Begriffs im Denken und Sprechen der Schüler geben, ist die dritte Frage von Teil 2 als Ermittlungsquelle für die Quantität gedacht.

Der Fragebogen liegt in deutscher und französischer Sprache vor. Er wurde zunächst in Deutsch erstellt und anschließend in Französisch verfasst.<sup>217</sup> Bei der 2. Frage von Teil 2 zu den Synonymen wurden die deutschen Begriffe *Volk*, *Staat*, *Kultur* und *Vaterland* mit *le peuple*, *l'Etat*, *la culture* und *la patrie* übersetzt. Dass es sich hier als auch bei anderen im Fragebogen aufgeführten Termini um Begriffe mit kulturspezifischen Bedeutungsnuancen handelt, wurde bereits ausführlich erläutert und wird bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

## 6.5 Der Pretest

Die Gestaltung des Fragebogens wurde vor der Durchführung der Umfrage mittels eines Pretests versucht zu verbessern. An der Voruntersuchung nahmen zwei deutsche Gymnasiasten der 12. Klasse teil. Die Schüler wurden gebeten den Fragebogen auszufüllen und dabei ihre Gedanken laut auszusprechen. Hinterher wurden sie zu einzelnen Aspekten noch mal interviewt. Insgesamt bereitete die Beantwortung des Fragebogens den Schülern keine Schwierigkeiten, bis auf die erste Frage des 2. Teils zu den Komponenten (Sprache, Geschichte, Gesetze und Pflichten etc), die eine Nation verbinden oder nicht. Es blieb teilweise unverständlich, dass die Wichtigkeit auf die *Gemeinsamkeit* dieser Komponenten der Menschen einer Nation referiert und nicht auf die Wichtigkeit der Komponenten allgemein, wenn es um das Thema Nation geht („Essen ist ein wichtiges Thema, weil

---

<sup>217</sup> Hierfür wurde Frau Isabelle Nicolas, Lektorin am Institut für Romanische Philologie der FU Berlin, zu Rate gezogen.

Türken z. B. kein Schweinefleisch essen“), weshalb das Wort „Gemeinsamkeiten“ explizit in die Fragestellung aufgenommen wurde. Die einzelnen Bestandteile der Frage wurden von den Schülern verstanden, bis auf „Wertvorstellungen“, weshalb „Demokratie“ und „Gleichheit“ als Beispiele ergänzt wurden.

Auffällig war, dass die beiden Schüler die Fragen nicht nur nach ihrer Meinung, sondern auch ihrem eigenen privaten Interessen gemäß beantworteten: „Musik mag ich lieber als Sport“ oder „Für Politik interessiere ich mich allgemein nicht so“. Die Bewertung der Bedeutsamkeit der einzelnen Komponenten kann also durch persönliche Vorlieben der Probanden beeinflusst sein. Auch bei der Frage 2 von Teil 2 zu den möglichen synonymen Begriffen wurde mehr an die Wichtigkeit von *Staat* oder *Volk* allgemein gedacht, als an ein am ehesten verwendetes Synonym: „Das Volk ist das Wichtigste, dann kommt der Staat“. Aus diesem Grund wurde die Frage umformuliert und das Fremdwort „synonym“ durch „anstelle von“ ersetzt, um mögliche Verständnisprobleme zu vermeiden.

Während einer der Probanden im Interview betonte, dass er kulturelle Aspekte, vor allem gemeinsame Sitten und Bräuche, als weitaus wichtiger für eine Nation betrachte, bewertete der andere kulturelle und politische Elemente als gleichsam bedeutend.

Die Mindmap füllten die Schüler spontan und hinreichend mit vier bis sechs Schlüsselwörtern oder Paraphrasen aus. Sie versuchen den Begriff zu definieren und diesem als persönlich für wichtig empfundene Aspekte zuzuweisen. Die vorgesehene Zeit von fünf Minuten pro Durchgang erwies sich als ausreichend.

## **6.6 Durchführung der Umfrage**

Die Umfrage wurde an den deutschen und französischen Schulen parallel in der Woche vom 7. bis 18. Dezember 2009 durchgeführt. Die Fragebögen wurden per Post an die Schulen gesendet und von den verantwortlichen Lehrern, die mit mir kooperierten, zu Beginn einer ihrer Stunden in den ausgewählten Kursen verteilt. Der Ablauf wurde den Lehrern schriftlich erläutert.<sup>218</sup> Im ersten Durchgang teilt der Lehrer den Schülern den Fragebogen Teil 1 aus, dem ein kurzes Schreiben, welches die Befragten über das Anliegen der Studie informiert, beigelegt ist. Nachdem die Schüler dieses gelesen haben, füllen sie den Kasten zu den persönlichen Angaben aus. Daraufhin bearbeiten sie die erste Frage (Mindmap). Nach fünf Minuten sammelt der Lehrer den 1. Teil ein und teilt anschließend den Fragebogen Teil 2 aus, auf dem die Schüler ihr Geburtsdatum eintragen, das die Zugehörigkeit der beiden Fragebögen eines jeden Schülers zu identifizieren erlaubt.

---

<sup>218</sup> Siehe Dokument im Anhang.

Die Befragten haben erneut fünf Minuten um den 2. Teil zu beantworten. Die Lehrer wurden darauf hingewiesen, die Fragen nicht vor Beendigung der Umfrage zu thematisieren und diskutieren, um jegliche Beeinflussung zu vermeiden.

## 6.7 Ergebnisse<sup>219</sup>

### 6.7.1 Fragebogen Teil 1: Mindmap

#### Was bedeutet für Sie der Begriff „Nation“?

Schreiben Sie Ihre Gedanken, Ideen und die Schlüsselwörter, die Sie mit „Nation“ verbinden in die Mindmap. Seien Sie gern kreativ und erweitern Sie die Felder beliebig!

#### Zur Datenanalyse:

Die Schlüsselwörter (und Paraphrasen), welche die deutsche (n=50) und französische (n=53) Schülergruppe in die Mindmap eingetragen haben, wurden per Hand ausgezählt und werden im Folgenden anhand der Schüleranzahl, die ein jeweiliges Wort genannt hat, in Klammern angegeben. Innerhalb der französischen Gruppe zeigt sich eine größere Übereinstimmung an genannten Komponenten als in der deutschen Gruppe. Für letztere lässt sich eine größere Anzahl *verschiedener* Wörter bzw. Worteinheiten beobachten, viele Schlüsselwörter wurden von weniger als zwei Schülern genannt. Elemente, die nur von einem einzigen Schüler notiert wurden, werden nicht aufgeführt.

#### Ergebnisse

Im Folgenden sind die Komponenten aufgelistet, die von beiden Gruppen in die Mindmap eingetragen wurden. Die Differenz zwischen der Schüleranzahl der deutschen Gruppe und der Schüleranzahl der französischen Gruppe liegt bei diesen Wörtern bei unter 5 %:

*Sprache* (14 von 50 deutschen Schülern)/*langue* (16 von 53 französischen Schülern), *Staat* (6)/*Etat* (7), *Gesetze/Regeln* (8)/*droits* (8), (*kulturelle*) *Unterschiede* (6)/*diversité* (7), *Krieg/Frieden* (5)/*guerre/paix* (3), *Herkunft* (5)/*origine* (5), *Nationalität* (3)/*nationalité* (3), *gemeinsame Ziele* (3)/*buts communs* (2), *Deutschland* (2)/*France* (4).

Wörter, bei denen die Differenz unter 10% liegt, sind:

---

<sup>219</sup> Im Folgenden können nicht alle Daten im Detail analysiert und dargestellt werden. Das verwendete Datenmaterial (Tabellen und Diagramme) befindet sich Anhang.

*Geschichte/Vergangenheit* (9)/*histoire/passé* (13), *Kultur* (14)/*culture* (11), *Einheit/Einigheit* (15)/*unité* (9), *Zusammenhalt* (14) vergleichbar mit *solidarité* (11), *Politik* (7)/*politique* (4), *Patriotismus* (3)/*patriotisme* (6), *Freiheit* (4)/*liberté* (9), *Gleichheit* (2)/ *Egalité* (6), *Demokratie* (4)/*démocratie* (8), *Brüderlichkeit* (2)/*fraternité* (5), *Staatsgebiet* (2)/*territoire* (5), *Symbole* (4)/*symboles* (9), *Vaterland* (2)/ *patrie* (5).

Wörter, bei denen die Differenz über 10% liegt, sind:

Die Anzahl der deutschen Schüler, die *Sport*, *Fußball* oder *Weltmeisterschaft* (9) als Komponente aufgeschrieben, ist um 16 % höher als bei den französischen Probanden, die *sport* (2) notierten. Das Wort *peuple* (15) nannten mehr französische als deutsche Schüler *Volk* (6) aufführten (Unterschied von 16 %), genauso bei *pays* (16) und *Land* (8) (Unterschied von 14 %). Das Wort *Gemeinschaft* (19) notierten deutlich mehr deutsche als französische Schüler, die *communauté/vivre en commun* (6) aufschrieben (Unterschied von 27%).

Folgende Komponenten wurden innerhalb beider Gruppen von nicht mehr als zwei Schülern genannt: *Nationalismus/nationalismus*, *(National-)bewusstsein/conscience*, *Vaterland/patrie*, *Einwanderung/immigration*, *Regionen/régions*, *Grenzen/frontières*. Mit ähnlicher Bedeutung: *EU/Europe*, *Macht/pays fort*.

Elemente, die ausschließlich von der französischen Gruppe in der Minimap notiert wurden, sind: *valeurs/idées*/(17), *identité* (10), *président/chef d'Etat* (7), *vote/suffrage universel* (6), *gouvernement* (4), *défense* (5), *République* (3), *Révolution* (3), *Assemblée Nationale* (2), *devise* (2).

Ausschließlich von Schülern der deutschen Gruppe wurden folgende Gruppen genannt: *Nationalsozialismus/Nazis* (6), *Zugehörigkeit/Zusammengehörigkeit* (8).

Die fünf am häufigsten gefallenen Begriffe, die Schüler der französischen Klassen genannt haben, sind: *citoyens* (17), *pays* (16), *langue* (16), *peuple* (15), *histoire/passé* (13), *culture* (11) und *solidarité* (11).

Schüler der deutschen Klassen nannten am häufigsten: *Gemeinschaft* (19), *Sprache* (14), *Kultur* (14), *Zusammenhalt* (14), *Geschichte/Vergangenheit* (9) und *Nationalstolz* (10).

## 6.7.2 Fragebogen Teil 2

### Zur Datenanalyse der geschlossenen Fragen

Die Datenanalyse erfolgt mittels des SPSS-Programms „IBM SPSS Statistics 18“<sup>220</sup>. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Studie beschrieben und dargestellt.

### Ergebnisse

#### Fragebogen Teil 2 – Frage 1

##### **Welche Gemeinsamkeiten verbinden Menschen zu einer Nation?**

Kreuzen Sie an inwiefern Ihnen die folgenden Komponenten wichtig sind.

Folgende Komponenten werden von mehr als der Hälfte der französischen Schüler (n=53) als „sehr wichtig“ bewertet: *Wertevorstellungen z. B. Demokratie und Gleichheit* (83%), *gemeinsame Gesetze und Pflichten* (81%), *Geschichte* (74%), *Sprache* (68%), *das Gefühl einer Nation zuzugehören* (62 %), *Regierung und Parlament* (59%), *Teilhabe am politischen Leben als Staatsbürger* (57%).

Folgende Komponenten werden von mehr als der Hälfte der deutschen Schüler (n=50) als „sehr wichtig“ bewertet: *gemeinsame Gesetze und Rechte* (78%), *Wertvorstellungen z.B. Demokratie und Gleichheit* (76%), *Sprache* (70%), *Geschichte* (56%) und *das Gefühl einer Nation zuzugehören* (52 %).

Die Komponente *Wertvorstellungen* wird von der französischen Gruppe am häufigsten als „sehr wichtig“ beurteilt, dicht gefolgt von den *gemeinsamen Rechten und Pflichten*. Die deutschen Befragten schätzen in umgekehrter Reihenfolge dieselben Komponenten als wichtig ein (vgl. Tabelle A1 und A2)<sup>221</sup>.

---

<sup>220</sup> Aktuelle Version von 2008.

<sup>221</sup> Siehe hier Tabellenauszüge. Die kompletten Tabellen befinden sich im Anhang.

**Tabelle A1**

			Gemeinsame Gesetze und Pflichten				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
Schüler	französisch	Anzahl	43	7	3	0	53
		% innerhalb von Schüler	81,10%	13,20%	5,70%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	39	9	2	0	50
		% innerhalb von Schüler	78,00%	18,00%	4,00%	0,00%	100,00%
Gesamt		Anzahl	82	16	5	0	103
		% innerhalb von Schüler	79,60%	15,50%	4,90%	0,00%	100,00%

**Tabelle A 2**

			Wertvorstellungen zum Beispiel Demokratie, Gleichheit				Gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
Schüler	französisch	Anzahl	44	7	1	1	53
		% innerhalb von Schüler	83,00%	13,20%	1,90%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	38	8	3	1	50
		% innerhalb von Schüler	76,00%	16,00%	6,00%	2,00%	100,00%
Gesamt		Anzahl	82	15	4	2	103
		% innerhalb von Schüler	79,60%	14,60%	3,90%	1,90%	100,00%

Die Komponenten *Regierung und Parlament* und *Teilhabe am politischen Leben* werden von den deutschen Probanden als weniger wichtig beurteilt als von den französischen. 94% der französischen Schüler gegenüber 70% der deutschen Schüler schätzen *Regierung und Palament* als „sehr wichtig“ oder „teilweise wichtig“ ein. Die Prozentzahl der Schüler, welche die Komponente *Teilhabe am politischen* als „sehr wichtig“ bewertet haben, ist bei den französischen Gruppe um ca. 20% höher als bei der deutschen (vgl. Tabelle A3).

**Tabelle A3**

			Teilhabe am politischen Leben als Staatsbürger				Gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
Schüler	französisch	Anzahl	30	13	9	1	53
		% innerhalb von Schüler	56,60%	24,50%	17,00%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	18	17	15	0	50
		% innerhalb von Schüler	36,00%	34,00%	30,00%	0,00%	100,00%
Gesamt		Anzahl	48	30	24	1	103
		% innerhalb von Schüler	46,60%	29,10%	23,30%	1,00%	100,00%

Als „weniger wichtig“ oder „gar nicht wichtig“ werden von mehr als der Hälfte der französischen Schüler (n=53) die folgenden Elemente bewertet: *Religion* (86,8%), *Herkunft* (83%), *Sport* (72%) und *Nationalcharakter* (70%).

Die folgende Komponenten schätzen mehr als die Hälfte der deutschen Schüler als „weniger wichtig“ oder „gar nicht wichtig“ ein: *Religion* (76%) und *Nationalcharakter* (66%).

Als „teilweise wichtig“ bewerten die Schüler beider Gruppen die Elemente *Wirtschaftsleben* (deutsche Gruppe: 46%, französische Gruppe: 55%), *Ess- und Trinkgewohnheiten* (deutsche Gruppe: 54%, französische Gruppe: 43%), *Sitten und Bräuche* (deutsche Gruppe: 54%, französische Gruppe: 37%) und *Staatsangehörigkeit* (deutsche Gruppe: 36%, französische Gruppe: 32%). Die restlichen Antworten der beiden letzt genannten Komponenten verteilen sich insbesondere bei der deutschen Gruppe gleichermaßen auf die anderen Antwortmöglichkeiten, so dass hier nur eine geringe Übereinstimmung in den Antworten festzustellen ist.

Größere Unterschiede zwischen der deutschen und französischen Gruppe sind bei den Komponenten *Herkunft*, *Sport* sowie *Literatur*, *Musik* und *Kunst* zu verzeichnen.

Beurteilen nur 2% der Schüler der französischen Gruppe *Herkunft* als „sehr wichtig“ und 42% als „gar nicht wichtig“, bewertet ca. jeder vierte Schüler der deutschen Gruppe (24%) die Komponente als „sehr wichtig“ und nur jeder zehnte Schüler (10%) als „gar nicht wichtig“.

*Sport* schätzen nur 8% der französischen Probanden als „sehr wichtig“ ein, während es bei den deutschen Probanden 28% sind. Als „gar nicht wichtig“ sehen 45% der französischen Schüler dieselbe Komponente gegenüber 14% der deutschen Schüler.

Die Anzahl der Schüler, die *Musik*, *Kunst* und *Literatur* als „sehr wichtig“ oder „teilweise wichtig“ einschätzen, ist bei den Schülern der deutschen Gruppe (74%) um 25% höher als bei den Schülern der französischen Gruppe (49%).

## Fragebogen Teil 2 – Frage 2

### Durch welchen Begriff könnte man „Nation“ am ehesten ersetzen?

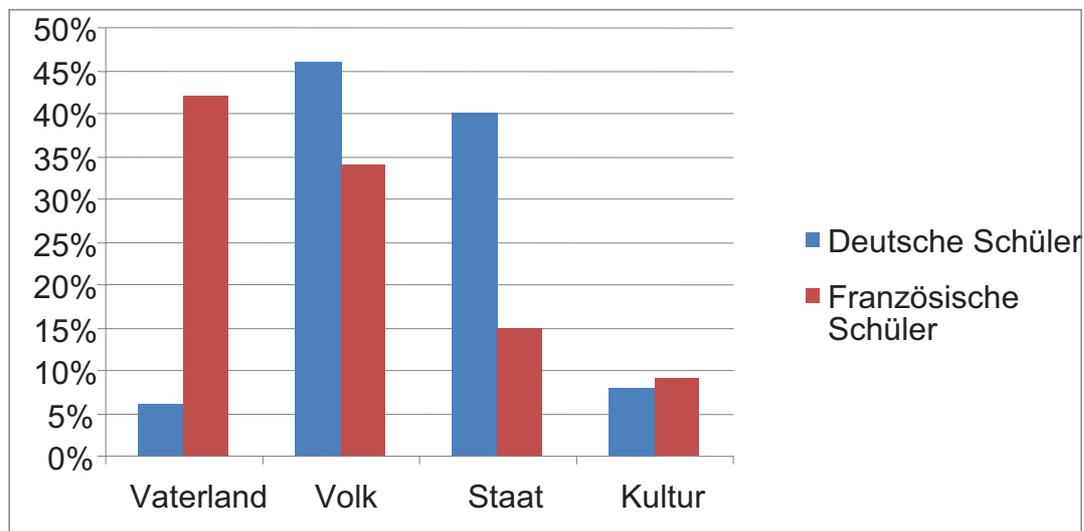
Bitte bringen Sie die Begriffe in eine Reihenfolge, indem Sie eine **1** hinter den Begriff, den Sie am ehesten anstelle von „Nation“ verwenden würden, eine **2** hinter den zweiten Begriff usw. schreiben. Wieso ist das kursiv?

Die französischen Schüler setzen mit 42% den Begriff *patrie* am häufigsten an die Spitze der Rangfolge der vier vorgegebenen Begriffe. 34% platzieren *Volk* an erster Stelle, 15% *Staat* und 9% *Kultur*.

Die deutschen Schüler schreiben mit 46% den Begriff *Volk* am häufigsten an die erste Position der Reihenfolge. In ähnlicher Größenordnung bewegt sich der Begriff *Staat*, der von 40% der deutschen Probanden an erster Stelle gesetzt wird. Nur wenige aus der deutschen Schülergruppe beginnen die Rangfolge mit den Begriffen *Kultur* (8%) und *Vaterland* (6%).

Der Begriff *Kultur* an erster Stelle wird von beiden Gruppen prozentual gleich bewertet. Auffällig ist die Differenz (25%) zwischen der Anzahl der deutschen und französischen Befragten bei dem Begriff *Staat*. Ein sehr eindeutiger Unterschied zeigt sich zudem bei dem Begriff *Vaterland*, der von den französischen Schülern an erste Position und von den deutschen Schülern an letzter Stelle eingeordnet wird (vgl. Diagramm B1).

**Diagramm B1**



**Fragebogen Teil 2 – Frage 3**

**Wie oft hören/lesen Sie den Begriff „Nation“ in den jeweiligen Bereichen? Nur etwas größer machen.**

Die Antworten der deutschen und französischen Probanden weisen hier keine großen Unterschiede auf. Die Schüler der französischen Schule, die meinen, dass sie den Begriff „oft“ (45%) oder „manchmal“ (45%) in der *Schule* hören, ist höher als die Anzahl der deutschen Schüler (oft : 32% manchmal : 38%) (vgl. Tabelle C 1). Für den Bereich *Alltag (mit Familie und Freunden)* geben über die Hälfte der deutschen (56%) und der französischen Schüler (51%) an, dass sie den Begriff „selten“ hören oder lesen, 28% der französischen Probanden und 20% der deutschen meinen „nie“. Die Antwort „oft“ wird für den Bereich *Medien* von beiden Schülergruppen (französisch: 40%, deutsch: 46%) vergleichbar häufig angegeben.

Vergleicht man die beiden Teilstichproben „französische Schüler bilingualer Geschichtsklassen« (n=20) und „französische Schüler regulärer Geschichtsklassen“ (n=33) miteinander, so ergeben sich für den Bereich *Schule* keine nennenswerten Unterschiede. Bei dem Antwortenvergleich der Teilstichproben „deutsche Schüler regulärer Geschichtsklassen“ (n=22) und „deutsche Schüler bilingualer Geschichtsklassen“

(n=28) kann konstatiert werden, dass mehr bilingual Lernende (39%) als regulär Lernende (22,7%) der Auffassung sind, den Begriff *Nation* in der Schule „oft“ zu hören und zu lesen.

**Tabelle C1 : Fragebogen Teil 2 – Frage 3**

			in der Schule				Gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
Schüler	französisch	Anzahl	24	24	5	0	53
		% innerhalb von Schüler	45,30%	45,30%	9,40%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	16	19	13	2	50
		% innerhalb von Schüler	32,00%	38,00%	26,00%	4,00%	100,00%
Gesamt		Anzahl	40	43	18	2	103
		% innerhalb von Schüler	38,80%	41,70%	17,50%	1,90%	100,00%

## 6. 8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Vorwegzunehmen ist, dass es sich bei den folgenden Interpretationen nur um Vermutungen über die Vorstellungen der Schüler und dem damit verbundenen Sprachgebrauch handeln kann. Hinzu kommt, dass die Schülerumfrage lediglich in einem kleinen Rahmen durchgeführt wurde. Es ist davon auszugehen, dass die Aussagen der Schüler sowohl auf Grundlage ihres in der Schule erworbenen Wissens basieren als auch auf ihren Alltagserfahrungen. Inwiefern ein einzelner Schüler eine eigene Meinung oder Vorstellung zum Diskurs rund um den Begriff *Nation* vertritt und/oder inwiefern er Gelerntes wiedergibt, erlaubt die Erhebung nicht zu unterscheiden.

Die Komponenten *Sprache*, *Kultur*, *Geschichte* und *Zusammenhalt* bzw. *solidarité* nennen deutsche und französische Schüler am häufigsten bei der Frage, was sie unter dem Begriff *Nation* verstehen. Es ergibt sich ein stimmiges Bild bezüglich dieser allgemein gefassten Elemente, wie sie z. B. auch in Normierungsversuchen deutscher und französischer Wörterbücher zu finden sind. *Gemeinschaft* wird von den Schülern der deutschen Gruppe so oft notiert wie kein anderes Wort (38% der Schülergruppe). Die französischen Schüler schreiben stattdessen öfter *pays*; *communauté* wird nur vereinzelt genannt. *Gemeinschaft* und *pays* können jeweils als Oberbegriffe bezeichnet werden und haben definatorischen Charakter. Interessant sind die Komponenten, die ausschließlich von französischen bzw. deutschen Schülern genannt wurden. Es überrascht nicht, dass französische Schüler in verhältnismäßig großer Anzahl gegenüber anderen Wörtern, Begriffen wie *valeurs* und

*citoyens* (mit etwas geringerem Anteil auch: *président/chef d'Etat, République, Révolution*) als Schlüsselwörter nennen, ebenso wie *identité*. Die Rolle der Franzosen als Staatsbürger und die Bedeutung der Werte der *Liberté, Egalité* und *Fraternité*, wie sie auch von einigen Schülern notiert werden, sind Elemente, die seit der französischen Revolution die nationale Identität, die *nation française*, bestimmen und von einer zur nächsten Generation transformiert werden. Die kulturspezifischen Bedeutungselemente des französischen Begriffs *nation* schlagen sich in diesen Aussagen nieder. Ob oder inwiefern die französischen Schüler durch die aktuelle „Débat sur l'identité“, welche zum Zeitpunkt der Schülerumfrage schon entzündet war, beeinflusst oder intensiver mit dem Diskurs konfrontiert sind, kann hier nur vermutet werden. Nach Angaben der Lehrer war die Debatte in den an der Studie teilgenommenen Geschichtsklassen noch kein Unterrichtsgegenstand. Entgegen der Mutmaßungen wurde *Einwanderung* bzw. *Einwanderungsproblematik* von lediglich zwei Schülern (einer mit und einer ohne Migrationshintergrund) genannt.

Innerhalb der französischen Gruppe zeigt sich bezüglich der genannten Wörter eine größere Übereinstimmung als bei der deutschen Gruppe. Zudem lassen sich im Gegensatz zu den französischen Mindmaps weniger spezielle „deutsche“ Elemente feststellen, so werden der *Nationalsozialismus, Nationalstolz* und die *Fußballnationalmannschaft/ Weltmeisterschaft/Sport* (in Verbindung mit dem Stichwort *Zusammengehörigkeit*) von mehreren Schülern (6-8 jeweils) aufgeführt. Dies könnte Busses These zum schwach verankerten deutschen Nationsbegriff stützen. Dass immerhin zehn Schüler *Nationalstolz* nennen und diesen fast ausschließlich mit Adjektiven und Fragen, wie „gefährlich“ oder „falscher Nationalstolz?“, in Verbindung setzen, könnte die negativ konnotierten Bedeutungselemente des Begriffs im Sinne einer „schwierigen Nation“ bestätigen. Zum anderen können solche Aussagen auch als Zeichen des historischen Bewusstseins im Sinne einer Vergangenheitsbewältigung, wie sie z. B. auch in deutschen Geschichtsbüchern thematisiert wird, interpretiert werden. Dass sich im Gegensatz zu den französischen Schülern (41%) kaum ein deutscher Schüler (6%) vorstellen kann, den Begriff *Nation* am ehesten durch *Vaterland* zu ersetzen, verstärkt diese Argumentationslinie (*schwierige Nation/schwieriges Vaterland*) zusätzlich und würde die Schlussfolgerung zulassen, dass das Lexem *Vaterland* einen deutlich geringeren Stellenwert im Sprachgebrauch der deutschen Schüler einnimmt. Außerdem könnte dies die Annahme über das schwach ausgebildete deutsche Nationalbewusstsein und die fehlende Heimatverbundenheit bestätigen. Nichtsdestotrotz kreuzen über die Hälfte der deutschen Schüler bei Frage 1 an,

dass *das Gefühl einer Nation zuzugehören* für sie „sehr wichtig“ ist. Dass *Vaterland* dennoch ein Begriff ist, der eins vermieden wurde und bis heute mit gewisser Vorsicht verwendet wird bzw. mittlerweile schwach im Wortschatz verankert ist, ist anzunehmen. Bei den französischen Schülern sind in den Aussagen (Mindmaps) bis auf die allgemein gehaltene Komponente *Frieden und Krieg* keine historisch belasteten Verbindungen, wie etwa die Kolonialzeit, zum Begriff *Nation* auszumachen.

Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Mindmap und den Antworten auf die Frage 1 nach den Komponenten lassen sich (bis auf eine Ausnahme, siehe weiter unten) keine *großen* Widersprüche in den Aussagen feststellen. Einige Unterschiede sind aber gleichwohl zu benennen. Von der deutschen und französischen Schülergruppe werden *gemeinsame Gesetze und Pflichten* am häufigsten bzw. am zweit häufigsten mit „sehr wichtig“ beantwortet. Beim Ausfüllen der Mindmap kamen von alleine weniger Schüler (6) auf *Gesetze und Pflichten* als auf etwa *Geschichte* oder *Sprache*. Bei den deutschen Schülern ist zudem ein Widerspruch zu verzeichnen. Dass sie einerseits *gemeinsame Gesetze und Pflichten* so hoch wie keine andere Komponente bewerten, würde der These Busses, dass die Staatsbürgerschaft und in diesem Zusammenhang das politische Zusammenhörigkeitsgefühl der deutschen Bürger schwach (und schwächer als bei den Franzosen) verankert sei, widersprechen. Andererseits beurteilen *nur* 36% der deutschen Schüler die *Teilhabe am politischen Leben*, welche die eigentliche Pflicht des Staatsbürgers ist, als „sehr wichtig“, was wiederum Busses Annahme bestätigt.<sup>222</sup>

Die französischen Schüler verleihen dieser Komponente in ihren Antworten zu Frage 1 weitaus mehr Bedeutung (57% „sehr wichtig“), was sich auch in den Mindmaps niederschlägt, wo immerhin sechs französische und kein einziger deutscher Schüler *vote/suffrage universel (Wahlrecht)* nennen. Die Kohärenz der Antworten innerhalb der französischen Gruppe bestätigt sich zudem, wenn *Wertvorstellungen* von allen Komponenten am häufigsten mit „sehr wichtig“ eingeschätzt wird und *valeurs* in den Mindmaps quantitativ gesehen an erster Stelle steht.

Dass insbesondere deutsche Schüler politische Komponenten als weniger wichtig beurteilen und stattdessen *kulturelle* Gemeinsamkeiten wie *Musik* oder *Literatur* als wichtiger gewichtigen, bestätigt sich hier nicht.<sup>223</sup> Allerdings schenken sie den Komponenten *Sport* und *Musik, Literatur* und *Kunst* mehr Bedeutung als die französischen Schüler. In den Mindmaps haben mehrere Schüler *Sport/Fußball* mit

---

<sup>222</sup> Der Pretest ergab, dass die Schüler durchaus wissen, was mit *Teilhabe* vornehmlich gemeint ist.

<sup>223</sup> Auch im politischen und öffentlichen Diskurs ist Deutschland als Kulturnation kein (dominierendes) Diskursmoment mehr.

*Zusammengehörigkeit, Zugehörigkeit* und *Patriotismus* in Verbindung gebracht, womit sich Momente des aktuellen Diskurses, wie er sich seit der Weltmeisterschaft 2006 abzeichnet, widerspiegeln.<sup>224</sup>

Ein weiterer größerer Unterschied zwischen den Antworten der beiden Schülergruppen zeigt sich in der Komponente *Herkunft*, die 42% der französischen Probanden als „gar nicht wichtig“ beurteilen, also 28% mehr als bei den deutschen Probanden. Die *Staatangehörigkeit* wird hingegen von beiden Gruppen sehr uneindeutig beantwortet. Dass *Herkunft* eine so geringe Rolle für die französische Gruppe spielt, entspricht ihrer Realität insofern, als dass in Frankreich dem Egalitätsprinzip folgend theoretisch alle Bürger als „gleich“ angesehen werden. Die französische Identität steht über der Herkunft, Geschlecht, Religion etc., die Angelegenheiten der privaten Sphäre sind. Eine Konsequenz hieraus ist unter anderem, dass viele in Frankreich lebende Schüler, selbst wenn keine der Eltern französische Staatsbürger sind, die französische Staatsangehörigkeit besitzen. Der Begriff *Herkunft* ist zunächst ein sehr allgemeiner Begriff und kann unterschiedliche Bedeutungen im Sinne von Herkunftsland, Familie oder auch Abstammung hervorrufen, was die Aussagekraft dieser Antworten beeinträchtigt.

Bei Frage 2 hat sich die Vermutung bestätigt, dass die deutschen Schüler anstelle von *Nation* am ehesten die Begriffe *Volk* verwenden würden (46%), was der Stellung von *Volk* im deutschen Wortschatz, wie sie historisch und lexikalisch bereits begründet wurde, entspricht. Aber auch *Staat* wurde von 40% der Probanden an erster Stelle angekreuzt, so dass beide Begriffe zumindest in den vorliegenden Schüleraussagen durchaus eine ähnliche Position einnehmen. Auch der Schüleranteil der französischen Gruppe ist nicht gering (34%) und wird durch die Anzahl der Schüler (15), die *peuple* in die Mindmap eingetragen haben, unterstützt.<sup>225</sup> Am meisten wird aber wie bereits erwähnt *patrie* an erster Stelle angekreuzt, was man auf die stärker als in Deutschland ausgeprägte Vaterlandsverbundenheit und den in der französischen Gesellschaft vorherrschenden „unbefangenen“ Nationalismus zurückführen könnte.<sup>226</sup>

Dass wenige der deutschen und französischen Schüler *Kultur* angekreuzt haben, könnte im weitesten Sinn die Annahme bestätigen, dass, wenn *Nation* auf die *deutsche Nation*

---

<sup>224</sup> Vgl. dazu z. B den Artikel auf Spiegelonline vom 18.06.2006: *Deutschland in Schwarz-Rot-Gold Köhler und Künast erfreut über Fahnenmeer*, zit. in: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,422011,00.html> (Stand 08.02.2010).

<sup>225</sup> Auf die Bedeutungsunterschiede des französischen und deutschen Staats- und Kulturbegriffs soll hier nicht weiter eingegangen werden, siehe zu letzterem: Kurt Sontheimer (1990): *Staat und Gesellschaft*. In: Leenhardt/ Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. 2. Aufl. München [u. a.]: Piper, S.202- 205 und Michel Tournier (1990): *Kultur und Zivilisation*. In: ebd., S. 308-310.

<sup>226</sup> Roger de Weck 1990, S. 201.

bezogen wird, von dieser heute nicht mehr im Sinne von Kulturnation gesprochen wird<sup>227</sup>. Die Frequenzen der einzelnen Lexeme (v. a. *Nation*, *Volk* und *Vaterland*) im deutschen und französischen Wortgebrauch erklären sich letztlich vor dem Hintergrund ihres jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes, der Spuren in den Begriffen hinterlässt und sich auch in der Sprache eines Schülers widerspiegeln.

Die Hypothese, dass die französischen Schüler mit dem Begriff und Diskurs *nation* öfter konfrontiert werden, was auf Grund der aktuellen Diskussion um die nationale Identität und dem allgemein unproblematischeren Umgang mit dem Begriff antizipiert wurde, konnte sich jedoch nicht bestätigen. Die Unterschiede sind vielmehr gering.

Die Umfrage hat gewisse Vermutungen und Annäherungen bezüglich der Frage, in welchem Maße der Begriff *Nation/nation* im Wortschatz deutscher und französischer Schüler vorhanden ist, zugelassen. Die Verwendungsweisen des Begriffs *Nation/nation* von Schülern sind durch kulturspezifische Wissenschaftstraditionen, die sich in den Schulfachsprachen niederschlagen, und Alltagserfahrungen geprägt, was die Umfrage ansatzweise belegt. Die Schülerumfrage veranlasst zu der Einschätzung, dass die Nationsvorstellungen von den französischen Schülern stimmiger und konkreter als in der deutschen Schülergruppe ausgefallen sind. Dass es sich bei *Nation* um einen für die deutschen Schüler „diffusen“ Begriff handelt,<sup>228</sup> kann allerdings anhand der Umfrageergebnisse nicht behauptet werden. Wohl aber lässt sich festhalten, dass der Begriff sowohl für deutsche als auch für französische Schüler insgesamt kein eindeutiger und klar abgrenzbarer Begriff ist, was die unterschiedlichen Assoziationen der Mindmaps und die innerhalb der deutschen und französischen Gruppe teilweise weit auseinanderlaufenden Antworten (von sehr wichtig bis gar nicht bzw. Platz 1 bis 4) belegen.

---

<sup>227</sup> An dieser Stelle wird klar, dass bei der Begriffsauswahl zunächst von der Begriffsgeschichte des deutschen Begriffs *Nation* ausgegangen wurde.

<sup>228</sup> Als solcher wird er für deutsche Sprechergruppen von Roger de Weck angenommen, vgl. ebd., S. 200.

## C Historische Fachbegriffe aus didaktischer Perspektive

Die von der Historischen Semantik untersuchten Begriffe wie *Nation*, *Revolution*, *Monarchie*, *Feudalismus*, *Bürgerkrieg*, *Föderalismus*, *Privilegien* oder *Invasion* sind genau jene historischen Begriffe mit denen Schüler in nahezu jeder Geschichts- oder Politikstunde konfrontiert werden. Sie sind ihnen meist alltagsfern und haben demnach einen hohen Abstraktionsgrad. Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, solche semantisch komplexen Wörter, die Schülern in historischen Dokumenten begegnen, in (schulische) Fachbegriffe umzuwandeln. Im bilingualen Geschichtsunterricht treffen die Lernenden auf solche Begriffe in der jeweiligen Fremdsprache, wodurch sich eine „doppelte Abstraktion“<sup>229</sup> ergibt. Dabei ist es zunächst die Fremdsprachlichkeit des Wortes, die die Aufmerksamkeit des Lernenden beansprucht, bevor überhaupt entdeckt werden kann, um was für eine Art von Begriff es sich handelt. Sicherlich gibt es viele „Internationalismen“<sup>230</sup>, wie eben *Nation* oder *Revolution*, die ein erstes Verstehen in der Fremdsprache erleichtern und somit vom Schüler nicht unbedingt hinterfragt werden, aber die voreilige Gleichsetzung gerade solcher vermeintlich semantisch und lexikalisch gleichen Wörter, können sich als Trugschluss erweisen – ein Irrtum, der bei einer angemessenen Sprachreflexion, beim „zweiten Mal Hinschauen“<sup>231</sup>, viel zu entdecken verspricht.

Welche Rolle spielen Fachbegriffe und ihre Bildung beim Fremdsprachen- und Sachfachlernen? Welche Probleme und Chancen bedeuten sie für den bilingualen Geschichtsunterricht? Fremdsprachen-, Sachfach- und Geschichtsdidaktiker sind hier gleichermaßen gefragt.

---

<sup>229</sup> Das „Paradox der doppelten Abstraktion und des doppelten Fokus“ wird als das „spezifische Dilemma“ des bilingualen Sachfachunterrichts beschrieben, vgl. Wolfgang Zydatiß, (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer /Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 31-61, hier S. 31.

<sup>230</sup> Zum Lernen von Internationalismen vgl. ausführlicher: Heidrun Havran/Albert Raasch/Brigitte Schmitt/Ursula Schulz (1992): Verstehen, ohne lernen zu müssen? Internationale Wörter im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 45/1992/2, S. 102-108.

<sup>231</sup> Siehe Herbert Christ (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, S. 165-177, hier S. 18.

## 1. Historische Fachbegriffe aus fremdsprachen- und sachfachdidaktischer Perspektive

Die Fremdsprachen- und die aus ihr hervorgehende bilinguale Sachfachdidaktik<sup>232</sup> haben sich in den letzten Jahren verstärkt dem bilingualen Sachfachunterricht gewidmet. Die Untersuchungen sind dabei von dem Anliegen bzw. der Erkenntnis bestimmt, das Sprachlernen und das Sachlernen nicht mehr als zwei voneinander getrennte Lernprozesse zu betrachten und sich von einer Didaktik, die „eine eindimensionale, nur auf den Spracherwerb oder nur auf die Fachkompetenz fokussierte“<sup>233</sup> darstellt, zu lösen.

Das vornehmliche Ziel bilingualen Unterrichts aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist sicherlich ein besserer und beschleunigter Fremdsprachenerwerb. Allein mit der Ansicht, dass die verstärkte Inhaltsorientierung zwangsläufig zu einem erweiterten und vertieften Spracherwerb führt, gibt man sich hingegen nicht mehr zufrieden. Vielmehr versuchen Didaktiker zunehmend den aus der Praxis heraus entstandenen bilingualen Unterricht auf einer umfassenderen theoretischen Grundlage zu konzipieren und sein Potential zu begründen. Das Selbstverständnis der bilingualen Sachfachdidaktik hat sich dahin gehend geändert, dass dieses curriculare Konzept nicht mehr als „Fremdsprachenlernen über Fachinhalte“<sup>234</sup> oder „Fachunterricht in einer anderen Sprache“<sup>235</sup> verstanden wird. Vielmehr wird nach „integrierten Ansätzen“ gesucht, die eine konzeptuelle Basis zwischen Fach- und Sprachunterricht suchen.<sup>236</sup>

Es steht außer Diskussion, dass bilingualer Unterricht in erster Linie Fachunterricht ist.<sup>237</sup> Gleichwohl ist er immer auch eine Form des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs, denn er erfolgt in einer fremden Arbeitssprache. Als Schnittmenge des Sprach- und Fachlernens werden dabei die Kognitionen gesehen, das heißt die kognitiven Abläufe und Begriffsbildungen, die Lernende für das Denken und das damit verbundene Sprechen im Sachfach benötigen.

---

<sup>232</sup> Die Sachfachdidaktik wird vornehmlich von Didaktiker betrieben, die eine Sprache und ein Sachfach als Schwerpunkt haben.

<sup>233</sup> Stefanie Lamsfuß-Schenk (2000): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 53/2, S. 74-80, hier 77f.

<sup>234</sup> So bei Henning Wode (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaalem Unterricht*. München: Hueber, S. 12.

<sup>235</sup> So bei Wolfgang Hallet (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45/1998/2, S.115-125, hier S. 117.

<sup>236</sup> Eine integrierte Didaktikkonzeption entwirft beispielsweise Zydatiß 2002, S. 36ff, hier S. 36. Ein weiteren Ansatz formuliert Wolfgang Hallet (2002): Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. In: *Praxis*, 49/2002/2, S. 115-126.

<sup>237</sup> So in der Forschung als auch in den offiziellen Vorgaben, vgl. den Berliner Rahmenlehrplan für die Sek. 2: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien/Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe/Berufliche Gymnasien/Kollegs/Abendgymnasien, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2\\_geschichte.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_geschichte.pdf) (Stand 17.02.10), S. 33f.

## 1.1 Kognitive Lernprozesse im bilingualen Sachfachunterricht

Welch entscheidende Rolle die Sprache bei der Konstruktion von Wissen spielt, wurde im Zusammenhang mit der Begriffs- und Diskursgeschichte ausführlich herausgestellt: historisches Denken, Erinnern und Urteilen laufen wie die meisten Kognitionen über die Sprache. Daraus resultiert für das bilinguale Geschichtslernen sowie für das Sachfachlernen generell, dass fachliches Lernen als „gesteuerter“ Erkenntnisprozess immer auch Sprachlernen beinhaltet. Diese Schlussfolgerung setzt sich auch in der Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachdidaktik zunehmend durch und ist vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels in der didaktischen Diskussion zu betrachten, der sich seit einigen Jahren abzeichnet. Angeregt wurde dieser durch die Überlegungen zum komplexen Verhältnis des Fach- und Sprachlernens und steht im Zeichen der Fokussierung der kognitiven Seite (des Lernens) in der Sprachwissenschaft, Lernpsychologie und Didaktik. In diesem Sinne formuliert zum Beispiel Vollmer eine Lerntheorie, „[...] die beschreibt und erklärt, in welcher Weise sachliches und fremdsprachliches Lernen im bilingualen Unterricht kognitiv zusammenhängen“ und den Leitgedanken, dass „Denken und Lernen überhaupt nur über Sprache (ob in der L1 oder der L2) stattfindet“.<sup>238</sup> Grundlage solcher Formulierungen sind die Auffassungen aus der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (1971) und Lew Vygotskij (1978), nach denen Lernen die Auseinandersetzung mit *Bedeutung* erfordert, die in Interaktion mit anderen Sprechern ausgehandelt wird. Wenn bilinguales Sachfachlernen notwendigerweise mit sprachlichem Lernen verknüpft ist, erweist sich der kognitionspsychologische Vorgang der Begriffsbildung als ein zentraler Aspekt der Wissenskonstruktion.

Die Aufgabe des Sachfachunterrichts besteht darin, die Gegenstände des Faches auf wissenschaftlich fundierter Grundlage zu beschreiben und systematisch zu erfassen. Im bilingualen Geschichtsunterricht liegen die Phänomene des Faches ausschließlich in sprachlicher Form vor<sup>239</sup> und werden bei der Auseinandersetzung mit historischen Dokumenten, die eine Fülle fremdsprachlicher historischer Begriffe enthalten, aufgespürt. Während im Fremdsprachenunterricht Bedeutungen und kommunikative Erfahrungen den Schülern meistens klar sind, da sie vornehmlich in Alltagssituationen eingebettet sind, treffen die Lernenden im bilingualen Sachfachunterricht auf Phänomene, die ihrer eigenen Erfahrung und Anschauung nicht geläufig sind oder sich derselben vollständig entziehen, weshalb sie systematisiert und abstrahiert werden müssen. Ausgegangen wird auch im

---

<sup>238</sup> Helmut Vollmer J. (2005): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-70, hier S. 64.

<sup>239</sup> Siehe ausführlicher hierzu Teil C/2.1..

Sachfachunterricht von Alltagsbegriffen, nur müssen sie hier in Fachbegriffe umgewandelt werden.

Hallet beschreibt darüber hinaus wie sich der Vorgang der Begriffsbildung im *fremdsprachigen* Sachunterricht vollzieht. Das Verhältnis zwischen dem „natürlichen“ und „schulischem“ Begriffslernen gestaltet sich hier anders als im Fremdsprachenunterricht, wo die meisten Konzepte schon in der muttersprachlichen Alltags- und Erfahrungswelt ausgeformt sind und denen der Fremdsprache – von den kulturspezifischen Charakteristika abgesehen – sehr ähnlich sind. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, „eine zweite konzeptuelle Miniwelt aufzubauen“<sup>240</sup>, das heißt, eine reduzierte Variante der Welt der anderen Sprache und Kultur. Im bilingualen Sachfachunterricht erweisen sich Begriffe als kognitive Konzepte als weitaus komplexer. Der Lernende benötigt diese, um die Gegenstände des Faches zu verstehen und ein damit verbundenes erfolgreiches Handeln zu realisieren.<sup>241</sup> Es sind wissenschaftliche überindividuelle Beschreibungen, die, wie im Kapitel zur Diskurs- und Begriffsgeschichte herausgestellt wurde, Teile eines ganzen Diskurses konstituieren. Der (bilinguale) Sachfachunterricht muss hier eine Art Mittlerrolle zwischen der Wissenschaft und der Konstruktion des kognitiven Systems der Lernenden einnehmen.<sup>242</sup> Mit Jim Cummins (1984) lässt sich dieser Transfer als ein Übergang von einem kontext- und erfahrungsgebundenen Sprachgebrauch (BICS= Basic Interpersonal Communications Skills) hin zu einem abstrakten Sprachgebrauch (CALP= Cognitive Academic Language Proficiency) beschreiben.<sup>243</sup>

### 1.1.1 Begriffe und ihre Verarbeitungstiefe im bilingualen Unterricht

Den Vorteil des *bilingualen* Sachfachunterrichts sehen bilinguale Sachfachdidaktiker in der Verarbeitungstiefe dieser Begriffe, die sich dadurch ergibt, dass die fremde Sprache ein „[...] gründliche[s] Nachdenken über die Bedeutung“ und die „Mühe des Konstruierens“ bewirkt.<sup>244</sup> Auf Grund der kognitiv höchst anspruchsvollen Operation, wie sie die Begriffsbildung von Fachbegriffen in der Fremdsprache darstellt, würde sich das Bewusstsein für die Sprache verschärfen und die Konzepte besser verstanden und im

---

<sup>240</sup> Susanne Niemeier (2005): Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-48, hier S. 43.

<sup>241</sup> Wie solche Konzepte kognitiv, strukturell und neuropsychologisch beschaffen sind, wird unterschiedlich beschrieben, vgl. Hallet S. 116.

<sup>242</sup> Hallet 2002, S. 124.

<sup>243</sup> James Cummins (1984): *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.

<sup>244</sup> So z. B. Stephan Breidbach (2006): Bilinguales Lehren und Lernen: Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3/2006/6, S.10-15, hier S. 12.

Gedächtnis behalten werden. Auch Hallet meint, dass „die viel beschworene Integration von Inhaltlernen und Sprachlernen im bilingualen Unterricht sich auf dem Wege der wissenschaftlichen Begriffsbildung [vollzieht], ist also kognitiv weit wirksamer und tiefer reichend als gemeinhin angenommen.“<sup>245</sup> Die Begriffsbildung sei deswegen so ein anspruchsvoll hoher kognitiver Prozess, weil nicht nur das fremdsprachige Wort neu ist, sondern auch weil das Konzept muttersprachlich gar nicht oder nur sehr rudimentär vorhanden ist.<sup>246</sup>

Im bilingualen Unterricht der Oberstufe ist diese Bedingung aber durchaus nicht so oft gegeben wie in den hier angeführten Theoriebildungen vorausgesetzt wird. Bei dem Begriff *débarquement en Normandie*, ist es beispielsweise relativ sicher, dass *Landung* im muttersprachlichen alltäglichem Sprachgebrauch existiert (z. B. im Kontext der Landung eines Flugzeugs) und selbst *débarquement* in der fremdsprachlichen alltagsweltlich geprägten Begriffswelt vorhanden ist. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass der wissenschaftliche Begriff von *Landung*, im Sinne einer militärischen Aktion und von spezifischen Bedeutungselementen wie „dem Absetzen im gegnerischen Gebiet“, im muttersprachlichen Ideengebäude verfügbar ist. Der Verarbeitungstiefe fehlen hier ihre weiter oben genannten potentiell günstigen Voraussetzungen.

Doch Hallet versucht sich durchaus von einer solch einseitigen Dimension der Begriffsbildung zu lösen, indem er sich auf Wygotski und dessen Annahme von einem „hierarchischen System von Wechselbeziehungen“ zwischen den Begriffen, die für das Bewusstwerden der Begriffe verantwortlich sind, stützt. Dem folgend verweist Hallet nicht nur auf die fremdsprachlichen Konzepte, sondern auch auf die Wechselwirkungen zwischen den letzteren und den muttersprachlichen Konzepten:

[M]an muss [...] davon ausgehen, dass sich [...] nicht nur die muttersprachlichen Konzepte und die gleichzeitig existierenden fremdsprachigen oder fremdkulturellen „Minimalkonzepte“ nachhaltig verändern, sondern dass gleichzeitig metakognitive sowie mentale interlinguale Prozesse angeregt und angelegt werden, die die Begriffswelt der einen mit der anderen Sprache verknüpfen und dadurch eine Art mentale bilinguale und interkulturelle metakognitive Struktur erzeugen.<sup>247</sup>

Im interlingualen Vergleich sind sich die Schüler des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Alltagsbegriffs von beispielsweise *débarquement* bewusst und reorganisieren diesen, indem sie ihn in das systematisch-konzeptuelle Weltverstehen eingebettet wird. Ist der fremdsprachige fachwissenschaftliche Begriff in der Muttersprache noch nicht vorhanden, kann er in diese sozusagen importiert werden und

---

<sup>245</sup> Hallet 2002, S. 119f.

<sup>246</sup> Ebd.

<sup>247</sup> Lew Wygotski (1971): *Denke und Sprechen*. 2. Aufl. Frankfurt: Fischer, S. 20, zit. in: Hallet S. 120.

den Alltagsbegriff erweitern. Das gleiche gilt umgekehrt, wenn der Fachbegriff muttersprachlich ausgeformt ist und in der Fremdsprache neu erfahren wird. In jedem Falle kann an die jeweiligen Konzepte angeknüpft werden. Durch das Einbeziehen der Fremdsprache werden, folgen wir Hallet, beide Komponenten – die Sache und die Sprache – bewusster wahrgenommen und tiefgreifender verarbeitet. Denn der Fremdsprache kommt die Funktion zu, an der Erzeugung (neuer) mentaler Repräsentationen und Kategorien beteiligt zu sein. Nicht auszublenden ist, dass die Muttersprache hierbei eine notwendige und fundamentale Rolle spielt.

Bei einem Nationalismus wie *nation* erweist sich das Argument, die Fremdsprache habe besondere Auswirkungen auf die Begriffsbildung, zunächst als kaum überzeugend, weil sie dem muttersprachlichen Begriff lexikalisch sehr ähnelt. Doch wird der Begriff nicht isoliert, sondern in lexikalischen und syntagmatischen Einheiten, wie etwa *la nation française* oder *former une nation* präsentiert, erfordert dies mit der Bildung sprachlicher Umgangsformen des Fachdiskurses erneut eine hohe kognitive Leistung, die an die Fremdsprache gekoppelt ist.

Ferner handelt es sich bei der fachwissenschaftlichen Begriffsbildung um „einen höchst aktiven Prozess“<sup>248</sup> des Denkens. Denn es werden interaktiv Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzepten ausgehandelt, sie werden auf ihre „Richtigkeit“ hin überprüft, die solange standhält, bis sie zu erfolgreichem Handeln führt. Daher können auch verschiedene Theorien, etwa die unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen vom Begriff *Nation* nebeneinander her existieren. Entscheidend für die Argumentationslinie ist hier, dass dieselben in den Begriffsbildungsprozess effektiv einbezogen werden und denselben bereichert. Letztlich wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Denken wegen der vorhandenen neuralen und kognitiven Strukturen erlernbar ist, was ebenso auf die Ähnlichkeit zwischen der individuellen und kollektiven Begriffsbildung zurückgeführt wird.<sup>249</sup>

## **1.2 Aufgaben und Ziele der Begriffsarbeit**

Dem bilingualen Sachfachunterricht kommt folglich nun die Aufgabe zu, die Umwandlung vorwissenschaftlicher Begriffe in Fachtermini zu sichern und darüber hinaus das fremd- und muttersprachliche Begriffssystem sinnvoll zu verknüpfen.<sup>250</sup> Welche Ziele und Prinzipien in Verbindung mit dieser Aufgabe für den bilingualen Unterricht aus

---

<sup>248</sup> Hallet, S 121.

<sup>249</sup> Siehe dazu ausführlicher ebd. S. 221f.

<sup>250</sup> Ebd., S. 124.

integrativer Perspektive formuliert werden, soll zunächst vorgestellt und kommentiert werden, bevor dieselben später auf Grundlage der sprachwissenschaftlichen Methode der Begriffs- und Diskursgeschichte überdacht und erweitert werden.

Der Prozess der Begriffskonstruktion soll im bilingualen Unterricht durch geeignete Arrangements und Materialien angestoßen werden, indem sich an der wissenschaftlichen Begriffsbildung orientiert und an bereits vorhandenem Wissen der Lernenden angeknüpft wird.<sup>251</sup>

Im (bilingualen) Geschichtsunterricht konstituieren historische Quellen das Ausgangsmaterial, von dem aus zwischen den kognitiven Konzepten und den sprachlichen Strukturen des Textes vermittelt werden muss. Sprachdidaktisch betrachtet liegt in jedem bilingualen Fachunterricht – im Geschichtsunterricht unter Beachtung fachspezifischer Bedingungen –, das Hauptaugenmerk auf dem zweisprachig zu schulenden Aufbau der Fachterminologie und fachlichen Diskursfähigkeit. Im Falle des bilingualen Geschichtsunterrichts liegt der Fokus auf dem Erwerb eines transferfähigen Vokabulars für den historisch-politischen Diskurs. Aus integrativer Perspektive steht die Ausbildung und Schulung von Fachtermini demnach mit folgenden Zielen des bilingualen Unterrichts in Verbindung:

Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht [...] lernt der/die Schüler/in im bilingualen Unterricht nicht nur einen Kode für bereits verfügbare Kognitionen. Er/sie erwirbt zeitgleich die für das Fach konstitutiven Strukturen und Prozesse des Denkens und erweitert sein/ihr sprachliches Repertoire (über eine gewisse Eingangskompetenz hinaus) [...]<sup>252</sup>

Der Schüler begegnet letztlich verschiedenen Konzepten und Zugängen, die Welt zu strukturieren und ihren Phänomenen Bedeutung zu geben. Im Fach Geschichte kann dies beispielsweise anhand von Begriffen wie „Wandel“ und „Kontinuität“ geschehen.

Ferner soll mittels der Begegnung mit Diskursen, das heißt mittels der Auseinandersetzung mit den kulturell geprägten Sichtweisen des Landes der jeweiligen Fremdsprache, interkulturelles Lernen umgesetzt werden. Die Ansichten der einzelnen Wissenschaftskulturen gehen wesentlich aus ihren *Begriffen*, welche Konzepte, Theorien und Modelle präsentieren, hervor.

---

<sup>251</sup> Ebd., S. 125.

<sup>252</sup> Zydatið 2002, S. 43.

## 1.3 Prinzipien für die Begriffsarbeit

### 1.3.1 Wortschatzarbeit

Für die Realisierung dieser Zielsetzungen werden in der bilingualen Sachfachdidaktik Prinzipien benannt, welche die Arbeit mit der Fachterminologie, der fachbezogenen Wortschatzarbeit, bestimmen sollten.<sup>253</sup> Die durch die Fremdsprache bedingte sprachliche Reduktion im Bereich der Unterrichtssprache bzw. bei der sprachlichen Aufbereitung der Arbeitsmaterialien darf das historische Lernen, die Einsicht in die historischen Zusammenhänge, nicht reduzieren oder gar zu Widersprüchen führen. Diesem Anspruch gerecht zu werden, erweist sich durch die Diskrepanz zwischen den kognitiven und eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten als problematisch. Damit der bilinguale Sachfachunterricht nicht zu einem Fremdsprachenunterricht, der sich verstärkt an Fachinhalten orientiert, wird, sollte sich die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen, welche die Grundlage für die fachlichen Lernprozesse bilden, an der Progression des Faches orientieren. Je mehr die Schüler bereits eine sprachliche Schwellenkompetenz in der Fremdsprache erreicht haben, desto eher kann der Orientierung an der fachlichen Progression Folge geleistet werden. In der Oberstufe sollte sich dies als weniger problematisch als im Anfangsunterricht bilingualer Züge erweisen. Soll der bilinguale Unterricht dem Problematisierungsanspruch des Faches gerecht werden, muss eine systematische Wortschatzarbeit erfolgen, die auf einen Zuwachs an fachsprachlichen und allgemeinen fachlichen Ausdrucksmitteln, die vorwiegend lexikalischer Natur sind,<sup>254</sup> abzielt.

Wildhage sieht für die Wortschatzarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht eine Einteilung der sprachlichen Mittel vor, die sich neben den Redemitteln für die fachspezifischen Arbeitsweisen des Analysierens, Beschreibens etc. aus den folgenden drei Kategorien ergibt: „Fachterminologie im engeren Sinne“, „Transferfähiges Vokabular und Wortfelder für den historisch-politischen Diskurs“ und „Vokabular, das nur im Kontext der vorliegenden Quelle wichtig ist“.<sup>255</sup> Der Fokus richtet sich in dieser Arbeit auf die „Fachterminologie im engeren Sinn“, auf historische Begriffe wie *Révolution* oder *les Sansculottes*. Dieselben können auch Elemente von größeren syntaktischen Einheiten

---

<sup>253</sup> Vgl. zur Wortschatzarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht aus sachfachdidaktischer Perspektive v. a. Manfred Wildhage (2003): History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Ders./Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 77-115, hier S. 102f.

<sup>254</sup> Siehe Bettina Imgrund (2005): Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht: Ergebnisse einer Untersuchung zur Verfügbarkeit französisch-deutscher bilingualer Begrifflichkeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/2005/1, S. 34-38, hier S. 34.

<sup>255</sup> Wildhage 2003, S. 102.

konstituieren, wodurch historischen Begriffen auch im Zusammenhang mit Redemitteln, die für die Verständigung im historischen Diskurs relevant sind (*régner sans limites* oder *persécuter les protestants*), Bedeutung zukommt. Dass bei der „Fachterminologie im engeren Sinne“ sich die Kontrastierung mit der Muttersprache als notwendig erweist und darüber hinaus hohes Potential für die inhaltliche und sprachliche Reflexion mit sich bringt, wurde hier bereits angedeutet. Welche weiteren Grundsätze sollten die Wortschatzarbeit bestimmen, um den Begriffsbildungsprozess nachhaltig anzustoßen und zu fördern?

### 1.3.2 Kategorisierung von historischen Begriffen

Der kritischen Begriffsarbeit muss eine Grundlage geschaffen werden, welche es erlaubt historische Begriffe nach ihrem semantischen und lexikalischen und darüber hinaus kulturellen Gehalt zu differenzieren. Die Lexiktypologisierung, die Bettina Imgrund im Rahmen ihrer Untersuchung zum Wortschatzzuwachs im bilingualen Geschichtsunterricht vorgenommen hat, eignet sich deshalb für eine Aufbereitung historischer Begriffe, weil sie auf lexikalische und semantische Unterschiede und vor allem auf Gemeinsamkeiten der fremd- und muttersprachlichen Begriffe referiert,<sup>256</sup> was sich für eine Verknüpfung der Sprachsysteme wie sie oben begründet wurde als überaus nützlich erweisen kann. Gutzubeißen ist des Weiteren, dass sie die Lernerperspektive im Besonderen einbezieht, wenn es um den Schwierigkeitsgrad von lexikalischen Mitteln geht. Innerhalb der Lexik spielen Substantive bei der Bedeutungskonstitution eine entscheidende Rolle und sind deshalb in Hinblick auf den *bilingualen* Erwerb von Sprachkompetenzen von speziellem Interesse.

Imgrund fokussiert vor allem jene Lexeme und Einheiten, die vom Französischen ins Deutsche transferierbar sind. Ihre Typologisierung<sup>257</sup>, welche sowohl sprachwissenschaftlichen als auch sachfachlichen Gesichtspunkten folgt, sieht vier Hauptkategorien vor: „Namen“, „Fremdwörter“, „Parallelwörter“ und „Komposita“, die sich jeweils noch mal in Untergruppen gliedern. Zu „Namen“ zählen etwa morphologisch gleiche „Namen“ wie *Paris – Paris* oder solche die eine morphologische Ableitung beinhalten: *Prusse – Preußen*. Die zweite Kategorie umfasst zum einen Fremdwörter, die es auch im deutschen Wortgebrauch gibt, aber für welche die deutsche Entsprechung sich

---

<sup>256</sup> Imgrund ging es darum, die Verfügbarkeit deutschsprachiger Begrifflichkeit in einem Unterricht, der Fachbegriffe vorwiegend auf Französisch vermittelt, zu untersuchen.

<sup>257</sup> Vgl. ebd., S. 34f.

als hilfreich für das Verstehen erweist: *réparation – Reparation – Entschädigung*.<sup>258</sup> Eine zweite Gruppe mit höherem Schwierigkeitsgrad bilden „Fremdwörter“, die ein anderes abzuleitendes Graphem besitzen: *l’hérésie – Häresie*. Die dritte Kategorie unterscheidet vier Untergruppen von „Parallelwörtern“: mit gleicher Wortform wie im Deutschen (*collaboration – Kollaboration*), mit regelhaften und nicht regelhaften graphemischen Ableitungen (*les Francs – die Franken, nationalsocialisme – Nationalsozialismus*), sprachlich gleiche Lexeme mit allerdings komplexem Inhalt (*nation – Nation, révolution – Revolution*) und gleiche oder ähnliche Lexeme, die in einem bestimmten historischen Kontext auftauchen (*jacobins – Jakobiner, le plan Schuman – der Schuman-Plan, la République de Weimar – Weimarer Republik*). Auch die Kategorie „Komposita“ kann zwischen Komposita, bei denen ein oder beide Lexeme im Französischen gleich sind (*le camp de concentration – das Konzentrationslager, le camp d’extermination – das Vernichtungslager*), unterschieden werden. Zwei weitere Gruppen bilden Komposita, bei denen beide Lexeme aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt sind und als lexikalische Einheit ein neues Konzept konstituieren (*l’après-guerre – die Nachkriegszeit*), und Komposita, bei denen ein Lexem als fremdsprachliches Vorbild eine falsche Wortfügung zur Folge hat (*la guerre civile – \*Zivilkrieg – Bürgerkrieg*). Zudem gibt es Komposita, die vorwiegend in einem bestimmten historischen Kontext Gebrauch finden und komplexe Begriffe darstellen: *la souveraineté limitée – die beschränkte Souveränität*.

Begriffe, wie zum Beispiel letzter genannter, die muttersprachlich in ihren speziellen historischen Zusammenhängen noch nicht ausgebildet sind, können, wie mit Hallet gezeigt wurde, sprachliches Sachfachlernen per excellence bedeuten. Auf der anderen Seite vereinfachen vermutlich jene Begriffe, die offensichtliche Transferbasen zwischen der Mutter- und Fremdsprache darstellen, wenn der muttersprachliche Begriff sozusagen eine konzeptuell und/oder sprachlich Hilfe für das Erkennen ist, die inhaltliche Merkleistung der Begriffe. Allerdings ist anzuzweifeln, dass die Schüler solche transferierbaren Begriffe in angemessener Weise, wie es das Sachfach verlangt, erfassen. Zu befürchten ist vielmehr, dass der Begriff bei großer Ähnlichkeit, wie der lexikalisch gleiche Begriff *Nation*, voreilig bei Seite geschoben wird, ohne weder den fremdsprachlichen Begriff tatsächlich konstruiert noch das oft alltagssprachliche muttersprachliche Konzept überdacht zu haben. Auch das Ergebnis der Studie Imgrunds weist daraufhin, dass Schüler die „korrekte

---

<sup>258</sup> Die Auswahl der Beispiele stammen nicht von Imgrund, sondern beruhen auf einer eigenen Zusammenstellung mit Hilfe des Wörterbuches Raymond-Fred Niemann (1997): *Les mots allemands. Edition complète. Deutsch-französischer Wortschatz nach Sachgruppen*. Paris: Hachette, S. 95-103 (Sachgruppe: L’Histoire).

sachfachliche Begrifflichkeit“ im Deutschen oft nicht beherrschen.<sup>259</sup> Wenn etwa *la terreur* mit *Terror* übersetzt wird, stellt sich die Frage, ob das Konzept, der eigentliche historische Zusammenhang, tatsächlich verstanden wurde. Der historische oder kulturelle Gehalt kann demnach leicht verloren gehen.

#### **1.4 Kulturspezifische Begriffe als besondere Kategorie im bilingualen Geschichtsunterricht – eine erste Bilanz**

Damit die kulturelle Dimension von historischen Begriffen nicht in der Vielzahl von Begriffskategorien untergeht, sondern den Schülern vielmehr bewusst wird, scheint es sinnvoll, die Kategorisierung im Grunde um weitere Begriffs(unter)gruppen zu ergänzen. Differenziert werden sollte zwischen relativ klaren Übersetzungsäquivalenten (*le gouvernement militaire – die Militärregierung*) und Begriffen, die eine kulturspezifische Perspektive transportieren. Die Kategorie Parallelwörter mit „sprachlich gleichen Lexemen, aber komplexen Inhalten“ könnte nochmals in folgende Begriffsgruppen unterteilt werden: zum einen in Begriffe, deren lexikalisches Wissen ähnlich ist, die sich aber durch einen hohen kulturspezifischen (außersprachlichen) Bedeutungsgehalt auszeichnen – *nation – Nation, fédéralisme – Föderalismus, bourgeoisie – Bourgeoisie, culture – Kultur, civilisation – Zivilisation* – und zum anderen in Begriffe, die sowohl lexikalisch als auch semantisch weitgehend äquivalent sind – *attentat – Attentat, collaboration – Kollaboration*. Der Zeicheninhalt letzterer Termini ist sicherlich weniger komplex. Eine weitere Gruppe könnten in diesem Sinne Begriffe bilden, die lexikalisch unterschiedlich sind und deren sprachliche Andersartigkeit auf die kulturell perspektivische Bedeutung verweist: *les grandes invasions – Völkerwanderung, le siècle des Lumières – die Aufklärung, le citoyen – der Bürger, l’altermondialiste – der Globalisierungskämpfer, la noblesse – der Adel, le débarquement en Normandie – die Invasion in der Normandie*. Diese wiederum könnten von Begriffen abgegrenzt werden, die lexikalisch unterschiedlich sind, aber vornehmlich gleiche Inhalte umfassen: *expulsés – Vertriebene, l’occupation – die Besetzung*.

Auch bei diesen hier hinzugefügten Begriffsgruppen kann differenziert werden zwischen komplexen Grundbegriffen (*Nation*), Begriffen in einem konkreten historischen Kontext (*le siècle des Lumières*) und Begriffen, die ein oder mehrere aus dem

---

<sup>259</sup> Imgrund 2005, S. 37.

Fremdsprachenunterricht bekannte Wörter enthalten und eine neue begriffliche Einheit bilden (*le débarquement allié*).

Es sollte also bei einer Kategorisierung historischer Begriffe nicht nur die lexikalische, sondern im gleichen Maße die semantische Seite und das Verhältnis dieser beiden Seiten zueinander berücksichtigt werden.

Damit sich Schüler der unterschiedlichen Begriffsdimensionen bewusst werden, bedarf es einer lexikalischen und semantischen Sprachanalyse. Inwieweit Begriffe mit komplexen historischen und politischen Inhalten innerhalb der verschiedenen historischen Begriffskategorien eine zusätzliche Dimension besitzen, dürften die Beispielbegriffsanalysen deutlich gemacht haben: Begriffe wie *Staatsbürger – citoyen* können Perspektiven und Vorstellungen eines jeweiligen Kulturkreises offen legen. Mehr als andere historische Begriffskategorien offenbaren sie sprachliche und inhaltliche Mehrperspektivität, weshalb sie im besonderen Maße eine Chance für die Förderung eines kritischen Sprachbewusstseins darstellen, welche aus fremdsprachendidaktischer Sicht fundamentale Bedeutung hat. Des Weiteren können kulturspezifische Begriffe den Erwerb der Fachterminologie nachhaltig fördern, dadurch dass sie der Kooperation von Fremd- und Muttersprache wesentliche Anknüpfungspunkte liefern. Letztlich können sie mehr als andere Begriffskategorien multiperspektivisches Denken fördern, wodurch interkulturelles Lernen schlechthin realisiert werden kann.<sup>260</sup> – Ein Lernziel, das Fremdsprachen-, bilinguale Sachfach- und Geschichtsdidaktik gleichermaßen formulieren.

## 2. Geschichtsdidaktische Perspektive

Die Geschichtsdidaktik begegnet dem bilingualen Unterricht in ihrem Fach mit Zurückhaltung und Skepsis.<sup>261</sup> Eine eigenständige Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts wird oft abgelehnt. Hasberg betrachtet den bilingualen Unterricht etwa als feste Größe, der aus einer politischen Entscheidung hervorgegangen ist und dessen Berechtigung nicht aus dem Fach oder Sachfach heraus begründet werden kann.<sup>262</sup> Dennoch seien Geschichtsdidaktiker mehr oder weniger gezwungen, die Möglichkeiten

---

<sup>260</sup> In der bilingualen Sachfachdidaktik erkennt und beteuert man den spezifischen Charakter und das Potential solcher Begriffe durchaus, besondere Beachtung erfahren sie aber dennoch nicht, so z. B. bei Stefanie Lamsfuß-Schenk (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 57.

<sup>261</sup> Zur Kritik vgl. Elke Müller-Schneck (2005): *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Berlin [u. a]: Lang, S. 260ff.

<sup>262</sup> Vgl. im folgenden Absatz Wolfgang Hasberg (2009): Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Jahrbuch 2009. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 52-72, hier S. 55-62.

und Bedingungen für die Praxis zu analysieren, weil es sich nun einmal um eine Artikulation des historischen Bewusstseins handelt, welche zum Aufgabengebiet der Geschichtsdidaktik zählt. Der Mehrwert des bilingualen Lernens für das Fach Geschichte wird dabei aber meistens angezweifelt, was unter anderem durch die inhaltliche Reduktion, die Verlangsamung der fachlichen Progression und die Sprachbarriere, welche das quellenkritische Vorgehen zu sehr einschränke, begründet wird.

Umso bedeutsamer scheint es, dass die Geschichtsdidaktik dem bilingualen Unterricht „am ehesten [...] auf der grundlegenden Ebene der lexikalischen Begriffsbildung“<sup>263</sup> eine Chance auf Mehrwertigkeit zuspricht. Auch in der Geschichtsdidaktik wird das Potential kulturspezifischer Begrifflichkeiten erwähnt und ihre Möglichkeit, Multiperspektivität und Fremdheitserfahrungen – zwei wesentliche Prinzipien des Geschichtsunterrichts – zu fördern, betont, allerdings nicht weiter thematisiert.

Aus welchen Gründen die Geschichtsdidaktik den Fachbegriffen und ihrer Bildung ein solches Potential zumisst, wird vor dem Hintergrund der Aufgaben, Ziele und insbesondere dem Stellenwert der Sprache für das historische Lernen in der geschichtsdidaktischen Konzeption deutlich.

## **2.1 Die Rolle der Sprache und Begriffe im Geschichtsunterricht**

Geschichtsunterricht wird als Sprach- und Erzählhandlung betrachtet<sup>264</sup>, durch welche historisches Denken stattfindet und historische Begriffe herausgebildet werden. Das historische Erzählen ist mit anderen Worten die adäquate Sprachhandlung für die Bewusstseinsleistung, die im Geschichtsunterricht erfolgen soll: die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein. Dessen Leistung ist es, Vergangenheitsvorstellungen und Zukunftserwartungen in Beziehung zu setzen, was den Schülern erlauben soll, gegenwärtiges Handeln zu orientieren und ihre Lebenswelt neu zu bewerten. Das historische Denken hat dabei „viel mit möglichst präzisiertem, elaboriertem sprachlichen Denken und Sprachvermögen zu tun“.<sup>265</sup> Denn die Geschichte ist nur über Sprache zugänglich: Taten und Ereignisse der Vergangenheit sind nicht mehr existent, sondern nur sprachlich überliefert. Hergestellt werden muss das historische Denken folglich durch

---

<sup>263</sup> Siehe diese Ansicht Barricellis im Gespräch mit Schmieder: Michele Barricelli/ Ulrich Schmieder, (2007): Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/Main: Lang, S. 205-219, hier. S. 218.

<sup>264</sup> Die Erzählung entsteht dabei im Modus der rekonstruktiven Quellenarbeit im Unterrichtsverlauf. Der Schüler selbst produziert Erzählakte. Vgl. Hasberg 2009, S. 52-54.

<sup>265</sup> Barricelli 2007, S. 210.

historische Narration, die „eine die Zeitdifferenz überbrückende Erklärung zwischen [...] dem ursprünglichen Gebrauch und der gegenwärtigen Wahrnehmung“<sup>266</sup> darstellt. Es geht demnach erstens darum, die Sprache der Menschen der Vergangenheit, die heute fremd ist, zu verstehen. Dies geschieht über historische Quellen, die an sich schon von sprachlicher Natur sind. Erfasst werden kann die Vergangenheit wiederum nur in der Sprache der Gegenwart: der Erkennende, in unserem Falle der Schüler, muss sich also zweitens mittels seiner eigenen Sprache Zugang zur Vergangenheit verschaffen.<sup>267</sup> Aus diesen beiden Gründen erweisen sich sprachliche Fähigkeiten als unabdingbar für das Sprechen und Verstehen historischer Gegebenheiten. Die sprachlichen Verwendungsweisen der Vergangenheit sowie die Fach- und Fremdsprache(n) konstituieren, auch wenn dies im Unterricht nur in eingeschränktem Maße gelten kann, das wesentliche Medium der Vermittlung im Geschichtsunterricht.

## **2.2 Bildung und Funktion von Begriffen im Geschichtsunterricht**

Die These Halletts, dass selbst höchst komplexe Konzepte auch in nicht verbalsprachlicher Form präsentiert werden können<sup>268</sup>, trifft für historische Konzepte somit nicht zu. Umso wichtiger ist der Erwerb von fachlichen Begriffen, Konzepten und der fachlichen Versprachlichung von Denk- und Erkenntnisweisen (analysieren, synthetisieren etc.), die als Instrument der Wissenskonstruktion fungieren. Komplexe Sachverhalte der Vergangenheit müssen mit eindeutigen Begriffen bezeichnet werden. Weil die Geschichtswissenschaft keine originäre Fachsprache besitzt, sondern weitgehend aus der Alltagssprache schöpft, müssen die alltagssprachlichen Begriffe in historische Begriffe umgewandelt werden. Die wissenschaftliche Begriffsbildung ähnelt dabei der individuellen: durch das Anknüpfen an bestehende Wissens Elemente werden neue Begriffsinhalte entworfen. Bei der Begriffsbildung im Unterricht muss dementsprechend versucht werden, an das vorhandene Wissen der Schüler anzuschließen und zwischen diesem und den wissenschaftlichen Begriffen zu vermitteln. Diese Einsicht gilt, wie bereits aufgezeigt wurde, generell für den Sachfachunterricht.

Das schulische Begriffslernen hat sich also an der der fachspezifischen Begriffsbildung anzulehnen. Wie dieselbe in der Geschichtswissenschaft sich vollzieht, ist bis heute unklar:

Werden Begriffe in der Geschichtswissenschaft paradigmatisch gebildet, indem ein herausragender Sachverhalt als Exempel für ähnliche Erscheinungen verwendet wird (z. B. Erster Kreuzzug als Prototyp des Kreuzzuges schlechthin), oder in der Weise idealtypisch, als dass die ausgehend von

---

<sup>266</sup> Hasberg 2009, S. 52.

<sup>267</sup> Vgl. hierzu zur Rolle der Sprache(n) im historischen Lernen bei ebd. S. 55, Abb. 1.

<sup>268</sup> Hallet 2002, S. 121.

Gattungsbegriffen als hypothetische Konstrukte (=Theorien) entstehen, die im weiteren Erkenntnisprozeß verifiziert respektive falsifiziert werden?<sup>269</sup>

Auf jeden Fall kommt Begriffen die Funktion zu, zwischen dem einzelnen historischen Phänomen (Sprache der Vergangenheit) und dem historischen Denken des gegenwärtigen Betrachters (und dessen Sprache der Gegenwart) zu vermitteln. Dies geschieht über „Eigennamen“ und „Gattungsbegriffe“ (Sachbegriffe), die zur objektivierenden Verallgemeinerung der Sachverhalte führen und den Vergangenheitsbezug betonen. Abgrenzend hierzu dienen historische Kategorien (Beziehungsbegriffe) der „Verbesonderung“ und sind gegenwarts- und zukunftsbezogen, insofern als dass der Betrachter seine eigenen Vorstellungen einbringt.<sup>270</sup> Eigennamen und historische Kategorien dienen dabei nicht nur der Quellenkritik, sondern auch der historischen Orientierung, weshalb Schüler diese reflektieren und selbst anwenden sollen. Dies geschieht, wenn Schüler anlehnend an die fachspezifische Systematik von Begriffen, zum Beispiel den Eigennamen *Gracchus*, in eine zeitliche Verlaufsvorstellung selbst einordnen, indem sie über historische Kategorien, wie *Reform* oder *Revolution*, nachdenken (z. B. die *Reformversuche der Graachen*).<sup>271</sup> Wichtig dabei ist es, die Angebote an Deutungsvorschlägen zu hinterfragen (*Handelt es sich um Reform- oder Revolutionsversuche?*).

Des Weiteren ist die Schule, wenn es um die Einordnung historischer Begriffe in das Begriffnetz der Schüler geht, nicht der einzige Akteur. Vielmehr sind viele Begriffe durch die öffentliche politische Rhetorik geprägt. Es erweist sich als schwierig, einen zum Beispiel allseits synonymen Gebrauch von *Faschismus* und *Nationalsozialismus* zu „bekämpfen“. Deshalb reicht es nicht aus eine Fachterminologie auszubilden. Vielmehr müssen die Schüler selbst Einsicht in den Prozess der historischen Begriffsbildung bekommen, damit sie sich selbständig mit Begriffen kritisch auseinandersetzen können und letztlich ihre eigene historische Orientierung relativieren.

Die meisten historischen Begriffe tauchen wiederholt auf und begegnen den Schülern in verschiedenen Kontexten und unterschiedlicher Thematisierung. Die historische Dimension von Begriffen, selbst von sich sehr langsam verändernden Gattungsbegriffen wie *Staat*, *Nation* oder *Wirtschaft*, müssen der Korrektur bzw. der Erweiterung der Fachbegriffe halber transparent gemacht werden. Dabei ist es die Aufgabe des

---

<sup>269</sup> Vgl. zur Begriffsbildung in der Geschichtswissenschaft und im Geschichtsunterricht: Wolfgang Hasberg, (1995): Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret. In: *Geschichte-Erziehung-Politik*, 6/1995/3 u. 4, S. 145-159 u. S. 217-259, hier S. 147.

<sup>270</sup> Vgl. Ebd., S.146-148 und S.220-222.

<sup>271</sup> Zu diesem Beispiel siehe ebd., S. 220.

Geschichtsunterrichts die Ursprünge und Wandlungen einzelner Begriffsmerkmale aufzuspüren und den Schülern die Komplexität und Idealtypologisierung von Begriffen bewusst zu machen. Am besten lässt sich dies anhand von thematischen Längsschnitten, wie der „Staat in Antike, Mittelalter und Neuzeit“ realisieren.<sup>272</sup> Solche Prinzipien würden im Grunde kleinere Analysen von Begriffs- und Diskursgeschichten selbst für den Schulunterricht sinnvoll machen.

Wenn die Schüler die historische Überlieferung zum Sprechen bringen sollen, dann ist es also zum einen notwendig, dass die historische Quelle dekodiert wird, und zum anderen, dass das Wesentliche eines historischen Sachverhalts erkannt und in die Sprache der Gegenwart „übersetzt“ wird. Welche Rolle Begriffe dabei spielen, ist bereits deutlich geworden. Was aber spricht nun im Zusammenhang mit diesem zweistufigen Erkenntnisprozess aus geschichtsdidaktischer Perspektive dafür, Geschichte und insbesondere historische Begriffe bilingual zu lernen?

### **2.3 Die Bedeutung historischer Begriffe im bilingualen Geschichtsunterricht aus geschichtsdidaktischer Perspektive**

Wenn Geschichte nur über Sprache, und insbesondere über Begriffe, zu fassen ist, dann könnte dies nach Barricelli bedeuten, dass eine „erhöhte Kompetenz in der Fremd- wie in der Muttersprache [...] ein höheres Niveau historischen Denkens [ermöglicht].“<sup>273</sup> Denn wenn Schüler angeregt werden, darüber nachzusinnen, warum im Deutschen von *Invasion* (und *Landung*) und im Französischen ausschließlich von *débarquement* gesprochen wird, dann bewahrt der Vergleich mit der Fremdsprache davor, dass Ereignis einseitig erscheinen zu lassen. Betrachtung von Sprache bedeutet im Geschichtsunterricht nämlich Betrachtung von Sprache als Ausdruck historischer Wirklichkeit. Wenn die Fremdsprache in die Betrachtung mit einbezogen wird, wird der „Verdacht auf einseitige Instrumentalisierung“ durch die Sprache vermieden.<sup>274</sup> Dies gilt sowohl für die historische Erzählsprache der Gegenwart als auch für die Sprache der Vergangenheit.

Um letztere verstehen zu können, müssen die in einer Quelle sprachlichen Denkinhalte analysiert werden. Wenn ein solcher Denkinhalt in der Sprache seines Verfassers untersucht wird, dann wird der Verlust des kulturellen und historischen Bedeutungsgehalts vermieden, den man etwa bei einer Übersetzung riskiert. Haben die Schüler eine Quelle

---

<sup>272</sup> Ebd., S. 223.

<sup>273</sup> Barricelli 2007, S. 211.

<sup>274</sup> Ebd., S. 212.

wie den Versailler Vertrag in mehreren authentischen Sprachversionen vorliegen, können hier unter besten Voraussetzungen nationale Sichtweisen erschlossen werden.

Auch Fachbegriffe, die von der Wissenschaft gebildet werden, um die Vergangenheit in die Gegenwartsprache zu transferieren (Revolution oder Reform), können durch eine bewusste Spracharbeit und einen Sprachvergleich transparent gemacht werden und geben zugleich Einblick in die einzelnen Wissenschaftstraditionen. Solchen Termini begegnen Schülern zum Beispiel in Darstellungstexten von Geschichtsschulbüchern.

Im Zentrum stehen auf jeden Fall Sprachexperimente, die der Rekonkretisierung kultureller Sinnbildungsprozesse dienen. Demnach müssen sowohl die historischen Begrifflichkeiten und ihre Wandlungen der Vergangenheit (Quellenbegriffe) als auch jene der Gegenwart (Untersuchungsbegriffe) in ihrem historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext betrachtet werden.

Der bilinguale Unterricht könnte durch das Sprechen über die Geschichte in verschiedenen Sprachen die Vielfalt an historischen Konzepten vergrößern, was die Pluralität der Deutungen fördert. Dieser Nutzen bilingualen Geschichtsunterrichts könnte dabei bereits auf der grundlegenden Ebene der lexikalischen Begriffsbildung seine Realisierung finden. Nämlich dann, wenn den Schülern für die Bildung von historischen Konzepten und historischer Orientierung (die beiden Funktionen der Begriffsbildung) anhand von fremdsprachlichen Begriffen kulturell und historisch *verschiedene* Anknüpfungspunkte angeboten werden.

### **3. Verknüpfung von sprachwissenschaftlichen und didaktischen Gesichtspunkten**

Nachdem historische Begriffe als Gegenstand der Sprachwissenschaft, Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachdidaktik sowie Geschichtsdidaktik beleuchtet wurden, soll nun geschlussfolgert werden, inwiefern die sprachwissenschaftliche Methode der Begriffs- und Diskursgeschichte die didaktischen Ansätze bei ihrer Auseinandersetzung mit historischen Fachbegriffen im bilingualen Geschichtsunterricht konzeptionell und methodisch unterstützen kann. Dabei dürfte die Feststellung, dass die eben aus didaktischer Perspektive aufgezeigten Theorien zur Konstruktion historischer Konzepte wesentliche Parallelen zu den theoretischen Grundlagen der Historischen Semantik und Begriffsgeschichte aufweisen, nicht mehr überraschen. Interessanter scheint hingegen die Frage, in welchem Maße die methodischen Ansätze der Begriffs- und Diskursgeschichte für die didaktische Umsetzung der Begriffsarbeit im Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Wie sollte sich das Lehren und Lernen von historischen Begriffen, insbesondere

das Erforschen und Erkennen ihrer Kulturspezifität, im bilingualen Geschichtsunterricht gestalten? Welche theoretischen Grundlagen und Methoden der Begriffs- und Diskursgeschichte können der Didaktik als wissenschaftliche Basis von Nutzen sein?

### **3.1 Gemeinsame theoretische Grundlagen**

Zunächst kann festgehalten werden, dass die theoretischen Konzeptionen, mit welcher sowohl die Begriffs- und Diskursgeschichte als auch die bilinguale Sachfach- und Geschichtsdidaktik die Rolle von historischen Begriffen im Geschichtsunterricht begründen, im Wesentlichen auf dem gleichen Verständnis von Sprache fußen. Wittgensteins bekannter Ausspruch, dass die „Grenzen unseres Denkens“, die „Grenzen unseres Denkens“ seien,<sup>275</sup> bildet die Basis, auf der die sprachwissenschaftliche und didaktische Argumentation verläuft. Die Begriffs- und Diskursgeschichte geht folglich davon aus, dass die Konstitution von Wahrnehmung über das Medium Sprache erfolgt und schließt sich damit einer in der Sprachwissenschaft seit dem „linguistic turn“ etablierten Annahme an.

Die Didaktik des bilingualen Unterrichts baut auf diesen linguistischen Erkenntnissen auf und überträgt sie auf das Lernen, genauer gesagt auf die Frage, welche Rolle die Sprache und insbesondere Begriffe bei Lernprozessen von Schülern spielen. Dieser Frage kommt im Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht, der Sprach- und Fachlernen sinnvoll vereinen soll, ein besonderer Stellenwert zu. Jedes Fachlernen beinhaltet Sprachlernen, denn die Inhalte des Faches werden vornehmlich über Begrifflichkeiten transportiert. Im Geschichtsunterricht ist Sprache gar der einzige Weg der Wissensvermittlung und Bewusstseinförderung.

Auch die Unterscheidung von Wort und Begriff, wie sie in der Begriffsgeschichte vorgenommen wird, ist für die Didaktik relevant. Das Wort *Nation* kommt in unzähligen Texten vor und kann verschiedene Bedeutungen haben. Es handelt sich hier meist um eine einzelne Erfahrung. Im Gegensatz dazu umfasst der Begriff die Sammlung einzelner Erfahrung und ihrer Abstraktion. *Nation* als Fachbegriff beschreibt eine personenübergreifende historische Erfahrung, die durch vergangene Beziehungen zwischen historischen Sachverhalten und Wortverwendungen geprägt ist. Eine Begriffs- und Diskursgeschichte, die sich auch dem alltäglichen Sprachgebrauch und darüber hinaus dem Übergang von Begriffen von einer Terminologie in die andere widmet, kann der Didaktik

---

<sup>275</sup> Explizit ausgeführt wird Wittgenstein u. a. bei Zydatiś 2002, Barricelli 2007, Hasberg 2009 oder Busse 1987.

des bilingualen Sachfachunterrichts nützlich sein. Denn eine wesentliche Aufgabe des Fachlehrens besteht zunächst darin, den Transfer von Alltags- zu Fachbegriffen zu sichern. Die Didaktik muss wissen, an welche Vorkenntnisse und welche alltägliche Sprache der Schüler angeknüpft werden muss/kann. Die Begriffsgeschichte jedes einzelnen Begriffs ist hierfür Grundlage. Sicherlich beziehen begriffsgeschichtliche Untersuchungen nie oder selten die schülerspezifische Denk- und Sprachweisen ein, aber Analysen des allgemein gesellschaftlichen und politischen Sprachgebrauchs, welche auch die Schüler wesentlich beeinflussen, liefern Anhaltspunkte, auf denen aufgebaut werden kann. Die Schülerumfrage zum Begriff *Nation* kann als Versuch, diesem Anspruch nachzugehen, gesehen werden. Auf Basis gesamtgesellschaftlicher Aussagen zum Begriff *Nation* wurden unter Berücksichtigung gegenwärtiger, aber auch historischer Tendenzen, Vorstellungen von Schülern antizipiert und dann wieder in Beziehung zu der Begriffsgeschichte von *Nation* gesetzt.

Insbesondere im Unterricht der Oberstufe, wo von einem nicht geringen Vorwissen der Schüler ausgegangen werden kann, erweist sich die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wissens- und Sprachbeständen und ihrem Verhältnis zueinander in Hinblick auf die Gestaltung einer didaktischen Abstraktionsebene als fundamental. Letztere entsteht durch die an die Wissenschaft angelehnte Entschlüsselung von Konzepten und die damit verbundene Bildung und Integration von Begriffen in das Begriffsnetz der Schüler. Aus begriffs- und diskursgeschichtlicher Sicht, muss ein solcher Prozess durch eine vor allem lexikalische und historisch semantische Aspekte berücksichtigende Sprachkritik begleitet werden, wenn Schüler Einblick in die sprachlich überlieferte Vergangenheit bekommen sollen. Denn die Analyse sprachlicher Äußerungsformen und ihrer Entwicklungen erlaubt es, den Wandel von Auffassungsweisen der Sprecher freizulegen. Begriffe sind folglich keine beliebige Hülle, die Inhalte unberührt transportieren, vielmehr geben sie Aufschluss über historische und kulturelle Färbungen von Bedeutungen. Begriffe in Abhängigkeit ihrer historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte zu betrachten – ein Grundsatz den die Historische Semantik und Geschichtswissenschaft teilen – sollte auch und gerade im bilingualen Geschichtsunterricht befolgt werden. Historische Begriffe sollten nicht einfach nur Definitionen von historischen Phänomenen liefern, sondern stattdessen zweisprachig konstruiert, sprachkritisch und bewusst reflektiert werden. Das Leitprinzip, den Begriffsbildungsprozess im bilingualen Sachfachunterricht durch eine kritische und

bewusste Spracharbeit anzustoßen, wird dabei sowohl aus fremdsprachen- als auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive formuliert.

Wenn die Begriffsgeschichte die Didaktik des bilingualen Unterrichts in Hinblick auf ihre konzeptuellen Grundlagen stützen kann, dann liegt es auch nicht fern, dass begriffsanalytische methodische Prinzipien dem bilingualen Geschichtsunterricht von Nutzen sein können. Insbesondere wenn es darum geht, die Kulturspezifität von Begriffen wie *Nation* zu erforschen, könnten die Analyseverfahren der Diskurs- und Begriffsgeschichte für den Unterricht von Interesse sein.

### **3.2 Methodische Vorschläge zur Integration von Begriffsarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht**

#### **3.2.1 Begriffsnetze**

Die umfangreichen Ergebnisse und methodischen Herangehensweisen der Begriffs- und Diskursgeschichte zu einzelnen Begriffen können eine Grundlage für die Unterrichtsgestaltung bilden.

Die Analysetätigkeit der Historischen Semantik besteht darin, sprachliche Manifestationen anderer alternativer Sichtweisen zu erkunden. Letztere können nicht anhand einzelner Begriffe oder Wörter erschlossen werden – die Bedeutung eines Begriffs darf nicht isoliert werden. Denn der historisch kulturelle Rahmen eines Konzepts ergibt sich nicht aus Worten, sondern aus Wort- bzw. Satz- und Textrelationen. Aus diesem Grund untersucht und erstellt die Begriffs- und Diskursgeschichte ganze Begriffsnetze. Einzelne Begriffe fungieren hier als „Kristallisationspunkte“<sup>276</sup>.

Im Unterricht können solche begriffliche Anhaltspunkte zum Beispiel die bei der Textarbeit zu analysierenden Quellentexte strukturieren und als Ausgangspunkt einer Fragestellung oder Problematik dienen. Es kann sich als sinnvoll erweisen, die Schüler Schlüsselbegriffe in einem Text entdecken und die Arbeit mit der Quelle von dem/den Begriff(en) ausgehen zu lassen bzw. in die Textanalyse zu integrieren.

Im französisch bilingualen Geschichtsunterricht bietet sich die Chance einer semantisch und lexikalisch vergleichenden Spracharbeit beispielsweise anhand der Gegenüberstellung eines deutschen und französischen Textes des gleichen Themas an. So könnte beispielsweise der Begriff *citoyen* – *Staatsbürger* in der französischen Verfassungspräambel und vergleichend in der Präambel des deutschen Grundgesetzes

---

<sup>276</sup> Vgl. Busse 1987, S. 89.

untersucht werden.<sup>277</sup> Dabei können die unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf die historisch gewachsenen Unterschiede, in deren Kontexte die Grundlagen der modernen Staaten in Deutschland und Frankreich zu verstehen sind, hinweisen.

Ausgehend von den Textvorlagen könnte in einem ersten Schritt ein Begriffsnetz rund um den Kristallisationspunkt „citoyen“ erstellt werden. Kultur kontrastierend wird die Spracharbeit, wenn auch ein deutsches Begriffsnetz entworfen wird, wobei zu überlegen wäre, ob die Begriffssysteme nebeneinander oder überkreuzend aufgebaut werden.

Die Vorteile der Erstellung solcher Wortnetze im bilingualen Unterricht werden auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive unterstrichen: „Da Wortnetze Verbindungen zwischen Wörtern herstellen, eignen sie sich hervorragend, um Bedeutungen von Konzepten zu verstehen und diese langfristig zu behalten.“<sup>278</sup> Christiane Neveling und Ulrich Schmieder schlagen sieben Typen von Wortnetzen – Begriffsnetz, Sachnetz, syntagmatisches Netz, affektives Netz, Wortfamiliennetz, Merkmals- und Klangnetz – vor, die sich eignen, um mentale Ordnungskategorien bei Schülern anzulegen.

Sach- und Begriffsnetze kommt im bilingualen Geschichtsunterricht auch dann besondere Bedeutung zu, wenn es darum geht Kulturspezifität sowie übernationale Gemeinsamkeiten, zu untersuchen. So könnten sowohl Parallelwörter als auch französisch- und deutschspezifische Begriffe aus den Verfassungstexten herauskristallisiert und um den Begriff *citoyen* – *Staatbürger* gruppiert werden: z. B. *Volkssouveränität* – *souveraineté nationale*, *Nationalität* – *nationalité* – *citoyenneté*, *Grundgesetz* – *constitution*, *Verantwortung vor Gott* – *République indivisible*. Begriffsnetze können in einem solchen Arbeitsschritt die Auseinandersetzung mit einem speziellen Begriff in seinem Kontext vorbereiten.

Der Begriff *citoyen* kann im Unterricht ansatzweise begriffsgeschichtlich kontextualisiert und analysiert werden, indem er beispielsweise zusammen mit seinen Nebenbegriffen in der gegenwärtigen Präambel und auch in älteren Verfassungstexten, etwa der französischen Verfassung von 1791 oder der vorausgehenden Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789, auf den Wandel von Bedeutungselementen hin untersucht wird. Ein solcher historischer Vergleich, ein Vergleich zum deutschen Grundgesetz sowie auch weiter gefasste Längsschnitte, wie das bereits erwähnte Beispiel der „Staat in Antike, Mittelalter und Moderne“, bieten potentielle Möglichkeiten, Begriffe in ihre historischen

---

<sup>277</sup> Siehe umfangreiche Unterrichtsmaterialien hierzu bei Rainer Pohl/Jean-Marc Verron (2002): *Espace-Temps/Zeit-Räume. Matériaux pour l'enseignement bilingue allemand/ Materialien für den bilingualen Unterricht*. Bonn: Inter Nationes, S. 68ff.

<sup>278</sup> Siehe Christiane Neveling/Ulrich Schmieder (2007): *L'Etat, c'est moi! Wörternetze im bilingualen Sachfachunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 41/2007/90, S. 28-31, hier S. 29.

Kontexte einzubetten und auf diesem Wege sprachliches und inhaltliches Arbeiten miteinander zu verbinden.

### **3.2.2 Der Begriff als Ausgangspunkt der Erschließung eines historischen Sachverhalts**

Anhand einzelner methodischer Beispiele wird gezeigt, welche Möglichkeiten sich für die Arbeit mit Begriffen als „Kristallisationspunkte“ bieten.

Die eben angeregte Arbeit mit den Verfassungstexten ist ein Beispiel dafür, wie Begriffe im Rahmen der Textarbeit sprachlich und konzeptuell erschlossen werden und gleichzeitig als Orientierungspunkte und Strukturierungshilfe zum Einsatz kommen können. Das Ausgangsmaterial muss aber nicht zwangsläufig ein Text sein, auch wenn das für den Geschichtsunterricht sehr nahe liegend ist. Vielmehr kann man die Schüler einen Begriff beispielsweise – ähnlich wie bei der Umfrage – anhand einer Mindmap im Sinne eines ersten Brainstormings individuell entdecken lassen. Die Ideen der Schüler können eine Grundlage für das Erstellen eines Begriffnetzes schaffen, was wiederum als Basis für eine weitere Spracharbeit verwendet werden kann.

Auch eine Internetrecherche, wie sie im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls zur ersten Orientierung unternommen wurde, kann ein Einstieg sein und einen Einblick in den möglichen Wortgebrauch eines Begriffes bedeuten; ein möglicher Rechercheauftrag könnte beispielsweise lauten: „In welchen Zeitungsrubriken finden Sie den Begriff *Nation* – *nation* in deutschen und französischen Zeitungen?“. Auf diesem Wege könnten die Schüler zunächst erfahren, in welchen unterschiedlichen Diskursbereichen (Politik, Sport, Wirtschaft etc.) der Begriff auftaucht. Auch die Suche nach Synonymen, Ober- und Unterbegriffen kann dabei eine Möglichkeit darstellen, das Konzept zu strukturieren.

Begriffe können des Weiteren thematisch als „Kristallisationspunkte“ fungieren. Aus der im ersten Teil skizzierten Diskursgeschichte lassen sich zum Beispiel unterrichtstaugliche Themen und Fragestellungen zum Begriff *Nation* ableiten. Unter dem Titel „Nation als Grund- und Namensbegriff“ könnten Begriffe wie *la nation*, *la nation française*, *le peuple allemand* und weitere im Zentrum einer Unterrichtsstunde stehen und entweder im Längsschnitt epochenspezifisch oder im Ländervergleich sowohl gleiche als auch kulturell unterschiedliche Bedeutungselemente des Begriffs thematisieren. Ein anderer Themenschwerpunkt könnte „Nation und Wandel in der Französischen Revolution und die

Auswirkungen auf Deutschland“ oder ein problemorientiertes Thema wie „Nation – ein in Frankreich *unbeschwerter* und Deutschland *schwieriger* Begriff?“ sein.<sup>279</sup>

Auch das vergleichbare Arbeiten mit einem deutschen und einem französischen Schulgeschichtsbuch könnte sich in Hinblick auf eine bilinguale Spracharbeit im Unterricht als bereichernd erweisen. Wie die Analyse der unterschiedlichen Aufbereitung des Themas zur Landung in der Normandie gezeigt hat, kann die Begriffsarbeit hier sinnvoll in die Auseinandersetzung mit dem Ereignis integriert werden. Zudem gewinnen die Schüler durch das Arbeiten mit aus unterschiedlichen Wissenschaftskulturen stammenden Lehrbüchern einen Einblick in den historischen Diskurs der jeweiligen Länder und können sich aktiv am Wissenschaftsdiskurs beteiligen.

Die Beschäftigung mit einem Konzept muss nicht, wie bisher vorgeschlagen, von dem Wort selbst ausgehen, so dass der Begriff historische Sachverhalte und Kontexte sprachlich manifestiert. Es kann stattdessen auch zunächst der Kontext (Epoche, Autor, Ereignis) erschlossen werden, aus welchem der Begriff anschließend hervorgeht und anhand dessen er analysiert werden kann. Verkürzt gesagt kann einerseits von der Sprache auf historische Wahrnehmungen und andererseits von den historischen Wahrnehmungen auf die Sprache geschlossen werden. Wenn eine intensive Spracharbeit mit kulturell komplexen Konzepten im Unterricht überhaupt erfolgt, dann werden kulturelle sprachliche Manifestationen wohl bis dato eher in der zuletzt genannten Variante ermittelt. Aber gerade wenn im bilingualen Unterricht, Sprach- und Fachlernen nicht voneinander getrennt werden sollen, kann es sich als sinnvoll erweisen, Begrifflichkeiten öfter in den Mittelpunkt zu stellen oder als Ausgangspunkt der Problembetrachtung wirken zu lassen. Warnt die Begriffs- und Diskursgeschichte davor, eine Geschichte der Sprache ohne ihre Sprecher zu betreiben, sollte im Unterricht auf jeden Fall nicht riskiert werden, eine Geschichte der Sprecher ohne ihre Sprache zu betreiben.

### **3.2.3 Spracharbeit mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch**

Auch das seit 2006 in Frankreich und Deutschland viel verwendete und rezipierte deutsch-französische Geschichtslehrwerk „Histoire/Geschichte“ könnte für eine Fokussierung der Kulturspezifität von Begriffen nützlich sein. Wie bei Schulbuchanalyse am Beispiel der *Landung in der Normandie* bereits gezeigt wurde, wird das Lehrwerk seinem Anspruch,

---

<sup>279</sup> Peter Alter weist auf die Schwierigkeiten hin, Nation als Thema einer Unterrichtseinheit zu konzipieren. Die Komplexität und sehr breite Theoriediskussion erschwere eine Planung. Gleichzeitig betont er die Berechtigung des Themas im Geschichtsunterricht, vgl. Alter 2004, S. 681f.

den Perspektivenwechsel zum wesentlichen Merkmal des Buches zu machen, gerecht.<sup>280</sup>

Die Aufmerksamkeit richtet sich auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Wechselwirkungen zwischen den Ländern (insbesondere zwischen Frankreich und Deutschland, aber auch anderen Länder).<sup>281</sup> Inwiefern erlaubt die Arbeit mit diesem Geschichtsbuch auch eine kritische Spracharbeit und insbesondere eine Sensibilisierung für Begrifflichkeiten?

Wenn mit der deutschen und französischen Version parallel gearbeitet wird, können französisch- und deutschsprachige Quellen zu einem Thema vergleichend untersucht werden. Auf diesem Weg wird die kritische Auseinandersetzung mit vermeintlichen Parallel- oder Äquivalenzbegriffen, die sich in den Texten befinden, angeregt. Die Sekundär- und Primärtexte können in diesem Sinne helfen, parallele bzw. überkreuzende französische und deutsche Begriffsnetze zu entwerfen. Das Dossier „Au coeur de la guerre froide: le blocus de Berlin (1948-1949)“<sup>282</sup> eignet sich beispielsweise für die Erstellung eines Begriffnetzes rund um den Fachterminus „Kalter Krieg“ (*blocus – Blockade, zones d’occupation – Besatzungszonen, les tensions – Spannungen*). Dabei ist ein kritischer Umgang mit den deutschen Übersetzungen<sup>283</sup> der französischsprachigen Quellentexte (und Darstellungstexte) auf der einen Seite und der Originalversion der Quelle auf der anderen Seite, empfohlen. Die Übersetzungen können dabei durchaus die Möglichkeit bieten, Begriffsverwendungen der beiden Sprachen punktuell zu problematisieren, wie beispielsweise anhand des Begriffs *les Alliés occidentaux – die Westalliierten*. Anstelle eines einsprachigen Geschichtsbuchs würde sich ein Lehrwerk, das die Quellen in ihrer Originalversion abbildet (und durch zusätzliche Übersetzungen ergänzt), für eine Sprach- und Begriffsarbeit sicherlich besser eignen.

Eine weitere Analyse der didaktischen Konzeption des Lehrwerkes verrät, in welchem Maße dasselbe über seine Darstellungs- und Quellentexte hinaus eine Begriffsarbeit inspiriert und zur Sensibilisierung von Begriffen einen Beitrag leisten kann. Als hilfreich erweisen sich beispielsweise die in mehreren Kapiteln des Lehrwerks auftauchenden Begriffskästen, wie zum Beispiel der Kasten „les mots clés“ in dem Dossier „Bilan. Allemands et Français depuis 1945“<sup>284</sup>, der Begriffe politischer Systeme wie *Föderalismus, Präsidialsystem, BRD* etc. in Deutsch, Französisch und Englisch auflistet.

---

<sup>280</sup> Vorwort, S. 3.

<sup>281</sup> Vgl. für einen Überblick zum deutsch-französischen Geschichtsbuch ausführlicher Peter Geiss (2007) : Das deutsch-französische Geschichtsbuch. Ein Werkstattbericht. In: Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/ Palmén, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 137-153.

<sup>282</sup> Le Quintrec, Guillaume/Geiss, Peter Dr. (Hrsg.) (2006): *Histoire/Geschichte – L’Europe et le monde depuis 1945*. Paris: Nathan, S. 102f.

<sup>283</sup> Diese sind in der deutschen Ausgabe des Lehrwerkes abgedruckt.

<sup>284</sup> Histoire/Geschichte 2006, S. 306.

Des Weiteren sensibilisieren Fragestellungen wie „Quelles sont les différences entre les notions de *Kulturnation* et de *Staatsnation*?“<sup>285</sup> für die Kulturspezifität von Begriffen, könnten aber durchaus noch häufiger in dem Lehrbuch vertreten sein. Vorstellbar wäre auch ein weiter gefasster Arbeitsauftrag wie zum Beispiel: „Wie würden Sie „L’Etat, c’est moi“ ins Deutsche übersetzen? Begründen Sie ihre Entscheidung vor dem Hintergrund der Entstehungszeit dieses Ausspruches von Ludwig XIV.“ Die Einträge in den „Regards croisés franco-allemands“ wie jene zur *cohabitation*, „dont l’équivalent allemand ‚Kohabitation‘ est peu connu“<sup>286</sup> oder zum *Kommunismus*, „La perception du communisme et de l’URSS est différente chez les Français“<sup>287</sup>, sind wiederum Musterbeispiele für die Förderung eines bewussten Umgangs mit Sprache.

Letztlich wäre es darüber hinaus wünschenswert, wenn es im Methoden-Teil, in welchem beispielsweise Hinweise zu „Eine Karikatur analysieren“ oder „statistische Daten analysieren“ zu finden sind, auch Anleitungen zur Sprachkritik geben würde. Zu bedenken ist sicherlich, dass das Lehrwerk nicht speziell für den bilingualen Geschichtsunterricht konzipiert wurde, sondern für den regulären Geschichtsunterricht in Deutschland und Frankreich. Ansonsten ist auch zu erwägen, ob es in Hinblick auf das bilinguale Sprach- und Fachlernen nicht sinnvoller wäre, das Glossar statt alphabetisch nach lexikalischen und semantischen Gesichtspunkten zu ordnen, wie sie zur in dieser Arbeit erweiterten Kategorisierung Imgrunds vorgeschlagen wurden.

#### **4. Schlussfolgerungen: Historische Fachbegriffe im bilingualen Geschichtsunterricht**

##### **4.1 Die Stellung von kulturspezifischen Fachbegriffen**

Welchen Stellenwert sollten historische Fachbegriffe und insbesondere kulturspezifische Begriffe im bilingualen Geschichtsunterricht letztlich einnehmen?

Dass historische Begriffe mit komplexem semantischen Inhalt einen hohen kulturspezifischen Gehalt haben und Einblick in die Wahrnehmungen und Vorstellungen der Vergangenheit gewähren, konnte anhand der zwei Begriffsgeschichten zu *Nation* und *Landung in der Normandie* unter Beweis gestellt werden. Die theoretischen und methodischen Überlegungen, die aus didaktischer Perspektive angestellt wurden, haben erkennen lassen, dass dieselben auch eine bedeutende Bereicherung für den Geschichtsunterricht sein können. Darüber hinaus kann im *bilingualen*

---

<sup>285</sup> Histoire/Geschichte 2008, S. 70.

<sup>286</sup> Histoire/Geschichte 2006, S. 307.

<sup>287</sup> Ebd., S. 127.

Geschichtsunterricht das Erfassen, Verstehen und Beurteilen vergangener Erfahrungen im besonderen Maße gesteigert werden, wenn die Begriffe im Rahmen einer kritischen Spracharbeit mehrsprachig problematisiert werden. Denn ein bewusster Umgang mit Fachbegriffen ermöglicht das Freilegen der kulturspezifischen Bedeutungselemente, wodurch alternative Perspektiven offen gelegt werden. In diesem Sinne bietet ein zwei- oder mehrsprachiger Geschichtsunterricht eine erhöhte Chance, einen Beitrag zur Förderung des interkulturellen Lernens und der Ausbildung von fachspezifischer Fremdsprachenkompetenz zu leisten. Die Fremdsprache ist dabei nicht nur Arbeitssprache, sondern avanciert zur „Erschließungssprache“<sup>288</sup>, die Sachverhalte transportiert.

Ohne das Potential der kulturellen Fachbegriffe im gleichen Atemzug schmälern zu wollen, soll dennoch die Frage nach dem tatsächlichen Stellenwert der Begriffsarbeit gegenüber anderen Begriffskategorien und Sprachmitteln (sowie anderen Elementen des bilingualen Geschichtsunterricht)<sup>289</sup> nicht ausbleiben. In Auseinandersetzung mit der Diskurs- und Begriffsgeschichte stehen Konzepte wie *citoyen* oder *le siècle de Lumières* in einem besonders guten Licht dar, was nicht daran hindern darf, ihre Realisierung und quantitative Brauchbarkeit kritisch zu betrachten.

Zunächst bilden kulturspezifische Begriffe nur eine von mehreren Begriffskategorien, in die sich Fachbegriffe unterteilen lassen und die im bilingualen Geschichtsunterricht Beachtung finden müssen. Historische Fachtermini im engeren Sinne, die auf historische Sachverhalte referieren, können mehr oder weniger kulturspezifisch sein und erweisen sich sprachlich gesehen in unterschiedlichem Grade als interessant. Nicht jeder Begriff lässt sich auf gleiche Weise ausschöpfen. Vergleicht man *Nation* und *Landung in der Normandie*, ein politisches und gesellschaftliches Konzept und ein konkretes historisches Ereignis, wird offensichtlich, dass Begriffe lexikalisch, semantisch und bezüglich ihres Bedeutungswandels unterschiedlich komplex sind. Auch Busse weist daraufhin, dass nicht jeder Begriff oder Diskurs auf gleiche Weise zu einem sprachwissenschaftlichen Gegenstand gemacht werden kann. Im Unterricht ist der Fokus außerdem deutlich enger, so dass sich der kulturelle Gehalt eines Begriffes für das eigentliche Unterrichtsthema als mehr oder weniger relevant erweisen kann. Nicht jeder ideengeschichtlich reichhaltige Begriff, der in einem Text auftaucht, kann und muss also näher analysiert werden. Der Lehrende hat zu entscheiden, ob ein Hinweis oder eine ausführlichere Auseinandersetzung

---

<sup>288</sup> Olivier Mentz unterscheidet zwischen der Fremdsprache als Unterrichts-, Arbeits- und Erschließungssprache sowie der Fremdsprache als Unterrichtsgegenstand: Mentz, Olivier (2009): Die Zukunft ist bilingual. 1. Fachtagung „Bilingual unterrichten in Berlin und Brandenburg“. Rückert-Oberschule Berlin Schöneberg, 24.04.2009.

<sup>289</sup> Solche müssten in einer weiteren Beschäftigung mit Begriffen berücksichtigt werden.

angebracht ist bzw. sich als ergiebig erweist. Kulturspezifische Begriffe können im Unterricht nur ansatzweise im Sinne einer Begriffs- oder Diskursgeschichte behandelt werden. Dass Begriffe gar ein gesamtes Unterrichtsthema ausmachen (vgl. die Unterrichtthemenvorschläge zu *Nation* weiter oben), wird punktuell nützlich und realisierbar sein.

Die grundlegende Auseinandersetzung mit komplexen kulturellen Begriffen ist jedenfalls unabdingbar. Ein komplexer Begriff wie *Nation* muss zunächst als Grundbegriff eingeführt werden, bevor er dann in spiralförmiger Progression durch erneutes Aufgreifen anhand von exemplarischen Beispielen immer wieder angestoßen werden kann. Dabei werden stets andere Merkmale und Funktionen des Begriffs in den Vordergrund treten. Die „Sammlung der Erfahrungen“, so wie Begriffe von Busse definiert werden, kann in ihrer Komplexität nicht in einer Unterrichtsstunde oder -reihe erfasst werden, sondern ist ein über Jahrgang- und Schulstufen hinweg langwieriger Prozess.

#### **4.2 Die Stellung von historischen Fachbegriffen allgemein**

Werden Schüler vielleicht nicht in jeder Geschichtsstunde mit neuen Fachbegriffen, die hohen kulturspezifischen Gehalt haben und noch dazu sprachlich interessant sind, konfrontiert, wird hingegen kaum eine Stunde ausbleiben, in der nicht eine ganze Fülle von Fachbegriffen (verschiedenster Kategorien) auf sie einströmen. Das Fachlernen erfolgt, wie deutlich geworden ist, wesentlich über die Begriffsbildung. Infolgedessen muss die Begriffsbildung im Sachfachunterricht grundlegend erfolgen. Im bilingualen Unterricht erhöhen sich durch die Fremdsprache zusätzlich der Stellenwert und die Notwendigkeit.

Der Berliner Rahmenplan für den fremdsprachigen Geschichtsunterricht der Oberstufe führt die Bereiche „Fachterminologie, Redemittel und Kommunikationsformen“<sup>290</sup> zur Förderung der Fremdsprachenkompetenz auf. Fachbegriffe zählen folglich zu den essentiellen Sprachmitteln, durch deren Erwerb Schüler zur erfolgreichen Kommunikation in Studium und Beruf in internationalen Kontexten befähigt werden sollen. Der Erwerb von Fachtermini hat demzufolge einen maßgeblichen Stellenwert. Eine darüber hinaus ausführliche die Sprache reflektierende Wortschatzarbeit (beispielsweise kulturkontrastierend) hat *dann* ihre Berechtigung, wenn sie die Fachinhalte nicht verdrängt, sondern vielmehr in unmittelbarer Verbindung mit ihnen steht. Solange ein Begriff diesen Anspruch erfüllt, sollte die kritische und bewusste Auseinandersetzung mit demselben

---

<sup>290</sup> Vgl. Berliner Rahmenplan für Geschichte, S. 33.

grundlegend erfolgen. Es muss demnach eine didaktische Auswahl erfolgen, welche das Potential einzelner Begriffe abschätzt.

#### **4.3 Prinzipien für den Umgang mit historischen Fachbegriffen**

Der generelle Umgang mit Fachbegriffen ist ein Schwerpunkt in der didaktischen Konzeption des bilingualen Sachfachunterrichts, der besondere Beachtung verdient. Die hier angestellten Überlegungen zu kulturspezifischen Fachbegriffen lassen auch Aussagen über den generellen Umgang mit historischen Fachbegriffen im bilingualen Geschichtsunterricht zu.

Ein wesentliches Prinzip, was sich aus den hier durchgeführten Untersuchungen schlussfolgern lässt, ist das Zusammenspiel zwischen Mutter- und Fremdsprache, was in der bilingualen Sachfachdidaktik oft vernachlässigt wird. Die Muttersprache nimmt eine eminente Funktion für die Begriffsarbeit im bilingualen Unterricht ein: Sie dient dem Schüler vor allem als Vorwissen bei der Begriffsbildung und als Kontrast zu kulturellen Weltvorstellungen. Empirische Untersuchungen haben zudem ermittelt, dass Schüler Schwierigkeiten haben, über fachliche Inhalte in ihrer Muttersprache zu sprechen. Künstlichen Situationen wie, wenn ein deutscher Schüler sich auf Französisch fachgerecht zu der deutschen Wiedervereinigung äußern kann, aber nicht auf Deutsch, sollte entgegengesteuert werden.

Die Funktion der Sprache wird im bilingualen Sachfachunterricht meist zu einseitig betrachtet. Oft wird etwa die Fremdsprache auf ihre Hauptfunktion als Arbeitssprache reduziert. Stattdessen sollte Sprache im Sinne von „Language(s) Across The Curriculum“<sup>291</sup> als multifunktional betrachtet und je nach Gebrauch angewendet werden: als Unterrichts-, Arbeits-, Erschließungssprache sowie als Unterrichtsgegenstand. Sicherlich würde die Fremdsprache als Unterrichtsgegenstand fokussiert den bilingualen Sachfachunterricht zum Fremdsprachenunterricht machen. Dennoch sollte nicht generell ausgeschlossen werden, dass die Fremdsprache diese Funktion nie erfüllen darf. Vielmehr haben die kulturspezifischen Begriffe gezeigt, dass die Sprache selbst in den Vordergrund rücken kann: Wenn Schüler den Sprachgebrauch von *Invasion* erforschen, gewinnt die Betrachtung der Sprache *selbst* – wenn auch nur punktuell – an Bedeutung. Ein weiteres Prinzip das hiermit im Zusammenhang steht, lautet, dass die Begriffsarbeit kritisch und bewusst zu erfolgen hat. Wie könnte man den jeweiligen Begriff übersetzen? Lässt sich der Begriff überhaupt übersetzen? Was bedeutet der Begriff auf sprachlicher und auf

---

<sup>291</sup> Vgl. u. a. Wildhage 2003, S. 33.

konzeptioneller Ebene? Welche unterschiedlichen Assoziationen ruft er bei Franzosen und Deutschen hervor? Welche kulturellen Unterschiede lassen sich an ihm festmachen? Dabei müssen Schüler auf verschiedenen Ebenen für den Umgang mit Begriffen sensibilisiert werden. Die erste Ebene betrifft den Inhalt des Begriffs: Schüler sollten verschiedene Begriffsarten kennen und unterscheiden können, ob es sich zum Beispiel um eine historische Kategorie oder einen Eigennamen handelt. Die zweite Ebene betrifft die Funktion des Begriffs: Dient der vorliegende Begriff der Analyse (fachspezifische Redemittel), der Orientierung, Strukturierung, Abstrahierung und/oder der Bezeichnung von historischen Ereignissen, Wertvorstellungen usw.? Die dritte Ebene umfasst die einzelsprachlich lexikalische Seite des Begriffs: Handelt es sich um ein Substantiv? Liegt ein Internationalismus vor? Kann ein Verb abgeleitet werden? Ist das fremdsprachige Äquivalent gleich oder anders?

Für die Bewusstmachung dieser Begriffsdimensionen sowie für die Bewältigung und Problemlösung derselben erweist sich der Erwerb von Strategien als Voraussetzung.

Der Prinzipien-Katalog ließe sich noch erweitern. Genannt werden hier wesentliche Grundsätze, die sich insbesondere aus der Diskussion um die Auseinandersetzung mit historisch und semantisch komplexen Begrifflichkeiten schließen lassen – Sie haben für das Sprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht generelle Gültigkeit und weisen Gemeinsamkeiten zu vor allem in der Fremdsprachendidaktik formulierten „Language Awareness“-Konzeptionen auf. Denn diese fokussieren im Sinne eines ganzheitlichen Sprachlernens Methoden und Ziele, die auch hier für die Begriffsarbeit erwägt wurden: Sprachvergleich, Einsichten in Sprachstrukturen, Zusammenhänge von Sprache und Kultur, Sprachreflexion und Kritische Sprachbetrachtung.<sup>292</sup>

#### **4.4 Historische Fachbegriffe als Beitrag zum Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts**

Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern die Arbeit mit historischen Fachbegriffen einen Beitrag zum Mehrwert von bilinguaem Geschichtsunterricht leisten kann. Um dies abschätzen zu können, muss man vorab die Situation des bilingualen Lehrens und Lernens beleuchten.

Bilingualer Sachfachunterricht ist zweifellos „in“ und erfährt bundesweit einen regelrechten Boom. „Die Zukunft ist bilingual“, hieß der Slogan der 1. Fachtagung

---

<sup>292</sup> Vgl. Sigrid Luchtenberg (1994): Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5/1994/1, S.1-25, hier S. 9f.

„Bilingual unterrichten in Berlin und Brandenburg“ an der Rückert-Oberschule in Berlin. Zu solchen bilingualen Lernangeboten zählt auch der bilinguale Sachfachunterricht, wie er in Form von bilingualen Zügen und Zweigen an deutschen Oberschulen,<sup>293</sup> vornehmlich an Gymnasien, umgesetzt wird. Seit den 60er Jahren, als diese schulische „Bilingualität“ durch den Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22.01.1963 politisch ins Leben gerufen wurde, hat sich der bilinguale Unterricht zunehmend etabliert, so dass er heute als ein fester Bestandteil der modernen Schullandschaft betrachtet werden kann. Die Zahl von insgesamt ca. 350 Schulen mit bilingualen Bildungsgängen in Deutschland, und allein 34 Oberschulen in Berlin,<sup>294</sup> ist das Ergebnis eines konjunkturellen Aufschwungs, der sich vor allem in den 90er Jahren abzeichnete. Das Fach Geschichte nimmt eine zentrale Stellung ein: So macht der bilinguale Geschichtsunterricht Deutsch-Französisch 40% des Gesamtanteils am bilingualen Sachfachunterricht aus.<sup>295</sup>

Bilingualer Unterricht scheint zu funktionieren. Allerdings beherrscht die Frage, ob er den Bildungsauftrag tatsächlich besser als herkömmlicher Unterricht erfüllt oder ob er nicht sogar von erheblichen Defiziten in Theorie und Praxis beeinträchtigt wird, nach wie vor die Forschungslandschaft. – Die Frage nach dem Mehrwert bleibt weiterhin unbeantwortet, da es an fundierten empirischen Berichten fehlt.<sup>296</sup>

In einem Punkt ist man sich jedoch einig: Bilingualer Sachfachunterricht muss, will er speziell und mehrwertig sein, Sprach- und Sachfachlernen sinnvoll verbinden. Genau hierbei tut man sich jedoch schwer, wie Stefanie Lamsfuß-Schenk zu Recht feststellt: „[D]ie sachliche und die sprachliche Planung des Unterrichts fallen nach wie vor auseinander, wo sie eine integrierte Einheit bilden müssten.“<sup>297</sup> Die Fremd- und Geschichtsdidaktik verengen in Untersuchungen den Blick zu sehr auf die fach eigenen Ziele, anstatt die Fachgrenzen aufzubrechen. Die Fremdsprachen- und die aus ihr hervorgehende Sachfachdidaktik stellen sich dieser Kritik, wie bereits erwähnt, zunehmend, indem sie eine „integrierte bilinguale Sachfachdidaktik“<sup>298</sup> entwirft und versucht, eine „gemeinsame Arbeitsbasis“<sup>299</sup> zwischen Fach- und Sprachunterricht zu finden.

---

<sup>293</sup> Dabei existiert in Deutschland kein einheitliches Modell für den bilingualen GU bzw. allgemein für den bilingualen Unterricht. Vielmehr differieren die einzelnen Konzepte bezüglich der Art und Anzahl der Sachfächer und ihres jeweiligen Stundenvolumens, von Schulform zu Schulform, von Bundesland zu Bundesland und sogar von Schule zu Schule.

<sup>294</sup> Die Angaben beruhen auf Olivier Mentz 2009 (Fachtagung).

<sup>295</sup> Wildhage 2002, S. 5.

<sup>296</sup> Vgl. Zydati 2002, S. 32.

<sup>297</sup> Lamsfuß-Schenk 2000, S. 77f.

<sup>298</sup> Ebd., 2000, S. 78.

<sup>299</sup> Zydati 2002, S. 37.

Die Geschichtsdidaktiker erweisen sich hingegen weniger als Befürworter. Auch wenn eine Bereicherung in manchen Bereichen, wie zum Beispiel in der lexikalischen Begriffsbildung, durch bilinguales Lernen für möglich gehalten wird, wird ein genereller Vorteil gegenüber dem herkömmlichen Geschichtsunterricht meist nicht erkannt. Dies lässt die Konzipierung fächerübergreifender und/oder fächerverbindender Ansätze erst gar nicht zu. Vielmehr scheint es gerade so, als wenn Geschichtsdidaktiker ihr Fach in Gefahr sehen. Dass ist in sofern verständlich, als dass die meisten klassischen bilingualen Züge so angelegt sind, dass sie den regulären Geschichtsunterricht gänzlich ersetzen. Die Bedrohung wird dabei vor allem in der Tatsache gesehen, dass deutsche Schüler hauptsächlich zielkulturspezifische Inhalte lernen, Themen wie die Weimarer Republik hingegen weder gekannt noch in der Muttersprache erzählt werden können. Es ist durchaus eine Überlegung wert, das bilinguale Geschichtslernen zusätzlich zum Regelunterricht zu erteilen, wie es etwa in Frankreich erfolgt. In den so genannten „classes européennes“ der 10. bis 12. Klassen werden neben dem regulären Geschichtsunterricht zwei zusätzliche Stunden in der Fremdsprache mit deutschen beziehungsweise deutsch-französischen Themenschwerpunkten erteilt. Dieser Unterricht findet meist bei dem gleichen Lehrer statt, so dass Inhalte und Sprache sinnvoll aufeinander abgestimmt werden können.<sup>300</sup> Im Rahmen eines solchen Modells könnte sich der Anspruch, den bilingualen Sachfachunterricht als ein ganzheitliches Bildungskonzept, das nicht die einzelnen Fächer, sondern das Ergebnis im Gesamten fokussiert, als realisierbarer erweisen. Denn der bilinguale Sachfachunterricht hat sich zwar nach den Rahmenlehrplänen der jeweiligen Fächer zu richten, seine Lernziele gehen aber über jene des bloßen Sachfaches hinaus. Aus dem fächerverbindenden und fächerübergreifenden Charakter des bilingualen Sachfachunterrichts sollten sich konsequenterweise auch fächerübergreifende Ziele ergeben. Auch der Berliner Rahmenlehrplan fordert solche Ziele, wenn er nicht nur die Förderung der Fremdsprachenkompetenz für eine Verständigung in einer von Globalisierung und internationaler Kooperation bestimmten Lebenswelt betont, sondern im gleichen Kontext auch die „Bereitschaft zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander“ akzentuiert.<sup>301</sup>

An das Fach Geschichte werden in Hinblick auf die Erziehungsziele, die im Wesentlichen historisch-politische (freiheitliche Grundordnung, Gleichberechtigung der Geschlechter

---

<sup>300</sup> Diese Einschätzung basiert auf meiner eigenen Erfahrung. Im Rahmen meines Unterrichtspraktikums in Fachgeschichte an dem Jean-Paul Sartre Gymnasium in Bron im September 2007 habe ich in einer „classe européenne“ hospitiert und selbst unterrichtet.

<sup>301</sup> Zydati 2002, S. 33.

etc.) sind, hohe Ansprüche gestellt. Dennoch sollte die Geschichtsdidaktik den bilingualen Unterricht nicht mit dem Argument abtun, dass der bilinguale Sachfachunterricht nicht aus dem Fach Geschichte (oder einem anderen Fach) heraus zu legitimieren und die Federführung allein den Fremdsprachen- und Sachfachdidaktikern zu überlassen sei.<sup>302</sup> Stattdessen sollte sie den ganzheitlichen Charakter des Bildungsauftrages mehr Aufmerksamkeit schenken. Dieser beinhaltet nämlich vor allem auch interkulturelle Lernprozesse, die immerhin auch im Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit der Multiperspektivität und Handlungsorientierung ein zentrales Prinzip darstellen.

An dieser Stelle kommen nun die historischen Fachbegriffe ins Spiel. Denn interkulturelle Lernprozesse gehören zu jenen Lernzielen, die durch historische Fachbegriffe gefördert werden könnten, wie diese Arbeit gezeigt hat. Drei weitere besonders begünstigte Ziele, die in der Analyse hervortraten, sind die Erhöhung des konzeptuellen (historischen) Denkens durch die fremdsprachlich unterstützte Begriffsbildung, die Förderung der Sprachkompetenz durch fachspezifische Sprachkenntnisse und die Förderung von Sprachbewusstsein.

Begriffe beweisen, dass die Sprache und Sache zwangsläufig miteinander in Verbindung stehen. Die Konstruktion von Begriffen ist im bilingualen Unterricht an die Fremdsprache geknüpft, wodurch Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte tiefer verarbeitet werden können als im regulären Sach- oder Fachunterricht. Historische Begriffe komplexen kulturellen Inhalts können darüber hinaus im besonderen Maße die Mehrperspektivierung und das Sprachbewusstsein fördern. Kulturspezifische Begriffe können in diesem Sinne als eine Klammer zwischen *Sprache* und *Sache* wirken und somit einen Beitrag zur viel beschworenen Integration von Sach- und Sprachlernen leisten. Sie bieten die Chance, das vermeintliche Störpotential der Fremdsprache zu Gunsten anderer Dimensionen umzupolen. Gerade im fortgeschrittenen Stadium des fremdsprachlichen Sachfachlernens erscheint dies realistisch.

Der bilinguale Sachfachunterricht kommt aufgrund seiner zusätzlichen Dimension der Fremdsprache mit den herkömmlichen Methoden des Sachfachunterrichts allein nicht aus – er muss nach weiteren Lernwegen suchen; die kritische und bewusste Auseinandersetzung mit Begriffen wie *Nation* oder *Invasion* könnten einen solchen neuen Lernweg darstellen. Dies ist keine grundlegend neue Erkenntnis, aber eine, die bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Sicherlich sind kulturspezifische Begriffe nur ein Bestandteil der fremdsprachlichen fachspezifischen Redemittel. Aber auch historische Begriffe anderer

---

<sup>302</sup> Hasberg 2009, S. 62 und 67.

Kategorien sind bedeutend für das Denken und Sprechen über historische Sachverhalte und können im bilingualen Unterricht tief greifender erfasst werden. Außerdem dienen Begriffe als lexikalische Einheiten im bilingualen Sachfachunterricht als Voraussetzung für die Bildung komplexerer syntagmatischer Einheiten, die Schüler benötigen, um im historischen Diskurs interagieren zu können. Dieselben erweisen sich in der Fremdsprache als zusätzliche Lernherausforderung mit besonderem Schwierigkeitsgrad. Einen Begriff zu kennen und anwenden zu können, kann hierbei einen ersten Lernerfolg bedeuten – sprachlich als auch inhaltlich.

## **D Fazit und Ausblick**

Die Begriffs- und Diskursgeschichte (Historische Semantik) kann in vielerlei Hinsicht als wissenschaftliche Basis für die Konzeptualisierung einer Begriffsarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht dienen. Es konnten Zusammenhänge in theoretischen Grundsätzen der Historischen Semantik und bilingualen Geschichtsdidaktik festgestellt werden. Außerdem hat diese Arbeit anhand der Beschreibung und Demonstrierung von Begriffs- und Diskursgeschichten mögliche Ansätze offenbart, die der Didaktik eine Hilfestellung sein könnten. Einige wurden in konkrete methodische Vorschläge umgewandelt.

Hinter historischen Fachbegriffen wie *Nation* oder *Invasion in der Normandie* verstecken sich komplexe Ideengebäude, die historisch und politisch determiniert sind und deren kultureller Gehalt durch Begriffe und Diskurse transportiert wird. Die Eigenart von historischen Begriffen kann nur in geschichtlichen und kulturellen Kontexten entschlüsselt werden, die sich durch Wort-, Satz-, und Textrelationen ergeben. Dieser Aufgabe widmet sich die Begriffs- und Diskursgeschichte, die hier in ihrer Vielfalt zwar nicht lückenlos beschrieben werden konnte, deren sprachwissenschaftliche Ansätze aber auf viele Begriffe Anwendung finden.

Mehrsprachige Begriffsvergleiche können sich für den bilingualen Geschichtsunterricht als eine besondere Chance herausstellen, Sprach- und Sachlernen zu verbinden. Ziele, die mit der historischen Begriffsarbeit realisiert werden könnten, sind vor allem die Förderung eines kritischen Sprachbewusstseins und eine tief greifendere Form konzeptuellen Lernens. Außerdem kann die historische Begriffsarbeit zur Erweiterung des fachspezifischen Wortschatzes in der Fremd- und auch in der Muttersprache beitragen. Ihr besonderes Potential besteht neben diesen Komponenten für das interkulturelle Leben, das mittels bilingualer Begriffsvergleiche par excellence stattfinden kann.

Im Laufe der Untersuchung historischer Begrifflichkeiten ist immer wieder deutlich geworden, dass die Bestimmung der Sprachfunktion für den bilingualen Unterricht eine fundamentale Rolle einnimmt. Die Funktion der Fremdsprache wurde nicht nur als Arbeitssprache,<sup>303</sup> sondern auch als Erschließungssprache herausgestellt. Des Weiteren konnte die Berechtigung der Muttersprache als Ausgangssprache im bilingualen Sachfachunterricht im Zusammenhang mit der Begriffsarbeit überzeugend begründet werden. Sie dient sowohl der Kontrastierung, dem Vergleich, der Ableitung als auch bei der Bildung und Analyse von Begriffen. Die Schüler sollten im bilingualen Unterricht nicht davon abgehalten werden, die Fremdsprache mit der Muttersprache kommunizieren

---

<sup>303</sup> So z. B. bei Wildhage 2002, S. 4.

zu lassen. Denn nur in Kooperation mit derselben ist so etwas wie die Herstellung einer *interlanguage* möglich. Das Sprechen einer fremden Sprache allein wird den Schüler die andere Perspektive nicht erfahren lassen, vielmehr muss im Rahmen des gesteuerten Lernens ein bewusster Umgang mit den Sprachen hergestellt werden. Demnach sollte man von dem Mythos, der bilinguale Unterricht sollte soviel wie möglich in der Fremdsprache erfolgen und als Zielsprache anvisiert werden, ablassen und das *bilinguale* Lernen wörtlicher nehmen. Letztlich ist diese Untersuchung ein Argument dafür, sich im Rahmen des schulischen Lernens allgemein von der Einsprachigkeit zu lösen und bilinguale und sogar polylinguale Konzepte zu entwerfen.

Der Praxis und Theorie des bilingualen Sachfach- und speziell Geschichtsunterrichts steht weiterhin Arbeit bevor. Sicherlich ist ein erster Schritt getan, wenn die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Begriffen theoretisch als mehrwertig begründet wird. Es ist geraten, sich mit der Umsetzung derselben zu beschäftigen und sie empirisch zu belegen. Zu überlegen wäre beispielsweise auch, wie eine Kooperation mit dem regulären Fachunterricht und dem Fremdsprachenunterricht in Hinblick auf Begrifflichkeiten bestmöglich gestaltet werden könnte. Die vorliegende Arbeit ist ein Indiz dafür, dass sich die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der historischen Begriffsarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht lohnt, auch wenn sie nur einen Teil versprachlichter Denk- und Erkenntnisweisen bilden. Bereits Humboldt erkannte die fundamentale Bedeutung von Begriffen im Zusammenhang mit dem Lernen:

*Die Erlernung einer fremden Sprache, auf die richtige Art benutzt, ist daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält.<sup>304</sup>*

---

<sup>304</sup> Humboldt 1960, S. 387 f.

## E Bibliographie

### 1 Literatur zur Begriffsgeschichte und Historischen Semantik

- Bärenbrinker, Frank/Jakubowski, Christoph (1995): „Nation“ und „Nationalismus“ seit dem deutschen Kaiserreich. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung anhand von Handbüchern. In: Scholtz, Gunter (Hrsg.): *Archiv für Begriffsgeschichte*, Heft 38. Bonn: Bouvier Verlag, S. 201-222.
- Blank, Andreas (2001): *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer.
- Bödeker, Hans Erich (2002): Ausprägungen der historischen Semantik in den historischen Kulturwissenschaften. In: Ders. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S.7-27.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busse, Dietrich (1995): „Deutsche Nation“. Zur Geschichte eines Leitbegriffs im Deutschland vor und nach der Wiedervereinigung. In: Ruth Reiher (Hrsg.): *Sprache im Konflikt. Zur Rolle der Sprache in sozialen, politischen und militärischen Auseinandersetzungen*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 203 - 231.
- Busse, Dietrich (2000): Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Anja Stukenbrock/Joachim Scharloth (Hrsg.): *Linguistische Diskursgeschichte. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 31, Heft 86, S. 39-53.
- Busse, Dietrich (2007): Linguistische Epistemologie. Zur Konvergenz von kognitiver und kulturwissenschaftlicher Semantik am Beispiel von Begriffsgeschichte, Diskursanalyse und Frame-Semantik. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 73 - 114.
- Ders. (2008): Diskurslinguistik als Epistemologie. Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung. In: Warnke, Ingo/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin: de Gruyter 2008, S. 57 - 88.
- Ders./Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10-28.
- Fillmore, Charles J. (1971): Verbs of judging: an exercise in semantic description. In: Fillmore, Charles J./Langendoen, D. Terence (Hrsg.): *Studies in Linguistic Semantics*. New York: Holt, Rinehart und Winston, S. 727-289.
- Fillmore, Charles J. (1977): Scenes and Frames Semantics. In: Zampolli, Antonio (Hrsg.): *Linguistic Structure Processing*. Amsterdam [u. a.]: North Holland, S. 55-81.

- Florentin, Eddy (2003): *Guide des plages du débarquement et de la bataille de Normandie. 6 juin – 12 septembre*. Paris: Perrin, S. 41f.
- Guilhaumou, Jacques (2002): L'histoire linguistique des usages conceptuels à l'épreuve des événements linguistiques. In: Bödeker, Hans (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S. 123-158.
- Guilhaumou, Jacques/Malididier, Denise/Robin Régine (1994): *Discours et archive: expérimentations en analyse du discours*. Paris: Mardaga.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (2006): *Dimensionen und Grenzen der Begriffsgeschichte*. Paderborn: Fink.
- Herder, Johann G. (1960): *Sprachphilosophie. Gesammelte Schriften*. Hrsg. von Erich Heintel. Hamburg: Felix Meiner, S. 100.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): *Werke in fünf Bänden*. Hrsg von. Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. III: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Koselleck, Reinhart (1972-1997): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Ders., Reinhart (1997): Volk, Nation, Nationalismus, Masse. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 7. Stuttgart: Klett, S. 141-431.
- Meinecke, Friedrich (1969): *Werke*. Band 5: *Weltbürgertum und Nationalstaat*. Hrsg. und eingeleit. von Hans Herzfeld. München: Oldenbourg.
- Müller, Ernst (2005): Einleitung. Bemerkungen zu einer Begriffsgeschichte aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte im Umbruch?* Hamburg: Felix Meiner, S. 9-20.
- Nöth, Winfried (2000): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler.
- Petermann, Sandra (2007): *Rituale machen Räume. Zum kollektiven Gedenken der Schlacht von Verdun und der Landung in der Normandie*. Bielefeld: Transcript.
- Ricken, Ulrich (2002): Zum Verhältnis vergleichender Begriffsgeschichte und vergleichender Lexikologie. In: Bödeker, Hans (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein, S. 49-72.
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 27.

- Sontheimer, Kurt (1990): Nation. In: Leenhardt/Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. 2. Aufl. München [u. a.]: Piper, S.195-198.
- Sontheimer, Kurt (1990)<sup>2</sup>: Staat und Gesellschaft. In: Leenhardt/ Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*, S.202- 205.
- Stötzel, Georg (1998): Geschichtliche Selbstinterpretation im öffentlichen Sprachgebrauch seit 1945. Der Befreiungsdiskurs zum 8. Mai. In: Kämper/Heidrun/Schmidth Hartmut: *Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte. Zeitgeschichte*. Berlin [u. a.]: Gruyter.
- Stötzel, Georg (2007): Invasion/Landung (der Alliierten). In: Eitz, Thorsten/Stötzel, Georg (Hrsg.): *Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch*. Hildesheim: Olms, S. 360-370.
- Tournier, Michel (1990): Kultur und Zivilisation. In: Leenhardt/ Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen* ebd., S. 308-310.
- Trabant, Jürgen (2006): *Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein*. München: Beck.
- Weck de, Roger (1990): Vaterland-Heimat-Nation. In: Leenhardt/Jacques, Picht/Robert (Hrsg.): *Esprit-Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. 2. Aufl. München [u. a.]: Piper, S.202- 205.
- Wierzbicka, Anna (1992): *Semantics, culture, and cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford [u. a.]: University Press.
- Wierzbicka, Anna (1996): *Semantics. Primitives and Universals*. Oxford [u. a.]: University Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1997): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: *Tractatus logicophilosophicus*. Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp.

## 2 Didaktische Literatur

- Alter, Peter (2004): Nation und Nationalstaat. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55/2004/11, S. 688-694.
- Barricelli, Michele/Schmieder, Ulrich (2007): Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/Main: Lang, S. 205-219.
- Breidbach, Stephan (2006): Bilinguales Lehren und Lernen: Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3/2006/6, S.10-15.

- Christ, Herbert (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, S. 165-177.
- Christ, Herbert (2006): Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3/2006/6, S.16-19.
- Cummins, James (1984): *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Geiss, Peter (2007) : Das deutsch-französische Geschichtsbuch. Ein Werkstattbericht. In: Olivier, Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 137-153.
- Hallet, Wolfgang (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45/1998/2, S.115-125.
- Hallet, Wolfgang (2002): Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. In: *Praxis*, 49/2002/2, S. 115-126.
- Havran, Heidrun/Raasch, Albert/Schmitt, Brigitte/Schulz, Ursula (1992): Verstehen, ohne lernen zu müssen? Internationale Wörter im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 45/1992/2, S. 102-108.
- Hasberg, Wolfgang (1995): Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret. In: *Geschichte-Erziehung-Politik*, 6/1995/3 u. 4, S. 145-159 u. S. 217-259
- Hasberg, Wolfgang (2009): Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahrbuch 2009*. Schwabach: Wochenschau-Verlag, S. 52-72.
- Imgrund, Bettina (2005): Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht: Ergebnisse einer Untersuchung zur Verfügbarkeit französisch-deutscher bilingualer Begrifflichkeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/2005/1, S. 34-38.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 53/2, S. 74-80.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5/1994/1, S.1-25.
- Mentz, Olivier (2009): Die Zukunft ist bilingual. 1. Fachtagung „Bilingual unterrichten in Berlin und Brandenburg“. Rückert-Oberschule Berlin Schöneberg, 24.04.2009.
- Müller-Schneck, Elke (2005): *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Berlin [u. a]: Lang.

- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Neveling, Christiane/Schmieder, Ulrich (2007): L'Etat, c'est moi! Wörternetze im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 41/2007/90, S. 28-31.
- Niemeier, Susanne (2005): Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-48.
- Vollmer, Helmut J. (2005): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-70.
- Wildhage, Manfred (2002) Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: *Praxis Geschichte* 1/2002, S. 4-11.
- Wildhage, Manfred (2003): History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Ders./Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 77-115.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. München: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 31-61.

### **3 Lehrmaterialien**

- Altrichter, Helmut/Glaser, Hermann (Hrsg.) (1971): *Geschichtliches Werden Oberstufe. Band IV. Vom Zeitalter des Imperialismus bis zur Gegenwart*. Hamburg: C.C. Buchners Verlag.
- Baylac, Marie-Hélène (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire Séries L-ES*. Paris: Bordas.
- Berg, Rudolf (Hrsg.) (1994): *Grundkurs Geschichte 13. Gymnasium Bayern*. Berlin: Cornelsen.
- Bourel, Guillaume/Chevallier, Marielle (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire S*. Paris: Hatier.
- Daniel, Henri/Le Quintrec, Guillaume/Geiss, Peter Dr. (Hrsg.) (2008): *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris: Nathan.

- Daniel, Henri/Le Quintrec Guillaume/Geiss Peter (Hrsg.) (2008): *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Stuttgart/Leipzig: Ernst-Klett Verlag.
- Egner, Anton et al. (Hrsg.) (1996): *Geschichte S II, Deutschland im Umbruch. Geschichte Deutschlands 1933-1990*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Gaillard, Jean-Michel (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire S*. Paris: Bréal.
- Geiss, Peter/Le Quintrec, Guillaume (Hrsg.) (2006): *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Leipzig/Paris: Klett/Cornelsen.
- Günther-Arndt, Hilke/Hoffmann, Zwölfer Norbert (Hrsg.) (1996): *Dirk Geschichtsbuch Oberstufe. Band 2. 20. Jahrhundert. Mit Methodenarbeitsteilen und Anregungen für thematische Längsschnitte*. Berlin: Cornelsen.
- Lambin, Jean-Michel (Hrsg.) (2003): *Histoire Première S*. Paris: Hachette.
- Lambin, Jean-Michel (Hrsg.) (2007): *Histoire Ire ES/L/S*. Paris: Hachette.
- Lauby, Jean-Pierre et al. (Hrsg.) (2007): *Histoire Ires ES/L, S*. Paris: Magnard.
- Le Quintrec Guillaume/Geiss Peter (Hrsg.) (2006): *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart/Leipzig: Ernst-Klett Verlag.
- Le Quintrec, Guillaume/Geiss, Peter (Hrsg.) (2006): *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*. Paris: Nathan.
- Lenzian, Hans-Jürgen/Mattes Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Zeiten und Menschen. Geschichtswerk für das Gymnasium. Stammausgabe. Band 4*. Braunschweig: Schöningh Verlag.
- Marseille, Jaques (Hrsg.) (2003): *Histoire Ire L/ES*. Paris: Nathan.
- Marseille, Jacques (Hrsg.) (2007): *Histoire Ire L-ES-S*. Paris: Nathan.
- Mickel, Wolfgang (Hrsg.) (1988): *Geschichte, Politik und Gesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. Band 1. Von der französischen Revolution bis zum Ende des 2. Weltkrieges*. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Cornelsen Hirschgraben.
- Pohl, Rainer/Verron, Jean-Marc (2002): *Espace-Temps/Zeit-Räume. Matériaux pour l'enseignement bilingue-allemand/Materialien für den bilingualen Unterricht*. Bonn: Inter Nationes.
- Regenhardt, Hans-Otto/Tatsch, Claudia (Hrsg.) (2003): *Forum Geschichte. Band 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen.
- Tenbrock, R.H./Stier, H.E./Thieme, K. (Hrsg.) (1958): *Europa und die Welt 1815-1957. Mittelstufe Band IV*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag (Schöningh).

#### 4 Wörterbücher

Brockhaus (2005). Enzyklopädie in 30 Bänden. 21., völlig überarbeitete Auflage, Bd. 19. Leipzig/Mannheim: Brockhaus.

Dendien, Jacques: Dictionnaire de l'Académie française. Huitième édition. Version informatisée. Une Collaboration: ATILF et Académie française. In: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?11;s=3609784080> (Stand 19.01.2010).

Niemann, Raymond-Fred (1997): *Les mots allemands. Edition complète. Deutsch-französischer Wortschatz nach Sachgruppen*. Paris: Hachette.

Robert, Paul/Rey-Debove, Josette (Hrsg.) (2009): *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Wahrig, Gerhard (2003): *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. von Gerhard Wahrig. Neu hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind, München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Walther von Wartburg (1952): *Französisches etymologisches Wörterbuch. Eine Darstellung des galloromanischen Sprachschatzes*. Band 4. Basel: Helbing und Lichtenhahn.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1999): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden. Band 5: Impu-Leim. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

#### 5 Zeitungsartikel

Deshusses, Pierre (2001): La littérature au miroir de l'histoire. In: *Le Monde* (16.03.2001).

Prantl, Heribert (2009): Die Unvollendete. Deutsche Einheit: Die DDR war noch nicht richtig geschluckt, da wurde sie im Grundgesetz schon für verdaut erklärt. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 251, S. 9.

Gabizon, Cécilia (2009): Identité nationale: les 200 questions posées aux Français. In: *Le Figaro* (12.11.2009).

## 6 Internetquellen

Bresson, Eric (2009): Qu'est ce qu'« être Français » aujourd'hui? La création, en France, en 2007 d'un ministère chargé de l'identité nationale.

<http://www.debatidentitenationale.fr/mots-de/le-mot-d-eric-besson.html>  
(Stand 19.01.2009).

Chirac, Jacques (2004): Discours prononcé le Dimanche à Arromanches lors de la Cérémonie Internationale du Débarquement Alliés en Normandie (06.06.2004).

[http://www.d-day-overlord.com/discours\\_jacques\\_chirac\\_arromanches.htm](http://www.d-day-overlord.com/discours_jacques_chirac_arromanches.htm)  
(Stand 22.01.2010).

Renan, Ernest (1882): Qu'est-ce qu'une nation? (Sorbonne 11.03.1882).

<http://www.rutebeuf.com/textes/renan01.html>.  
(Stand: 23.02.2010)

Köhler, Horst (2009): Der Sieg der Freiheit“ (31. Oktober 2009).

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2009/11/109-1-bpr-mauerfall.html>.  
(Stand 12.02.2010)

Schröder, Gerhard (2004): Rede bei den deutsch-französischen Feierlichkeiten zum 60. Jahrestag des "D-Day" (Caen, 06.06. 2004).

<http://www.france-allemande.fr/Rede-von-Bundeskanzler-Gerhard,417.html>  
(Stand 19.01.2009).

Bundeszentrale für politische Bildung

<http://www1.bpb.de/methodik/EJVTHF,0,0,Fu%DFballundNationalbewusstsein/htm>  
(Stand 19.01.2010).

Deutsches Historisches Museum

<http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/kriegsverlauf/normandie/index.html>  
(Stand 21.01.2010).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2\\_geschichte.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_geschichte.pdf)  
(Stand 17.02.10).

Spiegelonline

*Deutschland in Schwarz-Rot-Gold Köhler und Künast erfreut über Fahnenmeer* (18.06.2006).  
<http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,422011,00.html>  
(Stand 08.02.2010).

Universität Düsseldorf, Univ.-Prof.-Dr. Dietrich Busse

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/mitarbeiter/busse/pub/pub-list.html>  
(Stand: 23.02.2010).

Zentrum für Literatur- und Kulturforschung Berlin

<http://www.zfl.gwz-berlin.de/forschung/foren/forum-begriffsgeschichte/>  
(Stand 12.01.2010).

## **F Anhang**

Liebe Schüler, Liebe Schülerinnen,

im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit beschäftige ich mich mit Begriffen wie „Nation“, „Revolution“ oder „Bürger“ und ihrer Geschichte. Dabei interessiert mich nicht nur, wie solche Wörter in einem Lexikon definiert und gedeutet werden, sondern auch die Frage, was denn junge Menschen etwa unter dem Begriff „Nation“ verstehen. Sie könnten mir bei meiner Arbeit helfen, indem Sie mir durch die Beantwortung des beiliegenden Fragebogens einen kleinen Eindruck von Ihrer persönlichen Ansicht und Einschätzung vermitteln.

Beantworten Sie die drei Fragen ganz ehrlich. Es geht nicht darum, Ihr Wissen zu testen, sondern darum, Ihre Meinung zu erfahren, deshalb gibt es auch keine falschen Antworten. Außerdem erfolgt die Befragung anonym.

Ich danke Ihnen für Ihre Hilfe! Wenn Sie an den Ergebnissen interessiert sind, können Sie mich gerne per E-Mail kontaktieren:  [jen.himmelbauer@hotmail.com](mailto:jen.himmelbauer@hotmail.com)

Liebe Grüße,

Jennifer Himmelbauer

*(Lehramtsstudentin der Fächer Französisch und Geschichte an der Freien Universität Berlin)*

## Fragebogen zum Begriff „Nation“ - TEIL 1

Angaben zur befragten Person



Geburtsdatum:

Staatsangehörigkeit:

Sie leben in Deutschland seit:

Ihre Eltern seit ca.:

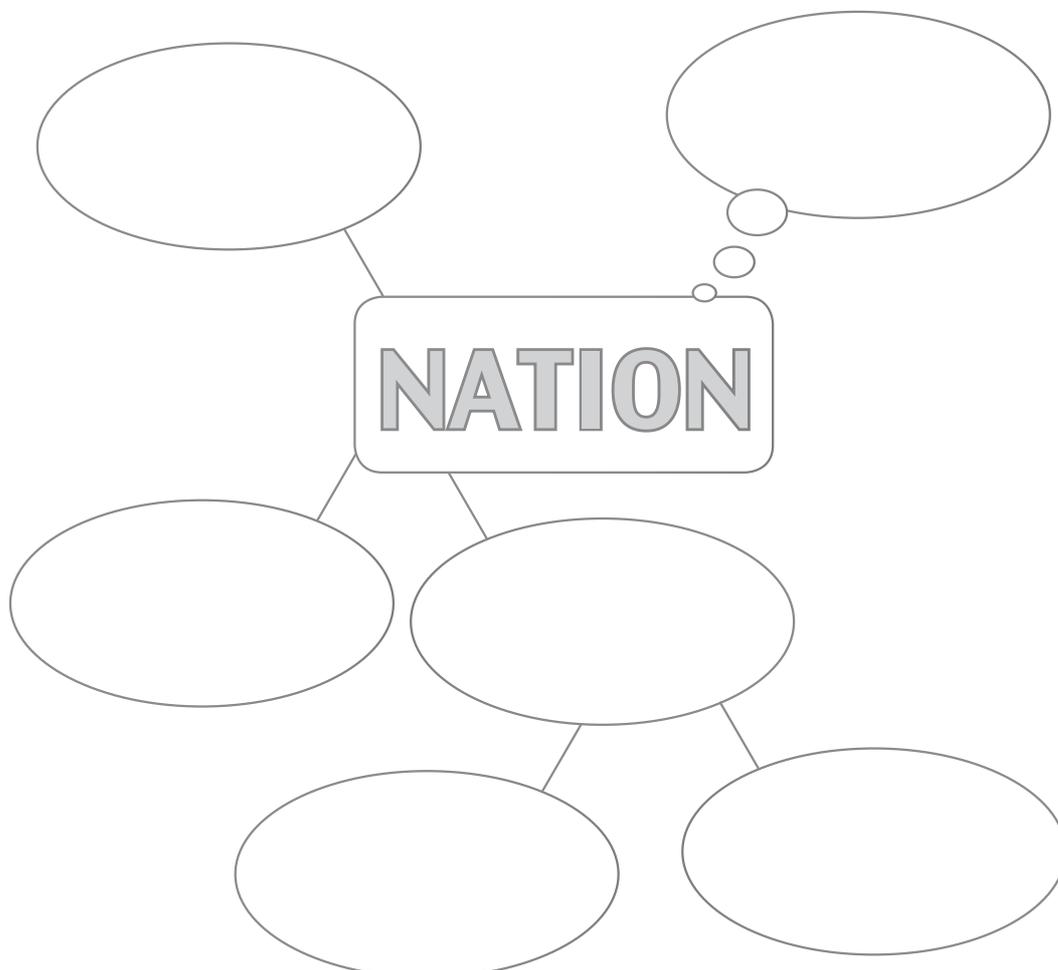
Herkunftsland Ihrer Eltern:

Ihrer Großeltern:

Was bedeutet für Sie der Begriff „Nation“?



Schreiben Sie Ihre Gedanken, Ideen und Schlüsselwörter, die Sie mit „Nation“ verbinden in die Mindmap. Seien Sie gern kreativ und erweitern Sie die Felder beliebig!



**Fragebogen zum Begriff „Nation“ - TEIL 2**



Geburtsdatum:

**1. Welche Gemeinsamkeiten verbinden Menschen zu einer Nation?**



Kreuzen Sie an, inwiefern Ihnen die folgenden Komponenten wichtig sind.

	sehr	teilweise	weniger	gar nicht
Ess- und Trinkgewohnheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Gefühl einer Nation zuzugehören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Gesetze und Pflichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkunft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatur, Kunst und Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nationalcharakter („typisch deutsch sein“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regierung und Parlament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sitten und Bräuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staatsangehörigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilhabe am politischen Leben als Staatsbürger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wertvorstellungen (z.B. Demokratie, Gleichheit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftsleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Durch welchen Begriff könnte man „Nation“ am ehesten ersetzen?



Bitte bringen Sie die Begriffe in eine Reihenfolge, indem Sie eine 1 hinter den Begriff, den Sie am ehesten anstelle von „Nation“ verwenden würden, eine 2 hinter den zweiten Begriff usw. schreiben.

- Volk
- Staat
- Kultur
- Vaterland

3. Wie oft hören/lesen Sie den Begriff „Nation“ in den jeweiligen Bereichen?



Kreuzen Sie an.

	oft	manchmal	selten	nie
in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Alltag (mit Familie und Freunden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in den Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chers élèves,

dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je travaille sur des concepts tel la « nation », la « révolution », le « citoyen » et leurs histoires. Je ne m'intéresse pas seulement à la définition et la signification qu'on peut trouver dans un dictionnaire, mon intérêt se porte aussi sur ce que des jeunes personnes entendent par le terme « nation ». Vous pourriez m'aider dans mon travail en me disant votre opinion sur ce terme.

Répondez sincèrement aux trois questions. Il ne s'agit pas de tester votre savoir, mais au contraire de connaître votre avis, c'est pourquoi il n'y a pas de mauvaises réponses. De plus, le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie pour votre aide! Si vous êtes intéressés par les résultats, vous pouvez volontiers me contacter par mail:  [jen.himmelbauer@hotmail.com](mailto:jen.himmelbauer@hotmail.com)

Mes sincères salutations,

Jennifer Himmelbauer

*(Etudiante de français et d'histoire à la Freie Universität de Berlin)*

## Questionnaire sur le terme « nation » - No.1

Données personnelles de la personne questionnée



Date de naissance:

Nationalité:

Vous vivez en France depuis:

Vos parents vivent en France depuis environ:

Pays d'origine de vos parents:

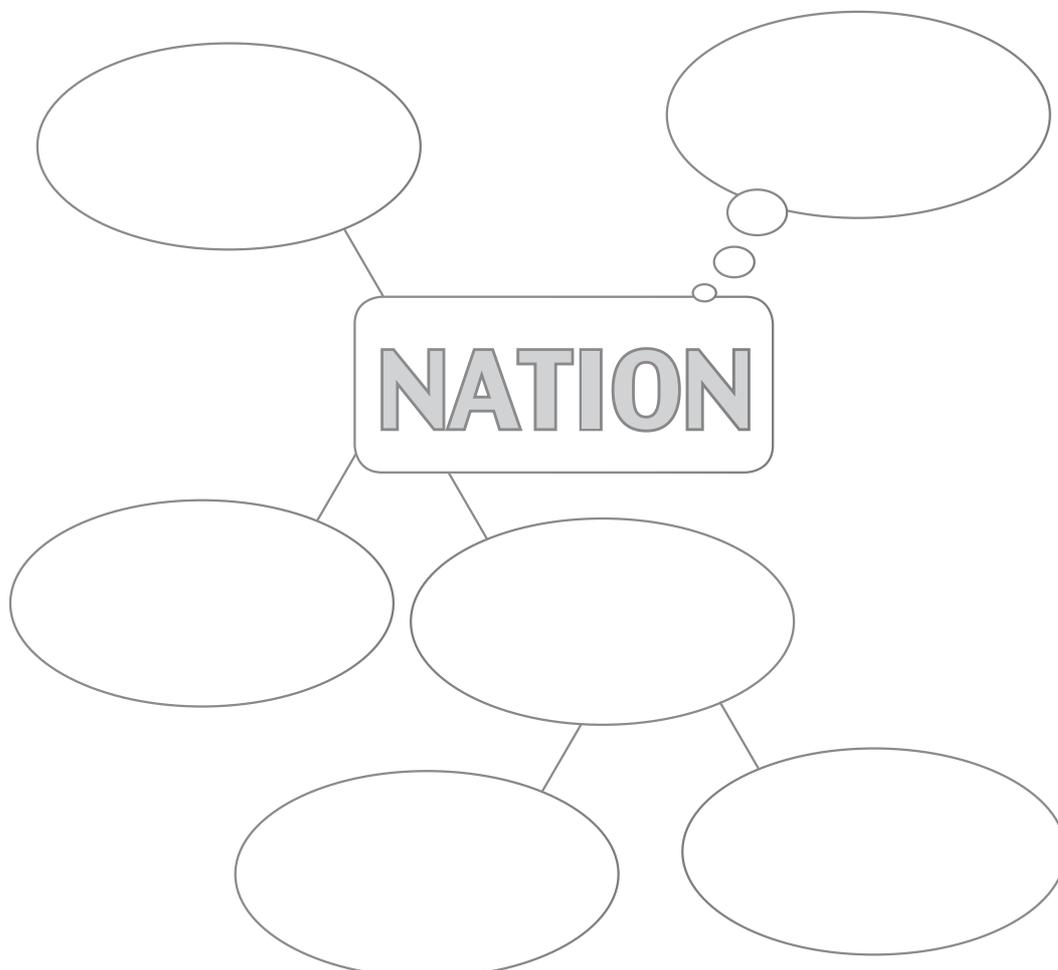
Pays d'origine de vos grands-parents:

Que signifie pour vous le mot « nation » ?



Ecrivez vos pensées, vos idées et des mots clés que vous associez avec le terme « nation » dans le mindmap.

Soyez créatif et vous pouvez, si vous le souhaitez, élargir les cases.



**Questionnaire sur le terme « nation » - No. 2**



Date de naissance:

1. Dans quelle mesure pensez-vous que les éléments suivants sont des points importants à avoir en commun pour former une nation ?



Cochez dans les différentes rubriques ce que vous considérez comme important.

énormément    moyennement    peu    pas du tout

le boire et le manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le caractère national (« être typiquement français »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les coutumes et les mœurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le gouvernement et le parlement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'histoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la littérature, la musique et l'art	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les lois et les devoirs communs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la nationalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'origine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la participation à la vie politique comme citoyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le sentiment d'appartenir à une nation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des valeurs (par exemple la démocratie, l'égalité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la vie économique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Quel mot emploieriez-vous à la place de « nation »?



Classez les termes selon votre ordre de préférence en inscrivant un 1 à côté du terme que vous préféreriez le mieux à la place du mot « nation », un 2 pour le deuxième terme et ainsi de suite.

- peuple
- Etat
- culture
- patrie

## 3. A quelle fréquence entendez-vous ou lisez-vous le terme « nation » dans les différents domaines ?



Cochez les cases.

	souvent	parfois	rarement	jamais
à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
au quotidien (avec la famille et les amis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dans les médias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Tabelle A: Fragebogen Teil 2 – Frage 1**

			Ess und Trinkgewohnheiten				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	9	23	14	7	53
		% innerhalb SchülerInnen	17,00%	43,40%	26,40%	13,20%	100,00%
	deutsch	Anzahl	11	27	10	2	50
		% innerhalb SchülerInnen	22,00%	54,00%	20,00%	4,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	20	50	24	9	103
		% innerhalb SchülerInnen	19,40%	48,50%	23,30%	8,70%	100,00%
			Das Gefühl einer Nation zuzugehören				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	33	14	5	1	53
		% innerhalb SchülerInnen	62,30%	26,40%	9,40%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	26	21	3	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	52,00%	42,00%	6,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	59	35	8	1	103
		% innerhalb SchülerInnen	57,30%	34,00%	7,80%	1,00%	100,00%
			Gemeinsame Rechten und Pflichten				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	43	7	3	0	53
		% innerhalb SchülerInnen	81,10%	13,20%	5,70%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	39	9	2	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	78,00%	18,00%	4,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	82	16	5	0	103
		% innerhalb SchülerInnen	79,60%	15,50%	4,90%	0,00%	100,00%
			Geschichte				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	39	12	1	1	53
		% innerhalb SchülerInnen	73,60%	22,60%	1,90%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	28	15	7	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	56,00%	30,00%	14,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	67	27	8	1	103
		% innerhalb SchülerInnen	65,00%	26,20%	7,80%	1,00%	100,00%

			Herkunft				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	1	8	22	22	53
		% innerhalb SchülerInnen	1,90%	15,10%	41,50%	41,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	12	14	19	5	50
		% innerhalb SchülerInnen	24,00%	28,00%	38,00%	10,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	13	22	41	27	103
		% innerhalb SchülerInnen	12,60%	21,40%	39,80%	26,20%	100,00%
			Literatur Kunst Musik				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	8	18	20	7	53
		% innerhalb SchülerInnen	15,10%	34,00%	37,70%	13,20%	100,00%
	deutsch	Anzahl	15	22	11	2	50
		% innerhalb SchülerInnen	30,00%	44,00%	22,00%	4,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	23	40	31	9	103
		% innerhalb SchülerInnen	22,30%	38,80%	30,10%	8,70%	100,00%
			Nationalcharakter typisch deutsch französisch sein				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	6	10	24	13	53
		% innerhalb SchülerInnen	11,30%	18,90%	45,30%	24,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	5	12	24	9	50
		% innerhalb SchülerInnen	10,00%	24,00%	48,00%	18,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	11	22	48	22	103
		% innerhalb SchülerInnen	10,70%	21,40%	46,60%	21,40%	100,00%
			Religion				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	3	4	16	30	53
		% innerhalb SchülerInnen	5,70%	7,50%	30,20%	56,60%	100,00%
	deutsch	Anzahl	5	7	23	15	50
		% innerhalb SchülerInnen	10,00%	14,00%	46,00%	30,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	8	11	39	45	103
		% innerhalb SchülerInnen	7,80%	10,70%	37,90%	43,70%	100,00%

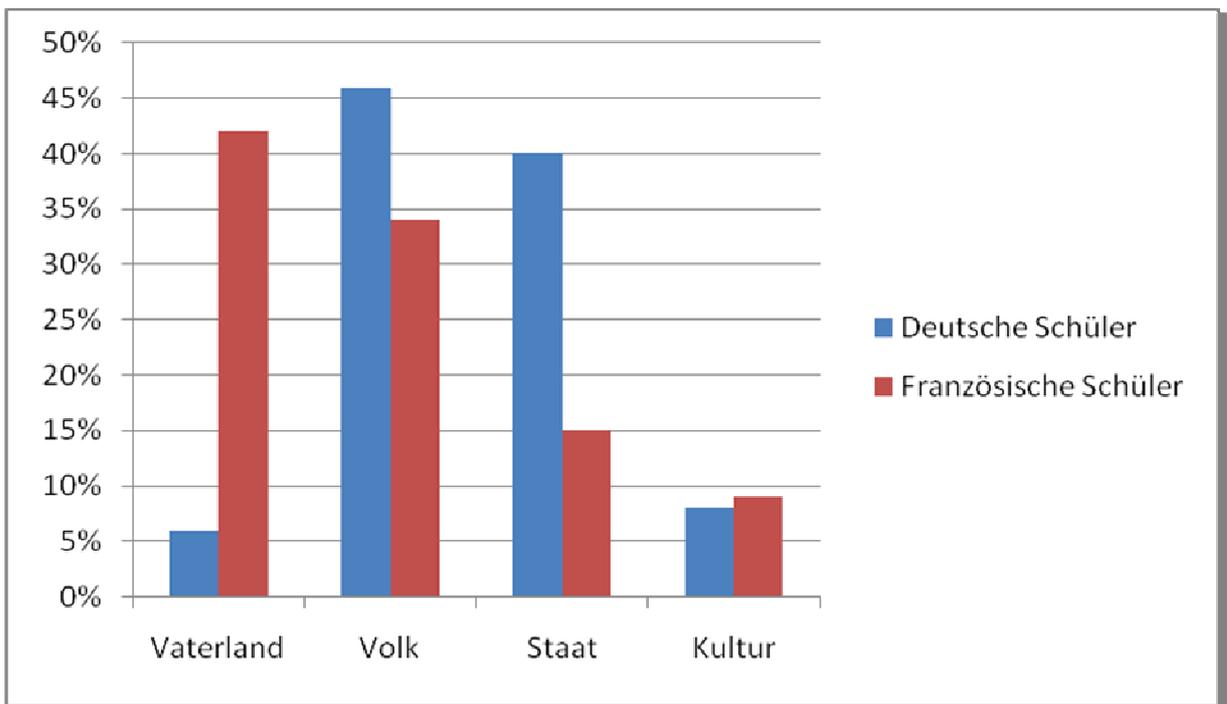
			Regierung und Parlament				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	31	19	3	0	53
		% innerhalb SchülerInnen	58,50%	35,80%	5,70%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	20	15	15	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	40,00%	30,00%	30,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	51	34	18	0	103
		% innerhalb SchülerInnen	49,50%	33,00%	17,50%	0,00%	100,00%
			Sitten und Bräuche				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	22	20	8	3	53
		% innerhalb SchülerInnen	41,50%	37,70%	15,10%	5,70%	100,00%
	deutsch	Anzahl	17	27	6	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	34,00%	54,00%	12,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	39	47	14	3	103
		% innerhalb SchülerInnen	37,90%	45,60%	13,60%	2,90%	100,00%
			Sprache				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	36	15	0	2	53
		% innerhalb SchülerInnen	67,90%	28,30%	0,00%	3,80%	100,00%
	deutsch	Anzahl	35	13	2	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	70,00%	26,00%	4,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	71	28	2	2	103
		% innerhalb SchülerInnen	68,90%	27,20%	1,90%	1,90%	100,00%
			Sport				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	4	11	14	24	53
		% innerhalb SchülerInnen	7,50%	20,80%	26,40%	45,30%	100,00%
	deutsch	Anzahl	14	17	12	7	50
		% innerhalb SchülerInnen	28,00%	34,00%	24,00%	14,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	18	28	26	31	103
		% innerhalb SchülerInnen	17,50%	27,20%	25,20%	30,10%	100,00%

			Staatsangehörigkeit				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	17	17	14	5	53
		% innerhalb SchülerInnen	32,10%	32,10%	26,40%	9,40%	100,00%
	deutsch	Anzahl	12	18	19	1	50
		% innerhalb SchülerInnen	24,00%	36,00%	38,00%	2,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	29	35	33	6	103
		% innerhalb SchülerInnen	28,20%	34,00%	32,00%	5,80%	100,00%
			Teilhabe am politischen Leben als Staatsbürger				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	30	13	9	1	53
		% innerhalb SchülerInnen	56,60%	24,50%	17,00%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	18	17	15	0	50
		% innerhalb SchülerInnen	36,00%	34,00%	30,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	48	30	24	1	103
		% innerhalb SchülerInnen	46,60%	29,10%	23,30%	1,00%	100,00%
			Wertvorstellungen zum Beispiel Demokratie Gleichheit				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	44	7	1	1	53
		% innerhalb SchülerInnen	83,00%	13,20%	1,90%	1,90%	100,00%
	deutsch	Anzahl	38	8	3	1	50
		% innerhalb SchülerInnen	76,00%	16,00%	6,00%	2,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	82	15	4	2	103
		% innerhalb SchülerInnen	79,60%	14,60%	3,90%	1,90%	100,00%
			Wirtschaftsleben				gesamt
			sehr	teilweise	weniger	gar nicht	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	6	29	14	4	53
		% innerhalb SchülerInnen	11,30%	54,70%	26,40%	7,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	10	23	15	2	50
		% innerhalb SchülerInnen	20,00%	46,00%	30,00%	4,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	16	52	29	6	103
		% innerhalb SchülerInnen	15,50%	50,50%	28,20%	5,80%	100,00%

**Tabelle B: Fragebogen Teil 2- Frage 2**

			Volk				gesamt
			1	2	3	4	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	18	16	15	4	53
		% innerhalb SchülerInnen	34,00%	30,20%	28,30%	7,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	23	21	5	1	50
		% innerhalb SchülerInnen	46,00%	42,00%	10,00%	2,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	41	37	20	5	103
		% innerhalb SchülerInnen	39,80%	35,90%	19,40%	4,90%	100,00%
			Staat				gesamt
			1	2	3	4	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	8	11	13	21	53
		% innerhalb SchülerInnen	15,10%	20,80%	24,50%	39,60%	100,00%
	deutsch	Anzahl	20	8	11	11	50
		% innerhalb SchülerInnen	40,00%	16,00%	22,00%	22,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	28	19	24	32	103
		% innerhalb SchülerInnen	27,20%	18,40%	23,30%	31,10%	100,00%
			Kultur				gesamt
			1	2	3	4	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	5	11	15	22	53
		% innerhalb SchülerInnen	9,40%	20,80%	28,30%	41,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	4	12	17	17	50
		% innerhalb SchülerInnen	8,00%	24,00%	34,00%	34,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	9	23	32	39	103
		% innerhalb SchülerInnen	8,70%	22,30%	31,10%	37,90%	100,00%
			Vaterland				gesamt
			1	2	3	4	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	22	16	11	4	53
		% innerhalb SchülerInnen	41,50%	30,20%	20,80%	7,50%	100,00%
	deutsch	Anzahl	3	9	17	21	50
		% innerhalb SchülerInnen	6,00%	18,00%	34,00%	42,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	25	25	28	25	103
		% innerhalb SchülerInnen	24,30%	24,30%	27,20%	24,30%	100,00%

**Diagramm B: Fragebogen Teil 2- Frage 2**



**Tabelle D: Fragebogen Teil 2 – Frage 3**

			in der Schule				gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	24	24	5	0	53
		% innerhalb SchülerInnen	45,30%	45,30%	9,40%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	16	19	13	2	50
		% innerhalb SchülerInnen	32,00%	38,00%	26,00%	4,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	40	43	18	2	103
		% innerhalb SchülerInnen	38,80%	41,70%	17,50%	1,90%	100,00%
			im Alltag mit Familie und Freunden				gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	2	9	27	15	53
		% innerhalb SchülerInnen	3,80%	17,00%	50,90%	28,30%	100,00%
	deutsch	Anzahl	0	12	28	10	50
		% innerhalb SchülerInnen	0,00%	24,00%	56,00%	20,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	2	21	55	25	103
		% innerhalb SchülerInnen	1,90%	20,40%	53,40%	24,30%	100,00%
			in den Medien				gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
SchülerInnen	französisch	Anzahl	21	23	9	0	53
		% innerhalb SchülerInnen	39,60%	43,40%	17,00%	0,00%	100,00%
	deutsch	Anzahl	23	18	8	1	50
		% innerhalb SchülerInnen	46,00%	36,00%	16,00%	2,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	44	41	17	1	103
		% innerhalb SchülerInnen	42,70%	39,80%	16,50%	1,00%	100,00%

**Tabelle E: Fragebogen Teil 2 – Frage 3 ( regulär/ bilingual)**

			in der Schule				gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
Geschichts- unterricht in Frankreich	regulär	Anzahl	15	13	5	0	33
		% innerhalb SchülerInnen	45,50%	39,40%	15,20%	0,00%	100,00%
	bilingual	Anzahl	9	11	0	0	20
		% innerhalb SchülerInnen	45,00%	55,00%	0,00%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	24	24	5	0	53
		% innerhalb SchülerInnen	45,30%	45,30%	9,40%	0,00%	100,00%
			in der Schule				gesamt
			oft	manchmal	selten	nie	
Politikunterricht in Frankreich	regulär	Anzahl	5	10	5	2	22
		% innerhalb SchülerInnen	22,70%	45,50%	22,70%	9,10%	100,00%
	bilingual	Anzahl	11	9	8	0	28
		% innerhalb SchülerInnen	39,30%	32,10%	28,60%	0,00%	100,00%
gesamt		Anzahl	16	19	13	2	50
		% innerhalb SchülerInnen	32,00%	38,00%	26,00%	4,00%	100,00%

### **Abschließende Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema „Fachbegriffe in bilinguaem Geschichtsunterricht der Oberstufe aus sprachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive“ in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Tabellen und Fragebögen sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 1. März 2010

Jennifer Himmelbauer