



Schleswig-Holstein
Ministerium für Schule
und Berufsbildung

Leitfaden zu den Fachanforderungen Französisch

Allgemein bildende Schulen
Sekundarstufe I

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein

Jensendamm 5, 24103 Kiel

Kontakt: pressestelle@mbw.landsh.de

Layout: Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Druck: Schmidt & Klaunig im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.schmidt-klaunig.de

Kiel, Juli 2016

Die Landesregierung im Internet: www.schleswig-holstein.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Leitfaden zu den Fachanforderungen Französisch

Allgemein bildende Schulen
Sekundarstufe I

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	6
II Schulinternes Fachcurriculum	8
III Konkretisierungen zu ausgewählten Aspekten	10
1 Konkretisierungen zu ausgewählten didaktischen Leitlinien	10
1.1 Kompetenzorientierung mittels komplexer Lernaufgaben - <i>la tâche</i>	10
1.2 Funktionale Einsprachigkeit	11
1.3 Funktionale Fehlertoleranz	12
1.4 Individualisierung / Differenzierung	14
1.4.1 Voraussetzung: Schülerelbstreflexion in neuen Lerngruppen	14
1.4.2 Binnendifferenzierung nach Leistung und Interesse.....	17
1.4.3 Fordern und Fördern I: Üben	20
1.4.4 Fordern und Fördern II: Lese-Rechtschreibschwäche.....	21
1.4.5 Unterrichtsorganisation - verschiedene Formen von Binnendifferenzierung zusammenführen.....	24
1.5 Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung	26
2 Konkretisierungen zu ausgewählten kommunikativen Teilkompetenzen	29
2.1 Sprechen.....	29
2.2 Sprachmittlung.....	30
3 Konkretisierungen zum Kompetenzbereich „Verfügen über die sprachlichen Mittel“ - Grammatik im Französischunterricht	37
4 Konkretisierungen zur Interkulturellen Kompetenz	42
IV Leistungsnachweise	44
1 Kompetenzorientierte Klassenarbeiten	44
2 Beispiele für gleichwertige Leistungsnachweise	45
3 Hinweise zur Organisation und Bewertung von Sprechprüfungen	47

I Einleitung

Im August 2015 sind die Fachanforderungen Französisch für die Sekundarstufe I und II in Kraft getreten. Der vorliegende Leitfaden soll Lehrkräfte und Fachschaften dabei unterstützen, Unterricht in der Sekundarstufe I auf der Grundlage der Fachanforderungen zu gestalten.

Der Leitfaden folgt der Gliederung der Fachanforderungen und versteht sich als begleitender Kommentar, Illustration und Vertiefung. Ausgewählte didaktische Leitideen werden erläutert, Vorgaben werden erklärt.

In diesem Leitfaden werden sowohl Bereiche berücksichtigt, die die methodisch-didaktische Diskussion der letzten Jahre quasi kontinuierlich begleiten (Einsprachigkeit, Fehlertoleranz, Binnendifferenzierung, Grammatik), er gibt aber auch Einblick in die Themen, die durch die aktuellen Vorgaben in besonderer Weise in den Vordergrund rücken (die kommunikativen Teilkompetenzen Sprechen und Sprachmittlung; Leistungsnachweise, insbesondere Sprechprüfungen und gleichwertige Leistungsnachweise). Mit den konkreten Hilfestellungen für die Fachkonferenzen soll der Leitfaden zur Weiterentwicklung des Fachs Französisch an den einzelnen Schulen beitragen.

Der Leitfaden enthält darüber hinaus zahlreiche praktische Hinweise, stellt Arbeitsblätter und Checklisten zur Verfügung, die unmittelbar als Kopiervorlagen nutzbar sind oder auch individuell angepasst werden können.

Um die Arbeit mit dem Leitfaden besonders nutzerfreundlich und praxisnah zu gestalten, wurde folgendes Kennzeichnungssystem entwickelt: Alle Hinweise für die Praxis sind mit dem Handsymbol  gekennzeichnet, die Checklisten mit dem Pinnadel-Symbol . Mit dem Ordner-Symbol  gekennzeichnete Listen oder Arbeitsblätter können auch digital im über die IQSH-Homepage zugänglichen Fächerportal heruntergeladen werden, damit sie individuell bearbeitet und an die jeweiligen konkreten Bedürfnisse angepasst werden können.

Zudem unterstützt der Leitfaden diejenigen, die einzelne Aspekte vertiefen möchten oder sich für bestimmte methodisch-didaktische Fragestellungen grundsätzlich interessieren, indem jedem Unterkapitel mit dem Brillensymbol  gekennzeichnete ausgewählte aktuelle Literaturhinweise angefügt sind. Verweise auf bestimmte Verlage – dort sowie im laufenden Text – stellen dabei keine Präferenz des Autorenteam dar.

In einigen Abschnitten ist wegen der besseren Lesbarkeit auf die weibliche Form verzichtet worden.

II Schulinternes Fachcurriculum

Gemäß Fachanforderungen sind die in den schulinternen Fachcurricula getroffenen Vereinbarungen regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen: Unterricht; Fachsprache; Fordern und Fördern; Hilfsmittel, Materialien und Medien; Leistungsbewertung.

Es bietet sich an, die Fachanforderungen Französisch zum Anlass für eine Bestandsaufnahme an der eigenen Schule zu nutzen und Vereinbarungen über Schwerpunkte zu treffen.

Die Bestandsaufnahme kann sich an den Aspekten der folgenden Checkliste orientieren:



1. Situation des Faches Französisch an der Schule

- Was zeichnet den Französischunterricht an unserer Schule aus?
- Welche besonderen, gegebenenfalls außerunterrichtlichen, Aktivitäten bieten wir im Zusammenhang mit dem Fach Französisch an (DELF, *cinéféte*, Wettbewerbe...)?
- Inwiefern trägt der Französischunterricht zum Profil unserer Schule bei (Französisch als 1., 2., 3. oder in der Oberstufe neu beginnende Fremdsprache, Austausch, regelmäßige frankophone Assistenten, Referendare, ...)?
- Was tun wir, um das Profil unseres Faches an unserer Schule zu stärken (Präsentation bei Elternveranstaltungen oder Präsenz bei der Vorstellung der Schule)?
- Wie arbeiten wir mit anderen (Sprach-)Fachschaften zusammen?

2. Unterrichtskonzepte

- Wie gehen wir insgesamt mit der Heterogenität der Lernenden um? Haben oder benötigen wir ein Konzept für diesen Bereich?
- Welche Rolle spielen bei uns Freiarbeit und Projekte?
- (Wo) Lassen wir Raum für lehrbuchunabhängige Phasen? Haben wir ein Konzept, womit wir uns dann beschäftigen (Lektüre, Film, BD, *simulation globale*,...)?
- Gibt es eine Übersicht von Anlässen, die interkulturelles Lernen im Französischunterricht ermöglichen?
- (Wie) Nutzen wir die Sprachlernerfahrungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler?
- (Wie) Nutzen wir die unterschiedlichen interkulturellen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler?
- Haben wir ein Konzept, wie wir sprachlich besonders begabte Schülerinnen und Schüler oder Muttersprachler in den Unterricht integrieren?
- Haben wir ein Konzept, von Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) betroffenen Schülerinnen und Schülern das Erlernen der französischen Sprache zu erleichtern?

3. Materialien, Medien und Hilfsmittel

- Welches Lehrwerk verwenden wir? Ist es (noch) auf dem aktuellen didaktisch-methodischen Stand?
- Stehen uns „*bibliothèques*“ mit einer hinreichend großen Auswahl an verschiedenen Lektüren zu den Niveaustufen A1 bis B1 zur Verfügung?
- Verfügen wir über eine geeignete Auswahl an frankophonen Filmen und BD?
- Haben wir eine Materialsammlung von herausfordernden Zusatzaufgaben (*casse-tête*)? Wer pflegt sie?
- Wie ist unsere mediale Ausstattung? Haben wir Zugang zu Smartboards, Laptops, Internet, ...? Benötigen wir technische Fortbildung? Benötigen wir Fortbildung, was die Einsatzfähigkeit digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht anbetrifft?
- Wie viele / Welche (elektronischen oder Papier-) Wörterbücher stehen uns zur Verfügung? Sind wir mit dem diesbezüglichen status quo zufrieden? Wie und wann stellen wir sicher, dass die Schülerinnen und Schüler gut in ihre Benutzung eingearbeitet sind?

- Welche Veränderungen hinsichtlich Materialien und Medien wünschen wir uns? Wie sind diese realisierbar?
- Besteht Aussicht auf die Einrichtung eines „Französisch- oder Fremdsprachenraumes“?
- Über welches didaktische / theoretische Material verfügen wir, zum Beispiel einschlägige aktuelle Fachdidaktiken, Fachzeitschriften? (Wie) Setzen wir sie in Unterricht ein?

4. Leistungsmessung

- Haben wir ein gemeinsames, jahrgangsübergreifendes Konzept zur Leistungsmessung?
- Erstellen wir Klassenarbeiten gemeinsam?
- Korrigieren wir nach den gleichen Maßstäben?
- Informieren wir Schülerinnen und Schüler sowie Eltern transparent über Kriterien?
- Haben wir einheitliche Bewertungskriterien vereinbart?
- Haben wir eigene Bewertungsbögen erstellt oder vorhandene angepasst?
- Haben wir Vereinbarungen zu gleichwertigen Leistungsnachweisen getroffen?
- Haben wir Vereinbarungen zur Durchführung von Sprechprüfungen in der Sekundarstufe I getroffen?

Exemplarisch soll genauer auf den Aspekt der Leistungsmessung eingegangen werden, da sich hier mit der verbindlichen Einführung von zwei Sprechprüfungen im Laufe der Sekundarstufe I in den Fachanforderungen und der

Empfehlung, in jedem Schuljahr eine Klassenarbeit durch einen gleichwertigen Leistungsnachweis zu ersetzen, aktueller Handlungsbedarf ergibt. Im Zusammenhang damit könnten Vereinbarungen zu folgenden Punkten getroffen werden:



1. Erstellen eines jahrgangsübergreifenden Konzeptes der Leistungsnachweise unter Berücksichtigung
 - der Struktur der Klassenarbeiten: kompetenzorientierter Aufbau, Konzentration der Einzelaufgaben auf möglichst eine kommunikative Teilkompetenz; Überblick lernstandsangemessener Schreibaufgaben
 - von Anzahl, Zeitpunkt und Organisation der Sprechprüfungen in Sek I
 - von gleichwertigen Leistungsnachweisen (siehe Tabelle möglicher Überprüfungsformen Abschnitt IV.2)
2. Absprachen zu einheitlichen Bewertungskriterien und einheitlichen Korrekturmodi – dies betrifft unter anderem die Festlegung auf gemeinsame Bewertungsbögen sowie den Umgang damit
3. Absprachen zu Elterninformationen, gegebenenfalls das Verfassen von Musterbriefen
4. Anpassung der in der Oberstufe gebräuchlichen Bewertungsbögen an die Sekundarstufe I, da in jeder Klassenarbeit außer der Sprechprüfung eine Schreibaufgabe enthalten sein muss; Einigung darüber, ab wann und wie mit den Bewertungsbögen „Schreiben“ und gegebenenfalls auch „Sprachmittlung“ gearbeitet werden soll
5. Umgang mit der Positivkorrektur: möglichst zweifarbige Korrektur, zum Beispiel Korrektur mit roter Farbe, aber Hervorhebung von Gelungenem, Richtigem, wie der Verwendung neu eingeführten Vokabulars, neu gelernter grammatischer Strukturen oder „mutige“ Verwendung komplexerer Satzstrukturen, in Türkis
6. Gegebenenfalls Erprobung von gleichwertigen Leistungsnachweisen, Erfahrungsaustausch und im Anschluss Einigung auf den Ersatz bestimmter Klassenarbeiten durch eine vereinbarte Auswahl gleichwertiger Leistungsnachweise

III Konkretisierungen zu ausgewählten Aspekten

1 Konkretisierungen zu ausgewählten didaktischen Leitlinien

1.1 Kompetenzorientierung mittels komplexer Lernaufgaben - *la tâche*

Im Rahmen einer Lernaufgabe setzen sich die Schülerinnen und Schüler problemlösend mit einer komplexen Anwendungssituation auseinander, für deren Bewältigung sie mehrere Kompetenzbereiche miteinander verbinden. Für die Auseinandersetzung mit und die Lösung der komplexen Lernaufgabe im modernen Fremdsprachenunterricht soll der Einsatz der Fremdsprache notwendig und plausibel sein.

Im Gegensatz zu Übungen, deren Ziel im Training sprachlicher Strukturen liegt, und einfachen Lernaufgaben, die das sprachliche Training in einen kommunikativen Kontext einbetten, spricht die komplexe Lernaufgabe die Schülerinnen und Schüler vorrangig über ihren Inhalt an; sie sollen mittels methodischer und sprachlicher Kooperation zu ihrem Ziel, in der Regel einem Produkt, kommen.

Für fortgeschrittene Lerner, beispielsweise des dritten und vierten Lernjahres, handelt es sich um eine offene Aufgabenstellung, bei der sich die Schülerinnen und

Schüler über ihr Vorgehen sowie ihre sprachlichen Bedürfnisse austauschen und einigen müssen. Das impliziert, dass sie unter anderem klären, welche sprachlichen Mittel sie benötigen, um die Aufgabe bewältigen zu können, und ob beziehungsweise inwieweit zum Beispiel bestimmte sprachliche Strukturen erst noch erarbeitet und geübt werden müssen. Zahlreiche Beispiele können hier genannt werden: von der Auswahl der nächsten in der Klasse zu lesenden Lektüre über die Vorbereitung einer Stadtrallye für die französischen Austauschschülerinnen und -schüler bis hin zur Präsentation eigener Hobbys oder französischer Musikgruppen.

Gemeinsam ist allen komplexen Aufgaben, dass zusammen mit den Schülerinnen und Schülern überlegt werden muss, wie diese „strategisch“ anzugehen sind. Hier kann das Anlegen eines dreiteiligen Arbeitsblattes helfen, auf dem die Schülerinnen und Schüler links erste Ideen zum Thema sammeln (I) und zugleich rechts notieren, welche sprachlichen Mittel (Vokabular und sprachliche Strukturen) sie dafür benötigen (II). Ein darunter quer laufendes Feld (III) kann je nach Ausgabenstellung dazu genutzt werden, um den Arbeitsplan oder die ersten Sätze eines selbst zu formulierenden Textes oder das erwartete Ergebnis zu notieren.¹

I	II
III	

¹ Das Arbeitsblatt orientiert sich an der von Kay Schwemer entwickelten „*esquissidée*“, vgl. Kay Schwemer: *Meufologie* oder wie der Mann funktioniert. Geschlechterstereotype in der BD „*La Rubrique scientifique*“ von Boulet analysieren und diskutieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 122 (2013). S. 37-42.

Schon der Anfangsunterricht kann aufgabenorientiert gestaltet werden. Wichtig ist es hier, vom Kommunikationsziel auszugehen: Man möchte etwas mitteilen können – beispielsweise sich und seine Familie vorstellen oder erzählen, was man morgen vorhat – und erkennt, welche sprachlichen Mittel man dazu benötigt und wie sie „funktionieren“ (um Vorhaben zu planen und zu vereinbaren, benötigt man zum Beispiel Kenntnisse über die Bildung des Futurs; siehe auch Abschnitt III.3). Nach deren Erwerb setzt man sein Sprachwissen in vergleichbaren Kontexten um.

Inzwischen sind Lehrwerke erhältlich, die versuchen, durchgehend mit diesem Aufgabenprinzip zu arbeiten. Nach Themen, Kompetenzbereichen und Lernalter gekennzeichnete Lernaufgaben für das Fach Französisch findet man im Netz auch auf der Seite des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB.



- Caspari, Daniela und Kleppin, Karin: Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele. In: Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin (Cornelsen) 2008. S. 88-148.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 96 (2008): Lernaufgaben konkret.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 112 (2011): La tâche – von der Übung zur Aufgabe.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 122 (2013): Jungen fördern.
- https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach/lern_frz

1.2 Funktionale Einsprachigkeit

Das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit sieht vor, dass der Fremdsprachenunterricht grundsätzlich in der Zielsprache durchgeführt wird, der Rückgriff auf die deutsche Sprache in einzelnen Phasen zur Klärung fachlicher Probleme oder aus Effizienzgründen jedoch möglich ist. Demnach ist die absolute Einsprachigkeit nicht zwingend erforderlich und auch nicht immer sinnvoll. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, in Abhängigkeit von Unterrichtsgegenstand und Kenntnisstand der Lernenden zwischen Ein- oder Zweisprachigkeit zu wählen. Das Ziel des Französischunterrichts bleibt jedoch ein möglichst

hoher Einsatz der Zielsprache, auch bereits in der Anfangsphase des Spracherwerbs.

In folgenden Unterrichtssituationen und Phasen kann die Verwendung der deutschen Sprache zielführend sein:

- Einführung und Klärung von grammatischen Strukturen
- Einführung von schwierigem neuem Wortschatz
- Erläuterung von interkulturellen Sachverhalten, Gebräuchen, Ritualen
- punktuell bei Verständniskontrollen und Verständnissicherung (zum Beispiel Texterschließung)
- Bestandteil der Kommunikation in Sprachmittlungssituationen (zum Beispiel in Rollenspielen)
- Phasen der Sprachreflexion und des Sprachvergleichs
- methodenorientiertes Arbeiten (zum Beispiel bei der Einführung von Portfolioarbeit oder Lerntagebüchern, bei der Erläuterung von kooperativen Arbeitsformen wie dem Gruppenpuzzle oder dem Lerntempoduett, in der ersten Phase der Lernaufgabenarbeit)

Kontinuierlich eingeführte Arbeits- und Handlungsanweisungen (*le français en classe*) sowie idiomatische Redemittel für die verbale Interaktion erhöhen den fremdsprachlichen Anteil im Unterricht und können von Beginn an gezielt eingesetzt werden. Die Lehrwerke bieten hierzu strukturierte Übersichten an. Auch methodische Hilfen, wie der Sprechfächer oder laminierte Redemittel, erhöhen den Einsatz der Zielsprache.

Der Sprechfächer ist eine sinnvolle Methode, um das spontane Sprechen zu fördern und den Einsatz der Zielsprache zu erhöhen. Er ist aus verschiedenen Fächerelementen zusammengesetzt, die von den Schülerinnen und Schülern, beispielsweise mit Redemitteln zu unterschiedlichen Themen, beschriftet und mit einer Klammer zusammengehalten werden. Mögliche Sprechakte und Themen im ersten Lernjahr sind: sich und die Familie vorstellen, sich begrüßen und verabschieden oder etwas kaufen und bestellen. Je nach Lern- und Kommunikationssituation kann der Sprechfächer individuell im Unterricht eingesetzt und von den Schülerinnen und Schülern erweitert werden. Eine genaue Anleitung zum Erstellen des Sprechfächers findet sich in der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* im Themenheft „Individualisiertes Lernen“.

Idiomatische Redemittel für die verbale Interaktion²

<p>Appréciation positive C'est excellent. - C'est parfait. - Formidable. - Tu as bien réussi. - Tu as trouvé des éléments très intéressants. - C'est très bien. - C'est un (très) bon exemple/travail. - Une bonne réponse, Pierre ! - Bravo !</p>	<p>Appréciation négative Non, ta réponse/ta prononciation n'est pas tout à fait correcte. - Il y a une petite faute dans ta réponse. - Ce n'est pas mal, mais tu sais mieux faire.</p>	<p>Evaluation / incitation à la correction Qui peut aider ? - Qui peut corriger ? - Tu dis « le maison ». Réfléchis encore une fois. - Ce n'est pas grave, essaie encore une fois. - Je ne suis pas (tout à fait) d'accord avec cette forme/phrase/remarque. - Tu peux encore préciser ta réponse ? - Oui, j'ai compris. Est-ce que tu peux utiliser d'autres mots pour expliquer ton idée ?</p>	<p>Encouragement Ce que tu dis, c'est déjà pas mal. - C'est vraiment une bonne remarque. - Essaie encore une fois. - Je sais que tu peux le faire. - C'est bien. Tu as vraiment fait des progrès. - Tu as bien travaillé. - Tu as bien réussi.</p>
<p>Rappel au savoir acquis On en a déjà parlé dans la leçon précédente. - Souviens-toi de la signification des couleurs. - Ecoute, tu l'as déjà appris quand on a parlé de ... - Quels sont les éléments nouveaux/les différences/les points communs avec ...</p>	<p>Rappel à l'attention et au silence Regardez ici. Ça, c'est important. - Ecoutez bien. - Attention, svp. - Un peu de silence. - On arrête de parler. - Vous arrêtez de parler. - Peter, arrête de parler.</p>	<p>Vérification de l'attention/ de la compréhension Répète encore une fois ce que Pierre a dit. - Gisèle, tu as compris ce que j'ai expliqué ? - Nicole, tu n'étais pas là la dernière fois. Demande à quelqu'un de t'expliquer ce qu'on a fait. - Est-ce que quelqu'un peut répéter ce qu'elle a dit ?</p>	<p>Consignes Fermez les livres et vos cahiers, svp. - C'est un travail individuel et silencieux. Donc, ne parlez pas, svp. - Copiez les formes qui sont au tableau. - Maintenant, c'est à vous de ... - Pour commencer, on travaille l'exercice à la page ... - Pour approfondir ce qu'on a appris, voilà un exercice écrit/oral.</p>



- Lamers-Etienne, Aurélie: Unterricht-Français, Français-Unterricht. Unterricht sicher in der Zielsprache gestalten. Berlin (Cornelsen) 2015.
- Leupold, Eynar: Französisch als Unterrichtssprache. In: Leupold, Eynar: Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch. Seelze (Klett/Kallmeyer) 2010. S. 172-175.
- Schwemer, Kay: *Paroles en l'air?* In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 128 (2014): Individualisiertes Lernen. S. 9-15.

1.3 Funktionale Fehlertoleranz

Fehler sind Bestandteil eines individuellen Lernprozesses und bieten den Lernenden die Möglichkeit, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Dazu gehört, dass die Lernenden durch eine angemessene Fehlerkorrektur befähigt werden, ihre Fehler auch zunehmend selbst zu identifizieren und zu verbessern. Der kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht verfolgt zudem das primäre Ziel, die Kommunikation der Sprechenden aufrechtzuerhalten und nicht die Fehlerfreiheit der

² Entnommen aus: Leupold, Eynar: Französisch lehren und lernen, Das Grundlagenbuch, Klett/Kallmeyer, Seelze 2010, S. 173-175.

Aussage einzufordern. So behindern zum Beispiel Grammatikfehler das Gelingen der Kommunikation unter Umständen weit weniger als Aussprache- oder Satzbaufehler.

Der Umgang mit Fehlern ist abhängig vom Kenntnisstand des Lerners, von der Unterrichtssituation und den Lernzielen. Allgemein gilt, dass in sprachbezogenen Phasen, in denen es vorrangig um die formale Richtigkeit geht, Grammatik- und Wortschatzfehler korrigiert werden. In mitteilungsbezogenen Phasen wird jedoch möglichst nur dann korrigiert, wenn die Lernenden nicht weiter wissen und Verständnisschwierigkeiten entstehen. So findet vor allem bei Schülervorträgen und der Präsentation von Dialogen und Rollenspielen eine zeitversetzte Korrektur möglichst am Ende der Präsentationen statt, um den Redefluss nicht zu unterbrechen. Zudem konzentriert man sich auf wenige sinnvolle Korrekturen.



Sinnvolle Fehlerkorrektur in mitteilungsbezogenen Phasen:

- Fehler in der Aussprache, welche die Kommunikation behindern und eventuell zu Missverständnissen führen
- Fehler im Wortschatz, wenn die Kommunikation aufgrund fehlender Vokabeln ins Stocken gerät
- Fehler im pragmatischen und kulturellen Bereich, die eine emotional-negative Wirkung auf den Zuhörer haben und dadurch die Kommunikation behindern



Folgende Fehler werden in mitteilungsbezogenen Phasen im Allgemeinen nicht korrigiert:

- Grammatik- oder Vokabelfehler, die die Kommunikation nicht behindern, da der Sprecher vom Zuhörer verstanden wird
- Grammatikfehler, die mitten im Gespräch gemacht werden, um den Redefluss nicht zu unterbrechen
- Komplexere (Syntax-)Fehler, deren Erläuterung in einer gerade stattfindenden Kommunikation zu umständlich wäre



Korrekturrichtung

- Neben der klassischen Lehrer-Schüler-Korrektur werden die Schülerinnen und Schüler dazu

angeleitet, durch aufmerksames Zuhören Fehler der Mitschülerinnen und Mitschüler zu erkennen und nach Aufforderung zu korrigieren, beispielsweise Tipps und Hinweise zur Selbstkorrektur zu geben. Folgende Varianten der Fehlerkorrektur sind hierbei denkbar:

Formen der Schüler selbstkorrektur

- Der Lerner korrigiert seinen Fehler nach der Einhilfe der Lehrkraft selbst. Manchmal genügt dazu ein non-verbaler Hinweis, zum Beispiel durch ein Handzeichen, ein fragendes Gesicht oder Kopfschütteln, um zur Selbstkorrektur aufzufordern. Reicht dies nicht, so kann die Lehrkraft einen verbalen Hinweis geben, um zur Korrektur des Gesagten aufzufordern.
- Der Lerner signalisiert Hilfsbedarf und korrigiert sich nach Einhilfe von Seiten der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrkraft.

Formen der gegenseitigen Schülerkorrektur

- Die Schülerinnen und Schüler helfen einander selbstständig, nach einer Aufforderung oder einem Signal durch Soufflieren, spontanes Melden oder Notieren und anschließend Melden.

Korrektur durch die Lehrkraft

- Im Anschluss an eine Schüleräußerung werden kleinere Korrekturen direkt durch die Lehrkraft vorgenommen. Die Fehler, zum Beispiel Aussprachefehler, werden aber nicht weiter thematisiert oder erläutert.
- Die Lehrkraft kann die fehlerhafte Äußerung als positive Überformung korrigierend wieder aufnehmen: **S: Il a allé. L: Ah oui, il est allé.**
- Die Lehrkraft notiert während der Stunde Fehler und bespricht eine Auswahl daraus am Ende der Stunde oder zu Beginn der nächsten Stunde exemplarisch an der Tafel oder auf Folie (*Correction minute*); gerade die Korrektur über Folie ist bei typischen beziehungsweise sich häufig wiederholenden Fehlern sehr sinnvoll, da in den Folgestunden darauf zurückgegriffen werden kann. Die Auswahl der Fehler geschieht bei dieser Methode durch die Lehrkraft selbst, die Korrektur erfolgt wieder von Schülerseite aus.

1.4 Individualisierung / Differenzierung

Binnendifferenzierung wird als Unterrichtsprinzip verstanden, das bei unterschiedlichen Voraussetzungen (nach Vorkenntnissen, Begabung, Lernstil, Interessen, Lernverhalten,...) einen möglichst großen Könnens- und Wissenszuwachs bei allen Schülerinnen und Schülern anstrebt. Das Ziel von Binnendifferenzierung ist nicht, die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe in ihren Leistungen zu vereinheitlichen, sondern sich ihrer Individualität bewusst zu sein und diese in den unterrichtlichen Entscheidungen zu berücksichtigen. Binnendifferenzierung ist damit weder eine Methode noch eine Sozialform. Sie kann vielmehr auf allen didaktischen und methodischen Ebenen stattfinden (Unterrichtsziele, -inhalte, -organisation, -medien,...) und an allen oben genannten Voraussetzungen anknüpfen.

Die folgende Übersicht kann eine Hilfestellung dafür geben, in welchen Bereichen Binnendifferenzierung möglich ist:

- Differenzierung nach Interesse (Thematik)
- Differenzierung nach sachlichen und methodischen Vorkenntnissen (zum Beispiel andere Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen; Sprachlernkompetenzen, wie Verfahren zur Texterschließung, Umschreibungsstrategien)
- Differenzierung nach Leistung (Arbeitsgeschwindigkeit, Umfang der Aufgaben, Komplexität der Aufgabenstellungen, Schwierigkeitsgrad der Arbeitsgrundlage – zum Beispiel sprachliches Niveau und Länge von Texten, Art und Umfang bereitgestellter Hilfsmittel)
- Differenzierung nach Lernstilen (visuell, auditiv,...)

Es geht nicht darum, stets auf allen Ebenen gleichzeitig zu differenzieren, vielmehr ist eine für die jeweilige Lerngruppe und die jeweilige Unterrichtsstunde sinnvolle Auswahl an Maßnahmen zu treffen. Die obige Aufzählung kann daher als Checkliste dazu dienen, den eigenen Unterricht hinsichtlich der Umsetzung von Maßnahmen zur Differenzierung zu prüfen, beispielsweise zu überlegen, welcher Bereich für die eigene Lerngruppe und das je aktuelle Thema am ehesten Differenzierungsmaßnahmen erfordert.



- Grieser-Kindel, Christin et al. (Hrsg.): Le guide des méthodes. 33 Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Französischunterricht in den Klassen 5-12. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt (Schöningh) 2013.
- Küster, Lutz (Hrsg.): Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten. Seelze (Klett-Kallmeyer) 2016.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 116 (2012): Kooperatives Lernen.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 128 (2014): Individualisiertes Lernen.
- Französisch heute 2/2015: Differenzierung im Französischunterricht.

1.4.1 Voraussetzung: Schülerelbstreflexion in neuen Lerngruppen

Wenn man eine neue Lerngruppe übernimmt, ist es als Basis für eine gelingende Binnendifferenzierung sinnvoll, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie und womit die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe in den modernen Fremdsprachen, insbesondere in Französisch, gern arbeiten. Davon, die Schülerinnen und Schüler an einem solchen Prozess zu beteiligen, profitiert der folgende Unterricht in jedem Fall. Es bietet sich an, mit einem Bogen zur Schülerelbstreflexion zu beginnen.

Die Auswertungsbögen sind neben Sätzen auch mit Symbolen versehen, damit sie von einem möglichst frühen Zeitpunkt an einsetzbar sind.



Bogen 1 - Präferenzen hinsichtlich der Kompetenzen

<i>...ce que j'aime / déteste faire dans les cours de langues modernes / de français:</i>										
activité → attitude positive / negative ↓	 parler présenter	 discuter	 faire de la médiation expliquer en français	 jouer une scène	 lire	 regarder un film français	 écouter	 écouter de la musique française actuelle	 écrire	
Quelque chose manque? Tu peux l'ajouter. / Fehlt etwas? Du kannst es (auch auf der Rückseite) ergänzen:										

Bogen 2 - Präferenzen hinsichtlich der Sozialformen und Methoden

<i>... et comment j'aime / déteste travailler:</i>										
activité → attitude positive, negative ↓	 travailler tout seul	 travailler à deux	 travailler en groupe	 travailler en classe	 faire des travaux libres	 faire des projets	 travailler sur Internet	 apprendre à apprendre	 travailler avec le livre / le cahier	
Quelque chose manque? Tu peux l'ajouter. / Fehlt etwas? Du kannst es (auch auf der Rückseite) ergänzen:										

Das Ausfüllen der Bögen erfolgt anonym, die Auswertung der Gesamtergebnisse im Anschluss im Plenum. Hier kann dann diskutiert werden, weshalb bestimmte Kompetenzen, Arbeitsweisen oder Gegenstände besonders (un)beliebt sind und wie man damit umgehen will. Eine geringe Zustimmung zu Gesprächen / freien Äußerungen kann beispielsweise bedeuten, dass es den Schülerinnen und Schülern an Sicherheit fehlt, sodass zu überlegen wäre, welche Unterstützung sie benötigen, um mündlich mehr zu wagen.

Methodische Lücken aus dem bisherigen Unterricht sind aus den Bögen ebenso ableitbar wie die Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe. Gezielt kann dann am Beheben von Schwierigkeiten gearbeitet werden. Zudem kann jede einzelne Schülerin oder jeder einzelne Schüler die eigene Selbsteinschätzung mit der Gruppensituation abgleichen, erkennen, inwieweit er / sie im Lernprozess zu seinem / ihrem Recht kommt, und darüber mit der Lehrkraft ins Gespräch kommen.

Beim Umgang mit den Evaluationsbögen sollte also Folgendes beachtet werden:



1. Vor dem Ausfüllen wird das Verfahren mit den Schülerinnen und Schülern besprochen:
 - Alle Symbole und Sätze werden hinsichtlich ihrer Bedeutung kurz vorgestellt.
 - Niemand schreibt seinen Namen auf den Bogen.
 - Alle verwenden einen blauen Kugelschreiber.
 - In den Feldern wird nur angekreuzt.
 - Handschriftliche Kommentare im untersten Feld „*Quelque chose manque?*“ sind fakultativ. Den Schülerinnen und Schülern ist die Wahl der Sprache freigestellt.
 - Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten still für sich und sprechen sich nicht ab beziehungsweise vergleichen ihre Bögen nicht.
 - Es gibt eine Zeitvorgabe für das Ausfüllen.
 - Nach dem Ausfüllen wird der Bogen einmal gefaltet und auf den Tisch gelegt; zwei Schülerinnen oder Schüler sammeln die Bögen ein und legen sie auf den Lehrertisch.
2. Die Auswertung nimmt die Lehrkraft vor und reserviert für die Vorstellung der Ergebnisse entsprechend Zeit in der Folgestunde.
3. Zunächst wird das Gruppengesamtergebnis visualisiert und vorgestellt. Den Schülerinnen und Schülern wird dann die Frage gestellt,
 - wie sich ihrer Auffassung nach das Ergebnis begründet und
 - welche Konsequenzen ihrer Meinung nach daraus für den Unterricht zu ziehen sind.
 Das Unterrichtsgespräch erfolgt auf Deutsch.
4. Die Lehrkraft gleicht ihre Perspektive mit der der Schülerinnen und Schüler ab, entscheidet über Maßnahmen und teilt sie Schülerinnen und Schülern mit.
5. Wo es sich anbietet, wird im Unterricht bei entsprechenden Aufgabenstellungen oder *scaffolding*-Maßnahmen (gestaffelten Unterstützungsangeboten) auf die Umfrage Bezug genommen.
6. Nach einer mit den Schülerinnen und Schülern vereinbarten Frist (sinnvollerweise ein Vierteljahr oder zum Halbjahreswechsel, vor den nächsten Ferien...) kann die Umfrage wiederholt werden, die Ergebnisse werden wie oben beschrieben abgeglichen und – eventuell neue – Konsequenzen gezogen.

1.4.2 Binnendifferenzierung nach Leistung und Interesse

Statt als Lehrkraft eine Lektüre vorzugeben, können Schülerinnen und Schüler mit dem Ende des zweiten Lernjahres durchaus auch selbst entscheiden, mit welchem Text sie sich befassen wollen. Die Lehrkraft stellt einen Korb mit verschiedensten Lektüren eines Niveaus (in diesem Fall A2) bereit – und zwar mit deutlich mehr Lektürevorschlägen als Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe. Selbstständig und intuitiv wählt jede/r Schüler/in (in großen Lerngruppen ist alternativ Partnerarbeit möglich) einen Text aus (Differenzierung nach Interesse). Die Aufgabe besteht darin, die gewählte Lektüre den Mitschülerinnen und -schülern vorzustellen und als Klassenlektüre zu empfehlen oder abzuraten.

Als Erarbeitungszeitraum wird eine Unterrichtsstunde veranschlagt. Vorab werden notwendige Redemittel zur Buchvorstellung (siehe zum Beispiel Arbeitsblatt Variante 1) in Form einer *carte mentale* gemeinsam erarbeitet. Verpflichtende Basis für die Präsentation des ausgewählten Textes sind das Titelblatt, der erste Textabsatz sowie der Klappentext. Wer möchte und dazu in der Lage ist, kann innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens auch die erste Seite, das ganze erste Kapitel oder mehr lesen, das bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen (Differenzierung nach

Arbeitsgeschwindigkeit und Leistung). Die empfohlenen Lektüren bilden anschließend die Basis für eine Abstimmung darüber, welche Lektüre schließlich für alle ausgewählt werden soll. Alternativ ist es möglich, dass sich Schülerinnen und Schüler in Gruppen jeweils für eine Gruppenlektüre entscheiden, diese erarbeiten und ihre Erfahrungen und Ergebnisse abschließend in einer *promenade au musée* den anderen Gruppen vorstellen (Differenzierung nach Interesse und – bei Gruppenbildung nach Schwierigkeitsgrad der Lektüre – auch nach Leistung).

Die Präsentation einer Buchempfehlung selbst wird ebenfalls zeitlich begrenzt (maximal 2-3 Minuten). Je nach Leistungsstand verwenden die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt, das sie je nach Bedarf bestmöglich unterstützt: Variante 1: Vorgabe von Fragen mit jeweils einer Auswahl von Antworten, Variante 2: Vorgabe nur der strukturierenden Aspekte, Variante 3: nur der Arbeitsauftrag, also die ganz freie Form (Differenzierung nach Leistung anhand von Hilfestellungen). Über die Auswahl des Arbeitsblattes entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst, auch können die Varianten 1 und 2 auf Vor- und Rückseite eines Blattes kopiert werden, falls die Schülerinnen und Schüler nicht zeigen möchten, wie viel Hilfestellung sie bevorzugen, und um ihnen zu ermöglichen, bei Bedarf umzublättern.



Arbeitsblatt zur Buchauswahl, Variante 1 (Maximum an sprachlichen Hilfestellungen)

Nom de l'élève:

Un livre à lire en classe.... ?!

Cochez la bonne réponse. Rayez les mentions inutiles ! Si vous avez d'autres idées complétez les phrases.

Auteur :

Titre :

Il s'agit ...

- d'un roman policier / d'amour / fantastique / d'aventures / de science-fiction
- d'un conte de fées
- d'une pièce de théâtre

La couverture me plaît / ne me plaît pas parce qu'elle...

- est intéressante / est ennuyante
- s'adresse aux ados / s'adresse plutôt aux enfants
- représente bien / mal le sujet / les protagonistes
- ...

Le sujet me plaît / ne me plaît pas parce qu'il ...

- s'adresse aux filles et aux garçons / s'adresse seulement aux filles / garçons
- est actuel / n'est plus actuel
- est intéressant / bizarre / drôle / extraordinaire / ennuyant
- ...

Les personnages me plaisent / ne me plaisent pas parce qu'ils...

- sont comme nous / ne sont pas comme nous
- sont sympa / ne sont pas sympa
- sont réalistes / ne sont pas réalistes
- ...

L'action me plaît / ne me plaît pas parce qu'elle...

- est captivante / est ennuyante
- est réaliste / extraordinaire / bizarre
- ...

Le texte est facile / difficile à comprendre parce que / qu'...

- il y a beaucoup de mots inconnus / connus
- il y a assez d'annotations / d'explications
- les phrases sont compliquées / courtes / simples
- ...

 Par conséquent, j'aimerais lire ce livre / je n'aimerais pas lire ce livre en classe.



Arbeitsblatt zur Buchauswahl, Variante 2 (Hilfestellung durch Vorgabe von Kategorien)

Nom de l'élève :

Un livre à lire en classe.... ?!
Complétez !

Auteur :

Titre :

Genre :

Sujet :

La couverture me plaît / ne me plaît pas parce que...

Le sujet me plaît / ne me plaît pas parce que...

Les protagonistes me plaisent / ne me plaisent pas parce que...

L'action me plaît / ne me plaît pas parce que...

Le texte est facile / difficile à comprendre parce que...

 *Par conséquent, je vous recommande ce livre / je ne vous recommande pas ce livre.*



- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 98 (2009): Diagnostizieren und Fördern.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 104 (2010): Evaluieren und Testen.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 136 (2015): *Donner un feedback*.

1.4.3 Fordern und Fördern I: Üben

In fast jeder Lerngruppe finden sich Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf sowie Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Sprachbegabung oder einer allgemeinen Hochbegabung kaum zu üben brauchen. Gerade in den ersten drei Lernjahren unterscheiden sich zudem die Arbeitsgeschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler merklich voneinander, was insbesondere in Übungsphasen erkennbar wird.

Nicht selten werden dann die sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schüler als *mini-profs* eingesetzt, die, wenn sie ihre Aufgaben erledigt haben, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen, sie beraten und gegebenenfalls korrigieren oder die gleich zu Beginn einer Übungszeit eine Folie erhalten, auf der die Ergebnisse notiert werden und die anschließend als Vorlage für die gemeinsame Korrektur genutzt wird. Das Schreiben auf Folie nimmt erfahrungsgemäß mehr Zeit in Anspruch als das ins Heft oder Übungsbuch, sodass man hier einen gewissen Ausgleich der Arbeitsgeschwindigkeiten hat. Es ist allerdings empfehlenswert, die *mini-prof*-Methode möglichst sparsam einzusetzen, da die Leistungsstarken es nicht immer schätzen, hervorgehoben zu werden.

Die einfachste Möglichkeit, mit dem Phänomen der unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeit umzugehen, ist die Zeitvorgabe: Die Arbeitszeit wird von der Lehrkraft festgesetzt und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, das an Aufgabenbeispielen zu erledigen, was sie in der Zeit schaffen (eventuell unter Angabe einer Mindestzahl). Wer fertig ist, kann seine Ergebnisse an der Lösung überprüfen, die man vorab an geeigneter Stelle in oder vor der Klasse aufhängt (zum Beispiel außen an der Tür, hinter der Klapptafel) oder hinterlegt. Alternativ

kann man mit dem „Lerntempoduett“ arbeiten: Wer fertig ist, steht auf und tut sich mit dem nächsten, der aufsteht, zusammen, um gegenseitig die Ergebnisse zu kontrollieren und mögliche Differenzen zu besprechen.

Die Muttersprachler oder die leistungsstärkeren Lernenden, die aufgrund ihrer Auffassungsgabe oder ihrer Vorkenntnisse teils gar nicht üben müssen, erhalten in Übungsphasen möglichst alternative Arbeitsangebote. Die in den Lehrwerken angebotenen Zusatzübungen sind allerdings kritisch daraufhin zu sichten, ob hier nicht nur mehr des Gleichen trainiert wird, was dann zu Langeweile führt und durch mangelnde Konzentration erst Fehler provoziert, die sonst gar nicht gemacht würden. Als Alternativen für ganze Übungsphasen sind zum Beispiel BD oder frankophone Zeitschriften geeignet, die sich die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler selbst erschließen und eventuell der Klasse vorstellen.

Wünschenswert ist es, wenn die Ergebnisse wieder für alle in den Unterricht einfließen: Eine Methode kann es sein, dass sie Aufgaben für die anderen erstellen, die diese dann später, in einer Hausaufgabe oder einer Freiarbeitsphase, bearbeiten oder lösen. Dies kann Spiel- oder Rätselcharakter haben (zum Beispiel eine *grille* mit Buchstabensalat, Fragen zum Text, Konjugationsaufgaben, die dann auf einem Spielbrettparcours zu lösen sind).

Eine zusätzliche Option sind weiterführende Fragestellungen. Das heißt, während die Klasse sich beispielsweise mit dem vorangehenden Objektpronomen befasst, finden die Begabten heraus, wie es sich bei zusammengesetzten Zeiten oder beim Gebrauch mit Modalverben mit der Stellung der jeweiligen Pronomen im Satz erhält. Hier kann unter Umständen bei der Unterrichtsplanung ein Rückgriff auf ältere Lehrbücher interessant sein, in denen die Grammatik oft komplexer beziehungsweise mit Tendenz auf größere „Vollständigkeit“ vermittelt wurde. Oder während die einen ein *filet à mots / réseau sémantique* zu einem Thema erstellen, indem sie eine mehr oder weniger vorgegebene Struktur ergänzen, können die Leistungsstärkeren bereits Umschreibungen für die zentralen Vokabeln formulieren. Während die einen

das Futur anhand der *météo* erlernen (auch hier kann man eventuell noch einmal differenzieren, indem die Schülerinnen und Schüler wahlweise mit dem didaktisierten Material des Lehrbuches oder einer authentischen Wettervorhersage aus dem Internet arbeiten), erarbeiten die Leistungsstarken selbstständig ein authentisches *horoscope*.

Es lohnt sich, in der Französisch-Fachschaft Ideen für solche *casse-tête* differenziert nach Thematik und sprachlichem Niveau gezielt zu sammeln.

Für die ganze Lerngruppe hilfreich ist zudem eine Erstellung von Lernplakaten unter dem Titel „*trucs et astuces*“ mit Tipps, Tricks und Beispielen zu Lernstrategien (im Bereich des Wortschatzes durch Beispiele für mnemotechnische Hilfen, *mots-images*, Merksätze). Sich hier einzubringen ist gerade für begabte Schülerinnen und Schüler hilfreich, da für sie der Spracherwerb lange quasi selbstverständlich abläuft und die deshalb Gefahr laufen, den Punkt zu verpassen, an dem sie anfangen müssten, bewusst zu lernen und explizite Lernstrategien zu entwickeln. Daher sollte von Zeit zu Zeit überprüft werden, ob beziehungsweise inwieweit (auch themenabhängig) auch von den Begabten sowie den Muttersprachlern eben doch geübt werden muss.

Bei Muttersprachlern kann zudem je nach individuellem Hintergrund zuweilen die Graphie ein Problem sein, sodass sie, gerade wenn bei den anderen die Stärkung der Mündlichkeit prioritär ist, Rechtschreibung üben: Die Klasse erstellt und übt paarweise einen kleinen Dialog, in der Zeit macht/en der/die Muttersprachler ein Laufdiktat. Hat man mehr als einen Muttersprachler in der Klasse, kann man auch ein *dictée au ping-pong* daraus machen, bei dem nicht stückweise eine in der Klasse aufgehängte Vorlage selbst gelesen und dann am eigenen Sitzplatz aufgeschrieben wird, sondern wechselweise von jeweils einem diktiert und dem anderen geschrieben wird. Das Verfahren ist unaufwändig, da als Vorlage zum Beispiel Texte aus dem erweiterten Lehrwerkangebot genommen werden können.

1.4.4 Fordern und Fördern II: Lese-Rechtschreibschwäche

Heute können Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), die Französisch lernen möchten, dazu ermutigt werden. Denn mit der Öffnung des modernen Fremdsprachenunterrichtes weg von der möglichst fehlerfreien Beherrschung des sprachlichen Systems hin zur Kommunikationsfähigkeit und damit zum Primat der Mündlichkeit eröffnen sich auch für diese Lerner neue Zugänge und Chancen zum Französischen.

LRS ist eine höchst individuell ausgeprägte Teilleistungsschwäche; es gibt daher nicht die eine, am besten geeignete Übungsweise, Methode, Unterstützungsmaßnahme oder Sozialform für betroffene Kinder. Gekennzeichnet ist die LRS allerdings dadurch, dass im Schriftlichen insgesamt häufiger und länger Fehler aller Art gemacht werden, nicht selten werden die gleichen Wörter immer wieder und auf je immer andere Weise falsch geschrieben. Auch benötigen Schülerinnen und Schüler mit LRS oft deutlich länger, um Texte auf- und abzuschreiben sowie einen (ab)geschriebenen Text als Ganzes zu erfassen. Handschriftliche Vorlagen (insbesondere Tafelanschriebe) stellen für sie ebenfalls eine besondere Herausforderung dar. Möglichst zu vermeiden sind daher das Abschreiben von Tafelbildern, das selbstständige handschriftliche Erstellen von Vokabelkärtchen, Übungen mit Wortschlangen oder Schüttelwörtern sowie die Arbeit mit Fehlertexten.

Textvorlagen sind in der Regel „maschinenschriftlich“. Leserlichkeit und Übersichtlichkeit gelten für alle Arten der Visualisierung: Tafelbild, Gestaltung von Übungen oder Arbeitsblättern, Deutlichkeit und Größe von Kopien. Die Arbeitsblätter, zuweilen auch Seiten aus dem Lehrwerk oder Arbeitsbuch, können vergrößert werden. Unabhängig davon, ob eine herkömmliche Kreidetafel oder ein Smartboard verwendet werden, gilt für das Tafelbild: Weniger ist mehr.

Die Zielsetzung bei der schriftlichen Erledigung von Übungen muss eindeutig sein. Die Schülerinnen und Schüler mit LRS sollten nur das aufschreiben, worauf es primär ankommt, daher sind für sie

Lückentexte durchaus geeignet. Sofern möglich, können Übungen auch rein mündlich erledigt werden. Im Falle des Wortschatzerwerbs kann die Zahl der zu lernenden Vokabeln reduziert werden (Auswahl nach Gebräuchlichkeit und Häufigkeit). Das korrekt ausgesprochene Wort gilt als gelernt. Unter Umständen muss bei Sprachanfängern und schwer von LRS betroffenen Schülerinnen und Schülern das Vokabellernen vorstrukturiert werden (Vorgabe der Anzahl und Auswahl der täglich zu lernenden Vokabeln; Wiederholungsfrequenz und -weise).

Weiterhin kann man Legasthenikern im Französischunterricht helfen, indem man die Komplexität des Sprachenlernens reduziert, indem man sich auf jeweils eine kommunikative Teilkompetenz (Sprechen, Schreiben, Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen) konzentriert. Hilfreich ist zudem ein klar strukturierter Unterricht, in dem Strategien vermittelt werden, die Regelmäßigkeit der französischen Sprache genutzt und Regelwissen aufgebaut wird. Indem man auf diese Aspekte – Strategien, Regelmäßigkeit, Regelwissen – hinweist, kann man Hilfestellungen bei komplexeren Aufgabenstellungen geben, die mehrere Teilkompetenzen verbinden, dies gilt auch für Sprachmittlung.

Die folgende „Checkliste LRS“ kann dabei helfen, grundsätzliche Bedürfnisse betroffener Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.



1. Kenntnis der betroffenen Schülerinnen und Schüler

- Sind die von LRS betroffenen Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe bekannt?
- Ist bekannt, wie stark und in welcher Weise die LRS jeweils ausgeprägt ist?
- Besteht Kontakt zu den Eltern? Sind die Eltern über die Erlasslage und sinnvolle Formen von Nachteilsausgleich und Übungsnotwendigkeiten in Bezug auf das Fach Französisch informiert?

2. Hinweise für häusliche Hilfen

- Besteht Interesse und Möglichkeit von Seiten der Eltern, das legasthene Kind zu unterstützen (Hausaufgabenkontrolle; Einrichtung und Überprüfung der Einhaltung verbindlicher täglicher 5-Minuten-Kurzübungszeiten)?
- Gibt es einen Pool von geeigneten Hinweisen für individuelles häusliches Training, auf den Lehrkräfte und Legasthener zurückgreifen können?
- Müssen die häuslichen Arbeiten eventuell von der Lehrkraft vorstrukturiert werden (tägliche kurze Übungszeiten statt unregelmäßiges Intensivtraining)?

3. Wortschatzeinführung und -übung

- Werden nicht mehr als ca. 10 Vokabeln eingeführt?
- Werden Ableitungs- und Ausspracheregeln sowie orthographische Regeln genutzt?
- Werden mehrere Wahrnehmungskanäle angesprochen?
- Wird Neues oft genug wiederholt?
- Werden Buchstabenpuzzles, Wortschlangen, Schüttelwörter vermieden?
- Werden Ähnlichkeitshemmungen und Fehlertexte vermieden?
- Werden geeignete Verlagsangebote (Vokabelkärtchen; Computerprogramme, die einzelne Vokabeln und Sätze vorschreiben und -lesen) genutzt?
- Werden geeignete Lernstrategien im Unterricht thematisiert?

4. Formen der Visualisierung

- Sind Tafelbilder (Projektionen) gut erkennbar, übersichtlich, klar und eindeutig?
- Sind eventuell Lehrbuchseiten zu vergrößern oder Lehrbücher in digitaler Ausgabe zu nutzen?
- Wird von Seiten der Lehrkraft auf Handschriftliches so weit wie möglich verzichtet?
- Ist die Textmenge auf das Wesentliche reduziert?
- Wird Regelmäßigkeit optisch verdeutlicht?

5. Schriftliches Arbeiten

- Wird auf Abschriften (Tafelbilder, Projektionen) weitgehend verzichtet?
- Können Tafelbilder oder Projektionen eventuell in Kopie bereitgestellt werden, damit Abschreiben vermieden werden kann?
- Werden schriftliche Hausaufgaben auf ein sinnvolles Maß reduziert?

6. Feststellen des Leistungsstandes / Nachteilsausgleich und Bewertungsmodi

- Sind neben der grundsätzlichen Gewährung von mehr Arbeitszeit weitere Formen des Nachteilsausgleiches sinnvoll (zum Beispiel Vergrößerung des Textblattes, ein eigenes Blatt pro Aufgabenstellung oder Teilkompetenz, Vorlesen der Arbeitsaufträge oder Mithörverfahren bei Leseverständnisaufgaben [Verwendung eines MP3-Players mit Kopfhörer], bis hin zum Verwenden eines Computers [ist von der Schulleitung zu genehmigen, Rechtschreibprogramme sind zu deinstallieren, die oder der betroffene Schülerin / Schüler muss zudem Übung im Umgang mit der elektronischen Textverarbeitung haben])?
- Können schriftliche Klassenarbeiten oder Vokabeltests möglicherweise durch mündliche Prüfungsformen ersetzt werden?

Korrekturen und Berichtigung

- Werden die gekennzeichneten Fehler kategorisiert?
- Werden Fehler von der Lehrkraft berichtigt oder ist es eventuell möglich, einen fertigen Lösungsbogen für die legasthenen Schülerinnen und Schüler zu erstellen, der ihnen bei der Rückgabe und Besprechung einer Klassenarbeit an die Hand gegeben werden kann?
- Wird in Bezug auf freie Textproduktion berücksichtigt, dass eine Unterscheidung grammatischer und orthographischer Fehler in aller Regel nicht sinnvoll ist?
- Hat die Schülerin / der Schüler Rückmeldung zur individuellen Lernentwicklung erhalten?
- Welche Positivrückmeldungen, welche Ermutigungen sind möglich?
- Welche überschaubare Anzahl exemplarischer Fehler kann zur Berichtigung ausgewählt werden?
- Wird ein Plan zum sinnvollen Berichtigen, zum Beispiel das Führen einer Fehlermappe, mit der Schülern / dem Schüler erstellt? Wird dabei beachtet, dass in der Mappe nur richtige Wörter und Sätze in ordentlicher, leserlicher Schrift stehen dürfen, deren Schwierigkeiten farblich gekennzeichnet sind?



- Braun, Cordula: Französisch lernen mit LRS. Tipps zum Schreibtraining und zum Vokabellernen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5/2015, S. 7-11.
- Reimann, Daniel: Legasthenie im Französischunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2/2014, S. 8-11.

- Sellin, Kathrin: Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München (Reinhardt) 2008.
- Sellin, Kathrin: Fremdspracherwerb Französisch. Hrsg. vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. Bonn 2013.

1.4.5 Unterrichtsorganisation - verschiedene Formen von Binnendifferenzierung zusammenführen

Von einigen der oben genannten Hinweise profitieren alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere von einer klaren Struktur des Unterrichtes (sowohl der einzelnen Stunde als auch der jeweiligen Unterrichtseinheit), von der Konzentration auf eine bestimmte kommunikative Teilkompetenz in einzelnen Unterrichtsphasen, von überschaubaren, deutlich lesbaren Visualisierungen sowie von der Vermittlung und Reflexion von Lernstrategien.

Auch kommt es nicht darauf an, permanent alle Möglichkeiten von Binnendifferenzierung umzusetzen. Auch auf andere einzugehen, sich gegenseitig zu helfen, um Unterstützung zu bitten sind soziale Kompetenzen, die im modernen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen.

Eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit besteht darin, diese Verhaltensweisen in der Fremdsprache zu verbalisieren und zu trainieren. Einander im Mündlichen eine richtige Aussprache, Form oder Vokabel zu soufflieren („on dit: ...“) ist kein Mogeln, sondern eine hochwillkommene Hilfestellung, von der jeder einmal profitieren kann und die das Gemeinschaftsgefühl in einer Lerngruppe stärkt und durchaus kultiviert werden darf.

Gleiches gilt für die Stundeneinstiege: Jede Unterrichtsstunde beginnt möglichst mit einer Phase, in der die Schülerinnen und Schüler sich „warmsprechen“ können und in der im geschützten Raum des Partner- oder Kleingruppenaustausches oder auch beim individuellen halblauten Sich-Selbst-Vorsprechen von Ideen zu einer bestimmten Fragestellung sich jeder so äußern kann und soll, wie es ihm seine Fähigkeiten ermöglichen. Auslöser können offene Impulse sein (*Décrivez l'image... Interviewe ton partenaire...*), kleine Vokabelspiele (*Expliquez en français, vos partenaires devineront le mot juste... Le jeu de la valise...*) oder das Beantworten von Fragen zum Lektionstext. Alternativ sind insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern (sprachliche) Rituale, wie das gemeinsame Singen eines Liedes oder das Aufsagen von kleinen *poèmes* - oder für die Leistungsstärkeren auch *vire-langues* - beliebt.

Entdeckendes Lernen als erster Schritt im Rahmen einer *think-pair-share*-Methode (die in den einschlägigen Publikationen zum Fach Französisch unter anderem als *penser-partager-présenter* oder *réfléchir-échanger-présenter* bezeichnet wird) fordert ebenfalls das selbstständige individuelle Lernen. Jede Schülerin, jeder Schüler untersucht in Einzelarbeit beispielsweise einen neuen Text hinsichtlich einer neuen sprachlichen Struktur und macht sich selbstständig Gedanken zu ihrer Bildung oder Funktion. Erst dann geht sie oder er in den Austausch mit einem Nachbarn oder einer Nachbarin, im nächsten Schritt mit einer Kleingruppe. Alle Lernenden sind so gezwungen, zunächst eigenständig zu überlegen, und haben dann durch den Dialog mit zunächst einem, dann mehreren anderen die Möglichkeit, sich einzubringen und gegebenenfalls Hilfe zu erhalten. Die sich anschließende Plenumsphase sorgt für die Fixierung der Ergebnisse.

Hilfreich und entlastend, insbesondere auch in stark heterogenen Lerngruppen, kann eine regelmäßige Freiarbeitsstunde sein, in der alle Schülerinnen und Schüler an ihren ganz individuellen Interessen und / oder Schwierigkeiten arbeiten können. Diese Stunden können grundsätzlich schon im Laufe des ersten Lernjahres eingerichtet werden, später dann eventuell nur einmal alle zwei Wochen oder im Rahmen einer Intensivierungsstunde. Auch in Jahrgängen, in denen Französisch nur dreistündig erteilt wird, ist eine Freiarbeitsstunde im Zwei-Wochen-Rhythmus unter Umständen sinnvoll.

Für besonders Leistungsstarke und Muttersprachler kann in dieser Phase „Lesezeit“ eingerichtet werden. Auf einem Materialtisch finden sie eine Auswahl von Lektüren oder BD, die sie sich erschließen und zum Beispiel in einer Art *promenade au musée* den anderen später vorstellen können. Auch die Materialien oder Aufgaben, die von den Leistungsstärkeren im Unterricht erstellt wurden, können nach Prüfung durch die Lehrkraft der Klasse in den Freiarbeitsstunden zur Verfügung gestellt werden.

Insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler ist eine Differenzierung nach Pflicht- und Wahlaufgaben (*exercices obligatoires ou facultatifs*) für das Bewältigen der Freiarbeitsituationen angezeigt. Kleine Eingangstests mit

Selbstüberprüfung können zu Beginn der Freiarbeitsstunde jeder/m Einzelnen zeigen, wie sicher er oder sie im aktuellen Stoff ist und mit welchem Thema und welchem Aufgabentyp (zum Beispiel noch Übung / *exercice* oder schon Lernaufgabe / *tâche*) sinnvoll gearbeitet werden kann. Für den Erfolg von Freiarbeit ist das Führen eines Lernportfolios durch die Schülerinnen und Schüler notwendig. Nur so kann sichergestellt werden, dass

Schülerinnen und Schüler ihr Lernen und ihren Lernfortschritt dokumentieren und reflektieren und somit zielführend arbeiten.

Die folgende Tabelle verdeutlicht exemplarisch die Struktur des Portfolios (im ersten Lernjahr oder schwächeren Lerngruppen können die Kategorien noch zweisprachig benannt werden):



Nom :			Page n°
1. ...ce que j'ai fait aujourd'hui : (...was ich heute gemacht habe:)	2. Mes résultats... (Meine Ergebnisse:...)	3. ...et les conséquences : (...und was daraus folgt:)	4. Le commentaire du / de la prof : (Lehrerkommentar:)
date : exercice(s) / sujet :			
date : exercice(s) / sujet :			

In der ersten Spalte ist zu beachten, dass nicht nur eine Aufgabennummer benannt wird, sondern dass auch erkennbar ist, worum es bei der Tätigkeit gegangen ist, das heißt, ob hier ein bestimmter Wortschatz geübt wurde oder bestimmte sprachliche Strukturen umgewälzt wurden und um welchen Aufgabentyp es sich gehandelt hat. Eine solche Eintragung könnte also lauten: „*livre, p...., // fiche de travail, exercice n°...*“ oder *carte mentale „la famille“* oder *„un courriel à...“*. Ein positiver Nebeneffekt dieser Dokumentation ist, dass Unterrichts- und Klassenraumvokabular so gleich gefestigt wird.

Die zweite Spalte soll sicherstellen, dass eine Übung auch abgeschlossen und die Korrektheit gesichert wurden. Schwache Schülerinnen und Schüler bedürfen bei Letzterem der Unterstützung durch Leistungsstärkere oder durch die Lehrkraft. Sprachanfänger können hier auch ein-

fach Smileys (differenziert nach: vollständig richtig 😊, weitgehend richtig 😐, sehr fehlerhaft 😞) einsetzen.

Die letzte Spalte dient der Reflexion. Hier geht es darum, Konsequenzen aus dem Üben zu ziehen. Waren alle Sätze richtig? Gut, dann kann Neues in Angriff genommen werden. Noch nicht? Bei einzelnen Fehlern kann Unaufmerksamkeit der Grund sein, dann muss an dem Thema nicht notwendigerweise weitergearbeitet werden. Bei vielen Fehlern muss gegebenenfalls eine weitere Übung zum Thema (wenn man nicht richtig gelernt hat) oder eine Fehleranalyse (wenn man etwas noch nicht verstanden hat) gemacht werden, zum Beispiel: Schreibe ich immer: *je veus**, *tu veus**? Wie komme ich darauf? Welche Kenntnisse benötige ich für die Ausnahme? Gibt es eventuell andere Verben, die ähnlich funktionieren? Zuweilen hilft ein Bezug zur Regel, sodass Fehler kognitiv

verhindert werden können. Dann könnte es genügen, die Regel und zwei illustrierende Beispiele zu notieren. So lässt sich nicht nur in Bezug auf schriftliche Übungen, sondern auch auf Mündliches arbeiten. Beispielsweise kann nach dem gleichen Verfahren eine Hörverstehensübung gemacht werden oder anhand von Mit- und Nachleseübungen, die ein „mithörender“ Partner kontrolliert, die Aussprache trainiert und überprüft werden.

Die Bearbeitung dieser dritten Spalte ist durchaus anspruchsvoll. Das Führen des Portfolios muss also mit den Schülerinnen und Schülern gründlich besprochen und dann auch begleitet werden – je neuer das Verfahren ist, desto intensiver. Insbesondere am Anfang benötigen die Schülerinnen und Schüler zu Spalte drei auch Rückmeldungen und Hilfestellungen durch die Lehrkraft, für schwächere gilt das auch langfristig. In diesem Fall ist das Nutzen der Kommentarspalte für die Lehrkraft sinnvoll.

Gerade ab dem dritten Lernjahr ist es auch denkbar, Freiarbeitsphasen für die individuelle Bearbeitung komplexer Lernaufgaben zu nutzen (siehe Abschnitt III.1.1).

1.5 Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung

Der moderne Fremdsprachenunterricht erkennt die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit an und bezieht daher situativ andere Sprachen als die Unterrichtssprache in die Konzeption und Durchführung des Unterrichts mit ein. Dies bedeutet, dass, wo möglich, Verbindungen zwischen Sprachen, auch verschiedenen Erstsprachen, geschaffen werden. Ziel ist es außerdem, durch die Einbeziehung von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen eine positive Einstellung zum Sprachenlernen zu fördern. Grundsätzlich ist es für diese Zielsetzung hilfreich, ein Sprachenportfolio anlegen zu lassen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse eintragen, ihr sprachliches Umfeld skizzieren und erste Sprachlernerfahrungen reflektieren. Hierfür kann das Europäische Portfolio der Sprachen ein gutes Muster sein.

Sprachvernetzender Fremdsprachenunterricht will demnach

- (Vielfalt der) Erstsprachen in der Lerngruppe benennen und visualisieren

- Bezüge zu anderen Sprachen ermöglichen
- auf bereits vorhandenes Sprachwissen zurückgreifen
- einzelne grammatische Phänomene und Strukturen anderer Sprachen mit einbeziehen
- ein Sprachbewusstsein schaffen durch
 - den Aufbau von Regelwissen
 - das Wecken von Akzeptanz für sprachliche Vielfalt
 - die Förderung von Sprache(nvielfalt)
- die Schülerinnen und Schüler als Experten ihrer herkunftssprachlichen Kenntnisse mit einbeziehen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik findet ihre konkrete Umsetzung vor allem in den Bereichen Wortschatz und Grammatik.

Grammatikarbeit im Sinne der Sprachvernetzung verfolgt das Ziel, grammatische Strukturen durch eine vergleichende Darstellung zum Beispiel der englischen, lateinischen, spanischen oder italienischen Grammatik bewusst zu machen. Dies bietet sich im Französischunterricht zum Beispiel bei der Einführung der *si*-Sätze an, da die Schülerinnen und Schüler in der Regel im Englischunterricht bereits die *if-clauses* durchgenommen haben und beide Bedingungssätze den gleichen Regeln folgen. So können die Schülerinnen und Schüler gebildete *si*-Sätze ins Englische und Deutsche übersetzen und den Gebrauch der Verbformen in den drei Sprachen vergleichen. Neben dem Englischen können natürlich auch weitere Sprachen, insbesondere die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, zum Vergleich herangezogen werden.

Da ein solcher Vergleich von grammatischen Strukturen immer nur punktuell durchgeführt werden kann und sich auch in den gängigen Lehrwerken nur an wenigen Stellen finden lässt, kann Mehrsprachigkeit (noch) nicht als durchgängiges Unterrichtsprinzip verstanden werden. Für Schülerinnen und Schüler in fortgeschrittenen Lerngruppen ist es daher durchaus interessant, vom Lehrwerk abzuweichen und einen konkreten Sprachvergleich mit Hilfe eines kurzen, in einer ihnen unbekanntem Sprache verfassten Textes vorzunehmen.

Das folgende Beispiel zeigt, wie Schülerinnen und Schüler eine ihnen unbekanntem romanische Sprache erschließen und ihre grammatischen Besonderheiten erkennen können.

Das Beispiel eignet sich für die Anwendung im späten vierten Lernjahr für Schülerinnen und Schüler, die möglichst auch über Kenntnisse in einer dritten Fremdsprache verfügen sollten. Der Rückgriff auf Kompetenzen, die sie in anderen Fächern, vor allem in den Fremdsprachen, bereits gelernt haben, erleichtert den Schülerinnen und Schülern die Erschließung eines sprachlich unbekanntes Textes.



Asterix e Obelix³

Asterix è l'eroe del villaggio. Obelix ama mangiare il cinghiale ed è l'inseparabile amico di Asterix. I due Galli vivono sempre nuove avventure.

Assurancetourix è il bardo del villaggio che canta sempre. È veramente allegro, ma non tutti lo amano.

Il druido Panoramix è sicuramente il più intelligente dei Galli. Lui ha inventato una pozione magica.

Die Behandlung dieses italienischen Textes, deren Figuren den Schülerinnen und Schülern unter Umständen bekannt sind, könnte exemplarisch folgendermaßen stattfinden.

1. Phase: Im Einstieg benennen die Schülerinnen und Schüler die Hauptfiguren einer Astérix BD und beschreiben ihre charakteristischen Merkmale auf Französisch. Auf diese Weise wird ihr Vorwissen aktiviert und sie werden inhaltlich auf den fremdsprachigen Text vorbereitet.
2. Phase: Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, den Text ein erstes Mal zu lesen und sich Notizen zu den im Text genannten Figuren zu machen. Dies gelingt ihnen mit Hilfe des Vorwissens und der sprachlich ähnlichen Strukturen im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik.
3. Phase: In dieser Phase benennen die Schülerinnen und Schüler, was ihnen bei der Erschließung des Textes geholfen hat. Sie stellen Kriterien zur Erschließung unbekannter Texte auf.

³ Beispiel angelehnt an Andreas Nieweler, Fachdidaktik Französisch, Tradition, Innovation, Praxis, Praxisbeispiel von der beiliegenden CD-Rom, Stuttgart, Klett 2006.

⁴ Fragen angelehnt an Andreas Nieweler, Stuttgart, Klett 2006.

4. Phase: In der Vertiefung werden den Schülerinnen und Schülern folgende Fragen zur vergleichenden Grammatikarbeit gegeben. Die Antworten werden tabellarisch festgehalten, um den Abgleich der Strukturen in den beiden Sprachen zu verdeutlichen:
 - *Trouvez le pluriel de Gallo. Quelle différence y a-t-il entre l'italien et le français ?*
 - *Trouvez la terminaison typique des adverbes italiens. Et la forme française ?*
 - *Trouvez une forme du passé dans le texte italien. Quelle est la forme correspondante en français ?*

In leistungsstarken Lerngruppen oder als Binnendifferenzierung nach oben können folgende Fragen gestellt werden (aufgrund ihrer Komplexität auf Deutsch):

- Findet die Relativpronomen. Wie lautet die französische Form?
- Wie bildet man den Superlativ auf Französisch und Italienisch? ⁴

5. Phase: Nach der Sicherung der Ergebnisse findet eine Reflexion über den Nutzen einer solchen vergleichenden Sprachbetrachtung statt. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln so eine Wahrnehmung dafür, dass sie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur aktiven Spracherschließung besitzen. Ihr Sprachbewusstsein wird gefördert und ihr Vertrauen in ein selbstständiges Sprachenlernen gestärkt. Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch werden aktiv in diesen Prozess miteinbezogen. Sie können zum Beispiel ihre Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb schildern und erläutern, wie sie unbekanntes Vokabular mit Hilfe ihrer Muttersprache erschließen.

Wortschatzarbeit im Sinne der Sprachvernetzung dient dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler bei der Einführung von neuem Wortschatz diesen mit Hilfe bereits bekannter Vokabeln aus anderen Sprachen leichter erschließen können und der neue Wortschatz dadurch besser memoriert wird. Folgende methodische Verfahren sind dabei hilfreich:



- ein mehrsprachiges Vokabelverzeichnis anlegen, als durchgängiges Prinzip oder nur für einzelne Vokabeln oder Einheiten möglich

français	allemand	anglais	latin	espagnol	autre / ta langue maternelle
la mère	die Mutter	mother	mater	la madre	

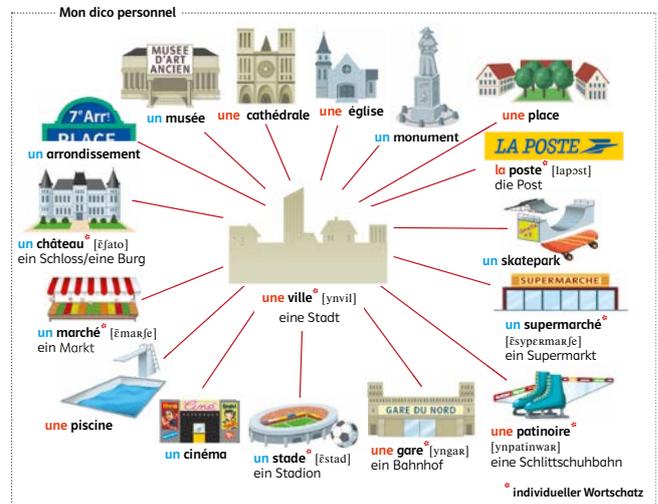
- *Mon dico personnel* mehrsprachig führen
- Wortbildungsregeln bewusst machen
- etymologisch verwandte Wörter kenntlich machen
- mit *faux amis* arbeiten, zum Beispiel falsche Freunde aufspüren

Eine so angelegte Sprachvernetzung setzt automatisch Lern- und Erschließungsstrategien ein und fördert auf diesem Weg die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler.



Das *dico personnel* ist ein individuell geführter, gegebenenfalls mit Bildern, Zeichnungen oder Fotos versehener Wortschatz, der die Themenfelder des Lehrwerkes aufgreift, diese aber durch zusätzliche Vokabeln, die im Interessenfeld der einzelnen Schülerinnen und Schüler liegen, ergänzt und erweitert. Das *dico personnel* kann in dem schon vorhandenen Vokabelheft geführt oder aber im Sinne einer individualisierten Portfolioarbeit angelegt werden. Aspekte der Mehrsprachigkeit können hierbei problemlos in die Vokabelarbeit integriert werden. Die gängigen aktuellen Lehrwerke bieten zahlreiche Beispiele für das Erstellen eines solchen individuellen Wortschatzes.

Als Beispiel für das Konzept eines dico personnel kann folgende Abbildung herangezogen werden:



Aus: Tous Ensemble 1, Schülerbuch, S. 161 © Ernst Klett Verlag GmbH 2013, mit freundlicher Genehmigung des Ernst Klett Verlages, Stuttgart 2016



- Europäisches Portfolio der Sprachen, siehe <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>
- Kolacki, Heike: *Mon dico personnel*, Eine persönliche Wortschatzsammlung in einem themenorientierten Vokabelheft anlegen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 83* (2006): Wortschatzarbeit individuell, S. 10-17.
- *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 49* (2001): Sprachübergreifend unterrichten.
- Leupold, Eynar: Mehrsprachigkeit. In: Leupold, Eynar: *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze (Klett/Kallmeyr) 2010, S. 186-191.

³ Fragen angelehnt an Andreas Nieweler, *Fachdidaktik Französisch, Tradition, Innovation, Praxis, Praxisbeispiel* von der beiliegenden CD-Rom, Stuttgart, Klett 2006.

2 Konkretisierungen zu ausgewählten kommunikativen Teilkompetenzen

2.1 Sprechen

Im modernen kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht kommt neben dem Hör-/Hörsehverstehen vor allem dem Sprechen eine herausgehobene Rolle zu. Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier Kompetenzen, die sie auf reale Begegnungssituationen vorbereiten und ihre kommunikative Handlungsfähigkeit stärken. Um dieses Ziel zu erreichen, trägt die Gestaltung des Unterrichts von Beginn an dem Primat der Mündlichkeit Rechnung und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in möglichst authentischen Situationen sprachlich interaktiv tätig zu werden. Die Förderung der Teilkompetenz Sprechen bezieht sich dabei gleichermaßen auf das monologische wie auf das dialogische Sprechen. Die Fachanforderungen bilden das angestrebte Kompetenzniveau ab, beinhalten eine strukturierte Auflistung einzelner Teilaspekte des monologischen und dialogischen Sprechens, geben Empfehlungen für geeignete Kommunikationsanlässe und fügen exemplarische Lernstrategien an.

Schülerinnen und Schüler sollen zum freien Sprechen ermutigt und Sprechhemmungen gezielt abgebaut werden. Gelingender Französischunterricht stärkt das Selbstvertrauen in der Anwendung der Fremdsprache, bestärkt bei der Artikulation vor der Klasse oder in einer Gruppe, gibt Hinweise zur Erweiterung des Wortschatzes, vermittelt Umschreibungsstrategien und übt das gegenseitige Einhilfen durch Mitschülerinnen und -schüler. Es ist als Lehrkraft möglich, die Sicherheit in die eigene Sprachkompetenz durch kleinere methodische Veränderungen, durch gezielte Unterstützung im Bereich des Wortschatzes sowie vor allem durch eine moderate Fehlerkorrektur zu stärken. Im Folgenden werden Hilfestellungen gegeben, um das Sprechen im Klassenraum zu unterstützen und somit Sprechhemmungen abzubauen. Im Weiteren folgen konkrete methodische Hinweise zum Training des monologischen und dialogischen Sprechens.



Hilfestellungen zur Förderung des freien Sprechens:

- Austausch in geschützten Murmelphasen mit einem Partner / einer Partnerin oder halblautes Sich-selbst-Vorsprechen, zum Beispiel vor einer Bildbeschreibung, bei der Reaktivierung von Vokabular, vor einer Stellungnahme, auch als ritualisierte Murmelphase zu Beginn jeder Unterrichtsstunde (siehe Kap. III.1.4.5)
- Anwendung von kooperativen Verfahren (*penser-partager-présenter*), um die Schülerinnen und Schüler selbstständig Vorarbeiten durchführen zu lassen, beispielsweise bevor Präsentationen stattfinden
- Präsentationen mit dem „Kniff mit dem Knick“ vorbereiten: Die Schülerinnen und Schüler teilen ein Papier so ein, dass in einer linken größeren Spalte der zu präsentierende Text aufgeschrieben wird. Nun markieren sie die wichtigsten Stichwörter und schreiben diese in eine etwas schmalere rechte Spalte neben dem ausformulierten Text und knicken diese Spalte um. Ziel ist es, nur mit Hilfe der Stichwörter den Text zu präsentieren. Bei Schwierigkeiten kann jederzeit der linke Text umgeklappt und nachgelesen werden.
- Vorlesen als Hilfe zum flüssigen Sprechen trainieren, zum Beispiel als Partnerübung *lire-regarder-parler* oder alleine mit Hilfe der Lehrbuch-CD
- Chorisches Nachsprechen von einzelnen Vokabeln, ganzen Sätzen oder kleinen Gedichten (halblaut oder laut) anbieten
- Auswendiglernen von Sätzen und kleinen Lehrbuchpassagen
- Unterstützung im Aufbau von Wortschatz und Redemitteln anbieten, zum Beispiel durch Lernplakate, laminierte Redemittel zum *vocabulaire en classe*, durch die Arbeit mit dem Sprechfächer, mit Hilfe von Formulierungshilfen zur Bildbeschreibung
- Redemittel einüben und auswendig lernen lassen
- Dialogübungen durch Wortschatzarbeit vorentlasten
- Dialogübungen anleiten und unterstützen: durch Dialogkarten und Musterdialoge, mit Hilfe vorformulierter Anfangssätze und Fragen
- Kommunikationsstrategien (Umschreibungen, Erklärungen, Nachfragen / aktives Zuhören) konsequent trainieren, um den Redefluss aufrechterhalten zu können⁵

⁵ Siehe hierzu die Übersicht zum Strategielernen im Kapitel Sprachmittlung.

Übung und Vorbereitung:

Um erfolgreich die Teilkompetenz Sprechen zu stärken und die Schülerinnen und Schüler gut auf Sprechprüfungen vorzubereiten, sind ein regelmäßiges Training sowie eine feste Verankerung mündlicher Aktivitäten im Unterricht unabdingbar. Insbesondere werden folgende, für die Erhöhung der Sprechkompetenz relevante Bereiche trainiert:

- Erweiterung und Festigung des Wortschatzes
- Erhöhung der grammatischen Kompetenz zur sicheren Verwendung der Zielsprache
- Einsatz von Strategien, die den Sprachfluss und die Interaktion zwischen Kommunikationspartnern fördern⁶

Der Einsatz schüleraktivierender Methoden sowie das fortwährende Angebot von lernerorientierten Sprech- anlässen sind notwendig, um auch den quantitativen Sprechanteil zu erhöhen. So bieten insbesondere kooperative Lernarrangements den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in kommunikativen Situationen anzuwenden. Die Partneruhr gewährleistet, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Partnern zusammenarbeiten. Dafür wird den Schülerinnen und Schülern eine Kopie ausgehändigt, auf der eine Uhr abgebildet ist. Nun sucht sich jeder Schüler / jede Schülerin für vier Uhrzeiten (3, 6, 9 und 12 Uhr) jeweils einen unterschiedlichen Partner. Beide tragen bei derselben Uhrzeit jeweils den Namen des Partners ein und bilden somit ein Tandempaar für diese Uhrzeit. Kündigt die Lehrkraft bei einer Partnerarbeitsphase nun an: «*Travaillez avec votre rendez-vous de six heures!*», „*Maintenant, vous avez un rendez-vous avec votre partenaire de six heures.*“ suchen sich die Schülerinnen und Schüler ihren Partner dieser Uhrzeit und führen die Partnerarbeit durch.

Auch Übungen im Omniumkontakt, bei denen Schülerinnen und Schüler sich frei im Raum bewegen und sich auf ein Signal hin (oder auch nach dem Anhalten einer charakteristischen Musik aus einem frankophonen Kulturraum) mit einem Partner / einer Partnerin zusammenfinden und über ein vorgegebenes Thema sprechen, ermöglichen

einen hohen Sprachumsatz. Die folgende Übersicht zeigt eine Auswahl von Methoden, die für die Förderung der Sprechkompetenz eingesetzt werden können. Daneben bieten die unten aufgeführten Publikationen weitere methodische Umsetzungsmöglichkeiten an.



Training des monologischen Sprechens:

- *Monologue minute* zu unterschiedlichen Themen (Auswendiglernen - Karteikarten - freies Sprechen)
- *Promenade au musée* (Präsentieren von Ergebnissen im Galeriegang)
- *Trouver l'image* (Bildbeschreibung in Partnerarbeit)
- *La boîte à histoires* (zusammenhängendes Erzählen anhand unterschiedlicher nummerierter Bilder, zum Beispiel aus Lehrbuchtexten, die sich unsortiert in einer Kiste befinden und von den Schülerinnen und Schülern zu einer neuen Geschichte zusammengestellt werden)

Training des dialogischen Sprechens:

- *Rendez-vous express* (Speed-Dating)
- *Dialogue en carrousel* (Kugellager)
- *Interview étoile* (Eine Schülerin / ein Schüler steht in der Mitte und wird von 3-4 Schülern / Schülerinnen umgeben. Es werden gegenseitig vorbereitete Fragen gestellt, die spontan beantwortet werden müssen.)
- *Conversation promenade* (Französisch „im Gehen“)
- *Questionnaire personnel* (Fragenspiel im Omniumkontakt, bei dem die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen *questionnaire personnel* mit Stichworten erhält und sich eine Partnerin / ein Partner ohne Karte sucht und die Fragen stellt. Anschließend werden die Rollen getauscht und neue Partner gesucht.)

2.2 Sprachmittlung

Unter Sprachmittlung versteht man das sinngemäße, adressatengerechte und kontextgebundene Übertragen von Texten oder Äußerungen in die Zielsprache. Es geht also darum, wesentliche Aussagen eines Textes im Rahmen einer bestimmten Kommunikationssituation für einen bestimmten Adressaten wiederzugeben. Der Sprachmittler,

⁶ Siehe hierzu die Übersicht zum Strategielernen im Kapitel Sprachmittlung.

über Kompetenzen in der Ausgangs- und in der Zielsprache verfügend, mittelt zwischen den Sprechern und gibt Informationen in dieser kommunikativen Situation gezielt adressaten- und situationsgerecht weiter. Um dabei die interkulturelle Verständigung zu gewährleisten, müssen eventuell kulturelle Zusatzinformationen und / oder Erläuterungen gegeben werden. Anders als die traditionelle Übersetzung erlaubt die Sprachmittlung ein freieres Umgehen mit dem Ausgangstext, da eine wortwörtliche Übertragung unter Einhaltung strenger stilistischer Mittel nicht verlangt wird. Sprachmittlung kann vom Deutschen ins Französische oder umgekehrt erfolgen und entweder mündlich oder schriftlich stattfinden.



Beispiele für mögliche Sprachmittlungssituationen⁶

Familie Schröder ist im Familienurlaub in Frankreich. Doch die Eltern verstehen weder die Speisekarte im Restaurant noch den Kellner – ihr Sohn, Fabian, welcher als einziger Französisch versteht und spricht, vermittelt sprachlich zwischen beiden Seiten. Einige Zeit später kommt der französische Austauschschüler zu Besuch nach Deutschland. Er versteht weder die Nachmittagsaktivitäten in der Schule noch das Kinoprogramm. Erneut steht Fabian zur Seite und gibt die Informationen in diesem Falle auf Französisch wieder. Nachmittags bereitet er für den Geographieunterricht ein Referat über die Entwicklungslage der Elfenbeinküste vor und findet interessante französischsprachige Artikel im Internet. Er beschließt einige Informationen aus diesen Quellen zu nutzen und diese für seine Mitschülerinnen und Mitschüler verständlich zu übertragen.

Die angegebenen Beispiele verdeutlichen, dass eine situations- und adressatengerechte Mittlung ganz unterschiedliche rezeptive und produktive Fertigkeiten erfordert. Auf der rezeptiven Ebene werden die Fertigkeiten Hörsehverstehen und Leseverstehen angesprochen, da der oben genannte Schüler in der jeweiligen Situation die Bedürf-

nisse des Adressaten und seine eigene Rolle erfassen sowie relevante Informationen aus Quellen herausarbeiten und gegebenenfalls reduzieren muss. Daneben erfordern die geschilderten Sprachmittlungssituationen jedoch auch die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Geeignete sprachliche Mittel müssen ausgewählt und eventuell fehlender Wortschatz durch eine zielführende Verwendung von Kompensationsstrategien ersetzt werden. Falls es zum Verständnis einer Situation oder eines Textinhaltes notwendig ist, sind auch eventuell zusätzliche (kulturspezifische) Erläuterungen zu geben.

In der Regel werden Sachtexte, wie eine E-Mail, ein Brief, ein Artikel oder eine kurze Zusammenfassung für bestimmte Adressaten (Gasteltern, Austauschschülerinnen und -schüler ...) gefordert.

Wie das genannte Beispiel zeigt, simulieren Sprachmittlungsaufgaben echtes Sprachhandeln und bereiten auf reale Situationen vor. Sie sollen deshalb folgenden Kriterien entsprechen, die auch bei der eigenständigen Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben zu Übungs- und Prüfungszwecken berücksichtigt werden sollten:

- situative Einbettung
- Adressatenbezug
- Rollenausweisung (Wer mittelt was an wen und warum?)
- authentische Textvorlage
- Produktangabe (definierte Zieltextsorte)
- Anknüpfen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (alltagsnahe Themen)
- kulturelle Zusatzinformationen und Erläuterungen auf der Sprach- und Inhaltsebene

Geeignete Texte als Basis für schriftliche Sprachmittlungsaufgaben findet man in den unten genannten Lehrwerksmaterialien, die jedoch vor der Nutzung auch immer hinsichtlich der aufgelisteten Kriterien geprüft werden sollten. Bei der Erstellung von eigenen Sprachmittlungsaufgaben kann man gute Ausgangstexte, zum Beispiel in den gängigen Online-Ausgaben der Tages- und Wochenzeitschriften oder auf den Seiten der Deutschen Welle, finden.

⁶ Das vorliegende Beispiel wurde der Hausarbeit „Sprachmittlungsstrategien – Entwicklung und Erprobung von Strategien zur Sprachmittlung in einer 8. Klasse“ von Lisa Witt entnommen. Die Hausarbeit ist in der Bibliothek des IQSH ausleihbar.



Wenn man auf Französisch einen Arbeitsauftrag für eine Sprachmittlung erteilt, sind beispielsweise folgende Operatoren möglich:

Operator	Erläuterung	Aufgabenbeispiel
<i>rédiger, écrire</i>	<i>écrire un texte selon des critères donnés</i>	<i>Tu as lu un article sur les activités de l'OFAJ. Les cours de langue en tandem t'intéressent beaucoup et tu veux en parler à ton ami/e français/e. Rédige / écris une lettre en français pour ton/ta correspondant/e.</i>
<i>expliquer</i>	<i>rendre qc compréhensible</i>	<i>Ton/ta corres est chez toi. Vous voulez regarder la télé ensemble. Explique à ton/ta corres de quel genre d'émission il s'agit.</i>
<i>présenter, résumer</i>	<i>mettre en évidence une situation, un comportement ; donner les idées principales selon le contexte, la situation et l'intention</i>	<i>Ton/ta corres s'intéresse au roman allemand « Tschick », mais il ne comprend pas bien le texte de présentation donné dans le livre. Lis le texte et résume le contenu pour ton/ta corres.</i>

In Sprachmittlungsaufgaben fließen aufgrund ihrer Komplexität viele Kompetenzen zusammen: sprachlich-kommunikative, interkulturelle, interaktionale und auch strategisch-methodische Kompetenzen. Gerade die Förderung von Sprachmittlungsstrategien, sowohl rezeptive als auch produktive, bietet schwachen

Lernern die nötige Hilfestellung in der Bewältigung von Sprachmittlungsaufgaben. Aber auch für starke Schülerinnen und Schüler können solche Strategien ein Hilfsmittel darstellen und sie in der aktiven Nutzung der Zielsprache unterstützen und zur Erweiterung ihrer Sprachbewusstheit führen.



Für eine erfolgreiche Sprachmittlung sind unter anderem wichtig⁷:

<p>1. Sprachverarbeitungsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Sehstrategien (<i>predicting</i>, Konnektoren erfassen, sequentielles Kombinieren, non-verbale Elemente, <i>note-taking</i>) • Sprechstrategien (auf Vorwissen zurückgreifen, formale und inhaltliche Reduktionsstrategien, Kompensationsstrategien) <p>2. Kommunikationsstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umschreibungsstrategien • Ersetzungsstrategien, zum Beispiel Verwendung von Synonymen, Antonymen, Beispielen, Oberbegriffen, anderen Wortarten • non-verbale Strategien, Geräuschimitationen <p>3. soziale Strategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachfragen, Erklärungen erbitten • Sich-Hinein-Versetzen in die Sprechsituation, in die Teilnehmer • Sensibel sein für interkulturelle Differenzen • Kommentieren und Erklären, um Sprecherintentionen zu verdeutlichen
--

⁷ Vorwiegend zusammengestellt aus: Rössler, Andrea: Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen: Strategien im Fremdsprachenunterricht 38 (2009), S. 162-165.



Schriftliche Sprachmittlung deutsch-französisch⁸

Camping in Haithabu

Die Familie deiner französischen Austauschschülerin will euch in den Ferien besuchen. Sie möchten mit dem Wohnwagen anreisen und auf einem Campingplatz in der Nähe deines Wohnortes campen. Im Internet haben sie unter www.campingplatz-haithabu.de folgende Hinweise gefunden:

Die Lage: Der Wikinger-Campingplatz „Haithabu“ liegt im schönen Norden Schleswig-Holsteins, direkt am Ufer der Schlei bei Schleswig, in unmittelbarer Nähe zum Wikinger-Museum. Hier können sich Urlauber gut erholen und viel Spaß haben.

Unsere aktuelle Preisliste pro Nacht:

Stellplatz Wohnwagen: 10 €

Zelt (2 Personen): 6 €

Erwachsene: 4 €

Kinder bis 15 Jahre: 2€

Hund: 2 €

Strom: 2 €

Bootsliegeplatz am Steg: 5 €

Hundebesitzer können ihre Lieblinge gerne mitbringen. Wir haben spezielle Plätze, von denen Sie das Tier bequem aus dem Platz führen können. Bitte führen Sie Hunde im Bereich des Campingplatzes immer an der Leine.

Ausflüge:

Es existieren viele interessante Unternehmungsmöglichkeiten in der Umgebung, wie das Wikinger-Museum Haithabu, der Schleswiger Dom, die Bonbon-Kocherei in Eckernförde usw.

Es gibt viele schöne Städte zu besichtigen:

Das gemütliche Schleswig (5km) auf der anderen Seite der Schlei, der Kurort Eckernförde (19km) an der Ostsee mit einem wunderschönen langen weißen Sandstrand, und bis nach Dänemark sind es auch nur 43 km. Hier kann man Hotdog und dänisches Softice essen.

Aktivitäten:

Sie können Ihre Angel mitbringen und fischen, in der Schlei schwimmen, Boot fahren, eines der zahlreichen Museen besuchen, die wunderschönen Orte an der Schlei anschauen, in der Umgebung Haddeby's Fahrrad fahren und Wandern oder einfach faulenzeln. Wer nicht im Besitz eines eigenen Drahtesels ist, kann ihn in Schleswig ausleihen. Auch einen Bootsverleih (Kanu, Tretboot etc.) gibt es in Schleswig. In der näheren Umgebung kann man reiten und Wasserski laufen.

Leider verstehen die Eltern deiner französischen Austauschschülerin nicht alles, was in der Anzeige steht. Sie möchten wissen:

- wo der Campingplatz liegt
- ob sie ihren Hund mitbringen dürfen und was es zu beachten gibt
- welche Freizeitmöglichkeiten geboten sind

Schreibe ihnen eine E-Mail.

⁸ Das vorliegende Beispiel wurde der oben genannten Hausarbeit von Lisa Witt entnommen.



Mündliche Sprachmittlung

Au restaurant¹⁰	
Avec tes parents, tu passes une soirée dans un restaurant français. Tes parents ne parlent pas français et ne comprennent pas la carte et les questions du serveur. Tu dois faire l'interprète et aider tes parents.	
Préparation : <ul style="list-style-type: none"> • Formez des groupes par quatre. • Distribuez les rôles (les parents, l'interprète = toi, le serveur) • Préparez vos rôles. • Temps : 10/15 ' 	
<p>L'interprète</p>	
Tes parents <ul style="list-style-type: none"> • finden das Restaurant nett, • loben die Einrichtung • wollen wissen, was auf der Karte steht, • fragen möglicherweise gezielt nach • bitten dich, den Kellner zu rufen • fragen nach dem Wein • loben den Kellner • wählen die Gerichte aus • wollen bezahlen • verabschieden sich 	Le serveur <ul style="list-style-type: none"> • begrüßt die Gäste, führt sie zum Tisch • verteilt die Karten • fragt nach der Nationalität • erklärt die Spezialitäten, gibt eine Empfehlung • serviert, teilt die Rechnung aus • verabschiedet, bedankt sich

¹⁰ Weitere Beispiele findet man auf den Seiten des IQB, siehe Lektürehinweise.



Strategielernen: Umschreibung und Beispielsätze¹¹

Les stratégies pour la médiation:

l'explication et l'exemple

Wenn du Informationen für jemanden auf Französisch wiedergeben oder zusammenfassen möchtest, kannst du unbekannte Begriffe umschreiben, erklären oder Beispielsätze geben. Hier kannst du diese Strategien zur Sprachmittlung üben.

1. *L'explication (ou: la périphrase = die Umschreibung)*

Coche l'explication qui est vraie et complète

a. der Stift

• *C'est qc pour écrire.*

• *C'est qc à manger.*

• *C'est qc pour l'école.*

b. der Schulaufseher

• *Il travaille à l'école.*

• *Il surveille les élèves.*

• *Il travaille à la cantine.*

b. das Schwimmbad

• *C'est où on travaille.*

• *C'est où on regarde des films.*

• *C'est où on fait de la natation.*

Donne une explication en français pour les mots en bas.

b. der Computer: _____

c. der Kleiderschrank: _____

d. die Küche: _____

e. der Nachbar: _____

f. die Wohnung: _____

2. *L'exemple*

Explique les mots en bas par un exemple en français.

morgen: _____

Geschäft: _____

Tier: _____

lernen: _____

Hauptstadt: _____

Quand tu as fini : Fais des devinettes (des explications ou des exemples) pour tes camarades.



Strategielernen: Anwendungen der Umschreibungen und Beispielsätze

Des stratégies productives pour la médiation:

l'explication et l'exemple

Enfin, ta correspondante est arrivée chez toi. Mais il y a quelques problèmes de communication. Travaillez à deux. Choisissez au moins deux situations, jouez-les et présentez une situation devant la classe.

1. Deine Austauschschülerin ist bei dir zu Besuch. Am ersten Abend ruft deine Mutter, dass es Abendbrot gibt. Sie versteht nicht, was das bedeutet. Erkläre ihr in einem Dialog das deutsche „Abendbrot“. Spielt diesen Dialog vor der Klasse.

2. Während des Aufenthalts sieht deine Austauschschülerin dein Zeugnis und ist entsetzt über deine Noten. „*Mais tu as des mauvaises notes à l'école?!*“ Spielt einen Dialog, indem du ihr das deutsche Zeugnis erklärst.

3. Ihr macht einen Ausflug nach Dänemark. Dein Vater schlägt vor, einen Hotdog zu essen. Deine Austauschschülerin ist sehr skeptisch über dieses Essen. Erkläre ihr in einem Dialog, um was es sich handelt.

¹¹ Das vorliegende Beispiel wurde der oben genannten Hausarbeit von Lisa Witt entnommen.



Arbeitsbogen: Freies Anwenden der Strategien

Comment dire à ta corres?		
<i>Comment est-ce que vous pouvez dire ces choses en français? Notez pour chaque mot ou expression la ou les stratégie(s) que vous utilisez. Vous pouvez regarder dans votre liste des stratégies productives de la médiation.</i>		
<i>mot / expression</i>	<i>stratégie(s)</i>	<i>en français</i>
Ich bin satt!	<i>antonyme périphrase</i>	<i>J'ai faim. Je n'ai pas faim. Je ne veux pas manger qc.</i>
Kakao	<i>explication</i>	<i>C'est une boisson avec du lait au chocolat.</i>
Marmelade	<i>exemple explication</i>	<i>C'est qc que tu peux manger avec un croissant, p.ex. avec la fraise et la cerise. Tu peux manger ça pour le petit-déjeuner sur pain. C'est sucré et avec des fruits.</i>
Brötchen	<i>explication</i>	<i>C'est un petit pain que tu manges par exemple pour le petit-déjeuner.</i>
Schinken	<i>explication</i>	<i>C'est une viande que tu manges sur le pain et la pizza.</i>
Ketchup	<i>explication antonyme exemple</i>	<i>C'est une sauce de tomates qui est rouge. Ce n'est pas la mayonnaise. Tu le manges p.ex. avec des frites.</i>
Ich bin so wütend !	<i>antonyme une phrase plus facile</i>	<i>Je suis contente. Je suis en colère.</i>



- Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 108 (2010): Sprachmittlung.
- Französisch heute 1/2014: Sprachmittlung im Französischunterricht.
- Rössler, Andrea: Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen: Strategien im Fremdsprachenunterricht. 38 (2009). S. 162-165.
- Rössler, Andrea: Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 1 (2009). S. 53-77.
- Horizons Atelier. *Médiation*. Arbeitsheft mit CD-ROM, Stuttgart (Klett) 2011.
- Sprachmittlung Französisch. 44 Aufgaben A1-B2. Verlag, Stuttgart (Klett) 2013.
- <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> (Sprachmittlungsaufgaben mündlich und schriftlich, alle Niveaustufen)

3 Konkretisierungen zum Kompetenzbereich „Verfügen über die sprachlichen Mittel“ - Grammatik im Französischunterricht

Im kompetenzorientierten Französischunterricht werden alle sprachlichen Mittel funktional vermittelt, also im Zusammenhang von kommunikativen Zielen und inhaltlichen Interessen. Die Leitperspektive ist, wozu das jeweils zu lernende sprach-

liche Mittel dient, welchen Zweck es erfüllt, welches Ziel Schülerinnen und Schüler erreichen können, wenn sie über dieses Mittel verfügen. Für die Schülerinnen und Schüler soll also unmittelbar und explizit erkennbar sein, wozu der Erwerb des jeweiligen sprachlichen Mittels nützt. Die folgende Checkliste zeigt, welche Fragen sich beim Umgang mit sprachlichen Mitteln im kommunikationsorientierten Unterricht stellen.



1. Kommunikationszweck

- Welches Sachthema hat die Stunde und ist es im Verhältnis zum neu zu erlernenden sprachlichen Mittel dominant (zum Beispiel Freizeitplanung statt „*le futur*“)?
- Welchen Kommunikationszweck erfüllt das sprachliche Mittel, das die Schülerinnen und Schüler neu kennen lernen sollen?
- Wird ihnen dieser Zweck unmittelbar deutlich?
- Konkretisiert die Stunde diesen Zweck zu einem möglichst authentischen Rahmen beziehungsweise einer Rahmenhandlung, der sich alle Unterrichtsschritte sinnvoll einfügen?
- Ist das sprachliche Phänomen so häufig oder gebräuchlich, dass es im Unterricht behandelt werden muss? (Dies gilt auch für die Ausnahmen zu gängigen Grammatikregeln!)

2. Regelvermeidung versus Regelformulierung / Kognitivierung

- Kann das betreffende sprachliche Phänomen intuitiv erfasst werden und ist eine explizite Regelfindung daher eventuell vermeidbar?
- Genügt gegebenenfalls eine Visualisierung, so dass eine Regelformulierung in deutscher Sprache vermieden werden kann (Signalgrammatik)?
- Funktioniert eine neue Struktur vielleicht ähnlich wie im Deutschen oder im Englischen (zum Beispiel *si*-Sätze) und ist eine explizite Regelfindung daher möglicherweise vermeidbar?
- Können Schülerinnen und Schüler durch ihre Vorkenntnisse eine sprachliche Struktur selbstständig und implizit verstehen, so dass eine explizite grammatikalische Reflexion und Einübung unterbleiben kann (zum Beispiel das *plus-que-parfait* aus den Bildungsregeln von *imparfait* und *passé composé*)?
- Ist die Textvorlage mit hinreichend Beispielen versehen, so dass die Schülerinnen und Schüler selbst herausfinden können, worum es geht, welches Ziel erreicht werden soll, welche Mittel dafür benötigt werden und wie der Einsatz dieser Mittel funktioniert (entdeckendes Lernen)?
- Falls eine Regelformulierung unvermeidlich ist,
 - findet sie in deutscher Sprache statt?
 - könnte sie von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden?
 - muss sie tatsächlich abgeschrieben werden oder gibt es Alternativen zur Abschrift?
 - ist sie so klar und schlicht wie irgend möglich (Verständlichkeit der Terminologie gerade für sehr junge oder sehr schwache Schülerinnen und Schüler oder solche mit nicht-deutscher Muttersprache)?

Fortführung der Tabelle »

- Empfiehlt sich bei sehr komplexen und von Schülerinnen und Schülern ohnehin kaum verwendeten Strukturen (zum Beispiel der Verwendung mehrerer Objektpronomen) eher das vokabelartige Lernen exemplarischer Wendungen („*je le lui dis*“, „*je vous le donne*“, „*va-t'en*“)?

3. Übung

- Passen die Übungen in den gewählten kommunikativen Rahmen?
- Haben die Übungsphasen einen inhaltlichen Zusammenhang?
- Werden bloße Einschleifübungen und Lückentexte zugunsten von Tandembögen und anderen kooperativen Verfahren möglichst vermieden?
- Welche Möglichkeiten zur Selbstkontrolle haben die Schülerinnen und Schüler?
- Bietet es sich an, mündlich zu üben, und können schriftliche Übungen in die Hausaufgabe verlagert werden?
- Kann eine Übung durch die Erstellung eines Lernplakates ersetzt werden (exemplarisch: Beispiele für die Konjugation besonderer Verben oder die Bildung bestimmter Zeiten und Modi)?



Eine exemplarische Unterrichtsstunde: „Au marché“

Phase	Inhalt	Ziel	Kompetenzen
Einstieg	L weist auf die Vielzahl von Märkten und den Stellenwert frischen Essens in Frankreich hin; präsentiert Abbildung eines französischen Marktstandes / zeigt Videosequenz eines französischen Marktes / präsentiert Realia <i>oder</i> L präsentiert Abbildung eines französischen Marktstandes und spielt Hörtext dazu ab, zum Beispiel eines Verkaufsgesprächs: <i>Qu'est-ce que achète?</i>	L schafft einen situativen Rahmen für die anschließende Verkaufssituation SuS reaktivieren bereits bekannten Wortschatz, lernen neuen Wortschatz zum Themenfeld „la nourriture / les repas“ kennen	Lexikalische Kompetenz (Sprachliche Mittel: Wortschatz) Hörverstehen bei Verwendung eines Audiotextes
Hinführung	L benennt das Ziel: <i>Vous allez aussi faire des courses au marché. Mais pour cela, il faut d'abord apprendre comment on parle avec un vendeur / une vendeuse.</i>	Die SuS werden über das Lernziel informiert und erkennen, dass sie eine neue Struktur für die Kommunikationssituation benötigen.	
Erarbeitung	L präsentiert die Beispielsätze zur Verwendung der Mengenangaben so, dass in einer Spalte die unbestimmte Mengenangabe mit „des“ und in einer zweiten Spalte die Mengenangaben mit „de“ stehen und die Unterschiede jeweils anders farblich hervorgehoben sind. <i>Pour faire des courses au marché:</i> 1. Au marché, on vend des tomates, des oranges et des œufs. 2. Au marché, je voudrais acheter beaucoup de bananes, un kilo de tomates, deux cents grammes d' olives.	SuS lernen die Mengenangaben kennen und erfassen (gegebenenfalls explizit) die Regel.	Grammatische Kompetenz (Sprachliche Mittel: Mengenangaben)
[für schwächere Lerngruppen: Übung]	[L verteilt Übungsmaterial, eventuell binnendifferenziert.]	[SuS festigen die neuen Strukturen in isolierter Übungsphase.]	[Grammatische Kompetenz (Sprachliche Mittel: Mengenangaben)]
Anwendung	L erteilt den Arbeitsauftrag, einen Verkaufsdialog zu erstellen und anschließend zu präsentieren. Redemittel werden den SuS auf Hilfekärtchen zur Verfügung gestellt (<i>Au marché, on dit ...</i>).	SuS agieren sprachlich produktiv, indem sie selbst einen Verkaufsdialog (stichwortartig) konzipieren.	Funktionale kommunikative Kompetenz (Sprechen)
Präsentation		SuS führen ihre Verkaufsgespräche vor und bearbeiten während der Präsentation einen Hörauftrag: <i>Qu'est-ce ... a acheté? Combien de ... a-t-il/elle acheté?</i>	Funktionale kommunikative Kompetenz (Sprechen und Hören)



Eine weitere exemplarische Unterrichtsstunde (Doppelstunde): „*Et qu'est-ce qu'il y aura demain?*“

Phase	Inhalt	Ziel	Kompetenzen
Einstieg	SuS stellen sich gegenseitig in einer Murmelphase beliebte Aktivitäten vor.	Schaffung eines situativen Rahmens SuS reaktivieren bereits bekannten Wortschatz	Lexikalische Kompetenz Funktionale kommunikative Kompetenz (Sprechen)
Hinführung	L teilt Texte ohne Überschrift aber mit charakteristischen Abbildungen oder Symbolen nach Leistungsgruppen aus (prinzipiell authentische Texte – für besonders leistungsstarke SuS: Horoskope, für die anderen SuS Wettervorhersagen; für schwächere SuS eventuell didaktisierte Wettervorhersage aus dem Lehrwerk)		
Erarbeitung	L gibt den Arbeitsauftrag und verweist auf Hilfestellungen (bereitgestelltes Vokabular zu charakteristischem <i>météo</i> -Wortschatz, Annotationen zum <i>horoscope</i> ; für SuS, die in Phase B keine Ideen haben, Tipps auf Kärtchen, wie „ <i>regardez les verbes</i> “). A – <i>en français</i> 1. <i>Lisez le texte</i> 2. <i>Soulignez les mots-clés et indiquez en une phrase l'intention du texte.</i> 3. <i>Trouvez un titre (en français ou en allemand).</i> B – auf Deutsch 4. Beschreibt, welche sprachliche Besonderheit euch auffällt. 5. Sammelt Beispiele für diese Besonderheit und tragt sie in eine Liste ein. 6. Überlegt, was die Besonderheit ausdrücken will und in welchem Bezug das zum Thema eures Textes steht. 7. Versucht herauszufinden, wie sie gebildet wird.	<i>think – pair – share</i> SuS lesen ihre Texte zunächst in stiller Einzelarbeit und versuchen beide Aufgabenblöcke (A und B) selbstständig zu bearbeiten. Im nächsten Schritt vergleichen sie ihre Ergebnisse mit ihrem Nachbarn. Im dritten Schritt bilden sie Gruppen, in denen sich möglichst auch die Textsorten (<i>horoscope / météo</i>) und damit die Leistungsfähigkeit mischen und vergleichen ihre Ergebnisse.	Funktionale kommunikative Kompetenz (Leseverstehen) Grammatische Kompetenz
Sicherung	L moderiert die Plenumsphase, sammelt und visualisiert die Ergebnisse unter dem Titel « <i>Qu'est-ce qu'il y aura demain?</i> » Links an der Tafel wird auf Französisch notiert, was zu Aufgabenblock A gehört, rechts erscheinen die Antworten zu Block B: Formen des <i>futur simple</i> ergänzt durch farbliche Kennzeichnung von Endungen sowie eventuell Regeln und Ausnahmen, (wie wichtige unregelmäßige Verben)	SuS tragen ihre Ergebnisse vor; reflektieren Funktion und unter Umständen auch Bildung der neuen Struktur <i>futur simple</i>	Sprachreflexion

Fortführung der Tabelle »

Übung	L verteilt eine Übersicht über Bildung und Formen des <i>futur simple</i> sowie Übungsmaterial, möglicherweise binnendifferenziert.	SuS festigen die neuen Strukturen in isolierter Übungsphase. Ergebnisse werden über Selbstkontrolle oder SuS-Kontrolle abgesichert.	Grammatische Kompetenz
Anwendung	L erteilt den Arbeitsauftrag, aufgrund einer bestimmten Wettervorhersage einen Plan für die Aktivitäten des nächsten Wochenendes auszuhandeln, dabei sind mindestens drei Formen des <i>futur simple</i> zu benutzen. (L. kann zusätzliche Hilfestellungen bereitstellen: Abbildung von Aktivitäten; entsprechende Verben im Infinitiv, zum Beispiel als Projektion über OHP; Dialogstruktur zum Beispiel als Strukturbaum oder Redemittel zu Dialogbeginn/-ende, Widerspruch oder Zustimmung.)	SuS agieren sprachlich produktiv, indem sie in einem kleinen Dialog aushandeln, was sie am nächsten Wochenende gemeinsam unternehmen wollen. (« <i>Qu'est-ce qu'on fera samedi prochain? - On rencontrera un/e ami/e et on jouera au foot. - Mais il y aura de la pluie. - Donc, on ira chez ...</i> »)	Funktionale kommunikative Kompetenz (Sprechen) Grammatische Kompetenz
[möglicherweise Präsentation]		SuS führen ihre Gespräche (wahlweise zunächst in Kleingruppen oder/und im Plenum) vor, die jeweils Zuhörenden bearbeiten währenddessen arbeitsteilig einen Hörauftrag: <i>groupe A: Qu'est-ce qu'ils feront le week-end? - groupe B: Quelles formes du futur simple est-ce qu'ils ont utilisées?</i>	Funktionale kommunikative Kompetenz (Sprechen und Hören) Grammatische Kompetenz
Hausaufgabe	L. gibt HA zur Auswahl 1. Übung zur Bildung von Futurformen (Lehrwerk). 2. <i>Présente la météo de la région parisienne pour demain.</i> 2. <i>Rédige l'horoscope pour un/e ami/e.</i>		

Hinweise: Auftrag A.2 der Erarbeitungsphase setzt bei den Schülerinnen und Schülern Übung und eine gewisse Abstraktionsfähigkeit voraus. Der Umgang mit einem solchen Arbeitsauftrag (*mots-clés, intention*) muss erarbeitet werden. Führt man ihn neu ein, sind Unterstützungsmaßnahmen hilfreich (*mots-clés* werden von der Lehrkraft hervorgehoben; statt die *intention* in einem Satz zu formulieren, finden Schülerinnen und Schüler eine Überschrift für den Text); in schwächeren Lerngruppen werden diese Maßnahmen einfach beibehalten.

Auch die Anwendungsphase beinhaltet einen durchaus komplexen Arbeitsauftrag; je nachdem wie frei der Auftrag umzusetzen ist, liegt hier bereits ein Transfer vor. Je häufiger man aber solche Dialogsituationen im Zusammenhang mit dem Erwerb sprachlicher Mittel mit den Schülerinnen und Schülern übt, desto besser und freier gelingt die Umsetzung. Das schriftliche Ausformulieren von Dialogen ist nicht zielführend, neben den genannten Hilfestellungen kann es aber beispielsweise hilfreich sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Anwendungsphase die neuen Verbformen aufschreiben dürfen.

4 Konkretisierungen zur Interkulturellen Kompetenz

Interkulturelles Lernen ist primär die Entwicklung einer Haltung. Dies hat sowohl Konsequenzen für die Bewertbarkeit als auch für die Stufe interkulturellen Bewusstseins, die in der Sekundarstufe I überhaupt erreicht werden kann. Nichtsdestotrotz kann und muss auch soziokulturelles Orientierungswissen erworben werden, es ist eine Voraussetzung für eine Akzeptanz des anderen, für eine Offenheit für Selbstreflexion, für die Reflexion von Stereotypen und die Anbahnung eines Perspektivenwechsels. Insbesondere im Bereich der Sprachmittlung bestehen die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Interkulturalität, weil hier sowohl Wissen als auch Bewusstsein der Gesprächspartner beim Mitteln zu berücksichtigen sind. Hier können sie auch Teil des Bewertungsrahmens sein.

Ein großes Potential des Französischunterrichtes liegt darin, dass es im französischen Sprachraum nicht nur eine Zielkultur, sondern eine Vielfalt von Kulturen gibt, und zwar weltweit, aber auch schon innerhalb Europas. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler ja nicht ausschließlich einer (deutschsprachigen) Kultur angehören, sondern unterschiedlichste kulturelle und sprachliche Identitäten mitbringen, was beim interkulturellen Lernen unbedingt zu berücksichtigen ist. Hilfreich könnte es sein, in der Fachschaft eine Liste von Anlässen zu erstellen, die interkulturelles Lernen im Französischunterricht ermöglichen und auf die sich alle Fachkollegen beziehen können. Differenziert werden kann nach Anlässen

- im Sinne des Wissens und Kennens,
- im Sinne des Ab- und Vergleichs der eigenen mit der französischen oder frankophonen Kultur,
- im Sinne einer Selbstreflexion,
- im Sinne einer Reflexion von Stereotypen.

Auf der ersten Stufe des interkulturellen Lernens, dem *savoir*, geht es um den Erwerb von Wissen und Kenntnissen über zunächst die französische, aber zunehmend auch andere frankophone Zielkulturen sowie über deren soziokulturelle Gegebenheiten. Die naheliegendste Möglichkeit, dies sinnvoll in den Unterricht zu integrieren, ist es, das Lehrwerk auch immer

unter dem interkulturellen Blick zu lesen und dabei von Anfang an die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen:

- An welchen Stellen wird Orientierungswissen über die französische (und gegebenenfalls andere frankophone) Kultur(en) explizit vermittelt?
- Wo spielt solches Wissen implizit eine Rolle (zum Beispiel unter der Fragestellung, wie sich Dargestelltes vom Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler unterscheidet)?
- Welche Ausdrücke und welche sprachlichen Strukturen können für die Vermittlung von Kenntnissen über die französische (und möglicherweise andere frankophone) Kultur(en) herangezogen werden?

Exemplarisch kann man mit den Schülerinnen und Schülern untersuchen, welche Interaktionsregeln zu beachten sind (wie begrüßt man sich, wie verhält man sich am Telefon, wie lehnt man etwas ab), was man in gängigen Situationen des Alltags sagt und was nicht üblich ist oder sogar Irritationen hervorruft (zum Beispiel ein einfaches und unkommentiertes „Non!“).

Die Lehrkraft kann in Ergänzung zu dem, was das Lehrwerk an interkulturellen Aspekten anbietet, überlegen, welche inhaltlichen, aber auch sprachlichen Themen Ergänzungen in interkultureller Hinsicht nahelegen. Im nächsten Schritt können die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, die Lehrwerkstexte auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zur eigenen Kultur hin zu lesen. So könnte im Verlaufe eines Schuljahres beispielsweise eine Art Wandzeitung erstellt werden, die fortlaufend ergänzt wird und die gegen Ende des Schuljahres Anlass zur Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur französischen Kultur ist. Auch die Frage der Stereotypen kann hier abgehandelt werden (bei jüngeren Schülerinnen und Schülern in deutscher Sprache).



Mögliche Aktivitäten:

- Arbeit à la *karambolage*: Bilder einem Land (Deutschland, Frankreich, andere frankophone Länder) zuordnen unter der Fragestellung, woran man erkennt, wo das Bild aufgenommen wurde
- Kurzfilme zeigen, die „typisches“ Verhalten thematisieren (zum Beispiel „L’art de la bise“, „Se faire la bise ou pas ?“, Youtube)

- Feiertage und entsprechenden Gebräuche in den unterrichtlichen Jahreslauf einbinden
- Französische und deutsche Fest(tag)e beschreiben und vergleichen
- Essen aus frankophonen Kulturen vorstellen, eventuell nachkochen, eine *dégustation* veranstalten, traditionelle Mahlzeiten mit den Essensvorlieben der Schülerinnen und Schüler vergleichen
- In Frankreich beliebte Sportarten (zum Beispiel *le rugby*) und bekannte Sportstätten oder -veranstaltungen vorstellen lassen
- Eine Collage von französischen Gegenständen, die es in Deutschland nicht gibt, und von deutschen Gegenständen, die es in Frankreich nicht gibt, herstellen und präsentieren
- Französische Wörter, die es auf Deutsch nicht gibt (und umgekehrt), vorstellen und umschreiben

Die zweite Stufe interkulturellen Lernens, das *savoir-être*, betrifft die Bereitschaft, sich auf fremdsprachliche kommunikative Situationen einzulassen. Für den Unterricht bedeutet das die Notwendigkeit, authentische Begegnungssituationen zu schaffen. Diese können vielfältig sein: der klassische Schüleraustausch, der individuelle Austausch mit der Integration des frankophonen Gegenbesuchs in den deutschen Französischunterricht, projektgebundene Begegnungen mit dem Ziel eines gemeinsamen Produktes, aber auch Angebote wie *FranceMobil*, frankophone Assistenten oder Internetbegegnungen. Diese Begegnungssituationen und adäquate (sprachliche) Umgangsformen werden vorbereitet, indem sie simuliert werden:

- durch Erstellung von Lernplakaten mit Redemitteln zur Aufnahme, Aufrechterhaltung und angemessener Beendigung von Gesprächen
- durch Aufgaben zur sprachlichen Bewältigung „kritischer“ Situationen (*faire la bise, serrer la main - comment dire bonjour? Tu es invité[e] chez qn mais tu ne peux pas y aller, qu'est-ce que tu fais?*)
- durch Gesprächssimulationen, in denen die Gesprächspartner verschiedene Verhaltenskärtchen (*événement social [anniversaire, jour férié], éternuement, maladie, demande d'un service, excuses...*) erhalten, die dann in das Gespräch integriert werden müssen (zum Beispiel als *discussion carousel*, in der ein Schülerkreis um den anderen gebildet wird und sich durch Weiterrücken in eine Richtung immer neue Gesprächspartner finden)

- durch Sprachmittlungsaufgaben, deren Textvorlagen charakteristische Situationen oder erwünschte Verhaltensweisen explizit thematisieren

Für interkulturelle Begegnungssituationen im frankophonen Ausland bedarf es zudem einer entsprechenden interkulturellen Vorbereitung, die sich primär auf Alltagsabläufe bezieht, zum Beispiel: Was erwarte ich von meinem Tagesablauf, was erwarte ich vom Essen? Worauf freue ich mich, was befürchte ich? Was könnte im Alltag anders sein, was könnte meinem Alltag gleichen? Sinnvoll ist die Erstellung eines Portfolios, das nach der Rückkehr vervollständigt wird und dann zum Unterrichtsgegenstand wird, mit dem Ziel, explizit das Eigene und das Fremde, damit auch die eigenen Erwartungen und Vorurteile (selbstkritisch) zu reflektieren (dritte Stufe: *savoir-comprendre*).



- Bruchet Collins, Janine: 77 kommunikative Spiele. Interkulturelle Kompetenz in 10 Minuten. Stuttgart (Klett) 2015.
- Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen (Narr Francke Attempto Verlag) 2012.
- Kumbier, Dagmar und Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 2006.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 125 (2013): *Fêtes et traditions*.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 140 (2016): *A la rencontre*.
- Eberhardt, Jan Oliver: Den interkulturellen Blick schärfen. Mit authentischen Fotografien stereotype Bilder von Frankreich und Deutschland reflektieren. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 127 (2014). S. 17-21.
- Klün, Jens-Uwe: „Un jeu“ – *une chanson de Karpatt*. Ein Ansatz zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 138 (2015): *Partir: migration et mouvement*. S. 36-40.
- Französisch heute 4/2015: Austauschdidaktik und interkulturelles Lernen im deutsch-französischen Kontext.
- Französisch heute 1/2016: „*Je est un autre*“. Heterogenität als Thema im Französischunterricht.

IV Leistungsnachweise

1 Kompetenzorientierte Klassenarbeiten

Kompetenzorientierter Französischunterricht im Sinne der Bildungsstandards und der Fachanforderungen Französisch erfordert eine entsprechende Prüfungs- und Aufgabekultur.

Für Klassenarbeiten gilt grundsätzlich weiterhin,

- dass Leistungserwartungen sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Eltern transparent sind,
- dass Unterricht und Prüfungsformen zueinander passen (das heißt, es werden bekannte und geübte Aufgabenformate verwendet),
- dass die einzelnen Aufgabenstellungen voneinander unabhängig sind (damit Probleme mit einer Aufgabe es nicht verhindern, dass die folgende bearbeitet werden

kann, zum Beispiel eine Hörverstehensaufgabe, an die ein Auftrag wie „*Continue l'histoire*“ angeschlossen wird),

- dass die Arbeitsblätter übersichtlich und leserlich sind und Teilleistungsschwächen berücksichtigt werden.

Für kompetenzorientierte Klassenarbeiten gilt zudem, dass sie auch kommunikationsorientiert sind. Für den Prüfling ist erkennbar, welche Kompetenz durch eine bestimmte Aufgabenstellung überprüft wird. Die Bewertung korreliert mit der jeweils geprüften Teilkompetenz (zum Beispiel bei halboffenen Hörverstehensaufgaben, hier ist nur das gelingende Hörverstehen, nicht die korrekte Rechtschreibung zu bewerten). Welche Aspekte zu berücksichtigen sind, um eine Klassenarbeit in diesem Sinne zu konzipieren, ist in der folgenden Checkliste festgehalten:



1. Kommunikationsorientierung

- Wird das sprachliche Können in möglichst realistischen und authentischen Kontexten überprüft?

2. Berücksichtigung der kommunikativen Teilkompetenzen

- Werden mehrere verschiedene kommunikative Teilkompetenzen (Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen,...) sowie das Verfügen über sprachliche Mittel überprüft?
- Werden innerhalb der einzelnen Teilkompetenzen verschiedene Stufen der Überprüfung vorgenommen (zum Beispiel zum Hör- oder Leseverstehen: Global- und Detailverständnis; zum Beispiel geschlossene und offene Aufgabenformen bis hin zur *tâche*)?
- Werden die einzelnen Teilkompetenzen unabhängig voneinander oder integrativ (Leseverstehen / Schreiben) überprüft?

3. Bewertung

- Orientiert sich die Bewertung an Kompetenzstufenrastern, das heißt: Orientiert sie sich an Kriterien?
- Messen die Aufgabenstellungen tatsächlich das, was sie messen wollen (beispielsweise sollten schriftliche Antworten auf halboffene Hörverstehensaufgaben nicht auf Rechtschreibung hin bewertet werden)?

4. Lernstandsfeststellung und -entwicklung

- Eignet sich die Klassenarbeit durch ihre Konzeption zur Lernstandsfeststellung?
- Wie wird das Resultat der Schülerin / dem Schüler und ihren / seinen Eltern vermittelt?
- Welche Konsequenzen können für den weiteren Lernfortschritt gezogen werden?

2 Beispiele für gleichwertige Leistungsnachweise

Die Empfehlung der Fachanforderungen lautet, dass pro Schuljahr eine Klassenarbeit durch eine andere



Art des Leistungsnachweises ersetzt werden sollte. Im Folgenden soll ein Überblick über mögliche gleichwertige Leistungsnachweise im Fach Französisch gegeben werden.

Lernjahr	Gleichwertige Leistungsnachweise
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechprüfung, monologisch und dialogisch (Niveau A1) • Kurztext (zum Beispiel Lektion) vorlesen oder auswendig vortragen • Kleines szenisches Spiel • <i>Mon dico personnel</i> • Lernplakat erstellen (zum Beispiel Konjugation eines Verbes) • Portfolio zu Freiarbeitsphasen • ...
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechprüfung, monologisch und dialogisch (Niveau A1, Schuljahresende schon A2) • Komplexere Hörverstehensaufgabe (zu Schuljahresbeginn Niveau A1, zu Schuljahresende A2) • Szenisches Spiel • Buchvorstellung (einer lernstandsgemäßen didaktisierten Lektüre) • Lernplakat erstellen • Portfolio zu Freiarbeitsphasen • Portfolio <i>simulation globale</i> • individuelles Fehlerheft • LDL (= Lernen durch Lehren; zum Beispiel Einführung eines leichteren bestimmten grammatischen Phänomens, wie bestimmter Verben) • ...
3. und 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechprüfung, monologisch und dialogisch (ab Niveau A2, zum Ende des 4. Lernjahres bis B1) • Mündliche Sprachmittlungsaufgabe • Komplexere Hörverstehensaufgabe (ab Niveau A2, zum Ende des 4. Lernjahres bis B1) • Buchvorstellung (einer lernstandsgemäßen didaktisierten Lektüre, einer BD) • Musikpräsentation • Lernplakat erstellen und präsentieren • Portfolio zu Freiarbeitsphasen • Portfolio <i>simulation globale</i> • individuelles Fehlerheft • LDL (zum Beispiel Einführung eines bestimmten grammatischen Phänomens, Vokabulars, Lektionstextes...) • <i>journal de lecture</i> • ...



Tipps zum Umgang mit gleichwertigen Leistungsnachweisen

- Alle Produkte werden in der Schule angefertigt und bleiben während des Prozesses auch dort, damit die individuelle Eigenleistung der Schülerin / des Schülers beurteilt werden kann.
- Mit den Schülerinnen und Schülern werden vorab die Bewertungskriterien besprochen; es ist günstig, sie in den Prozess der Erstellung dieser Kriterien einzubeziehen.
- Wie bei einer Klassenarbeit auch sollten die Schülerinnen und Schüler sich gut vorbereitet fühlen (Übung, exemplarische Präsentation). Anforderungen, Produkterwartungen und Aufgabenstellungen sind vergleichbar.
- Die Thematik der Leistungsnachweise, die Klassenarbeiten ersetzen, inklusive möglicher Formen und Bewertungsmaßstäbe wird frühzeitig (zu Schuljahresbeginn) den Eltern mitgeteilt.
- Die von der Fachkonferenz beschlossenen Formen von Leistungsnachweisen werden ins schulinterne Fachcurriculum aufgenommen und innerhalb eines vereinbarten Zeitrahmens evaluiert. Folgende Fragen können dabei berücksichtigt werden: Was hat sich bewährt? Wo haben sich Probleme ergeben? Was kann also beibehalten, was muss geändert werden?
- In der Fachschaft wird eine Mappe angelegt, in der Material gesammelt wird, zum Beispiel für Bewertungsbögen, konkrete Aufgabenstellungen... Das vereinfacht die Arbeit, verringert den Aufwand und spart Zeit. Kolleginnen und Kollegen, die parallel unterrichten, können gleiches Material verwenden und zeitlich parallel arbeiten.

3 Hinweise zur Organisation und Bewertung von Sprechprüfungen

Es kann sinnvoll sein, gleich die erste Klassenarbeit im ersten Lernjahr als Sprechprüfung einzuplanen. Dies stellt die Weichen in der Wahrnehmung des Faches (Französisch als „Sprech“- und Kommunikationsfach), kommt den Schülerinnen und Schülern entgegen (die „schwierige“ Schreibung spielt zunächst keine Rolle; Basissituationen, wie zum Beispiel Begrüßung, Verabschiedung, sind von der ersten Stunde an Übungsgegenstand) und den Lehrkräften ebenfalls (diese Sprechprüfung kann im Gegensatz zu der

späteren noch von der Lehrkraft allein bewältigt werden und erfordert so geringeren organisatorischen Aufwand).

Für die Sprechprüfung fortgeschrittener Lerner kann es schulorganisatorisch günstig sein, durch die Festlegung eines Sprachfachtages, beispielsweise zum Zeitpunkt des mündlichen Abiturs, an dem eine oder auch mehrere ganze Stufe(n) teilnehmen, die Organisation zu bündeln.

Die unten stehende Checkliste soll Hilfe bei der Routinebildung in der Frage der Organisation von Sprechprüfungen leisten.



1. Terminierung

- Passt der anvisierte Prüfungstermin gut in den Jahresplan der Schulen?
- Kommt es zu einer Ballung mit anderen Terminen?

2. Information

- Wann werden Schülerinnen und Schüler und Eltern über die Sprechprüfung informiert?
- Auf welche Weise wird informiert (Informationsbrief, Elternabend)?

3. Raumplanung und Aufsicht

- Muss für die Vorbereitungszeit und Nachpräsenz ein zusätzlicher Raum zur Verfügung gestellt werden?
- Sind dafür weitere Aufsichtspersonen notwendig?
- Bietet der Prüfungsraum genügend Ruhe, um eine Sprechprüfung durchzuführen?

4. Prüfplan

- Ist ein übersichtlicher und zeitlich gut durchdachter Prüfplan erstellt worden?
- Berücksichtigt der Prüfplan Pausen für die Prüfer/innen?

5. Paar-/Gruppenbildung:

- Wie sollen die Schülerinnen und Schüler für den Prüfungsteil „dialogisches Sprechen“ zusammengesetzt werden (pädagogische Gesichtspunkte, Losverfahren oder Partnerwahl durch Schülerinnen und Schüler selbst)?
- Wie wird mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Lernverhalten oder Lernbeeinträchtigungen verfahren?
- Welche Beeinträchtigungen sind zu berücksichtigen (zum Beispiel hörbeeinträchtigte oder autistische Kinder, Kinder mit artikulatorischen Schwierigkeiten ...)?

6. Prüfungsunterlagen

- Ist der Bewertungsbogen an die Lernstufe angepasst worden?
- Liegen am Prüfungstag für jeden Prüfling Bewertungsbögen vor?

7. Prüfungsergebnisse

- Wie sollen die einzelnen Prüfungsteile gewichtet werden?
- Wann und in welcher Form sollen die Ergebnisse mitgeteilt werden?
- Wie werden die Prüfungsergebnisse archiviert (zum Beispiel durch Einkleben des Prüfungsergebnisses oder des Bewertungsbogens ins Arbeitsheft)?

Die Themen der Sprechprüfungen richten sich nach Klassenstufe und ihrer Eignung hinsichtlich der Forderung nach einer Kommunikations- und Handlungsorientierung. Die Lehrwerke geben der Lernstufe entsprechend einen sinnvollen Rahmen, aus dem Themen für Sprechprüfungen abgeleitet werden

können. Im Folgenden werden exemplarisch mögliche Themen für die ersten vier Lernjahre aufgelistet, die sich für Sprechprüfungen eignen und das Abprüfen von monologischen und dialogischen Sprechanteilen ermöglichen.



Lernjahr	Themen	Prüfungsaktivitäten
1. Lernjahr	<p><i>Moi et mes amis</i> sich begrüßen, sich vorstellen, sich verabschieden</p> <p><i>Moi et mes activités</i> Interessen und Freizeitaktivitäten angeben, dazu Fragen stellen, seine Familie vorstellen, über Vorlieben und Abneigungen sprechen</p> <p><i>Moi et mon collègue</i> Über die Schule sprechen, Uhrzeiten angeben, über den Tagesablauf berichten, den Weg beschreiben, fragen, wo sich etwas befindet</p>	<p>sich vorstellen, Namen, Wohnort,... erfragen</p> <p>Aktivitäten benennen und erfragen, Wohnumgebung beschreiben, Vorlieben benennen und erfragen</p> <p>seine Schule vorstellen, über den Tagesablauf berichten, nach dem Weg fragen, einen Weg beschreiben, nach der Uhrzeit fragen / die Uhrzeit angeben</p>
2. Lernjahr	<p><i>Au magasin / au marché</i> ein Einkaufsgespräch führen, ein Rezept verstehen, über das Essen in Deutschland und Frankreich sprechen</p> <p><i>Ma région et moi</i> über Reiseinteressen sprechen, eine Region kennenlernen und darüber berichten / vorstellen</p>	<p>eine Mahlzeit beschreiben, zum Beispiel anhand eines Bildes, ein Verkaufsgespräch führen</p> <p>eine Region / Stadt / Landschaft beschreiben, zum Beispiel anhand eines Bildes, eine Diskussion über Reiseziele führen</p>
3. Lernjahr	<p><i>Le travail et moi</i> über den Familienalltag in Frankreich und Deutschland sprechen, Arbeiten im Haushalt, Berufsbilder kennenlernen</p> <p><i>La vie en famille</i> von Alltagssituationen in Familien, auch in französischen, berichten, über Aufgaben in der Familie sprechen, über gemeinsame Aktivitäten diskutieren</p>	<p>einen Tagesablauf / einen Beruf beschreiben, einen Berufswunsch vorstellen, über Zukunftswünsche sprechen, Ratschläge erteilen, eine Diskussion über Berufe führen über den Alltag berichten, eine Diskussion führen, Meinungen äußern, Vorschläge machen</p>
4. Lernjahr	<p><i>Moi et l'autre (l'Allemagne et la France)</i> Gewohnheiten und Gegenstände im deutsch-französischen Kontext beschreiben, Handlungs- und Lebenswelten in Deutschland und Frankreich kennenlernen und vergleichen</p> <p><i>En francophonie</i> frankophone Länder kennenlernen und davon berichten, über Vergangenes berichten, über fremde Länder sprechen und sich austauschen, über Reiseziele sprechen</p>	<p>einen Gegenstand, eine typische Verhaltensweise beschreiben und erklären, ein Gespräch über Lebenswelten führen, Erfahrungen austauschen</p> <p>Bilder beschreiben, eine Diskussion führen</p>

Die Bewertung der Sprechprüfung berücksichtigt beide Teilbereiche des Sprechens, also das monologische und dialogische Sprechen, und bezieht sowohl inhaltliche als auch sprachliche und kommunikativ-strategische Kriterien mit ein. Im Einzelnen beinhalten diese Kriterien folgende Aspekte:

- inhaltliche Kriterien beziehen sich auf die Umsetzung der Aufgabenstellung und auf thematische Aspekte
- sprachliche Kriterien umfassen die Bereiche Aussprache und Intonation, Wortschatz und sprachliche Korrektheit
- kommunikativ-strategische Kriterien berücksichtigen Aspekte der Interaktion und der Aufrechterhaltung der Kommunikation

Es existiert für das Land Schleswig-Holstein ein verbindlich im schriftlichen Abitur einzusetzender Bewertungsbogen, der für die verbindliche Sprechprüfung für das Fach Englisch ab dem Abitur 2016/17 entworfen wurde (<https://www.za-schleswig-holstein.de>). Es bietet sich an, diesen Bewertungsbogen als Muster für Sprechprüfungen in der Sekundarstufe I zu verwenden, jedoch muss eine Anpassung an die entsprechende Lernstufe vorgenommen werden. Diese, ebenso wie die Festlegung der Sprechprüfungstermine, geschieht im Rahmen des schulinternen Fachcurriculums. Daneben bieten die unten aufgeführten Werke exemplarische Bewertungsbögen, die ebenfalls als Muster herangezogen werden können.



- *Découvertes Atelier*. Sprechtraining und mündliche Prüfung. Stuttgart, Leipzig (Klett) 2015.
- *Découvertes*. Mündliche Prüfungen 1-5. Stuttgart (Klett) 2011.
- *Horizons Atelier. L'expression orale*. Arbeitsheft mit CD-ROM. Stuttgart (Klett) 2010.
- Dialogtraining Französisch. Klasse 8-10. Stuttgart (Klett) 2010.
- *À plus! 1-5 Die mündliche Prüfung*. Prüfungsaufgaben mit CD-ROM. Berlin (Cornelsen) 2004.
- *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 117* (2012): Mündliche Klassenarbeiten und Prüfungen.
- Spengler, Wolfgang; Raus mit der Sprache! 13 Verfahren zur Förderung der Sprechkompetenz. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 84* (2006): *faire parler - Sprechen fördern*, S. 28-35.
- https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach/sprech_frz (Sprechaufgaben Französisch Sekundarstufe I)
- <https://www.za-schleswig-holstein.de>

