

Rahmenrichtlinien für
das Gymnasium - gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe
das Fachgymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg

Französisch

An der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Französisch in der gymnasialen Oberstufe waren die nachstehend genannten Damen und Herren beteiligt:

Bernd Käsebier, Osnabrück
Marie-Lyne Klostermann, Bad Zwischenahn
Sabine Koch, Hannover
Bernhard Landwehr, Papenburg
Irmhild Reimers, Buxtehude
Helmut Schumacher, Osnabrück
Egbert Seifert, Hannover
Joachim Sendzik, Hannover
Sybille Söffker, Hameln
Annette Stürmer, Göttingen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2003)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck und Vertrieb:
Niedersächsisches Landesinstitut für
Schulentwicklung und Bildung (NLI)
Keßlerstraße 52
31134 Hildesheim

Nachbestellungen richten Sie bitte an das NLI (05121 1695-276, bonin@nli.de)
Preis: € 5,70 zuzüglich Versandkosten

Inhalt

	Seite
1	Die Bedeutung des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe 5
2	Ziele und Inhalte des Lernens 7
2.1	Interkulturelle Kompetenz 7
2.1.1	Sprache 8
2.1.2	Texte 10
2.1.3	Handlungswissen 11
2.2	Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen 12
2.3	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten 13
3	Organisation des Unterrichts 15
3.1	Französisch als weitergeführte Fremdsprache 15
3.1.1	Vorstufe 15
3.1.2	Kursstufe 17
3.1.2.1	Grundkurse 17
3.1.2.2	Leistungskurse 20
3.1.2.3	Kombinierte Kurse 23
3.1.2.4	Projektkurse 24
3.2	Fremdsprachlicher Sachfachunterricht 24
3.3	Fachübergreifende und fächerverbindende Kurse 25
4	Gestaltung des Lernens 26
4.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung 26
4.2	Schulung kommunikativer Fertigkeiten 28
4.3	Arbeit mit Texten 30
4.4	Dokumentation von Arbeitsergebnissen 35
4.5	Lernstrategien und -techniken 36
4.6	Kurskonzeption und Progression 37
4.6.1	Vorstufe 39
4.6.2	Kursstufe 42
4.6.3	Kombinierte Kurse 43

5	Lernerfolgskontrollen und Leistungsbewertung	45
5.1	Mitarbeit im Unterricht	45
5.2	Klausuren	46
5.2.1	Arbeitsgrundlage	46
5.2.2	Aufgabenstellung	47
5.2.2.1	Aufgaben zur Textinterpretation	47
5.2.2.2	Aufgaben zur kreativ gestaltenden Textproduktion anhand sprachlicher und visueller Vorgaben	47
5.2.3	Bewertung	48
5.3	Facharbeit	51
6	Französisch als neu beginnende Fremdsprache	53
6.1	Ziele und Inhalte	53
6.2.	Gestaltung des Lernens	54
6.3	Lernerfolgskontrollen	55
7	Aufgaben der Fachkonferenz	56
8	Kursthemen	57
8.1	<i>Grandir</i>	58
8.2	<i>Révolution et liberté</i>	62
8.3	<i>Paris</i>	65
8.4	<i>Individu, groupe et société</i>	70
8.5	<i>Amour, amitié et solitude</i>	72
8.6	<i>L'autre - cet inconnu</i>	75
8.7	<i>Vivement l'an 3000</i>	77
8.8	<i>Le Québec</i>	80
8.9	<i>Le Prométhée mal enchaîné</i>	83
8.10	<i>Les rapports franco-allemands</i>	85
8.11	<i>L'entreprise</i>	90
Anhang 1	Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen	92
Anhang 2	Fehlergewichtung Französisch	101

1 Die Bedeutung des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Das Zusammenwachsen Europas und der Welt, die Globalisierung der Lebensräume, individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse nach Mobilität, Kommunikation und Kooperation in vielfältigen Bereichen erfordern das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen. Französisch zählt in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht zu einer der bedeutendsten Weltsprachen. In zahlreichen Ländern der Welt ist Französisch Mutter-, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache; in internationalen Organisationen, so z. B. in der UNO, in den Gremien der EU und der UNESCO ist die französische Sprache von wesentlicher Bedeutung. Dies gilt ebenfalls für den internationalen Postverkehr.

Auf der Grundlage des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22. Januar 1963 bestehen intensive kulturelle, wissenschaftliche, politische und wirtschaftliche Verbindungen zwischen Deutschland und Frankreich. Die am 05. Juli 1963 vollzogene Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks bildete den Ausgangspunkt für Begegnungen auf mehreren Ebenen; die Beziehungen und damit das wechselseitige Verständnis zwischen Deutschen und Franzosen werden in hohem Maße durch persönliche Kontakte, die z. B. durch Gemeinde-, Städte- und Schulpartnerschaften bestehen, gefördert. Der Schüleraustausch mit Frankreich und dem francophonen Ausland ist an vielen Schulen eine bewährte Institution.

Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe des Französischunterrichts der gymnasialen Oberstufe, die Schülerinnen und Schüler zur Anwendung ihrer Französischkenntnisse im privaten (z. B. persönliche Kontakte, Reisen, Urlaub etc.) und im beruflichen Bereich sowie zur Aufnahme eines Studiums an Fachhochschulen oder Universitäten zu befähigen. Internationale Studiengänge gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Leitziel erfordert adäquates Verwenden der französischen Sprache. Dazu ist es notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe ein zunehmend differenzierteres Repertoire an sprachlichen Mitteln und kommunikativen Fertigkeiten aneignen, das sie in die Lage versetzt, Anforderungen, die sich in privaten und beruflichen Anwendungsbereichen ergeben, situations- und adressatengerecht zu bewältigen. Das Erlernen der französischen Sprache erleichtert den Erwerb weiterer romanischer Sprachen, stützt das Erlernen der englischen Sprache und fördert die Mehrsprachigkeit. Vor diesem Hintergrund dient der Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe der Entwicklung und Erweiterung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die vertiefende Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten in Frankreich und anderen francophonen Ländern im Französischunterricht, Kontakte zu Menschen aus dem francophonen Raum im In- und Ausland ermöglichen einen Zuwachs an kulturellen Erfahrungen und fördern die Bereitschaft, die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit und entsprechende Sichtweisen und Haltungen zu reflektieren. Die Kenntnis gesellschaftspolitischer und historischer Bedingtheiten soll zum Verständnis für andere Völker und deren Kultur, zu einem toleranten und respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Denk- und Verhaltensmustern und zur Entwicklung von Strategien zur Konfliktvermei-

dung bzw. -bewältigung führen. Als Teil interkultureller Erziehung leistet der Französischunterricht in diesem Sinne auch einen Beitrag zur Friedenserziehung.

2 Ziele und Inhalte des Lernens

2.1 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist das allgemeine Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts. Der auf dieses Ziel ausgerichtete Französischunterricht vermittelt und organisiert einen interkulturellen Lernprozess, dessen zentrale Dynamik durch das Zusammenwirken von interkultureller Bildung und interkultureller Begegnung geprägt ist und in einen interkulturellen Dialog mündet, der sich schrittweise vom Verstehen über das Verständnis hin zur Verständigung entwickelt.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens beinhaltet interkulturelle Bildung unterschiedliche Zielperspektiven:

Hinsichtlich des Spracherwerbs steht zunächst die Aneignung einer fachspezifischen Sachkompetenz im Vordergrund. Sie erfordert den Erwerb eines breiten Spektrums sicherer Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprache. Diese Sprachkompetenz integriert Sprachwissen als Ausdruck von Kenntnissen und Einsichten in die Systematik der französischen Sprache in den umfassenderen Komplex der Sprachtätigkeiten (cf. 2.1.1).

Sachkompetenz als integraler Bestandteil interkultureller Bildung erfordert des Weiteren den sicheren und kritischen Umgang mit authentischen Texten und Medien (cf. 2.1.2) als den zentralen Vermittlern interkulturell bedeutsamer Inhalte und Themen sowie ein solides und differenziertes interkulturelles Handlungswissen (cf. 2.1.3), um die sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten in privaten und beruflichen Situationen angemessen anwenden zu können.

Eine weitere Zielperspektive interkultureller Bildung betrifft die fremdkulturelle Dimension des Spracherwerbs. Hier geht es um die Vermittlung und den Erwerb von allgemeinerzieherisch wichtigen Einstellungen und Verhaltensweisen, die an ethisch-moralische Grundsätze und demokratische Prinzipien wie Freiheit, Humanität, Toleranz, Solidarität und Völkerverständigung gebunden sind. Vor diesem Hintergrund soll interkulturelles Lernen helfen, Dispositionen zu entwickeln, um eigene und fremde Verhaltensmuster, Denkweisen, Lebensformen und Wertorientierungen bewusster in ihrer jeweiligen kulturspezifischen Prägung wahrzunehmen, zu akzeptieren bzw. kritisch zu hinterfragen.

Interkulturelles Lernen ist ein personaler Entwicklungsprozess. Er stellt sich als Suchbewegung in Etappen dar, bei denen sich Selbst- und Fremdwahrnehmung ständig verändern und entwickeln. Für diesen Lernprozess ist die interkulturelle Begegnung von zentraler Bedeutung.

Interkulturelle Kompetenz als Befähigung zum kommunikativen Handeln hat somit die interkulturelle Begegnung als Voraussetzung und Ziel zugleich. Im Gesamtzusammenhang modernen Fremdsprachenlernens organisiert und vermittelt der Französischunterricht diese authentischen Begegnungssituationen. Dabei geht es nicht nur darum, den Kontakt mit Französisch sprechenden Menschen in Frankreich und der Francophonie herzustellen und rein sprachlich zu bewältigen, sondern auch darum, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und sich mit der eigenen Wahrnehmung und dem Blick-

winkel des Anderen auseinander zu setzen. Interkulturelle Begegnung ist durch reflektierte Fremdwahrnehmung gekennzeichnet und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Entfaltung der personalen und sozialen Kompetenz der Lernenden.

Darüber hinaus können die durch interkulturelle Kontakte und Begegnungen gewonnenen Erfahrungen wertvolle Anregungen für den fächerübergreifenden Dialog innerhalb der Schule bieten und die anzustrebende Befähigung zum lebenslangen Lernen unterstützen.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für den Französischunterricht eine Reihe von Schwerpunkten und Perspektiven für die qualitative Weiterentwicklung des fremdsprachlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe:

- Initiieren und Fördern interkultureller Lernprozesse
- Öffnung des Unterrichts in Richtung auf vielfältige authentische Kontakte
- Weiterentwicklung der Textarbeit in Richtung auf eine differenzierte Text- und Medienkompetenz unter Einbeziehung kreativer Verfahren
- Förderung von selbstbestimmten und kooperativen fremdsprachlichen Lernprozessen
- Integration des Französischlernens in ein Konzept europäischer Mehrsprachigkeit.

2.1.1 Sprache

Für die Vermittlung und den Erwerb interkultureller Kompetenz ist die Erweiterung der Sprachkompetenz unumgänglich.

Diese Kompetenz wird in den produktiven und rezeptiven Sprachtätigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erweitert. Anzustreben ist im Unterricht der Erwerb einer Sprachbeherrschung, die sich an den Kompetenzstufen B1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats¹ orientiert.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben ein sprachliches Wissen, das ihnen ermöglicht, nach und nach immer komplexere Kommunikationssituationen zu bewältigen.

Dazu müssen sie über Redemittel der französischen Sprache verfügen, die sich sowohl auf den privaten als auch auf den öffentlichen Teil des Alltags beziehen. Je nach Kursart und Ausrichtung eignen sich die Lernenden auch Redemittel der wissenschafts- und berufsorientierten Kommunikation z. B. aus Literatur- und Sprachwissenschaft, Naturwissenschaft und Technik, Politik und Geschichte, Kunst und Kultur, Medien und Presse usw. an.

Zu schulen ist ebenfalls die Fertigkeit der situationsgerechten Mitteilung in zwei- und mehrsprachigen Situationen.

¹ cf. tabellarische Übersicht im Anhang

H ö r v e r s t e h e n

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, authentische Sprachmitteilungen zu entschlüsseln. Dazu gehören auch das Erkennen und Verstehen bestimmter Sprachregister (z. B. Jugendsprache) und bestimmter, im Unterricht behandelter lokaler Varianten der Standardsprache (z. B. *le français du Midi, de la Belgique, de la Suisse, du Québec, de l'Afrique*).

L e s e v e r s t e h e n

Die Schülerinnen und Schüler erwerben unterschiedliche Lesetechniken zur Erschließung von authentischen Texten, auch solchen von größerem Umfang.

Hierbei ist von einem sehr weit gefassten Textbegriff auszugehen (cf. 2.1.2).

M ü n d l i c h e r S p r a c h g e b r a u c h u n d I n t e r a k t i o n

Die Schülerinnen und Schüler verwenden die französische Sprache im Wesentlichen korrekt (Intonation, Morphologie und Satzbau) und verfügen über einen themen- und situationsadäquaten Wortschatz, um in Interaktion mit anderen sprachlich und argumentativ angemessen reagieren zu können. Sie kennen und verwenden besondere Charakteristika des *code oral* und sind in der Lage, landesspezifische Sprach- und Verhaltenskonventionen zu beachten. Sie verfügen über grundlegende Präsentationskompetenzen.

S c h r i f t l i c h e T e x t p r o d u k t i o n

Die Schülerinnen und Schüler lernen, Informationen zusammenhängend schriftlich so darzustellen, dass ihre Mitteilungsabsicht verständlich wird. Dabei wenden sie ihr Wissen um Orthographie, Grammatik und Wortschatz sowie um die Gestaltung, den Aufbau und die Wirkung schriftsprachlicher Texte an. Sie lernen Sachverhalte zusammenzufassen, zu beschreiben, zu kommentieren, zu bewerten, argumentativ und strukturiert Stellung zu nehmen und eigene Texte kreativ zu gestalten. Darüber hinaus lernen sie, textsortenangemessen zu formulieren, landesspezifische Schreib- und Formulierungskonventionen (z. B. Brief, Bewerbung) zu beachten und die Techniken des Umgangs mit Quellen (Zitieren, Annotationen) korrekt anzuwenden.

A u s d r u c k s v e r m ö g e n

Kriterium für die Güte des Ausdrucksvermögens ist das Gelingen eines *discours efficace*. Dazu sind notwendig: Klarheit und Ökonomie der Aussage, *le mot juste* und idiomatische Wendungen (*locutions*), geschickte Übergänge sowie situationsadäquate Registerwechsel. Es geht darum, Sachverhalte möglichst adressatenorientiert mitzuteilen.

Mit Blick auf die im Vorhergehenden erläuterten kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten sind Kenntnisse in folgenden Bereichen unabdingbar:

W o r t s c h a t z

Im Umgang mit authentischen Texten und Medien erweitern die Schülerinnen und Schüler ihren aktiven und passiven Wortschatz, wobei Art und Umfang von der jeweiligen Kursart und den Kursthemen

abhängen. Sie erkennen - auch aufgrund ihrer Erfahrungen mit bereits bekannten Sprachen - die Bedeutung und Mehrdeutigkeit (Polysemie) der Einzelwörter und verfügen über ein wachsendes Repertoire von Kollokationen und Redewendungen.

R e c h t s c h r e i b u n g

Auch in der Oberstufe ist es nötig, den Schülerinnen und Schülern grammatisch begründete Unterschiede zwischen *code graphique* und *code phonique* bewusst zu machen, z. B. beim nicht hörbaren *accord*. Mögliche orthographische Interferenzen zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache sowie anderen Fremdsprachen sollen erkannt und vermieden werden.

Bei der Vermittlung der Rechtschreibung sind die *Orthographes recommandées par le Conseil supérieur de la langue française (Journal officiel)*² zu beachten.

G r a m m a t i k

Wirksame Kommunikation in der Fremdsprache setzt die grundlegende Beherrschung grammatischer Phänomene voraus. Im Bereich der mündlichen Kommunikation sind dies u. a. Fragestrukturen, Verneinungen, Gebrauch der Zeiten, Konditionalsätze, *subjonctif*.

Im schriftlichen Bereich verlangt die Abfassung längerer kohärenter Texte darüber hinaus den angemessenen Gebrauch komplexer Satzgefüge und sprachtypischer Konstruktionen, wie z. B. Formen der Satzverkürzung (Infinitiv-, *gérondif*- und Partizipialkonstruktionen).

2.1.2 Texte

Sprache wird erworben im Umgang mit gesprochenen und geschriebenen Texten sowie anderen Medien. Text wird hier verstanden als jede Art kommunikativer Mitteilung. Arbeitsgrundlage im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe sind grundsätzlich authentische Texte: Erzählliteratur, Dramen, Lyrik, Presseartikel mit und ohne Bilder, Internet-Seiten, Werbung, Bilder oder Bildgeschichten, auditive Materialien wie Hörspiele, Chansons, Rundfunk- und Fernsehsendungen (z. B. Reportagen, Diskussionen, Nachrichten), Filme und Filmausschnitte.

Den Texten lassen sich unterschiedliche Informationen entnehmen über

- kulturelle, geographische, historisch-politische sowie wirtschaftlich-soziale Gegebenheiten des francophonen Sprachraumes
- Perspektive und Intention des Autors
- Wahrnehmung und Gestaltung der Wirklichkeit
- sprachliche Gestaltungsmittel (Textsorte, Register, Wortschatz).

² cf. <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/index.html>; Stand Januar 2002

Die Auseinandersetzung mit Texten regt zu eigener Sprach- und Textproduktion in französischer Sprache an. Texte bieten über sprachliche Vorbilder hinaus Modelle für die Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit.

Texte sollten zu Dossiers zusammengestellt werden, um der Vielfalt eines Themas gerecht zu werden. Da immer der neueste Stand der Diskussion berücksichtigt werden sollte, reicht es nicht, sich auf fremdsprachliche Lesebücher zu beschränken; aktuelle Materialien unterschiedlicher Herkunft (Zeitung, Internet, Prospekte, Fernsehen u. ä.) müssen hinzugezogen werden.

Mit Blick auf umfangreichere literarische Texte sollten bevorzugt Originaleditionen im Unterricht verwendet werden.

Arbeitsgrundlage sind französische Texte. Ergänzend können Originaltexte aus der Muttersprache bzw. anderen Sprachen mit hinzugezogen und auf Französisch besprochen werden (Sprachmittlung). Übersetzte Texte aus anderen Sprachen scheiden in der Regel aus.

2.1.3 Handlungswissen

Im Kontext der allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist der Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ein Ort der systematischen Begegnung mit einer Fremdkultur. Die Lernenden sollen dabei

- Einblicke in die gesellschaftlichen Verhältnisse Frankreichs und anderer francophoner Länder gewinnen
- Einsichten in andere Denk- und Lebensweisen nehmen
- andere Wirklichkeitserfahrungen und ein anderes Selbstverständnis, andere Werte und Normen kennen lernen und sie aus der fremdkulturellen Geschichte bzw. aus kulturspezifischen Traditionen heraus erklären und anerkennen können
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der anderen Welt wahrnehmen und die eigenen und fremden kulturellen Orientierungen kritisch-distanziert bewerten
- stereotype Selbst- und Fremdbilder als „Vorurteile“ begreifen lernen, die in ihrer Wirkung erkannt, interpretiert und kritisch überprüft werden müssen
- Kontakte zu Menschen francophoner Kulturen suchen und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen und pflegen, auch wenn dies gelegentlich interkulturelle Konflikte auslöst, für deren Lösung Empathie, gegenseitige Akzeptanz und Toleranz wichtige Voraussetzungen darstellen.

Das auf diese Zielsetzungen hin ausgerichtete interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht ist ein Prozess, bei dem das Verstehen einer Fremdkultur im Mittelpunkt steht. Dieses Fremdverstehen bedingt sachkompetente Kenntnisse in Form interkulturellen Handlungswissens. Handlungswissen ist vielschichtig und kann sehr komplexe Kenntnisse beinhalten. Es lässt sich jedoch nicht als abfragbares Wissen über Frankreich aneignen. Vielmehr muss überlegt werden, welche Kenntnisse die Lernenden in der jeweiligen interkulturellen Begegnungssituation benötigen, worüber sie sich in der Vorbereitung informieren, welche Informationen sie sich in der Nachbereitung erarbeiten sollten. Wenn

sich jugendliche Lerner im Rahmen einer Klassenkorrespondenz oder beim Chatten über berufliche Perspektiven schulischen Lernens unterhalten, dann kann die Erwähnung eines *concours pour les classes préparatoires des Grandes Ecoles* zur Folge haben, dass sich die betroffenen Schüler näher mit dem französischen Schulsystem und der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Selektionssystems auseinandersetzen.

Eine formale Festlegung des Wissens- und Lernstoffs im Sinne eines Kanons trifft nicht den Kern des Handlungswissens. Dennoch können für die inhaltliche Füllung thematische Bereiche angegeben werden, die sich aus den Intentionen interkulturellen Lernens ergeben und die Phasen des interkulturellen Lernprozesses berücksichtigen:

- *vie quotidienne* als Komplex alltagskultureller Phänomene und Erfahrungen, durch die ein Zugang zu fremdkulturellen Mentalitäten und Lebensgewohnheiten eröffnet wird
- *adolescence* als Bereich, in dem Themen und Probleme von Heranwachsenden aufgegriffen werden, die Betroffenheit erzeugen und den Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit anregen
- *vie professionnelle* als zukunftsgerichtete Dimension, in der auch Fragen und Themen einfließen können, die sich aus der Berufsorientierung des Fremdsprachenlernens ergeben
- *société* als Oberbegriff für unterschiedlichste Aspekte des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens, das in seinen aktuellen Ereignissen und Bewegungen wahrgenommen und auch durch Rückgriff auf historische Bedingtheiten vertiefend erfahren werden kann
- *problèmes mondiaux* als Dimension, in der Themen und Probleme zu erschließen sind, die kulturübergreifende Bedeutung haben.

Die einzelnen Elemente des Handlungswissens vernetzen sich im Verlauf des Spracherwerbsprozesses sowohl auf der Ebene individuellen Lernens als auch im Rahmen des curricularen Angebots des Französischunterrichts zu einer komplexen Sachkompetenz, die das Lernen der französischen Sprache und das Verstehen der francophonen Kultur im Hinblick auf den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz fördert.

2.2 Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen

Die Befähigung zum selbstständigen, reflektierten Handeln und zur verantwortungsbewussten Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ist mit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft und entspricht dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Insbesondere im Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen in Studium und Beruf ist der Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe dazu verpflichtet, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die die Lernenden dazu befähigen, ihren Lernprozess zunehmend sowohl eigenverantwortlich als auch kooperativ zu gestalten (*savoir apprendre*) und die es ihnen ermöglichen, sich der authentischen Situation selbstbewusst zu stellen (*savoir faire*). Die Beschleunigung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels und die entsprechend erforderliche Veränderungsbereitschaft der Individuen verlangt eine hohe Motivation zu immer wieder neuem lebenslangen Lernen. Aneignung von Lernkompetenz, die auf Ausbau und Er-

weiterung der vorhandenen Fähigkeiten zielt und zu außerschulischem selbstständigem Lernen an verschiedenen Lernorten befähigt, ist somit im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe, der u. a. eine Brückenfunktion hinsichtlich des Erwerbs weiterer romanischer Sprachen einnimmt, anzustreben. Um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Eigenverantwortung, eigenständiges Planen, Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität und Teamfähigkeit anzubahnen, ist die Entwicklung und Förderung von entsprechenden Lernstrategien und -techniken erforderlich. Geeignete Verfahren werden unter 4.5 dargestellt.

Die Voraussetzungen für eigenverantwortliches und kooperatives Lernen sind

- Einsicht in Sinn und Zielorientierung des Lernens
- die bewusste und kritische Wahrnehmung des individuellen Lernprozesses
- die Bereitschaft, individuelle und gemeinschaftliche Aufgaben verantwortungsbewusst zu übernehmen
- der Erwerb von Strategien und Fähigkeiten, die eine selbstständige Organisation des Lernens ermöglichen und das Erlernen weiterer Fremdsprachen - auch nach der Schulzeit - erleichtern.

Dazu gehören

- Strategien zur Rezeption von Texten entsprechend Inhalt, Art und Funktion der Mitteilung
- Strategien zum Erwerb und zur Erweiterung eines persönlichen Wortschatzes
- der sachgerechte Umgang mit Hilfsmitteln (Wörterbuch, Internet u. a.) zur Beschaffung von Informationen vielfältiger Art
- das sach- und zielorientierte Sichten, Auswerten, Ordnen, Gliedern und Verknüpfen von Informationen
- sowie die adressaten- und sachgerechte Präsentation von Arbeitsergebnissen.

2.3 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit erfordert eine regelmäßige Anpassung der Unterrichtsinhalte an neue Entwicklungen. Daher verbietet sich ein fester Kanon, der einen *status quo* festschreibt, von selbst. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte ist jedoch Folgendes zu beachten:

Es ist grundsätzlich ein weiter thematischer Ansatz zu wählen, der die Anzahl möglicher Zugänge zu einem Problemfeld erhöht und vielfältige Bearbeitungs- und Vertiefungsperspektiven enthält (cf. 8) und der den Einsatz verschiedenartiger Materialien und die Zusammenstellung thematischer Dossiers erfordert.

Die Lernenden sind bei der thematischen Gestaltung sowie der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der zu behandelnden Texte angemessen zu beteiligen.

Die Inhalte

- müssen politische, soziale oder historische Realitäten Frankreichs bzw. des francophonen Sprachraums widerspiegeln und/oder dem Bereich francophoner Literatur zuzuordnen sein
- sollen die Lernenden dazu anregen, über aktuelle und historische Themen bzw. Problemstellungen sowie über zukünftige Entwicklungen nachzudenken
- sollen Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen der jeweiligen francophonen Kultur und der eigenen aufzeigen, zu kritischer Stellungnahme herausfordern, das Bewusstsein für eigen- und fremdkulturelle Prägungen entwickeln und einen toleranten Umgang miteinander fördern.

Die Materialien

- müssen bei aktuellen Themen den jeweils neuesten Stand des Geschehens berücksichtigen
- sollen exemplarischen bzw. repräsentativen Charakter haben
- sollen den Erfahrungs- und Vorstellungshorizont der Lernenden berücksichtigen
- müssen geeignet sein, die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu fördern.

Verbindliche Vorgaben für die Kursstufe

Sowohl für den Grundkurs als auch für den Leistungskurs sind im Laufe von vier Kurshalbjahren je eine Unterrichtseinheit zum Thema der *relations franco-allemandes*, zu einem Land der *francophonie* sowie zum Thema *minorités, immigration, intégration* verpflichtend. Dies bedeutet nicht, dass das jeweilige Thema während eines ganzen Kurshalbjahres behandelt werden muss.

Weitere verbindliche Vorgaben sind

- die Einbeziehung von Rundfunk- oder Fernsehsendungen sowie Presseerzeugnissen
- die Durchführung themenbezogener Internetrecherchen
- die Behandlung unterschiedlicher fiktionaler Texte wie Roman, Drama, Spielfilm, *bandes dessinées*, literarische Kurzformen (Novelle, Chanson, Lyrik).

Bei der Auswahl literarischer Texte ist ein deutlicher Akzent im 20. und 21. Jahrhundert zu setzen.

Im Leistungskurs ist die zusätzliche Behandlung älterer Literatur (z. B. Molière, Voltaire, Literatur des 19. Jahrhunderts) verpflichtend. Es ist darauf zu achten, dass die ausgewählten Texte zu einem vertieften Verständnis gegenwärtiger Realitäten und Problemstellungen beitragen. Empfehlenswert ist dabei ein mehrdimensionaler Zugang, etwa die Kombination von Text, Film und Internetrecherche.

Unzulässig sind Kurse, die sich auf eine oder zwei Textsorten beschränken bzw. Kurse, die allein auf Textauszügen basieren.

Anregungen zur Anlage und Ausgestaltung von Kursen und Kurssequenzen finden sich unter 4.6 und 8.

3 Organisation des Unterrichts

3.1 Französisch als weitergeführte Fremdsprache

Im Hinblick auf die Aufgaben und Ziele des Faches Französisch in der gymnasialen Oberstufe dient die Jahrgangsstufe 11 generell als Vorbereitung auf die Kursstufe. Der Erwerb des Französischen wird fortgeführt, erweitert und vertieft.

Die besondere Situation in der Vorstufe besteht darin, dass sich der Französischunterricht an Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen und Voraussetzungen wendet:

- Französisch als 1. Fremdsprache (Klasse 5-10 / Gymnasium, Realschule)
- Französisch als 2. Fremdsprache (Klasse 7-10 / Gymnasium, Gesamtschule, Realschule)
- Französisch als 2. Fremdsprache (Klasse 9-10 / Gesamtschule)
- Französisch als 3. Fremdsprache (dreistündig wahlfrei Klasse 9-10 / Gymnasium, Gesamtschule)
- Französisch als 3. Fremdsprache (vierstündig, Alternative Studentafel Klasse 9-10 Gymnasium).

Darüber hinaus wendet sich der Französischunterricht an Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zielperspektiven. Er erfasst Lernende,

- die das Fach Französisch nur bis einschließlich Klasse 11 belegen wollen
- die Französisch aus Interesse in der Kursstufe betreiben wollen, ohne eine abschließende Prüfung anzustreben
- für die Französisch als Leistungs- bzw. Prüfungsfach Bestandteil der Abiturprüfung sein wird.

3.1.1 Vorstufe

Im Sinne einer zukunftsorientierten Fremdsprachennutzung ist es unabdingbar, zeitgemäße Angebote zu gestalten, die neben der schulischen Perspektive auch auf den Erwerb von Qualifikationen für private und berufliche Verwendungen ausgerichtet sind. Diese Zielorientierung beinhaltet für den Französischunterricht in der Vorstufe drei zentrale Problemstellungen:

- Die strukturell bedingte Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen muss ebenso ausgeglichen werden wie die allgemein unterschiedlichen Kenntnisse bei gleicher Ausbildung.
- Das Lernangebot muss am Ende der Vorstufe in einen sinnvollen Abschluss münden.
- Die Weiterführung des fremdsprachlichen Lernprozesses in Grund- und Leistungskursen muss systematisch vorbereitet werden.

Auf diese Herausforderungen reagiert der Französischunterricht der Vorstufe durch die Einführung von zwei konzeptionell unterschiedlichen Lehrgangstypen. Auf den einführenden Ergänzungs- und Konsolidierungslehrgang, der einen *tronc commun* für die nachfolgenden Sprachlernaktivitäten bereitstellt, folgt der anschließende Orientierungslehrgang mit der doppelten Perspektive, den Französischlehrgang abzuschließen oder weiterzuführen. Durch diese beiden Lehrgänge und ihre adressatenori-

enterte Differenzierung erhält die Jahrgangsstufe 11 im Französischunterricht ein eigenständiges Gewicht (cf. 4.6.1).

Ergänzungs- und Konsolidierungslehrgang

Der Ergänzungs- und Konsolidierungslehrgang wird zu Beginn der Vorstufe eingerichtet. Er umfasst in der Regel das erste Halbjahr. Die Arbeit am *tronc commun* richtet sich an den grundsätzlichen Zielsetzungen des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe aus, verfolgt aber innerhalb dieses Rahmens besondere Schwerpunkte wie:

- die Erweiterung von Redemitteln
- die Festigung und Ergänzung kommunikationsrelevanter grammatischer Strukturen
- die Vermittlung grundlegender Lerntechniken.

Die Erweiterung der Sprachkompetenz bildet daher einen wesentlichen Schwerpunkt bei der inhaltlichen Ausgestaltung des *tronc commun*. Dafür sind adressatengerechte Themen zu wählen, die anhand von möglichst vielfältigen Texten erarbeitet werden und in pragmatisches Sprachhandeln münden, bei dem *code oral* und *authenticité* im Vordergrund stehen (cf. 4.6.1).

Orientierungslehrgang

Anknüpfend an die Ausrichtung des Ergänzungs- und Konsolidierungslehrgangs sind die allgemeinen Zielsetzungen des Orientierungslehrgangs die

- Befähigung zum selbstständigen Lernen
- Bewältigung von Alltagssituationen
- Nutzung für persönliche, schulische und berufliche Verwendungszusammenhänge.

Eine besondere Herausforderung des Orientierungslehrgangs ist es dabei einerseits, die Lernpotentiale der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers zu erkennen, zu fördern, zu konsolidieren und zu erweitern. Andererseits muss das Lernarrangement im Orientierungslehrgang einen besonderen Schwerpunkt auf die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler legen.

Den unterschiedlichen Lernperspektiven der Schülerinnen und Schüler soll durch die Bildung von Profilen Rechnung getragen werden. Ausführlichere Erläuterungen zu den Profilen finden sich im Kapitel 4.6.1.

Über die organisatorische Ausgestaltung der Profilbildung entscheidet die Schule im Rahmen der zur Verfügung stehenden Lehrerstunden. Eine sich am Notenstand oder an Einstufungstests orientierende Zuordnung der Schülerinnen und Schüler ist nicht zulässig. Die Fachlehrerinnen und -lehrer informieren sich über die inhaltliche Ausrichtung der Profile und bieten Beratung an.

Cours à Grande Vitesse (CGV)

Lernende, die die Vorstufe überspringen, müssen bis zum Eintritt in die Kursstufe die für den Orientierungslehrgang (cf. 4.6.1) geltenden Mindestanforderungen (Lektüre eines Buches, *projet de communication*) erfüllt haben.

3.1.2 Kursstufe

Französisch kann in der Kursstufe als Grund- oder Leistungskurs weitergeführt werden.

Grund- und Leistungskurse sind gleichermaßen dem Ziel verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler zu interkultureller Handlungsfähigkeit zu führen. Beide Kursarten bauen auf dem Unterricht der Vorstufe auf. Die bisher gewonnenen Einsichten in francophone Kulturen, das Verständnis für den Blickwinkel des Anderen wie auch die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit Partnern im francophonen Ausland (cf. *projets de communication*) werden in der Kursstufe systematisch weiter entwickelt. So können die Lernenden des Faches Französisch das schulische Leben als Mittler zwischen den Kulturen bereichern.

Kursthemen, die dem Anspruch auf Erziehung zur interkulturellen Handlungsfähigkeit gerecht werden, müssen u. a. folgenden Kriterien genügen (cf. 2.3):

- Problemorientierung
- thematische und inhaltliche Vielschichtigkeit
- Textsortenvielfalt.

Die Lernenden müssen unterschiedliche methodische Zugriffe erproben können (cf. 4.6.2).

Grund- und Leistungskurse, die diese Kriterien bei der Themenwahl und in der Durchführung berücksichtigen, bereiten die Lernenden über die schulische Abschlussperspektive hinaus auf weitere mögliche Nutzung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten im Privatleben, im Berufsleben und im Studium vor.

Hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenz sind an die Schülerinnen und Schüler der Kursstufe Anforderungen zu stellen, die im Grundkurs dem Niveau B1/B2 (*niveau seuil* und *niveau avancé*) und im Leistungskurs dem Niveau B2/C1 (*niveau avancé* und *niveau autonome*) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen³ entsprechen. Dabei werden bestimmte im Referenzrahmen genannte Anforderungsbereiche allerdings ausgeklammert, da sie für den schulischen Französischunterricht nur eine untergeordnete Rolle spielen oder nur bei entsprechender Spezialisierung des Kurses einlösbar sind.

Besondere Formen wie Projektkurse und fachübergreifende/fächerverbindende Kurse sowie Kurse im bilingualen Sachfachunterricht sind möglich.

3.1.2.1 Grundkurse

Grundkurse wenden sich an Schülerinnen und Schüler, die unter der Zielsetzung der Befähigung zur einfachen, aber erfolgreichen Kommunikation (*discours simple et efficace*) ihre Sprachkenntnisse weiter ausbauen oder festigen wollen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse, Fertigkeit-

³ vgl. Anhang 1

ten und Techniken, die es ihnen ermöglichen, die französische Sprache als Arbeitsmittel auch in fachübergreifenden Zusammenhängen einzusetzen.

Im Grundkurs erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegendes Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen und elementare, im Sinne des lebenslangen Lernens transferierbare methodische Zugriffe auf eine breite Palette französischsprachiger Informationen; dazu zählen ausdrücklich auch Kompetenzen im Umgang mit elektronischen Informationstechniken.

Das Lernen im Grundkurs führt nicht notwendigerweise zur Abiturprüfung im Fach Französisch. Diesem Sachverhalt muss in der Gestaltung der Kurse Rechnung getragen werden. Jedoch müssen die Schülerinnen und Schüler, die eine Abiturprüfung im Fach Französisch ablegen wollen, angemessen vorbereitet und gefördert werden.

Im Grundkurs rückt die mündliche Arbeit stärker in den Mittelpunkt. Die Schulung der rezeptiven Kompetenz ist integraler Bestandteil eines jeden Kurssemesters. Die Arbeit an Texten stützt sich vornehmlich auf inhaltlich-faktische Aspekte, fordert zu Diskussion und Stellungnahme heraus, gibt aber auch Raum für kreatives Arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Erkenntnisse und Überlegungen angemessen zu präsentieren. Dabei spielen nicht nur faktisches Wissen und angemessene sprachliche Korrektheit eine Rolle, sondern ebenso Gesprächsfähigkeit und adressatengerechte Vermittlungstechniken. Materialien für den Unterricht im Grundkurs zeichnen sich durch überschaubare Struktur, angemessene Informationsdichte und stärkere Orientierung an der Standardsprache aus. Den Schülerinnen und Schülern werden genügend sprachliche, inhaltliche und methodische Hilfen gegeben, die sie befähigen, Texten bzw. fremdsprachlichen Äußerungen manifeste und latente Informationen zu entnehmen und entsprechend auf diese zu reagieren.

Bei der Auswahl der Texte und Materialien werden selbstverständlich Interesse und Leistungsfähigkeit der Lernenden berücksichtigt.

S p r a c h e

Die Sprachkompetenz, über die die Lernenden im Grundkurs nach Abschluss der Kursstufe verfügen sollen, lässt sich - unter Bezugnahme auf die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen genannten Kategorien - wie folgt beschreiben:

H ö r e n

Die Schülerinnen und Schüler können gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen und argumentativen Zusammenhängen folgen, vorausgesetzt, die Themen sind ihnen vertraut und es wird deutlich gesprochen. So sind die Lernenden in der Lage, beispielsweise Radio- oder Fernsehsendungen zu aktuellen Themen oder zu Themen des persönlichen oder beruflichen Alltags zu verstehen und damit auch längere Texte hörend oder hörend und sehend zu erfassen. Spielfilme, deren Sprache klar ist und deren Handlung durch Bild und Aktion getragen wird, werden im Wesentlichen verstanden. Längeren Gesprächen, auch Vorträgen können die Lernenden im Wesentlichen folgen.

S p r e c h e n

Die Schülerinnen und Schüler können die Anforderungen sprachlich bewältigen, die sich gemeinhin bei Reisen ins französischsprachige Ausland ergeben. Sie können sich - auch unvorbereitet - an Gesprächen beteiligen, vorausgesetzt, die Themen sind ihnen vertraut. Sie können Ereignisse wiedergeben, Sachverhalte schildern, Beschreibungen geben, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen resümieren sowie ihre Meinung formulieren und begründen. Sie können eine Argumentation gut genug ausführen, um weitgehend ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden und eine Präsentation unter Erläuterung wesentlicher Punkte so klar vortragen, dass die Zuhörenden problemlos folgen können.

L e s e n

Die Schülerinnen und Schüler können sprachlich gering markierte Texte zu gegenwartsrelevanten Problemen und aktuellen Ereignissen verstehen, auch Texte, in denen der Verfasser einen bestimmten Standpunkt vertritt oder eine bestimmte Perspektive einnimmt. In gewissem Umfang können die Lernenden stilistische Besonderheiten der Texte erkennen und beim Verstehensprozess berücksichtigen. Die Lernenden können längere Texte auf gewünschte Informationen hin durchsuchen und Informationen zusammentragen, um eine Aufgabe zu lösen. Sie können unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen und sinnvoll Nachschlagewerke verwenden.

S c h r e i b e n

Die Schülerinnen und Schüler können sich klar, sinnvoll und strukturiert schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen äußern. Sie können den Inhalt von Texten mit mittlerem Schwierigkeitsgrad sachgerecht und logisch zusammenfassen und kommentieren, auch eigene Texte in Anlehnung an die Ausgangsmaterialien kreativ gestalten. Sie können in persönlichen Mitteilungen - wie beispielsweise einem Brief - Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen mitteilen und dem Adressaten deren Bedeutung veranschaulichen. Konventionen für die Erstellung eines Textes innerhalb eines Genres werden beachtet (z. B. Berücksichtigung der Briefform).

M ü n d l i c h e I n t e r a k t i o n

Die Lernenden fragen ggf. nach, um Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen, können - wenn deutlich gesprochen wird - auch im Detail verstehen, was man ihnen mitteilt und können in formellen oder informellen Gesprächen ihren Standpunkt darlegen. Sie verfügen über Wendungen, um in ein Gespräch über ein vertrautes Thema einzugreifen. In Kooperationssituationen sind die Lernenden beispielsweise in der Lage, Anweisungen zu verstehen, Probleme zu benennen und Lösungen für eine Konfliktsituation zu suchen (überreden, überzeugen, verhandeln). Die Lernenden sind in der Lage, themenrelevante Informationen auszutauschen.

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit

Die Schülerinnen und Schüler benutzen ein grundlegendes Repertoire an sprachlichen Mitteln so korrekt, dass die noch auftretenden Fehler in der Regel nicht das Zustandekommen der Kommunikation beeinträchtigen.

Die Lernenden sind in der Lage, fehlenden Wortschatz zu umschreiben, etwaige Missverständnisse zu beseitigen, z. T. auch Fehler selbst zu korrigieren. Sie verfügen über einen allgemeinen und einen themenspezifischen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, Texte mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad zu einem bekannten Themenbereich in der o. g. Form zu bearbeiten. Sie beherrschen auch komplexere syntaktische Strukturen, z. B. eine Auswahl von Konnektoren, und können somit im Satzbau variieren.

Ausdrucksvermögen

Aufgrund ihres ausreichend breiten Repertoires an sprachlichen Mitteln können die Schülerinnen und Schüler schriftlich wie mündlich situationsangemessen und adressatengerecht agieren, ohne allzu häufig nach geeigneten Worten suchen zu müssen. Sie sind in der Lage, ihre Gedanken sinnvoll zu verknüpfen.

Umgang mit Texten

Die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses verfügen am Ende der Kursstufe über grundlegende methodische Verfahren zur Erschließung und Produktion von Texten. Sie können Texten des oben beschriebenen Schwierigkeitsgrades auch latente Informationen entnehmen, diese paraphrasieren und zusammenfassen. Sie sind in der Lage, die Intention des Autors und die Wirkungsabsicht eines Textes im Wesentlichen zu erkennen und ihre Arbeitsergebnisse textsortenspezifisch zu formulieren. Sie können zu Texten Stellung nehmen, z. B. die Textaussage mit der Aussage anderer Texte vergleichen oder mit den eigenen Erfahrungen und Kenntnissen in Verbindung bringen.

3.1.2.2 Leistungskurse

Leistungskurse im Fach Französisch wenden sich an Schülerinnen und Schüler, die ihren persönlichen Schwerpunkt auf die möglichst differenzierte Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache legen, ein vertieftes Interesse für die francophonen Kulturen haben und ein breiteres Spektrum an methodischen Zugriffen auf Texte kennen lernen möchten.

Im Leistungskurs erwerben die Schülerinnen und Schüler nuancierte Kenntnisse hinsichtlich der kulturellen Besonderheiten des francophonen Sprachbereichs.

Der Leistungskurs führt automatisch zur schriftlichen Prüfung im Fach Französisch. Daher nimmt das schriftliche Arbeiten hier einen breiteren Raum ein als im Grundkurs. Analyse und Kommentar bilden einen Schwerpunkt der Arbeit, wobei kreative Aufgabenstellungen angemessen berücksichtigt werden.

Gleichzeitig ist auf eine differenzierte mündliche Kommunikationsfähigkeit hinzuwirken, die über das Analysieren und Kommentieren von Texten hinausgeht.

Ist der Erwerb von Strategien des selbstständigen Lernens und Arbeitens auch für Grund- und Leistungskurse gleichermaßen wichtig, so bietet sich jedoch im Leistungskurs mehr Gelegenheit, die Schülerinnen und Schüler nach entsprechender Vorbereitung eigenständig und im Team auch längerfristig Aufgaben be- und erarbeiten und die Arbeitsergebnisse entsprechend präsentieren zu lassen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Facharbeit. Hieraus ergibt sich, dass im Unterricht Strategien zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie Präsentationstechniken erarbeitet werden müssen und elektronische Medien ein sicher gehandhabtes Arbeitsmittel darstellen. Teamfähigkeit und Zeitmanagement sind ebenfalls in besonderem Maße zu schulen.

Die eigenständige Arbeit an selbst gewählten Themen bringt es mit sich, dass die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses vertiefte Kenntnisse in Spezialgebieten erwerben, die über das hinausgehen, was auf einer verbindlichen Ebene von allen geleistet und erwartet werden kann.

In Leistungskursen können schwierigere und umfangreichere Originaltexte herangezogen werden, die sich durch einen höheren Grad an Verschlüsselung und eine stärkere Markiertheit auszeichnen. Die Themen können intensiver behandelt werden, die historische Perspektive erhält mehr Gewicht als dies im Grundkurs der Fall ist.

S p r a c h e

Die Sprachkompetenz, über die die Lernenden im Leistungskurs nach Abschluss der Kursstufe verfügen sollen, lässt sich - unter Bezugnahme auf die im Europäischen Referenzrahmen genannten Kategorien - wie folgt beschreiben:

H ö r e n

Die Schülerinnen und Schüler können umfangreichere Texte verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen, auch wenn ihnen die Themen weniger vertraut sind. Die Lernenden können Gruppendiskussionen oder Vorträgen sowie Rundfunk- und Fernsehprogrammen folgen und den Inhalt von Spielfilmen global und selektiv verstehen, auch wenn nicht ausschließlich Standardsprache gesprochen wird.

S p r e c h e n

Die Schülerinnen und Schüler können sich spontan und mit einer gewissen Geläufigkeit an Gesprächen beteiligen und Meinungen und Ideen sachgerecht formulieren, ohne allzu offensichtliche Suche nach Ausdrucksmitteln. Sie können in Diskussionen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern und in ihrem Redebeitrag auf Argumente der Gesprächspartner eingehen. Sie können nach Anfertigung von Stichworten einen Vortrag zu einem Thema halten, Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und auf Nachfragen einzelne Punkte spontan genauer ausführen.

L e s e n

Die Schülerinnen und Schüler können längere und komplexere Texte unterschiedlicher Art verstehen, auch wenn diese nicht unmittelbar an ihre eigene Erfahrungswelt und ihre eigenen Interessen anknüpfen. Sie sind in der Lage, diese Texte schnell zu durchsuchen, wichtige Einzelinformationen aufzufinden und sich rasch ein Urteil über die Bedeutung einzelner Informationen zu bilden. Gestaltungsmerkmale in den Texten werden von den Lernenden erkannt und beim Verstehensprozess berücksichtigt.

S c h r e i b e n

Die Schülerinnen und Schüler können sich klar und strukturiert, detailliert und adressatengerecht ausdrücken und entsprechend Stellung beziehen. Sie können komplexe Sachverhalte nachvollziehbar darstellen, wesentliche Aspekte hervorheben und ihren Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.

Die Lernenden sind in der Lage, Texte mit höherem Markiertheitsgrad und einem höheren Grad an Verschlüsselung zu bearbeiten (Anfertigung eines *résumé*, einer *analyse détaillée*, eines *commentaire approfondi*). Im Bereich „Kreatives Schreiben“ können sie anspruchsvollere Aufgabenstellungen bewältigen (cf. 4.3).

M ü n d l i c h e I n t e r a k t i o n

Die Lernenden im Leistungskurs können sich aktiv an längeren Gesprächen oder Diskussionen über ein breites Themenspektrum beteiligen. Sie verständigen sich spontan und weitgehend fließend und drücken ihre Gedanken und Meinungen präzise aus. Die Schülerinnen und Schüler argumentieren überzeugend und sind in der Lage, sich auf Aussagen anderer zu beziehen, daran anzuknüpfen und so zur Weiterentwicklung eines Gesprächs beizutragen.

V e r f ü g b a r k e i t v o n s p r a c h l i c h e n M i t t e l n , K o r r e k t h e i t

Hinsichtlich der sprachlichen Korrektheit im Gebrauch der Zielsprache sind die Schülerinnen und Schüler nach Ende der Kursfolge in der Lage, weitgehend normgerecht zu sprechen und zu schreiben; Fehler, die ihnen unterlaufen, stören in der Regel das Verständnis nicht. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Mechanismen zur Selbstkorrektur. Dies setzt voraus, dass im Unterricht Strategien zur Erkennung und Korrektur von Fehlern eingeübt wurden.

Die Lernenden beherrschen einen breiten allgemeinen und - entsprechend den Kursthemen und den eigenen Interessen - einen differenzierten themenspezifischen Wortschatz. Sie verfügen über idiomatische Wendungen und wenden komplexe syntaktische Strukturen sicher an.

A u s d r u c k s v e r m ö g e n

Die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses verfügen über ein differenziertes Inventar an ziel-sprachlichen Mitteln, die es ihnen ermöglichen, ein breites Spektrum an Themen in Kommunikationssituationen entsprechend der eigenen Mitteilungsabsicht zu behandeln. Dabei sind sie in der Lage, fehlenden Wortschatz durch geeignete Umschreibungen zu ersetzen.

Die Lernenden können zwischen formalem und informellem Register unterscheiden und die diesbezüglichen Kenntnisse adressatengerecht einsetzen.

U m g a n g m i t T e x t e n

Die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses verfügen am Ende der Kursstufe über ein breiteres Spektrum von methodischen Verfahren zur Erschließung und Produktion von Texten. Sie können auch umfangreichere Texte eigenständig global oder im Detail erschließen, ihren Leseprozess eigenständig gestalten und reflektieren. Sie sind in der Lage, die Intention des Autors und von ihm eingesetzte sprachlich-stilistische Mittel in einem Text zu erkennen und zu benennen und ihr Wissen um Formen sprachlich-stilistischer Gestaltung beim Verfassen eigener Texte sinnvoll einzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler sind mit unterschiedlichen Textsorten vertraut. Aufgrund der breiteren Leseerfahrung und des differenzierteren Sachwissens können die Lernenden umfassender zu den erarbeiteten Texten Stellung beziehen, auch unter Einbeziehung historischer Perspektiven.

3.1.2.3 Kombinierte Kurse

Angesichts der Tatsache, dass die Schülerzahlen in Französisch an einigen Schulen nicht die Einrichtung eines Grund- und eines Leistungskurses zulassen werden, wird gegebenenfalls ein kombinierter Grund-Leistungskurs eingerichtet werden müssen. Dieser stellt eine besondere Herausforderung an die Lehrkraft insofern dar, als aus dem Grundkurs nicht nur ein verkürzter Leistungskurs werden darf, der sich nur in der Anzahl der gelesenen Texte vom fünfstündigen Kurs unterscheidet. Die Lehrkraft muss der Tatsache Rechnung tragen, dass an einem kombinierten Kurs Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die nur ihre Kenntnisse in der Fremdsprache beispielsweise für den zukünftigen Beruf wach halten wollen, während andere die schriftliche oder mündliche Abiturprüfung anstreben.

Die sehr unterschiedlichen Zielprofile und die dafür nötige Qualifizierung machen eine Individualisierung und stärkere Differenzierung in den gemeinsamen Stunden notwendig. Dazu gehört ggf. auch die räumliche Trennung in Teilgruppen; organisatorisch müssen hierfür die Voraussetzungen geschaffen werden.

Jahrgangsübergreifende Kurse - insbesondere Leistungskurse - sollten nur in Ausnahmefällen eingerichtet werden, da die Erfordernisse in der Moderation von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler im 12. Jahrgang sich deutlich von denen im 13. Jahrgang unterscheiden und eine parallele Betreuung beispielsweise von Facharbeit und Abiturvorbereitung unverhältnismäßig hohe Anforderungen an die Differenzierung seitens der Lehrkraft stellt. Dies könnte für die Schülerinnen und Schüler zu Nachteilen führen, daher ist die Einrichtung eines jahrgangsübergreifenden Kurses sorgfältig zu überdenken. Kombinierte Grund-Leistungskurse dürfen nicht zusätzlich jahrgangsübergreifend sein.

3.1.2.4 Projektkurse

Die Schülerinnen und Schüler können in der Kursstufe an mindestens einem Projektkurs pro Jahr teilnehmen. Diese Kurse können, sofern sie Methoden und Inhalte des Faches als bestimmende Elemente enthalten, durch Fachkonferenzbeschluss als Französischkurs gewertet werden.

Projektkurse fördern in besonderer Weise die Teamfähigkeit und Entscheidungskompetenz der Lernenden, da diese an der Planung und Realisierung der Kurse maßgeblich mitwirken. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung auf bestimmten Sachgebieten. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachliche Kompetenz beispielsweise im Hinblick auf wirtschaftliches, naturwissenschaftliches oder juristisches Französisch erweitern und in einem Projektkurs ihre sprachlichen Kompetenzen so vertiefen, dass die Ablegung eines außerschulischen Zertifikats ermöglicht wird. Weiterhin sind auch Kurse denkbar, in denen kreatives Gestalten in der französischen Sprache im Vordergrund steht. Film- und Theaterarbeit bieten sich hier beispielsweise an.

3.2 Fremdsprachlicher Sachfachunterricht

Der französischsprachige Sachfachunterricht ist ein wesentlicher Beitrag zur Diversifizierung des Fremdsprachenerwerbs. Er ermöglicht inhaltliches und methodisches fächerverbindendes Lernen und orientiert sich didaktisch und methodisch an den Rahmenrichtlinien der jeweiligen Sachfächer.

Die Zielsetzung dieses Unterrichts ist die Erweiterung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit in dem jeweiligen Sachgebiet. Dabei tritt der Aspekt der Sprachrichtigkeit gegenüber der Fähigkeit, sachbezogene Informationen weiterzugeben, in den Hintergrund. Französisch ist Arbeitssprache, nicht Lernziel.

Die Fachkonferenz sollte in Zusammenarbeit mit den Konferenzen anderer Fächer grundsätzlich die Möglichkeit prüfen, ob französischsprachige Unterrichtseinheiten in einem Sachfach zur Vermittlung bestimmter Kompetenzen angeboten werden können.

Bezüge zu Frankreich und dem francophonen Raum könnten sich - gebunden an die Vorgaben der jeweiligen Sachfächer - unter historischen, geographischen, politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und soziokulturellen Fragestellungen ergeben. Dabei kann auch die europäische Dimension eine Rolle spielen, insbesondere hinsichtlich der Rolle Deutschlands und Frankreichs im europäischen Einigungsprozess.

Der französischsprachige Sachfachunterricht erweitert die vorhandene Sprachkompetenz im Bereich des allgemeinen und insbesondere des fachspezifischen Wortschatzes.

Der Lernende wird durch diesen Sachfachunterricht befähigt

- längere fachspezifische Originaltexte selbstständig zu lesen, zu verstehen, zu gliedern, zusammenzufassen und zu bewerten sowie Bild- und Tondokumente auszuwerten

- Arbeitsergebnisse zusammenzufassen, zu gliedern und vorzutragen
- an thematischen Diskussionen teilzunehmen.

Der französischsprachige Sachfachunterricht macht dem Lernenden die kulturelle Identitätsprägung durch Raum, Geschichte und Gesellschaft bewusst und vermittelt kritische Einsichten, Offenheit und Verständnisbereitschaft für unterschiedliche Lebensweisen und Wertvorstellungen.

3.3 Fachübergreifende und fächerverbindende Kurse

In einer Gesellschaft, die neben reinem Wissen zunehmend verlangt, Kenntnisse zu einzelnen Wissensbereichen zu vernetzen und so zu globalerer Betrachtungsweise und Reflexion zu gelangen, kann auch die Schule ihren Beitrag hierzu durch Einrichtung fächerübergreifender und fächerverbindender Kurse leisten.

In fachübergreifenden und fächerverbindenden Kursen schulen die Lernenden neben der Sachkompetenz im fachlichen, französischsprachigen und interkulturellen Bereich ihre methodischen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler lernen

- in übergreifenden Zusammenhängen zu denken und Grenzen der auf ein Fach beschränkten Fragestellungen zu erkennen
- eine Fragestellung aus der Perspektive mehrerer Fächer zu beleuchten
- sich eigenständig Informationen zu beschaffen, sie anzuwenden und zu transferieren
- selbstständig zu planen und zu arbeiten
- mit anderen Schülerinnen und Schülern zu kooperieren.

In fachübergreifenden und fächerverbindenden Kursen können sich Fragestellungen ergeben, die sich in besonderem Maße für die Anfertigung von Arbeiten als „Besondere Lernleistung“ eignen.

Anregungen für fächerübergreifende Themenstellung finden sich in Kapitel 8 (Kursbeispiele).

4 Gestaltung des Lernens

4.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben des Französischunterrichts erfordert bei der Wahl geeigneter Unterrichtsverfahren die Einhaltung der nachfolgenden, durch Interdependenz gekennzeichneten Grundsätze.

A u t h e n t i z i t ä t

Das Lernarrangement ist in seiner Gesamtheit, d. h. bezüglich des Lernortes, der beteiligten Personen, des Sachverhaltes, der Kommunikationssituation, des eingesetzten Materials und der verwendeten Medien so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die Fremdkultur so realistisch wie möglich erfahren. Geeignete Maßnahmen hinsichtlich des Lernortes sind u. a. die Ausstattung des Unterrichtsraumes mit authentischen Materialien, der Besuch einer Ausstellung, der Kinobesuch und die Fahrt nach Frankreich.

Authentizität in Bezug auf die beteiligten Personen und die Kommunikationssituation wird z. B. durch Gespräche und Briefkontakt (auch elektronisch) mit dem Austauschpartner/der Austauschpartnerin sowie den Kontakt mit den am bzw. in der Nähe des Lernortes lebenden und/oder arbeitenden *locuteurs natifs* geschaffen.

B i n n e n d i f f e r e n z i e r u n g

Die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung resultiert im Wesentlichen aus der jeweils unterschiedlichen Lerndisposition der Schülerinnen und Schüler. Neben Unterschieden hinsichtlich ihres Leistungsstandes und ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer individuellen Lebenserfahrungen sowie ihrer Motivation, muss bei der Unterrichtsgestaltung auch berücksichtigt werden, dass sich die Lerngruppe aus unterschiedlichen Lerntypen zusammensetzt. Zu den Aufgaben des Französischunterrichts gehört es deshalb, den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer jeweiligen Lernbedürfnisse Hilfestellung zu geben und sie dabei zu unterstützen, sich ihres eigenen Lernstils bewusst zu werden (z. B. über Lernstilfragebögen) und darauf abgestimmte Lernstrategien zu entwickeln.

Geeignete Maßnahmen zur Entwicklung individueller Lernstrategien können sich im Einzelnen auf eine Differenzierung der Aufgabenstellung, der Sozialform und des Lernortes beziehen. Eine Optimierung des Lernverhaltens schließt auch mit ein, dass die Lernenden gelegentlich dazu aufgefordert werden, ihre individuelle Art und Weise des Lernens zu reflektieren.

E i n s p r a c h i g k e i t

Der Französischunterricht soll weitestgehend einsprachig erfolgen, damit die Schülerinnen und Schüler Kommunikationssituationen mit Menschen des francophonen Sprachraumes bewältigen können. Die Lehrkraft ermutigt die Schülerinnen und Schüler immer wieder, sich in der französischen Sprache zu artikulieren, und zwar nicht nur, wenn es um Textarbeit und Unterrichtsinhalte geht. Vielmehr sollte Französisch durchgängig im Alltag des Kurslebens gesprochen werden.

Schülerinnen und Schülern der Vorstufe und besonders denjenigen, für die Französisch eine neu beginnende Fremdsprache ist, sollte eine angemessene Zeit zur Vorbereitung ihrer sprachlichen Mitteilung gegeben werden.

In Kursen mit Französisch als neu beginnender Fremdsprache kann in begründeten Fällen auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, etwa bei der Überprüfung des Hörverstehens, bei der Erklärung von Grammatik oder bei der Erläuterung bestimmter Methoden.

Handlungsorientierung

Verstehens- und Lernprozesse sind als aktive Gestaltungsprozesse zu verstehen. Dementsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts zu Handlungen, d. h. sowohl zum geistigen Tätigwerden als auch zum konkreten praktischen Tun im Sinne einer Ganzheitlichkeit angeregt werden. Reale Verwendungsmöglichkeiten wie z. B. das Schreiben von Briefen, die Durchführung von Interviews, das Versenden von Photos, Collagen und Bewerbungen müssen in den Französischunterricht mit einbezogen werden, damit die Lernenden den Sinn ihres Lernens direkt erfahren und Vertrauen zu ihrer Handlungsfähigkeit entwickeln.

Methodenvielfalt

Um im Unterricht möglichst viele Lerntypen anzusprechen, die Lernenden auf unterschiedliche Sprachverwendungssituationen vorzubereiten und ein hohes Maß an Motivation zu erreichen, gilt das Prinzip der Methodenvielfalt.

Daneben sollen im Unterricht verschiedene Sozialformen zum Einsatz kommen. Durch wechselnde Interaktionsformen der Lernenden untereinander bzw. mit der Lehrerin/dem Lehrer werden günstige Voraussetzungen für Lernmotivation und aktive Mitarbeit geschaffen.

Motivation

Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass der Französischunterricht einen wichtigen Beitrag für ein lebendiges Schulleben und auch für die spätere Verwendbarkeit leistet. Die Lehrkraft muss versuchen, durch Einbringung der eigenen Persönlichkeit sowie durch motivierende unterrichtliche Maßnahmen (Authentizität des Lernarrangements, ansprechende Unterrichtsthemen) das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der französischen Sprache und Kultur zu wecken.

Durch aktive Anwendung der Sprache erfahren die Lernenden den Französischunterricht als lebendiges Lernen. Eine angemessene Fehlertoleranz fördert die Motivation zusätzlich.

Schülerorientierung

Die Schülerinnen und Schüler sind an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen zu beteiligen.

Bei der Auswahl der Themen sind die Erfahrungen und die gegenwärtigen Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Ein altersgemäßer kognitiver, sprachlicher und affektiver Zugang

zu den Inhalten muss ihnen ermöglicht werden. Auch die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung muss ihnen Ansatzpunkte bieten, die eigene Persönlichkeit einzubringen und weiterzuentwickeln.

Die Partizipation an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen schließt ein, dass die jeweiligen Ziele und Bewertungskriterien transparent gemacht werden. Dies fördert die Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und selbstständig weiter zu lernen, um zukünftige Kommunikationssituationen zu bewältigen.

Wissenschaftspropädeutik

Auch der Französischunterricht soll in wissenschaftliche Methoden, Fragestellungen und Reflexionen einführen. Vor allem im Hinblick auf die Facharbeit ist er diesem Ziel verpflichtet.

4.2 Schulung kommunikativer Fertigkeiten

Um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Zielsprache selbstständig und situationsadäquat in verschiedenen Rollen und Kontexten anzuwenden, ist im Unterricht der gymnasialen Oberstufe die Festigung und Erweiterung des im Sekundarbereich I erworbenen Wortschatzes, der Grammatikkenntnisse und des Ausdrucksvermögens notwendig.

Während in der Vorstufe Phasen des gezielten Spracherwerbs und Sprachtrainings durchaus einen Schwerpunkt bilden können, ist in der Kursstufe ein integrativer Lernprozess anzustreben, der den Spracherwerb mit dem Erwerb interkultureller Inhalte, Techniken zur Textentschlüsselung und Textproduktion und Methoden des selbstständigen Arbeitens verbindet. Der Erwerb und die Festigung der kommunikativen Fertigkeiten erfolgt so in Verbindung mit der mündlichen und schriftlichen Rezeption und Produktion von französischen Texten und Materialien, sowie in der direkten, authentischen Kommunikation mit francophonen Partnern.

Folgende Verfahren bieten sich im Unterricht zur themengebundenen Erweiterung des Wortschatzes und zur Verbesserung des Ausdrucksvermögens an:

- Erstellen von Assoziogrammen
- gezieltes Herausfiltern von thematischem Wortschatz aus Filmsequenzen, Zeitungsartikeln, Chansons, literarischen Texten
- Erstellen von Wortlisten zu bestimmten Themen (z. B. Charaktereigenschaften)
- Training sprachlicher Techniken im Umgang mit kulturspezifischen Verhaltenskonventionen
- Bewusstmachung unterschiedlicher Sprachebenen und landestypischer Sprechaktkonventionen
- Erarbeitung eines fachspezifischen Wortschatzes zur Filmanalyse und zur Computernutzung. Bei der Anwendung ist zwischen Grundkurs und Leistungskurs zu differenzieren: während der Grundkurs sich auf die passive Beherrschung dieses Vokabulars beschränken kann, ist im Leistungskurs die aktive Verfügbarkeit anzustreben

- Erarbeitung eines fachspezifischen Vokabulars zur Textanalyse im Leistungskurs und für diejenigen Schülerinnen und Schüler im Grundkurs, die Französisch als schriftliches Prüfungsfach wählen. Für die übrigen Lernenden ist auch hier nur die passive Beherrschung erforderlich.

Außerdem erlernen die Schülerinnen und Schüler Techniken zur selbstständigen Erarbeitung eines themen- und textsortenspezifischen Wortschatzes. Hierzu ist es notwendig, dass die Lernenden bereits frühzeitig in den Umgang mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern eingeführt werden.

Diese Einführung ist auf jeden Fall in der Vorstufe durchzuführen. Hierbei sollte methodisch-didaktisch so verfahren werden, dass die Wörterbucharbeit sich über mehrere Unterrichtseinheiten erstreckt und sinnvoll in die Unterrichtsabläufe integriert wird, damit den Schülerinnen und Schülern das gesamte Nutzungsspektrum des Nachschlagewerkes verdeutlicht wird (unterschiedliche Semantik der Lemmata, Phonetik, Gebrauch, Sprachregister, Verbkonjugationen usw.). Zur Übung können in der Einführungsphase Aufgaben zur Schreibung, Lautung, Bedeutung, zu Verbformen sowie zu anderen grammatischen Phänomenen gestellt werden.

Auch die Erweiterung und Festigung der Sicherheit in der Anwendung und Erkennung grammatischer Strukturen erfolgt weitgehend kontextgebunden mit Hilfe der behandelten Texte, da eine isolierte Wiederholung einzelner grammatischer Phänomene wenig sinnvoll ist.

Im Hinblick auf größere Lernautonomie ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Fehlerschwerpunkte erkennen, und selbstständig unter Zuhilfenahme von Grammatiken, Übungsbüchern und/oder Sprachlernprogrammen ihre grammatische Sicherheit optimieren. Um Interferenzfehler zu verringern, ist ein Vergleich mit der Muttersprache und anderen Fremdsprachen sinnvoll.

Diese selbstständige Erweiterung und Differenzierung der Sprachkenntnisse fördert auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, später weitere Fremdsprachen zu erlernen.

F ö r d e r u n g d e r m ü n d l i c h e n K o m m u n i k a t i o n s f ä h i g k e i t

Die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation kann nicht ausschließlich im Unterrichtsgespräch geschult werden. Es ist wichtig, dass die Lernenden zu umfassenderen Redebeiträgen angeleitet werden. Hierfür eignen sich insbesondere

- Simulationen (z. B. Streitgespräche, private und öffentliche Telefongespräche)
- szenische Interpretation (z. B. Vorstellen von Rollenbiographien etc.)
- situative Übungen mit dem Ziel des Verhandeln, Überzeugens, Umstimmens, Vermittelns etc.
- freie Vorträge von Hausaufgaben und Ergebnissen von Gruppen- oder Partnerarbeit mit anschließender Diskussion im Plenum
- Auswertung und Präsentation unterschiedlicher Materialien (z. B. im Tandem).

4.3 Arbeit mit Texten

Texte - im Sinne des erweiterten Textbegriffs - sind integrale Bestandteile des Französischunterrichts. Hinsichtlich der Arbeit im Unterricht ist zwischen zwei Aspekten zu unterscheiden, die Auswirkung auf Aufgabenstellungen und Arbeitsformen haben:

Ein Text (oder eine Reihe von Texten) kann den Ausgangspunkt für sprachliches Handeln der Lernenden bilden, d. h. die Lernenden rezipieren einen französischsprachigen Text, setzen sich mit ihm und den über ihn vermittelten Inhalten auseinander und gestalten nach Auswertung der Textvorlage eigene schriftliche und mündliche Texte.

Daneben steht die gestaltende Aufgabe, die ausgehend von einem Stimulus - ohne Rückgriff auf einen bereits existenten Text - sprachliches Agieren der Lernenden erfordert und bei der der Text erst als Arbeitsergebnis entsteht.

Analytischer und kreativer Umgang mit einer Textvorlage

Unter Berücksichtigung des Charakters der im Unterricht zugrunde gelegten Texte - nicht jeder Text lässt sich auf die gleiche Weise sinnvoll erschließen und auswerten - bieten sich den Lernenden verschiedene Möglichkeiten für eine aktive sprachliche Auseinandersetzung mit der Textvorlage. Folgende Aktivitäten sind denkbar:

Die Lernenden weisen nach, dass sie die Aussagen, die der Vorlage direkt (*compréhension*) oder indirekt (*analyse*) zu entnehmen sind, verstanden haben, z. B.

- Informationen über Personen, Ort, Zeit
- offen dargelegte Vorgänge und Sachverhalte
- offen dargelegte Absichten, Motive und Zusammenhänge
- verborgene Motive und Zusammenhänge
- Informationen über den sachlichen Hintergrund
- die Intention des Autors oder Regisseurs
- den Standpunkt und die kulturelle Einbindung des Autors
- die formale bzw. sprachlich-stilistische, musikalische oder filmästhetische Gestaltung des Textes (Chansons, Videos, Films) und seine Wirkung auf die Leserin bzw. den Leser.

Die Lernenden stellen textbezogene Informationen in einen größeren Zusammenhang (*commentaire*). Sie stellen eine Beziehung her zwischen der Textaussage und Informationen, die sie aus anderen Quellen gewonnen haben, z. B. in folgender Form:

- Einordnung in das Kursprogramm
- Erläuterung des soziokulturellen Hintergrunds der Textvorlage
- Vergleich mit anderen Texten
- argumentierende und bewertende Auseinandersetzung aufgrund persönlicher Erfahrungen, Einsichten und Wertvorstellungen oder vorgegebener Maßstäbe.

Verfahren, die die Interaktion zwischen Rezipienten und Text fördern, einen Bezug zwischen dem lesenden Ich und dem Text herstellen, den Lernenden (auch schöpferisch) tätig werden lassen, spielen bei der Erschließung eines vorgelegten Textes eine wichtige Rolle.

Diese Verfahren werden vor (*activités avant la lecture*), während (*activités pendant la lecture*) oder nach der Erarbeitung eines Textes (*activités après la lecture*) angewendet, wobei einige der hier genannten Beispiele auch in mehr als nur einer Phase der Texterarbeitung eingesetzt werden können. Es sind dies z. B.

Vorarbeit: *Avant la lecture*

- Arbeit mit zum Text passenden visuellen Mitteln (Bild, Foto, BD, Collage): Assoziationen, Eindrücke formulieren, gedankliche Bezüge herstellen
- Arbeit mit dem Wortfeld, *centre d'intérêt*, *mots-clés*, Assoziogramm, Gedicht
- Einstimmung durch akustische Impulse oder thematisch verwandte Texte
- Arbeit mit Buchumschlag, Illustration, Inhaltsverzeichnis, erstem Satz/Abschnitt eines Textes und Bildung von Hypothesen zum Thema/Inhalt des Textes.

Textarbeit: *Pendant la lecture*

- Vorgabe des Textanfangs bzw. Textunterbrechung mit Aufforderung zu Hypothesenbildung und Weiterentwicklung in mündlicher, schriftlicher und zeichnerischer Form
- zeilen- oder abschnittsweises Lesen mit Aufforderung zu Hypothesenbildung und Weiterentwicklung: *technique de révélation*
- Rekonstruktion von auseinandergeschnittenen Textteilen: *méthode de découpage*
- Füllen von Textlücken
- szenische Umsetzung von Texten
- szenische Interpretation: Standbilder, „Befragen“ von Personen aus den Texten
- Dokumentation des Leseindrucks: Lesetagebuch, Erstellen eines Arbeitsblattes, Formulieren von Thesen
- Umsetzung des Leseindrucks in Illustration, Schreiben einer *quatrième de couverture*.

Verarbeitung: *Après la lecture*

Hier sind vor allem kreative oder semi-kreative Aufgaben zu nennen, wie z. B.

- Erstellung eines Interviews zu einem vorgegebenen Text (z. B. einem *fait divers*)
- Fortsetzung einer durch einen Text ausgelösten Kommunikation: Formulieren einer Produktanfrage, Gestalten eines Verkaufsgesprächs nach Rezeption einer *publicité*; Verfassen einer Gegen-darstellung; Verfassen eines Leserbriefes
- Entwicklung inhaltlicher Alternativen (z. B. Verfassen eines alternativen Dialogs oder Monologs zu einer Szene aus einem Drama, Einführung neuer Figuren, Veränderung des Alters/des Geschlechts der Figuren)

- Ausgestaltung eines Textes (z. B. Ausfüllen einer Lücke, Expansion einer knappen Darstellung, Ausgestaltung eines offenen Schlusses, Erfinden der Vor- und Nachgeschichte)
- Verfremdung eines Textes durch Perspektivwechsel (z. B. Darstellung eines Geschehens aus der Perspektive einer anderen Person; Umsetzung einer in historischer Zeit spielenden Handlung in die Gegenwart)
- Verfassen eines poetischen Textes in Anlehnung an Strukturprinzipien, Aussage und/oder Motiv(e) eines Gedichtes bzw. einer Fabel
- Umformung eines Textes in eine andere Textsorte (z. B. Dialogisierung eines narrativen Textes; Umformung einer Dramenszene in einen epischen Text, Wiedergabe eines Romankapitels in Form einer Reportage)
- Umgestaltung einer Textvorlage in ein anderes Medium: z. B. Gedicht in Bild, Roman in Collage, Erzähltext in BD, Zeitungsartikel in Film, *fait divers* in Hörspiel, Gedicht in Musik
- Gestaltung eines Textes als Theaterstück oder Film.

Kreative Aufgabenstellungen ohne Textvorlage

Kreative Aufgabenstellungen öffnen das Spektrum von Textproduktion, gehen über das rein reproduktive Arbeiten hinaus, machen die Individualität der Lernautsprache stärker nutzbar, stellen eine persönlichere Form der Auseinandersetzung zwischen den Lernenden und dem Text/Thema dar und sind daher wichtiger Bestandteil der Unterrichtsarbeit. Neben der kreativen Textproduktion in Anlehnung an vorgelegte Texte sind Gestaltungsaufgaben möglich, die von visuellen Vorgaben oder verbalen Stimuli ausgehen, so z. B.

- Versprachlichung einer Bildfolge
- Weitererzählen einer Bildgeschichte mit offenem Ende
- Beschreibung und Charakterisierung von Personen in einer Bildfolge, auf einem Gemälde, auf Photos aus Zeitungen und Zeitschriften usw., Erfinden ihrer Lebensgeschichte und ihrer Beziehungen zueinander
- Personen auf Gemälden, Fotos, Zeichnungen, Karikaturen „zum Sprechen bringen“
- Erfinden eines Dialogs oder Monologs zu einer bildlichen Darstellung (z. B. Ausfüllen von Sprechblasen einer *bande dessinée*, eines *roman-photos*)
- Formulieren von Bildunterschriften zu einer Fotoreihe (z. B. zu einer politischen Reportage)
- Verarbeitung von Reizwörtern zu einem Märchen, einem Erlebnisbericht, einer Reportage, einem Werbetext usw.
- Abfassen eines Briefes (z. B. Bewerbung; Anfrage bei Firmen oder Institutionen) oder einer Brieffolge nach Angaben zu Absender, Adressat und Inhalt
- Abfassen eines Reiseberichts
- Entwurf eines längeren Werbetextes zu einer Gebrauchsanweisung oder zu einer Abbildung eines Produktes
- Abfassen eines Sketches (nach einer Beschreibung von Personen, Ort der Handlung und Handlungsgerüst).

Mehrfach kodierte Texte

Film

Der Film spielt als Text durch die Verbindung von optischen und akustischen Informationen eine besondere Rolle. Er leistet für die Schulung des Hörverstehens einen wesentlichen Beitrag, ist aber auch für die Weiterentwicklung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (Sprechen, Schreiben) der Lernenden geeignet und vermittelt darüber hinaus in besonders anschaulicher Weise Informationen über Besonderheiten der francophonen Kulturen.

Bei der Arbeit mit audiovisuellen Materialien sind „*activités avant/pendant/après la lecture*“ ebenso wie bei anderen Texten denkbar, ergänzt um spezifisch auf den Film zugeschnittene Verfahren und Aufgabenstellungen. So wird man beispielsweise in der Sensibilisierungsphase zur sprachlichen und inhaltlichen Vorentlastung und zur Einstimmung bzw. Hypothesenbildung den *générique*, eine *bande annonce* oder das Standbild der ersten Kameraeinstellung verwenden. Eine Nachrichtensendung kann beispielsweise durch Vorschalten einer entsprechenden deutschen Sendung vorentlastet werden. Gezielte Hörverstehensaufgaben anhand von vorgefertigten Rastern erleichtern die Informationsaufnahme bei audiovisuellen Materialien ebenso wie die Einteilung und Darbietung des Films/der Sendung in Sequenzen. Um das Sprechen zu fördern, können rein bildliche Informationen verbal gedeutet, ein Standbild kommentiert, Vermutungen über den Fortgang der Handlung angestellt werden usw..

Bei der Arbeit mit dem Film sollte gelegentlich die Einheit von Tonspur und Bild zugunsten gestalterischer Aufgaben aufgelöst werden: Stummschaltung des Tones zwecks Erstellen eines Dialogs/eines Monologs, dann Vergleich mit dem Original bzw. Präsentation der Tonspur ohne Bild, dann Schreiben eines Skripts für die Szene unter Berücksichtigung der filmtechnischen Anweisungen.

Auch Musik und Geräusche in Spielfilmen, Werbespots oder Clips und die filmtechnischen Gestaltungsmittel (Kameraführung, Schnitt, Blendentechnik etc.) können Gegenstand der Untersuchung sein und bieten eine Reihe von Sprech- und Schreibanlässen. Hier leistet der Französischunterricht auch einen Beitrag zur Medienerziehung.

Zur effektiven und tiefgehenden Auseinandersetzung mit den spezifisch filmischen Gestaltungsmitteln wird den Schülerinnen und Schülern ein elementares filmtechnisches Glossar bereitgestellt.

Der handlungsorientierte Aspekt tritt durch die Anfertigung von Videokurzfilmen, Werbespots o. ä. in den Vordergrund.

Elektronische Medien

Die elektronischen Kommunikationsmedien (Computer, CD-ROM/DVD, Internet) bieten eine fast unübersehbare Fülle leicht zugänglicher, oft attraktiv aufgemachter Informationen in der Fremdsprache, die produktiv für den Spracherwerb zu nutzen und somit im modernen Französischunterricht unverzichtbar sind. Elektronische Medien sind sowohl für das individuelle Lernen als auch für das Lernen in der Gruppe geeignet.

C o m p u t e r

Ausgangspunkt aller elektronischen Kommunikationsmedien ist der Computer, der einerseits den Zugang zum Internet und E-Mail sowie den Einsatz von CD-ROM und DVD ermöglicht, andererseits die elektronische Verarbeitung von Texten, Bildern/Grafiken, akustischen und audiovisuellen Dateien und deren Präsentation sicherstellt.

Mit Blick auf die Textverarbeitung müssen die Lernenden mit den wesentlichen Funktionen eines Textverarbeitungsprogramms vertraut gemacht werden. Dazu gehören die Sicherheit beim Schreiben der französischen Sonderzeichen, die Nutzung der Rechtschreibprüfung, die Nutzung von elektronischen Wörterbüchern und Thesauri, die Fähigkeit, Texte, Grafiken, Diagramme etc. aus anderen Programmen, von CD-ROM/DVD und aus dem Internet in das Textverarbeitungsprogramm zu übertragen und dort weiter zu bearbeiten. Sofern nicht bereits im Unterricht in der Mittelstufe bzw. in anderen Fächern geschehen, müssen auch Formatierungsgrundlagen vermittelt werden.

Von zunehmender Bedeutung ist die elektronische Präsentation von Arbeitsergebnissen; daher sollte auch eine Einweisung in ein Präsentationsprogramm (z. B. Powerpoint) erfolgen.

C D - R O M / D V D

Zum individuellen Spracherwerb nutzbar sind neben Enzyklopädiën und Wörterbüchern auch professionelle interaktive Sprachlernprogramme, mit deren Hilfe der Lerner individuelle Lerndefizite aufarbeiten kann. Entsprechende Programme sollten im Unterricht vorgestellt werden.

I n t e r n e t

Das World Wide Web bietet den Lernenden authentische Informationen unterschiedlichster Art, Provenienz und Qualität an. Neben hervorragenden Websites z. B. von französischsprachigen Universitäten, staatlichen Institutionen usw. werden die Lernenden auch immer wieder auf Websites treffen, deren inhaltliche Qualität oder Seriosität sehr fragwürdig ist und/oder die sprachlich fehlerhaft sind. Eine Beurteilung der inhaltlichen und sprachlichen Qualität ist daher ein wichtiger Aspekt für die Arbeit mit Texten aus dem Internet, der schon vor der eigentlichen Arbeit an den Texten einsetzt. Kriterien für die Auswahl und Bewertung müssen den Lernenden vermittelt werden.

Dem Medium ist eigen, dass es zu eigenständiger Informationsbeschaffung und Textauswahl durch die Lernenden aufruft. Hierzu ist Voraussetzung, dass sie mit dem Gebrauch von Suchmaschinen vertraut sind und in der Lage sind, durch schnelles, globales oder selektives Lesen geeignete Materialien herauszufiltern. Entsprechende Fertigkeiten sind durch gezieltes Üben im Unterricht, vorzugsweise im Zusammenhang mit einem kleineren Projekt, z. B. *cyberenquête*, zu vermitteln.

T e l e k o m m u n i k a t i o n , E - M a i l

Die Lernenden sollen ermuntert werden, E-Mail-Kontakte mit französischsprachigen Partnern aufzunehmen bzw. in der Mittelstufe begonnene fortzuführen. Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang die Teilnahme an länderübergreifenden Projekten in der Fremdsprache.

4.4 Dokumentation von Arbeitsergebnissen

Die Fähigkeit, Arbeitsergebnisse zu reflektieren und für andere nachvollziehbar zu dokumentieren, ist für den schulischen Lernprozess ebenso wichtig wie für die spätere Arbeit in Studium und Beruf.

Unter diesem Gesichtspunkt sollen in den Kursen der Vor- und Kursstufe verschiedene Möglichkeiten der kooperativen oder individuellen Dokumentation von Arbeitsergebnissen erprobt werden, wobei die Form der Dokumentation natürlich auf das Thema bzw. die Aufgabenstellung bezogen sein muss.

Folgende Formen wären u. a. zu berücksichtigen:

- Thesen- und Arbeitspapier
- Protokoll
- Arbeitsmappe
- Lesetagebuch
- Wandzeitung
- Schülerzeitung
- Ausstellung
- Werbeseite
- Gestaltung einer Homepage
- Collage
- Szenische Interpretation
- Gestaltung eines Hörtextes (Toncollage, Interview, Reportage, Hörspiel)
- Theateraufführung
- Gestaltung eines Films
- Debatte über erarbeitete Themen
- *présentation*.

Auch Klausuren und Facharbeiten sind Formen der Dokumentation von Arbeitsergebnissen (cf. 5.2 und 5.3).

Die unterschiedlichen Formen der Dokumentation trainieren unterschiedliche Teilfertigkeiten. Neben der Schreib- und Sprechfertigkeit sind dies vor allem komplexere gestalterische Fertigkeiten, die ggf. den Umgang mit technischen Hilfsmitteln beinhalten.

Wesentlich ist, dass die Lernenden nicht nur für sich selbst Arbeitsergebnisse festhalten und somit „sichern“, sondern bei der Dokumentation die Adressaten (bewusst auch außerhalb der Schule zu suchen) im Blick haben, sie aktiv oder passiv einbeziehen. So lernen die Schülerinnen und Schüler, Formen der Darstellung zu reflektieren, bewusst eine Wahl zu treffen und die Dokumentation interessant, abwechslungsreich und ansprechend zu gestalten. Dies verlangt auch eine Reflexion über die verwendete Sprache (Stilebene, Satzlänge, Schlüsselbegriffe, ggf. Sprechtempo, Aussprache etc.).

4.5 Lernstrategien und -techniken

Die Entwicklung und Förderung von Lernstrategien im Sinne eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens (cf. 2.2) vollzieht sich auf der Grundlage von Lern- und Arbeitsformen, die das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler stärken und ihnen ermöglichen, innerhalb eines thematischen Rahmens individuell und im Team selbstständig planend und organisierend lernen und arbeiten zu können. Die grundlegende Orientierung an den Zielsetzungen, die die Befähigung zum lebenslangen Lernen (cf. 2.2) anbahnen sollen, erfordert die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Erwerb und der Anwendung von Problemlösungsstrategien und Fertigkeiten im Kontext der zu wählenden Aufgaben.

Geeignete Verfahren zur Förderung der Fähigkeit, entsprechend komplexe Aufgaben- und Problemstellungen zu bewältigen, sind

- die aktive Einbeziehung der Lernenden in Auswahl, Organisation und Durchführung von Unterrichtsvorhaben
- die produktive Aktivierung von Vorwissen und -erfahrungen, z. B. in Form von Assoziogrammen
- das Trainieren von Arbeitsformen, die eine selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema und eigenständige Schwerpunktsetzungen ermöglichen (z. B. durch *lecture individuelle*, *lecture croisée* mit francophonen Partnern, szenische Interpretation, Referate, Vorbereiten von Diskussionen und Debatten, Teilprojekte, eigene fremdsprachliche Produkte unterschiedlichster Art)
- das Trainieren sach- und adressatengerechter Dokumentationen und Präsentationen von Unterrichtsprozessen und Arbeitsergebnissen (z. B. durch Vortrag in Verbindung mit unterstützenden Medien, Einbeziehung des Plenums, Arbeitsmappe, szenische Darstellung, Wand- und Schülerzeitung, Ausstellung).

Geeignete Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Lernens sind insbesondere

- die Einübung in eine selbstständige Sicherung von Teil- und Endergebnissen (z. B. durch Protokolle, Ergebnisdokumentationen oder Tagebücher)
- die Einübung des selbstständigen Umgangs mit Hilfsmitteln zur Informationsbeschaffung (französischsprachige Nachschlagewerke, Internet u. a.)
- Anregungen zur individuellen Anfertigung und sukzessiven Erweiterung von thematischen Wortschatzkarateien, zur individuellen Feststellung von Fehlerschwerpunkten und zu ihrer Behebung
- die Heranführung an die eigenständige Nutzung außerschulischer Angebote, die den Spracherwerb fördern (z. B. Angebote des *Institut français*, französischsprachige Fernseh- und Rundfunksendungen, Kinofilme, Musik, Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Theaterinszenierungen)
- Anregungen zur Teilnahme an geeigneten Wettbewerben (z. B. Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Wettbewerbe des Deutsch-Französischen Jugendwerks)
- direkt oder medial vermittelter Austausch mit Menschen aus dem francophonen Raum.

Geeignete Verfahren zur Förderung der Kooperationsfähigkeit sind insbesondere

- die Einübung von Techniken der Teamarbeit (z. B. zielorientierte Arbeitsteilung und -koordination, Austausch und Evaluation von Teilergebnissen, wechselseitige Unterstützung, Entwicklung von Lösungsstrategien)
- Gruppenteilprojekte zur Vorbereitung von Veranstaltungen an außerschulischen Lernorten (z. B. zur Planung und Durchführung eines Schüleraustausches oder einer Kursfahrt).

4.6 Kurskonzeption und Progression

Die Beteiligung der Lernenden an Planung und Durchführung der Kurse ist ein zentrales Gestaltungsprinzip der Arbeit im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe.

In der Phase der Vorbereitung, insbesondere zu Beginn der Kursstufe, erfolgt die Materialsichtung und -sammlung zunächst durch die Lehrkraft. Die Möglichkeit, schon im Vorfeld Absprachen mit den Lernenden zu treffen, sollte jedoch in Betracht gezogen werden. In den nachfolgenden Semestern kann die vorbereitende Arbeit auch von interessierten Schülerinnen und Schülern übernommen werden. So können z.B. für das Kursthema *Paris* (cf. Kap. 8.3) Informationen aus Internetrecherchen, Reiseführern, Zeitschriften wie *géo, écoute* etc. gesichtet und ausgewertet werden.

Ausgehend vom Prinzip der Lernerpartizipation sind Anlage und Durchführung der Kurse offen zu gestalten. Geschlossene Angebote mit vorher fest definierten Themenbereichen und Inhalten bilden die Ausnahme.

Zentrale Elemente einer offenen Kurskonzeption sind die Phasen des Einstiegs, der Strukturierung, der Vertiefung sowie der Präsentation.

In der Einstiegsphase stehen die Einstellungen, Erwartungen und Vorkenntnisse der Lernenden im Mittelpunkt. Die Teilaspekte des Themas werden entfaltet. Als Methode eignet sich besonders das Brainstorming, ggf. gestützt durch Photos oder Bilder (cf. Kursbeispiel 8.7 *Vivement l'an 3000*). Auch ein Film bzw. Filmausschnitt oder ein kurzer, markanter Text können als Einführung dienen. So kann z. B. beim Thema *Grandir* (cf. Kap. 8.1) die Jugendzeitschrift *phosphore* Basis für eine Sichtung von aktuellen Problemen und Einstellungen jugendlicher Franzosen sein. E-Mail-Kontakte oder ein thematisch ausgerichteter *chat* bieten ebenfalls konkrete Anregungen für die Entfaltung des Themas.

Dann wird eine inhaltliche Strukturierung der verschiedenen Aspekte vorgenommen. Dieses Vorgehen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Reichweite des Themas zu erfassen und im Anschluss eine begründete Auswahl aus vorhandenen Materialien zu treffen, ggf. einen persönlichen Interessenschwerpunkt zu wählen und zu bestimmten Aspekten des Themas selbst Texte einzubringen bzw. zu suchen. Für die jeweiligen Teilthemen werden grundlegende Fragestellungen entwickelt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Dabei sollten auch methodische Entscheidungen für die Bearbeitung getroffen werden. So kann z. B. beim Kursthema 8.5 *Amour, amitié, solitude* die Vorstellung der Bücher zum Aspekt *premier amour* in die Entscheidung münden, welche Texte sich für *lecture*

individuelle bzw. *lecture commune* eignen. Aus dieser Phase können auch ggf. Themen für die Facharbeit erwachsen.

Für die Vertiefungsphase sollten der zeitliche Rahmen, die Intensität der Bearbeitung, die Sozialform sowie die Art der Präsentation verbindlich abgesprochen werden. Hier bietet sich die Möglichkeit, unterschiedliche Lernstrategien und -techniken an verschiedene Phasen zu koppeln und so im Verlauf der Kurssequenzen eine Progression sicherzustellen. So können z. B. beim Thema 8.4 *Individu, groupe et société* filmanalytische Grundkenntnisse in Verbindung mit dem entsprechenden Vokabular anhand des Films von Mehdi Charef *Le thé au harem d'Archimède* erarbeitet und bei *La haine* vertiefend angewandt werden. Sie sind dann in einem späteren Semester, etwa bei der Behandlung von *Lacombe Lucien* (cf. Thema 8.10) selbstverständlicher Bestandteil der Diskussion.

Die Präsentation der Ergebnisse sollte neben den sachbedingten Qualitätsansprüchen vor allem einen entscheidenden Beitrag für die Verbesserung der mündlichen Kommunikation leisten. So kann z. B. beim Thema 8.2 *Révolte et liberté* eine *émission télévisée* (Talkshow, Interview) simuliert werden. Chansons können in Verbindung mit Text-Bild-Collagen vorgestellt werden.

Den vier Halbjahren der Kursstufe soll ein in sich schlüssiges, kohärentes Konzept zugrunde liegen, das sich an den drei Säulen der interkulturellen Kompetenz (Sprache, Texte, Handlungswissen, cf. 2) und den Prinzipien eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens (cf. 2.2) orientiert.

Die anzustrebende Progression muss deshalb komplex angelegt sein und die verschiedenen Zieldimensionen des Unterrichts angemessen berücksichtigen. Neben thematischen Progressionen, die sich aus Verknüpfungen der jeweils behandelten Teilthemen ergeben, wachsen die sprachlichen und methodischen Ansprüche an die Kompetenz der Lernenden; sie bewältigen stärker markierte Texte und setzen dabei selbstständig unterschiedliche Verfahren und Lerntechniken ein.

Folgende Prinzipien sind dabei zu berücksichtigen:

- inhaltliche bzw. methodische Schwerpunktsetzung für die jeweiligen Unterrichtseinheiten des Kursthemas bzw. der Kursthemen
- Vernetzung(en) von Teilaspekten
- punktuelle Vertiefungen
- Wiederaufnahme von Bekanntem
- Transfer in neue Bereiche
- Schaffung größerer Komplexität.

Eine lineare Progression, die sich ausschließlich an einem der vielfältigen Aspekte orientiert, wird den Anforderungen nicht gerecht.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der thematischen Progression ist die Vielfalt von Teilthemen sicherzustellen. Dabei müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Frankreich im multikulturellen Spannungsfeld (z. B. Einwanderungsproblematik, Minderheiten)
- Francophonie

- Frankreich und Deutschland (u. a. deutsch-französische Beziehungen in Gegenwart und Vergangenheit, kulturelle/gesellschaftliche Unterschiede zwischen den beiden Ländern)
- soziokulturelle, ökonomische und politische Gegebenheiten und deren Widerspiegelung in der Literatur.

Diese Aspekte können in der Kursfolge entweder als Kursthema, Thema von Unterrichtseinheiten oder als sich gegenseitig ergänzende, aufeinander aufbauende Teilthemen auftauchen, die sich zu einem vielfältigen Bild Frankreichs und anderer Länder der Francophonie vernetzen.

4.6.1 Vorstufe

Die zentrale Aufgabe der Arbeit in der Vorstufe ist es, Sprachkenntnisse und -fähigkeiten sowie die Beherrschung von Methoden selbstständigen Arbeitens und Lernens, zu denen auch Rezeptionstechniken gehören, zu erweitern und zu trainieren. Entsprechend lernen die Schülerinnen und Schüler, auf der interaktiven, rezeptiven und produktiven Ebene sprachlich zu handeln.

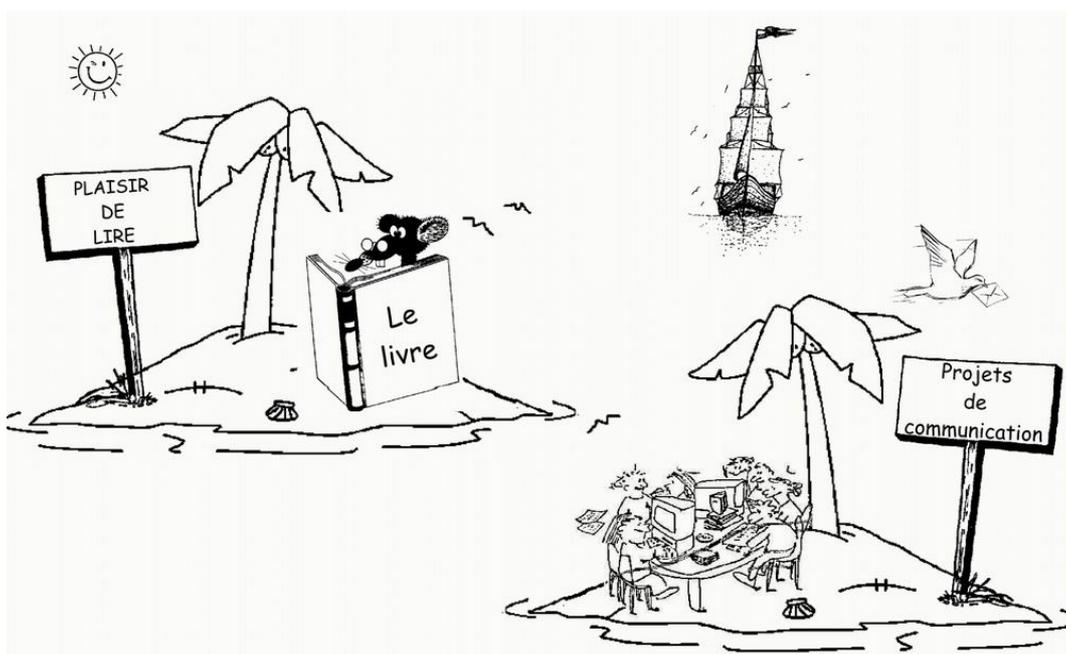
Ergänzungs- und Konsolidierungslehrgang

Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht die Vielfalt der Aspekte, die bei der Konzeption des *tronc commun* zu berücksichtigen sind. Hierbei sind die einzelnen Zielbereiche nicht als isolierte Teileinheiten zu behandeln, sondern müssen in kommunikatives Sprachhandeln eingebunden sein. Dies gilt in besonderem Maße für das Festigen und Erweitern grammatischer Strukturen. Die Erweiterung anderer Lernkompetenzen erfolgt in der Ergänzungs- und Konsolidierungsphase schwerpunktmäßig durch Methodenschulung. Aus den besonderen Bedingungen der jeweiligen schulischen Lehr- und Lernsituation ergeben sich weitere Gewichtungen, die von den Fachkollegien abzustimmen und zu veröffentlichen sind.

Prioritäten		Medien/ Verfahren	Themenbeispiele
Code oral	Verlagerung von Aktivität auf die Schülerinnen und Schüler	Presse Fernsehen	<i>actualités</i> <i>chansons actuelles</i>
	selbstständiges Lernen/Lernerautonomie		
	Schaffung von Selbstvertrauen	<i>sites Internet</i>	<i>culture(s)</i> <i>relations humaines</i>
	Verwendbarkeit für pers. Bedürfnisse und Berufsleben		
	Zurechtfinden in/Bewältigung von Alltagssituationen	Audiovisuelle Medien	<i>jeunes</i>
	Kommunikative Spracharbeit	<i>clips vidéo</i>	<i>la France et la francophonie</i>
Authentizität	Erweiterung von Redemitteln	Neue Technologien	<i>beurs/Maghreb</i>
	Festigung und Ergänzung grammatischer Strukturen	Simulation	<i>la France et l'Allemagne</i>
	Umgang mit Wörterbüchern		<i>échange scolaire</i>
	gezielte Informationsentnahme aus dem Internet	kurze, vielfältige Texte	<i>l'Europe</i>

Orientierungslehrgang

Als Grundlage für die Konzeption des Orientierungslehrgangs gelten für alle Schülerinnen und Schüler des 11. Jahrgangs zwei Schwerpunkte: *le livre* sowie *projets de communication*. Sie sind im nachfolgenden Schaubild als Inseln dargestellt.



Die Begegnung mit einem authentischen Buch ist als Entdeckungsprozess zu verstehen, bei dem *le plaisir de lire* im Vordergrund steht. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zu aktiven Lesern werden, die bei der Auswahl des Buches und der Gestaltung des Leseprozesses beteiligt sind.

Vorrangig soll zeitgenössische Jugendliteratur berücksichtigt werden, die dem interkulturellen Anliegen des Unterrichts entspricht. Drehbücher und Theaterstücke stellen ebenfalls sinnvolle Angebote dar, soweit sie Aspekte der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen thematisieren und an deren Leseinteressen anknüpfen. Die Einbeziehung der Lernenden gilt auch für die Entscheidung, ob ein Roman, ein Drehbuch oder ein Theaterstück gelesen wird.

Die *projets de communication* streben die Erweiterung der verschiedenen Kompetenzen im Kontext interkultureller Begegnung an. Vorrangiges Ziel dabei ist die authentische Kommunikation mit francophonen Kontaktpartnern (z. B. Briefpartnern, Austauschpartnern, Fremdenverkehrsamt usw.). Traditionelle und zukunftsweisende Wege der Kontaktaufnahme sowie des Informations- und Meinungsaustausches (*téléphone, lettre, courrier électronique, fax, internet*) sollen erprobt und mit Leben gefüllt werden.

Simulationen dienen in diesem Zusammenhang einerseits der Vorbereitung und dem anwendungsbezogenen Training, haben aber andererseits auch einen eigenständigen Wert im Hinblick auf die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen.

Profilbildung

Ausgehend von diesen curricularen Schwerpunkten ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten für die inhaltliche Gestaltung der Profile:

- verpflichtende Lektüre eines Buches
- Durchführung mindestens eines *projet de communication*
- Berücksichtigung vielfältiger Textsorten
- thematische Ausrichtung des Lernangebots in Dossiers.

Diese Gemeinsamkeiten werden ergänzt durch die Schulung und Erweiterung

- der rezeptiven, produktiven und interaktiven Sprachtätigkeiten
- kreativer Verfahren der gestaltenden mündlichen und schriftlichen Textproduktion
- von Methoden selbstständigen Arbeitens und sozialen Lernens im Hinblick auf interkulturelle Handlungsperspektiven.

Je nach Lage vor Ort kann die Vorbereitung auf eine externe Prüfung (z. B. DELF/DALF) ebenfalls ein Faktor für die besondere curriculare Verknüpfung beider Profile sein.

Konzeptionelle Unterschiede zwischen den beiden Profilen ergeben sich im Hinblick auf folgende Aspekte:

Profil A (cf. 3.1.1)

- Orientierung an Alltagssituationen, wobei die Außenperspektiven der Fremdsprachennutzung für den beruflichen oder privaten Bereich sowohl im Rahmen der mündlichen als auch der schriftlichen Textproduktion im Vordergrund stehen sollten
- geringer markierte Texte
- Begegnung mit dem Buch als *lecture individuelle*; der Schwerpunkt sollte dabei auf den subjektiven Leseindrücken liegen
- begrenzter Umfang der *projets de communication*.

Profil B (cf. 3.1.1)

- höherer Abstraktionsgrad der thematisch-inhaltlichen Anforderungen
- *lecture en classe* und/oder *lecture individuelle* mit ausgewiesenen textanalytischen Schwerpunkten
- Verknüpfung der Buchlektüre mit ergänzenden Verfilmungen oder Theaterinszenierungen.

4.6.2 Kursstufe

Die sprachliche und inhaltliche Arbeit in der Kursstufe vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit Texten und sprachlich zu bewältigenden Situationen.

Die Verfahren zur Erschließung und Verarbeitung von Printmedien und audiovisuellen Materialien (cf. 4.3) sind natürlich vom jeweiligen Text abhängig, gelten aber im Prinzip für alle Kursarten (Vor- und Kursstufe, Grund- und Leistungskurse).

Dabei nimmt allerdings im Leistungskurs das schriftliche Arbeiten insgesamt einen breiteren Raum ein. Auch führt das intensivere sprachliche Training sowie das vertiefte Interesse an fachspezifischen Fragestellungen im Leistungskurs - einhergehend mit einer stärkeren Spezialisierung der Schülerinnen und Schüler - dazu, dass im Leistungskurs

- den Lernenden längerfristige Projekte/Aufträge zur eigenständigen Bearbeitung übertragen werden können
- von ihnen die angemessene Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse unter Bezugnahme auf den Unterricht und unter Einbindung der übrigen Lernenden erwartet werden kann
- die Lernenden eher in der Lage sein werden, Texte jeder Art ohne Hilfe durch die Lehrkraft unter eigenen Fragestellungen zu erschließen
- die Lernenden sich auch über den Kurs hinaus mit Texten in der Zielsprache beschäftigen und sich Informationen zum francophonen Sprachraum beschaffen werden, die sie dann an geeigneter Stelle in den Unterricht einbringen

- den Lernenden die Leitung einzelner Unterrichtsphasen übertragen werden kann, wobei auch ein Hinterfragen der methodischen Vorgehensweisen der Lehrkraft in beschränktem Rahmen erwartet werden kann.

Im Grundkurs dagegen wird verstärkt die Dialogfähigkeit und Argumentationsfähigkeit der Lernenden trainiert. Das Ziel der Bewältigung einer großen Breite realer Kommunikationssituationen setzt voraus, dass abrückend vom traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch regelmäßig Kommunikationsformen erprobt werden müssen, die nicht um einen Text als Ausgangspunkt kreisen. Simulationen von Interviews, Bewerbungsgesprächen, Talk-Shows, Diskussionsrunden, Telefongesprächen, Beratungs- oder Verhandlungsgesprächen kommt wie auch der Durchführung von E-Mail-Projekten oder Chats zur Erprobung realer Kommunikation gerade im Grundkurs verstärkt Bedeutung zu. Da die Ausrichtung nicht nur auf die schriftliche Abiturprüfung und ggf. ein philologisches Studium hin erfolgt, ist beim schriftlichen Arbeiten im Grundkurs auf Vielseitigkeit zu achten.

In Grund- wie in Leistungskursen ist anzustreben, dass durch geeignete, auf andere Inhalte und Situationen übertragbare Verfahren Aktivität auf die Lernenden verlagert wird. Dabei kann die Moderation der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Leistungskurs zumindest teilweise von ihnen selbst übernommen werden.

4.6.3 Kombinierte Kurse

Der kombinierte Grund- und Leistungskurs muss durch Differenzierung und Zusammenführung so gestaltet werden, dass er beiden Lerngruppen gerecht wird.

Beide Lehrgänge müssen in ihrer Ausrichtung jeweils klar definiert sein, aber über das ganze Kurs-halb-jahr und nicht nur in den gemeinsamen Stunden aufeinander bezogen bleiben.

Das regelmäßige Bilanzieren des bislang Erreichten, das Planen und Organisieren der noch zu leistenden Arbeit und das Koordinieren der Hausaufgaben ist im kombinierten Kurs besonders wichtig.

Über eine gemeinsame Einstiegs- und Motivationsphase wird an das Kursthema herangeführt, der Informationsstand der Kursteilnehmer ermittelt, werden erste Recherchen angestellt und geeignete Materialien - evtl. im Leistungskurs - gesichtet und für eine Auswahlentscheidung im Gesamtkurs vorbereitet. Möglichkeiten des gegenseitigen Zuarbeitens und Unterstützens werden abgesteckt.

In der folgenden Phase wird das ausgewählte Material im Gesamtkurs bearbeitet. Die gemeinsame Arbeit wird im Leistungskurs mit der Auswertung von Zusatzmaterialien oder der Untersuchung von Fragestellungen begleitet, die sich im Gesamtkurs ergeben haben.

Bei der Verteilung der Arbeitsvorhaben und der Gewichtung der Fertigkeiten erscheint es sinnvoll, spiegelbildlich vorzugehen, d. h. wenn der Gesamtkurs z. B. einen umfangreicheren Text liest, sollte der Leistungskurs sich mit ergänzenden Kurztexten, Filmanalysen etc. beschäftigen. Das umgekehrte Verfahren ist natürlich auch denkbar.

Ein kombinierter Grund-/Leistungskurs muss nicht grundsätzlich mit Texten mittleren sprachlichen Schwierigkeitsgrades arbeiten. Schwierige Texte können auch im Gesamtkurs bewältigt werden, wenn vom Grundkurs kein detailliertes Verständnis bzw. keine umfassende Auswertung erwartet wird.

Der Tatsache, dass Lerngruppen mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten, Kenntnissen, Erfahrungen und Zielvorstellungen gemeinsam zu unterrichten sind, wird Rechnung getragen, wenn Dialog- und Plateauphasen eingeplant werden.

Der Dialog als thematisch und/oder situativ bestimmte, partnerbezogene Redeform kann sich im Gesamtkurs auf natürliche Weise entwickeln, weil Informationen ausgetauscht und diskutiert werden. Auf diese Weise kann eine Vielzahl von Redeabsichten wie Vergewisserung, Erklärung, Präzisierung, Definition etc. versprachlicht werden. Das Entwickeln von Fragetechniken, das Eingehen auf einen Vortrag und das Anwenden des dafür notwendigen Vokabulars müssen gezielt geübt werden, z. B. im Interview.

Gesprächsanlässe können Zusammenfassungen von Ergebnissen der Arbeit im Leistungskurs, Hausaufgaben, Unterrichtsprotokolle und das Referat sein, bei dem besonders auf adressatengerechtes Verhalten zu achten ist.

In der Plateauphase werden Ergebnisse überprüft, zusammengefasst und ergänzt, evtl. auch sprachliche Übungen in die inhaltliche Arbeit integriert.

Interpretationsergebnisse können in verschiedene Textsorten (Brief, Rezension, Filmankündigung, Werbung etc.) umgesetzt oder unter Berücksichtigung bestimmter sprachlicher Vorgaben, z. B. unter Verwendung von Bedingungssätzen oder mit Verben, die den *subjunctif* auslösen, resümiert werden.

In der Plateauphase können im Sinne einer leserorientierten Literaturdidaktik andere Wege zum Verstehen eines Textes, wie z. B. die Befragung einer Romanfigur im Rollenspiel erprobt werden (cf. 4.3).

Für die sprachliche Schulung eröffnen sich weitere Perspektiven. Die Leistungskursschülerinnen und -schüler können schwierigere Texte für den Gesamtkurs vereinfachen und zusammenfassen. Daraus ergibt sich eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene wie Klarheit, Ökonomie und Kohärenz eines Textes. So kann z. B. die Wirkungsweise von Verbalisierung, Nominalisierung oder Adjektivierung reflektiert werden. Die Lernenden des Leistungskurses können z. B. auch eine Formanalyse von im Gesamtkurs gelesenen Texten übernehmen.

5 Lernerfolgskontrollen und Leistungsbewertung

Lernerfolgskontrollen sind Bestandteil des Unterrichts und dienen der Leistungsbewertung. Sie müssen sich am vorangegangenen Unterricht, seinen Lernzielen und Inhalten orientieren.

- Sie informieren die Schülerinnen und Schüler über Lernzuwachs und Lerndefizite.
- Sie geben den Unterrichtenden darüber Auskunft, ob die Schülerinnen und Schüler die angestrebten Lernziele erreicht haben.

Bewertet werden

- der Umfang der Kenntnisse in der Fremdsprache und des Sachwissens zum Unterrichtsgegenstand, der sich in der mündlichen und schriftlichen Darstellung widerspiegelt
- die Fähigkeit und Bereitschaft, Arbeits- und Lernprozesse selbstständig zu planen und mit anderen zu kooperieren
- die Fähigkeit, Informationen eigenständig zu beschaffen und zu nutzen sowie Arbeitsergebnisse sach- und adressatengerecht zu präsentieren.

Leistungsbewertungen müssen den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden. Ihnen sind die Kriterien der Bewertung frühzeitig mitzuteilen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen in angemessenen Zeitabständen im Verlauf des Unterrichts über ihren Leistungsstand informiert werden.

Aufgabe der Fachkonferenz (cf. 7) ist es, einheitliche Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe zu sichern.

Die Bewertung der Leistung der Schülerinnen und Schüler gründet sich auf die Mitarbeit im Unterricht und auf die Ergebnisse der Klausuren bzw. der Facharbeit. Beide Bewertungsbereiche gehen zu etwa gleichen Teilen in die Gesamtwertung ein. Näheres regelt die Fachkonferenz.

5.1 Mitarbeit im Unterricht

Die Mitarbeit im Unterricht setzt sich aus zwei Hauptkomponenten zusammen, die in etwa gleichwertig in eine Gesamtbewertung eingehen.

Die sprachliche Leistung beschreibt die Kompetenz des Lernenden in der Anwendung der Zielsprache im Unterricht, z. B.

- die Verfügbarkeit eines themenbezogenen Wortschatzes
- die für die situationsgerechte Realisierung der Redeabsicht notwendigen grammatischen Formen, Strukturen und idiomatischen Wendungen
- eine korrekte Aussprache und Intonation

- die Beherrschung von Sprech- und Verständigungsstrategien, d. h. akzentuiert, flüssig und publikumsgerecht vortragen, spontan umschreiben, gezielt nachfragen können, ggf. skizzieren, spontan das Register wechseln etc.

Die inhaltliche Leistung umfasst

- die Fähigkeit, Gehörtes oder Geschriebenes je nach Aufgabenstellung selektiv, detailliert oder global zu verstehen
- die Fähigkeit, Sachverhalte und Texte sachgerecht und angemessen zu analysieren und begründet wertend einzuschätzen
- die Fähigkeit, sich Sachwissen anzueignen und dieses zielgerichtet einzubringen
- die Fähigkeit, sich neue Inhalte - auch eigenständig - zu erschließen
- Eigenständigkeit und Kreativität bei produktionsorientierten Arbeitsaufträgen.

Beide Leistungsbereiche dokumentieren sich u. a.

- in Einzelbeiträgen im Unterrichtsgespräch
- in Diskussionen und Diskussionsleitung
- in Gruppen- bzw. Projektarbeitsphasen
- beim Vortrag von Hausaufgaben
- bei der Präsentation von Kurzvorträgen und Referaten
- durch konstruktives, kooperatives Gesprächs- und Arbeitsverhalten
- in der Häufigkeit und Kontinuität des unterrichtlichen Engagements.

5.2 Klausuren

In Klausuren weisen die Lernenden einerseits ihre sprachlichen Fähigkeiten, andererseits ihre Sach-, Methoden- und Fachkenntnisse nach.

Klausuren erwachsen direkt aus dem vorausgehenden Unterricht und können sowohl Aufgaben zur Textrezeption, zur Textinterpretation als auch solche zur kreativen Textgestaltung beinhalten.

Die den Klausuren zugrundeliegenden Textsorten bzw. Medien und der methodische Umgang mit ihnen müssen den Schülerinnen und Schülern aus dem vorausgehenden Unterricht vertraut sein.

5.2.1 Arbeitsgrundlage

Arbeitsgrundlage sind grundsätzlich authentische, ggf. geringfügig gekürzte Materialien, z. B.

- Romanauszüge, Dramenszenen etc.
- Sachtexte
- kombinierte Texte, d. h. beispielsweise Werbung, die Bild und Text verbindet, *bandes dessinées*,
- Internetseiten, Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikel mit Bildern

- reine Bilder- bzw. Bildgeschichten
- Hörtexte, z. B. Hörspielszenen, Chansons
- Hör-Seh-Texte, z. B. Filmausschnitte mit oder ohne Ton, Nachrichtenexzerpte
- deutsche Texte, die in der Zielsprache zu bearbeiten sind (nur als Teilaufgabe).

Den Schülerinnen und Schülern sind ein einsprachiges und ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung zu stellen.

5.2.2 Aufgabenstellung

5.2.2.1 Aufgaben zur Textinterpretation

Die Arbeitsaufträge beziehen sich auf die Bereiche *compréhension*, *analyse* und *commentaire*, wobei nicht immer alle drei Bereiche angesprochen werden müssen.

Aufgaben zur *compréhension* überprüfen das Verständnis von Aussagen, die direkt der Vorlage zu entnehmen sind. Die Aufgabenstellungen zur *analyse* zielen auf das Verständnis latenter Informationen der Textvorlage, d. h. von Aussagen, die durch eine Untersuchung der Informationsauswahl, ggf. der sprachlichen und stilistischen Mittel, der Struktur usw. erschlossen werden können. Der *commentaire* verlangt die Einordnung textbezogener Informationen in einen größeren Zusammenhang, d. h. der Lernende muss eine Beziehung zwischen Aussagen der Vorlage und Informationen, die er aus anderen Quellen gewonnen hat, herstellen bzw. einen in der Textvorlage aufgeworfenen Sachverhalt eigenständig kommentieren. Mögliche Aufgabenstellungen in den Bereichen *compréhension*, *analyse* und *commentaire* werden ausführlicher in Kapitel 4.3 dargelegt.

5.2.2.2 Aufgaben zur kreativ gestaltenden Textproduktion anhand sprachlicher und visueller Vorgaben

Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion betreffen in der Regel den *commentaire*, können aber auch Funktionen der *compréhension* und der *analyse* übernehmen. Wenn z. B. die Aufgabe lautet, eine Textfortsetzung unter Verwendung auffälliger Stilmittel des Autors sowie der Beachtung der Erzählperspektive zu gestalten, so wird damit auch der Bereich *analyse* abgedeckt, da die Lernenden diese Aufgabe nur lösen können, wenn sie - ohne dies schriftlich zu dokumentieren - eine Stilanalyse und eine Analyse der Erzählhaltung vornehmen, um ihre Ergebnisse dann kreativ umzusetzen.

In der Regel wird ein Arbeitsauftrag zur gestaltenden Textproduktion in einer Klausur genügen. Mit Rücksicht auf weniger kreative Lernende kann auch die Möglichkeit eröffnet werden, zwischen einer gestaltenden Textproduktion und einem nicht gestaltenden Aufgabentyp wählen zu lassen, wobei die alternativen Arbeitsaufträge weitgehend vergleichbar sein müssen.

Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit bei der Bewertung kreativer Aufgaben sollte die Aufgabenstellung relativ eng gefasste Vorgaben beinhalten.

Ausgehend von der im Kurs geleisteten Arbeit an und mit Texten - siehe hierzu ausführlicher mögliche Aufgabenstellungen in Kapitel 4.3 - bieten sich im Rahmen einer Klausur insbesondere folgende Aufgabentypen an:

- Ausgestaltung eines narrativen Textes oder eines Erzählkerns (z. B. Ausfüllen einer inhaltlichen Leerstelle, Expansion einer knappen Darstellung)
- Verarbeitung von Reizwörtern zu einem Märchen, einem Erlebnisbericht, einer Reportage, einem Werbetext usw.
- Abfassen eines Dialogs zu einem ohne Ton vorgespielten Filmausschnitt
- Erstellung eines Interviews zu einem vorgegeben Text (z. B. einem *fait divers*)
- Verfremdung eines Textes durch Perspektivwechsel (z. B. Darstellung eines Geschehens aus der Perspektive einer anderen Person; Rückschau auf Ereignisse: *dix ans après*).

Aufgaben zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben

Entsprechende Aufgaben können Teilaufgaben, bei entsprechender Substanz auch die einzige Aufgabe in einer schriftlichen Lernkontrolle sein:

- Versprachlichung einer Bildfolge oder Weitererzählen einer Bildgeschichte mit offenem Ende (insbesondere für Französisch als neubeginnende Fremdsprache)
- Erläuterung einer Karikatur
- Beschreibung und Charakterisierung von Personen in einer Bildfolge, auf einem Gemälde, auf Photos aus Zeitungen und Zeitschriften; Erfinden ihrer Lebensgeschichte usw.; diese Personen „zum Sprechen bringen“.

Die Aufgabenstellung muss hinreichend Raum für selbstständige Lösungen bieten.

Semesterübergreifende Aufgabenstellungen sollten frühzeitig einbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler sind rechtzeitig mit den Anforderungen einer Abiturklausur zu konfrontieren.

5.2.3 Bewertung

Die Bewertung erfolgt für Grund- und Leistungsfach nach denselben Kategorien. Eine Differenzierung ergibt sich aus den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und den damit verbundenen inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen.

Bewertet werden die inhaltliche und die sprachliche Leistung. Letztere umfasst die Bereiche Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit.

Für die inhaltliche und die sprachliche Leistung wird jeweils eine Teilnote ermittelt. Bei der Bildung der Gesamtnote kommt der sprachlichen Leistung das größere Gewicht zu.

Kriterien für die Bewertung der inhaltlichen Leistung sind je nach Art der Aufgabe:

- Verständnis der zugrundegelegten Materialien

- adäquate Umsetzung der Aufgabenstellung
- der aufgabenbezogene Einsatz fachlicher Kenntnisse und Methoden
- der adäquate Einsatz von im Unterricht erworbenem Hintergrundwissen
- die Qualität der Begründung einer Stellungnahme
- die Einhaltung des gesetzten Rahmens, die Folgerichtigkeit und die Originalität bei kreativen Aufgaben
- Stimmigkeit und Prägnanz eines in der Zielsprache zusammengefassten Textes.

Im Bereich Sprache werden die Qualität des sprachlichen Ausdrucks sowie Beachtung der sprachlichen Normen bewertet.

Für die Bewertung der sprachlichen Leistung im Bereich des Ausdrucksvermögens sollten folgende Kategorien beachtet werden:

Lexik	Syntax	Texterstellung
Reichhaltigkeit	Klarheit	Textaufbau
Angemessenheit	Komplexität	gedankliche Verknüpfung/Kohärenz
Idiomatik	Variation	Ökonomie
Selbstständigkeit	Angemessene Verwendung sprachtypischer Konstruktionen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • <i>subjonctif</i> • <i>gérondif</i> • <i>participes</i> • <i>inversion</i> • <i>infinitif</i> • <i>pronoms</i> • <i>propositions conditionnelles</i> • <i>mise en relief</i> 	Stringenz
Bei Verwendung gedruckter Materialien als Arbeitsgrundlage: Zitierweise		

Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit werden differenziert gewichtet⁴.

Eine ausschließliche Orientierung an Fehlerindices ist nicht zulässig. Zu berücksichtigen ist des Weiteren, in welchem Maße Fehler die Kommunikation beeinträchtigen. Eine besonders klare und idiomatische Ausdrucksweise muss bei der Bewertung honoriert werden.

Sehr gute und gute sprachliche Leistungen manifestieren sich in Texten, die durchgängig übersichtlich gegliedert und problemlos lesbar sind. Der allgemeine und themenspezifische Wortschatz wird treffsicher und variabel eingesetzt. Der Satzbau ist differenziert. Verbindungselemente und sprachtypische Konstruktionen werden angemessen häufig und geschickt verwendet. Der Umgang mit gedruckten Materialien ist souverän; Zitate sind knapp und prägnant, werden sinnvoll integriert und korrekt gekennzeichnet. Die Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit beeinträchtigen die Kommunikation nicht und

⁴ Ein Vorschlag zur Fehlergewichtung findet sich in der Anlage.

betreffen zumeist den *accord* oder Ungenauigkeiten bei der Wortwahl. Auffallende grammatische Fehler sind die Ausnahme.

Sprachliche Leistungen von mittlerer Güte liegen vor, wenn Sachverhalte und Meinungen durchweg verständlich wiedergegeben werden. Nur hin und wieder kommt es zu Verständnisproblemen, weil zu komplizierte Sätze konstruiert werden oder die Suche nach dem richtigen Wort in eine Sackgasse führt (deutsches Wort, Germanismen, Anglizismen, *chose*). Stellenweise bleiben Bezüge durch ungeschickten bzw. unzureichenden Gebrauch von Pronomina unklar. Bei der Verknüpfung von Sätzen reduzieren sich die Möglichkeiten (*mais, parce que*), sprachtypische Konstruktionen (z. B. zur Satzverkürzung) werden nicht genügend genutzt oder zu häufig verwendet. Die - gedruckte - Textvorlage wird sinnvoll genutzt, aber gelegentlich sind Zitate unnötig lang bzw. werden nicht ganz korrekt integriert und gekennzeichnet. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit lassen nicht auf die Unkenntnis elementarer Gesetzmäßigkeiten schließen.

Sprachliche Leistungen genügen nicht den Ansprüchen, wenn die Texte schwer lesbar und nicht unmittelbar verständlich sind. Defizite in Wortschatz und Grammatik behindern die Kommunikation erheblich. Register werden nicht durchgehalten; Stilebenen werden vermengt. Der Satzbau ist variantenarm. Beim Zitieren einer gedruckten Textvorlage wird entweder abgeschrieben oder das übernommene Versatzstück wird falsch eingearbeitet. Neben zahlreichen Angleichungsfehlern gibt es einen erheblichen Anteil von elementaren Verstößen, vor allem auch bei den Verbformen.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Transparenz soll eine systematisch nach den Bereichen Inhalt, Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit gegliederte Annotierung durchgeführt werden, die es den Lernenden ermöglicht, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und bezüglich der Sprache eine systematische Fehlerprophylaxe zu betreiben. In den Bereichen Lexik und Ausdrucksvermögen sollen auch konkrete Verbesserungsvorschläge gemacht werden. Die Korrekturen dürfen sich nicht auf den Vermerk von Mängeln beschränken, sondern müssen auch Vorzüge kennzeichnen. Sie sind so anzulegen, dass die Lernenden Hilfestellungen für die Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz erhalten.

Alle Bewertungskriterien sollten den Lernenden vorab detailliert erläutert werden. Um die Sensibilität der Lernenden zu schärfen, sollten gelegentlich einzelne schriftliche Hausaufgaben im Plenum korrigiert und besprochen sowie ausformulierte Musterlösungen zu Einzelaufgaben zur Verfügung gestellt werden.

In Kursen, die zum schriftlichen Abitur führen (LK/P3), sollte die Annäherung an die Maßstäbe des Abiturs schrittweise erfolgen und durch die Fachkonferenz abgesichert werden.

5.3 Die Facharbeit

In der Facharbeit sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, dass sie sich eigenständig über einen längeren Zeitraum mit einem fachbezogenen Thema auseinandersetzen und ihre Arbeitsergebnisse sowohl schriftlich als auch mündlich in zeitgemäßer Form in der Zielsprache präsentieren können.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe ist, dass beginnend in der Vorstufe vorausschauend die unabdingbaren Fertigkeiten, Verfahren und Techniken nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch durch kleinere Projekte immer wieder geübt und gefestigt werden. Solche Projekte können beispielsweise Recherchen und Präsentationen zum soziokulturellen Hintergrund einer Kurslektüre bzw. eines Films, Internetrecherchen zur Biografie von Autoren mit schriftlicher Präsentation der Ergebnisse o. ä. sein.

Für die Facharbeit wesentlich sind neben sprachlichen und analytischen Fähigkeiten und Fertigkeiten

- das Auffinden, die Sichtung und Verarbeitung relevanter Informationen in traditionellen und elektronischen Quellen
- der sichere Umgang mit elektronischen und traditionellen Wörterbüchern und Nachschlagewerken
- solide grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit der elektronischen Textverarbeitung (incl. französische Sonderzeichen, französische Rechtschreibprüfung etc.)
- die Beherrschung einer wissenschaftlich korrekten Zitierweise
- für die Präsentation die Beherrschung von Präsentationsstrategien und Moderationstechniken.

Vor Beginn der sechswöchigen Erstellungsphase sollte den Lernenden ein schriftlicher Leitfaden zur Verfügung gestellt werden, der einen Zeitplan, Hilfen zur Informationssuche, Angaben zur äußeren Form der schriftlichen Präsentation incl. Formatierungshilfen, die Grundregeln des wissenschaftlichen Zitierens (mit Beispielen), genaue Angaben über die erwarteten Bestandteile der schriftlichen wie mündlichen Präsentation sowie über die Bewertungskriterien enthalten sollte.

Die Themenstellung und der Aufbau der Facharbeiten sollten sich auf klar umrissene Bereiche beziehen und mit den Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden.

Rein analytische Themenstellungen, die ausschließlich textimmanente Arbeitsweisen ermöglichen, sind unzulässig. Es ist sicherzustellen, dass die Aufgabenstellung die persönliche Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Thema ermöglicht.

Die Integration der Facharbeitsergebnisse in die laufende Kursarbeit ist unerlässlich; dies ist bei der Themenplanung zu berücksichtigen.

Die Facharbeiten sollten das Semesterthema verbreitern und ergänzen. Beispielsweise können unter einem Semesterthema wie *Grandir* verschiedene Jugendromane aus der Francophonie zur Grundlage individueller Facharbeiten gemacht werden. In diesem Falle können neben der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Roman selbst eine Recherche zum Hintergrund des Romans, Informationen zur Biografie der Autorin bzw. des Autors, evtl. ein kreativer Teil (z. B. die Fortsetzung eines Romans „un

an après“, Füllung von Leerstellen, Brief an den Autor, cf. 4.3) und eine *conclusion* als konstituierende Bestandteile der Facharbeiten festgelegt werden.

Bewertet werden die

- formale Anlage
- die methodische Durchführung
- die inhaltliche Bewältigung sowie
- die sprachliche Bewältigung der Arbeit.

Anzustreben ist in etwa eine Gewichtung im Verhältnis 30% (Form/Methode)/40% (Inhalt)/30% (Sprache).

Bei der sprachlichen Bewertung der Facharbeit ist die Anwendung von Fehlerindices unzulässig. Die Lernenden können im Gegensatz zu unter Aufsicht geschriebenen Klausuren im Vorfeld alle Möglichkeiten nutzen, die sprachliche Richtigkeit ihrer Arbeit zu verbessern, daher kommt dem Bereich Ausdrucksvermögen ein erheblich größeres Gewicht zu.

Die mündliche Präsentation erfordert von den Lernenden in der Regel eine erneute intensive Beschäftigung mit den Ergebnissen ihrer Facharbeit. Ihre Aufgabe ist es, innerhalb begrenzter Zeit die Mitsprechenden in ein neues Thema einzuführen, ihnen Ergebnisse zu präsentieren und sie nach Möglichkeit direkt zu implizieren, z. B. in eine Diskussion zu verwickeln. Im Gegensatz zu den im *code écrit* verfassten Ausführungen im schriftlichen Teil müssen sich die Präsentierenden tendenziell auf den möglichst freien Vortrag im *code oral* sowie das mehr oder weniger begrenzte Sprachvermögen der übrigen Kursteilnehmer einstellen. Grundsätzlich sollten ihnen daher folgende Präsentations- und Moderationstechniken geläufig sein:

- Bereitstellung unabdingbaren zusätzlichen Vokabulars vor dem Vortrag (per Tafel, Projektion, Ausdruck)
- Brainstorming anhand visueller oder sprachlicher Impulse
- optisch einwandfreie Präsentation von Bildern, Übersichten etc. per Overheadprojektor oder elektronischem Präsentationsprogramm
- Präsentation kurzer signifikanter Textauszüge (evtl. annotiert) bzw. Filmauszüge
- Diskussionsleitung.

Vor der Präsentation sollte der Referentin bzw. dem Referenten das Ergebnis (Gutachten) des schriftlichen Teils vorliegen, damit eventuelle Mängel in der Präsentation ausgeglichen werden können.

6 Französisch als neu beginnende Fremdsprache

Die Lerngruppen setzen sich aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen mit unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen zusammen. Die Lernenden verfügen über keine oder nur geringe Französischvorkenntnisse.

Der Wahl des neu beginnenden Französischunterrichts liegen verschiedene Motive zugrunde. Neben den Lernenden, die ihre Belegungsverpflichtungen erfüllen wollen, gibt es jene, die mit dem Erlernen einer weiteren Sprache, auch im Hinblick auf ihre beruflichen Perspektiven, ihr Fremdsprachenrepertoire erweitern möchten. Französisch als neu beginnende Fremdsprache kann als Grundkurs und somit als drittes oder viertes Prüfungsfach und als Leistungskurs gewählt werden.

Der auf drei Jahre angelegte Kompaktkurs gliedert sich in zwei Phasen. Die stärker am Lehrbuch orientierte Arbeit sollte im Laufe von 12/2 abgeschlossen werden. Aus dem Angebot des Lehrwerks ist eine begründete Auswahl zu treffen; zusätzliche authentische Materialien ergänzen zunehmend das Lernangebot, um die thematisch orientierte Abschlussphase in 13/1 und 13/2 vorzubereiten.

6.1 Ziele und Inhalte

Auch für den neu beginnenden Französischunterricht gilt das Ziel des Erwerbs interkultureller Handlungsfähigkeit. Bei der Konkretisierung der Ziele und Inhalte hat im Vergleich zum fortgeführten Französischunterricht eine Akzentuierung zu erfolgen. Sie sollte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss dieses Kompaktkurses ein abgerundetes Profil beschreibbarer Kompetenzen erwerben. Die Lernenden sollen zu verwertbaren Kenntnissen gelangen, damit sie in Situationen, in denen sie der französischen Realität privat oder beruflich begegnen, in elementarer Weise handlungsfähig sind (*savoir se débrouiller*) und die Möglichkeit haben, diese Kenntnisse später selbstständig weiterzuentwickeln.

Die Ziele auf sprachlicher Ebene liegen in der Entwicklung dialogspezifischer Fertigkeiten rezeptiver und produktiver Art, damit die Schülerinnen und Schüler die in den Begegnungssituationen mündlich oder schriftlich geäußerten Fragen, Aufforderungen und Aussagen verstehen und angemessen darauf reagieren können. Dem Hör- und Leseverstehen sowie dem situationsbezogenen Sprechen kommen im Unterricht folglich große Bedeutung zu.

Die für die Behandlung im Unterricht ausgewählten Themen müssen altersadäquat sein und Bezüge zur Lebenswirklichkeit haben. Auch die Zusammensetzung des Kurses und die Schulform beeinflussen die Auswahl. So können z. B. die Themenbereiche Familie, Freunde und Partnerschaft, Freizeitgestaltung, Einstellungen und Werte, Teilnahme am öffentlichen Leben (z. B. Polizei, Arzt, Apotheke, Rathaus, Restaurant, Markt) und Berufswünsche im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. In den Fachgymnasien können sich die thematischen Schwerpunkte durch die jeweilige Fachrichtung (z. B. Technik, Wirtschaft) ergeben.

Obwohl sich der Unterricht in Französisch als neu beginnende Fremdsprache in seiner grundsätzlichen Zielsetzung nicht von dem fortgeführten Französischunterricht unterscheidet, sind bei der Konkretisierung der Ziele bezüglich des Spracherwerbs, des Umgangs mit Texten und des Handlungswissens Einschränkungen vorzunehmen. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler, die Französisch als Prüfungsfach gewählt haben, am Ende des Lehrgangs ein sprachliches Niveau erreichen, das der Kompetenzstufe B1 des Europäischen Referenzrahmens entspricht. Zur Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung muss der Bereich der schriftlichen Textproduktion angemessen berücksichtigt werden.

6.2 Gestaltung des Lernens

Den Lernenden muss Gelegenheit gegeben werden, ihre unterschiedlichen Lernerfahrungen und ihr unterschiedliches Vorwissen in den Erwerb der französischen Sprache einbringen zu können.

Der zweifellos vorhandene Zeitdruck darf nicht zu einem unangemessenen Lerntempo führen. Das Lerntempo wird von dem Lernfortschritt der Lernenden ohne Französischvorkenntnisse bestimmt.

Für das methodische Vorgehen im Neubeginnenden Französischunterricht stellen die bereits vorhandenen Kenntnisse im Bereich des Leseverstehens einen sinnvollen Anknüpfungspunkt dar. Verschiedene Lesetechniken, vor allem das orientierende Lesen und das suchende Lesen, werden von Beginn an trainiert. Auf diese Weise wird ermöglicht, dass schon in der lehrbuchorientierten Phase mit zusätzlichem authentischem Material, z. B. Ausschnitten aus französischen Tageszeitungen, Zeitschriften und *bandes dessinées* gearbeitet werden kann.

Den mündlichen Gebrauch der französischen Sprache sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst in Form kleiner realitätsnaher Dialoge, z. B. Bitte um Auskunft bzw. Hilfe, Reservierung eines Hotelzimmers, Anforderung von Prospekten, Einkaufsgespräch, und im weiteren Verlauf des Lehrgangs anhand komplexerer Situationen lernen. Aufgrund der für diese Lerngruppe typischen Diskrepanz zwischen Ausdrucksbedürfnis und zur Verfügung stehender sprachlicher Mittel muss den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zur Vorbereitung ihrer fremdsprachlichen Äußerungen gegeben werden.

Die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der realen Kontaktaufnahme mit Menschen des francophonen Sprachraums müssen genutzt werden. Dazu treten die Schülerinnen und Schüler z. B. per Telefongespräch, E-Mail, Austausch von Ton- und Bildmaterial oder Kursfahrt mit Muttersprachlern in Kontakt.

Die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts orientiert sich an den Intentionen interkulturellen Lernens (cf. 2.1.3). Im Hinblick auf die kurze Lehrgangsdauer und dem im Vergleich zum fortgeschrittenen Französischunterricht hohen Anteil an Sprachtraining ist eine thematische Konzentration erforderlich. Es ist darauf zu achten, dass die Inhalte - wie auch die sprachlichen Strukturen - stärker zu strukturieren und zu systematisieren sind als im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Klassen 5, 7 oder 9. Auf diese Weise wird der kognitive Zugriff auf die Lerninhalte verstärkt.

6.3 Lernerfolgskontrollen

Im neubeginnenden Französischunterricht sollte eine größere Anzahl an Lernerfolgskontrollen erfolgen, jedoch von kürzerer Dauer und mit geringerem Umfang, um den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Rückmeldung über ihren jeweiligen Leistungsstand zu geben.

Die Gestaltung der Lernerfolgskontrollen hat zwei Schwerpunkte: Aufgaben zur Überprüfung der erworbenen kommunikativen Fertigkeiten und Aufgaben, die insbesondere der Reproduktion der Inhalte dienen.

In Klausuren müssen die im Unterricht erworbenen Fähigkeiten rezeptiver Art Berücksichtigung finden. Mögliche Aufgabenstellungen bezüglich des Textinhalts können sein: *vrai/faux*-Aufgaben, *choix multiple*-Aufgaben, Zuordnungsübungen, kurze Zusammenfassungen (gelegentlich auch solche, die in der Muttersprache verfasst werden). Im Bereich der produktiven Aufgaben ist vor allem an das Reagieren auf eine Textvorlage bzw. das Fortführen eines Hör- und Lesetextes zu denken. Im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe sind Aufgabenstellungen zu bevorzugen, die trotz eindeutiger Rahmenvorgaben unterschiedliche inhaltliche Füllungen erlauben.

Bei mündlichen Lernerfolgskontrollen können z. B. Simulationen, in denen die Schülerinnen und Schüler auf kommunikative Impulse reagieren müssen, den Ausgangspunkt bilden.

7 Aufgaben der Fachkonferenz

Im allgemeinen Kontext der Gestaltung und Organisation des schulischen Lebens nimmt die Fachkonferenz Französisch die Koordination der fachspezifischen Belange des Oberstufenunterrichts wahr. Sie ist Initiatorin und Ort der Kooperation zwischen den Fachkolleginnen und -kollegen sowie den Mitgliedern anderer Fachgruppen.

Über die formale Beteiligung hinaus steht die Fachkonferenz Schülern und Eltern als Ansprechpartnerin zur Verfügung, soweit es sich um fachliche Aspekte der Lernberatung handelt.

Die Arbeit der Fachkonferenz ist nicht nur auf den Binnenraum der Schule, sondern auch auf außerschulische Lern- und Begegnungskontexte hin ausgerichtet. In diesem Zusammenhang prüft, fördert und organisiert die Fachkonferenz Kontakte mit francophonen Partnern („Franzosen vor Ort“, Schüleraustausch, europäische Projekte, Studienaufenthalte, Auslandspraktika etc.) sowie die Teilnahme an Wettbewerben und den Erwerb von Sprachzertifikaten.

Auf der inhaltlichen Ebene ist es eine der Hauptaufgaben der Fachkonferenz, für den Unterricht geeignete neuere Texte sowie den jeweils aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion zu reflektieren, mit Vorgaben und Anregungen der Rahmenrichtlinien abzustimmen und ggf. in das curriculare Angebot der Schule zu integrieren. Es ist weiter Aufgabe der Fachkonferenz, darauf zu achten, dass die technischen Kommunikations- und Informationsmedien für den Fremdsprachenunterricht sinnvoll genutzt werden, wobei deren Weiterentwicklung berücksichtigt werden muss.

Die Rahmenrichtlinien bieten Freiräume für die thematisch-inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts an, die entsprechend den Interessen der jeweiligen Lerngruppe und dem pädagogisch-fachlichen Ermessen der Lehrkraft gefüllt werden können. In diesem Zusammenhang gehört es zu den Aufgaben der Fachkonferenz, sich regelmäßig über Inhalte und Verfahren auszutauschen und die Vergleichbarkeit der Bewertungsmaßstäbe sicher zu stellen.

Insbesondere bezüglich des Anspruchsniveaus und der Bewertung von Lernerfolgskontrollen sind Absprachen nötig. Sie betreffen

- die Festlegung einheitlicher Maßstäbe bei der Bewertung von Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen und Inhalt, die den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler im Laufe der gymnasialen Oberstufe berücksichtigen (z. B. gestufter Fehlerindex)
- die Diskussion des Einsatzes verschiedener Aufgabentypen
- das gemeinsame, exemplarische Erstellen und Bewerten von Klausur- und Abituraufgaben
- die Diskussion der Bewertung von Einzelleistungen (z. B. Referate, Präsentation von Referaten, Buchvorstellungen).

Es ist weiter Aufgabe der Fachkonferenz, im Rahmen der gültigen Verordnungen Kriterien für ein angemessenes Anspruchsniveau und eine vergleichbare Bewertung der Facharbeit zu erstellen.

Die Fachkonferenz initiiert, diskutiert und beschließt auch Angebote für fächerverbindendes Arbeiten, projektorientierten Unterricht, polyvalente Kurse und französischsprachigen Sachfachunterricht.

8 Kursthemen

Die nachfolgenden Themenvorschläge bieten Anregungen für die Festlegung von Kursthemen und die inhaltliche Ausgestaltung der Kursarbeit.

Die Text- und Materialbeispiele sowie die Hinweise auf Facharbeitsthemen verstehen sich als eine Ideensammlung, die mit dazu beitragen soll, die unterschiedlichen Aspekte des Themas durch möglichst vielfältige Materialien zu konkretisieren. Bei den Literaturangaben wurde der Schwerpunkt auf neuere Literatur gelegt, um Impulse zu setzen und Anregungen zu geben.

Ansprüche auf Vollständigkeit, fachwissenschaftliche Systematik sowie konzeptionelle Geschlossenheit werden nicht erhoben. Es obliegt den Kursleitern, eine begründete Auswahl zu treffen, die Vorschläge zu ergänzen und zu aktualisieren.

Auf eine Zuordnung von Themen zu Grund- oder Leistungskursen ist verzichtet worden. Welche Materialien in welchem Umfang Grundlage der Kursarbeit werden, hängt von didaktischen und methodischen Entscheidungen ab, die im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe zu treffen sind (cf. 3.1.2).

Abweichend von diesem Prinzip wurde wegen der besonderen Problematik des Kurstyps ein Beispiel für einen kombinierten Grund-Leistungskurs aufgenommen.

8.1 *Grandir*

Mögliche Unterthemen

verschiedene Aspekte der Adoleszenz, z. B.

1. Hineinwachsen in die Familie
2. Erziehung, Schule
3. erste Liebe
4. Gewalt in der Familie, Missbrauch
5. Gewalt außerhalb der Familie
6. Jugendkriminalität, Drogen
7. Trennung (Scheidung, Krankheit, Tod)
8. Minderheitenproblematik
9. unterschiedliche Lebensentwürfe und -formen im Vergleich
10. Aufwachsen im Krieg (2. Weltkrieg, Algerienkrieg)
11. Wünsche, Ziele und Probleme Jugendlicher

jeweils bezogen auf Frankreich und/oder Länder der Francophonie in Gegenwart und ggf. Vergangenheit im Vergleich zur eigenen Kultur

Texte und Materialien

zu 1. Hineinwachsen in die Familie, z. B.

- Nadine Brun-Cosme: *Marie de la mer*, 1995

zu 2. Erziehung, Schule, z. B.

- Patrick Cauvin: *Monsieur Papa*, 1976
- Susie Morgenstern: *Terminale! Tout le monde descend*, 1985
- Susie Morgenstern: *Trois jours sans*, 1998
- Daniel Pennac: *Kamo, L'agence Babel*, 1992
- Denis Langlois: *L'injustice racontée aux enfants*, 1997

zu 3. erste Liebe, z. B.

- Agnès Desarthe: *Je ne t'aime pas, Paulus*, 1991
- Claude Miller: *La petite voleuse*, 1989 (cf. auch Film)
- Marie-Sophie Vermot: *En plus, c'était pas prévu*, 1997
- Leïla Sebbar: *La jeune fille au balcon*, 1996

zu 4. Gewalt in der Familie, Missbrauch, z. B.

- Hervé Bazin: *Vipère au poing*, 1948
- Annie Ernaux: *La Honte*, 1997
- Thierry Lenain: *La fille du canal*, 1996

- Claire Mazard: *Maman, les p'tits bateaux*, 1999
- Marie-Sabine Roger: *Le mystère Esteban*, 1997

zu 5. Gewalt außerhalb der Familie, z. B.

- Emmanuel Carrère: *La classe de neige*, 1995 (cf. auch Film)

zu 6. Jugendkriminalität, Drogen, z. B.

- Mathieu Kassowitz: *La Haine*, 1995 (cf. auch Film)
- Thierry Lenain: *Un pacte avec le diable*, 1989
- Assaf Hanouka/Didier Daeninckx: *Hors limites*, 2000 (BD)

zu 7. Trennung (Scheidung, Krankheit, Tod), z. B.

- Christine Aventin: *Le cœur en poche*, 1988
- Jacques Delval: *Noria*, 1992
- Roselyne Morel: *Un kilo d'oranges*, 1989
- Stéphanie: *Des cornichons au chocolat*, 1983 (cf. auch Film)
- Barbara Samson: *On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans*, 1994
- Jean Echenoz: *Je m'en vais*, 1999
- Marie-Aude Murail: *Oh boy!*, 2000

zu 8. Minderheitenproblematik, z. B.

- Azouz Begag: *Le gone du Chaâba*, 1986 (cf. auch Film)
- Aïcha Benaïssa/Sophie Ponchelet: *Née en France - Histoire d'une jeune beur*, 1990
- Soraya Nini: *Ils disent que je suis une beurette*, 1993
- Rachid Djaidani: *Boumkœur*, 1999
- Djura: *Le voile du silence*, 1991
- Annie Saumont: *Les loukoums* (cf. auch Film)
- Paul Smaïl: *Vivre me tue*, 1997
- Paul Smaïl: *Casa, la Casa*, 1998

zu 9. unterschiedliche Lebensentwürfe und -formen im Vergleich, z. B.

- Romain Gary: *La vie devant soi*, 1975 (cf. auch Film)
- Joëlle Goron: *T'as tout pour être heureuse*, 1985

zu 10. Aufwachsen im Krieg (2. Weltkrieg, Algerienkrieg), z. B.

- Odile Grand: *Couleur citron, côté cœur*, 1996
- Claude Gutman: *La maison vide*, 1993
- Joseph Joffo: *Simon et l'enfant*, 1985
- Joseph Joffo: *Un sac de billes*, 1973 (cf. auch Film)
- Agota Kristof: *Le grand cahier*, 1986

- Laurence Lefèvre/Liliane Korb: *Les enfants aussi*, 1995
- Louis Malle: *Au revoir, les enfants*, 1987 (cf. auch Film)
- Jean-Paul Nozière: *Un été algérien*, 1993
- Aïcha Lemsine: *La Chrysalide. Chroniques algériennes*, 1976

zu 11. Wünsche, Ziele, Berufsvorstellungen und Probleme Jugendlicher, z. B.

- Philippe Labro: *Manuella*, 1999
- Joëlle Goron: *T'as tout pour être heureuse*, 1985

außerdem zu allen Unterthemen

- Kurzgeschichten, z. B. Le Clézio: *La ronde*
- Märchen, z. B. *Le petit chaperon rouge* in verschiedenen Fassungen
- Gedichte z. B. von C. Poslaniec [Hrsg.], J. Prévert, B. Vian, Y. Bonnefoy
- Fabeln
- Chansons, Videoclips: z. B. von NTM, M. Le Forestier, C. Dion, G. Laffaille, Sens Unik, A. Red, P. Bruel, Y. Duteil, Les Négresses Vertes
- *Bandes dessinées*, z. B. Brétécher: *Agrippine*
- aktuelle Zeitungsartikel, ggf. aus Online-Zeitungen im Internet
- Internetdokumente
- Karikaturen

Filme/Verfilmungen

- *Les 400 coups* (François Truffaut, 1959) (2)
- *Le Péril Jeune* (Cédric Klapisch, 1994) (2)
- *Le plus bel âge* (Didier Haudepin, 1995) (2)
- *La petite voleuse* (Claude Miller, 1988) (3)
- *L'été meurtrier* (Jean Becker, 1982) (4)
- *Victor, pendant qu'il est trop tard* (Sandrine Veysard, 1999) (4)
- *Le fils du requin* (Agnès Merlet, 1993) (4,5)
- *La classe de neige* (Claude Miller, 1998) (5)
- *La haine* (Matthieu Kassowitz, 1995) (6)
- *Des cornichons au chocolat* (Sybil Nicolas/Jean-Claude Fortuné, 1991) (7)
- *Le petit prince a dit* (Christine Pascal, 1992) (7)
- *Ponette* (Jacques Doillon, 1996) (7)
- *Les loukoums* (Blaise Piguet, 1990) (8)
- *Le gone du chaâba* (Christophe Ruggia, 2000) (8)
- *La vie devant soi* (Moshe Mizrahi, 1977) (9)
- *Un sac de billes* (Jacques Doillon, 1975) (10)
- *Au revoir les enfants* (Louis Malle, 1987) (10)

- *Sans toit ni loi* (Agnès Varda, 1985) (11)
- *L'effrontée* (Claude Miller, 1985) (11)
- *Un monde sans pitié* (Eric Rochant, 1989)
- *Nénette et Boni* (Claire Denis, 1996) (11)
- weitere Filme und Kurzfilme sowie Folgen beliebter Familienserien aus dem Fernsehen

Sprache

- Jugendsprache
- Sprachvarianten der Francophonie

Interkulturelles Wissen

- Szenen aus dem Alltagsleben französischsprachiger Jugendlicher, die zum Vergleich mit der eigenen Situation herausfordern, aber auch Ausnahmesituationen, die Jugendliche selbst erfahren
- Andersartige Kulturen: Mädchen-/Jungenrolle

Formen selbstständigen Arbeitens

- selbstständige Beschaffung von Informationen zu den Unterthemen, z. B. aus dem Internet, aus Enzyklopädiën (in Buchform oder als CD-ROM), aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Nachrichten im Fernsehen
- individuelle und kooperative Erarbeitung und Präsentationen von Teilaspekten
- kreative Gestaltungen im Rahmen der Textproduktion, z. B. szenische Interpretationen, produktorientiertes Arbeiten, Gestaltung eigener Schreibprozesse (Briefe, Tagebuch, Klageschrift usw.)
- projektorientiertes Arbeiten
- Facharbeit cf. Beispiel in 5.3

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

die vielfältigen Aspekte des Themas bieten eine Fülle von Bezügen unterschiedlichster Art, z. B.

- zum Fach Religion: Schutz der Familie
- zum Fach Geschichte: Jugend im 2. Weltkrieg
- zum Fach Erdkunde: Nordafrika
- zum Fach Werte und Normen: menschliches Zusammenleben, Verhaltenscodes
- zum Fach Musik: RAP als Ausdruck jugendlichen Protests

Mögliche Facharbeitsthemen

können sich beispielsweise an einem oder mehreren der Unterthemen orientieren, cf. Beispiel in 5.3

8.2 Révolte et liberté

Mögliche Unterthemen

- Aufbegehren gegen politische, gesellschaftliche, private Zwänge
- Ringen um politische/individuelle Freiheit
- Suggestierung von „Freiheit“ in der Produktwerbung, Klischees
- Formen der Herrschaft, der Unterdrückung, physischer und psychischer Gewalt, des Widerstands
- Probleme von Minderheiten und Randgruppen
- Darstellung von Auflehnung und Freiheit im Chanson

Texte und Materialien

Literatur, z. B.

- Patrick Raynal: *Le médaillon*, 1995
- J. M. G. Le Clézio: *La ronde et autres faits divers*, 1982
- Albert Camus: *Le mythe de Sisyphe*, 1942; *L'homme révolté*, 1951
- Eugène Ionesco: *Rhinocéros*, 1959
- Stéphanie: *Des cornichons au chocolat*, 1983
- Susie Morgenstern: *Terminale! Tout le monde descend*, 1985
- Jean Anouilh: *Antigone*, 1946
- Thierry Lenain: *Un pacte avec le diable*, 1989
- Eric Rochant: *Aux yeux du monde*, 1991
- Daniel Pennac: *L'œil du loup*, 1994

Chansons, z. B.

- Jean-Jacques Goldman: *Il changeait la vie*, 1987
- Patricia Kaas: *Fatiguée d'attendre*, 1994
- Gilbert Laffaille: *Education nationale*, 1977
- Les Nègresse vertes: *Après la pluie*, 1994
- Nilda Fernandez: *On t'a appris*, 1993

Filme bzw. Filmsequenzen, z. B.

- *La haine* (Mathieu Kassovitz, 1995), scénario 1995, Reclam 2001
- *La cérémonie* (Claude Chabrol, 1995)
- *Le thé au harem d'Archimède* (Mehdi Charef, 1985)
- *La bicyclette bleue* (Thierry Binisti, 2000)
- *Le Péril Jeune* (Cédric Klapisch, 1994)
- *Un deux trois soleil* (Bertrand Blier, 1997)
- *La vie rêvée des anges* (Eric Zonca, 1998)
- *Aux yeux du monde* (Eric Rochant, 1990), scénario 1991

nichtfiktionale Texte aus den Bereichen Gesellschaft, Kultur, Politik, z. B. aktuelle Zeitungsartikel, ggf. aus Online-Zeitungen im Internet

Fernsehdokumentationen, Nachrichtensendungen, Literaturverfilmungen (s. o.)

Recherchen zu ausgewählten Themenschwerpunkten im Internet

Sprache

- themenrelevanter Wortschatz

Interkulturelles Wissen

- Alltagsleben
- historische Bedingungen
- politische, gesellschaftliche und soziokulturelle Strukturen
- Minoritäten

Formen selbstständigen Arbeitens

- selbstständige Beschaffung von Informationen zu den Unterthemen, z. B. aus dem Internet, aus Enzyklopädien (in Buchform oder als CD-ROM), aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Nachrichten im Fernsehen
- Referate zu ausgewählten Einzelthemen
- Projektarbeit mit dem Ziel einer Ausstellung oder Präsentation
- selbstständige Analyse einer Erzählung, eines Romans oder eines Films
- kreative Gestaltungen im Rahmen der Textproduktion

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Deutsch: z. B. Formen des Aufbegehrens
- zum Fach Politik: z. B. Macht und Ohnmacht
- zum Fach Geschichte: Herrschaft und Unterdrückung
- zu den Fächern Religion, Werte und Normen, Philosophie: Bedeutung von individueller und kollektiver Freiheit
- zum Fach Darstellendes Spiel: szenische Umsetzungen von Aspekten des Themas
- zu den Fächern Kunst und Musik: Spiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse

Mögliche Facharbeitsthemen

Oberthemen, die eine Aufsplittung in Einzelthemen erlauben

Einzelthemen (auf der Grundlage entsprechender fiktionaler und/oder nichtfiktionaler Texte), z. B.:

- *mariage et divorce*
- *être libre - à quoi faire ?*

- *oppression et répression*
- *se révolter - ça sert à quoi ?*

8.3 Paris

für einen kombinierten Grund- und Leistungskurs

Mögliche Unterthemen

- *Paris, métropole de la France*
- *Paris - province*
- *Le Paris des touristes*
- *L'histoire de Paris* (z. B. vergleichend *Paris au 17e siècle, pendant la Grande Révolution, Le Paris de la Commune, Paris sous l'occupation*)
- *Le Paris des arts et des lettres*
- *Le Paris des Parisiens (Paname, les Quartiers)*
- *Paris et sa couronne*
- *Paris à travers la chanson*

Texte und Materialien

aktuelle Informationen über Paris, z. B.

- Reiseführer (z. B. Guide Michelin; Alfred Pletsch: Paris auf sieben Wegen. Ein geographischer Reiseführer, 2000)
- Dokumentarfilme
- Internet z. B.
 - <http://www.paris.org> ⁵
 - <http://www.parisetmoi.net/>
 - <http://www.metropaname.fr.st>
- CD-ROM: Paris, *édition Emme* - 2000
- GEO *septembre* 1997, *septembre* 1998, *avril* 2001

Literarische Texte, z. B.

- Léo Mallet: alle seine Kriminalromane spielen in unterschiedlichen Pariser *arrondissements*. In jedem Roman ist eine Karte des *arrondissement* abgedruckt.
- Guy de Maupassant: *Une aventure parisienne*, 1881
- Robert Sabatier: *Les allumettes suédoises*, 1969
- Malika Wagner: *Terminus Nord*, 1992
- Claire Etcherelli: *Elise ou la vraie vie*, 1967
- Christiane Rochefort: *Les petits enfants du siècle*, 1961
- Jean Guéhenno: *Journal des années noires*, 1947

⁵ Stand aller Internetlinks: Januar 2002

- Didier Daeninckx: *En marge*, 1994 und *A louer sans commission*, 1998 und *Métropole*, 1985
- Raymond Queneau: *Zazie* 1959

Bandes dessinées

- Tardi: *Le Démon de la tour Eiffel*, 1976 (sowie weitere BD aus der Serie: *Les Aventures d'Adèle Blanc-Sec* von Tardi)
- Tardi/Pennac: *La débauche*, 2000

Filme

- *Quai des Orfèvres* (Henri-Georges Clouzot, 1947)
- *La traversée de Paris* (Claude Autant-Lara, 1956)
- *Porte des Lilas* (René Clair, 1957)
- *A bout de souffle* (Jean-Luc Godard, 1959)
- *Les 400 coups* (François Truffaut, 1959)
- *Zazie dans le métro* (Claude Chabrol, 1960)
- *Paris nous appartient* (Jacques Rivette, 1961)
- *Céline et Julie vont en bateau* (Jacques Rivette, 1973-74)
- *Un monde sans pitié* (Eric Rochant, 1989)
- *Les rendez-vous de Paris* (Eric Rohmer, 1994)
- *Chacun cherche son chat* (Cédric Klapisch, 1995)
- *Haut bas fragile* (Jacques Rivette, 1995)
- *On connaît la chanson* (Alain Resnais, 1998)
- *Place Vendôme* (Nicola Garcia, 1998)
- *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001)

Gedichte, z. B.

- Louis Aragon: *Paris*
- Jules Supervielle: *Paris*
- Charles Baudelaire: *Paysage, A une passante*
- Antoine Blondin: *Au Père-Lachaise*

weitere in

- *Paris en poésie*, édition Folio Junior Gallimard, 1981
- „Poetischer Paris-Führer“ (französisch/deutsch), hg. Mona Wodsack. Darmstadt, 1994

Chansons, z. B.

Avant 1960:

- Mistinguett: *Ça! C'est Paris!*
- Joséphine Baker: *J'ai deux amours; Paris mes amours*
- Les compagnons de la chanson: *Moulin Rouge*

- Frehel: *A Paris la nuit*
- Edith Piaf: *Sous le ciel de Paris; Padam...Padam*

Années 60:

- Serge Gainsbourg: *Le poinçonneur des lilas*
- Léo Ferré: *Paris Canaille; Paname; Paris je ne t'aime plus; Les Parisiens; Paris spleen; Quartier Latin*
- Charles Aznavour: *Paris au mois d'août*
- Gilbert Bécaud: *Dimanche à Orly*
- Jacques Brel: *Les prénoms de Paris*
- Jacques Dutronc: *Il est 5 heures, Paris s'éveille*

Années 70:

- Jacques Dutronc: *Le petit jardin*
- Michel Berger, France Gall: *Ça balance pas mal à Paris*
- Joe Dassin: *Aux Champs-Élysées*
- Marie-Paule Belle: *La Parisienne*
- Serge Lama: *Les p'tites femmes de Pigalle*
- Jean-Jacques Goldman: *Back to the city again*

Années 80:

- Marc Lavoine: *Rue Fontaine*
- Etienne Daho: *Paris, le Flore*

Années 90:

- Marc Lavoine: *Paris; Myriam (boulevard Ney)*
- Bernard Lavilliers: *Paris*
- Etienne Daho: *Paris ailleurs; Bords de Seine*
- Mad in Paris: *Paris a le blues*
- Arthur H: *La Tour Eiffel sidérale*
- Notre Dame de Paris (Cocciante; Plamondon): *Les portes de Paris*
- NTM: *Paris sous les bombes*
- Doc Gynéco: *Dans ma rue*

Années 2000:

- Alain Souchon: *Rive gauche*
- Florent Pagny: *Châtelet, les Halles*
- Manau: *Fest Noz De Paname*

cf.

<http://members.tripod.co.uk/chansons/>

<http://www.parisetmoi.net/>

Interkulturelles Wissen

über den Vergleich der kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung der beiden Hauptstädte (Umzug nach Berlin - *monter à Paris*)

Kursmodell Variante A

dreistündiger Gesamtkurs, zweistündiger Leistungskurs

Gemeinsamer Einstieg (*approche*):

Persönliches Bild von Paris/Vergleich mit dem Bild der französischen Hauptstadt in verschiedenen Lehrbüchern; Dokumentarfilm

Gesamtkurs:

Textauszüge

Chansons (u. a. von Tandems erarbeitet und präsentiert)

evtl. Fokussierung auf ein *quartier* über die Simulation *L'immeuble*

Leistungskurs:

Lecture individuelle (cf. Literaturangaben), evtl. Film zu einem Roman

Kursmodell Variante B

Gemeinsamer Einstieg (*approche*):

über den Stadtplan, Namen von Straßen und Metrostationen (Vergleich mit der Benennung von Straßen in deutschen Städten), Stadtentwicklung (Paris intra-muros/extra-muros), Métro

Gesamtkurs:

Kriminalroman, z. B. Daeninckx, *Métropole*

Leistungskurs:

- *La banlieue*: Vergleich der Stadtarchitektur Sarcelles - Marne-la-Vallée (Ricardo Bofill)
- Soziale Probleme: Sachtexte und kürzere literarische Formen (z. B. Daeninckx, *En marge*), Film: *La haine*

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Geschichte: *Ancien Régime, Grande Révolution*
- zum Fach Erdkunde: zentrale und periphere Gebiete in Europa; europäische Industrieagglomerationen; Ballungsräume in Deutschland und Europa; Städte und Städtesysteme in Europa
- zum Fach Politik: gesellschaftspolitische Probleme
- zum Fach Kunst: Malerei des 19. und 20. Jahrhunderts

Mögliche Facharbeitsthemen

- *«Mon Paris» - plan d'un voyage d'études*; Recherchen im Rahmen einer Studienfahrt
- *Scénario* eines Filmprojekts (Strukturierung, musikalische Untermalung, Leitmotiv)
- *Le Paris de Léo Mallet, Georges Simenon, Robert Sabatier etc.*
- *Paris la nuit*
- *Paris en chanson, en poésie, en film, en pub etc.*

8.4 Individu, groupe et société

Mögliche Unterthemen

- unterschiedliche Lebensentwürfe und -formen im Vergleich
- Wünsche, Ziele und Probleme des Individuums im Spannungsfeld mit seiner Umgebung (Familie, Freunde, Wohnsituation, Schule, Beruf, Gesellschaft usw.)
- soziokulturelle Erscheinungen vielfältiger Art
- Selbst- und Fremdbilder, stereotype Sichtweisen

Texte und Materialien

Literatur, z. B.

- J. M. G. Le Clézio: *Printemps et autres saisons*, 1989, *Lullaby*, 1978
- Albert Camus: *L'étranger*, 1942
- Jean Anouilh: *Antigone*, 1946
- Annie Girardot: *L'étui à violon*, 1981
- Marie Desplechin: *Sans moi*, 1998
- Xavier Laurent Petit: *L'oasis*, 1996
- François Bon: *30, rue de la poste*, 1996
- Pascal Garnier: *Traqués*, 1995

Chansons, z. B.

- Patrick Bruel: *Combien de murs?*, 1994
- Axelle Red: *Les voisins*, 1993
- Sens Unik: *Métro, boulot, dodo*, 1993
- Azouz Begag: *Au balcon de la cité*, 1999
- Francis Cabrel: *Le monde est sourd*, 2000
- Tonton David: *Il marche seul*, 1993
- Stomy Bugsy: *L'ouvrier*, 1996

Filme bzw. Filmsequenzen, z. B.

- *Au hasard Balthazar* (Robert Bresson, 1966)
- *La haine* (Mathieu Kassovitz, 1995), scénario 1995; Reclam 2001
- *Ça commence aujourd'hui* (Bertrand Tavernier, 1989)
- *Le thé au harem d'Archimède* (Mehdi Charef, 1985)
- *La vie est un long fleuve tranquille* (Etienne Chatiliez, 1988)
- *De bruit et de fureur* (Jean-Claude Brisseau, 1988)
- *Le petit criminel* (Jacques Doillon, 1990)
- *La vie de Jésus* (Bruno Dumont, 1996)
- *L'humanité* (Bruno Dumont, 1999)

nichtfiktionale Texte aus den Bereichen Gesellschaft, Kultur, Politik, z. B. aktuelle Zeitungsartikel, ggf. aus Online-Zeitungen im Internet

Fernsehdokumentationen, Nachrichtensendungen, Literaturverfilmungen

Recherchen zu ausgewählten Themenschwerpunkten im Internet

Sprache

- themenrelevanter Wortschatz

Interkulturelles Wissen

- Alltagsleben
- gesellschaftliche und soziokulturelle Strukturen und Rahmenbedingungen
- Minoritäten

Formen selbstständigen Arbeitens

- selbstständige Beschaffung von Informationen zu den Unterthemen, z. B. aus dem Internet, aus Enzyklopädien (in Buchform oder als CD-ROM), aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Nachrichten im Fernsehen
- Referate zu ausgewählten Einzelthemen
- Projektarbeit mit dem Ziel einer Ausstellung oder Präsentation
- selbstständige Analyse einer Erzählung, eines Romans oder eines Films
- kreative Gestaltungen im Rahmen der Textproduktion

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Deutsch: z. B. jugendliche Protagonisten
- zum Fach Politik: z. B. Arbeitsbedingungen, Arbeitslosigkeit, Gewerkschaften
- zu den Fächern Religion, Werte und Normen, Philosophie: Grundfragen des menschlichen Seins
- zum Fach Darstellendes Spiel: szenische Umsetzungen von Aspekten des Themas
- zum Fach Musik: Das Chanson

Mögliche Facharbeitsthemen

- *le chômage des jeunes*
- *le troisième âge*
- *la condition féminine*
- *conflits des générations*

8.5 *Amour, amitié, solitude*

Mögliche Unterthemen

1. *premier amour*
2. *histoires d'amour, coups de cœur*
3. *amitié*
4. *solitude*

Texte und Materialien

Literatur

zu 1. *Premier amour*, z. B.

- Agnès Desarthe: *Je ne t'aime pas, Paulus*, 1991
- Gudule: *La vie à reculons*, 1994
- Jean Joubert: *L'été américain*, 1998
- Guillaume Le Touze: *On s'écrira*, 1992
- Marie-Aude Murail: *Nos amours ne vont pas si mal*, 1993
- Janine Teisson: *Au cinéma Lux*, 1998
- Marie-Sophie Vermot: *En plus, c'était pas prévu*, 1997

zu 2. *Histoires d'amour, coups de cœur*, z. B.

- Madeleine Chapsal: *Un été sans toi*, 1997
- Emmanuèle Bernheim: *Sa femme*, 1993, *Vendredi soir*, 1998
- Claire Chazal: *L'institutrice*, 1997
- Marguerite Duras: *L'amant*, 1984 (cf. Film)
- Gustave Flaubert: *Madame Bovary* (cf. Film)
- André Gide: *L'École des femmes*, 1929
- Benoîte Groult: *Les vaisseaux du cœur*, 1988
- Dorothée Letessier: *Le voyage à Paimpol*, 1980
- Françoise Sagan: *Bonjour, tristesse*, 1955 (cf. Film); *Aimez-vous Brahms?*, 1959 (cf. Film)
- Voltaire: *Zadig; Candide (l'histoire de Candide et Cunégonde)*
- Dérivé: *Jo*, 1999 (BD)

zu 3. *Amitié*, z. B.

- Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit Prince*
- Brigitte Smadja: *Ne touchez pas aux idoles*, 1994
- Michel Tournier: *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971
- Marie-Sophie Vermot: *Confiance, Encore mieux et Autocuiseur*, 1998

zu 4. *Solitude*, z. B.

- Jean Anouilh: *Alouette*, 1953
- Albert Camus: *L'Étranger*, 1942
- Annie Ernaux: *Une femme*, 1987
- Claude Gutman: *La maison vide*, 1993
- Michel Houellebecq: *Extension du domaine de la lutte*, 1998
- Serge Perez: *La pluie comme elle tombe*, 1998

Außerdem

Presseerzeugnisse

- *presse jaune* (*ICI*, *France-Dimanche*, *vsd*, *Elle* z. T. auch im Internet)
- *faits divers*
- Pressedossiers (z. B. *Le Nouvel Observateur*, *hors séries* N° 36: *Le bonheur*; N°42: *L'amitié - une nouvelle aventure*; N° 44: *L'art de la séduction*)
- Kontaktanzeigen (z. B. *Nouvel Observateur*)
- romans-photos

Kurzgeschichten/Novellen/contes de fées, z. B.

- Marie Desplechin: *Quelque chose ne va pas*, 1995
- Isabelle Eberhardt: *Yasmina*, 1986
- Anna Gavalda: *Cet homme et cette femme*; *Ambre*, 1999
- Françoise Sagan: *Un an déjà*, 1981
- Tournier: *Amandine ou les deux jardins*; *L'aire du Muguet*, 1987
- Charles Perrault: *Riquet à la houppe*; *Les Fées*; *Cendrillon ou la petite Pantoufle de Verre*, 17. Jhdt.
- Jacques Prévert: *Confidences d'un condamné*, 1955

Gedichte z. B. von Ronsard, Verlaine, Hugo, Aragon, Eluard, Prévert (cf. auch *l'amour et l'amitié en poésie*, folio junior)

Chansons: Brassens, Brel, Dion, Kaas, Obispo, Lynda Lemay, Maurane, Axelle Red etc.

Filme

- *L'amant* (Jean-Jacques Annaud, 1992)
- *Bonjour tristesse* (Otto Preminger, 1957)
- *Aimez-vous Brahms?* (Anatole Litvak, 1961)
- *Madame Bovary* (Jean Renoir, 1933, Claude Chabrol, 1991)
- *Les nuits fauves* (Cyril Collard, 1992)
- *On connaît la chanson* (Alain Resnais, 1998)
- *Marius et Jeannette* (Robert Guédiguian, 1996)

Sprache

- *code oral*, Alltags- und Jugendsprache
- poetische Sprache
- themen- und textsortenspezifisches Vokabular

Formen selbstständigen Arbeitens

- *lecture individuelle* bzw. kursorische Lektüre längerer Bücher
- Vergleiche mit eigener Situation anstellen
- Schreibprozesse: z. B. Tagebuch, Brief, Liebesroman, Gedicht, Werbetext
- szenische Umsetzungen

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Deutsch: Literaturstile
- zum Fach Kunst: Filmästhetik; Kitsch
- zum Fach Geschichte: Nachkriegszeit und 50er Jahre

8.6 *L'autre - cet inconnu*

Mögliche Unterthemen

1. Anderssein
2. Immigration, Rassismus, Xenophobie
3. Kolonialismus, *Le Bon Sauvage*
4. Antisemitismus

Texte und Materialien

zu 1. Anderssein

- Jean Anouilh: *Antigone*
- Montesquieu: *Lettres persanes*
- Tahar Ben Jelloun: *L'enfant de sable*, 1985
- Tahar Ben Jelloun: *La nuit sacrée*, 1987
- Daniel Pennac: *L'œil du loup*, 1984/1994
- Marie-Sabine Roger: *Le mystère Esteban*, 1997

zu 2. Immigration, Rassismus, Xenophobie

- Azouz Begag: *Le gone du Chaâba*, 1986; *Béni ou le paradis privé*, 1989
- Azouz Begag/Abdellatif Chaouite: *Écarts d'identité*, 1990
- Aïcha Benaïssa/Sophie Ponchelet: *Née en France*, 1990
- Soraya Nini: *Ils disent que je suis une beurette*, 1993
- Didier Daeninckx: *Le chat de Tigali*, 1997
- Emmanuelle Heidsieck: *Territoire interdit. Boucs émissaires: les sans-papiers*, 1996
- Sami Naïr: *L'immigration expliquée à ma fille*, 1999
- Yasmina Khadra: *Morituri*, 1997
- Tahar Ben Jelloun: *Les yeux baissés*, 1991; *Le racisme expliqué à ma fille*, 1998
- Henri Alleg: *La Question*, 1961/2001

zu 3. Kolonialismus, *Le Bon Sauvage*

- Général Paul Aussaresses: *Services Spéciaux. Algérie 1955-1957*, 2001
- Pierre Bourgeade: *Les Serpents*, 1983
- Didier Daeninckx: *Cannibale*, 1998
- Patrick Eveno: *L'Algérie*, 1994
- Jean-Paul Nozière: *Un été algérien*, 1990
- Voltaire: *L'ingénu*

zu 4. Antisemitismus

- Didier Daeninckx: *Meurtres pour mémoire*, 1984

- Agnès Desarthe: *Un secret sans importance*, 1996
- Odile Grand: *Couleur citron, côté cœur*, 1996
- Claude Gutman: *La maison vide*, 1990; *Rue de Paris*, 1991; *L'Hôtel du retour*, 1993

Filme

- *L'œil au beur(re) noir* (Serge Meynard, 19987)
- *Hexagone* (Malik Chibane, 1994)
- *Krim* (Ahmed Bouchaala, 1994)
- *Douce France* (Malik Chibane, 1995)
- *Rosetta* (Luc/Jean-Pierre Dardenne, 1999)
- *Bye-Bye* (Karim Dridi, 1995)
- *Nés quelque part* (Malik Chibane, 1997)

Außerdem

- Presseerzeugnisse (z. B. *Le Nouvel Observateur hors série: N° 5: La France et les Arabes; N° 9: La Guerre d'Algérie - 30 ans après*)
- Internetdokumente
- TV - Nachrichten

Interkulturelles Wissen

- Anderssein
- Immigration, Rassismus, Xenophobie
- Antisemitismus

Sprache

- themen- und textsortenspezifisches Vokabular
- Sprachvarianten anderer als frankofranzösischer Gruppen

Formen selbstständigen Arbeitens

- *Lecture individuelle*
- Referate
- Facharbeit
- Collagen, Wandzeitungen
- Szenische Umsetzungen

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Geschichte: Kolonialismus im 19. und 20. Jhdt., Geschichte des Antisemitismus
- zum Fach Politik bzw. Werte und Normen: Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und Europa

8.7 Vivement l'an 3000

Mögliche Unterthemen

Schlüsselprobleme der Gegenwart im Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit und Zukunft

- *crise actuelle de la société industrielle de consommation*
- *réchauffement de la planète*
- *population - pollution*
- *biotechnologie - bioéthique*
- *aspects de la vie de demain*
- *enfance - famille*
- *éducation*
- *villes de demain*
- *robots – robotique*
- *communications*
- *se déplacer*
- *conquête de l'espace*
- *scénarios catastrophes*
- *extraterrestres*
- *aliens et d'autres*
- *fin du monde*
- *utopies / dystopies*

Texte und Materialien

Kunst

- Gacia Antoine: *L'an 2000*, Imagerie d'Epinal, 2000 (hochkomplexes, literarisch-ästhetisches Kunstwerk; eignet sich als Einstiegsdokument)
- <http://www.imagerie-epinal.com>
- *Visions de l'an 2000*, cf. Website der BnF
- Werbung

Literatur, z. B.

- Brigitte Coppin: *Rêves de futurs - l'an 2000 n'est plus ce qu'il était*, Nathan, 1999 (gut illustrierte Schatztruhe für fast alle Aspekte des Themas)
- Jules Verne: *Une ville idéale: Amiens en l'an 2000*, 1875, Edition CDJV, Amiens 1999 (Antizipation technischer und sozialer Entwicklungen)
- Michel Le Bris: *Le futur a déjà commencé*, Flammarion 2000 (Anthologie von SF-Novellen)
- *Contes et légendes de l'An 2000*, Nathan 1999 (14 spannende SF-Erzählungen extra für 2000 aus der Perspektive der 60er Jahre geschrieben)

- Robert Merle: *Malevil*, 1972, (verfilmt); *Les hommes protégés*, 1974; *Un animal doué de raison*, 1967
- René Barjavel: *Ravage*, 1943, *La nuit des temps*, 1968, *Le grand secret*, 1973
- Elisabeth Vonarburg: *Chroniques du Pays des Mères*, 1992, Ed. Québec Amérique
- Caroline Blanche-Agnet: *Les chemins de l'Orbitanie*, 1996, Hachette Jeunesse
- Danielle Martinigol: *Les soleils de Bali*, 1993, Le livre de poche jeunesse
- *Demain. L'avenir* (Nouvelles), Les Editions logiques, 1990 (Sammelband)
- *Anthologie de la science-fiction québécoise contemporaine*, 1988, Bibliothèque Québécoise

Bande dessinée

- *Demain l'an 3000*, Albin Michel, 1999 (Sammelband mit speziellen BD zum Jahr 2000 von 25 bekannten BD-Autoren)
- Jean-Marc Rochette: *Transperceneige* (1) *l'échappé*; (2) *l'arpenteur*, Casterman 1999 (Liebe, Leben und Konflikte in einem Zug, der niemals anhält)

Chanson/Videoclip, z.B.

- Francis Cabrel: *Le monde est sourd*, 1999/2000
- Jean Ferrat: *Paris an 2000*

Weitere Quellen

aktuelle Sachtexte aus Online-Zeitungen im Internet

Website der BnF (Bibliothèque nationale de France) zum Thema Utopie:

<http://expositions.bnf.fr/utopie/index.htm>

Dokumentationen zum Stichwort *an 2000* in diversen Internetquellen

Soziologische Perspektive: Roger Sue: *Vivre en l'an 2000. Votre vie quotidienne dans quinze ans*, Albin Michel 1985

Themenhefte der Zeitschrift *Le Vasistas*: 186 (1998), 187 (1998), 203 (2000), 206 (2001)

Interkulturelles Wissen

- gesellschafts- und kulturübergreifende Problemstellungen moderner Industriegesellschaften
- *environnement et écologie*
- französische Positionen zur Biotechnologie
- *les Français et le millénaire*

Formen selbstständigen Arbeitens

- eigenständige Internetrecherchen zu ausgewählten Aspekten bzw. Themen
- *lecture individuelle ou en groupe d'une nouvelle SF + présentation*
- E-Mail-Kontakte im Rahmen einer *correspondance de classe*

- authentische Internetkommunikation beim Chatten mit französischen Schülern

Sprache

- themengebundenen Vokabular
- Transformation von Informationen der Schriftsprache in kommunikative Mitteilungen der Alltagssprache
- Gebrauch von Zeiten und Modi: insbesondere *futur*, *futur antérieur*, *conditionnel*
- *Si*-Sätze
- E-Mail-Französisch

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Kunst: Bildinterpretation
- zum Fach Politik: gesellschaftliche Schlüsselprobleme
- zum den Fächern Englisch und Deutsch: Science Fiction und Utopie
- zu den Fächern Werte und Normen sowie Biologie: Gentechnologie

Mögliche Facharbeitsthemen

Themen für Facharbeiten ergeben sich aus den unterschiedlichen Aspekten des Themas, wobei die *aspects de la vie de demain* besonders geeignet sind, die Anliegen der Facharbeit umzusetzen. Es sollte eine an der Gegenwart ausgerichtete Bestandsaufnahme zu einem gewählten Aspekt recherchiert werden, entsprechende Zukunftsvisionen müssen dargestellt werden, aus der sich eine problembezogene Diskussion in der Lerngruppe (etwa im Rahmen der Präsentation) anbietet. Eine die verschiedenen Facharbeiten verbindende Fragestellung könnte dabei sein „*si dans tel avenir la vie vaudra d'être vécue*“. (Gérard Klein: *L'an 2000 et ensuite: les scénarios de l'inacceptable*. In: *Histoires de l'an 2000. La grande anthologie de la science-fiction* 1985).

8.8 Le Québec

Mögliche Unterthemen

- Québec im Kontext *francophonie/colonialisme*
- Geographie und Geschichte *Québecs*, Verhältnis zu Frankreich
- Tourismus
- *souveraineté*/Franco- versus Anglokanadier
- *Le nationalisme québécois: devise, drapeau ...*
- Probleme eines Einwandererlandes, multikulturelle Gesellschaft
- ethnische Minderheiten, *Amérindiens*, Inuit
- *Le québécois*
- *Montréal - Québec ville*

Texte und Materialien

Literatur, z. B.

- Monique Proulx: *Les aurores montréalaises*, 1996, *nouvelles* zu div. Aspekten
- Francine Ouellette: *Au nom du père et du fils*, 1984 und *Le sorcier*, 1985, Romane, div. Aspekte (als Fernsehserie verfilmt)
- Arlettes Cousture: *Les filles de Caleb* I + II, 1985 und 1986 (als Fernsehserie verfilmt)
- Yves Thériault: *Agaguk*, 1958 (verfilmt); Roman, Inuit
- Michel Noël: *Dompter l'enfant sauvage* I + II, 1998, Jugendromane, *Amérindiens*
- Gabrielle Roy: *Ces enfants de ma vie*, 1993, Roman in Episodenform, Einwandererproblematik; *Bonheur d'occasion*, 2001

BEZUGSQUELLEN: einzelne Titel sind in Frankreich käuflich, ansonsten Bestellung über Internet direkt in Québec, z. B. über die *Librairie Renaud-Bray*, <http://www.renaud-bray.com/>

Chansons, z. B.

- Robert Charlebois: *L'indépendantriste; Mon pays ce n'est pas un pays, c'est une(!) job*
- Michel Rivard: *Le cœur de ma vie*
- Gilles Vigneault: *Mon pays*
- La vesse du loup: *Les clefs de mon pays*
- Vilain Pingouin: *Je me souviens*
- Lynda Lemay: *Les maudits Français*
- weitere Titel unter <http://www.multimania.com/independance/musique/>

aktuelle Zeitungsartikel, ggf. aus Online-Zeitungen im Internet, z. B. *Le soleil* mit reichhaltigem Archiv (<http://www.cyberpresse.ca/soleil/>)

Sachtexte, z. B. de Gaulle: *Vive le Québec libre*

touristische Videos, Dokumentationen, Nachrichtensendungen, Literaturverfilmungen (s. o.)

Internet: z. B. Sites zu den *Amérindiens*, zur Geschichte und Geographie Québecs, zum Thema *souveraineté* etc.

Gedichte, zu finden z. B. unter: http://www.multimania.com/poetesse/souveraine/qc_souv.html

Sprache

- *Le québécois* (Geschichte, Aussprache, Besonderheiten im Vokabular, Unterschiede zum *français de France*)
- themenrelevanter Wortschatz

Interkulturelles Wissen

- *francophonie*
- Kolonialismus
- Einwandererproblematik
- multikulturelle Gesellschaft
- Minoritäten

Formen selbstständigen Arbeitens

- selbstständige Beschaffung von Informationen zu den Unterthemen, z. B. aus dem Internet, aus Enzyklopädien (in Buchform oder als CD-ROM), aus Zeitungen und Zeitschriften, aus Nachrichten im Fernsehen
- Referate zu ausgewählten Einzelthemen
- Projektarbeit mit dem Ziel einer Ausstellung oder Präsentation
- selbstständige Analyse einer Erzählung, eines Romans oder eines Films

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Geschichte: Kolonialismus und Imperialismus
- zum Fach Politik: multikulturelle Gesellschaft, Einwandererproblematik
- zum Fach Englisch: das anglophone Kanada
- zum Fach Musik: das Chanson

Mögliche Facharbeitsthemen

Oberthemen, die eine Aufsplittung in Einzelthemen erlauben

- ethnische Minderheiten in Québec
- *Le Québec* im Spiegel seiner Jugendliteratur (Vergabe einzelner Romane)

Einzelthemen

- *Le mythe du coureur de bois*
- *Le mythe du colon*
- *L'Eglise catholique au Québec*
- *L'été indien*
- *Québec ville*
- *Montréal*

8.9 *Le Prométhée mal enchaîné*

Dieser Kurs soll sich mit Problemen der heutigen Gesellschaft beschäftigen und aktuelle Themen aufgreifen, erarbeiten und diskutieren. Der Titel (einem Roman von André Gide entlehnt) spielt auf Gefahren an, die durch das mögliche Überschreiten von Grenzen entstehen, und über Jahrhunderte gewachsene Wertvorstellungen in Frage stellen (z. B. *le clonage; le terrorisme*). Selbstverständlich ändern sich diese Themen ständig und müssten entsprechend an die aktuelle Lage und den aktuellen Diskussionstand angepasst werden. Dabei erweitern die Lernenden ihre eigene Position durch Austausch mit Positionen aus den francophonen Ländern.

Mögliche Unterthemen

Problèmes de la vie moderne

- *Sciences et technologies*
- *Le clonage: les techniques, ses applications et les problèmes éthiques qu'il entraîne*
- *Sports et loisirs/sports extrêmes/le dopage*
- *la société mobile: problèmes de la circulation et du transport*
- *la société et la communication: les communautés et la tchatche*

Texte und Materialien

Fernsehsendungen (Nachrichten, Diskussionen, Talk Show, Lifestylemagazin)

Internetrecherche zum Thema (Suchmaschinen, francophone Zeitungen, Zeitschriften)

Zeitungen, Zeitschriften

Wörterbucharbeit bzw. Arbeit mit Spezialwörterbüchern

Sprache

- themenspezifisches Vokabular
- Wissenschafts- und Techniksprache
- Jugendsprache
- Einflüsse des Englischen

Interkulturelles Wissen

- Vergleich zwischen deutschen und französischen (belgischen, kanadischen) Ansichten zum Thema
- unterschiedliche Verhaltensweisen z. B. dem Sport gegenüber (traditionelle Sportarten, Freizeitsportarten, Leistungssport, Doping)
- Rolle der Verkehrsmittel
- Rolle der Kommunikationsmittel

Formen selbstständigen Arbeitens

- Zeitungslektüre
- Internetrecherche
- produktionsorientiertes Arbeiten, z. B. Erarbeitung von Positionen zu bestimmten Themen
- Übersetzungstechniken

Fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge

- zu den Fächern Religion und Werte und Normen: ethische Vorbehalte gegen die Gentechnologie, „ewige Jugend“ - „ewiges Leben“?
- zum Fach Biologie: Wirkungen des Sports, Gefahren des Sports, Gentechnologie
- zum Fach Sport: Funktion des Sports

8.10 Les rapports franco-allemands

Mögliche Unterthemen

- Klischees, Stereotype und Vorurteile
- deutsch-französische Erbfeindschaft und Krieg 1870/71
- Kriegsbegeisterung und Realität 1914/18 (Nach Paris! - A Berlin!)
- Aussöhnungsversuche zwischen den beiden Weltkriegen (Briand-Stresemann)
- *La France sous l'occupation allemande (la débâcle, la résistance, la collaboration - 1940-44)*
- *De l'hostilité héréditaire au traité sur la coopération franco-allemande de 1963*
- *Echanges et jumelages depuis 1963*
- *L'Alsace - une région entre la France et l'Allemagne*
- *La France face à la réunification de l'Allemagne*

Texte

- Guy de Maupassant: *La mère sauvage, Deux amis*
- Emile Zola: *L'attaque du moulin* o. ä. aus dem Sammelband „*Les soirées de Médan*“
- Henri Barbusse: *Dieu avec nous* - aus: *Le Feu* (1916)
- *Ceux de Verdun - Les écrivains et la Grande Guerre*, Flammarion 2001
- Pef: *Zappe la guerre. 1914-1918: La première des guerres mondiales*, Rue du monde 1998
- *Paroles de Poilus. Lettres et carnets du front 1914-18*, Radio France - Libro. Texte intégral, Paris 1998
- Marie Chaix: *Les lauriers du lac de Constance. Chronique d'une collaboration*, 1974
- Jacques Tardi: *C'était la guerre des tranchées*, Casterman 1993 (BD)
- Loe Hoestlandt, Johanna Kang: *La grande peur sous les étoiles*, Syros 1993
- François Boyer: *Jeux interdits*, 1947 (cf. Film)
- Marguerite Duras: *Hiroshima mon amour*, 1959 (cf. Film)
- Didier Daeninckx: *La mort n'oublie personne*, 1989
- Joseph Joffo: *Un sac de billes*, 1973 (cf. Film); *Simon et l'enfant*, 1985
- Patrick Vendamme: *Le violon assassiné*, 1997
- Alain Bouton/Marc Malès: *Un sac de billes*, Baillard, Coll. Okapi, 1989 (BD)
- Laurence Lefèvre/Liliane Korb: *Les enfants aussi*, 1995
- Claude Gutman: *La maison vide*, 1990; *Rue de Paris*, 1991; *L'Hôtel du retour*, 1993
- Louis Malle: *Au revoir, les enfants*, 1987 (cf. Film)
- Louis Malle/Patrick Modiano: *Lacombe Lucien*, (Klett) 1989 (cf. Film)
- Vercors: *Le silence de la mer*, Minuit 1942 (cf. Film)
- Vercors: *Ce jour-là*, Albin Michel 1951
- Michel Quint: *Effroyables Jardins*, Joëlle Losfeld, 2000
- Patrick Modiano: *Voyage de nocces*, Gallimard 1991

- Jacques Tardi / Didier Daeninckx: *La der des ders*, Casterman 1997 (BD)
- Brigitte Sauzay: *Retour à Berlin. Journal d'Allemagne de 1997*, Plon 1998

Text- und Materialsammlungen

- ausführliches Bild-, Text- und Quellenmaterial in aktuellen Schulgeschichtsbüchern, wie z. B. in: *Histoire 1re*, Nathan. (Hrsg. Jacques Marseille)
- *Vivre sous l'occupation* - Le Vasistas Nr. 90/91
- *Mémorial* (Caen): Begleitheft/*Cahier d'histoire*
- Auszüge aus dem dt. - frz. Freundschaftsvertrag von 1963
- *La Réunification de l'Allemagne de 1990* - Le Vasistas Nr. 137
- Ursula Oehring: *Les relations franco-allemandes* - RAAbits Französisch März 1994
- Béatrice Leonforte: „*Marguerite Duras: «Hiroshima mon amour» - l'oubli de l'horreur ou l'horreur de l'oubli*. Eine Unterrichtsreihe für die 12. Und 13. Jahrgangsstufe“. RAAbits Französisch März 1997
- Joachim Sistig: „*Attention! Un cliché peut en cacher un autre! L'image de l'Allemagne dans la chanson française*. Eine landeskundliche Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II“. RAAbits Französisch September 1997
- Wolf Albes: „Jean Anouilh's *Antigone* im Umkreis von Collaboration und Résistance. Ein literarisch-landeskundliches Unterrichtsmodell“. RAAbits Französisch Dezember 1997
- Erlebnisberichte frz. Austauschschüler/-innen, wie der von Alice Brax-Patriat: *Mon séjour à Berlin* (été 1998)
- «Deutsche und Franzosen 1870/71: Durch Krieg gewinnt man keinen Frieden ». Eine pädagogische Handreichung. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge. Landesverband Bayern (1998)
- Deutsche und Franzosen - Allemands et Français: Von der Erbfeindschaft zur deutsch-französischen Freundschaft - *De la rivalité séculaire à l'amitié franco-allemande* ». Eine pädagogische Handreichung - *Guide pédagogique*. 3 Hefte. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge. Landesverband Bayern (1998, 2000, 2001)
- Wilfried Pabst: Das Jahrhundert der deutsch-französischen Konfrontation. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.), Osnabrück 1983

Chansons

- Anna Marly: *Le chant des partisans*, 1943; Yves Montand, 1955
- Jacques Prévert: *Barbara*, 1949
- Léo Ferré: *L'affiche rouge*, 1961
- Jean Ferrat: *Nuit et brouillard*, 1963
- Barbara: *Göttingen*, 1965
- Serge Reggiani: *Les loups sont entrés dans Paris*, 1967
- Yves Simon: *Unter den Linden*, 1987
- Patricia Kaas: *D'Allemagne*, 1990

- Jean Jacques Goldmann: *Né en 17 à Leidenstadt*, 1990
- Yves Duteil: *L'autre côté*, 1990
- Patrick Bruel: *Combien de murs*, 1994
- Manau: *L'avenir est un long passé*, 1999

Gedichte

- Ernst Moritz Arndt: Vaterlandslied, 1812
- Nikolaus Becker: Der deutsche Rhein, 1841
- Alphonse de Lamartine: La Marseillaise de la Paix, 1841
- Alfred de Musset: *Le Rhin allemand*, 1812
- Arthur Rimbaud: *Le dormeur du val*, 1870
- Aragon: *L'affiche rouge*, 1955
- Paul Eluard: *Avis*, 1943; *Liberté*, 1944

Karikaturen

Fritz Behrendt: Deutsch-französisches Verhältnis: Das Bild des anderen im Wandel der Zeit. - FAZ 1998

Filme

- *La grande illusion* (Jean Renoir, 1937)
- *La vie et rien d'autre* (Bertrand Tavernier, 1989)
- *Le silence de la mer* (Jean-Pierre Melville, 1947)
- *Jeux interdits* (René Clément, 1951)
- *Hiroshima mon amour* (Alain Resnais, 1959)
- *Lacombe Lucien* (Louis Malle, 1973)
- *Un sac de billes* (Jacques Doillon, 1975)
- *Le dernier métro* (François Truffaut, 1980)
- *Au revoir les enfants* (Louis Malle, 1987)
- *Uranus* (Claude Berri, 1990)

Sprache

- frz. Lehnwörter in der deutschen Sprache
- Ausdrücke aus der dt. Sprache, die ins Französische aufgenommen wurden (*l'ersatz, le krach, le leitmotiv etc.*)
- themenbezogener Wortschatz

Interkulturelles Wissen

- *identité nationale/patriotisme/l'hymne national*

- Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern sowie deren historischer Genese
- Sensibilisierung für historische Verantwortung
- Anpassung und Widerstand
- Begegnungen zwischen Menschen und Kulturen
- Frankreich und Deutschland im Kontext europäischer Politik

Internet

<http://www.perso.wanadoo.fr/memorial/14-18> Homepage des *Mémorial de Verdun*

<http://www.historial.org> Homepage des *Historial de la Grande Guerre* in Péronne

<http://www.memorial.fr> Homepage des *Mémorial pour la paix* in Caen

<http://www.dfjw.org> Homepage des Deutsch-französischen Jugendwerks bzw. des Office franco-allemand pour la jeunesse

<http://www.art-ww1.com/fr/visite.html> (Internetausstellung großer europäischer Museen zum 80. Jahrestag des Kriegsendes von 1918. - La couleurs des larmes. Les peintres devant la Première Guerre Mondiale.

Formen selbstständigen Arbeitens

- Beschaffung, Sichtung und Nutzbarmachung von Informationen aus unterschiedlicher Medien, auch unter Ausnutzung des Internets
- Vorbereitung einer Studienfahrt nach Frankreich (u. a. mit Hilfe des Internets)
- Vergleich zwischen deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern
- Befragung von *anciens combattants* als Zeitzeugen
- Anfertigen einer touristischen Information, die für frz. Gäste gedacht ist, die im Rahmen einer Städte- oder Schulpartnerschaft nach Niedersachsen kommen (als Flyer oder Videofilm)

Fächerübergreifende oder fächerverbindende Bezüge

- zum Fach Geschichte: europäische Perspektiven historischer Erfahrungen (19. und 20. Jhdt.)
- zum Fach Politik: Toleranz und Demokratieverständnis; Frauen in der Gesellschaft
- zum Fach Religion: zur Rolle von Kirche und Glauben in einer offenen Gesellschaft
- zum Fach Musik: Chansons
- zum Fach Kunst: Darstellungen zum/über den Krieg; Karikaturen

Mögliche Facharbeitsthemen

können sich an einem oder mehreren Unterthemen orientieren oder sich aus den fächerübergreifenden Bezügen ergeben:

- *Les femmes remplacent les hommes. Le sort des femmes pendant les deux Guerres Mondiales.*
- Deutschland und die Deutschen im Spiegel ausgewählter frz. Literatur

- „Im Westen nichts Neues. - *A l'ouest rien de nouveau*“ - Untersuchungen zur Rezeptionsgeschichte von Roman und Film seit 1932
- Porträt des Deutsch-Französischen Jugendwerks seit 1963
- *L'Europe sans frontières* - Studien- und Arbeitsmöglichkeiten im Partnerland
- Germaine de Staël und Brigitte Sauzay: Zwei französische Autorinnen und ihr jeweiliges Deutschlandbild - ein Vergleich

Möglicher außerschulischer Lernort

Die Gedenkstätte (*mémorial*) in der JVA Wolfenbüttel. Hier wird das Schicksal von etwa 20 französischen Widerstandskämpfern aus Poitiers dokumentiert, die zwischen 1942-45 im damaligen Zuchthaus Wolfenbüttel von der NS-Justiz ermordet wurden.

Anschrift: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung
 Gedenkstätte in der JVA Wolfenbüttel,
 Ziegenmarkt 10, 38300 Wolfenbüttel

8.11 L'entreprise

Mögliche Unterthemen

- *l'organisation de l'entreprise - définir l'entreprise, classer et caractériser les entreprises (la taille, l'activité, l'équipement, les produits, le marché, le statut juridique etc.), l'organigramme, l'entreprise et son environnement*
- *les employés - le recrutement du personnel, poser sa candidature, le contrat de travail, la rémunération, les conditions de travail*
- *l'achat - rechercher et sélectionner un nouveau fournisseur, négocier, passer les commandes, suivre les commandes, la facturation et le règlement*
- *la vente - construire un assortiment, la publicité, choisir les méthodes de vente, les moyens de transport*

Texte und Materialien

- Margaret Mitchell: *Pour parler affaires*, Stuttgart 2001
- Paul A. Gaeng: *Le monde de l'entreprise française*, Wilhelmsfeld 2001
- Corinne Bombardieri/Philippe Brochard/Jean-Baptiste Henry: *L'entreprise - Simulations globales*, Paris 1996
- Anatole Bloomfield/Béatrice Tauzin: *Affaires à suivre*, Paris 2001
- Michel Danilo/Béatrice Tauzin: *Le français de l'entreprise*, Paris 1990
- Sandra Truscott/Margaret Mitchell/Béatrice Tauzin: *Le français à grande vitesse*, Paris 1994 (*pour débutants*)
- Anne Gruneberg/Béatrice Tauzin: *Comment vont les affaires?*, Paris 2000 (*pour débutants*)
- Michel Danilo/J.-L. Penfornis: *Le français de la communication professionnelle*, Paris 1993
- *Plein Pot*, Les Editions Foucher, Paris (Reihe, Darstellung betriebswirtschaftlicher Aspekte)
- Geschäftsberichte (Informationen zur wirtschaftlichen Lage eines in Frankreich und Deutschland operierenden Unternehmens)
- Wirtschaftsteile von Tageszeitungen, Wirtschaftsmagazine (z. B. Werbeanzeigen, Unternehmensnachrichten, Statistiken, Stellenanzeigen)
- TV (Wirtschaftssendungen)
- Internet (z. B. Präsentationen von Unternehmen, Stellenanzeigen)
- l'INSEE, http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp (Daten zur frz. Wirtschaft)

Interkulturelles Wissen

- Geschäftsgepflogenheiten
- Verhandlungsstil
- Berufsalltag
- Wirtschaftspolitik

- Bildungssysteme

Sprache

- Wirtschaftsfranzösisch (mündliche und schriftliche berufsbezogene Kommunikation, z. B. Telefonieren, Geschäftskorrespondenz)
- Sprachmittlung
- verbale und nonverbale Kommunikation

Formen selbstständigen Arbeitens

- Auswertung und Präsentation von Informationen zu ausgewählten Geschäftsbereichen (z. B. zur Vorbereitung unternehmerischer Entscheidungen)
- Vorbereitung und Durchführung von Simulationen und Rollenspielen (auch unter Berücksichtigung der Neuen Technologien)
- Internetrecherchen und computergestützte Präsentationen zu ausgewählten Themen
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Betriebspraktikums

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

- Wirtschaftslehre
- Politik
- Geographie

Weitere Kursbeispiele Wirtschaft

- *Les grands secteurs de l'économie française*
- *Implantation d'une entreprise allemande dans un pays francophone*
- *Mondialisation*

Anhang 1: Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen⁶

Gemeinsame Referenzniveaus: *Globalskala*

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

⁶ Quelle: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Europarat, Straßburg, 2001

Ausgewählte Deskriptoren

	Hörverstehen allgemein
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

	Fernsehsendungen und Filme verstehen
C2	Wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

	Leseverstehen allgemein
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte).
	Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

	Mündliche Interaktion allgemein
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeithemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

	Schriftliche Produktion allgemein
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

	Texte verarbeiten
C2	Kann Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und die Argumente und berichteten Sachverhalte so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht.
C1	Kann lange, anspruchsvolle Texte zusammenfassen.
B2	Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren. Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, zusammenfassen. Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück zusammenfassen.
B1	Kann kurze Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen.
	Kann kurze Textpassagen auf einfache Weise zusammenfassen, indem er/sie dabei den Wortlaut und die Anordnung des Originals benutzt.
A2	Kann im Rahmen seiner/ihrer Erfahrungen und begrenzten Kompetenz aus einem kurzen Text Schlüsselwörter, Wendungen und kurze Sätze herausuchen und wiedergeben.
	Kann kurze Texte in Druckschrift oder klarer Handschrift abschreiben.
A1	Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben.

	Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.
	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

	Wortschatzspektrum
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

	Grammatische Korrektheit
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire

	Beherrschung der Aussprache und Intonation
C2	Wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

	Beherrschung der Orthographie
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben - z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat Schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Anhang 2: Fehlergewichtung Französisch

I. kein Fehler

- eindeutige Flüchtigkeitsfehler: Wort 5 x richtig, 1 x falsch geschrieben
- Wiederholungsfehler:
nur identische, nicht analoge, d. h.
z. B. erst: il n'a pas lui parlé,
dann: ils ne sont pas y allés
= kein Wiederholungsfehler !
- Folgefehler
z. B. erst: As-tu joué des cartes?
dann: Non, je n'en ai pas joué.

II. Viertelfehler (1/4 R)

- alle Akzentfehler, auch a/à, ou/où
- cédille
- Bindestrich

III. halbe Fehlereinheit (- G, - W, - R)

1. **Subjonctif**

- seltenere Anwendungen
- Fälle, in denen Subjonctif und Indikativ bei Bedeutungsunterschieden möglich sind

2. **Verben**

Verstöße bei selten gebrauchten Verben, z. B.

- je préverrai (statt je prévoirai)
- j'ai acquéri (statt j'ai acquis)

3. **Verstöße gegen den accord , z. B.**

- Quelle temps!
- il est si jolie
- toutes les problèmes
- leur livres
- Voilà mes robes. Lesquels sont les plus belles?
- ils commence
- les livres qu'il a lu
- la lettre que j'ai écrit
- il veux/je veut
- elle est content

In Analogie z. B.

- il a travailler (aber nicht: il a prendre = ganze Fehlereinheit !)
- il a lut (aber nicht: il a lis = ganze Fehlereinheit !)

4. **Genus**

Alle Nomen, Ausnahme: natürliches Geschlecht

- la femme - * il
- la mari

5. **Interferenzfehler in den Bereichen Präpositionen, Wortschatz und Syntax, die die Kommunikation nicht entscheidend behindern, z. B.**

- typique pour (statt de)
- avoir pitié avec (statt de)
- mon père est un professeur
- peut-être il est malade

- *il pense il est malade*

6. Rechtschreibung

alle Rechtschreibfehler, auch wenn mehrere Fehler in einem Wort auftreten, z. B.

- *potuguais*
- *indiferamment*
- *les moyens sont effiquace*

IV. ganze Fehlereinheit (I G, I W, ggf. I A)

1. Modus

eindeutige Fälle Subjonctif/Indikativ, besonders bei formalisiertem Gebrauch, z. B.:

- *je voudrais qu'il vient*
- *il faut qu'il fait ses devoirs*

2. Verben, z. B.

- *il nous invitons*
- *il réflèche*
- *nous nous avons baignés*
- *nous avons allé*

3. Tempus, z. B.

- eindeutige Fälle imparfait/passé composé
- Zeitenfolge im Konditionalsatz
- Zeitenfolge in der indirekten Rede

4. Wortfehler

alle Wortarten

- *elle est aussi belle comme moi*
- *il va chez le friseur*
- *il sort la maison*

5. Adjektiv/Adverb, z. B.

- *elle chante faussement*
- *il conduit prudent*
- *il est vite*

6. Teilungsartikel, z. B.

- *ce n'est pas de thé, c'est du café*
- *beaucoup des gens*
- *il n'a pas assez de l'énergie*

7. Pronomen aller Art, z. B.

- *je lui écoute*
- *il-même*
- *son argent et ce de sa femme*
- *il donne le livre à moi*

8. Wortstellung, Satzkonstruktion, z. B.

- *je leur le montre*
- *je ne lui en ai parlé jamais*
- *il est à la gare allé*
- *elle seulement veut sortir*