

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Französisch

Ungültig

Ungültig

ISBN 3-89314-608-3

Heft 4705

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Französisch	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	7
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	13
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	51
4 Lernerfolgsüberprüfungen	100
5 Die Abiturprüfung	125
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	170
7 Anhang	172

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Französisch

Ungültig

Ungültig

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele des Faches	7
1.1	Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	7
1.1.1	Die Bedeutung des Faches	7
1.1.2	Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit	8
1.1.3	Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	10
1.1.4	Die Kurstypen des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	11
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	12
2	Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände	13
2.1	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	13
2.2	Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	13
2.2.1	Sprache	13
2.2.1.1	Sprachverwendung	13
2.2.1.2	Kommunikative Fertigkeiten	16
2.2.1.3	Sprachliche Strukturen	19
2.2.1.4	Sprachwissen	24
2.2.2	Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	25
2.2.2.1	Interkulturelle Themen der Grund- und Übergangsstufe	27
2.2.2.2	Interkulturelle Themen der Aufbaustufe	27
2.2.3	Umgang mit Texten und Medien	30
2.2.3.1	Sachtexte	31
2.2.3.2	Literarische Texte	32
2.2.3.3	Medien	33
2.2.4	Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	35
2.2.4.1	Selbstständige Bearbeitung komplexer unterrichtlicher Vorhaben	35
2.2.4.2	Kooperative Formen komplexer unterrichtlicher Vorhaben (Projekte)	36
2.3	Obligatorik und Freiraum	37
2.3.1	Sprache	37
2.3.1.1	Sprachverwendung (Ausdrucksvermögen, kommunikative 'Reichweite')	38
2.3.1.2	Kommunikative Fertigkeiten	39
2.3.1.3	Sprachliche Strukturen (Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit)	42
2.3.1.4	Sprachwissen	43
2.3.2	Interkulturelles Lernen	44
2.3.3	Umgang mit Texten und Medien	46
2.3.4	Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens	50

3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	51
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	51
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	52
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	55
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	57
3.2.2.1	Verfahren und Formen des Spracherwerbs	57
3.2.2.2	Verfahren und Formen interkulturellen Lernens	60
3.2.2.3	Umgang mit Texten und Medien	65
3.2.2.4	Besondere Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	72
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	77
3.2.4	Die besondere Lernleistung	78
3.3	Grund- und Leistungskurse	80
3.3.1	Allgemeiner Hinweis	80
3.3.2	Fachspezifische Darstellung der Grund- und Leistungskurse	80
3.3.2.1	Grundkurse	80
3.3.2.2	Leistungskurse	81
3.4	Sequenzbildung	82
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	82
3.4.2	Sequenzbildung in der Qualifikationsphase	83
3.4.3	Beispielsequenz für einen Grundkurs I (Jahrgangsstufen 11, 12, 13)	84
3.4.4	Beispielsequenz für einen Leistungskurs I (Jahrgangsstufen 12, 13)	88
3.4.5	Beispielsequenz für einen Grundkurs II (Jahrgangsstufen 11, 12, 13)	92
4	Lernerfolgsüberprüfung	100
4.1	Grundsätze	100
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	101
4.2.1	Allgemeine Hinweise	101
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	101
4.2.2.1	Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung bei Klausuren	101
4.2.2.2	Die Aufgabentypen in Klausuren	102
4.2.2.3	Benutzung eines Wörterbuchs bei Klausuren	108
4.2.3	Korrektur und Bewertung der Klausuren	109
4.2.3.1	Beurteilungsbereiche	109
4.2.3.2	Umgang mit Fehlern	113
4.2.3.3	Ermittlung und Begründung der Note	117

4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	118
4.3.1	Allgemeine Hinweise	118
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	119
4.3.2.1	Beiträge zum Unterrichtsgespräch	119
4.3.2.2	Hausaufgaben und ihr Vortrag im Unterricht	120
4.3.2.3	Komplexere selbstständige Arbeiten: Kurzvorträge und Referate, thematische Dossiers, Lesetagebücher	121
4.3.2.4	Dokumentation von Unterrichtsergebnissen (z. B. Protokolle)	122
4.3.2.5	Schriftliche Übungen	123
4.3.2.6	Mitarbeit in Projekten	124
5	Die Abiturprüfung	125
5.1	Allgemeine Hinweise	125
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	126
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	127
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	128
5.3.1.1	Die Textaufgabe (Aufgabenart A)	128
5.3.1.2	Die Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart B)	130
5.3.1.3	Die Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart C; im Grundkurs II nicht zulässig)	131
5.3.1.4	Die Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart D; nur in Grundkursen zulässig)	133
5.3.1.5	Zuordnung der Aufgabenarten zu den einzelnen Kurstypen	134
5.3.1.6	Tabellarische Übersicht zu den Aufgabenarten	141
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	143
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	145
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	147
5.3.4.1	Beispiel für den Grundkurs I: Aufgabenart D (Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben)	147
5.3.4.2	Beispiel für den Leistungskurs I: Aufgabenart B (Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion)	154
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	159
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	160
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	160
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	161
5.4.4	Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung	164
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	168
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	170
7	Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen	172

Ungültig

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Die Bedeutung des Faches

Französisch ist weltweit Muttersprache für ca. 85 Millionen Menschen. Dies gilt in Europa neben Frankreich vor allem für Teile Belgiens, Luxemburgs und der Schweiz, außerhalb Europas partiell für die kanadische Provinz Québec, für Haiti sowie für die französischen départements et territoires d'outre-mer (z. B. Martinique, Guadeloupe, Neukaledonien, Polynesien). Darüber hinaus ist Französisch Amtssprache in vielen Ländern West- und Zentralafrikas sowie auf Madagaskar und Verkehrssprache in Marokko, Algerien, Tunesien, im Libanon sowie in den Ländern des ehemaligen Indochina.

In internationalen Organisationen ist das Französische eine wichtige Delegations-, Amts- oder Verhandlungssprache, so z. B. in der UNO, in den Gremien der EG, beim internationalen Schiedsgerichtshof, bei der UNESCO und im internationalen Postverkehr.

Für die Bundesrepublik Deutschland sind die Wirtschafts- und Handelsbeziehungen mit Frankreich, ihrem wichtigsten Handelspartner, und den französischsprachigen Ländern innerhalb und außerhalb Europas von erheblicher Bedeutung. Zudem ist Frankreich für die Deutschen eines der beliebtesten Reiseländer.

Die Öffnung des Binnenmarktes innerhalb der Europäischen Gemeinschaft bedeutet größere Mobilität und eine Zunahme kooperativer bi- und multinationaler Projekte in den unterschiedlichsten Lebensbereichen. Um kooperationsfähig zu sein, braucht die Gesellschaft eine wachsende Zahl von Mitgliedern, die über mehrere Fremdsprachen verfügen. Kommunikationsfähigkeit in mindestens zwei modernen europäischen Fremdsprachen ist Voraussetzung dafür, dass auch der Einzelne im zukünftigen Europa seine berufliche Position ausbauen und festigen kann. Dem Französischen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, nicht zuletzt deshalb, weil das Erlernen der französischen Sprache den Erwerb anderer, insbesondere weiterer romanischer Sprachen erleichtert.

Für deutsche Schülerinnen und Schüler hat das Französische eine besondere Bedeutung, weil zu Frankreich auf der Basis des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22. Januar 1963 zahlreiche Beziehungen kultureller, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und politischer Art bestehen; die Kontaktmöglichkeiten mit Frankreich – auch im Rahmen von Städte- und Schulpartnerschaften – sind vielfältig. Der Jugendaustausch mit Frankreich ist so intensiv wie mit keinem anderen Land. Viele Initiativen werden vom Deutsch-Französischen Jugendwerk unterstützt, das am 05. Juli 1963 durch den Vertrag über die Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich als autonome binationale Organisation gegründet wurde, um die Beziehungen zwischen jungen Deutschen und Franzosen enger zu gestalten und das gegenseitige Verständnis zu vertiefen.

Auch für andere frankophone Länder (z. B. für Belgien und die kanadische Provinz Québec) werden Austauschmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler angeboten.

Auf dieser Grundlage erscheint es besonders wichtig, dass der Französischunterricht den Schülerinnen und Schülern dabei hilft, Einblicke in die Lebenswirklichkeit unseres Nachbarlandes Frankreich und anderer frankophoner Länder zu gewinnen. Die Begegnung mit der französischen Kultur, die über Jahrhunderte einen nachhaltigen Einfluss auf die deutsche Sprache, Literatur, Philosophie und Kunst ausgeübt hat und die selbst in einer fruchtbaren Wechselbeziehung zur Kultur des deutschsprachigen Raumes gestanden hat, sowie die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Traditionen unserer französischsprachigen Nachbarländer, deren politische und soziale Entwicklung eng mit der Geschichte unseres Landes verflochten ist, gehören deshalb zu den Aufgaben des Französischunterrichts.

Als Sprache mit einer umfangreichen und vielfältigen Literatur, als Sprache der Salonkultur des 17. und 18. Jahrhunderts, als Sprache der Diplomatie, als „Konversationssprache“ des 19. Jahrhunderts und als Weltsprache unserer Zeit bietet das Französische wie kaum eine andere moderne Sprache vielfältige Möglichkeiten, Grundzüge der sprachlichen Kommunikation zu erkennen und den Blick sowohl für die ästhetische Dimension von Sprache als auch für die Gefahren der Manipulation durch Sprache zu schärfen.

1.1.2 Leitziel: Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Die zunehmende Globalisierung der Lebens- und Wirtschaftsräume, die vielfältigen medialen Möglichkeiten grenzüberschreitender Kontakte und des Austausches von Informationen, das hohe Maß an privater und beruflicher Mobilität machen Fähigkeiten, sich in der Welt zu verständigen, zu einer unabweisbaren Notwendigkeit. In diesem Sinne hat der Unterricht in den modernen Fremdsprachen der gymnasialen Oberstufe zur zentralen Aufgabe, jungen Menschen für eine mehrsprachige Lebenswelt diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie über die Grenzen ihrer eigenen Sprache hinweg handlungsfähig machen.

Interkulturelle Handlungsfähigkeit ist daher Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts. Es meint zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler ein zunehmend differenziertes Repertoire sprachlicher Mittel auf allen Ebenen des Sprachsystems erwerben und diese Kenntnisse in konkreten Situationen einsetzen können. Handlungsfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass junge Menschen sich sprachliche Mittel und kommunikative Fertigkeiten in der französischen Sprache mit dem Ziel aneignen, komplexe und differenzierte Aufgaben und Anforderungen ihrer Lebenswirklichkeit zu bewältigen. Der Französischunterricht muss also Spracherwerbsprozesse an grundlegenden komplexen Aufgaben und Situationen privater und beruflicher Sprachverwendung orientieren und Schülerinnen und Schülern die Techniken und Methoden anbieten, die es ihnen ermöglichen, selbst Verantwortung für die Fortsetzung des sprachlichen Lernens innerhalb und außerhalb der Schule zu übernehmen.

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit impliziert außerdem die Verfügbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, mit denen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für kommunikatives Handeln über die Grenzen der eigenen kulturellen Einbindung hinweg übernehmen können. Sie lernen also im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe auch, im Umgang mit Kommunikationspartnern oder Medien Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ für Verstehensprozesse und eigenes Sprachhandeln richtig einzuschätzen.

Ein der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichteter Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe gibt also authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten Frankreichs sowie der übrigen frankophonen Länder und fördert gezielt die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Die Thematisierung von Gemeinsamkeiten, aber entscheidender noch, von Differenzen zwischen verschiedenen Auffassungen, Lebensweisen, Werten und Normen ist im Sinne einer Orientierung an den Menschenrechten und im Hinblick auf die Bildung eines „europäischen Hauses“ unerlässlich.

Das oberste Ziel des Französischunterrichts der gymnasialen Oberstufe, die interkulturelle Handlungsfähigkeit, entfaltet sich in folgenden Teilzielen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb und außerhalb der Schule sprachlich handlungsfähig sein in komplexen, für sie bedeutsamen Begegnungssituationen mit Französisch sprechenden Menschen und mit der Kultur der frankophonen Länder.
- Sie sollen ihre Bewusstheit für Sprache und sprachliche Kommunikation im Umgang mit dem Französischen erweitern und sich dabei auf Einsichten und Kenntnisse stützen, die sie in der Sekundarstufe I im Umgang mit der Muttersprache und anderen Sprachen erworben haben.
- Sie sollen im Sinne des interkulturellen Lernens in der Lage sein, die kulturelle Bedingtheit von Haltungen und Einstellungen zu erkennen, anderen Lebensformen, kulturellen Verhaltensmustern und Wertesystemen offen und tolerant zu begegnen sowie die eigenen Haltungen und Einstellungen kritisch zu hinterfragen, kulturelle Missverständnisse zu antizipieren und Strategien zu entwickeln, daraus entstehende Konflikte zu bewältigen.
- Sie sollen zu einem sachgerechten und kritischen Umgang mit Texten und Medien befähigt werden, indem sie die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse elementarer Lern- und Arbeitstechniken sowie fachlicher Methoden um ein methodisches Repertoire der Textrezeption und -produktion erweitern.
- Sie sollen in der Lage sein, durch die Beherrschung von Methoden und Techniken des selbstständigen und kooperativen Arbeitens ihre Lernprozesse zielgerichtet, planvoll und somit effizient zu gestalten, ihnen gemäße Arbeitsformen zu erproben und eigene Lernwege zunehmend selbstständig zu entwickeln.

1.1.3 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Mit dem vorliegenden Lehrplan für das Fach Französisch wird im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung die Lehrplanentwicklung seit 1981 fortgeschrieben, indem die kommunikativen und textwissenschaftlichen Ansätze in den Dimensionen des interkulturellen, prozessorientierten und selbstbestimmten Lernens erweitert werden. Die Schwerpunkte für die Qualitätsentwicklung fremdsprachlichen Lernens werden im Folgenden benannt und kurz kommentiert. Sie stehen im Einklang mit den Prinzipien für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Sekundarstufe I (siehe dazu ausführlicher Kapitel 2 und 3):

- **Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen stärken:** Der Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe stärkt zusammen mit anderen Fächern das wissenschaftspropädeutische und berufsbezogene Arbeiten sowie den Erwerb von Fähigkeiten, Techniken und Methoden, die Selbstständigkeit und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.
- **Interkulturelle Lernprozesse unterstützen:** Der Französischunterricht kann günstige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen schaffen, wenn er den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit bietet, exemplarisches soziokulturelles Wissen zu erwerben, sich mit sprachlicher und kultureller Pluralität auseinander zu setzen, durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel sensibilisiert zu werden und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation zu erwerben.
- **Den Anwendungsbezug stärken: Grenzüberschreitende und authentische Kommunikation herstellen:** Die Authentizität der Materialien und der Interaktion werden in der gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt, indem wissenschaftspropädeutische Verfahren auch in Vorhaben erprobt werden, die den Unterricht öffnen für das Umfeld der Schule und für die bereits vorhandenen Möglichkeiten des persönlichen grenzüberschreitenden Austauschs. Dies geschieht in zeitlich begrenzten Projektphasen (Exkursionen, Studienfahrten, internationale Begegnungen, Betriebspraktika) sowie in langfristig den Unterricht begleitenden Vorhaben (Korrespondenzprojekte, Teilnahme an Wettbewerben, Forschungsprojekte).
- **Aktiven und kreativen Umgang mit Texten fördern:** Im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe sind bewährte analytisch-interpretierende Verfahren durch Methoden komplementär zu ergänzen, die kreative und produktionsorientierte Formen des Umgangs mit literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten weiterentwickeln.
- **Medienkompetenz entfalten:** Fremdsprachliches Handeln ist heute in vielen Bereichen – Freizeit, Studium und vielfältigen Arbeitsfeldern – medial vermittelt. Medienkompetenz bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe die rezeptive wie produktive „intelligente Nutzung“ des breiten Medienangebots für fremdsprachliche Kommunikations- und Lernprozesse erweitern. Für die Unterrichtsarbeit heißt dies, dass von einem offenen Textbegriff ausgegangen wird, der alle Vermittlungsformen von Texten in gleicher Weise in den Unterricht einschließt, also auch die Kommunikations- und Informationstechnologien.
- **Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen nutzen:** Unter den Aspekten der Übertragbarkeit von Lern- und Kommunikationsstrategien von

einer Sprache auf andere Sprachen kommt es verstärkt darauf an, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Sprachlern- und Sprachverwendungserfahrungen systematisch aufzuarbeiten, damit sie ihr Sprachwissen und -können in eigene kognitive Bezugssysteme integrieren. Für den Französischunterricht, der häufig an der zweiten oder dritten, gelegentlich sogar an der vierten Stelle der Fremdsprachenfolge steht, bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Zielsprache und anderen Sprachen, die Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren, Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen, die Bereitschaft und die Fähigkeit, an Vorwissen anzuknüpfen und dieses in neuen Kontexten zu aktivieren, sowie die Fähigkeit, in als schwierig erkannten Situationen in die Kommunikation über Sprache einzutreten. Andererseits erleichtert der in Jahrgangsstufe 5 oder 7 einsetzende Französischunterricht den Erwerb weiterer Fremdsprachen.

1.1.4 Die Kurstypen des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Französisch kann in der gymnasialen Oberstufe in vier Kurstypen unterrichtet werden: mit Französisch als aus der Sekundarstufe I fortgesetzter Fremdsprache im Grund- und Leistungskurs I, mit Französisch als neueinsetzender Fremdsprache im Grund- oder Leistungskurs II¹⁾. Die einzelnen Rahmenbedingungen ergeben sich aus der folgenden Darstellung:

Beginn des Französischunterrichts	Jahrgangsstufe 5	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 11
Standort des Französischen innerhalb der Fremdsprachen	1. FS	2. FS	2. od. 3. FS	2., 3. od. 4. FS
Französisch in der gymnasialen Oberstufe	fortgeführte Fremdsprache			neueinsetzende Fremdsprache
Kurstyp in der Jahrgangsstufe 11	Grundkurs I			Grundkurs II
Kurstyp in der Jahrgangsstufe 12 und in der Jahrgangsstufe 13	Grundkurs I oder Leistungskurs I			Grundkurs II oder Leistungskurs II

Die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit dem Unterrichtsfach Französisch zu beginnen, und die unterschiedlichen Lernerfahrungen mit anderen Fremdsprachen führen sowohl im fortgesetzten als auch im neueinsetzenden Französischunterricht zu unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sodass

1) Zur zeitlichen Gliederung der verschiedenen Kurstypen in Grund- und Aufbaustufe vgl. 2.2.1.1, Anmerkung 2.

Heterogenität ein entscheidendes Kennzeichen der meisten Lerngruppen ist, das bei den didaktischen und methodischen Überlegungen berücksichtigt werden muss. Im Grundkurs I der Jahrgangsstufe 11 sollte bei stark divergierenden Lernvoraussetzungen ein zwei- oder dreistündiger Angleichungskurs angeboten werden (vgl. 3.4.1).

Das Fach Französisch wird auch im Rahmen des **bilingualen Bildungsganges** angeboten. Besondere Merkmale dieses Lernprofils sind der in Jahrgangsstufe 5 mit erhöhter Stundenzahl einsetzende Französischunterricht und der ab Jahrgangsstufe 7 in den Sachfächern Erdkunde, Politik und Geschichte bilingual erteilte Sachfachunterricht (vgl. 3.2.3).

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Wie jeder Fachunterricht, so ist auch der Französischunterricht zunächst durch seinen Fachbezug, vor allem durch seine Bindung an die französische Sprache, geprägt (vgl. Richtlinien, 3.1). Eine Beschränkung auf fachliches Lernen würde allerdings bedeuten, Perspektiven aus der Sicht anderer Fächer auszublenden. Dies würde einem an der Wissenschaftspropädeutik orientierten Unterricht widersprechen, der auf einer vertieften Allgemeinbildung aufbaut (vgl. Richtlinien, 1.3.1 und 3.2). Deshalb ist der Fachunterricht durch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern zu ergänzen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern berücksichtigt die Ganzheitlichkeit des lernenden Individuums und führt die Schülerinnen und Schüler näher an die Komplexität von Wirklichkeit heran, indem sie bereits in der Schule Probleme aufzeigt, die sich innerhalb einzelner wissenschaftlicher Disziplinen nicht mehr lösen lassen; sie ermöglicht die Übertragbarkeit von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zwischen verschiedenen Fächern, fördert die Reflexion der Vorteile und Grenzen der fachlichen Spezialisierung auf der Ebene von Methoden und Modellen und lässt die Schülerinnen und Schüler erleben, wie Menschen – Lernende und Lehrende -, die von unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen, fachlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und Wertvorstellungen geprägt sind, sich gemeinsam einer bestimmten Aufgabe stellen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern erfolgt in der gymnasialen Oberstufe in Form des **fachübergreifenden** und des **fächerverbindenden** Lernens. Auch im Rahmen von **übergreifenden Projektveranstaltungen**, z. B. in Form von Projekttagen und -wochen, von grenzüberschreitenden Vorhaben und Studienfahrten, sowie bei der Anfertigung von Facharbeiten und im Rahmen der „besonderen Lernleistung“ ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Fächern.

2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Die Entwicklung der **interkulturellen Handlungsfähigkeit** der Schülerinnen und Schüler **im Medium der französischen Sprache** setzt ihre Bereitschaft voraus, diese **Sprache** zu lernen, um sie als Mittel der interkulturellen Kommunikation anwenden zu können und durch **interkulturelles Lernen** Einblicke in die Lebenswirklichkeit der frankophonen Sprachgemeinschaft zu gewinnen. Dieser Lernprozess vollzieht sich im **Umgang mit französischsprachigen Texten und Medien**, wobei den **Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens** eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. 1.1.2). Dementsprechend können die Themen und Gegenstände des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe den **vier Bereichen des Faches** zugeordnet werden, die in diesem Kapitel beschrieben werden:

- Sprache
- Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte
- Umgang mit Texten und Medien
- Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens.

In der Planung und Durchführung des Französischunterrichts treten diese Bereiche jedoch nicht isoliert in Erscheinung, sondern immer **interdependent und vernetzt**, weil der Unterricht im Sinne des Leitziels der interkulturellen Handlungsfähigkeit als **komplexe Lehr- und Lernsituation** zu organisieren ist.

Ansatzpunkte für die Integration der vier Bereiche des Faches sind die Inhalte der **Halbjahres- und Quartalsthemen** der sechs Kurshalbjahre der gymnasialen Oberstufe (vgl. 3.4).

2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

2.2.1 Sprache

2.2.1.1 Sprachverwendung

Handlungskompetenz im Medium der französischen Sprache setzt die Fähigkeit zu einem situationsgerechten Sprachverhalten voraus. Deshalb hat sich die Auswahl der im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe zu erwerbenden Redemittel an den **Anwendungsbereichen** zu orientieren, die für die Lernenden bei der Begegnung mit der Wirklichkeit frankophoner Gesellschaften von Bedeutung sein können und die den wissenschafts- und berufspropädeutischen Aufgaben und Zielen der gymnasialen Oberstufe (vgl. Richtlinien 1.3.1 und 1.3.2) in besonderem Maße entsprechen.

Die Schülerinnen und Schüler der **Grundstufe**²⁾ erwerben aus Gründen der Lernprogression zunächst Redemittel der französischen Sprache, die sich auf die **privaten und öffentlichen Bereiche des Alltags** beziehen³⁾ und die die Lernenden anwenden können

- als Besucher von Ländern, in denen Französisch als Mutter-, Amts- oder Verkehrssprache verwendet wird
- als Gesprächs- oder Briefpartner französischsprachiger Personen oder Institutionen (z. B. als Gast oder Gastgeber)
- als sprachlicher Mittler zwischen deutsch- und französischsprachigen Partnern
- als Leser und Hörer sowie als Verfasser einfacher Texte in französischer Sprache
- als Teilnehmer an Interaktionsprozessen im Französischunterricht.

Die Redemittel, die ein erfolgreiches fremdsprachliches Handeln in diesen Anwendungsbereichen ermöglichen, lassen sich unter pragmalinguistischen Aspekten verschiedenen Kategorien von **Sprechakten** zuordnen. Dazu gehören:

- soziale Sprechakte, wie Kontakte beginnen, fortführen und beenden, Glück wünschen, sich nach dem Befinden einer Person erkundigen, sich bedanken bzw. auf Dank reagieren, sich entschuldigen bzw. auf eine Entschuldigung reagieren
- konstatierende Sprechakte, wie Informationen erfragen oder geben, beschreiben, berichten, erzählen, begründen, erklären, Vergleiche anstellen
- expressive Sprechakte, wie Gefühle und Wünsche äußern, Gewissheit bzw. Ungewissheit ausdrücken, Stellung nehmen, zustimmen, protestieren
- direktive Sprechakte, wie Anweisungen geben, Verbote aussprechen, Vorschläge oder Bitten äußern
- kontakt- und sprachbezogene Sprechakte, wie ein Gespräch eröffnen/weiterführen/abschließen, definieren, umschreiben, erläutern.

2) Die Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches folgt im Abschnitt 2.2 – im Unterschied zur Beschreibung der obligatorischen Themen und Gegenstände (vgl. 2.3) – aus darstellungsökonomischen Gründen nicht den Organisationsformen des Französischunterrichts (Grundkurs I und II, Leistungskurs I und II; vgl. 1.1.4), sondern der zeitlichen Gliederung des Französischkurses in Grund- und Aufbaustufe. Diesen Stufen entsprechen – je nach Kurstyp – verschiedene Jahrgangsstufen: Im Normalfall (Französisch ab Jahrgangsstufe 7) ist die Grundstufe in der Regel zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 abgeschlossen; die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13) gehört zur Aufbaustufe; der Jahrgangsstufe 11 kommt eine Gelenkfunktion zwischen Grund- und Aufbaustufe zu („Übergangsstufe“; vgl. 3.4.1). In davon abweichenden Fällen (Französisch ab Jahrgangsstufe 5 und in bilingualen Zweigen bzw. Französisch ab Jahrgangsstufe 9, ggf. auch unter besonderen Lernbedingungen) kann die Grundstufe auch früher bzw. später abgeschlossen werden (vgl. dazu 3.4.1). In Kursen mit Französisch als neueinsetzender Fremdsprache beginnt die Aufbaustufe spätestens am Anfang der Jahrgangsstufe 13/I (Grundkurs II) bzw. im Laufe der Jahrgangsstufe 12/II (Leistungskurs II). Die Einführung des Begriffs „Übergangsstufe“ zeigt, dass Grund- und Aufbaustufe nicht eindeutig voneinander abgesetzt werden können, weil Themen und Methoden beider Stufen eng aufeinander bezogen sind. Allerdings kann man feststellen, dass sich die Progression in der Grundstufe vorrangig an den Erfordernissen des Spracherwerbs orientiert und der Unterricht im Wesentlichen von der Arbeit mit *textes fabriqués* bestimmt wird, während in der Aufbaustufe fast ausnahmslos mit *textes authentiques* gearbeitet wird (vgl. 2.2.3).

3) Diesen Anwendungsbereichen entsprechen im Wesentlichen die Begriffe *domaine personnel* und *domaine public* im *Cadre européen commun de référence des Européens* (Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Strasbourg 1996, p.21).

In der **Übergangs- und Aufbaustufe** wird das System alltagssprachlicher Verwendungssituationen ausgeweitet, indem grundlegende Strukturen zwischenmenschlicher Kommunikation erworben werden, die es den Lernenden ermöglichen, komplexere Kommunikationssituationen zu bewältigen. Daneben werden in zunehmendem Umfang Redemittel der **wissenschafts- und berufsorientierten Kommunikation** sowie der **ästhetisch orientierten Kommunikation** erarbeitet⁴⁾. Diese sprachlichen Dimensionen sind äußerst vielschichtig und heterogen. Sie umfassen nicht nur Inhalte und Methoden der Literatur- und Sprachwissenschaft, sondern u. a. auch die Bereiche Naturwissenschaft und Technik, Politik und Geschichte, Kunst und Kultur, Handel und Industrie, Verwaltung und Verkehr, Medien und Presse. Daher ist unter Beachtung der in Abschnitt 2.2.2 beschriebenen Ebenen des interkulturellen Lernens eine thematische Auswahl zu treffen, die es den Lernenden gestattet, sich im Rahmen dieser exemplarischen Themenkreise vorzubereiten auf die Rolle

- des Gesprächspartners mit frankophonen Partnern in Realsituationen (z. B. als Gastgeber, Reisender oder sprachlich Vermittler)
- als Studierender oder als Wissenschaftler im französischsprachigen Ausland oder als Mitarbeiter frankophoner Partner
- des Berufstätigen in einer frankophonen Umgebung
- des Hörers, Lesers, Kommentators und Verfassers von französischsprachigen Texten verschiedener Textsorten.

Dementsprechend sind die in der Grundstufe erworbenen Redemittel in der Übergangs- und Aufbaustufe zu erweitern und zu differenzieren, z. B.

- im Bereich der sozialen Sprechakte durch die Fähigkeit, Verständnisschwierigkeiten zu äußern und zu klären, Meinungsverschiedenheiten zu analysieren, Streit zu schlichten, Vorschläge für gemeinsames Handeln zu entwickeln
- im Bereich der konstatierenden Sprechakte durch die Fähigkeit, komplexere Sachverhalte zu erläutern/zu kommentieren, Alternativen darzustellen und zu vergleichen, Argumente der Gegenseite aufzugreifen, Zusammenhänge zu analysieren, Widersprüche nachzuweisen, Thesen und Hypothesen zu formulieren
- im Bereich der expressiven Sprechakte durch die Fähigkeit, Sachverhalte kritisch zu bewerten, eine abwägende Zustimmung oder Ablehnung zu äußern, eigene oder fremde Empfindungen zu analysieren und in eindeutiger oder verschlüsselter (z. B. poetischer) Sprache darzustellen
- im Bereich der direktiven Sprechakte durch die Fähigkeit, Aufforderungen, Bitten oder Warnungen adressatengerecht (überzeugend, höflich, plausibel, mit Nachdruck usw.) vorzutragen
- im Bereich der kontakt- und sprachbezogenen Sprechakte durch die Fähigkeit, komplexere Begriffe zu definieren, eigene oder fremde Standpunkte zu präzisieren, Belege zu zitieren, Beispiele zu geben, Texte zu gliedern und zu resümieren, Ergebnisse einer Besprechung zusammenzufassen.

4) Diesen Anwendungsbereichen entsprechen im Cadre européen commun de référence des Européens partiell die Begriffe *domaine professionnel* und *domaine éducationnel* (4.1.1, p.21).

2.2.1.2 Kommunikative Fertigkeiten

Die geläufige Aktualisierung der fremdsprachigen Redemittel erfordert eine kontinuierliche Entwicklung und Festigung der kommunikativen Fertigkeiten. Zu diesen Fertigkeiten gehören

- in Kommunikationssituationen, die ausschließlich in der Fremdsprache verlaufen:
 - das Hörverstehen
 - das Sprechen
 - das Leseverstehen
 - das Schreiben
- in zweisprachigen Kommunikationssituationen – zusätzlich zum Hörverstehen –
 - das zweisprachige Vermitteln (oder „elementare Dolmetschen“)
 - das Übersetzen.

Hörverstehen

Am Ende der **Grundstufe** verfügen die Schülerinnen und Schüler in diesem Teilbereich über folgende Einzelfertigkeiten:

- Erkennen und Unterscheiden der Aussprache- und Intonationsmuster des français standard⁵⁾
- Erkennen sinntragender Einheiten innerhalb der chaîne parlée eines in normaler Sprechgeschwindigkeit gehörten Gesprächs oder Hörtextes mit teilweise unbekanntem sprachlichen Elementen (ggf. mit visueller Unterstützung)
- Verstehen des in der Fremdsprache geführten Unterrichtsgesprächs
- Verstehen von Hörtexten, die für didaktische Zwecke verfasst oder bearbeitet worden sind, und von kürzeren authentischen Tondokumenten von schwacher bis normaler Markierung⁶⁾ zu bekannten inhaltlichen Bereichen.

In der **Aufbaustufe** erwerben die Schülerinnen und Schüler zusätzlich folgende Fertigkeiten, wobei der Grad ihrer Beherrschung nach Kursart und thematischem Schwerpunkt variiert:

- Erschließen von unbekanntem sprachlichen Elementen aus dem Kontext der chaîne parlée eines in nicht allzu beschleunigtem Tempo vorgetragenen Gesprächs oder Hörtextes

5) Mit français standard wird hier eine von den gebräuchlichen Varianten des heute gesprochenen und geschriebenen Französisch abstrahierte Norm aller sprachlichen Strukturen (Phoneme und Intoneme, lexikalische und grammatische Strukturen) bezeichnet, die keine ausgeprägten regionalen, schichten-, alters- oder situationsspezifischen Merkmale aufweist. Bei Anwendung des français standard in Realsituationen können die Französisch als Fremdsprache Lernenden bei ihren frankophonen Kommunikationspartnern – ganz gleich welcher Herkunft und unabhängig von der Art der einzelnen Situation – mit einem hohen Maß an Akzeptanz rechnen. Außerdem bietet ihnen diese Norm eine Orientierungshilfe beim Erkennen und bei der Einschätzung (ggf. auch bei der Aneignung) der verschiedenen niveaux de langue (einerseits français familier/populaire/vulgaire; andererseits français soigné/soutenu/littéraire; vgl. 2.2.1.4).

6) Unter „Markierung“ wird hier – auf die jeweilige Schülergruppe bezogen – die Anzahl und Verteilung unbekannter Wörter und Wendungen, der Anteil seltener oder komplexer syntaktischer Fügungen und der Umfang der vorausgesetzten oder zu erschließenden soziokulturellen Kenntnisse und Konnotationen verstanden. In objektiver Sicht lässt sich dieser Begriff auch auf den Grad der Abweichung vom français standard beziehen.

- Verstehen von längeren, inhaltlich neuen authentischen Hörtexten mittlerer Markierung
- ggf. Erkennen und Unterscheiden von regionalen und schichtenspezifischen Aussprache- und Intonationsmustern, die vom français standard abweichen.

Sprechen

Am Ende der **Grundstufe** sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage,

- bei ihren mündlichen Äußerungen alle phonetischen und intonatorischen Elemente des français standard unter Beachtung ihrer bedeutungsdifferenzierenden Oppositionen korrekt und verständlich anzuwenden
- behandelte oder selbstständig erschlossene bzw. selbst erstellte Texte korrekt, flüssig und für alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer verständlich vorzulesen
- kürzere auswendig gelernte Texte (z. B. Berichte, Gedichte, Gesprächsrollen) sinnentsprechend vorzutragen
- erarbeitete Texte anhand von Stichwörtern inhaltlich wiederzugeben und dabei Begriffe zu definieren bzw. zu erläutern, Aussagen zu paraphrasieren sowie Kerngedanken und begründete Stellungnahmen frei vorzutragen
- optisch (z. B. durch Bildvorlagen, Tafelskizzen, Filme, Fernsehsendungen oder Computer) vermittelte Informationen sprachlich darzustellen und zu erläutern;
- eigene Redeabsichten innerhalb des Unterrichtsgesprächs adressatengerecht zu äußern.

In der **Aufbaustufe** sichern und erweitern die Schülerinnen und Schüler die in der Grundstufe erworbenen Fähigkeiten, sodass sie in der Lage sind (entsprechend dem Kursprofil in unterschiedlichem Grade und mit verschiedenen Schwerpunkten),

- sich sprachlich korrekt in der Fremdsprache zu äußern, und zwar in einer Sprechgeschwindigkeit, die sich dem débit normal eines frankophonen Sprechers annähert
- aus dem Unterricht erwachsene Arbeitsergebnisse zusammenfassend und geordnet vorzutragen
- ihren Standpunkt zu behandelten Problemen mit Hilfe überzeugender Argumente klar und präzise zu vertreten
- die Ergebnisse längerfristig gestellter komplexer Aufgaben (z. B. Referate, selbst durchgeführte Umfragen) in der Fremdsprache darzustellen
- über gemeinschaftlich durchgeführte Projekte in französischer Sprache zu berichten
- sich im Rahmen von Diskussionen im Unterricht als Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Referentinnen und Referenten oder Diskussionsleiterinnen und Diskussionsleiter angemessen in der Fremdsprache zu äußern.

Leseverstehen

Nach Abschluss der **Grundstufe** verfügen die Schülerinnen und Schüler über die grundlegenden Techniken der Informationsaufnahme und über einfache Formen der Textanalyse. Dazu gehören im Einzelnen:

- das Erschließen von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext
- das Global- und Detailverstehen der manifesten Informationen eines didaktisierten oder schwach bis normal markierten authentischen Textes mit Hilfe eines linearen Wörterverzeichnisses oder mit Hilfe von Worterläuterungen und eines eingeführten Wörterbuchs
- das Gliedern eines Textes anhand von Gliederungssignalen
- das Verstehen solcher latenter Informationen, die ohne sprachlich-stilistische Untersuchungen erkennbar sind, mit Hilfe entsprechender Impulse
- die Beherrschung verschiedener Lesetechniken (statarische Lektüre; kursorische Lektüre auch längerer Texte: *lecture d'écémage/lecture de repérage*).

Die Schülerinnen und Schüler der **Aufbaustufe** festigen und erweitern die genannten Fertigkeiten; außerdem lernen sie

- das Global- und Detailverstehen der manifesten und latenten Informationen authentischer Texte (auch stärker markierter Texte) verschiedener Textsorten, ggf. unter Einbeziehung sprachlich-stilistischer Untersuchungen
- das Zuordnen von Textkonstituenten zu bestimmten Textsorten und Sprachfunktionen (vgl. 2.2.1.4)
- das Ermitteln des in Gebrauchstexten und fiktionalen Texten dargestellten soziokulturellen Hintergrunds
- das Ermitteln der durch den Autor eines fiktionalen Textes gestalteten subjektiven Realität
- das Aufdecken von textexternen Bezügen und von Beziehungen zu anderen Texten bzw. zur eigenen Erwartungshaltung sowie zu eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen.

Schreiben

Im Verlauf der **Grundstufe** lernen die Schülerinnen und Schüler,

- Texte nach bestimmten Vorgaben umzuschreiben (z. B. Perspektiven-, Tempuswechsel, Umwandeln in eine andere Textsorte) bzw. unvollendete Texte zu ergänzen
- anfangs mit Hilfen, danach auch selbstständig schwach bis normal markierte Hör- und Lesetextvorlagen sowie bildliche Darstellungen schriftlich zu bearbeiten
- nach formalen, sprachlichen oder inhaltlichen Vorgaben oder auch ohne Vorgaben kürzere eigene Texte verschiedener Art frei zu gestalten (z. B. Briefe, Darstellungen persönlicher Erlebnisse, kleine Szenen, Reime und Gedichte).

In der **Aufbaustufe** lernen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus,

- auch stärker markierte Texte schriftlich zu gliedern, zu resümieren, zu kommentieren und ggf. zu analysieren

- Stellungnahmen zu behandelten Sachverhalten adäquat darzustellen
- Arbeitsergebnisse des Unterrichts mit Hilfe von Stichwörtern zu protokollieren
- Gliederungen und Konzepte für Referate schriftlich zu entwerfen
- die Ergebnisse längerfristig gestellter Aufgaben (z. B. Facharbeit, fachübergreifende Aufgabenstellungen) in der Fremdsprache schriftlich darzustellen
- schriftliche Berichte über Projekte in französischer Sprache abzufassen
- umfassendere Texte verschiedener Art frei zu gestalten.

Zweisprachige Kommunikation

Die Fertigkeit des zweisprachigen Vermittelns kombiniert das Hörverstehen einer kürzeren französischsprachigen Äußerung mit dem sinngemäßen oder zusammenfassenden Übertragen dieser Äußerung in die deutsche Muttersprache und dem Übertragen deutschsprachiger Äußerungen in die Fremdsprache.

Da diese Fertigkeit des „elementaren Dolmetschens“ in zweisprachigen Begegnungssituationen (z. B. im Rahmen von Austauschmaßnahmen oder von interkulturellen Projekten) von großer Bedeutung ist, sollte sie schon im Unterricht der Grundstufe (z. B. in Form von Rollenspielen) eingeübt werden.

Die mündliche Übersetzung von Ausschnitten französischer Lesetexte ins Deutsche kann in der Grund- und Aufbaustufe als punktuelle Verständniskontrolle oder zum Zwecke des Sprachvergleichs (vgl. 2.2.1.4) eingesetzt werden. Schriftliche Übersetzungen französischsprachiger Texte ins Deutsche sollten ebenfalls nur punktuell und erst in der Aufbaustufe durchgeführt werden, nachdem die Lernenden die einsprachigen kommunikativen Fertigkeiten in einem gewissen Umfang beherrschen. Ziel solcher Übungen können allenfalls Arbeitsübersetzungen sein; stilistisch ausgefeilte Übertragungen übersteigen in der Regel die Möglichkeiten des Französischunterrichts der gymnasialen Oberstufe. Übersetzungen vom Deutschen ins Französische können in der Grundstufe nur in sehr begrenztem Umfang und lediglich in Form variierender Rückübersetzungen praktiziert werden. In der Aufbaustufe dienen sie in der Regel nur dem punktuell eingesetzten Sprachvergleich, nicht aber dem Einüben sprachlicher Strukturen oder stilistischer Ausdrucksmöglichkeiten. Als Bestandteil einer bewerteten Lernerfolgskontrolle sind Übersetzungen nicht zulässig.

2.2.1.3 Sprachliche Strukturen

Die Redemittel der französischen Sprache, die sich die Schülerinnen und Schüler in komplexen Lehr- und Lernsituationen aneignen, können unter systemlinguistischen Aspekten nach **lexikalisch-semantischen** und **grammatischen** Kategorien beschrieben werden. Die korrekte Realisierung dieser Strukturen setzt im code phonique die Beherrschung der **Aussprache und Intonation** des Französischen voraus, ihre angemessene Realisierung im code graphique die Beherrschung der **Rechtschreibung**.

Wortschatz

In den Kursen der **Grundstufe** lernen die Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht einen aktiven Wortschatz, der neben dem Grundwortschatz⁷⁾ und einem begrenzten themenspezifischen Aufbauwortschatz auch ein elementares Vokabular der Textbesprechung und der persönlichen Stellungnahme umfasst.

Zusätzlich zu diesem aktiven Wortschatz, dessen Beherrschung sowohl beim Hören und Lesen als auch beim Sprechen und Schreiben vorausgesetzt wird, erwerben die Schülerinnen und Schüler einen latenten Wortschatz. Dazu gehören Wörter, die bei der Textrezeption wieder erkannt werden, deren Verfügbarkeit beim Sprechen oder Schreiben aber nicht vorausgesetzt wird (passiver Wortschatz), und Wörter, deren Bedeutung von den Lernenden ohne Hilfe erschlossen wird (potentieller Wortschatz).

Der selbstständigen Erschließung von neu auftretenden Wörtern kommt im Hinblick auf die erstrebte eigenständige Texterarbeitung durch die Lernenden von Anfang an eine besondere Bedeutung zu. Diesem Zwecke dienen

- der Erwerb von Kenntnissen zur Wortbildung
- das Einüben der Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext
- die Fähigkeit der Bedeutungserschließung mit Hilfe von Wörtern der Muttersprache oder bereits gelernter Fremdsprachen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen – auch aufgrund ihrer Erfahrungen mit bereits bekannten Sprachen – die Mehrdeutigkeit (Polysemie/virtuelle Bedeutung) der Einzelwörter und erfahren, dass die aktuelle Bedeutung jedes Wortes erst durch den jeweiligen Kontext festgelegt wird. Diese Erkenntnisse helfen den Lernenden nicht nur beim Verstehen von Texten, sondern auch bei der eigenen Textproduktion.

Ferner lernen sie die unterschiedliche Festigkeit von Wortverbindungen kennen (freie Wortverbindungen/affine Wortverbindungen [Kollokationen]/feste Wortkombinationen und Redewendungen). Diese Unterscheidung hilft ihnen nicht nur, sich korrekt auszudrücken, sondern verweist sie auch auf die jeweils am besten geeignete Methode der Einprägung des Wortschatzes.

In diesem Zusammenhang werden die Schülerinnen und Schüler in den Umgang mit dem einsprachigen Wörterbuch eingeführt. Da in Übungsphasen und bei den Hausaufgaben der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher zweckdienlich sein kann, ist auch die Einführung in deren Gebrauch zu empfehlen.

7) Der Grundwortschatz wird nach den Kriterien der Frequenz (Vorkommenshäufigkeit), Disponibilität (Unentbehrlichkeit bei der Kommunikation in Grundsituationen) und Valenz (Umfang der Kombinationsmöglichkeiten) ausgewählt und entspricht dem mündlichen und schriftlichen Gebrauch des aktuellen français standard. Der den Grundwortschatz erweiternde Aufbauwortschatz ergibt sich aus den nach pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählten Anwendungsbereichen (vgl. 2.2.1.1).

Schließlich lernen die Schülerinnen und Schüler – ebenfalls im Hinblick auf Methoden der selbstständigen Sicherung und Speicherung des aktiven Wortschatzes – von Anfang an verschiedene Formen der Wortschatzsystematisierung.

In der **Aufbaustufe** ergibt sich die Auswahl des zu lernenden Wortschatzes aus den vorgesehenen Verwendungssituationen (vgl. 2.2.1.1 und 2.2.2). Art und Umfang richten sich nach dem Kursprofil (vgl. 2.3.1.1).

Beim Umgang mit authentischen Texten lernen die Schülerinnen und Schüler Sprachvarianten kennen, deren Wortschatz im Vergleich zum français standard mehr oder minder stärker markiert ist. Allerdings ist aus Gründen der Lernökonomie beim Erwerb des aktiven Wortschatzes eine Beschränkung auf weniger markierte lexikalische Strukturen der Gegenwartssprache angebracht.

Unabhängig von den ausgewählten Themenbereichen des Unterrichts ist der Erwerb folgender Fachvokabularien unerlässlich:

- der Erwerb eines Definitionswortschatzes, der den Schülerinnen und Schülern das Umschreiben von Begriffen ermöglicht, deren genaue Bezeichnung sie noch nicht kennen
- der Erwerb eines differenzierten, nach Textsorten diversifizierten Vokabulars der Textbesprechung, das sich die Lernenden im Zusammenhang mit der Behandlung der entsprechenden Texte aneignen
- der Erwerb eines Textproduktionsvokabulars, das der Art der jeweiligen Textproduktionsaufgaben entspricht (z. B. Vokabular der argumentierenden Rede, Vokabular zur Abfassung persönlicher Briefe, Vokabular zur Darstellung von Handlungsabläufen oder zur Charakterisierung von Personen, Vokabular zum Ausdruck persönlicher Empfindungen usw.).

Der zunehmend selbstständige Umgang mit Texten erfordert die Weiterentwicklung der Worderschließungsstrategien, der Wortschatzanalyse und der Wortschatzsystematisierung. Dabei gewinnt der selbstständige Umgang mit Wörterbüchern an Bedeutung. Dazu gehört in der Aufbaustufe die Arbeit mit einem Kontextwörterbuch, dessen Einführung im Hinblick auf die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler zu empfehlen ist.

Die Differenzierung des Wortschatzes nach Kontext, Redeabsicht, Situation, Sprachniveau und Sprachregister, ggf. auch die Untersuchung semantischer Strukturen sowie der denotativen und konnotativen Bedeutungsmerkmale von Schlüsselwörtern (z. B. Nachweis der Textkohärenz, von Parallelismen und Antithesen bzw. Erkennen von Metaphern, Allegorien, Ellipsen, emphatischen oder ironischen Äußerungen) fördern ein vertieftes Textverständnis. Gleichzeitig können auf diese Weise die lexikalischen Grundlagen für die intendierten ästhetischen Wirkungen in selbstverfassten Texten erarbeitet werden.

Grammatik

Die Kenntnisse von grammatischen Strukturen auf der Satzebene (Morphosyntax) und auf der satzübergreifenden Ebene (Textgrammatik) sind für einen ökonomischen Fremdsprachenerwerb unerlässlich. Sie sichern die korrekte Anwendung der Redemittel, ermöglichen die Eigenkorrekturfähigkeit der Lernenden und eröffnen wichtige Einblicke in die Baugesetze einer Sprache.

Nach Abschluss der **Grundstufe** beherrschen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe alle grammatischen Teilsysteme, deren Kenntnis für die Kurse der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Gesamtschule am Ende der Jahrgangsstufe 10 verbindlich ist. Im Zusammenhang mit den Formen der Morphemgruppen und Wortklassen lernen sie auch deren Funktionen, z. B. die Subjekt- und Objektfunktion der Nomina und Pronomina, die Aspektfunktionen von imparfait und passé composé, die temporalen und modalen Funktionen des conditionnel, die modale Funktion von imparfait und plus-que-parfait in Bedingungssätzen, die syntaktischen und logischen Funktionen von infinitif und gérondif.

Mit den formalen Elementen der Inversion, der Satzsegmentierung und der mise en relief erkennen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung dieser Mittel für die Hervorhebung des Ausgangs- bzw. des Schwerpunkts der jeweiligen Aussage.

In der **Aufbaustufe** werden die in der Grundstufe gelernten grammatischen Teilsysteme ergänzt und zu größeren Teilsystemen zusammengefasst. Außerdem werden die elementaren Kenntnisse der Textgrammatik ausgebaut und vertieft.

Zu den Strukturen, die ergänzend zu vermitteln sind, gehören z. B.:

- Besonderheiten beim Artikelgebrauch (z. B. der Artikel in der Apposition und beim Prädikatsnomen, Auslassung des Artikels)
- weniger frequente Pronomen (les pronoms possessifs; les pronoms indéfinis: n'importe qui/ n'importe lequel/n'importe quoi, certains usw.)
- im Bereich der Verblehre: la voix passive (Vorgangs-/Zustandspassiv; Ersatz des Passivs durch on und reflexive Verbformen), le participe présent/l'adjectif verbal; die stilistische Verwendung einiger Tempora (présent historique, imparfait narratif, futur modal, futur prospectif, der modale Gebrauch des imparfait außerhalb des Konditionalsatzes)
- komplexere Strukturen des Satzgefüges (z. B. nebengeordnete Sätze mit Konjunktionen wie d'une part ... d'autre part; ni ... ni ... (ne), plus ... plus ...; Adverbialsätze mit Konjunktionen wie avant que ... (ne), au point que, de façon que, sans que, à moins que ... (ne); Nebensätze mit nicht automatisiertem Gebrauch des subjonctif; dem Hauptsatz vorangehende que-Sätze; Gesamtfragen und Teilfragen in der Form der interrogation complexe)
- Formen der Textverkürzung auf der Satzebene (z. B. Nominalisierung; Adjektiv statt Relativsatz; Infinitiv-, gérondif- und Partizipialkonstruktionen [einschließlich des participe absolu]).

Die in der Grundstufe nach und nach vermittelten Teilsysteme werden, soweit möglich, zueinander in Beziehung gesetzt, z. B.

- im Bereich der Nomina Zusammenstellung der Substantive mit derselben Genusmarkierung durch bestimmte Suffixe
- im Bereich der Tempora Übersicht über die Funktionen der Tempora zum Ausdruck der Tempusperspektive, des Tempusregisters und des Tempusreliefs
- im Bereich der infiniten Verbformen Zusammenstellung der syntaktischen und semantischen Funktionen von *adjectif verbal*, *participe présent* und *gérondif*
- im Bereich der Adverbien, adverbialen Bestimmungen und Adverbialsätze Zusammenstellung dieser Strukturen nach logischen Aspekten (z. B. der Strukturen zum Ausdruck der Nachzeitigkeit: *après [Adverb]/après + déterminant + nom/après + infinitif passé/après que + proposition temporelle*).

Die intensivere Auseinandersetzung mit authentischen Texten der französischen Sprache und die Abfassung längerer kohärenter Texte in der Fremdsprache erfordern in der Aufbaustufe ggf. weitere Kenntnisse im Bereich der Textgrammatik, z. B.

- in Bezug auf die Mitteilungsperspektive: die angemessene thematische Progression eines Textes (Abfolge von Thema und Rhema)
- in Bezug auf die Mitteilungsabsicht: linguistisch bestimmbare Sprachfunktionen (vgl. 2.2.1.4)
- in Bezug auf die Redewiedergabe: die erlebte Rede (*style indirect libre*)
- in Bezug auf die Textkohärenz: Einleitungs-, Überleitungs- und Schlusssignale; logische Artikulatoren.

Aussprache und Intonation

Am Ende der **Grundstufe** beherrschen die Schülerinnen und Schüler alle Phoneeme sowie wichtige Intoneme des *français standard* sowie (rezeptiv) die Lautschrift der *Association Phonétique Internationale*.

In der **Aufbaustufe** begegnen die Schülerinnen und Schüler – z. B. in authentischen Hörtexten – regional- oder schichtenspezifischen Aussprachemustern, die vom *français standard* abweichen. Während das Verstehen solcher Texte (bei nicht zu starker Markierung) erwartet werden kann, sollte deren aktive Realisierung nur in Ausnahmefällen (z. B. bei der Aufführung entsprechender Theaterstücke) verlangt werden. Im Bereich der Intoneme werden die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Textarbeit noch besser vertraut mit der Bedeutung der verschiedenen suprasegmentalen Strukturen (Satzmelodie, Betonung, Sprechrhythmus, Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke). Im Laufe der Aufbaustufe lernen sie, ihre Sprechgeschwindigkeit mehr und mehr dem *débit normal* frankophoner Sprecher anzunähern.

Rechtschreibung

Da das Französische durch erhebliche Unterschiede zwischen Lautbild und Schriftbild charakterisiert ist, ist das kontinuierliche Üben der französischen Rechtschreibung von besonderer Bedeutung.

Vor allem ist beim Lernprozess zu beachten, dass grammatische Informationen im code graphique in der Regel oft stärker markiert sind als im code phonique (vgl. z. B. die Pluralmarkierung). Im Sinne der Fehlerprophylaxe ist auch auf die Schreibung der Homophone, die keine Homographen sind (z. B. tant/temps/t'en), und auf die Vermeidung muttersprachlicher, fremdsprachlicher oder innersprachlicher Interferenzen zu achten (z. B.: die **Gitarre**/la **guitare**; an **example**/un **exemple**; il **travaille**/le **travail**).

Auf der anderen Seite sind die Entsprechungen zwischen Phonemen und Graphemen im Französischen relativ überschaubar. Deshalb lohnt es sich, bereits im Anfangsunterricht diese Entsprechungen bewusst zu machen, z. B. [o] ≅ au, eau, o; [ã] ≅ an, en, ean; [ɛ] ≅ ai, è, ê, e + 2 consonnes.

Bei der Vermittlung der Rechtschreibung sind die Rectifications de l'Orthographe du Conseil Supérieur de la Langue Française aus dem Jahre 1990 zu beachten⁸⁾. Die zuvor gültige Schreibweise ist jedoch bis auf weiteres zu tolerieren.

2.2.1.4 Sprachwissen

Im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe lernen die Schülerinnen und Schüler die kommunikativen Fertigkeiten und die sprachlichen Strukturen in enger Verbindung mit dem Erwerb von Sprachwissen, weil das Sprachwissen

- ein problem- und prozessbezogenes Denken sowie ein Denken in Zusammenhängen fördert, das für ein wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht unerlässlich ist (vgl. Richtlinien 1.3.1), und
- ein einsichtgestütztes Lernen im Fremdsprachenunterricht ermöglicht, das den Schülerinnen und Schülern hilft,
 - sprachliche Strukturen selbstständig zu erkennen, zu beschreiben und zu klassifizieren, allgemeine Aussagen über ihren Gebrauch zu treffen und sie systematisch zu speichern und mit dem vorhandenen Wissen zu vernetzen
 - die rezipierten fremdsprachigen Äußerungen richtig einzuordnen und zu beurteilen
 - die adäquate Verwendung der Strukturen in der jeweiligen Kommunikationssituation selbstständig zu kontrollieren.

Der Erwerb von Sprachwissen entspricht außerdem den altersspezifischen Erwartungen der Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler, den Lernprozess bewusst zu gestalten und ökonomisch zu organisieren und insbesondere das Memorieren mit geeigneten Mitteln zu unterstützen.

8) Die Neuerungen betreffen u. a. den Gebrauch des Bindestrichs (z. B. statt bisher: deux cent soixante et onze jetzt: deux-cent-soixante-et-onze), die Pluralbildung zusammengesetzter Nomina (z. B. statt: un cure-dents, des cure-ongle jetzt: un cure-dent, des cure-ongles), den Ersatz des accent aigu durch den accent grave in Wörtern mit dem Lautwert [ɛ] (z. B. statt: je céderai jetzt: je cèderai) und den Wegfall des accent circonflexe über den Buchstaben i und u, sofern er keine unterscheidende Funktion erfüllt (z. B. statt: il plaît, il se taît jetzt: il plait, il se tait; dagegen Beibehaltung des Akzents in sûr [in Opposition zur Präposition sur] und in Verbformen wie nous suivîmes, qu'il aimât).

Das zu erwerbende Sprachwissen bezieht sich auf folgende Bereiche:

- Kenntnis wichtiger Kategorien der Sprachbeschreibung (Kategorien der Satz- und Textgrammatik sowie in Wörterbüchern benutzte Begriffe und deren Abkürzungen, ggf. einige Kategorien der stilistischen Rhetorik, wie allégorie, antithèse, gradation, ironie, métaphore, personnification etc.)
- Unterscheiden von Sprachvarianten (z. B. von Unterschieden zwischen der langue parlée und der langue écrite⁹⁾, zwischen situationsspezifischen, schichten- und altersspezifischen, regionalen, stilistischen und epochalen Registern, soweit sie in den ausgewählten Texten auftreten)
- Vergleichen von sprachlichen Strukturen des Französischen mit Strukturen der den Lernenden bereits bekannten Sprachen, und zwar auf der phonetischen, lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, textgrammatischen und textsemantischen Ebene
- Analysieren von Sprachfunktionen zur Verdeutlichung der Beziehungen zwischen sprachlicher Struktur und Redeabsicht (fonctions expressive/appellative/référentielle/phatique/ métalinguistique/poétique)
- Erkennen von grundlegenden sprachlichen Strukturierungsprinzipien (z. B. Ökonomie, Redundanz und Mehrdeutigkeit der sprachlichen Zeichen; Markierung der grammatischen Funktionen durch Prä- und/oder Postdetermination; Verhältnis von sprachlicher Norm bzw. von der Norm tolerierter Option und bewusster Abweichung von der Norm als stilistischem Mittel).

2.2.2 Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte

In Bezug auf das Leitziel des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, die interkulturelle Handlungsfähigkeit, umfasst der Bereich „Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte“ all jene Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Wirklichkeitsfeldern zu agieren, in denen die französische Sprache Kommunikationsmedium ist.

In den komplexen Lehr- und Lernsituationen des Französischunterrichts der gymnasialen Oberstufe vollzieht sich interkulturelles Lernen im Umgang mit in der Regel authentischen Materialien und Texten aller Art und – wo immer dies möglich ist – durch direkte und/oder medial vermittelte Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache.

In diesem Zusammenhang vermittelt der Unterricht Orientierungs-, Erklärungs- und Deutungswissen, das Grundlagen für eine handelnde Auseinandersetzung mit den komplexen Lebenswirklichkeiten frankophoner Gesellschaften schafft. Hierbei misst er dem im engeren Sinne landeskundlichen Bereich der sozialen, ökonomischen, ökologischen, politischen und historischen Realitäten ebenso viel Bedeutung zu wie dem literarischen Feld der subjektiven und ggf. imaginären Wirklichkeiten und Weltansichten.

9) Die Begriffe langue parlée und langue écrite sind nicht deckungsgleich mit den Begriffen code phonique bzw. code graphique (vgl.2.2.1.3), weil die langue parlée auch in schriftlicher Form auftritt (z. B. als Dialog in Lehrbüchern, als Theaterstück in Textbüchern) und die langue écrite in mündlicher Form als langue oralisée (z. B. in Nachrichtensendungen oder in vorformulierten Reden).

Er fördert die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich mit anderen Wirklichkeiten, Weltansichten, Einstellungen und Haltungen einfühlsam, tolerant und zugleich kritisch auseinander zu setzen.

Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der thematisch-inhaltlichen Arbeit der komplexen Lehr- und Lernsituationen des Französischunterrichts gezielt lernen,

- Menschen aus dem frankophonen Kulturraum Vorstellungen von sich, der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit(en) und ihrer kulturellen Identität(en) zu übermitteln
- sich selbst mit fremden Augen und andere aus deren Perspektive zu sehen, im Vertrauten das Fremde und im Fremden das Gemeinsame zu entdecken, sich in andere Rollen, an andere Orte, in andere Zeiten zu versetzen
- sich mit Stereotypen und Klischees in Fremd- und Selbstbildern auseinander zu setzen
- gemeinsame Vergangenheiten aus unterschiedlichen Interessen und Perspektiven zu deuten und die gemeinsame Zukunft zu projektieren.

Interkulturelles Lernen findet in einem Interdependenzsystem verschiedener Variablen der Bereiche Sprache, Literatur, Kunst, Wertvorstellungen, Verhaltensmuster, Religion, Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Sozialstrukturen, Politik und Technik statt.

Gegenstand des Französischunterrichts der gymnasialen Oberstufe können lediglich exemplarische Ausschnitte aus der komplexen Fülle der interkulturell relevanten Phänomene in den genannten Bereichen der französischen Gesellschaft und anderer frankophoner Gesellschaften sein.

Interkulturelles Lernen ist besonders Erfolg versprechend, wenn der Unterricht gezielt verschiedene – sich vielfach überschneidende – Ebenen anspricht, nämlich

- die Ebene des Alltagslebens
- die Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen
- die Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen, insbesondere aktuelle und zukunftsbedeutsame Themen, Inhalte und Probleme innerhalb der EU sowie solche von globaler Relevanz
- die Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind, insbesondere für Heranwachsende
- die Ebene sprachlicher, literarischer und ästhetischer Themen.

Aufgrund der engen Vernetzung der vier Bereiche des Faches (vgl. 2.1), aus der sich das Prinzip des integrierten Sprach- und Sachunterrichts ergibt (vgl. 3.2 (4)), müssen die im Unterricht behandelten Gegenstände, Texte und Materialien den fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler angemessen sein und sich dazu eignen, ihre sprachliche Kompetenz zu fördern.

2.2.2.1 Interkulturelle Themen der Grund- und Übergangsstufe

Die Schülerinnen und Schüler sind am Ende der **Grundstufe** (vgl. 2.2.1.1, Anmerkung 2) in der Lage, in realen, lebensnahen Kontexten und Situationen des Alltags, die an ihre unmittelbaren individuellen Erfahrungen und Lebensformen anknüpfen, in den im Abschnitt 2.2.1.1 genannten Rollen angemessen in der Fremdsprache zu handeln. Zu den Grundsituationen des Alltags gehören Inhaltsbereiche wie Einkauf, Essen und Trinken, Benutzung von öffentlichen Einrichtungen, Kontakte in der Familie und im Freundeskreis, Gestaltung von Ferien und Freizeit sowie grundlegende Informationen über das eigene Land und die Länder der Zielsprache.

Der **Übergangsstufe** der gymnasialen Oberstufe kommt im Bereich des interkulturellen Lernens die Aufgabe zu, im Grundstufenunterricht erworbene landeskundliche Kenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten zu sichern, zu vertiefen und um neue Kenntnisse aus den oben aufgeführten Inhaltsbereichen zu erweitern. Hierzu eignen sich erfahrungsgemäß besonders solche, die für Heranwachsende dieser Altersstufe von Interesse sind, den unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dieser Stufe entsprechen und im direkten oder medial vermittelten Austausch mit frankophonen Partnern von hohem kommunikativen und interkulturellen Wert sind, wie z. B.

- Beziehungen zu Gleichaltrigen (Freundschaft, Liebe, Jugendgruppen usw.)
- Beziehungen zu Eltern und Erwachsenen
- Jugendkultur(en)
- Schule und Studium, Ausbildung, berufliche Perspektiven
- Menschen mit sozialen, psychischen und sonstigen Problemen (wie sans domicile fixe, Menschen ausländischer Herkunft, beurs der zweiten Generation)
- (junge) Menschen, die sich in einem Bereich besonders vorbildhaft engagiert haben.

Bei der Auswahl und Behandlung dieser Inhaltsbereiche sollte im Sinne des interkulturellen Lernens und aus Gründen der Motivation der Akzent auf spezifischen Verhaltensweisen und Einstellungen frankophoner Menschen liegen, die von vertrauten deutschen Gegebenheiten abweichen und deshalb stärker zum Vergleich und zu kritischer und selbstkritischer Stellungnahme anregen. Dem Unterricht liegen dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler entsprechend sprachlich angemessene adaptierte und zunehmend authentische Texte unterschiedlicher Textsorten¹⁰⁾ sowie audio-visuelle Medien geringer bis mittlerer Markierung zugrunde.

2.2.2.2 Interkulturelle Themen der Aufbaustufe

In der **Aufbaustufe** werden schwerpunktmäßig und exemplarisch komplexere Themen behandelt, die vertiefte Einsichten in oben aufgeführte und weitere Inhaltsbereiche auf den oben aufgeführten Ebenen vermitteln (vgl.2.2.2), und zwar – je nach Kurstyp – in unterschiedlicher Breite und Differenzierung (vgl. 2.3),

10) z. B. informative Sachtexte, Umfragen, Leserbriefe (Courrier du cœur), Tagebücher, Gedichte Jugendlicher, Chansons, kürzere literarische Texte aller Gattungen, Auszüge aus Filmen und Videoaufzeichnungen. Sprachlich besonders geeignete Texte findet man in französischsprachigen Jugendzeitschriften.

(1) auf der Ebene des Alltagslebens, z. B.:

- «Nous à (Cologne) – vous à (Lille)» – Darstellung der eigenen Lebenswirklichkeit («Moi – mon lycée – mon quartier – ma ville – ma région – mon pays») im Vergleich mit Lebenswirklichkeiten in Frankreich (Basis: Lehrwerktexte, Partnerklasse, Partnerstadt ...)
- Habitudes, coutumes, traditions ... – Vergleich von Lebensgewohnheiten und Traditionen in Deutschland und Frankreich oder in anderen frankophonen Ländern bzw. in einzelnen Regionen dieser Länder (z. B. Gedenktage, staatliche, religiöse und private Feste und Feiern, die Rolle von Schule und Ausbildung im Familienleben, gastronomie et cuisine(s), Begrüßungs- und sonstige Rituale usw.)
- La vie quotidienne (jadis et aujourd'hui/aux 19^e et 20^e siècles) à/en/dans ... (z. B. dans une petite ville de Normandie anhand literarischer Texte von Flaubert, Maupassant, Ernoux; dans la campagne bretonne anhand von Auszügen aus Hélias, Le cheval d'orgueil und dem gleichnamigen Film sowie zeitgenössischen Abbildungen, anhand von historischen Texten und Materialien aus Ariès et alii, Histoire de la vie privée, Duby/Mandrout, Histoire de la civilisation française, ggf. im Vergleich mit Texten und Materialien aus deutschen Geschichtsbüchern).

(2) auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen:

- Themen mit dem Schwerpunkt „gesellschaftliche Rahmenbedingungen“, z. B.:
 - Schule, Studium, Berufsausbildung und Arbeitsmöglichkeiten in Frankreich oder in einem anderen frankophonen Land; Möglichkeiten für Deutsche, diese wahrzunehmen
 - die Opfer wirtschaftlichen und sozialen Umbruchs (Nouveaux pauvres, sans domicile fixe, Landwirte und Fischer, Arbeitnehmer in Regionen mit wirtschaftlichen Strukturproblemen wie Lothringen oder Wallonien, auch im Vergleich mit entsprechenden Entwicklungen in Deutschland, z. B. im Ruhrgebiet und Saarland, usw.)
 - die Vorstädte als soziale Brennpunkte, Rettungsversuche (im Vergleich mit Deutschland)
 - Probleme der Einwanderung und mit Einwanderern jenseits und diesseits des Rheins
- Themen mit politisch-institutionellem Schwerpunkt, z. B.:
 - das Parteiensystem Frankreichs im Vergleich zum deutschen
 - Zentralismus und Regionalismus versus Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland
 - Frankreich, Deutschland und ggf. die Beneluxländer in der Europäischen Union.

(3) auf der Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen, insbesondere aktueller und zukunftsbedeutsamer Themen, Inhalte und Probleme innerhalb der EU sowie solcher von globaler Relevanz

- Themen mit historischem Schwerpunkt, z. B.:
 - «La France profonde» und das moderne Frankreich im Widerstreit («l'identité française») vs. Gibt es eine identité allemande?

- die Französische Revolution und ihre Folgen in innerfranzösischen Auseinandersetzungen bis heute («les guerres franco-françaises»)
- Deutsch-französische Beziehungen in historischer Sicht unter politischen, kulturellen, literarischen usw. Gesichtspunkten
- Themen mit geographischem bzw. kulturgeographischem Schwerpunkt, z. B.:
 - Paris (Stadtgeographie und -entwicklung, ggf. am Beispiel eines oder mehrerer Viertel; ein Vergleich mit Berlin bietet sich an)
 - Paris (als kulturelles Zentrum/Der Mythos Paris in der Literatur durch die Jahrhunderte)
 - eine Grenzregion als Bindeglied zwischen Deutschland und Frankreich (Elsass – Baden/Pfalz, Lothringen – Saar) oder zwischen Deutschland und dem frankophonen Belgien (Aachen – Lüttich)
- Themen mit politischem Schwerpunkt, insbesondere aktuelle und zukunftsbedeutsame Themen, Inhalte und Probleme innerhalb der EU sowie solche von globaler Relevanz, z. B.:
 - die Rolle der Kernkraft in Frankreich und Deutschland
 - aktuelle Probleme des Umweltschutzes (z. B. in touristischen Schwerpunkten wie den Alpen und an den Küsten; Verschmutzung des Meeres, der Flüsse, und des Wassers; Luftverschmutzung in den großen Städten; umstrittene Projekte wie Autobahntrassen, Trassen für den TGV)
 - Frankreichs und Deutschlands Beitrag zur Friedenssicherung in Europa und der Welt.

(4) auf der Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind, insbesondere für Heranwachsende, z. B.:

- die Frage nach dem Sinn des Lebens (z. B. Werke von Beckett, Claudel, Montaigne, Pascal, Saint-Exupéry, Voltaire, Yourcenar ganz oder in Auszügen)
- Engagement und Selbstaufopferung für andere (z. B. Werke von Balzac, Camus, Claudel, Malraux, Sartre ganz oder in Auszügen)
- Kindheit und Jugend (z. B. Auszüge aus Werken von de Beauvoir, Camus, Duras, Gide, Hugo, Labro, Pennac, Prévert, Proust, Queffélec, Rousseau, Stéphanie)
- Reifungsprozess in Auseinandersetzung mit der Umwelt (z. B. Auszüge aus Werken von Cardinal, Ernoux, Rimbaud, Stendhal).

(5) auf der Ebene sprachlicher, literarischer und ästhetischer Themen, z. B.:

- die Bedeutung der französischen Sprache für die Franzosen, in der Frankophonie und in der Welt; Bemühungen um die französische Sprache einst und jetzt
- «La fureur de lire» ... Initiativen und Aktionen pour la lecture; die Rolle der (Jugend-)Literatur in Frankreich und Deutschland
- Motivvergleich (z. B. das Leid eines Kindes durch die ihm versagte Mutterliebe: Renard: Poil de Carotte; Mauriac: Le Sagouin; Y. Queffélec: Les noces barbares)
- Frankophone Literatur in den DOM-TOM, in Schwarzafrika und im Maghreb
- Vergleich literarischer Gattungen aus verschiedenen Jahrhunderten, z. B. Fabel und Komödie im 17. und 20. Jahrhundert (La Fontaine – Anouilh), Molière: Le malade imaginaire – J. Romain: Knock ou le triomphe de la médecine), der Roman des 19. und 20. Jahrhunderts (Roman traditionnel)

und Nouveau roman an Beispielen von Balzac, Robbe-Grillet u. a.), einschließlich vorhandener Filmadaptationen

- thematischer Vergleich (z. B. das Thema der Liebe in lyrischen Werken: Baudelaire/ Prévert/Eluard, das Thema des Fanatismus: Voltaire: Zadig; Giraudoux: La guerre de Troie n'aura pas lieu) usw.

Die Mehrzahl dieser und weiterer vergleichbarer Themen der Aufbaustufe lassen sich in der Regel mehreren der aus heuristischen Gründen definierten fünf Ebenen interkulturellen Lernens zuordnen, sodass es naturgemäß zu Überschneidungen kommen kann, die für interkulturelles Lernen besonders fruchtbar sind.

2.2.3 Umgang mit Texten und Medien

Spracherwerb und Sprachhandeln konkretisieren sich im Umgang mit gesprochenen und geschriebenen Texten sowie mit anderen Medien. Text wird in diesem Zusammenhang verstanden als jede Art kommunikativer Mitteilung (sowohl verbaler als auch non-verbaler) Art, wobei sich die Arbeit in der **Grundstufe** vornehmlich an fabrizierten und adaptierten, in der **Aufbaustufe** an authentischen Texten orientiert; also an Texten, die von frankophonen Sprechern bzw. Schreibern für frankophone Hörer bzw. Leser verfasst worden sind.

Zunehmend komplexere Inhalte und eine sich immer schneller verändernde Realität erfordern eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts vor allem zu audiovisuellen Medien und modernen Kommunikationstechnologien, um im Lernenden die vielschichtigen Vermittlungsprozesse im Hinblick auf fremdsprachliche Kommunikation und verantwortliches Sprachhandeln mit Menschen anderer Kulturkreise effektiver zu gestalten.

Ihre aktive Rolle als Rezipienten der in den französischsprachigen Texten und Medien enthaltenen Informationen weisen die Schülerinnen und Schüler sowohl durch textbesprechende als auch durch textgestaltende Produktionsformen nach (vgl. 3.2.2.3). Bei den gestaltenden Formen des Umgangs mit Texten und Medien handelt es sich um Verfahren, die an die in jedem Menschen angelegte Fähigkeit appellieren, aus Bekanntem durch Ergänzen, Entwickeln, Experimentieren, Umstrukturieren, Variieren, Transferieren und Assoziieren etwas Neues zu erstellen und dabei auch handlungsorientierte Ausdrucksformen (Bild, Illustration, Darstellung, Spiel) in der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Texten und Medien entstehen zu lassen.

Die Texte/Medien, die dem Französischunterricht zugrundeliegen, lassen sich grundsätzlich einteilen hinsichtlich

- ihres Realitätsbezugs in Sachtexte und literarische Texte
- ihrer sprachpädagogischen Funktion in *textes fabriqués*, *adaptés*, *remaniés*, *authentiques*
- ihrer Darbietungsform in Hörtexte, Lesetexte, Bildvorlagen
- ihrer Mitteilungsabsicht in referentielle, expressive, appellative Texte (vgl. 2.2.1.4)
- ihrer Texttypologie in deskriptive, narrative, expositorische, argumentative und instruktive Texte.

2.2.3.1 Sachtexte

Sachtexte haben eine eindeutige, situationskonkrete, sachbezogene und in der Realität nachweisbare Referenz: sie verweisen auf eine außertextliche Wirklichkeit. Diese Textgruppe bietet ein breites Spektrum von Textsorten, so z. B.

- im Bereich der referentiellen Texte: Abhandlung, Analyse, Auskunft, Bericht, Chronik, Essay, faits divers, Nachrichten, Protokoll, Referat, Reportage, Resümee, Rezension, Vertrag, Vorlesung, Vortrag, Wettervorhersage usw.
- im Bereich der expressiven Texte: Brief, confessions, Erlebnisbericht, Jugenderinnerungen, Memoiren, Tagebuch usw.
- im Bereich der appellativen Texte: Anzeige, Gebrauchsanweisung, Flugblatt, Karikatur, Predigt, Plädoyer, Rede, Rezept, Werbetext usw.

Die Reduzierung auf Sprecher-, Hörer- und Referenzorientierung schließt nicht aus, dass vor allem bei expressiver und appellativer Ausrichtung ästhetische Gestaltungsmittel (Einbindung poetisch-rhetorischer Mittel) zur Verstärkung der eigenen Aussage bzw. zur Akzentuierung der Wirkungsabsicht eingesetzt werden.

Der Umgang mit Sachtexten ist u. a. im Hinblick auf folgende didaktische Funktionen von Bedeutung für den Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe:

- sprachlich-pragmatisch aufgrund der Vermittlung der Kommunikationsfähigkeit im Sinne sprachlicher und sachlicher Kompetenz durch den Auf- und Ausbau von Sachfeldern vor allem im kulturellen, politisch-historischen, wirtschaftlich-sozialen und geographischen Bereich sowie durch die Vermittlung von Redemitteln der wissenschafts- und berufsorientierten Kommunikation (z. B. eines differenzierten, analytisch-begrifflichen Besprechungsvokabulars; vgl. 2.2.1.1)
- methodisch aufgrund der Erschließung der im Sachtext ausgedrückten kommunikativen Absichten und des Erkennens von Redeformen
- textuell im Hinblick auf das Erschließen von Merkmalen unterschiedlicher Textsorten
- formal-stilistisch/rhetorisch hinsichtlich des Erkennens und Anwendens spezifischer Ausdrucksmittel (comparaison, concession, question rhétorique, hyperbole, ironie, paradoxe etc.) vor allem in perspektivierenden und problematisierenden Texten sowie hinsichtlich des Erkennens der Wirkungsabsicht durch Analyse der Techniken der argumentativen Rede
- interkulturell wegen der Möglichkeit, den eigenen Erfahrungsbereich durch den Erwerb landeskundlicher Informationen und durch die Begegnung mit anderen Kulturen, Denk- und Verhaltensweisen zu erweitern, und wegen der Förderung von Verständnis und Empathie durch Modifikation von Stereotypen und Abbau von Auto- und Heterodistanz
- gestaltend-produktiv bezüglich der besonderen Eignung der Sachtexte als Modelle für die Textbildungslehre.

2.2.3.2 Literarische Texte

Literarische Texte sind situationsabstrakt; sie konstituieren vornehmlich ihre eigene Realität. Sie können eine fremd- und andersartige Wirklichkeit aufbauen, die Mehrdeutigkeit impliziert. Sprache kann in ihnen als ästhetisches Mittel bewusst zur Distanzierung eingesetzt werden.

Im Bereich der französischen Literatur bietet sich für den Unterricht eine gattungsbezogene Vielfalt von Texten an:

- lyrische Texte: z. B. Gedicht, Chanson, Prosagedicht
- dramatische Texte: z. B. Antitheater, drame (bourgeois/romantique), Melodrama, Komödie, Vaudeville, Farce, théâtre de boulevard, Tragikomödie, Tragödie
- epische Texte: z. B. Abenteuerroman, Briefroman, Bildungsroman, historischer Roman, roman d'analyse, roman-feuilleton, roman-fleuve, Biographie, Jugendroman, Kriminalroman (roman policier, roman noir), roman fantastique, nouvelle, récit, science-fiction, Märchen, Erzählung, sowie epische Kurzformen bzw. Mischformen wie z. B. Fabel, Satire und Sonderformen wie philosophische und moralistische Texte (z. B. Essay, Portrait, Kritik, Pamphlet, poème didactique, conte philosophique).

Verwendung finden im Literaturunterricht auch:

- Bildgeschichten: Bildroman, Fotoroman, bande dessinée
- verfilmte/vertonte Literatur: Film und Hörspiel (vgl. 2.2.3.3).

Literarische Textarbeit im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe ist im Wesentlichen im Hinblick auf folgende didaktische Funktionen von Bedeutung:

- sprachlich-formal im Hinblick auf die Erweiterung des Sprachkönnens (Erweiterung des thematischen und gattungsspezifischen [Meta-]Wortschatzes, Einübung und Anwendung literaturspezifischer sprachlicher Strukturen) und im Hinblick auf die Vertiefung des Sprachwissens (z. B. Erkennen und Funktionalisieren typischer Stilmittel, Sprachregister und Sprachniveaus)
- methodisch durch die Anwendung von Texterklärungsverfahren (Dekodierung, Inhaltserfassung, Analyse, Erfassen der Intentionalität, Textdeutung und Textevaluation) und darüber hinaus ggf. durch die Vermittlung von Wertungskompetenz
- interkulturell als eine Möglichkeit der Teilnahme an Wissens- und Erfahrungspotentialen des frankophonen Kulturkreises
- emanzipatorisch durch die Auseinandersetzung mit Entwürfen einer fiktiven Wirklichkeit und durch die Begegnung mit – die Gegenwart transzendierenden – Gestaltungen von Welt
- individuell-existentiell als Möglichkeit der Persönlichkeitsorientierung im Sinne von Identitätssuche und -findung sowie als Möglichkeit der Erweiterung des persönlichen Wahrnehmungs- und Motivationshorizonts
- sozio-anthropologisch als Möglichkeit, Mitmensch und Gesellschaft unter dem Aspekt historisch-gesellschaftlichen Wandels (réforme, révolte, révolution) besser zu verstehen, weil der literarische Text u. a. auch ein gesellschaftliches Dokument einer bestimmten Zeit darstellt, das eine soziale Problematik vor dem Hintergrund einer konstruierten gesellschaftlichen Wirklichkeit verarbeitet
- formal-ästhetisch bezüglich der besonderen Verwendung der sprachlichen Zeichen (Abweichung von der Norm; Polyfunktionalität und Deautomatisierung/Ak-

tualisierung der sprachlichen Zeichen) und bezüglich der damit intendierten Wirkungsabsicht sowie im Hinblick auf das mit dem Lesen verbundene intellektuelle Vergnügen („ästhetischer Genuss“/«plaisir de lire»)

- eigenschöpferisch-produktiv bezüglich der Erfahrung von Literatur als Dialog zwischen Autor und Leser und als Möglichkeit, die vom Autor geschaffenen Leerstellen zu eigener schöpferischer, bisweilen sogar spielerischer Aktivität vor, bei und nach dem Rezeptionsprozess zu nutzen.

2.2.3.3 Medien

Der Begriff „Medien“ im weitesten Sinne umfasst alle bisher aufgeführten Textsorten mit den jeweiligen Funktionen sowie originale Gegenstände wie Kataloge, Kalender, Poster, Collagen, symbolische Formen wie Karten, Diagramme, Modelle, Pläne usw., des Weiteren auditive, visuelle, audiovisuelle Vermittler sowie moderne Kommunikationstechnologien, mit deren Hilfe Informationen aufgenommen und verarbeitet werden.

In einem auf Kommunikations- und Handlungsfähigkeit ausgerichteten Unterricht sind auditive, visuelle und audiovisuelle Medien sowie moderne Kommunikationstechnologien ergänzender, notwendiger und integraler Bestandteil des Lernprozesses. Auditiven (Schallplattenspieler, Tonbandgerät, Kassettenrecorder, CD-Player, Radio, Sprachlabor), visuellen (Wandtafel, Wandbild, Diapositive, Tageslichtschreiber) und audiovisuellen Medien (Fernsehen, Film, CD, Video, Videokamera) können im Rahmen von Kommunikations- und Handlungsorientierung die im Folgenden beschriebenen Funktionen zugeschrieben werden.

Auditive Medien

Tonaufnahmen mit authentischen Sprechern fördern die Hörverständnisfähigkeit durch die Gewöhnung an verschiedene Ideolekte; sie fördern die Sprechfertigkeit durch verschiedene sprachliche Muster. Durch Einbeziehung prosodischer und extralinguistischer Elemente ermöglichen sie Verständnis- und auch Interpretationshilfen. Durch ihren regelmäßigen Einsatz kann die Gleichrangigkeit der mündlichen mit den schriftlichen Teilfertigkeiten gesichert werden. Schreib- und Lesetraining können durch akustische Vermittlung lebendiger und abwechslungsreicher gestaltet werden. Die auditiven Medien ermöglichen schließlich individuelle und differenzierte Lernprozesse; sie unterstützen und fördern selbstständiges Lernen und die Kontrolle der eigenen Leistung durch Mitschnitt.

Visuelle Medien

Visuelle Medien stützen, steuern und dynamisieren den Unterricht in allen seinen Phasen. Sie konkretisieren sprachliche Situationen und das zivilisatorische Umfeld der Kommunikation durch Veranschaulichung. Ihr Semantisierungspotential erleichtert den Prozess der Sprachaufnahme und der Sprachvermittlung. Sie bauen Lehrerdominanz ab, erhöhen die Sprechbereitschaft bei den Lernenden und schaffen somit Anlässe für freies Sprechen.

Audiovisuelle Medien

Mithilfe der Nutzung von Bild und Ton eröffnen die audiovisuellen Medien dem Fremdsprachenunterricht eine Möglichkeit, außersprachliche Wirklichkeit zu integrieren und den Unterricht interessanter und lebendiger zu gestalten. Sie gestatten umfassendere Formen des Wahrnehmens, der Aufnahme und Weiterverarbeitung von Informationen. Vorwissen und Erwartungen des Rezipienten können durch die verstärkte Einbeziehung des Visuellen abgerufen werden. Somit kommen globale Rezeptionsstrategien zum Tragen, bei denen anschauliches Vorstellen und sprachliches Handeln miteinander verbunden werden.

Die immer zahlreicher erscheinenden Produktionen (in zunehmendem Maße mit entsprechendem Begleitmaterial didaktisch aufbereitet) im literarischen (Portraits von Schriftstellern, Aufzeichnungen von Theaterstücken, Verfilmungen von Romanen usw.) und landeskundlichen Bereich (Nachrichtensendungen, Darstellungen von französischen Städten und Regionen, Berichte über politische, soziale, sportliche Ereignisse usw.) zeigen die zunehmende Bedeutung dieser Medien für die Beschaffung, Aneignung und Verarbeitung von Informationen. Von besonderem Interesse ist hier der Videorecorder, weil er bei Verständnisproblemen die Reproduktion nicht nachvollzogener Segmente gestattet. Des Weiteren können durch das Einbeziehen der Videokamera die Schülerinnen und Schüler zum Produzieren eigener Filme aktiviert werden.

Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Möglichkeit der Vernetzung auf allen Ebenen per Telefon- oder Faxmodem erlaubt den Verbindungsaufbau zu anderen Elektronenrechnern bzw. Datenbanken und ermöglicht somit die schriftliche Kommunikation per e-mail (courriel/mél) mit anderen Benutzern an jedem Punkt der Erde. Kontakte mit frankophonen Partnern bieten sich z. B. konkret an im Rahmen einer Klassenkorrespondenz oder als Verbindung zu französischen Autoren. Ferner können Informationen über Frankreich und andere frankophone Länder bei Zeitschriften, Radio- und Fernsehstationen sowie bei städtischen, regionalen und staatlichen Institutionen abgerufen werden.

Die Dimensionen des Lernens mit dem Computer lassen sich in folgende Kategorien fassen:

- Sprachenlernen durch Eintritt in eine reale authentische Kommunikationssituation: Ausbau der sprachlichen Mittel im Hinblick auf Erweiterung eines themenspezifischen Vokabulars und auf spezifische Sprechakte; Verbesserung der kommunikativen Fertigkeiten im Hinblick auf Leseverstehen (rezeptiv) und Schreibfertigkeit (textproduktiv); Wissensaneignung z. B. durch authentische landeskundliche Informationen
- Interkulturelles Lernen: Förderung der Bereitschaft zur Kontaktaufnahme durch die direkte Verbindung mit fremdsprachlichen Partnern; vielfältiges Erleben und Erfahren einer fremden Wirklichkeit z. B. durch Multimediakontakte; Aufbau und Entwicklung einer vorurteilsfreien Haltung gegenüber Fremden

- Methodenlernen in Bezug auf Formen des selbstständigen Arbeitens im Rahmen verschiedener Sozialformen des Unterrichts; Schulung der Techniken des überfliegenden und textverarbeitenden Lesens; Verbesserung der gezielten Entnahme, der Aufbereitung und Weiterverarbeitung von Informationen; Schulung des selbstständigen Umgangs mit dem Text mithilfe computergesteuerter Lernprogramme (CALL); Schulung von Präsentationstechniken; Ausbildung der Fähigkeit projektorientierten Lernens; Möglichkeit fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens im Rahmen von handlungsorientierten Projekten.

2.2.4 Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Im Sinne wissenschaftspropädeutischer Bildung muss der Erwerb allgemeiner und fachspezifischer Methoden, Arbeits- und Lernformen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe garantiert werden. Im Rahmen der Bereiche des Faches – Sprache, interkulturelles Lernen, Umgang mit Texten und Medien – werden die in der Sekundarstufe I erworbenen Lern- und Arbeitstechniken im Sinne der Förderung des selbstständigen Arbeitens weiterentwickelt.

In den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.3 sind explizit und differenziert fachliche Methodenkompetenzen dargestellt, bezogen auf die Bereiche des interkulturellen Lernens, des sprachlichen Handelns, des systematischen Spracherwerbs und der Sprachreflexion sowie auf der pragmatischen Ebene des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten aller Art. In diesem Kapitel werden die Methoden und Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens in allgemeiner Form benannt, weil einige dieser Techniken und Strategien unspezifisch und damit Grundlage für alle Bereiche des Faches sind.

2.2.4.1 Selbstständige Bearbeitung komplexer unterrichtlicher Vorhaben

Im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe bietet die selbstständige Bearbeitung von komplexen unterrichtlichen Vorhaben im Rahmen von Quartals- und Halbjahresthemen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, individuell inhaltliche und methodische Interessenschwerpunkte zu setzen. Dies lässt sich durch Anwendung bekannter und Erweiterung neuer Lern- und Arbeitstechniken an unterschiedlichen Formen der Bearbeitung realisieren.

- Im Bereich der Formen selbstständig zu bearbeitender komplexer Aufgaben sind folgende Aufgaben möglich:
 - Referat: Im Rahmen einer Unterrichtseinheit können die Schülerinnen und Schüler individuell oder in Partnerarbeit einen thematischen Schwerpunkt in Form eines Referates bearbeiten. Hierbei soll eine Einarbeitung in elementare Formen des wissenschaftlichen Arbeitens ermöglicht werden, z. B. Planung eines Arbeitsprozesses, Recherchieren, Bibliographieren, Zitieren, Formulieren, Präsentieren
 - Facharbeit
 - lecture individuelle – Projekt.

Im Bereich des interkulturellen Lernens und im Umgang mit Texten und Medien ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Produkte adressatengerecht und unter Berücksichtigung der jeweiligen Textsorte angemessen zu präsentieren. Grundlegende Aspekte wie die folgenden sollten berücksichtigt werden:

- Inhalte so wählen, dass der Adressat das Produkt interessant, spannend und/oder amüsan findet
- das Produkt technisch so gestalten, dass der Adressat es ohne Schwierigkeiten rezipieren kann
- das Produkt ästhetisch ansprechend gestalten
- Möglichkeiten der Aktivierung der Adressaten schaffen, z. B. bei Diskussionen
- interessante, abwechslungsreiche Gestaltung des Präsentationsablaufes anstreben
- Präsentation des Textes/Mediums durch Fixieren des Titels oder von Untertiteln, Schlüsselwörtern usw. an der Tafel/auf der Folie unterstützen
- Kontakt durch Anschauen, Anreden des Zuschauers/Zuhörers herstellen.

2.2.4.2 Kooperative Formen komplexer unterrichtlicher Vorhaben (Projekte)

Durch Zusammenarbeit mit anderen gewinnen die Schülerinnen und Schüler soziale Lernkompetenzen: sie übernehmen z. B. bei der Gruppenarbeit Verantwortung für die Wahrnehmung von Aufgaben und reflektieren die eigene Funktion.

In kooperativen Lernprozessen lernen die Schülerinnen und Schüler Bereitschaft zu zeigen, im Fachunterricht sowie in projektorientierten und fächerverbindenden Arbeiten mit der Gruppe und für die Gruppe einvernehmlich, zielgerichtet und effizient tätig zu werden. Sie erkennen die Vorzüge des gemeinschaftlichen Handelns und machen sie für den eigenen Lernfortschritt nutzbar; sie wenden Techniken der Arbeitsteilung, des Koordinierens, des gegenseitigen Informierens, des Unterstützens und Korrigierens sowie der Gesprächsführung an; sie lernen Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen.

Im Bereich der fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernprozesse erarbeiten die Schülerinnen und Schüler durch kooperative Ansätze mit anderen Fächern thematische Verknüpfungen und fachliche Zusammenhänge; in projektorientierten Vorhaben kommunizieren und kooperieren sie mit anderen. Sie lernen die Fremdsprache als Arbeitssprache bei der Lösung von Aufgabenstellungen in fächerverbindenden Projekten zu verwenden. Sie erkennen den Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität und weisen diesen in verschiedenen Unterrichtsfächern nach.

Die genannten Techniken und Arbeitsformen kommen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe u. a. in folgenden Projekten zur Anwendung:

- Lecture croisée ('Literatur im Austausch')
- Szenisches Spiel – théâtre/performance
- Korrespondenz- und Exkursionsprojekte (vgl. 3.2.2.4).

2.3 Obligatorik und Freiraum

In den vorausgehenden Abschnitten des Kapitels 2 sind – nach Bereichen des Faches geordnet – Lernziele, Lerninhalte und Themen für den Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe aufgeführt. Ihre Auswahl und Zusammenführung zu komplexen Situationen des sprachlichen Lernens liegt in der Verantwortung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die sich bei der Planung und Gestaltung des konkreten Lerngeschehens von den Lernvoraussetzungen und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie von den Prinzipien und Schwerpunkten des Schulprogramms leiten lassen.

Im Folgenden werden diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse zusammengestellt, über die alle Schülerinnen und Schüler verbindlich mit Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen sollen, wenn sie mit Erfolg am Französischunterricht teilgenommen haben. Diese Obligatorik ist so angelegt, dass einerseits Klarheit bezüglich der zu erwartenden Fähigkeiten und Kenntnisse hergestellt wird, dass andererseits Freiräume geschaffen werden, die der pädagogisch-fachlichen Individualisierung des Lerngeschehens in den Kursen dienen, denn die thematisch-inhaltliche Konkretisierung der Obligatorik ist in erheblichem Maße Gegenstand der Planungsprozesse an der jeweiligen Schule.

2.3.1 Sprache

Die Darstellung der obligatorischen Lernziele und -inhalte orientiert sich im Bereich „Sprache“ – mit Ausnahme des Teilbereichs „Sprachwissen“ – am Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen, der im Auftrag des Europarats entwickelt worden ist (vgl. 2.2.1.1, Anmerkung 3), damit die Dokumentation des Lernstands beim Spracherwerb auch im internationalen Kontext vergleichbar gehandhabt werden kann und so auch grenzüberschreitend transparent wird (vgl. Kapitel 7/Anhang). Für die anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts – Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte / Umgang mit Texten und Medien/Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens – sowie für den Teilbereich „Sprachwissen“ existiert noch kein gemeinsames europäisches Bezugssystem, mit dem Lernerfolge nach Kompetenzstufen beschrieben werden.

Von den Schülerinnen und Schülern, die an einem am Prinzip der Progression (vgl. 3.2.1) orientierten Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben, werden am Ende der Qualifikationsstufe die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich erwartet. Sie entsprechen im Grundkurs II in aller Regel der Stufe B 1 (= niveau seuil), im Leistungskurs I mindestens der Stufe B 2 (= niveau avancé), wobei in einigen Lernfeldern auch die Stufe C 1 (= niveau autonome) erreicht wird. Die beiden anderen Kurstypen bewegen sich im Leistungsspektrum zwischen diesen Stufen.¹¹⁾

11) Vgl. dazu die Kompetenzstufen in Abschnitt 7 (Anhang).

2.3.1.1 Sprachverwendung (Ausdrucksvermögen, kommunikative 'Reichweite')

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Die Schülerinnen und Schüler können mit dem Repertoire verfügbarer sprachlicher Mittel „überleben“. Der Wortschatz reicht aus, um sich über persönliche Interessen und über die wichtigsten allgemein interessierenden Themen zu verständigen, wenn auch gelegentlich zögernd und mit Umschreibungen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben sowie Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Sie finden in der Regel eine situationsadäquate und adressatengerechte Ausdrucksweise und sind in der Lage, ihre Gedanken logisch zu verknüpfen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben sowie Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Auftretende Lücken – z. B. im Wortschatz – können sie weitgehend durch Umschreibungen überwinden. Sie können ansatzweise zwischen unterschiedlichen Registern differenzieren und sind in der Lage, ihre Gedanken zu strukturieren und logisch miteinander zu verknüpfen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, so dass sie sich zu den meisten Themen, die von allgemeinem Interesse sind, intentionsgemäß äußern können. Gelegentlich auftretende Lücken – z. B. im Wortschatz – werden durch Umschreibung und andere rede- bzw. schreibtechnische Strategien überwunden. Im aktiven Sprachgebrauch können sie zwischen unterschiedlichen Registern differenzieren. Sie können ihre Gedanken strukturieren und logisch miteinander verknüpfen.</p>

2.3.1.2 Kommunikative Fertigkeiten

Hörverstehen

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
Die Schülerinnen und Schüler können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit usw. trifft. Sie können die wichtigsten Informationen von Radio- und Fernsehsendungen verstehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird und die Thematik vertraut ist.	Die Schülerinnen und Schüler können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit usw. trifft. Sie können Radio- und Fernsehsendungen verstehen, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen oder beruflichen Interesses ansprechen, vorausgesetzt es wird relativ langsam und deutlich gesprochen.	Die Schülerinnen und Schüler können in direktem mündlichen Kontakt auch umfangreichere Texte verstehen, wenn sie klar artikuliert werden. Sie können Radio- und Fernsehsendungen verstehen, die über aktuelle Ereignisse berichten oder bekannte Themenbereiche ansprechen, vorausgesetzt es wird relativ langsam und deutlich gesprochen.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen, vorausgesetzt die Themen sind ihnen weitgehend vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden, sofern überwiegend Standardfranzösisch gesprochen wird.

Sprechen/Zweitsprachige Vermittlung

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Sie sind weitgehend den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in französischsprachigen Ländern stellen. Sie können höflich ihre Überzeugung, ihre Meinung, ihre Zustimmung oder Ablehnung äußern. Sie können einem Gespräch über Alltagsthemen folgen, wenn die Gesprächspartner klar und deutlich artikulieren und einfach formulieren. Sie sind allerdings gelegentlich auf Rückfragen und vereinfachte Umschreibungen angewiesen. Unter diesen Voraussetzungen können sie auch in zweisprachigen Situationen vermitteln.</p>	<p>Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in französischsprachigen Ländern stellen. Sie können sich in diesem Rahmen auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind, und in solchen Situationen auch zweisprachig vermitteln. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Meinungen und Pläne begründen, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen zusammenfassen.</p>	<p>Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in französischsprachigen Ländern stellen. Sie können sich in diesem Rahmen auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind, und in solchen Situationen auch zweisprachig vermitteln. Sie können in klarer und relativ detaillierter Form Sachverhalte aus vertrauten Themenbereichen darstellen oder zusammenfassend wiedergeben, eine Geschichte erzählen und in einfacher Form zu aktuellen Ereignissen Stellung nehmen.</p>	<p>Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Geläufigkeit an Gesprächen mit locuteurs natifs zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen Interessensgebieten darstellen. Sie können zu aktuellen bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern. Auf diesem sprachlichen Niveau können sie auch zweisprachig vermitteln.</p>

Leseverstehen

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Sie können Texte verstehen, wie sie ihnen im Alltag oder am Arbeitsplatz bzw. in der Schule begegnen, wenn diese Texte hauptsächlich aus sehr gebräuchlicher Sprache bestehen. Sie können Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen, wie sie sie in persönlichen Mitteilungen oder Briefen finden. Sie können auch einfache literarische Texte verstehen.</p>	<p>Sie können Artikel und Berichte über aktuelle Ereignisse und Probleme verstehen, in denen die Verfasser einen bestimmten Standpunkt vertreten oder eine bestimmte Perspektive einnehmen. Sie können auch längere zeitgenössische literarische Texte mittlerer Markierung verstehen.</p>	<p>Sie verstehen längere Texte, und zwar Sachtexte zu bekannten Themen und literarische Texte mittlerer Markierung. Diesen Texten können sie – ggf. nach wiederholter Lektüre – alle wichtigen Informationen und bestimmte stilistische Besonderheiten entnehmen.</p>	<p>Sie verstehen längere und komplexere Texte, und zwar sowohl Sachtexte als auch literarische Texte. Stilistische Besonderheiten in den Texten werden wahrgenommen und beim Verstehensprozess berücksichtigt. Sie haben keine besondere Mühe mit fachsprachlichen Texten zu ihnen vertrauten Themenbereichen.</p>

Schreiben

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von vertrauten Themen äußern. Sie können in einem Bericht oder Referat Informationen vermitteln, sich begründet für oder gegen Positionen aussprechen. Sie können in um-</p>	<p>Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen äußern. Sie können sinnvoll strukturierte Texte über komplexe Themen abfassen, wobei sie die wesentlichen Punkte hervorheben und ihre Position unter Einbeziehung</p>	<p>Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen äußern. Sie können sinnvoll strukturierte Texte über komplexe Themen abfassen, wobei sie die wesentlichen Punkte hervorheben</p>	<p>Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen äußern. Sie können sinnvoll strukturierte Texte über komplexe Themen abfassen, wobei sie die wesentlichen Punkte hervorheben und ihre Position unter</p>

<p>fangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.</p>	<p>von Argumenten und Beispielen darlegen. Dies bedeutet: Sie können Sachtexte und literarische Texte mittlerer Markierung inhaltlich wiedergeben, in einfacher Form kommentieren und als Muster für das Abfassen eigener Texte nutzen. Sie können in umfangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.</p>	<p>und ihre Position unter Einbeziehung von Argumenten und Beispielen darlegen. Dies bedeutet: Sie können Zusammenfassungen und Analysen zu Sachtexten und literarischen Texten mittlerer Markierung verfassen. Sie können diese Texte ggf. als Muster für freigestaltete eigene Texte nutzen und dabei bekannte textsortenspezifische Merkmale berücksichtigen.</p>	<p>Einbeziehung von Argumenten und Beispielen darlegen. Dies bedeutet: Sie können Zusammenfassungen und Analysen zu Sachtexten und literarischen Texten auch stärkerer Markierung verfassen. Sie können diese Texte ggf. als Muster für frei gestaltete eigene Texte nutzen und sich dabei – unter Beachtung textsortenspezifischer Merkmale – stilistisch auf die anzusprechenden Leser einstellen.</p>
--	---	--	--

2.3.1.3 Sprachliche Strukturen (Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit)

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Sie benutzen das grundlegendes Repertoire von sprachlichen Mitteln, die für wiederkehrende Situationen der Alltagskommunikation oder für die Erläuterung der Hauptgedanken zu einem vertrauten Thema charakteristisch sind, in Bezug auf die Grundstrukturen des Französischen korrekt. Auftretende Fehler stören</p>	<p>Sie benutzen sprachliche Mittel zumeist korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren. Das bedeutet: Sie verfügen über einen allgemeinen und themenspezifischen Wortschatz, der es ih-</p>	<p>Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren. Das bedeutet: Sie verfügen über einen allgemeinen und themenspezifischen Wortschatz, der es ih-</p>	<p>Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren. Das bedeutet: Sie verfügen über einen allgemeinen und themenspezifischen Wortschatz, der es ih-</p>

<p>nicht die Verständlichkeit. Das bedeutet: Sie verfügen über alle Phoneme und Intoneme des français standard und über die Regeln der Rechtschreibung. Sie verfügen ferner über einen allgemeinen und themenspezifischen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, einen Text schwächerer Markierung zu bekannten Themenbereichen zu bearbeiten.</p>	<p>nen ermöglicht, Texte mittlerer Markierung zu bekannten Themenbereichen zu bearbeiten, und über einige ausgewählte komplexere syntaktische Strukturen.</p>	<p>menspezifischen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, auch längere Texte mittlerer Markierung zu bekannten Themenbereichen zu bearbeiten, und über differenziertere Kenntnisse ausgewählter syntaktischer und textgrammatischer Strukturen.</p>	<p>schen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, auch längere Texte stärkerer Markierung zu bekannten Themenbereichen zu bearbeiten, und über umfangreichere Kenntnisse syntaktischer und textgrammatischer Strukturen.</p>
--	---	---	--

2.3.1.4 Sprachwissen

- Sie verstehen, wie die Sprache strukturiert ist und in konkreten Situationen angewendet wird, und setzen diese Erfahrungen in Bezug zur Muttersprache und zu anderen Fremdsprachen.
- Sie beherrschen in angemessener Form die Begrifflichkeit zur Beschreibung der Sprache.
- Sie verfügen über Kenntnisse zur Unterscheidung von langue parlée und langue écrite (im **Grundkurs II** nicht obligatorisch).
- Sie verfügen über Kenntnisse über eine von der Thematik des Unterrichts bestimmte Auswahl von Sprachregistern (nur im **Leistungskurs I** obligatorisch).

2.3.2 Interkulturelles Lernen

<p>Exemplarisches soziokulturelles Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Die Schülerinnen und Schüler sind mit der frankophonen Lebenswirklichkeit vertraut und wissen, wie Menschen in ihrem Alltag leben, wie öffentliches Leben strukturiert ist, mit welchen Problemen und Chancen Heranwachsende konfrontiert sind und wie sich Probleme von globaler Bedeutung in Frankreich und in anderen frankophonen Ländern auswirken. ● Sie begreifen dieses Wissen als dynamisches Wissen, stellen es in Bezug zu ihren eigenen Einstellungen, Haltungen und Wertsichten und können zwischen ihnen vermitteln. ● Sie haben während der Qualifikationsphase in den neu einsetzenden Kursen auf mindestens drei, in den fortgesetzten Kursen auf mindestens vier der in Abschnitt 2.2.2 aufgeführten Ebenen ein – je nach Kurstyp – mehr oder minder breites und differenziertes Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen erworben. <p>Für den Grundkurs II sind folgende Ebenen verbindlich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ebene des Alltagslebens 2) Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen 3) Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen <p>Für den Leistungskurs II sind folgende Ebenen verbindlich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ebene des Alltagslebens 2) Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen oder Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen 3) Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind, oder Ebene sprachlicher, literarischer und ästhetischer Probleme. <p>Für den Grundkurs I sind folgende Ebenen verbindlich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ebene des Alltagslebens 2) Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen 3) Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen 4) Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind
--	--

	<p>Für den Leistungskurs I sind folgende Ebenen verbindlich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen, 2) Ebene von Themen und Problemen, die eine besondere historische, geographische oder politische Dimension aufweisen, 3) Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind, 4) Ebene sprachlicher, literarischer und ästhetischer Probleme. <ul style="list-style-type: none"> • Sie wissen und können durch Beispiele belegen, dass die Gesellschaften des frankophonen Sprachraums sprachlich, kulturell, ethnisch und sozial in komplexer Weise gegliedert sind, und haben sich exemplarisch mit den Lebensbedingungen, Sichtweisen und Interessen ausgewählter Minderheitengruppen auseinander gesetzt.
<p>Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie nehmen kulturspezifische Differenzen wahr und beziehen sie auf den eigenen Verstehenshorizont und die eigenen Lebensbedingungen. Sie sind auch in der Lage, kulturbedingte Sichtweisen zu erkennen und sie selbst im Perspektivwechsel zu erproben. Dabei können sie im Spannungsfeld der eigenen und der anderen Kultur kritische und reflektierende Distanz herstellen, aber auch Empathie entwickeln.
<p>Sensibilisierung durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategische Parameter, wie z. B. gezielte Beobachtungsfähigkeit, Sensibilität für Gestik, Mimik und Körpersprache, Antizipation, Vermeidung und Behebung von Kommunikationsschwierigkeiten, sind ihnen vertraut. • Sie verfügen über Strategien zur Vorhersage, Analyse und Vermeidung von kulturbedingten Missverständnissen und sind in der Lage, diese Strategien für neue Kontakte und andere Sprach- und Kulturgegegnungen auch außerhalb der Schule zu nutzen.
<p>Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation</p>	

2.3.3 Umgang mit Texten und Medien

Für alle Kurstypen gilt: Bei der Auswahl der Texte und Medien für den Unterricht der Qualifikationsphase sind die Textsortenvarianz und die mediale Vielfalt, bei Sachtexten außerdem die Berücksichtigung der Aktualität zwingend erforderlich. Obligatorisch ist für alle Kurstypen die Berücksichtigung verschiedener Sorten von Sachtexten sowie der drei literarischen Textgattungen: Epik, Dramatik und Lyrik.

Textrezeption

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Umgang mit Texten und Medien unterschiedlicher Art über einfache methodische Verfahren der Textarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können kurze authentische (auch bildgestützte) Hörtexte modernen Sprachstands und vornehmlich geringerer Markierung global verstehen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Umgang mit Texten und Medien unterschiedlicher Art über grundlegende methodische Verfahren der Textarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können kürzere, deutlich und in ruhigem Sprechtempo vorgetragene Hörtexte und bildgestützte Hörtexte (z. B. Filme) leichter bis mittlerer Markierung, die dem modernen Sprachstand entsprechen, global und selektiv verstehen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Umgang mit Texten und Medien unterschiedlicher Art über grundlegende, in Teilbereichen auch über spezifische methodische Verfahren der Textarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können authentische Hörtexte mittleren Umfangs, die deutlich und in ruhigem Sprechtempo vorgetragen werden und bildgestützte Hörtexte (z. B. Filme) mittlerer Markierung, die dem modernen Sprachstand entsprechen, global und selektiv verstehen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Umgang mit Texten und Medien unterschiedlicher Art über spezifische methodische Verfahren der Textarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können authentische Hörtexte mittleren Umfangs – sofern es sich um reine Hörtexte handelt – sowie längeren Umfangs – soweit es sich um Filme oder Fernsehsendungen handelt – modern und ggf. älteren Sprachstands (z. B. Komödien von Molière) im Bereich des registre médian und ggf. des registre familier oder soutenu global, selektiv und im Detail verstehen.

<ul style="list-style-type: none"> • Sie können einfache authentische Lesetexte moderner Sprachstands global und im Detail verstehen, und zwar durch kennnisnehmendes (kursorientierendes) Lesen einfacher Sachtexte sowie sprachlich gering markierter literarischer Texte: mindestens eines umfangreicheren narrativen Textes, eines in sich geschlossenen szenischen Textes sowie einer gewissen Breite lyrischer Kurzformen, wie poème, fable, chanson; d. h. <ul style="list-style-type: none"> – sie können die manife- festen Informationen solcher Texte erschließen (Thema und wesentliche Teilaspekte, inhaltlicher Zusammenhang, Grobstruktur der Texte) – sie können die manife- festen Informationen solcher Texte in Bezug auf eigene Vor- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie können auch längere authentische Lesetexte aller Gattungen, die eine mittlere Markierung aufweisen und dem modernen Sprachstand entsprechen, global und im Detail verstehen, d. h. <ul style="list-style-type: none"> – sie können die manife- sten Informationen solcher Texte erfassen – sie können leicht erfassbare latente Textinformationen (z. B. Textaufbau, Textsorte) erarbeiten – sie können die grundlegenden Intentionen des Autors und die damit verbundene Wirkungsabsicht erkennen – sie können einfache Stilfiguren (z. B. Metaphern) erkennen und deuten – sie können Texte der oben genannten Art kommentieren, z. B. Stellung nehmen, die Informationen der Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie können selbstständig auch längere authentische Lesetexte aller Gattungen, die eine mittlere Markierung aufweisen und dem modernen Sprachstand entsprechen, global und im Detail verstehen, d. h. <ul style="list-style-type: none"> – sie können die manifesten Informationen solcher Texte erfassen – sie können die Struktur dieser Texte erkennen – sie können differenzierte Analyseverfahren anwenden, sofern sie mit der betreffenden Textsorte vertraut sind – sie können im Wesentlichen die Intentionen des Autors und die damit verbundenen Wirkungsabsichten erkennen – sie können häufiger auftretende Stilfiguren erkennen und deuten – sie können Texte der oben genannten Art kommentieren, z. B. Stellung nehmen, die Informatio-
		<ul style="list-style-type: none"> • Sie können aufgrund ihrer umfangreicheren Leseerfahrung selbstständig Sachtextdossiers und literarische Texte aller Gattungen auch größeren Umfangs und stärkerer Markierung global und im Detail auch in historischer Perspektive verstehen, und zwar mithilfe von Techniken des kennnisnehmenden (kursorischen) und des textverarbeitenden (statarischen) Lesens, d. h. <ul style="list-style-type: none"> – sie können manifeste und latente Textinformationen erfassen – sie können die Struktur eines Textes auch im Detail erkennen – sie können differenziertere Analyseverfahren hinsichtlich der Textsorten anwenden (texte poétique, narratif, dramatique; texte informatif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal) – sie können die Intentionen des Autors (auch wenn sie

<p>stellungen bewerten und zu den angesprochenen Problemen Stellung nehmen.</p>	<p>mit ihren Kenntnissen, eigenen Erfahrungen und Vorstellungen verknüpfen und zu Aussagen anderer Texte in Beziehung setzen.</p>	<p>nen der Texte mit ihren Kenntnissen, eigenen Erfahrungen und Vorstellungen verknüpfen und zu Aussagen anderer Texte in Beziehung setzen.</p>	<p>nur unterschweilig geäußert werden), die Art und die Anordnung von Argumenten sowie die damit verbundenen Wirkungsabsichten erkennen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie können verschiedene Formen sprachlich-stilistischer Gestaltung erkennen und deuten - sie können einen Text kommentieren, indem sie zu ihm differenziert Stellung nehmen, die umfassenderen und differenzierteren Informationen des Textes mit ihren komplexeren Kenntnissen, eigenen Erfahrungen und Vorstellungen verknüpfen und zu Aussagen anderer Texte in Beziehung setzen. • Sie haben an mindestens einem Beispiel zur Film- bzw. zur Theateranalyse einen exemplarischen Einblick in den Umgang mit medialen Texten erhalten.
---	---	---	---

Textproduktion

Grundkurs II	Grundkurs I	Leistungskurs II	Leistungskurs I
<ul style="list-style-type: none"> ● Sie beherrschen einfache Formen der Textbearbeitung, wie paraphrase und résumé. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie beherrschen grundlegende Vertextungstechniken, die in Verbindung mit der Textrezeption stehen, wie paraphrase, résumé, compte rendu, rédaction, commentaire, discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie beherrschen grundlegende und – je nach Kursprogramm – zum Teil auch differenzierte Vertextungstechniken, die in Verbindung mit der Textrezeption stehen (vgl. Leistungskurs I). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie beherrschen differenzierte Vertextungstechniken, die in Verbindung mit der Textrezeption stehen, wie paraphrase, résumé, compte rendu, rédaction, exposé, commentaire, discussion, débat. ● Sie sind in der Lage, komplexere anwendungsorientierte Sachtexte sprachlich korrekt zu verfassen und dabei deren spezifische Strukturen zu verwenden.
<ul style="list-style-type: none"> ● Sie können einfache kohärente Texte vornehmlich des alltäglichen Gebrauchs (z. B. Briefe) abfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie sind in der Lage, einfachere anwendungsorientierte Sachtexte sprachlich korrekt zu verfassen und dabei deren spezifische Strukturen zu verwenden. ● Sie sind in der Lage, literarische Texte im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für die Abfassung strukturierter Texten zu nutzen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie sind in der Lage, auch längere anwendungsorientierte Sachtexte sprachlich korrekt zu verfassen und dabei deren spezifische Strukturen zu verwenden. ● Sie sind in der Lage, literarische Texte mittlerer Markierung im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für die Abfassung eigener Texte zu nutzen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sie sind in der Lage, literarische Texte stärkerer Markierung im Sinne von Modelltexten als Orientierungsmuster für den eigenen gestaltenden Umgang mit Texten zu nutzen.

2.3.4 Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens

<p>Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die kontinuierliche Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen übernehmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler können Sprachlern-, Lese- Hörverstehens- und Textentschlüsselungsstrategien anwenden. • Sie können fachbezogene Arbeitsmittel (z. B. Wörterbücher, Enzyklopädien) selbstständig nutzen. • Sie sind in der Lage, mit neuen Kommunikationstechnologien (Lernsoftware und Multi-Media-Programme, Computer, Internet) kompetent umzugehen. Sie sind vertraut mit computerergänzten Sprachlernprogrammen sowie mit der Informationsbeschaffung und dem Sprachenlernen per Internet und können dabei kritisch die Qualität der verwendeten Programme und Angebote reflektieren.
<p>Komplexe Themen-, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig bearbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie kennen Techniken des Recherchierens und beherrschen grundlegende – im Leistungskurs I auch spezifische -Techniken des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens (Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz). • Sie verfügen über adressaten- und themengerechte Präsentationstechniken. • Sie dokumentieren ihre Fähigkeit zur selbstständigen Bearbeitung komplexer Aufgaben mindestens anhand eines umfangreicheren Unterrichtsvorhabens (z. B. in einer eigenverantwortlich angelegten Facharbeit). Darüber hinaus sind sie in der Lage, Arbeitsergebnisse verwendungs- und adressatenorientiert zu dokumentieren (Protokoll, Referat).
<p>Soziale und kooperative Lernfähigkeiten gewinnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind in der Lage, eigene Lernprozesse zu reflektieren und zu gestalten sowie in Phasen von Gruppen- und Projektarbeit ihren Lern- und Arbeitsprozess weitgehend selbstständig bzw. in der Gruppe zu organisieren, ihre Arbeitsergebnisse angemessen zu präsentieren und zu evaluieren. • Sie sind in der Lage, Gespräche in der Zielsprache zu leiten bzw. zu koordinieren, und können mit Strategien der Konfliktbewältigung situationsgerecht umgehen (im Grundkurs II nicht obligatorisch). • Sie sind in der Lage, auch in kooperativen Unterrichtsformen (z. B. Gruppenarbeit) die Zielsprache als Arbeitssprache zu verwenden (nur im Leistungskurs I obligatorisch).

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Richtlinien, Kapitel 1: „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die im Richtlinien-text mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 des Richtlinien-textes „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Richtlinien-text Kapitel 3: „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird.

Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihrem eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen (z. B. durch Nutzung von Freiräumen für sprachliche Interaktion, für Eigeninitiative und Kreativität oder durch Übernahme von Moderatoren-, Steuerungs- und Korrekturfunktionen, soweit dies möglich ist).

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Lehrplan Französisch, Kapitel 2: „Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände“) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch usw.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

Aus den allgemeinen Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung (vgl. 3.1) und den hier dargestellten Forderungen nach einer schüler-, gegenstands- und methodenorientierten Gestaltung des Unterrichts ergeben sich folgende **fachbezogenen Prinzipien für den Französischunterricht**:

(1) Das Prinzip der Authentizität

Ein Französischunterricht, der dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit folgt (vgl. 1.1.2), ist so zu gestalten, dass er alle Möglichkeiten einer authentischen Kommunikation in der Fremdsprache nutzt. Dies kann geschehen

- durch die Schaffung von Unterrichtssituationen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse und Meinungen in der Fremdsprache einzubringen
- durch den unmittelbaren Kontakt mit frankophonen Partnerinnen und Partnern
- durch den Umgang mit authentischen Texten und Medien, d. h. mit Texten und Medien, die von frankophonen Autoren für frankophone Leserinnen und Leser bzw. Hörerinnen und Hörer verfasst worden sind
- durch den produktionsorientierten Umgang mit französischsprachigen Texten

(2) Das Prinzip der Einsprachigkeit

Wenn die Schülerinnen und Schüler entsprechend der Zielsetzung des Französischunterrichts die Gelegenheit erhalten sollen, die Zielsprache in unterschiedlichen Rollen und Kontexten, im direkten und medialen Kontakt zu lernen und anzuwenden, so ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, den Unterricht in der Regel einsprachig zu gestalten.

Eine einsprachige Unterrichtsgestaltung entsprechend dem jeweiligen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler ist für alle Formen der mitteilungsbezogenen Kommunikation, einschließlich der unterrichtlichen Arbeits- und Handlungsanweisungen, anzustreben.

Bezüglich der Realisierung einer weitgehend einsprachigen Unterrichtsgestaltung ist die Verantwortung der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers in besonderer Weise gefordert; jeder lern- und anwendungsbezogene Rückgriff auf den muttersprachlichen Sprachbesitz der Schülerinnen und Schüler oder auf deren Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen muss im Sinne eines funktionalisierten Stützverfahrens stets begründbar sein.

Die Anwendung des Prinzips der Einsprachigkeit wird als Ziel, nicht aber als Lern- und Lehrvoraussetzung angesehen; die Einsprachigkeit darf keineswegs als Selbstzweck betrachtet werden.

(3) Das Prinzip der Methodenvielfalt und der Variabilität der Unterrichtsverfahren

Literaturwissenschaft und Textlinguistik haben eine Vielzahl von Methoden der Textentschlüsselung bereitgestellt, die im schulischen Bereich nicht als geschlossene Systeme der Textanalyse vermittelt werden können. Hier geht es vielmehr um ein eklektisches Vorgehen, das den Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Texten und Medien sowie bei den Methoden und Formen des selbstständigen Ler-

nens die jeweils unterschiedlichen Ansätze in ihren Möglichkeiten und Grenzen verdeutlichen soll.

Das im Lehrplan vorgelegte Konzept der Textanalyse und Textproduktion lässt einen der Motivation dienlichen Wechsel der Unterrichtsverfahren zu. (So kann es z. B. bei der Erschließung eines Textes ebenso sinnvoll und notwendig sein, von spontanen Schüleräußerungen auszugehen, wie mit einer intensiven, die manifesten Informationen aufdeckenden Textlektüre oder mit der Bereitstellung des Kontextes zu beginnen.)

Im Sinne der Stärkung des selbstständigen und kooperativen Lernens ist ein regelmäßiger Einsatz der verschiedenen Sozialformen des Unterrichts unerlässlich.

(4) Das Prinzip der Integration

Aus dem engen Zusammenhang von Sprechakt und Informationsgehalt bzw. von Sprachcode und Text folgt für den Fremdsprachenunterricht, dass die einzelnen Bereiche des Faches bei der Unterrichtsgestaltung nicht isoliert behandelt werden, sondern immer interdependent und vernetzt im Rahmen der komplexen Lern- und Lehrsituation (vgl. 2.1).

Die Integrierung des Spracherwerbs in einen Lernprozess, der gleichzeitig den Erwerb interkultureller Lerninhalte, von Techniken der Textentschlüsselung und der Textproduktion sowie von Methoden des selbstständigen Arbeitens zum Ziel hat, unterstützt die Aufnahme, Speicherung, Vernetzung und Abrufbarkeit der gelernten sprachlichen Elemente; umgekehrt sind die Intensität des interkulturellen Lernens und der Erwerb der Fähigkeit des selbstständigen Umgangs mit Texten und Medien abhängig von der Entwicklung des Sprachbewusstseins und der kommunikativen Fertigkeiten.

Aus diesem Prinzip des integrierten Sprach- und Sachunterrichts folgt z. B., dass Erwerb und Einübung bestimmter lexikalischer und grammatischer Strukturen sowie fachspezifischer und fachübergreifender Methoden von den gewählten Themen, Texten und Materialien abhängen und umgekehrt. Dieses Prinzip schließt allerdings eine wechselnde Schwerpunktsetzung (z. B. Phasen des gezielten Sprachtrainings) nicht aus.

(5) Das Prinzip der Lernökonomie

Das Ziel, die französische Sprache als Mittel der interkulturellen Kommunikation selbstständig, verantwortungsbewusst, situationsadäquat, korrekt und differenziert anzuwenden, können die Schülerinnen und Schüler innerhalb der gymnasialen Oberstufe nur erreichen, wenn bei der Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten, der Unterrichtsreihen und des gesamten Lehrgangs der Aspekt der Lernökonomie beachtet wird.

Eine Ökonomisierung des Lernprozesses kann erreicht werden, wenn die Lehrenden unter Berücksichtigung der lernpsychologischen Bedingungen sowie des Lern- und Entwicklungsstandes der Lernenden (Schülerorientierung) und unter Beachtung der Sachstruktur (Gegenstandsorientierung) die folgenden Faktoren in ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen miteinbeziehen:

- das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach kognitivem und systematischem Lernen und Verstehen
- das bei den Schülerinnen und Schülern bereits ausgebildete Wissen über Sprachen bzw. über Sprache im Allgemeinen
- die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch Texte und Materialien, die sich an deren Interessen und zukünftigen Entwicklungsperspektiven orientieren.

In diesem Zusammenhang sind ebenfalls die Aspekte der **Progression** und der **exemplarischen Auswahl** der Unterrichtsgegenstände von Belang (vgl. 3.2.1).

Der Lernökonomie dienen schließlich auch (im Sinne der Methodenorientierung)

- die Transparenz der unterrichtsmethodischen Schritte
- die Sicherung, Festigung und systematische Wiederholung der Unterrichtsinhalte
- die Ausbildung und Weiterentwicklung von Lernstrategien und Lerntechniken.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird **sequentiell** aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das **Prinzip des Exemplarischen**, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. **Lernzuwachs** und **Progression** müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht **methodisch selbstständiges Arbeiten** ermöglichen und entsprechende Kompetenzen **progressiv aufbauen und sichern**.

Im **Französischunterricht der Grundstufe** (d. h. in den Lehrgängen der Sekundarstufe I bzw. in der Jahrgangsstufe 11 der neu einsetzenden Kurse) sichern die Auswahlkriterien für die zu vermittelnden Redemittel und sprachlichen Strukturen (Orientierung an bedeutsamen Anwendungsbereichen, Disponibilität, Valenz, Frequenz) nicht nur deren Verwendbarkeit in Realsituationen, die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, sondern auch deren Funktion als ausbaufähige Basis im Rahmen der nachfolgenden Lernprozesse; sie schaffen somit die Voraussetzungen für einen **ökonomischen Lernzuwachs** und eine **abgesicherte Progression**.

Im **Übergang von der Grund- zur Aufbaustufe** (d. h. in der Jahrgangsstufe 11 der fortgeführten Kurse bzw. in der Jahrgangsstufe 12 der neu einsetzenden Kurse) sind die zuvor erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse methodisch und thematisch zu bündeln, damit die Schülerinnen und Schüler einen Grundstock für die stärker spezialisierte Textarbeit der Aufbaustufe bilden können. Diese Bündelungen lassen sich am besten mit Hilfe von **gemischten Dossiers** durchführen, die in ihrem Aufbau den Aspekt der **Progression** sowohl in sprachlicher und textueller als auch in thematisch-inhaltlicher Hinsicht beachten. Die Berücksichtigung der verschiedenen Progressionsstränge führt ein wichtiges Prinzip des Grundstufenunterrichts weiter; die Konzentration auf einen Gegenstandsbereich bereitet die themengebundene Textarbeit der Aufbaustufe vor. Die Vielfalt der im gemischten Dossier verbundenen Textarten und Textsorten erleichtert den wechselnden Einsatz verschiedener Texterschließungs- und Textproduktionsmethoden, sodass die vielfältigen Arbeitsformen der Aufbaustufe hier ansetzen können.

In der **Aufbaustufe** ergibt sich angesichts der Fülle der für die Lernenden bedeutsamen interkulturellen Bereiche (vgl. 2.2.2) von selbst die Notwendigkeit der Auswahl. Umso notwendiger ist es, dass die Schülerinnen und Schüler durch die **exemplarische Behandlung von interkulturellen und sprachlichen Teilsystemen** die Fähigkeit für die selbstständige Bedeutungs- und Sinnerschließung anderer Teilsysteme der frankophonen Welt erwerben. Dabei ist die Öffnung des Französischunterrichts für Texte jeder Art und Sorte, insbesondere auch für audiovisuelle Medien und moderne Kommunikationstechnologien, von Bedeutung.

Die aktive Rolle, die die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe beim Sprachlernprozess, beim Umgang mit Texten und Medien sowie bei komplexen unterrichtlichen Vorhaben (Referat, Facharbeit, lecture individuelle, lecture croisée usw. übernehmen, ist entscheidend für den **progressiven Aufbau ihrer fachbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten** (vor allem ihrer Fähigkeit, französischsprachige Texte zu verstehen, zu verfassen und zu vermitteln) **und ihrer fachübergreifenden Kompetenzen** (z. B. Fähigkeit, Sinnzusammenhänge zu strukturieren und deren Struktur zu verdeutlichen; in Bezug auf sprachliche Systeme Hypothesen aufzustellen und zu verifizieren; Systemparallelen zu erkennen und zu beschreiben; Informationen zu sichten, zu gliedern, auszuwerten und zu resümieren; Begriffe zu definieren und zu präzisieren; Informationslücken durch Inferieren zu schließen usw.).

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Ein zentraler didaktischer Grundsatz des Französischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist die **Vernetzung der vier Bereiche des Faches über komplexe Lehr- und Lernsituationen** (vgl. 2.1 und 3.2 (4))¹²⁾. Besonders günstige Voraussetzungen für deren Organisation im Rahmen der Kurs- und Quartalsthemen (vgl. 3.4) ergeben sich erfahrungsgemäß in der Unterrichtspraxis dann, wenn

- das Thema so gewählt und gestaltet ist, dass es ein sinnvolles Ganzes bildet, was vor allem dann gut gelingt, wenn ein zentrales Handlungsziel die Unterrichtsreihe prägt (z. B. eine Exkursion, ein kreatives Vorhaben, eine Ausstellung, eine Aufführung)
- die bzw. der Unterrichtende und die Lerner die (Handlungs- und Lern-) Ziele der Unterrichtsreihe gemeinsam besprechen
- die Anlage des Kursthemas vielfältige Gelegenheiten zu sinnvollem sprachlichem Handeln in der Fremdsprache bietet, wo immer möglich auch mit frankophonen Sprechern innerhalb oder außerhalb des Klassenraums
- der Unterricht Gelegenheit bietet, unterschiedliche Formen sprachlichen Handelns zu erproben (durch den Einsatz unterschiedlicher Textsorten, Aufgabentypen, Sozial- und Arbeitsformen)
- die Schülerinnen und Schüler immer wieder Gelegenheit haben, selbstständig handelnd und gestaltend mit den Inhalten und der Sprache umzugehen
- nicht nur die eigentlichen Inhalte, sondern auch die Metakommunikation bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts zunehmend in der Fremdsprache geleistet und als Lerngelegenheit bewusst wahrgenommen wird.

3.2.2.1 Verfahren und Formen des Spracherwerbs

Aus dem Prinzip der Integration (vgl. 3.2) und dem hieraus abgeleiteten Gesetz der Vernetzung der vier Bereiche des Faches (vgl. 3.2.2.1) ergibt sich, dass **der Erwerb der kommunikativen Fertigkeiten, der Redemittel und der sprachlichen**

12) Vgl. dazu ein Beispiel aus einem Grundkurs I der Jahrgangsstufe 11: Bei der **Lektüre der Novellenfassung von Ionescos «Rhinocéros»** begegnet der Lernende recht häufig dem adjectif verbal und dem participe présent, einer für die Schriftsprache typischen Struktur; vgl. z. B. «...nous aperçûmes, sur le trottoir d'en face, énorme, puissant, soufflant bruyamment, fonçant droit devant lui, frôlant les étalages, un rhinocéros.» Der Text eröffnet somit die Möglichkeit, die vorkommenden Formen auf -ant (adjectifs verbaux, participes, gérondifs) zu sammeln, in einer Synopse zusammenzustellen und aus ihrem Kontext die morphologischen, syntaktischen und semantischen Funktionen zu bestimmen. Umgekehrt können die **grammatischen Erkenntnisse** die **Textanalyse** unterstützen: Das participe présent erlaubt eine beträchtliche Straffung im Ausdruck, die in unserem Text die Wucht und das Tempo, mit dem die Nashörner heranstürzen und alles niedertrampeln, unterstreicht: «Cela ne dura pas le temps d'un éclair.» Dies ist auch der Grund, weshalb der Autor die Partizipien – gewissermaßen als Leitmotiv – immer dann gehäuft gebraucht, wenn die Nashörner auftauchen. Diese textanalytische Einsicht kann der Lernende wiederum für seine eigene **Produktion von Texten** nutzen, die eine gestraffte Ausdrucksform erfordern (z. B. Textzusammenfassungen, Protokolle, Notizen, Überschriften, Telegramme).

Strukturen in Verbindung mit der mündlichen und schriftlichen Rezeption und Produktion von französischsprachigen Texten und Materialien erfolgt.

So orientiert sich **die systematische Erweiterung und Differenzierung** des in der Grundstufe erworbenen **Wortschatzes** an den von den Kurs- und Quartalsthemen bestimmten inhaltlichen Bereichen (themenspezifischer Wortschatz) und an den für deren Behandlung ausgewählten Textsorten (textsortenspezifischer Wortschatz; Textbesprechungsvokabular). Dabei sind die von den Schülerinnen und Schülern in eigener Regie geführten persönlichen Vokabularien (Ringbücher, Vokabelkarten, Computerdateien) regelmäßig zu ergänzen. Bei der Erstellung syntagmatischer Netze können auch elektronisch gespeicherte Kontextvokabularien (Konkordanzprogramme) genutzt werden. Allerdings ist der verbindliche Teil des Wortschatzes für die gesamte Lerngruppe durch entsprechende Dateien zu sichern.

In der Grundstufe können im Prinzip dieselben Verfahren des Wortschatzlernens angewandt werden wie in der Sekundarstufe I. Allerdings sind in den neueinsetzenden Kursen der gymnasialen Oberstufe die spezifischen Voraussetzungen zu beachten: Die kürzere Lernzeit erfordert eine Straffung des Lernprozesses, das höhere Lernalter einen intensiveren Einsatz von Methoden, die das Einprägen und Behalten unterstützen. Die größeren Lernerfahrungen ermöglichen aber auch einen stärkeren Einsatz von Formen des selbstbestimmten Lernens und eine umfassendere Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit.

Der **okkasionelle Wortschatzerwerb** ergibt sich aus dem augenblicklichen Bedarf der Lernenden während des Unterrichts und beim Verfassen eigener Texte und ist wegen der damit verbundenen erhöhten Aufnahmebereitschaft der Lernenden in der Regel mit einem größeren Behaltenseffekt verbunden als das Lernen vorgegebener Vokabularien. Deshalb kommen den mündlichen Einhilfen, Korrekturen und Überformulierungen durch die übrigen Kursmitglieder oder die Lehrperson sowie den Positivkorrekturen in schriftlichen Arbeiten (Hausaufgaben, in Gruppen erstellten Texten, Klausuren) eine besondere Bedeutung zu. Die Notwendigkeit dieser Form des Wortschatzerwerbs ist teilweise bedingt durch die immer größer werdenden Differenzen zwischen den subjektiven mentalen Lexika, die aufgrund der endogenen Faktoren beim Lernen und Speichern des Wortschatzes auch in relativ homogenen Lerngruppen zu beobachten sind. Okkasionell erweitert wird vor allem das *vocabulaire de la communication scolaire* sowie ein beträchtlicher Teil des Definitionswortschatzes und des Textbesprechungsvokabulars. Um diesen Wortschatz für die Speicherung aufzubereiten, ist es ratsam, ihn in *micro-systèmes lexicaux* zu bündeln und durch Tafelanschriften bzw. Mitschriften (z. B. als Bestandteil von Stundenprotokollen) für die gesamte Lerngruppe zu sichern.

Auch der Erwerb der **grammatischen Strukturen** orientiert sich – nach dem systematischen Aufbau einer Elementargrammatik in der Grundstufe – an den ausgewählten Texten und Materialien. Die dort gehäuft oder in relevanter Funktion auftretenden grammatischen Strukturen können den Ansatzpunkt für eine festigende Wiederholung oder eine Ergänzung der zuvor erworbenen Teilsysteme und für deren Einordnung in größere Zusammenhänge bilden. In der Aufbaustufe verlagert sich dabei das Schwergewicht fortschreitend von der Wort- und Satzgrammatik auf die Textgrammatik:

- Die Formen des Futurs können etwa bei der Lektüre von Zeitungen anhand von Stellenangeboten wiederholt werden (vgl. z. B.: *Votre métier consistera à ... Vous aurez à développer ... Vous pourrez approfondir ... La rémunération sera ...*).
- Die Behandlung des imparfait narratif ergibt sich z. B. aus der Lektüre eines Kriminalromans von G. Simenon (vgl. z. B. *Maigret et le Clochard*: «Tous les cinq s'avançaient vers la péniche à moteur et le grand marinier faisait quelques pas à leur rencontre..... – Vous vous appelez Joseph Van Houtte? interrogeait Maigret).
- Die Funktion der Tempus-Register kann anhand von Texten, in denen beschreibende und resümierende mit erzählenden Passagen abwechseln, erarbeitet werden.
- Die Abfolge von Pronominalisierung und Renominalisierung (Rollen-Referenz) und ihre Funktionen lassen sich am besten in Anfängen epischer Texte untersuchen. Vgl. nahezu normale Abfolgen z. B. bei Lamartine, *Charlotte Corday*: «... une antique maison – cette maison – le Grand-Manoir»; oder bei Voltaire, *Candide*: «un jeune homme – sa physionomie – il – Candide»; die Durchbrechung der normalen Abfolge aus stilistischen Gründen (z. B. mit dem Ziel der Aufmerksamkeitssteuerung) findet sich häufig in modernen Texten; vgl. z. B. C. Michelet, *Des grives aux loups*: «Ils – leurs joues ... – les trois enfants».
- Die Thema-Rhema-Abfolge lässt sich an jedem Text mit einer klaren inhaltlichen Strukturierung erarbeiten.

Die behandelten Texte dienen den Lernenden u. a. auch lexikalisch als Muster für die eigene – mündliche und schriftliche – **Textproduktion**, welche ihrerseits die Fähigkeit weiterentwickelt, den erworbenen Wortschatz zu festigen und abzurufen. Verfahren, die das spontane Kombinieren von konzeptuell-semantischem Wissen mit den entsprechenden lexikalischen Elementen in der Fremdsprache trainieren, sind u. a. Kurzdialoge mit wechselnden Partnern, Rollenspiele, fiktive und reale Interviews, Erkundungen, Korrespondenzprojekte oder themenbezogene Debatten mit vereinbarter Rollenverteilung. Dem Aufbau eines aktiven Textproduktionsvokabulars und der Förderung einer reflektierten, verwendungsadäquaten Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler dienen Schreibübungen, die sich an den Strukturen der behandelten Textsorten orientieren, z. B. an Strukturen der Personenbeschreibung bei der Behandlung epischer Texte und der Lektüre von faits divers (u. a. charakterisierende Adjektive, Verben, die typischen Handlungen entsprechen) oder an argumentativen Strukturen bei der Lektüre dramatischer Texte und Reden (u. a. Redemittel der Zustimmung und Ablehnung, der Gegenüberstellung, Mittel der Steigerung). Bei der Besprechung von poetischen Texten können die Lernenden erfahren, wie im Französischen Wörter nach affektiv-emotionalen Merkmalen oder nach Klangwirkungen in ungewohnten (konter-affinen) Wortverbindungen zusammengeordnet werden (z. B. *le jour fissuré*).

3.2.2.2 Verfahren und Formen interkulturellen Lernens

(1) Interkulturelles Lernen im medial vermittelten Kontakt mit Frankophonen

Im **neueinsetzenden Französischunterricht** ist während der ersten Kurshalbjahre zu prüfen, inwieweit die vom Lehrbuch angebotenen Themen und Inhalte durch einfache authentische oder adaptierte Sachtexte, graphische Darstellungen, Statistiken und Schaubilder ergänzt werden können, die eine sach- und altersgemäße Auseinandersetzung mit den zu behandelnden interkulturellen Themen fördern. Ebenso dient die gelegentliche Einbeziehung historischer Quellen, Schilderungen und Anekdoten sowie kurzer fiktionaler Texte und Zeitungsausschnitte der Erweiterung und Vertiefung eines Themas.

In **Kursen mit fortgesetztem Französisch** hat sich medial vermitteltes interkulturelles Lernen in Form des **gemischten Dossiers** bewährt, das in der Regel auf informierenden und problematisierenden Sachtexten und Medien aller Art fußt, die durch fiktionale Texte und Medien (Film) erweitert und vertieft werden. Da es recht umfangreiche und differenzierte Informationen über Frankreich und andere frankophone Länder in größeren Zusammenhängen und vertiefender Perspektive zu vermitteln vermag, verwirklicht das gemischte Dossier in exemplarischen Kontexten wesentliche Anliegen und Ziele interkulturellen Lernens.

Da die Beschreibung individueller und gruppenspezifischer Verhaltensweisen und Reaktionen (*manifestations de civilisation*) in der Regel einen leichteren Zugang zu interkulturellen Lerninhalten ermöglichen als zu abstrakte, generalisierende Begriffssetzungen, erscheinen als Einführung in einen neuen Themenbereich innerhalb eines Dossiers insbesondere solche Sachtexte geeignet zu sein, die nicht rein referentiellen, sondern eher expressiven oder appellativen Charakters sind und reiche konnotative Bezüge aufweisen. Die an diesen Texten und Medien erworbenen Kenntnisse und Einsichten lassen sich durch Daten und Fakten (*réalités de civilisation*) untermauern und ergänzen. Schließlich sollten grundlegende Wertvorstellungen des französischen bzw. frankophonen Kulturbereichs (*système de civilisation*) im Vergleich zu denen des eigenen Kulturkreises vermittelt werden. (Beispiel: Die überwiegend positive Einstellung vieler, auch junger Franzosen zu ihrem Staat, ihrer Nation und ihrer Geschichte.)

Die Einbeziehung literarischer Texte in Dossiers weitet die thematische Arbeit aus und vertieft sie. Die für literarische Texte typische Brechung oder Verfremdung der objektiven Realität ermöglicht die Wahrnehmung von Standpunkten und Sachverhalten aus einer eher subjektiven Perspektive. Literarische Texte machen Jugendliche neugierig auf das Land und bieten ihnen Möglichkeiten der Sinnstiftung und Identifikation, wodurch Landeskunde stärker erlebnisgebunden und subjektiv erfahrbar und somit die affektive Seite interkulturellen Lernens besonders gefördert wird (vgl. 2.2.3.2). Literarische Texte, vor allem Romane, sind vielfach dargestellte, lebendige Geschichte. Sie vermögen besser als Sachtexte die Atmosphäre vergangener Epochen und unserer Zeit sowie das Denken und Fühlen der jeweiligen Zeitgenossen auch jugendlichen Lesern nahe zu bringen. Auch literarische Texte mit autobiographischem Hintergrund sind aufgrund ihres soziokulturellen und histo-

rischen Kontextes bei entsprechender Nutzung im Unterricht für interkulturelles Lernen besonders fruchtbar (z. B. Auszüge aus A. Begag: *Le gone du Chaâba*, A. Camus: *Le premier homme*, F. Céline: *D'un château à l'autre*, M. Duras: *L'Amant*, A. Ernaux: *La place*, Ph. Labro: *Le petit garçon*, M. Pagnol: *La gloire de mon père*).

Literarische Texte werden vielfach den Abschluss der Dossierarbeit bilden, können aber auch zu Beginn als motivierender Einstieg in ein Thema fruchtbar sein, z. B. *Le gueux* von G. de Maupassant oder *Mort en l'île* von D. Daeninckx als Einstieg zu einem Dossier zum Thema *Les Nouveaux pauvres*, *L'Hôte* von A. Camus oder *Un été algérien* von J.-P. Nozière als Auftakt zu einem Dossier über *La guerre d'Algérie*.

Auch bei der schwerpunktmäßigen Behandlung literarischer Kurztexte und/oder Ganzschriften bietet sich eine Integration von Landeskunde und Literatur an, indem neben der literarisch-ästhetischen Dimension der Texte auch deren soziokultureller und historischer Kontext berücksichtigt wird. Ein Vergleich mit heutigen Gegebenheiten erhellt die Zeitlosigkeit literarischer Themen und menschlichen Verhaltens über Epochen und Ländergrenzen hinweg.¹³⁾

Gesichtspunkte für die Auswahl von Texten und Medien sowie der didaktischen Strukturierung von Unterrichtsreihen

◆ Aktualität

Um Verständnis für die heutigen Identitätsstrukturen und Handlungsmuster in Frankreich bzw. in anderen frankophonen Kulturen zu wecken und Vergleiche mit gegenwärtigen Gegebenheiten in Deutschland zu ermöglichen, ist es notwendig, von aktuellen Texten und Medien auszugehen. Aktualität und synchronische Darstellung schließen jedoch nicht die Untersuchung von Entwicklungen und die Berücksichtigung der historischen Dimension aus, wenn diese zur Erklärung aktueller Sachverhalte und Probleme beitragen.

◆ Repräsentativer und exemplarischer Charakter der Themen

Die gewählten Themen sollten dadurch einen spezifischen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten, dass sie in Frankreich bzw. in anderen frankophonen Ländern und/oder im deutsch-französischen bzw. binationalen Verhältnis von Bedeu-

13) Beispiele für zeitgenössische und historische Referenzen in Molières *Le malade imaginaire*: die den realen Hintergrund der Ärztesatire bildende Auseinandersetzung zwischen Anhängern der überlieferten medizinischen Wissenschaft und „Modernen“, die Macht des Familienoberhauptes über Ehefrau und Kinder, die Rolle der Dienerschaft usw., wie dies u. a. der Film *Molière* von Ariane Mnouchkine illustriert. Eine Aktualisierung könnte erfolgen anhand französischer und deutscher Presseberichte sowie von Schülersatiren und -sketchen über Streit unter Medizinern, über den Glauben an traditionelle bzw. alternative Medizin, an Heiler und Scharlatane sowie über den Boom von Bioläden und anderen Einrichtungen, die mit der Gesundheit und Krankheit ihrer Mitmenschen Geschäfte machen.

tung und insofern repräsentativ sind. Eine zeitlich begrenzte Behandlung nicht spezifisch frankreichkundlicher Themen kann gelegentlich sinnvoll sein, wenn das Thema eines Projektes im fächerverbindenden oder fachübergreifenden Unterricht (z. B. ein Thema von globaler Relevanz wie „La discussion sur les effets de la mondialisation sur l'économie française et européenne dans les média de nos voisins français et belges“ im Rahmen des Projektes „Globalisierung“), ein Meinungsaustausch über solche Themen bei einer geplanten realen oder medial vermittelten Begegnung mit frankophonen Sprechern oder die spontane Behandlung unvorhersehbarer Ereignisse, die in den Medien Deutschlands und eines frankophonen Landes eine breite Resonanz finden, dies geraten erscheinen lassen.

Bei der Behandlung landeskundlicher Gegenstände ist es darüber hinaus für die Motivation der Lernenden und zur gezielten Förderung interkulturellen Lernens wichtig, das für Frankreich bzw. andere frankophone Länder Spezifische herauszustellen und an charakteristischen Beispielen exemplarisch zu erarbeiten. Dies gilt für alle Ebenen interkulturellen Lernens (vgl. 2.2.2). Auf der Ebene des Alltagslebens sind dies z. B. die Bedeutung des Essens, Feste, im Schulleben die rentrée scolaire und das baccalauréat, im Sport la Pétanque, Rugby und Tour de France; auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen landesspezifisch dominante Einstellungen und Wertungen, z. B. die Idee der laïcité, der Nation, der République usw. Die Prinzipien der Repräsentativität und Exemplarität tragen vor allem in Verbindung mit dem folgenden Gesichtspunkt zu nachhaltigem interkulturellen Lernen bei:

- ◆ Komparatistische und kontrastive Textwahl und Behandlung

Auf allen Ebenen interkulturellen Lernens, die von den täglichen Lebensgewohnheiten in Familie und Schule, über unterschiedliche Grundeinstellungen, Lebensverhältnisse und Sozialstrukturen bis hin zu unterschiedlichen historischen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen reichen, kann ein tieferes Verständnis der französischen und anderer frankophoner Kulturen durch den Vergleich mit der Kultur der Lernenden als kognitivem Bezugssystem entwickelt werden.

So können in allen Kurstypen unterschiedliche Grundeinstellungen und Wertungen von Franzosen und Deutschen z. B. im Hinblick auf Familie und Kindererziehung, Auto und Nukleartechnik, Politik, Nation, Staat und Geschichte, Arbeitgeber, Kapital und Wirtschaftskonzepte usw. je nach deren Komplexität und sprachlichem Anspruchsniveau behandelt werden. Differenzierte Auto- und Heterostereotype der Franzosen, die wichtige Hinweise auf die gegenseitigen Erwartungen der Kommunikationspartner geben, können z. B. Astérix chez les Goths und anderen Astérix-Bänden bereits im fortgesetzten Französischunterricht ab der Jahrgangsstufe 11/II entnommen und durch einen Vergleich mit den eigenen Selbst- und Fremdbildern deutscher und ggf. ausländischer Schülerinnen und Schüler reflektiert werden.

Um bei der Behandlung interkulturell relevanter aktueller Probleme Frankreichs und anderer frankophoner Länder vorschnellen Vergleichen und Fehltritten zu begegnen, ist den Lernenden eine zu deren Verständnis nötige angemessene

Kenntnis komplexerer Sinn- und Handlungsstrukturen sowie der historischen Entwicklung von Mentalitätsstrukturen aus der Binnenperspektive des frankophonen Landes zu vermitteln.

◆ Elementarisierung komplexer Sachverhalte

Unter Nutzung der beim interkulturellen Lernen natürlichen mentalen Prozesse der Reduktion von Informationen aus der eigenen und der fremden Kultur in vereinfachte, schematisierte Bilder, in Kategorien oder Stereotype sowie aus heuristischen Gründen empfiehlt sich zunächst die Präsentation komplexer landeskundlicher und interkultureller Sachverhalte in einfachen Gegensatzpaaren (z. B. les nantis – les laissés pour compte; Français – immigrés; la gauche – la droite; Paris – province; Français – Allemands). Diese Elementarisierung darf freilich nicht zur Verfälschung der Wirklichkeit führen und muss in der Folge in eine integrative Sicht einmünden.

◆ Personalisierung und Identifizierung

Die Konkretisierung komplexer soziokultureller und historischer Sachverhalte am Beispiel von Personen und Personengruppen in Sachtexten und literarischen Texten sowie in Medien schafft Identifikationsmöglichkeiten. Dies gilt nicht nur für historische Situationen und Persönlichkeiten wie sie z. B. in J. Joffo, *Un sac de billes*; L. Malle/P. Modiano, *Lacombe Lucien*; J.-P. Nozière, *Un été algérien* dargestellt werden, sondern auch für Individuen und Gruppen des Alltagslebens, deren Lebensverhältnisse mit denen der Schülerinnen und Schüler vergleichbar oder diesen verständlich sind (z. B. A. Camus, *Le premier homme*; A. Ernaux, *Une femme*; M. Charef, *Le thé au harem d'Archi Ahmed*).

Nicht zuletzt sollten Dossiers auch Texte und Medien enthalten, die emotionale Reaktionen hervorrufen und solche, deren Humor jugendliche Leser anspricht. So vermögen z. B. kurze Auszüge aus humorvollen Werken wie beispielsweise M. Pagnol, *La gloire de mon père*; P. Mayle, *Une année en Provence* oder Filmen wie *Jean de Florette* lebendigere und nachhaltigere Eindrücke von der Mentalität von Provenzalen zu vermitteln als nüchterne Charakterisierungen und Beschreibungen.

◆ Deskriptiv-problemorientierte Wahl und Behandlung von Texten und Medien

Das Bemühen um eine deskriptiv-problemorientierte, ausgewogene Wahl und Behandlung der Texte und Medien schützt vor einer normativen oder, im Bereich des Erwerbs von landeskundlichem Wissen, einer apologetischen bzw. einer ideologischen Sichtweise soziokultureller Gegebenheiten und Prozesse des Nachbarlandes Frankreich bzw. der frankophonen Länder. Die Gegenüberstellung von Texten und Medien unterschiedlicher Tendenz vermittelt ein deutliches Bild der Meinungsvielfalt, von individuellen und gruppenspezifischen Reaktionen auf Sachverhalte und Probleme sowie von Haltungen in Konfliktsituationen.

(2) Interkulturelles Lernen im direkten Kontakt mit Frankophonen

Im Hinblick auf das Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit sind für das interkulturelle Lernen direkte Kontakte mit Franzosen und frankophonen Sprechern, sei es bei Aufenthalten in Frankreich und anderen frankophonen Ländern oder bei internationalen Begegnungen, von besonderer Bedeutung. Bei einem Aufenthalt in einem frankophonen Land lernen die Schülerinnen und Schüler die Signale der Alltagskultur deuten und adäquat darauf zu reagieren. Auslandsaufenthalte können verstärkt zur interkulturellen Erziehung und Integration in das fremde Gesellschaftssystem genutzt werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler nicht die Rolle von Besucherinnen und Besuchern übernehmen, sondern als möglichst gleichberechtigte Partner in den Unterricht, im Rahmen von Betriebspraktika in Betriebe und in das Alltagsleben integriert werden.

Besondere Möglichkeiten und Chancen für intensive interkulturelle Lernprozesse bieten grenzüberschreitende Vorhaben, wie z. B.

- Korrespondenzprojekte (Korrespondenz mit Lerngruppen, Jugendgruppen, Zeitschriftenredaktionen, Autoren, Vereinen, Institutionen usw. in frankophonen Ländern)
- Internationale Begegnungen (Schüleraustausch, interdisziplinäre Projekte, internationale Betriebspraktika)
- Exkursionen und Studienfahrten ins frankophone Ausland.

Solche Unterrichtsprojekte tragen vor allem dann in effizienter Weise zur Förderung interkultureller Lernprozesse bei, wenn sie integraler Bestandteil der inhaltlich-thematischen Arbeit des Französischunterrichts sind.

Interkulturelle Lernprozesse im Rahmen grenzüberschreitender Unterrichtsvorhaben können methodisch in folgenden Phasen ablaufen:

- Vorinformation und Sensibilisierung: Erarbeitung erster grundlegender Informationen z. B. durch Recherchen in Bibliotheken, im Internet, durch Kontakte mit Reisebüros im frankophonen Ausland, durch arbeitsteilige lectures d'exploration
- Planung des interkulturellen Kommunikationsprozesses: Fragen zu Erwartungen und Vorerfahrungen der frankophonen Partner, zu Zielen und Formen des Kommunikationsprozesses (gemeinsame Arbeitsvorhaben und Aktivitäten im landeskundlichen, künstlerischen und sportlichen Bereich, interviews, sondages et enquêtes, recherches documentées, mediale Formen der Kommunikation, langfristig angelegte Korrespondenzprojekte usw.)
- Realisation: u. a. Lösung praktischer Probleme, wie Überwindung von Sprachbarrieren, adressatengerechte Gestaltung des Kommunikationsprozesses, Sicherung der Ergebnisse der Erkundungen
- Evaluation und Extrapolation: Reflexion über Erfahrungen, über veränderte Einstellungen und Haltungen, über neu entstandene Fragen und Problemstellungen; Anbindung an die folgenden Unterrichtsprozesse, z. B. ergänzende und weiterführende Lektüre; Vorstellung der Ergebnisse in Form von Referaten, Dossiers oder Ausstellungen.

3.2.2.3 Umgang mit Texten und Medien

(1) Umgang mit Texten

Textverstehen als Kulturtechnik vollzieht sich im Spannungsfeld von rationaler Analyse und emotionaler Reaktion. Auf einer gesicherten sprachlichen Grundlage können sowohl textbesprechende als auch textgestaltende Produktionsformen zur Anwendung kommen, die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeit ansprechen und herausfordern und Gestaltungen auf der Grundlage von zuvor lexikalisch, grammatisch, inhaltlich, textuell und stilistisch erarbeiteten Elementen einfordern.

Textrezeption

Die jeweilige didaktische Orientierung kann **Verfahren zur Vorbereitung** der Textrezeption erforderlich machen. Dies geschieht z. B. durch Aktivierung von Vorwissen (Entwicklung von centres thématiques, Angaben von Kenntnissen zur Textsorte), durch Vermittlung von Vorabinformationen (lexikalischer, inhaltlicher oder kontextueller Art) oder auch durch den Aufbau einer Erwartungshaltung (Spekulationen, Assoziationen zum Inhalt).

- Informationsaufnahme/Erfassen der manifesten Information (compréhension)
Im Rahmen der Fertigkeitsschulung der Informationsaufnahme soll die Fähigkeit entwickelt werden, unterschiedliche Lese- und Hörverstehenstechniken zu erwerben (compréhension globale, lecture de repérage/d'écramage, compréhension détaillée, lecture intensive/analytique).
- Informationsverarbeitung/Erfassen der latenten Information (analyse)
Gegenstand der Analyse ist der geschriebene bzw. bei Hörtexten in der Regel der transkribierte Text. Je nach Machart des Textes und des methodischen Zugriffs können folgende Ansatzpunkte berücksichtigt werden:
 - außertextliche Bezüge, wie z. B. historische, soziale, wirtschaftliche, biographische Einflüsse
 - gattungs-, themen-, motivgeschichtliche Prägungen
 - Thematik
 - Handlungsträger
 - Textaufbau und -gliederung, Texteinheiten und Sequenzen
 - sprachlich-stilistische Mittel (Lexik, Syntax, Textgrammatik, rhetorische Figuren, Formelemente, Stilebene, Register), Vertextungstechniken, Konnotationen, Sprachfunktionen und ihre Wirkungen
 - Sprecher- und Aussageintention.

Im Rahmen des statarischen Lesens (lecture détaillée/analytique/intensive) ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler Strategien erwerben, die es ihnen ermöglichen, aus der expliziten Textbasis und dem eigenen Vorwissen die impliziten Informationen zu ermitteln, indem sie z. B. lernen, Mehrdeutigkeit und vom Autor intendierte Informationsdefizite ausfindig zu machen und zu deuten.

Die Entschlüsselung eines Textes kann unter vielfältigen Aspekten im Unterricht erfolgen. Im Sinne von Methodenschulung und -reflexion ist es ratsam, eklek-

tisch zu verfahren und aus der Vielzahl der von der Literaturwissenschaft angebotenen Ansätze (literatursoziologisch, positivistisch, strukturalistisch, kommunikationstheoretisch, pragmalinguistisch, handlungsorientiert, ideologiekritisch oder rezeptionstheoretisch/leserorientiert) in ihren Möglichkeiten und Grenzen exemplarisch erfahrbar zu machen. Hierbei kann es im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe nur um die Vermittlung allgemeiner Einsichten in geisteswissenschaftliche Verfahren der Erkenntnisgewinnung, die ihnen ggf. aus der Muttersprache oder anderen sprachlichen Fächern bekannt sind, und um die Sensibilisierung für ein literarisches Problembewusstsein gehen.

- Informationsbewertung/Aufdecken von textexternen Bezügen und von Beziehungen zwischen Text und Erfahrungen bzw. Wertvorstellungen der Hörerinnen und Hörern/Leserinnen und Lesern (commentaire)

Als Auseinandersetzung mit dem zuvor dekodierten und ggf. analysierten Text, als Einordnung in größere thematische Zusammenhänge und als wertende Stellungnahmen werden Bezüge verdeutlicht, die Autorin bzw. Autor, Werk sowie Leserinnen und Leser betreffen. Schülerinnen und Schüler können einerseits objektiv-distanziert z. B. Ansichten und Haltungen von Autorinnen und Autoren, die Darstellung von Handlungen und die Ausgestaltung von Handlungsträgern in verschiedenen Schriften/Werken miteinander vergleichen, andererseits subjektiv-engagiert Stellung beziehen, indem sie die im Text dargestellte Wirklichkeit mit dem eigenen Werthorizont in Beziehung setzen, kommentierend begleiten und spontan-persönlich bewerten.

Textproduktion

- **Besprechende Textproduktion**

Vor dem Hintergrund interkultureller Handlungsfähigkeit ist die Entwicklung von Sprech- und Schreibfertigkeit zur Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen von entscheidender Bedeutung. Schülerinnen und Schüler müssen in authentischen Situationen in der Auseinandersetzung über einen Sachverhalt mit fremdsprachlichen Partnerinnen und Partnern mündlich und schriftlich über Gesprächs- und Textformen verfügen, die sich auf folgenden Ebenen widerspiegeln:

- **Informieren und Beschreiben** mit den entsprechenden referentiellen Vertextungs- und Gesprächsformen der Paraphrase (paraphrase), der Textzusammenfassung (résumé), des sinngemäßen oder zusammenfassenden Übertragens von Informationen und Äußerungen aus dem Französischen in die Muttersprache
- **Erklären** als mündliche und schriftliche Sprachproduktion, z. B. als Beantwortung von Fragen in authentischen Kommunikationssituationen oder als systematische Analyse von Texten
- **Argumentieren und Bewerten** mit den expressiven Formen der **persönlichen Stellungnahme** (commentaire personnel) und/oder den appellativen Formen des Einwirkens, Überredens, Überzeugens des Gegenübers, insbesondere in mündlichen Kommunikationssituationen wie in Interviews, Diskussionen, Debatten

Der Prozess der Sprachproduktion umfasst die Vorbereitung, in welcher grundsätzliche konzeptuelle Überlegungen hinsichtlich Zielintention, Thema und Adressat abgeklärt werden müssen. Der sich anschließende Umsetzungsprozess umfasst beim Schreiben eine Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase; beim Sprechen müssen Strategien vermittelt werden, wie ein Beitrag eröffnet bzw. beendet wird, ein Thema entfaltet (Strukturierung von Gedanken, Gliederungstechniken, Notizenanordnung) und Kommunikationsstrategien (z. B. Anwendung [einfacher] argumentativer Strukturen im Streitgespräch) bewusst eingesetzt werden können.

- **Gestaltende Textproduktion**

Sach- und literarische Texte können in vielfacher Hinsicht Ausgangspunkt für unterschiedliche Formen mündlicher und schriftlicher Textproduktion sein. Dabei können im Rahmen von Produktionsorientierung in Anlehnung an zuvor besprochene oder noch zu besprechende Texte und auf der Grundlage lexikalischer, (text)grammatischer, semantischer und textueller Kenntnisse bekannte Inhalte in anderen Zusammenhängen so miteinander kombiniert werden, dass etwas Neues entsteht. Dies kann geschehen, indem z. B. eine Leerstelle im Text ergänzt, eine Textpassage um- bzw. ausgestaltet, ein Perspektivenwechsel vorgenommen, der Text in eine andere Textsorte übertragen oder eine Erzählung fortgesetzt wird. Der kognitive Umgang mit dem Text kann durch sozial-affektive Komponenten erweitert werden, indem die Schülerinnen und Schüler, z. B. durch Einbindung moderner Medien, Texte bildlich ausgestalten.

Zur Realisierung dieser Formen von Textproduktion sind Kenntnisse und Anwendungen von Strategien und Techniken erforderlich, die im Rahmen eines komplexen Schreibprozesses (planen, Inhalte abrufen und gliedern, formulieren, überarbeiten, bewerten und korrigieren) vielfältiges Wissen (Thema, Textform bzw. Textsorte, Adressat, Kontext, Sprache) verfügbar machen helfen.

Ausgehend von den neueren Entwicklungen der Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik wird die aktive Mitarbeit der Leserinnen und Leser bei der Sinnkonstitution hervorgehoben. Lesen und Verstehen werden als Interaktionsprozess zwischen Leserinnen bzw. Leser und Text angesehen, wobei die vom Text aufgeworfenen Leerstellen an im Leser vorhandenen Schemata überprüft und in neue Sinnzusammenhänge integriert werden. Dabei werden Schüleraktivitäten herausgefordert, die einerseits Lehrerdominanz abbauen helfen, andererseits Freiräume zulassen, in denen Schülerinnen und Schüler etwas mit Texten „machen“ dürfen. Der Verstehensprozess ist als Katalysator zu betrachten, der einerseits subjektive Zugänge, andererseits theoriegeleitete, analytische Verfahren einbezieht. Kreative und analytische Verfahren bedingen und ergänzen einander.

Ihrem didaktischen Stellenwert entsprechend lassen sich die Verfahren des gestaltenden Umgangs mit Texten folgendermaßen systematisieren:

- Grundlegende Verfahren des gestaltenden Umgangs mit Texten
 - Vervollständigen eines Textes mit Hilfe von Vermutungen über fehlende Textteile
 - Ordnen vertauschter Textteile – zur Wiederherstellung der Reihenfolge des Originaltextes – zum Neu-Zusammensetzen nach eigenen Kenntnissen

- Erkennen veränderter Textteile und Wiederherstellung der Originalform des Textes
 - Umschreiben eines vorgegebenen Textes
 - Fortsetzung eines unvollständigen Textes
 - Nutzen vorgegebener Prosa- bzw. Gedichtstrukturen (z. B. Märchen und Fabeln als Gerüst zum eigenen Schreiben von Texten)
 - Weiterführung formaler bzw. syntaktischer Muster eines literarischen Textes in Form von Parallel- oder Gegentexten (literarisches Sprachspiel; Text = Impuls zum Sprachspiel)
 - Verändern von bspw. Tempus, Stil, Sprachnorm, Erzählhaltung von Texten bzw. die Umformung in ein Kalligramm oder einen Vignettentext; Anwendung auf bestimmte rhetorische Figuren oder Sprachspiele (Umgestaltung nach Anweisung)
 - Umgestaltung des Textes auf möglichst außergewöhnliche, phantasievolle oder komische Weise (freie Umgestaltung)
 - Verfassen einfacher Textformen nach vorher erarbeiteten Regeln (z. B. Märchen, Fabeln, Gespenstergeschichten, Kriminalgeschichten, Kurzgeschichten)
- Lektürevorbereitende Verfahren (activités avant lecture)
 - Beschreibungen von Bildern, Fotos, Collagen, Titelbildern, Illustrationen in Form einer Geschichte, eines Sketches oder eines Filmskripts)
 - Allgemeine Einstimmung in Themen, Zeit, Situationen (z. B. durch akustische Impulse, Gegenstände, thematisch verwandte Texte oder Fantasiereisen)
 - Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten des Textes durch Pyramiden-diskussion, Meinungsumfrage oder Simulation
 - Produktive Wortfeld-, Sachfeld-, Schlüsselwortarbeit, z. B. in Form von Assoziogrammen, Gedichten oder kleinen Geschichten
 - Aktivierung von bzw. Sensibilisierung für Gattungseigentümlichkeiten, z. B. durch Erstellen eines Handlungsgerüsts, Verfassen eines Gedichts zu Reimwörtern, Suchen von Märchenmotiven und Umformulierung in eine andere Textsorte
 - Produktive Arbeit mit Titeln, Kapitelüberschriften, Thema, Handlungs- und Inhaltselementen, Textteilen, einzelnen Figuren oder Figurenlisten, z. B. Buchumschlag, Illustrationen, Inhaltsverzeichnis, erstem Satz, erstem Abschnitt, Briefen, Notizen, Patchwork aus Textteilen
- Lektürebegleitende Verfahren (activités pendant lecture)
 - Vorgabe des Textanfangs bzw. Textunterbrechung an bestimmten Stellen mit Aufforderung zu Hypothesenbildung und Weiterentwicklung in mündlicher, schriftlicher oder zeichnerischer Form (ggf. mit Auswahlantworten und Leitfragen)
 - Zeilen- oder abschnittweises Lesen, ggf. auch Abschreiben mit Aufforderung zur Hypothesenbildung und Weiterentwicklung (Aufdecktechnik)
 - Rekonstruktion von auseinander geschnittenen Textteilen (z. B. Versen, Strophen, Abschnitten), ohne dass der Originaltext bekannt ist (Puzzletechnik)
 - Füllen von zuvor hergestellten Textlücken mit oder ohne Auswahlantworten, ohne dass der Originaltext bekannt ist
 - „Erlesen“ oder „Erspielen“ von Texten (nicht nur dramatischer Texte), d. h. Ausprobieren von unterschiedlichen Gefühlsäusserungen, verschiedenen

- Sprechweisen, gestisch-mimischen Ausdrucksformen, Körperhaltungen, räumlichen Anordnungen sowie Bewegungen oder Rollenverteilungen
- Experimentieren mit kalligraphischen Verfahren
 - Dokumentation des ersten Leseindrucks, mündliche oder schriftliche persönliche Stellungnahme, z. B. in Form von Lesetagebuch oder -protokoll, fortlaufendem Kommentar, Ausfüllen von Arbeitsblatt, Fragebogen oder Sympathieskala, Wahl von Bildern/Photos, Auswahl von Textstellen
 - Umsetzung des ersten Leseindrucks, z. B. in Bild/Illustrationen, graphische Struktur, Drehbuch, Musik, Standbild, Texte; mögliche Textsorten: Dialog, Denkblasen/Eingreiftext, Buchkritik, Klappentext, Rede, Brief, Gedicht, Paralleltext
 - Formulierung von und Stellungnahme zu Thesen
- Lektürefortführende Verfahren (activités après lecture)
 - Formulieren von zuvor nicht genanntem Titel oder Sinnspruch zum Text
 - Ausführen von Elementen, die im Text ausgespart oder nur angedeutet sind, z. B. Gedanken der Textfiguren, ausgesparte Handlungen oder Gespräche in Form von inneren Monologen, Selbstgesprächen, Dialogen/Gesprächen, Briefen, Tagebuchnotizen, Denkblasen, Berichten, bei dramatischen Texten: Regiebuch
 - Schreiben eines Textes aus einer anderen Erzählperspektive, Ausgestaltung von Handlungsfiguren
 - Umgestaltung des Textes in eine andere Textsorte, z. B. eines narrativen Textes in ein Theaterstück, eine Talkshow, ein Filmskript, einen Zeitungsartikel, eine Werbeanzeige oder eine Buchbesprechung
 - Umgestaltung des Textes in ein anderes Medium, z. B. Bild, Collage, Comic, Pantomime, Standbilder, Schattenspiel, Film, Hörspiel, Musik, Brettspiel
 - Vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit Thema, Problematik, Figuren des Textes, z. B. in Form eines literarischen Rollenspiels (Interview zwischen zwei Textfiguren, Gerichtsverhandlung) oder eines Dialoges zwischen einer Textfigur und der Lerngruppe („heißer Stuhl“)
 - Entwicklung inhaltlicher Alternativen, Verfassen einer Vor- oder Nachgeschichte, eines anderen Schlusses, neuer Szenen, einer Parodie, eines Gegentextes
 - Textumschreibung, z. B. Handlung an anderen Ort oder in andere Zeit versetzen, Geschlecht oder Alter der Figuren verändern, zusätzliche Figuren einfügen, Text verkürzen oder ausweiten.

(2) Umgang mit Medien

Modernen Medien, vor allem audio-visuellen sowie Neuen Kommunikationstechnologien, ist aufgrund ihres großen Einflusses im Hinblick auf Informationsvermittlung, Meinungsbildung, Lebensgestaltung und Wertebildung eine besonders intensive kommunikative Dimension zuzuschreiben. Authentizität, Realitätsbezug, Informationsdichte, Vielfalt, Internationalität, Autonomie und ständige Verfügbarkeit üben einen großen Reiz aus und machen diese Medien vor allem sowohl für rezeptives als auch produktives Sprachhandeln insbesondere im Rahmen interkulturellen Lernens interessant.

Fernseher/Video

Die Koppelung des bewegten oder auch stehenden Bildes in Verbindung mit dem Ton, die ausgefeilten technischen Möglichkeiten dieses Mediums (*ralenti, arrêt sur image, avance rapide, vitesse accélérée sans son, avance image par image, lecture en sens inverse etc.*), verbunden mit einer beliebig häufigen Reproduzierbarkeit von Inhalten, die selbstständige Video- bzw. Filmproduktion, verknüpft mit der Erstellung von Texten, können für den Erwerb und die Anwendung der Fremdsprache in vielfältiger Weise genutzt werden.

Didaktisierte Schulfernsehsendungen für den Fremdsprachenunterricht, authentische Sendungen frankophoner Provenienz (*journal télévisé, reportage, documentaire, magazine, dessin animé, clip, spot publicitaire etc.*), Spielfilme und literarische Verfilmungen können auf rezeptiver und produktiver Ebene bearbeitet werden. Dabei kommt dem Hörverstehen zentrale Bedeutung zu. Der Verstehensprozess kann durch gezielte Hörverstehensübungen, vorangeschaltete Sensibilisierungsphasen (*sprachliche und inhaltliche Vorentlastung, Spekulationen, Hypothesenbildung*), durch Einteilung und Darbietung des Films/der Sendung in Sequenzen bzw. Segmente und dem damit verbundenen abschnittswisen Vorgehen (*Sandwich-Methode*) sowie durch entsprechende Beobachtungsaufträge mit Hilfe vorgefertigter *grilles de visionnement* wesentlich erleichtert werden.

Der Film als mehrfach kodiertes Medium (*Bild, Sprache, Musik*), insbesondere die literarische Verfilmung mit ihren filmästhetischen Gestaltungsmitteln, bietet eine Fülle methodischer Anreize:

- Aktivitäten vor der Filmvorführung (z. B. Assoziationen zum Titel, Hypothesen zum Filmposter, Äußerungen zur distribution oder zum *générique*, Einspielen der ersten Sequenz ohne Ton etc.)
- Aktivitäten während der Vorführung (*Nacherzählen und Umformen, Anhalten des Films zum Zwecke der Hypothesenbildung, Dialogkonstruktionen aus Schnipseln, Vermutungen zum weiteren Verlauf, Kommentierung eines besonders expressiven Standbilds, Ausgestaltung eines Szenen-/Sequenzendes; Erstellen eines Drehbuchauszugs, Stellungnahmen zu Filmabschnitten etc.*)
- Aktivitäten nach der Vorführung (*Gesamtauswertung und Beurteilung des Films; Vergleich, Übereinstimmung, Parallelen oder Divergenzen mit der literarischen Vorlage; Erstellung eines Werbeplakats für den Film; Wechsel der musikalischen Untermalung; Verfassen einer Filmkritik; Umgestaltung der Filmhandlung in eine andere Textsorte; Verlagerung der Filmhandlung in einen anderen zeitlichen, räumlichen, historischen oder auch sozio-kulturellen Kontext; ggf. Weiterführung der Geschichte usw.*).

Auf einer stärker produktiv-kreativen Ebene kann durch die Anfertigung von Videokurzfilmen der handlungsorientierte Aspekt deutlicher in den Vordergrund treten, wobei in offeneren Sozial- und Arbeitsformen und durch Binnendifferenzierung Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit im Rahmen des Projektarbeitens gefordert und gefördert werden. Die umfassenden Projekte können sich auf vielfältige Inhaltsbereiche beziehen, wie z. B. Ausweitung von Lehrbuchinhalten, Anfertigung von Dialogen, Rollenspielen, Sketchen; Ausgestaltung literarischer Vorlagen,

Darstellung des Schul- und Alltagslebens, Dokumentationen mit landeskundlichem Informationsgehalt, p.ex. notre ville, problèmes de notre quartier (circulation, immigration etc.). Ein besonders lohnenswertes Vorhaben stellt im Rahmen der Pflege einer Schulpartnerschaft bzw. in der Anbahnung eines Austauschs die Übermittlung relevanter Sachinformationen und persönlicher Eindrücke in französischer Sprache dar, wobei im Rahmen einer komplexen Aufgabenstellung mannigfaltige Entscheidungsprozesse getroffen und eingeleitet werden müssen. In diesem Rahmen seien nur die wichtigsten aufgelistet:

- inhaltliche Konzeption: Themenfindung, Abfolge und Umfang der Inhalte
- sprachliche Er- und Überarbeitung einer überschaubaren Textvorlage für den Film
- Filmaufnahmen: filmische Vor-, Auf- und Nachbereitung, wie z. B. découpage technique, montage, sonorisation
- darstellerische Arbeit: Rollenübernahme, (Auswendig)Lernen und Proben
- organisatorische und methodische Notwendigkeiten
- Rahmenseetzungen, Zeitplanung, Arbeitsformen, Gruppeneinteilungen usw.

Neue Kommunikationstechnologien

In dem Maße, in dem innerhalb einer Informationsgesellschaft Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation zunehmend gefragt ist, kommt dem Umgang mit dem Computer eine bedeutende Rolle im Hinblick auf Schüler-, Handlungs- und Projektorientierung zu.

- Arbeit mit computergestützten Lernprogrammen: Call Software
Die große Zahl von Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik, die Entwicklung von Konkordanzprogrammen, Lernspielen und Simulationen mit sprachproduktivem Zuschnitt betonen den Charakter des Computers als Selbstlernmedium. Bei der Auswahl der Materialien und im Umgang mit der Software sollten überwiegend Konzeptionen zur Anwendung kommen, die den Lernenden aktivitäten- und kommunikationsfördernde Aufgaben zuweisen und sie anregen
 - Sprache interaktiv zu verwenden, so dass sprachliches und inhaltliches Wissen erweitert und im Umgang mit Sprache experimentierendes und entdeckendes Lernen praktiziert werden kann
 - Lern- und Arbeitsschritte selbstständig zu bestimmen und den Programmablauf eigenständig zu kontrollieren
 - sich mit Hilfe der Software nicht nur faktisch-deklaratives Wissen anzueignen, sondern sich aufgrund der Aufgabenstellung unterschiedliche Zugänge im Umgang mit Sprache zu eröffnen, die prozedurales Wissen und Fertigkeiten der Sprachverarbeitung schulen, entwickeln und fördern
- Informationsbeschaffung und Sprachenlernen mit CD-Rom und dem Internet
Die Einbeziehung des Internet World Wide Web in den Unterricht ermöglicht interkulturelles Lernen durch Beschaffung z. B. älterer und aktueller literarischer Texte, von Texten für Kinder und Jugendliche, bandes dessinées, Sachtexten, Informationen und Illustrationen über Institutionen (z. B. Elysée), Städte und Regionen, Zeitungsartikeln sowie von vollständigen Materialsammlungen zu landeskundlichen Themen.

Zugang zu französischen Enzyklopädien (Quellen für historische, geographische, politische und soziokulturelle Informationen) erhält man u. a. über die Adressen von Bildungsservern; des Weiteren sind umfangreiche Enzyklopädien wie z. B. die Encarta oder die Encyclopédie Hachette Multimédia als CD-ROM überall in Handel erhältlich.

Als weiteres Beispiel für die Vielfalt von Inhalten mit hohem Informationswert, die über das Internet erreichbar sind, kann das Angebot des Senders TV 5 (Internetadresse: <http://www.tv5.org>) angeführt werden. Zu den vornehmlich landeskundlich orientierten Themenkreisen in Sendungen wie z. B.: «D comme design» [la mode], «Thalassa», «le journal télévisé», «Voir Paris» erstellt der Sender wertvolle methodisch-didaktische Hilfen, die sich in differenziert ausgearbeiteten fiches d'exploitation pédagogique (niveaux, objectifs, travaux, activités annexes, prolongements/pour aller plus loin) konkretisieren. Auch bei der Suche nach literarischen Themen und Texten stellt das Internet aufgrund seiner hohen Informationsfülle und -breite eine wertvolle Hilfe dar. Bei der Suche nach einer Fabel von Jean de La Fontaine stößt man durch Eingabe des Namens des Autors in eine Suchmaschine (moteur de recherche) unter der Internetadresse <http://www.lafontaine.net> auf das Dossier «A la découverte de Jean de La Fontaine» über diesen Klassiker:

- Toutes les fables (80) bien sûr: liste par livre, liste alphabétique, liste détaillée en fonction de la longueur, en fonction des animaux
- Tous les contes, évidemment
- D'autres textes bien sûr, lettres et correspondances, pièces et récits poétiques, pièces en prose
- Des informations sur la vie du poète et son entourage
- Des illustrations de Fables et de Contes
- Des Fables mystérieuses à rechercher: (interaktives Spiel mit dem «internaute»)
- Un logiciel exclusif pour lire toutes les Fables (liens hypertexte)
- und eine Fülle von weiteren Verweisen (liens hypertexte) zu Jean de La Fontaine.

Das Internet kann neben der eher rezeptiv ausgerichteten Informationssuche und -verarbeitung zudem kommunikativ-produktiv genutzt werden. E-Mail-Projekte, Internet-Klassenpartnerschaften und Veröffentlichungen im Internet sind technisch einfach und ohne großen finanziellen Aufwand durchführbar. Sie fördern in besonderer Weise die Motivation durch konkrete und lebensnahe Inhalte, entwickeln vor allem die kommunikative Fertigkeit des Schreibens weiter und ermöglichen interkulturelles sowie fachübergreifendes, fächerverbindendes und projektorientiertes Lernen und Arbeiten (vgl. 3.2.3).

3.2.2.4 Besondere Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

(1) Projekte zur lecture individuelle

Entsprechend einer individuellen Schwerpunktsetzung wählen die Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Partnerarbeit ein französisches literarisches Werk. Dieses wird nach einem selbstständig geplanten und durchgeführten Verfahren unter

Anwendung der in 3.2.2.2 bis 3.2.2.3 dargestellten Methoden und unter Anwendung der in diesem Abschnitt beschriebenen Formen und Verfahren des selbstständigen Lernens bearbeitet und abschließend der gesamten Lerngruppe in angemessener Form präsentiert. Ein solches Projekt kann wesentlich dazu beitragen, dass der Unterricht der individuellen Lesefreude und den thematischen Interessen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit französischsprachiger Literatur verstärkt Rechnung trägt. Mit Rücksicht auf eine möglichst variationsreiche Inhalts-, Methoden- und Schülerorientierung bietet sich eine Bearbeitung unter folgenden Aspekten an:

- Erstellen einer 4e de couverture
- Verfassen einer Buchvorstellung
- Verfassen einer Rezension
- Auswahl eines inhaltlichen Aspekts, der mit einem Textauszug oder mit ergänzendem Material präsentiert und mit anderen Schülerinnen und Schülern diskutiert und weiter ausgearbeitet wird
- Verfassen eines Gegentextes
- Umschreiben des Textes in eine andere Textsorte
- Erstellen eines Videoclips zur Präsentation des Buches
- Projekte zur lecture individuelle lassen sich gegenstandsbezogen in ein Quartalthema integrieren. Sie ermöglichen darüber hinaus den Ausblick auf einen neuen, ergänzenden Aspekt in einer stärker schülerorientierten und methodisch variierten Form.

Weitere komplexe unterrichtliche Vorhaben, die die Schülerinnen und Schüler unter Anwendung der in diesem Abschnitt beschriebenen Verfahren und Formen des selbstständigen Arbeitens individuell oder in Partnerarbeit im Rahmen eines Quartalsthemas selbstständig planend und organisierend bearbeiten können, bieten sich für ein Referat, ein fachübergreifendes/fächerverbindendes Projekt, ein videogestütztes Interview, eine Klassendebatte zu einem aktuellen Thema, ein Korrespondenzprojekt zur Vorbereitung einer simulation globale oder einer Exkursion/ Studienfahrt an.

(2) Projekte zur lecture croisée (Literatur im Austausch)

Ein literarisch ausgerichtetes Projekt eignet sich für eine themenorientierte binationale (deutsch-französische) Austauschbegegnung, erfordert jedoch grundlegende Vorarbeiten in den jeweiligen nationalen Lerngruppen. Die deutsche Lerngruppe bearbeitet ein französisches literarisches Werk (z. B. Jugendliteratur). Französische Deutschschülerinnen und Deutschschüler lesen ein deutschsprachiges Pendant oder einen Gegentext. Nach vorbereitender Textarbeit in den nationalen Lerngruppen kann von den Schülerinnen und Schülern in selbstständig geplanten und durchgeführten Lernprozessen eine binationale Begegnung vorbereitet werden. Während dieser Begegnung wird in der neuen Gruppenzusammensetzung – deutsch-französisch – ein gemeinsames Konzept für die Planung, Gestaltung, Durchführung, Präsentation und Evaluation der gemeinsamen Lernprozesse erarbeitet. Dieses kann sich z. B. an folgenden, sich aus der Lektüre ergebenden thematischen Aspekten orientieren: problèmes sociaux et financiers; sorties; loisirs; amis; entourage social.

Für die Durchführung und Gestaltung bieten sich verschiedene Formen und Verfahren an, wie z. B. Erkundungen zu Hobbys, zur Freizeitgestaltung der Jugendlichen am Ort; Schreibwerkstatt zur Transformation von Textpassagen, visuelle/multimediale Umsetzungen, die in ateliers erarbeitet werden. In einer Abschlussveranstaltung werden die Ergebnisse der schulischen Öffentlichkeit vorgestellt.

Themenvorschlag: Problèmes des jeunes à l'heure actuelle am Beispiel des Jugendromans *Baby-sitter blues* (1991) von Marie-Aude Murail und des deutschen *Pendants Das Blaue vom Himmel* (1994) von Dagmar Kekulé.

(3) Szenisches Spiel – Theater – performance

Im Rahmen der Bearbeitung eines literarischen Werkes wird unterrichtsbegleitend in Partner- oder Gruppenarbeit insbesondere der kreative Umgang mit dem Text für eine szenische oder anders medial vermittelte Gestaltung arbeitsteilig erarbeitet. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Fächern für die Inszenierung (z. B. mit Kunst, Musik, ggf. komparative Studien mit Deutsch, Englisch) wird im Rahmen dieses unterrichtlichen Vorhabens besonders deutlich.

Die Bearbeitung einer literarischen Ganzschrift (z. B. in der Jahrgangsstufe 12) als Lesetext in Kombination mit einer entsprechenden Filmversion ermöglicht in besonderem Maße einen produktiv-gestaltenden Umgang mit einem Text/Medium. Der Lernprozess kann arbeitsteilig in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit von den Schülerinnen und Schülern entscheidend mitgestaltet und -geplant werden.

Themenvorschlag: *Adaptation et actualisation du Colonel Chabert*

Mit der Novelle „*Le Colonel Chabert*“ von Honoré de Balzac, der Filmadaptation von Yves Angelo (1996), einer älteren Filmversion der 40er Jahre und Materialien der Kunst (z. B. Delacroix) können im Anschluss an eine Text- und Filmanalyse mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten durch die Schülerinnen und Schüler selbstständig vor allem produktive Verfahrensweisen angewendet werden.

(4) Korrespondenz- und Exkursionsprojekte

Im Rahmen von Kurs- bzw. Quartalsthemen oder unterrichtsbegleitend können die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen kooperativen Formen durch bi- und internationale Kontakte per Internet oder E-mail sich Informationen verschaffen, Erkundungen und Recherchen durchführen, die anschließend unter Anwendung allgemeiner und fachspezifischer Arbeitstechniken ausgewertet, bearbeitet und den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern in angemessener Form vorgestellt werden. Die Umsetzung eines solchen komplexen Vorhabens eignet sich in besonderem Maße für die organisatorischen Rahmenbedingungen von Partnerprogrammen der EU.

Im Rahmen eines Kurs- bzw. Quartalsthemas kann ein Exkursionsprojekt einen idealen außerschulischen Lernort für die Vernetzung von selbstständigem und kooperativem Lernen darstellen. Die arbeitsteilig durchgeführte Themen- bzw. Schwerpunktwahl sowie die Planung ermöglichen in besonderem Maße bei der realen Durchführung das Überprüfen, Reflektieren, Korrigieren und Evaluieren von gemeinsamen und selbstständig durchgeführten Lernprozessen.

(5) Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 10 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird. Die Facharbeit ist in den Kursen mit Französisch als fortgesetzter Fremdsprache in französischer Sprache abzufassen; in den neueinsetzenden Kursen kann sie in deutscher Sprache vorgelegt werden; in diesem Fall ist in die deutsche Fassung ein inhaltlich zusammenhängender Teil von 2 bis 3 Seiten in französischer Sprache einzufügen.

Die Bedeutung, Zielsetzung, Gestaltung und Bewertung einer in französischer Sprache abgefassten Facharbeit wird im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe durch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer vorgestellt. Die Absprache des Themas erfolgt im Einvernehmen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Fachlehrerinnen und Fachlehrern. Während des von den Schülerinnen und Schülern selbstständig geplanten und durchzuführenden Arbeitsprozesses begleiten und unterstützen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer die Schülerinnen und Schüler durch sprachliche, inhaltliche und methodische Hilfen. Folgende Methoden und Formen des selbstständigen Lernens können im Rahmen einer Facharbeit in besonderem Maße angewendet und weiterentwickelt werden: ein Thema selbstständig auswählen, sinnvoll gliedern und planvoll bearbeiten, Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen, Informationen und Materialien ziel- und sachgerecht ordnen, Abwägen von Art und Form der Darstellung und Begründung von Arbeitsergebnissen, eine sprachlich und formal angemessene Darstellung wählen.

Es ist darauf zu achten, dass das Thema der Facharbeit einen immanenten Bezug zu den thematischen Schwerpunkten eines Kurshalbjahres aufweist.

Beispiele für Facharbeiten im Fach Französisch

- 1) Im Umfeld der Thematik Problèmes socio-politiques actuels (ab GK I 12/I; GK II 13/I):
Le chômage des jeunes en Allemagne et en France? Comment la politique réagit-elle?
(besonders für Schülerinnen und Schüler geeignet, die gleichzeitig einen Geschichts- oder Sozialwissenschafts-Kurs besuchen)
- 2) Im Umfeld der Thematik L'Europe Unie (ab GK II 12/II; GK I 12/I):
Organiser un voyage de classe (dans une région de France):
Dossier comprenant p. ex. les parties suivantes:
 - Informations générales sur la région
 - Documentation détaillée sur la région (particularités géographiques, sociales, culturelles)
 - Programme du voyage
- 3) Im Umfeld einer Lecture croisée (vgl. 3.2.2.4 (2)) (ab LK I 12/I; GK I 12/II):
J. Joffo: Un sac de billes – V. Senger : Kaiserhofstraße 12:
Informations- und Gedankenaustausch per E-Mail über französische Résistance und deutschen Widerstand
- 4) Im Umfeld der Thematik Inégalités sociales (ab GK I 13/I; ab LK I 12/I):
Lecture et analyse textuelle du roman «Les Stances à Sophie» de Chr. Rochefort:
Aspects socio-politiques à élaborer:
 - inégalités sociales (rive gauche/ rive droite)
 - croissance économique; consommation
 - problèmes écologiques
 - condition féminineAspects sentimentaux à élaborer:
 - amour; mariage; divorce
 - loisirs: sorties, soirées; vacancesAspects linguistiques à élaborer:
 - le(s) langage(s) des différentes couches sociales.
- 5) Im Umfeld der Thematik L'homme à la recherche du bonheur – Mise en scène de la littérature épique contemporaine (ab LK I 12/II):
Comparez le roman «Les choses» (G. Pérec) à sa mise en scène.
- 6) Im Umfeld der Thematik Les sujets classiques dans la littérature moderne (ab LK I 12/I):
Comment Michel Tournier a-t-il traité le conte de fée «Le Petit Poucet» de Charles Perrault dans sa nouvelle «La fugue du Petit Poucet«»?
- 7) Im Umfeld der Thematik La Francophonie au Québec (ab LK I 12/II):
Discutez le problème de l'identité québécoise
- 8) Im Umfeld einer Paris-Thematik (ab LK I 12/II):
Paris aus der Sicht eines bestimmten Autors in einem seiner Werke (z. B. Balzac, Hugo, Zola, Céline, Aragon, Ernaux)

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen und der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt. Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Im Fach **Französisch** bieten sich für den fachübergreifenden Unterricht in erster Linie Themen an, die auch zu Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen und des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gehören, so etwa

- gemeinsame Themen aus dem Bereich der sprachlichen Fächer: Behandlung motivgleicher Texte oder von Texten der gleichen Textsorte, z. B. Märchen, Fabeln, Gedichte, Kurzgeschichten, Werbetexte, Nachrichtensendungen; Vergleiche zwischen antiken Quellen und modernen Fassungen, z. B. zwischen Fabeln von Phaedrus und La Fontaine; Wortschatzbetrachtungen z. B. zur Etymologie oder zu verschiedenen Bedeutungsentwicklungen; Vergleich der Tempussysteme verschiedener Sprachen; Techniken der Texterschließung und Textproduktion; Terminologien der Sprachbeschreibung
- Themen aus dem Bereich Kunst/Musik/Literatur: Behandlung französischer Chansons oder von Vertonungen französischer Lyrik unter musikalischen und literarischen Aspekten; der französische Impressionismus in Malerei, Musik und

Literatur; Literaturverfilmungen und weitere Formen der Adaptation literarischer Stoffe (szenisches Spiel, Tanz, Musiktheater, performance)

- Themen aus dem Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: die Behandlung von Epochen der französischen Geschichte mit weltgeschichtlicher Bedeutung aus historischer und literarischer Sicht, z. B. die Zeit Ludwigs XIV., die Zeit der Revolution von 1789 und Napoleons, die Zeit des französisch-preußischen Krieges von 1870/71, die Zeit der beiden Weltkriege und der Okkupation; Fragen der Entwicklungshilfe vor dem Hintergrund des französischen, belgischen, englischen und deutschen Kolonialismus in Afrika; Probleme des Tourismus und der Umweltbedrohung, dargestellt am Beispiel betroffener französischer Regionen, z. B. Côte d'Azur, Alpen, Korsika; die Probleme der Immigration und Integration in Frankreich und Deutschland; die wirtschaftliche Kooperation Frankreichs und Deutschlands im Rahmen der EU
- Themen aus dem Bereich der Fächer Religion, Philosophie und Pädagogik: Port-Royal, Pascal, Calvin und das theologische Problem der Gnade; das Verhältnis von Kirche und Staat in Frankreich und Deutschland; der Cartesianismus; die «Contes philosophiques» von Voltaire; die philosophischen Grundlagen der literarischen Werke Camus' und Sartres; Rousseaus «Emile»; die Reformpädagogik Piagets und Freinets; Probleme der Entwurzelung der Jugend in den Vorstädten, dargestellt an Fallbeispielen aus Frankreich und Deutschland.

Im Rahmen des fächerverbindenden Unterrichts sowie im Rahmen von Projekten, grenzüberschreitenden Vorhaben und Studienfahrten sind zu diesen und weiteren Themen sowie zu allgemeineren Problemstellungen auch Formen der Zusammenarbeit mit anderen Fächern möglich.

Bei der Organisation von fächerverbindendem Unterricht, an dem ein Französischkurs beteiligt ist und der nicht kurzphasig und kompakt angelegt ist, muss sichergestellt sein, dass Französisch Unterrichtssprache ist, d. h. dass die Mitglieder der fachfremden Kurse die französische Sprache so weit beherrschen, dass sie dem Unterricht in französischer Sprache folgen können.

Der **Unterricht im Rahmen des bilingualen Bildungsganges**, in dem die Fremdsprache Unterrichtssprache nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in Sachfächern ist, sollte in besonderer Weise fächerverbindend angelegt werden. Der Fremdsprachenunterricht kann die erweiterte fachliche Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nutzen, wie er seinerseits die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache unterstützen kann.

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw.

den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dies entspricht dem Äquivalent von maximal **60 Punkten** – genannt. Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fächerverbindenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder auch in einem Centre de Documentation et d'Information. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

In diesen Arbeiten wird fachliches, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen verknüpft. Bei der Festlegung des Themas sind die Teile festzulegen, die in französischer oder deutscher Sprache zu verfassen sind. Dabei ist der Sprachlernbeginn zu beachten. Die besondere Lernleistung ist schriftlich zu dokumentieren. Voraussetzung für die Einbringung ist, dass die besondere Lernleistung oder wesentliche Bestandteile noch nicht anderweitig in der Schule angerechnet wurden.

Die besondere Lernleistung zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen; sie ist in besonderer Weise dem wissenschaftspropädeutischen Lernen verpflichtet. Die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabe/ein Thema – unter Beratung der Lehrkräfte – selbstständig auszuwählen, konsequent zu verfolgen und planvoll zu bearbeiten. Sie setzen dabei die Methoden der Informationsbeschaffung zeitökonomisch und gegenstandsadäquat ein. Darüber hinaus lernen sie, Informationen und Materialien sach- und zielangemessen zu ordnen und zu gliedern. Die Lehrkräfte erläutern den Schülerinnen und Schülern Bedeutung, Zielsetzung, Gestaltung und Bewertung der besonderen Lernleistung. Im Einzelnen findet diese Beratung statt bei der Planung des Vorhabens (oberstufengemäße Themenwahl, Auswahl und Beschaffung von Materialien, Verdeutlichung der Leistungserwartungen und konkreter Beurteilungskriterien) sowie bei der Gestaltung des Arbeitsprozesses (Beobachtung des Fortgangs der Erarbeitung und Gespräche über Zwischenergebnisse). Die getroffenen Absprachen, Zielvorstellungen etc. sind zu protokollieren. Die betreuende Lehrkraft achtet darauf, dass die übernommene Aufgabe abgegrenzt und überschaubar ist.

Die Arbeit ist soweit wie möglich in Schriftform vorzulegen. Bei kreativen Arbeiten oder wenn das zu erstellende Produkt andere – nicht schriftliche – Anteile beinhaltet (z. B. Hörspiel), werden im Einzelfall Form und Umfang festgelegt.

Zur Beurteilung der besonderen Lernleistung vgl. 5.5.

3.3 Grund- und Leistungskurse

3.3.1 Allgemeiner Hinweis

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

3.3.2 Fachspezifische Darstellung der Grund- und Leistungskurse

3.3.2.1 Grundkurse

Für das Fach Französisch lässt sich im Bereich Sprache die grundlegende wissenschaftspropädeutische Ausbildung bestimmen als Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur einfachen, aber gelingenden Kommunikation (zum discours simple et efficace). Die Anwendungsbereiche dieser Form der Kommunikation sind allerdings nicht auf die Grundsituationen des Alltags beschränkt, sondern umfassen auch komplexere Sachzusammenhänge und Problemkreise, soweit sie mithilfe einfacher Redemittel und eines relativ begrenzten Wortschatzes erörtert werden können.

Im Grundkurs erwerben die Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens in den im Unterricht behandelten Themenbereichen ein grundlegendes Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen, das sie befähigt, frankophone Partner in direkten und medial vermittelten Kontakten in ihrer Eigenart zu verstehen und auf dieser Grundlage sich selbst diesen Anderen gegenüber zu bestimmen, auszudrücken und auf diese einzuwirken.

Beim Umgang mit Texten und Medien beschränkt sich der Unterricht auf grundlegende und im wissenschaftspropädeutischen Sinne transferierbare methodische Zugriffe auf die manifesten und latenten Informationen.

Analoges gilt für die Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler im Grundkurs erlernen.

3.3.2.2 Leistungskurse

Im Bereich Sprache lässt sich die exemplarisch vertiefte Ausbildung bestimmen als Befähigung zu einer differenzierten, verschiedene Register umfassenden Kommunikation (Ausbildung eines pluralisme du discours). Dazu gehören ein komplexerer Wortschatz zu exemplarischen Themenbereichen sowie die Erweiterung und Vertiefung der logischen und modalen Ausdrucksmittel.

Im Leistungskurs erwerben die Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens ein breiteres Orientierungs- und Handlungswissen, das sie befähigt, in direkten und medial vermittelten Kontakten frankophone Partner in ihrer Eigenart zu verstehen und sich diesen mitzuteilen. An ausgewählten Gegenständen erwerben sie ein nuanciertes, vertieftes Deutungswissen unter Berücksichtigung diachroner Bezüge, Wertvorstellungen und Leitbilder des frankophonen Sprachbereichs.

Beim Umgang mit Texten und Medien bietet der Leistungskurs den Lernenden ein breiteres Spektrum an analytischen Zugriffen und – exemplarisch – eine vertiefte und bewusstere Reflexion über deren Sinn und Wirksamkeit. So fördert er in besonderer Weise die Autonomie der Lernenden in diesem fachspezifischen Bereich.

Was den Bereich der Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens im Allgemeinen betrifft, so hat das Prinzip einer umfassenden Förderung der Autonomie der Lernenden in Grund- und Leistungskursen den gleichen Stellenwert. Im Leistungskurs wird es jedoch oftmals möglich sein, auch umfangreichere und komplexere Aufgaben in den verschiedenen Lernbereichen (z. B. die Erarbeitung eines komplexeren lexikalischen Feldes oder eines umfangreicheren grammatischen Kapitels, die Vorbereitung einer Erkundung oder die Erarbeitung eines längeren Textes) nach entsprechender Vorbereitung durch die Schülerinnen und Schüler selbstständig bearbeiten zu lassen. Dies impliziert, dass der Leistungskurs auch größeren Raum bietet für die Schulung der Präsentationsfähigkeit (Referate, Facharbeit, Leseberichte, Evaluation von Erkundungen und Begegnungen).

3.4 Sequenzbildung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist organisatorisch in eine Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und eine Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13) gegliedert.

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist in Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 in der Regel durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufe 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Die Eingangsvoraussetzungen für den aus der Sekundarstufe I fortgesetzten Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 11 ergeben sich aus dem Abschlussprofil der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Gesamtschule. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn dieser Jahrgangsstufe in der Lage sein müssen, ihren Absichten entsprechend in für sie bedeutsamen Redesituationen sach- und situationsgerecht und auf der Grundlage des français standard sprachlich angemessen zu handeln.

In Kursen mit Schülerinnen und Schülern, die erst in Jahrgangsstufe 9 mit dem Französischunterricht begonnen haben oder von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe übergewechselt sind, sowie in gemischten Kursen ist sicherzustellen, dass ggf. noch nicht bzw. nicht intensiv genug behandelte Gegenstände der Spracherwerbsstufe im Unterricht der Jahrgangsstufe 11 entsprechend berücksichtigt werden. Für diese Lerngruppen sollte ein zwei- oder dreistündiger Angleichungskurs angeboten werden, der den dreistündigen Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 ergänzt.

Im Hinblick auf die Gelenkfunktion der Jahrgangsstufe 11 sind im Fach Französisch die Themen so zu wählen, dass sie die in der Sekundarstufe I erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse festigen und weiterentwickeln sowie – soweit erforderlich – die heterogenen Wissensstände und Kompetenzniveaus harmonisieren. Angesichts der für das Ende dieses Jahrgangs vorgesehenen Kurswahlentscheidungen dürfen sich die gewählten Themen nicht auf zu eng begrenzte Spezialgebiete beziehen, damit sie eine genügend breite Basis für verschiedene

Schwerpunktsetzungen in der Qualifikationsphase bilden. Aus demselben Grunde ist es auch wünschenswert, dass in der Jahrgangsstufe 11 bei der Zusammenstellung der Dossiers eine möglichst große Vielfalt von Texten und Medien angestrebt wird. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler am besten Einblicke in die verschiedenen Arbeitsweisen der Grund- und Leistungskurse der Qualifikationsphase gewinnen.

Im neueinsetzenden Grundkurs II der Jahrgangsstufe 11 lernen die Schülerinnen und Schüler auf der Basis der in anderen Fächern erworbenen methodischen und sachlichen Kompetenzen, insbesondere der im Deutschunterricht und im Unterricht anderer Fremdsprachen erworbenen Sprachlernerfahrungen, in authentischen Situationen auf der rezeptiven, produktiven und interaktiven Ebene und auf der Grundlage des français standard sprachlich zu handeln. Deshalb sind von Anfang an neben dem Lehrbuch authentische Texte und Medien (ggf. in didaktisierter Form) einzusetzen. Die Spracherwerbsphase kann allerdings erst im Laufe der Jahrgangsstufe 12 abgeschlossen werden.

3.4.2 Sequenzbildung in der Qualifikationsphase

Für jedes Kurshalbjahr sind unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Fachkonferenz der Schule (vgl. 6) und der spezifischen Interessen der Lernenden ein oder zwei inhaltlich klar definierte Themenkomplexe zu wählen. Dieses Verfahren sichert den Erwerb überschaubarer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse sowie eine darauf abgestimmte Lernerfolgsüberprüfung. Die Themen und Unterrichtsgegenstände eines Kurshalbjahres sollen mit dessen Ende abgeschlossen und nicht im darauf folgenden Halbjahr weitergeführt werden.

Bei der Festlegung der Kurs- bzw. Quartalsthemen ist sicherzustellen, dass der Lernzuwachs nicht additiv, sondern unter Beachtung einer systematisch gestalteten Progression erfolgt (vgl. 3.2.1). Dies bedeutet, dass auch bei wechselnden inhaltlichen Schwerpunkten der Kursthemen der Lernprozess innerhalb der vier Bereiche des Faches einem sequentiellen Aufbau der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse folgt: Der Umgang mit immer stärker markierten Texten verbindet sich mit einer zunehmenden Kenntnis unterschiedlicher, immer stärker differenzierter Sprachmittel und mit einer zunehmenden Beherrschung von Methoden des selbstständigen Lernens (z. B. Progression vom normativen Wortgebrauch bei der Lektüre von Sachtexten zu einem von der Norm abweichenden Wortgebrauch bei der Behandlung von Lyrik; Progression vom einfachen zum komplexen Satzbau; Progression von der textnahen Paraphrase zur strukturierten Textzusammenfassung; zunehmende Selbstständigkeit bei der Anwendung von Arbeitstechniken, z. B. Progression von der angeleiteten Ausarbeitung eines Kurzreferats zur Facharbeit). Auch im Bereich des interkulturellen Lernens ist trotz der relativen Selbstständigkeit der Kurs- und Quartalsthemen ein progressiver Aufbau des entsprechenden Orientierungs-, Erklärungs- und Deutungswissens möglich. So kann z. B. die Thematik eines einführenden Dossiers über „Menschen mit sozialen, psychischen und sonstigen Problemen“ in der Jahrgangsstufe 11 (vgl. 2.2.2.1) in der Qualifikationsphase zunächst im Rahmen eines Themas mit dem Schwerpunkt „Gesell-

schaftliche Rahmenbedingungen“ (z. B. „Die Opfer wirtschaftlichen und sozialen Umbruchs“ und/oder „Die Vorstädte als soziale Brennpunkte“; vgl. 2.2.2.2) und - mit wechselnder Schwerpunktsetzung – in einem anderen Kurshalbjahr unter einer literarischen Themenstellung (z. B. „Motivvergleich“ u. a. mit der Lektüre von Mauriac: Le Sagouin; vgl. 2.2.2.2) weiter entfaltet und vertieft werden.

3.4.3 Beispielsequenz für einen Grundkurs I (Jahrgangsstufen 11, 12 und 13)

11/I

Thema	Les jeunes, leur famille et leurs amis (inhaltlicher Schwerpunkt) Lire et écrire des lettres – teilweise als Korrespondenzprojekt – (methodischer Schwerpunkt)
Texte und Medien	Lehrbuchtexte; kurze Ausschnitte aus authentischen erzählenden Texten (z. B. aus M. Tournier: Amandine ou les deux jardins; J.M.G. Le Clézio: Lullaby; S. Morgenstern: La première fois que j'ai 16 ans; A. Ernaux: Ce qu'ils en disent; Videoclips über die eigene Familie und die eigenen Freunde im Austausch mit Videoclips französischer Partnerschülerinnen und Partnerschüler. Les lettres personnelles/le courrier du cœur/le forum des lecteurs; Briefe aus Zeitungen und Zeitschriften; le courrier des affaires: französische Musterbriefe; selbst verfasste Briefe (u. a. als courriel)
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung der Sprachkenntnisse im Hinblick auf das themenspezifische Vokabular und auf Redemittel zur Kommentierung unterschiedlich medial vermittelter Texte (Schwerpunkt: Erzähltexte; Hör- bzw. Bildtexte; Briefe)
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Ebene des Alltagslebens und Themen, die für Heranwachsende von besonderer Bedeutung sind
Umgang mit Texten und Medien	Unterschiedliche Vermittlungsformen von Texten (Sachtexte; kurze epische Texte; Rezeption und Produktion von Briefformen; Videoclips; analytisch-reflektierende und kreativ-gestaltende Zugangsweisen)
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Selbstständige Erarbeitung von Sachthemen und des themenrelevanten Wortschatzes; Partner-/Gruppenarbeit; Präsentation von Arbeitsergebnissen

11/II

Thema	L'école et l'éducation (Unterthemen: Daten und Fakten im Vergleich zu Deutschland; Schule und Erziehung im Spiegel der französischen Literatur; Gewalt in der Schule)
Texte und Medien	Aktuelle informative Texte zum französischen und deutschen Schulsystem, z. B. aus französischen Jugendzeitschriften (u. a. Phosphore); authentische literarische Texte (z. B. J. Brel: Rosa; J. Prévert: Le cancre; A. Daudet: Le Petit Chose; Videodokumente aus dem Fernsehen)
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung der Sprachkenntnisse im themenspezifisch-syntagmatisch relevanten Umfeld und Aufbau der diesbezüglichen Redemittel; Vokabular zur Besprechung von Sachtexten, von poetischen Texten; Erweiterung des Vokabulars zur Besprechung von Erzähltexten
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Themen, die für Heranwachsende von besonderer Bedeutung sind; Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen
Umgang mit Texten und Medien	Unterschiedliche Vermittlungsformen von lyrischen Texten; darüber hinaus vgl. 11/I
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	vgl. 11/I

12/I

Thema	Partagés entre deux pays, continents, cultures: Les beurs
Texte und Medien	M. Féraud: Anne ici – Sélima là-bas; Djura: Le voile du silence; aktuelle Zeitschriftenartikel und Videodokumente aus dem Fernsehen
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Ausbau von centres d'intérêt (la famille, la maison, le travail, le mariage, la vie sentimentale, les vacances etc.); Erweiterung des Textbesprechungsvokabulars; Erwerb des textsortenspezifischen Textproduktionsvokabulars; Erwerb des Repertoires von Redemitteln im Bereich der sozialen, expressiven, kontakt- und sprachbezogenen sowie der konstatierenden Sprechakte

Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Ebene des Alltagslebens; Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen; Themen, die für Heranwachsende von besonderer Bedeutung sind
Umgang mit Texten und Medien	Global- und Detailverständnis von Texten; Erfassen der latenten Textinformation; Erkennen der grundlegenden Intention der Autorinnen und Autoren; Verfahren der Textbesprechung (u. a. résumé, commentaire), freiere Gestaltungsformen in Anlehnung an die Textarbeit
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Aktivierung von Vorwissen; Technik des Ordners von Inhalten; Erstellen von mind-maps; Erschließungs- und Verarbeitungsstrategien der neuen Lexik; Visualisieren und Strukturieren; antizipierendes Lesen; Schreibfertigkeit mit Einbindung moderner Technologien; Vortrag selbsterarbeiteter Texte

12/II

Thema	Révolte et liberté (fächerverbindendes Thema: Französisch mit Geschichte; ggf. mit Philosophie, Sozialwissenschaften, Deutsch oder Kunst)
Texte und Medien	Informierende Texte sowie Auszüge aus erzählenden und dramatischen Texten (z. B. J. Anouilh: Antigone; A. Camus: Auszüge aus: L'Homme révolté, L'Etranger, Mythe de Sisyphe; Mai 1968; Film: Camille Claudel; historische Dokumentationen zur jeweiligen Zeitsituation)
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung der Sprachkenntnisse im Umfeld von Sachtexten (réalités et manifestations de civilisation); Aufbau des themenspezifisch relevanten Vokabulars; Erweiterung des Vokabulars der Textbesprechung (epische und dramatische Texte) sowie der Textproduktion bei der und im Anschluss an die Rezeption der o. a. Texte
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Ebene von Themen von existentieller Bedeutung und mit historischem Schwerpunkt
Umgang mit Texten und Medien	Erweiterung von Vermittlungsformen von Sachtexten (u. U. historische Quellentexte) und epischer Texte; Aufbau von Vermittlungsformen dramatischer Texte: analytisch-reflektierende und kreativ-gestaltende Zugangsweisen
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	vgl. 11/I; darüber hinaus: Ordnen und Präsentieren von Arbeitsergebnissen für die mitarbeitenden Fachbereiche; kooperativ-konstruktive Zusammenarbeit mit den anderen Fachbereichen; lecture individuelle einer Ganzschrift

13/I

Thema	La France et l'Allemagne dans une Europe à bâtir
Texte und Medien	Texte aus Sammlungen und aktuelle authentische Texte aus Presse, Funk und Fernsehen; Auszüge aus literarischen Texten und Reden (z. B. aus R. Rolland: Jean-Christophe; Ch. de Gaulle: Discours à la jeunesse allemande, prononcé à Ludwigsburg le 10 septembre 1962); Kontakte (ggf. über das Internet) mit den Pressestellen der EU in Brüssel, Luxemburg und Straßburg
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung des Vokabulars im Umfeld von Sachtexten (z. B. Reden) und Aufbau des themenspezifisch relevanten Vokabulars; Aufbau des Vokabulars der Textproduktion (hier vor allem: Briefe)
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Ebene von Themen, die eine historische und geographische Dimension aufweisen, insbesondere im Hinblick auf die Europäische Union, sowie von zukunftsbedeutsamen Themen
Umgang mit Texten und Medien	Ausweitung der Vermittlungsstrategien von Sachtexten (Lese-, Hör-/Bildtexte); ggf. Austausch von E-Mails (mit der französischen Partnerschule) zu aktuellen sozio-politischen Themen
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Mediennutzung zur Herstellung aktueller Bezüge und zur Aufnahme von Kontakten mit frankophonen Personen und Institutionen; Planung einer Exkursion (z. B. zum Europaparlament in Straßburg)

13/II

Thema	La poésie et la vie de tous les jours
Texte und Medien	Gedichte französischer Jugendlicher (z. B. C. Poslaniec (Hg.): adolescence en poésie); Fabeln, Gedichte und Chansons verschiedener Autoren; Werbetexte aus der Presse, von Plakaten, aus dem Fernsehen; selbsterstellte Werbetexte und Gedichte
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Vertiefung und Erweiterung des Vokabulars zur Analyse poetischer Texte (u. a. aus dem prosodischen und rhetorischen Bereich); themenrelevantes (la vie de tous les jours) textproduktives Vokabular zur Erstellung von Werbetexten und lyrischen Texten
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen u. Inhalte	Themen mit literarisch-ästhetischem Schwerpunkt; Ebene des Alltagslebens
Umgang mit Texten und Medien	Unterschiedliche Vermittlungsformen sowie Produktion von lyrischen Texten und von Werbetexten; Videoclips
Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens	Selbstständige Erarbeitung und Produktion von lyrischen Texten Erschließung von Werbetexten (Lese-, Hör- und Bildtexte) selbstständige Erstellung von Werbeplakaten (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit)

3.4.4 Beispielsequenz für einen Leistungskurs I (Jahrgangsstufen 12 und 13)

12/1

Thema	Paris et sa couronne vus à travers la presse actuelle et la littérature (Vorbereitung einer fächerkoordinierenden Studienfahrt nach Paris und Umgebung mit einem Leistungskurs Geschichte, Erdkunde oder Sozialwissenschaften)
Texte und Medien	Aktuelle Sachtexte, Informationen und Dokumentarfilme über Paris und Umgebung (z. B. zu Geschichte, Stadtentwicklung, sozialen Brennpunkten, Verkehr, Umwelt, Freizeit, kulturellen Ereignissen) aus Büchern, Presse, Funk, Fernsehen und dem Internet; Filme (z. B. Porte des Lilas, Les amants du Pont-Neuf, La haine) Auszüge aus literarischen Texten (z. B. E. Zola: L'Assommoir, P. Modiano: Les boulevards de ceinture, F. Bon: 5, Rue de la Porte, D. Daeninckx: En marge, J. Sternberg: 188 comptes à régler [La banlieue]), A. Ernaux: Journal du dehors, Chansons und Gedichte zum Thema „Paris“, Bilder (Gemälde, Photos, Plakate) Besonders ergiebig ist die kontrastive exemplarische Behandlung bestimmter Viertel und Vorstädte unter den genannten Aspekten, z. B. ein altes historisches Viertel (Quartier Latin oder Marais) und ein jüngeres (z. B. Montmartre, La Villette), ein modernes (La Défense) sowie eine der Vorstädte (z. B. im Département Seine-Saint-Denis). Ein Vergleich von Paris mit einer anderen europäischen Hauptstadt, z. B. Berlin, London oder Wien (in fachübergreifendem bzw. fächerverbindendem Unterricht) fördert interkulturelles Lernen
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung der Sprachkenntnisse im Hinblick auf ein themenspezifisches Vokabular durch centres d'intérêt und einen syntagmatischen Wortschatz (z. B. l'histoire, la ville, l'urbanisme, les monuments, les transports), auf Redemittel zur Analyse und Präsentation von Texten unterschiedlicher medialer Vermittlung (Schwerpunkt: Sachtexte, Hör-/Bildtexte); okkasionelle Wiederholung ausgewählter lexikalischer und grammatischer Strukturen, z. B. Ausdruck des Vergleichs, Tempora der Vergangenheit, Präpositionen temporaler und lokaler Beziehungen
Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Alltagsleben (Wohnen, Verkehr, Freizeit); Erwerb differenzierter Kenntnisse bezüglich Themen und Probleme mit historischem (Aspekte der Geschichte von Paris und Frankreich) und kulturgeographischem (Stadtentwicklung am Beispiel einzelner Viertel) sowie literarisch-ästhetischem (Chanson, Bilder, Film) Schwerpunkt; Reflexion über Fragen von existentieller Bedeutung (soziale und psychische Probleme). Perspektivwechsel und Vergleich mit bisherigen Vorstellungen führen zu einem vertieften Verständnis der Phänomene Stadt, Metropole
Umgang mit Texten und Medien	Unterschiedliche Vermittlungsformen von Text (Sachtexte, kurze epische und lyrische Texte, Chanson, Hörtext, Spielfilm, Bild); analytisch-reflektierende und textproduktiv/kreativ-gestaltende Zugangsweisen; Verfahren der Textbesprechung (résumé, commentaire)

Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Aktivierung von Vorwissen; Erstellen von mind-maps; selbstständige Erarbeitung von Sachthemen und eines themenrelevanten Wortschatzes; Benutzung von Internet, Bibliotheken, Institut français; Präsentation von Arbeitsergebnissen (z. B. Vortrag, Collagen, Führung in Paris)
---	---

12/II

Thema	Langue et communication a) Les Français et leur langue b) Les difficultés de communiquer
Texte und Medien	a) Presseartikel zu aktuellen Maßnahmen gegen den Einfluss des Englischen; informierende Texte über die Geschichte der französischen Sprache; historische Texte zum Thema (z. B. Rivarol: Discours sur l'universalité de la langue française); literarische Texte (z. B. Molière: Les Précieuses ridicules; Les femmes savantes II,6), Texte mit Beispielen der langues régionales (z. B. von F. Mistral; J. Hélias: Le Cheval d'Orgueil), des français d'outre-mer oder des argot und verlan; Auszüge aus Essays (z. B. R. Barthes: Sur Racine; J. Roussel: Forme et signification); b) Cartoons (z. B. von Sempé oder Wolinski); dramatische Texte (z. B. Ionesco: La cantatrice chauve; Beckett: En attendant Godot; N. Sarraute: Le silence) und französischsprachige Interpretationen (Auszüge)
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Kenntnis einiger wichtiger Eigenarten der Sprache des 17. Jahrhunderts, der Regionalsprache, der Umgangssprache und des Argots, soweit sie in den im Unterricht behandelten Texten auftreten; Erweiterung der Sprachkenntnisse im themenspezifischen Umfeld und Erwerb der diesbezüglichen Redemittel; Vokabular zur Analyse und Besprechung von dramatischen Texten traditioneller Machart und Texten des absurden Theaters; Redemittel zum Ausdruck eigener Betroffenheit; Erweiterung des Repertoires von Redemitteln im Bereich der sozialen, expressiven, kontakt- und sprachbezogenen sowie der konstatierenden Sprechakte
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Anhand von Themen und Problemen mit literarisch-sprachlichem Schwerpunkt und Problemen von existentieller Bedeutung gewinnen die Schülerinnen und Schüler vertiefte Kenntnisse über die französische Sprache im Besonderen und über die Bedeutung der Sprache für den Menschen im Allgemeinen

Umgang mit Texten und Medien	Verständnis von Texten älteren Sprachstandes sowie umgangssprachlicher und argohtafter Ausdrucksweisen; Erfassen latenter Textinformationen in stark verschlüsselten dramatischen Texten; Erkennen wichtiger Intentionen der Autoren; Aufbau von Vermittlungsformen dramatischer Texte: analytisch-reflektierende und kreative Zugangsweisen; schriftliche Textproduktion: alle drei Teioperationen des Textkommentars unter Berücksichtigung der Textkohärenz durch Einleitungs-, Übergangs- und Schlussformeln; kreative Textproduktion im Anschluss an die Rezeption dramatischer Texte
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Selbstständige Anwendung im Unterricht vermittelter Kategorien zur Erschließung traditioneller und moderner dramatischer Texte; selbstständige Benutzung von Sekundärliteratur zur Interpretation im Unterricht behandelte dramatischer Texte

13/I

Thema	<p>La France sous l'Occupation allemande – un passé vivant</p> <p>a) La collaboration et le gouvernement de Vichy b) La Résistance – mythe et réalité c) La France confrontée avec son passé</p> <p>Möglichkeit zu fächerverbindendem Unterricht mit den Fächern Geschichte und Deutsch, zu Leseprojekten mit französischen Partnerschulen z. B. (J. Joffo, Un sac de billes und V. Senger: Kaiserhofstraße 12), Informations- und Gedankenaustausch per E-Mail über französische Résistance und deutschen Widerstand; Briefkontakte mit französischen Autoren usw.</p>
Texte und Medien	<p>Informierende Texte (z. B. H. Amouroux: La vie des Français sous l'Occupation), und Dokumente (z. B. affiches, Internet), Ausschnitte aus Dokumentarfilmen (z. B. Cl. Chabrol: L'Œil de Vichy, M. Ophüls: Le chagrin et la pitié, D. Chegaray/O. Doat: Haute-Savoie 1944), biographische Texte (z. B. A. Malraux: Antimémoires), epische Texte (z. B. E. Ajar (R. Gary): La vie devant soi; J. Dutourd: Au Bon Beurre; Ph. Labro: Le petit garçon; P. Modiano: La ronde de nuit; La place de l'étoile; M. Tournier: Le Roi des Aulnes), lyrische Texte (z. B. von Aragon, Eluard); Presseartikel anlässlich der Verfahren gegen Barbie, Bousquet, Touvier, Papon und des Falles Mitterrand, die sich mit Vichy auseinandersetzen; Reden (z. B. von de Gaulle, A. Malraux, J. Chirac, L. Jospin); Spielfilme (z. B. L. Malle: Lacombe Lucien; Au revoir les enfants; Truffaut: Le dernier métro) einschließlich der „Découpages“</p>

Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Erweiterung der Sprachkenntnisse im Umfeld von Sachtexten; Aufbau eines themenspezifischen Vokabulars; Erweiterung des Vokabulars der Textbesprechung (Sachtexte, Reden, epische und lyrische Texte) und Aufbau eines Vokabulars zur Bezeichnung filmischer Mittel; Berücksichtigung komplexer Satzbaumuster und Ausdrucksvarianten bei der schriftlichen Textproduktion
Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Neben der dominanten Ebene der historischen Dimension werden alle weiteren Ebenen interkulturellen Lernens angesprochen, vor allem die der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen sowie Themen von existentieller Bedeutung. Das Thema trägt zu einem vertieften Verständnis der deutsch-französischen Beziehungen bei. Ein Vergleich mit der Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit schärft den Blick für das unterschiedliche Verhältnis von Franzosen und Deutschen zu ihrer Geschichte.
Umgang mit Texten und Medien	Global- und Detailverständnis von Lese- und Hör-/Bildtexten; Erfassen manifester und latenter Informationen, von Wirkungsabsichten, politischen und ideologischen Tendenzen; Üben der Fertigkeit der Informationsentnahme aus längeren Lesetexten durch überfliegendes, selektives und orientierendes Lesen; Erwerb von Kriterien zur ästhetischen Beurteilung von Bildfolgen und die Befähigung zu kritischer Filmrezeption; Erweiterung der Vermittlungsformen von epischen und Hör-/Sehtexten: analytisch-reflektierende und kreativ-gestaltende Zugangsweisen; mündliche Textproduktion: argumentierende Rede, Kurzvortrag anhand von Stichwortnotizen, Diskussion, Debatte; schriftliche Textproduktion: Übung der drei Teiloperationen des commentaire; Aufgaben mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe und Aufgaben zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben.
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Beschaffung von Informationen (z. B. aus Nachschlagewerken, Bibliotheken, dem Internet, von französischen Partnerschulen), deren Aufbereitung durch geeignete Arbeitstechniken; strukturierte, adressatengerechte (z. B. durch Visualisierung) Präsentation in Exposés, Referaten, Dokumentationsmappen, Quatrième de couverture; Einbindung moderner Technologien usw.

13/II

Thema	Donner un sens à la vie
Texte und Medien	Auszüge aus Texten z. B. von Claudel, Gide, Montherlant, Camus, Sartre, Malraux; Interviews aus den Printmedien und aus dem Fernsehen mit Soziologen, Geistlichen, Medizinern usw. (z. B. P. Bourdieu, Mgr. Lustiger, L'Abbé Pierre, B. Kouchner)

Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Vertiefung des themenspezifischen und Textbesprechungs-vokabulars sowie des Wortschatzes der argumentativen Rede; Festigung der Redemittel persönlicher Stellungnahme sowie komplexer Satzbaumuster und Textkohärenz herstellender sprachlicher Mittel; weitere Nuancierung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks; Verbesserung der Sprechflüssigkeit und –geschwindigkeit
Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Themen und Probleme von existentieller Bedeutung aus französischer Perspektive
Umgang mit Texten und Medien	Herausarbeitung und Wiedergabe der wesentlichen Aussagen aus argumentativen Texten; selbstständige Auswertung französischsprachiger Kommentare zu im Unterricht behandelten Autoren als Muster für die eigene Produktion von Textkommentaren (vgl. 12/II); Abgabe von Statements; weitere Übung von Kurzvortrag, Diskussion, Debatte (vgl. 13/I); freiere Gestaltungsformen (z. B. kritische Stellungnahmen in Form eines Leserbriefs, eines Dialogs usw.)
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Selbstständige Erschließung, Kommentierung und Präsentation soziologischer, philosophischer usw. Texte engagierter Autoren und Persönlichkeiten Frankreichs und anderer frankophoner Länder

3.4.5 Beispielsequenz für einen Grundkurs II (Jahrgangsstufen 11, 12 und 13)

11/I

Thema	Communiquer en français: situations-clés Kommunikationssituationen, die für künftige Anwendungsbereiche (z. B. Exkursionen, internationale Begegnungen, Praktika, private Reisen in frankophone Länder) von Bedeutung sein können
Texte und Medien	Lese- und Hörtexte aus Lehrwerken, lehrwerkunabhängigen Unterrichtsmaterialien und/oder Sprachführern, von Schülerinnen und Schülern sowie Unterrichtenden selbstgestellte Texte, Fotos, (didaktisierte) Videosequenzen, authentische Materialien (z. B. Speisekarten, Wetterkarten, Stadtpläne) etc.

Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Die Schülerinnen und Schüler erlernen eine elementare, zur Bewältigung der ausgewählten Kommunikationssituationen erforderliche Lexik und entsprechende grundlegende Strukturen und Paradigmen wie z. B. die Präsensformen der wichtigsten Verben, die frequentesten Determinanten und Pronomina, die Pluralbildung der Nomen und Adjektive oder grundlegende Strukturen von Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen. Hierbei erwerben sie grundlegende Fertigkeiten im Bereich der Intonation und Aussprache sowie der Rechtschreibung
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Schwerpunkt: Ebene des Alltagslebens unter besonderer Betonung des interkulturellen Vergleichs (z. B. Begrüßungsrituale, Verhalten au restaurant, Andersartigkeit des petit déjeuner, Struktur eines dîner etc.); Thematisierung gängiger Klischees und Stereotype
Umgang mit Texten und Medien	Die Schülerinnen und Schüler üben das selbstständige Erschließen einfacher fabrizierter und adaptierter Texte und reproduzieren bzw. produzieren selbst (vorwiegend dialogische) Texte des entsprechenden Anspruchsniveaus (Hilfsmittel: z. B. Vokabelverzeichnisse, zweisprachige Lexika, Grammatikübersichten)
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess. Bei der Erschließung, Produktion und Präsentation von Texten spielen Selbsttätigkeit und Kooperation (z. B. Partner- und Gruppenarbeit) eine wichtige Rolle

11/II

Thema	Nous nous présentons – Klassenkorrespondenz mit einer seconde Unterthemen: Portraits der Kursmitglieder, Schule, Heimatort/Heimatregion, Jugendkultur, Freizeitaktivitäten
Texte und Medien	<ul style="list-style-type: none"> • neben dem Lehrbuch individuelle und kollektive Briefe, Kommunikation per Audio- und/oder Videokassette, Materialsendungen, Austausch per Fax, e-mail oder Internet • geschriebene Texte (z. B. Briefe, Berichte, Statistiken, deskriptive und wertende Texte), gesprochene Texte (z. B. mündliche Präsentationen, Dialoge, Interviews) und/oder Formen, die Texte und nichtsprachliche Informationen verbinden (z. B. Plakate und Aushänge, Collagen, Videosequenzen, kommentierte Materialsendungen etc.)

Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Aufbauend auf der in 11/I erworbenen elementaren Lexik und Grammatik eignen sich die Schülerinnen und Schüler – entsprechend den Unterthemen – einen grundlegenden Wortschatz in wichtigen Themenfeldern an wie z. B. portrait individuel, école, quartier/ville etc. Weitere grundlegende sprachliche Strukturen können im Rahmen der Unterrichtsreihe in einsichtiger Weise vermittelt, trainiert und systematisiert werden, so z. B. Determinantenparadigmen (déterminants possessifs et démonstratifs), das passé composé (Verfassen von Berichten), das futur composé (Sprechen/ Schreiben über Pläne und Vorhaben), Verwendung beschreibender und wertender adjectifs und auch adverb, Strukturen der comparaisons (Vergleiche), komplexere Formen des Fragesatzes, einfache subordinierende Strukturen (Kausal- und Relativsatz) u. Ä.
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Die reale Kommunikationssituation schafft vielfache Möglichkeiten der Spiegelung und des Vergleiches zwischen der eigenen Lebenswirklichkeit und derjenigen französischer Jugendlicher. Die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern, Stereotypen und Klischees kann so vertieft werden. Neben der Schwerpunktebene „Alltagsleben“ kann dieses Unterrichtsprojekt auch die Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen (z. B. im Bereich „Schulsystem“) und die Ebene von Themen und Problemen, die für Heranwachsende von besonderer Bedeutung sind (z. B. Jugend- und Freizeitkultur), berühren.
Umgang mit Texten und Medien	In wachsendem Umfang arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit adaptierten und authentischen Texten. Unter den authentischen Texten spielen – entsprechend der Thematik – die Korrespondenztexte eine besondere Rolle. In Abhängigkeit vom jeweiligen Rezeptionsziel und den unterschiedlichen Markiertheitsgraden der Texte üben sie sich in der Entnahme von Global- und Detailinformationen. Im Bereich der Textproduktion üben sie sich im Verfassen adressatengerechter Texte unterschiedlichen Typs (vgl. oben).
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Sowohl im Bereich der Textrezeption als auch im textproduktiven Bereich trainieren die Schülerinnen und Schüler den selbstständigen Umgang mit unterschiedlichen Hilfsmitteln, wie z. B. Lexika, Grammatikübersichten in Lehrbüchern, Konjugationstabellen u. Ä. Sie erarbeiten und sichern – z. B. über ein Vokabelprotokoll oder eine Vokabelkartei – einen individuellen und kurspezifischen Wort- und Strukturschatz zur Unterrichtseinheit. Sie üben sich darin, gemeinsam mit anderen (Mitschülerinnen und Mitschüler, Unterrichtende in Deutschland und Frankreich, Partnergruppe) die Arbeits- und Kommunikationsprozesse weitgehend selbstständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

Thema	Créations – histoires et poésies
Texte und Medien	Die Lehrbuchtexte werden ergänzt durch kurze literarische Texte, die durch einen hohen Grad an Strukturiertheit und/oder modellhafte inhaltliche Anlage sinnvolle Anlässe für eigene Gestaltungen (activités avant, pendant et/ou après lecture) schaffen können. Entsprechende lyrische Texte finden sich z. B. in den Werken von Apollinaire, Charpentreau, Desnos, Prévert, Queneau, Soupault oder Vian, in Sammlungen von Gedichten Jugendlicher oder auch in Kinder- und Jugendzeitschriften. Im Bereich der narrativen Texte eignen sich kurze Märchentexte (z. B. die Contes à l'envers von Dumas et Moissard oder die Variationen zum Wolfsthema Le grand méchant loup, j'adore, zusammengestellt von S. Lamblin), kleine Kriminalgeschichten oder auch die Histoires pressées von Bernard Friot
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Bestimmte Schreibimpulse können u. a. zur Einführung noch unbekannter Zeiten bzw. Modi genutzt werden, so z. B. das Erfinden von Traumgeschichten in Bezug auf das conditionnel (Impulsbeispiel: Que ferais-tu si tu devais vivre sur Mars après une catastrophe écologique sur la terre?), Impulse wie Une aventure, Un cauchemar oder Le malentendu bzgl. des imparfait im Kontrast zum passé composé oder das Verfassen von Horoskopen für das futur simple. Der Gebrauch der Objektpronomen lässt sich beim Verfassen narrativer Texte festigen. Bestimmte hochstrukturierte Gedichte beruhen auf dem variierenden Spiel mit nebenordnenden und unterordnenden Satzverknüpfungen und eignen sich deshalb für die Einführung und das Training komplexerer grammatischer Strukturen. Durch das Sprechen und Schreiben über die Vorlagetexte und die eigenen Gestaltungen erwerben die Schülerinnen und Schüler ein umfangreiches Grundrepertoire im Bereich der Textbesprechung und -analyse. Die Themen der Texte erweitern ihren themenspezifischen Wortschatz in unterschiedlichen Bereichen
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Das Thema hat seinen Schwerpunkt im literarisch-ästhetischen Bereich. Weitere Schwerpunkte auf inhaltlicher Ebene ergeben sich, wenn der Unterricht, ggf. phasenweise, bestimmte Themenbereiche ins Zentrum stellt, z. B. die Ebene der existentiellen Bedeutung bei einem Schwerpunkt L'amour et la guerre
Umgang mit Texten und Medien	Die Schülerinnen und Schüler üben sich darin, selber poetische und narrative Texte zu verfassen und angemessen zu präsentieren, und sie rezipieren, analysieren und interpretieren (z. T. selbst verfasste) literarische Kurztexte.
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Durch ihre eigenen Gestaltungen bestimmen die Schülerinnen und Schüler die inhaltliche Dimension des Unterrichts mit. Sie üben den selbstständigen Umgang mit Hilfsmitteln bei der Textproduktion sowie individuelle und kooperative Arbeits- und Präsentationsformen unterschiedlicher Art

Thema	<p>Liège en Belgique – Erkundungsprojekt Grenzüberschreitendes Erkundungsprojekt um eine ein- oder zweitägige Fahrt nach Lüttich. Vorbereitungsphase: Einholen von Informationen z. B. beim Office du Tourisme de la ville de Liège (per Brief, Fax, E-Mail oder Internet), Lektüre und Analyse landeskundlicher Dokumente/Texte, Vorbereitung der Erkundungen vor Ort (z. B. Zusammenstellung der Interviewfragen); Exkursion: Stadtralley, Erkundungen in Geschäften/Institutionen, Interviews, Fotosafari, collage sonore o. Ä. Nachbereitung/Fortsetzung: Auswertung der Exkursion, Vertiefung des Themas durch die Besprechung literarischer Texte aus und über La Belgique francophone.</p>
Texte und Medien	<p>Neben landeskundlichen Texten und Materialien des Lehrbuchs umfangreicheres authentisches Material (Prospekte, Zeitungsartikel, Reiseführer, Kartenmaterial, Statistiken, Fotos, Realia etc.); selbst(mit)gestaltete Texte wie Mitschriften/Mitschnitte von Interviews, Dokumentationen der Erkundungen (Texte, Bild- oder Toncollagen, Fotoausstellungen, Videoszenen, u. Ä.), Reiseberichte, Beschreibungen etc.; chansons z. B. von D. Annegarn, J. Brel, P. Rapsat oder Zap Mama, Gedichte von Verlaine («Paysages belges»), bandes dessinées aus und/oder über Belgien (Astérix chez les Belges; albums z. B. von Franquin, Geluck, Hergé, Morris oder Peyo), Auszüge aus Romanen von Simenon</p>
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	<p>Die Rezeption der authentischen Texte und die realen Kommunikationssituationen bieten die Gelegenheit, ein umfangreiches Vokabular z. B. aus den Bereichen «structures géographiques», «au magasin» und «patrimoine culturel» und eine Vielzahl grammatischer Erscheinungen zu erlernen, z. B. Orts- und Zeitpräpositionen, die Adverbialpronomina y und en (in Beschreibungen und Berichten), das conditionnel als Höflichkeitsform (in der formaleren Kommunikation mit Erwachsenen etwa bei den Interviews) oder für den discours indirect (bei der Auswertung der Interviews).</p>

<p>Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte</p>	<p>Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer erwerben landes- und literaturkundliches Wissen über Belgien, Wallonien und Lüttich. Je nach Anlage der Reihe setzen sie sich in konkreten Handlungszusammenhängen mit Auto- und Heterostereotypen, Problemen der identité(s) européenne(s), nationales et régionales (z. B. guerre linguistique en Belgique oder Fragen der Integration des Lütticher Raums in der Euregio Meuse-Rhin), des Strukturwandels oder auch Spuren und Folgen der histoire coloniale unseres Nachbarlandes auseinander. Der Schwerpunkt des interkulturellen Lernens kann deshalb auf unterschiedlichen Ebenen liegen: auf den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen, auf der historischen bzw. geographischen Dimension und/oder auf Fragen einer gemeinsamen europäischen Zukunft.</p>
<p>Umgang mit Texten und Medien</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler üben sich in der Rezeption bzw. Produktion von Texten unterschiedlichster Art: z. B. Sachtexte zu Themen der Unterrichtsreihe, Zeitungsartikel, Prospekte des office du tourisme, chansons, bandes dessinées, Interviewantworten bzw. Interviewfragen, Beschreibungen, Erlebnisberichte, Sachtexte. Bezüglich der Rezeption liegt der Schwerpunkt der Reihe beim Training unterschiedlicher Rezeptionstypen (etwa: Training des selektiven Hörverstehens bei den Interviews oder des globalen Textverständnisses bei Beschreibungen im Prospektmaterial). Bei der Textproduktion ist die Präsentation und die Adressatenbezogenheit von besonderer Bedeutung, da die Dokumentation der Erkundungen Grundlage für den folgenden Unterricht ist.</p>
<p>Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens</p>	<p>Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer erlernen Interviewtechniken und Strategien des Umgangs mit sprachlichen Schwierigkeiten bei Kontakten mit Muttersprachlern. Sie üben sich darin, selbstständig Informationen einzuholen (im direkten oder medial vermittelten Kontakt) und diese – in der Regel in Partner- oder Kleingruppenarbeit – für vorher vereinbarte Zwecke aufzubereiten.</p>

Thema	Black-Blanc-Beur Erarbeitung eines Dossiers zu Fragen des Zusammenlebens in der multikulturellen französischen Gesellschaft (historische Ursachen, aktuelle Lage, Zukunftsperspektiven)
Texte und Medien	Unterschiedlichste Texte und Medien können bei der Erstellung des dossier Verwendung finden, z. B. chansons (etwa von Tonton David, MC Solaar oder Khaled), kürzere narrative Texte (etwa Le chat de Tigali von D. Daeninckx oder Ausschnitte aus La ligne 12 von R. Jean), Parteiprogramme und -werbematerialien, Materialien von Organisationen wie S.O.S. Racisme, Ausschnitte aus politischer Literatur (z. B. Aubry/Duhamel: Petit dictionnaire pour lutter contre l'extrême droite oder L. Flem: Le racisme), aktuelle Zeitungsartikel, Statistiken, Bildmaterial u.v.a.m.
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Die Beschäftigung mit authentischen Texten verschiedener Provenienz schafft Gelegenheiten, komplexere und bislang noch nicht behandelte grammatische Phänomene zu erarbeiten (etwa: gérondif, frequente Formen des subjonctif, komplexere Satzgefüge). Die Schülerinnen und Schüler erlernen einen themenspezifischen Wortschatz und erweitern ihr sprachliches Repertoire im Bereich der Textinterpretation und -analyse.
Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte	Der Schwerpunkt des interkulturellen Lernens liegt auf der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen. Ferner weist das Thema eine besondere historische Dimension auf und es thematisiert wichtige Fragen einer gemeinsamen europäischen Zukunft. Von besonderer Bedeutung für den Erfolg der interkulturellen Lernprozesse im Rahmen der Arbeit an diesem Thema ist die Anbindung des Erfahrenen und Gelernten an die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland.
Umgang mit Texten und Medien	Die Schülerinnen und Schüler üben sich in der Interpretation und Analyse von Sach- und literarischen Texten. Entsprechend der Eigenart der Texte kommen hierbei unterschiedliche Zugriffe zum Tragen (z. B. Interpretationen in Bezug auf soziologisches und/oder historisches Hintergrundwissen, Analyse von Stilmitteln, Interpretation durch kreative Verfahren etc.).
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Die Reihe bietet vielfältige Gelegenheiten zur selbstständigen Erarbeitung und Interpretation von Texten. Darüber hinaus ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten der selbstständigen Informationsbeschaffung (z. B. Recherchen in Bibliotheken und Instituts français, Korrespondenz mit politischen Parteien und Organisationen, Internet) und zur Bereicherung des Unterrichts durch Kurzvorträge, Referate und andere selbst verfasste Texte (Erfahrungsberichte, Gedichte, Statements ...).

Thema	Rêves et Evasions Lektüre und Interpretation literarischer Texte zum o. g. Thema
Texte und Medien	Narrative Texte: z. B. Permis de Vacances (A.-M. Chapouton), Lullaby (J.M.G. Le Clézio) oder auch Le petit prince. Poetische Texte: Auswahl aus Sammlungen wie Le rêve en poésie (prés. par J.-P. Begot), chansons wie z. B. Savoir aimer (L. Pagny), San Francisco (M. Le Forestier), Un jour un jour (Aragon/Ferrat) etc.
Didaktisch-methodische Schwerpunkte:	
Sprache	Das Thema weist eine relativ geringe Spezifik im lexikalischen Bereich auf und ermöglicht die Rezeption und Produktion sehr unterschiedlicher literarischer bzw. metaliterarischer Texte. Es eignet sich deshalb in besonderer Weise zur Festigung und Wiederholung des Gelernten.
Interkulturelles Lernen, sozio-kulturelle Themen und Inhalte	Je nach Auswahl der Texte werden existentielle Fragen und/oder Fragen, die für Jugendliche von besonderer Bedeutung sind, die inhaltlich-thematische Arbeit prägen. Bezüglich dieser Fragen lernen die Schülerinnen und Schüler Positionen und Fantasien französischer Autorinnen und Autoren kennen. Diese Leseerfahrungen fördern ihre interkulturelle Handlungsfähigkeit, denn gerade im Kontakt mit frankophonen Sprecherinnen und Sprechern können sie Anlass für intensive Kommunikationsprozesse sein.
Umgang mit Texten und Medien	Die Schülerinnen und Schüler üben sich in der Interpretation und Analyse von literarischen Texten. Bezüglich der Textproduktion eignet sich das Thema in besonderer Weise für eigene Gestaltungsversuche.
Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens	Die Reihe bietet vielfältige Gelegenheiten, die Fähigkeiten zur selbstständigen Erarbeitung und Interpretation von literarischen Texten und zur Gestaltung eigener komplexerer Texte zu festigen.

4 Lernerfolgsüberprüfung

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen (vgl. Kapitel 6).
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, tritt die Note für die Facharbeit an die Stelle einer Klausur.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

4.2.2.1 Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung bei Klausuren

Entsprechend dem Prinzip des integrierten Sprach- und Sachunterrichts erstrecken sich die Lernerfolgsüberprüfungen in den Französischklausuren gleichzeitig auf die vier Bereiche des Faches Sprache, interkulturelles Lernen – soziokulturelle Themen und Inhalte, Umgang mit Texten und Medien sowie Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens.

Klausuren müssen deshalb so angelegt sein, dass die Lernenden nachweisen können, inwieweit sie fähig sind,

- sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in einer konkreten Aufgabenstellung orientiert an wesentlichen Komponenten des Schreibprozesses und textsortenspezifischen Merkmalen des Zieltextes anzuwenden
- Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen auf der Grundlage fachlicher, fachübergreifender und fächerverbindender Kenntnisse und Einsichten nachzuweisen
- analytische und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Gestaltungsvermögen im Umgang mit Texten, auch in medialer Vermittlung, zu zeigen
- im Bereich der Arbeitstechniken und des Problemlösungsverhaltens selbstständig vorzugehen.

Im Hinblick auf unterschiedliche individuelle Dispositionen der Lernenden in Bezug auf stärker besprechende bzw. mehr gestaltende (textproduktive) Aufgaben besteht die Möglichkeit, Arbeitsaufträge besprechender und gestaltender Art in einer Klausur miteinander zu kombinieren, die in ihren Anforderungen vergleichbar sind. Zu Arbeitsaufträgen, die ein höheres Maß an gestalterischen Fähigkeiten erfordern, müssen in Klausuren Alternativen für Schülerinnen und Schüler mit stärker rezeptiv-analytischen Fähigkeiten zur Auswahl angeboten werden (vgl. 4.2.2.2).

Die den Klausuren zugrundeliegenden Textsorten bzw. Medien und der methodische Umgang mit ihnen müssen den Schülerinnen und Schülern aus dem Fachunterricht vertraut sein. Die Aufgabenstellung muss einen engen Bezug zu den Unterrichts- und Übungsschwerpunkten des Kursabschnitts aufweisen und sprachlich, methodisch, inhaltlich und ggf. gestaltend hinreichend Raum für selbstständige Lösungen bieten. Themen, Inhalte und Aufgaben der Klausuren beziehen sich aber auch auf in früheren Halbjahren bzw. Kursabschnitten erworbene Inhalte und Methodenkompetenzen. Daher dokumentieren die Klausuren die Lernprogression in den vier Bereichen des Faches und bereiten in ihrer Gestaltung und in ihren Leistungsanforderungen schrittweise auf die schriftliche Abiturprüfung (vgl. Kapitel 5) vor. Spätestens im vierten Kurshalbjahr sollte eine Klausur unter abiturähnlichen Bedingungen geschrieben werden.

Im Verlauf der Qualifikationsphase sollten in Klausuren unterschiedliche Aufgabentypen zur Überprüfung des Lernerfolgs vorgesehen werden.

4.2.2.2 Die Aufgabentypen in Klausuren

Die im Folgenden beschriebenen Aufgabentypen sind als Bestandteile von Klausuren zu verstehen, die sich entsprechend den Unterrichtsschwerpunkten eines Kursabschnitts kombinieren lassen. In bestimmten Zusammenstellungen ergeben diese Aufgabentypen die für die schriftliche Abiturprüfung von Grund- und Leistungskursen vorgesehenen Aufgabenarten (vgl. 5.3).

(1) Strukturbezogene Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz (nur in der Grundstufe zulässig)

Die Aufgaben dieses Typs sind relativ eng gesteuert: Die inhaltlichen und sprachlichen Vorgaben sind in der Regel so präzisiert, dass von allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe identische Lösungen angefertigt werden können. Diese Aufgaben eignen sich insbesondere zur gezielten Überprüfung der im direkt vorausgegangenen Unterricht behandelten grammatischen Strukturen und lexikalischen centres d'intérêt. Sie entsprechen den im Lehrplan Französisch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums im Abschnitt 4.2.1.2 genannten geschlossenen und einfacheren halb offenen Aufgabenstellungen, sind allerdings dem Alter der Lernenden entsprechend zu gestalten. Bei der Lösung dieser Aufgaben sollte, soweit dies möglich ist, landeskundliches bzw. interkulturell relevantes Wissen immanent einfließen.

Kontextualisierte Formen der Überprüfung von Grammatik und Wortschatz haben den Vorrang vor paradigmatischen Aufgabenstellungen (z. B. Konjugationsübungen, Einzelsätze zu grammatischen Strukturen, Übungen zu Wortableitungen, Erstellen eines Wortigels, Definitionsübungen). Diktate sollten im Rahmen einer Klausur nicht eingesetzt werden, weil es für die Überprüfung der grammatischen, lexikalischen und orthographischen Kenntnisse der Lernenden sowie für die Über-

prüfung des Hörverstehens Aufgabentypen gibt, die diese Kenntnisse und Fähigkeiten gezielter überprüfen.¹⁴⁾

(2) Aufgaben zum besprechenden Umgang mit Texten

Im Rahmen dieses Aufgabentyps werden folgende Teilaufgaben zu einem vorgelegten Lesetext miteinander kombiniert:

a) Teilaufgaben zum Verständnis der direkten Textaussage (compréhension).

Aufgabenstellungen dieser Art sind:

- Teilaufgaben zur Überprüfung des Global- und Detailverständnisses der im Text ausdrücklich gegebenen (manifesten) Informationen (z. B. über Personen, Ort, Zeit, dargelegte Vorgänge und Sachverhalte, offen gelegte Absichten, Motive und Zusammenhänge)
- Teilaufgaben zur Abfassung eines Resümees¹⁵⁾ bzw. einer thesenartigen Zusammenfassung des Textes

In der **Grundstufe** kommen auch Alternativantwort-Aufgaben, Mehrfachwahlaufgaben, Selektionsaufgaben in Frage.

b) Teilaufgaben zum Verständnis der indirekten (verschlüsselten/latenten) Textaussage (analyse). Aufgabenstellungen dieser Art sind:

- Teilaufgaben zur Analyse von Sach- und Problemzusammenhängen, von Charakteren, Handlungsmotiven usw.
- Teilaufgaben zur Abfassung eines résumé structuré / analytique
- Teilaufgaben zur Beschreibung und Analyse der signifikanten sprachlichen, ggf. auch der akustischen und visuellen Mittel, der Textstruktur, des Sprachniveaus, der Textart und ihrer jeweiligen Funktion (fakultativ)¹⁶⁾
- Teilaufgaben zur Deutung der Ziele des Autors und der Wirkungsweise des Textes.

14) Klausuren im Grundkurs II müssen neben geschlossenen und halboffenen Aufgabentypen zur Überprüfung der sprachlichen Fertigkeiten in zunehmender Gewichtung auch solche Arbeitsaufträge des offenen Aufgabentyps enthalten, die die Beherrschung von fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken sowie Kenntnisse und Einsichten aus dem Bereich des interkulturellen Lernens in integrierter Form überprüfen. Spätestens ab der Jahrgangsstufe 13/I sollten in diesem Kurstyp geschlossene oder halboffene Überprüfungsformen nicht mehr in Klausuren, sondern allenfalls in schriftlichen Übungen eingesetzt werden (vgl. 4.3.2.5). Für Kurse mit fortgeführtem Französisch gilt dies ab der Jahrgangsstufe 12/I.

Klausuren in der Grundstufe (vgl. 2.2.1.1, Anmerkung 2) müssen neben geschlossenen und halboffenen Aufgabentypen zur Überprüfung der sprachlichen Fertigkeiten in zunehmender Gewichtung auch solche Arbeitsaufträge des offenen Aufgabentyps enthalten, die die Beherrschung von fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken sowie Kenntnisse und Einsichten aus dem Bereich des interkulturellen Lernens in integrierter Form überprüfen. Spätestens ab Beginn der Aufbaustufe sollten geschlossene oder halboffene Überprüfungsformen nicht mehr in Klausuren, sondern allenfalls in schriftlichen Übungen eingesetzt werden (vgl. 4.3.2.5).

15) Mit „Resümee“ ist hier eine paraphrasierende Zusammenfassung der manifesten Informationen der Textvorlage gemeint, die keine Aussagen zu Textaufbau und Textstruktur (wie das résumé structuré) und keine Hinweise zu Ton, Stil, Texttyp oder zur Gewichtung der Aussagen (wie das résumé analytique) enthält.

16) Arbeitsaufträge dieser Art sollten nur bei entsprechenden Lernvoraussetzungen (z. B. Vorarbeit anderer Fächer, Anforderungen der Textsorte, intensive Übung im Unterricht) gestellt werden.

c) Textübergreifende Teilaufgaben, d. h. Aufgaben, bei denen der Lernende eine Beziehung herstellt zwischen der Textaussage und Informationen, die er aus anderen Quellen gewonnen hat (commentaire). Aufgabenstellungen dieser Art sind:

- Teilaufgaben zur Einordnung des Textes oder bestimmter in ihm enthaltener inhaltlicher oder formaler Elemente in größere Zusammenhänge (z. B. Vergleich mit textübergreifenden Informationen, Einordnung in den Unterrichtszusammenhang, Vergleich mit anderen Texten)
- Teilaufgaben zur Darstellung und Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Text und historischer bzw. gesellschaftlicher Situation, in der der Text verfasst wurde
- Teilaufgaben zur Stellungnahme zum Problemgehalt bzw. zu Teilaspekten des Textes aufgrund persönlicher Erfahrungen, Einsichten und Wertvorstellungen bzw. aufgrund vorgegebener Maßstäbe
- Teilaufgaben zur Darstellung des interkulturellen Zusammenhangs.

Mit der Lesetextvorlage zusammen können den Schülern zugehörige bzw. in einer inhaltlichen Beziehung zu ihr stehende Tonaufnahmen (z. B. ein Chanson), ein Video- und Filmausschnitt oder Illustrationen (z. B. Fotos zu einem Zeitungs- oder Werbetext) ausgehändigt werden, wenn diese in der Aufgabenstellung berücksichtigt werden.

Im **Grundkurs I** und in den **Leistungskursen I und II** sollten spätestens ab der Jahrgangsstufe 13 überwiegend authentische Textvorlagen verwendet werden, die durch ggf. notwendige Kürzungen und leichte Adaptation allerdings ihren authentischen Charakter nicht verlieren dürfen. Grundsätzlich kommen alle Textsorten modernen, im Leistungskurs I auch älteren Sprachstands in Betracht. Im **Grundkurs I** können Texte älteren Sprachstands Klausuren zugrunde gelegt werden, wenn diese nur geringe Abweichungen vom modernen Sprachstand aufweisen, mit entsprechenden Anmerkungen versehen sind und wenn deren Autoren aus dem Unterricht vertraut sind, z. B. leichte Fabeln von La Fontaine, sprachlich einfachere Prosakomödien von Molière (Le malade imaginaire), Texte von Voltaire, Mérimée usw.

Für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge zur Textaufgabe ist die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuches vorzusehen, mit dessen Umgang die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht vertraut sind.

Der Schwierigkeitsgrad der Textaufgabe lässt sich mittels folgender Merkmale variieren:

- Umfang der Textvorlage (Wortzahl)
- Markiertheitsgrad des Textes:
 - Anzahl der unbekannteren lexikalischen Elemente
 - Komplexität des Satzbaus
 - Komplexität der Textstruktur (zu Lernzwecken verfasster – adaptierter – stark oder geringfügig gekürzter – ungekürzter authentischer Text/Informationsdichte/ Abstraktionsgrad bzw. Grad der Verschlüsselung der Aussagen)
 - Grad der Abweichung von der Standardsprache

- Umfang der voraussetzbaren Sachkenntnis (z. B. Vielfalt und Komplexität des landeskundlichen Hintergrundes)
- Bekanntheitsgrad der Vorlage (z. B. im Unterricht oder in der Schülersausgabe ausgesparter Auszug aus einer Ganzschrift)
- Vertrautheit mit der Thematik
- Vertrautheit mit der Textsorte aufgrund schulischer und soziokultureller Voraussetzungen (z. B. schichtenspezifisches Leseverhalten der Lerner)
- Bekanntheitsgrad der Arbeitsaufträge
- Steuerungsgrad der Arbeitsaufträge
- Anspruchsniveau der Arbeitsaufträge in Bezug auf den Umfang der Textproduktion, den Grad der Methodenbeherrschung, den erwarteten Umfang des einzubringenden Fachwissens sowie den Umfang und die Verbindlichkeit der Teilooperationen.

Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades der Textvorlagen und der dazu formulierten Arbeitsaufträge in Klausuren empfiehlt sich ein mittleres Anforderungsniveau, das erfahrungsgemäß am ehesten differenzierte Aussagen über den Leistungsstand und das Leistungsvermögen der Lernenden ermöglicht und die Vergleichbarkeit der Leistungen gewährleistet.

Die Länge der den Klausuren zugrundeliegenden Lesetextvorlagen ist so zu bemessen, dass Schülerinnen und Schüler die Arbeitsaufträge in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit ohne Hast bearbeiten können. Dabei sind die oben genannten Schwierigkeitsmerkmale zu bedenken. Je markierter eine Textvorlage im Hinblick auf eines dieser Kriterien ist, umso kürzer sollte diese sein. Auf keinen Fall sollten in Klausuren der Aufbaustufe Texte zugrunde gelegt werden, deren Wortzahl die für das schriftliche Abitur des jeweiligen Kurs- und Aufgabentyps zugelassene Obergrenze überschreiten.

Die Formulierung der Arbeitsaufträge muss klar und den Schülerinnen und Schülern verständlich sein.

(3) Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion anhand sprachlicher und visueller Vorgaben

Dieser Aufgabentyp setzt einen Unterricht voraus, in dem der gestaltende Umgang mit Texten und Medien eingeübt worden ist. Für die Lernerfolgsüberprüfung eignen sich allerdings nur solche Formen der spielerisch-gestaltenden Textproduktion, die die begrenzte Arbeitszeit berücksichtigen und im Hinblick auf die Vergleichbarkeit bei der Bewertung mit relativ eng gefassten Vorgaben verbunden sind. Diese Vorgaben stellen allerdings gleichzeitig das erforderliche Anregungspotential für die Textgestaltung dar, denn «contrairement à ce qu'on pourrait croire à première vue, la créativité est stimulée par les contraintes» (F. Debyser, L'Immeuble. Hachette: Paris 1986, Seite 9).

Als Vorgaben können in der Grundstufe Reizwörter bzw. ein Assoziogramm, aber auch genaue Angaben für die Abfassung eines Briefes oder Berichts oder bildliche

Darstellungen dienen. In der Aufbaustufe wird im Rahmen einer Klausur den Schülerinnen und Schülern in der Regel ein Text oder eine Bildgeschichte vorgelegt, ein Hörtext vorgespielt oder ein Ausschnitt aus einem Video oder Film gezeigt mit genauen Angaben hinsichtlich der zu leistenden Transformation oder Expansion, wobei grundsätzlich alle Textsorten in Frage kommen. Besonders geeignet für Umgestaltungen (z. B. für das Abfassen von Kontrasttexten) sind allerdings aufgrund ihrer starken „Appellstruktur“ literarische Texte. Weniger geeignet sind im Rahmen einer Klausur „Textpuzzles“ oder ähnliche Textrekonstruktionsaufgaben sowie das Abfassen von Nonsens-Texten.

● Beispiele:

- Verarbeiten von Reizwörtern zu einem Märchen, einem Erlebnisbericht, einer Reportage, einem Werbetext usw.
- Ausgestalten eines Erzählkerns
- Abfassen eines Briefes oder einer Brieffolge nach genauen Angaben zu Absender, Adressat und Inhalt
- Abfassen eines Reiseberichts (nach genauen Vorgaben über eine den Schülerinnen und Schülern bekannte frankophone Region)
- Entwurf eines längeren Werbetextes zu einer Gebrauchsanweisung oder zur Abbildung eines Produktes
- Abfassen eines Sketches (nach einer Beschreibung von Personen, des Ortes der Handlung und des Handlungsgerüsts)
- Abfassen eines Dialogs zu einem ohne Ton vorgespielten Filmausschnitt
- Erstellen eines Interviews zu einem vorgegebenen Text (z. B. einem fait divers)
- Verfassen eines alternativen Dialogs oder Monologs zu einer Szene aus einem Drama
- Ausgestalten eines narrativen Textes (z. B. Ausfüllen einer Lücke, Expansion einer knappen Darstellung)
- Beschreiben eines möglichen Handlungsablaufs eines Films nach der Vorgabe einer bande-annonce
- Verfremden 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 Form einer Variation oder Alternative zu bestimmten Strukturprinzipien, zur Aussage und/oder zum Motiv eines Gedichtes bzw. einer Fabel (vgl. z. B. J. Prévert: Pour faire le portrait d'un oiseau → Pour faire le portrait d'un poisson/d'un professeur etc.)
- Umformen 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).

In der Aufbaustufe müssen Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion eine enge Beziehung zur Lesetextvorlage, zum Hörtext, zu Bildvorlagen bzw. zum Video- oder Filmausschnitt aufweisen. Vorzugsweise sollten derselbe Text bzw. Teile desselben Textes als Basis für die beiden Teile der Klausur vorgelegt werden. Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion können sowohl als eigenständiger und getrennt zu benotender Teil einer Klausur (vgl. 4.2.3.3) als auch in Form von Teilauf-

gaben eines Textkommentars (Aufgabentyp (2)) gestellt werden; in letzterem Falle müssen sie sich in knapper Form bearbeiten lassen.

Bei der Formulierung und Kombination der Arbeitsaufträge in den Klausuren sind die Kriterien der Ausgewogenheit, der Verwendbarkeit in Kommunikationssituationen mit Frankophonen, der Vergleichbarkeit der Anforderungen, bei Arbeitsaufträgen zur gestaltenden Textproduktion auch das Kriterium der Disposition der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer für solche Aufgaben zu bedenken. Daher wird in der Regel ein Arbeitsauftrag zur gestaltenden Textproduktion in einer Klausur genügen. Mit Rücksicht auf weniger disponierte Schülerinnen und Schüler sollten diese grundsätzlich bei einer anspruchsvolleren Aufgabenstellung zwischen einem Arbeitsauftrag zur gestaltenden Textproduktion und einem nicht gestaltenden wählen können.

Im Hinblick auf die Bestimmungen der schriftlichen Abiturprüfung, für die grundsätzlich nur ein einsprachiges Wörterbuch zugelassen ist (vgl. 5.3.1.2), sind die Aufgabenstellung und das im Rahmen des vorangehenden Unterrichts zu erwerbende themenspezifische Textproduktionsvokabular (vgl. 2.2.1.3) so aufeinander abzustimmen, dass die Klausuraufgaben zur gestaltenden Textproduktion ohne ein zweisprachiges Wörterbuch bewältigt werden können.

(4) Aufgaben zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben

Im Rahmen dieses Aufgabentyps werden z. B. folgende Aufgabenstellungen miteinander kombiniert:

- Versprachlichen einer Bildfolge
- Weitererzählen einer Bildgeschichte mit offenem Ende
- Beschreiben und Charakterisieren von Personen in einer Bildfolge, auf einem Gemälde, auf Fotos aus Zeitungen und Zeitschriften usw., Erfinden ihrer Lebensgeschichte und ihrer Beziehungen zueinander
- Erfinden eines einfachen Dialogs 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)
- Personen auf Gemälden zum Sprechen bringen.

(5) Aufgaben zur Vermittlung in zweisprachigen Situationen

Solche Aufgaben sind in der **Grundstufe** in zweisprachigen Situationen sowie als Übungen zur sprachlichen Umsetzung von Redeintentionen (vgl. Lehrplan Französisch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums, Abschnitt 3.2.6 und 4.2.1.2) als Bestandteile einer Klausur einsetzbar.

Der Gebrauch eines Wörterbuches ist für solche Aufgaben zur Sprachmittlung nicht zugelassen.

Die **Übersetzung** als Klausuraufgabe ist aufgrund der einsprachigen Ausrichtung der Lehrpläne für die Sekundarstufe I und für die gymnasiale Oberstufe nicht zugelassen.

(6) Aufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens in reinen und bildgestützten Hörtexten

Diese Aufgabenform überprüft die Fähigkeit, einen gehörten (ggf. auch bildgestützten) Text zu verstehen. Diese Fähigkeit kann – den Lernvoraussetzungen entsprechend – durch folgende Teilaufgaben überprüft werden:

- Fragen als untergliedernde Hilfen für die Aufgabenstellung zu den manifesten Informationen (compréhension)
- Teilaufgaben zum Formulieren von Überschriften oder Kernsätzen zu den Teiltextrn bzw. Filmabschnitten der Vorlage (compréhension)
- Teilaufgaben zum Erstellen einer Textzusammenfassung – je nach Kurstyp – in Form eines résumé oder eines résumé structuré bzw. résumé analytique (compréhension / analyse)
- Teilaufgaben zum Verhalten der agierenden Personen, ihren Redeabsichten oder ihren Grundeinstellungen (vornehmlich bei bildgestützten Hörtexten) (analyse)
- Teilaufgaben zu manifesten und latenten Intentionen, zur Wirkung des Hörtextes sowie zu vermuteten Wirkungsabsichten des Autors bzw. Regisseurs (analyse)
- Teilaufgaben zu sprachlich-stilistischen, musikalischen (Chanson, Video, Film) oder filmästhetischen Gestaltungsmitteln und deren Wirkung (analyse)
- Teilaufgaben zur Einordnung der Informationen des Hörtextes bzw. des Films in einen größeren Zusammenhang (commentaire)
- Teilaufgaben zur persönlichen Stellungnahme (Werten, Vergleichen mit im Unterricht behandelten Lese- und Hörtexten bzw. Filmen) (commentaire).

Als Textvorlagen kommen alle Textsorten modernen Sprachstands in Betracht, auch zu Sprachlernzwecken verfasste Texte (textes fabriqués). Im Grundkurs I und in den Leistungskursen I und II der Jahrgangsstufe 13 sollten jedoch vor allem authentische Textvorlagen verwendet werden, deren Länge eine Bearbeitung der Arbeitsaufträge in der den Lernenden zur Verfügung stehenden Zeit ohne Hast erlaubt. Bezüglich Sprechtempo und Register gelten die Aussagen in Abschnitt 2.3.3. Für Klausuren verwendete Hörtexte, Videos und Filme müssen von guter technischer Qualität sein.

4.2.2.3 Benutzung eines Wörterbuchs bei Klausuren

Mit Ausnahme der „strukturbezogenen Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz“ sowie der „Aufgaben zur Vermittlung in zweisprachigen Situationen“, für die der Gebrauch eines Wörterbuches nicht vorgesehen ist, ist für alle Aufgabentypen ein einsprachiges Wörterbuch zugelassen.

4.2.3 Korrektur und Bewertung der Klausuren

Die folgenden Hinweise für die Beurteilung von Klausuren zielen schwerpunktmäßig darauf ab, dem Fachlehrer Hilfen für die Korrektur und Bewertung komplexer fremdsprachlicher Leistungen im Fach Französisch zu geben. Sie sollen zur Qualitätssicherung beitragen, indem sie Maßstäbe für eine Angleichung der Leistungsanforderungen und der Leistungsbeurteilung in vergleichbaren Französischkursen setzen.

Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz, bei denen die Schüler im Prinzip identische Lösungen finden sollen, lassen sich in der Regel auf der Grundlage der Ermittlung der Fehlerpunktzahl beurteilen. Auf diese Aufgaben wird daher im Folgenden nicht näher eingegangen.

4.2.3.1 Beurteilungsbereiche

Die Anforderungen in den Klausuren beziehen sich auf:

- sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten
- fachliche und fachübergreifende Kenntnisse und Einsichten sowie Urteilsvermögen
- fachspezifische und fachübergreifende Methoden und Arbeitstechniken
- den Grad der Selbstständigkeit bei der Anwendung von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, von Kenntnissen sowie von methodischen Fähigkeiten und Arbeitstechniken.

Dieses Bezugsfeld wird abgedeckt durch die **Beurteilungsbereiche Sprache und Inhalt**¹⁷⁾, die die Beherrschung von fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken sowie den Grad der Selbstständigkeit bei deren Anwendung einschließen.

Auf Grund der engen Verflechtung der vier Bereiche des Faches Französisch (Sprache, interkulturelles Lernen, Umgang mit Texten und Medien, Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens, vgl. 2.1) lassen sich diese Beurteilungsbereiche nicht eindeutig voneinander trennen. Daher wird die einzelne Arbeitsanweisung in der Regel nicht nur einem der beiden Beurteilungsbereiche entsprechen. Dennoch ist in der Begutachtung der Klausur eine schwerpunktmäßige Zuordnung möglich.

Auch bei den Aufgabenarten, die eine selbstständige Textproduktion verlangen, wird die Leistung der Schülerinnen und Schüler in den Beurteilungsbereichen **Sprache** und **Inhalt** bewertet. Ihre jeweilige Bedeutung für die kontinuierliche Leistungsbeurteilung ist jedoch je nach Aufgabenart, Kurstyp, Kursprofil und Lernstufe graduell verschieden.

17) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch. Beschluß vom 1. 12. 1989, Darmstadt 1991, Seite 8–9

(1) Anforderungen im Beurteilungsbereich Sprache

Eine differenzierte Beschreibung der Anforderungen im Bereich Sprache im Hinblick auf Sprachverwendung und Sprachkenntnisse sowie auf die kommunikativen Fertigkeiten für die Kurse der Grund- und Aufbaustufe ist den Abschnitten 2.2.1 und 2.3 (Obligatorik) zu entnehmen. Diese Anforderungen erfüllen die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem vom Kurstyp und von der Jahrgangsstufe abhängigen Lernstand durch den Nachweis von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die Sprachrichtigkeit und das Ausdrucksvermögen.

Sprachrichtigkeit

Im Hinblick auf die Sprachrichtigkeit, d. h. die Übereinstimmung mit den grammatischen und lexikalischen Gesetzmäßigkeiten der französischen Sprache, ist der Grad der Übereinstimmung mit dem français standard (vgl. 2.2.1.2, Anmerkung 5) Grundlage der Beurteilung.

Ausdrucksvermögen

Dieses betrifft die pragmatischen, lexikalischen und syntaktischen Qualitäten der Arbeit, die je nach ihrer Relevanz für die einzelne Klausur entsprechend den unterrichtlichen Voraussetzungen bei der Beurteilung zu berücksichtigen sind.

Kriterien für die Beurteilung der **pragmatischen Qualität** sind

- Textkohärenz und Klarheit bei der Gestaltung von Übergängen, Vor- und Rückverweisen sowie hinsichtlich eines klaren und logischen Aufbaus
- Kommunikationsbezogenheit im Hinblick auf den Adressaten und auf die eigenen Intentionen durch die Wahl der richtigen situationsspezifischen Sprachregister (vgl. 2.2.1.4) und geeigneter Redemittel (vgl. 2.2.1.1)
- Ökonomie bei der Abfassung kohärenter Paragraphen, z. B. durch angemessene Anwendung von Textverkürzungstechniken (z. B. Verwendung von Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen anstelle von Nebensätzen) und Vermeidung von Wiederholungen.

Kriterien der **lexikalischen Qualität** der jeweiligen Arbeit sind

- Treffsicherheit, Differenziertheit und des Variantenreichtums
- Prägnanz und Ökonomie durch Vermeidung unnötiger Umschreibungen und Redundanzen
- kontextuelle Angemessenheit (Idiomatik, Sprachregister, Sprachniveau).

Merkmale der **syntaktischen Qualität** der Arbeit sind

- Klarheit und Ökonomie in der Satzkonstruktion
- Abwechslungsreichtum und Flexibilität bei der Satzbildung
- textsorten- und adressatenkonforme Wahl der Satzbildungsverfahren.

Als übergreifendes Kriterium für alle drei Bereiche ist die Selbstständigkeit bei der Formulierung der Gedanken (Loslösung von der Textvorlage) zu nennen.

Für Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion gelten die gleichen Anforderungen an die sprachliche Richtigkeit und das Ausdrucksvermögen wie für die anderen Aufgabentypen. Die sprachliche Umsetzung spezifischer Merkmale narrativer, dramatischer, poetischer usw. Textsorten wie z. B. Spannung, Witz, Bildhaftigkeit, ästhetische Gestaltung, angemessener Ausdruck persönlicher Erfahrungen und Gefühle ist bei der Beurteilung zu berücksichtigen.

Wird in einer Schülerarbeit ein besonderes poetisches Gestaltungsvermögen erkennbar, ist dies bei der Würdigung und Bewertung der Leistung positiv hervorzuheben.

(2) Anforderungen im Beurteilungsbereich Inhalt

Die Anforderungen in diesem Bereich beziehen sich sowohl auf fachspezifische und fachübergreifende Methoden und Arbeitstechniken als auch auf fachliche und fachübergreifende Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem durch den Kurstyp und die Jahrgangsstufe bedingten Lernstand erfüllen.

Die Anforderungen im Bereich der **fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken** sind detailliert den Abschnitten 2.2.1 und 2.3 zu entnehmen.

Die Anforderungen im Beurteilungsbereich **Inhalt** beziehen sich auf Sprachwissen (vgl. Abschnitt 2.2.1.4), auf Orientierungs-, Erklärungs-, Deutungs- und Handlungswissen im Bereich des interkulturellen Lernens im Hinblick auf landeskundliche bzw. interkulturell relevante Realitäten und auf das literarische Feld subjektiver bzw. imaginärer Wirklichkeiten und Weltansichten (vgl. die Abschnitte 2.2.2 und 2.3). Die Schülerinnen und Schüler erfüllen diese Anforderungen durch den Nachweis der Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Textsorte (Lesetext, Hörtext, Bild oder Bildfolge, Video, Film) zu dekodieren, zu interpretieren und zu extrapolieren, diese ggf. kriterienorientiert zu bewerten sowie Texte anhand sprachlicher und/oder visueller Vorgaben kreativ/produktionsorientiert zu gestalten.

- Beurteilungskriterien für die Teiloperation compréhension sind
 - Vollständigkeit
 - sachliche Richtigkeit
 - Genauigkeitbezogen auf das Erkennen der manifesten Informationen des Textes hinsichtlich der zentralen Aussage, der zu erfassenden Details und der Grobstruktur des Textes.
- Beurteilungskriterien für die Teiloperation analyse sind
 - Sachbezug
 - Präzision

- Nuancierung der Aussagen
- Schlüssigkeit (gedankliche Stringenz)
- Selbstständigkeit der Interpretation, des Aufweisens von Beziehungen bezogen auf die Analyse der zu erfassenden latenten Informationen des Textes z. B. hinsichtlich Intention, Gehalt, Personencharakteristik, Handlungsmotiven (in Grund- und Leistungskursen), hinsichtlich Gattung oder Textsorte, Sprache (Register, Sprachniveau usw.), Stil, Form und ihrer Bedeutung (nur in Leistungskursen und fakultativ).
- Beurteilungskriterien für die Teiloperation commentaire sind
 - Gedankenvielfalt
 - Nuancierung der Aussagen
 - Selbstständigkeit und Schlüssigkeit des Urteils
 - Umfang und Relevanz (Textbezug) des eingebrachten Wissens bezogen auf die persönliche Bewertung des Textes, seine Verknüpfung mit Vorwissen, Erfahrungen, Wertvorstellungen und/oder seine Einordnung in größere Zusammenhänge, z. B. hinsichtlich von Wirkung und Bedeutung der Aussage, von Form und kulturellem Umfeld des Textes.
- Inhaltliche Beurteilungskriterien für Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion
 Voraussetzung für die Stellung von Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion und deren Bewertung in Klausuren sind die kontinuierliche Übung solcher Aufgaben im Unterricht, ausgehend von klar definierten Schreibanforderungen, sowie die Entwicklung transparenter Kriterien und Maßstäbe zu ihrer Beurteilung. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, dass textgebundenes gestaltend-produktives Schreiben ein gründliches, analytisches Verstehen des Ausgangstextes voraussetzt. Sie müssen erfahren, dass nicht allein Originalität und Individualität, sondern auch solide Planung, methodisches Vorgehen, Kenntnis und Beachtung textsortenspezifischer Merkmale wesentliche Komponenten des Schreibprozesses und eine wichtige Voraussetzung für Kreativität sind.

Kriterien für die Beurteilung produktiver Schülerarbeiten sind

- die Beachtung der Aufgabenstellung und der Bezug zur Textvorlage
- die Relation des Schülertextes zum Ausgangstext zwischen den Polen Imitation und Veränderung bzw. Neuansatz (Konvergenz – Divergenz)
- die Struktur und die Komposition des Schülertextes (z. B. Klarheit bzw. Funktionalität des Aufbaus, der Gedankenführung, Abfolge der Gedanken, Handlungsschritte, Bilder usw.)
- die Kohärenz (Stimmigkeit des Konzepts, Schlüssigkeit der Idee, Vorhandensein eines Sinngefüges, Passung der Details in das Gesamtkonzept; ggf. planvolle Brüchigkeit bzw. Kontingenz)
- die Beachtung textsortenspezifischer Merkmale (z. B. konventionelle Briefformeln, angemessener Sprecherwechsel in Dialogen oder Sketchen)
- der Adressatenbezug.

Aufschlussreich und infolgedessen ggf. eine zusätzliche Hilfe bei der Beurteilung solcher Aufgaben ist der Schreibprozess (Planung und Konzepterstellung, Entwurf eines Handlungsgerüsts, Skizzierung von Schreibproben, Ausführung und Niederschrift, Überarbeitung und Verbesserung), soweit dieser aus den mit der Klausur abgelieferten Unterlagen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar ist.

Die Originalität der Schülerleistung, die sich durch kreative Einfälle, schöpferische – auch minimale – Abweichungen vom Modelltext und durch Phantasie auszeichnet, wird bei der Anwendung der Einzelkriterien berücksichtigt und sollte auch bei der Würdigung der Gesamtleistung gesondert hervorgehoben werden. Bei der Beurteilung ist zu bedenken, dass Originalität stark von Persönlichkeitsmerkmalen und von der Individualität der Schülerinnen und Schüler abhängt.

4.2.3.2 Umgang mit Fehlern

Bei der Korrektur der Kursarbeiten müssen die sprachlichen und inhaltlichen Mängel der Schülerleistung durch knappes Unterstreichen im Text lokalisiert und am Rande durch entsprechende Bemerkungen bzw. durch Korrekturzeichen erläutert werden.

(1) Sprachliche Fehler

Mängel im Bereich der Sprache erstrecken sich auf die Teilbereiche „Ausdrucksvermögen“ und „Sprachrichtigkeit“. Es wird empfohlen, Schwächen im Teilbereich „Ausdrucksvermögen“ durch entsprechende Formulierungen zu kennzeichnen (z. B. „unidiomatische Wendung“, „ungenau Formulierte“, „unübersichtliche Satzkonstruktion“, „zu weitschweifige Darstellung“, „falsches Register“, „unpassendes Sprachniveau“, „schlecht integriertes Zitat“).

Fehlerbezeichnung

Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit werden im Text der Schülerarbeit durch Unterstreichen der fehlerhaften Stelle markiert und am Rand nach Art und Schwere gekennzeichnet. Die Bezeichnung des Fehlers wird im Hinblick auf die an dieser Stelle richtige Lösung vorgenommen. Zur Bezeichnung der Fehlerart sind in allen Kursen folgende Bezeichnungen zu verwenden:

◆ Lexikalische Fehler

R **falsche Rechtschreibung**

W **falsche Wortwahl**, d. h. Wortfehler, die sich auf ein einzelnes Lexem beziehen; zu den Wortfehlern zählt auch die falsche Wortklasse, z. B. Adjektiv statt Adverb und umgekehrt; in diesem Fall empfiehlt sich ein Hinweis auf die korrekte Wortklasse am Rand, z. B. Adv. oder Adj.

A **falscher Ausdruck**: Verstöße gegen den richtigen Ausdruck beziehen sich im Gegensatz zum Wortfehler immer auf mehrere Wörter (in der korrigierten Version). Beispiele: *Dans tout le monde il y a des gens pauvres statt: Dans le monde entier il y a des gens pauvres. – *Les clochards échappent dans l'isolement statt: Les clochards se sauvent dans l'isolement.

Gen **falscher Genusgebrauch** bei Verstößen im Bereich der Nominalgruppe

◆ Grammatische Fehler

- Bz **Beziehungsfehler**, d. h. falsche oder unklare syntaktische Rückbezüge oberhalb der (Haupt-)Satzgrenze, z. B. zwischen Nomen und Pronomen. Pouce et Poussy détestent la vie à Paris. *Ils rêvent de pays lointains.
- Acc **falscher Accord**: Die Accord-Bezeichnung markiert falsche morphosyntaktische Bezüge im Bereich der Endungen auf der Ebene des Syntagmas: *tu montrei; les chansone oder des ganzen Satzes: *La jeune fille qui est venue le voir. Desgleichen sind Numerusfehler, die sich auf die gesamte Nominalgruppe beziehen, Verstöße gegen den accord im Kontext: *Ils ne veulent pas être pris pour un clochard.
- F **morphologischer Fehler**: Formfehler bezeichnen falsche bzw. nicht existierende Formen von Verben, Substantiven, Adjektiven, Adverbien oder von Pronomen. Meist handelt es sich um falsche Endungen. Beispiele: *Il a entendi. *Tu as rentré tard. *Les journals, *normals, *cettes fleurs, *élégantement.
- Det **Verwendung des falschen Determinanten** (Begleiters): häufig handelt es sich um eine Verwechslung verschiedener Determinanten bzw. um Verstöße gegen das Determinantensystem. Beispiele: * Il s'est cassé sa jambe. *Il est un ingénieur. Hierzu gehört auch der falsche Gebrauch des Teilungsartikels. Bei Fehlern wie *Tu n'as pas une mauvaise conscience? (Nulldeterminant) empfiehlt sich ein helfender Hinweis am Rand, z. B. [une]
- Pron **falscher Pronomengebrauch**: eine falsche Verwendung kann sich auf alle Unterklassen der Wortklasse Pronomen erstrecken (z. B. Verwechslung von qui und que, qui und ce qui, lui und y).
- Präp **Verwendung der falschen Präposition** in adverbialen Bestimmungen (z. B. *devant le dîner), als Anschluss an Verben (z. B. *J'ai réussi de le convaincre ...), Adjektive (z. B. *Elle était contente avec son séjour) oder Substantive (z. B. *l'occasion à en parler) oder Verwendung einer Präposition in Fällen, wo der Sprachgebrauch keine vorsieht, z. B. *J'espère de te revoir. Im letzteren Fall empfiehlt sich im Rahmen der Positivkorrektur der zusätzliche Hinweis am Rand: [de]
- Konj **Verwendung der falschen Konjunktion**; als Konjunktionsfehler wird ebenfalls die Verwendung einer Präposition anstelle der von der Syntax gebotenen Konjunktion bewertet. Beispiel: *Pendant Pierre répare la voiture, Paul se promène.
- T **falscher Tempusgebrauch**
- M **falscher Modusgebrauch**
- St **falsche Wort- und Satzgliedstellung**: solche Fehler sind durch Umstellen der an falscher Stelle stehenden Elemente korrigierbar. Beispiele: *Il normalement dort. *Je le vais chercher.
- Sb **falscher Satzbau** (Bruch der Satzkonstruktion): im Gegensatz zum St-Fehler kann die Richtigkeit nicht mehr lediglich durch Umstellen einzelner Elemente erreicht werden.

◆ Zeichensetzungfehler

Z **falsche** oder **fehlende Zeichensetzung**

Diese differenzierte Fehlerbezeichnung ermöglicht Lehrenden und Lernenden erfahrungsgemäß eine weitgehend präzise Fehlerdiagnose und -therapie.

Fehlergewichtung

Bei der Einschätzung der Schwere eines Fehlers ist insbesondere zu prüfen,

- inwieweit der Fehler sich auf die Kommunikation mit einem locuteur natif oder einem die französische Sprache benutzenden nicht-frankophonen Sprecher störend auswirkt, indem er das Verständnis beeinträchtigt oder gar verhindert,
- inwieweit ein Verstoß gegen grundlegende grammatische Gesetzmäßigkeiten bzw. ein unkorrekter Gebrauch von gängigem Wortschatz einschließlich idiomatischer Wendungen vorliegt,
- inwieweit der Fehler beim Vorlesen hörbar würde,
- inwieweit es sich um einen Wiederholungs- bzw. Systemfehler handelt,
- inwieweit die besondere Lernsituation des Kurses zu berücksichtigen ist.

Bei der Anwendung dieser Kriterien ist auf die Gleichbehandlung der Lernenden zu achten.

Obwohl unter kommunikativen Gesichtspunkten lexikalische Fehler oder Lücken meist schwerer wiegen als grammatische, scheint es vom pädagogischen Standpunkt aus berechtigt, Verstöße gegen das überschaubarere grammatische Regelsystem, selbst wenn die Kommunikation wenig beeinträchtigt wird, ebenso schwer oder ggf. schwerer zu bewerten als Fehler im Bereich der viel schwierigeren und umfangreicheren Lexik, weil vorausgesetzt werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler frequente und auch im Unterricht häufiger vorkommende grammatische Strukturen sicherer beherrschen als seltenere lexikalische Phänomene.

Verstöße gegen Formen der geschriebenen Sprache (code graphique), die im code phonique nicht hörbar sind, sollten in der Regel als leichtere Fehler eingestuft werden, auch wenn die betreffende Form nicht minder frequent oder sogar frequenter ist (z. B. *je vient gegenüber *je viendra). In diese Kategorie fallen besonders die Verstöße gegen die vielfältigen Regeln des nur noch in der geschriebenen Sprache (code graphique) markierten accord.

Grundsätzlich sind bei der Fehlerbewertung das Phänomen der Interimssprache und die Fehlergenese zu bedenken. Man wird insbesondere die falsche Übertragung systemgerechter Regeln der Zielsprache nicht nur negativ beurteilen, sondern darin einen konstruktiven Ansatz zum Aufbau der fremden Grammatik bei den Lernenden sehen.

Für die Gewichtung der Fehler werden folgende Zeichen verwendet:

- 1 Fehler
- ½ Fehler (leichter Fehler)

Dabei ist zu beachten:

- Systemfehler (z. B. *nous finons / *nous réfléchons) und Wiederholungsfehler werden innerhalb einer Klausur am Rand als solche bezeichnet. Sie werden pro betroffenem Phänomen zwar nur einmal als ganzer Fehler angestrichen, doch ist die Häufigkeit dieser Verstöße bei der Gesamtbewertung der Sprachrichtigkeit zu berücksichtigen. Auch schwere sinnzerstörende Fehler sind neben ihrer Kennzeichnung nach Art und Schwere (I) als solche näher zu bezeichnen und bei der Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistung zu berücksichtigen.
- Getrennte Kennzeichnung und Gewichtung verschiedener Fehler in einem Wort (kumulative Fehler) dürfen in der Summe nicht den -Fehler überschreiten. Fehler, die infolge der Korrektur eines anderen Fehlers in demselben Wort nicht mehr in Erscheinung treten, werden zwar markiert, aber hier nicht gesondert gewertet (z. B. *Il faudrait que vous apprenons une autre langue. M, F und nicht M – F).
- **Folgefehler** als direkte Konsequenz aus einem ersten Fehler werden am Rand als solche bezeichnet und nur einfach gewertet. Beispiel: *Cette personne est bien intéressée par la France et il souhaite y aller bientôt.
- Wird ein Wort nur **einmal** falsch, sonst aber mehrfach richtig geschrieben (je nach Textlänge drei- oder viermal), sollte dieser Fehler nicht oder nur als leichter Fehler gewertet werden.

Leichte Fehler sind z. B.

- Fehler, die die Kommunikation bzw. in der von den Schülerinnen und Schülern verfassten Textsorte kaum oder überhaupt nicht stören, z. B. Akzent- und andere kaum störende Orthographiefehler (z. B. comfort, racconter, quelquechose), nicht hörbare Accord-Fehler bei einfacher Markierung des Accord (z. B. *les gens qu'il a rencontre, une joli femme); Genus-Fehler bei interferenzgefährdeten Nomen (z. B. *une uniforme), wenn diese nicht Bestandteil des themenspezifischen Vokabulars waren.
- Fehler, die bei selteneren sprachlichen Erscheinungen auftreten.
- Verstöße gegen elementare Regeln der Zeichensetzung (z. B. Komma vor der Konjunktion que) und Zeichensetzungsfehler, die zu einer Beeinträchtigung des Textverständnisses führen.

Die graduellen Unterschiede von Grund- und Leistungskursen werden bei der Korrekturpraxis beachtet, was im Einzelfall zu einer unterschiedlichen Gewichtung des gleichen Verstoßes in der Grundkursklausur und in der Leistungskursklausur führen kann. So können im Grundkurs beispielsweise nicht hörbare, nur die Schreibweise betreffende Endungsfehler bei Verben, wenn diese in einer Arbeit vereinzelt auftreten (z. B. *je peut, tu rentre, tu as regarder), oder die Nichtbeachtung komplizierter Differenzierungen (z. B. *après six semaines [St], aber après les vacances) als leichte Fehler gewertet werden.

Die von der Académie française aufgenommenen **Tolérances** sowie die **Rectifications de l'Orthographe** (vgl. 2.2.1.3, Anmerkung 8) sind zu beachten. Schreibweisen – auch unbeabsichtigte – der Lerner, die diesen Regelungen entsprechen, sind nicht als Fehler zu markieren und zu werten. Beispiele: mots composés:

piquenique, des après-midis; accents: évènement, je cèderai; suppression du circonflexe sur i et u: aout, boîte, consonnes doubles: verbes en -eler/-eter, p.ex. je ruissèle, j'étéquète; pluriel: des graffitis; accord du participe passé: elle s'est laissé aller).

(2) Inhaltliche Fehler

Fehler in der sachlichen Aussage („Inhaltsfehler“) sind durch kurze Erläuterungen oder durch eine treffende Formulierung zu charakterisieren (z. B. „Missverständnis“, „Fehlinterpretation“, „Fehlschluss“, „logischer Bruch“, „falsches Zitat“, „Widerspruch“, „Gedankensprung“). Eine Verwendung von Korrekturzeichen würde zu einer unnötigen Vermischung der Beurteilungsbereiche führen.

(3) Positivkorrektur

Bei der Korrektur der Klausuren sollten aus pädagogischen Gründen nicht nur Mängel und Verstöße, sondern auch positive Leistungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. elegante, geschickt formulierte Stellen, inhaltlich und gedanklich einfallsreiche Lösungen) am Rande vermerkt werden.

Darüber hinaus sollten am Rande – Eintragungen in den Schülertext sind nicht gestattet – nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge vor allem im Bereich des Ausdrucks gemacht werden. Zur Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden sind auch Hinweise auf die entsprechenden Paragraphen der Grammatik hilfreich. Im Sinne einer effizienten Fehlertherapie empfiehlt es sich dabei, schwerpunktmäßig und lernstufengemäß gezielt auf bestimmte Aspekte hinzuweisen.

Als Nachbereitung für Lernende und Lehrende empfiehlt sich am Ende der korrigierten Arbeit die Anlage eines Fehlerprotokolls oder eines Fehlergitters, aus dem Fehlerschwerpunkte im Beurteilungsbereich Sprache hervorgehen. Dadurch werden die individuelle Fehlerdiagnose und Fehlertherapie der Lernenden gefördert. Aufzeichnungen über Fehlerschwerpunkte sowie sprachliche und methodische Defizite der Schülerinnen und Schüler, welche die Unterrichtenden während der Korrektur anfertigen, ermöglichen im Anschluss an die Klausur eine gezielte Aufarbeitung dieser Defizite im Unterricht und in der häuslichen Arbeit.

4.2.3.3 Ermittlung und Begründung der Note

Für jede Schülerarbeit gibt die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer eine Begründung der Note, die aus einer differenzierten schwerpunktmäßigen Darstellung der Vorzüge und Schwächen der Arbeit in den beiden Beurteilungsbereichen **Sprache** und **Inhalt** besteht und die den Grad der Selbstständigkeit bei der Anwendung der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse sowie der fachspezifischen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken berücksichtigt.

Die Beurteilung im Bereich **Sprache** ergibt sich aus einer fachlich angemessenen und zu begründenden Bewertung von **Sprachrichtigkeit** und **Ausdrucksvermögen**. Eine numerische Festlegung der Anteile von Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen an der Festlegung der Note für den Beurteilungsbereich Sprache ist wegen der engen Verflechtung der beiden Komponenten nicht zulässig, jedoch kommt im Prinzip innerhalb des Beurteilungsbereichs Sprache dem Ausdrucksvermögen die gleiche Bedeutung zu wie der Sprachrichtigkeit.

Bei der Beurteilung des **Inhalts** lassen sich Vorzüge und Schwächen (z. B. Fehlschlüsse bei der Einordnung in größere Zusammenhänge) häufig nicht eindeutig einer der drei Teiloperationen (compréhension, analyse, commentaire) zuordnen, da in der Praxis die Grenzen zwischen den Elementen der inhaltlichen Leistung fließend verlaufen. Daher ist eine trennscharfe Gewichtung der Teilbereiche etwa durch Zuordnung von Prozentanteilen oder Rohpunkten nicht vertretbar.

Bei der **Gesamtbeurteilung** kommt dem Beurteilungsbereich **Sprache** größere Bedeutung zu als dem Bereich **Inhalt**. Falls die Klausur in einem der beiden Beurteilungsbereiche eine völlig unzureichende Leistung darstellt, kann die Gesamtleistung nicht mehr „ausreichend“ genannt werden.

In **Klausuren mit unterschiedlichen Aufgabentypen** werden für die einzelnen Teile **getrennte Noten** ausgewiesen. Das Gewicht der Teile bei der Bewertung entspricht ihrem zeitlichen Anteil bei der Abfassung der Klausur.

Die **abschließende Note** für die Klausur muss hinreichend begründet werden. Die Begründung wird in deutscher Sprache abgefasst.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind. Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Abiturprüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Die Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ ermöglicht in besonderem Maße die kontinuierliche Evaluation der Lernprozesse. Sie sollte vor allem in Form von ermutigenden Rückmeldungen erfolgen, die die Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen motivieren und individuelle Lernprobleme gezielt ansprechen. Die individuellen Stärken und die unterschiedlichen Lernweisen und Lernstile werden bei der Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ gewürdigt und berücksichtigt. Die Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ gibt den Schülerinnen und Schülern aber auch immer wieder Rückmeldungen darüber, ob und in welchem Maße sie die für den Kurs verbindlichen Lernziele erreicht haben.

In bestimmten Bereichen, etwa bei der Überprüfung der Lernleistungen im Bereich des lexikalischen Wissens oder auch bei umgrenzten Einzelleistungen wie bei einem Referat, einem Protokoll oder einer selbstständigen Arbeit, ist es sinnvoll, die Teilleistungen punktuell zu beurteilen. In anderen Bereichen, z. B. bei der Einschätzung der inhaltlichen und sprachlichen Qualität der mündlichen Beiträge hingegen, sollten die Lehrerinnen und Lehrer die Leistung der Lernenden über einen längeren Zeitraum beobachten und sich entwickeln lassen, um ein zusammenfassendes Urteil zu gewinnen.

Die adäquate Verwendung von geeigneten Lern- und Arbeitstechniken sowie von Präsentationsformen sind bei der Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ in allen Teilbereichen angemessen einzubeziehen.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfungen auf.

4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Bei der Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ sind Leistungen in der mündlichen Kommunikation besonders zu berücksichtigen, damit die Gleichwertigkeit von gesprochener und geschriebener Sprache auch im Unterricht der gymnasialen Oberstufe gewährleistet ist. Wichtige Kriterien bei der Bewertung der sprachlichen Leistung im Bereich der mündlichen Mitarbeit sind:

- die Verfügbarkeit eines themenbezogenen Wortschatzes und der für die Realisierung der Redeabsicht notwendigen grammatischen Formen und Strukturen sowie idiomatischer Wendungen zur situationsgerechten Umsetzung von Redeabsichten
- Ideenreichtum, Spontaneität und Risikobereitschaft in den Beiträgen
- Beherrschung von Sprech- und Verständigungsstrategien
- Konsequenz und Kompetenz in der Anwendung der Zielsprache in der communication scolaire.

Die Bewertung der inhaltlichen Leistung berücksichtigt folgende Aspekte:

- die Fähigkeit, gehörte oder geschriebene Texte je nach Aufgabenstellung selektiv, detailliert oder global zu verstehen

- die Fähigkeit, neue Inhalte unter Nutzung von Welt-, Sprach- und Sachwissen zu erschließen
- die Fähigkeit, Texte sachgerecht und angemessen zu analysieren und begründet wertend einzuschätzen
- Problembewusstsein hinsichtlich der Mehrdimensionalität von Themen und Inhalten, Eigenständigkeit in der Auseinandersetzung mit ihnen und kritisches Urteilsvermögen
- konstruktives Gesprächs- und Arbeitsverhalten und die Wahrnehmung von Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse in der Lerngruppe
- die Häufigkeit und Kontinuität des unterrichtlichen Engagements.

Vor allem in der Jahrgangsstufe 13 gibt der Unterricht den Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Gelegenheit, sich auf die mündliche Abiturprüfung vorzubereiten. In solchen Arbeitsphasen sollte sich die Leistungsbewertung im Bereich der mündlichen Mitarbeit an den spezifischen Anforderungen des mündlichen Abiturs orientieren (vgl. 5.4).

4.3.2.2 Hausaufgaben und ihr Vortrag im Unterricht

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen der Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie der Vorbereitung des Unterrichts.

Hausaufgaben erwachsen aus dem Unterricht und führen zu ihm zurück. Sie tragen wesentlich dazu bei, das Ziel des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens durch den Umgang mit zunehmend komplexeren Aufgabenstellungen zu realisieren, und dienen der Sicherung eines für alle Schülerinnen und Schüler gleichen Informationsstandes. Die für ihre Bearbeitung erforderlichen Arbeitsformen sind im Unterricht vorzubereiten.

Zur **Konzeption** der Aufgabenstellungen im Bereich der Hausaufgaben ist auf folgende Aspekte hinzuweisen:

- Hausaufgaben sollen unter ausgewogener Berücksichtigung der verschiedenen Bereiche des Faches für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll, einsichtig und variationsreich formuliert werden und eine möglichst breite Palette an unterschiedlichen Aufgabenstellungen umfassen. Sie sollen die Variationsmöglichkeit zwischen kurzfristigen und längerfristig gestellten Aufgaben, zwischen produkt- und prozessorientierten Formen, zwischen sprach- und inhaltsorientierten Aufgaben, zwischen arbeitsteiliger und einheitlicher Aufgabenstellung nutzen.
- Sie sollten gezielt zur Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden und ihnen Gelegenheit geben, selbstständig Texte zu schreiben, Erkundungen durchzuführen und zu präsentieren.
- Hausaufgaben sollen auch kontinuierlich die vielfältigen Möglichkeiten nutzen, den Anwendungsbezug des Französischunterrichts durch den Einsatz neuer Medien zu stärken (E-mail- und Internetprojekte, Materialbeschaffung per Internet, Beschaffung und Aufarbeitung von über Kabel und Satelliten ausgestrahlten französischsprachigen Programmen).

Hausaufgaben müssen regelmäßig **überprüft** werden. Die Auseinandersetzung mit Hausaufgaben kann als Anlass zur Korrektur sprachlicher und inhaltlicher Fehler, als Bestätigung konkreter Lösungen sowie als Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen dienen. Eine **Bewertung** einzelner Hausaufgaben sollte in der Regel nicht erfolgen, kann aber in der gymnasialen Oberstufe gelegentlich hilfreich sein, um einer Rückmeldung vor allem auf selbstständige Schülerleistungen klaren Ausdruck zu verleihen. Die Gesamtleistungen im Teilbereich der Hausaufgaben gehen außerdem in die Benotung des Bereiches der „Sonstigen Mitarbeit“ ein.

4.3.2.3 Komplexere selbstständige Arbeiten: Kurzvorträge und Referate, thematische Dossiers, Lesetagebücher

Die Anfertigung komplexerer selbstständiger Arbeiten und ihre adressatengerechte und medial aufbereitete Präsentation ist von entscheidender Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler in Studium und Beruf.

Das **Referat** und der **Kurzvortrag** dienen dem Erwerb studien- und berufsvorbereitender Arbeitstechniken und tragen zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Diese beiden Arbeitsformen sind eng miteinander verwandt, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Länge und hinsichtlich des Grades der Verschriftlichung. Während der Kurzvortrag, in der Regel gestützt durch die Vorlage überschaubaren Materials (Statistiken, Skizzen, Thesen, bildliche Vorlagen), eine überwiegend mündliche Präsentationsform ist, setzt das Referat ausführlichere schriftliche Ausarbeitungen voraus, die bei der Präsentation nicht immer in Gänze vorgestellt werden müssen. Beim Vortrag von Referaten (oder von Teilen von Referaten) ist darauf hinzuwirken, dass nicht nur ein vorliegender schriftlicher Text vorgelesen wird. Dies kann durch den Einsatz von Thesenpapieren oder Gliederungsübersichten vermieden werden.

Bei der Arbeit an Kurzvorträgen und Referaten werden folgende Arbeitstechniken gezielt erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Planung eines gegliederten Aufbaus
- Techniken des Referierens: Vortrag anhand von Strukturvorlagen, wie z. B. einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen und Diskutieren, korrektes Zitieren, Vorentlastung durch Vermittlung unbekanntes Vokabulars
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und dem Vortrag des Referats).

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände können Kurzvortrag und Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Sie können sowohl Hintergrund- als auch Zusatzinformationen bereitstellen.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung eines Kurzvortrags sollte ein Zeitraum von einer Woche genügen. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als 5 Minuten betragen. Für die Anfertigung eines Referates sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als 10 Minuten betragen.

Neben diesen beiden Arbeitsformen sollte der Unterricht auch andere Formen komplexerer selbstständiger Arbeiten nutzen:

- Vor allem im landeskundlichen Bereich, aber auch zu literarischen Themen, können Schülerinnen und Schüler selbstständig gemischte **Dossiers** erstellen, in denen sie Materialien unterschiedlichster Art und Provenienz (Statistiken, Fotos, kurze Zeitungsartikel, aktuelle chansons, Karikaturen, Ausschnitte aus bandes dessinées, Informationen bzw. Seiten aus dem Internet usw.) zusammenstellen und durch kommentierende Texte miteinander verbinden.
- **Lesetagebücher** können die Beschäftigung mit literarischen Themen intensivieren und individualisieren. Sie dokumentieren anhand vorgegebener oder selbst gefundener Fragestellungen den Leseprozess, können aber auch durch gestaltende Elemente (z. B. Erstellung eines Klappentextes [quatrième de couverture], einer Rezension [critique], von contre-textes und textes parallèles) angereichert werden.

Ob und in welcher Form die Ergebnisse solcher Arbeiten im Unterricht präsentiert werden, sollten die bzw. der Unterrichtende gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von Inhalt und Art des Vorhabens vor Beginn der Arbeit vereinbaren.

Für die **Bewertung** komplexerer selbstständiger Arbeiten gelten die gleichen Grundsätze wie für die Bewertung von anderen Hausaufgaben (vgl. 4.3.2.2). Es ist jedoch sicherzustellen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im sprachlichen, inhaltlichen und methodischen Bereich und ihr Engagement eine angemessene Würdigung bei der Ermittlung der Note im Bereich der Sonstigen Mitarbeit erfahren.

4.3.2.4 Dokumentation von Unterrichtsergebnissen (z. B. Protokolle)

Für den Unterricht kommen folgende Arten von **Protokollen** in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll.

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studien- und berufsvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören, das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen, selektives Notieren, sachbezogenes Ordnen sowie angemessenes und adressatenbezogenes Niederschreiben fachlicher Inhalte.

Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben. Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich. Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen die Unterrichtsergebnisse fest.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen. Bei der Einführung der Arbeitsform „Protokoll“ werden Lehrerhilfen in Form von Musterbeispielen, Rahmenvorgaben, Formulierungshilfen, Leitfragen usw. nötig sein. Zur Vermeidung der Überlastung einer Schülerin oder eines Schülers sollte sich das Unterrichtsprotokoll in der Regel nur auf eine Einzelstunde beziehen. Es können auch mehrere Protokollanten für dieselbe Unterrichtsstunde bestimmt werden.

Es empfiehlt sich, unterrichtsrelevante Protokolle zu vervielfältigen und in Mappen zur Benutzung und Wiederholung zu sammeln. Bei der in der Regel **mündlichen Beurteilung** berücksichtigt die bzw. der Unterrichtende zwei Bereiche:

- den Bereich Texterstellung und ggf. Textdarbietung (sprachliche Richtigkeit, Ausdrucksvermögen, Komposition, formale Disposition, ggf. Angemessenheit des Vortrags und Adressatenbezug) und
- den Bereich Inhalt (Richtigkeit der Wiedergabe, Beschränkung auf das Wesentliche, Strukturierung der Aussagen, Profilierung der Sachaspekte).

Auch **individuelle Formen der Dokumentation von Unterrichtsergebnissen** und Lernprozessen (Lerntagebücher, selbsterstellte Vokabel- und Grammatikkarten, -übersichten, -datenbanken, Fehlerstatistiken usw.) sollten bei der Bewertung der Leistungen im Bereich der Sonstigen Mitarbeit berücksichtigt werden, denn sie dienen der Reflexion und der Optimierung der Lernprozesse und fördern bei den Lernenden das Gefühl der Mitverantwortung für den eigenen Lernprozess.

Für die Selbstevaluation der Lernenden eignen sich besonders **Portfolios**, langfristig angelegte, repräsentative Zusammenstellungen von Lern- und Arbeitsergebnissen etwa in Form einer „Mappe“, die die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler dokumentieren.

4.3.2.5 Schriftliche Übungen

Eine Form der Sonstigen Mitarbeit ist die Schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten ausreichen.

Schriftliche Übungen können Grundlagen- und Orientierungswissen überprüfen, umfassen aber auch Arbeitstechniken, deren Beherrschung in der mündlichen und schriftlichen Abiturprüfung erforderlich ist. Sie dienen daher auch der Vorbereitung auf diese Prüfungen.

Schriftliche Übungen können z. B. umfassen:

- schriftliche Auswertung eines Diagramms, eines Tafelbildes oder eines Hörtextes
- Formulierung von Thesen zu einem Text
- Anfertigung einer Gliederung zu einem komplexen Text
- Bearbeitung einer textanalytischen Teiloperation
- Aufgaben zu Wortschatz und Grammatik.

Schriftliche Übungen mit Aufgaben zu Wortschatz und Grammatik können dazu beitragen, die Klausuren in der Grundstufe – vor allem in der Spracherwerbsphase – von eng gesteuerten Überprüfungen des lexikalischen und grammatischen Wissens zu entlasten.

4.3.2.6 Mitarbeit in Projekten

Typische Projekte im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe sind:

- **Erkundungsprojekte** in Deutschland und im frankophonen Ausland (Exkursionen, Studienfahrten)
- **Korrespondenzprojekte** (vor allem Klassenkorrespondenz per Brief, Materialaustausch, Fax, E-Mail, Internet)
- **künstlerisch-gestaltende Projekte** (z. B. Theateraufführungen; Gestaltung von Hörspielen, von Filmen bzw. Videos, von Internetseiten; Edition von Sammlungen selbst verfasster Geschichten und Gedichte usw.)
- **fachübergreifende und fächerverbindende Projekte** (vgl. 3.2.3).

Solche Unterrichtsprojekte werden in der Regel von der gesamten Lerngruppe mit der bzw. dem Unterrichtenden gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert. Deshalb umfassen die Lernleistungen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Mitarbeit in Projekten erbringen, neben sprachlichen, inhaltlichen und methodischen Leistungen in besonderem Maße auch Leistungen im Bereich der Kommunikations- und Sozialkompetenz.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK¹⁸⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Der Schwerpunkt der Anforderungen liegt in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

18) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989.

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst:

- die Wiedergabe von Sachverhalten (z. B. Zitate auswendig gelernter Texte; landeskundliche Daten und Fakten) aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Im Fach Französisch gehören zu diesem Anforderungsbereich – bezogen auf die vier Bereiche des Faches – zum Beispiel:

- die Anwendung von Redemitteln zu einem abgegrenzten Sachfeld oder von gelernten Wortschließungsstrategien
- die Wiedergabe von erworbenem Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen
- die Verwendung von eingeübten Techniken der Texterschließung, z. B. der Textmarkierung, der Textgliederung und der Anlage von Stichwortnotizen
- die Anwendung von Techniken des Korrekturlesens und der Eigenkorrektur.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst:

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Im Fach Französisch entsprechen diesem Anwendungsbereich zum Beispiel:

- die selbstständige Übertragung von methodischen Verfahren des Global-, Selektiv- und Detailverstehens auf einen unbekanntem Hör- oder Lesetext
- der Transfer von erworbenem Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen auf einen verwandten Sinnzusammenhang
- die Anwendung von adäquaten Textstrukturen bei der selbstständigen Erstellung von Texten
- die selbstständige Übertragung von Arbeitstechniken aus zuvor gelernten Fremdsprachen.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu können im Fach Französisch gehören:

- das selbstständige Erkennen, Deuten und Anwenden von Formen der sprachlich-stilistischen Gestaltung
- eine Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen und Gegenständen, die ein selbstständiges planmäßiges Verarbeiten des erworbenen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissens erkennen lässt
- eine begründete persönliche Stellungnahme und Bewertung von Informationen
- die selbstständige Planung von Arbeitsprozessen.

Die Lösung jeder Abituraufgabe im Fach Französisch bündelt Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse **aus allen drei Anforderungsbereichen**; dies gilt in der Regel auch für die die Aufgabe untergliedernden Arbeitsanweisungen (Teilaufgaben). Die differenzierte Darstellung der in der Abiturprüfung vorausgesetzten Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt aus praktischen Gründen zunächst durch eine konkrete Beschreibung der auf die Prüfungsaufgabe bezogenen unterrichtlichen Voraussetzungen in den vier Bereichen des Faches und der erwarteten Lösungen zu den einzelnen Teilaufgaben, deren erwartbares Niveau den entsprechenden Anforderungsbereichen zugeordnet wird (vgl. 5.3.2). Dabei werden die in Abschnitt 2.3 für jedes Kursprofil genannten obligatorischen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt.

Die Korrektur und Bewertung der in der Abiturprüfung erbrachten Leistungen orientiert sich an den beiden **Beurteilungsbereichen** Sprache und Inhalt (vgl. Abschnitt 2.2.1.3 der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, S.16–18; vgl. auch oben 4.2.3.1, Anmerkung 17). Bei der Beurteilung der Teilleistungen ist der jeweilige Grad der Selbstständigkeit bei der Anwendung der entsprechenden Methoden zu berücksichtigen. Die in den beiden Beurteilungsbereichen zu erbringenden Mindestanforderungen werden in den Abschnitten 5.3.3 und 5.4.3 beschrieben.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer

Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Französisch sind folgende Aufgabenarten zulässig:

- die Textaufgabe (Aufgabenart A)
- die Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart B)
- die Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart C; im Grundkurs II nicht zulässig)
- die Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart D; nur in Grundkursen zulässig).

5.3.1.1 Die Textaufgabe (Aufgabenart A)

Mit der Textaufgabe wird die Fähigkeit überprüft, Texte lesend zu verstehen und anhand von Arbeitsanweisungen zu analysieren und zu kommentieren. Diese Fähigkeit weisen die Prüflinge durch eine zusammenhängende, weitgehend eigenständige Textproduktion in der Fremdsprache nach, wobei die Lösung zu jeder Arbeitsanweisung jeweils einen in sich geschlossenen, kohärenten Text bildet.

Art und Umfang der Arbeitsvorgaben

Grundlage der Textaufgabe ist eine schriftliche Textvorlage, die aus einem Text oder zwei themenverwandten Texten besteht¹⁹⁾. Die Kombination des Textes bzw. der Texte mit anderen Materialien, die in einer direkten Beziehung zur Textvorlage stehen (z. B. Abbildungen, Graphiken, Film, Tonaufnahme eines schriftlich vorgelegten Chansons), ist zulässig. Grundsätzlich sind alle Textsorten als Arbeitsvorgaben geeignet. Thematisch orientieren sich Texte und Arbeitsanweisungen (Teilaufgaben) an den Lernzielen und Inhalten der Qualifikationsphase des jeweiligen Kurses (vgl. 5.3.2). Bei Sachtexten ist außerdem zu beachten, dass die dort behandelte Thematik noch aktuell ist, es sei denn, die Thematik ist von besonderem historischen Interesse.

Die Textvorlagen müssen den Prüflingen unbekannt sein. Texte, die einem im Unterricht behandelten Text inhaltlich so nahe stehen, dass ihre Behandlung keine selbstständige Lösung erfordert (z. B. Auszüge aus Ionescos Drama «Rhinocéros» nach Behandlung der gleichnamigen Novelle), sind nicht zugelassen. Im Unterricht ausgesparte Textstellen behandelte Werke kommen nicht in Betracht, wohl aber Texte ähnlicher Problemstellung und Machart aus anderen Werken eines im Unterricht behandelten Autors. Auch Stellen aus einer umfangreicheren Ganzschrift

19) Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Texte vgl. die in Abschnitt 4.2.2.2 genannten Kriterien.

(z. B. Roman oder Drama), die den Prüflingen bei der Unterrichtsarbeit nicht als Ganzes vorgelegen hat und aus der nur einzelne Ausschnitte im Unterricht gelesen worden sind, können als Abituraufgabe vorgelegt werden; in diesem Falle sind bei der Angabe der Fundstelle die behandelten Ausschnitte genau anzugeben (vgl. 5.3.2).

Die Bemessung des Umfangs der Texte hängt ab

- vom Grad der Markierung des Textes (vgl. 2.2.1.2, Anm. 6)
- von Zahl und Anspruchsniveau der Teilaufgaben
- von der für die Textaufgabe zur Verfügung stehenden Arbeitszeit.

Bei der Textauswahl sind außerdem die für die einzelnen Kurstypen vorgeschriebenen Maximal- und Minimalwortzahlen zu beachten (vgl. 5.3.1.5); dabei werden alle Textelemente, die durch eine Leerstelle, ein Apostroph oder einen Bindestrich voneinander getrennt sind, als einzelne Wörter gezählt. Die vorgesehene Textlänge kann bei der Vorlage eines Gedichts oder eines Chansons sowie bei stark verschlüsselten Prosatexten unterschritten werden. Ein Überschreiten ist nur in begründeten Ausnahmefällen (z. B. wenn der Text zahlreiche Wiederholungen enthält) in einem angemessenen Rahmen vertretbar.

Soweit Texte gekürzt werden müssen, dürfen dadurch ihr besonderer Charakter (Diktion, Struktur, Textart, Inhalt, Tendenz) und ihre Kohärenz nicht beeinträchtigt werden. Geringfügige sprachliche Vereinfachungen können nur in Textvorlagen für Grundkurse und für neueinsetzende Leistungskurse vorgenommen werden. In Texten, die für einen Leistungskurs I bestimmt sind, sind punktuelle Veränderungen des Wortlauts nur in dem Umfang zulässig, wie sie durch die Kürzungen bedingt sind. Falls der aus der angegebenen Quelle stammende Text von der Fachlehrerin bzw. vom Fachlehrer gekürzt oder verändert wird, so sind in einer den Aufgabenvorschlägen als Anlage beigefügten Kopie des vollständigen und unveränderten Textes der Fundstelle die vorgenommenen Kürzungen und Änderungen zu kennzeichnen. In der Fassung, die den Prüflingen vorgelegt werden soll, sind Kürzungen durch Auslassungspunkte zu markieren.

Teilttexte (z. B. Ausschnitte aus Romanen, Dramen, Zeitungsartikeln usw.) und Texte, die einer Erläuterung bedürfen (z. B. politische Kommentare, die auf bestimmte Ereignisse Bezug nehmen, deren Kenntnis nicht vorausgesetzt werden kann), sollten durch einen den Sinnzusammenhang herstellenden Vorspann (*localisation du passage*) eingeleitet werden. Dieser Vorspann ist allerdings auf unverzichtbare Angaben zu beschränken und darf nicht Gegenstand der Teilaufgaben sein. Bei der Angabe der Textlänge wird er nicht berücksichtigt.

Art der Teilaufgaben

Die Arbeitsanweisungen zum Text²⁰⁾ lassen sich den in Abschnitt 4.2.2.2 (2) näher erläuterten Teiloperationen zuordnen:

20) Besteht die Textvorlage aus zwei Texten, so müssen bei der Aufgabenstellung beide Texte in angemessener Weise berücksichtigt werden.

- a) Teilaufgaben zum Verständnis der direkten Textaussage (compréhension)
- b) Teilaufgaben zum Verständnis der indirekten (verschlüsselten/latenten) Textaussage (analyse)
- c) Textübergreifende Teilaufgaben (commentaire)

Welche der in Abschnitt 4.2.2.2 für die Klausuren in der Aufbaustufe genannten Möglichkeiten gewählt werden, hängt von der Art der Arbeitsvorgabe und den Unterrichtsvoraussetzungen ab. Zur Durchführung der Teiloperation analyse ist also nicht in jedem Falle eine Teilaufgabe zur Interpretation signifikanter sprachlicher Mittel, zur Textstruktur, zum Sprachniveau oder zur Textart erforderlich; dies gilt auch für die Leistungskurse. Eine kleinschrittige Führung durch die Aufgabenstellung ist nur in Teilaufgaben für den Grundkurs II zulässig. Teilaufgaben zu einzelnen lexikalischen oder grammatischen Elementen des Textes, zu einzelnen Redefiguren, zum Reimschema eines Gedichts o. Ä., die nicht in einem größeren funktionalen Zusammenhang stehen, sind zu vermeiden. Bei allen textübergreifenden Teilaufgaben ist ein konkreter Bezug zur Textvorlage unverzichtbar, der eine rein reproduktive Behandlung des Auftrags ausschließt.

Anstelle einer textübergreifenden Teilaufgabe (commentaire) kann auch eine Teilaufgabe mit produktiv-gestaltendem Charakter gestellt werden, z. B.: Wiedergabe des Textes oder eines Teiltexes der Vorlage aus einer anderen Perspektive oder in einer anderen Textsorte, deutende Ausgestaltung der Textvorlage oder eines Teiltexes (z. B. Expansion einer knappen Darstellung), persönliche Reaktion auf die Textvorlage (z. B. in Form eines kurzen Briefes oder einer pointiert formulierten Antithese). Die Lösung einer solchen Teilaufgabe muss sich allerdings – im Unterschied zum Teil II der Aufgabenart B – in knapper Form erarbeiten lassen.

Hilfsmittel

Bei der Abfassung einer Textaufgabe ist der Gebrauch eines einsprachigen Wörterbuches gestattet. Daneben können (in der Regel fremdsprachige) Texterläuterungen (annotations) als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden. Die Erläuterungen betreffen Wörter und Wendungen, die mit Hilfe des einsprachigen Wörterbuches von den Prüflingen nicht oder nur sehr schwer zu erschließen sind. Zur Anzahl der zulässigen annotations vgl. 5.3.1.5.

5.3.1.2 Die Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart B)

Die Aufgabenart B besteht aus zwei Teilen, die getrennt durchzuführen und getrennt zu benoten sind. Für jeden Teil ist ein bestimmter Zeitanteil vorgesehen (vgl. 5.3.1.5), der als Grundlage für die Ermittlung der Gesamtnote der Arbeit dient (vgl. 5.3.3). Alle für die beiden Teile der Kombinierten Aufgaben vorgesehenen Texte, Materialien, Teilaufgaben und Hilfsmittel können während der gesamten Arbeitszeit in der Hand der Prüflinge verbleiben, ebenso die von ihnen erstellten Entwürfe und Arbeitstexte, sodass eine Unterbrechung der Arbeitszeit durch eine Pause nicht erforderlich ist.

Teil I

Teil I besteht aus einer Textaufgabe, für die grundsätzlich die Beschreibung in Abschnitt 5.3.1.1 gilt; allerdings ist der verkürzten Bearbeitungszeit Rechnung zu tragen. Im Hinblick auf den produktiv-gestaltenden Charakter von Teil II sind in Teil I nur Teilaufgaben mit rezeptiv-besprechendem Charakter zulässig.

Teil II

Teil II der Aufgabenart B eröffnet den Prüflingen vielfältige Möglichkeiten, in einer Auseinandersetzung mit der Thematik der Textaufgabe (Teil I) durch Entwickeln, Experimentieren, Umstrukturieren, Variieren, Transferieren oder Assoziieren einen zusammenhängenden, subjektiv gestalteten Text zu verfassen. In Frage kommen alle unter 4.2.2.2 genannten lektürebegleitenden und lektürefortsetzenden Verfahren, die dem Lernstand der Jahrgangsstufe 13 des jeweiligen Kurstyps entsprechen, z. B. Ausgestalten eines Erzählkerns, Darstellung eines Sachverhalts in Form eines Interviews oder einer Reportage, Verfassen eines poetischen Textes in Form einer Variante oder einer Alternative zur Arbeitsvorgabe für Teil I.

Um die Vergleichbarkeit der Leistungen zu sichern und eine kriterienorientierte Urteilsfindung zu gewährleisten, aber auch um den Prüflingen hilfreiche Denkanstöße für ihre Textproduktion zu liefern, ist eine Arbeitsanweisung zu formulieren, die präzise Angaben zum Thema, zur Machart des zu schreibenden Textes (z. B. Dialog, Leserbrief, persönlicher Brief, Briefsequenz, Gegendarstellung, Kurzgeschichte, Sketch, Gedicht usw.), zum Kommunikationsbezug (z. B. Situation des Schreibers, Adressat, Umstände, Zielsetzung, Wirkungsabsicht) und ggf. zur Verwendung formaler Elemente (z. B. Strophenform) oder zum erwarteten Umfang enthält. Im Grundkurs II kann sich diese Arbeitsanweisung auch auf die Verwendung vorgegebener Schlüsselbegriffe oder bestimmter grammatischer Strukturen beziehen. Die Arbeitsanweisung kann – je nach Kurstyp – bis zu vier bzw. fünf untergliedernde Aufträge enthalten (vgl. 5.3.1.5).

Hilfsmittel

Der Gebrauch eines einsprachigen Wörterbuches ist für beide Teile der Arbeit gestattet. Außerdem können für Teil I (möglichst fremdsprachige) annotations zur Verfügung gestellt werden, deren maximale Anzahl vom Kurstyp abhängt (vgl. 5.3.1.5).

5.3.1.3 Die Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart C; im Grundkurs II nicht zulässig)

Die Aufgabenart C besteht ebenfalls aus zwei Teilen, die getrennt durchzuführen und getrennt zu benoten sind (vgl. 5.3.1.2).

Teil I

Teil I besteht aus einer Textaufgabe, für die grundsätzlich die Beschreibung in Abschnitt 5.3.1.1 gilt; allerdings ist der verkürzten Bearbeitungszeit Rechnung zu tragen. Anstelle einer textübergreifenden Teilaufgabe (commentaire) kann auch eine Teilaufgabe mit produktiv-gestaltendem Charakter gestellt werden.

Teil II

Die Hörverständnisaufgabe überprüft die Fähigkeit, Texte zu verstehen, die in gemäßigem Sprechtempo von authentischen Sprechern über Tonträger dargeboten werden und weder zu umfangreich noch nach Wortschatz, Grammatik und Gedankenführung zu schwierig sind.

Für die Hörverständnisaufgabe eignen sich besonders Texte, die für die mündliche Kommunikation charakteristische Merkmale aufweisen (z. B. Wortschatz und Strukturen der langue parlée [vgl. 2.2.1.4], Redundanz), einen klaren Aufbau haben und sich in der Zahl der angesprochenen Aspekte beschränken. Der ausgewählte Hörtext muss in inhaltlicher Verbindung mit der Vorlage für Teil I stehen. Das Hörverstehen sollte nicht durch Nebengeräusche und Überlagerungen beeinträchtigt werden. Den verschiedenen Kurstypen wird durch die unterschiedliche inhaltliche Redundanz und die Markierung hinsichtlich Sprechgeschwindigkeit, Dialekt, Soziolekt, Spezialsprachen u. Ä. Rechnung getragen (vgl. 5.3.1.5).

Die Tonaufnahme kann durch Bildinformationen (Film, Abbildungen, Computer) ohne schriftliche Texte ergänzt werden²¹⁾. Kürzungen der Originalaufnahmen sind zulässig, soweit die Kohärenz des Hörtextes nicht beeinträchtigt wird. Beim Einreichen der Prüfungsvorschläge ist in diesem Falle die vollständige Originalaufnahme beizufügen.

Umfang und Schwierigkeitsgrad der Texte müssen so bemessen sein,

- dass die Hörverstehensfähigkeit nachgewiesen werden kann und
- dass der Aufgabentext genügend inhaltliche Informationen enthält, die mehrere Fragen zulassen.

Vor dem ersten Anhören kann, falls erforderlich, eine kurze schriftliche Einführung in französischer Sprache ausgehändigt werden, die Ort, Zeit, Personen und ggf. den Sprech Anlass angibt (localisation du passage).

Die Fähigkeit des Hörverstehens wird durch die Bearbeitung von Teilaufgaben, die sich den Teiloperationen compréhension, analyse und commentaire zuordnen lassen, nachgewiesen. Hierfür eignen sich die in Abschnitt 4.2.2.2 (6) genannten Arten von Arbeitsanweisungen. Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für diesen Teil der Kombinierten Aufgabe nicht vorgesehen. Die Aufgabenstellung ist den Prüflingen schriftlich vorzulegen.

²¹⁾ Im Unterschied zur Aufgabenart D haben zusätzliche Bildmaterialien im Rahmen der Aufgabenart C nur eine sekundäre Funktion; Hauptträger der Information ist das gesprochene Wort.

Hilfsmittel

Der Gebrauch eines einsprachigen Wörterbuches ist für beide Teile der Arbeit gestattet. Außerdem können für Teil I (möglichst fremdsprachige) annotations zur Verfügung gestellt werden, deren maximale Anzahl vom Kurstyp abhängt (vgl. 5.3.1.5).

Auch für Teil II können – den besonderen Bedingungen dieser Aufgabenform entsprechend – unumgängliche Worthilfen gegeben werden, die in der Regel einsprachig sind, in Ausnahmefällen auch zweisprachig sein können. Notwendige Sacherläuterungen werden in der Fremdsprache gegeben.

5.3.1.4 Die Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (Kombinierte Aufgabe/Aufgabenart D; nur in Grundkursen zulässig)

Auch die Aufgabenart D besteht aus zwei Teilen, die getrennt durchzuführen (vgl. 5.3.4) und getrennt zu benoten sind (vgl. 5.3.1.2).

Teil I

Teil I besteht aus einer Textaufgabe, für die grundsätzlich die Beschreibung in Abschnitt 5.3.1.1 gilt; allerdings ist der stark verkürzten Bearbeitungszeit Rechnung zu tragen. Im Hinblick auf den produktiv-gestaltenden Charakter von Teil II sind in Teil I nur Teilaufgaben mit rezeptiv-besprechendem Charakter zulässig.

Teil II

Diese Aufgabe für das Grundkursfach überprüft die Fähigkeit,

- visuelle Vorgaben zu verstehen und auszuwerten (Sach- und Problemverständnis, ggf. Leseverständnis),
- diese Vorgaben miteinander oder mit den Unterrichtsthemen in Beziehung zu setzen und die Ergebnisse in einem zusammenhängenden Text gedanklich schlüssig und sprachlich korrekt darzulegen und zu kommentieren (Textproduktion)

Als Materialien für diese Aufgabe eignen sich Bildfolgen, insbesondere bandes dessinées (mit und ohne knappe Begleittexte, z. B. in Form von bulles), aber auch Einzelbilder (mit und ohne knappe Begleittexte, z. B. Werbeanzeigen, Karikaturen, Reproduktionen von Kunstwerken, Filmclips), sofern sie genügend Impulse für eine längere Beschreibung oder Erzählung enthalten. Die visuellen Vorgaben müssen in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der Textvorlage zu Teil I stehen und dem französischen Sprachraum entstammen.

Im Unterschied zu den Bildmaterialien im Rahmen der Textaufgabe (vgl. 5.3.1.1) und der Hörverständnisaufgabe (vgl. 5.3.1.3, Anmerkung 21), die nur eine illustrierende Funktion haben, sind die visuellen Vorgaben für Teil II der Aufgabenart D primäre Träger der Informationen, die der Prüfling in der Fremdsprache zu bearbeiten hat.

Die detaillierten Teilaufgaben müssen klar erkennen lassen, wie die Vorgaben in einen Text umzusetzen sind; sie müssen die Produktion eines französischen Textes in einem angemessenen Umfang und Anspruchsniveau gewährleisten. Bei Bildfolgen sollten die Prüflinge einen zusammenhängenden Erzähltext erstellen, der über die Aneinanderreihung von isolierten Bildbeschreibungen hinausgeht. Teilaufgaben, die über die Beschreibung oder Erzählung in den Bereich der expliziten Analyse vorstoßen, übersteigen das Anspruchsniveau eines Grundkurses II.

Hilfsmittel

Während der Abfassung beider Teile der Aufgabe ist die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuches gestattet. Außerdem sind für Teil I bis zu 8, für Teil II bis zu 5 annotations zugelassen.

5.3.1.5 Zuordnung der Aufgabenarten zu den einzelnen Kurstypen

(1) Grundkurs I

Im Grundkurs I sind die Aufgabenarten A, B, C und D zugelassen.

Aufgabenart A: Textaufgabe

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 350–500 Wörter.
Die Vorlage ist in der Regel ein von frankophonen Autoren für frankophone Leserinnen und Leser bestimmter Lesetext von mittlerer Markierung, der dem modernen Sprachstand entspricht oder ihm sehr nahe kommt²²⁾.
- Teilaufgaben: 4, und zwar 2 zur compréhension, 1 oder keine zur analyse, 1 oder 2 zum commentaire (vgl. 5.3.1.1)
- Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart B: Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion

Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit)

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.2; Textlänge: 250–350 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Grundkurs I
- Teilaufgaben: 3, und zwar 2 oder 1 zur compréhension, 1 oder keine zur analyse und 2, 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.2). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen
- Hilfsmittel: bis zu 10 annotations; einsprachiges Wörterbuch

22) Zulässig sind also auch ältere Texte, die diesem Kriterium entsprechen, z. B. einfache Fabeln von La Fontaine, einfache Passagen aus Prosakomödien von Molière oder aus der Erzählprosa von Voltaire. – Zum Begriff der Markierung vgl. 2.2.1.2, Anmerkung 6.

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion (1/3 der Arbeitszeit)

Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 4 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.2)

Hilfsmittel: keine annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart C: Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe

Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.2; Textlänge: 250–350 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Grundkurs I

Teilaufgaben: 3, und zwar 2 oder 1 zur compréhension, 1 oder keine zur analyse und 2, 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.2)

Hilfsmittel: bis zu 10 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Reine oder bildgestützte Hörverständnisaufgabe (1/3 der Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.3; Abspieldauer: 2 bis 3 Minuten

Der Text darf sowohl in Bezug auf Wortschatz und Syntax als auch hinsichtlich der Darbietung (Sprechgeschwindigkeit, Dialekt, Soziolekt) nur eine geringe Markierung aufweisen. Die inhaltliche Dichte sollte durch Redundanzen gemildert sein

Teilaufgaben: 1 Aufgabe zur compréhension, die durch bis zu 5 Stützfragen zum Detailverständnis unterteilt werden kann, außerdem 2 weitere Aufgaben, und zwar 1 oder keine zur analyse bzw. 1 oder 2 zum commentaire (vgl. 5.3.1.3). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil II nicht vorgesehen

Hilfsmittel: bis zu 8 annotations (Worthilfen, Sacherläuterungen oder Hörverständnishilfen); einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart D: Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben

Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.4; Textlänge: 250–350 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Grundkurs I

Teilaufgaben: 3, und zwar 2 oder 1 zur compréhension, 1 oder keine zur analyse und 2, 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.2). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen

Hilfsmittel: bis zu 10 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (1/3 der Arbeitszeit)

Arbeitsvorlage: Eine Bildfolge oder ein Einzelbild (mit knappem oder ohne Begleittext) (vgl. 5.3.1.4)

Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 4 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.4)

Hilfsmittel: bis zu 5 annotations; einsprachiges Wörterbuch

(2) Leistungskurs I

Im Leistungskurs I sind die Aufgabenarten A, B und C zugelassen.

Aufgabenart A: Textaufgabe

Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 500–700 Wörter. Die Vorlage ist ein von frankophonen Autoren für frankophone Leserinnen und Leser bestimmter Lesetext von mittlerer bis stärkerer Markierung; möglich ist – entsprechend den Unterrichtsvoraussetzungen – auch die Vorlage eines Textes mit älterem Sprachstand. Vereinfachende Adaptationen sind nicht zulässig. Zu punktuellen Veränderungen des Wortlauts bei Kürzungen vgl. 5.3.1.1

Teilaufgaben: 4 bis 5, und zwar 1 oder 2 zur compréhension, 2 zur analyse, 1 oder 2 zum commentaire (vgl. 5.3.1.1)

Hilfsmittel: bis zu 20 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart B: Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.2; Textlänge: 350–500 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Leistungskurs I

Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 1 oder 2 zur compréhension, 2 zur analyse, 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.1). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen

Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion (1/3 Arbeitszeit)

Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 5 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.2)

Hilfsmittel: keine annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart C: Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.2; Textlänge: 350–500 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Leistungskurs I
- Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 1 oder 2 zur compréhension, 2 zur analyse, 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.1)
- Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Reine oder bildgestützte Hörverständnisaufgabe (1/3 Arbeitszeit)

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.3; Abspieldauer: 3 bis 4 Minuten.
Der Text muss sowohl in Bezug auf Wortschatz und Syntax als auch hinsichtlich der Darbietung (Sprechgeschwindigkeit, Dialekt, Soziolekt) eine mittlere Markierung aufweisen.
- Teilaufgaben: 1 Aufgabe zur compréhension, die durch bis zu 5 Stützfragen zum Detailverständnis unterteilt werden kann, außerdem 3 weitere Anweisungen, und zwar 1 oder keine zur analyse bzw. 2 oder 3 zum commentaire (vgl. 5.3.1.3). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil II nicht vorgesehen
- Hilfsmittel: bis zu 10 annotations (Worthilfen, Sacherläuterungen oder Hörverständnishilfen); einsprachiges Wörterbuch

(3) Grundkurs II

Im Grundkurs II sind die Aufgabenarten A, B und D zugelassen.

Aufgabenart A: Textaufgabe

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 300–450 Wörter.
Die Vorlage ist ein authentischer oder für Sprachlernzwecke verfasster Lesetext von schwacher Markierung, der dem modernen Sprachstand entspricht
- Teilaufgaben: 4 bis 6, und zwar 2 bis 4 Teilaufgaben zur compréhension mit hohem Steuerungsgrad, die sich in knapper Form bearbeiten lassen, sowie 1 oder keine Teilaufgabe zur analyse und 1 bzw. 2 Teilaufgaben zum commentaire (vgl. 5.3.1.1)
- Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart B: Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 200–300 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Grundkurs II

Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 2 bis 3 Teilaufgaben zur compréhension mit hohem Steuerungsgrad, die sich in knapper Form bearbeiten lassen, und 1 Teilaufgabe zur analyse oder zum commentaire. Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen

Hilfsmittel: bis zu 10 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion (1/3 Arbeitszeit)

Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 4 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.2)

Hilfsmittel: keine annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart D: Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 200–300 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Grundkurs II

Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 2 bis 3 Teilaufgaben zur compréhension mit hohem Steuerungsgrad, die sich in knapper Form bearbeiten lassen, und 1 Teilaufgabe zur analyse oder zum commentaire. Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen

Hilfsmittel: bis zu 10 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (1/3 Arbeitszeit)

Arbeitsvorlage: Eine Bildfolge oder ein Einzelbild (mit knappem oder ohne Begleittext) (vgl. 5.3.1.4)

Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 4 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.4)

Hilfsmittel: bis zu 5 annotations; einsprachiges Wörterbuch

(4) Leistungskurs II

Im Leistungskurs II sind die Aufgabenarten A, B und C zugelassen.

Aufgabenart A: Textaufgabe

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.1; Textlänge: 450–600 Wörter.
Die Vorlage ist in der Regel ein von frankophonen Autoren für frankophone Leserinnen und Leser bestimmter Lesetext von mittlerer Markierung, der dem modernen Sprachstand entspricht oder ihm sehr nahe kommt²³⁾
- Teilaufgaben: 4 bis 5, und zwar 2 oder 3 zur compréhension, 1 zur analyse, 1 oder 2 zum commentaire (vgl. 5.3.1.1)
- Hilfsmittel: bis zu 20 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart B: Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.2, Textlänge: 300–450 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Leistungskurs II
- Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 1 oder 2 zur compréhension, 1 zur analyse und 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.2). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil I nicht vorgesehen
- Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion (1/3 Arbeitszeit)

- Arbeitsauftrag: 1 Anweisung, die bis zu 4 untergliedernde Aufträge enthalten kann (vgl. 5.3.1.2)
- Hilfsmittel: keine annotations; einsprachiges Wörterbuch

Aufgabenart C: Textaufgabe mit reiner oder bildgestützter Hörverständnisaufgabe

Teil I: Textaufgabe (2/3 Arbeitszeit)

- Textvorlage: vgl. 5.3.1.3; Textlänge: 300–450 Wörter; im Übrigen vgl. Aufgabenart A für Leistungskurs II
- Teilaufgaben: 3 bis 4, und zwar 1 oder 2 zur compréhension, 1 zur analyse und 1 oder keine zum commentaire (vgl. 5.3.1.2)
- Hilfsmittel: bis zu 15 annotations; einsprachiges Wörterbuch

23) Zulässig sind also auch ältere Texte, die diesem Kriterium entsprechen, z. B. einfache Fabeln von La Fontaine, einfache Passagen aus Prosakomödien von Molière oder aus der Erzählprosa von Voltaire. – Zum Begriff der Markierung vgl. 2.2.1.2, Anmerkung 6.

Teil II: Reine oder bildgestützte Hörverständnisaufgabe (1/3 Arbeitszeit)

- Textvorlage:** vgl. 5.3.1.3; Abspieldauer: 3 bis 4 Minuten.
Der Text darf sowohl in Bezug auf Wortschatz und Syntax als auch hinsichtlich der Darbietung (Sprechgeschwindigkeit, Dialekt, Soziolekt) nur eine geringe Markierung aufweisen. Die inhaltliche Dichte sollte durch Redundanzen gemildert sein
- Teilaufgaben:** 1 Aufgabe zur compréhension, die durch bis zu 5 Stützfragen zum Detailverständnis unterteilt werden kann, außerdem 2 weitere Anweisungen, und zwar 1 oder keine zur analyse bzw. 1 oder 2 zum commentaire (vgl. 5.3.1.3). Teilaufgaben mit produktiv-gestaltenden Lösungen sind für Teil II nicht vorgesehen
- Hilfsmittel:** bis zu 10 annotations (Worthilfen und Sacherläuterungen); einsprachiges Wörterbuch

5.3.1.6 Tabellarische Übersicht zu den Aufgabenarten

	Grundkurs I	Leistungskurs I	Grundkurs II	Leistungskurs II
A Textaufgabe Wortzahl: Markierungsgrad: Teilaufgaben*: Annotations:	350–500 mittel, moderner Sprachstand 4 = 2 + 1 + 1 oder 4 = 2 + 0 + 2 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 15	500–700 mittel bis stärker 4 = 1 + 2 + 1 oder 5 = 1 + 2 + 2 oder 5 = 2 + 2 + 1 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 20	300–450 schwach, moderner Sprachstand 4 = 2+1+1 od. 2+0+2 5 = 3+1+1 od. 3+0+2 6 = 4+1+1 od. 4+0+2; 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 15	450–600 mittel, moderner Sprachstand 4 = 2+1+1 oder 5 = 2+1+2 oder 5 = 3+1+1; 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 20
B Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit) Wortzahl: Markierungsgrad: Teilaufgaben*: Annotations: Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion (1/3 der Arbeitszeit) untergliedernde Aufträge:	250–350 mittel, moderner Sprachstand 3 = 2 + 1 + 0 oder 3 = 2 + 0 + 1 oder 3 = 1 + 1 + 1 oder 3 = 1 + 0 + 2 keine produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 10 bis zu 4	350–500 mittel bis stärker 3 = 1 + 2 + 0 oder 4 = 1 + 2 + 1 oder 4 = 2 + 2 + 0 keine produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 15 bis zu 5	200–300 schwach, moderner Sprachstand 3 = 2 + 1 + 0 oder 3 = 2 + 0 + 1 4 = 3 + 1 + 0 oder. 4 = 3 + 0 + 1 keine produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 10 bis zu 4	300–450 mittel, moderner Sprachstand 3 = 1+1+1 oder 3 = 2 + 1 + 0 oder 4 = 2 + 1 + 1 keine produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich bis zu 15 bis zu 5

<p>C Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit) Teil II: Hörver- ständnisaufgabe (1/3 der Arbeitszeit) Abspieldauer: Markierungsgrad: Teilaufgaben*: Annotations:</p>	<p>wie Teil I von B, aber: 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich 2–3 Minuten schwach, moderner Sprachstand 3 = 1** + 1 + 1 oder 3 = 1** + 0 + 2 keine produktiv-gestal- tende Textaufgabe möglich bis zu 8</p>	<p>wie Teil I von B, aber: 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich 3–4 Minuten mittel 4 = 1** + 1 + 2 oder 4 = 1** + 0 + 3; keine produktiv-gestal- tende Textaufgabe möglich bis zu 10</p>	<p>wie Teil I von B</p>	<p>wie Teil I von B, aber: 1 produktiv-gestaltende Textaufgabe möglich 3–4 Minuten schwach, moderner Sprachstand 3 = 1** + 1 + 1 oder 3 = 1** + 0 + 2; keine produktiv-gestal- tende Textaufgabe möglich bis zu 10</p>
<p>D Teil I: Textaufgabe (2/3 der Arbeitszeit) Teil II: Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (1/3 der Arbeitszeit) Arbeitsvorlage: untergliedernde Aufträge: Annotations:</p>	<p>wie Teil I von B Bildfolge oder Einzelbild mit knappem oder ohne Text bis zu 4 bis zu 5</p>	<p>wie Teil I von B</p>	<p>wie Teil I von B Bildfolge oder Einzelbild mit knappem oder ohne Text bis zu 4 bis zu 5</p>	

* Hinter dem Gleichheitszeichen wird die mögliche Verteilung der Arbeitsanweisungen auf die drei Teioperationen angegeben: comprehension + analyse + commentaire. Im Grundkurs II weisen die Aufgaben zur comprehension einen hohen Steuerungsgrad auf und müssen sich in knapper Form bearbeiten lassen.

** Die Teilaufgabe zur comprehension kann durch bis zu 5 Stützfragen zum Detailverständnis unterteilt werden.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

(1) Allgemeine Hinweise für die Prüfungsvorschläge

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt im Fach Französisch der oberen Schulaufsicht vor:

- in den Grundkursen I und II und im Leistungskurs II zwei Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen, von denen ein Vorschlag von der Schulaufsicht ausgewählt wird
- im Leistungskurs I drei Vorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen, von denen zwei Vorschläge von der Schulaufsicht ausgewählt werden; diese beiden Vorschläge werden dem Prüfling zur Wahl vorgelegt.

Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Diese Bedingung ist im Fach Französisch ohne besondere Schwierigkeiten zu erfüllen, weil die genannten Forderungen alle vier – in der Unterrichtspraxis eng vernetzten – Bereiche des Faches betreffen (vgl. 3.2.2) und weil die Inhalte des interkulturellen Lernens in der Regel jeweils mehreren der in Abschnitt 2.2.2.2 definierten Ebenen zuzuordnen sind, so dass sich zwischen den einzelnen Kursthemen zahlreiche Verbindungslinien ergeben (vgl. dazu auch 3.4.2).

(2) Fachspezifische Hinweise

Die gleichzeitig eingereichten zwei bzw. drei Vorschläge dürfen Aufgaben sowohl derselben als auch verschiedener Aufgabenart enthalten. Werden jedoch für einen Leistungskurs I gleichzeitig Vorschläge der Aufgabenart A oder B mit einem oder zwei Vorschlägen der Aufgabenart C eingereicht, so ist dafür Sorge zu tragen, dass in der Schule die technischen Möglichkeiten für eine gleichzeitige Bearbeitung der Aufgaben vorhanden sind.

Gehören zu einem Vorschlag Tonaufnahmen, Filme oder Computerprogramme, so müssen die entsprechenden Materialien vor Beginn der Prüfung so vorbereitet sein, dass die Prüflinge ohne Unterbrechung der Arbeitszeit mit der Bearbeitung der entsprechenden Arbeitsaufträge beginnen können. Die Übermittlung der Hörtexte, Filme bzw. der über Computer vermittelten Informationen erfolgt über individuelle Ton- und Bildträger mit Kopfhörern, sodass jeder Prüfling den Hörtext bzw. die Bildinformationen beliebig oft ganz oder in einzelnen Passagen zur Kenntnis nehmen kann.

Die gleichzeitig eingereichten Textaufgaben (Aufgabenart A bzw. Teil I der Aufgabenarten B, C oder D) müssen Texte verschiedener Textsorte sein (z. B. Rede, Interview, Gedicht) und sich schwerpunktmäßig auf verschiedene Ebenen des interkulturellen Lernens beziehen (vgl. 2.2.2.2). Beim Einreichen von Kombinierten Aufgaben müssen beide Teile der Aufgabe in jedem der beiden bzw. der drei Vorschläge verschiedene Aufgaben enthalten.

Texte und sonstige Materialien können Sammlungen, Lesebüchern oder Lehrbüchern entnommen werden, wenn diese nicht im Unterricht verwendet wurden; in diesem Falle ist der Angabe der Fundstelle eine entsprechende Erklärung hinzuzufügen. Nicht zulässig ist die Entnahme von Texten aus Sammlungen mit Abituraufgaben und aus Lernhilfen zur Abiturvorbereitung. Bei Entnahme eines Textes aus Sammlungen, Lesebüchern oder Lehrbüchern mit Aufgabenapparaten müssen die Arbeitsaufträge von der Fachlehrerin bzw. vom Fachlehrer selbst erstellt werden; auch hierüber ist eine entsprechende Erklärung abzugeben.

Mit dem Titel und dem Autor des Textes bzw. der Texte ist die Wortzahl und die tatsächliche Fundstelle anzugeben, ggf. also die Sammlung, das Lese- oder Lehrbuch, das dem Vorschlag zugrundeliegt, und nicht die Quelle, der der Herausgeber der Fundstelle den Text entnommen hat. Wird ein Text aus einer Ganzschrift eingereicht, aus der einzelne Ausschnitte im Unterricht gelesen worden sind, so sind die behandelten Ausschnitte genau anzugeben (vgl. 5.3.1.1).

(3) Anlagen der Prüfungsvorschläge

Dem Prüfungsvorschlag, bestehend aus den Texten, Arbeitsanweisungen und annotations, sind beizufügen:

- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse, (Kursthemen, Schwerpunktsetzungen in den Bereichen des Faches)
- Angaben zur Wortzahl der Lesetextvorlagen und ggf. zur Abspieldauer der Hörtexte sowie zu den tatsächlichen Fundstellen der Textvorlagen
- Angaben zum zugelassenen Wörterbuch
- alle Begleitmaterialien, bei Hörtexten und Filmen neben den Ton- und Bildkassetten auch eine Transkription der gesprochenen Texte
- bei Kürzungen oder sonstigen Veränderungen des ausgewählten Textes der vollständige und unveränderte Text mit den entsprechenden Markierungen (vgl. 5.3.1.1) bzw. die vollständige Tonaufnahme (vgl. 5.3.1.3)
- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen, dazu Angabe der Kurshalbjahre, auf die sich der betreffende Vorschlag schwerpunktmäßig bezieht. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen (vgl. die fachspezifischen Kriterien zu den beiden Beurteilungsbereichen in Abschnitt 4.2.3.1)
- im Zusammenhang mit dem Erwartungshorizont zu den einzelnen Arbeitsanweisungen bei Text- und Hörverständnisaufgaben: die Zuordnung der Teilaufgaben zu den drei Teiloperationen (compréhension/analyse/commentaire; vgl. 5.3.1.1), bei allen Aufgabentypen: die Zuordnung der Teilaufgaben zu den drei Anforderungsbereichen (vgl. 5.2).

Hilfsmittel

Zu den in jedem Vorschlag aufzuführenden Hilfsmitteln gehören im Fach Französisch die annotations und die zugelassenen Wörterbücher.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST).

Im Fach Französisch gelten die im Abschnitt 4.2.3 genannten Kriterien für die Korrektur und Bewertung von Klausuren. Die sprachlichen Fehler werden nach Art und Schwere gekennzeichnet (vgl. 4.2.3.2). Die Korrektur der Prüfungsarbeit unterscheidet sich allerdings von der Korrektur einer Klausur dadurch, dass pädagogische Hinweise für die Schülerinnen und Schüler entfallen. Textveränderungen dürfen durch die Korrektur nicht vorgenommen werden.

Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, d. h., es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen; allerdings ist zu prüfen, inwieweit von der Lehrerin bzw. vom Lehrer nicht voraussehbare individuelle Lösungsvorschläge des Prüflings ebenfalls zu akzeptieren sind
- die beiden Beurteilungsbereiche **Sprache** (Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen [mit den Elementen Komposition und Stil; bei produktiv-gestaltenden Lösungen auch die sprachlich-ästhetische Gestaltung]) und **Inhalt** berücksichtigen (Text- und Problemverständnis, Fähigkeit zur Argumentation und zur Urteilsbildung; bei produktiv-gestaltenden Lösungen auch Beachtung der Vorgaben, Relation von Vorlage und Schülertext [Adäquanz] und Kohärenz des Konzepts)
- im Zusammenhang mit den sprachlichen und inhaltlichen auch die methodischen Leistungen (z. B. Anwendung von Entschlüsselungs- und Vertextungstechniken, wie Orientierung an Schlüsselbegriffen, Einordnung von Zitaten, Verwendung textsortenspezifischer Strukturen) und den Grad der Selbstständigkeit bewerten (z. B. Unabhängigkeit bei der Formulierung der Gedanken, Selbstständigkeit der Interpretation oder des Urteils, in Aufgaben zur freien Textproduktion ggf. Originalität der ästhetischen Gestaltung)
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereich I bis III) (vgl. die fachspezifischen Erläuterungen in Abschnitt 5.2).

Die Aussagen zur Sprachrichtigkeit (§ 13 Abs. 6 APO-GOST) sind ein integrativer Bestandteil des Gutachtens (vgl. oben Punkt 2 zum Beurteilungsbereich „Sprache“).

Bei der Gesamtbeurteilung kommt dem Beurteilungsbereich **Sprache** größere Bedeutung zu als dem Bereich **Inhalt**. Falls die Prüfungsarbeit in einem der beiden Beurteilungsbereiche eine völlig unzureichende Leistung darstellt, kann die Gesamtnote nicht mehr als drei Punkte der einfachen Wertung betragen.

Die beiden Teile einer Kombinierten Aufgabe werden getrennt begutachtet und benotet. Die Gesamtnote wird entsprechend den zeitlichen Anteilen der beiden Teile an der für die Prüfungsarbeit vorgesehenen Arbeitszeit ermittelt. Eine ungenügende Leistung in einem der beiden Teile einer Kombinierten Aufgabe schließt eine Gesamtnote von mehr als drei Punkten der einfachen Wertung aus.

Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Französisch der Fall, wenn folgende Bedingungen – jeweils in ihrer Gesamtheit – erfüllt sind:

a) Textaufgabe (Aufgabenart A, Aufgabenart B, C und D: Teil I):

- Sprache:
 - Der Prüfling verfasst einen sprachlich weitgehend kohärenten Text, in dem Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit die Verständlichkeit nicht wesentlich beeinträchtigen.
 - Verstöße gegen grundlegende grammatische Normen bzw. ein unkorrekter Gebrauch von gängigem Wortschatz einschließlich idiomatischer Wendungen treten dabei nicht gehäuft auf.
- Inhalt:
 - Der Prüfling erbringt den Nachweis, dass er die wichtigsten im Text enthaltenen Informationen verstanden hat.
 - Er bearbeitet aus zweien der vorgeschriebenen Teiloperationen einen Teil der Arbeitsanweisungen.
 - Er verfasst bei der Ausführung zumindest einer umfangreicheren Arbeitsanweisung einen gedanklich weitgehend zusammenhängenden Text, in dem er Sachverhalte oder Meinungen verständlich zum Ausdruck bringt.

b) Aufgabe zur freien Textproduktion (Aufgabenart B: Teil II):

- Sprache:
 - vgl. a) Textaufgabe
- Inhalt:
 - Der Prüfling verfasst, ausgehend von den Vorgaben, einen gedanklich weitgehend zusammenhängenden Text, in dem er Sachverhalte und Meinungen verständlich zum Ausdruck bringt.

c) Hörverständnisaufgabe (Aufgabenart C: Teil II):

- Sprache:
 - vgl. a) Textaufgabe
- Inhalt:
 - Der Prüfling weist in der vorgesehenen Form nach, dass er die Informationen des Hörtextes im Wesentlichen verstanden hat.

d) Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben (Aufgabenart D: Teil II):

- Sprache:
 - vgl. a) Textaufgabe
- Inhalt:
 - Der Prüfling verfasst, ausgehend von den visuellen Vorgaben, einen gedanklich weitgehend zusammenhängenden Text, in dem er Sachverhalte und Meinungen verständlich zum Ausdruck bringt.

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen sprachlich und inhaltlich voll entspricht. Das bedeutet

- für den Beurteilungsbereich „Sprache“: Sicherheit im Umgang mit der am français standard (vgl. 2.2.1.2, Anm. 5) orientierten Sprachnorm sowie die Fähigkeit zur Differenzierung und Variation im Ausdrucksvermögen
- für den Beurteilungsbereich „Inhalt“: Kohärenz in der Darstellung, ein überzeugendes Text- und Problemverständnis sowie die Fähigkeit zu einer schlüssigen Argumentation und einer begründeten Urteilsbildung.

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an. Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

5.3.4.1 Beispiel für den Grundkurs I: Aufgabenart D (Textaufgabe mit Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben)

Teil I: Textaufgabe

Textvorlage: Extrait du discours de Lionel Jospin, prononcé le 20 juillet 1997
Quelle: «Un gouvernement, une administration de notre pays, ont alors commis l'irréparable». Les «principaux extraits du discours de Lionel Jospin, prononcé dimanche 20 juillet 1997». Dans: Le Monde, 22 juillet 1997, p. 8.
Wortzahl: 345

Introduction

Lionel Jospin, Premier ministre depuis mai 1997, prononça, dimanche 20 juillet 1997, devant l'Assemblée nationale un discours dont voici le début.

Texte

«Les 16 et 17 juillet 1942 sont dans l'histoire de notre pays une marque d'infamie. Infamie, que l'arrestation de ces hommes, femmes et enfants juifs et leur déportation vers les camps de la mort. Infamie, que la politique antisémite qui précéda, prépara et inspira la rafle du Vél' d'hiv' et tant de crimes contre l'esprit et contre les 5 personnes.

»Cette rafle fut décidée, planifiée et réalisée par des Français. Des responsables politiques, des administrateurs, des juges, des policiers, des gendarmes y prirent leur part. Pas un soldat allemand ne fut nécessaire à l'accomplissement de ce forfait.

10 »Ce crime doit marquer notre conscience collective. Rappeler cela, si cruelle et révoltante que soit cette réalité, ne nous conduit pas à confondre le régime de Vichy et la République, les collaborateurs et les résistants, les prudents et les

«justes». Il s'agit seulement de reconnaître, avec solennité, comme le fit le président Jacques Chirac il y a deux ans, qu'un gouvernement, une administration de
15 notre pays, ont alors commis l'irréparable. C'est cette infamie que nous regardons
aujourd'hui en face. Telle est la raison d'être de la Journée nationale commémorative
des persécutions racistes et antisémites commises par le régime de Vichy.

»Le président François Mitterrand avait voulu, en la créant, qu'elle commémore,
au-delà d'un événement terrible, l'ensemble des persécutions commises par
20 l'autorité de fait installée à Vichy. Elle se propose d'unir dans le souvenir tous ceux
qui eurent à subir les exactions perpétrées entre 1940 et 1945. Elle est également
l'occasion d'honorer la mémoire de tous ceux qui, quels que furent leurs origines
ou leurs engagements politiques, se levèrent pour résister à la barbarie. [...]

»Nous ne voulons pas oublier. Parce que la seule tombe des victimes de la rafle
25 du Vél' d'hiv', c'est notre mémoire. Parce que les bourreaux atteindraient leur but si
les victimes disparaissaient de notre conscience pour se fondre dans la nuit et le
brouillard de l'oubli. Parce que les familles ont le droit à la solidarité de la République.
[...]

Le Monde, 22 juillet 1997, p. 8

Teilaufgaben

Sujets d'étude:

- 1) Résumez le texte.
- 2) Analysez comment et dans quelle mesure Mitterrand, Chirac et Jospin évitent l'implication de la République Française dans les crimes contre l'humanité.
- 3) Situez brièvement ce discours de Jospin dans le processus de la révision de l'histoire des années de l'Occupation allemande.

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Annotations

1/2	Infamie, que l'arrestation ...:	L'arrestation ... est/était une infamie
8/9	le forfait:	le crime
14	Jacques Chirac:	président de la République depuis 1995
16	commémoratif, ve:	qui rappelle le souvenir d'une personne, d'un événement
18	François Mitterrand:	président de la République de 1981 à 1995, mort en janvier 1996
20	l'autorité de fait:	cette qualification suggère une différence entre l'autorité réelle, mais moralement illégitime du gouvernement de Vichy et l'autorité absente, mais moralement légitime de la France libre organisée par le général de Gaulle à Londres –
21	une exaction:	ici (au pluriel): mauvais traitements, sévices (Miss-handlungen)
21	perpétrer:	faire, exécuter, commettre

26 se fondre:
26/27 le brouillard:

se dissoudre, disparaître
(Nebel); allusion au célèbre film Nuit et brouillard
d'Alain Resnais (1956) qui documente la déportation
des Juifs et l'holocauste

Teil II: Aufgabe zur Textproduktion anhand einer visuellen Vorgabe

Bildvorlage: Affiche de propagande du gouvernement de „Laissez-nous tranquilles!“

Quelle: Guerres et batailles. Numéro spécial/Hors Série N° 10. La Deuxième guerre mondiale racontée par les affiches. Tome III: Les affiches françaises. 1974. P. 21



Arbeitsauftrag

Sujet d'étude:

Etudiez cette affiche diffusée à des millions d'exemplaires par le gouvernement de Vichy:

- Expliquez son message en tenant compte des allusions historiques et de la valeur symbolique des images.
- Dégages les rapports entre cette affiche et le discours de Lionel Jospin.

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Annotations

la franc-maçonnerie: (Freimaurer); association internationale qui remonte au 18^e siècle, en partie secrète, de caractère philanthropique dont les membres, les francs-maçons, se reconnaissent à certains signes; vue d'un mauvais œil par des milieux cléricaux, conservateurs, nationalistes et autres

l'hydre f.: serpent fabuleux à plusieurs têtes, d'après l'Hydre de Lerne (à sept têtes) à laquelle Hercule se trouva confronté

le plant: plante au début de sa croissance destinée à être transplantée, p.ex. un plant d'arbre

la bêche: outil à l'aide duquel le laboureur retourne la terre

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Lösung der Aufgaben

Die Aufgabenstellung setzt die für den Grundkurs I im Abschnitt 2.3 des Lehrplans genannten obligatorischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse und die in Abschnitt 5.2 aufgeführten fachspezifischen Anforderungen voraus, die im Laufe der vier Kurshalbjahre der Qualifikationsphase erworben bzw. gefestigt wurden.

Darüber hinaus sind erforderlich

- historisch-landeskundliche Kenntnisse in Grundzügen zum Thema deutsche Besatzung, Kollaboration und Widerstand und deren Aufarbeitung seit den 70er Jahren
- Kenntnis wesentlicher Elemente der Ideologie der Vichy-Regierung
- die Beherrschung eines themenspezifischen Wortschatzes zum Bezugsfeld guerre, Occupation, crimes contre l'humanité sowie ein elementares textsortenspezifisches Vokabular zur Beschreibung und Kommentierung visueller Vorgaben
- die Fähigkeit, historische Bezüge in Plakaten und Bildern aus der Kriegs- und Besatzungszeit zu erkennen und diese mit dem im Unterricht behandelten Thema in Beziehung zu setzen und in einem zusammenhängenden Text gedanklich schlüssig und sprachlich korrekt darzulegen und zu kommentieren (vgl. Abschnitt 5.3.1.4).

Diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wurden im Halbjahr **13/I** anhand des Themas Occupation et Résistance erworben, auf das sich die Aufgabenstellung beider Teile der Arbeit schwerpunktmäßig bezieht, sowie im Halbjahr **12/II** anhand des Themas Révolte et liberté. Im Bereich des interkulturellen Lernens lag der Schwerpunkt in diesen Halbjahren auf der Ebene von Themen und Problemen mit historischer Dimension sowie von existentieller Bedeutung; auch politisch-institutionelle Fragen wurden behandelt. Im Bereich des Umgangs mit Texten und Medien lag ein Schwerpunkt auf der Behandlung von Bilddokumenten und Spielfilmen zum Kursthema.

Die Bearbeitung von Textaufgaben wurde in allen Halbjahren der Qualifikationsphase geübt und in Klausuren überprüft. Dies gilt auch für Aufgaben zur Textproduktion anhand einer visuellen Vorgabe, die mehrfach Bestandteil einer Klausur waren.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Teil I: Textaufgabe

1) Résumez le texte. (Compréhension)

Anlass und Zweck der Rede, Rolle der Franzosen bzw. der Beamten der Vichy-Regierung, Schuldige und Unschuldige, Hinweis auf Chirac und Mitterrand, Argumente für die Notwendigkeit des Gedenkens. (Anforderungsbereich I, II)

2) Analysez comment et dans quelle mesure Mitterrand, Chirac et Jospin évitent l'implication de la République Française dans les crimes contre l'humanité. (Analyse)

Durch die Einbeziehung aller Verfolgungen der Vichy-Regierung in den Gedenktag stellte **Mitterrand** die Ereignisse des Vél'd'hiv' und die Deportationen der Juden auf eine Stufe mit anderen Verfolgungen (z. B. Verfolgung von Widerstandskämpfern und Gegnern des Regimes) durch die Vichy-Regierung und relativierte diese dadurch. Als Hauptverantwortliche erscheinen letztlich die Besatzer. Die Bezeichnung „autorité de fait“ (Vichy) assoziiert zwingend die „autorité morale et légitime“ der Provisorischen Regierung de Gaulles in London, des Gründers der 4. und 5. Republik, die mit diesen Verbrechen nichts zu tun haben.

Chirac betonte 1995 die Einzigartigkeit des Verbrechens an den Juden und räumte mit der Formulierung „une administration de notre pays“ eine Schuld des französischen Staates, sprich von Verwaltungsbeamten von Vichy, ein, ohne dass ein Schatten auf die Idee der Republik fallen sollte. **Jospin** geht einen Schritt weiter, indem er die Schuld und Schändlichkeit des Verhaltens nicht mehr nur der Vichy-Regierung, sondern von Franzosen, von Beamten aller Rangstufen betont und sich ausdrücklich zur dauernden Verantwortung der Französischen Republik bekennt. Durch die Unterscheidung zwischen Vichy-Regime und Republik, Kollaborateuren und Widerstand Leistenden, Vorsichtigen und Gerechten, wird die Ehre der Republik gewahrt (Anforderungsbereich I, II).

3) Situez brièvement ce discours de Jospin dans le processus de la révision de l'histoire des années de l'Occupation allemande. (Commentaire)

Zeitpunkt der Rede vor Beginn des Papon-Prozesses im Oktober 1997; Wende durch Chirac-Rede 1995; Vermeiden eines Eingeständnisses der französischen

Verantwortung für die Judenverfolgung (vgl. Mitterrand) bis zur Leugnung; Angst vor der Enthüllung der Wahrheit bis in die 90er Jahre; Bedeutung der Berichterstattung der Medien anlässlich der Prozesse von Barbie, Touvier, Papon; Entlarvung des Résistance-Mythos (Widerstand als Regel, Kollaboration als Ausnahme); zunehmend differenziertere Sicht und Wertung der Ereignisse in der Besatzungszeit; Kritik an der Weiterbeschäftigung hoher Beamter (Touvier, Bousquet, Papon), die an der Judenverfolgung beteiligt waren, in der 4. und 5. Republik; Bekanntwerden von Mitterrands Vichy-Vergangenheit, Fortleben antisemitischer Tendenzen usw. (Anforderungsbereich II, III).

Zu **Teil I** kann von den Prüflingen als **Mindestleistung** erwartet werden, dass sie

- **in sprachlicher Hinsicht** einen insgesamt verständlichen, durch sprachliche Verstöße nicht allzu stark beeinträchtigten Textkommentar verfassen,
- **in inhaltlicher Hinsicht** wenigstens zwei der drei nachfolgend genannten Lösungen in ihren wesentlichen Punkten sachlich richtig darstellen:
 - 1) die wichtigsten Informationen der Rede in einem Résumé anführen (Rolle der Franzosen bei der Razzia im Jahre 1942; Anlass der Rede: Gedenktag an die Opfer des Rassismus; Sinn des Gedenkens: Verpflichtung gegenüber den Opfern),
 - 2) die Unterscheidung zwischen République Française und le régime de Vichy, die die drei in der Aufgabenstellung genannten Staatsmänner vornehmen, wenigstens anhand einer Stelle der Textvorlage (vgl. Zeilen 9, 12, 14, 16) genauer erläutern,
 - 3) mindestens drei der im Unterricht erarbeiteten Aspekte zur 3. Teilaufgabe (siehe oben) in knapper Form darstellen.
- **in methodischer Hinsicht** drei kohärente Teiltexthe erstellen, in denen das erworbene thematische und textsortenspezifische Vokabular im Allgemeinen sachgerecht angewendet wird und von denen zumindest einer ausführlicher (etwa 5 bis 6 Sätze) ausgearbeitet wird.

Teil II: Aufgabe zur Textproduktion anhand einer visuellen Vorgabe

Etudiez cette affiche diffusée à des millions d'exemplaires par le gouvernement de Vichy: – Expliquez son message en tenant compte des allusions historiques et de la valeur symbolique des images. – Dégagez les rapports entre cette affiche et le discours de Lionel Jospin.

Aufruf „Laissez-nous tranquilles!“. Vor einer Karte mit den Umrissen West- und Mitteleuropas steht auf französischem Boden ein kräftiger Mann mit einem Spaten in der linken Hand. Er hat ein Loch gegraben, in das eine kniende junge Frau mit glücklichem Gesichtsausdruck einen Baumschößling einpflanzt. Mit der rechten Faust, den Blick gegen Westen gerichtet, wehrt der Mann mit hartem, entschiedenem Gesichtsausdruck drei vom Atlantik her angreifende wütende Wölfe ab, welche die Franc-Maçonnerie, le Juif und de Gaulle darstellen, sowie eine dreiköpfige Hydra mit der Aufschrift le Mensonge. Im Hintergrund geht eine mit ihrem Strahlenkranz alles erleuchtende Sonne mit der Jahreszahl 1941 auf. Diese Jahreszahl verweist auf den gemeinsamen Kampf der Franzosen und Deutschen gegen den

Bolschewismus (Juni 1941: Einfall in die Sowjetunion). Die Sonne symbolisiert den wärmenden Schutz der deutschen Freunde. Die Franzosen blicken in Gestalt der glücklichen jungen Frau hoffnungsvoll in die Zukunft (Baumschößling). Die von außen, den Alliierten gesteuerten inneren Feinde der Vichy-Regierung und des französischen Volkes, nämlich die atheistischen, rationalistischen und internationalistischen Freimaurer (Wegbereiter des Bolschewismus), das Judentum und der in London der Vichy-Regierung die Legitimation absprechende und diese mit Hilfe der Alliierten bekämpfende General de Gaulle als bössartige Wölfe sowie die vielerlei „Unwahrheiten“ über Vichy und „Feind“-Propaganda (z. B. Radio Londres) verbreitende tückische Hydra, werden vom Volk (der Mann mit dem Spaten) erfolgreich in Schach gehalten. Das Plakat illustriert wesentliche Bestandteile der Ideologie der Vichy-Regierung, die im Slogan Familie, Travail, Patrie sowie im Antisemitismus ihren Ausdruck fanden. Der Appell „Laissez-nous tranquilles!“ suggeriert, dass das Volk einig und geschlossen hinter der Pétain-Regierung steht bzw. stehen soll, um den Kampf gegen die inneren Feinde erfolgreich zu bestehen, während gegen die äußeren Feinde das Deutsche Reich wacht.

Das Plakat verdeutlicht den eigenständigen, nicht von den Deutschen verordneten Antisemitismus der Vichy-Regierung (vgl. Jospin: «... la politique antisémite qui précéda, prépara et inspira la rafle du Vél'd'hiv' ...») und ideologische Gemeinsamkeiten mit dem Nationalsozialismus, z. B. die Blut-und-Boden-Ideologie (der wehrbereite Mann mit dem Spaten und die erdverhaftete Frau, die aus dem Boden ihre Kraft beziehen) oder die Ablehnung der vielfach mit den Juden in einem Atemzug genannten Freimaurer. Das Plakat läßt zumindest erahnen, dass diese Ideologie mit breiterer Zustimmung in der französischen Bevölkerung rechnen konnte (Anforderungsbereich I, II, III).

Zu **Teil II** kann von den Schülerinnen und Schülern als **Mindestleistung** erwartet werden, dass sie

- eine insgesamt verständliche, durch sprachliche Verstöße nicht wesentlich beeinträchtigte Bildanalyse abfassen
- die Mehrzahl der manifesten Elemente des Plakats (Überschrift; die beiden Personen mit ihren Attributen; die vier Bestien; Landkarte mit Sonne und Jahreszahl) nennen, die historische Bedeutung bzw. den Symbolgehalt von mindestens drei dieser Elemente erläutern und den Zusammenhang zwischen der Aussage des Plakats mit der Kollaboration unter dem Vichy-Regime in knapper Form darstellen
- einen kohärenten Text verfassen und dabei das für eine Bildbeschreibung texttypische Vokabular im Wesentlichen richtig anwenden (Anforderungsbereich II, III).

5.3.4.2 Beispiel für den Leistungskurs I: Aufgabenart B (Textaufgabe mit Aufgabe zur freien Textproduktion)

Teil I: Textaufgabe

Textvorlage: Paul Verlaine, Colloque sentimental

Quelle: Les deux cents plus beaux poèmes de la langue française (XIIIe au XIXe siècles), éd. Ph. Soupault et J. Chouquet, Paris: Laffont 1955, p. 396–397

Wortzahl: 126 (lyrischer Text)

Texte

Colloque sentimental

- I Dans le vieux parc solitaire et glacé
Deux formes ont tout à l'heure passé.
- II Leurs yeux sont morts et leurs lèvres sont molles,
Et l'on entend à peine leurs paroles.
- III 5 Dans le vieux parc solitaire et glacé
Deux spectres ont évoqué le passé.
- IV - Te souvient-il de notre extase ancienne?
- Pourquoi voulez-vous donc qu'il m'en souviennne?
- V - Ton cœur bat-il toujours à mon seul nom?
10 Toujours vois-tu mon âme en rêve? – Non.
- VI - Ah! les beaux jours de bonheur indicible
Où nous joignions nos bouches! – C'est possible.
- VII - Qu'il était bleu, le ciel, et grand, l'espoir!
- L'espoir a fui, vaincu, vers le ciel noir.
- VIII 15 Tels ils marchaient dans les avoines folles,
Et la nuit seule entendit leurs paroles.

Paul Verlaine

Teilaufgaben

Sujets d'étude:

- 1) Qui sont, d'après vous, les «deux spectres» dans «le vieux parc solitaire»?
- 2) Sur quel sujet porte le dialogue des deux interlocuteurs?
- 3) Par quels moyens poétiques et linguistiques Verlaine met-il en relief l'état d'âme des deux personnages et le caractère de leurs rapports?
- 4) Analysez la structure binaire du poème et interprétez sa fonction.

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Annotations

- 2 forme n.f. (ici:) personnage qu'on reconnaît à peine; être vivant à contours flous; syn.: spectre, fantôme
3 mou, mol, molle (adj.) (ici:) sans vitalité; sans énergie; doux et imprécis
15 avoines folles n.f.pl.: folle avoine; avoine stérile (dt. Windhafer)

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion

Arbeitsauftrag

Sujet d'étude:

Ecrivez un «Colloque sentimental» (de 10 à 20 lignes environ; en vers ou en vers libres) dans lequel règne une ambiance contraire à celle exprimée dans ce poème.

Hilfsmittel: Einsprachiges Wörterbuch

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Lösung der Aufgaben

Die Aufgabenstellung setzt neben den für den Leistungskurs I im Abschnitt 2.3 des Lehrplans genannten obligatorischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen und den im Abschnitt 5.2 aufgeführten fachspezifischen Anforderungen (mit Ausnahme der persönlichen Stellungnahme) insbesondere voraus:

- die Beherrschung eines themenspezifischen Wortschatzes zum Bezugsfeld «les sentiments humains» sowie eines textsortenspezifischen Vokabulars zur Analyse lyrischer Texte,
- die Fähigkeit, die poetischen, lexikalischen und syntaktischen Strukturen eines Gedichts im Zusammenhang mit seiner inhaltlichen Aussage zu beschreiben und zu interpretieren,
- die Beherrschung von Strukturen und Kompositionsmustern zur Abfassung von Texten, die sich an poetischer Sprache orientieren.

Die Aufgabenstellung bezieht sich, was die Bereiche „Sprache“, „Umgang mit Texten und Medien“ sowie „Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens“ angeht, auf Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden aller vier Halbjahre der Qualifikationsphase; dies gilt insbesondere für Methoden des gestaltenden Umgangs mit Texten. Im Bereich des „interkulturellen Lernens“ bezieht sich die Aufgabe in erster Linie auf das Kursthema von **13/I** (L'homme en proie à ses passions, ses obsessions et son isolement) und die Ebene von Themen und Problemen, die von existentieller Bedeutung sind, aber auch auf das Kursthema von **12/I** (Identification et distanciation de l'homme par rapport à la société) und die Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Die Thematik dieser beiden Halbjahre (Beschäftigung mit lyrischen Texten bzw. mit Romanen und Novellen des 19. und 20. Jahrhunderts) berührte ebenfalls die Ebene von Themen mit literarisch-ästhetischer Dimension.

Die Bearbeitung von Textaufgaben wurde in allen Halbjahren der Qualifikationsphase geübt. In die Abfassung poetischer Texte wurden die Schülerinnen und Schüler im Halbjahr 13/I eingeführt. Beide Klausuren dieses Halbjahrs enthielten Aufgaben zur freien Textproduktion. Bei der Klausur des Halbjahrs 13/II können die Schülerinnen und Schüler zwischen den Aufgabenarten A und B wählen.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Teil I: Textaufgabe

- 1) Qui sont, d'après vous, les «deux spectres» dans «le vieux parc solitaire»? (compréhension)

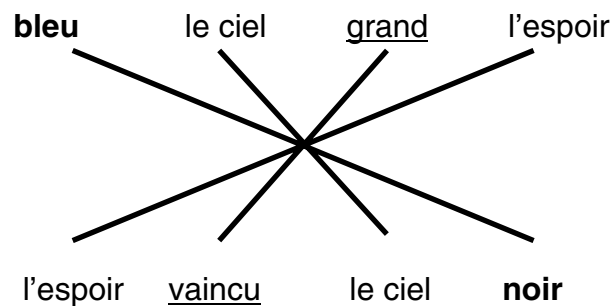
In einem einsamen, alten Park gehen bei eisiger Kälte am anonymen Beobachter (V.4: «l'on») zwei Personen – vermutlich ein Mann und eine Frau – vorbei. Ihre „toten Augen“ (V.3), ihre „schlaffen Lippen“ (V.3) und ihre leisen Stimmen (V.4) deuten darauf hin, dass es sich um ein älteres Paar handelt, ebenso die Umgebung des «vieux parc solitaire». Insbesondere der Ausdruck «notre extase ancienne» bestätigt diese Annahme. (Anforderungsbereich I)

- 2) Sur quel sujet porte le dialogue des deux interlocuteurs? (compréhension)

Im Dialog wird die Vergangenheit der beiden Personen thematisiert. Sie haben einander sehr geliebt (V.7). Einer der beiden Partner – falls es sich um einen Mann und eine Frau handeln sollte, bleibt unklar, um wen es sich dabei handelt – versucht durch seine Fragen (V.7,9,10) und Ausrufe (V.11,12, 13), sein Gegenüber an das vergangene unbeschreibliche Glück zu erinnern und, wenn möglich, die Glut der Liebe neu zu entfachen. Doch sein Partner bzw. seine Partnerin antwortet darauf mit einer unwilligen Gegenfrage (V.8), einem trockenen „Nein“ (v.10) und einem uninteressierten «C'est possible» (v.12). Die Hoffnung auf ein neues Aufkeimen der Gefühle hat diese Person endgültig aufgegeben (V.14). Auch die andere Person lässt am Ende des Dialogs (V.11/12, v.13) erkennen, dass für sie die extase ancienne der Vergangenheit angehört (vgl. die Tempusanalyse in der Teilaufgabe 3). (Anforderungsbereich I, II)

- 3) Par quels moyens poétiques et linguistiques Verlaine met-il en relief l'état d'âme des deux personnages et le caractère de leurs rapports? (analyse)

Die erkaltete Liebe und die Hoffnungslosigkeit der beiden Dialogpartner spiegelt sich wider im Symbol des parc glacé und im Bild der yeux morts, ihre Isolierung in der Einsamkeit des Parks (V.1: parc solitaire). Die Kraftlosigkeit ihrer Gefühle findet ihr Abbild im vieux parc (V.1/5), in den lèvres molles (V.3) und in ihrer gespensterhaften Erscheinung (V.2/6). Letztere wird in Vers 3 durch die Assonanz der fahlen Vokale [õ] und [ɔ] in den Wörtern sont (2 x) bzw. morts und molles sowie durch die weichen Konsonanten [m] und [l] im Anlaut der Wörter morts und molles bzw. leurs und lèvres unterstrichen. Die avoines folles (= avoines stériles; V.15), die sie durchschreiten, deuten darauf hin, dass – trotz der Bemühungen des einen Partners – ihre Gefühle füreinander verdorrt sind. Der Kontrast zwischen dem Glück früherer Zeiten und der Trostlosigkeit der Gegenwart wird durch die Opposition von blauem und schwarzem Himmel sowie von „groß“ und „bezwungener“ Hoffnung bezeichnet, die durch den doppelten Chiasmus der betreffenden Elemente noch gesteigert wird:



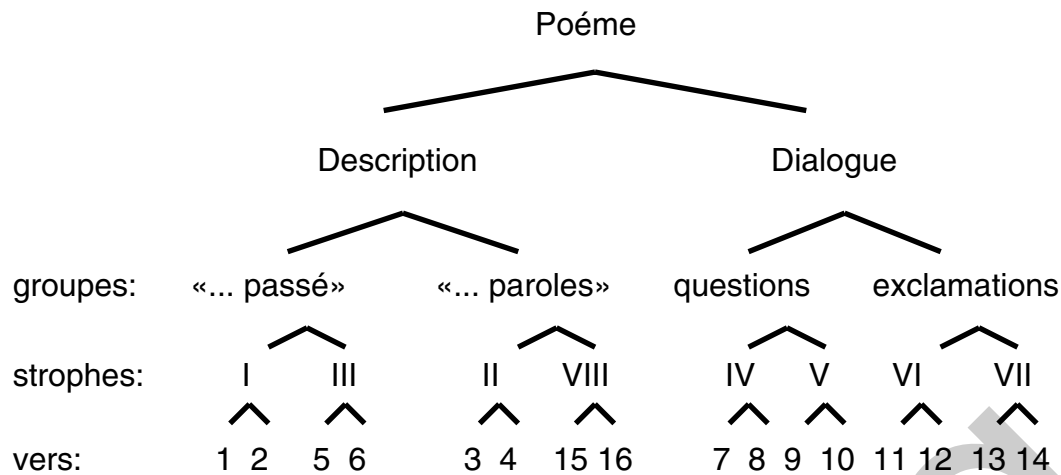
Die Treue – in der blauen Farbe des Himmels angedeutet – ist der Trauer gewichen, der der schwarze Himmel entspricht. Die dunkle Nacht schließlich, die am Ende die Stelle des unbekanntenen Lauschers aus Vers 4 einnimmt (V.16), symbolisiert das Vergehen der Empfindungen im Nichts. Die Unabänderlichkeit dieses Prozesses wird durch das passé simple von entendre bezeichnet, das an die Stelle des Präsens entend in Vers 4 tritt.

Die Person, die den Dialog beginnt, hofft zunächst noch, die Erinnerung an die Liebe wachrufen zu können: Sie gebraucht das vertraute „du“ (V.7,9,10) und das die Gemeinsamkeit beschwörende „Wir“ (V.7,12), während ihr Gegenüber sie distanziert mit vous anspricht (V.8) und danach jede Anrede vermeidet. Die erste Person verwendet in ihren Fragen zunächst noch das présent (V.7,9,10), in den nachfolgenden Ausrufen aber das imparfait (V.12,13): auch sie hat erkannt, dass die Beziehungen zur anderen Person zerbrochen sind (vgl. Teilaufgabe 2). Während sie sich aber noch den Zustand der einstigen Liebe durch den durativen Aspekt des imparfait zu vergegenwärtigen versucht, gebraucht ihr Widerpart das passé composé (V.14), um nüchtern ein abgeschlossenes Faktum zu konstatieren (aspect perfectif). (Anforderungsbereich II, III)

4) Analysez la structure binaire du poème et interprétez sa fonction. (analyse)

Das Gedicht besteht aus 8 Strophen, die sich gleichmäßig auf 2 Textarten verteilen (description: strophes I, II, III et VIII – dialogue: strophes IV, V, VI, VII). Jeweils 2 der 4 beschreibenden Strophen sind durch ihre gleichen Anfänge (strophes I et III: «Dans le vieux parc solitaire et glacé...») und die rime facile ihres zweiten Verses («ont ... passé»/«le passé») bzw. durch ihre gleichen Abschlüsse (strophes II et VIII: «entend ... leurs paroles»/«entendit leurs paroles») als zusammengehörig gekennzeichnet. Jede dieser Gruppen besteht wiederum aus 2 Strophen mit je 2 Versen.

Die 4 Strophen des Dialogs lassen sich aufgrund der vorherrschenden Satzformen (strophes IV et V: phrases interrogatives/strophes VI et VII: phrases exclamatives) in 2 Gruppen aufteilen. Auch diese beiden Gruppen bestehen jeweils aus 2 Strophen zu je 2 Versen:



Dieser binäre Aufbau, dem auch der durchgängige Paarreim und das zweimalige Nennen der Zahl 2 (V.2: deux formes; V.6: deux spectres) entsprechen, kann als Abbild der engen Zweierbeziehung, die einstmals zwischen den beiden Personen herrschte, gedeutet werden. Die Auflösung dieser Beziehung spiegelt sich dagegen in der Ablösung der letzten Strophe von den übrigen Strophen der description.

Als Kriterien für eine **Mindestleistung zu Teil I** gelten:

- **sprachlich:** Abfassung eines insgesamt verständlichen, durch sprachliche Verstöße nicht wesentlich beeinträchtigten Textkommentars
- **inhaltlich:** Darstellung von mindestens 2 der nachfolgend genannten 4 Teillösungen:
 - 1) einfache Beschreibung der beiden Personen des Gedichts (älteres Paar)
 - 2) knappe Bestimmung des Themas (erloschene Liebe)
 - 3) Nennung von 2 sprachlich-stilistischen Ausdrucksmitteln, die diese Thematik illustrieren
 - 4) Erkennen von wenigstens 2 Ebenen des binären Aufbaus
- **methodisch:** Erstellung von vier Paragraphen, von denen zumindest einer ausführlich (etwa 7–8 komplexe Sätze), gedanklich schlüssig und mit deutlich erkennbarem Bezug zur Aussage der Textvorlage (z. B. durch zutreffende Verweise oder Zitate) bearbeitet worden ist; außerdem im Allgemeinen richtige Anwendung des gelernten Wortschatzes zur Besprechung poetischer Texte und grundlegender Textbildungsverfahren (Anforderungsbereich II, III).

Teil II: Aufgabe zur freien Textproduktion

Sujet d'étude:

Ecrivez un «Colloque sentimental» (de 10 à 20 lignes environ, en vers ou en vers libres) dans lequel règne une ambiance contraire à celle exprimée dans ce poème.

Die Schülerinnen und Schüler könnten z. B. in dem von ihnen erstellten Text die erwachende Liebe zweier Menschen beschreiben und in die Schilderung – dem Modell entsprechend – einen Dialog einfügen. Dabei könnten sie statt des «vieux

parc solitaire et glacé» einen blühenden Garten unter einem «ciel bleu» oder eine von spielenden Kindern belebte grüne Wiese im Sonnenlicht als Rahmen wählen. Natürlich würde sich der Dialog der beiden Liebenden nicht der Vergangenheit, sondern einer avenir plein d'espoir zuwenden.

Denkbar sind auch andere inhaltliche Ansätze (z. B. ein leidenschaftlicher Streit zwischen zwei Rivalen in einem dunklen Wald, über dem ein heftiges Gewitter niedergeht).

Eine formale Orientierung an dem Gedicht Verlaines ist wünschenswert, aber keine Bedingung für eine gelungene Lösung. Eine Beachtung eines bestimmten Versmaßes oder gar eines Reimschemas kann unter den Bedingungen einer zeitlich begrenzten Prüfungssituation nicht erwartet werden, wohl aber eine der Poesie sich annähernde Sprache. (Anforderungsbereich I, II, III)

Von den Schülerinnen und Schülern kann zu **Teil II** folgende **Mindestleistung** erwartet werden:

- **sprachlich:** Abfassung eines insgesamt verständlichen, durch sprachliche Verstöße nicht wesentlich beeinträchtigten frei formulierten Textes
- **inhaltlich:** Darstellung einer Situation, die zumindest in Bezug auf 2 Aspekte (z. B. in Bezug auf den Ort und die Gefühlslage der Personen) einen deutlichen Kontrast zur Textvorlage erkennen lässt
- **methodisch:** Verwendung von Ausdrucksmitteln, die sich ansatzweise an einem poetischen Sprachgebrauch orientieren.

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Für jede Prüfung ist dem Prüfling eine für ihn neue, begrenzte Aufgabe zu stellen. Eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion ausgerichtete Aufgabe entspricht nicht den Prüfungsanforderungen.

Die Aufgabenarten für das Fach Französisch sind:

- Bearbeitung einer Lesetextvorlage (zum Markiertheitsgrad vgl. in Abschnitt 5.3.1.5 die Angaben zur Textvorlage der Aufgabenart A des jeweiligen Kurstyps), die für den Leistungskurs I eine Länge von 450, für die übrigen Kurse eine Länge von 400 Wörtern nicht überschreiten sollte: **Aufgabenart A**
- Bearbeitung einer Bildtextvorlage: z. B. bande dessinée, caricature, image publicitaire mit sprachlichen Elementen; Reproduktion von Kunstwerken, Filmclips: **Aufgabenart B**
- Bearbeitung einer reinen oder bildgestützten Hörtextvorlage (nicht zulässig für den Grundkurs II); die Abspieldauer sollte 2 bis 3 Minuten nicht überschreiten; die Vorlagen sollten eine allenfalls geringfügig reduzierte Sprechgeschwindigkeit aufweisen; sie können verschiedene Textsorten, Themen sowie Register berücksichtigen: **Aufgabenart C**.

Die Vorbereitungszeit im Fach Französisch beträgt in der Regel 30 Minuten. Da der erste Prüfungsteil 10 bis 15 Minuten nicht überschreiten sollte, sollte die Aufgabe für diesen Teil weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als vergleichbare Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung. Die Aufgabe (Lesetext bzw. Bildvorlage und Arbeitsanweisung) wird den Schülerinnen und Schülern schriftlich vorgelegt. Als Hörtextaufgabe erhält der Prüfling eine geeignete Tonaufnahme; die Transkription des Hörtextes wird nicht ausgehändigt. Die Aufgabe enthält eine globale Arbeitsanweisung, die durch Arbeitsaufträge im Sinne einer Hilfestellung untergliedert werden kann. Die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil sollte so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge im zweiten Prüfungsteil entwickeln und entfalten kann. Die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuches ist gestattet.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Während der erste Prüfungsteil einen zusammenhängenden Vortrag des Prüflings vorsieht, soll der zweite Teil ein Gespräch zwischen Prüfer und Prüfling sein.

Der zweite Teil der Prüfung sollte etwa die Hälfte der Gesamtprüfungszeit in Anspruch nehmen.

Zur Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Prüfung gelten die Regelungen der APO-GOST.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Allgemeine Bewertungskriterien

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen im Fach Französisch gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung. Zusätzlich ergeben sich bei der mündlichen Prüfung folgende Bewertungskriterien:

- die Korrektheit von Aussprache und Intonation
- die Geläufigkeit der Darstellung
- der Grad der Unabhängigkeit des Vortrags von den in der Vorbereitungszeit angefertigten Notizen
- die Qualität der adressatengerechten Präsentation.

Bei der Bewertung sind die der Struktur der Aufgabe zugrunde liegenden Anforderungsbereiche zu berücksichtigen.

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien:

- die Korrektheit von Aussprache und Intonation
- richtiges Erfassen von Fachfragen,
- sach- und adressatengerechtes Antworten,
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten,
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

Eine ausreichende Leistung (5 Punkte) liegt vor, wenn der Prüfling

- in der Lage ist, sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung sprachlicher Verstöße zu äußern,
- im Gespräch auf Fragen und Einwürfe zum Prüfungsgegenstand antworten kann und
- nachweist, dass er wesentliche Informationen der Vorgabe(n) verstanden hat.

Darüber hinaus muss eine der folgenden Bedingungen erfüllt werden:

- das Ergebnis der Vorbereitung wird zusammenhängend vorgetragen
- über die Textvorlage hinausgehende Sachkenntnisse werden ggf. mit Einhilfen nachgewiesen.

Bewertungskriterien für die einzelnen Aufgabenarten

Die Bewertungskriterien für die einzelnen Aufgabenarten (siehe 5.4.1) orientieren sich an den Anforderungsbereichen für die Abiturprüfung im Fach Französisch (siehe 5.2).

Aufgabenart A: Bearbeitung einer Lesetextvorlage

Sprache

- **Leseverstehen:**
 - die Fähigkeit, die in der Lesetextvorlage enthaltenen Informationen sprachlich zu erschließen
 - die Kenntnis der relevanten lexikalischen und grammatischen Strukturen als Voraussetzung für die Erschließung der Textvorlage
 - die Kenntnis verschiedener sprachlicher Register und textsortenspezifischer Sprachebenen
- **Hörverstehen:**
 - die Fähigkeit, Fragen bzw. Rückfragen der Prüferinnen und Prüfer, deren Arbeitsanweisungen, Überleitungen oder ggf. Problemstellungen zu verstehen (2. Teil der Prüfung)
- **Sprechen:**
 - **Aussprache und Intonation:**
 - * die Fähigkeit zum sinndarstellenden Lesen (im ersten Teil der Prüfung)
 - * die Fähigkeit zum artikulatorisch und intonatorisch korrekten Lesen
 - **Sprachrichtigkeit:**
 - * die Fähigkeit, den Wortschatz der argumentierenden, kommentierenden und wertenden Rede zu verwenden
 - * die Fähigkeit, das relevante themenspezifische Vokabular kontextuell angemessen zu verwenden
 - * die Fähigkeit, beim Vortrag die relevanten lexikalischen und morphosyntaktischen Strukturen adäquat zu verwenden
 - **Kohärenz:**
 - * die Fähigkeit, textgliedernde und textverknüpfende Sprachmittel zur Erstellung eines Redezusammenhangs einzusetzen
 - **Kommunikationsbezogenheit:**
 - * die Fähigkeit, eine der Prüfungssituation angemessene Redeform zu benutzen
 - * die Fähigkeit, in einem der Kommunikationssituation angemessenen Tempo zu sprechen

Inhalt

- **Textverständnis:**
 - die Fähigkeit, die Informationen des vorgelegten Textes zu verstehen, zu analysieren und zu kommentieren; im Falle der Einbeziehung einer Tonaufnahme (z. B. Chanson) gehört zum Textverständnis die Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Informationen des Textes und der akustischen Präsentation zu erkennen (z. B.: melodisch-rhythmische Charakteristika der Vertonung)
 - die Fähigkeit, Kenntnisse aus dem Themenbereich der Textvorlage der Aussage des Textes zuzuordnen und ggf. in die persönliche Stellungnahme einzubeziehen
- **Interkulturelle Kenntnisse und Einsichten:**

- Kenntnis von landeskundlich/literarischen und interkulturellen Aspekten, die vor allem während des Prüfungsgespräches in übergeordnete Zusammenhänge einzuordnen sind
- die im medialen oder direkten Kontakt erworbenen interkulturellen Kenntnisse und Einsichten, die der Prüfling im Zusammenhang mit der Textvorlage in den Vortrag einbringt
- Grad der Selbstständigkeit der Präsentation:
 - die Fähigkeit, unabhängig von der konkreten Aufgabenstellung für die Textvorlage fachspezifische Methoden und Arbeitsformen selbstständig zur Anwendung zu bringen sowie das Prüfungsgespräch konstruktiv mitzugestalten
 - die Fähigkeit, selbstständig die der Prüfungssituation angemessene Redeform zu benutzen.

Aufgabenart B: Bearbeitung einer Bildtextvorlage

Sprache

- ggf. Leseverstehen (bei Bildtextvorlagen mit sprachlichen Elementen; vgl. Aufgabenart A: Lesetextvorlage)
- Hörverstehen:
 - die Fähigkeit, Fragen bzw. Rückfragen der Prüferinnen und Prüfer, deren Arbeitsanweisungen Überleitungen oder ggf. Problemstellungen zu verstehen (2. Teil der Prüfung)
- Sprechen (vgl. Aufgabenart A):
 - Fähigkeit der Beschreibung von Bildern, Zeichnungen, Fotos, Handlungsabläufen einer Bildgeschichte oder eines Filmclips
 - die Fähigkeit, Einzelelemente und ihre Beziehung untereinander in der Fremdsprache zu analysieren
 - Deutung der Wirkungsabsicht der Bildtextvorlage
 - Fähigkeit zur Stellungnahme und/oder Wertung im Vergleich zu anderen Aussagen.

Inhalt

- Umgang mit Texten und Medien:
 - Verstehen und Analyse der Bildinformation(en)
 - Benutzung von Strukturen bildlicher Darstellung (Komposition, zeichnerische und fotografische Mittel)
 - Aufdecken der Beziehung von Bild und Text (sofern ein Text die Bildvorlage begleitet)
 - Deutung der Wirkungsabsicht der Bildtextvorlage
- Interkulturelle Kenntnisse und Einsichten (vgl. Aufgabenart A)
- Grad der Selbstständigkeit der Präsentation (vgl. Aufgabenart A).

Aufgabenart C: Bearbeitung einer reinen oder bildgesteuerten Hörtextvorlage

Die Vorbereitung erfolgt in einem Vorbereitungsraum, in dem dem Prüfling die technischen Voraussetzungen für ein einwandfreies und ungestörtes Abhören der Tonvorlage ermöglicht wird; er kann den Text innerhalb der Vorbereitungszeit beliebig oft abhören. Bei dieser Aufgabenart werden folgende fachspezifische Anforderungen gestellt:

Sprache

- Hörverstehen:
 - die Fähigkeit, die in der Hörtextvorlage enthaltenen Informationen sprachlich zu erschließen
 - die Fähigkeit, Fragen bzw. Rückfragen der Prüferinnen und Prüfer, deren Arbeitsanweisungen Überleitungen oder ggf. Problemstellungen zu verstehen (2. Teil der Prüfung)
- Sprechen (vgl. Aufgabenart A)

Inhalt (vgl. Aufgabenart A).

5.4.4 Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung

Beispiel für den Grundkurs I: Aufgabenart A

1. Teil der Prüfung (zusammenhängender Vortrag des Prüflings)

Textvorlage: Azouz Begag, *Le gone du Chaâba*, Paris: Editions du Seuil 1986, p.94–96 (384 mots)

T'es pas un Arabe, toi!

Introduction

Azouz Begag, né en 1957, fils d'immigrés algériens, a passé son enfance dans un quartier misérable de la banlieue de Lyon. Le «gone» du «Chaâba» (= le gamin du bidonville), c'est bien lui. Dans notre texte, il parle d'un épisode qu'il a vécu à l'école primaire. Dans sa classe, il y avait des Français, comme Jean-Marc, et des fils de Maghrébins, comme Hacène, Moussaoui, Nasser et lui-même. Au contraire de ses copains arabes, Azouz était bon élève. C'est pourquoi Jean-Marc, le premier de la classe, lui a demandé de s'asseoir à côté de lui.

Texte

Il a besoin de moi, lui, le premier de la classe, et le plaisir que je ressentais il y a quelques instants devant Hacène me fait palpiter encore un peu plus. Je ne sais

pas ce que j'allais lui répondre lorsque j'ai aperçu Moussaoui, Nasser et deux autres Algériens de ma classe qui s'approchaient de nous.

5 - Toi, casse-toi de là! ordonne Moussaoui à Jean-Marc en lui lançant un coup de pied dans le cartable.

Terrorisé, le génie se retire sur la pointe des pieds.

- Alors? dit Moussaoui en me fixant d'un œil malicieux et plein de reproches.

Alors quoi? fais-je, sans me douter le moins du monde de ce qu'il peut bien me

10 vouloir.

Ses yeux se font lance-roquettes et, méprisant, il lâche:

- T'es pas un Arabe, toi!

Aussitôt, sans même comprendre la signification de ces mots, je réagis:

- Si. Je suis un Arabe!

15 - Non, t'es pas un Arabe, j'te dis!

- Si, je suis un Arabe!

- J'te dis que t'es pas comme nous!

Alors là, plus aucun mot ne parvient à sortir de ma bouche. Le dernier est resté coincé entre mes dents. C'est vrai que je ne suis pas comme eux. Moussaoui sent

20 mon hésitation et il poursuit: [...]

- Eh ben, t'es un con. C'est ce qu'on voulait te dire.

Une terrible impression de vide s'empare de moi. Mon cœur cogne lourdement dans mon ventre. Je reste là, planté devant eux, et, sur mon visage, mille expressions se heurtent, car j'ai envie de pleurer, puis de sourire, résister, craquer, sup-

25 plier, insulter.

Nasser intervient: [...]

- Et en plus, t'es un fayot. T'en n'as pas marre d'apporter au maître des feuilles mortes et des conneries comme ça?

Il ajoute:

30 - Et à la récré, pourquoi tu restes toujours avec les Français?

Chaque phrase résonne dans ma tête comme une porte que l'on défonce à coups de pied. J'ai honte. J'ai peur. Je ne peux pas crâner car je crois qu'ils ont raison.

Moussaoui me regarde droit dans les yeux:

35 - Je ne veux pas me battre avec toi, dit-il, parce que t'es un Algérien. Mais faut savoir si t'es avec eux ou avec nous! Faut le dire franchement.

Annotations

2 faire palpiter: faire battre le cœur

5 se casser (pop.): s'en aller

11 le lance-roquettes: tube qui permet de tirer des projectiles destinés à détruire des chars ou des avions (dt. Raketenwerfer)

11 lâcher (fam., ici:) dire négligemment

24 craquer (ici:) perdre ses forces

27 le fayot (pop., péj.): personne servile

32 crâner (péj.): faire l'important

Arbeitsauftrag

Sujet d'étude

Présentez le texte:

- Lisez les lignes 1 à 21 (Anforderungsbereich I)
- Exposez brièvement le sujet du texte (Anforderungsbereich I)
- Expliquez les attitudes opposées qui se manifestent dans le dialogue des garçons (l.12-l.17) et la réaction d'Azouz aux reproches de ses camarades (Anforderungsbereich I, II)
- Donnez votre avis sur les phrases prononcées à la fin du texte (l.34-l.35) (Anforderungsbereich III).

Erwartungshorizont

Vom Prüfling wird erwartet, dass er nach einem adressatengerechten Vortrag der Zeilen 1 bis 21 zusammenfassend feststellt, dass der Romanausschnitt einen Konflikt beschreibt, der für die Kinder, die „zwischen zwei Kulturen“ leben, kennzeichnend ist:

Auf der einen Seite steht Azouz, der stolz darauf ist, von den französischstämmigen Mitschülern und vom Lehrer anerkannt zu werden (l.1, l.27–28), auf der anderen die übrigen beurs der Klasse, die ihm in ihrer drastischen Sprache mangelnde Solidarität (l.17: t'es pas comme nous; l.21: t'es un con) und Kriechertum (l.27: t'es un fayot) vorwerfen.

Für Hacène, Moussaoui und Nasser bedeutet «être un Arabe», sich von den «Français» abzugrenzen. Sie lehnen es ab, sich in deren Milieu zu integrieren, vielleicht um ihren Stolz zu bewahren; denn ihre schlechteren schulischen Leistungen hängen auch mit ihrer arabischen Herkunft zusammen. Für Azouz dagegen bedeutet es keinen Widerspruch, seine arabische Identität zu bewahren und sich trotzdem in die Kultur des Landes, in dem er geboren ist, einzuleben. Deshalb versteht er auch nicht sofort den verächtlichen Vorwurf «T'es pas un Arabe, toi! », der ihn wie ein feindliches Geschoss trifft (l.11–l.13) und der ihn nach der simplen Replik «Si, je suis un Arabe» (l.14, l.16) verstummen lässt (l.18–l.19), weil sein Herz allzu heftig reagiert und weil ihn die widersprüchlichsten Gefühle bewegen (l.22–l.25). Der Angriff seiner Kameraden öffnet ihm allerdings die Augen für ihre Probleme: Er beginnt, sie zu verstehen und empfindet Scham und Angst zugleich (l.31–32).

Vom Prüfling wird schließlich erwartet, dass er seine Meinung zur Problematik der Integration der in Frankreich (und den übrigen europäischen Ländern) lebenden Ausländerkinder zum Ausdruck bringt. Was hier als Streit unter Kindern geschildert wird, berührt nämlich existentielle Fragen der beurs überhaupt: Inwieweit sollen sie sich integrieren? Verleugnen sie dadurch ihre Herkunft? Handeln sie unsolidarisch, indem sie sich anpassen? Eine mögliche Antwort auf diese Fragen könnte lauten, dass ein gewisses Maß an Integration (z. B. Erlernen der Sprache des Gastlandes) im Hinblick auf die berufliche Zukunft und die soziale Akzeptanz der Umgebung unerlässlich ist, dass dies allerdings nicht den Verzicht auf alle Traditionen oder gar

auf die Religion des Ursprungslandes voraussetzen darf. In diesem Zusammenhang könnte auch festgestellt werden, dass selbst der beste Wille zu einer Harmonisierung von Tradition und Integration, wie er in der Einstellung des Autors deutlich wird, nicht alle Konflikte lösen kann.

2. Teil der Prüfung (Prüfungsgespräch)

Ausgehend von den Problemen der beurs in Frankreich könnten wahlweise folgende Themen erörtert werden:

- Ghettobildung in den Städten und ihre Problematik
- Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern der EU
- politische Positionen zu Fragen der Immigration und Integration, z. B. Positionen der französischen Regierung und des Front National.

Ausgehend von den im Text wiedergegebenen Dialogen könnten auch besprochen werden:

- typische Merkmale der langue parlée, z. B. Beibehaltung der normalen Satzstellung in Bestimmungsfragen (pourquoi tu restes toujours avec les Français?); häufigere Segmentierung des Subjekts (toi, casse-toi../t'es pas un Arabe, toi!); Wegfall des ersten Verneinungselements (t'es pas..) und des unpersönlichen Subjektpronomens (faut savoir); lautliche Elisionen (t'es; j'te dis); Gebrauch von Ausdrücken der langue familière/populaire (se casser; eh ben; t'es un con; avoir marre; des conneries); Gebrauch von Abkürzungen (la récré).

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Im Unterricht ist die Thematik der immigrés und der beurs ausführlich behandelt worden (vgl. z. B. 3.4.3, Thema von 12/I: «Partagés entre deux pays, continents, cultures: les beurs»). Der Prüfling verfügt deshalb über das entsprechende themenspezifische Vokabular und über das notwendige interkulturelle Sachwissen. Aufgrund der Behandlung von Sachtexten, fiktionalen Texten und Fernsehsendungen zu dieser Thematik und aufgrund der selbstständigen Anwendung von Methoden der Textanalyse und Textproduktion beherrscht der Prüfling ferner den erforderlichen Textbesprechungswortschatz und die Fähigkeit, den vorgelegten Text in der vorgesehenen Weise zu kommentieren.

In anderen Kurshalbjahren sind u. a. folgende Themen behandelt worden:

- Paris et sa banlieue
- Apprendre un métier, faire des études – et après?
- Points chauds de la politique actuelle.

Die Merkmale der langue parlée hat der Prüfling im Rahmen der Vermittlung von Sprachwissen (Unterscheidung von Sprachvarianten; vgl. 2.2.1.4) kennen gelernt.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann.

Bei fächerverbindenden Arbeiten müssen mindestens zwei Gutachterinnen oder Gutachter an dieser Entscheidung beteiligt sein. Die Arbeit ist spätestens nach der Zulassung zur schriftlichen Abiturprüfung abzugeben.

Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, ist die individuelle Arbeitsleistung genau zu definieren. Dies bedeutet, dass nicht aufeinander aufbauende, sondern lediglich möglichst gleichwertig nebeneinander stehende Aspekte bzw. Teile einer Gruppenarbeit als individuelle Aufgabenstellung in Betracht kommen. Bei fächerverbindenden Aufgaben sind die jeweiligen fachlichen Teilbereiche und deren Bewertung genau festzulegen.

Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung (vgl. Kapitel 5.3.) von der als Gutachterin bzw. Gutachter vorgesehenen Lehrkraft zu korrigieren und zu bewerten. Sie bzw. er erstellt ein kurzes Gutachten, das die Vorzüge und Schwächen der erbrachten Leistung herausstellt. Folgende Bereiche sind dabei zu berücksichtigen:

- Grad der selbstständigen Leistung
- Planung: Verdeutlichung der Zielsetzung und Schwerpunkte
- Form und Aufbau: äußere Form, Gliederung, richtiges Zitieren, Lesbarkeit
- Inhalt: Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Bewertung der Ergebnisse
- Methodenbeherrschung bzw. Nutzung von Darstellungsmöglichkeiten und Medien
- Sprache: Sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksfähigkeit (in der deutschen Sprache bzw. Grad der Beherrschung der französischen Sprache, sofern die ganze Arbeit oder Teile davon auf Französisch formuliert wurden).

Das Gutachten ist mit einer Note abzuschließen.

In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar. Er erläutert den Arbeitsweg, beschreibt Methoden und begründet ihre Wahl. Ferner beantwortet er Fragen zu der angefertigten Arbeit.

Mitglied des Fachprüfungsausschusses ist die Gutachterin oder der Gutachter der Arbeit. Bei fächerverbindenden Arbeiten gehören die Gutachterinnen und Gutachter der beteiligten Fächer dazu.

Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet. Die Festlegung einer Gewichtung der einzelnen Prüfungsteile ist nicht vorgegeben. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

Zur besonderen Lernleistung vgl. auch 3.2.4.

Ungültig

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenz

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachdidaktischen und fachmethodischen Arbeit sowie über
- Grundsätze der Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichtes und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen zur Sicherung gleicher Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jgst. 11/II und für eine eventuelle spätere Zusammenlegung
 - Absprachen in Parallelkursen (F7 und F9)
 - Absprachen über methodische und sprachliche Abschlussprofile in 11/I in zusammengelegten Kursen (F7 und F9)
 - Absprachen über Stütz- und Angleichungskurse in der Jahrgangsstufe 11 (vgl. 1.1.4 und 3.4.1)
 - Absprachen über die Vermeidung von Lehrbucharbeit in F7-Profilen in der Jahrgangsstufe 11/I
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches Französisch zu fächerverbindendem Unterricht
 - Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht sowohl im laufenden Unterricht als auch in Projektphasen (vgl. 1.2, 2.2.4 und 3.2.3)
 - Absprachen mit anderen Fachkonferenzen über die zeitliche Gestaltung fachübergreifender oder fächerverbindender Projekte
 - Absprachen über den Eingang von Fachanteilen bei interdisziplinären Projekten in die Leistungsmessung des jeweiligen Faches
 - Absprachen über die Koordinierung des Einsatzes von Facharbeiten (vgl. 3.2.2.5)
 - Absprachen zur besonderen Lernleistung (vgl. 3.2.4 und 5.5)
 - Bildung fachlicher Profile und Schwerpunkte im Sinne von Fächerkombinationen (Genehmigungspflicht der oberen Schulaufsichtsbehörde)
 - Bilinguale Bildungsgänge bzw. Angebote des phasenweisen Einsatzes der Fremdsprache als Arbeitssprache in anderen Fächern.

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind im Kapitel 4 behandelt worden.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse der Fachkonferenz beziehen sich auf

- den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben
- die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten
- die Schulprogrammentwicklung und die Evaluation schulischer Arbeit.

Aussagen zum fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichtes. Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichtes zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Die Fachkonferenz Französisch legt darüber hinaus fest, welche außerunterrichtlichen Veranstaltungen sie den Schülerinnen und Schülern empfiehlt oder im Rahmen des Schulprogramms verpflichtend macht. Hierbei trifft sie Absprachen mit außerschulischen Partnern (und Partnerschulen) bezüglich der

- inhaltlichen Gestaltung und der
 - Organisation (Ort, zeitlicher Rahmen).
- gemeinsamer Vorhaben. Hier sind insbesondere Kontakte zu Institutionen wie den Instituts Français oder den deutsch-französischen Gesellschaften zu nennen.

Im Rahmen des Schulprogramms übernimmt die Fachkonferenz Französisch weitere Aufgaben im Zusammenhang mit

- der Kooperation mit anderen Schulen, um das Angebot an Französisch-Kursen zu erweitern
- der Teilnahme am Sokrates-Programm (Lingua/Comenius) und an anderen Partnerprogrammen
- der Teilnahme an Fremdsprachen-Wettbewerben, an Lehreraustausch- und Hospitationsprogrammen
- der Beantragung von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten sowie deren unterrichtlichem Einsatz und deren Betreuung
- dem Einsatz und der Betreuung von Referendarinnen und Referendaren
- der Kooperation mit Eltern, die einen frankophonen Hintergrund haben
- die Entwicklung schuleigener Lehrpläne.

7 Anhang: Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen – Kompetenzstufen

	A1 = Niveau intro- ductif	A2 = Niveau intermédiaire	B1 = Niveau seuil	B2 = Niveau avancé	C1 = Niveau auto- nome	C2 = Niveau maîtrise
Hörver- stehen	In gesprochener Sprache erkennen die Schülerinnen und Schüler vertraute Wörter und grundlegende Satz-muster wieder, die sich auf die eigene Person, die Familie und die unmittelbare konkrete Umgebung beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Sie können Sätze und sehr häufig verwendete Wörter verstehen, die sich auf Bereiche von unmittelbarer persönlicher Bedeutung beziehen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, örtliche geographische Orientierung, Arbeit). Sie können langsam und deutlich gesprochenen Mitteilungen und Ankündigungen die wesentlichen Informationen entnehmen.	Sie können deutlich gesprochener Standardsprache wichtige Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit etc. trifft. Gleiches gilt – vorausgesetzt es wird relativ langsam und deutlich gesprochen – für das Verstehen vieler Radio- und Fernsehprogramme, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen und /oder beruflichen Interesses ansprechen.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexeren argumentativen Zusammenhängen folgen – vorausgesetzt die Themen sind ihnen einigermaßen vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden – sofern überwiegend die Standardvarianten der Zielsprache gesprochen wird.	Sie können umfangreichere gesprochene Texte verstehen, selbst wenn dies nicht klar gegliedert und Bezüge nicht ausdrücklich sind. Sie können Fernsehprogramme und Filme ohne große Mühen verstehen.	Jegliche Art gesprochener Sprache – ganz gleich ob medial vermittelt oder aktuell gesprochen – verstehen sie ohne Mühe. Dabei kann es sich auch um schnell gesprochene Sprache handeln, wenn sie Zeit haben, sich mit dem Akzent vertraut zu machen.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Leseverstehen	Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Namen, Wörter und sehr einfache Sätze z. B. auf Hinweisschildern, Plakaten oder in Katalogen wieder erkennen und verstehen.	Sie können sehr kurze einfache Texte lesen und verstehen. Sie können vorhergesagbare spezifische Informationen aus Alltags-texten entnehmen, z. B. aus Werbeanzeigen, Prospekten, Speisekarten und Fahrplänen. Sie können sehr kurze persönliche Mitteilungen/Briefe verstehen.	Sie können Texte verstehen, die hauptsächlich aus sehr gebräuchlicher Sprache bestehen, wie man ihnen im Alltag oder am Arbeitsplatz/in der Schule begegnet. Sie können in persönlichen Mitteilungen/Briefen Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen.	Sie können Artikel und Berichte über aktuelle Ereignisse und Probleme lesen, in denen die Verf. einen bestimmten Standpunkt vertreten oder eine bestimmte Perspektive einnehmen. Sie können zeitgenössische Prosa lesen.	Sie verstehen längere und komplexere Texte – und zwar sowohl Sachtexte als auch literarische Texte. Stilistische Besonderheiten in den Texten werden wahrgenommen und beim Verstehensprozess berücksichtigt. Sie haben keine besondere Mühe mit fachsprachlichen Texten, selbst wenn diese nicht unmittelbar eigene Interessensbereiche berühren.	Mit Leichtigkeit können sie nahezu alle Formen geschriebener Sprache verstehen – einschließlich abstrakter, strukturell und/oder sprachlich komplexer Texte – wie z. B. Handbücher, fachsprachliche Artikel und literarische Werke.

Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion	A1 Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfacher Form mit anderen verständigen, wenn sich diese darauf einlassen, Dinge zu wiederholen, in lang-samer Form zu paraphrasieren und ihnen bei der eigenen Formulierung zu helfen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten und Angaben zum Wohnort und zu bekannten Personen machen.	A2 Einfache und häufig wiederkehrende Situationen bewältigen sie, wenn es sich um einen direkten und einfachen Austausch von Informationen über vertraute Themen und Aktivitäten handelt. Sie können kurze soziale Kontakte bewältigen, selbst wenn sie normalerweise nicht genug verstehen, um die Konversation mit eigenen Mitteln aufrecht zu erhalten. Sie verfügen über ein Inventar von Sätzen und Redemitteln, um sich selbst, die eigene Familie und Lebensumstände, die eigene Ausbildung und den eigenen Arbeitsplatz vorzustellen.	B1 Sie sind den Anforderungen sprachlich gewachsen, die sich üblicherweise auf Reisen in Zielsprachigen Ländern stellen. Sie können sich dann auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Meinungen und Pläne begründen, eine Geschichte erzählen, den Inhalt von Büchern und Filmen zusammenfassen.	B2 Sie sind in der Lage, sich mit Spontaneität und Ge-läufigkeit an Gesprächen mit nativ-speakers zu beteiligen und eigene Positionen zu vertreten. Sie können in klarer und detaillierter Form Sachverhalte über ein breiteres Spektrum von Themen aus den eigenen Interessensgebieten darstellen. Sie können zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen erörtern.	C1 Sie können sich flüssig und spontan ohne offensichtliche Suchenach Ausdrucks-mitteln verständigen. Sie können die Sprache flexibel und wirksam für persönliche und berufliche Zwecke einsetzen. Sie können sachgerecht Ideen und Meinungen formulieren und sich mit ihren Redebeiträgen geschickt auf andere beziehen. Sie können auch komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen, Teilaspekte entwickeln und den eigenen Beitrag angemessen abschließen.	C2 Sie können sich mühelos an jedem Gespräch und jeder Diskussion beteiligen und verfügen über ein aus-reichendes Repertoire idiomatischer Redemittel. Sie können mit Geschick und Präzision Bedeutungen nuanciert versprachlichen. Sollten sie Schwierigkeiten haben, sich intentionsgemäß verständlich zu machen, können sie ihren eigenen Beitrag so geschickt abwandeln, restrukturieren und weiterentwickeln, dass andere eventuelle Schwierigkeiten kaum wahrnehmen.
---	---	---	--	---	---	--

Schriftliche Textproduktion	A1 Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze und einfache Nachricht (z. B. Postkarte mit Feriengrüßen) verfassen und Formulare mit Angaben zur Person ausfüllen.	A2 Sie können kurze Notizen und Mitteilungen aufschreiben, die sich auf Bereiche des unmittelbaren Bedarfs beziehen, und einen sehr einfachen persönlichen Brief formulieren, z. B. um jemandem für etwas zu danken.	B1 Sie können einen einfachen zusammenhängenden Text zu Themen verfassen, mit denen sie vertraut oder die für sie von persönlichem Interesse sind. Sie können einen persönlichen Brief schreiben, in dem Erfahrungen und Eindrücke beschrieben werden.	B2 Sie können sich in klarer und detaillierter Form schriftlich zu einem breiteren Spektrum von Themen des persönlichen Interesses äußern. Sie können in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen vermitteln, sich begründet für oder gegen Positionen aussprechen. Sie können in umfangreicheren persönlichen Texten (z. B. Brief) die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herausstellen und kommentieren.	C1 Sie können sich in klarer und gut strukturierter Weise ausdrücken und persönlich in ausführlicherer Form Stellung beziehen. Sie können in Einzelheiten komplexe Sachverhalte in Briefen, Berichten oder Essays darstellen und dabei die wichtigsten Punkte herausstellen. Sie können Texte unterschiedlicher Art in persönlichem Stil formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leser einstellen.	C2 Sie können flüssig und klar in angemessenem Stil formulieren. Sie können komplexe Briefe, Berichte oder Artikel schreiben, die Sachverhalte logisch so klar strukturiert präsentieren, dass die Leser die bedeutsamen Punkte erkennen und im Gedächtnis behalten. Sie können Inhaltsangaben/Zusammenfassungen und Rezensionen zu beruflich relevanten oder literarischen Werken verfassen.
------------------------------------	---	--	--	--	---	---

	A1 Die Schülerinnen und Schüler beherrschen ein auswendig gelerntes Repertoire von einfachen grammatrischen Strukturen und Satzmustern.	A2 Sie verwenden einfache Strukturen korrekt; sonst ist noch mit systembedingten grundlegenden Fehlern zu rechnen.	B1 Sie benutzen das grundlegende Repertoire von sprachlichen Mitteln, die für wiederkehrende Situationen der Alltagskommunikation charakteristisch sind, eigenmäßen korrekt.	B2 Sie benutzen sprachliche Mittel weitgehend korrekt. Fehler, die ihnen unterlaufen, sind nicht systemischer Art und verursachen in aller Regel keine Missverständnisse. Im Übrigen sind sie in der Lage, die meisten Fehler selbst zu korrigieren.	C1 Sie machen selten Fehler, die kaum auffallen und von ihnen selbst korrigiert werden. Sie beherrschen also die sprachlichen Normen auf recht hohem Niveau.	C2 Sie halten die grammatische Kontrolle auch über komplexe Äußerungen konsequent durch, auch wenn ihre Aufmerksamkeit in anderer Weise beansprucht ist.
Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, Korrektheit						

	A1 Sie verfügen über ein recht eingeschränktes grundlegendes Repertoire von Wörtern und einzelnen Redemitteln, die sich auf persönliche Dinge und konkrete Situationen beziehen.	A2 Sie verwenden grundlegende Satzmuster und auswendig gelernte Redemittel, Wortgruppen und formelhafte Redewendungen, um in einfach strukturierten Alltagssituationen in begrenztem Maße Informationen weiterzugeben.	B1 Mit dem Repertoire verfügbarer sprachlicher Mittel können sie „überleben“, der Wortschatz reicht aus, um sich über persönliche Interessen und über die wichtigsten allgemeinen Themen zu verständigen – wenn auch gelegentlich zögernd und mit Umschreibungen.	B2 Sie verfügen über ein ausreichend breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, um klare Beschreibungen zu geben, Meinungen und Standpunkte zu den meisten Themen von allgemeinem Interesse zu formulieren. Sie suchen dabei nicht auffällig nach geeigneten Wörtern und benutzen gelegentlich komplexere syntaktische Strukturen.	C1 Sie verfügen über einen breiten Ausschnitt zielsprachlicher Mittel, sodass die meisten Themen von persönlichem und allgemeinem Interesse intentionsgemäß verhandelbar sind. Gelegentlich auftretende Lücken – z. B. im Wortschatz – werden durch Umschreibung und andere rede-/schreibtechnische Strategien überwunden. Im aktiven Sprachgebrauch können sie zwischen dem formalen und dem informellen Register differenzieren.	C2 Sie zeigen große Flexibilität, indem sie Ausdrücken mit variierenden sprachlichen Mitteln so (um-) formulieren, dass auch feinere Bedeutungsnuancen präzise und differenziert getroffen und Mehrdeutigkeiten – wenn nicht erwünscht – vermieden werden. Sie gehen geschickt mit idiomatischen Wendungen und Redeweisen um.
Ausdrucksvermögen, kommunikative „Reichweite“						

Ungültig

Register

- Abituraufgabe, 100, 125, 127, 129, 144, 147, 164, 171
- Abiturprüfung, 78, 100, 101, 109, 125, 126, 127, 143, 146, 161, 168
 - mündliche, 119, 120, 121, 159, 160, 161, 163, 164, 167
 - schriftliche, 102, 105, 107, 124, 127, 128, 143, 145, 147, 159, 160, 161, 168
- Abiturvorschlag, 143
- Aktualität, 46, 61
- Alltag, 40, 41, 42, 44, 64, 88, 94, 173, 176, 177
- Alltagsleben, 26, 28, 44, 62, 63, 71, 84, 86, 87, 93
- analyse
 - als Teiloperation von Textkommentaren, 32, 65, 76, 103, 108, 111, 118, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 156, 157
- Anfangsunterricht, 24
- Anforderungsbereiche, 100, 125, 126, 127, 145, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 166
- Angleichungskurs
 - dreistündiger, 12, 82
- Anlagen
 - der Prüfungsvorschläge, 144
- Anwendungsbereiche
 - Verwendungssituationen, 15, 21, 80, 92
- APO-GOST, 100, 101, 127, 143, 145, 147, 160
- Arbeitstechnik
 - erforderliche, 123
 - geübte, 126
- Arbeitszeit
 - vorgesehenen, 146
- Argumentieren, 66
- Aufbaustufe, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 27, 30, 56, 58, 103, 105, 106, 110, 130
- Aufbauwortschatz, 20
- Aufdecktechnik, 68
- Aufgabe zur freien Textproduktion
 - in der schriftlichen Abiturprüfung, 128, 130, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 146, 154, 155, 158
- Aufgabe zur Textproduktion anhand visueller Vorgaben
 - in der schriftlichen Abiturprüfung, 128, 133, 135, 136, 138, 142, 146, 147
- Aufgaben zur gestaltenden Textproduktion anhand sprachlicher und visueller Vorgaben
 - Klausur, 105
- Aufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens
 - als Klausur, 108
- Aufgaben zur Vermittlung in zweisprachigen Situationen
 - als Klausur, 107, 108
- Ausdrucksfehler, 113
- Ausdrucksvermögen, 38, 110, 111, 113, 118, 123, 145, 147, 177
- Aussprache, 16, 17, 19, 23, 93, 161, 162
- Austausch, 10, 64, 92
 - einfachen, 174
 - grenzüberschreitender, 10
- Auswahlantworten, 68
- Authentizität, 10, 14, 53, 69
- Bearbeitungszeit
 - verkürzte, 131, 132, 133
- Begegnung
 - internationale, 10, 92
- Benotung, 117
- Beschreiben, 66, 106, 107
- Betriebspraktikum
 - internationales, 64
- Beurteilung, 70, 79, 91, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 123, 125, 127, 147
- Beurteilungsbereiche, 75, 101, 109, 110, 111, 117, 118, 119, 127, 144, 145, 147
- Beurteilungskriterien, 110, 112
- Beurteilungskriterium, 79, 111, 112, 147, 161
- Bewertung, 66
 - der besonderen Lernleistung, 79, 168
 - der Hausarbeit, 121
 - persönliche, 112
 - von Arbeiten in der schriftlichen, 145
 - von Klausuren, 101, 145
 - von mündlichen Abiturprüfungen, 161
- Bewertungskriterium
 - ergänzendes, 161
- Bewertungsmaßstab, 100, 171
- Bildtextvorlage
 - in der mündlichen Abiturprüfung, 160, 163
- Bildung
 - allgemeine, 51
- Bildvorlagen, 17, 30, 71, 96, 97, 106, 122, 133, 153, 163
- bilingualer Bildungsgang, 12, 78

Brief
 komplexer, 175
 persönlicher, 21, 131
 Briefsequenz, 131

CALL, 35, 71
 CD, 33
 CD-ROM, 72
 centres thématiques, 65
 Chanson, 32, 88, 104, 108, 162
 code graphique, 19, 24, 25, 115
 code phonique, 19, 24, 25, 115
 commentaire personnel
 persönliche Stellungnahme, 66
 communication scolaire, 58, 119
 compréhension
 als Teiloperation von Textkommentaren,
 49, 65, 66, 86, 88, 91, 103, 104, 108,
 111, 112, 118, 130, 132, 134, 135, 136,
 137, 138, 139, 140, 142, 144, 156
 Computer, 17, 34, 50, 71, 132, 143

Debatten, 59, 66
 Detailverständnis, 86, 91, 135, 137, 140, 142
 Deutsch
 Kooperation mit dem Fach Deutsch, 74,
 75, 83, 86, 90
 Diktate, 102
 Diskussion, 17, 36, 40, 66, 174
 Diskussionen, 17, 36, 40, 66, 174
 Disponibilität, 20, 55
 Dossier, 56
 gemischtes, 56, 60, 61
 Dramatik
 dramatische Texte, 32, 46, 86, 89, 106,
 128

Ebenen des interkulturellen Lernens, 15, 144
 Einsprachigkeit, 53
 E-Mail, 76, 90
 Englisch
 Kooperation mit dem Fach Englisch, 74
 Epik
 epische, narrative Texte, 32, 46, 84, 90,
 95, 98
 Erdkunde
 Kooperation mit dem Fach Erdkunde, 12,
 88
 Erklären, 66
 Erkundungsprojekte, 59, 64, 74, 81, 96, 97,
 120, 124
 Erwartungshorizont, 144, 145, 151, 156, 166
 Erzähltext, 134
 EU, 26, 28, 29, 74, 78, 87, 167
 Europa, 7, 29
 Evaluation, 57, 64, 73, 81, 119, 171
 schulinterne, 171

Exkursion, 10, 57, 64, 73, 87, 92, 96, 124
 Exkursionsprojekte, 36, 57, 73, 74, 87, 96

Fabel, 29, 32, 47, 72, 106, 134, 139
 Facharbeit, 19, 35, 50, 56, 75, 79, 81, 83,
 101, 118
 Fachkonferenz, 83, 170, 171
 Fachprüfungsausschuss, 168
 faits divers, 31, 59
 Familie, 27, 62, 84, 172, 174
 Fehler, 42, 113, 114, 115, 116, 117, 121,
 145, 176
 grundlegender, 176
 leichter, 116
 lexikalischer, 115
 Fehlerbezeichnung, 113, 115
 Fehlergewichtung, 115
 Fernsehen, 17, 33, 46, 85, 87, 88, 91, 167
 Film, 28, 32, 33, 34, 48, 60, 61, 69, 70, 71,
 86, 88, 104, 106, 108, 111, 128, 132
 Folgefehler, 116
 français standard, 16, 17, 20, 21, 23, 42, 82,
 83, 110, 147
 Französischunterricht
 neueinsetzender, 11, 60
 Freiraum, 37
 Fremdsprache
 erlernte, 126
 fortgeführte, 11, 75
 neueinsetzende, 11, 14
 Frequenz, 20, 55

Ganzschrift, 74, 86, 105, 128, 144
 Gattung
 literarische, 29
 Gedicht, 32, 69, 131, 144, 157, 159
 Gegenstandsorientierung, 52, 55
 Geheimhaltung, 144
 Genehmigungsunterlagen, 143
 Gesamtleistung, 113, 118
 Gesamtnote, 130, 145, 146
 Gesamtschule, 22, 82
 Geschichte
 Kooperation mit dem Fach Geschichte, 8,
 12, 15, 26, 40, 60, 62, 68, 70, 78, 86,
 88, 89, 90, 91, 174
 Gewichtung, 103, 115, 116, 118, 169
 Gliederung
 stichwortartige, 121
 zeitliche, 11, 14
 Gliederungstechniken, 67
 Grammatik, 22, 42, 54, 58, 71, 88, 94, 95,
 102, 108, 109, 115, 117, 124, 131, 132,
 177

Grundkurs, 11, 12, 14, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 57, 81, 82, 83, 84, 92, 103, 104, 108, 116, 128, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 147, 150, 160, 164
 dreistündiger, 82
 Grundkursunterricht, 80
 Grundlagenwissen
 wissenschaftsprädeutisches, 51
 Grundstufe, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 30, 55, 58, 102, 103, 105, 107, 124
 Grundwortschatz, 20
 Gruppenarbeit, 36, 50, 74, 84, 168
 Gutachten, 145, 168
 zur Bewertung von Klausuren, 117

 Handlungsfähigkeit
 interkulturelle, 9, 13, 25, 53, 64, 66, 99
 Handlungsorientierung, 33
 Hausaufgabe, 20, 58, 118, 120, 121, 122
 Hilfsmittel, 93, 125, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 148, 150, 154, 155
 Hörtext
 authentischer, 17, 23
 bildgestützter, 108
 Hörtexte, 30, 46, 92, 108, 132, 133, 142, 143, 144, 146, 164
 Hörtextvorlage
 bildgestützte, 160
 Hörverständnisaufgabe, 91, 128, 131, 135, 137, 139
 bildgestützte, 135, 137, 140
 Hörverstehen, 16, 19, 33, 39, 70, 132, 162, 163, 164, 172
 Hypothesenbildung, 68, 70

 Identifizierung
 beim interkulturellen Lernen, 63
 Illustrationen, 68, 69, 71, 104
 Information
 landeskundliche, 34
 latente, 18, 91
 manifeste, 18, 47, 54, 103, 108, 111
 spezifische, 173
 Informationsaufnahme, 18, 65
 Informationsbeschaffung
 selbstständige, 98
 Informieren, 66
 Inhalt
 als Beurteilungsbereich, 111
 Integration, 13, 54, 57, 61, 64, 78, 97, 166, 167
 Interaktion
 sprachliche, 52
 Interferenzen, 24

 Internet, 50, 64, 71, 72, 74, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 98, 122, 124
 Interpretation, 90, 98, 99, 112, 130, 145
 Interview, 59, 66, 69, 73, 91, 93, 96, 97, 106, 131, 144
 Intonation, 19, 23, 93, 161, 162

 journal télévisé, 70, 72
 Jugendzeitschriften, 27, 85, 95

 Karikaturen, 160
 Kenntnisse
 differenzierte, 88
 erworbene, 9, 60
 fachübergreifende, 109, 111
 methodische, 101
 sprachliche, 101
 übertragbare, 55
 vermittelte, 100
 vertiefte, 89
 Kindheit, 29
 Klausur, 58, 75, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 116, 117, 118, 124, 130, 145, 151, 156
 Klausurthema, 171
 Kollokationen, 20
 Kolloquium, 168, 169
 Kommunikation
 authentische, 10, 34
 berufsorientierte, 15, 31
 interkulturelle, 10, 13, 45, 54, 64
 mündliche, 66, 119, 132
 schriftliche, 34
 sprachliche, 8, 9
 zwischenmenschliche, 15
 Kommunikationsfähigkeit, 7, 31, 33
 Kommunikationsprozesses
 interkultureller, 64
 Kommunikationstechnologie, 34, 69, 71
 moderne, 30, 33, 56
 neue, 50
 Kompetenzstufen, 37, 172
 Komplexität, 13, 57, 73
 Konferenzbeschlüsse, 170
 Konkordanzprogramme, 58
 Konnotationen, 16, 65
 Kontrastivität, 62
 Kooperation, 10
 Korrektheit
 fachsprachliche, 100
 Korrektur, 101, 109, 113, 116, 117, 121, 127, 145
 Korrespondenz, 10, 34, 36, 59, 64, 74, 93, 124
 Kreativität, 10, 52, 57, 74, 79, 90, 98, 112, 113

Kultur
 eigene, 60
 frankophone, 62
 fremde, 63
 Kultusministerkonferenz, 78, 125
 Kunst
 Kooperation mit dem Fach Kunst, 8, 15, 26, 74, 77, 86
 Kurs
 neueinsetzender, 44, 58, 75
 Kurzvortrag, 91, 92, 121, 122

 Landeskunde, 122
 langue écrite, 25, 43
 langue parlée, 25, 43, 132, 167
 lecture croisée, 56, 73
 lecture individuelle, 35, 56, 72, 73, 86
 Lehrbuch, 60, 83, 93, 144
 Lehrervortrag, 52
 Lehrplan
 schuleigener, 171
 Leistung, 33, 77, 78, 100, 105, 109, 111, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 127, 131, 146, 147, 166, 168, 169
 ausreichende, 161
 inhaltliche, 118, 119
 methodische, 124, 145
 selbstständige, 168
 sprachliche, 116, 119
 ungenügende, 146
 unzureichende, 118, 145
 Leistungsanforderungen, 102, 109
 Leistungsbewertung, 100, 109, 120, 170
 Leistungskurs, 11, 14, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 80, 81, 82, 83, 88, 102, 104, 108, 112, 116, 127, 129, 130, 136, 137, 139, 141, 143, 154, 155, 160
 Leitziel
 des Französischunterrichts, 8, 9, 25, 53
 Lektüre
 statarische, 18
 Lernarrangement
 fachübergreifendes, 51
 Lernen
 eigenverantwortliches, 52, 120
 einsichtgestütztes, 24
 elementares, 9
 entdeckendes, 71
 fächerverbindendes, 12, 35
 fachliches, 12, 51
 fremdsprachliches, 10
 interkulturelles, 9, 10, 13, 25, 27, 30, 35, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 79, 81, 83, 88, 91, 97, 98, 101, 103, 109, 111, 143, 151, 155
 kooperatives, 10, 54, 75
 kursorisches, 18
 projektorientiertes, 35, 72, 77
 selbstbestimmtes, 10, 58
 selbstständiges, 33, 52, 54, 73, 75, 79, 83
 sprachliches, 8, 37, 50
 wissenschaftspropädeutisches, 79
 Lernerfolgsüberprüfung, 83, 100, 105, 171
 kontinuierliche, 119
 Lernfortschritt, 51
 individueller, 36
 Lerninhalte, 37, 54, 144
 Lernkompetenz
 soziale, 36
 Lernleistung
 besondere, 12, 78, 79, 168, 169, 170
 Lernökonomie, 21, 54, 55
 Lernprogramm
 computergestütztes, 71
 Lernprozess, 9, 10, 13, 24, 33, 36, 52, 54, 55, 58, 64, 73, 74, 75, 83, 93, 98, 119, 120, 123
 eigener, 50
 interkultureller, 64
 interkulturellerr, 64
 Lernsituation, 19, 25, 26, 115
 Lernstrategie, 55
 Lerntagebücher, 123
 Lerntechniken, 55
 Lernziele, 37, 128
 obligatorische, 37
 verbindliche, 119
 Lesetagebuch, 69
 Lesetechniken, 18
 Lesetexte, 19, 30, 47
 Leseverstehen, 16, 18, 34, 41, 162, 163, 173
 Literatur, 8, 15, 26, 29, 33, 36, 61, 73, 77, 98
 französische, 32, 85
 Kooperation mit dem Fach Literatur, 8, 15, 26, 29, 32, 33, 36, 61, 73, 77, 98
 literarische Texte, 27, 30, 41, 47, 49, 60, 67, 85, 89, 95, 106, 173
 verfilmte/vertonte, 32
 Literaturwissenschaft, 53, 66
 localisation du passage, 129, 132
 Lyrik, 17, 18, 27, 32, 46, 77, 83, 87, 88, 90, 91, 95, 96, 98, 124

 manifestations de civilisation, 60, 86
 Märchen, 32, 68, 77, 106
 Markierung, 21, 24, 113, 114, 116
 geringe, 135, 140
 mittlere, 17, 27, 41, 42, 46, 49, 134, 139
 stärkere, 41, 42, 47, 49, 136
 Material
 authentisches, 25, 92, 96
 ergänzendes, 73

Medien
 audiovisuelle, 30, 33, 34, 56
 auditive, 33
 neue, 120
 Medienkompetenz, 10, 71
 Mehrfachwahlaufgaben, 103
 Mehrsprachigkeit, 10, 20, 43, 53, 58
 Metakommunikation, 57
 Methoden, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 35,
 37, 50, 51, 53, 54, 58, 72, 73, 75, 79, 81,
 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
 95, 97, 98, 99, 101, 109, 127, 143, 155,
 167, 168
 fachliche, 9, 128
 fachspezifische, 35, 163, 170
 fachübergreifende, 52, 54, 103, 109, 111,
 117
 gelernte, 127
 Methodenbeherrschung, 105, 168
 Methodenkompetenzen
 fachliche, 35
 Methodenorientierung, 52, 55
 Methodenreflexion, 121
 Methodenschulung, 34, 65
 systematische, 82
 micro-systèmes lexicaux, 58
 Mindestleistungen, 146, 152, 153, 158, 159
 Mitarbeit
 mündliche, 119, 120
 sonstige, 119, 120
 Moderatorenfunktion der Schüler, 52
 Morphosyntax
 Wort- und Satzgrammatik, 22, 58
 Motivation, 27, 54, 55, 61, 62, 72
 Musik
 Kooperation mit dem Fach Musik, 69, 70,
 74, 77
 Muttersprache, 7, 9, 11, 19, 20, 43, 66, 168

 Nachbereitung, 71, 96, 117
 Nachschlagewerk, 91
 Naturwissenschaften, 15
 niveaux de langue, 16
 Norm, 16, 25, 32, 83
 grammatische, 146
 sprachliche, 176
 Note
 abschließende, 118

 Oberstufe
 gymnasiale, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 22,
 24, 25, 26, 27, 31, 32, 35, 36, 37, 51,
 52, 54, 56, 57, 58, 66, 75, 77, 80, 82,
 100, 101, 108, 119, 121, 124
 Obligatorik, 37, 110, 170

 Originalität, 112, 113, 145

 Paralleltext, 69
 paraphrase, 49, 66
 Partnerarbeit, 35, 72, 73, 93
 Partnerschaften, 7
 performance, 36, 74, 78
 Personalisierung, 63
 Philosophie
 Kooperation mit dem Fach Philosophie, 8,
 78, 86
 Pragmatik
 Pragmalinguistik, 20, 31
 Präsentation, 36, 73, 84, 88, 89, 91, 92, 93,
 97, 121, 161, 162, 163
 Präsentationstechnik, 50
 Präsentationstechniken, 35
 Prinzip des Exemplarischen, 26, 55, 56, 60,
 88
 Prinzip des integrierten Sprach- und
 Sachunterrichts, 26, 54, 101
 Produktionsorientierung, 67
 Progression, 14, 23, 37, 55, 56, 83, 102
 Projekt, 19, 35, 36, 62, 73, 78, 118, 124, 170
 fächerverbindendes, 36, 73, 79, 124, 170
 interdisziplinäres, 64
 Projektarbeit, 50
 Projektveranstaltung, 12, 77
 Prosa
 zeitgenössische, 173
 Prosatext
 verschlüsselter, 129
 Protokoll, 31, 50, 57, 58, 118, 119, 122, 123
 Prozesswissen, 51
 Prüfung, 124, 125, 143, 159, 160, 161, 162,
 163, 164, 167
 mündliche, 159, 160, 161
 schriftliche, 145, 159, 161
 Prüfungsanforderungen, 109, 127, 146, 160
 einheitliche, 125
 Prüfungsarbeit
 schriftliche, 145
 Prüfungsaufgabe, 125, 127, 147, 164
 Prüfungsbedingungen, 125
 Prüfungsgespräch, 159, 160, 161, 163, 167
 Prüfungsleistung, 125
 Prüfungsteil
 erster, 160
 zweiter, 160
 Prüfungsvorschlag, 143, 144
 Puzzletechnik, 68

 Qualifikationsphase, 14, 44, 46, 82, 83, 102,
 128, 143, 150, 151, 155, 156
 Qualitätssicherung, 100, 109
 quatrième de couverture, 122

Radiosendungen, 39
 réalités de civilisation, 60
 Realschule, 82
 Rechtschreibung, 19, 23, 24, 42, 93, 113
 Rectifications de l'Orthographe, 24, 116
 Rede
 argumentative, 31, 92
 Redemittel, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 55, 57, 59,
 80, 84, 85, 88, 89, 92, 110
 gelerntes, 15, 177
 idiomatisches, 174
 Referat, 31, 35, 41, 50, 56, 64, 73, 91, 118,
 119, 121, 122, 175
 Referenzrahmen
 allgemeiner europäischer, 14, 15, 37, 172
 Reflexionsfähigkeit, 51
 Register
 registre médian / familial, etc., 46, 65, 81,
 108, 112, 113, 160, 162, 177, 179
 Religion
 Kooperation mit dem Fach Religion, 26,
 78, 167
 Reportage, 31, 70, 106, 107, 131
 Repräsentativität, 61
 Résistance
 französische, 76, 90
 résumé / résumé analytique / résumé
 structuré, 49, 66, 86, 88, 103, 108
 Rezeptionsforschung, 67
 Rezeptionsstrategien, 34
 Richtigkeit
 sachliche, 111
 sprachliche, 100, 111, 123
 Richtlinien, 12, 13, 24, 51, 82
 Richtlinienintext, 51
 Rollen-Referenz, 59
 Roman, 29, 32, 34, 96, 129, 155

 Sandwich-Methode, 70
 Schreiben, 16, 18, 20, 41, 67, 69, 94, 95, 112
 eigenes, 68
 Schreibübungen, 59
 Schreibwerkstatt, 74
 Schülerorientierung, 52, 55, 73
 Schulmitwirkungsgesetz, 170
 Schulprofil, 77
 Schulprogramm, 37, 171
 Schulprogrammarbeit, 171
 Schulprogrammentwicklung, 171
 Sekundarstufe I, 9, 10, 11, 22, 35, 55, 58, 82,
 102, 107, 108
 Selbstständigkeit, 55
 Selbstständigkeit, 10, 33, 70, 83, 109, 111,
 112, 117, 120, 127, 145, 163
 methodische, 100
 zunehmende, 83
 Selektionsaufgaben, 103

 Sequentialität, 55
 Sequentialitätsprinzip, 82
 Sequenz, 52, 70
 Sequenzbildung, 82, 83
 Sketch, 131
 Sozial- und Arbeitsformen, 57, 70
 Sozialwissenschaften
 Kooperation mit dem Fach
 Sozialwissenschaften, 86, 88
 Spiel
 szenisches Spiel, 23, 57, 78
 Sport
 Kooperation mit dem Fach Sport, 62
 Sprache
 als Beurteilungsbereich, 110, 117, 118,
 145
 deutsche, 8, 75, 79, 100, 118
 eigene, 8
 französische, 7, 8, 12, 13, 14, 17, 19, 23,
 25, 29, 54, 71, 75, 78, 89, 110, 115,
 132, 168
 gebräuchliche, 41, 173
 geschriebene, 115, 119, 173
 gesprochene, 172
 poetische, 155
 Sprachenlernen, 10
 Spracherwerb
 systematischer, 35
 Spracherwerbsphase
 -stufe, 82, 83, 124
 Sprachfunktionen, 18, 23, 25, 65
 Sprachgebrauch
 aktiver, 38, 177
 Sprachhandeln
 eigenes, 9
 Sprachlabor, 33
 Sprachreflexion, 35
 Sprachrichtigkeit, 110, 113, 116, 118, 145,
 146, 162
 Sprachspiel, 68
 Sprachstand
 alt, 46, 104
 modern, 46, 47, 104, 108, 134, 137, 139
 moderner, 46, 47, 108
 moderner Sprachstand, 141, 142
 Sprachverwendung
 berufliche, 8
 Sprachwissen, 11, 24, 25, 37, 43, 55, 111,
 167
 Sprechakte, 14, 15, 34, 85, 89
 Sprechen, 16, 17, 20, 33, 40, 67, 94, 95, 107,
 162, 163, 164
 adressatenbezogenes, 121
 Sprechfertigkeit, 33
 Sprechgeschwindigkeit, 16, 17, 23, 46, 108,
 132, 135, 137, 140, 160
 Sprechtempo

gemäßigtes, 132

Standardsprache, 104
 gesprochene, 39, 172

Stellungnahme
 begründete, 17
 kritische, 92
 persönliche, 20, 66, 69, 108, 127, 155, 162
 selbstkritische, 27
 wertende, 66

Stilfiguren, 47

Struktur
 grammatische, 16, 22, 54, 58, 88, 95, 102, 115, 131, 162, 176
 semantische, 21
 sprachliche, 16, 19, 24, 25, 32, 55, 58, 94
 syntaktische, 42, 155, 177

Strukturierung von Unterrichtsreihen, 61

Studienfahrt, 10, 12, 64, 73, 78, 88, 124

Studierfähigkeit, 80

Studium, 10, 27, 28, 51, 121

Syntax, 65, 114, 135, 137, 140

systeme de civilisation, 60

Systemfehler, 115, 116

Systemlinguistik, 19

Teamarbeit, 77

Technik
 Kooperation mit dem Fach Technik, 15, 26, 86

Teilaufgabe, 103, 104, 108, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 148, 152, 154, 156, 157
 mit produktiv-gestaltenden Lösungen, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Teiltexte, 129, 152

Textanalyse, 18, 53, 54, 57, 167

Textaufgabe, 104, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 151, 154, 156
 in der schriftlichen Abiturprüfung, 104, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 151, 154, 156

Textbegriff, 10

Texte, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 39, 41, 42, 46, 47, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 67, 68, 69, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 104, 105, 108, 111, 120, 122, 126, 128, 129, 130, 132, 144, 147, 154, 155, 164, 172, 173, 175
 adaptierte, 93
 aktuelle, 61
 ältere, 134, 139
 appellative, 30
 ausgewählte, 25, 58
 authentische, 18, 21, 23, 27, 30, 53, 83, 87, 94, 96, 98
 biographische, 90
 dramatische, 32, 59, 68, 69, 86, 89, 90
 eigene, 18, 41, 49, 58
 einfache, 14, 173
 epische, 32, 59, 84, 86, 90, 106
 erarbeitete, 17
 erzählende, 84
 fachsprachliche, 41, 173
 fiktionale, 18, 60, 167
 französischsprachige, 13, 15, 30, 53, 58
 geschriebene, 93, 120
 gesprochene, 39, 93, 172
 gestaltende, 106, 107, 111, 112
 gestaltete, 96
 historische, 89
 instruktive, 30
 kohärente, 23, 49, 128, 146, 153
 komplexe, 41, 99, 124, 173
 literarische, 10, 27, 28, 30, 32, 41, 46, 47, 49, 60, 63, 67, 68, 71, 85, 87, 88, 89, 95, 96, 98, 99, 106, 173
 lyrische, 32, 85, 87, 88, 90, 91, 95, 155
 mediale, 48
 narrative, 47, 69, 95, 98, 106
 persönliche, 41, 175
 poetische, 59, 85, 87, 106, 131, 156, 158
 problematizierende, 31
 schriftliche, 67, 121, 132
 selbstverfasste, 21
 textes authentiques, 14
 textes fabriqués, 14, 30, 108
 themenverwandte, 128
 vorgegebene, 68, 106
 vorgelegte, 162, 167
 zusammenhängende, 133, 146, 150, 175

Texterschließung, 77, 126

Textgliederung, 126

Textgrammatik, 22, 23, 25, 58, 65

Textkommentar
 Aufgaben zum Umgangs mit Texten und Medien, 103, 152

Textkürzungen, 104, 129, 132, 136, 144

Textlänge
 -umfang, 116, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Textlinguistik, 53

Textproduktion, 21, 49, 54, 59, 66, 67, 77, 86, 87, 91, 94, 95, 97, 99, 105, 106, 107, 131, 133, 149, 151, 152, 167, 175
 besprechende, 66
 eigenständige, 20, 109, 128
 freie, 145, 156

- gestaltende, 67, 106, 107, 111, 112
- kreative, 90
- mündliche, 91
- schriftliche, 90, 91
- Textrezeption, 9, 20, 46, 49, 65, 94
- Textsorten, 15, 18, 21, 27, 31, 33, 46, 47, 56, 57, 58, 59, 69, 102, 104, 106, 108, 111, 128, 160
- Textverständnis, 21, 97, 116, 162
- Textvorlage
 - in der schriftlichen Abiturprüfung, 71, 103, 104, 105, 111, 112, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 147, 152, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
- Theater, 34, 74
- Themen
 - gemeinsame, 77
 - gewählte, 54, 61, 82
 - interkulturelle, 60, 127
 - landeskundliche, 71
 - literarische, 61, 72, 84, 122
 - obligatorische, 14
 - soziokulturelle, 13, 25, 37, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101
 - vertraute, 39, 40, 41, 172, 174
 - zukunftsbedeutsame, 26, 29
- Transfer, 51, 126
- Übergangsstufe, 14, 27, 56
- Überprüfung, 102, 103, 119
 - gezielte, 102
 - schriftliche, 101
- Übersetzung, 19, 108
- Übung
 - schriftliche, 103, 118
- Umgestaltung
 - von Texten, 68, 69, 70
- Unterricht
 - fächerverbindender, 78, 88, 90, 170, 171
 - fachübergreifender, 62, 77
 - problemorientierter, 12
- Unterrichtseinheit, 35, 94
- Unterrichtsform
 - kooperative, 50
- Unterrichtsgespräch, 52, 118, 119
- Unterrichtsgestaltung, 51, 52, 53, 54
- Unterrichtsinhalte, 52, 55, 125
 - vorgesehenen, 52
- Unterrichtsmethode, 52
- Unterrichtsmethoden
 - gängige, 52
- Unterrichtsorganisation, 51, 57, 77
- Unterrichtsvoraussetzungen
 - für schriftliche Abituraufgaben, 150, 155
- Unterrichtsvorhaben, 64, 79
- Urteil
 - zusammenfassendes, 119
- Urteilsfähigkeit, 159
- Urteilsvermögen
 - kritisches, 120
- Valenz, 20, 55
- Veranschaulichung, 33
- Veranstaltung
 - außerunterrichtliche, 171
 - übergreifende, 77
- Verantwortung
 - soziale, 51
- Verfahren
 - analytisches, 67
 - analytisch-interpretierendes, 10
 - kreatives, 98
 - methodisches, 46, 100, 126
 - produktives, 74
 - wissenschaftspropädeutisches, 10
- Vergleichbarkeit, 105, 107, 125, 131, 170
- Verknüpfung
 - thematische, 36
- Vermittlung
 - mediale, 88, 101
 - zweisprachige, 19
- Vernetzung, 13, 26, 34, 52, 54, 57, 75
- Verstöße
 - sprachliche, 161
- Vertextungstechniken, 49, 65, 145
- Videoausschnitte, 104
- Videokamera, 33, 34
- Videorecorder, 34
- Vokabular
 - textsortenspezifisches, 155
 - themenspezifisches, 34, 84, 88, 91, 116, 162, 167
 - unbekanntes, 121
- Vorbereitungszeit, 122, 160, 161, 164
 - für die mündliche Abiturprüfung, 160, 161, 164
- Vorgabe
 - inhaltliche, 18
 - sprachliche, 102
 - visuelle, 91, 105, 107, 111, 133, 146, 149, 150, 151, 152
- Vorhaben
 - grenzüberschreitendes, 12, 64, 78
 - komplexe unterrichtliche, 73
 - unterrichtliches, 35, 36, 56, 74
- Vorlage
 - literarische, 70
- Vorschlag
 - zu bearbeitender, 143
- Vortrag
 - zusammenhängender, 121, 159

Wendung
 idiomatische, 115, 119, 146, 177
 Werbetexte / images publicitaires, 77, 87, 160
 Wertvorstellungen, 12, 18, 26, 60, 66, 81, 104, 112
 Wiederholung
 systematische, 55
 Wiederholungsfehler, 116
 Wirklichkeit
 außersprachliche, 34
 fremde, 34
 gesellschaftliche, 26, 32, 98
 Wirkungsabsicht
 vermutete, 108
 Wirkungsabsichten des Autors, 47, 91
 Wirtschaft, 26
 Wissen, 12, 24, 32, 44, 52, 55, 59, 67, 71, 97, 102, 119
 dynamisches, 44
 eingebrachtes, 112
 gelerntes, 125
 geordnetes, 159
 grammatisches, 124
 landeskundliches, 63
 Orientierungs-, Erklärungs- und Deutungswissen, 25, 83
 prozedurales, 71
 soziokulturelles, 10, 44
 Sprachwissen, 11, 24, 25, 37, 43, 111, 167
 vernetztes, 52
 Wissenschaftspropädeutik, 12
 Wissenszuwachs, 52
 Wort
 gesprochenes, 132
 unbekanntes, 16
 vertrautes, 172
 verwendetes, 172
 Wörterbuch, 20, 50, 144, 145, 148, 150, 154, 155
 einsprachiges, 20, 104, 107, 108, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 160
 zweisprachiges, 107
 Wortschatz, 20, 21, 32, 38, 58, 59, 71, 80, 81, 88, 92, 94, 102, 108, 109, 124, 132, 135, 137, 140, 158, 162, 177
 aktive, 20, 21
 aktiver, 21
 differenzierter, 161
 gängiger, 115, 146
 Textproduktionsvokabular, 107
 textsortenspezifischer, 58
 themenspezifischer, 42, 58, 84, 88, 89, 95, 98, 119, 150, 155
 Wortschatzerwerb
 okkasioneller, 58
 Zeichensetzung
 fehlende, 115
 Zeitschriften, 34, 84, 107
 Zeitungen, 59, 60, 84, 107
 Ziel
 methodisches, 55
 stufenspezifisches, 77
 Zitieren
 korrektes, 121, 168
 Zusammenarbeit
 mit anderen Fächern, 12, 74, 78
 Zusammenarbeit mit anderen Fächern, 12, 74, 78
 Zusammenfassung, 41, 103, 175
 Zusammenfassungen, 40, 41, 174, 175
 Zweisprachigkeit
 zweisprachige Vermittlung, 40