



Lecture individuelle – «Les ados en France»

Kreative Lektürearbeit und Vorstellung ausgewählter Bücher zum Thema auf einer von Schülern kreierte Webseite

Ines Maria Hauf

Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Offenbach

Pädagogische Prüfungsarbeit
im Rahmen des zweiten Staatsexamens
für das Lehramt an Gymnasien

Lecture individuelle – «Les ados en France »

Kreative Lektürearbeit und Vorstellung ausgewählter Bücher zum Thema auf einer von Schülern kreierten Website

Unterrichtseinheit durchgeführt in einer 10. Klasse der Albert-Schweitzer-Schule in Offenbach am Main

Vorgelegt von Ines Maria Hauf

Juli 2005

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Didaktische Überlegungen zur Unterrichtseinheit.....	7
2.1 Curriculare Begründung.....	7
2.1.1 Lesen.....	7
2.1.2 Erstellung einer Website.....	8
2.2 Schülerrelevanz.....	8
3. Methodische Überlegungen zur Einheit.....	9
3.1 Offener Unterricht.....	9
3.2 Kreative Lektürearbeit.....	10
4. Didaktische Analyse des Materials.....	13
4.1 Kurzschriften.....	13
4.1.1 Lektüren zum Thema Freundschaft.....	14
4.1.2 Kurzschriften zum Thema Freundschaft in Verbindung mit Schule	16
4.1.3 Kurzschriften zum Themenkreis Schule, Freundschaft, Familie.....	17
4.1.4 Kurzschriften zum Thema Freunde und Familie.....	20
4.1.5 Lektüren zu gesellschaftlichen Problemen.....	22
5. Groblernziele zur Unterrichtseinheit.....	25
6. Die Unterrichtseinheit.....	29
6.1 Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit.....	29
6.2 Zur Auswahl der Stunden.....	32
6.3 Die 5. Stunde.....	33
6.3.1 Lernausgangslage.....	33

6.3.2 Didaktische Analyse.....	34
6.3.3 Materialanalyse.....	35
6.3.4 Feinlernziele der Stunde.....	36
6.3.5 Methodische Überlegungen.....	38
6.3.6 Überblick zum geplanten Stundenverlauf.....	40
6.3.7 Reflektierter Stundenverlauf.....	41
6.4 Die 9. Stunde.....	42
6.4.1 Lernausgangslage.....	42
6.4.2 Didaktische Analyse.....	43
6.4.3 Materialanalyse.....	44
6.4.4 Feinlernziele der Stunde.....	44
6.4.5 Methodische Überlegungen.....	46
6.4.6 Überblick zum geplanten Stundenverlauf.....	48
6.4.7 Reflektierter Stundenverlauf.....	48
6.5 Die 14. Stunde.....	50
6.5.1 Lernausgangslage.....	50
6.5.2 Didaktische Analyse.....	50
6.5.2.1 Planung einer Webseite.....	51
6.5.2.2 Textsorte Rezension.....	51
6.5.3 Didaktische Reduktion.....	51
6.5.4 Feinlernziele der Stunde.....	52
6.5.5 Methodische Überlegungen.....	53
6.5.6 Überblick zum geplanten Stundenverlauf.....	55
6.5.7 Reflektierter Stundenverlauf.....	55

7. Gesamtreflexion.....	58
7.1 Allgemeine Bemerkungen.....	58
7.1.1 Individuelle Gestaltung des Lernprozesses und seiner Inhalte.....	58
7.1.2 Organisation des Lernprozesses und seiner Inhalte in der Gruppe...	60
7.1.3 Einbringen individueller Fähigkeiten und Talente.....	62
7.1.4 Verbesserung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne echter Kommunikation.....	65
7.2 Das Lesetagebuch als Leistungsnachweis.....	69
7.3 Der abschließende Fragebogen.....	70
7.4 Fazit.....	71
8. Literaturverzeichnis.....	73
9. Anhang.....	76

1. Einleitung

Das Fach Französisch hat in den vergangenen Jahren an Popularität verloren. Frankreich und seine Sprache sind in der Lebenswelt der meisten Schülerinnen und Schüler kaum präsent. Zudem gilt das Fach als schwierig und grammatiklastig. Rückläufige Anfängerzahlen sowie das „Abwählen“ der 2. Fremdsprache Französisch durch eine Mehrheit der Gymnasiasten prägen das Bild.

Ganz im Gegensatz dazu erfreuen sich schulische Angebote aus dem Bereich der Neuen Medien großer Beliebtheit. Besonders das Internet, mit seiner Komponente der Interaktivität, das viele Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Freizeit nutzen, übt eine große Faszination aus.

Aus der skizzierten Ausgangssituation folgt, dass der Einbezug Neuer Medien speziell im Französischunterricht Chancen zur Stärkung und Aufwertung des Fachs bieten kann. Dabei kommt es jedoch darauf an, das Motivationspotential der Neuen Medien zu nutzen und gleichzeitig ihren Einsatz im Unterricht funktional mit den Zielen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu verbinden.

Neben den Möglichkeiten der Integration Neuer Medien in den (Lehrbuch)unterricht, z.B. durch kurze Rechercheaufgaben im Internet, Erstellung von Übungsmaterialien mit hot potatoes (auch durch Schülerinnen und Schüler) und Individualisierung von Hörverstehensaufträgen am PC, können in der schulischen Sprachlernbiographie der Schülerinnen und Schüler Schlüsselstellen identifiziert werden, an denen der Einsatz neuer Medien in offenen Lernsituationen dem individuellen Lernfortschritt und der Motivation des Einzelnen in besonderer Weise förderlich ist.

In meiner Pädagogischen Prüfungsarbeit erprobte ich in einer solchen Schwellensituation, nach dem Ende der Spracherwerbsphase im engeren Sinne in der Jahrgangsstufe 10, die Erweiterung eines Lektüreprojekts durch die Erstellung einer gemeinsamen Webseite, was den Schülerinnen und Schülern die Auswahl einer individuellen Kurzschrift in Abhängigkeit vom eigenen Interesse und Leistungsstand gestattete. Die Seite hatte von Anfang an klar definierte Funktionen und damit einen fest umrissenen Adressatenkreis: Sie sollte anderen Schülerinnen und Schülern eine Übersicht über die in der Schulbücherei vorhandenen französischen Lektüren geben und für die 2. Fremdsprache Französisch auf der Homepage der Schule werben.

Nach Abschluss der Einheit ist zu konstatieren, dass die Kombination von Methoden kreativer Lektürearbeit im Rahmen einer Simulation mit der Erstellung der Webseite in ihren inhaltlichen und nicht zuletzt technischen Aspekten eine Vielzahl unterschiedlicher

Lernchancen und Zugänge zum Thema der Einheit bot. Der emotionale Zugang der Schülerinnen und Schüler in der Interaktion im Klassenraum wurde durch einen kognitiven und auch fächerübergreifenden Aspekt ergänzt. Aktives Lernen, sprachliches Handeln sowie die Erprobung der eigenen kommunikativen Kompetenz waren auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten möglich. Dabei fungierte die Webseite als eine Plattform, die über die Darstellung des individuellen Lernertrags der Schülerinnen und Schüler in Form einer Rezension der jeweiligen Kurzschrift auf einer eigenen Unterseite hinaus als authentische Sprachhandlungssituation wahrgenommen wurde.

Fazit: Die gelungene Integration der Neuen Medien in einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht stellt eine Erweiterung und Bereicherung desselben dar und ist geeignet, Schülerinnen und Schüler nachhaltig auch für die „schwierige“ Fremdsprache Französisch zu motivieren.

2. Didaktische Überlegungen zur Unterrichtseinheit

2.1 Curriculare Begründung

2.1.1 Lesen

Der Lehrplan der Klasse 10 in der zweiten Fremdsprache Französisch sieht die Bearbeitung authentischer oder sprachlich vereinfachter Lektüren unabhängig vom Lehrbuch vor¹ und betont den Aspekt des eigenständigen aktiven Umgangs der SuS mit den Texten: „Die Schülerinnen und Schüler beginnen längere [...] Lesetexte [...] *selbst zu erschließen* und dabei *wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden.*“² (Hervorhebungen d. Verf.). Inhaltlich sind u.a. „Probleme der Gegenwart“ z.B. in Bezug auf gesellschaftliche Aspekte zu behandeln. Das übergeordnete inhaltliche Thema der Einheit, *les ados en France* lässt sich in seinen unterschiedlichen, in der Materialanalyse detailliert darzustellenden Ausprägungen diesem Oberthema zuordnen.

Somit entspricht das Lektüreprjekt in seiner Anlage und thematischen Ausrichtung den Anforderungen des Lehrplans für die Jahrgangsstufe 10.

Das Lektüreprjekt folgt auch dem schulinternen Curriculum im Fach Französisch, das die Arbeit mit der Bücherkiste in dieser Klassenstufe vorsieht. Diese Festlegung ist als sinnvoll zu bewerten, da in Klasse 10 einer Vereinbarung der Fachkonferenz zufolge kein

¹ Im Fall der authentischen Lektüre handelt es sich um einen verbindlichen Unterrichtsinhalt während das Lesen einer sprachlich vereinfachten Lektüre fakultativ ist. Vgl. Lehrplan S. 41

² Lehrplan Französisch, S. 41.

verbindliches Lehrwerk mehr eingesetzt wird, und sich damit die Chance eröffnet, bei der Vermittlung der obligatorischen Inhalte des Lehrplans auf die spezifischen Interessen der SuS einzugehen und ihr selbständiges und eigenverantwortliches Lernen zu fördern, wie es im Rahmen eines individuellen Lektüreprojekts in besonderer Weise möglich ist. Für die SuS bietet sich somit die Möglichkeit zum Ausbau von Methodenkompetenz als einer Schlüsselkompetenz, wie z.B. in Bezug auf Lern- und Arbeitstechniken, Reflexion über eigene Lernschritte und Prozesse.³

21.2 Erstellung einer Webseite

Die von den Schülerinnen und Schülern erstellten Rezensionen bilden die Grundlage einer Website, die als Teil der Homepage der Albert-Schweitzer-Schule die französischsprachigen Lektüren der dortigen Schüler- und Lehrerbibliothek vorstellt und „Werbung“ für die 2. Fremdsprache Französisch gerade auch in Konkurrenz zu Spanisch machen wird. Der Umgang mit den neuen Medien und auch die Textverarbeitung sind im Lehrplan der Klasse 10 den Methoden und Lerntechniken zugeordnet⁴. Diese Festlegung entspricht außerdem der Vermittlung von Medienkompetenz im Allgemeinen, die als eines der Ziele des Französischunterrichts im Lehrplan niedergelegt ist.⁵

2.2 Schülerrelevanz

Das Lernarrangement der *lecture individuelle*⁶ ermöglicht den Einbezug der Schülerinteressen in besonderer Weise, da die SuS ihre Lektüre entsprechend dem eigenen Interessenschwerpunkt auswählen können. Das Rahmenthema *les ados en France* weist einen engen Bezug zur Lebenswelt der SuS auf, in den Lektüren werden Themen angesprochen, die in Teilen auch für die SuS persönlich relevant sind.

Ein weiterer Aspekt bei der Auswahl der Lektüre ist die Möglichkeit der Anpassung des Schwierigkeitsgrades der Lektüre an das sprachliche Können der SuS. Die Arbeit mit einem ihrer Leistungsfähigkeit angemessenen Text hat einen motivierenden Effekt, da die SuS hier ihre Fähigkeiten einbringen können.

Die SuS übernehmen außerdem Verantwortung für die Planung ihres Lernprozesses und die eigene Arbeit mit der Lektüre, indem sie den Leseprozess sowie die Bearbeitung der Lektüre im Rahmen orientierender Vorgaben eigenständig steuern und planen.

³ Dies wird vom Lehrplan Französisch auch gefordert. Lehrplan Französisch, S. 3

⁴ Lehrplan Französisch, S. 42

⁵ Lehrplan Französisch, S. 3 ff

⁶ Zur *lecture individuelle* vgl. Busch und Sernetz.

Durch die arbeitsteilige Beschäftigung mit den Lektüren und ihre Präsentation in der Klasse und auf der Website übernimmt jeder Schüler eine Expertenrolle im Hinblick auf sein Buch. So wird nicht nur eine authentische Kommunikationssituation bzw. ein genuines Bedürfnis nach Austausch geschaffen und Neugier auf die Arbeit des jeweils anderen geweckt, sondern die Arbeit des Einzelnen in hohem Maße honoriert. Mit der Vorstellung des eigenen Buches auf der Website, die als Teil der Schulhomepage allgemein zugänglich sein wird, wird die genannte Expertenrolle der SuS über den Kreis der Lerngruppe hinaus erweitert.

3. Methodische Überlegungen zur Einheit

3.1 Offener Unterricht

Der vorliegenden Einheit liegt das didaktische Prinzip des *Offenen Unterrichts* zugrunde. Es handelt sich dabei nicht um eine Methodenkonzeption im engeren Sinne, sondern um ein Prinzip allgemeiner Natur, das sich in den verschiedensten Unterrichtsformen auf vielfältige Weise berücksichtigen lässt⁷. Die Öffnung von Unterricht ist dabei in unterschiedlicher Hinsicht realisierbar⁸:

Öffnung in Bezug auf den Lernbegriff: Unterricht muss so beschaffen sein, dass er Lernen als eigenaktiven Prozess unter Einbeziehung von persönlichem Vorwissen, Vorerfahrungen sowie individuellen Motivationen erlaubt. Dies bedingt die Akzeptanz unterschiedlicher Lernwege und –tempi.

Öffnung in Bezug auf Inhalte und Themen: Lernen soll sich an den Interessen der SuS orientieren und von intrinsischer Motivation geleitet sein, sich orientieren an „Erfahrungen, Hoffnungen, Ängsten, Handlungsbedürfnissen der Lernenden[...].“⁹ Daher ist eine Beteiligung der SuS an der Auswahl der Themen und Inhalte des Unterrichts nötig. Die partizipatorische Planung durch die SuS ist in unterschiedlicher Weise denkbar, sie kann sich z.B. auf die Themenauswahl an sich oder aber lediglich auf organisatorische Aspekte der eigenen Arbeitseinteilung beziehen. Die Öffnung gegenüber den Interessen der Lernenden kann auch bewirken, dass Gefühle ein stärkeres Gewicht bekommen.

Öffnung in Bezug auf Arbeitsformen und Methoden: Im *Offenen Unterricht* zum Einsatz kommende Methoden und Arbeitsformen müssen geeignet sein, ein hohes Maß an Aktivierung der Lernenden zu gewährleisten, wobei gleichzeitig unabhängig vom Lehrer und

⁷ Peterßen, S. 161 merkt an, eine bündige Theorie offenen Unterrichts fehle noch.

⁸ Vgl. Edel, S. 76 ff.

⁹ Schulz, S. 5

kooperativ gearbeitet werden soll. Letzteres ist unabdingbar, will man unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff, Wahlmöglichkeiten und auch Selbsterfahrung zulassen.

Öffnung in Bezug auf den Lernort und die Lernumwelt: Offener Unterricht soll vielfältige Anregungen von außerhalb des Klassenzimmers aufnehmen um eine stimulierende Lernumgebung zu schaffen. Auch sind Orte außerhalb des Klassenzimmers von großer Wichtigkeit, da sie eine direkte Auseinandersetzung mit der Lebenswelt ermöglichen.

Man kann also resümieren dass *Offener Unterricht* auf sprachliche Fächer bezogen Schülerinitiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung sowie Zugriffsmöglichkeiten auf authentische Materialien und andere, auch technologische Ressourcen fördert. So werden Prozesse der Selbsterkundung und Selbsterfahrung auf der Grundlage einer breiten Palette sprachlicher Erfahrungen ermöglicht und die schülerseitige „Selbstorganisation“ der Lernprozesse gefördert.¹⁰

3.2 Kreative Lektürearbeit

Ausgehend von den oben dargestellten Grundsätzen liegt der Beschäftigung mit literarischen Texten im Unterricht eine Abwendung vom primär analytischen, verobjektivierenden Ansatz eines *lecteur-consommateur* zugrunde. Angestrebt wird die Tätigkeit eines *lecteur-producteur* mit seiner individuellen Textlektüre als einer *réponse faite au texte*,¹¹ die es dem Leser abverlangt, „[...] den Text in seine eigene Sprache, seinen eigenen Erfahrungs- und Sinnhorizont zu übersetzen“¹². Diese bezieht subjektiv-individuelle, emotionale, intuitive und imaginative Aspekte der Lernersicht in den Unterricht ein. Kreative Verfahren bei der Lektüre literarischer Texte bringen diese Betrachtungsweise in die methodische Gestaltung des Unterrichts ein und dienen dazu „[...] Anregung und Hilfestellung für aktive, individuelle und kreative Sinnbildungsprozesse [...] zu geben“.¹³

Im Folgenden werden das Konzept des *Offenen Unterrichts* und der methodische Zugang der kreativen Textarbeit in ihren Implikationen für das methodische Vorgehen innerhalb der Einheit dargestellt: Die *lecture individuelle* zum Thema *les ados en France* setzt an den Interessen und der Lebenswelt der SuS an¹⁴ und erlaubt ihnen, ihre Lektüre frei auszuwählen. Gleichzeitig eröffnet sich damit die Möglichkeit der Differenzierung für jeden SuS, eine individuell auf seinen Leistungsstand in Französisch abgestimmte Lektüre zu lesen. Auch

¹⁰ Vgl. dazu Timm, S.11

¹¹ Vgl. dazu Hérouy, S. 22

¹² Caspari, S. 241

¹³ Bruschi/ Caspari, S. 168-177

¹⁴ Zur Notwendigkeit der Festlegung eines Oberthemas und dessen Auswahl vgl. S 6

finden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sonst in den Bereich anderer Fächer gehören, ihren Eingang in das Lektüreprojekt wie z.B. EDV-Kenntnisse zur Erstellung der Homepage, künstlerische und gestalterische Fähigkeiten beim graphischen Entwurf eines *settings* zur Interaktion in der Klasse und beim individuellen Führen des Lesetagebuchs. „Die lecture individuelle ermöglicht somit inhaltlich, sprachlich und auch methodisch ein individualisiertes, schülergerechtes Lehren und Lernen.“¹⁵

Auch der Anspruch an die SuS, sich empathisch in eine literarische Figur der eigenen Kurzschrift einzufühlen und der handelnde auch sprachliche Umgang in dieser Rolle mit den anderen SuS, die ebenfalls ihre Rollen im Rahmen der *mini-simulation*¹⁶ verkörpern, geht über das der Lerngruppe vertraute Maß an kreativem Umgang mit Kurzschriften hinaus.

Die SuS werden außerdem in verschiedener Weise in die Planung der Einheit einbezogen. Einerseits betrifft dies die individuelle organisatorische Ebene wo sie unter Berücksichtigung vorgegebener *milestones*, die im Sinne von Lernplateaus die gemeinsame Arbeitsfähigkeit im Unterricht sicherstellen sollen, ihre Zeit bei der Lektüre und der begleitenden Erstellung des Lesetagebuchs mit Hilfe eines Kalenders eigenständig einteilen und planen sollen. Auch existieren im Falle kreativer Aufgaben im Zusammenhang mit dem Lesetagebuch Optionen bzw. das Einbringen eigener Ideen zu Texten, Illustrationen u. Ä. ist möglich. Schließlich ist es den SuS selbst überlassen, welchen Protagonisten sie in der Interaktion im Rahmen der *mini-simulation* im Unterricht verkörpern möchten. Andererseits kommt der Planungsaspekt in der Mitwirkung der SuS bei der Gestaltung der Einheit zum Tragen. Diese sind dazu aufgerufen, den Unterricht aktiv und kooperativ in Bezug auf die Auswahl eines *settings* zur Interaktion in der Rolle eines selbst gewählten Protagonisten und zur Erarbeitung sowie Festlegung eines verbindlichen Textstandards für die zu haltenden Präsentationen bzw. die zu erstellende Website mitzugestalten.

Die Einheit soll den SuS die Möglichkeit zum eigenständigen, lehrerunabhängigen Arbeiten geben. Diese ist durch die Notwendigkeit der individuellen Arbeit an der jeweiligen Lektüre und die Erstellung des Lesetagebuchs, die Interaktion innerhalb der *mini-simulation*¹⁷ sowie die Vorbereitung der Präsentation und der Buchvorstellung gegeben.

¹⁵ Mengler, S. 32

¹⁶ Nach Vollmer (S. 244) sind Simulationen durch das Aufgreifen von Problemsituationen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit gekennzeichnet. Die von ihr angeführten Beispiele legen eine längere Dauer einer solchen Simulation nahe. Da im Rahmen der vorliegenden Einheit der geschilderte Zusammenhang mit Problemsituationen gegeben ist, es sich allerdings um einen Handlungsrahmen handelt, der mehrere Stunden und auch unterschiedliche Problemstellungen umfasst, habe ich mich für die Bezeichnung *mini-simulation(s)* entschieden um diese Abweichung zu markieren.

¹⁷ Nach Arendt sind sprachliche Aktivitäten innerhalb einer *simulation* sprachlichem Handeln in der Realität sehr ähnlich. Durch den Einsatz dieser Methode wird folglich eine „[...] Brücke zur Realität geschlagen [...]“. S. 5.

Gleichzeitig ist es aufgrund des konstatierten Lernstandes notwendig, den SuS auch hier Plateauphasen, gerade zu Beginn eines neuen Arbeitsauftrags, anzubieten, den gegenseitigen Austausch und die Kooperation zu fördern und auch für Rückfragen zumal für weniger leistungsstarke SuS zur Verfügung zu stehen. Neben der eigenständigen Arbeit sollen die SuS zusammenarbeiten und sich unterstützen bzw. Anregungen von Mitschülern aufnehmen und umsetzen können. Dazu sind sie dezidiert im Falle der technischen Realisierung der Website aufgerufen, bei der die Hälfte der Gruppe recht gute Kenntnisse besitzt, während die andere Hälfte nur über rudimentäre Kenntnisse verfügt.

Aber auch bei der o. g. gemeinsamen partizipatorischen Planung, in der es gilt, Entscheidungen zu treffen und Optionen auszuhandeln, bzw. während der sprachlichen und auch inhaltlichen Arbeit in den Plateaustunden sind Austausch und Kooperation explizit angestrebt. Ein weiterer Aspekt sozialen Lernens ist die sprachlich und inhaltlich angemessene Bewertung der Vorstellungen der Bücher durch die anderen SuS nach vorheriger Erarbeitung geeigneter Bewertungskriterien. Ein Bezug der Einheit über den eigentlichen Unterricht hinaus bzw. eine Öffnung des Unterrichts ist durch die Präsentation der Arbeitsprodukte im Internet, die innerhalb der Schulgemeinschaft aber auch für jeden Interessierten im Internet die französischsprachigen Lektüren der Bibliothek vorstellen wird, gegeben¹⁸.

Zusammenfassend ist damit festzustellen, dass die vorliegende Einheit in ihrer Konzeption den Vorgaben *Offenen Unterrichts* nachkommt und diese methodisch mit Elementen kreativer Lektürearbeit verbindet.

¹⁸ vgl. dazu Wessin und Lorenz. Sie sehen im Schreiben im Internet eine fast schon authentische Sprachhandlungssituation, da durch die Publikation weltweit potentielle Empfänger angesprochen werden. S. 8

4. Didaktische Analyse des Materials

4.1 Kurzschriften

Um neben der individuellen Lektüre einen gemeinsamen, handelnden Umgang der SuS auf Grundlage ihrer jeweiligen Kurzschriften im Unterricht zu ermöglichen, war es nötig, die Auswahl der Bücher unter ein Oberthema zu stellen. Hierbei war die Auswahl möglicher Themenstellungen aus pragmatischen Gründen eingeschränkt. Zum einen war zu berücksichtigen, dass es sich bei den zur Wahl gestellten Lektüren zum größten Teil um didaktisierte und annotierte Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads in Anpassung an die Lerngruppe handeln musste, um die SuS bei ihrem ersten individuellen Lesen im Französischunterricht nicht zu überfordern und zu demotivieren. In der Praxis bedeutete dies eine Orientierung der Literatúrauswahl am Angebot französischsprachiger Lektüren der Schulbuchverlage. Dieses beschränkt sich im Wesentlichen auf die Themenbereiche Kriminalromane und *les ados* im weitesten Sinne. Zum anderen war es im Zusammenhang mit der Funktion der zu erstellenden Website, die die in der Bibliothek der Albert-Schweitzer Schule vorhandenen französischen Bücher vorstellen soll, nötig, vorrangig auf dort vorhandene Lektüren zurückzugreifen.

Prinzipiell hätte damit nach Durchsicht des vorhandenen Materials die Möglichkeit bestanden, den SuS die Entscheidung zwischen einer *lecture individuelle* von Kriminalromanen oder zum Thema *les ados en France* zu überlassen.

Jedoch sind diese beiden möglichen Themen nicht als gleichrangig zu betrachten: Während im Fall von Kriminalromanen ein „Fall“ mit seinen Protagonisten und seiner Lösung im Vordergrund steht, ist der Themenbereich *les ados* weit vielfältiger. Adoleszenz als subjektive biographische Lebensphase, als Zeit der Entwicklung, des Lernens und der Identitätsbildung umfasst den gesamten Lebenskosmos Jugendlicher in ihren familiären, sozialen, gesellschaftlichen und beruflichen Beziehungen und Problematiken.

Schon aufgrund der genannten vielfältigen inhaltlichen Charakteristika des Themenbereichs *les ados* im Vergleich zu Kriminalliteratur erscheint es an dieser Stelle gerechtfertigt, als Oberthema der Kurzschriften *les ados en France* festzulegen ohne die SuS partizipatorisch in die Planung dieses Aspekts der Einheit einzubeziehen. Auch eignen sich Kurzschriften zum Thema *les ados* aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung besser für die gemeinsame kreative Lektürearbeit und die Schaffung von Sprechansätzen im Unterricht und wecken in höherem Maße Interesse an der Kurzschrift der anderen SuS.

Nicht zuletzt bezieht das Thema *les ados en France* unter Herstellung des Bezugs zu Frankreich die Interessen und die Lebenswelt der SuS in geeigneter Weise ein, indem es die

Situation Jugendlicher in Frankreich in verschiedenen Aspekten thematisiert. Damit erlaubt es den SuS einerseits die Begegnung mit anderen Lebenswelten Gleichaltriger, zugleich eröffnet es aber auch die Chance, eigene Einstellungen und Handlungsmuster vergleichend zu reflektieren.¹⁹.

Zu Beginn der Einheit konnten die SuS aus insgesamt 23 Kurzschriften zum oben genannten Rahmenthema wählen. Das inhaltliche und sprachliche Anspruchsniveau der Auswahl an Kurzschriften spiegelte dabei das unterschiedliche Leistungsniveau der SuS innerhalb der Lerngruppe wieder, es reichte von Originalausgaben französischer Jugendbücher bis zu didaktisierten und sprachlich vereinfachten Lektüren für das 3. Lernjahr. Dies gestattet eine gezielte Differenzierung vor allem in qualitativer, in Einzelfällen jedoch auch in quantitativer Hinsicht und ermöglicht die Anpassung der Lektüren an den jeweiligen Leistungsstand der SuS.

Auswahlkriterien für die individuelle Lektüre, die zuvor mit den SuS gemeinsam erarbeitet worden waren, waren das Interesse des Einzelnen für das Thema der Kurzschrift anhand ihres Titels, Titelbildes und des Klappentexts sowie deren Schwierigkeitsgrad²⁰ in Verbindung mit der Einschätzung der eigenen (Lese)kompetenz im Französischen.²¹

Die von den SuS ausgewählten Lektüren lassen sich in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Komplexität inhaltlich den Themenschwerpunkten soziale/gesellschaftliche Probleme (Drogenmissbrauch, Ausländerfeindlichkeit, Gewalt), Beziehungen zur Familie bzw. zu Gleichaltrigen und Schule als Erfahrungsraum zuordnen²².

4.1.1 Lektüren zum Thema Freundschaft

Neben der engen thematischen Verwandtschaft weisen die beiden Kurzschriften zu diesem Thema *La bande à Frédo*²³ und *Quartier libre* eine Vielzahl von Parallelen auf. Sie gliedern sich in 11 bzw. 12 *scènes* dialogischen Inhalts. Vom Sprachniveau her sind sie an Band 1 und

¹⁹ vgl. dazu Lehrplan Französisch, S. 3. Dort werden die genannten Aspekte als Groblernziele des Französischunterrichts im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz angeführt.

²⁰ Abzuschätzen durch überfliegendes Lesen mit Hilfe der vorhandenen Annotationen, der Analyse deren Schwierigkeitsgrades bzw. dem Fehlen sprachlicher Hilfen.

²¹ Um den eigentlichen Auswahlprozess zu erleichtern und den SuS eine erste Orientierung zu geben habe ich die Lektüren vorsortiert.

²² Im Folgenden werden die Kurzschriften thematisch geordnet vorgestellt um eine möglichst große Straffung der Darstellung zu erreichen. Da die SuS individuell ein Buch lesen, wird die Analyse des verwendeten Materials explizit auf die Zugehörigkeit eines SuS zu einer in der Lerngruppenbeschreibung definierten Leistungsgruppe Bezug nehmen.

²³ Zu den genauen Literaturangaben vgl. die Bibliographie.

2 des Lehrwerks *Découvertes* angepasst und umfassen daher ca. 1200 Wörter²⁴ und sowie lediglich die Zeitformen des *présent*, *imparfait* und *passé composé*. Über dieses Niveau hinaus gehen Lexeme und grammatikalische Phänomene, die dem *français familier* zuzuordnen sind, wie z.B. *mon vieux*, *la bagnole*, *un bahut*; *le look* (Einflüsse des Englischen), *laisse béton*, *chébran* (*verlan*) weglassen von *ne* bei Verneinung etc. Diese sprachlichen Besonderheiten werden durch Annotationen in den Lektüren selbst erklärt, stellen also an sich keine Schwierigkeit mehr dar, so dass sich im Falle der beiden SuS der unteren Leistungsgruppe, die die Lektüren gewählt haben, in der Arbeit mit einem dieser Bücher die Möglichkeit bietet, auf dieser Grundlage ihre vorhandenen Kenntnisse des Französischen anzuwenden und auszubauen sowie o.g. Lexeme des sprachlichen Registers des *français familier* kennen zu lernen und anzuwenden.

Thematisch beschreibt die Kurzschrift *La bande à Frédo* die Integration der Geschwister Chris und Patrick in eine neue Clique. Sie sind mit ihren Eltern vom Land in eine *cité HLM* gezogen und müssen sich an die neuen Lebensverhältnisse gewöhnen. Während Patrick sich passiv verhält und seinen alten Lebensumständen nachtrauert, versucht Chris sich in die tonangebende Clique zu integrieren. Dazu verändert sie ihre Frisur und ihren Kleidungsstil und versucht durch das Bestehen selbst erdachter Mutproben in die Clique aufgenommen zu werden. Diese gibt ihr jedoch schnell zu verstehen, dass es sich bei den Mutproben um ein Missverständnis gehandelt habe und sie als Mitglied der Clique allein aufgrund der Änderung ihres „Looks“ willkommen sei. Als Mitglied der Clique arbeitet Chris bewusst darauf hin, auch ihren Bruder Patrick zu integrieren, indem sie einen Jugendlichen ausfindig macht, der ebenso gerne Videofilme dreht wie ihr Bruder. Um die Integration ihres Bruders weiter voranzutreiben initiiert Chris schließlich ein gemeinsames Projekt ihres Freundeskreises mit ihrem Bruder, das Verfassen eines „Schulrap“ mit der Produktion eines zugehörigen Videoclips. Dieser wird ein voller Erfolg und schweißt die Mitwirkenden zusammen.

Ähnlich strukturiert ist der *plot* der Lektüre *Quartier libre*. Hier stehen sich die Schüler einer Schulklasse als Repräsentanten zweier Welten zunächst unversöhnlich gegenüber. Einerseits handelt es sich um Marc Durand, in einem bürgerlichen Stadtviertel, einer intakten Familie und einem begüterten Haushalt aufgewachsen. Er lebt er in der Welt der Computer und macht elektronische Musik, hat aber keine nennenswerten sozialen Kontakte. Dem gegenüber steht eine Clique Jugendlicher aus der angrenzenden *bidonville*. Diese sind teilweise ausländischer Herkunft, wachsen in schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen auf und sehen

²⁴http://www.klett.de/shop/catalog/ISAEntry.do?shop=Z_EKV_LEHR&theme.core.isa.sapmarkets.com=LE&arealD=leh_frz_gym_2fr_dec

sich in ihrem Kleidungsstil und ihrer Rapmusik als Repräsentanten einer Jugendkultur, die sich bewusst von derjenigen der Schüler mit dem bürgerlichen Hintergrund Marcs abgrenzt. Um seine Schüler miteinander in Kontakt zu bringen, plant der Mathematiklehrer ein gemeinsames Projekt seiner Schüler, das Arrangement und die Produktion eines Rapvideos. Dabei würde Marc für die technische Realisierung verantwortlich zeichnen, während die Clique aus der *banlieue* mit dem Erfinden eines Rap für den künstlerischen Aspekt verantwortlich wäre. Zunächst erscheint die Realisierung des Projekts jedoch nicht möglich, da sich Manuel, der Rapper der Clique, aufgrund von Vorurteilen weigert mit Marc zusammenzuarbeiten. Erst durch einen Trick der übrigen Mitglieder der Clique kann das gemeinsame Projekt erfolgreich realisiert und Marc in die Gruppe integriert werden.

4.1.2 Kurzschriften zum Thema Freundschaft in Verbindung mit Schule

Trotz ihrer thematischen Verwandtschaft sind die beiden Lektüren *La triche* und *Le jardin des copains* in Bezug auf ihre sprachliche und inhaltliche Komplexität sehr unterschiedlich.

La triche von Emile Smadja basiert auf einem französischen Jugendroman und liegt in einer gekürzten, vereinfachten und annotierten Fassung empfohlen für das vierte Lernjahr vor. Sprachlich werden sämtliche Strukturen vorausgesetzt, die nach Beendigung des elementaren Spracherwerbs beherrscht werden sollen. Als Zeit der abgeschlossenen Vergangenheit fungiert das *passé simple* anstelle des *passé composé*. Eine Liste der verwendeten Formen sowie die Bildungsregel finden sich im Anhang und erleichtern damit das Verständnis der wenig vertrauten Formen während des Lesens. Es ist der Lektüre deutlich anzumerken, dass ihr ein *livre de jeunesse* zugrunde liegt, da sie viele Reminiszenzen an das Alltagsleben in Form von Markennamen, Musikgruppen und konkreten Ortsangaben und Beschreibungen in Zusammenhang mit Paris enthält. Auf der Ebene der Wortfelder sind teilweise recht spezielle Lexeme und Kollokationen aus den Bereichen *amitié, amour, drague et sentiments* (exemplarisch seien hier genannt: *être sur la même longueur d'ondes, les nanas, éclater en sanglots, rendre jaloux à qn., être ému*) sowie *l'école (sècher des cours, la rentrée, tricher à un examen)* vorherrschend. Die Annotationen sind zum größten Teil in französischer Sprache. Julien Céolin, 14 Jahre alt, kämpft mit Problemen, die für sein Alter typisch sind. Aufgrund mangelnden Fleißes sind seine schulischen Leistungen ungenügend, was ihm Vorwürfe der Lehrer einträgt. Auch seine Beziehung zu Lisa, die er gerne als Freundin hätte, gestaltet sich schwierig. Durch einen Zufall erfährt er vom Doppelleben des Klassenprimus Thomas. Die beiden freunden sich an und beginnen durch die Erfindung eines Systems zum möglichst

effizienten Erbringen herausragender Leistungen in bestimmten Fächern sich Freiräume zu schaffen, in denen die Erwartungen der Eltern und der Schule ihre Gültigkeit verlieren.

Im Einklang mit den dargestellten Besonderheiten wurde die Lektüre von einem Schüler ausgewählt, der von seiner Leistungsfähigkeit her dem oberen Mittelfeld zuzuordnen ist.

Im Gegensatz zur oben genannten Lektüre ist die Kurzschrift *Le jardin des copains* inhaltlich und sprachlich weit weniger anspruchsvoll. Die 14 jährige Hauptfigur Michelle liebt es, ihre Lehrer ein wenig zu täuschen. Als mäßige Schülerin bekannt, schreibt sie eines Tages die beste *rédaction* der Klasse und ist fortan gezwungen, sich mit dem Vorwurf des Plagiats und damit verbunden einer Nichtbewertung ihrer Arbeit auseinander zu setzen. Sie durchlebt einen tief greifenden Konflikt, in dessen Verlauf sich manche Freunde gegen sie stellen, kann die Plagiatvorwürfe aber schließlich entkräften.

Die Lektüre ist für das 3. Lernjahr vorgesehen, geht im sprachlichen Schwierigkeitsgrad nicht über die bereits behandelten Lehrbuchtexte hinaus. Auf Wortfeldebene sind vor allem die Sachgebiete *l'école* wie z.B. *copier la rédaction sur qn.*, *le pion*, *le contrôle*, *être nul en maths*, *être bonne élève* sowie Vokabelmaterial zum Ausdruck von Gefühlen bzw. zum Thema Freundschaft/Unehrlichkeit dominierend. Da die Kurzschrift von einem weniger leistungsstarken SuS gelesen wird, ist sie als angemessen zu betrachten.

4.1.3 Kurzschriften zum Themenkreis Schule, Freundschaft, Familie

Thematisch ist die Lektüre *Les mauvaises notes* mit den beiden letztgenannten Büchern eng verwandt, jedoch stellt die Gewinnung persönlicher Einsichten durch den Protagonisten im Zusammenhang mit den genannten Themen eine davon zu unterscheidende Komponente dar. Der 13-jährige Frédéric ist ein Einzelkind und lebt mit seinen Eltern in einer äußerlich intakten, materiell gut gestellten Familie in Paris. Er fühlt sich jedoch einsam und ungeliebt von seinen Eltern und verweigert die Mitarbeit in der Schule. Nach einem heftigen Streit mit seinem Vater aufgrund seiner schulischen Leistungen läuft Frédéric von zu Hause weg. Er wird von der Polizei aufgegriffen und aufgrund einer Verwechslung mit einem anderen weggelaufenen Jugendlichen bei dessen Familie einquartiert, die ihn als ihren verlorenen Sohn Ludovic willkommen heißt. Diese besteht aus den Eltern sowie vier Geschwistern, unter denen Ludovic höchste Wertschätzung genießt, lebt in einem Dorf auf dem Land und in bescheideneren materiellen Verhältnissen. Frédéric ist fortan gezwungen, die Rolle Ludovics zu übernehmen und dessen hervorragende schulische Leistungen und breite Interessen zu imitieren. Auch wird er sich durch die häusliche und familiäre Situation Bidous, des besten

Freundes Ludovics, der Erniedrigungen und physischen Misshandlungen ausgesetzt ist und schließlich aus Geldmangel die Schule abbrechen soll, der Fehleinschätzung seiner eigenen familiären und persönlichen Situation bewusst. Auch realisiert er erstmals in seinem Leben, dass die Möglichkeit eines Schulbesuchs und einer guten Ausbildung keine Selbstverständlichkeit ist. Nachdem der wirkliche Ludovic zu seiner Familie zurückgekehrt ist, fährt Frédéric nach Paris zurück. In der Folge verbessert sich das Verhältnis zu seinen Eltern, seine schulischen Leistungen sind gut und Bidou, mit dem ihn eine tiefe Freundschaft verbindet, wird von Frédéric's Eltern eingeladen bei ihnen zu leben um die Schule beenden zu können.

Sprachlich setzt die Lektüre den Abschluss des Sprachlehrgangs im engeren Sinne voraus (Empfehlung: Ende des 3. Lernjahres). Auch finden *passé simple* und das *gérondif* Verwendung, diese werden wie im Fall von *La triche* im Anhang nochmals in Form einer Übersicht dargestellt bzw. erläutert. Dies erleichtert den Umgang mit den wenig vertrauten Formen. Annotationen sind überwiegend in deutscher Sprache. Lexikalisch ist zunächst das Wortfeld der Emotionen und stark emotional belegter Begriffe im weitesten Sinne vorherrschend. Beispiele sind *faire l'honneur de sa famille, être exaspéré, s'ennuyer, être mal à l'aise, le mensonge, avoir de la peine*. Verben und Kollokationen zum Thema *von zu Hause weglaufen* sind in diesem Zusammenhang ebenfalls zu nennen: *faire une fugue, fuguer, filer*. Essentiell für das Verständnis der Handlung (und den SuS nicht bekannt) sind weiter zahlreiche Lexeme im Zusammenhang mit *la vie en campagne* wie z.B. *travailler aux champs, le grain, monter à cheval, se mettre à travailler de bonne heure*.

Die Kurzschrift wurde von einer Schülerin gewählt, die in Bezug auf ihre Leistung dem Mittelfeld zuzuordnen ist. Angesichts der dargestellten Charakteristika der Lektüre ist dies als adäquat einzustufen.

Dem oben genannten Themenkreis im weitesten Sinne zuzurechnen, beleuchtet die Lektüre *Le petit Nicolas* die genannten Aspekte aus einem anderen Blickwinkel, der Perspektive eines Kindes. *Nicolas* ist ein Einzelkind, das in einer harmonischen Familie aufwächst, zahlreiche Freunde hat und als positiv, aufgeschlossen und fröhlich zu charakterisieren ist. Der schmale Band enthält insgesamt acht Geschichten aus den Bänden *Les vacances du petit Nicolas* und *Le petit Nicolas et les copains* von Sempé und Goscinny. Es handelt sich damit um eine Zusammenstellung von Geschichten aus französischen (Jugend)büchern. Während sich die ersten vier Geschichten *Le chouette bol d'air, Les crayons de couleur, La pluie, Les athlètes* schwerpunktmäßig um *petit Nicolas* und seine Freunde in der Schule oder auch ihre

Freizeitbeschäftigungen drehen, beschäftigen sich die vier verbleibenden Geschichten mit Nicolas ersten Ferien getrennt von seinen Eltern in der *colonie de vacances*.

Wie bereits angedeutet, steht die Folge der ersten vier Geschichten in einem eher losen Zusammenhang. In *Le chouette bol d'air* besucht Nicolas gemeinsam mit seinen Eltern einen Arbeitskollegen des Vaters in seinem Häuschen *à la campagne*. Während die Erwachsenen sich von diesem Landausflug Erholung versprechen, beschreibt Nicolas aus seiner Warte die Widersprüche in ihrem Denken und Handeln (vergleiche die Doppeldeutigkeit des Titels): z.B. prahlen die Erwachsenen mit den Vorteilen des Landlebens und dem Geld, das sie in das Haus investiert haben, dennoch gibt es halbbrohes Fleisch zu essen, da die Küche nicht entsprechend ausgestattet ist und Corentin, der gleichaltrige Sohn des Arbeitskollegen hat Hausarrest, da er es gewagt hatte, auf einen Pflaumenbaum zu klettern um die Pflaumen zu pflücken.

Nicolas und seine Freunde in der Schule stehen im Mittelpunkt der beiden folgenden Geschichten. Die Buntstifte, ein Geschenk von Nicolas' Großmutter, sorgen in der gleichnamigen Geschichte für große Verwirrung unter den Klassenkameraden und geben dem Leser gleichzeitig Gelegenheit, auf anschauliche Weise deren unterschiedliche Eigenschaften und Charaktere kennen zu lernen. Gleichzeitig ist die Geschichte exemplarisch für die Erzählungen des *petit Nicolas*, da am Ende augenzwinkernd die Weltsicht der Erwachsenen ad absurdum geführt wird. Thematisch eng verwandt ist *La pluie: le petit Nicolas* und seine Klassenkameraden verbringen eine Regenpause im Klassenzimmer und machen dabei allerlei Dummheiten, für die schließlich auch die *maîtresse* bestraft wird, indem sie ihre Schüler im Klassenzimmer beaufsichtigen muss anstatt sie zur Pause in den Hof entlassen zu können. Die dritte Geschichte *Les athlètes* befasst sich mit Freizeitaktivitäten der *copains* auf einem *terrain vague*. Sie versuchen einen Leichtathletikwettkampf zu organisieren, scheitern jedoch an ihren Diskussionen und gegensätzlichen Meinungen zu nebensächlichen Details. Schließlich landet der improvisierte Hammer beim Hammerwurf im Schaufenster des nahe gelegenen Lebensmittelgeschäfts.

Die verbleibenden vier Geschichten weisen einen engeren inhaltlichen und sachlichen Zusammenhang auf. *Il faut être raisonnable* thematisiert die Vorgeschichte zu Nicolas Ferien sowie die Sorgen der Eltern, die ihren Sohn erstmals alleine in die *colonie de vacances* schicken, wohingegen Nicolas angesichts des zögerlichen Verhaltens seiner Eltern zunächst sehr eingeschüchtert ist, sich dann aber über die Ferienfahrt freut. Im Anschluss daran behandelt *Le départ* in humoristischer Weise Nicolas' Abreise mit dem Zug in das Ferienlager, insbesondere besorgte und überbehütende Eltern werden karikiert. *Jeu de nuit*

beschreibt augenzwinkernd Nicolas' Aktivitäten im Ferienlager, während *Souvenirs de vacances* seine Ernüchterung bei der Rückkehr nach Hause und seine fehlgeschlagenen Versuche, die Nachbarstochter Marie-Edwige zu beeindrucken, zum Thema hat.

Was den sprachlichen Aspekt anbelangt, liegen die Schwierigkeiten insbesondere auf der Ebene des Satzbaus. Es handelt sich im Gegensatz zum Lehrbuch *Découvertes 3* um recht lange (drei Zeilen und mehr sind keine Seltenheit) und komplexe Sätze, teilweise mit mehreren Einschüben. Stellenweise kommt das *gérondif* vor. Vorwiegend anzutreffende sprachliche Mittel betreffen sowohl semantisch als auch in Bezug auf das Sprachniveau²⁵ im weitesten Sinne das Alltagsleben eines Schuljungen im Kontakt mit seinen Mitschülern: *faire des bêtises, chouette, donner une claque/un coup de poing, embêter qn., faire une drôle de figure, être drôlement raisonnable*. In den beiden dargestellten Teilen der Lektüre ist auch der themenspezifische Wortschatz wichtig: was die Geschichten im Zusammenhang mit Schule anbelangt, handelt es sich um sprachliche Mittel, wie *la récré, le surveillant, repasser des leçons, la maîtresse* etc. Die Geschichten zum Thema *vacances* weisen Lexeme zum Thema auf: *la colo(nie de vacances), le moniteur, le camp, coucher sous la tente, rater le train, le quai*.

Die Lektüre wird von einer Schülerin gelesen, die der Leistungsspitze angehört, dies ist angesichts der dargestellten Charakteristika angemessen.

4.1.4 Kurzschriften zum Thema Freunde und Familie

Die zwei unter dieser thematischen Überschrift zusammengefassten Lektüren *Baby-sitter blues* und *Mémé, t'as du courrier* setzen in Inhalt und Schwierigkeitsgrad recht unterschiedliche Akzente.

Baby-sitter blues nimmt dabei die Familienproblematik aus *Les mauvaises notes* auf. Der 14jährige Julien lebt seit jeher bei seiner geschiedenen Mutter, sein Taschengeld ist ein ständiger Streitpunkt zwischen den beiden. Als Julien sich einen Videorekorder wünscht, beginnt er als Babysitter zu arbeiten um das nötige Geld zu verdienen. Zunächst ist dieser Job für ihn nur Mittel zum Zweck und er genießt es, den Erwachsenen von seiner großen Erfahrung im Umgang mit Kindern und diversen verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen ihm und gemeinsamen Bekannten vorzuschwindeln. Gleichzeitig stellt er jedoch fest, dass er im Umgang mit den Kindern verschiedenster Altersstufen großes Geschick besitzt, eignet sich durch Lektüre von Elternbüchern Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern an und

²⁵ Wie die angeführten Beispiele beweisen, handelt es sich um Elemente des *français familier*, keinesfalls um authentische Jugendsprache.

beginnt, eine sehr persönliche Beziehung zum kleinen Anthony aufzubauen, dem er das Leben gerettet hat. Am gleichen Tag als Julien erfährt, dass Anthony gemeinsam mit seinen Eltern in deren weit entfernt gelegenen Heimatort zurückkehren wird, macht ihm seine Mutter ein überraschendes Geschenk: den lang ersehnten Videorekorder. Julien kann sich jedoch nicht freuen. Anthony war wie ein Bruder für ihn, ihm wird bewusst, dass materielle Dinge ihm weit weniger bedeuten als einen Bruder zu haben.

Die Lektüre ist empfohlen für das Ende des 3. Lernjahres, auch hier findet sich das bereits in Bezug auf *La triche* und *Les mauvaises notes* genannte Zusatzmaterial zum *passé simple*. Sie ist dennoch sprachlich weniger anspruchsvoll als die beiden oben genannten Bücher, da sie über weite Strecken dialogische Teile enthält, die einer didaktisierten Form des gesprochenen Französisch entsprechen und deren Länge maximal drei Zeilen beträgt. Zu diesem Gesamteindruck trägt die Einteilung der Lektüre in recht übersichtliche Kapitel von höchstens drei Seiten Länge bei. Ein fast ausschließlich französisch-deutsches Vokabelverzeichnis findet sich nach Seiten geordnet im Anhang. Relevante Wortfelder sind *baby-sitting* und *les enfants* in Lexemen und Kollokationen wie z.B. *faire du baby-sitting*, *une peluche*, *faire dodo*, *tricher* und *la famille la filleule*, *la sœur jumelle* etc. Die Lektüre wird von einer Schülerin gelesen, die zur weniger leistungsstarken Gruppe gehört.

Umfangreicher, inhaltlich nuancierter und sprachlich anspruchsvoller ist das französische Jugendbuch in Form eines Briefromans im Original, *Mémé t'as du courrier*, das von einer Schülerin bearbeitet wird, die zur Leistungsspitze gehört. Die 12-jährige Annabelle bekommt einen Computer geschenkt und möchte das Tippen üben. So entsteht die Idee, mit der Urgroßmutter in brieflichen Kontakt zu treten. Zunächst sind die Briefe, die die beiden austauschen, freundlich aber distanziert und handeln von alltäglichen Dingen. Jedoch stellen beide bald Gemeinsamkeiten fest, z.B. in Bezug auf Annabelles Konflikt mit einer Schulfreundin, der in der Jugend der *Mémé* eine Parallele hat, was diese in die Lage versetzt ihre eigenen (Lebens)Erfahrungen mit ihrer Enkelin zu teilen. Dies bringt die beiden einander näher, *Mémé* wird Annabelles Ratgeberin und Vertraute, während die Briefe der Enkelin den oft eintönigen Alltag der alten Dame bereichern, ja sie begleiten, als sie schwer erkrankt und ans Bett gefesselt ist. Bei aller Harmonie hat diese Beziehung auch ihre Tiefpunkte; aufgrund von Enttäuschung durch ihre Großmutter schlägt Annabelle in ihren Briefen zu bestimmten Gelegenheiten einen harschen Ton an, *Mémé* fühlt sich verletzt. Glücklicherweise stellen sich diese Vorkommnisse als Missverständnisse heraus. Die beiden Protagonistinnen sind also

nicht nur in der Lage die Irrtümer zu beheben, sondern können auch an ihre alte Beziehung anknüpfen. Am Schluss des Buches deutet sich an, dass *Mémé* sterben wird.

Das Buch ist von seiner Typographie her sehr ansprechend gestaltet, Briefe der Großmutter wechseln mit denen ihrer Enkelin. Sie zeichnen sich jeweils durch ein eigenes Schriftbild aus und sind in recht großen Lettern geschrieben. Dies, wie auch die vielen Illustrationen, trägt dazu bei, dass die französische Lektüre im Original recht ansprechend wirkt.

In Bezug auf sprachliche Aspekte ist anzumerken, dass keinerlei Annotationen oder sonstige Vokabelhilfen vorhanden sind. Für die betreffende Schülerin ist es daher von besonderer Wichtigkeit, aktiv und effektiv mit den in der Lernausgangslage dargelegten Lesestrategien bzw. Techniken der systematischen Erschließung unbekanntes Wortschatzes umzugehen und das Wörterbuch reflektiert und effizient einzusetzen.

Die der Lektüre eigene Sprache geht weit über das Wissen der SuS nach Beendigung des Sprachlehrgangs mit *Découvertes 3* hinaus. Sie ist als sehr idiomatisch zu charakterisieren, bzw. dem Register des *français familier* zugehörig. Typische Beispiele sind *tracasser qn.*, *tournebouler*, *être dégueu*, *embêter*, *être drôlement content*, *gâcher des amitiés* (Wortfeld Gefühle), *se débrouiller*, *trimballer*, *avoir des sous* (Wortfeld Alltag im weitesten Sinne). Grammatikalisch ist die Lektüre nicht so anspruchsvoll wie auf der Ebene des Vokabulars, häufig stehen Präsens oder *passé composé* bzw. *imparfait*-Formen. Vereinzelt findet sich das *gérondif*. Angesichts der aufgezeigten Charakteristika kann abschließend angemerkt werden, dass die Lektüre von ihrem Schwierigkeitsgrad her der beschriebenen Schülerin angemessen ist.

4.1.5 Lektüren zu gesellschaftlichen Problemen

Die unter dieser Überschrift zu analysierenden Kurzschriften gehen inhaltlich von ähnlichen Grundkonstellationen wie die bereits genannten aus, die die Probleme Jugendlicher im weitesten Sinne betreffen. Im Unterschied zu diesen behandeln die hier vorzustellenden Lektüren jedoch Probleme von gesellschaftlicher Relevanz, die nicht zwangsläufig im Jugendalter angelegt sind, wie Drogensucht, Gewalterfahrungen und Ausländerfeindlichkeit. Darauf ist auch die Tatsache zurückzuführen, dass alle drei Bücher zu den sprachlich anspruchsvollsten unter den zur Auswahl stehenden Lektüren gehören.

Die Kurzschrift *L'enfant derrière la porte* basiert auf einem autobiographischen Roman. David, der Ich-Erzähler, schildert als junger Erwachsener im Rückblick seine Kindheit. Diese ist geprägt von einer hochproblematischen Beziehung der sehr jungen und zunächst allein erziehenden Mutter zu ihrem Kind und daraus resultierenden schwersten Misshandlungen

dessen (Psychoterror, Anketten, Verprügeln, Verbrennen der Hände). Nach vielen Jahren, in denen der Protagonist seiner Mutter schutzlos ausgeliefert ist, da er von ihr eingesperrt und sogar versteckt wurde, so dass er weder am Familienleben teilnehmen noch Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen konnte, und in denen er auch von der übrigen Kernfamilie keine Hilfe erhält, gelingt ihm in einem unbeobachteten Moment die Flucht. Er ist zu diesem Zeitpunkt ca. 14 Jahre alt, hat nie eine Schule besucht und beginnt in einer Jugendhilfeeinrichtung seine Vergangenheit mithilfe eines Therapeuten mit vielen Rückschlägen aufzuarbeiten, während seine Eltern aufgrund seiner Anzeige eine Haftstrafe verbüßen. Sein späterer Versuch als junger Erwachsener Kontakt mit seiner Familie aufzunehmen, um die Hintergründe seiner Geschichte und insbesondere die Motive seiner Mutter für ihr Handeln zu verstehen, schlägt fehl, da die Familienmitglieder untertauchen (Mutter) oder jeglichen Kontakt verweigern (Bruder, Stiefvater). David bleibt alleine zurück, auf sich gestellt in seinem Bestreben, seine Vergangenheit sowie ihr Beziehungs- und Bedingungsgeflecht zu verstehen und seinen Platz im Leben zu finden. Das von ihm verfasste Buch stellt einen wichtigen Schritt auf diesem Weg dar.

Die Kurzschrift ist mit 82 Seiten recht umfangreich. Im Einklang mit den angeführten inhaltlichen Aspekten ist auf Wortfeldebene insbesondere Sprachmaterial aus den Bereichen (negative) Emotionen wie *se sentir trahi, être rejeté, être fâché contre qn., la souffrance, la méfiance, être d'une agressivité dingue* etc. anzutreffen. Eine weitere wichtige Rolle spielen Lexeme und Kollokationen zum Thema Gewalt und Missbrauch wie *la punition, les coups, terroriser qn., massacrer qn, battre qn. à mort, la douleur physique/morale, avoir peur de représailles*: Diese stehen häufig in Verbindung mit Einrichtungsgegenständen *être attaché au tuyau de la salle de bains, être attaché au lit avec une chaîne, être enfermé dans le placard, se brûler les mains dans l'eau bouillante du lavabo* usw.

Die Lektüre verfügt zwar über Illustrationen zur Vokabelerklärung und auch einige Zeichnungen mit Bezug zur Handlung, allerdings sind die Annotationen streng einsprachig gehalten und somit recht anspruchsvoll.

Im Zusammenhang mit dem oben Dargestellten macht es Sinn, dass die Lektüre von einer Schülerin gewählt wurde, die zur Leistungsspitze zählt.

Die Kurzschrift *Un pacte avec le diable* basiert ebenfalls auf einem französischen Jugendbuch und behandelt das Thema Drogen aus der Sicht der 12-jährigen Roxanne. Diese ist gezwungen sich unvermittelt mit dem Thema auseinander zu setzen, als sie wegen familiärer Probleme mit ihrem Stiefvater von zu Hause ausreißt, dem um einige Jahre älteren David

begegnet und bei ihm Unterschlupf findet. David und Roxanne sind gleichermaßen auf der Suche nach Geborgenheit und familiärem Rückhalt. Während Roxanne die Zeit mit David nutzen möchte um die Rückkehr ihres leiblichen Vaters aus dem Urlaub abzuwarten und anschließend bei diesem leben zu können, ist Davids Verhalten gekennzeichnet durch seine große Zuneigung zu Roxanne, die er *petite soeur* nennt, aber auch durch seine körperliche Abhängigkeit von den Rauschmitteln, die Änderungen seines Verhaltens wie Geistesabwesenheit, Schmerzen und Symptome des *turkey* bedingen. Roxanne ist angesichts dieser Veränderungen zunächst verstört, entschließt sich aber dazu David zu helfen, indem sie ihm ihre Unterstützung zusagt und erste Schritte unternimmt um ihm professionelle Hilfe zukommen zu lassen. Als sie daraufhin in Davids Appartement zurückkehrt, findet sie ihn tot auf.

Das Wortfeld Drogen bzw. gesundheitliche Folgen des Drogenkonsums steht im Vordergrund: *se droguer, une seringue, un sachet blanc, avoir des bleus à cause des piqûres, avoir les yeux cernés, trembler, se tordre* aber auch Lexeme und Kollokationen zum Thema (negative) Emotionen, teilweise dem familiären Register zugehörig, sind von besonderer Wichtigkeit, wie z.B. *avoir la trouille, donner des frissons à qn., dégôûter qn., avoir marre de qc.* An grammatikalischen Aspekten ist das Vorkommen des *gérondifs* zu nennen.

Die Kurzschrift enthält französische und teilweise auch deutsche Vokabelerklärungen und ist empfohlen für das 4. Lernjahr, somit hat der Schüler, der zur Leistungsspitze gehört, eine angemessene Wahl getroffen.

Ein weiteres französisches Jugendbuch im Original ist *Les larmes de Djamilia*. Die 13-jährige Céline, in der Schule eine Außenseiterin und auch vor der Ankunft Djamilas in Frankreich ohne Freunde, lebt bei ihrer Mutter und ihrem Stiefvater. Sowohl Mutter als auch Tochter leiden unter dessen gezielten Einschüchterungen und gewalttätigem Verhalten, haben diesen jedoch nichts entgegenzusetzen. In der Schule lernt Céline schließlich Djamilia kennen, die gemeinsam mit ihrem Vater aus Mauretanien geflohen ist und noch nicht lange in Frankreich lebt. Die beiden Mädchen freunden sich an, teilen Djamilas Sehnsucht nach ihrem Heimatland, die sich u.a. in Phantasiereisen ausdrückt, und die beiden Freundinnen unternehmen viel gemeinsam. Eines Tages jedoch erscheint Djamilia nicht zum Unterricht und Céline erfährt durch den Schulleiter, dass sie Opfer eines rassistisch motivierten Anschlags und verletzt in ein Krankenhaus eingeliefert wurde. Trotz unverhohlener Einschüchterungen von Seiten ihres Stiefvaters besucht Céline ihre Freundin regelmäßig und erfährt dabei Einzelheiten des Übergriffs. Céline wird misstrauisch, als ihr Stiefvater in seiner Wut über

ihre Krankenhausbesuche bei der Freundin Details über den Tathergang äußert, die er als Außenstehender nicht wissen kann. Eine Durchsuchung des Kellers, bei der die zum Einsatz gebrachte Waffe, ein Baseball-Schläger aufgefunden wird, bringt Gewissheit: Célines Stiefvater war am tätlichen Angriff auf ihre Freundin aktiv beteiligt. Schließlich finden Mutter und Tochter den Mut den Lebensgefährten bzw. Stiefvater anzuzeigen und in eine andere Stadt zu ziehen. Céline fühlt sich schuldig und schreibt Djamila einen Abschiedsbrief.

Es handelt sich um die recht umfangreiche (90 Seiten umfassende) Originalausgabe eines französischen Jugendbuchs, dies bedingt das Fehlen jeglicher Annotationen. Sprachlich zeichnet sich der Roman durch einen sehr vielfältigen Wortschatz verschiedenster Themengebiete wie Gewalt, Ausländerfeindlichkeit (*battre qn.*, *la barre de métal*, *hostile*, *les goudins*) aber auch Landschaftsbeschreibungen (*le désert*, *aride*) und Träume, Alltagsleben (häufig auch dem umgangssprachlichen Register zugehörig wie z.B. *grignoter un morceau de pain*, *filer en douce*).

Es ist daher angemessen, dass eine Schülerin, die der Leistungsspitze angehört, das Buch ausgewählt hat.

5. Groblernziele der Unterrichtseinheit

Die Schüler sollen...

inhaltlich-kognitiv

- ◆ ihre persönliche Lektüreauswahl begründen, indem sie dazu einen kurzen Text verfassen

- ◆ eigenständig eine selbst gewählte Lektüre lesen und verstehen, indem zentrale Fakten zum Handlungsablauf und zu den Charakteren und Orten der Handlung im Lesetagebuch dokumentiert werden

- ◆ aufbauend auf das Vorwissen aus den einzelnen Lektüren mögliche *settings* für die Weiterarbeit innerhalb der Reihe erarbeiten

- ◆ aus der Sicht einer selbst gewählten literarischen Figur sprechen bzw. problemorientiert argumentieren können, indem sie mit anderen in der gleichen Rolle innerhalb des *settings* interagieren.

- ◆ die eigene Lektüre in einer Kurzpräsentation vorstellen, die die Anforderungen der Nachvollziehbarkeit für die Mitschüler sowie die Einhaltung der wesentlichen Textsortenkonventionen beinhaltet
- ◆ die eigene Kurzschrift in einer Rezension beschreiben und dabei Strukturmerkmale der Textsorte beachten und die relevante Adressatenorientierung respektieren
- ◆ Zusammenhänge der inhaltlichen Aspekte ihrer individuellen Lektüre mit ihrem eigenen Leben oder Interessenschwerpunkt herstellen können, indem sie diese im Lesetagebuch entsprechend dokumentieren

sprachlich-kommunikativ

- ◆ Wortmaterial zum Medium Buch zur Begründung ihrer Lektüreentscheidung heranziehen können, indem sie dieses in ihrem begründenden Text korrekt anwenden
- ◆ ihren Wortschatz im Zusammenhang mit dem thematischen Schwerpunkt ihrer individuellen Kurzschrift erweitern, indem sie diesen in ihrem Lesetagebuch anwenden
- ◆ *vocab sheets* erstellen können, indem sie relevantes Vokabular der eigenen Kurzschrift dort erklären
- ◆ ihren Wortschatz in Bezug auf Charakterisierungen von Personen und Ortsbeschreibungen erweitern, indem sie diesen in ihrem Lesetagebuch im Zusammenhang mit relevanten Charakteren bzw. Orten sowie in der Interaktion der Personen in der *mini-simulation* anwenden
- ◆ sprachliche Mittel zum Ausdruck der eigenen Meinung sowie Konnektoren erweitern und anwenden, indem sie diese in Diskussionen und Texte einbringen
- ◆ zentrale Inhalte, Konflikte und Probleme ihrer Lektüren beschreiben können und sich mit anderen darüber austauschen können
- ◆ relevanten Wortschatz zu der jeweils eigenen definierten Problemstellung erarbeiten, indem sie diesen auf *vocab sheets* notieren

◆ grundlegende Begriffe des Wortfelds *les ordinateurs et Internet* lernen, indem sie sie in der unterrichtlichen Situation anwenden

◆ die Arbeit der anderen SuS mittels eines entsprechenden Evaluationswortschatzes bewerten

sozial-affektiv

◆ ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fach Französisch in positiver Weise erleben können, indem sie durch individuell angepasstes Material stolz auf ihre eigene Arbeit und das Erreichte entwickeln

◆ bereit sein, ihre Phantasie und Kreativität in den Unterricht einzubringen, indem sie z. B. Schülerbilder herstellen und in der *mini-simulation* entsprechend agieren

◆ sich empathisch in einen selbst gewählten Protagonisten ihrer Lektüre hineinversetzen können, indem sie in der *mini-simulation* in dessen Rolle agieren und aus dessen Sicht sprechen

◆ in Gruppenarbeit Inhalte erschließen oder gemeinsam planerische Alternativen entwickeln können, dabei ergebnisorientiert arbeiten und Verantwortung für den persönlichen wie auch den gemeinschaftlichen Lernzuwachs übernehmen

◆ interkulturelle Unterschiede in den jeweiligen Lektüren erkennen, die dort präsenten Grundkonstellationen dennoch auf sich und ihre Interessen beziehen, indem sie dies in ihrem *journal de lecture* dokumentieren,

◆ die Präsentationen der übrigen SuS inhaltlich angemessen und in adäquater Art und Weise evaluieren

◆ sich im Rahmen der Plateaustunden bzw. bei der Erstellung der Homepage gegenseitig unterstützen, kooperieren und voneinander lernen

◆ Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, indem sie bei Problemen oder Fragen Hilfe suchen

methodisch-instrumentell

- ◆ einschätzen können ob das ausgewählte Buch in seinem Schwierigkeitsgrad ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht, indem sie zunächst ihnen bekannte Lesestrategien anwenden

- ◆ ihre persönliche Planungskompetenz erweitern, indem sie sich ihre Arbeit mit dem Lesetagebuch eigenständig einteilen und strukturieren.

- ◆ eigenständig kreative Schreibaufgaben im Zusammenhang mit der eigenen Lektüre entwickeln und ausführen

- ◆ ihre Planungs- und Entscheidungskompetenzen als Gruppe festigen, indem sie über den Fortgang der Unterrichtseinheit bzw. dessen Inhalte an definierten Nahtstellen mitentscheiden

- ◆ einfache Textmuster kennen lernen, indem sie diese bei der eigenen Präsentation und der zu verfassenden Rezension anwenden

- ◆ eine Homepage in ihrer hierarchischen Struktur planen und einen Layoutstandard sowie den Typ der Navigation und Verlinkungen definieren

- ◆ eine Homepage erstellen, indem sie auf grundlegende Funktionen des Programms *Dreamweaver* (Einfügen von Texten und Bildern, Gestaltung des Hintergrunds, Verlinkung) zurückgreifen (Minimallernziel), bzw. indem sie einen entsprechenden Layoutstandard erstellen und die durch die SuS erstellten Bilder entsprechend den Bedürfnissen bearbeiten (Maximallernziel).

6. Die Unterrichtseinheit

6. 1 Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit

1. Stunde

Auswahl der Bücher durch die SuS; Schriftliche Formulierung von Erwartungen an die Lektüre und Begründung der eigenen Buchauswahl: *Pourquoi j'ai choisi ce livre* (vgl. Anhang A2)

Hausaufgabe: Einlesen in individuelle Lektüre und Eignung der Kurzschrift für individuellen Kenntnisstand feststellen bzw. Rückmeldung dazu vorbereiten

2. Stunde

Vorstellung und Organisation des Lektüreprojekts; Besprechung des Ablaufs und Inhalts der Reihe (Präsentationen, Erstellung einer Homepage), Vorstellung des zeitlichen Rahmens und individuelle Terminplanung der SuS (vgl. Anhang A3); Vorstellung der Anforderungen an das Führen eines Lesetagebuchs; Darlegung der Bewertungskriterien für das Lesetagebuch (ersetzt eine Klassenarbeit), die Präsentationen und die Webseite.

Hausaufgabe²⁶: Beantwortung des Fragebogens

3. Stunde

Beginn der Arbeit mit dem Lesetagebuch; SuS führen Lesetagebuch in der Stunde; Möglichkeit zum Austausch unter den SuS, zum Stellen von Fragen; letzte Gelegenheit, das ausgewählte Buch zu tauschen.

4. Stunde

Einstieg in das übergeordnete Thema der Reihe, *les ados*; Wortschatzarbeit anhand von individuell kombinierbaren Bildern zum Thema; methodische Erarbeitung der Erstellung von *vocab sheets*.

Hausaufgabe: Erstellen eines *vocab sheet* zur eigenen Kurzschrift zunächst entsprechend dem Stand der eigenen Lektüre.

²⁶ Soweit nicht anders angegeben, besteht die Hausaufgabe in der eigenständigen Weiterführung des Lesetagebuchs im Einklang mit der individuell erstellten Planung der SuS.

5. Stunde

Entwerfen eines gemeinsamen *settings* zur Interaktion der *personnages* im Rahmen der *mini-simulation*; Zeichnen des *settings*; erste Identifikation der SuS mit von ihnen ausgewählten Protagonisten im Verhältnis zu anderen *personnages* durch Papierfiguren²⁷.

6. Stunde

Mini-simulation: Erarbeitung eines kurzen Leitfadens zum *Small-Talk*. Begegnung und gegenseitiges Kennenlernen der *personnages* innerhalb des *settings*; *personnages* berichten von ihren Bekanntschaften.

7. Stunde

Mini-simulation: Zusammenstellung und Erarbeitung von Redemitteln zur Meinungsäußerung anhand der Problematisierung des Themas *les vêtements de marque* nach Lektüre des Textes *Est-ce que vous êtes pour ou contre les marques?* innerhalb des *settings l'école*. Diskussion zum Thema in den Protagonistenrollen (vgl. Anhang A5).

8. Stunde

Mini-simulation: Identifikation und Formulierung vergleichbarer Problemstellungen im Leben der Protagonisten. Vokabelarbeit (vgl. Anhang A6).

9. Stunde-

Mini-simulation: Austausch und Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zu den definierten Problemstellungen innerhalb des *settings*. Präsentation ausgewählter Lösungsvorschläge und Einholen von Meinungen der übrigen *personnages* (vgl. Anhang A7).

10. Stunde

Fehlende Präsentation und Schlussreflexion zur eUB3-Stunde

Erarbeitung eines Textmusters für die Präsentation einschließlich relevanter Redemittel (vgl. Anhang A8).

Hausaufgabe: Vorbereitung der *présentation orale* der eigenen Kurzschrift als Grundlage für die Übungsstunde

²⁷ Ein Schüler erhielt vor Beginn der Reihe den Auftrag, Sprachmaterial zur Charakterisierung zusammenzustellen. Die SuS erhielten seine Ausarbeitungen mit dem Hinweis, an entsprechender Stelle darauf zurückzugreifen.

11. Stunde

Erarbeitung von Merkmalen einer guten Präsentation und Evaluationswortschatz. (Vgl. Anhang A9) Übungsstunde zur Präsentation; Proben der Präsentationen und Partner- oder Gruppenarbeit.

12. Stunde

Vier Präsentationen der SuS einschließlich arbeitsteiliger Evaluation durch das Publikum (vgl. Anhang A10).

13. Stunde

Vier Präsentationen der SuS einschließlich arbeitsteiliger Evaluation durch das Publikum.

14. Stunde

Drei Präsentationen der SuS einschließlich Evaluation durch das Publikum; Wortschatzarbeit zum Thema *les ordinateurs, Internet* (vgl. Anhang A 11)

15. Stunde

Erarbeitung eines Textmusters als Standard der Rezensionen auf der Homepage; im Zusammenhang damit Wiederholung von Konnektoren (vg. Anhang A12).

Hausaufgabe: Verfassen der Rezension zur eigenen Lektüre

16. Stunde

Gegenseitige Evaluation/Korrektur der Rezensionen; Organisation der Erstellung der Homepage.

17. Stunde

Erstellung der Homepage

Zwei Nachmittage

Erstellung der Homepage; Beantwortung des Fragebogens

6.2 Zur Auswahl der Stunden

Die im Folgenden dokumentierten Stunden sollen exemplarisch Themenschwerpunkte der Einheit aufgreifen, den Einsatz von Methoden darstellen sowie das Arbeitsverhalten der SuS und deren Lernstand und Lernfortschritte dokumentieren.

Es bietet sich daher an, eine der ersten Stunden ausführlich zu beschreiben, da sie eine Vorstellung von den Rahmenbedingungen der Einheit vermittelt. So veranschaulicht die ausgewählte fünfte Stunde die Notwendigkeit inhaltlich und methodisch eine sinnvolle Verbindung zwischen individueller häuslicher Lektüre und begleitender Bearbeitung des Lesetagebuchs sowie der gemeinsamen Arbeit in den Stunden herzustellen, den SuS partizipatorische Planung zu ermöglichen und ein *setting* zu schaffen, das eine Vielzahl von Lernkanälen anspricht und eine affektive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kurzschriften ermöglicht. Auch gewinnt man dabei ein klares Bild von der Lerngruppe.

Die neunte Stunde (eUB3) dokumentiert die Weiterarbeit auf der Grundlage der von den SuS getroffenen Planungsentscheidungen, wobei das Augenmerk mit dem Lösen gemeinsamer Probleme der Protagonisten und dem kommunikativen Austausch darüber stärker auf kognitiver Ebene liegt.

Die 14. Stunde schließlich, in der es um die Erarbeitung der Textsorte Rezension und die Definition eines Textstandards für die Website geht, steht repräsentativ für die Notwendigkeit innerhalb der Einheit methodische Lernziele zu integrieren um die Website erstellen zu können und die damit verbundene Chance, Vorwissen und Erfahrungen der SuS einzubringen.

6.3. Die 5. Stunde

6.3.1 Lernausgangslage

Die SuS haben im Rahmen der *lecture individuelle* und auch bei der Arbeit am *journal de lecture* zu Hause und in der 2. Stunde der Einheit, in der sie ein *résumé* des ersten Kapitels ihrer Lektüre verfassten, auf inhaltlicher Ebene bereits einen tieferen Einblick in Personenkonstellation, *Plot* und Handlungsorte ihrer jeweiligen Kurzschriften gewonnen. Sie haben zudem individuell an ihrem Lesetagebuch weitergearbeitet und in sprachlicher Hinsicht in der Auseinandersetzung mit dem Text beim Verfassen obligatorischer oder frei gewählter Schreibaufgaben für die jeweilige Lektüre den relevanten Wortschatz erarbeitet bzw. umgewälzt. Betrachtet man diese Vorgehensweise im Lichte der neueren fachdidaktischen Diskussion zum Wortschatz, nach der die Konstruktion von Bedeutungen und ihre Verankerung im Gedächtnis an das individuelle Erfahrungswissen des Lernenden anknüpfen, so kann im Zusammenhang mit der Möglichkeit der freien Wahl der individuellen Lektüre im Rahmen der Einheit davon ausgegangen werden, dass die neuen lexikalischen Strukturen von den SuS in besonderer Weise verinnerlicht werden²⁸.

Der sprachlichen und thematischen Einführung des übergreifenden Themenbereichs *les ados* war die unmittelbar vorangegangene Stunde gewidmet. Die SuS erhielten zum Einstieg frei kombinierbares Bildmaterial: einerseits Jugendliche bei unterschiedlichen Tätigkeiten dazu Abbildungen von Lebensumwelten (Dorf, HLM, Hafenstadt) und Familienmitgliedern bzw. Haustieren. Die Fotos waren bewusst so gewählt, dass sich teilweise Überschneidungen zu den Lektüren ergaben und die SuS Kenntnisse und sprachliches Wissen aus ihren Kurzschriften aktivieren und einbringen konnten. Sie hatten die Aufgabe, in Partnerarbeit verschiedene Fotos zu kombinieren und zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen: *Imaginez la vie de ces ados en France. Comment est leur famille? Quel est leur cadre de vie? Quels sont leurs loisirs? Qu'est-ce qui est important pour eux dans la vie?*

Ausgehend von den vielfältigen und recht individuellen Arbeitsergebnissen der SuS wurde anschließend die Erstellung von *vocab sheets* besprochen und geübt. Dabei erwies sich der durch die individuelle Lektüre der Kurzschriften entstandene *information gap* als hilfreich, da die SuS gezwungen waren, unbekanntes Vokabular im Zusammenhang mit dem eigenen Buch den Mitschülern zu erklären.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die SuS bis zur hier beschriebenen 5. Stunde ausschließlich individuell mit ihren Lektüren auseinandergesetzt haben. Der so erzeugte

²⁸ Vgl. Leupold S. 264

information gap, welcher bereits in der thematischen Einstiegsstunde bei der Spracharbeit zum Tragen kam, lässt sich im Sinne der Schaffung von Sprechanschlüssen zu inhaltlichen Themen und der partizipativen Planung der SuS in den Unterricht einbinden. Dies bildet den Ausgangspunkt der zu beschreibenden Stunde.

6.3.2 Didaktische Analyse

Die beschriebene Stunde vereint exemplarisch eine Vielzahl von relevanten Zugängen innerhalb der Einheit und stellt die Weichen für die inhaltliche Mitgestaltung und die affektive Einstellung der SuS zur Reihe.

Als Stunde innerhalb einer Einheit, die von Elementen des *Offenen Unterrichts* geprägt ist, kommt insbesondere der Aspekt der Produktorientierung zum Tragen. Die SuS planen im Rahmen dieser Stunde ausgehend von ihrem individuellen kognitiv-inhaltlichen Wissen zu den jeweiligen Kurzschriften im gegenseitigen Austausch das *setting* zur Weiterarbeit in der *mini-simulation*. Es „[...] steht ein Produkt im Mittelpunkt, zu dessen Erstellung alle Gruppenmitglieder ihre Kompetenzen kooperativ einbringen.“²⁹ Dabei handelt es sich um ein erstes „geistiges“ Ergebnis³⁰, mit dem im Sinne eines schülerorientierten Zugangs zunächst innerhalb der Stunde weitergearbeitet wird und das den Verlauf der Einheit entscheidend mitbestimmt.

Die von den SuS auf kognitiver Ebene getroffene gemeinsame Entscheidung für ein *setting* wird unter Berücksichtigung der konstatierten Zurückhaltung der Lerngruppe in Bezug auf kreative Methoden wie Rollenspiele etc. durch die Erstellung von Schülerbildern auf eine ganzheitliche Ebene überführt. Diese jedoch verlangt noch nicht die Versprachlichung kreativer Inhalte oder das Agieren in einer Rolle vor der Klasse, denen die SuS kritisch gegenüberstehen. Der Zugang zu Aktivitäten innerhalb des *settings* wird durch das ungewohnte gemeinsame Zeichnen, das eine Vielzahl von Lernkanälen wie z. B. haptische und visuelle anspricht, die eine vielfache Verankerung der Unterrichtsinhalte ermöglicht, erleichtert³¹.

Das gegenseitige Eingehen auf die gezeichneten Elemente der Mitschüler schafft Vertrautheit und unterstützt im kooperativen Arbeiten und Lernen. In der skizzierten ganzheitlichen Herangehensweise machen sich die SuS außerdem das erarbeitete Thema zu Eigen, auch durch die Individualisierung der Lernprozesse. Rampillon empfiehlt die von mir skizzierte Vorgehensweise zur Annäherung an komplexe Themen wozu zweifellos das inhaltliche und

²⁹ Bauer, S. 25

³⁰ Vgl. Homberger, S. 145

³¹ Vgl. Vester, S. 126

sprachliche Zusammenführen von elf unterschiedlichen Lektüreerfahrungen in dieser Stunde zählt: „Schülerbilder sind außerdem ein ausgezeichnete Weg, die Lernenden an komplexe Themen heranzuführen. Durch das individuelle und auch gemeinsame Arbeiten im Team entsteht ein Bild, in das sie ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen einbringen. Auf diese Weise entwickeln sie eine solide Ausgangsposition, auf deren Basis differenziertes Wissen und Können aufbauen kann.“³²

Die Einbeziehung der Zeichnungen in den weiteren Unterrichtsverlauf vermittelt den SuS folglich nicht nur Wertschätzung ihrer gemeinsamen Arbeit, sondern veranschaulicht das gemeinsam Erarbeitete und schafft Sprechansätze, zunächst zur Auswahl eines Bildes und in einem zweiten Schritt während der Unterstützung erster kreativer „Gehversuche“ der SuS bei der Identifikation mit einem selbst gewählten Protagonisten ihrer Kurzschrift.

Das Einfühlen in eine literarische Person und das Einnehmen des entsprechenden Standpunkts bedeuten das Infragestellen selbstverständlicher persönlicher Sichtweisen und Emotionen. Verfahren, die die Identifikation mit anderen zum Ziel haben, setzen somit die aktive Beschäftigung der SuS mit der jeweiligen literarischen Figur voraus und schaffen Anlässe zur Kommunikation.

Im Rahmen der zu beschreibenden Stunde wird die Identifikation der SuS mit einer literarischen Figur zunächst abgeschwächt, da die SuS zwar die entsprechende Perspektive einnehmen, alle kommunikativen Anteile para- und extraverbaler Art jedoch nicht ausgedrückt werden müssen, da sie auf eine Papierfigur projiziert werden, die innerhalb der Schülerzeichnung ihre Funktion erfüllt. Abschließend kann festgestellt werden, dass in der Stunde eine große Anzahl von Entscheidungen getroffen und auch Voreinstellungen geschaffen werden, von denen das Gelingen der weiteren Einheit abhängig ist.

6.3.3 Materialanalyse

Relevant für die heutige Stunde sind insbesondere die Lebensumstände der Protagonisten der Kurzschriften in räumlicher, sozialer und auch emotionaler Hinsicht. Sie sind jedoch lediglich grober Rahmen und Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit in der Stunde, da es den SuS freisteht kreativ gemeinsam mögliche *settings* zu entwickeln, die nicht in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen Kurzschriften stehen.

³² Rampillon, S. 15

Folie: Die im Entscheidungsprozess zwischen den alternativen *settings* eingesetzte Folie wiederholt Sprechaktmaterial, das die SuS bei der nicht lange zurückliegenden Erarbeitung des Subjonctif gelernt haben und unterstützt die SuS bei der Realisierung der in der Stunde relevanten Sprechakte. Sie enthält Elemente wie *je préfère que + Subj.*, *je propose que+ Subj*, *il faut/il faudrait que+ Subj*, *j'aime mieux que+ Subj*, *il est important que+ Subj*, *je trouve intéressant que+ Subj*. (vgl. Anhang A8).

6.3.4 Feinlernziele der Stunde

Die SuS sollen ...

inhaltlich-kognitiv

- ◆ ihr inhaltliches und sprachliches Wissen zu ihrer individuellen Kurzschrift reaktivieren, indem sie grundlegende Lebensumstände der jeweiligen Protagonisten innerhalb ihrer Gruppe benennen

- ◆ auf der Grundlage der benannten Lebensumstände der Protagonisten innerhalb der jeweiligen Gruppe mögliche Orte vorschlagen, an denen sich die Personen treffen könnten

- ◆ das Ergebnis der Gruppenarbeit im Plenum darstellen und ihre Vorschläge für ein *setting* aus ihrem Wissen zu den Lektüren heraus und aus inhärenten Eigenschaften der jeweiligen *settings* begründen können

- ◆ sich für eines der vorgeschlagenen *settings* entscheiden, indem sie die gewählte Option mit einem Strich markieren

- ◆ wesentliche Charakteristika eines selbst gewählten Protagonisten der eigenen Lektüre im Zusammenhang mit der Vorstellung dieser Person im *setting* aktivieren und vortragen

- ◆ inhaltlich auf die Vorstellungen der Protagonisten anderer SuS eingehen, indem sie ihre Papierfigur relativ zu diesen positionieren und sich auf diese beziehen (Maximallernziel).

sprachlich-kommunikativ

- ◆ unter Rückgriff auf ihre individuell erarbeiteten sprachlichen Mittel die grundlegenden Lebensumstände eines ausgewählten Protagonisten aus der persönlichen Lektüre den anderen SuS innerhalb der Gruppenarbeit darstellen
- ◆ die Schilderungen der einzelnen SuS zu den Schauplätzen der jeweiligen Lektüren verstehen, indem sie diese in die inhaltlichen Gesamtüberlegungen der Gruppe einbeziehen
- ◆ sich auf der Grundlage des gemeinsam zusammengetragenen Wissens über Schauplätze bzw. mögliche Aufenthaltsorte der Protagonisten der Kurzschriften über mögliche Orte, an denen sich die Protagonisten treffen könnten, austauschen
- ◆ die von den Gruppen erarbeiteten Vorschläge zum *setting* mit Begründung im Plenum darstellen
- ◆ sich über die Gestaltung des jeweiligen Gruppenplakats abstimmen
- ◆ die Eignung der vorgestellten Poster für den weiteren Unterrichtsverlauf beurteilen, indem sie sprachliche Mittel zum Ausdruck der eigenen Meinung, die in Verbindung mit Indikativ/Subjonctif stehen, anwenden und wiederholen
- ◆ Vokabular des Wortfeldes *les sentiments* und relevantes Sprachmaterial im Zusammenhang mit der eigenen Lektüre aktivieren, indem sie es bei der sprachlichen Erklärung der Einfühlung in eine Figur anwenden.

sozial-affektiv

- ◆ den inhaltlichen und sprachlichen Beitrag aller Gruppenmitglieder respektieren und wertschätzen, indem sie die betreffenden Inhalte in der Gruppenarbeit erörtern
- ◆ die von den anderen Gruppenmitgliedern eingebrachten inhaltlichen Aspekte zur Lebenswelt der jeweiligen Protagonisten aufnehmen, indem sie ein mögliches *setting* entwickeln, das eine Vielzahl der eingebrachten inhaltlichen Aspekte kombiniert
- ◆ die von den anderen Gruppen erstellten Optionen wahrnehmen und respektieren, indem sie sich bei der Wahl eines *settings* nicht auf die Wahl der eigenen Vorschläge beschränken

- ◆ sich auf das ungewohnte Vorgehen innerhalb der Stunde einlassen, indem sie ihre Zweifel und Ängste überwinden und sich aktiv und kooperativ beteiligen
- ◆ während des Zeichenprozesses aufeinander eingehen, indem sie gemeinsam Alternativen planen bzw. verwerfen
- ◆ sich in die Rolle eines selbst gewählten Protagonisten einfühlen, indem sie das imaginäre Treffen im Rahmen des *settings* aus dieser Perspektive sprachlich und inhaltlich nachvollziehen.

6.3.5 Methodische Überlegungen

Durch einen informierenden Unterrichtseinstieg werden die SuS mit der Zielsetzung der Stunde, der Entwicklung eines *settings*, in dem sie in der Rolle eines Protagonisten ihrer Kurzschrift in den folgenden Unterrichtsstunden interagieren werden, vertraut gemacht.

Die SuS werden zunächst in Vierergruppen eingeteilt und erhalten folgenden Arbeitsauftrag: *Imaginez que les personnages principaux de vos livres se rencontrent. Où est-ce qu'ils pourraient se rencontrer? Proposez des lieux de rencontre. Justifiez votre réponse.* Die Sozialform der Gruppenarbeit erscheint in diesem Zusammenhang angebracht, da für das Entwerfen möglicher *settings* in der Interaktion in der Gruppe die Anwendung und Aktualisierung der individuellen Vorkenntnisse der SuS in Bezug auf ihre Lektüre notwendig ist. Durch den individuell unterschiedlichen Lernstand bzw. den daraus resultierenden *information gap*, bietet sich hier die Chance zu echter Kommunikation in der Fremdsprache, verbunden mit einem Maximum an Aktivierung des Einzelnen. Jedoch wird darauf zu achten sein, dass eng befreundete SuS möglichst nicht zusammenarbeiten, da anzunehmen ist, dass sie sich außerhalb des Unterrichts bereits über ihre Lektüre ausgetauscht haben könnten. Zudem ist sicherzustellen, dass die SuS untereinander wirklich Französisch sprechen.

Nach Abschluss der Gruppenarbeit soll ein SuS aus jeder Gruppe kurz das Arbeitsergebnis benennen und begründen. Dabei erwarte ich Vorschläge wie : *les personnages pourraient se rencontrer à une fête, à l'école.* Die Begründungen für die Auswahl sollen dabei inhaltliche Aspekte der Lektüren der Gruppenmitglieder aufgreifen und in Zusammenhang mit der erarbeiteten Lösung stellen.

Die vorgeschlagenen Orte werde ich an der Tafel notieren und die SuS bitten, nach vorne zu kommen und die von ihnen favorisierte Option mit einem Strich zu markieren. Alternativ

wäre hier auch eine gemeinsame Entscheidungsfindung durch einen kurzen Austausch möglich gewesen. Angesichts des unterschiedlichen Lernstandes auf der Grundlage der jeweiligen *lecture individuelle* ist eine inhaltliche Basis, an der eine Diskussion ansetzen könnte jedoch nicht gegeben, d.h. es ist nicht zu überblicken nach welchen Kriterien entschieden werden kann und welches *setting* besonders geeignet wäre. Um einer gewissen Beliebigkeit des inhaltlichen Austauschs über das *setting* entgegenzuwirken habe ich mich daher bewusst entschlossen, den sich ergebenden Sprech Anlass in meiner Planung nicht zu nutzen.

Nach der Wahl eines *settings* durch die SuS erhalten diese in der nächsten Phase den Auftrag, in ihren Gruppen das *setting* auf großformatige Plakate aufzumalen. Da die gemeinsame Planung und Ausführung einer graphischen Darstellung über eine Unterrichtsphase hinweg ein für die Lerngruppe neues Vorgehen darstellt und in absehbarer Zeit nicht wiederholt werden wird, werde ich darauf verzichten, spezifische Redemittel zur gemeinsamen Planung der Zeichnungen durch die SuS einzugeben bzw. erarbeiten zu lassen und ein gelegentliches Ausweichen ins Deutsche zulassen. Nach der Erstellung der Poster werde ich es den SuS freistellen, ob sie ihre Zeichnung kommentieren möchten, und sie anschließend auffordern, ein Plakat zur gemeinsamen Weiterarbeit in der heutigen Stunde auszuwählen, nachdem ich sie über das weitere Vorgehen d.h. die Platzierung ihrer Papierfiguren innerhalb der Schülerbilder informiert habe. Dies soll in Form eines Blitzlichts geschehen, bei dem alle SuS kurz ihren Eindruck der Bilder wiedergeben und sich auf deren Eignung für den weiteren Unterrichtsverlauf beziehen können. Dieses methodische Vorgehen hat den Vorteil, dass jeder Einzelne dazu aufgerufen ist, seine Meinung kundzutun. Um den schwächeren SuS die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung zu geben werde ich darauf verzichten, die SuS sich gegenseitig aufrufen zu lassen und zunächst gezielt die schwächeren SuS ansprechen. Dazu stelle ich Sprachmaterial zum Ausdruck der eigenen Meinung mit Verben des Sagens und des Denkens auch in verneinter Form, das in der Folge teilweise die Benutzung des Subjonctif verlangt, auf Folie zur Verfügung, das die SuS in dieser Form aus der kürzlich abgeschlossenen Lehrbucharbeit kennen (vgl. Anhang A4).

Die SuS sollen sich somit zur Auswahl eines Plakates äußern. Zwei leistungsstarken SuS werde ich zu Beginn dieser Phase den Auftrag erteilen, das Gesamtbild der im Blitzlicht geäußerten Meinungen zu resümieren \triangle ³³. Auf diese Weise möchte ich die SuS zu Kommunikation in der Fremdsprache untereinander auch im Plenum in der

³³ Das Symbol \triangle markiert mögliche alternative Stundenausstiege.

Klassenraumsituation hinführen. Sollte es hierbei zu Schwierigkeiten kommen, werde ich die beiden SuS durch Nachfragen unterstützen.

Nachdem die Entscheidung der Klasse bekannt gegeben wurde \triangle , werde ich ankündigen, dass sich die Protagonisten ihrer jeweiligen Bücher nun erstmals treffen werden. Dazu teile ich den SuS zunächst kleine Papierfiguren aus und bitte sie, einen Protagonisten ihrer Kurzschrift auszuwählen, seine Rolle einzunehmen und sich vorzustellen, dass sie in der Rolle ihrer Figur im ausgewählten *setting* auf unbekannte Personen treffen werden. *Comment est-ce tu te comportes? Quels sont tes sentiments?* Sie haben dazu drei Minuten Vorbereitungszeit, außerdem ist die weiße Papierfigur entsprechend zu individualisieren \triangle .

Anschließend werden sich die SuS vor der Tafel um das Bild des *settings* herum aufstellen und nacheinander ihre Figuren aufkleben sowie aus der Ich-Perspektive die Platzierung ihrer Figuren mit Gefühlen und damit zusammenhängenden kurzen Hinweisen aus deren Erfahrungswelt erläutern.

Die Vorbereitungszeit ist bewusst kurz gehalten, da die SuS ihre Leseerfahrungen und Gefühle möglichst spontan einbringen sollen und insbesondere den stärkeren SuS Raum zur unmittelbaren Reaktion auf die Platzierung und Begründung anderer *personnages* gegeben werden soll. Aus diesem Grund werden die SuS sich in dieser Unterrichtsphase auch gegenseitig aufrufen.

Die abschließende Bemerkung *vous vous êtes rencontrés à l'école pour la première fois, la prochaine fois vous allez faire la connaissance des autres* verweist auf die Bedeutung des in der Stunde Erarbeiteten und leitet zur nächsten Stunde über.

6.3.6 Geplanter Stundenverlauf

I. Informierender Unterrichtseinstieg: Ziel der Stunde ist gemeinsame Entwicklung eines *settings*.

II. Entwicklung möglicher *settings* (Gruppenarbeit)

III. Auswahl eines *settings*

VI. Graphische Gestaltung eines Posters mit dem Thema des *settings* (Gruppenarbeit)

V. Auswahl eines Posters (Blitzlicht) \triangle

VI. Vorbereitung der Vorstellung des eigenen Protagonisten \triangle

VII. Kommentierung der Situierung der Papierfigur aus der Perspektive des Protagonisten durch die SuS

6.3.7 Reflektierter Stundenverlauf

Insgesamt verlief die Stunde wie antizipiert. Die SuS waren offen und neugierig und ließen sich auf die ungewohnte Unterrichtssituation ein. Auch kamen die geschaffenen Sprechkanäle ihrem Mitteilungsbedürfnis nach ihrer individuellen Arbeit an den Kurzschriften entgegen. Die Lernziele sind damit, soweit überprüfbar, erreicht.

Die SuS nahmen meine Erklärungen zum weiteren Vorgehen innerhalb der Reihe zu Beginn der Stunde mit viel Offenheit auf. In der ersten Gruppenarbeit war das deutliche Bemühen auch der schwächeren SuS zu beobachten, sich in der Fremdsprache in das Gespräch innerhalb der Gruppe einzubringen. Auch war den SuS die Gelegenheit, sich über ihre Lektüre auszutauschen sehr willkommen, wie der rasche Verlauf der Phase zeigte. In Abhängigkeit von den Besonderheiten der jeweils gelesenen Lektüren entwickelten die SuS mögliche *settings*, die ich in meiner Vorbereitung nicht antizipiert hatte wie *un parc*, *un hôpital* und *une discothèque*. Die Begründungen der gewählten *settings* wurden zum großen Teil von SuS geleistet, die sich sonst im Französischunterricht weniger zu Wort melden. Sie griffen dabei kurz für den Begründungszusammenhang wichtige inhaltliche Aspekte der betreffenden Lektüren auf und loteten in Ansätzen das Potential der vorgeschlagenen *settings* aus.

In der darauf folgenden Phase begnügten sich die SuS nicht damit, ein *setting* zu wählen ohne ihre Entscheidung begründen zu können. Ich bin auf diesen Wunsch einiger (leistungsstärkerer) SuS eingegangen, indem ich sie das Ergebnis kommentieren ließ. Dies bildete einen harmonischen Abschluss der Phase, da die überwiegende Mehrzahl der SuS für das *setting l'école* gestimmt hatte und den SuS anzumerken war, dass sie sich mit ihrer Entscheidung und ihrem Projekt identifizierten.

Die Reaktion der SuS auf den sich anschließenden Arbeitsauftrag das *setting l'école* zu zeichnen, war zunächst etwas zurückhaltend. Jedoch ließen sich im Verlauf der Gruppenarbeit die SuS zusehends auf das gemeinsame Zeichnen ein, in der Planungsphase griffen die SuS wie erwartet teilweise auf das Deutsche zurück, während bei der gemeinsamen Bildgestaltung sprachlicher Austausch in geringerem Maße nötig war).

Nach Abschluss der Gestaltungsphase wurde mein Angebot, das eigene Arbeitsergebnis kurz vorzustellen, von allen Gruppen angenommen. Bei der anschließenden kurzen Vorstellung ging es weniger um inhaltliche Begründungen für die eigene Bildgestaltung, als in erster Linie um eine kurze Vorstellung der eigenen Herangehensweise zum Thema und um die Identifikation mit dem eigenen Arbeitsprodukt.

Bei der anschließenden Meinungsäußerung der SuS zur Auswahl eines Bildes begründeten viele SuS ihre Meinung mit ihrem persönlichen ästhetischen Empfinden in Bezug auf die Bilder, nur eine Minderheit griff den Hinweis auf, dass das ausgewählte Bild möglichst vielfältige Möglichkeiten der Platzierung von Papierfiguren bieten sollte. Obwohl sich auch bei 11 SuS die Stellungnahmen zu den Bildern wiederholten, war es möglich, mit Hilfe der beiden SuS, die die angesprochenen Eindrücke zusammenfassten, ein klares Meinungsbild zur Auswahl eines Posters zur Weiterarbeit zu erhalten.

Der nachfolgende Arbeitsauftrag zur Identifikation mit einem selbstgewählten Protagonisten wurde von den SuS überraschend positiv aufgenommen. Dies mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass es den SuS viel Freude machte, die von mir verteilten Papiermännchen zu bemalen bzw. zu kennzeichnen. Ich kann nicht umhin, die Stimmung unter den SuS während der Platzierung der Papiermännchen auf dem Plakat als hoch motiviert zu bezeichnen. Es herrschte konzentrierte Stille, die SuS brachten ihre Papierfiguren an und begründeten in der Ich-Form die Wahl der Stelle. Während weniger leistungsstarke SuS sich in selten gehörter Ausführlichkeit äußerten, gingen leistungsstärkere SuS auf bereits gebildete Gruppen und Konstellationen von Männchen auf dem Poster ein.

Abschließend kann festgestellt werden, dass in der beschriebenen Stunde die kommunikativen, emotionalen und inhaltlichen Grundlagen für eine erfolgreiche Weiterarbeit in der Reihe gelegt wurden.

6.4. Die 9. Stunde (eUB3)

6.4.1 Lernausgangslage

Durch die abgeschlossene individuelle Lektüre der Ganzschriften, das Führen des Lesetagebuchs und die individuelle Spracharbeit sowie den kommunikativen Austausch im Rahmen des *settings l'école* in den bisherigen Stunden verfügen die SuS über gute sprachliche und inhaltliche Kenntnisse ihrer Kurzschriften. Bei der gemeinsamen Spracharbeit innerhalb des *settings* wurde außerdem Sprechaktmaterial zum Ausdruck der persönlichen Meinung und zur Kommentierung anderer Standpunkte erarbeitet und handelnd angewendet.

Die SuS stehen dem Lektüreprjekt sehr offen gegenüber und schätzen die kreative und kommunikative Arbeit. Nicht wenige SuS, die während der Lehrbucharbeit im Unterrichtsgespräch eher Zurückhaltung an den Tag legten, bringen sich nun engagiert in den Unterricht ein.

Zur Vorbereitung auf die heutige Stunde haben die SuS in insgesamt vier Gruppen ein gemeinsames Problem der Protagonisten ihrer Lektüre, *la maltraitance à enfants, les outsiders, les mauvaises notes, les malentendus entre les générations*, definiert und auf Plakaten fixiert. Aufgrund ihrer *lecture individuelle* und gemeinsamer Vokabelarbeit beherrschen die SuS relevantes Vokabular und Strukturen zu den vier Themenbereichen wie z.B. im Falle des erstgenannten Themenbereichs *battre qn., le beau-père, la violence, la haine* etc. Aus den genannten Lernvoraussetzungen ergibt sich für die Stunde die Erwartung, dass die meisten SuS im Allgemeinen in der Lage sein werden, sprachlich und inhaltlich den gewählten Themenbereich über den engeren Zusammenhang der eigenen Lektüre hinaus zu bearbeiten, die Präsentation und das sprachliche Reagieren ihnen jedoch mehr Mühe bereiten werden. Eine gelungen Identifikation der meisten SuS mit den gewählten Protagonisten halte ich in der Stunde aufgrund der Besuchssituation für nicht realisierbar.

6.4.2 Didaktische Analyse

Wie bereits in den Lernvoraussetzungen dargelegt, fällt die Stunde mit dem Abschluss der individuellen Lektürearbeit zusammen. Durch die gemeinsam definierten Problemkreise der Lektüren *la maltraitance à enfants, les outsiders, les mauvaises notes* und *les malentendus entre les générations* als ihrem Ausgangspunkt, erweitert die Stunde die individuelle inhaltliche Arbeit mit der Kurzschrift zu einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit übergeordneten, auf die Lektüren bezogenen Themenbereichen.

Ziel der Stunde ist es demnach, die SuS zu einer Reflexion über die eigene Lektüre hinaus anzuregen, sie Lösungsalternativen zu den benannten Problemstellungen formulieren zu lassen und daraus deren potentielle Vor- und Nachteile abzuleiten.

Damit ähnelt das Vorgehen in seinen Grundlagen der rhetorischen Argumentation, bei der die Rechtfertigung einer Handlung mittels wahrscheinlicher Schlüsse im Mittelpunkt steht³⁴. Damit befindet sich das Thema der heutige Stunde im Einklang mit dem Lehrplan der Jahrgangsstufe 10, der in Bezug auf die Fähigkeit Schreiben Anforderungen an die Stringenz der Texte mit dem Vorhandensein erkennbarer Anfänge einer Argumentation in Verbindung bringt³⁵. Die beschriebenen Grundlagen der Argumentation werden in der heutigen Stunde soweit es das sprachliche und methodische Können und Vorwissen der SuS erlaubt, anwendungsorientiert, kommunikativ und interaktiv eingeführt.

³⁴Homberger, S. 18

³⁵Lehrplan Französisch, S 41

Die in der Materialanalyse beschriebene Zweckmäßigkeit des Themas der Reihe zeigt sich besonders deutlich, da sich den SuS hier konkret die Chance bietet, durch die Begegnung mit anderen Lebenswelten Gleichaltriger eigene Einstellungen und Handlungsmuster vergleichend zu reflektieren. Zusätzlich bietet ihnen das in Ansätzen argumentative Vorgehen die Chance „[...] sich in andere Vorstellungen einzufühlen und fremde Positionen nicht einfach als fremd [...] abzulehnen, sondern ihre Begründungen nachzuvollziehen“.³⁶ Dies entspricht dem in der Materialanalyse formulierten Groblernziel des Lehrplans nach interkultureller Kompetenz.

6.4.3 Materialanalyse

Arbeitsblatt: Zur Erfassung ihrer Arbeitsergebnisse erhalten die SuS ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt, das Felder zur Eintragung der jeweiligen Problemlösung und damit verbunden weitere Leerstellen zur Niederschrift der jeweiligen Vor- und Nachteile aufweist. Insbesondere den weniger leistungsstarken SuS soll dieses Arbeitsblatt helfen, neben der sprachlichen und inhaltlichen Bewältigung der gestellten Arbeitsaufträge nicht zusätzlich noch eine Strukturierung der Ergebnisse vornehmen zu müssen. Leistungsstarken Gruppen, die zusätzlich die methodische und nicht FS-fachspezifische Strukturierung leisten können und wollen stelle ich die Benutzung des Arbeitsblatts frei (zum Arbeitsblatt vgl. Anhang A7).

6.4.4 Feinlernziele der Stunde

Die SuS sollen...

inhaltlich-kognitiv

- ◆ sich in der Rolle ihres Protagonisten vorstellen und die erarbeitete Problemstellung nennen

- ◆ zu der in der jeweiligen Gruppe definierten Problemstellung gemeinsam alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten

- ◆ ausgehend von den gemeinsam erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten mögliche Vor- und Nachteile formulieren

- ◆ ihre Arbeitsergebnisse stichpunktartig festhalten

³⁶ Bayer, S. 65

- ◆ ihre Arbeitsergebnisse strukturiert und nachvollziehbar im Plenum präsentieren
- ◆ die von den anderen Gruppen präsentierten Lösungsmöglichkeiten inhaltlich nachvollziehen können, indem sie auf das Gesagte durch inhaltlich stimmige Äußerungen eingehen
- ◆ nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen auf diese eingehen, indem sie ihre eigene Position zu den dargestellten Lösungsmöglichkeiten formulieren.
- ◆ Fehler auf den Folien zur Präsentation der Arbeitsergebnisse erkennen, indem sie diese benennen und korrigieren.

sprachlich-kommunikativ

- ◆ in den jeweiligen Gruppen themenspezifisches Vokabular zu den einzelnen Problemstellungen reaktivieren und anwenden
- ◆ ihre Arbeitsergebnisse in Form von inhaltlich und sprachlich angemessenen Stichpunkten festhalten
- ◆ bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse themenspezifisches Vokabular und Strukturen anwenden (Minimalziel) und dabei sprachliche Mittel zum Ausdruck der eigenen Meinung und Strukturierung von Aussagen benutzen (Maximalziel)
- ◆ bei der Kommentierung der Lösungsmöglichkeiten der anderen Gruppen Redemittel zum Ausdruck der eigenen Meinung (Minimalziel) und zur Strukturierung der eigenen Beiträge (Maximalziel) anwenden.

sozial-affektiv

- ◆ sich in die Rolle „ihres“ Protagonisten einfühlen, indem sie seine Problemlage aus seiner Perspektive kurz skizzieren
- ◆ effektiv in ihren Gruppen kooperieren, indem sie die arbeitsteilige Vorstellung der Arbeitsergebnisse organisieren und durchführen

- ◆ in angemessener Weise auf die vorgestellten Problemstellungen eingehen und Alternativen äußern

methodisch-instrumentell

- ◆ Lösungsmöglichkeiten und pro- und contra- Argumente unterscheiden, indem sie sie in der auf dem Arbeitsblatt jeweils vorgesehenen Spalte eintragen

6.4.5 Methodische Überlegungen

Die SuS werden sich zu Beginn der Stunde sich in ihren Arbeitsgruppen zusammensetzen. Das Kriterium zur Bildung der Arbeitsgruppen war die thematische Übereinstimmung möglicher Oberthemen der Lektüren. Aus diesem Grund sind die Arbeitsgruppen recht unterschiedlich in ihrem Leistungsvermögen. Dies steht zwar primär in Zusammenhang mit dem sprachlichen und inhaltlichen Anspruchsniveau der jeweiligen Lektüren, ist hier aber als ein sinnvolles Element der Differenzierung zu betrachten, z.B. im Fall zweier weniger leistungsstarker SuS. Diese haben bei Gruppenarbeiten die Tendenz, eher geringere Verantwortung für das Zustandekommen der Arbeitsergebnisse zu übernehmen, sind jetzt aber in ihrer Partnerarbeit auf sich allein gestellt. Wie in den vorangegangenen Stunden werden die SuS zu Beginn der Stunde aufgefordert, sich in die Rolle „ihres“ Protagonisten zu versetzen. Anschließend werde ich ein Mitglied jeder Tischgruppe bitten sich vorzustellen und die gemeinsam definierte Problemstellung kurz zu wiederholen. Die dargestellte Vorgehensweise dient dazu, die SuS zu Äußerungen in der FS anzuregen und sie gedanklich in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Damit schließt die Einstiegsphase des Unterrichts. Möglicherweise werden einzelne SuS in dieser Phase aufgrund der Besuchssituation eine gewisse Scheu haben aus der Sicht ihres Charakters zu sprechen. Dies werde ich so hinnehmen, da es sich beim Einfühlen in eine Figur um eine emotionale Leistung handelt, die nicht zu erzwingen ist. Der inhaltliche Einstieg in das Unterrichtsthema wäre auch ohne eine Identifikation der SuS mit ihrem Protagonisten zu leisten. Aus Gründen der Stringenz innerhalb der Reihe möchte ich jedoch auf die Identifizierung der SuS mit ihren Charakteren auch in dieser Stunde nicht verzichten. Nach einer kurzen Überleitung werde ich den SuS den Arbeitsauftrag zur Gruppenarbeit erteilen: *Cherchez des solutions à votre problème et notez les avantages et les inconvénients de ces solutions. Notez des mots-clés sur la fiche de travail.* Die SuS sollen während einer Gruppenarbeitsphase Lösungsmöglichkeiten zu ihrem jeweiligen Problemkreis entwickeln sowie deren Vor- und Nachteile aufzeigen und in das Arbeitsblatt bzw. auf der Folie eintragen. Dabei möchte ich die Benutzung des stark

vorstrukturieren Arbeitsblatts insbesondere der leistungsstärksten Gruppe freistellen. Aufgrund der eher geringen Vertrautheit der Lerngruppe mit der Erarbeitung von Inhalten in der FS gehe ich davon aus, dass in dieser Phase insbesondere die weniger leistungsstarken SuS auf das Deutsche zurückgreifen werden. Dem kann im Rahmen der heutigen Stunde selbstverständlich nicht abschließend begegnet werden. Dennoch werde ich diese Gruppen an die anstehende französischsprachige Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse erinnern, die Benutzung der FS während der Gruppenarbeit einfordern und selbst konsequent die FS benutzen. Ich habe jedoch bewusst die Gruppenarbeit gewählt, um es den SuS zu ermöglichen, vielfältige Lösungsmöglichkeiten zu den definierten Problemen zu erarbeiten und diese und deren Vor- und Nachteile in der FS auszudrücken, da die Lerngruppe über wenig Erfahrung mit der Erarbeitung inhaltlicher Aspekte im Französischunterricht verfügt. Aus dem gleichen Grund habe ich mich entschlossen, die SuS ihre Arbeitsergebnisse zunächst auf ein Arbeitsblatt schreiben zu lassen und die Folien erst im Verlauf der Gruppenarbeitsphase zu verteilen, da anzunehmen ist, dass die SuS ihre Eintragungen auf der Folie zur Korrektur eventueller sprachlicher Fehler und inhaltlicher Aspekte mit nassen Taschentüchern o.ä. revidieren werden. Es schließt sich die Phase der Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen an. Vor ihrem Beginn gebe ich den Gruppen Zeit, die gemeinsame Vorstellung ihrer Arbeitsergebnisse zu organisieren. *Dans quelques minutes, vous allez présenter les résultats de votre travail en classe. Tous les membres du groupe doivent et parler, vous avez deux minutes pour organiser votre présentation.* Vor Beginn der eigentlichen Präsentationen erhalten die übrigen SuS einen Hörauftrag: *Vous vous êtes rencontrés au collège pour trouver des solutions à votre problème. Maintenant les autres groupes ont besoin de votre avis sur leurs solutions Vous devrez les aider à résoudre leur problème.* Nach Abschluss der Präsentation werde ich die vortragende Gruppe bitten stehen zu bleiben und sich meldende SuS zum Hörauftrag aufzurufen. Damit möchte ich gewährleisten, dass die SuS zueinander sprechen und sich über das Arbeitsergebnis der präsentierenden Gruppe austauschen. Ich erwarte nicht, dass Plenum und vortragende SuS inhaltlich im Stil einer Diskussion auf ihre jeweiligen Beiträge eingehen, da dies einer genauen methodischen Vorbereitung im Unterricht bedarf und das mit den jeweiligen Problembereichen verbundene spezifische Vokabular von den SuS der anderen Gruppen je nach individueller Leistungsfähigkeit wohl verstanden, aber kaum aktiv benutzt werden wird. Falls keine Meldungen im Plenum sind, werde ich die SuS aufrufen und die Einlösung des Hörauftrags einfordern. Zur Fehlerkorrektur auf den Folien begibt sich die vortragende Gruppe wieder auf ihre Plätze. Hierbei werde ich die SuS auffordern, Fehler auf der Folie zu

benennen und mich vorrangig an die vortragende Gruppe wenden. Falls die SuS keine Fehler finden, werde ich diese unterstreichen und gezielt nachfragen. Auch hier werde ich mich auf das Verständnis erschwerende oder schwerwiegende grammatikalische Fehler konzentrieren. Da in der Stunde keinesfalls alle Gruppen ihre Arbeitsergebnisse vorstellen können, werde ich auf eine abschließende inhaltliche Reflexionsphase verzichten und diese in die Folgestunde nach Präsentation aller Arbeitsergebnisse verlegen. In der beschriebenen Stunde ergeben sich verschiedene alternative Stundenausstiege. Der erste mögliche, wenn auch aufgrund fehlender Auswertung der Gruppenarbeit problematische Ausstieg wäre nach der ersten Präsentation. Weitere Ausstiege ergäben sich nach dem Austausch der SuS über die Arbeitsergebnisse, nach der Fehlerkorrektur oder nach der Präsentation bzw. Diskussion der Arbeitsergebnisse oder Fehlerkorrektur einer weiteren Gruppe.

6.4.6. Überblick zum geplanten Stundenverlauf

- I. Einstieg/Wiederholung der Problemstellungen
- II. Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten mit zugehörigen Vor- und Nachteilen (GA)
- III. Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum
- IV Kommentierung der Arbeitsergebnisse durch übrige SuS (alternativer Ausstieg)
- V Fehlerkorrektur (alternativer Ausstieg)
- VI Kurzvorstellung und kurze Kommentierung eines Teils der Arbeitsergebnisse einer anderen Gruppe.

6.4.7 Reflektierter Stundenverlauf

Angesichts der Tatsache, dass vier der insgesamt elf SuS der Lerngruppe, unter denen sich zwei Leistungsträger befanden, aus organisatorischen Gründen in der Stunde überraschend nicht anwesend waren und die verbleibenden SuS in dieser kommunikativ geprägten Stunde vor fünf Besuchern (darunter vier Französisch-LehrerInnen) bestehen mussten, bin ich mit der Stunde nicht unzufrieden. Allerdings haben sich einige methodische Planungsentscheidungen als nicht im erhofften Maße tragfähig erwiesen, was nur teilweise auf die oben genannte Konstellation zurückzuführen ist. Im Folgenden werde ich chronologisch auf die einzelnen Phasen der Stunde eingehen. Nach der Begrüßung, im Zuge der Nennung der einzelnen Problembereiche durch die SuS war ihnen die Anspannung in der ungewohnten Situation der Abwesenheit zweier Mitschüler, auf deren kontinuierliche Mitarbeit im Frontalunterricht gewöhnlich Verlass ist, anzumerken. Auch war es auffällig, dass einzelne SuS besonders zu Beginn aber dann auch im Verlauf der Stunde eine gewisse Scheu zeigten, in ihre

angestammte Rolle zu schlüpfen. Es waren nun alle SuS gefordert und einzelne brachten sich in ungewohnter Häufigkeit ein. Glücklicherweise beeinträchtigte die Abwesenheit der genannten SuS die Bearbeitung der definierten Themenbereiche in den Gruppen nicht, d.h. in jeder Gruppe war noch mindestens ein Mitglied anwesend. Jedoch konnte auf diese Weise in manchen Gruppen die Problembearbeitung nicht wie geplant in kommunikativer Weise durchgeführt werden, was letztlich auch Einfluss auf die Arbeitsergebnisse (vgl. dazu Anhang A 12) und damit auf den weiteren Stundenverlauf hatte. Im Verlauf der Gruppenarbeit wäre noch konsequenter auf die Verwendung der FS zu achten gewesen, dies gilt auch, wenn die SuS die Lehrerin ansprechen*³⁷. Nach der Erarbeitung stellten zwei Gruppen ihre Ergebnisse vor, die anderen Gruppen äußerten jedoch nur recht zögerlich ihre Ansichten zu den Inhalten der Präsentationen. Diese Tatsache war allerdings zum Teil auch auf die geschilderte Unmöglichkeit der allgemeinen Diskussion der definierten Themenbereiche innerhalb bestimmter Arbeitsgruppen zurückzuführen, da manche Arbeitsgruppen nur noch aus einer Person bestanden, die dann die den definierten Problemkreis weniger aus allgemeiner Perspektive sondern vielmehr aus dem Blickwinkel der eigenen Lektüre darstellte. Die Erarbeitung konkreter Lösungsalternativen gestaltete sich damit vor dem Hintergrund der fehlenden Detailkenntnisse der übrigen SuS zu einer individuellen Kurzschrift schwierig. Ich hatte diese Schwierigkeiten nicht antizipieren können, da ich nicht mit dem Fehlen einer so großen Anzahl von SuS rechnen konnte. Dennoch, um die SuS in ihrem Eingehen auf die Präsentationen zu unterstützen wäre es ratsam gewesen, entweder mit einem Raster zu arbeiten oder möglicherweise zu Beginn von allen Gruppen Lösungen benennen zu lassen und diese in den jeweiligen Gruppen diskutieren und evaluieren zu lassen*. Auf diese Weise wären die SuS sowohl inhaltlich als auch sprachlich umfassender auf die sich anschließende Diskussion der verschiedenen Lösungsstrategien vorbereitet worden. Damit wäre in der Auswertungsphase eine direkte Kommunikation zwischen den SuS möglich geworden und die durch die zögerliche Beteiligung der SuS bedingte starke Lenkung von Lehrerseite hätte entfallen können. Die recht detaillierte Fehlerkorrektur der von den SuS erstellten Folien nach Abschluss von Präsentation und Äußerung von Lösungsvorschlägen bewirkte eine Verschiebung des didaktischen Schwerpunktes der Stunde, der ja ursprünglich in der kommunikativen und kooperativen Entwicklung der Problemlösungsstrategien bestand. Diese Vorgehensweise verhinderte eine optimale inhaltliche Auswertung der Schülerprodukte im Rahmen der Stunde*. Allerdings bin ich der Meinung, dass die zögerliche Beteiligung in dieser Unterrichtsphase auch in direktem Zusammenhang mit dem Fehlen der beiden

³⁷ Das Zeichen * markiert Hinweise bzw. Urteile durch die Fachleiterin.

leistungsstarken SuS steht. Um trotzdem der nötigen Spracharbeit Genüge zu tun, wäre es günstiger gewesen, die detaillierte Fehlerkorrektur in die Folgestunde zu verschieben bzw. den SuS Kopien der durch die Lehrkraft korrigierten Folien auszuhändigen*. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Lernziele der Stunde im Großen und Ganzen erreicht wurden und es im Allgemeinen aber insbesondere auch in Bezug auf die reduzierte Zusammensetzung der Lerngruppe die Kommunikation untereinander verbessert hätte, wäre der erteilte Arbeitsauftrag in der Stunde vorrangig sprachlich aber auch inhaltlich intensiver vorbereitet worden.

6.5 Die 14. Stunde

6.5.1 Lernausgangslage

Die Stunde greift in vielfacher Hinsicht auf im Laufe der Reihe thematisierte Inhalte zurück und nimmt sie in einem neuen Zusammenhang wieder auf. Sie bietet damit den SuS die Gelegenheit zum Transfer, zur Umwälzung und Festigung ihrer sprachlichen und methodischen Kenntnisse. In Vorbereitung auf die in der Klasse zu haltenden individuellen Präsentationen der Lektüren haben die SuS bereits ein Textmuster zum (gesprochenen) Text der Buchvorstellung erarbeitet (vgl. dazu Anlage A 13). Sie sind damit mit dem Aufbau einer solchen *structure* vertraut, die Textteile mit verschiedener Funktion und korrespondierenden Redemitteln wie z.B. Einleitung, Hauptteil, persönliche Empfehlung kombiniert. Zudem haben sie bereits im Zuge der Erstellung der eigenen Präsentation Erfahrungen mit der praktischen Relevanz und Anwendbarkeit der genannten Gliederungsschemata von Texten machen können. Die im Verlauf der Reihe eingeübten bzw. wiederholten Redemittel zum Ausdruck der eigenen Meinung aber auch die Konnektoren sind den meisten SuS in dem Maße vertraut, dass sie sie nach kurzem Überlegen nennen bzw. schriftlich fixieren können. Auf der Wortschatzebene haben die SuS grundlegendes Vokabular zum Thema Computer, Internet und Aufbau von Webseiten erarbeitet (zum Thema Internet vgl. Anhang A 16).

6.5.2 Didaktische Analyse

6.5.2.1 Planung einer Website

Zur Erstellung einer Website bedarf es Vorarbeiten in Form eines Planungsprozesses. Ausgehend vom avisierten Zweck der Website ist eine Analyse der potentiellen Zielgruppen und ihrer Informationsbedürfnisse vorzunehmen. Diese leiten im Sinne einer

Adressatenorientierung³⁸ das nun folgende Konzept und die Entwicklung einer Website in ihren unterschiedlichen Aspekten, wie Entwicklung der Struktur der Seite samt ihrer Unterseiten (*Interface Design*), Layout, Navigationsdesign, Aufteilung und Strukturierung der Informationen, Schreibstil.³⁹ Im Bezug auf speziell für das Internet formulierte Texte bedeutet dies aufgrund der Eigenschaften des Mediums (flimmernder Bildaufbau etc.), dass diese besonders prägnant formuliert und strukturiert sein sollten.⁴⁰

6.5.2.2 Textsorte Rezension

Eine Rezension hat die Aufgabe, Orientierung zu einem Buch oder Text für potentielle Leser zu geben. Sie geht damit über die bloße Inhaltsangabe eines Buches hinaus, setzt sich kritisch mit dessen Inhalt auseinander und begründet die angeführten Bewertungen. Es ist daher wichtig, innerhalb der Textsorte Rezension klar zwischen Teilen, die sich auf die Darstellung des Inhalts beschränken und Passagen, die sich wertend mit dem Text auseinander setzen oder Stellungnahmen des Rezensenten enthalten zu unterscheiden⁴¹. Aus den dargestellten Charakteristika der Textsorte lässt sich ableiten, dass sprachliche Mittel zum Ausdruck der eigenen Meinung und Einschätzung sowie Konnektoren für die Textsorte eine wichtige Bedeutung haben.

6.5.3 Didaktische Reduktion

Auf der im Rahmen der Reihe zu erstellenden Homepage werden die SuS die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung mit der individuellen Lektüre in Form einer Rezension veröffentlichen. Hierzu braucht es Regeln und Vorgaben, einerseits um die SuS zu unterstützen, andererseits um eine gut strukturierte und ansprechende Website erstellen zu können. In der beschriebenen Stunde wird sich die Planung der Website auf den methodischen Aspekt der Strukturierung der zu präsentierenden Informationen im Einklang mit dem Kriterium der Adressatenorientierung beschränken. Es ist somit angesichts der beschriebenen Besonderheiten der Textsorte Rezension sinnvoll, einen Textbauplan⁴², d.h. ein „Rezept“ zur Anordnung inhaltlicher Aspekte und persönlicher Empfehlungen innerhalb eines Textes zu erarbeiten. Dazu ist es nicht notwendig, explizit den Terminus der Rezension einzuführen. Der Verzicht auf die Benennung der Textsorte ermöglicht es den SuS, Vorwissen aus der

³⁸ <http://www.uni-wuerzburg.de/germanistik/did/materialien/schreibforschung/adressatenorientierung.htm>

³⁹ <http://www.webstyleguide.com/>

⁴⁰ Vgl. Neutzling, S. 146

⁴¹ http://evakreisky.at/wissenschaftlich_arbeiten/schreiben_zitieren.php

⁴² Vgl. Roelcke, S. 89 f.

Einheit und auch sonstige Kenntnisse aus den Bereichen Konnektoren und auch Strukturierung anderer Textsorten einzubringen und gleichzeitig ihre Arbeitsprodukte eigenverantwortlich und kooperativ zu planen. Da Sprechaktmaterial zum Ausdruck der eigenen Meinung im Laufe der Reihe bereits schwerpunktmäßig behandelt wurde und auch nur einen Teilaspekt der Textsorte erfasst, konzentriert sich die Spracharbeit auf theoretischer Ebene auf die Konnektoren.

6.5.4 Feinlernziele der Stunde

Die SuS sollen ...

inhaltlich-kognitiv

- ◆ ausgehend von dem Wissen über die konkrete Verlinkung der zu erstellenden Homepage Vermutungen über potentielle Adressaten anstellen

- ◆ in dem Wissen um den definierten Kreis potentieller Adressaten Hypothesen über notwendige Charakteristika der Homepage äußern, indem sie zentrale Gestaltungsmerkmale der zu erstellenden Homepage benennen

- ◆ ihr Vorwissen zur Strukturierung mündlicher Texte anwenden und aktualisieren, indem sie einen Textstandard für die zu erstellende Website definieren

- ◆ Konnektoren im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung und Funktion reaktivieren, indem sie diese während der Erarbeitung des Textstandards im Zusammenhang notieren

- ◆ sich für einen vorgeschlagenen Textstandard entscheiden und ihre Auswahl nach sachlich-funktionalen Gesichtspunkten begründen können

sprachlich-kommunikativ

- ◆ im Murmelgespräch gemeinsam diskutieren

- ◆ in Gruppenarbeit einen möglichen Textstandard entwerfen, indem sie Wortschatzmaterial zu den Themenbereichen Internet und Websites reaktivieren

- ◆ die individuellen Arbeitsergebnisse aus der Gruppenarbeit in der Klasse sprachlich angemessen vorstellen

sozial-affektiv

- ◆ im Murmelgespräch effektiv zusammenarbeiten und gemeinsam Hypothesen formulieren
- ◆ effektiv in ihren Gruppen kooperieren, indem sie einen Lösungsvorschlag erarbeiten und die arbeitsteilige Vorstellung der Arbeitsergebnisse organisieren und durchführen
- ◆ in angemessener Weise auf die vorgestellten Gliederungsvorschläge des Textmusters Rezension eingehen und Alternativen äußern

instrumentell-erzieherisch

- ◆ einen ersten Eindruck von der Adressatenabhängigkeit schriftlicher und mündlicher Äußerungen gewinnen, indem sie mögliche *groupes cible* formulieren
- ◆ Standardisierung auf Textebene als allgemeines Konstruktionsprinzip zur Erstellung umfangreicherer Webseiten kennen lernen.

6.5.5 Methodische Überlegungen

Der Einstieg soll direkt zur Problemstellung der heutigen Stunde hinführen, aus der sich die Notwendigkeit zur Definition eines Textstandards für die zu erstellende Website ergibt. Ich werde den SuS schildern, dass die Homepage der Albert-Schweitzer-Schule im Augenblick umstrukturiert wird und für die einzelnen Fächer eigene Seiten in Planung sind. Die von ihnen zu erstellende Homepage mit der Vorstellung der Bücher wäre demnach von der Französisch-Seite aus zu erreichen. An diese Zustandsbeschreibung werde ich die Frage nach dem Adressatenkreis einer solchen Seite mit Buchvorstellungen der französischsprachigen Lektüren anschließen. Ich erwarte Antworten wie Schüler und Lehrer der ASS, interessierte Eltern, SuS, die ein Lektüreprojekt im Französischunterricht durchführen oder sich über französischsprachige Lektüren der Bibliothek in der ASS informieren möchten, SuS und Eltern, die am Ende der Klasse 6 eine Entscheidung über die 2. Fremdsprache zu treffen haben. Diese Zielgruppen werde an der Tafel sammeln und die SuS beauftragen, sich Gedanken zu Eigenschaften zu machen, die die zu erstellende Website aufweisen muss um den definierten Adressatengruppen gerecht zu werden. Jedoch werde ich diese

Aufgabenstellung nicht direkt im Unterrichtsgespräch bearbeiten, sondern die SuS bitten, mögliche Antworten zuvor paarweise in einem Murrelgespräch vorzubereiten. Ich habe mich für diese Vorgehensweise entschieden, da ich einerseits davon ausgehe, dass die SuS auf inhaltlicher Ebene zunächst Schwierigkeiten haben werden, sich in die angestrebte Adressatenorientierung hineinzudenken. Andererseits möchte ich insbesondere den schwächeren SuS Gelegenheit geben, die neu erlernten sprachlichen Mittel in einem geschützten Kontext anwenden zu können und sich dann vermehrt im Plenum einbringen zu können. Diese Vorgehensweise stellt außerdem sicher, dass sich alle SuS sprachlich und gedanklich mit der Fragestellung beschäftigen, was im Hinblick auf den sich anschließenden Arbeitsauftrag von Bedeutung ist. Ich antizipiere Antworten wie *la page doit avoir l'air intéressant, doit être belle/agréable/atrayant, on ne doit pas dire tout sur le livre, on peut donner des recommandations, on peut donner son avis personnel pour aider à choisir un livre*. Auch diese Ergebnisse werde ich festhalten, damit sie den SuS für den weiteren Erarbeitungsprozess innerhalb der Stunde zur Verfügung stehen. In einem nächsten Schritt werde ich zur Erarbeitungsphase überleiten und dabei die Relevanz des zu stellenden Arbeitsauftrags einbringen, indem ich erkläre, dass es üblich ist, bestimmte Standards für Websites zu definieren. Ein anschauliches Beispiel, das von den SuS gut nachzuvollziehen ist, ist die Festlegung bestimmter Layouts bzw. Farben und Formate auf Websites. Die Standardisierung umfasst jedoch auch die inhaltliche Struktur der auf der Website präsentierten Texte. Da ich als Beispiel die gemeinsam mit den SuS entwickelte Struktur der *présentation orale* nennen werde, erwarte ich hier keine Verständnisprobleme inhaltlicher Art. Die beschriebene Vorgehensweise bedingt eine Erhöhung der Lehrersprechzeit innerhalb der Stunde. Allerdings habe ich diesen Nachteil einkalkuliert, da sich auf diese Weise die heutige Arbeit effizient gestalten lässt und ein zügiges und ergebnisorientiertes Weiterarbeiten innerhalb der Stunde gewährleistet wird. Daraufhin teile ich die SuS in möglichst leistungsheterogene Vierergruppen ein und stelle den Arbeitsauftrag: In Einklang mit den anfangs erarbeiteten Kriterien ist ein Textstandard für die Präsentation der Lektüren auf der Homepage zu erarbeiten und sprachliche Mittel bzw. *mots-liens* zur Benutzung in den einzelnen Textteilen bzw. zur Verbindung zwischen den einzelnen Textteilen sind zu überlegen und zusätzlich zu notieren \triangle ⁴³. Abschließend lasse ich die Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren \triangle und die SuS sollen sich auf einen Vorschlag als Grundlage für die Gestaltung der von ihnen zu verfassenden Texte zur Vorstellung der Bücher auf der Homepage, der ihnen schlüssig erscheint, verständigen. Zur Entscheidung über das zu verwendende Textmuster

\square Das Symbol \triangle markiert alternative Stundenausstiege.

halte ich die Verwendung der Muttersprache aufgrund des hohen Abstraktionsgrades (es handelt sich um die metasprachliche Thematisierung inhaltlicher Ordnungsprinzipien einer bestimmten Textkategorie) und auch des allgemein methodischen Charakters des Diskussionsgegenstandes in dieser Klassenstufe für angemessen.

6.5.6.Überblick zum geplanten Stundenverlauf

I Informierender U-Einstieg: Verortung der zu erstellenden Homepage auf der Seite der Albert-Schweitzer-Schule

II Kurze Reflexion zum potentiellen Adressatenkreis der Homepage im Plenum

III Ableitung von Eigenschaften der Homepage (Murmelgespräch und dann Plenum)

IV Lehrervortrag: Standardisierung von Webseiten

V Erarbeitung eines Textstandards für die Rezension auf der Webseite

VI Präsentation der entwickelten Textstandards

VII Auswahl eines Textmusters für die Homepage mit Begründung

6.5.7 Reflektierter Stundenverlauf

Insgesamt gestaltete sich der Verlauf der Stunde wie erwartet, die Lernziele wurden, soweit sie überprüfbar sind, erreicht. Allerdings hätte das recht abstrakte Thema der Stunde in der Hinführung zur eigentlichen Problem- und Aufgabenstellung anschaulicher präsentiert werden können. Damit wären nicht nur die Voraussetzungen der Verarbeitung des Lernstoffs über zusätzliche Eingangskanäle geschaffen und den SuS vermehrt Sprechkanäle und Möglichkeiten entdeckenden Lernens angeboten worden, vielmehr wären auf diese Weise einige auftretende Schwierigkeiten gar nicht erst entstanden.

Die am Ausgangspunkt der Stunde stehende Einbindung des Unterrichtsthemas der zu erstellenden Website in die außerunterrichtliche Lebenswelt wirkte motivierend auf die SuS. Auf die daran anknüpfende Frage nach dem Adressatenkreis der eigenen Seite war eine breite Beteiligung der SuS zu verzeichnen. Diese nannten im Wesentlichen die antizipierten Zielgruppen. Obwohl ich möglicherweise auftretende Schwierigkeiten bei der anschließenden Erarbeitung sinnvoller Charakteristika der zu erstellenden Homepage im Sinne der Adressatenorientierung erwartet hatte und diesem Problem durch eine vorgeschaltete kurze Reflexionsphase in Form eines Murmelgesprächs begegnen wollte, bereitete es den SuS große Probleme, die Gestaltung und das Verfassen des Textes im Hinblick auf ein bestimmtes Publikum zu durchdenken und konkrete wünschenswerte Eigenschaften der Homepage zu äußern. Hier musste ich zu einem Lehrer-Schüler Gespräch übergehen und mit gezielten

Fragen nachbessern, die an die eigenen Erfahrungen der SuS mit den Präsentationen ihrer Lektüre vor der Klasse anknüpften. Nachdem sich die SuS bewusst gemacht hatten, dass sie im Rahmen ihrer Präsentationen bereits unbewusst adressatenorientiert kommuniziert hatten, nannten sie folgende Gestaltungsmerkmale der zu erstellenden Homepage: *la page web doit présenter les livres, la page doit être attractive, on ne doit pas tout dire sur les livres parce qu'il y aura d'autres élèves qui veulent/doivent lire le livre, on peut donner son avis personnel, on peut recommander un livre.* Alternativ wäre es an dieser Stelle im Sinne der eingangs genannten wünschenswerten Anschaulichkeit vorteilhaft gewesen, die Abbildungen zweier didaktisierter Webseiten zum gleichen Thema aber mit unterschiedlichem Adressatenkreis z.B. eine Buchvorstellung desselben Buches einschließlich Seitenlayout jeweils gerichtet an SuS der Klasse 7 und an Französischlehrer als Folie aufzulegen und von den SuS analysieren zu lassen. Die Beschreibung der Unterschiede zwischen den beiden Seiten hätte Ausgangspunkt für die Definition der Eigenschaften der eigenen Homepage sein können. Ein weiterer Vorteil des alternativen methodischen Vorgehens mit Hilfe der Folien wäre ihre funktionelle Einsetzbarkeit im weiteren Verlauf der Stunde gewesen. Der Inhalt des Lehrervortrags zur Notwendigkeit der Festlegung bestimmter Standards bei der Webseitenerstellung hätte durch eine entsprechende Erweiterung der beiden Folien von den SuS selbständig erarbeitet werden können. Das eigenständige Ziehen von Parallelen zum bereits behandelten Textmuster einer *présentation orale* hätte in Verbindung mit einem geeigneten Arbeitsauftrag diese Transferleistung gewiss ermöglicht. Insgesamt hätte dieses Vorgehen zwar mehr Zeit in Anspruch genommen, diesen Nachteil wiegt die vermehrte Schüleraktivität und das daraus resultierende vertiefte Verständnis der Unterrichtsinhalte angesichts der konstatierten Schwierigkeiten der SuS mit dem der unterschiedlichen Gestaltung von Websites zugrunde liegenden Konzept der Adressatenorientierung, die ich in dieser Form nicht antizipiert hatte, meiner Meinung nach wieder auf. Die anschließende Erarbeitung möglicher Textstrukturvorlagen verlief ohne Probleme oder weitere Nachfragen seitens der SuS. Bis auf eine Gruppe, der zwei der leistungsstärksten SuS angehörten, war bei den anderen Gruppen das deutliche und auch erfolgreiche Bemühen festzustellen, die gemeinsame Planung des Textmusters in der Fremdsprache durchzuführen. Ich konnte beobachten, dass die Gruppen dabei in unterschiedlicher Weise von in den vorangegangenen Stunden erstellten Materialien Gebrauch machten und stärkere mit weniger leistungsstarken SuS besonders erfolgreich beim Zusammentragen möglicher sprachlicher Mittel kooperierten. Allen Gruppen war es möglich, in der vorgegebenen Zeit ein angemessenes Arbeitsergebnis zu erreichen. Bei der anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse teilten sich die

Gruppenmitglieder die Sprechzeit ohne mein Zutun nach sachlichen Gesichtspunkten untereinander auf. Die anschließende Entscheidungsfindung über das zu verwendende Textmuster verlief wie geplant auf Deutsch, wobei im Zentrum des Interesses die Frage stand, inwiefern die definierten unterschiedlichen Textteile in eine Reihenfolge zu bringen sind, bei der sich ein Aspekt aus dem anderen ergibt. Es war interessant zu sehen, dass sich im Rahmen dieser methodischen Aufgabenstellung SuS beteiligten und auf der Sachebene angesprochen fühlten, die ansonsten dazu neigen, sich in geringerem Maße in den Französisch-Unterricht einzubringen.

7 Gesamtreflexion

7.1 Allgemeine Bemerkungen

In der vorliegenden Einheit, die im Wesentlichen entsprechend der Planung verlief, ist es gelungen, ausgehend von der Konzeption des *Offenen Unterrichts* in Kombination mit dem methodischen Zugang der *lecture individuelle* und der kreativen Textarbeit, vielfältige Lernchancen zu eröffnen. Dieser ermöglichte es den SuS, ihren Lernprozess und bis zu einem gewissen Grad auch dessen Inhalte sowohl individuell als auch in der Gruppe selbst zu bestimmen und zu organisieren, persönliche Kreativität sowie individuelle Fähigkeiten und Talente auch im Sinne ganzheitlichen Lernens einzubringen, ihre sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne echter Kommunikation einzusetzen und zu verbessern, ihre Methodenkenntnisse zu erweitern, Kooperation und gemeinsames ergebnisorientiertes Arbeiten weiterzuentwickeln und nicht zuletzt sich selbst zu erproben.

7.1.1 Die individuelle Gestaltung des Lernprozesses und seiner Inhalte

Das Oberthema der Reihe *les ados en France* hat sich in Verbindung mit der eigenständigen Auswahl der Lektüre durch die SuS von Anfang an als tragfähig erwiesen. Gerade weniger leistungsstarke SuS bezogen bereits in der thematischen Begründung der Auswahl des Buches die dort behandelten Aspekte explizit auf Problemstellungen und Gesichtspunkte, die in ihrem eigenen Leben relevant sind, während einige leistungsstärkere SuS in der Kürze der Zeit und angesichts mangelnder sprachlicher und inhaltlicher Vorbereitung erstaunlich ergiebige Begründungen für das Interesse am ausgewählten Buch niederschrieben. Diese sich bereits bei der Auswahl der Lektüren andeutende Tendenz hat sich im Verlauf der Reihe fortgesetzt. Ich habe dies in den unterschiedlichen Kontexten und auch Situationen beobachten können, seien es (kreative) Einträge in Lesetagebücher, Diskussionsbeiträge bzw. Äußerungen vorrangig im Rahmen der *mini-simulation*, der Ausdruck der eigenen Meinung des Referenten zu seiner Kurzschrift im Rahmen der Präsentation oder die Buchempfehlung auf der Webseite. Aus der Perspektive des Erwerbs interkultureller Kompetenz als Ziel des Französischunterrichts ist damit festzustellen, dass die SuS sich von Anfang an auf die Begegnung mit Lebenswelten Jugendlicher in Frankreich eingelassen und Parallelen zur eigenen Lebenssituation bzw. zu ihnen persönlich wichtigen Themenkreisen gezogen haben⁴⁴. Vergleichende Überlegungen im engeren Sinne einer reflektierten Kontrastierung ergaben sich jedoch nur vereinzelt und bei SuS, die der Leistungsspitze angehören. Meiner Ansicht

⁴⁴ Vgl. dazu die abschließenden Fragebögen (Anhang A 26) und auch Anhang A 20.

nach liegt dies sowohl in den ausgewählten Materialien als auch in den Fertigkeiten der SuS im Französischen am Ende der Klasse 10 begründet. Vor dem Hintergrund, dass es sich um die erste Lektüre der SuS nach Abschluss der Lehrbucharbeit handelt und angesichts der Tatsache, dass sie bei der Erarbeitung der Kurzschriften auf sich allein gestellt waren, ist das erzielte Ergebnis in dieser Hinsicht als äußerst zufrieden stellend zu bewerten.

Das vorbehaltlose Sich-Einlassen gerade leistungsschwächerer SuS auf die eigenständige Lektüre trotz der dargestellten Haltung eines großen Teils der Lerngruppe gegenüber dem Fach, führe ich neben der erwähnten methodischen Vorbereitung der SuS auf die *lecture individuelle*⁴⁵ außerdem auf die Tatsache zurück, dass den SuS ausreichend Zeit gegeben wurde, sich mit ihrem Buch vertraut zu machen (zwischen der Stunde zur Auswahl der Lektüren und dem Beginn der Reihe lagen elf Tage) und auch die konkreten Arbeitsaufgaben erst gestellt wurden, als sich die SuS bereits eingelesen hatten⁴⁶ und es sich abzeichnete, dass sie mit ihrer ausgewählten Kurzschrift zurecht kommen würden. Auch ist die erste Plateaustunde in diesem Zusammenhang zu nennen, die von schwächeren SuS genutzt wurde, Fragen zur eigenen Lektüre zu stellen und sich des eigenen Vorgehens als korrekt zu versichern, wohingegen leistungsstärkere SuS teilweise schon weiterführende Aufgaben bearbeiteten bzw. ihre Klassenkameraden gezielt zu unterstützen in der Lage waren.

Ein weiterer Aspekt, der die Gestaltung des eigenen Lernprozesses betrifft, ist dessen individuelle organisatorische Ausgestaltung. Der von mir in der Organisationsstunde an die SuS verteilte Kalendervordruck enthielt *milestones*, die den Umfang der bis zu einem bestimmten Datum zu leistenden Leseaufgaben festlegten sowie die Termine der Präsentationen, der Plateaustunden und den Abgabetermin des Lesetagebuchs. Die Aufteilung der Arbeitsaufträge im Rahmen des Lesetagebuchs sowie die Vorbereitungen zur Vorstellung der eigenen Lektüre in der Klasse waren den SuS überlassen, die mir ihre persönliche Zeitplanung zur Kenntnisnahme einreichten. Die Aussicht, ihre Arbeit eigenständig planen zu können sowie die damit verbundene Transparenz im Hinblick auf die zu leistenden Arbeitsaufgaben hatten einen spürbar motivierenden Effekt. Selbst ein Schüler, der sich im Französischunterricht gewöhnlich zurückhält, reichte mir eine, soweit es das Kalenderformular zuließ, ausführliche französischsprachige Planung ein (vgl. dazu Anhang A 5). Die FS wurde damit offensichtlich im Zuge des selbst bestimmten Handelns in einer authentischen Situation nicht als Selbstzweck, sondern als funktionales und funktionierendes Medium der Kommunikation erfahren. Im Verlauf der Reihe stellte sich dann heraus, dass es

⁴⁵ Zu Vorbereitung und Organisation einer *lecture individuelle* vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

⁴⁶ Zwei der eingereichten Fragebögen bestätigen meine Annahme, dass es wichtig ist, genügend Zeit für ein erstes Lesen zur Verfügung zu stellen.

im Falle zweier SuS möglicherweise vorteilhafter gewesen wäre, einige obligatorische *while reading* Aufgaben des Lesetagebuchs (*résumé* eines Kapitels oder Teils zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Lektüre) zeitlich mit den korrespondierenden *milestones* zu koppeln und so die zeitnahe Erledigung der Schreibaufträge (und Abgabe zur Korrektur) zu erleichtern und auch die Lektüre des Buches sicherzustellen. Andererseits schafften es beide SuS, ihre Lesetagebücher noch rechtzeitig abzugeben und haben sicherlich auf diese Weise ihre Erfahrungen mit der eigenen Planungskompetenz machen können. Das vorgeschlagene Verfahren der engeren Kopplung von lektürebegleitenden Schreibaufgaben, die ja gleichzeitig das Verständnis sichern und einen Überblick über den individuellen Lektürefortschritt verschaffen, mit *milestones* der Zeitplanung würde ich bei größeren Lerngruppen oder in Klassen, die ich weniger gut kenne, praktizieren, da es die SuS im Rahmen der individuellen Lektüre hilfreich begleiten und bei auftretenden Problemen frühzeitig auf Schwierigkeiten geschlossen werden kann.

Nicht zuletzt ist es für den Lehrer unabdingbar, angesichts des im Sinne traditioneller Strukturen weniger „geordneten“ Lernarrangements im *Offenen Unterricht*, effiziente und möglichst unaufwändige Kontrollmechanismen zu installieren. Ein essentieller Teil des individuellen Lernprozesses spiegelt sich im Lesetagebuch, der mündlichen Vorstellung der Lektüren im Unterricht sowie den Webseitentexten. Diese werden im Folgenden ausführlicher betrachtet.

7.1.2 Organisation des Lernprozesses und seiner Inhalte in der Gruppe

Nicht nur der geschilderten Planung seines Lernprozesses durch das Individuum, auch der Organisation des Lernprozesses und seiner Inhalte durch und innerhalb der Lerngruppe im Sinne partizipatorischer Planung kam in der Reihe große Bedeutung zu. Dabei erstreckte sich die Planung durch die SuS von der Mitbestimmung eines weiteren Rahmens durch den Entwurf des *settings* (kreativer Schwerpunkt), über die methodische Definition inhärenter Eigenschaften der zu erarbeitenden Handlungsprodukte bei der Entwicklung der Textstandards zur Präsentation und zum Rezensionstext des eigenen Buchs auf der Website (methodischer Schwerpunkt), bis zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung einzelner Stunden, ausgehend von individuellem Vorwissen aus den jeweiligen Lektüren im Fall der Erarbeitung und Identifizierung von Problemkreisen der Protagonisten innerhalb des *settings* (inhaltlicher Schwerpunkt).

In allen drei Fällen war es möglich, auf Vorwissen der SuS entweder allgemeiner Art, d.h. ihre Erfahrungen aus anderen Fächern einbeziehend bzw. von ihrem im Französischunterricht

erworbenen Wissen ausgehend oder individuelle Kenntnisse aus der Arbeit mit den Lektüren betreffend, zurückzugreifen. Im Zusammenhang mit den Lektüren ist die gewählte Vorgehensweise allerdings differenziert zu bewerten. Sorgte einerseits die Neugier der SuS auf die Inhalte der anderen Bücher zu Beginn der Reihe für eine hohe Motivation, große Neugier und ein recht ausgeprägtes Mitteilungsbedürfnis, wie es sich in der ersten ausführlich beschriebenen Stunde darstellt, so erforderten die Sprechkanäle, die sich aus dem intendierten *information gap* im weiteren Verlauf der Einheit ergaben, eine gezielte sprachliche Vorbereitung über den Wortschatz des eigenen Buches hinaus. Zwar gelang dies innerhalb der Gruppen, die gemeinsam eine Problemstellung definiert hatten und deren Lösung erarbeiteten. Die Öffnung der Thematik über den engeren Kreis dieser Gruppe hinaus und die Notwendigkeit einer differenzierten sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung der übrigen Gruppen, die diese in die Lage versetzt hätten, sich an der gemeinsamen Arbeit angemessen zu beteiligen, hatte ich jedoch in dieser Weise nicht antizipiert, wie die zweite beschriebene Stunde beweist. Es wäre hier darauf zu achten, dass die SuS sich durch ein Gruppenpuzzle o.ä. in Bezug auf ihre unterschiedlichen Themenstellungen austauschen und diese verinnerlichen können. Dies hätte gleichzeitig den Vorteil, dass vor allem schwächere SuS die Vorstellung des eigenen Themen- oder Problemkreises mehrmals in einem geschützten Raum üben konnten. Auf diese Weise vorbereitet, hätten die SuS den Sprechkanal im Sinne des Probandens bzw. Probeproblemlösens innerhalb des selbst definierten *settings* der *mini-simulation* effektiver nutzen können. Ein stellenweises Ausweichen in die Muttersprache wäre damit zu verhindern gewesen.

Auch was die Erarbeitung methodischer Inhalte im Zusammenhang mit den Textbauplänen angeht, ist die Bilanz hinsichtlich der Problematik der Einsprachigkeit als gemischt zu bewerten. Die Arbeitsaufträge an sich bereiteten den SuS keinerlei Schwierigkeiten, bei der Definition des Textstandards zur Präsentation ergaben sich in den erzielten Ergebnissen kaum Abweichungen. Allerdings ist es unabdingbar, die doch recht abstrakten metasprachlichen Überlegungen im Rahmen der Entscheidungsfindungsprozesse in der Muttersprache anzustellen.

Was die auf die gemeinsame Planung folgenden Entscheidungsprozesse für eine mögliche Alternative angeht, habe ich im Verlauf der Reihe die Erfahrung gemacht, dass die Hauptschwierigkeit darin besteht, die inhärenten authentischen Sprechkanäle produktiv zu nutzen und auch den schwächeren SuS die Teilhabe an der Entscheidungsfindung in ausreichendem Maß zu ermöglichen um die Identifikation mit dem selbst Erarbeiteten zu verstärken und möglichen Frustrationen vorzubeugen. Hier hätte es einer gezielteren

sprachlichen und auch methodischen Vorbereitung solcher Entscheidungsphasen bedurft, einerseits durch die Wiederholung und Reaktivierung entsprechenden Sprachmaterials möglicherweise auch in Partnerarbeit mit jeweils einem leistungsschwächeren und einem leistungsstärkeren SuS, andererseits durch den Entscheidungsphasen vorgeschaltete kurze Reflexionsphasen wie Murmelgespräche etc.

Insgesamt beruhte das im Ganzen gelungene Vorgehen der gemeinsamen Entwicklung möglicher Lösungsalternativen in Gruppenarbeit auf der guten Fähigkeit der SuS in wechselnden Gruppen produktiv zusammenzuarbeiten. Die damit verbundenen Anforderungen z.B. des wechselseitigen Zuhörens und der Unterstützung, des Einbeziehens aller Gruppenmitglieder und des damit verbundenen Respekts für den Arbeitsprozess und dessen Ergebnisse innerhalb der Lerngruppe löste die Gruppe in vorbildlicher Weise ein. Dies verwundert nicht angesichts des von einem großen Teil der Lerngruppe geäußerten Wunsches selbständig und in Gruppen zu arbeiten. Zusammenfassend kann damit festgestellt werden, dass das gewählte Vorgehen trotz der dargestellten Mängel in besonderer Weise den Bedürfnissen der Lerngruppe entgegenkam und gleichzeitig wichtigen Anforderungen *Offenen Unterrichts* entspricht.

7.1.3 Einbringen individueller Fähigkeiten und Talente auch im Sinne ganzheitlichen Lernens

Die Reihe⁴⁷ ermögliche von ihrer Anlage her den SuS vielfältige Möglichkeiten der Arbeit mit „Kopf, Herz und Hand“, d.h. des Einbringens kreativer Fähigkeiten und auch von Fertigkeiten, die mit dem Fremdsprachenunterricht nicht in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

In gestalterischer Hinsicht sind hier das beschriebene gemeinsame Zeichnen des entworfenen *settings*, die graphische Gestaltung des eigenen Lesetagebuchs im Hinblick auf Bilder aber auch bei der Auswahl des Layouts und die individuellen Entscheidungen zum Erscheinungsbild der eigenen Webseite zu nennen.

Zu Beginn der Reihe erläuterte ich im Zusammenhang mit dem Typ der genannten kreativen Aufgabenstellungen, dass es mir nicht auf künstlerische Perfektion, sondern auf überlegte, sorgfältige und thematisch passende Arbeitsprodukte ankommt. Wie in der ersten beschriebenen Stunde geschildert, ließen die SuS sich auf die ungewohnte Aufgabenstellung ein, besondere Freude bereitete ihnen die Individualisierung der Papierfiguren.

⁴⁷ Gegenüber der Planung sind nach Abschluss der Reihe keine nennenswerten Abweichungen festzustellen.

Auch die graphische Gestaltung der Lesetagebücher ist fast ausnahmslos als sehr gelungen zu bezeichnen. Ich habe einerseits bei der Vorstellung der Anforderungen der Lesetagebücher Wert darauf gelegt, den SuS zu vermitteln, dass die von ihnen für das Lesetagebuch zu erstellenden Bilder im Verlauf der weiteren Einheit zum Einsatz kommen sollen, wie z. B. bei der Präsentation der Lektüren vor der Klasse, bei der die Darstellungen der Protagonisten und auch des Ortes der Handlung mit einer Ausnahme bei allen SuS zum Einsatz kamen und den Zuhörern einen positiven und auch mehrkanaligen Zugang zu den präsentierten Inhalten vermittelten. Auch habe ich darauf hingewiesen, dass die Bilder in die zu erstellende individuelle Webseite eingebunden werden sollen, da aus Gründen des Copyrights keine Abbildungen vom Buchcover o. Ä. verwendet werden können.

Die im Zusammenhang mit dem Lesetagebuch erstellten Zeichnungen reichen von fast professionell anmutenden Comics, über sorgfältig abgepauste und farblich abgestimmte Abbildungen aus den Büchern, über Zeichnungen, die einfach scheinen, aber wesentliche Aspekte der Kurzschrift auf gelungene Weise erfassen bis zu mit dem Computer erstellten Seitenlayouts für das Lesetagebuch. Aus der skizzierten Bandbreite der Schülerprodukte wird damit deutlich, dass die SuS ihr kreatives Potential in gestalterischer Hinsicht nutzten und ihre Produkte sinnvoll in den weiteren Verlauf der Reihe integrierten.

Dies gilt auch für die Erstellung der Webseite in gestalterischer Hinsicht. Das gestalterische Element der Webseitenerstellung wurde von den meisten SuS begeistert aufgenommen. Es bereitete ihnen Freude, mit verschiedenen Farben, Farbkombinationen und Schriften bei der Erstellung der eigenen Webseite zu experimentieren. Einige banden auch die von ihnen für das Lesetagebuch erstellen Bilder in die Seite ein.

Weitere kreative Anforderungen bzw. Leistungen an die SuS im Verlauf der Einheit waren die Identifikation mit einem Protagonisten in der *mini-simulation* sowie die Auswahl kreativer Schreibaufgaben für das Lesetagebuch. Im Verlauf der *mini-simulation* legten alle SuS ihren mir hinlänglich bekannten Widerstand gegen das Handeln in einer anderen Personenrolle wenn auch in unterschiedlichem Maße ab, drei SuS bereitete das Einnehmen einer fremden Perspektive große Freude und sie identifizierten sich im Unterrichtsgespräch ohne Scheu mit ihrem Protagonisten. Allerdings ist festzustellen, dass der Grad der Identifikation innerhalb der Lerngruppe in Abhängigkeit von der Unterrichtssituation innerhalb der *mini-simulation* variierte. Während bei der ersten Begegnung der Figuren untereinander der höchste Grad von Identifikation festzustellen war, nahm dies während der kognitiv geprägten Erarbeitung inhaltlicher Aspekte bzw. Redemittel innerhalb der *mini-simulation* ab. Dies führe ich zum Teil auf die oben geschilderten Defizite bei der Erarbeitung der sprachlichen Voraussetzungen

für die kommunikative Interaktion innerhalb des *settings* zurück, aber auch auf die unterschiedliche Ausgestaltung von Situationen innerhalb des Lernarrangements *simulation*. Es ist bei der Planung somit von vorne herein zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Situationen innerhalb eines *settings* in gleicher Weise kommunikativ nutzen lassen. Möglicherweise sind inhaltliche bzw. sprachliche Erarbeitungs- und Umwälzungsphasen sauberer von der eigentlichen Arbeit im *setting* zu trennen oder diese ist in einem Block vorzuschalten.

Während der Planung der Reihe war es angesichts der geschilderten Zurückhaltung der Lerngruppe gegenüber Rollenspielen o.ä. nicht deutlich, dass die Arbeit innerhalb der *mini-simulation* erfolgreich verlaufen würde. Dass die Arbeit in der *mini-simulation* insgesamt als erfolgreich bezeichnet werden kann, führe ich unter anderem auf die Konzeption der *simulation* zurück, die nicht erfordert, dass die SuS vor der Klasse in ihrer Rolle agieren, sondern die Begegnung aller in ihren unterschiedlichen Rollen erlaubt. Als ich im Anschluss an die Einheit eine Reihe zu *Le tour de Gaule d'Astérix* durchführte und die SuS zu Rollenspielen vor der Klasse aufforderte, kamen sie dieser Aufgabenstellung ohne Ausnahme nach. Ich kann daher sagen, dass die Arbeit im Rahmen der Reihe die SuS für einen emotional-kreativen Zugang zur Arbeit mit Lektüren in der Form der Übernahme von Rollen bzw. Rollenspielen aufgeschlossen hat.

Betrachtet man die von den SuS eigenständig zu entwerfenden kreativen Schreibaufgaben in Zusammenhang mit dem Lesetagebuch, so muss die Bilanz gespalten ausfallen. Während vornehmlich die Schülerinnen in der Lage waren, im Verhältnis zu ihrer Lektüre eigene ungewöhnliche Perspektiven einzunehmen und selbständig dazu passende Textsorten auswählten (z.B. Zeitungsartikel *Scandale, homme bat fille de 13 ans* zu *Les larmes de Djamila*, Schilderung der Handlung von *Mémé t'as du courrier* aus der Sicht der Katze Zip der Protagonistin Annabelle, Brief Nicolas' an seine Eltern aus der *colonie de vacances* etc.), fiel es den Schülern deutlich schwerer, in gleicher Weise ergiebige und kreative Schreibanlässe zu entwickeln. Hier sind meiner Ansicht nach in erster Linie geschlechtsspezifische Gesichtspunkte maßgeblich, dies hätte mich jedoch nicht davon abhalten sollen, während geeigneter Plateauphasen das Gespräch zu den kreativen Schreibaufträgen zu suchen bzw. mir Themenvorschläge einreichen zu lassen und mit den SuS über ihre Ideen ins Gespräch zu kommen. Insgesamt war das eigenständige Finden entsprechender und auch ergiebiger Themen wohl ein wenig viel verlangt, wobei die oben genannten Textbeispiele auf eine hohe Motivation bei den Autorinnen und eine große Identifikation und gedankliche Durchdringung der Kurzschriften schließen lassen. Die

Textbeispiele stammen im Übrigen ausschließlich von Schülerinnen, die der Leistungsspitze angehören. Somit sind entgegen meiner ursprünglichen Intention die kreativen Schreibaufgaben, wenn auch in eingeschränkter Weise aufgrund der konstatierten Unterschiede bei der Ausführung zwischen männlichen und weiblichen SuS, als ein Element der Differenzierung einsetzbar bzw. zu verstehen.

Die technische Realisierung der projektierten Homepage sprach während der ersten Projektvorstellung vor allem die Schüler an, wohingegen sich die Schülerinnen besorgt äußerten ob der Tatsache, dass sie noch nie in die Erstellung von Homepages involviert gewesen seien. Das ungefähr ausgeglichene Zahlenverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern erlaubte bei der Erstellung der Homepage ein kooperatives Arbeiten, d.h. die Schüler fungierten als Experten, die gemeinsam mit den Schülerinnen die Erstellung der Webseite vornahmen und für Nachfragen zur Verfügung standen. Von dieser Vorgehensweise profitierten besonders einige leistungsschwächere Schüler, die sich im Französischunterricht in der ungewohnten Rolle eines Experten wieder fanden und diese Rolle merklich genossen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Reihe SuS beider Geschlechter Anknüpfungspunkte zum Einbringen persönlicher Fertigkeiten geboten hat, auch wenn Details wie die Eignung der kreativen Schreibaufgaben als Elemente der Differenzierung detaillierter zu durchdenken gewesen wären. Persönlich werte ich vor allem die erreichte Offenheit der Lerngruppe gegenüber kreativen Verfahren bzw. Rollenspielen als Erfolg.

7.1.4 Verbesserung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne echter Kommunikation

Die Reihe bietet ihrer Anlage nach vielfältige Gelegenheiten und Situationen des Umgangs mit der Fremdsprache, die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Sprechens werden in recht ausgewogener Weise einbezogen.

Mündliche Kommunikation fand in einer Vielzahl authentischer Kommunikationssituationen statt. Aus dem sich aus der lecture individuelle ergebenden *information gap* resultierten innerhalb der *mini-simulation* echte, motivierende Sprechanlässe. Es war hier wichtig, den SuS wirkliches sprachliches Probehandeln zu ermöglichen und Korrekturen allenfalls mitzuprotokollieren, jedoch nicht zur Verbesserung der Fehler in das *setting* einzugreifen. Aus den gestellten Situationen, wie z.B. der Diskussion über den Sinn von Markenkleidung, ergab sich die Notwendigkeit des Erwerbs relevanten Sprechaktmaterials. Dieses wurde somit von den SuS als nützlich erkannt und eingebracht. Dem großen Vorteil an Begeisterungsfähigkeit und Motivation der SuS angesichts des getroffenen Lernarrangements

und der damit verbundenen Charakteristika der resultierenden Sprechansätze steht allerdings die oben konstatierte Schwierigkeit entgegen, aufgrund der verschiedensten sprachlichen und inhaltlichen Lernvoraussetzungen in inhaltlicher Tiefe, die über Smalltalk-Ebene hinausgeht, arbeiten bzw. Lernfortschritte über die reproduktive Ebene hinaus erzielen zu können. Hier wäre möglicherweise durch eine ausführlichere sprachliche und inhaltliche Vorbereitung der *simulation* zu einem allgemeinen bzw. übergeordneten Thema, in das die eigenständigen Lernleistungen der SuS durch die Lektüren zusätzlich eingebracht werden könnten, Abhilfe zu schaffen.

Weitere mündliche Kommunikationssituationen umfassten die gemeinsame Planung verschiedener Aspekte der Reihe sowie die individuellen Buchvorstellungen der SuS in Form eines Kurzreferats vor der Klasse. Die Aufgabe, ein Kurzreferat auf Französisch zu halten, löste zu Beginn bei einem Großteil der Lerngruppe geradezu Panik aus. Diesen Ängsten versuchte ich einerseits durch Transparenz bezüglich der an die SuS gestellten Anforderungen wie durch die gemeinsame methodische Entwicklung der Textsortenstruktur einer Präsentation und der zugehörigen sprachlichen Mittel zu begegnen (vgl. dazu Anhang A8). Andererseits machte ich Unterstützungsangebote, wie z.B. die eingeplante Plateaustunde zur Übung der Referate, die von den SuS eifrig genutzt wurde. Auch konnte ich mich hier versichern, dass insbesondere die leistungsschwächeren SuS mit ihrer Präsentation zurechtkamen bzw. Einzelnen nochmals Mut zusprechen und auf Fragen antworten. Mir ist durchaus bewusst, dass die durchgeführte Plateaustunde, zumal ich den Beginn noch zur Erarbeitung von Evaluationswortschatz nutzte, zur Übung alleine nicht ausreichte. Dennoch bin ich der Meinung, dass die SuS im gegenseitigen Kontakt und auch im schulischen Umfeld (im Gegensatz zur vertrauteren Umgebung zu Hause) viel zum Abbau ihrer Ängste tun konnten und auch wertvolles Feedback von Klassenkameraden erhielten.

Der Erfolg der von den SuS gehaltenen Präsentationen gab mir in meiner Vorgehensweise schließlich Recht; auch SuS die sonst eher Schwierigkeiten mit der Sprache und die Tendenz sich im Unterricht zurückzuhalten haben, hielten ein mindestens fünf Minuten dauerndes, mit entsprechenden Medien untermaltes, freies Referat. Der leistungsschwächste SuS, der im Unterricht sonst häufig abblockt, verlor inmitten seines Vortrags den Faden, sammelte sich kurz, setzte dann wieder an und beendete seine Buchvorstellung. Wichtig war hierbei auch, dass die Lerngruppe sehr unterstützend, solidarisch und positiv mit den Einzelnen und ihren Leistungen umging. Mithilfe des Feedback-Bogens, der arbeitsteilig eingesetzt wurde und auf dem viele SuS in französischer Sprache Notizen gemacht hatten, evaluierten sie die Präsentationen ihrer Klassenkameraden nicht unkritisch, aber immer mit Respekt für die

Leistung des Einzelnen (vgl. Anhang A10). Der geschilderte reibungslose Ablauf der Buchvorstellungen belegt in eindrucksvoller Weise, dass die SuS trotz der konstatierten Schwierigkeiten bei der Kommunikation innerhalb des *settings* einen hohen individuellen Lernzuwachs erzielten, der allerdings noch deutlicher im Sinne einer Interaktion angewandt werden müsste. Die SuS waren ausnahmslos in der Lage, ihr Buch inhaltlich angemessen und nachvollziehbar vorzustellen und dabei relevantes Vokabular sicher anzuwenden.

Im Mittelpunkt der schriftlichen Arbeit innerhalb der Reihe stand das Lesetagebuch. Um die Arbeit der SuS angemessen zu honorieren und dem Lesetagebuch einen entsprechenden Umfang geben zu können, habe ich dieses in Absprache mit Fachkonferenz und Schulleitung und nach Benachrichtigung der Eltern in seiner Bewertung einer Klassenarbeit gleichgestellt. Diese Vorgehensweise hat sich bewährt, da durch von den SuS verfasste Texte ihr Lese- und Lernfortschritt im Rahmen der *lecture individuelle* offenbar und überprüfbar wird und somit letztlich das Gelingen des ganzen Projektes gesichert werden kann. Auch bot das Lesetagebuch den SuS die Möglichkeit, im Rahmen der Lektüre erarbeitetes Sprachmaterial anzuwenden und umzuwälzen. Dies hat insofern essentieller Bestandteil eines solchen Lektüreprjekts zu sein, als die Anwendung und Umwälzung des jeweils spezifischen Vokabulars im eigentlichen Unterricht nicht geleistet werden können. Die entstandenen Lesetagebücher zeugen dann auch von dem individuellen Lernfortschritt der SuS auf dieser Ebene. Die Arbeit mit dem Lesetagebuch erwies sich außerdem als überaus geeignet, Differenzierung innerhalb der Lerngruppe vorzunehmen und gleichzeitig die SuS zu motivieren. Während der leistungsschwächste Schüler ein Lesetagebuch erstellte, das mich aufgrund der sorgfältigen sprachlichen wie inhaltlichen Arbeit überraschte und eine hohe Motivation und Identifikation mit der eigenen Arbeit verriet, jedoch dem Lernstand am Ende der Klasse 10 nach den gängigen Kriterien nicht entsprach, erweiterten etliche SuS der Leistungsspitze ihre Kenntnisse auf Wortfeldebene auch über das in den Lektüren verwendete Sprachmaterial hinaus um besonders im Rahmen der kreativen Schreibaufgaben recht spezielle Sachverhalte versprachlichen zu können (z.B. *Lexeme* im Zusammenhang mit dem Leben und den Tätigkeiten einer Katze z.B. *faire ses griffes*, Vokabular zu den Themen *toxicomanie* und *Ausländerfeindlichkeit*). Die Kehrseite der Arbeit mit dem Lesetagebuch stellt eine gewisse Erschwernis der Spracharbeit in der Klasse aufgrund der Differenzierung dar. Ich konnte beispielsweise die SuS weit weniger gegenseitige schriftliche Korrekturen vornehmen lassen, als ich dies in weniger offenen Unterrichtsformen getan hätte. Schwierigkeiten allgemeiner Art, die antizipiert werden können, wenn alle SuS ein identisches Thema bearbeiten, können durch spezielle Übungen oder Arbeitsblätter detailliert

bearbeitet bzw. ausgeräumt werden, auch dies war in der Einheit keine mögliche Vorgehensweise. Analog wäre im Rahmen der Reihe eine Intensivierung der Spracharbeit dadurch möglich gewesen, eine größere Anzahl von Stunden nach dem Muster der genannten Plateaustunden anzubieten. Plateaustunden in zu großer Anzahl bringen meiner Meinung nach jedoch die Schwierigkeit mit sich, an Ernsthaftigkeit einzubüßen und die SuS zum Gebrauch der Muttersprache im Französischunterricht zu verleiten. Ich habe mich auch aus dem Grund gegen eine höhere Zahl von Plateaustunden entschieden, weil ich den Fokus der Einheit in höherem Maße auf den Themen eigenständiges Lernen, Erprobung der eigenen Fähigkeiten im Französischen nach Abschluss der Lehrbucharbeit und eigene Planungskompetenz legen wollte. Die Fremdsprache sollte außerdem als ein Mittel der Kommunikation und Auseinandersetzung mit Sachverhalten erfahren werden, ganz im Gegensatz zu den sonstigen Erlebnissen der SuS im Französischunterricht. Trotz der formulierten Ansprüche an die SuS und des Fehlens der Plateaustunden habe ich jedoch stets signalisiert, dass ich bei Problemen oder Fragen persönlich oder per E-Mail zur Verfügung stehe, bzw. SuS in Einzelfällen auch gezielt auf ihren Arbeitsfortschritt angesprochen. Einige wenige SuS wandten sich dann auch mit Rückfragen an mich.

Alle SuS gaben zum Ende der Einheit das Lesetagebuch pünktlich ab, dies spricht in meinen Augen für die gewissenhafte Arbeit und ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand.

Eine weitere wichtige Schreibaufgabe innerhalb der Einheit bestand im Verfassen der eigenen Buchvorstellung für die Webseite. Diese Aufgabenstellung wurde von den SuS zügig und sorgfältig erledigt, das entwickelte Textmuster wurde funktional von den SuS einbezogen, wollten sie sich doch im Web gut darstellen. Für die Identifikation der SuS mit der eigenen Arbeit spricht die Angabe der Verfasseramen unter dem jeweiligen Text, die ich nicht zwingend vorgegeben habe.

Das selbständige Lesen spielt selbstredend eine herausragende Rolle bei einer *lecture individuelle*. Zur Arbeit in der Einheit ist dazu anzumerken, dass sich viele SuS von Anfang an inhaltlich für das Thema ihres Buches interessierten und entsprechend motiviert waren. Dass kein SuS im Laufe der Reihe Schwierigkeiten mit der Lektüre hatte⁴⁸ und folglich auch niemand von dem Angebot, seine Lektüre umzutauschen Gebrauch machte, führe ich auf verschiedene Faktoren zurück. Zu nennen sind die sorgfältige Erarbeitung von Auswahlkriterien der eigenen Lektüre, relativ lange Vorlaufzeit zum Einlesen in das eigene

⁴⁸ Von den ausgewählten Büchern gibt es meines Wissens keine deutschen Übersetzungen, d.h. die SuS waren gezwungen, ihr Buch auch wirklich in der FS zu lesen.

Buch und auch das gezielte Training von Lesetechniken und Strategien der Wortschließung im Französischunterricht vor Beginn der Einheit, das den SuS die Einsicht vermittelte, dass das Lesen einer fremdsprachigen Lektüre nicht zwingend das Verstehen jedes einzelnen Wortes voraussetzt. Ich gehe nicht davon aus, dass die zur Wahl gestellten Bücher in ihrem Schwierigkeitsgrad eine Unterforderung bedeuteten.

Die individuelle Lektüre und Auswahl eines Buches hat sich als exzellentes Instrument der Differenzierung erwiesen. Sie gestattete, wie bereits benannt, den Einbezug der Schülerinteressen aber auch eine gezielte Unterscheidung des Niveaus der Lektüren in Abstimmung mit dem Leistungsstand des Einzelnen in der Lerngruppe. Die daraus resultierende Motivation und Freude an der Arbeit mit der Lektüre ist in verschiedenen Aspekten in der Reflexion bereits beschrieben worden. Schwächere SuS hatten beim Lesen und bei der Bearbeitung einer Lektüre, die in der Jahrgangsstufe so nicht eingesetzt werden würde, Erfolgserlebnisse. Leistungstärkere SuS lasen erstmals ein französisches Jugendbuch im Original. Der Ansatz der *lecture individuelle* in der beschriebenen Art eignet sich damit hervorragend für die Arbeit am Übergang zur Oberstufe im Sinne einer Plateauphase, da es möglich ist, alle SuS unter Berücksichtigung ihrer individuellen Leistungsfähigkeit einzubinden und gleichzeitig das selbständige Arbeiten zu üben.

7.2 Das Lesetagebuch als Leistungsnachweis

Die dem Lesetagebuch⁴⁹ zukommende Funktion innerhalb der Einheit ist in der Gesamtreflexion bereits deutlich geworden. In Einklang mit dessen zentraler Stellung habe ich bei der Planung der Einheit die nötigen Maßnahmen ergriffen um dieses in der Bewertung einer Klassenarbeit gleichstellen zu können, was vom Verfahren her problemlos möglich war. In Bezug auf die anzulegenden Bewertungskriterien war eine Anlehnung an die von der Fachkonferenz für das Fach Französisch in der Sekundarstufe I vereinbarten Fehlertypen mit zugehöriger Bewertung und korrespondierendem Fehlerquotienten nötig. Aufgrund der Anlage der Einheit im Sinne des *Offenen Unterrichts* und der sich daraus und aus dem Lernarrangement der *lecture individuelle* ergebenden eigenständigeren Arbeitsweise der SuS in Kombination mit der fehlenden Erfahrung der Lerngruppe mit vergleichbaren Unterrichtsformen, waren die Bewertungskriterien entsprechend zu modifizieren. Ich bin in der Bewertung des Lesetagebuchs von einer dreigeteilten Bewertung, d.h. jeweils ein Drittel gestalterische Elemente, Inhalt der produzierten Texte, sprachliche Korrektheit ausgegangen. Diese Einteilung ergab sich aufgrund der Anlage der Einheit, bei der wie beschrieben die

⁴⁹ Zur Organisation der Arbeit mit dem Lesetagebuch vgl. Anhang A3.

kreative gestalterische Arbeit im Rahmen des Lesetagebuchs ebenso wichtig war wie das inhaltliche Verständnis der eigenen Lektüre sowie die daraus resultierende Präsentation inhaltlich adäquater Texte und eine angemessene Spracharbeit. Bei der Bewertung der von den SuS produzierten Texte habe ich den Inhalt in Absprache mit der Fachbereichsleiterin entgegen den schulinternen Vereinbarungen mit der Hälfte der Punkte bewertet, da das Lesen und Verstehen der Lektüre und die adäquate Umsetzung im Rahmen eines eigenen Textes im Rahmen der *lecture individuelle* eine Leistung darstellen, die über das hinausgeht, was den SuS im Zusammenhang mit regulären Klassenarbeiten in dieser Jahrgangsstufe abverlangt wird. Bei der sprachlichen Bewertung der Texte bin ich vom vereinbarten Quotienten ausgegangen, habe jedoch die Bewertung bestimmter Fehlerkategorien wie z.B. Vokabelfehler bei für die einzelnen Bücher nicht essentiellen Sprachmaterial, das über das durch den Sprachlehrgang im engeren Sinne vorgegebene Niveau hinausging, oder Konjugationen unbekannter Verben stark zurückgenommen bzw. ausgesetzt und mich teilweise auf die weniger restriktiven Bestimmungen zur Fehlerbewertung für die Oberstufe gestützt. Auch habe ich bewusst keinerlei Stilpunkte vergeben um besonders im Fall schwächerer SuS die Benutzung einfacherer syntaktischer Strukturen und weniger differenzierten Wortmaterials nicht zu sanktionieren. Dies ist meiner Meinung nach eine dem getroffenen Lernarrangement und den konstatierten Lernvoraussetzungen angemessene Vorgehensweise, die die Arbeit der SuS honoriert. Die Lesetagebücher wurden mit den Noten sehr gut (2x), gut (4x), befriedigend (4x) und ausreichend (1x) beurteilt.

7.3 Der abschließende Fragebogen

Im Rahmen einer solch vielfältigen Einheit kann ein Fragebogen nur ausgewählte Aspekte aufgreifen. Auch habe ich mich entschieden, die Fragen in der FS zu stellen, es den SuS aber freizustellen, in welcher Sprache sie diese beantworten möchten. Ich bin mir bei dieser Vorgehensweise durchaus bewusst, dass ein Teil der Klasse die Fragen in der FS beantworten kann. Um mir jedoch ein umfassendes Bild von der Meinung der SuS zur Unterrichtseinheit gerade in Bezug auf den so wichtigen Aspekt der Differenzierung machen zu können und auch ein Meinungsbild der weniger leistungsstarken SuS zu erhalten, habe ich mich für das geschilderte Vorgehen entschieden.

Grundsätzlich beurteilten die SuS die Einheit sehr positiv. Zum Lesen und zur Arbeit mit dem *journal de lecture* ist das Feedback uneingeschränkt positiv. Der überwiegenden Mehrheit der SuS hat das selbst gewählte Buch gut gefallen, viele haben einen Bezug zu Themen, die sie selbst betreffen oder ihren Interessen entsprechen bzw. Thema in ihrem Freundeskreis sind,

hergestellt. Der Aspekt der eigenständigen Organisation der Arbeit wird vornehmlich bei mittleren bis leistungsstärkeren SuS als positiv hervorgehoben. Erwartungsgemäß berichten die leistungsschwächeren SuS von einem Erfolgserlebnis, von Texten, die sie als ihrer sprachlichen Kompetenz angemessen erlebten, während die SuS der mittleren und hohen Leistungsniveaus teilweise auf Anlaufschwierigkeiten mit ihren Kurzschriften hinweisen, jedoch stolz feststellen, dass sie diese zu überwinden in der Lage waren. Ein SuS weist sogar darauf hin, dass er die Lektüre schließlich ähnlich wie ein deutsches Buch gelesen habe.

Auch die Methoden und Produkte innerhalb der Einheit wurden von den SuS sehr positiv gesehen. Besonders die Schüler waren sehr angetan vom Einbezug und aktiven Umgang mit neuen Medien innerhalb der Einheit und lobten die Möglichkeit sich in dieser Weise in den Französischunterricht einbringen zu können. Die Kritik zweier Schülerinnen, im Laufe der Homepageerstellung hätten nicht alle kreativen Ideen verwirklicht werden können, wird von mir durchaus geteilt, war die Erstellung der Seite doch auf die reine Präsentation der Inhalte ohne „technische Raffinessen“ angelegt, verrät aber andererseits die Identifikation mit dem Homepageprojekt auch von Seiten der zunächst sehr skeptischen Schülerinnen. Übereinstimmend gibt eine Mehrheit der SuS an, dass ihnen die methodische Gestaltung des Unterrichts gefallen habe. Zudem hätten sie auf diese Weise nicht nur fachlich viel gelernt, sondern gerade auch durch die Gruppenarbeit sei das Klassenklima verbessert worden. Bei der Bewertung des sprachlichen Lernzuwachses des Einzelnen gehen die Bewertungen innerhalb der Lerngruppe stark auseinander, was anhand des gewählten Lernarrangements nicht verwundert. Übereinstimmend stellen die SuS fest, dass sich ihre Fähigkeit zum eigenständigen Umgang mit unbekanntem Texten in der FS verbessert habe. Der sprachliche Lernfortschritt im Zusammenhang mit der *lecture individuelle* wird dabei vorwiegend auf Wortschatzebene festgemacht. Insbesondere leistungsstärkere SuS merken an, dass es ihnen leichter falle, ihre eigene Meinung nuanciert im Französischen auszudrücken und dass sie ihre Kenntnisse in Bezug auf die Textsorte Charakterisierung verbessert hätten. Insgesamt fällt vielen das Schreiben in der FS nun leichter und auch bezüglich der individuellen Präsentationen des eigenen Buches konstatieren viele SuS einen Lernzuwachs.

7.4. Fazit

Grundsätzlich haben sich während der Durchführung der Unterrichtseinheit die gewünschten Ergebnisse und der Lernzuwachs bei den SuS eingestellt, so dass ich die Unterrichtseinheit insgesamt als erfolgreich bezeichnen möchte. Vergleicht man die erreichten Ergebnisse der

Unterrichtseinheit mit den vorab in der Planung formulierten Lernzielen, so kann festgestellt werden, dass die Groblernziele bei allen SuS erreicht wurden.

Mir hat die Reihe großen Spaß gemacht, da sie sich durch ein gutes Lernklima auszeichnete und ich die Gelegenheit hatte, die SuS aus einem anderen Blickwinkel kennen zu lernen. In seinen Grundzügen ist das Konzept auch auf größere Klassen übertragbar und wird in Zukunft sicherlich dort auch die Grundlage einer Unterrichtsreihe bilden.

8. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BISSON, DAVID/ DE SCHONEN EVANGELINE : L'enfant derrière la porte, Stuttgart 1997.

HOESTLANDT, JO: Mémé, t'as du courrier, Paris 2003.

LE PLOUHINEC, ANNE-MARIE : La bande à Frédo, Stuttgart 1998.

LENAIN, THIERRY : Un pacte avec le diable, Stuttgart 2002.

MURAIL, MARIE-AUDE :Baby-Sitter blues, Stuttgart 1996.

JULLIARD, CLAIRE : Les mauvaises notes, Stuttgart 1999.

ROMMERU, ANNE : Quartier libre, Stuttgart 2002.

SCHENK-GONSOLIN, SYLVIE : Le jardin des copains, Berlin 1996.

SEASSEAU, MARC : Les larmes de Djamila, Paris 2000.

SEMPE/GOSCINNY : Le monde du petit Nicolas, Stuttgart 2002.

SMADJA, EMILE : La Triche, Stuttgart 1997.

Sekundärliteratur

Monographien und Aufsätze

ARENDDT, MANFRED: Simulationen. In: Fremdsprachlicher Unterricht Englisch 26 (1997) S. 4-11.

BAUER, ROLAND: Begründungen für mehr Offenheit in Schule und Unterricht. In: BAUER, ROLAND (Hrsg.): Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I, Berlin 2003, S. 13-38

BAYER, KLAUS: Argument und Argumentation, Opladen/Wiesbaden 1999.

BRUSCH, WILHELM/ CASPARI, DANIELA: Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In: TIMM, JOHANNES-PETER (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Berlin 1998, S.168-177.

BUSCH, NORBERT: Rucksackbücherei. Literatur und Projektarbeit im Unterricht. In: MAGAZIN, Zeitschrift des Andalusischen Germanistenverbandes (1997), S. 21-26.

CASPARI, DANIELA: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht durch kreative Verfahren. In: Fremdsprachenunterricht 4 (1995), S. 241-246.

- EDEL, NORBERT: Offener Unterricht. In: BOVET, GISLINDE/HUWENDIEK, VOLKER (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, Berlin 2000 (3. Auflage), S. 73-91.
- HELOURY, MICHELE: Rallivre-Rencontre avec les livres. In : Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 24 (1996), S. 22-26.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Lehrplan Französisch – Gymnasialer Bildungsgang, Wiesbaden 2002.
- HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK: Vers la lecture individuelle. In : HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK Materialien zum Unterricht, Kinder und Jugendbücher im Französischunterricht (1999), S. 169-185.
- HOMBERGER, DIETRICH: Lexikon Schulpraxis, Hohengehren 2003.
- LEUPOLD, EYNAR: Französisch Unterrichten, Seelze-Velber 2002 (2. Auflage).
- MENGLER, KLAUS: „Lecture individuelle“ und die Rolle von Lesebildern. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 28 (1997), S. 32-35.
- NEUTZLING, ULLI: Typo und Layout im Web, Hamburg 2002.
- PETERßEN, WILHELM H.: Handbuch Unterrichtplanung, München 1998 (8. Auflage).
- RAMPILLON, UTE: Schülerbilder zum Englischlernen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 38 (1999), S. 14-19.
- ROELCKE, THORSTEN: Fachsprachen, Berlin 1999.
- SCHULZ, WOLFGANG: Offener Formen des Unterrichts. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 24 (1990), S. p. 4-9.
- SERNETZ, ELISABETH: Et si on lisait chacun son bouquin? Eine lecture individuelle. In : Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (1997), S. 24-29.
- TIMM, JOHANNES-PETER: Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In: TIMM, JOHANNES-PETER (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Berlin 1998, S. 7-14.
- VOLLMER, HELMUT JOHANNES: Sprechen und Gesprächsführung. In: TIMM, JOHANNES-PETER (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Berlin 1998, S. 237-249.
- VESTER, FREDERIC: Denken, Lernen, Vergessen, München 2001 (28. Auflage).
- WESSIN, SUSAN/LENARZ, MARTINA: Lernort Internet. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 43 (2000), S. 5-13.

Internetquellen

http://evakreisky.at/wissenschaftlich_arbeiten/schreiben_zitieren.php - letzter Aufruf der Website: 28.07.2005, 17:35

http://www.klett.de/shop/catalog/ISAEntry.do?shop=Z_EKV_LEHR&theme.core.isa.sapmarkets.com=LE&areaID=leh_frz_gym_2fr_dec - letzter Aufruf der Website: 28.07.2005, 17:42

<http://www.uni-wuerzburg.de/germanistik/did/materialien/schreibforschung/adressatenorientierung.htm> - letzter Aufruf der Website: 28.07.2005, 17:37

<http://www.webstyleguide.com/> - letzter Aufruf der Website: 28.07.2005, 17:40

9. Anhang

A1 Questionnaire

A2 Tafelanschrieb *Pourquoi est-ce que tu as choisi ton livre?*

A3 Arbeitsblätter zum *Journal de lecture*

A4 Folienvorlage zur 5.Stunde

A5 Tafelbild der 7. Stunde (Sprechaktmaterial zum Ausdruck der eigenen Meinung)

A6 Vokabelarbeit der 8. Stunde

A7 Folienvorlage für die Arbeitsergebnisse der 9. Stunde (Vorschläge zu Problemlösungen mit Vor- und Nachteilen)

A8 Tafelbild der 10. Stunde (Textmuster einer Präsentation mit sprachlichen Mitteln)

A9 Tafelbild der 11. Stunde (Règles pour donner une présentation)

A10 Evaluationsbogen für die Präsentationen (Stunden 12-14)

A11 Vokabelarbeit zum Thema *les ordinateurs et Internet*

A12 Folie zur Entwicklung einer Textstruktur der Rezensionen auf der Webseite (15. Stunde)

A13 Abschlussfragebogen

A1 Questionnaire

1. Est-ce que tu as déjà lu des livres dans une langue étrangère à la maison ?

Non Oui Lesquels ? _____

2. Est-ce que tu as déjà lu des livres dans une langue étrangère en classe ?

Non Oui

3. Comment avez-vous travaillé le(s) livre(s) en classe ? Est-ce qu'il y avait des méthodes de travail que tu as aimées particulièrement ?

4. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais faire ou des méthodes que tu voudrais essayer en classe de Français pendant la lecture d'un livre ?

5. Est-ce que tu as déjà écrit un journal de lecture (un cahier ou un classeur où on note des textes individuellement pendant la lecture d'un livre) en classe ?

Non Oui Comment s'est passé le travail avec le journal de lecture ?

6. Est-ce que tu as participé à un projet au collège hors de la *Projektwoche* à la ASS (dans un cours) ?

Non Oui Lequel ? _____

Est-ce que tu as aimé le type de travail et l'organisation ?

7. Est-ce que tu as fait une page Internet ?

Non Oui Programme : _____

en classe

à la maison

8. Comment vois-tu tes connaissances de Français en ce qui concerne...

Marque l'option qui correspond par une croix (x)

Lire :

- Je suis capable de comprendre les parties les plus importantes d'un texte
- Je sais utiliser des stratégies pour comprendre des mots que je ne connais pas

Observations :

Parler :

- Je sais participer à une conversation simple
- Je suis capable de participer à une discussion simple
- Je sais donner mon opinion
- Je suis capable de raconter l'action d'un texte que je connais bien en classe

Observations :

Écrire :

- Je sais utiliser les mots-liens dans mes textes
 - Je sais donner mon opinion
 - je suis capable de décrire des personnes
 - je suis capable d'écrire des textes sur des sujets que je connais bien
-

Pourquoi est-ce que tu as choisi ton livre?

la couverture du livre

le texte à la quatrième de couverture

le titre du livre

les illustrations/les dessins

est intéressant, e

a attiré mon attention

m'a rendu(e) curieux, se

me plaît (beaucoup)

parce que ...

me plaisent

me rappellent

me font penser à

parce que ...

Le journal de lecture (I)

Pendant les semaines qui viennent tu liras le livre que tu as choisi. Pour accompagner la lecture de « ton livre », tu tiendras un journal de lecture pendant ce temps-là.

Ton journal de lecture est la documentation du travail avec « ton livre » en classe et surtout à la maison.

Tu dois obligatoirement...

- faire un résumé du premier chapitre et du dernier chapitre de ton livre. Choisis aussi un chapitre du milieu qui a une certaine importance et résume-le. (Si ton livre n'a pas de chapitres résume le début, la fin et une partie du milieu.)
- caractériser et dessiner les personnages de ton livre et/ou donner ton avis sur ceux-ci
- caractériser et dessiner le lieu où se déroule l'action de ton livre
- donner ton avis sur le comportement d'un personnage et donner des raisons pour ce comportement.

Tu peux aussi...

- modifier quelques parties (Abschnitte) du livre :
- écrire une lettre à un personnage et/ou décrire dans cette lettre ce qui s'est passé
- changer de perspective c'est-à-dire décrire les événements d'un autre point de vue (de ton point de vue ou du point de vue d'un personnage de ton livre)
- dessiner une petite BD au sujet de ton livre.

Tu dois utiliser au moins trois de ces options, si tu as d'autres idées, tu peux les réaliser aussi.

Ton journal de lecture servira de base à ta présentation orale de ton livre en classe à la fin de la lecture.

Fais attention de créer des dessins ou des collages dans ton journal de lecture qui t'aideront à présenter ton livre aux autres.

Le Journal de Lecture (II)

Das musst du beim Führen deines Lesetagebuchs beachten

Lege zwei Schnellhefter an. Der erste Schnellhefter wird als *Arbeitsordner* fungieren und die Rohfassung deiner Beiträge zum Lesetagebuch, deine Korrekturen und deine Unterlagen zur Vokabelarbeit enthalten. Im zweiten Hefter, dem eigentlichen *Lesetagebuch*, heftest du nur die Reinschriften sowie Zeichnungen, Bilder etc. ab.

Die folgenden Hinweise beziehen sich auf das *Lesetagebuch*:

Alles, was du schreibst oder zeichnest, soll in einem Schnellhefter gesammelt werden. Die Blätter, die du verwendest, sollen nicht irgendwo herausgerissen sein, sondern ordentlich aussehen.

Jede Eintragung bekommt eine Überschrift und ein Datum. Das Datum soll immer oben rechts stehen.

Das Lesetagebuch soll auch äußerlich eine ansprechende Form haben, das heißt, du sollst gut leserlich schreiben, das heißt du sollst die korrigierten Beiträge aus dem Arbeitsordner sorgfältig abschreiben.

Wenn du etwas wörtlich aus dem Buch abschreibst, nimm dafür eine andere, aber für alle Zitate immer die gleiche Farbe. Unter das Zitat schreibst du die Seitenzahl. Überhaupt sollte das Lesetagebuch mit einer Farbe, einem Stift geschrieben werden. Also nicht mal Bleistift, mal Kuli etc.

Zeichnungen und Bilder sollten beschriftet werden, damit man weiß wozu es gehört.

Zum Schluss erstellst du ein Inhaltsverzeichnis, in dem alle Überschriften mit Seitenangabe deines Lesetagebuchs stehen. Dazu nummerierst du zum Schluss dein Lesetagebuch.

Gestalte ein passendes Deckblatt für dein Lesetagebuch.

A4

Expressions pour donner son avis

je crois/je pense/je trouve que + Ind.

j'aime mieux que+ Subj,

je trouve bien/ennuyant/intéressant que + Subj

il est bizarre/normal/important que

cela (ne) me plaît (pas) que

il faut/il faudrait que+ Subj,

je propose que+ Subj,

je préfère que + Subj.

Donner son avisCommencer

A mon avis....

D'après moi...

Je trouve/pense/crois que + Ind.

Je ne trouve/pense/crois pas que + Subj.

Etre d'accord

Tu as raison quand tu dis que...

Je suis d'accord avec toi.

Je partage l'opinion de X au sujet de...

pas d'accord

Tu as tort de prétendre que

Je ne suis pas d'accord avec toi.

A6

Les mauvaises notes

le bulletin scolaire	le certificat des élèves à la fin de l'année
la matière	p.ex. les mathématiques, l'éducation physique
le cours particulier	un cours privé qu'on prend individuellement
former un groupe de travail	faire un groupe de travail
travailler ensemble	on peut travailler avec des amis
travailler efficacement	travailler avec des bons résultats
être bon/mauvais élève	avoir de bons/mauvais notes
améliorer ses connaissances d'une matière	savoir plus d'une matière

Les outsiders

Faire des amis	trouver des amis
Faire partie d'un groupe	être membre d'un groupe
avoir des hobbies communs	s'intéresser aux mêmes choses
se disputer avec qn.	avoir un conflit avec qn.
s'adapter au groupe	faire ou changer des choses pour faire partie du groupe
changer d'avis	changer d'opinion

A7

Problème: _____

➔ _____

















A8

Pour donner une présentation

1. Une phrase d'introduction

(on donne le titre, l'auteur et le sujet)

Je vous présente le livre...

Je parle du livre...

L'auteur/le sujet du livre est...

2. La partie principale

(on parle de l'action du livre, et des protagonistes)

L'action du livre se déroule à

L'histoire joue à...

3. Une conclusion

(on peut donner son impression du livre ou recommander le livre)

A mon avis....

Je pense que ...

Je voudrais vous recommander ce livre parce que...

A9

Règles pour donner une présentation

La présentation doit être intéressante (on doit utiliser des supports visuels comme des dessins, des explications de vocabulaires...)

La présentation doit être bien structurée (il doit y avoir une introduction, une partie principale, une conclusion)

Il ne faut pas parler trop vite

Il faut parler à haute voix

Il faut expliquer les mots inconnus

Il faut regarder le public et non pas uniquement ses notes

A10

FICHE D'EVALUATION D'UN EXPOSE ORAL



I. CONTENU	Nom :	Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
L'exposé est bien structuré - La structure de l'exposé aide à bien comprendre le sujet - La structure de l'exposé reflète l'importance des idées - ... - ...					
Compréhension et maîtrise du sujet - La personne qui présente s'est bien informée de son sujet et sait de quoi elle parle - La personne qui présente sait présenter son sujet de manière intéressante - On peut suivre facilement les idées de l'exposé - ... - ...					
Explication des mots difficiles - Les explications de vocabulaire aident à comprendre l'exposé - Les explications sont faciles à comprendre - La quantité des mots expliqués est raisonnable - ... - ...					
L'exposé a une introduction et une conclusion - L'introduction présente le sujet - La conclusion marque la fin de l'exposé. - ... - ...					
II SUPPORTS UTILISES					
Utilisation d'un support visuel (transparent, affiche, schéma au tableau, vidéo, ...) - Le support visuel illustre bien le contenu de l'exposé - Le support visuel est bien fait - ... - ...					

III COMMUNICATION ORALE					
Expression à voix haute dans un français correct - La personne qui présente parle assez fort - Elle parle assez couramment - Elle s'exprime bien - Elle ne fait pas trop de fautes (y-a-t-il des fautes typiques) ? - ... - ...					
Distance par rapport aux notes - La personne ne lit pas ses notes et ne les récite pas par cœur non plus - Elle regarde le public - ... - ...					
Bonne organisation du temps - La personne planifie bien son temps lors de la présentation - Elle ne parle plus longtemps que le maximum - ... - ...					

Utilisez vos notes au sujet des expressions pour donner son avis pour évaluer les présentations.

Internet

Sur Internet, il y a des millions de pages web (f.). On peut les trouver en utilisant des moteurs de recherche (m.).

Il y a beaucoup de personnes dans le monde qui créent des pages web à l'aide de logiciels (m.) ou en utilisant la langue de programmation HTML.

Pour naviguer sur Internet, on doit cliquer sur les liens (m.) d'une page web. Voilà une autre fenêtre qui s'ouvre. Quand on fait une page Internet, on peut choisir librement son layout, les couleurs et le type d'écriture. On peut aussi ajouter des images. En plus, il faut définir une structure de la page entre la page principale et les pages subordonnées pour bien structurer les informations.

A12

La structure des textes de la page Internet

1. Une phrase d'introduction (éventuellement : présentation de l'auteur)

2. Un résumé

Expressions et mots-liens :

d'abord, puis, ensuite, premièrement, deuxièmement, à la fin

3. Donner son avis

Expressions et mots-liens :

Voilà..., en ce qui concerne, concernant, puis, d'un côté...de l'autre

4. Une recommandation (pas obligatoire)

Finalement, pour terminer, à la fin, puis, d'une part... d'autre part

A13

Les ados en France

1. Comment trouves-tu le livre que tu as choisi pour ton projet de lecture ? Est-ce qu'il y avait des aspects particulièrement importants dans ce livre ?

1.1.A ton avis quel était le sujet principal de ton livre? Est-ce que tu vois une relation de ce sujet avec la vie quotidienne/ta vie personnelle ?

2. Est-ce que tu penses qu'en lisant ton livre, en écrivant ton journal de lecture et en présentant ton livre en classe tu as pu améliorer tes connaissances de Français ? (p.ex. vocabulaire, rédaction de textes, communication orale en Français, compréhension de lecture...)

A13

Lire :

Je suis capable de comprendre les parties les plus importantes d'un texte

Parler :

Je sais faire une présentation orale

- Je suis capable de participer à une discussion simple
- Je sais donner mon opinion
- Je suis capable de raconter l'action d'un texte que je connais bien en classe

Écrire :

- Je sais utiliser les mots-liens dans mes textes
- Je sais donner mon opinion
- je suis capable de décrire des personnes
- je suis capable d'écrire des textes sur des sujets que je connais bien

3. Comment as-tu aimé le travail en classe ? (jeux de rôle, travail créatif, discussions, création de la page Internet...)