

Fachbrief Französisch

Nr. 3

August 2020

Inhalte:

1. **Allgemeine Hinweise für das Fach Französisch im Schuljahr 2020/2021**
2. **Sprachliche Korrektur einer Klausur in der Sekundarstufe II**
 - 2.1. *Grundlegendes*
 - 2.2. *Umgang mit den Korrekturzeichen*
 - 2.3. *Ausgesuchte Fallbeispiele*
 - 2.4. *Randbemerkungen*
3. **Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe II**
 - 3.1. *Aus Fehlern lernen*
 - 3.2. *Mit idiomatischen Redewendungen arbeiten*
 - 3.3. *Grammatikkenntnisse funktional festigen und erweitern*
 - 3.4. *Sinnvoller Einsatz des Wörterbuchs*
4. **Zur Motivation im Französischunterricht in der Sekundarstufe I**
 - 4.1. *Herausforderungen im dritten und vierten Lernjahr*
 - 4.2. *Möglichkeiten, die Motivation zu stärken*
5. **Die mündliche Klassenarbeit ab der Jahrgangsstufe 5 und die mündliche Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe II**
 - 5.1. *Die mündliche Klassenarbeit ab der Jahrgangsstufe 5I*
 - 5.2. *Die mündliche Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe II*
6. **Sonstiges**

Herausgeber:	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Redaktion:	MBSJ, Ref. 33
Autorin:	Dr. Korinna Hiersche
Kontakt:	Dr.Korinna.Hiersche@schulaemter.brandenburg.de

Vorwort

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, liebe Kolleginnen und Kollegen,
mit Bezug zur aktuellen Pandemie-Situation beginnt dieser Fachbrief mit einigen allgemeinen Hinweisen für das Fach Französisch im Schuljahr 2020/2021.

Nachdem der letzte Fachbrief vom August 2019 vor allem von den Veränderungen im schriftlichen Abitur ab 2021 handelte, geht es in dem vorliegenden Fachbrief um folgende Schwerpunkte: die sprachliche Korrektur von schriftlichen Arbeiten in der Sekundarstufe II und damit verbunden Hinweise zur gezielten Förderung der Schreibkompetenz und zur Verwendung des ein- und zweisprachigen Wörterbuchs.

Hinzu kommen Überlegungen zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler im Französisch-Unterricht der Sekundarstufe I, insbesondere im dritten und vierten Lernjahr.

Ferner werden Erläuterungen zur Möglichkeit einer mündlichen Klassenarbeit gegeben, wie sie zum Schuljahr 2020/2021 in Brandenburg eingeführt wird. Darüber hinaus erhalten Sie noch einige Ausführungen zur Umsetzung der mündlichen Leistungsfeststellung in der gymnasialen Oberstufe.

Besonders hinweisen möchte ich auf die Aufgabenbeispiele für die schriftliche Abiturprüfung in Französisch. Diese stehen sowohl im ZENSOS-Portal (Modul Datenaustausch im Ordner "Zentralabitur" im Unterordner "Beispielaufgaben") als auch auf dem ISQ-Portal <https://portal.isq-bb.de/> (Unterrichtsmaterial „Beispielaufgaben Abitur 2020/21 – Englisch/Französisch“) zur Verfügung. Ihre Schulleitung hat den Zugang dazu. In den jeweiligen Ordnern für die Fächer Englisch und Französisch sind die Dateien der Beispielaufgaben für ein Jahr freigeschaltet.

Ich wünsche Ihnen für Ihre Unterrichtsarbeit bei allen Herausforderungen viel Freude und viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Korinna Hiersche

Fachaufsicht für das Fach Französisch

1. Allgemeine Hinweise für das Fach Französisch zum Schuljahr 2020/2021

Aufgrund der besonderen Pandemie-Situation hat der Unterricht im vergangenen Schuljahr nicht in vollem Umfang stattgefunden. Daher wurden die Klassen- bzw. Fachkonferenzen aufgefordert, eine Dokumentation der verpflichtenden und für die Jahrgangsstufe bzw. für den jeweiligen Kurs wesentlichen Kompetenzbereiche/Lerninhalte des Rahmenlehrplanes Jahrgangsstufen 1 bis 10 sowie in der gymnasialen Oberstufe, die nicht oder eingeschränkt vermittelt werden konnten, bis zum Ende des Schuljahres 2019/2020 (31. Juli 2020), spätestens aber in der Vorbereitungswoche des neuen Schuljahres, anzufertigen. Auf der Grundlage der Dokumentation prüft jede Fachkonferenz die schulischen Zielsetzungen gemäß § 87 des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) und passt diese gem. § 10 Abs. 1 BbgSchulG für das Schuljahr 2020/2021 so an, dass für jede Schülerin und jeden Schüler die Möglichkeit des Erreichens der Bildungsgangziele gewährleistet ist.

Für die Sekundarstufe II bieten die veröffentlichten Prüfungsschwerpunkte für 2021 und 2022 Orientierung. In ihnen ist festgelegt, welche Inhalte, Aufgabenformate und Standards besonders zu beachten sind. Damit haben die Fachkonferenzen und Lehrkräfte die Möglichkeit, den Unterricht zielgerichtet und schwerpunktbezogen so zu gestalten, dass für alle Schülerinnen und Schüler eine gleichwertige Vorbereitung auf das Abitur gegeben ist. Für den Kompetenzbereich Sprachmittlung haben in diesem Jahr ausnahmsweise einmal die Schulen die Möglichkeit, von drei Aufgaben zwei Aufgaben auszuwählen, die dann den Schülerinnen und Schülern zur Auswahl vorgelegt werden.

So können Lehrkräfte und Fachkonferenzen Themen ausklammern, die unterrichtlich weniger ausführlich behandelt werden konnten. Um eine einheitliche Auswahl abzusichern, ist es wichtig, dass die Fachkonferenzen gemeinsam die Schwerpunkte für die Unterrichtsarbeit festlegen.

Grundsätzlich wird 2021 mindestens eine Aufgabe mit Bezug auf das erste Schulhalbjahr zur Verfügung gestellt werden. Damit ist gesichert, dass eine Aufgabe oder Kombinationsmöglichkeit von Teilaufgaben vorhanden ist, die unabhängig vom Corona-Geschehen Bestandteil des Regelunterrichts waren.

2. Die sprachliche Korrektur einer Klausur in der Sekundarstufe II

2.1. Grundlegendes

Mit den folgenden Erläuterungen soll eine Orientierung für die Fachkonferenzen gegeben werden. Die untenstehende Tabelle findet sich im aktuellen Rundschreiben des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport, das die Festlegungen zu den zentralen schriftlichen Abiturprüfungen enthält.

Die dort verwendeten Korrekturzeichen sollten bei der Korrektur aller schriftlicher Arbeiten in der Sekundarstufe II verwendet werden. Da sie für andere Fächer ebenso gelten, haben sie einen hohen Wiedererkennungswert für die Schülerinnen und Schüler und sorgen für größtmögliche Klarheit.

Weitere Anmerkungen sollten durch Randbemerkungen verdeutlicht werden. Bei der Korrektur ist im Sinn der Kompetenzorientierung zu berücksichtigen, ob das Verständnis tatsächlich gestört, nur leicht beeinträchtigt oder nicht beeinträchtigt ist. Auch wenn bei einer benoteten schriftlichen Arbeit in der Regel eine umfassende Fehlerkorrektur notwendig ist, so ist bei der Förderung der Schreibkompetenz stets zu beachten, dass "Fehler ein Teil der Übergangskompetenz des Lernalters" sind (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, © 2001 Europarat Straßburg [Englisch/Französisch] in der deutschen Fassung), S.151).

In den KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) wird hervorgehoben, dass zu "einem differenzierten, kommunikativen, sprachlichen Handeln der angemessene Gebrauch sprachlicher Mittel" gehört. Es wird aber auch die "dienende Funktion der sprachlichen Mittel" in den Kompetenzbereichen unterstrichen (vgl. "AHR-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache [Englisch/Französisch], Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2015", S.14f.).

Im Vordergrund muss die Fähigkeit stehen, sich adressaten- und situationsgerecht sowie idiomatisch auszudrücken. Wichtig ist das Vermeiden insbesondere von Fehlern, die die Kommunikation beeinträchtigen, und das Erlernen, Automatisieren und Anwenden sprachtypischer Muster.

Im Folgenden soll es um die Verwendung der Korrekturzeichen in konkreten Fällen gehen. Dabei stellt sich die Frage, welcher Kategorie ein Fehler zuzuordnen ist, ob er ggf. sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen lässt, was ein Wiederholungs- oder Folgefehler ist und welche Fehler als gravierend einzustufen sind.

2.2. Umgang mit den Korrekturzeichen

Leistungsebene		Verstöße/Defizite	Korrekturzeichen
Darstellungsleistung	Sprachliche Kompetenz	Grammatik einschließlich Satzbaufehler	G
		Auslassungsfehler	V
		falsche Wortwahl	WW
		unsachgemäßer Gebrauch des Modus	M
		unsachgemäßer Tempusgebrauch	T
		ungeschickter Satzbau, syntaktische Mängel	S
		Rechtschreibung, auch Akzentfehler	R
		Interpunktion	Z
		fehlende I-Punkte und Umlautzeichen	–
		Wiederholungsfehler	s.o.
		unklar gesetzte Beziehungen im Satz oder zwischen Sätzen	B
		unleserlich	UI
		Verstoß gegen Stilebene	St
ungeschickter Ausdruck, bezogen auf komplexe Darstellungen (unidiomatische Wortgruppen bzw. Kollokationen)	A		

Bei Grammatikfehlern sind gravierende Satzbau-Fehler inbegriffen. Gemeint sind syntaktische Fehler, die gegen die Regeln der französischen Grammatik verstoßen und nicht nur mit **S** für ungeschickten Satzbau zu kennzeichnen sind.

Ein Auslassungsfehler, in der Regel ein fehlendes Wort, kann auf mangelnde Konzentration zurückgeführt werden, aber ggf. auf Unkenntnis einer grammatischen Regel oder mangelnde

Automatisierung. So etwa, wenn die Schülerin oder der Schüler das Pronomen "en", das im Deutschen keine Entsprechung hat, nicht verwendet.

Ein unsachgemäßer Gebrauch des Modus oder Tempus könnte auch als Verstoß gegen die grammatische Norm gesehen werden. Allerdings ist die Präzisierung nützlich, insofern sollte man von ihr Gebrauch machen. Dabei kann der unsachgemäße Gebrauch des Conditionnel bei Bedingungssätzen sehr störend wirken, dagegen ein fehlender Subjonctif die Kommunikation kaum beeinträchtigt.

Häufiger Fehler beim Tempus ist die falsche Verwendung von Passé composé versus Imparfait. Diese Verstöße sind semantisch relevant. Der Fehler ist in jedem Fall anzustreichen. Bei der Beurteilung der sprachlichen Leistung insgesamt ist aber zu bedenken, dass die konsequent korrekte Verwendung der Zeiten der Vergangenheit den Rahmen des Schulfranzösischen übersteigt.

Um zwischen kommunikativ relevanten und weniger relevanten Fehlern zu unterscheiden, kann man schwerere Verstöße unterstreichen (z.B. **G**), um zu verdeutlichen, dass die Mitteilungsabsicht nicht mehr oder nur eingeschränkt realisiert wird.

Die korrigierende Lehrkraft könnte sich dabei fragen, ob ein Muttersprachler ohne Kenntnis des zugrunde gelegten Textes und der typischen Interferenzen mit anderen Sprachen die Aussage noch verstehen würde.

Ungeschickter Satzbau (**S**) wäre nach den obengenannten Kriterien vom Grammatikfehler zu unterscheiden und gehört wie die ungeschickte Wortwahl mehr zur Kategorie Ausdruck bzw. Stil.

Für die Rechtschreibung gilt, dass orthografische Fehler gegenüber Wortfehlern abzugrenzen sind. So ist bei "example" oder "problem" statt "exemple" und "problème" unklar, ob der Betreffende in einer Stresssituation die englische Schreibweise oder das englische Wort verwandt hat (d.h. es sich um einen Performanz- oder Kompetenzfehler handelt). Sofern die Aussprache wie bei "example" nicht beeinträchtigt wird, kann man den Fehler als Orthografiefehler werten. Kleine, phonetisch nicht relevante Fehler wie etwa ein fehlender Accent circonflex oder ein einfacher Konsonant statt Doppelkonsonant ("professionel" statt "professionnel") kann man im Sinn des französischen Toleranzerlasses lediglich anstreichen (vgl.

https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JPDF0902197700050826&pageCourante=50828 als PDF herunterladen).

Bei starken phonetischen Veränderungen auf Grund orthografischer Fehler liegt dagegen ein Wortfehler vor.

Interpunktionsfehler sind nicht in die Bewertung einzubeziehen.

Wiederholungsfehler sind identische Fehler und nicht Strukturfehler, etwa weil die Schülerin oder der Schüler den Unterschied zwischen direkten und indirekten Pronomen nicht kennt oder das Pronomen auf Grund von Interferenz mit Deutsch oder Englisch immer hinter das konjugierte Verb stellt.

Nicht als gesonderte Kategorie aufgeführt sind Folgefehler, die sich im Französischen etwa bei Genusfehlern ergeben, die dann die falsche Konkordanz nach sich ziehen. Da hier eine gewisse Konsequenz vorliegt, sollte der Fehler nur einmal gewertet werden.

"Unklar gesetzte Beziehungen in Satz oder zwischen Sätzen" ist vermutlich aus der Sicht der Französisch-Lehrkraft ein eher selten verwendetes Korrekturzeichen.

Bei dem Verstoß gegen die Stilebene ist in der Regel das Register gemeint. So wird Standard-Französisch erwartet und keine Umgangssprache. Da die Zuordnung zu einem Register schon in der Muttersprache nicht leichtfällt, sollten hier nur gravierendere Verstöße sanktioniert werden. Ferner könnte bei bestimmten Aufgabenformaten auf Grund der Mitteilungsabsicht in Maßen auch Umgangssprache zulässig sein.

Der Bereich des Ausdrucks gehört mit zum Strittigsten. Er sollte klar abgegrenzt werden gegen Kollokationsfehler, etwa die Wahl einer falschen Präposition in einer Wortgruppe, welche einen Grammatikfehler darstellt. Die unangemessene Übertragung bildsprachlicher Ausdrücke in die Fremdsprache usw. dagegen ist ein Ausdrucksfehler.

2.3. Ausgesuchte Fallbeispiele

Die im Folgenden aufgeführten Beispielen stammen aus Schülerklausuren eines Grundkurses der Jahrgangsstufe 11.

Grammatikfehler

Bsp. 1: Son groupe cible [de l'auteur] sont les jeunes qui aller au cinéma.

Es handelt sich um einen Grammatikfehler, der die Kommunikation wenig beeinträchtigt, vom Korrektor aber als gravierend betrachtet werden sollte, sobald er gehäuft auftritt, weil hier eine basale Fähigkeit (Beugen der Verbform) vermisst wird. Unterläuft er isoliert, so handelt es sich eher um einen Performanz-Fehler.

Bsp. 2: La position de l'auteur indique déjà dans le transition.

Der zweite Fehler ist unschwer als Genusfehler zu identifizieren, der erste nicht ganz leicht zuzuordnen. Grammatisch und syntaktisch wird das Satz durch die Wahl des nicht-reflexiven Verbs "indiquer" falsch. Die Wortwahl stimmt gleichfalls nicht. "S'indiquer" oder "se révéler" wären angebracht. Ein **G** würde reichen, das den Satzbau-Fehler impliziert.

Auslassungsfehler

Bsp.1: A la fin , l'auteur pose le question si l'argent du contribuable doit financé de stars qui dépend de l'Etat pour avoir __ succès et de films __ auteurs qui interessent juste une minorité.

Abgesehen von einer Fülle von kleineren Fehlern, die z.T. auch phonetisch motiviert sind ("financé" und "financer" werden gleich ausgesprochen), soll es hier v.a. um die durch Unterstrich markierten Auslassungsfehler gehen. Bei dem ersten fehlt der Teilungsartikel, man könnte den Fehler daher richtiger als Grammatikfehler bezeichnen. Der zweite ist eher ein klassischer Auslassungsfehler, denn die Kollokation "films d'auteur" stand im Text. Das Beispiel ist im Übrigen interessant wegen der Diskrepanz zwischen der Fähigkeit, komplexe Sätze zu bilden und einen anspruchsvollen Gedanken auszudrücken, sowie der hohen Fehlerdichte.

Bsp. 2: Il dit aussi que dans les autre_ pays francophones ____ est très apprécié [gemeint ist "le film français"].

Hier wurde wohl einfach ein Begriff vergessen.

Fehler in der Wortwahl

Bsp. 1: Le présent texte [...] est paru par Gérard Michel Thermeau.

Offenbar ist "écrit" statt "paru" gemeint. Hier zieht die falsche Wortwahl einen Grammatik/Satzbaufehler nach sich. Dies sollte als ein Fehler aufgefasst werden (falsche Wortwahl oder Grammatik-/ Kollokationsfehler).

Bsp. 2: Ce n'est pas fair que seulement les films d'animation sont justifier comme exception culturelle.

Hier handelt es sich um einen Anglizismus (gefolgt von einem Grammatikfehler). Häufig ist bei solchen Fehlern zu überprüfen, ob das Wort nicht inzwischen Eingang in die französische Standardsprache gefunden hat, was hier m.W. nicht der Fall ist.

Falsches Tempus

Bsp.: En 2018, c'étaient deux films qui ont du succès.

Zwei Zeitebenen wurden gemischt. Da die Mise en relief verwandt wird, eine anspruchsvolle Formulierung, könnte es sich zudem eher um einen Performanz-, als einen Kompetenzfehler handeln.

Falscher Modus

Bsp.: L'auteur doute que 2018 était une "très belle année" pour le cinéma français.

Hier wäre der Subjonctif verlangt. Die Mitteilungsabsicht bleibt klar und im Rahmen des Schulfranzösisch ist es wohl eher realistisch, die (gelegentliche) korrekte Anwendung des Subjonctifs zu honorieren anstatt die Nichtanwendung zu sanktionieren, zumal im Grundkurs.

Wiederholungsfehler, Fehlernester

Soweit es geht, sollten die Fehler klar identifiziert und abgegrenzt werden, auch damit die Korrektur nachvollziehbar ist. Deshalb sollte das Unterschlingeln ganzer Teilsätze die Ausnahme bleiben.

Bsp.: Comme sa mère, la sœur d'Eddy est un caractère compliqué et mais les deux femmes connaissent qu'elle survie. [...] Elle connais pour survive dans un "monde masculin".

Der erste Fehler kann als falsche Wortwahl bezeichnet werden, vermutlich auf Grund einer Interferenz mit dem englischen Wort ("character" in der Bedeutung von Figur, frz. "personnage"). Die zweite falsche Wortgruppe ist fast nur noch verständlich bei Kenntnis des zugrunde gelegten Textes. Die Wortwahl "connaître" statt "savoir" ist falsch, könnte vom Englischen inspiriert sein ("to know" deckt beides ab). Ein -s bei der dritten Person Singular dürfte auch vom Englischen beeinflusst sein. Der Nebensatz ist ebenfalls falsch konstruiert ("que" statt "comme", "elle" statt "elles" und die falsche Verbform). Bei der ersten Formulierung nutzt es wenig, alle Fehler zu isolieren. Dagegen beruht die zweite Formulierung zwar auf ähnlichen falschen Prämissen, ist aber nicht identisch und insofern kein Wiederholungsfehler.

Da der Verfasser versucht hat, einen Satz zu konstruieren, der ihn überfordert, wäre hier eine Randbemerkung sehr angebracht, etwa: Les deux femmes savent comment survivre/se débrouiller pour survivre.

2.4. Randbemerkungen

Randbemerkungen sind dann sinnvoll, wenn die Lehrkraft den Eindruck gewinnt, es handele sich um einen Kompetenzfehler und nicht um einen Performanzfehler. Unter Performanzfehler fallen Flüchtighkeitsfehler. Das gilt häufig für das fehlende Plural-s bei Nomen, z.T. auch für die Konkordanz der Adjektive. Performanz-Fehler lassen sich als solche identifizieren, wenn die Schülerin an anderer Stelle zeigt, dass sie die sprachliche Regel im Prinzip kennt. Mangelnde Automatisierung oder Überlastung unter Prüfungsdruck hindern die Schülerinnen und Schüler daran, neben den komplexen inhaltlichen Anforderungen auch denen der sprachlichen Korrektheit durchgängig zu genügen. In solchen Fällen ist der Hinweis auf das Richtige als Randbemerkung überflüssig. Es ist zielführender, wenn die Schülerinnen und Schüler den Fehler selbst herausfinden. Anders verhält es sich bei Fehlern, bei denen sich vermuten lässt, dass ein sprachliches Phänomen im Unterricht zwar behandelt wurde, aber auf Grund der Komplexität nicht wirklich verstanden und verinnerlicht wurde. Das könnte etwa bei der

Verwendung von Relativpronomen oder dem Unterschied zwischen Adjektiv und Adverb der Fall sein. Hier ist eine Randbemerkung und ggf. eine knappe Erklärung sinnvoll.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass eine Schülerin versucht, eine Konstruktion im Rahmen einer bestimmten Mitteilungsabsicht zu formulieren, die ihre Kompetenzen überschreitet. Eine nicht zu komplexe Lösung wäre ggf. am Rand zu vermerken. Auch der Hinweis auf wiederholte Interferenzen bietet sich an. So kann man bei der indirekten Rede "que" im Französischen im Gegensatz zum Deutschen nicht weglassen. Ebenso ist das Relativpronomen im Unterschied zum Englischen nicht verzichtbar.

Insgesamt sollte die Fehlerkorrektur so präzise erfolgen, dass Schülerinnen und Schüler diese klar nachvollziehen können. Die Zuordnung zu einem Korrekturzeichen ist nicht immer ganz leicht, sollte aber konsequent sein. Es sollte nur das Richtige bzw. eine Regel angemerkt werden, wenn zu vermuten ist, dass ein echter Kompetenzfehler und kein Performanzfehler vorliegt. Hierzu sind Absprachen in der Fachkonferenz wichtig. Die Fehlerkorrektur sollte vor dem Hintergrund der kriterialen Beurteilung und der kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in die Bewertung der sprachlichen Leistung einbezogen werden.

3. Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe II

3.1. Aus Fehlern lernen

Die Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, aus Fehlern zu lernen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Auch in der Sekundarstufe II werden korrigierte Arbeiten nach einem Blick auf die Beurteilung oft schnell zur Seite gelegt.

Deshalb ist hier eine gezielte Anleitung und Förderung durch die Lehrkraft notwendig.

Wichtig ist es, bei der Korrektur Positives hervorzuheben und nicht nur Defizite zu vermerken. Wie oben bereits bemerkt, sind Randbemerkungen bei Kompetenzfehlern angebracht.

Die Performanzfehler dagegen sollten die Schülerinnen und Schüler selbst herausfinden. Das gibt ihnen das Gefühl, dass sie über die entsprechenden Kenntnisse verfügen und diese nur noch nicht systematisch anwenden. Gerade diese Fehler sind durchaus vermeidbar, zumal es häufig zu Wiederholungen kommt, oft auf Grund mangelnder Automatisierung.

Insofern ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Klausurauswertung eine Fehleranalyse machen und ihre Fehler Kategorien zuordnen zu lassen. In der Folge können sich die Schülerinnen und Schüler auf die Fehler konzentrieren, die sie z.T. ohne viel Mühe ausräumen können ("Schusselfehler"). Hier ist eine individualisierte Beratung ggf. sinnvoll. Jemand, der noch große Probleme hat, sich korrekt und idiomatisch auszudrücken,

sollte anders vorgehen und sich auf Weniges konzentrieren (alle Verben konjugieren, Genus, Plural, Singular beachten) als jemand, der weiter fortgeschritten ist und an anspruchsvolleren idiomatischen Wendungen oder Satzkonstruktionen arbeiten kann.

Extrinsisch kann man die Schülerinnen und Schüler dadurch motivieren, dass sie so bessere Ergebnisse erzielen können, intrinsisch, indem man sie daran erinnert, dass sie das Fach vermutlich gewählt haben, um ihre Kompetenzen zu erweitern. Hierbei könnten die Schülerinnen und Schüler auch Wünsche äußern, was sie üben und wiederholen möchten. Oft verstehen sie in der Sekundarstufe II komplexere Grammatik bzw. anspruchsvollere Kollokationen auf Grund größerer Reife und des Wiederholungseffekts besser.

Ferner kann man selbst typische Fehler sammeln und anonymisiert mit der Lerngruppe verbessern. Dabei ist es wichtig, die Interferenzen und (irreführenden) Analogien aufzudecken, denn hinter vielen Fehlern steht eine Strategie, die durchaus Sinn ergibt. So könnte jemand, der einen "faux ami" aus dem Englischen verwendet, Erfolge damit gehabt haben, englisches Vokabular ins Französische zu übertragen. Denn ein nicht geringer Teil des englischen Vokabulars stammt aus historischen Gründen aus dem Französischen. Oder das Verb, das im Hauptsatz steht und das semantisch den Subjonctif im Nebensatz auslöst, wird in den Subjonctif gesetzt. Hier lassen sich Kenntnisse der Semantik dieses grammatischen Phänomens feststellen, jedoch werden daraus die falschen Konsequenzen gezogen.

Probleme bereitet ebenfalls die Stellung der Objektpronomen, die sich zwischen dem Englischen und dem Französischen unterscheidet, weshalb gerne auf unidiomatische Konstruktionen wie betonte Pronomen mit Präposition ausgewichen wird ("je donne le livre à lui"). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es zunächst gar nicht falsch ist, syntaktische Strukturen und Konzepte aus dem Deutschen und Englischen zu übernehmen. Häufig funktioniert es. Deshalb muss man auf strukturelle Differenzen hinweisen, die einen solchen Transfer nicht erlauben.

Eine gute Methode ist die Peer-Korrektur oder das Sammeln typischer Fehlerquellen in Kleingruppen. Die Peer-Korrektur kann die in der Regel eher geringe Anzahl von Rückmeldungen durch die Lehrkraft kompensieren. Die Anzahl der Rückmeldungen/Korrekturen lässt sich jedoch auch steigern, indem die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, freiwillig einen Text ohne Benotung und nur zur Korrektur abzugeben. Das hat den Vorteil, dass ohne Angst vor einer schlechten Bewertung geübt werden kann. Der Korrekturaufwand ist deutlich geringer, da die zeitaufwendige Notenfindung und -begründung entfällt. Wichtig ist es, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass es zum Lernprozesses gehört, Fehler zu machen, und dass man ihnen zutraut, sich allmählich zu steigern.

3.2. Mit idiomatischen Redewendungen arbeiten

Es sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, dass kleinschrittiges Übersetzen selten zum Erfolg führt. Der Lehrkraft, die die Sprache studiert hat, wird klar sein, dass das Übersetzen in die Fremdsprache eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist und am Ende eines Lernprozesses steht und nicht am Anfang.

Neben dem Verstehen struktureller Differenzen sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es erforderlich ist, sich einen Fundus an idiomatischen Redewendungen zuzulegen, die sie situations- und adressatengerecht einsetzen und abwandeln können. Das gilt sowohl für das themenspezifische Vokabular als auch für das Textbesprechungsvokabular. Hierbei kann man den Lernprozess individualisieren, indem man Schülerinnen und Schülern mit geringeren Grundkenntnissen rät, zunächst weniger und einfachere Redewendungen zu lernen.

Ferner sollten sich die Schülerinnen und Schüler an den sprachlichen Vorbildern, d.h. den Texten, die im Unterricht behandelt werden, orientieren. Sie können selbst in Gruppen etwa dazu idiomatische Redewendungen aus gelesenen Texten zusammenstellen. Damit wird das Lesen von Texten sprachlich nachhaltiger.

Mit dem Grundwortschatz aus der Sekundarstufe I kann die Schülerin bzw. der Schüler schon vieles ausdrücken und verwendet ihn oft sicherer als spontan nachgeschlagene Vokabeln.

3.3. Grammatikkenntnisse funktional festigen und erweitern

Auch sollten die Schülerinnen und Schüler auf grammatische Strukturen zurückgreifen, die sie in Sekundarstufe I erlernt haben, und sich langsam komplexere Strukturen aneignen. Das Bilden einfacherer Nebensätze haben sie gelernt, wie etwa Relativsatz, Kausalsatz, Bedingungssatz oder die Grundlagen der indirekten Rede.

Es ist unrealistisch anzunehmen, dass die Lernerinnen und Lerner außerhalb des Unterrichts nicht wenigstens zum Teil auf Übersetzungsprogramme zurückgreifen. Dies kann dazu führen, dass leistungsstarke und ehrgeizige Schülerinnen und Schüler fehlerhaftere Texte liefern, weil sie den Anspruch haben, selbstständig zu schreiben.

Dass das Nutzen von Übersetzungsprogrammen wenig zum Lernprozess beiträgt, sollte indes deutlich gemacht werden. Denn zu komplizierte grammatische Konstruktionen und zu spezielles Vokabular, die dabei verwendet werden, sind nicht anschlussfähig.

Ferner entstehen sprachuntypische Formulierungen, etwa durch die häufige Verwendung des Passivs, das im Französischen weit weniger üblich ist als im Deutschen. Metaphern werden häufig nicht richtig übersetzt. Dazu handelt es sich um ein in Leistungskontrollen unzulässiges Hilfsmittel. Insofern lassen die Schülerinnen und Schüler eine Gelegenheit zum Üben ungenutzt, wenn sie dieses Hilfsmittel außerhalb des Unterrichts nutzen.

Neben dem Erlernen idiomatischer Redewendungen und der Festigung der in der Sekundarstufe I erlernten Strukturen reicht es häufig aus, sich auf wenige Kapitel von Satzbau und Grammatik zu konzentrieren, um ein stilistisch besseres Französisch zu erlernen. Dazu gehören etwa: Infinitivkonstruktionen (*avant de faire qc, après avoir fait usw.*), Konditionalsätze, damit verbunden das Conditionnel, das Gérondif, einfache Formen der indirekten Rede, Relativsätze einschließlich *ce que, ce qui*, die *mise en relief*, eine begrenzte Anzahl von Konjunktionalsätzen und die wichtigsten Pronomina.

Wenn diese sprachlichen Mittel annähernd beherrscht werden, ermöglichen sie sprachlich eine recht sichere Verständigung.

Was die Tempora anbelangt, so lässt sich vieles im Präsens ausdrücken, etwa in der Analyse. Beim Verfassen kreativer Texte benötigt man teilweise mehr. Um kürzere und pragmatischere Texte verfassen zu lassen, sei auch auf DELF-Übungen hingewiesen. Bei der schriftlichen Sprachproduktion der Zertifikatsprüfungen wird viel Wert auf die Anwendung von erlernten Floskeln und die Einhaltung bestimmter Konventionen für eine Textsorte gelegt.

3.4. Sinnvoller Einsatz des Wörterbuchs

Viele Lehrkräfte beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler auf Grund der Nutzung digitaler Medien nicht mehr gewohnt sind, ein Wörterbuch in Printform zu benutzen. Es kann daher sinnvoll sein, auch auf die Nutzung anderer Hilfsmittel, insbesondere außerhalb des Unterrichts, einzugehen und Vor- und Nachteile derselben mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. So etwa ist die Nutzung eines Online-Wörterbuchs unproblematisch und zu befürworten. Es ist auch nichts dagegen einzuwenden, Kollokationen mit einer Suchmaschine zu prüfen. All das nutzen Lehrkräfte längst selbst. Auf die Problematik der kompletten Übersetzung durch ein Übersetzungsprogramm wurde bereits hingewiesen.

Trotz des Raums, den digitale Hilfsmittel zunehmend beanspruchen, sind die Schülerinnen und Schüler in der Regel den Gebrauch des Rechtschreibwörterbuchs aus dem Deutschunterricht gewohnt.

Das Wörterbuch in der Fremdsprache sollte erst am Ende der Sekundarstufe I genutzt werden. Vorher ist dessen Nutzung eher kontraproduktiv, da die Schülerinnen und Schüler erst ihr erworbenes Wissen festigen und anwenden sollten. "Exotische" Vokabeln werden in der Lerngruppe häufig ohnehin nicht verstanden und zudem oft unidiomatisch verwendet.

Das zweisprachige Wörterbuch ist dasjenige, auf das die meisten Schülerinnen und Schüler vorzugsweise zurückgreifen werden. Dieses wird zum einen genutzt, um französischsprachige Texte besser, schneller und ggf. lückenloser zu verstehen. Das macht Erschließungstechniken nicht verzichtbar, im Gegenteil: Es sollte erst ein Globalverständnis erarbeitet und dann das Wörterbuch hinzugezogen werden. Jeder neue Text sollte mit Schülerinnen und Schülern erst

unter der Fragestellung gelesen werden, was sie verstehen und dann erst, was sie nicht verstehen. Bei der Vielzahl von Bedeutungen, die in manchen Einträgen für ein Wort genannt werden, ist dies sehr wichtig. Ein einfaches Beispiel ist das französische Wort "accord". In dem Schülerwörterbuch von Pons („Klausurgabe“, Stuttgart 2019, S.19) finden wir dafür unterschiedliche Bedeutungen wie: Einverständnis, Zustimmung, Einvernehmen, Akkord, Griff bei der Gitarre und die grammatische Kongruenz.

Um die richtige Bedeutung zu identifizieren, ist ein Verständnis des Kontextes unerlässlich. Daneben finden wir eine Fülle von Kollokationen und idiomatischen Redewendungen wie: faire d'un commun accord, donner son accord à qn, être d'accord avec qn sur qc. Diese können den Schülerinnen und Schülern vor allem bei der Sprachproduktion von Nutzen sein.

Dabei werden die Lernerinnen und Lerner, wenn ihnen eine Vokabel fehlt, um etwas auf Französisch zu formulieren, erst unter dem deutschen Begriff nachschlagen. Wenn sie z.B. unter "Einverständnis" nachschlagen, finden sie im gleichen Wörterbuch genau einen Begriff, nämlich "accord" (S. 1049). Das Beispiel zeigt indessen, dass es ratsam ist, noch einmal unter dem französischen Begriff nachzuschlagen, da man erst dort die vielen oben genannten Redewendungen findet, mit denen man idiomatisch schreiben kann.

Schlägt man etwa unter "erlauben" nach, findet man bereits mehr Kollokationen, z.B. "permettez-moi de me présenter", "se permettre [de faire] une remarque" (S.1068), aber deutlich weniger als unter dem Eintrag "permettre" (S. 578).

Diesbezüglich ist das einsprachige Wörterbuch erst recht eine Fundgrube. Um bei dem Beispiel "permettre" zu bleiben, so ist der Eintrag im Dictionnaire Le Micro Robert Poche, Paris 2018 (Dictionnaires Le Robert), S.1048 f., noch einmal etwa doppelt so ausführlich. Aus pragmatischer Sicht mag vielen Schülerinnen und Schülern das zweisprachige Wörterbuch in den meisten Fällen genügen. Gerade im Leistungskurs und für fortgeschrittenere, besonders motivierte Lernerinnen und Lerner lohnt sich jedoch der Blick ins einsprachige Wörterbuch.

Sowohl das zweisprachige als auch das einsprachige Wörterbuch bieten viel mehr als Lexik, nämlich Informationen zu Grammatik und Orthografie. Im Anhang finden sich u.a. umfangreiche Konjugationstabellen und im Micro Robert eine Kurzgrammatik. Darauf zurückzugreifen, erfordert ein gewisses Maß an zeitlichem Spielraum, weshalb Stundenarbeiten und Klausuren so konzipiert sein sollten, dass der Zeitdruck nicht zu groß ist.

4. Zur Motivation im Französisch-Unterricht in der Sekundarstufe I

4.1. Herausforderungen im dritten und vierten Lernjahr

Viele Fachlehrerinnen und Fachlehrer machen die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler mit Freude die zweite Fremdsprache Französisch beginnen und diese Motivation die ersten zwei Lernjahre in der Regel anhält. Schnell haben fast alle das Gefühl, etwas auf Französisch sagen zu können. Sie erfreuen sich am Klang der Sprache und sind stolz auf das Gelernte. Einfache Kommunikationssituationen werden im ersten und zweiten Jahr mit Erfolg eingeübt. In dieser Phase kann die Lehrkraft die intrinsische Motivation stärken, indem sie die Schülerinnen und Schüler mit der französischen Lebensart, französischem Essen und der Alltagskultur vertraut macht. Im Anfangsunterricht sind sie emotional leicht beeindruckbar. Ein Schüleraustausch in der Jahrgangsstufe 9 kann diese Bemühungen krönen, da er Gelegenheit bietet, in realen Kommunikationssituation ihr Französisch ausprobieren zu können.

Das ist umso wichtiger, als Französisch eine geringere Medienpräsenz hat als Englisch und auch selten als Drittsprache benutzt wird, um sich mit Angehörigen anderer Nationen und Kulturen zu verständigen.

Häufig lässt die Motivation bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 9 und 10 nach. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

Der Arbeitsspeicher im Gehirn ist weitgehend voll. Die Vokabeln und Strukturen sind noch nicht so im Langzeitgedächtnis gespeichert, dass sie ohne Weiteres abrufbar sind.

Die Sprache wird komplexer, die Anforderungen wachsen, was das Gefühl hervorruft, zu wenig zu können. Das Ausdrucksvermögen hinkt dem Mitteilungsbedürfnis und der Reife hinterher. Es fehlt an Erfolgserlebnissen.

4.2. Möglichkeiten, die Motivation zu stärken

Hilfreich kann sein, das Lerntempo zu drosseln und mehr Zeit darauf zu verwenden, Kenntnisse zu festigen, zu vertiefen und v.a. auch Anwendungsgelegenheiten zu bieten.

Bei der Vermittlung von Grammatik sollte überlegt werden, was die Schülerinnen und Schüler eher passiv können sollten und was aktiv. Als Beispiel wäre der Unterschied zwischen Imparfait und Passé composé zu nennen. Hier sollte man sich darauf beschränken, dass die Lernenden einige klassische Fälle mit Hilfe von Signalwörtern erkennen und die Formen wichtiger Verben mit hoher Frequenz und großem Bedeutungsumfang beherrschen.

Die Grammatik, die aktiv beherrscht sein sollte, sollte semantisiert werden. Den Lernenden muss deutlich werden, was sie mit einer neuen Struktur, z.B. einem Bedingungssatz oder dem

Imperativ, anfangen können. Am Ende sollten sie einzeln oder in Gruppen Texte verfassen, in denen diese Strukturen kommunikativ erforderlich sind.

Wichtig ist, dass dies explizit eingefordert wird. Schülerinnen und Schüler sind oft mehr am Inhalt als an der Sprache interessiert, was dazu führen kann, dass es wenig Zuwachs bei der eigener Sprachproduktion gibt. Manchmal ist den Schülerinnen und Schülern etwa mehr daran gelegen, eine lustige Geschichte zu erzählen, als auf idiomatischen Sprachgebrauch zu achten. Natürlich geht es darum, Inhalte zu transportieren. Aber damit das immer besser gelingt, ist es erforderlich zu lernen, sich differenziert auszudrücken. Das ist mit Mühe verbunden. Deshalb ist der Sinn und Zweck zu vermitteln, warum neue Vokabeln und neue Strukturen eine Bereicherung sind.

Besonders bei nicht leicht automatisierbaren grammatikalischen Mustern ist dies wichtig, etwa beim Gebrauch der Objektpronomina, die allein deshalb große Probleme bereiten, weil sie nicht an derselben Stelle in der Folge der Satzglieder stehen wie im Deutschen. Hier kann man etwa einmal einen deutschen Text ganz ohne Verwendung von Pronomen geben.

Wortschatz sollte häufig in Syntagmen und Kollokationen verwendet werden, die sich, wenn möglich, einem semantischen Feld zuordnen lassen. So kann man z.B. einen Vokabeltest zum Wortfeld 'Musik hören und Musizieren' schreiben lassen, Kurzvorträge mit diesem Vokabular halten lassen und zum Schluss noch eine Schreibaufgabe in einer Klassenarbeit dazu stellen. Jugendahe Themen wie Musik, Medien, Freundschaften oder Mode eignen sich hier besonders, aber ebenso Texte zu den Themenbereichen von Schule, Wohnen oder zu einer Region.

Beim Leseverständnis sollte man stets auf globales Leseverstehen Wert legen und darauf, Erschließungstechniken über den Kontext zu setzen, da die Lehrbücher oft altes Vokabular voraussetzen, das die Schülerinnen und Schüler teilweise vergessen haben. Ein deutschsprachiger Text mit Leerstellen kann sie darauf bringen, dass man die Bedeutung unbekannter Wörter häufig aus dem Zusammenhang erschließen kann.

Einfachere Lehrbuchtexte sind oft anregender zur vertieften Behandlung als lange und schwierige. Ebenso ist zu überlegen, ob man das letzte Lehrbuch in einer Reihe ggf. nur in Teilen oder gar nicht behandelt, da die Inhalte häufig nicht unverzichtbar sind und man dadurch Zeit gewinnt für die vertiefte Behandlung und Festigung von Kenntnissen sowie für Materialien wie einfache Lektüren, Filmsequenzen oder kurze Videos aus dem Internet, etwa solche, die für französische Kinder gemacht sind wie 'Un jour, une question', (<https://www.france.tv/france-4/un-jour-une-question/>).

Sehr viele kostenlose Materialien finden sich auch auf der Seite von tv5monde. (<https://apprendre.tv5monde.com/fr>) oder zur Frankophonie - für alle Niveau- und Altersstufen - auf der ebenfalls sehr interessanten Seite: <https://www.francophonie.org/cartable-numerique>

Kurze Videos haben den Vorteil gegenüber Filmen, dass die Schülerinnen und Schüler sie sich mehrfach hintereinander ansehen können und so zu einem Erfolgserlebnis kommen.

Hingewiesen sei auch auf den "Prix Clara", mit dem jährlich literarische Texte von französischen Jugendlichen prämiert werden. Informationen finden dazu finden sich im Netz, unter <https://prixclara.wordpress.com/>.

Häufig fällt gerade im dritten und vierten Lernjahr auf, dass die Schülerinnen und Schüler teils aus Unzufriedenheit mit den eigenen sprachlichen Möglichkeiten, teils aus Bequemlichkeit, kleinschrittig aus der Muttersprache übersetzen, obgleich sie im Anfangsunterricht idiomatische Wendungen erfolgreich abgewandelt und angewandt haben. Dem sollte die Lehrkraft entgegenwirken, indem sie entsprechende Hilfestellungen gibt.

Sie sollte stets deutlich machen, warum es notwendig ist, mit dem Vokabular und Satzstrukturen aus den Lehrbüchern und idiomatischen Wendungen zu arbeiten und dass man aus wenigem schon viel machen kann.

Darüber hinaus benötigen Lernende extrinsische Motivation, um den Sinn des Fremdsprachenerwerbs einzusehen. Es muss deutlich gemacht werden, warum es sinnvoll ist, eine weitere Fremdsprache neben der internationalen Verkehrssprache Englisch zu erlernen.

Dabei ist immer wieder auf das DELF Scolaire hinzuweisen, das sich wachsender Beliebtheit im Land Brandenburg erfreut.

(<https://www.institutfrancais.de/berlin/franzoesisch-lernen/sprachzertifikate/delf-fuer-schulen>)

Der vom Deutsch-Französischen Jugendwerk organisierte Entdeckungstag bietet gute Gelegenheiten, den Schülerinnen und Schülern Einblicke in Betriebe zu ermöglichen, in denen Deutsche und Franzosen zusammenarbeiten:

(<https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/entdeckungstag.html>)

5. Die mündliche Klassenarbeit ab der Jahrgangsstufe 5 und die mündliche Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe II

5.1. Die mündliche Klassenarbeit ab der Jahrgangsstufe 5

Die Entwicklung aller kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist neben der Ausprägung interkultureller und methodischer Kompetenzen das zentrale Anliegen des Fremdsprachenunterrichts.

Im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 (Teil C Moderne Fremdsprachen), der auf dem GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss basiert, wird dabei dem sach- und adressatengerechten Sprechen ein hoher Stellenwert beigemessen.

Im modernen Fremdsprachenunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler zunehmend, sich in möglichst authentischen Situationen adäquat mündlich auszudrücken, wobei motivierende, herausfordernde Aufgaben und Übungen die Lernenden aus der Rolle der Rezipienten herausholen und sie zu aktiven und kreativen Sprachenanwendern werden lassen. Der Unterricht wird authentischer, kommunikativer, aktiver für die Lernenden, die nur durch eigenes Sprechen und Aussprechen, durch selbstständiges Aushandeln von Situationen in der Fremdsprache die Sprache tatsächlich so lernen können, dass sie sie rezeptiv und produktiv beherrschen. Damit wird die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht zu einem maßgeblichen Motivationsfaktor.

Diese wesentliche Rolle der Mündlichkeit erfordert nicht nur entsprechende Aufgabenstellungen im Unterricht, sondern auch neue Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.

Aus diesem Grund besteht ab dem Schuljahr 2020/2021 für die modernen Fremdsprachen die Möglichkeit, ab der Jahrgangsstufe 5 eine schriftliche Klassenarbeit durch eine Überprüfung der Sprechleistung zu ersetzen. Sie soll die Möglichkeit bieten, die Sprechkompetenz in den Vordergrund zu rücken und die Schülerinnen und Schüler auch für mündliche Prüfung in der Jahrgangsstufe 10 und/oder für den Erwerb des DELF-Zertifikates zu motivieren.

Weitere Informationen sollen demnächst auf dem Berlin-Brandenburgischen Bildungsserver zur Verfügung gestellt werden. Darin soll der Rahmen der Überprüfung der Sprechleistung abgesteckt werden und es soll Hinweise zur Durchführung und Bewertung geben. Darüber hinaus werden Beispielaufgaben für Englisch sowie für Französisch als zweite Fremdsprache vorgestellt.

5.2. Die mündliche Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe II

Die GOSTV besagt in § 12 Absatz 3, dass im zweiten Jahr der Qualifikationsphase in mindestens einer fortgeführten Fremdsprache eine mündliche Leistungsfeststellung abzulegen ist. Diese mündliche Leistungsfeststellung erfolgt in einer Gruppe von mindestens zwei und höchstens vier Schülerinnen und Schülern.

Die mündliche Leistungsfeststellung findet jedoch nicht in altsprachlichen Fächern statt.

Die GOSTV besagt weiterhin in § 10 Absatz 2, dass, sofern das Fach Englisch oder Französisch als schriftliches Prüfungsfach gewählt wird, die mündliche Leistungsfeststellung in der als schriftliches Prüfungsfach gewählten Fremdsprache abzulegen ist. Werden beide Fremdsprachen als schriftliche Prüfungsfächer gewählt, ist jeweils eine mündliche Leistungsfeststellung in beiden Fremdsprachen abzulegen.

Das bedeutet:

- a. Alle Schülerinnen und Schüler müssen sich der mündlichen Leistungsfeststellung unterziehen.
- b. Die mündliche Leistungsfeststellung kann sowohl im Leistungskurs als auch im Grundkurs abgelegt werden. Sollten Schülerinnen und Schüler zwei moderne Fremdsprachen - egal auf welchem Niveau! - belegen, besteht prinzipiell die Möglichkeit, das Fach für die Leistungsfeststellung auswählen.
- c. Eine Auswahlmöglichkeit besteht jedoch nicht, wenn sich Schülerinnen und Schüler für das Ablegen einer schriftlichen (nicht mündlichen!) Prüfung in den Fächern Englisch und/oder Französisch entscheiden - unabhängig von der Kursart. Eine schriftliche Prüfung in den genannten Fächern zieht die mündliche Leistungsfeststellung zwingend nach sich.
- d. Zwei mündliche Leistungsfeststellungen werden demnach erforderlich, wenn Schülerinnen und Schüler eine schriftliche Prüfung in Englisch und Französisch ablegen.

Für die Durchführung der mündlichen Leistungsfeststellung und die Bewertung der Leistungen gelten sowohl im Leistungskurs als auch im Grundkurs die in 2012 veröffentlichten Hinweise zur mündlichen Leistungsfeststellung in der gymnasialen Oberstufe für moderne Fremdsprachen. Diese finden Sie unter folgendem Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulen_in_Berlin_und_Brandenburg/schulformen_und_schularten/schulformen_brandenburg/gymnasium/Hinweise_muendliche_Leistungsfeststellung.pdf

Das in den Hinweisen für die Bewertung ausgewiesene Kriterienraster mit den entsprechenden Erläuterungen gilt sowohl für den Grundkurs als auch für den Leistungskurs.

Ab dem Schuljahr 2020/2021 wird es bei der Festlegung der Note jedoch zu einer stärkeren Gewichtung der sprachlichen Leistung kommen. Die Kriterien "Spektrum sprachlicher Mittel" sowie „Aussprache/Intonation und Flüssigkeit“ gehen zukünftig mit doppelter Wertung in die Gesamtbewertung ein (s. Anlagen 1-3 zum veränderten Kriterienraster und Bewertungsbogen).

Damit folgt man den in den Bildungsstandards ausgewiesenen Hinweisen zur Prüfungsdurchführung. Dort heißt es unter 3.2.1.3 zur Bewertung der Prüfungsleistung: "Bei der Bildung der Gesamtnote kommt der sprachlichen Leistung die größere Bedeutung zu."

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

Die vorhandenen Bewertungskriterien mit ihren entsprechenden Deskriptoren geben die Bereiche vor, in denen die Schülerleistung in Abstufungen auf einer Punkte-Skala bewertet wird. Die jeweiligen curricularen Standards für den Grundkurs und Leistungskurs sowie die im Unterricht behandelten Themen und Inhalte bieten die Grundlage für die Bewertung. Die zu erwartenden Inhalte sowie auch das der Bewertung zugrunde zu legende Spektrum sprachlicher Mittel ist im Grundkurs weniger umfangreich als im Leistungskurs.

6. Sonstiges

Aktuelles zu DELF

DELF-Termine für das DELF Scolaire im Land Brandenburg im kommenden Schuljahr:

<i>Herbst 2020</i>	Die DELF-Prüfung findet am 26. September 2020 in den Berliner Prüfungszentren und am 14. November 2020 in den drei Prüfungszentren im Land Brandenburg (Potsdam, Königs Wusterhausen und Prenzlau) statt.
<i>Sommer 2021</i>	Die DELF-Prüfung findet am 24. April 2021 in den Berliner Prüfungszentren und am 12. Juni 2021 in den Prüfungszentren im Land Brandenburg statt. Den Schülerinnen und Schülern aus beiden Ländern ist es möglich, sich für den einen oder anderen Termin anzumelden.“.
<i>Preise:</i> Niveau A1: 36 Euro, Niveau A2: 54 Euro, Niveau B1: 60 Euro, Niveau B2: 84 Euro	

Genauere Hinweise, etwa zur Prüfungsvorbereitung, zur Anmeldung zur Prüfung und zur Verteilung der Schulen auf die Prüfungszentren, finden Sie unter:

<https://www.institutfrancais.de/berlin/franzoesisch-lernen-berlin/sprachzertifikate/delf-fuer-schulen>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe

Als Letztes sei noch auf die Website des Europäischen Zentrums für moderne Fremdsprachen des Europarats verwiesen, wo sich Informationen zu einer Vielzahl von Materialien und Projekten finden, auch länder- und fächerverbindender Natur, die unabhängig vom Bildungssystem der einzelnen Länder nutzbar sind:

<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/Networks/tabid/4253/language/fr-FR/Default.aspx>