

**Analyse der Dimensionen:  
„Diagnose – Kompetenzförde-  
rung – Evaluation“  
und deren Umsetzung  
im Französisch-Unterricht**

**2. Juni 2009  
Claudia Müssigmann**

**Analyse der Dimensionen:  
„Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation“  
und deren Umsetzung  
im Französisch-Unterricht**

Inhaltsverzeichnis

1. Kompetenzbegriff
2. Bezugssystem:  
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)
3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Übersicht
  - 3.1. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Merkmale kompetenzorientierten (FS-)Unterrichtens
  - 3.2. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Aufgabenmaterial für den Unterrichtenden
  - 3.3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Vorgehensweise in naher Zukunft – Modell
4. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Unterrichtsaufgabe « Deux rendez-vous à Paris » (DRV) in Modulen
  - 4.1. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Kompetenzanalyse im Hinblick auf den Bildungsplan; für:  
Modul (5a/b) – aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )
  - 4.2. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Modul (5a): Note-taking, Sprechen, Sprachliche Mittel  
aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )
  - 4.3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Modul (5b): Note-taking, Sprechen, Sprachliche Mittel  
aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )

## 1. Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff beinhaltet, dass erworbenes Fremdsprachenwissen tatsächlich zu gebrauchen ist, soll heißen, das es in einer aktuellen und weiteren, zukünftigen, authentischen Situation in Handlung umgesetzt werden kann (Disposition des Lerners). „Mit diesem Konzept soll angedeutet werden ..., dass es um ... eine im Laufe der Zeit angereicherte *Lernbasis* geht oder ... um ein *Polster* von Komponenten, die nach oben hin .... weiter entwickelbar sind ...“ (Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut, Helmut J.; Zydariß, Wolfgang (2008) Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 19/2, S. 163-185; S. 166).

Diese sprachlich erworbene Handlungsfähigkeit gilt es zu messen; dazu müssen konsensfähige Deskriptorenskalen verfügbar sein. Diese sind mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) gegeben, der 2000 vom Europarat verabschiedet wurde. Dessen Kompetenzbeschreibungen definieren die Niveaustufen von Fremdsprachenlernern: elementare (A1, A2), selbstständige (B1, B2) und kompetente Sprachverwendung (C1, C2).

## 2. Bezugssystem: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)

Der GeR konkretisiert/operationalisiert fremdsprachliches Können:

„Für das Fremdsprachenlernen und -lehren und ... war [daher] eine entscheidende Wegemarke ... der GeR, in dem fremdsprachliche Kompetenzen erstmals operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt wurden“ (Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut, Helmut J.; Zydariß, Wolfgang (2008), a.a.O., S. 163 f.).

Der GeR liegt dem Bildungsplan zu Grunde (vgl. Leitgedanken zu den Bildungsstandards Französisch, S. 128); bis zum Mittleren Abschluss/Jahrgangsstufe 10 erreichen die Schülerinnen und Schüler das Niveau B1.

Allerdings beschreibt der GeR in seinen Deskriptoren lediglich vier kommunikative Kompetenzbereiche (Hören/Hören und Sehen, Lesen, Sprechen, Schreiben) ausführlich – der fünfte Bereich (Sprachmittlung) erscheint nur am Rande. Für die übrigen Kompetenzbereiche Interkulturalität und Methodenkompetenz – stehen überhaupt keine Deskriptorenskalen zur Verfügung. Somit gibt es keine Kompetenzstufenmodelle, die einen Lernstand und -zuwachs diagnostizieren und kalibrieren könnten.

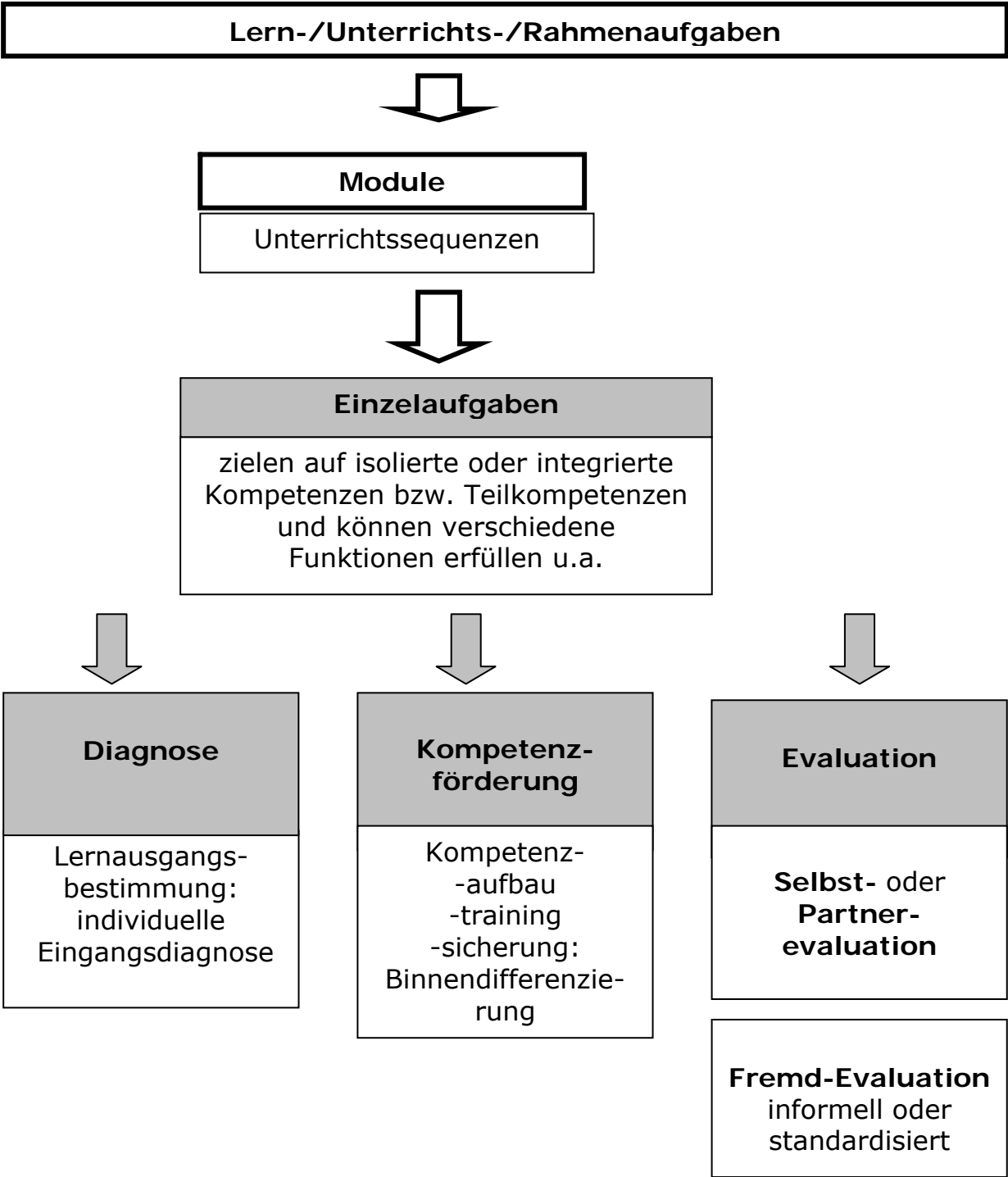
Im Auftrag der KMK hat das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Zusammenarbeit mit dem Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) und unter Beteiligung von Französischlehrkräften der Bundesländer kompetenzorientierte Unterrichts- und Testaufgaben entwickelt (Tesch, Bernd; Leupold. Eynar; Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Cornelsen Scriptor: Berlin).

Wegen teilweise fehlender Kompetenzstufenmodelle für die Fremdsprachen, d.h. auch Französisch (aus dem GeR, s.o.), liegen den Testungen am IQB nur die vier kommunikativen Kompetenzbereiche (Hören/Hören und Sehen, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu Grunde.

### 3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation: Übersicht

Die am IQB entwickelten Aufgaben sind nach einer Trias unterteilt:

Tabelle 1: Rahmenaufgaben: Lern-/Unterrichts und Testaufgaben



Zitiert nach: Tesch, Bernd, Leupold, Eynar, Köller, Olaf (Hg.) (2008) Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen, S. 89; 1. Auflage)

### 3.1. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation: Module: Merkmale kompetenzorientierten (FS-)Unterrichtens

Thematische Sequenzen/Module sind in Einzelaufgaben unterteilt. Diese sind wiederum in die Trias „Diagnose“- „Kompetenzförderung“ – „Evaluation“ unterteilt und sind aufgabengestützt: 2003 hat sich Ellis Rod in ihrer gleich lautenden Publikation für ein „task based language learning and teaching“ ausgesprochen (Ellis Rod (2003), Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford UP):

- nur so kann der Lerner selbständig und individuell arbeiten (Lernerautonomie ist integraler Bestandteil der Bildungsstandards);
- Aufgaben stellen gleichzeitig die Operationalisierung der Bildungsstandards dar.

In allen drei Bereichen (Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation) verlagert sich der Fokus vom Unterrichtenden auf den Lernenden. – Somit impliziert **Tabelle 1** wesentliche Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts: Lernerautonomie, Individualisierung und Binnendifferenzierung in allen drei Phasen, sowie Lernstandsbestimmung in den Schritten Diagnose und Evaluation.

Dabei sind die „Begriffe **Lernaufgabe und Testaufgabe** ... Schlüsselinstanzen einer neuen Unterrichtsrealität“ (Eynar Leupold (2008) *Tâches et tests: une course d'obstacle* – Lern- und Testaufgaben unterscheiden. In: Der Fremdsprachliche Unterricht (96/2008), S. 34; Fettdruck: die Autorin).

Lernaufgaben sind dabei Aufgaben, die zur Kompetenzentwicklung im Unterricht eingesetzt werden. Sie werden daher auch als Rahmen- oder Unterrichtsaufgaben bezeichnet.

Der Begriff „Tests“ darf nicht als „Test“ im traditionellen fremdsprachlichen Kontext verstanden werden – galt es doch im Test „Wissen“ der zurückliegenden Unterrichtsstunden abzufragen und zu bewerten – und dies aus der Sicht des Unterrichtenden.

Tests – im kompetenzorientierten Zusammenhang – gehören zum Prozess/zum Unterricht. Sie stehen **nicht zwangsläufig** am Ende - wie anschließend aufgezeigt wird.

Zudem müssen Testaufgabenformate im Unterricht von den Lernern trainiert werden, damit sie im informellen Test (Klassenarbeit) und im formellen Test (Vergleichsarbeit) mit den Testformaten und -typen vertraut sind. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Tabelle 2: Testaufgabenformate/-typen

Testaufgabenformate			
geschlossen/halb offen	(halb-)offen		
Testaufgabentypen			
Multiple Choice/ question choix multiple (QCM)	Constructed response/ production ...		
True-False-Not given/vrai-faux-pas dans le document (VFP)	... guidée (geleitet)	... semi- guidée (halb geleitet)	... libre (frei)
Matching/ appariement (APP)			
Short Answer/ réponse courte (REP)			

## Lern-/Unterrichts-/Rahmen- und Testaufgaben

### 1) Diagnoseaufgabe/n:

Mit der Diagnoseaufgabe bestimmt der Lerner selbst seinen aktuellen Lernstand, wie in den Kapiteln 3.2 und 3.3 aufgezeigt wird.

### 2) Aufgaben zur Kompetenzförderung:

Vom aktuellen Lernstand ausgehend, erfolgt ein Kompetenzaufbau: in dieser zweiten Phase der „Kompetenzförderung“ werden Kompetenzen ‚trainiert‘, ‚nachhaltig geübt‘ und ‚gesichert‘. Sie umfasst mehrere Stunden. Diese zweite Phase stellt binnendifferenzierendes Aufgabenmaterial für die Schülerinnen und Schüler bereit. Die Materialien können nach Quantität und/oder Qualität eine Differenzierung aufweisen. Nach Quantität: schnelle Lerner erledigen mehr Aufgaben als langsamere. Oder nach Qualität: manche Lerner können über den geforderten Standard hinausgehen oder den bei der Diagnose festgestellten ‚Mangel‘ ausgleichen; d.h. eine Lernergruppe kann nahezu ausschließlich unter der auf ihrem Lernniveau geforderten Standardniveau bleiben. – Diese (zweite) Phase wird oft auch mit „Übung“ bezeichnet. Dem Begriff der „Kompetenzförderung“ ist allerdings der Vorzug zu geben: diese Phase unterscheidet sich gravierend vom traditionellen fremdsprachlichen Unterrichten, das wie folgt ablief: „Input von sprachlichen Mitteln, dann wird geübt, kaum Transfer“ (Caspari, Daniela (2009) unter: [http://www.iqb.hu-berlin.de/aktuell/dateien/Protokoll\\_final.pdf](http://www.iqb.hu-berlin.de/aktuell/dateien/Protokoll_final.pdf).) . – Mit „Übung“ würde eben der klassische Fremdsprachenunterricht mit „pattern drill“ assoziiert. Die Initiative der Interaktion liegt dabei beim Unterrichtenden.

Die Kompetenzforschung und somit der kompetenzorientierte Unterricht haben – wie dargelegt – einen völlig andersartigen Ansatz: die Initiative innerhalb des Lernprozesses liegt beim Lerner, die Ausgangssituation für den Lerner ist eine authentische Situation, für die er die Materialien (z.B. Hör- und Textdokumente) und die notwendigen sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt bekommt. Mittels dieser Materialien erwirbt er Kompetenzen, trainiert diese und sichert sich nachhaltig.

### 3) Evaluation/Test(aufgaben):

Nach Abschluss der Kompetenzförderungsphase, die sich, wie bereits erwähnt, über mehrere Stunden erstreckt, steht die Lernstandsmessung: der Lerner und/oder der Unterrichtende „messen/misst“, ob ein Lernzuwachs erfolgt ist und wenn ja, welcher.

Die zentrale Frage an dieser Stelle lautet: Woher erhält der Unterrichtende entsprechendes Aufgabenmaterial für die einzelnen Phasen ‚Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation‘?

### 3.2. . Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation: Aufgabenmaterial für den Unterrichtenden

#### **Kompetenzförderung:**

Diese Materialien zu finden, sind für den Unterrichtenden am Einfachsten: Aufgabenmaterial für den Lerner kann der Unterrichtende standardbasierten Lehrwerken und Publikationen der Schulbuchverlage entnehmen. Die kommunikativen Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben und Sprechen sind gut abgedeckt. Es fehlen dort jedoch umfassende Aufgabenapparate für Hören, sowie Hören und Sehen.

#### **Evaluation:**

Evaluationen können sein:

ein formeller Test (Vergleichsarbeit), ein informeller Test (Klassenarbeit) oder eine Selbst-Evaluation des Lerners (allein, im Tandem oder Peer-Group). Selbstevaluationen können mittels formellen Tests und/oder Selbstbeobachtungsbogen, denen die instrumentalen Kriterien des GeR zu Grunde liegen, erfolgen.

Wird an dieser Stelle von Tests gesprochen, so ist damit ein formeller Test (Vergleichsarbeiten des IQB und der Länder) gemeint. Diese formellen Tests sind unter wissenschaftlicher Betreuung entstanden und werden einer Normierung unterzogen. Sie können zu Evaluationszwecken eingesetzt werden, da sie den folgenden Kriterien genügen:

- Objektivität (Standardisierung der Formate, der Aus- u. Bewertung)
- Validität (wird getestet, was getestet werden soll?)
- Reliabilität (möglichst bei Wiederholung – Erzielung derselben Ergebnisse); aber auch:
- Authentizität (Handlungseinbettung).

Wünschenswert im Sinne einer Transparenz für den Lerner wäre, diese Prämissen auch den informellen Tests (Klassenarbeiten) zu Grunde zu legen. Für 2009 ist die Publikation einer Testaufgabenammlung am IQB geplant. Somit stehen den Unterrichtenden in vier kommunikativen Kompetenzbereichen Test-Aufgabenapparate zur Verfügung (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen).

#### **Diagnose:**

Aktuell muss ein Mangel an geeigneten Diagnoseaufgaben festgestellt werden: Testaufgaben können vorläufig diese Diagnosefunktion übernehmen, da sie den eben geschilderten Kriterien ‚Objektivität‘, ‚Validität‘ und ‚Reliabilität‘ genügen. Problem: Werden Testaufgaben verwendet, so muss beachtet werden, dass diese immer nur Einzelkompetenzen messen. Aus diesem Grunde müssen ganze Aufgabensammlungen mit Kompetenzbündeln zur Diagnose herangezogen werden.

Grundsätzlich bleibt es den Ländern und Schulbuchverlagen anheim gestellt, entsprechende Diagnoseaufgaben in den kommenden Jahren zu generieren.

### 3.3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation: Vorgehensweise in naher Zukunft - Modell

Wie im vergangenen Abschnitt (3.2.) aufgezeigt werden konnte, stehen nicht für alle Phasen – Diagnose/Kompetenzförderung/Test – und für alle Kompetenzbereiche gleichermaßen Aufgabenmaterialien/-sammlungen zur Verfügung. Um diesen ‚Mangel‘ zu beheben, ist nach Auffassung der Autorin für den FS-/Französisch-Unterricht mittelfristig folgendes Modell – in Tabelle 3 dargestellt – denkbar. V.a. im Bereich der Diagnose sind – wie eben beschrieben – Defizite vorhanden. Testaufgaben stehen mittlerweile in befriedigender Anzahl zur Verfügung.

Vorgeschlagen wird deswegen sowohl für die Evaluation (Endprozess des Unterrichts), wie auch für die Lernstands-Diagnose (Beginn des Unterrichts) mittelfristig dieselben Aufgabenapparate zu verwenden: Vergleichsarbeiten der Länder und des IQB, Evaluationen, die dem Sprachenportfolio entnommen sind oder selbst erstellt wurden und selbst erstellte Diagnose-/ „Lernstanderhebungs-Aufgaben“ durch den Unterrichtenden (zu Letzterem vgl. Sabine Kliemann zitiert in Fußnote 2).

Auf Materialien zur Kompetenzförderung wurde bereits in Kapitel 3.2. hingewiesen.

**Tabelle 3:**

Diagnose	Kompetenzförderung	Evaluation
Tests (des IQB/der Länder) als ... ... Aufgabenapparat/ ... Aufgabensammlung	1. nach individueller Lernstands- Bestimmung: evtl. ,Defizite‘ausgleichen	Tests (des IQB/der Länder) als ... ... Aufgabenapparat/ ... Aufgabensammlung
<b>oder</b>		<b>oder</b>
Diagnoseaufgaben (selbst erstellt) <sup>2</sup> als ... ... Aufgabenapparat/ ... Aufgabensammlung		2. dann: Kompetenzaufbau: durch Training und nachhaltige Sicherung;
<b>oder</b>	durch: binnen- differenzierendes Aufgaben- material	<b>oder</b>
Evaluation (Einzel, Tandem, Peer) z. B. mit ... ... Kriterien des GeR – ... Kompetenzstufenmodell		Evaluation (Einzel, Tandem, Peer) z. B. mit ... ... Kriterien des GeR – ... Kompetenzstufenmodell

<sup>2</sup>Vgl. hierzu: Sabine Kliemann (2008)(Hg.)Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I: Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Berlin, Kapitel 6, S. 46-56



#### 4. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:

##### Unterrichtsaufgabe : « Deux rendez-vous à Paris » in Modulen

Für die kompetenzorientierte Unterrichtsabfolge – Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation hat die Autorin 2006 für die 'Bildungsstandards Französisch : konkret' den o.g. Lernzirkel entwickelt (Bildungsstandards Französisch: konkret: vgl. a.a.O.; der gesamte Lernzirkel erscheint auf der Homepage des IQB; Module noch nicht zur Veröffentlichung freigegeben). Der Lernzirkel besteht aus zweimal fünf Stationen/Modulen.

##### Tabelle 4: Beschreibung des Lernzirkels in seinen Stationen/Modulen:

Lernzirkel: <deux rendez-vous à Paris> / schematische Übersicht über die Lernstationen				
Lernzirkel Teil 1: <premier rendez-vous à Paris>: im (1.)/2./3. Lernerjahr				
90' <b>Pflichtstation (1a)</b> s'orienter à Paris interakt. Stadtplan/ Metaplan/ Ortsangabe  <i>CE + PE + CO + PO</i> <b>fiche (1a)</b> <b>Modul (1a)</b> A2	45' <b>Wahlstation (2a)</b> <Paris s'éveille> chanson / Dutronc / Stadtplan  <i>CO</i> <b>fiche (2a)</b> <b>Modul (2a)</b> A2	45' <b>Wahlstation (3a)</b> jeunes en banlieue et langage texto  <i>Sprachenbewusstheit</i> <i>CE + PO</i> <b>fiche (3a)</b> <b>Modul (3a)</b> A1+	45' <b>Wahlstation (4a)</b> aller en métro  <i>interaktiver</i> <i>Métro-Plan</i>  <i>PE + ME</i> <b>fiche (4a)</b> <b>Modul (4a)</b> A1+	45' <b>Wahlstation (5a)</b> au bar <i>Vokabeln aus</i> frz.-engl. Speise- karte erschließen  <i>Polylingualität</i> <i>(CE + PE) + PO</i> <b>fiche (5a)</b> <b>Modul (5a)</b> A2
Kompetenzaufbau (nach GeR) zu A1 und A2				
Kompetenzaufbau (nach GeR) von A1 zu A2/B1+				
90' + 90' <b>Pflichtstation (1b)</b> s'orienter à Paris  Internetrecherche  <i>CE + PE</i> <b>fiche (1b)</b> <b>Modul (1b)</b> B1	45' <b>Wahlstation (2b)</b> <Paris s'éveille> chanson / Dutronc lyrisches Ich beurteilen; drei francophone Sprecher: Zuordnung zum lyrischen Ich <i>PE + CO</i> <b>fiche (2b)</b> <b>Modul (2b)</b> B1 und B2	45' <b>Wahlstation (3b)</b> immigrés de banlieue  Text planen und schreiben/ sich in andere Person versetzen  <i>PE + Auto-Korrektur</i> <b>fiche (3b)</b> <b>Modul (3b)</b> B2	45' <b>Wahlstation (4b)</b> Zazie dans le métro  literar. Text – auch hinsichtlich Sprache bewerten  <i>Sprachenbewusstheit</i> <i>CE + PO</i> <b>fiche (4b)</b> <b>Modul (4b)</b> B1	45' <b>Wahlstation (5b)</b> au bar-resto frz.-engl. Speise- karte: bestellen und sich beschweren  <i>Polylingualität</i> <i>(CE + PE) + PO</i> <b>fiche (5b)</b> <b>Modul (5b)</b> B1
Lernzirkel Teil 2: <Deuxième rendez-vous à Paris>: im 4./5. Lernerjahr				
nach Abschluss der Lernzirkel: Präsentationen mit freier Wahl des Produkts (Metaplan, digital, Film)				
Legende: CO (compréhension orale) – CE (compréhension de l'écrit) – PE (production écrite) – PO (production orale) – ME (médiation)				

#### Zwei „Begegnungen“ in Modulen für unterschiedliche Lernerjahren:

Die Module in « Deux rendez-vous à Paris » sind mediengesteuert.

Es gibt zwei Verabredungen in Paris:

- im zweiten/dritten Lernerjahr das « premier rendez-vous » ;
- ab dem vierten das « deuxième rendez-vous ».

Der Lernzirkel gibt in jedem Lernerjahr je ein/e Pflichtstation/-modul und mit je vier Wahlstationen/-modulen vor. Die Module sind auch variabel verwendbar, so wie sie als Zusatz zum Lehrwerk eingesetzt werden können.

#### Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR):

Nach dem GeR (für Fremdsprachenlerner) erfolgt im « premier rendez-vous » (2./3. Lernerjahr) ein Kompetenzaufbau zu GeR A1(+) bzw. A2; ab dem vierten Lernerjahr/« deuxième rendez-vous » werden die Niveaustufen zu B1 (GeR) bis hin zu B1+ aufgebaut. Damit sind die notwendigen Niveaustufen für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

**Module mit Kompetenzaufbau innerhalb eines Jahres/zum nächsten :**  
Alle Inhalte und **kommunikativen Kompetenzen** des 2./3. Lernerjahres spiegeln sich im 4./5. Lernerjahr wieder: Das Pflichtmodul hat jeweils Leseverstehen zum Inhalt. Die Wahlmodule spiegeln sich wie folgt: Station (2a/b) mit Hörverstehen, Station (3a/b) mit dem Leben in der « banlieue parisienne » , Station (4a/b) hat die « métro » zum Inhalt. Die letzte Wahlstation (5a/b) beschäftigt sich mit dem Themenkomplex « café/bar/restaurant ».

Die Module (3a) und (4b) zielen auf Sprachenbewusstheit (language awareness): In 3a die Beschäftigung mit SMS-Sprache und in 4b mit den Besonderheiten der französischen Umgangssprache.

Die Stationen (5a/b) zielen auf **interkulturelle Kompetenz**. Station 5a ermöglicht im zweiten Lernerjahr das Erschließen und Memorisieren von neuem Wortschatz über eine englisch-französische Speisekarte: Die Station zielt auf **Polylingualität**, wie sie im Bildungsplan in der **Methodenkompetenz** beschrieben ist.

**Aufgabenorientierung:**

Alle Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Inhalte über (standardisierte) Aufgaben(formate). Die aufgabengestützte Bearbeitung gewährleistet, dass jede/r Schülerin und Schüler sich mit den Kompetenzen Inhalten beschäftigt hat.

**Den Modulen liegt ein Handlungskonzept zu Grunde:**

Erlernete Fertigkeiten („skills“) werden sowohl in der aktuellen, authentischen Situation und in späteren angewendet („Automatismen“): nicht der Input steht zu Beginn des Lernprozesses, sondern die Anwendungssituation.

**Die Module folgen dem Prinzip der Konstruktion (vs. Instruktion):**

Dies bedeutet auch **Lernerautonomie hinsichtlich der Zeit**: jeder Lerner entscheidet selbständig, wie viele Module er nach Absolvierung des Pflichtmoduls bearbeiten möchte: „Schnelle“ Schülerinnen und Schüler erledigen alle Module mit allen Aufgaben, „Langsamere“ Lerner erledigen entsprechend weniger.

**Binnendifferenzierung** : jede Station bietet binnendifferenzierende Materialien. Jeder Lerner entscheidet mit welchem Materialteil er arbeiten möchte. Alle Aufgabenmaterialien sind nach einem Drei-Schritt aufgebaut: „Diagnose“ – „Kompetenzförderung“ – „Evaluation“.

**In Kapitel 4.2. und 4.3. werden exemplarisch die Module (5a/5b) vorgestellt. Die Autorin hat diese 2008 komplett überarbeitet, um der Trias „Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation“ besonders Rechnung zu tragen.**

Die Bedeutung der Bildungsstandards für den (FS-/Französisch-)Unterricht gipfelt letztlich in der zentralen Frage: „Was müssen die Schüler am Ende einer Jahrgangsstufe können?“ (Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut, Helmut J.; Zydati, Wolfgang (2008), a.a.O., S. 178).

Der Perspektivwechsel erfolgt – wie aufgezeigt - vom Unterrichtenden auf den Lernenden. Die Frage lautet nicht: Welche Fehler macht der Lernende noch (Lehrerperspektive oder Defizitperspektive für den Schüler)? Die Frage/n lautet/lauten: Wie kann ein Aufbau von Kompetenzen erfolgen? – Wie können ggf. „Mängel“ ausgeglichen werden (Schülerperspektive). (Vergleiche hierzu auch Leitgedanken zu den Bildungsstandards Französisch, S. 128: Der korrekte Gebrauch ist Ziel des Spracherwerbs, bei der individuellen Anwendung ... ist jedoch von einer größeren Fehlertoleranz auszugehen.)

**In Kapitel 4.1. erfolgt zunächst eine Kompetenzanalyse nach dem baden-württembergischen Bildungsplan für die im Folgenden exemplarisch vorgestellten Module (5a/b) aus « Deux rendez-vous à Paris ».**

**4.1. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Kompetenzanalyse im Hinblick auf den Bildungsplans; für:  
Modul (5a/b) – aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )**

In beiden Modulen liegt der Schwerpunkt beim Sprechen, bei der mündlichen Sprachproduktion; zugleich soll auch ein Kompetenzaufbau sprachlicher Strukturen erfolgen. In beiden Modulen wird der kommunikative Sprechakt auf „Bestellen im Restaurant“ bezogen. Dies erfolgt in Rollenspielen.

**Modul (5a): Jahrgangsstufen 6/8 - Sprechen**

Modul (5a) bezieht sich auf das 2./3. Lernerjahr. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden im Bildungsplan mit den Jahrgangsstufen 6 bzw. 8 erreicht. Für die Jahrgangsstufe 6: Informationen austauschen, Nachfragen, Entscheidungen treffen und einfache Dialoge übernehmen. In Jahrgangsstufe 8 schreibt der Bildungsplan: Informationen weitergeben, Strategien zur Gesprächsführung, Entscheidungen treffen, Rollen gestaltend übernehmen (siehe Tabelle 5: Bildungsplan (Auszüge) ).

**Modul (5b): Jahrgangsstufe 10 - Sprechen**

Die Kompetenzen von Modul (5b) werden mit dem Mittleren Abschluss, d.h. den Standards für Jahrgangsstufe 10, erreicht. Im Bildungsplan heißt es: Austausch von Informationen, Gesprächsstrategien anwenden, wenn es zu Verständnisproblemen kommt, Meinungen äußern und begründen, Entscheidungen treffen und Probleme lösen (siehe Tabelle 5: Bildungsplan (Auszüge) ).

**Modul (5a): Jahrgangsstufen 6/8 – sprachliche Mittel**

In Modul (5a) erfolgt in der kommunikativen Gesprächssituation ein Kompetenzaufbau bei der Beschreibung von Sachen (vgl. Tabelle 6: Bildungsplan Jahrgangsstufe 6). Die Lerner beherrschen das bestimmte und unbestimmte Artikelsystem und wenden neu den Partitiv, den Teilungsartikel, an. Für einen germanophonen Sprecher ist die Verwendung dieses Artikels besonders schwierig, weil im Deutschen und vergleichsweise im Englischen an dieser Stelle kein Artikel, ein sog. „Null-Artikel“, steht.

Im Bildungsplan wird für Jahrgangsstufe 8 (vgl. Tabelle 6) aus diesem Grund auf eine höhere Fehlertoleranz (für die Lerner) seitens des Unterrichtenden hingewiesen.

**Modul (5b): sprachliche Mittel**

Für Modul (5b) werden komplexere sprachliche Strukturen von den Lernern trainiert. Vergleiche im Folgenden Bildungsplan in Tabelle 5 zu den sprachlichen Mitteln/Grammatik für Jahrgangsstufe 10: [Die Lerner] können frequente Strukturen verstehen. Erwartet wird jetzt für den Mittleren Abschluss laut Bildungsplan: [Die Lerner] können (die Strukturen) hinreichend korrekt anwenden.

<b>Tabelle 5: Bildungsplan (Auszüge)</b>  Sprachl. Mittel (Grammatische Kompetenz) – dienende Funkti- on;  Hervorhebungen: die Autorin	Jahrgangsstufe 6 (BP, S. 131)	Jahrgangsstufe 8 (BP, S. 135)	Jahrgangsstufe 10 (BP, S. 138f.)
	<b>Die Schülerinnen und Schüler können/sind in der Lage</b>		
		Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die bis zum Ende der Klasse 6 erworbenen elementaren Strukturen mit weitgehender Sicherheit. (...) [Sie können] die komplexeren Strukturen zunehmend integrieren, (..) Auch auf dieser Stufe ist <b>neben dem Grad der Korrektheit</b> entscheidend, wie die <b>kommunikative Absicht</b> verwirklicht ist.	Die Schülerinnen und Schüler können die bis Klasse 8 erworbenen <b>frequenten Strukturen</b> aus dem grundlegenden Repertoire sprachlicher Mittel verstehen und daraus die wichtigsten Strukturen beim Sprechen und Schreiben <b>hinreichend korrekt anwenden.</b> (...)
Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend in der Lage  - ... Sachen, Sachverhalte, Tätigkeiten ... in einfacher Form zu bezeichnen und zu beschreiben (Singular und Plural der Nomen, Begleiter, Mengen anzugeben (unbestimmter <b>Artikel</b> im Singular und Plural, Grundzahlen, <b>partitives de, Teilungsartikel</b> , Adverbialpronomen <i>en</i> ); (...).	Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend in der Lage ...  - ... Sachen, Tätigkeiten oder Sachverhalte zu bezeichnen und zu beschreiben; (...).	Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend in der Lage  - ... Sachen, Tätigkeiten oder Sachverhalte zu bezeichnen und zu beschreiben (...); - Meinungen zu äußern (...); - Aufforderungen, Bitten, Wünsche, Willen oder Befürchtungen zu äußern (...); - Gefühle auszudrücken; (...).	

Tabelle 6: Bildungsplan (Auszüge)	Jahrgangsstufe 6 (BP, S. 130)	Jahrgangsstufe 8 (BP, S. 133)	Jahrgangsstufe 10 (BP, S. 137)
Sprechen (Hervorhebungen: die Autorin)	Die Schülerinnen und Schüler können/sind in der Lage		
	<p>- in einfacher Form mit anderen <b>Personen in Kontakt treten</b> (...)</p> <p>- in Alltagssituationen <b>Informationen</b> einholen und <b>austauschen</b>;</p>	<p><i>An Gesprächen teilnehmen</i></p> <p>- mit <b>anderen Personen in Kontakt treten</b> und an einfachen Gesprächen teilnehmen (... <b>Informationen</b> einholen und <b>weitergeben</b>);</p>	<p><i>An Gesprächen teilnehmen</i></p> <p>- an Gesprächen teilnehmen, die sich auf das alltägliche Leben beziehen (...). Dabei sind sie in der Lage <b>- Informationen</b> einzuholen, <b>weiterzugeben oder auszutauschen</b>; (...)</p>
	<p>- bei Verständnisproblemen nachfragen;</p>	<p>- bei Verständnis- und Ausdrucksproblemen das <b>Gespräch mit einfachen Strategien in Gang halten</b> (wiederholen, nachfragen, präzisieren, neu ansetzen);</p>	<p>- <b>geeignete Strategien anzuwenden</b>, um nachzufragen und das Gespräch auch dann aufrecht zu erhalten, <b>wenn es zu Verständigungsproblemen</b> kommt.</p>
	<p>- Fragen, Bitten, Gefühle, Vorlieben und eigene Meinung in einfacher Form zum Ausdruck bringen;</p>	<p>- Vorlieben, Meinungen und Gefühle in einfacher Form erfragen und äußern, sowie höflich <b>Zustimmung und Ablehnung ausdrücken</b>;</p>	<p>- persönliche Ansichten und <b>Meinungen</b> zu ihnen vertrauten Themen und Sachverhalten zu erfragen, selbst zu äußern und zu <b>begründen</b>;</p> <p>- Gefühle ... in einfacher Weise auszudrücken;</p>
	<p>- mit ihren Gesprächspartnern in altersgemäßen Situationen praktische <b>Entscheidungen treffen</b>;</p>	<p>- mit ihren Gesprächspartnern praktische <b>Entscheidungen treffen</b>;</p>	<p>- mit ihren Gesprächspartnern praktische <b>Entscheidungen zu treffen oder Probleme zu lösen ...</b>; (...).</p>
	<p>- in <b>erarbeiteten Dialogen eine Rolle gestaltend übernehmen</b>; (...).</p>	<p>- in <b>vorbereiteten Dialogen</b> mit zunehmender Selbstständigkeit <b>eine Rolle gestaltend übernehmen</b>.</p>	

**4.2. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Modul (5a): Note-taking, Sprechen, Sprachliche Mittel  
aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )**

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten autonom in Gruppen zu viert. Ihnen steht ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung.

Um selbständig arbeiten zu können, erhalten die Lerner Materialien / supports (die Materialien sind im Anhang komplett dokumentiert; die unten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Materialien im Anhang):

**Tabelle 7:**

<b>Materialien/supports:</b>		
support (1): frz.-englische Karte (élève pp.1/2)..... 3-4		
support (2): Strukturblatt: fiche (élève p. 3).....5		
support (3): Redewendungen (élève/prof p. 4).....6		
support (4): Aufgaben: tâches (élève p. 5).....7		
support (4/5): Aufgaben: taches (prof/Löser)..... .8		
support (6): Evaluation nach GeR (élève p.6).....9		
<b>Diagnose</b>	<b>Kompetenzförderung mit Binnendifferenzierung</b>	<b>Evaluation</b>
Diagnoseaufgaben (selbst erstellt) als ... ... Aufgabenapparat/ ... Aufgabensammlung  (komplett: Anhang S. 7:support 4)	          (komplett: Anhang S. 7f: support 4)	Evaluation (Einzel, Tandem, Peer) mit ... ... Kriterien des GeR – mit 3 Kompetenzstufen (komplett: Anhang S. 9: support 5)

Kompetenzschwerpunkte des Moduls:

- Polylingualität:
- Interkulturalität:
- v.a.: mündliche Sprachproduktion/Kompetenzaufbau zum Teilungsartikel

Die **erste Diagnoseaufgabe** zielt auf Interkulturalität und Polylingualität. Mittels einer frz.-engl. Speisekarte (support 1) eines Jugendrestaurants in Paris können neue Vokabeln selbständig erschlossen werden und die Aufgaben ( [1a/b] /support 4) bearbeitet werden, die gleichfalls auf Interkulturalität zielen. Man geht in Frankreich nicht in die Bar um zu feiern, sondern um beispielsweise zu frühstücken. Eine „infusion“ ist ein Kräutertee; deswegen muss man also nicht ins Krankenhaus gehen. - Aufgabe [1c] (support 4) ist eine fächerverbindende Rechenaufgabe, da in der Bar ab 22 Uhr alle Preise um je einen Euro erhöht werden.

**Support (1) : Anhang S. 3f. : Auszug aus „Karte der Bar Gobelins - Paris**

<b>Petit déjeuner complet</b>	<b>€ 12</b>	<b>A l'heure du thé</b>	
Continental Breakfast		Tea time	
<b>1 jus d'orange</b>		<b>Infusions</b>	<b>€ 2,90</b>
(orange juice)		(menthe, camomille)	
<b>1 grand crème ou un thé</b>		<b>Buffet chaud</b>	<b>€ 3,50</b>
(coffee or tea)		<b>Hamburger frites</b>	
<b>2 croissants</b>		(Hamburger / French Fries)	
<b>beurre et confiture</b>			
(butter and jam)			
<b>Tous nos prix sont majorés d' 1 EUR à partir de 22 H<sup>h</sup></b>			

**Support(4): Anhang S. 7: Diagnoseaufgabe [1]: Interkulturalität / Fächerverbindung**

**[01 a]: Consignes: Cochez la bonne réponse ☒.** – (Kreuzt die richtige Antwort an ☒. )  
Lisez la carte du <Canon des Gobelins>.

**[01 a]** En France,  
on va au bar pour ...

- ... faire la boum  
 ... danser avec les copains  
 ... prendre le petit déjeuner  
 ... on ne sait pas

**[01 b]** Pour prendre une infusion,  
vous allez ...

- ... au bar  
 ... à l'hôpital  
 ... chez le médecin  
 ... on ne sait pas

**[01 a]** A 22h30, un hamburger  
frites et un coca coûtent ...

- ... 4€70  
 ... 6€70  
 ... 8€70  
 ... on ne sait pas

EUR 70 (1 € mehr) on ne sait pas

Mit der **zweiten Diagnoseaufgabe** setzt der Schwerpunkt des Moduls ein. Auch diese weitere Diagnoseaufgabe wurde von der Autorin erstellt. In diesem Modul (Modul 5a) trainieren die Lerner mit der englisch-französischen Speisekarte (support (1) ) die mündliche Sprachproduktion in der Café-Bar. In der Diagnose-Aufgabe [02] wiederholen sie das Artikelsystem: bestimmter und unbestimmter Artikel: Es ist die Zeit in der Café-Bar, bevor der Ober eintrifft.

**Support (4): Anhang, S. 7: Aufgaben zur Diagnose [2] u. Kompetenzförderung**

**A vous! – Jeu de rôle!**

C'est l'heure du petit déjeuner: Vous êtes au <Canon des Gobelins> - votre auberge de jeunesse n'est pas loin.

**[02] diagnose**

**Consignes pour [02]: Travaillez à quatre. Consultez la carte et discutez ce que vous allez prendre en petit déjeuner. Consultez les fiches de structures et les on-dit.** (Arbeitet zu viert, studiert die Karte und diskutiert, was Ihr zum Frühstück nehmt. Strukturblatt und Redewendungen helfen Euch dabei.)

**[03] s'entraîner**

**Consignes pour [03]: Travaillez à quatre : Consultez les fiches de structure et les on-dit.** (Arbeitet zu viert: Strukturblatt und Redewendungen helfen Euch dabei.)

**[03a] s'entraîner**

**Un membre du groupe prend le rôle du garçon. Les autres commandent.** (Ein Gruppenmitglied spielt den Ober. Die anderen bestellen.)

**[03b] s'entraîner**

**Changez de rôle le plus souvent possible – travaillez selon le modèle [03a].** (Wechselt so oft wie möglich die Rollen – arbeitet nach Modell [03a]).

**[03c] s'entraîner**

**Comparez: le petit déjeuner en France/en Allemagne. Racontez en groupe.**

**Prenez les formes que le garçon a utilisées.** (Vergleicht deutsches und französisches Frühstück. Erzählt in der Gruppe mit den Formen, die der Ober benutzt hat.)

**[03d] s'entraîner**

**Il est midi: commandez votre plat favori. - Imaginez: un/e Français/e de votre âge va manger au Canon des Gobelins. Comparez selon le modèle de [03c].** (Es ist Mittag : bestellt Euer Lieblingsessen. Was bestellt ein/e französischer/e Jugendliche/r? Vergleicht nach dem Modell in [03c]).

Mit der **Kompetenzförderung** – dem Hauptteil eines jeden Moduls – erfolgt der Kompetenzaufbau. Die Lerner verwenden hier das Aufgabenblatt (support (4) ) , das Strukturenblatt (support (2) ) und die Redewendungen (support (3) ).



**Kompetenzaufbau : On-dit**

(Kursiv : mögliche Schüler-Lösungen)

Ah, excusez-moi: je vous apporte encore <b>du</b> sucre, <b>de</b> la confiture, <b>de</b> l'eau . <b>des</b> tartines et <b>des</b> croissants.	p.ex: <i>Je vous en prie.</i>
Ça fait ... €  Vous avez <b>de la</b> monnaie?	p.ex: <i>Monsieur, s.v.p! Ça fait combien?</i> p.ex.: <i>Non, je regrette. Voilà ..40 .. euros.</i>
Merci, au revoir, bonne journée.	p.ex. <i>Merci, au revoir.//Merci, Monsieur, même à vous.//Au revoir, Monsieur, bonne journée.</i>

**fiche de structures**

	<b>m</b>	<b>f</b>		<b>m</b>	<b>f</b>
<b>sg</b>	un thé (ein)	une infusion (ein/e)	<b>sg</b>	du sucre (--)	de la confiture de l'eau (--)
<b>pl</b>	deux cafés (--)	trois jus (--)	<b>pl</b>	des croissants (--)	des tartines (--)
	zählbare Dinge			nicht zählbare Dinge	

In den Redewendungen benutzt der Ober den neu zu erlernenden Teilungsartikel. Diese Rolle nimmt ein Schüler ein. Für Lerner, die gerne das Regelsystem verwenden wollen, steht als Hilfe das Strukturenblatt bereit. Die Aufgabe [3a] lautet: „Ein Gruppenmitglied spielt den Ober. Die anderen bestellen.“ Der Teilungsartikel wird als bereits oben beschriebener „Automatismus“ verwendet. Diese Phase des Kompetenzaufbaus ist abgeschlossen, wenn die Aufgabe [3b] (Wechselt so oft wie möglich die Rollen –arbeitet nach Modell [03a]) „erledigt“ wurde. Dann haben alle Lerner den Kompetenzaufbau absolviert.

Eine nachhaltige Kompetenzsicherung erfolgt mit der Aufgabe [3d]: Mittagessen soll in der Café-Bar bestellt werden und der Teilungsartikel wieder verwendet werden.

Schnellere Lerner erledigen zusätzlich die interkulturellen Aufgabenteile: sie verwenden den Teilungsartikel im Rollenspiel in den Aufgaben [3c] und [3d]. In [3c] wird deutsches mit französischem Frühstück verglichen, in [3d] wird die Speisenabfolge in Frankreich und Deutschland gegenübergestellt.

Während der ganzen Phase des Kompetenzaufbaus entscheiden die Lerner in der Gruppe eigenverantwortlich, welche und wie viele Aufgaben und in welcher Zeit sie sie bearbeiten wollen (siehe oben – in Kapitel 4/allgemeiner Teil - erwähntes Prinzip der „Konstruktion“).

Am Ende des Moduls steht die **Auto-Evaluation** der Lerner. Sie erfolgt hier mit einem von der Autorin **nach GeR** entwickelten Kriterienkatalog. Es werden analog zu den Vorgaben im Bildungsplan insgesamt sechs Kompetenzbereiche ausgewiesen:

1. In Kontakt treten
2. Informationen einholen
3. Gespräche in Gang halten
4. Meinung ausdrücken/Entscheidungen ausführen
5. Dialoge führen
6. Grammatische Korrektheit (unter funktionalen Gesichtspunkten)

Innerhalb der Kompetenzbereiche wird lediglich ein **dreistufiges Kompetenzstufenmodell** eingesetzt. Mit Modul (5a) wird nach GeR ein „Regelstandard“ A2 zu Grunde gelegt. Schwächere Lerner erreichen / bleiben auf A1; „stärkere Lerner“ erzielen hingegen A2+. – In manchen Bereichen – analog dem Bildungsplan - wird der „Regelstandard“ bei A2+ angesetzt; dies ergibt nach „unten“ und „oben“ die Streuung zu „B1“ bzw. „A2“.

### Support (6): Anhang, S. 9: Selbstevaluation der Lerner nach GeR (Auszug) / dreistufiges Kompetenzmodell

Ich kann ...	
<b>5.</b>	<i>Dialoge führen</i> (nach: GeR, S. 83f.)
<input type="checkbox"/> A2+	... /komme mit alltäglichen Situationen (im Restaurant/Bestellungen) zurecht
<input type="checkbox"/> A2	... um alltägliche Waren (Essen, Getränke) bitten
<input type="checkbox"/> A1	... andere um etwas bitten (z.B. Zahlen, Preise)
<b>3.</b>	<i>Gespräch in Gang halten</i> (nach: GeR, S. 81, 89)
<input type="checkbox"/> B1	... im Gespräch wiederholen, andere auffordern
<input type="checkbox"/> A2+	... das Gespräch in Gang halten
<input type="checkbox"/> A2	... auf einfache Weise über alltägliche Themen sprechen

Möglich ist natürlich auch, dass Lerner in manchen Bereichen, im schlechtesten Fall sogar in allen Bereichen, keinen Zuwachs erzielen – den Regelstandard nicht erreichen. Für diesen Fall werden die Kompetenzförderungsaufgaben [3] erneut eingesetzt.

**4.3. Diagnose – Kompetenzförderung – Evaluation:  
Modul (5b): Note-taking, Sprechen, Sprachliche Mittel  
aus: « Deux rendez-vous à Paris » (DRV )**

Modul (5b) ist ein vertiefendes Rollenspiel « au resto » und baut auf Modul (5a) auf und stellt somit einen Kompetenzaufbau zu Modul (5a) dar. Die Kompetenzen im Bereich der mündlichen Sprachproduktion werden nach GeR von A1/A2(+) in Modul (5a) zu B1(+) in Modul (5b) aufgebaut.

Wie in Modul (5a) arbeiten die Schülerinnen und Schülern in Gruppen zu viert: ihnen steht ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung. Sie erhalten wie in Modul (5a) mehrere Materialien/supports (siehe bitte erster Kasten, Tabelle 7). Die französisch-englische Getränkekarte (support (1) ) kam bereits in Modul (5a) zur Anwendung.

Die **Eingangsdiagnose** nimmt aus diesem Grund die Endevaluation von Modul (5a) zum Ausgangspunkt. Die Kompetenzstufen weisen jetzt allerdings **5 Niveaustufen** aus. Am Ende des Moduls erreichen die Lerner nach GeR B1 – so wie im Bildungsstandards für Französisch festgeschrieben. Bei der Eingangsdiagnose liegen vermutlich noch einige Lerner noch unterhalb des B1-Niveaus, da ja noch kein Kompetenzaufbau erfolgte.

**Support (6): Anhang, S. 23f. Eingangsdiagnose – Selbstevaluation nach GeR (Auszug) fünfstufiges Kompetenzstufenmodell)**

Ich kann...	
<b>5.</b>	<i>Dialoge führen</i> (nach: GeR, S. 83f.)
<input type="checkbox"/> B2	... Situationen bewältigen, in denen es darum geht eine Lösung in einer Auseinandersetzung zu finden. Ich überzeuge, z. B. zur Wiedergutmachung
<input type="checkbox"/> B1+	... ein Problem erklären, so dass der Dienstleister Zugeständnisse machen muss
<input type="checkbox"/> B1	... die meisten Dienstleistungsgespräche bewältigen
<input type="checkbox"/> A2+	... /komme mit alltäglichen Situationen (Essen) zurecht
<input type="checkbox"/> A2	... um alltägliche Waren (Essen, Getränke) bitten
<b>3.</b>	<i>Gespräch in Gang halten</i> (nach: GeR, S. 81, 89)
<input type="checkbox"/> B2	... zum Fortgang eines Gesprächs beitragen und andere dazu einladen
<input type="checkbox"/> B1+	... auf Strategien zurückgreifen, um ein Gespräch fortzuführen
<input type="checkbox"/> B1	... im Gespräch wiederholen, andere auffordern
<input type="checkbox"/> A2+	... das Gespräch in Gang halten
<input type="checkbox"/> A2	... auf einfache Weise über alltägliche Themen sprechen

Anmerkung: Eine Erstevaluation/-diagnose sollte in deutscher Sprache erfolgen. Bei Wiedereinsatz sollten diese – um Interferenzprobleme zu vermeiden – in Deutsch und Französisch erfolgen.

**Tabelle 8:**

<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehrere Materialien/supports</b>          (die Materialien sind im Anhang komplett dokumentiert; die unten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Materialien im Anhang):</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Materialien/supports:</b></p> <p>support (1): frz.-engl. Getränkekarte (élève p. 1).11          support (2): frz. Menukarte fiche (élève pp. 2/3)..12/13          support (3): Redewendungen (élève pp. 4/5).....14/15          support (4): Rollenkarten (élève pp. 6/7).....16/17</p> <p>support (5): Aufgaben: tâches (élève pp. 8/9)..... 18/19          (Ablauf eines Rollenspiels)          support (5): Aufgaben: tâches).....20-22          (2 Schülerlöser)</p> <p>support (6): Eingangs-Evaluation (élève p.10).....23f.          support (7): Test: mündliche Prüfung (élève p.11).26          Testauswerter/Lehrer: nach GeR.....27</p>		
<b>Diagnose</b>	<b>Kompetenzförderung mit Binnendifferenzierung</b>	<b>Evaluation</b>
Peer- oder Einzel-Evaluation mit ... ... Kriterien des GeR – mit 5 Kompetenzstufen (support 6) 40	Inputs: Supports: 1,2 Kompetenzaufbau: Supports: 3,4,5	selbst erstellte End-Diagnoseaufgabe als ... simulierte mündliche Prüfung (support 7) 25

Für die **Kompetenzförderung** verwenden die Schüler zusätzlich zur französisch-englischen Getränkekarte der Café-Bar (support (1) ) eine Original-Speisekarte (support (2) ) in französischer Sprache mit drei verschiedenen Menus.

Aus Support (5) entnehmen die Schülerinnen und Schüler den Ablauf des Rollenspiels: Konfrontation (was muss ich tun?), Vorbereitung (der einzelnen Dialoge), Durchführung (d.h. Spielen der jeweiligen Rolle) und Reflexion (bedeutet die anderen beim Spielen zu beobachten: siehe dazu: Reflexionsbogen im Anhang S. 19).

Die Redewendungen (support (3) ) helfen dabei, die Rollen vorzubereiten. Der Kompetenzaufbau besteht darin, komplexere sprachliche Strukturen mündlich zu spielen/vorzutragen. Dazu erhalten alle Gruppen dieselben vier Rollenkarten

(Support (4) ): Rolle A – Rolle B – Rolle C – Rolle D. „A“ ist ein Ober, der keine Lust mehr hat, um 21 Uhr 30 zu arbeiten. „B“ hat einen Tisch im Restaurant „Les Gobelins“ bestellt. „B“ hat ihre Freundinnen/Freunde „C“ und „D“ eingeladen, die sich aber nicht ausstehen können. „B“ lädt ein, bestellt ein teures Menu, hat aber notorisch kein Geld. Der Ober („A“) vergisst Bestellungen oder nimmt diese falsch auf.

Am **Ende** könnte der Lernerzuwachs nochmals mit der Eingangsdiagnose durchgeführt werden (support 6).

Denkbar ist aber auch, einen Test zu simulieren. Der Kompetenzaufbau und die –sicherung waren auf dialogisches Sprechen und Verwendung von komplexen Sprachstrukturen angelegt.

Ein von der Autorin entwickelter **Test** zur vorliegenden Thematik kann den Kompetenzzuwachs des einzelnen Lerner messen. Der genaue Ablauf einer (auch standardisierten) **mündlichen Prüfung** befindet sich im Anhang S. 25. Die Bewertung der simulierten mündlichen Prüfung erfolgt nach GeR – Anhang S. 27.

Zum Ablauf der Prüfung selbst: nach einem fünfminütigem Warm-up erfolgt ein Rollenspiel mit dem Unterrichtenden/Prüfer. Dieses Rollenspiel ist auf fünfminütige Sprachproduktion angelegt. Der „Kandidat“ kann zeigen, welche sprachlichen Strukturen er erlernt hat. Gleichzeitig können eventuelle Wortschatzerweiterungen im kulinarischen Bereich festgestellt/gezeigt werden.

Die Aufgabe lautet: „*Die Fete. Du hast bei Deiner/Deinem „corres“ Geburtstag gefeiert. Am darauffolgende Tag diskutiert Ihr darüber. Dein Prüfer ist „corres“.*“ Die sprachproduktive Aufgabe ist halbgelenkt, d.h. sie gibt graphische und verbale Versatzstücke als Hilfsmittel.

Hat der „Kandidat“ mehr als die Hälfte der Kriterien im Bewertungsraster ( Anhang S. 27) erreicht, so hätte er im Kompetenzbereich Sprechen den ‚Mittleren Schulabschluss‘ (GeR: B1) absolviert.

#### Support (7): Anhang, S. 26: Test zur ‚mündlichen Sprachproduktion‘

***Voilà ton carton pour le dialogue***

**La boum :**

***Tu as fêté l'anniversaire avec ta/ton corres. Le lendemain vous en discutez. Ton examinateur prend le rôle de ta/ton corres.***

**Avec qui? Boire et manger ? Ambiance ?**

**Ranger ? Surprise ? Cadeaux ?**



Die im Anhang dokumentierten Materialien aus der Rahmenaufgabe « Deux rendez-vous à Paris » sind noch nicht zur Veröffentlichung freigegeben; sie können aber in Moodle für Multiplikatorenfortbildungen eingestellt werden.

Unterrichtsaufgaben wie « Deux rendez-vous à Paris » werden auf der Homepage des IQB veröffentlicht unter: [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de).

Bernd Tesch (IQB/Französisch), Juni 2009

Die hier vorliegenden Module wurden um Diagnose- und Evaluationsaufgaben von der Autorin im Juni 2009 ergänzt.  
Alle Beiträge sind aktualisiert.

Claudia Müssigmann 02-06-09