

Niedersächsisches  
Kultusministerium

**Kerncurriculum  
für die Schulformen des Sekundarbereichs I  
Schuljahrgänge 6 – 10**

---

# **Französisch**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Französisch in den Schuljahren 6 – 10 des Sekundarbereichs I waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Claudia Agethen, Braunschweig

Carmen Brüggemeier, Oldenburg

Samira El Bouanani, Lehrte

Margit Engel, Oldenburg

Kim Areth Frenzel, Lüneburg

Hendrik Heizmann, Stade

Christina Kannengießer, Lüneburg

Sabine Koch, Hannover

Brigitte Kühn, Lilienthal

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2025)

Hans-Böckler-Allee 5, 30173 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Bildungsportal Niedersachsen (<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php>) heruntergeladen werden.



|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1</b>   | <b>Bildungsbeitrag des Faches Französisch</b>                 | <b>5</b>  |
| <b>2</b>   | <b>Kompetenzorientierter Unterricht</b>                       | <b>6</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Kompetenzbereiche</b>                                      | <b>6</b>  |
| <b>2.2</b> | <b>Kompetenzentwicklung und Themenfelder</b>                  | <b>8</b>  |
| <b>2.3</b> | <b>Unterrichtsgestaltung</b>                                  | <b>10</b> |
| 2.3.1      | Innere Differenzierung  | 10        |
| 2.3.2      | Arbeit mit dem Lehrwerk                                       | 11        |
| 2.3.3      | Aufgabenorientierung als Unterrichtsprinzip                   | 11        |
| 2.3.4      | Authentische Texte und Lektürearbeit                          | 12        |
| 2.3.5      | Projekte und Wettbewerbe                                      | 12        |
| 2.3.6      | Begegnungen   | 13        |
| <b>3</b>   | <b>Erwartete Kompetenzen</b>                                  | <b>14</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Funktionale kommunikative Kompetenz</b>                    | <b>14</b> |
| 3.1.1      | Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen                     | 14        |
| 3.1.2      | Leseverstehen   | 16        |
| 3.1.3      | Sprechen  | 18        |
| 3.1.4      | Schreiben   | 21        |
| 3.1.5      | Sprachmittlung  | 24        |
| <b>3.2</b> | <b>Sprachliche Mittel</b>                                     | <b>26</b> |
| 3.2.1      | Lexiko-Grammatik  | 26        |
| 3.2.2      | Aussprache und Intonation                                     | 30        |
| 3.2.3      | Orthografie   | 30        |
| <b>3.3</b> | <b>Interkulturelle und plurilinguale Kompetenz</b>            | <b>32</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Sprachbewusstheit</b>                                      | <b>32</b> |
| <b>3.5</b> | <b>Sprachlernkompetenz</b>                                    | <b>33</b> |
| <b>3.6</b> | <b>Text- und Medienkompetenz</b>                              | <b>34</b> |
| <b>3.7</b> | <b>Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz</b>            | <b>34</b> |
| <b>4</b>   | <b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>           | <b>39</b> |
| <b>5</b>   | <b>Aufgaben der Fachkonferenz</b>                             | <b>41</b> |
| <b>6</b>   | <b>Besondere Regelungen</b>                                   | <b>42</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Französisch als dritte Fremdsprache ab Schuljahrgang 8</b> | <b>42</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Bilingualer Unterricht</b>                                 | <b>42</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Anhang</b>                                   | <b>43</b> |
| <b>A 1 Operatoren für das Fach Französisch</b>  | <b>43</b> |
| <b>A 2 Kompetenzstufen des GeR für Sprachen</b> | <b>45</b> |
| A 2.1 Globalskala                               | 45        |
| A 2.2 Ausgewählte Deskriptoren                  | 46        |

# 1 Bildungsbeitrag des Faches Französisch

Unser Nachbarland Frankreich hat eine besondere Bedeutung als Freund und Partner Deutschlands in Europa. Im europäischen Raum sind Deutschland und sein Nachbarland Frankreich politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich besonders eng vernetzt. Der Vertrag von Aachen, am 22. Januar 2019 zwischen Deutschland und Frankreich als Erneuerung und Weiterentwicklung des Élysée-Vertrags geschlossen, unterstreicht die Bedeutung des Erlernens der Partnersprache.<sup>1</sup>

Es ist der erklärte politische Wille, die besonderen Beziehungen zwischen den beiden Staaten durch persönliche und institutionelle Kontakte unabhängig vom sprachlichen Niveau der Lernenden zu pflegen, z. B. durch Individual- und Gruppenaustausche über Schule, Regionen, Vereine und Unternehmen. Auch in der universitären und beruflichen Ausbildung werden, z. B. durch Praktika, Stipendien und Austausch, Begegnungen gefördert. Es gibt zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Kultur.

Frankreich ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland. In beiden Ländern agierende Unternehmen bieten tausende von Arbeitsplätzen und benötigen zweisprachig qualifizierte Mitarbeitende. Französischkenntnisse eröffnen darum vielfältige Chancen in Deutschland, Europa und weltweit. In einer globalisierten Welt ermöglicht das Fach den Lernenden eine grenz- und kulturübergreifende Verständigung mit frankophonen Sprecherinnen und Sprechern.

Französisch wird von mehr als 300 Millionen Menschen in über 50 Ländern auf allen Kontinenten als Mutter-, Amts- und Verwaltungs- oder Zweitsprache gesprochen und ist somit in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht eine bedeutende Weltsprache. In internationalen Organisationen, z. B. in den Gremien der EU, der UNO und der UNESCO sowie bei den olympischen Spielen ist Französisch offizielle Arbeitssprache.

Im Französischunterricht wird mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt und den Lernenden ermöglicht, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet insofern auch einen Beitrag zur Berufsorientierung und ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Mehrsprachigkeit ist hinsichtlich der Globalisierung der Lebensräume sowie individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse nach Mobilität, Kommunikation und Kooperation von zentraler Bedeutung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert interkulturelle Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit in mehreren Fremdsprachen. Für die Entwicklung der von der europäischen Sprachenpolitik geforderten Mehrsprachigkeit kommt dem Französischen eine besondere Bedeutung als Brückensprache zu, denn das Erlernen der französischen Sprache unterstützt nicht nur die Erweiterung der Kompetenzen in bereits erlernten Sprachen, sondern erleichtert auch den Erwerb weiterer romanischer Sprachen.

Das Fach Französisch thematisiert kulturelle, interkulturelle, soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Herausforderungen. Es leistet damit einen Beitrag zu fachübergreifenden Bildungsbereichen wie zum Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Mobilität, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein. Der Unterricht

---

<sup>1</sup> Vgl. „Strategien zur Förderung der Partnersprache“ (2022)

im Fach Französisch trägt somit dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten in Frankreich und in anderen frankophonen Ländern ermöglicht einen Zuwachs an kulturellen Erfahrungen und fördert die Bereitschaft und die Fähigkeit, das eigene gesellschaftliche Umfeld sowie persönliche Sichtweisen zu reflektieren und Perspektivwechsel vorzunehmen. Auf diese Weise wird das Verständnis für andere Menschen mit ihren unterschiedlichen Denkweisen, Lebensformen und Orientierungen im Sinne eines toleranten, respektvollen Umgangs miteinander weiterentwickelt. Damit leistet das Fach einen wichtigen Beitrag zur Friedens- und Demokratiebildung und ermöglicht den Lernenden Teilhabe an der zukunftsorientierten Gestaltung Europas und der Welt.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Französisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags konkretisiert und als verbindlich zu erreichende Kompetenzen formuliert. Dabei werden die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Französisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Lernenden anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern.

### 2.1 Kompetenzbereiche

Das übergeordnete Ziel des Französischunterrichts ist die adressaten- und situationsangemessene kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz in der Zielsprache. Jegliche unterrichtliche Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln und kommunikativen Strategien soll diesem übergeordneten Ziel dienen.

Der **funktionalen kommunikativen Kompetenz** kommt ein zentraler Stellenwert zu. Sie untergliedert sich in die fünf Teilkompetenzen Hörverstehen / audiovisuelles Verstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Mediation / Sprachmittlung. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Diese haben für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen dienende Funktion.

Im Rahmen der Vermittlung der funktionalen kommunikativen Kompetenz trägt der Unterricht zum Auf- und Ausbau weiterer fachübergreifender transversaler Kompetenzen bei: interkulturelle Kompetenz / plurilinguale

Kompetenz, Text- und Medienkompetenz einschließlich literarisch-ästhetischer Kompetenz, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz sowie fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz.

**Interkulturelle Kompetenz** manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Dazu gehören soziokulturelles Orientierungswissen, die Bereitschaft, sich mit den Besonderheiten anderer Kulturen auseinanderzusetzen und diese zu respektieren, sowie das Bewusstsein für Kultur als vielfältiges dynamisches Konzept.

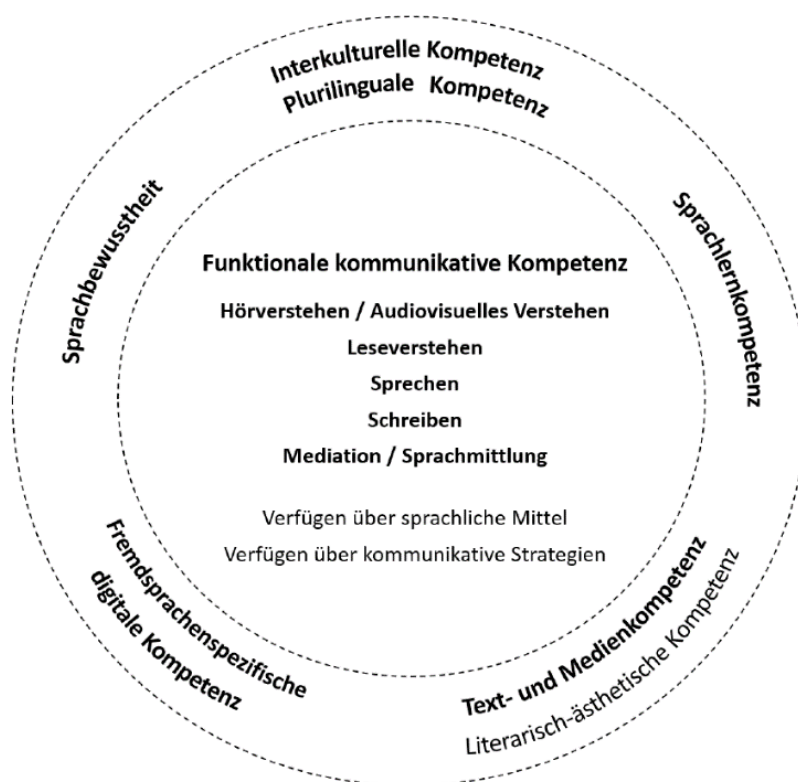
Die **plurilinguale Kompetenz** ermöglicht es Lernenden, individuelle Ressourcen und Synergien, die sich aus ihren persönlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen in verschiedenen Sprachen und Kulturen ergeben, für den weiteren Spracherwerb zu nutzen.

**Sprachbewusstheit** und **Sprachlernkompetenz** unterstützen die Ausbildung der anderen Kompetenzen und befähigen die Lernenden dazu, ihren Lernweg zunehmend selbstständig zu gestalten.

**Text- und Medienkompetenz** umfasst rezeptive, produktive, interaktive und mittelnde Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten. Dazu gehören auch literarisch-ästhetische Ausdrucksformen.

**Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz** betrifft alle Dimensionen des Fremdsprachenlernens bzw. des übergeordneten Lernziels der interkulturellen Kommunikationskompetenz. Sie umfasst das sprachliche und inhaltliche Lernen in der Fremdsprache ebenso wie die mediale Gestaltung der Kommunikation.

Alle abgebildeten Kompetenzen stehen in engem Bezug zueinander. Die folgende Grafik veranschaulicht das Zusammenspiel der Kompetenzbereiche.<sup>2</sup>



<sup>2</sup> „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023), S. 9

## 2.2 Kompetenzentwicklung und Themenfelder

Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 3.1) orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)<sup>3</sup> und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss.<sup>4</sup>

Folgende Niveaustufen des GeR entsprechen in etwa den am Ende des 7., 9. und 10. Schuljahrgangs zu erreichenden Teilkompetenzen:<sup>5</sup> Da Französisch als zweite Fremdsprache an allen Schulformen dem Bildungsgang des Mittleren Schulabschlusses (MSA) zugeordnet ist, wird auf differenzierte Abstufungen bzw. Differenzierungen bei den Niveaustufen verzichtet.

| Schuljahrgang | Hörverstehen / audiovisuelles Verstehen | Leseverstehen     | Sprechen          | Schreiben         | Sprachmittlung    |
|---------------|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 7             | A1                                      | A1                | A1                | A1                | A1                |
| 9             | A2                                      | A2                | A2                | A2                | A2                |
| 10            | A2 / in Teilen B1                       | A2 / in Teilen B1 | A2 / in Teilen B1 | A2 / in Teilen B1 | A2 / in Teilen B1 |

Jahrgangsstufenübergreifende Lerngruppen jeglicher Art schließen sich aus. Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an Inhalten, die in den folgenden Tabellen dargestellt sind.

### Themenfeld 1: Moi et les autres

| Thema<br>(verbindlich)        | inhaltliche Aspekte  |   |
|-------------------------------|--|---|
|                               | Schuljahrgänge 6 und 7   | Schuljahrgänge 8 bis 10   |
| Angaben zur Person            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung von Personen</li> <li>• Äußeres, persönliches Befinden, Interessen und Vorlieben</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärken und Schwächen</li> <li>• Träume, Hoffnungen und Ängste</li> <li>• Vorbilder</li> </ul>                             |
| Familie                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familienmitglieder</li> <li>• Tagesablauf</li> <li>• Zimmer und Wohnung</li> <li>• Wohnort und -umfeld</li> <li>• Haus- und Lieblingstiere</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familienmodelle</li> <li>• Zusammenleben in der Familie</li> <li>• familiäre Konflikte und Auseinandersetzungen</li> </ul> |
| freundschaftliche Beziehungen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verabredungen</li> <li>• Aktivitäten</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freundschaft und Liebe</li> <li>• Akzeptanz und Ausgrenzung</li> </ul>   |

<sup>3</sup> „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (2001) und „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband“ (2020). Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

<sup>4</sup> „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023)

<sup>5</sup> Da dieses KC für alle Schulformen gilt, sind die jeweils unterschiedlichen Lernausgangslagen und Abschlussperspektiven zu berücksichtigen.

## Themenfeld 2: La vie des jeunes

| Thema<br>(verbindlich)  | inhaltliche Aspekte  |  |
|-------------------------|--|--|
|                         | Schuljahrgänge 6 und 7   | Schuljahrgänge 8 bis 10  |
| Lebens- und Sichtweisen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essen und Trinken</li> <li>• Kleidung</li> <li>• Medien im persönlichen Alltag</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheit und Ernährung</li> <li>• Konsumverhalten</li> <li>• Auseinandersetzung mit Medien und deren Nutzung</li> </ul> |
| Freizeit                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freizeitaktivitäten, Hobbys</li> <li>• Wochenend- und Feriengestaltung</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kulturelle und soziale Angebote</li> <li>• Ferienarbeit, Jobben</li> </ul>  |
| Schule und Ausbildung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stundenplan, Unterrichtsfächer, Klassenraum</li> <li>• Schulalltag</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellungen von der eigenen Zukunft</li> <li>• Berufe und Bewerbungen</li> <li>• Auslandsaufenthalte</li> </ul>         |

## Themenfeld 3: La société et le monde

| Thema<br>(verbindlich)                   | inhaltliche Aspekte   |  |
|--|---|--|
|  | Schuljahrgänge 6 und 7  | Schuljahrgänge 8 bis 10  |
| gesellschaftliches Miteinander           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang miteinander in verschiedenen Alltagssituationen</li> <li>• Feiern und Feste im Jahresverlauf</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• soziales und politisches Engagement</li> <li>• Migration und multi-/plurikulturelle Gesellschaft, kulturelle Vielfalt</li> </ul>  |
| Natur und Umwelt                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wetter</li> <li>• Verkehrsmittel</li> <li>• Leben auf dem Land und in der Stadt</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klima- und Umweltschutz, Nachhaltigkeit</li> <li>• Mobilität und Tourismus</li> </ul>   |
| Europa und die französischsprachige Welt | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Städte und Sehenswürdigkeiten</li> <li>• Regionen und Landschaften</li> <li>• Persönlichkeiten aus z. B. Sport, Musik</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leben in ausgewählten Metropolen, Regionen und Ländern</li> <li>• deutsch-französische Beziehungen</li> <li>• historische und aktuelle Ereignisse und Persönlichkeiten</li> </ul> |

## 2.3 Unterrichtsgestaltung

Der Unterricht ist der Kompetenzorientierung verpflichtet und erfolgt in der Zielsprache nach dem **Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit**. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Kompetenzen gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Französischunterricht findet in möglichst realitätsnahen und bedeutsamen Situationen statt (**Prinzip der Authentizität**). Anwendungsorientiertheit, Motivation zum Sprachenlernen und gelingende fremdsprachliche Verständigung stehen im Vordergrund. Dabei wird die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (**Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz**). Den Lernenden ist zu vermitteln, dass Fehler ein wichtiger Teil des Spracherwerbs sind. Dies bedeutet, dass die Lernenden ermutigt werden sollen, die Sprache ohne Angst vor Fehlern zu verwenden. Gleichwohl sollte eine dem Sprachlernprozess dienliche Fehlerkorrektur erfolgen.

Der Ausbildung mündlicher Kompetenzen soll im Unterricht in einer anregenden Umgebung und unter Einbeziehung von innovativen kommunikativen Szenarien hohe Priorität eingeräumt werden. Der Erwerb sprachlicher Mittel wird dabei in Anwendungskontexte eingebettet. Lernende dürfen kreativ und spielerisch mit der französischen Sprache umgehen, um von ihren „endlichen Mitteln“ möglichst „unendlichen Gebrauch“ zu machen.<sup>6</sup>

### 2.3.1 Innere Differenzierung

Innere Differenzierung als Grundprinzip eines jeden Unterrichts zielt auf das individuelle Fördern und Fordern der Lernenden ab. Sie beruht auf der Grundhaltung, dass Vielfalt und Heterogenität eine Chance und eine Bereicherung für den Unterricht darstellen. Dabei arbeitet die gesamte Lerngruppe zwar zielgleich, es werden aber unterschiedliche Wege eröffnet, um das entsprechende Ziel zu erreichen.

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den angestrebten Kompetenzerwerb erforderlich. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass die Lernenden die französische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ. Differenzierende Lernangebote unterscheiden sich z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Sie lassen vielfältige Lösungswege zu und regen die Kreativität von Lernenden an.

Diagnoseinstrumente unterstützen die Lehrkräfte bei der Feststellung des individuellen Leistungsstands. Gleichzeitig werden Aspekte wie z. B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Für leistungsschwächere Lernende sind strukturierte und vielfältige Übungsformate wichtig, die durch schrittweise Anleitung und Hilfestellung das sichere Erreichen der Kompetenzen ermöglichen. Für besonders leistungsstarke Lernende können Lernangebote bereitgestellt werden, die der Vertiefung und Erweiterung dienen.

Darüber hinaus fordert und fördert innere Differenzierung fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe

---

<sup>6</sup> Vgl. „Strategien zur Förderung der Partnersprache“ (2022), S. 14

sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess, indem sie individuelle Schwerpunktsetzungen vornehmen können und an der Planung beteiligt werden.

Um die Selbsteinschätzung der Lernenden zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt.

### **Anregungen zur praktischen Umsetzung**

Innere Differenzierung kann in verschiedenen Bereichen erfolgen:

- Aufgabenstellung (Komplexität und Offenheit der Aufgabe, angestrebte Lernprodukte, Lernsetting [Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit])
- Material/Medien (Texte, Grafiken, Bilder, Nachschlagewerke, Realgegenstände, gestaffelte Lernhilfen wie Wortschatzhilfen, Redemittelkärtchen oder Wortfächer)
- Arbeits- und Sozialformen (Kooperatives Arbeiten, Einzelarbeit, schriftliche / mündliche / szenische Präsentationsformen)

### **2.3.2 Arbeit mit dem Lehrwerk**

Das von der Fachkonferenz eingeführte Lehrwerk ist Bestandteil des Unterrichts. Es ist jedoch nicht als Vorgabe anzusehen, sondern lediglich *ein* Mittel zur Umsetzung der im KC festgelegten Ziele. Das Lehrwerk soll flexibel und funktional eingesetzt werden: Die Fachkonferenz legt fest, welche Teile des Lehrwerks im Sinne des Kompetenzaufbaus verbindlich zu bearbeiten sind, was zu ergänzen ist und auf welche Teile verzichtet wird. Insbesondere ist zu überprüfen, ob die dort vorgesehenen sprachlichen Mittel der jeweiligen Niveaustufe entsprechen und ob die Erarbeitung der sprachlichen Mittel im kommunikativen Kontext (z. B. angestrebte *tâche*, gewünschtes Lernprodukt) erforderlich und angemessen ist. Sowohl didaktisierte als auch authentische Zusatzmaterialien bereichern den Unterricht und können eine Lektion auch vollständig oder in Teilen ersetzen (vgl. Kapitel 2.3.4). Die Fachkonferenz kann beschließen, den Band eines Lehrwerks länger als ein Schuljahr zu verwenden.

### **2.3.3 Aufgabenorientierung als Unterrichtsprinzip**

Der Unterricht ist nach den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens zu konzipieren: Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher und herausfordernder, kommunikativer Aufgaben, die den Lernenden jeweils am Beginn einer Unterrichtseinheit vorgestellt werden (Zieltransparenz), und die in eine Lernaufgabe münden (Output-Orientierung). Auf diese Weise sollen Lernende die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Können erleben, was ihre Motivation zum Weiterlernen fördert.

Die Unterrichtsplanung geht dabei von der Lernaufgabe (*tâche*) aus und legt den Fokus auf die für ihre Bewältigung relevanten kommunikativen Teilkompetenzen und sprachlichen Mittel (Rückwärtsplanung). Der Weg zur abschließenden, komplexen Lernaufgabe (*tâche finale*) führt in der Regel über mehrere Teillernaufgaben (*mini-tâches*), die jeweils einen Teilbereich dieser Lernaufgabe abdecken.

Die Planung berücksichtigt auch Übungsphasen, die dazu dienen, neues bzw. vorhandenes deklaratives und prozedurales Wissen so zu verankern und zu vernetzen, dass es in der konkreten Handlungssituation (*tâche*) abrufbar ist. Um dies zu erreichen, ist eine Vielfalt an Übungsformen erforderlich, die im Hinblick auf die Lernaufgabe ausgewählt und in unterschiedlichen Sozialformen realisiert werden.

#### **2.3.4 Authentische Texte und Lektürearbeit**

Authentische Texte im Sinne des erweiterten Textbegriffs erfüllen mehrere Funktionen im Spracherwerbsprozess. Daher bietet sich bereits in einer sehr frühen Phase des Spracherwerbs neben der Arbeit mit dem Lehrwerk der Einsatz von authentischen Materialien, Hörtexten, audiovisuellen Texten und Lektüren (auch didaktisiert / adaptiert) an. Solche Texte sind ein Fenster zu frankophonen Lebenswelten und bieten den Lernenden die Möglichkeit, Sprache im kulturellen Kontext zu erleben und ihr landeskundliches Wissen zu erweitern. Sie repräsentieren Facetten des frankophonen Alltags, spiegeln einen realitätsnahen Wortschatz (Idiome, *français familier*) wider und ermöglichen somit eine lebensnahe Schulung der Sprachkompetenz.

Lektüren, die auf die Entwicklung und die Interessen der Lernenden abgestimmt sind und relevante Themen behandeln, haben einen hohen Motivationswert, insbesondere, wenn die Lernenden in die Auswahl einbezogen werden. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit Figuren und ihren Handlungsweisen schaffen Lektüren Identifikationsmöglichkeiten, fördern Empathiefähigkeit und fordern zur Stellungnahme auf. So bieten diese Texte neben dem anzustrebenden *plaisir de lire* abwechslungsreiche und motivierende Sprech- und Schreibanlässe, die zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen genutzt werden können.

#### **2.3.5 Projekte und Wettbewerbe**

Projekte und Wettbewerbe ermöglichen den Lernenden, die französische Sprache in anregenden, authentischen und praxisnahen Kontexten zu verwenden. Die spielerische und kreative Aktivierung bereits vorhandenen Wissens in konkreten Aufgaben und herausfordernden Situationen stärkt nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch das Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache und wirkt so nachhaltig motivierend. Dank der engen deutsch-französischen Beziehungen existiert eine Vielzahl von Projekten und Wettbewerben, die sich in den Französischunterricht integrieren lassen, z. B.:

- Sprachenwettbewerbe, z. B. Bundeswettbewerb Fremdsprachen (einzeln oder als Gruppe)
- Sprachzertifikate, z. B. DELF-Prüfungen (auch *Delf scolaire intégré*)
- Literaturwettbewerbe, z. B. *La vie en BD, Francomics*
- Musikwettbewerbe, z. B. *FrancoMusiques*
- Internet-Teamwettbewerb
- Filmprojekte, z. B. im Rahmen von *Cinéfête, Kinema*
- Aktivitäten anlässlich verschiedener Feiertage, z. B. *la journée franco-allemande, l'Epiphanie, la Chandeleur, Fête Nationale*
- *simulation globale*, Sprachendorf (ggf. in jahrgangsübergreifenden Lernsettings)
- Angebote der *Instituts français*
- Angebote der Deutsch-Französischen Gesellschaften

### 2.3.6 Begegnungen

Austauscherfahrungen sind wichtige Türöffner für Lernende, um Interesse am Partnerland zu wecken und die Motivation zum Sprachenlernen zu steigern; sie fördern den Zugang zum frankophonen Sprachraum und sollten integrativer Bestandteil des Unterrichts sein. Dabei ist es sinnvoll, Begegnungen sowie ihre Vor- und Nachbereitung gezielt in den Französischunterricht und die schulinternen Arbeitspläne zu integrieren. Möglichst alle Lernenden sollten im Verlauf des Sekundarbereichs I an einer realen oder virtuellen Begegnung teilnehmen können.<sup>7</sup>

In diesen Begegnungssituationen sollten die Lernenden Kommunikationssituationen möglichst in der Zielsprache bewältigen und ihre interkulturellen (kommunikativen) Kompetenzen erweitern. Das gemeinsame Arbeiten an konkreten inhaltlichen Fragestellungen sowie das gemeinschaftliche Erstellen von Produkten vertieft die interkulturelle Begegnungserfahrung. Hierfür können der eigene Lernort, außerschulische Lernorte und Drittorte oder virtuelle Räume genutzt werden:

- Begegnungen mit muttersprachlichen Personen (auch Lernende, die zeitweise an der Schule sind) im Unterricht und am eigenen Wohnort,
- Einladung des *FranceMobil*,
- Einbezug von Fremdsprachenassistenten, deutsch-französischen Freiwilligen und Lehrkräften im Rahmen von Hospitationsprogrammen (z. B. Erasmus+),
- reale Gruppenbegegnungen im Rahmen von Schulaustauschen, Drittortbegegnungen und Studienfahrten oder innerhalb von Städtepartnerschaften, Kriegsgräberfürsorge, Vereinen o. Ä.,
- individuelle Austausche, z. B. im Rahmen der Programme *Brigitte Sauzay*, *Voltaire*, Erasmus+,
- virtuelle Begegnungen, z. B. im Rahmen von eTwinning oder mittels Tele-Tandem.

---

<sup>7</sup> Vgl. „Strategien zur Förderung der Partnersprache“ (2022), S. 7

### 3 Erwartete Kompetenzen

#### 3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

##### 3.1.1 Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen

Die rezeptive funktionale kommunikative Kompetenz Hörverstehen / audiovisuelles Verstehen wird im Alltag in hohem Maß benötigt. Der Verstehensprozess von Hör-/audiovisuellen Texten ist außerordentlich komplex, da phonologisches, lexikalisches, syntaktisches, morphologisches und textsortenspezifisches Wissen erforderlich ist. Das audiovisuelle Verstehen erfordert zudem ein simultanes Verarbeiten von auditiven und visuellen Impulsen. Durch die Flüchtigkeit des Gehörten und Gesehenen ergibt sich die Notwendigkeit eines schnellen Rezeptionsprozesses.

Die systematische Schulung dieser Kompetenz erfolgt anhand von zunehmend authentischen und am natürlichen Sprechen orientierten Texten, die mit geeigneten Aktivitäten (*activités avant/pendant/après l'écoute*) erschlossen werden. Die Merkmale der Hördokumente (z. B. Sprechgeschwindigkeit, Textlänge, Thema) und die konkreten Verstehensabsichten (z. B. das Thema, Haupt- und Einzelinformationen erfassen) prägen den Schwierigkeitsgrad der zu bewältigenden Kommunikationssituation.

14

| Am Ende von Jahrgang 7   | Am Ende von Jahrgang 9   | Am Ende von Jahrgang 10  |
|--|--|--|
| können die Lernenden konkrete Informationen zu vertrauten Themen im Alltagsleben erfassen, sofern sehr langsam und klar artikuliert wird (A1). | können die Lernenden grundlegende Informationen verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern langsam und deutlich gesprochen wird (A2). | können die Lernenden die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, im Alltag, in der Schule und Freizeit begegnet (A2 / in Teilen B1). |
| <b>Die Lernenden können ...</b>  |  |  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache Anweisungen im Unterrichtsgeschehen und kurze Beiträge verstehen,</li> <li>• in einfachen Gesprächen einige Wörter und Ausdrücke verstehen und sehr einfache Informationen entnehmen, wenn langsam und klar gesprochen wird,</li> <li>• sehr einfachen Hörtexten leicht erkennbare Informationen entnehmen,</li> <li>• sehr einfachen audiovisuellen Texten folgen und die konkreten Informationen verstehen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegende Anweisungen im Unterrichtsgeschehen verstehen und Beiträgen die wesentlichen Informationen entnehmen,</li> <li>• einfachen Gesprächen des Alltags folgen und die relevanten Informationen im Großen und Ganzen verstehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird,</li> <li>• einfachen Hörtexten die wesentlichen Informationen entnehmen,</li> <li>• einfachen audiovisuellen Texten folgen und ihnen gezielt Informationen entnehmen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anweisungen im Unterrichtsgeschehen verstehen und Beiträgen die wesentlichen Informationen entnehmen,</li> <li>• strukturell unkomplizierten Gesprächen folgen und die Hauptpunkte verstehen, sofern deutlich artikuliert und in Standardsprache gesprochen wird,</li> <li>• unkomplizierten Hörtexten die wesentlichen Informationen entnehmen,</li> <li>• unkomplizierten audiovisuellen Texten folgen und ihnen die wesentlichen Informationen entnehmen.</li> </ul> |
| <b>Mögliche Textsorten</b>  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch</li> <li>• Sprachnachricht / Telefonansage</li> <li>• Programm-, Lautsprecheransage</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wetterbericht</li> <li>• Nachrichtenmeldung</li> <li>• Erklärvideo / Tutorial</li> <li>• Lied / Musikvideo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportage</li> <li>• Podcast</li> <li>• Interview</li> <li>• Film bzw. Filmsequenz</li> </ul>   |
| <b>Lernstrategien und Arbeitstechniken</b><br>Die Lernenden können ...  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ihr Vorwissen (Situation, Inhalt, Textsorte) aktivieren und für sich eine Erwartungshaltung (z. B. Hypothesenbildung, Rekurrieren auf ihr Weltwissen) entwickeln,</li> <li>• sich vor dem Hören einen Überblick über die Aufgabe und die Aufgabenstellung verschaffen,</li> <li>• in den Antwortmöglichkeiten vorbereitend relevante Aspekte/Schlüsselwörter markieren/notieren,</li> <li>• ihre Strategien dem Verstehensziel anpassen (Global-, Detail-, Selektivverstehen),</li> <li>• beim Hörverstehen Kernbegriffe/Schlüsselwörter/Ankerwörter sowie zusätzliche akustische Informationen (z. B. Emotionen, Hintergrundgeräusche) sowie beim audiovisuellen Verstehen zusätzlich visuelle/nonverbale Signale nutzen (z. B. Mimik, Gestik, Kameraeinstellung, Licht),</li> <li>• Wortschließungsstrategien und Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen,</li> <li>• nach dem (ersten) Hören Verstehensschwierigkeiten und partielles Nichtverstehen aushalten,</li> <li>• Pausen zwischen den einzelnen Hör-/audiovisuellen Phasen zur Bearbeitung der Aufgabe nutzen.</li> </ul> |   |  |

### Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Lernenden können ...

- digitale Wörterbücher oder Wörterbuch-Apps nutzen,
- Möglichkeiten der digitalen Darbietung von Texten nutzen (z. B. *arrêt sur image*, *visionnage au ralenti*, *sous-titrage*),
- digitale Endgeräte zur individualisierten Arbeit mit Hör-/audiovisuellen Texten nutzen,
- Ressourcen und Apps zur individualisierten Kompetenzschulung nutzen.

### 3.1.2 Leseverstehen

Leseverstehen ist eine rezeptive funktionale kommunikative Kompetenz. Bei der Rezeption schriftlich vermittelter Texte werden Hauptaussagen, Einzelinformationen und implizite Aussagen erschlossen. Diese Kompetenz befähigt die Lernenden zum Verstehen, Reflektieren und Verwenden von geschriebenen Texten. Hierbei wird ein erweiterter Textbegriff zugrunde gelegt. Wichtig für den Aufbau und die Erweiterung von Leseverstehen sind neben der Nutzung von Vorwissen (Textsorte, Inhalt, Bezugsrahmen) insbesondere Lesestrategien, mit denen vor dem Hintergrund der jeweiligen Leseabsicht das Relevante vom Nebensächlichen unterschieden werden kann. Die Erschließung der Textaussagen wird durch eine systematische Phasierung unterstützt (*activités avant/pendant/après la lecture*).

15

| Am Ende von Schuljahrgang 7   | Am Ende von Schuljahrgang 9   | Am Ende von Schuljahrgang 10  |
|---|---|---|
| können die Lernenden sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausuchen und, wenn nötig, den Text mehrmals lesen (A1). | können die Lernenden kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2). | können die Lernenden unkomplizierte Texte zu vertrauten konkreten Themen lesen und verstehen, in denen gängige Alltagssprache verwendet wird (A2 / in Teilen B1). |
| <b>Die Lernenden können ...</b>   |   |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache und kurze persönliche Mitteilungen lesen und verstehen,</li> <li>• sehr einfachen Alltagstexten leicht auffindbare Informationen entnehmen,</li> <li>• kurze (illustrierte) Geschichten verstehen, die in einfachen Worten verfasst sind,</li> <li>• einfache schriftliche Arbeitsanweisungen in der Zielsprache, ggf. mit muttersprachlicher Unterstützung verstehen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache persönliche Mitteilungen lesen und verstehen,</li> <li>• einfachen Alltagstexten die wesentlichen Informationen entnehmen,</li> <li>• Texte verstehen, in denen Menschen, Orte, Alltagsleben oder Kultur beschrieben werden, sofern sie in einfacher Sprache verfasst sind,</li> <li>• einfache, in der Zielsprache schriftlich verfasste Arbeitsanweisungen verstehen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• detailliertere, persönliche Mitteilungen verstehen, in denen über vertraute Themen gesprochen wird,</li> <li>• in unkomplizierten Sachtexten, auch zur Berufsorientierung, die wesentlichen Aspekte erfassen,</li> <li>• einfache literarische Texte verstehen und ihnen Informationen zu Personen, Handlung und Gefühlen entnehmen,</li> <li>• komplexere, in der Zielsprache verfasste Aufgabenstellungen verstehen.</li> </ul> |
|---|--|--|

### Mögliche Textsorten

**Gebrauchstexte:** Arbeitsanweisung (z. B. Kochrezept, Gebrauchs- bzw. Bastelanleitung), Ausweis, Regeln im öffentlichen Raum, Spielregeln, Flug-/Bahnticket, Flyer, einfaches Diagramm, Formular, Kassenbon, Ladenschild, Fahrplan, Broschüre, Kleinanzeige, Programminformation (z. B. Veranstaltungs- bzw. Austauschprogramm, Fernseh- und Kinoprogramm), Wahlplakat, Werbung, Internetseite, Speisekarte

**Alltagskommunikation:** E-Mail, SMS, Chat, Einkaufszettel, Geburtstagsfeier, Postkarte, Erlebnisbericht, Kommentar aus sozialen Medien, Steckbrief, Blogbeitrag, Leserbrief

**Literarische Texte:** Fotoroman, (kurzes einfaches) Gedicht, Liedtext, (kurze) Bildgeschichte, einfacher Comic, (Auszug aus einem) Jugendroman

**Sachtexte:** Zeitungsartikel, Artikel aus einer Schulzeitung bzw. Jugendzeitschrift

### Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Lernenden können...

- ihr Vorwissen (Situation, Inhalt, Textsorte) aktivieren und für sich eine Erwartungshaltung (z. B. Hypothesenbildung, Rekurrieren auf ihr Weltwissen) entwickeln,
- ggf. visuelle Elemente zur Erschließung von Texten nutzen,
- unbekanntes Wortschatz zunehmend aus dem Kontext oder aus anderen Sprachen erschließen,
- Hilfsmittel zielgerichtet nutzen, um unbekanntes Wortschatz zu erschließen,
- verschiedene Lesetechniken einsetzen (z. B. orientierendes Lesen, selektives Lesen, detailliertes Lesen),
- Markierungstechniken anwenden, um relevante Textstellen/ Informationen hervorzuheben (Farben, Unterstreichungen, ...),

- Techniken zur Strukturierung der Gedankenführung des Ausgangstextes anwenden (z. B. Randnotizen, Zwischenüberschriften, Mindmapping),
- Fragen und eigene Gedanken zum Text notieren.

### **Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken**

Die Lernenden können ...

- digitale Wörterbücher oder Wörterbuch-Apps sowie deren Zusatzfunktionen nutzen (z. B. Vokabellisten, Aussprache, Konjugationstabellen).

### **3.1.3 Sprechen**

Sprechen ist eine komplexe Teilkompetenz, die auf die Produktion mündlicher Texte ausgerichtet ist. Sprechen umfasst folgende Bereiche: „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes monologisches Sprechen“. „An Gesprächen teilnehmen“ bedeutet das Verstehen von Äußerungen und das Reagieren darauf sowie das Initiieren und Aufrechterhalten von Kommunikationssituationen. Beim „zusammenhängenden monologischen Sprechen“ sollen Lernende Gedanken klar, strukturiert und flüssig ausdrücken. Beide Formen mündlicher Kommunikation umfassen narrative, expositorische und argumentative Genres, die für die Alltagskommunikation der Lernenden relevant sind. Diese Kommunikation findet sowohl im persönlichen Austausch als auch im digitalen Raum statt.

Für den Unterricht ist es wichtig, vielfältige authentische Kommunikationssituationen zu schaffen. Aspekte wie kommunikatives Handeln, sprachliche Flexibilität und Aussprache sollten dabei berücksichtigt werden. Besonders im informellen Sprachgebrauch rücken Merkmale der gesprochenen Sprache (*code parlé*) in den Fokus. Der Einsatz verbaler und nonverbaler Strategien bildet dabei eine Grundlage. Auch der Umgang mit Missverständnissen, Nichtverstehen und dem unmittelbaren Reagieren ist ein wichtiger Bestandteil der Interaktion. Fehlertoleranz ist eine wesentliche Voraussetzung zur Förderung der Kompetenz Sprechen.

## An Gesprächen teilnehmen

| Am Ende von Schuljahrgang 7  | Am Ende von Schuljahrgang 9   | Am Ende von Schuljahrgang 10  |
|--|---|---|
| <p>können die Lernenden einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder sehr vertraute Themen handelt. Dabei ist die Kommunikation oftmals davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt oder umformuliert wird (A1).</p>  | <p>können die Lernenden sich in einfachen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht. Dabei kann es ihnen schwerfallen, das Gespräch in Gang zu halten (A2).</p>  | <p>können sich die Lernenden in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen über vertraute Themen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen (A2 / in Teilen B1).</p>  |
| <p><b>Die Lernenden können ...</b></p>   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Fragen und Anweisungen der Lehrkraft im Unterricht mit einem begrenzten Repertoire an Redemitteln reagieren,</li> <li>• kurze Kennenlerngespräche (Gruß- und Abschiedsformeln, sich vorstellen und nach dem Befinden fragen) führen,</li> <li>• sich über Vorlieben und Abneigungen austauschen,</li> <li>• in sehr einfachen Alltagsgesprächen mit elementaren Wendungen agieren und reagieren.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Unterricht in einfachen Situationen mit einem begrenzten Repertoire an Redemitteln interagieren,</li> <li>• sehr kurze Alltagsgespräche führen,</li> <li>• sich in einfachen routinemäßigen Situationen, in denen es um einen Austausch von Informationen, Erlebnissen und Meinungen geht, verständigen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Unterricht in routinemäßigen Situationen mit einem erweiterten Repertoire an Redemitteln interagieren und kooperieren,</li> <li>• an informellen und formellen Gesprächen, auch im beruflichen Kontext, teilnehmen,</li> <li>• in Alltagsgesprächen Vorschläge machen und begründen, persönliche Meinungen und Standpunkte äußern bzw. erfragen,</li> <li>• Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren.</li> </ul> |
| <p><b>Mögliche Textsorten</b></p>  |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsgespräch</li> <li>• Kennenlerngespräch</li> <li>• Einkaufsgespräch</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einladung / Verabredung</li> <li>• Telefongespräch, Videocall</li> <li>• Dienstleistungsgespräch (z. B. Restaurant, Hotel, Zug, Reisebüro etc.)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview / Umfrage</li> <li>• Vorstellungsgespräch</li> <li>• Diskussion / Streitgespräch</li> </ul>  |

## Zusammenhängendes monologisches Sprechen

| Am Ende von Schuljahrgang 7   | Am Ende von Schuljahrgang 9  | Am Ende von Schuljahrgang 10  |
|---|--|---|
| können die Lernenden sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen und Sätzen über vertraute Themen äußern, sofern eine Vorbereitung möglich ist (A1).   | können die Lernenden sich in einfachen Wendungen und Sätzen in kurzen Abfolgen über vertraute Themen äußern (A2).  | können die Lernenden eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu vertrauten Themen und zu Themen aus dem eigenen Interessengebiet geben, wobei die einzelnen Punkte meist noch linear aneinandergereiht werden (A2 / in Teilen B1).  |
| <b>Die Lernenden können ...</b>   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich selbst und andere vorstellen,</li> <li>• einfache Aspekte des täglichen Lebens in einer Abfolge von einfachen Sätzen beschreiben,</li> <li>• ein Objekt benennen und beschreiben, wenn man es anderen zeigt, und dabei elementare Wörter, Wendungen und formelhafte Ausdrücke verwenden.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschen, Orte, Dinge und Alltagsroutinen beschreiben,</li> <li>• Vorlieben oder Abneigungen sowie die eigenen Stärken und Schwächen ausdrücken,</li> <li>• über Aktivitäten, z. B. am Wochenende oder in den Ferien sprechen,</li> <li>• ihre Meinung mit einfachen Worten vorstellen,</li> <li>• sehr kurze einfache Präsentationen vortragen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• über Aspekte des eigenen alltäglichen Lebensbereiches berichten,</li> <li>• über ein Ereignis oder eine Tätigkeit berichten,</li> <li>• Meinungen und Vorstellungen ausdrücken und mit einfachen Wendungen begründen,</li> <li>• eine unkomplizierte Präsentation klar und adressatengerecht vortragen.</li> </ul> |
| <b>Mögliche Textsorten</b>  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alltags- / Erlebnisbericht</li> <li>• Beschreibung</li> <li>• (kurzes) Referat / Präsentation</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reim / Gedicht</li> <li>• Sprachnachricht</li> <li>• Kommentar / Stellungnahme</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wegbeschreibung</li> <li>• Ratschlag</li> </ul>  |

### **Lernstrategien und Arbeitstechniken für die Kompetenz Sprechen**

Die Lernenden können ...

- sprachliche Vorbilder nutzen, um ihre Aussprache zu schulen (z. B. Lehrkraft, Audiodatei),
- Modelltexte als Grundlage für die eigene Sprachproduktion verwenden,
- Wort- und Redemittellisten, Chunks etc. nutzen,
- das Sprechen in Einzel-, Partner- bzw. Gruppenarbeit üben (z. B. Murmelphasen, Omniumkontakt),
- visuelle und sprachliche Hilfen nutzen (z. B. Bilder, „Kniff mit dem Knick“, Sprechfächer, Rollenkarten),
- einfache Kompensations- und Reparaturstrategien nutzen (z. B. Gestik, Mimik, Umschreibung, Nachfrage),
- verbale und nonverbale Strategien zum Initiieren und Aufrechterhalten von Kommunikationssituationen nutzen (z. B. Füllwörter).

### **Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken**

Die Lernenden können ...

- digitale Ressourcen nutzen, um sich über die Aussprache von Wörtern und Wendungen zu informieren,
- digitale Werkzeuge/Medien/Endgeräte und Programme zur Aufnahme eigener Texte nutzen,
- in der Zielsprache zum Beispiel im Rahmen von eTwinning-Projekten oder Videokonferenzen kommunizieren.

#### **3.1.4 Schreiben**

Schreiben ist auf die Produktion schriftlicher Texte ausgerichtet. Diese in der Regel auf die zwischenmenschliche Kommunikation ausgerichtete Aktivität kann auch individuellen Lern-, Erkenntnis- und Reflexionsprozessen dienen. Die systematische Schulung dieser Kompetenz berücksichtigt die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses (Planen, Schreiben, Überarbeiten) angemessen. Der sinnvolle Umgang mit (digitalen) Hilfsmitteln ist dabei zu trainieren. Um die entstandenen Produkte angemessen zu würdigen, müssen für die Präsentation und für das Feedback geeignete Formen gefunden werden (z. B. analoge und digitale Pinnwände). Die schriftliche Kommunikation umfasst unterschiedliche Textsorten, die für die Alltagskommunikation der Lernenden relevant sind. Durch die digitale Transformation erfährt die schriftliche Kommunikation einen Wandel und weitere Textsorten (Blog, Chat, Posts ...) sind entstanden.

| Am Ende von Jahrgang 7  | Am Ende von Jahrgang 9   | Am Ende von Jahrgang 10  |
|---|--|--|
| können die Lernenden einfache Wendungen und Sätze zu vertrauten Themen verfassen (A1).  | können die Lernenden eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze zu vertrauten Themen verfassen und mit grundlegenden Konnektoren verbinden (A2).   | können die Lernenden kurze, elementare Beschreibungen von Ereignissen, Handlungen und Erfahrungen verfassen (A2 / in Teilen B1).   |
| <b>Die Lernenden können ...</b>   |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine kurze, sehr einfache Nachricht verfassen, um andere über etwas zu informieren oder ihnen eine Frage zu stellen und dabei einfache Wörter und elementare Ausdrücke verwenden,</li> <li>• einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und andere verfassen,</li> <li>• in einfachen Wendungen Objekte beschreiben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze, einfache, formelhafte Notizen abfassen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht,</li> <li>• einfache Texte zu alltäglichen Anlässen verfassen,</li> <li>• eigene Eindrücke und Meinungen zu Themen von persönlichem Interesse äußern und dabei elementare Alltagswörter und Ausdrücke verwenden,</li> <li>• kurze fiktive Biografien, einfache Gedichte und Fortsetzungen zu einer Geschichte verfassen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was sie für wichtig halten,</li> <li>• einen persönlichen Brief verfassen und darin über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse berichten,</li> <li>• eine einfache Geschichte erzählen.</li> </ul> |
| <b>Mögliche Textsorten</b>  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Steckbrief</li> <li>• Liste</li> <li>• Chat</li> <li>• Einladung</li> <li>• E-Mail</li> <li>• kurze Szene</li> <li>• Personenbeschreibung</li> <li>• Tagesablauf</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bericht</li> <li>• Bildbeschreibung</li> <li>• Blogeintrag</li> <li>• Flyer</li> <li>• Reim</li> <li>• Gedicht</li> <li>• Geschichte</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homepage</li> <li>• Kommentar in sozialen Netzwerken</li> <li>• Korrespondenz</li> <li>• (elektronische) Kurznachricht</li> <li>• Programm</li> <li>• Tagebucheintrag</li> <li>• Zusammenfassung</li> </ul>   |

### **Lernstrategien und Arbeitstechniken**

Die Lernenden können ...

- zunehmend sicher ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der jeweiligen Textsorte nutzen und dabei z. B. auch auf Modelltexte/Schreibgerüste zurückgreifen,
- ihr Sprachregister an den Adressaten anpassen,
- zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen, indem sie Gedanken und Ideen notieren, sinnvoll strukturieren und auf dieser Grundlage Texte erstellen,
- Methoden zur Vernetzung und Strukturierung von sprachlichen Mitteln anwenden,
- bei Ausdrucksschwierigkeiten Kompensationsstrategien anwenden,
- zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen bzw. zur Klärung einzelner Wendungen für die Textproduktion verwenden,
- Hilfsmittel nutzen, um relativ einfache zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen zu verfassen und zu revidieren/korrigieren,
- eigene Texte und die Texte anderer eigenständig anhand ausgewählter Kriterien überprüfen und überarbeiten,
- individuelle Fehlerprotokolle zur Eigenkorrektur der erstellten Produkte verwenden.

### **Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken**

Die Lernenden können ...

- digitale Wörterbücher oder Wörterbuch-Apps sowie deren Zusatzfunktionen nutzen (z. B. Wortschatzlisten, Konjugationstabellen),
- Applikationen und Programme zur Erstellung verschiedener medialer Produkte nutzen,
- Korrekturhilfen durch Programme, Plugins oder KI nutzen,
- die Möglichkeiten kollaborativer Schreibprogramme zur gemeinsamen Erstellung und Überarbeitung von Texten nutzen,
- bei Partner- und Gruppenarbeit interaktive und kollaborative Arbeitsumgebungen und Lernplattformen zur systematischen Ablage und zum Austausch von Arbeitsergebnissen nutzen,
- digitale Pinnwände zur Präsentation von Arbeitsergebnissen und zum Kommentieren der präsentierten Ergebnisse verwenden,
- in der Zielsprache zum Beispiel im Rahmen von eTwinning-Projekten kommunizieren.

### 3.1.5 Sprachmittlung

Sprachmittlung ist eine komplexe Kompetenz, die alle anderen funktionalen kommunikativen Kompetenzen vereinigt. Dabei gelten die am Ende der Jahrgänge 7, 9 und 10 ausgewiesenen Kompetenzbeschreibungen, Arbeitstechniken und Lernstrategien. Unter Sprachmittlung wird im schulischen Kontext das sinngemäÙe Übertragen in die jeweils andere Sprache verstanden. Weder die schriftliche noch die mündliche Sprachmittlung ist mit Formen des textbasierten Übersetzens/Dolmetschens gleichzusetzen.

Kennzeichen von Sprachmittlung ist immer eine spezifische Aufgabenstellung: Diese enthält Angaben zu Situations- und Adressatenbezug und gibt eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Ausgangstextes vor, sodass sich eine Zusammenfassung des gesamten Textes ausschließt. Der zugrunde liegende möglichst authentische Text muss hinsichtlich des Informationsgehaltes eine aufgabengebundene Selektion durch die Lernenden ermöglichen.<sup>8</sup>

| Am Ende von Schuljahrgang 7   | Am Ende von Schuljahrgang 9   | Am Ende von Schuljahrgang 10  |
|---|---|---|
| können die Lernenden einfache vorhersehbare Informationen mitteln, die in kurzen, einfachen Texten wie Schildern, Postern etc. enthalten sind (A1).   | können die Lernenden einen oder mehrere vorgegebene Aspekte einfacher Texte zu vertrauten Themen mitteln (A2).  | können die Lernenden vorgegebene Aspekte aus Informationstexten mitteln, wenn diese in strukturell unkomplizierter Sprache formuliert sind (A2 / in Teilen B1).   |
| <b>Die Lernenden können ...</b>   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>aus sehr einfachen Texten relevante Informationen von unmittelbarem Interesse (z. B. Zahlen, Namen, Preise) entnehmen, um sie vorwiegend ins Deutsche zu mitteln.</li> <li>die Perspektive des Gegenübers berücksichtigen,</li> <li>Gestik, Mimik und Visualisierungen benutzen, um Wortschatzlücken zu kompensieren.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>aus einfachen Texten (z. B. Mitteilung, Rezept, Anleitung) spezifische Informationen zu vertrauten Themen von unmittelbarem Interesse mündlich und zunehmend auch schriftlich mitteln,</li> <li>die für den Adressaten / die Adressatin relevanten Informationen auswählen,</li> <li>ihre Aussagen adressaten- und situationsgerecht formulieren,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>aus einfachen Texten zu vertrauten Themen spezifische Informationen vorwiegend schriftlich ins Französische mitteln.</li> <li>die für den Adressaten / die Adressatin relevanten Informationen auswählen,</li> <li>ihre Aussage adressaten- und situationsgerecht formulieren,</li> <li>Kompensationsstrategien anwenden (Verwendung von Beispielen, Gebrauch von Antonymen, Synonymen und Internationalismen, Vereinfachung von Strukturen, Paraphrasierung etc.).</li> </ul> |

<sup>8</sup> Sprachmittlung ist im Französischunterricht erst ab Jahrgang 9 Bestandteil schriftlicher Leistungsüberprüfungen. Hierbei wird grundsätzlich vom Deutschen ins Französische gemittelt.

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompensationsstrategien anwenden (Verwendung von Beispielen, Gebrauch von Antonymen, Synonymen und Internationalismen, Vereinfachung von Strukturen etc.).</li> </ul> |  |
| <b>Mögliche Textsorten</b>  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einladungsschreiben</li> <li>• Veranstaltungsankündigungen</li> <li>• Fahrpläne</li> <li>• Ansagen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kino- und Theaterprogramme</li> <li>• Anweisungen</li> <li>• Gebrauchsanleitungen</li> <li>• Werbetexte</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliche Mitteilungen</li> <li>• kurze Sachtexte</li> <li>• Touristeninformationen (Prospekte)</li> <li>• Gespräche</li> </ul> |
| <b>Lernstrategien und Arbeitstechniken</b>  |  |  |
| Die Lernenden können ...  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine aufgabengerechte Informationsauswahl treffen und ggf. die geforderten Informationen (z. B. durch Unterstreichung/Hervorhebung) markieren,</li> <li>• ihr Wissen über situative und/oder kulturspezifische Gegebenheiten aktivieren,</li> <li>• Bedürfnisse der Adressaten/Kommunikationspartner berücksichtigen,</li> <li>• kompliziertere Informationen vereinfachen, indem sie sie in kleinere Einheiten aufgliedern,</li> <li>• komplexe Strukturen der Ausgangstexte vereinfachen.</li> </ul> |  |  |
| <b>Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken</b>   |  |  |
| Die Lernenden können...   |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• digitale Wörterbücher oder Wörterbuch-Apps sowie deren Zusatzfunktionen (z. B. Wortschatzlisten, Aussprache, Konjugationstabellen) nutzen,</li> <li>• Korrekturhilfen durch Programme, Plugins oder KI nutzen.</li> </ul>  |  |  |

## 3.2 Sprachliche Mittel

Das Verfügen über sprachliche Mittel ist Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren in der Fremdsprache. Im Zusammenhang mit der Schulung der kommunikativen Teilkompetenzen haben die sprachlichen Mittel dienende Funktion. Das kommunikative Ziel ist entscheidend für die Auswahl und den Umfang der sprachlichen Mittel. Deren Vermittlung und Schulung erfolgen in einem übergeordneten thematischen Kontext sowie in lebensweltnahen, relevanten und motivierenden Situationen.

### 3.2.1 Lexiko-Grammatik

Der Beherrschung der Lexik kommt eine herausragende Bedeutung zu: Die Lernenden werden anhand eines sich kontinuierlich aufbauenden **Wortschatzes** zunehmend befähigt, sich zu vertrauten Themen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur zu äußern und entsprechende Texte zu verstehen. Die Vernetzung von Wortschatz (z. B. Wortfamilien) unterstützt die Lernenden beim Aufbau eines abrufbaren individuellen Wortschatzes.

Die Arbeit mit frequenten Wortverbindungen oberhalb der Einzelwortebene fördert eine idiomatische und flüssige Sprachproduktion. Da Sprache und Kommunikation zu großen Teilen auf dem (Re)produzieren von Spracheinheiten beruht, die aus Wortschatz und Grammatik bestehen (**lexiko-grammatische Einheiten**), sollten Lexik und Grammatik nicht als zwei voneinander unabhängige Bereiche betrachtet, sondern auch in der Unterrichtspraxis eng miteinander verknüpft werden. Deshalb ist es sinnvoll, häufig und typisch zusammen auftretende lexikalische und grammatische Elemente (Kollokationen, Phraseme, Chunks) als Einheiten zu vermitteln und zu habitualisieren. So können auch komplexe Strukturen, die erst später kognitiv erarbeitet werden sollen, frühzeitig verwendet werden.

Die Kognitivierung ausgewählter relevanter **grammatischer** Phänomene behält ihren Platz im Französischunterricht, sodass die Lernenden allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die französische Sprache entwickeln.

In diesem Sinne ist die Anlage der folgenden Tabelle zu verstehen.

| Zielniveau A1   |  |   |
|---|--|---|
| Am Ende von Schuljahrgang 7   |  |   |
| <p>verfügen die Lernenden über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen der Themenfelder „<i>Moi et les autres</i>“, „<i>La vie des jeunes</i>“ und „<i>La société et le monde</i>“ beziehen.</p> <p>Hierfür verfügen sie über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, können einige elementare Strukturen in Hauptsätzen verwenden und zeigen eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.</p>  |  |   |
| Wortschatz  | lexiko-grammatische Einheiten  | Grammatik   |
| <p>Die Lernenden wenden ihr lexikalisches Repertoire an, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich, andere und das eigene Lebensumfeld vorzustellen, z. B. Name, Alter, Interessen, Freizeitaktivitäten, einfachste Gemütszustände,</li> <li>• Informationen zu einzelnen konkreten Situationen, Personen und Sachen zu geben und zu erfragen, z. B. Familie, Freunde, Wohnumfeld, Schulalltag, Medien,</li> <li>• einfache Vorschläge zu machen und Verabredungen zu treffen,</li> <li>• einfache Alltagssituationen zu bewältigen, z. B. Alltagsrituale wie Begrüßung, Verabschiedung, Einkaufen, Restaurantbesuche, private Feiern,</li> <li>• gegenwärtige und zukünftige Ereignisse in elementarer Form auszudrücken,</li> <li>• Aussagen durch einfachste Konnektoren zu verbinden, z. B. <i>et, ou, mais, parce que, d'abord, après</i>.</li> </ul> | <p>Die Lernenden verwenden ohne explizite Kognitivierung ein Repertoire an</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegendem Unterrichtsvokabular, z. B. <i>allez-y, on y va, c'est parti, ferme la fenêtre,</i></li> <li>• ausgewählten Formen regelmäßiger und unregelmäßiger Verben je nach Anwendungssituation, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>je voudrais, j'aimerais,</i></li> <li>○ <i>il faut</i> (Bedürfnisse und Notwendigkeit),</li> <li>○ <i>j'ai + Partizip der er-Verben, j'ai fait, j'étais,</i></li> </ul> </li> <li>• ausgewählten Präpositionalausdrücken, z. B. <i>à Paris, en France/Allemagne,</i></li> <li>• ausgewählten Wörtern und Wendungen zur Angabe von Mengen, z. B. <i>peu de, beaucoup de,</i></li> <li>• ausgewählten Wörtern und Wendungen mit Relativpronomen, z. B. <i>c'est une personne qui..., c'est une salle où...</i></li> </ul> | <p>Die Lernenden verwenden unter Rückgriff auf erworbenes Regelwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Singular und den Plural der Nomen,</li> <li>• den bestimmten und den unbestimmten Artikel,</li> <li>• einfache Aussagesätze,</li> <li>• einfache Fragesätze, die Fragepronomen <i>qui, que, où, quand, comment, pourquoi, combien,</i></li> <li>• die Verneinung mit <i>ne ... pas,</i></li> <li>• Farben, <i>petit, grand,</i> weitere ausgewählte Adjektive,</li> <li>• Possessivbegleiter,</li> <li>• regelmäßige Verben auf <i>-er</i> im Präsens,</li> <li>• <i>avoir, être, faire, aller</i> und ausgewählte häufig gebrauchte unregelmäßige Verben, z. B. Modalverben im Präsens,</li> <li>• <i>futur composé,</i></li> <li>• elementare Präpositionen, z. B. lokale Präpositionen, <i>de/à + Artikel.</i></li> </ul> |

| <b>Zielniveau A2</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Am Ende von Schuljahrgang 9</b>  |  |  |
| <p>verfügen die Lernenden über ein begrenztes Repertoire an sprachlichen Mitteln, um vertraute, alltägliche Situationen im Rahmen der Themenfelder „<i>Moi et les autres</i>“, „<i>La vie des jeunes</i>“ und „<i>La société et le monde</i>“ zu bewältigen und um grundlegende kommunikative Bedürfnisse auszudrücken. Sie können kurze gebräuchliche Ausdrücke und einfache Satzmuster verwenden und sich mithilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln in einfachen, konkreten Situationen verständigen. Dabei verwenden sie einen begrenzten Wortschatz und wenden einige einfache Strukturen korrekt an. Elementare Fehler sind oftmals noch vorhanden (z. B. die Vermischung von Zeitformen oder Kongruenzfehler). In nicht routinemäßigen Situationen kann es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen kommen.</p> |  |  |
| <b>Wortschatz</b>   | <b>lexiko-grammatische Einheiten</b>   | <b>Grammatik</b>   |
| <p>Die Lernenden wenden ihr lexikalisches Repertoire an, um</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich zu alltäglichen Themen ihres erweiterten Umfeldes zu äußern, z. B. Zusammenleben in der Familie, Freundschaft und Liebe, Konsumverhalten, Reisen, Jobben,</li> <li>• Gefühle und persönliche Wertungen auszudrücken,</li> <li>• mithilfe von memorierten Sätzen, Wortgruppen und Redeformeln Stellung zu nehmen und in begrenztem Rahmen zu argumentieren,</li> <li>• konkrete gegenwärtige, zukünftige und vergangene Handlungen, Sachverhalte und Ereignisse in einfacher Form auszudrücken,</li> <li>• Aussagen durch ein erweitertes Repertoire an einfachen Konnektoren zu verbinden, z. B. <i>quand, pendant, hier, autrefois</i>.</li> </ul>   | <p>Die Lernenden verwenden ohne explizite Kognitivierung ein Repertoire an ausgewählten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formen des <i>conditionnel présent</i> regelmäßiger und unregelmäßiger Verben, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>on pourrait,</i></li> <li>○ <i>à ta place, je ferais,</i></li> </ul> </li> <li>• Wörtern und Wendungen mit den Pronomen <i>en, y</i>, z. B. <i>j'en prends deux kilos, j'y vais,</i></li> <li>• Wörtern und Wendungen der indirekten Rede, z. B. <i>elle dit que..., elle demande si/où/pourquoi...</i></li> </ul> | <p>Die Lernenden verwenden unter Rückgriff auf erworbenes Regelwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weitere frequente regelmäßige und unregelmäßige Verben,</li> <li>• weitere Verneinungen,</li> <li>• <i>passé composé</i> mit <i>avoir</i> und <i>être</i>,</li> <li>• <i>imparfait</i>,</li> <li>• <i>passé composé</i> und <i>imparfait</i> in ausgewählten Anwendungssituationen,</li> <li>• Präpositionen in frequenten Anwendungssituationen, z. B. bei Ländern und Städten, bei <i>jouer à/de</i>,</li> <li>• frequente Adjektive und ihre Vergleichsformen (Komparativ und Superlativ),</li> <li>• Mengenangaben mit <i>de</i>, z. B. <i>beaucoup de, peu de, un kilo de, une bouteille de</i>,</li> <li>• die Relativpronomen <i>qui, que, où</i>,</li> <li>• direkte / indirekte Objektpronomen.</li> </ul> |

**Zielniveau A2 / in Teilen B1****Am Ende von Schuljahrgang 10**

verfügen die Lernenden über das Niveau A2 hinaus in Teilen über genügend sprachliche Mittel, um sich über die meisten Themen und Alltagssituationen im Rahmen der Themenfelder „*Moi et les autres*“, „*La vie des jeunes*“ und „*La société et le monde*“ äußern zu können. Sie können unter Verwendung auch komplexerer Strukturen klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten, und ein Repertoire von häufig gebrauchten Wendungen, Konstruktionen und Phrasen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, hinreichend korrekt verwenden. Gleichwohl kann es auf dieser Niveaustufe noch zu Verzögerungen, Wiederholungen und Umschreibungen sowie zu elementaren Fehlern kommen, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.

**Wortschatz**

Die Lernenden wenden ihr lexikalisches Repertoire an, um ...

- sich zu den meisten Themen ihres erweiterten Umfeldes sowie zu vertrauten gesellschaftlichen und kulturellen Themenbereichen zu äußern,
- gegenwärtige, zukünftige und vergangene Handlungen, Sachverhalte und Ereignisse auszudrücken,
- zunehmend differenziert Gefühle und persönliche Wertungen zu äußern, zu argumentieren und zu diskutieren,
- Vorschläge, Ratschläge und Bitten auszudrücken,
- Aussagen durch ein erweitertes Repertoire an Konnektoren zu verbinden.

**lexiko-grammatische Einheiten**

Die Lernenden verwenden ohne explizite Kognitivierung ein Repertoire an ausgewählten ...

- Formen des *gérondif*, z. B. *en mangeant, en travaillant*,
- frequente Auslöser und Formen des *subjonctif*, z. B. *il faut que, je voudrais que*,
- Wendungen mit den Pronomen *en, y*, z. B. *j'en parle, j'y pense, je m'en occupe, j'y vais*.

**Grammatik**

Die Lernenden verwenden unter Rückgriff auf erworbenes Regelwissen ...

- *futur simple*
- *conditionnel présent*,
- Bedingungssätze Typ II (*imparfait + conditionnel présent*) und Typ I (*présent + futur*),
- frequente Infinitivkonstruktionen: *pour faire qc, sans faire qc*,
- frequente Adverbien und ihre Vergleichsformen.

### 3.2.2 Aussprache und Intonation

Für eine gelingende Kommunikation sind eine verständliche Aussprache und Intonation unverzichtbar; folglich sind phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein integrativer Bestandteil bereits des frühen Fremdspracherwerbs und permanent zu schulen.

|  |   |  |
|--|---|--|
| Am Ende von Jahrgang 7 ist die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires an Wörtern und Redewendungen verständlich (A1).  | Am Ende von Jahrgang 9 ist die Aussprache im Allgemeinen klar genug, um verstanden zu werden (A2).  | Am Ende von Jahrgang 10 ist die Aussprache im Allgemeinen verständlich (A2 / in Teilen B1).  |
| <b>Die Lernenden können ...</b>  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein begrenztes Spektrum von Lauten sowie die Betonung von einfachen, vertrauten Wörtern und Wendungen korrekt kopieren,</li> <li>• die prosodischen Merkmale eines begrenzten Repertoires einfacher Wörter und Wendungen bzw. von Sätzen verständlich verwenden, wenngleich sich ein sehr starker Einfluss auf Betonung, Intonation und/oder Rhythmus durch andere Sprachen bemerkbar macht.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vertraute Wörter klar aussprechen, wenngleich ein starker Einfluss anderer Sprachen die Verständlichkeit beeinträchtigen kann,</li> <li>• prosodische Merkmale von Alltagswörtern und Wendungen verständlich verwenden, auch wenn sich ein starker Einfluss auf Betonung, Intonation und/oder Rhythmus durch andere Sprachen bemerkbar macht.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich zumeist einer durchgängig verständlichen Aussprache bedienen, wenngleich einzelne weniger vertraute Laute und Wörter noch falsch ausgesprochen werden,</li> <li>• auf verständliche Weise Inhalte übermitteln, auch wenn ein starker Einfluss auf Betonung, Intonation und/oder Rhythmus durch andere Sprachen bemerkbar ist.</li> </ul> |

### 3.2.3 Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation und befähigt die Lernenden, Ideen, Gedanken etc. verständlich zu verschriftlichen. Die Lernenden wenden die orthografischen Regeln zunehmend sicher an. Die Lernenden wenden zudem die Grundregeln der Zeichensetzung an und lernen zunehmend, wichtige Regeln der französischen Kommasetzung zu nutzen.

## Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die im folgenden genannten Lernstrategien und Arbeitstechniken beziehen sich auf Lexiko-Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie.

### Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Lernenden können ...

- zunehmend selbstständig Wortschatz erschließen, indem sie z. B. ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen,
- Prinzipien der Wortbildung (z. B. Wortfamilien) erkennen und nutzen,
- Verfahren zur Vernetzung, zur Strukturierung und zum Memorieren von sprachlichen Mitteln anwenden (z. B. *carte mentale*, *champ lexical*),
- bei Ausdrucksschwierigkeiten auf Kompensationsstrategien zurückgreifen (z. B. Umschreibungen),
- sprachliche Vorbilder nutzen, um ihre Aussprache zu schulen (z. B. Lehrkraft, Audiodatei),
- (digitale) Wörterbücher sowie deren Zusatzfunktionen nutzen (z. B. Wortschatzlisten, Aussprache, Konjugationstabellen).

### Digitale Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Lernenden können ...

- digitale Ressourcen nutzen, um sich über sprachliche Mittel (z. B. Gebrauch von Kollokationen, idiomatische Wendungen, grammatische Strukturen, Aussprache) zu informieren,
- digitale Medien, Applikationen und Programme zum Üben von sprachlichen Mitteln nutzen.

### 3.3 Interkulturelle und plurilinguale Kompetenz

Die Entwicklung **interkultureller Kompetenz** ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, in Begegnungssituationen sowie beim Verstehen, Deuten und Produzieren fremdsprachiger Texte kommunikativ und kulturell angemessen zu handeln. Kommunikation erwächst in diesem Sinne u. a. aus der wechselseitigen Absicht, zu verstehen und verstanden zu werden.

Interkulturelle Kompetenz ist primär auf die Handlungsfähigkeit (*savoir faire*) ausgerichtet, d. h. Lernende können sowohl Empathie als auch Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Sichtweisen entwickeln, Position beziehen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht gestalten. Interkulturelle Kompetenz umfasst sowohl sprachliches Wissen als auch Kenntnisse der soziokulturellen Gegebenheiten der Zielsprachenländer (*savoir*). Sie beinhaltet zudem die Bereitschaft, sich auf fremdsprachliche kommunikative Situationen einzulassen und diese mit den vorhandenen eigenen Mitteln zu bewältigen, Unbekanntes bewusst wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit spielen dabei eine besondere Rolle (*savoir être*). Die Auseinandersetzung mit frankophonen Gegebenheiten sowie Denkweisen, Werten oder Haltungen ermöglicht den Lernenden die Reflexion und Relativierung ihres eigenen kulturellen Standpunktes. Diese kulturelle Bewusstheit befähigt die Lernenden, zielkulturelle Phänomene nachzuvollziehen, zu beschreiben und zu erklären, um so möglichen Missverständnissen vorzubeugen (*savoir comprendre*). Den Lernenden soll bewusst werden, dass und wie in Gesellschaften Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen durch Sprache entstehen, etabliert und verändert werden können. Soziale, politische und ökologische Anliegen sowie kritisches Bewusstsein als Querschnittsthemen sind auch im Sinne der Demokratiebildung relevant (*savoir s'engager*).

Interkulturelle Kompetenz ist eng mit plurilingualer Kompetenz verknüpft. **Plurilinguale Kompetenz** erwächst durch interaktive und kommunikative Erfahrungen in unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen usw. Aufgrund ihrer jeweiligen Sprachbiografien (z. B. durch familiäre, soziale, unterrichtliche Kontexte) verfügen alle Lernenden über plurilinguale Kompetenz. Sie versetzt die Lernenden in die Lage, mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen umzugehen, um in fremd- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen kompetent handeln zu können. Dabei aktivieren und nutzen sie alle ihnen verfügbaren diskursiven und kommunikativen Mittel, Strategien und Kenntnisse aus verschiedenen Sprachen (Lexiko-Grammatik, soziolinguistisches und soziokulturelles Wissen, kommunikative Strategien usw.) als Ressource, um die Verständigung in der Zielsprache so weit wie möglich zu sichern. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die plurilinguale Kompetenz so auszubauen, dass erfolgreiches kommunikatives Handeln in der Zielsprache realisiert werden kann.

### 3.4 Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit bedeutet Nachdenken über Sprache und über sprachlich vermittelte Kommunikation. Dies beinhaltet die Sensibilisierung für die französische Sprache und ihre Merkmale in bewusster Kontrastierung zur deutschen Sprache sowie zu den Herkunfts- und weiteren erworbenen Sprachen der Lernenden. Sprachbewusstheit greift insofern immer auf die plurilinguale Kompetenz der Lernenden zurück. Sprachbewusstheit ermöglicht es auch, Ausdrucksmittel und Varianten des Französischen zu erkennen und einzuordnen. Dies

schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein. Durch die reflexive Dimension der Kompetenz ist sie von fundamentaler Bedeutung für das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen und die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit.

| Die Lernenden können ...   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen auf Laut-, Wort- und Satzebene zwischen Sprachen erkennen und für den eigenen Sprachlernprozess nutzen,</li><li>• die Erfordernisse einer Kommunikationssituation erkennen und reflektieren sowie ihr Sprachhandeln danach ausrichten.</li></ul> |

### 3.5 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz impliziert einen lebenslangen Lernprozess. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen zu reflektieren und zu gestalten. Dabei nutzen die Lernenden eine Auswahl vorgegebener Lernmethoden und Lernstrategien und greifen auf ihr mehrsprachiges Wissen sowie auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurück. Insofern ist Sprachlernkompetenz eng mit der plurilingualen Kompetenz und der Sprachbewusstheit verknüpft. Ziel ist es, Lernende zu einem selbstgesteuerten, motivierenden Fortschritt in ihrer Fremdsprachenkompetenz zu verhelfen. Sprachlernkompetenz zeigt sich in der Beobachtung und Evaluation eigener Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse, in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen für das weitere Sprachenlernen daraus zu ziehen und in der Verfügbarkeit konkreter sprachbezogener Lernstrategien und Arbeitstechniken. Die Lernenden übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Durch die Entwicklung ihrer Sprachlernkompetenz werden sie außerdem dazu ermutigt, in authentischen Kontexten (Schul austausche, individuelle Begegnungen mit französischsprachigen Lernenden, Auslandsaufenthalte etc.) die französische Sprache zu nutzen.

| Die Lernenden übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess, indem sie ...   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ihren Lernprozess individuell organisieren und den eigenen Lernstand/-fortschritt kriteriengeleitet einschätzen,</li><li>• sich mit dem eigenen Lernstil auseinandersetzen sowie Lernmethoden und -strategien erproben und reflektieren,</li><li>• Fehler und Feedback als Chancen im Lernprozess verstehen,</li><li>• Strategien zur Selbstkorrektur entwickeln,</li><li>• digitale Werkzeuge funktional in die Gestaltung des Sprachenlernens einbeziehen,</li><li>• Vertrauen in das eigene Können entwickeln,</li><li>• Projekte aktiv mitgestalten bzw. an sprachfördernden Aktivitäten teilnehmen (z. B. Austauschprogramme, deutsch-französischer Tag, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, <i>DELF</i>).</li></ul> |

### 3.6 Text- und Medienkompetenz

Text- und Medienkompetenz ist eine komplexe integrative Kompetenz: Sie baut auf den rezeptiven und produktiven Kompetenzen auf und verknüpft diese mit dem Ziel einer vertieften Auseinandersetzung. Als „Text“ werden alle mündlichen, schriftlichen und (audio-)visuellen Produkte verstanden, die analog oder digital vermittelt werden (erweiterter Textbegriff).

Text- und Medienkompetenz zielt im Sekundarbereich I darauf ab, dass Lernende Texte zu Themen ihrer Lebenswelt und ihres persönlichen Interesses erschließen, sich darüber austauschen und auf dieser Grundlage eigene Texte produzieren können. Durch die Beschäftigung mit spezifischen Merkmalen von Texten und einen produktiven Umgang mit ihnen entwickeln die Lernenden ihre literarisch-ästhetische Kompetenz. Im Rahmen der Schulung von Text- und Medienkompetenz kommen auch Ganzschriften frühzeitig und kontinuierlich zum Einsatz.

| Die Lernenden können ...  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• spezifische Merkmale und Gestaltungsmittel gängiger Textsorten (z. B. E-Mail, Tagebucheintrag, Blog) erkennen und für ihre eigene Textproduktion nutzen,</li><li>• Hilfsmittel und Techniken zum Verstehen und Produzieren von Texten anwenden (z. B. Modelltexte, Schreibgerüste),</li><li>• explizite und implizite Textaussagen erkennen und dazu Texte verfassen (z. B. Zusammenfassung von Teilaspekten, Personenbeschreibung, kurze Stellungnahme),</li><li>• sich kreativ-produktiv mit Textinhalten beschäftigen (z. B. szenische Darstellung, Perspektivwechsel, Umgestaltung, Fortsetzung, Füllen inhaltlicher Leerstellen),</li><li>• Bezüge zwischen Text und Bild erkennen und produktiv nutzen (z. B. Film, <i>court-métrage</i>, <i>clip vidéo</i>, <i>BD</i>, <i>roman graphique</i>, <i>roman photo</i>),</li><li>• Bezüge zwischen Wort, Klang und Form erkennen und produktiv nutzen (z. B. Reim, <i>virelangue</i>, Lied, Gedicht),</li><li>• auf (digitale) Werkzeuge beim sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Verstehen sowie beim Produzieren eigener Texte zurückgreifen.</li></ul> |

### 3.7 Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz

Digitale Medien prägen zunehmend den gesellschaftlichen Alltag und die Art und Weise, wie kommuniziert wird, also auch, wie Fremdsprachen gelernt und genutzt werden. Durch die Digitalisierung sind Werkzeuge für die (fremd-)sprachliche Kommunikation und Interaktion entstanden, bei denen einerseits hinsichtlich der gelingenden Kommunikation das eigenständige Verfügen über sprachliche Mittel und die mit ihnen erreichbaren funktional-kommunikativen Kompetenzniveaus scheinbar an Relevanz verlieren. Andererseits gewinnen spezifische Kompetenzen an Bedeutung, z. B. in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit dieser Werkzeuge und der Angemessenheit der mit diesen Hilfsmitteln entstandenen Kommunikationsprodukte. Dies gilt insbesondere mit Blick auf kulturell geprägte Aspekte der Kommunikation. Die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz umfasst vor diesem Hintergrund u. a. die adressaten-, situations- und zweckangemessene Nutzung digitaler Werkzeuge der Verständigung in fremdsprachigen Kommunikationen und Interaktionen. Sie betrifft aber zudem die Fähigkeit, sich der digitalen Möglichkeiten für das Erlernen der Fremdsprache zu bedienen, damit diese auch unabhängig von digitalen Werkzeugen genutzt werden kann. Die Vermittlung und Aneignung

der fremdsprachlichen und digitalen Kompetenzen beeinflussen sich folglich gegenseitig und sind entsprechend fächer- und kompetenzübergreifend zu betrachten.

Um den digitalen Wandel im Französischunterricht angemessen zu berücksichtigen, ist die Ausbildung eines Medialitätsbewusstseins erforderlich. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, die Leistung und den Mehrwert von Medien und Medienangeboten einschätzen, reflektieren und zielgerecht im Rahmen ihres Spracherwerbs nutzen zu können.

In diesem Kontext erwerben Lernende Kompetenzen unter zwei Perspektiven: Zum einen erwerben sie Kompetenzen zur rezeptiven, produktiven und interaktiven Teilhabe an multimodalen Kommunikations- und Interaktionsformen (mündlich, schriftlich, visuell, Mischformen), die also in enger Verbindung zur funktionalen kommunikativen Kompetenz stehen (**Lernen über Medien**). Zum anderen entwickeln sie Kompetenzen zur kritisch-reflektierenden Nutzung von Möglichkeiten der Unterstützung des eigenen Fremdsprachenlernens sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule und Unterricht, die alle Kompetenzbereiche betreffen (**Lernen mit Medien**). Als Bezugs- und Referenzrahmen für die folgenden genaueren Hinweise dienen das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz sowie der niedersächsische Orientierungsrahmen Medienbildung.<sup>9</sup>

### **Lernen über Medien**

Die Einbettung digitaler Medien in den schulischen Lehr- und Lernprozess bedeutet, dass Medien als eigener Lerngegenstand angesehen werden müssen, um einen sachgerechten Gebrauch im Umgang mit Medien zu vermitteln. Dabei ist es wichtig, im Blick zu behalten, dass die Digitalisierung (insbesondere hinsichtlich der Entwicklung generativer KI-Modelle) als offener Prozess einem stetigen Wandel unterliegt und die Kompetenzerweiterung somit ein fortlaufender Prozess ist. Grundsätzlich sollen die Lernenden im Unterricht mit gängigen französischsprachigen Netzwerken, Online-Tools, Plattformen und sozialen Kommunikationsmedien vertraut gemacht werden. Dabei bedarf die Recherche auf französischsprachigen Webseiten einer sorgfältigen, nicht nur technischen, sondern auch inhaltlichen Begleitung. Außerdem kommt der Ausbildung einer umfassenden Kommunikationskompetenz im Hinblick auf die Netiquette eine besondere Bedeutung zu. Die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz trägt dazu bei, dass die Lernenden Medieninhalte und deren Entstehung zunehmend kritisch hinterfragen können. Sie erlangen damit eine Schlüsselkompetenz zur demokratischen Teilhabe an digitalen Lebenswelten.

### **Lernen mit Medien**

Im Französischunterricht dienen Medien zur Recherche sowie als Werkzeuge zur Strukturierung und Präsentation neuer Wissensinhalte. Um die Lernenden dabei zu unterstützen, ist die Schaffung digitaler Lernumgebungen erforderlich. Dazu gehören die Verfügbarkeit des Internets im Unterricht, die Nutzung digitaler Nachschlagewerke sowie Lernplattformen und weitere Anwendungssoftware bzw. Künstliche Intelligenz.

Digitale Medien sind im Französischunterricht funktional einzusetzen und haben dementsprechend eine dienende Funktion bei der Schulung der kommunikativen Kompetenzen. Sie müssen methodisch-didaktisch sinnvoll, zielgerichtet und angemessen dosiert in das Unterrichtsgeschehen integriert werden.

---

<sup>9</sup> Vgl. „Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz“ (2016) sowie „Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemein bildenden Schule“ (2020)

## **Potenziale der digitalen Medien im Lernprozess**

Das Lernen unter den Bedingungen der Digitalität und die Integration digitaler Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten in Lernarrangements bieten vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung von problem- und handlungsorientierten, individualisierten Lernszenarien und Aufgabenstellungen. Folgende Potenziale sind für die Ausbildung und Entwicklung fachlicher und digitaler Kompetenzen hervorzuheben:

- Variabilität der Darstellungsformen
- Anschaulichkeit und Multimedialität
- Verbindung verschiedener Lernorte
- Unterstützung von Barrierefreiheit

Gefördert werden in diesem Zusammenhang u. a.:

- selbstständiges, autonomes und individualisiertes Lernen
- problemlösendes und entdeckendes Lernen
- erweiterte Kommunikation und Kollaboration
- individuelle Rückmeldungen sowie Feedbackkultur
- Kreativität

Für die Lernenden führt das Zusammenspiel von analogen und digitalen Lernsettings (*blended-learning*) zu einer veränderten und zukunftsorientierten Lernkultur, die erweiterte Möglichkeiten sowohl für individuelles als auch für soziales und kollaboratives Lernen bietet. Für die Lehrenden bedeutet der Einsatz digitaler Medien, dass Aufgaben effizienter adaptiv konzipiert, d. h. (auch mit Hilfe von KI) differenziert und durch gestufte Hilfsmittel im Sinne des *scaffolding*-Prinzips an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

## **Potenziale von KI im digitalen Lernprozess**

Der Einsatz von auf Künstlicher Intelligenz (KI) basierenden generativen Systemen beim Erlernen von Fremdsprachen ist grundsätzlich als gewinnbringend anzusehen und bietet innovative sowie personalisierte Möglichkeiten, Lernprozesse zu unterstützen. Die verantwortungsbewusste, konstruktive und kritische (datenschutzkonforme) Nutzung von KI beinhaltet, dass deren Verwendung korrekt beschrieben und dokumentiert werden muss. Künstliche Intelligenz hat für das Erlernen und Unterrichten von Fremdsprachen folgendes Potenzial:

- Schreibassistenten und Übersetzungstools können bei der Überarbeitung von Texten (der Korrektur von Grammatik sowie der Optimierung von Stil und Wortwahl) unterstützen,
- virtuelle Konversationspartner und KI-gestützte Simulationen ermöglichen es, realitätsnahe Kommunikationssituationen zu üben und interaktive Kompetenzen zu stärken,
- KI-gestützte Sprachlern-Tools können Inhalte und Schwierigkeitsgrad individuell an das Lernniveau anpassen,
- KI bietet Möglichkeiten zur Inklusion, indem sie barrierefreie Lernmethoden wie Text-to-Speech-Funktionen oder automatische Untertitelung bereitstellt,
- KI-Anwendungen erleichtern die Erhebung und Analyse von Lernständen durch individuelle Rückmeldungen zum erreichten Lernfortschritt im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen.

## Kompetenzbereiche

Im Folgenden sind diejenigen Aspekte der digitalen Kompetenz benannt, die für den Französischunterricht im Sekundarbereich I von besonderer Relevanz sind (vgl. *Orientierungsrahmen Medienbildung*). Je nach Unterrichtssituation und Lernstand finden unterschiedliche Aspekte Berücksichtigung. Die Lernenden erwerben die Kompetenzen sukzessive und kumulativ in den Jahrgängen 6 bis 10.

### Kompetenzbereich 1: Suchen, Erheben, Verarbeiten und Aufbewahren

Die Lernenden können ...

- in verschiedenen digitalen, zunehmend auch zielsprachigen Umgebungen recherchieren,
- themenrelevante Informationen aus Medienangeboten analysieren und strukturieren,
- Daten und Informationen organisieren, strukturieren und sichern,
- Ergebnisse mit selbstgewählten Methoden und Strategien sichern,
- Informationen unter Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben aufbereiten.

### Kompetenzbereich 2: Kommunizieren und Kooperieren

Die Lernenden können ...

- Erkenntnisse aus Mediene Erfahrungen weitergeben und diese in kommunikative und kooperative Prozesse einbringen,
- verschiedene digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet, adressaten- und situationsgerecht verwenden,
- in kooperativen Arbeitsprozessen mit digitalen Werkzeugen Daten und Informationen zusammenführen,
- in kooperativen Arbeitsprozessen passende digitale Werkzeuge bzw. Plattformen zum Teilen unter Berücksichtigung von Urheber- und Nutzungsrecht auswählen.

### Kompetenzbereich 3: Produzieren und Präsentieren

Die Lernenden können ...

- technische Bearbeitungswerkzeuge sowie ästhetische Gestaltungsmittel in verschiedenen Formaten (Text, Bild, Audio, Video, etc.) zielgerichtet einsetzen,
- Informationen, Inhalte und vorhandene digitale Produkte weiterverarbeiten,
- ihre Medienprodukte unter sach- und adressatengerechtem Einsatz digitaler Werkzeuge präsentieren,
- kriteriengeleitet Rückmeldung zu Medienprodukten und Präsentationen geben,
- Persönlichkeits-, und Nutzungsrechte bei ihren Gestaltungs- und Produktionsprozessen berücksichtigen.

### Kompetenzbereich 4: Schützen und sicher Agieren

Die Lernenden können ...

- ihr eigenes Nutzungsverhalten im Umgang mit digitalen Endgeräten reflektieren,
- Strategien zum Schutz personenbezogener Daten in digitalen Umgebungen anwenden (u. a. Adressen, Fotos).

### **Kompetenzbereich 5: Problemlösen und Handeln**

Die Lernenden können ...

- digitale Lernmöglichkeiten effektiv nutzen,
- digitale Werkzeuge sowie Medien bedarfs- und zielgerecht zur Optimierung ihrer Arbeits- und Lernprozesse einsetzen.

### **Kompetenzbereich 6: Analysieren, Kontextualisierung und Reflektieren**

Die Lernenden können ...

- die Wirkung von Medien auf das eigene Handeln sowie auf Individuum und Gesellschaft reflektieren,
- sich mit ihrem eigenen Medienverhalten auseinandersetzen und die Folgen ihrer Mediennutzung für ihr persönliches Umfeld erkennen.

## 4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Lernenden einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Für den Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Lernende zum Weiterlernen zu ermutigen. In **Lernsituationen** dienen Fehler und Umwege den Lernenden als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses.

In **Leistungs- und Überprüfungssituationen** ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten funktionalen kommunikativen Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Lernenden Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Neben der kontinuierlichen Beobachtung der individuellen Lernfortschritte (Dokumentation der individuellen Lernentwicklung) sind mündliche und andere fachspezifische Leistungen sowie schriftliche Arbeiten (Klassenarbeiten/Sprechprüfungen) zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Bei der Bewertung fachspezifischer Leistungen ist neben dem Endprodukt auch der Entstehungsprozess zu berücksichtigen.

Die **mündliche** Sprachverwendung ist im Französischunterricht von besonderer Bedeutung. Daher spielt die Bewertung produktiver mündlicher Leistungen in der Fremdsprache eine bedeutsame Rolle.

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- Intonation und Aussprache,
- Verständlichkeit der Aussage,
- Länge und sprachliche Komplexität,
- Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln und Gesprächsstrategien,
- Verwendung von Reparaturstrategien,
- inhaltliche Angemessenheit.

Zu den **mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen** zählen z. B.:

- sinngestaltendes Vorlesen,
- Redebeiträge zum Unterrichtsgespräch,
- kooperative Leistungen im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit,
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Phasen der Unterrichtsgestaltung durch Lernende,
- Langzeitaufgaben und Projekte (z. B. Portfolio, Lesetagebuch, *lecture individuelle*),
- Präsentationen, auch mediengestützt.

In **Klassenarbeiten** werden die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen / audiovisuelles Verstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung (ab Jahrgang 9) innerhalb eines Schuljahrs überprüft, pro Klassenarbeit in der Regel eine rezeptive und eine produktive Kompetenz. Für jede der überprüften Kompetenzen ist eine Teilnote auszuweisen. Eine Überprüfung von mehr als zwei Teilkompetenzen in einer Klassenarbeit ist ausgeschlossen. Die **Kompetenz Sprechen** wird einmal pro Doppelschuljahrgang (7 / 8, 9 / 10) in einer Sprechprüfung überprüft, die eine Klassenarbeit ersetzt. Im Schuljahrgang 6 ist die Sprechprüfung fakultativ.

Leistungsüberprüfungen beziehen sich überwiegend auf Kompetenzen, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben und erweitert worden sind. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen berücksichtigt werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Den Lernenden müssen die Aufgabenformate und die im Anhang aufgeführten Operatoren bekannt sein.

Die Aufgabenformate für die Überprüfung der **rezeptiven Kompetenzen** verlangen eine jeweils ausreichende Anzahl an Items, um valide Ergebnisse für eine Bewertung innerhalb des gesamten Notenspektrums zu gewährleisten. Es ist nicht zulässig, bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen sprachliche Verstöße zu werten, sofern diese nicht sinnentstellend sind.

Die Überprüfung der **produktiven Kompetenzen** verlangt zusammenhängende, kontextualisierte Textproduktionen, Sprachmittlung erfolgt dabei grundsätzlich in die Zielsprache. Bei der Korrektur werden inhaltliche und sprachliche Stärken und Schwächen der Arbeit gekennzeichnet. Kern der Bewertung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Daher orientiert sich die Gewichtung und Bewertung der sprachlichen Verstöße am Grad des Gelingens der Kommunikation (integrative Bewertung der sprachlichen Leistung). Bei der Bewertung der produktiven Kompetenzen sind die sprachliche und die inhaltliche Leistung zu berücksichtigen. Der sprachlichen Leistung kommt gegenüber der inhaltlichen ein größeres Gewicht zu. Die Bewertung muss eine schriftliche Rückmeldung über die festgestellten Stärken und Schwächen der Leistung beinhalten.

Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten / Sprechprüfungen) trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben der entsprechenden Erlasse für die jeweilige Schulform in der gültigen Fassung. Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Arbeiten. Der Anteil der schriftlichen Arbeiten an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Arbeiten innerhalb eines Schulhalbjahres und darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen für die Lernenden sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden.

## 5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan. Die Erstellung des fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplans ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplans trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt auf der Grundlage der Themen (vgl. 2.2 Kompetenzentwicklung und Themenfelder) die Unterrichtsmodule fest, die den Aufbau und die Erweiterung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge und aktuelle Entwicklungen,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden,
- beschließt, welche Teile des Lehrwerks im Sinne des Kompetenzaufbaus verbindlich zu bearbeiten sind, was zu ergänzen ist und auf welche Teile verzichtet wird,
- trifft Absprachen über Differenzierungsmaßnahmen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte (z. B. französisches Theater, Museen, Bibliotheken, *Cinéfête, Institut français*),
- fördert und begleitet reale und virtuelle Begegnungen mit französischsprachigen Personen (z. B. Partnerschule, *eTwinning*, Austauschprogramme wie *Erasmus+*, *Voltaire, Brigitte Sauzay*),
- informiert über *DELF scolaire* und fördert die Teilnahme (ggf. im Rahmen des *DELF intégré*),
- trifft Absprachen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und multipliziert Fortbildungsergebnisse,
- legt die Anzahl und Verteilung verbindlicher schriftlicher Arbeiten im Schuljahr fest und beschließt, in welchen Schuljahrgängen jeweils eine dieser Arbeiten in Form einer Sprechprüfung durchgeführt wird,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen Arbeiten sowie zur Bewertung der Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- leistet einen fachbezogenen Beitrag zu den Querschnittsaufgaben (z. B. Bildung in der digitalen Welt, Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gender),
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum und überprüft dies regelmäßig hinsichtlich aktueller Entwicklungen im digitalen Bereich,
- wirkt bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule mit und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei.

## **6 Besondere Regelungen**

### **6.1 Französisch als dritte Fremdsprache ab Schuljahrgang 8**

Im Unterricht Französisch als dritte Fremdsprache profitieren die Lernenden von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie bereits in der ersten und zweiten Fremdsprache erworben haben. Der Unterricht in der dritten Fremdsprache setzt die Lernerfahrungen aus einer ersten **und** zweiten Fremdsprache voraus, berücksichtigt dieses Potenzial und baut darauf auf (z. B. durch eine steilere Progression und einen frühen Zugang zu authentischen Texten).

Am Ende des 10. Schuljahrgangs wird das Kompetenzniveau der 2. Fremdsprache annähernd erreicht (A2 / in Teilen B1), um eine Fortführung im Sekundarbereich II zu ermöglichen.

### **6.2 Bilingualer Unterricht**

Um Lernende auf die internationale Arbeitswelt in einem mehrsprachigen Europa vorzubereiten, hat Schule die Aufgabe, die Bedeutung der Fremdsprachen durch die Stärkung des Anwendungsbezugs zu fördern. Der Sachfachunterricht auf Französisch kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Bilingualer Sachfachunterricht befähigt die Lernenden, fachliche Sachverhalte aus unterschiedlichen Lernbereichen (z. B. Kunst, Musik, Sport, Geschichte, Erdkunde) in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen; er fördert somit die Sprachkompetenz.

Durch die Sachorientierung erfahren die Lernenden einen mehrdimensionalen Zugang nicht nur zu Fakten, sondern auch zu deren Darstellung und Einschätzung in der eigenen Kultur und der Zielkultur. Bilingualer Unterricht fördert daher in besonderem Maße die Erweiterung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Bilingualer Sachunterricht ist einer der Bausteine, die für das AbiBac (d. h. den gleichzeitigen Erwerb des deutschen und des französischen Abiturs) verbindlich sind. Auch für das sprachliche Exzellenzlabel CertiLingua ist die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht Voraussetzung.

Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts.

Denkbar ist die Verwendung des Französischen als Arbeitssprache in unterschiedlichen Modellen:

- bilinguale Profile,
- bilinguale Module (erweitertes Fremdsprachenangebot, in dem einzelne Unterrichtssequenzen im Fachunterricht in der Fremdsprache unterrichtet werden),
- fremdsprachige Projekte und Arbeitsgemeinschaften.

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend; die angemessene Verwendung der fremdsprachlichen Fachterminologie ist jedoch zu berücksichtigen.

## Anhang

### A 1 Operatoren für das Fach Französisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Die angegebenen Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die der Zielsetzung entsprechend (Lernaufgaben/Leistungsüberprüfungen) ausgewählt werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; weitere Aufgabenstellungen sind möglich. Im Laufe des Sekundarbereichs I sind die Lernenden mit den aufgeführten Operatoren vertraut zu machen.

#### Hörverstehen / audiovisuelles Verstehen, Leseverstehen

| Operator                 | Erläuterung                               | Beispiel                                    |
|--------------------------|---|---|
| cocher                   | etwas ankreuzen                           | Coche la bonne réponse/les bonnes réponses. |
| compléter                | etwas vervollständigen                    | Complète le tableau/la liste.               |
| mettre dans le bon ordre | etwas in die richtige Reihenfolge bringen | Mets les phrases dans le bon ordre.         |
| noter                    | etwas notieren                            | Note les activités des jeunes.              |
| relier                   | etwas verbinden, zuordnen                 | Relie chaque personne à son action.         |

#### Sprechen

| Operator                                 | Erläuterung  | Beispiel  |
|--|--|---|
| comparer                                 | etwas miteinander vergleichen                          | Compare les photos.   |
| décrire                                  | etwas beschreiben                                      | Décris la photo.  |
| demander/poser des questions/interviewer | Fragen stellen   | Demande à ton partenaire ce qu'il/elle a fait pendant les vacances.   |
| discuter (et se mettre d'accord)         | etwas diskutieren (und eine Lösung finden)             | Prendre l'avion pour partir en vacances ? Discutez.<br>Qu'est-ce qu'on fait cet après-midi ?<br>Discutez et mettez-vous d'accord. |
| donner des informations                  | Informationen weitergeben                              | Donne des informations sur le contenu du film.  |
| donner son avis                          | die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen | Vivre en ville ou à la campagne ?<br>Donne ton avis.  |
| expliquer                                | etwas erklären, erläutern                              | Est-ce que tu aimes le sport ? Explique pourquoi ou pourquoi pas.   |
| jouer                                    | spielen  | Jouez la scène.   |
| parler                                   | sprechen   | Parle de tes loisirs.   |
| présenter                                | etwas / jemanden vorstellen                            | Présente le personnage. / Présentez le dialogue.  |
| raconter                                 | etwas (nach-)erzählen                                  | Raconte tes vacances.   |

## Schreiben

| Operator                | Erläuterung  | Beispiel   |
|-------------------------|--|--|
| comparer                | etwas miteinander vergleichen                          | Compare le système scolaire en France au système scolaire en Allemagne.  |
| décrire / présenter     | etwas beschreiben/präsentieren                         | Décris / Présente la situation.  |
| discuter                | etwas diskutieren                                      | Doit-on donner son vrai nom dans un réseau social ? Discute le problème. |
| donner des informations | Informationen weitergeben                              | Donne des informations sur la vie au Québec.                             |
| donner son avis         | die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringen | Travailler dans un autre pays européen ? Donne ton avis.                 |
| écrire                  | schreiben  | Regarde les photos et écris l'histoire.                                  |
| expliquer               | etwas erklären, erläutern                              | Explique pourquoi le personnage se comporte / réagit ainsi.              |
| faire le portrait de    | Personen beschreiben                                   | Fais le portrait du personnage principal.                                |
| imaginer / inventer     | sich etwas vorstellen, ausdenken                       | Imagine / Invente la suite de l'histoire.                                |
| justifier               | etwas rechtfertigen, begründen                         | Faire un stage pendant les vacances scolaires ? Justifie ta position.    |
| rédiger                 | einen Text nach Vorgaben verfassen                     | Rédige une lettre / un e-mail / une réponse à ton corres.                |
| résumer                 | etwas zusammenfassen                                   | Résume l'action de l'histoire.   |

## Sprachmittlung

Wenn die Aufgabenstellung nicht auf Deutsch erfolgt, können z. B. passende Operatoren für das Sprechen und Schreiben wie *décrire*, *donner des informations*, *écrire*, *expliquer*, *présenter*, *rédiger* Verwendung finden.

## A 2 Kompetenzstufen des GeR für Sprachen

Die im Folgenden aufgeführten Kompetenzbeschreibungen und Skalen sind dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) in der aktualisierten Fassung (2020) entnommen.<sup>10</sup>

### A 2.1 Globalskala

|           |  |
|-----------|--|
| <b>B1</b> | <p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>  |
| <b>A2</b> | <p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p> |
| <b>A1</b> | <p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>                                       |

<sup>10</sup> "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband" (2020)

## A 2.2 Ausgewählte Deskriptoren

| <b>Hörverstehen allgemein</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>B1</b>                     | Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und in einer vertrauten Varietät gesprochen wird.  |
|                               | Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.   |
| <b>A2</b>                     | Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.  |
|                               | Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird   |
| <b>A1</b>                     | Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.<br>Kann konkrete Informationen (z.B. Orts- und Zeitangaben) zu vertrauten Themen im Alltagsleben erfassen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden.  |
| <b>vor A1</b>                 | Kann sehr kurze, einfache Fragen und Aussagen verstehen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden und von visuellen Signalen oder unterstützenden Gesten begleitet und, falls nötig, wiederholt werden.<br>Kann alltägliche und vertraute Wörter/Gebärden erkennen, sofern diese klar und langsam und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert ausgedrückt werden.<br>Kann Zahlen, Preise, Daten und Wochentage verstehen, sofern diese langsam und klar und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert werden. |

| <b>Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen</b> |   |
|---|---|
| <b>B1</b>   | Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.   |
|   | Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist.   |
|   | Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.   |
| <b>A2</b>   | Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.  |
|   | Kann einem TV-Werbespot oder einem Trailer für einen Film oder einer Szene daraus folgen und verstehen, um welche Themen es sich handelt, sofern die Bilder eine beträchtliche Verstehenshilfe sind und sofern deutlich und ziemlich langsam gesprochen wird. |
|   | Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.  |
| <b>A1</b>   | Kann vertraute Wörter, Gebärden und Wendungen erkennen und die Themen in den Überschriften von Nachrichtenüberblicken identifizieren sowie viele der Produkte in Anzeigen erkennen, indem visuelle Informationen und allgemeines Wissen genutzt werden.       |
| <b>vor A1</b>                                       | Kann das Thema eines Videodokuments auf der Basis visueller Informationen und des Vorwissens identifizieren.  |

| <b>Leseverstehen allgemein</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>B1</b>                      | Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.   |
| <b>A2</b>                      | Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.<br>Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. |
| <b>A1</b>                      | Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.  |
| <b>vor A1</b>                  | Kann vertraute Wörter / Gebärden erkennen, wenn sie von Abbildungen begleitet sind wie bei einer Speisekarte in einem Schnellimbiss, die mit Fotos illustriert ist, oder bei einem Bilderbuch, das vertrauten Wortschatz verwendet.  |

| <b>Mündliche Produktion allgemein (monologisches Sprechen)</b> |  |
|--|--|
| <b>B1</b>  | Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus dem eigenen Interessengebiet geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden.                           |
| <b>A2</b>  | Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen. |
| <b>A1</b>  | Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.   |
| <b>vor A1</b>  | Kann mit kurzen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben (z. B. Name, Familie, Staatsangehörigkeit).   |

| <b>Mündliche Interaktion allgemein (dialogisches Sprechen)</b> |   |
|--|---|
| <b>B1</b>  | Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen.<br>Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist.<br>Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.<br>Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten.<br>Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen). |
| <b>A2</b>  | Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner/innen, falls nötig, helfen.<br>Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.   |

|               |   |
|---------------|---|
|               | <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.</p>    |
| <b>A1</b>     | <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.</p> <p>Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.</p> |
| <b>vor A1</b> | <p>Kann Fragen über sich selbst und über Alltagssituationen stellen und beantworten und dabei kurze, formelhafte Ausdrücke verwenden und sich auf Gesten stützen, die die Information unterstützen.</p>   |

| <b>Schriftliche Produktion allgemein</b> |  |
|--|--|
| <b>B1</b>                                | <p>Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.</p>  |
| <b>A2</b>                                | <p>Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze verfassen und mit Konnektoren wie "und", "aber" oder "weil" verbinden.</p>  |
| <b>A1</b>                                | <p>Kann Informationen über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz geben (z. B. Vorlieben und Abneigungen, Familie, Haustiere) und dabei einfache Wörter/Gebärden und elementare Ausdrücke verwenden.</p> <p>Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze verfassen.</p> |
| <b>vor A1</b>                            | <p>Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z. B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.</p>   |

| <b>Schriftliche Interaktion allgemein</b> |   |
|---|---|
| <b>B1</b>                                 | <p>Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.</p> <p>Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was sie/er für wichtig hält.</p> |
| <b>A2</b>                                 | <p>Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen abfassen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.</p>  |
| <b>A1</b>                                 | <p>Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.</p>   |
| <b>vor A1</b>                             | <p>Kann mithilfe eines Wörterbuchs kurze Wendungen schreiben, um auf einem Formular oder in einer Notiz wichtige Informationen zu geben (z. B. Name, Adresse, Familie).</p>   |

| <b>Spektrum sprachlicher Mittel allgemein</b> |  |
|---|--|
| <b>B1</b>                                     | <p>Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.</p> |

|               |   |
|---------------|---|
|               | Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.  |
| <b>A2</b>     | Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Wörtern / Gebärden suchen.  |
|               | Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.<br>Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen / Gebärden und Redeformeln über sich selbst und anderen Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen.<br>Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer, memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen. |
| <b>A1</b>     | Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.<br>Kann einige elementare Strukturen in Hauptsätzen verwenden, mit einigen Auslassungen oder der Reduktion von Elementen.  |
| <b>vor A1</b> | Kann isolierte Wörter und elementare Wendungen verwenden, um einfache Informationen über sich selbst zu geben.  |

| <b>Wortschatzspektrum</b> |  |
|---------------------------|--|
| <b>B1</b>                 | Beherrscht ein Wortschatzspektrum in Zusammenhang mit vertrauten Themen und Alltagssituationen.<br>Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.               |
| <b>A2</b>                 | Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.<br>Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.<br>Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können. |
| <b>A1</b>                 | Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern / Gebärden und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.   |
| <b>vor A1</b>             | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>   |

| <b>Wortschatzbeherrschung</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>B1</b>                     | Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.<br>Verwendet ein großes Spektrum einfacher Wörter angemessen, wenn er/sie über vertraute Themen spricht. |

|               |   |
|---------------|---|
| <b>A2</b>     | Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen. |
| <b>A1</b>     | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>  |
| <b>vor A1</b> | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>  |

| <b>Grammatische Korrektheit</b> |  |
|---------------------------------|--|
| <b>B1</b>                       | Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache.<br>Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.<br>Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden. |
| <b>A2</b>                       | Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was sie / er ausdrücken möchte.  |
| <b>A1</b>                       | Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.   |
| <b>vor A1</b>                   | Kann sehr einfache Wortstellungen in kurzen Aussagesätzen anwenden.  |

| <b>Beherrschung der Phonologie allgemein</b> |   |
|--|---|
| <b>B1</b>                                    | Die Aussprache ist im Allgemeinen verständlich; die Aussage wird von der Intonation und Betonung sowohl auf der Äußerungs- als auch auf der Wortebene nicht wesentlich beeinträchtigt. Der Akzent wird allerdings von (einer) anderen Sprache(n) des Sprechers/der Sprecherin beeinflusst.  |
| <b>A2</b>                                    | Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin um Wiederholung bitten müssen.<br>Ein starker Einfluss anderer Sprachen des eigenen Repertoires auf die Betonung, den Rhythmus und die Intonation kann die Verständlichkeit beeinträchtigen, sodass ein aktiver Beitrag zur Gewährleistung des Verständnisses von den Gesprächspartner / innen erforderlich ist. Dennoch ist die Aussprache vertrauter Wörter klar. |
| <b>A1</b>                                    | Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Gesprächspartnern / -partnerinnen verstanden werden, die den Umgang mit Sprechenden aus der Sprachengruppe dieser Personen gewöhnt sind.<br>Kann ein begrenztes Spektrum von Lauten sowie die Betonung von einfachen, vertrauten Wörtern und Wendungen korrekt kopieren.  |
| <b>vor A1</b>                                | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>  |

| <b>Beherrschung der Orthografie</b> |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>B1</b>                           | Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich.<br>Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, sodass man sie meistens verstehen kann. |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>A2</b>     | Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen.<br>Kann kurze Wörter aus seinem / ihrem mündlichen Wortschatz “phonetisch” einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).   |
| <b>A1</b>     | Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften, oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben.<br>Kann seine / ihre Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.<br>Beherrscht die grundlegende Zeichensetzung (z. B. Punkte, Fragezeichen). |
| <b>vor A1</b> | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>   |

| <b>Soziolinguistische Angemessenheit</b> |   |
|--|---|
| <b>B1</b>                                | Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem sie / er die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.<br>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.<br>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner / ihrer eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.   |
| <b>A2</b>                                | Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.<br>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem sie / er die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.<br>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem sie / er gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren. |
| <b>A1</b>                                | Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem sie /er die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, “bitte” und “danke” sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.  |
| <b>vor A1</b>                            | <i>Keine Deskriptoren verfügbar.</i>  |