



Bilinguale Grundschule Französisch

Leitfaden



Staatsinstitut für Schulqualität
und Bildungsforschung München

BILINGUALE GRUNDSCHULE FRANZÖSISCH

Leitfaden

München 2023

I	Der Schulversuch <i>Bilinguale Grundschule Französisch</i>	4
1	Das Fremdsprachenlernen im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen	4
2	Der Schulversuch <i>Bilinguale Grundschule Französisch</i>	5
2.1	Ziele des Schulversuchs	5
2.2	Ansätze des Schulversuchs	6
II	Wissenschaftlicher Rahmen	12
1	Bilingualer Unterricht an Grundschulen in Deutschland: Was man schon erforscht hat und was wir noch nicht beantworten können (Prof. Dr. Thorsten Piske)	12
2	Die Bedeutung des fremdsprachlichen Schriftbildes (Patricia Uhl, Katrin Schwanke)	22
3	Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz und Integration von Herkunftssprachen (Patricia Uhl)	28
4	Interkulturelles Lernen in der <i>Bilingualen Grundschule Französisch</i> (Katrin Schwanke)	33
III	Konzeptionelle Grundlagen	37
III.1	Konzeptionelle Grundlagen für Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganztag	37
1	Kompetenzstrukturmodell	37
2	Kompetenzrahmen Französisch für die Varianten Arbeitsgemeinschaft oder Zusatzangebot im Ganztag (Katrin Schwanke / Patricia Uhl)	37
2.1	Kompetenzrahmen für das 1. und 2. Lernjahr	39
2.2	Kompetenzrahmen für das 3. und 4. Lernjahr	44
2.3	Themengebiete und Beispiele für sprachliche Mittel	49
III.2	Konzeptionelle Grundlagen für das Lernen in zwei Sprachen	55
1	Allgemeine Leitlinien	55
2	Kompetenzstrukturmodell für das Lernen in zwei Sprachen	58
3	Zusätzlicher Französischunterricht ab Jahrgangsstufe 3	59
IV	Grundsätze der <i>Bilingualen Grundschule Französisch</i>	61
IV.1	Unterrichtsgestaltung	61
1	<i>Scaffolding</i>	61
2	Sprachliche Progression – Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache	64
3	Kompetenzorientierter Unterricht	68
4	Funktionale Einsprachigkeit	70
5	Sprechanlässe	72
6	Lesen und Schreiben	74
7	Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen	80
IV.2	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Übergangsbegleitung	83
1	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	83
2	Begleitung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit	83

V. Schulpraktische Beispiele	85
V.1 Schulpraktische Beispiele für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot Ganztage	85
1 Rahmenbedingungen und organisatorische Aspekte	85
2 Gestaltung des Schuljahresbeginns	86
3 Jahresplanung	87
4 Hinweise zur Planung einer Französischstunde	100
5 Unterrichtsbeispiele für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganztage	101
V.2 Schulpraktische Beispiele für das Lernen in zwei Sprachen	123
1 Der Schuljahresbeginn in einer bilingualen Klasse	123
2 Jahresplanung	125
3 Sequenzplanung	126
4 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 1/2	138
5 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 3/4	156
V.3 Ideen für digital gestützten Unterricht in der Bilingualen Grundschule Französisch	183
1 Digitale Pinnwand	183
2 Tools zur Erstellung digitaler Bücher	184
3 Schreibaktivitäten im Rahmen einer Videokonferenz	185
4 Virtueller Austausch mit französischer Partnerschule im Rahmen einer Videokonferenz	185
5 Erstellen von Audiodateien	186
6 Erklärvideos	187
7 Podcasts	188
8 Arbeiten mit QR-Codes	188
9 Der Einsatz „Sprechender Stifte“	189
10 ePals	190
11 Komplexe digitale Lernaufgaben	191
VI Schulprofil Bilinguale Grundschule Französisch	194
1 Maßnahmen für die interne Schulentwicklung	194
2 Projektideen rund um Feier- und Thementage	195
3 Außerschulisches Lernen vor Ort	197
Anhang	199
Möglichkeiten der Unterstützung für Lehrkräfte und Schulen	199
Literatur	202
Zusätzliche Materialien	207

I Der Schulversuch *Bilinguale Grundschule Französisch*

„Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen ist ein Reichtum, den es durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu erschließen gilt.“

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011¹

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die Bilinguale Grundschule Französisch: Im ersten Abschnitt werden die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Grundlagen des Schulversuchs skizziert.

Der zweite Abschnitt gibt zunächst einen Überblick über die Zielsetzungen des Schulversuchs. Daran anknüpfend werden die organisatorischen Rahmenbedingungen erläutert. Anschließend werden die zwei Ansätze für Französischangebote in der Grundschule vorgestellt, die im Schulversuch entwickelt und erprobt werden:

- **Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganztag**
- **Lernen in zwei Sprachen**

Im Fokus stehen dabei die Besonderheiten des jeweiligen Ansatzes.

Zum Abschluss werden in einer tabellarischen Übersicht die Unterschiede der beiden Ansätze gegenübergestellt, aber auch ihre Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

1 Das Fremdsprachenlernen im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen

Mit Blick auf eine zunehmend international geprägte Lebenswelt und ein eng verflochtenes Europa gewinnt die Beherrschung weiterer Sprachen neben der Erstsprache an Bedeutung. Schon 2002 setzte sich der Europäische Rat in Barcelona das langfristige Ziel, dass jede Bürgerin und jeder Bürger der EU zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen erlernen solle.

Vor diesem Hintergrund veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) 2011 den eingangs zitierten Beschluss mit Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. In der Folge richten sich zunehmend mehr Schulen aller Schularten international aus, indem sie unterschiedliche fremdsprachliche Angebote entwickeln; das gilt auch für Bayern.

Um langfristig ein hohes Niveau an Kommunikationsfähigkeit zu erreichen, brauchen Schülerinnen und Schüler hochwertige Lernangebote, die sie dabei unterstützen, Sprachkompetenzen früh zu entfalten. Als internationale Verkehrssprache in Wirtschaft und Wissenschaft sowie als Nachbarsprache Deutschlands genießt Französisch dabei einen besonderen Stellenwert.

Sowohl früher Fremdsprachenunterricht (Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztag) als auch ein bilingualer Unterricht (etwa nach dem Konzept *Lernen in zwei Sprachen*) können die fremdsprachlichen Kompetenzen junger Schülerinnen und Schüler besonders fördern. Mit dem Bericht *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* legte die KMK 2013 einen Beschluss vor, der explizit die Entwicklung zweisprachiger Unterrichtsansätze fördert und fordert.² Im bayerischen Konzept *Lernen in zwei Sprachen* wird die Fremdsprache dazu verwendet, sich über einen Lerngegenstand auszutauschen. Das Sprachenlernen erfolgt hier weitgehend implizit: Nicht nur der Spracherwerb, sondern vor allem der Inhalt des jeweiligen Sachfaches steht im Mittelpunkt.

Fremdsprachliche Kompetenz hat im Hinblick auf Verständnis und Verständigung in einer globalisierten Gesell-

1 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [Zugriff: 30.06.2021].

2 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [Zugriff: 30.06.2021].

schaft einen hohen Stellenwert. Sowohl Französischangebote in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag als auch bilingualer Unterricht nach dem Konzept *Lernen in zwei Sprachen* bauen sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf und schaffen die Grundlage für die vom Europäischen Rat geforderte Mehrsprachigkeit. Sie tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler anderen Sprachen mit Offenheit und Neugier begegnen; sie unterstützen das lebenslange Fremdsprachenlernen und leisten einen Beitrag zur Pflege der europäischen Sprachenvielfalt. Auf diese wichtige Zielsetzung verweist nicht zuletzt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER).

2 Der Schulversuch *Bilinguale Grundschule Französisch*

Im Schuljahr 2017/2018 startete die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Schulversuch *Bilinguale Grundschule Französisch*. In diesem Rahmen werden Konzepte für Französischangebote in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag und für einen bilingualen Unterricht entwickelt, die auf die bayerische Grundschule abgestimmt sind.³

Schülerinnen und Schüler, die eine Grundschule mit dem Schulprofil *Bilingualen Grundschule Französisch* besuchen, erwerben zum einen fremdsprachliche Kompetenzen im Französischen. Zum anderen entwickeln sie eine aufgeschlossene Haltung und eine wertschätzende Einstellung: Sie lernen, Menschen anderer Sprache, anderer Herkunft und anderer Kultur unvoreingenommen und interessiert zu begegnen und sich mit ihnen auszutauschen.

Im Folgenden wird dargestellt, welchen Mehrwert die *Bilinguale Grundschule Französisch* den Schülerinnen und Schülern konkret bietet.

2.1 Ziele des Schulversuchs

Erhöhte fremdsprachliche Kompetenz

Der frühe und intensive Kontakt mit dem Französischen stärkt die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Der Lernerfolg beim Sprachenlernen hängt von der Dauer und der Intensität des Kontaktes mit der Fremdsprache ab: Je früher und intensiver ein solcher Kontakt stattfindet und je höher die Qualität des Inputs ist, desto müheloser kann die Fremdsprache erlernt werden. Wird die Fremdsprache gezielt als Unterrichtssprache ab Jahrgangsstufe 1 eingesetzt, so wird dieses Potenzial bestmöglich entfaltet und optimal genutzt.

Entwicklung von Sprachbewusstheit

Das *Lernen in zwei Sprachen* und auch Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag regen die Lernenden dazu an, sich bewusst mit ihrer Erst- oder Zweitsprache bzw. mit Französisch als weiterer Sprache zu beschäftigen. Durch den Vergleich von Begriffen und Redewendungen in verschiedenen Sprachen entwickeln sie Sprachbewusstheit, indem sie den eigenen Sprachgebrauch reflektieren und Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Sprachen feststellen.

Erhöhte Motivation zum Sprachenlernen

Neben der erhöhten fremdsprachlichen Kompetenz und der Entwicklung von Sprachbewusstheit wirken sich Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag und das *Lernen in zwei Sprachen* auch vorteilhaft auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Sprachenlernen aus. So haben Lehrkräfte beim *Lernen in zwei Sprachen* die Erfahrung gemacht, dass sich die Lernenden motivierter auf die Sprache einlassen, wenn diese in einem realen (Sach-)Kontext präsentiert wird. Ähnliches kann beim Französischunterricht in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag bei Unterrichtseinheiten beobachtet werden, die alltags- und lebensweltnahe Kommunikationssituationen als Grundlage nehmen. Die Schülerinnen und Schüler erleben die Verwendung der Fremdsprache als sinnvoll, da sie die Erfahrung machen, die französische Sprache als Werkzeug zur erfolgreichen Bewältigung von Lernaufgaben nutzen zu können.⁴

3 Vgl. Kapitel I, 2.2.

4 Vgl. Massler, Ute / Burmeister, Petra (2010). CLIL und Immersion, S.13f.

Anbahnung interkultureller Handlungskompetenz

Schon im Grundschulalter nehmen die Lernenden die Individualität ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler wahr. Sie lernen, diese wertzuschätzen, wenn ihnen entsprechende Haltungen vermittelt und vorgelebt werden. Vor allem die Mehrsprachigkeit, bedingt durch verschiedene Muttersprachen, aber auch durch die Unterrichtssprache Französisch, kann die Grundlage eines vorurteilsfreien Miteinanders bilden.

2.2 Ansätze des Schulversuchs

Der Schulversuch *Bilinguale Grundschule Französisch* verfolgt zwei Ansätze, um die genannten Ziele zu erreichen: Zum einen wird ein Konzept für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im offenen oder gebundenen Ganztage erprobt. Zum anderen entwickeln die beteiligten Modellschulen das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* – ein bilinguales Unterrichtsangebot, das optimal auf die Rahmenbedingungen der bayerischen Grundschule abgestimmt ist.

Die organisatorischen Grundlagen für beide Ansätze des Schulversuchs legt die jeweilige KMBek fest:

- **Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztage:** KMBek vom 01.09.2017 „Schulversuch Bilinguale Grundschule Französisch“ (KWMBI. 10/2017 S. 319)
- **Lernen in zwei Sprachen:** KMBek vom 08.08.2018 „Schulversuch Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Französisch“ (KWMBI. 10/2018 S. 337)

Zehn Modellschulen bieten Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im offenen oder gebundenen Ganztage an, während an sechs Modellschulen jeweils ein bilingualer Zug als freiwilliges Angebot aufgebaut wird. Beginnend in Jahrgangsstufe 1 richten sukzessive einen durchgehenden bilingualen Zug ein. Die beteiligten Lehrkräfte weisen im Französischen mindestens das Sprachniveau C1 des GER nach und nehmen an Fortbildungsmaßnahmen zur Didaktik und Methodik des jeweiligen Ansatzes teil.

Im Folgenden werden die beiden Ansätze zunächst überblicksartig vorgestellt. Anschließend wird der Aspekt Schulprofilbildung angesprochen, der in beiden Ansätzen eine tragende Rolle spielt. Zuletzt folgt eine tabellarische Gegenüberstellung beider Ansätze. Sie stellt die jeweils charakteristischen Merkmale heraus und gibt einen Überblick über die Unterschiede und auch die Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze.

Ansatz 1: Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im offenen oder gebundenen Ganztage

In diesem Ansatz des Schulversuchs erwerben Schülerinnen und Schüler grundlegende kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel im Französischen; darüber hinaus werden ihnen strategisch-methodische Kompetenzen für das Fremdsprachenlernen sowie interkulturelle Kompetenzen vermittelt.⁵ Der Schwerpunkt liegt dabei sowohl auf dem Erwerb alltagspraktischer kommunikativer Kompetenzen als auch auf dem Aufbau von sprachlicher und interkultureller Bewusstheit.

Bei diesem Ansatz handelt es sich nicht um ein bilinguales Konzept im engeren Sinne. Die Lehrkräfte greifen bei der Gestaltung der Lernangebote auf Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts zurück, lassen aber Elemente aus bilingualen Konzepten einfließen.

Französischangebote in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztage sind sehr flexibel an die Bedürfnisse der jeweiligen Schule anpassbar: Die Lerngruppen können jahrgangsgemischt oder jahrgangsgemischt gebildet werden; außerdem kann das erste Lernjahr in jeder Jahrgangsstufe beginnen. Deshalb werden in der vorliegenden Handreichung in erster Linie die Lernjahre statt der Jahrgangsstufen als Referenz angegeben.

5 Vgl. Kapitel III.1, 2.

Ansatz 2: *Lernen in zwei Sprachen*

Im bilingualen Ansatz erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ab Jahrgangsstufe 1 in zwei Sprachen zu lernen: Bei geeigneten Themen werden Phasen des regulären Unterrichts in den Fächern Heimat- und Sachunterricht, Mathematik, Kunst, Musik und Sport in französischer Sprache gestaltet. Der Erwerb der im LehrplanPLUS für das Sachfach ausgewiesenen Kompetenzen bleibt dabei gesichert.

Das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* beruht auf der Grundannahme, dass durch ausgiebige Phasen der sprachlichen Rezeption, gestützt durch den intensiven Einsatz vielfältiger *scaffolds*⁶, ein nachhaltiger Sprachlernprozess bei den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt wird. Die Lehrkraft ist im Unterricht nicht nur Sprachvorbild, sie schafft auch altersgemäße und aktivierende Sprechansätze und ermuntert die Lernenden – je nach individuellem Leistungsstand – zu Äußerungen in der Fremdsprache. Im Laufe der Grundschulzeit erwerben die Schülerinnen und Schüler, die bilingual unterrichtet werden, sukzessiv höhere fremdsprachliche Kompetenz. Sie verwenden die Sprache zunehmend selbstsicher, aktiv und produktiv. Ziel ist es, dass die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 4 mindestens das Sprachniveau A1 des GER erreichen.

Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der französischen Sprache sind für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts nicht erforderlich: Durch die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung wird die individuelle Lernausgangslage jedes Kindes berücksichtigt und ein Zuwachs in den sprachlichen Fertigkeiten aller Lernenden gewährleistet. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler können ihre Sprachen parallel pflegen. Außerdem eröffnet der Schulversuch Lernenden mit Vorkenntnissen aus bilingualen Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, ihre sprachliche Bildungsbiografie an der Grundschule fortzuschreiben.

Die Lehrkraft wählt für die französische Sprache geeignete Unterrichtsphasen in den oben genannten Fächern aus. Diese Phasen müssen sprachlich ergiebig sein und intensive kommunikative Situationen ermöglichen. Es können ganze Unterrichtsstunden, aber auch nur einzelne Phasen einer Unterrichtseinheit auf Französisch gestaltet werden.

Grundlage aller Unterrichtseinheiten – ob deutsch- oder französischsprachig – sind die im LehrplanPLUS verankerten Kompetenzerwartungen im jeweiligen Sachfach. Der Erwerb dieser sachfachlichen Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Unterrichts und erfolgt auf der Basis der im Lehrplan ausgewiesenen Inhalte. Die französische Sprache fungiert als Kommunikationsmittel zur Bewältigung der Lernaufgaben und wird nur in Ausnahmefällen selbst Unterrichtsgegenstand. Die Fremdsprache wird demzufolge weitestgehend implizit gelernt. Grundsätzlich gilt: Verbindliche deutsche Fachbegriffe werden im Rahmen deutschsprachiger Unterrichtsanteile erarbeitet und gesichert.

Ab Jahrgangsstufe 3 erhalten die bilingualen Klassen ein zweistündiges Zeitfenster, um die Französischkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu festigen und den Sprachlernprozess zu intensivieren. Verstärkt werden Phasen der bewussten Sprachbetrachtung einbezogen. Lesen und Schreiben erhalten darüber hinaus einen deutlich höheren Stellenwert. In geeigneten Zusammenhängen vertieft die Lehrkraft Themen aus dem bilingualen Sachfachunterricht oder beleuchtet sie aus anderen Perspektiven. Auf diese Weise werden Sprachkenntnisse auf- bzw. ausgebaut und individuelle Kompetenzzuwächse ermöglicht.

Entfaltung eines Schulprofils *Bilinguale Grundschule Französisch*

Über die Französischangebote des jeweiligen Ansatzes hinaus entfalten die Modellschulen ein Schulprofil *Bilinguale Grundschule Französisch*. Auf diese Weise erhalten alle Schülerinnen und Schüler der Schule – über die Französischangebote hinaus – die Möglichkeit, interkulturelle Handlungskompetenzen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Dazu gestalten die Schulen Maßnahmen, die sich an den Gegebenheiten vor Ort, den schulischen Schwerpunkten und den Interessen und Potenzialen der Kolleginnen und Kollegen orientieren. Beispiele für geeignete Maßnahmen reichen von einer bilingualen Schulhausgestaltung oder der Ausstattung der Schulbücherei mit französischsprachiger Literatur über das regelmäßige Einberufen von *assemblées scolaires* bis hin zu Austauschprogrammen oder Kooperationen mit französischsprachigen Schulen.

6 Vgl. Kapitel IV.1, 1

Tabellarischer Vergleich: Französisch in AGs oder im Ganzttag und Lernen in zwei Sprachen

Französisch in AGs oder im Ganzttag		Lernen in zwei Sprachen
Organisatorische Aspekte		
Zusammensetzung der Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none"> jahrgangstreue oder jahrgangsgemischte Lerngruppen ggf. Bildung von gemeinsamen Lerngruppen in unterschiedlichen Lernjahren Beginn in Jahrgangsstufe 1, 2, 3 oder 4 möglich, je nach Situation vor Ort begrenzte Planbarkeit der Progression über Jahrgangsstufen hinweg 	<ul style="list-style-type: none"> fester Klassenverband Lernen in zwei Sprachen in einem durchgehenden bilingualen Zug von Jahrgangsstufe 1 bis 4
Grad der Verbindlichkeit	<p>Arbeitsgemeinschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> reines Wahlangebot nach Anmeldung verbindliche Teilnahme für ein Schuljahr <p>Französisch im Ganzttag</p> <ul style="list-style-type: none"> je nach Ganzttagskonzept als verbindliches oder freiwilliges Angebot 	<ul style="list-style-type: none"> Freiwilligkeit bei der Anmeldung zum Besuch einer bilingualen Klasse über vier Schuljahre verbindliche Teilnahme am stundenplanmäßig erteilten Unterricht, der phasenweise auf Französisch abgehalten wird
Zeitliche Organisation der fremdsprachlichen Unterrichtszeit	<ul style="list-style-type: none"> Ausgestaltung variabel, je nach örtlichen Gegebenheiten fixe Zeitfenster im Stundenplan vorzugsweise 2–3 Unterrichtsstunden pro Woche, in Ausnahmefällen 1 Unterrichtsstunde pro Woche ein- oder doppelstündig 	<ul style="list-style-type: none"> zeitlich flexible und variable Einbettung in den regulären Stundenplan je nach Klassensituation Erfahrungswerte: Gesamtumfang französischsprachiger Unterrichtsstunden von ca. 6 Unterrichtsstunden pro Woche verbindliche Einbettung von außerunterrichtlichen Phasen (Morgenrituale, Kommunikation im Klassenzimmer ...)
Lehrplanbezug	<ul style="list-style-type: none"> kein vorgegebener, auf Jahrgangsstufen bezogener Lehrplan angestrebtes Leistungsniveau orientiert sich am eigens entwickelten Kompetenzrahmen (vgl. Kapitel III. 1, 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Umsetzung des LehrplanPLUS Grundschule für das jeweilige Sachfach angestrebtes Leistungsniveau orientiert sich am GER: Fremdsprachenniveau A1 oder höher am Ende der Grundschulzeit
Entwicklung eines Schulprofils	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung und Etablierung von schulprofilbildenden Maßnahmen, die über das Französisch-Angebot hinausgehen Identifikation der gesamten Schule mit dem Schulprofil 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung und Etablierung von schulprofilbildenden Maßnahmen, die über das Französisch-Angebot hinausgehen Identifikation der gesamten Schule mit dem Schulprofil

Französisch in AGs oder im Ganzttag		Lernen in zwei Sprachen
Kompetenzorientierter Unterricht		
Kompetenzorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Kompetenzstrukturmodell Fremdsprachen in der Grundschule (vgl. Kapitel III.1, 1; Adaption des Kompetenzstrukturmodells Englisch) • Schulung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen • Förderung des Sprachbewusstseins durch Vergleiche zwischen strukturellen und semantischen Aspekten des Deutschen und des Französischen 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Kompetenzstrukturmodell für das Lernen in zwei Sprachen (vgl. Kapitel III.2, 2) inkl. fachspezifischer prozessbezogener Kompetenzen • Schulung sachfachlicher Kompetenzen bei gleichzeitig weitgehend impliziter Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen • Förderung des Sprachbewusstseins durch Vergleiche zwischen strukturellen und semantischen Aspekten des Deutschen und des Französischen
Kognitive Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> • anspruchsvolle Aufgaben und kognitiv anregende Lernumgebungen zielen auf den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • anspruchsvolle Aufgaben und kognitiv anregende Lernumgebungen zielen auf den expliziten Erwerb sachfachlicher Kompetenzen und den impliziten Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen gleichzeitig • Nutzung der Fremdsprache als Unterrichtssprache erhöht den kognitiven Anspruch des Lernens
Sicherung der sprachlichen Kompetenzen und der sprachlichen Progression	<ul style="list-style-type: none"> • gezielte Übungen zur Sicherung einzelner Kompetenzbereiche, die sowohl Reproduktion, Rekonstruktion als auch freie Sprachproduktion verlangen • Verstetigung bereits gelernter sprachlicher Strukturen durch häufige Wiederholung und Reaktivierung in verschiedenen kommunikativen Kontexten • sprachliche Mittel⁷ werden mitteilungsbezogen (d. h. implizit im kommunikativen Rahmen), aber auch formbezogen vermittelt. • Nutzung verbaler und nonverbaler <i>scaffolds</i> • spiralcurriculare sprachliche Progression • anlassbezogene Phasen der Sprachbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstetigung bereits gelernter sprachlicher Strukturen durch häufige Wiederholung und Reaktivierung in verschiedenen sachfachlichen Kontexten • Sprachliche Mittel haben überwiegend dienende Funktion und werden fast ausschließlich mitteilungsbezogen, d. h. implizit und im Kontext, vermittelt. Eine formbezogene Vermittlung sprachlicher Mittel erfolgt nur in Ausnahmefällen (z. B. beim Risiko einer kollektiven Fossilierung von Fehlern). • Nutzung verbaler und nonverbaler <i>scaffolds</i> • spiralcurriculare sprachliche Progression • anlassbezogene Phasen der Sprachbetrachtung

7 Sprachliche Mittel sind Teil der kommunikativen Kompetenz und gliedern sich in vier Teilbereiche: Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthographie (vgl. Kompetenzstrukturmodell in Kapitel III.1, 1).

Lernen in zwei Sprachen	
Französisch in AGs oder im Ganzttag	
Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	
Offene Aufgabenstellungen	<ul style="list-style-type: none"> Einsatz offener Aufgaben mit dem Ziel, individuelle Lernfortschritte im Sprachlernprozess zu ermöglichen Berücksichtigung individueller Kompetenzen in der Fremdsprache
Sprachliche Aktivierung und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung des Sprachlernprozesses durch den intensiven Einsatz von <i>scaffolds</i> (vgl. Kapitel IV.1, 1) themenbezogene Sprechanlässe (vgl. Kompetenzrahmen in Kapitel III.1, 2)
Lebensweltorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Sprachliche Lernsituationen ergeben sich aus Themengebieten mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Anknüpfen an Alltagserfahrungen der Lernenden Auswahl sprachlicher Mittel nach alltagspraktischen Verwendungsmöglichkeiten
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> regelmäßige Reflexion des individuellen Lernfortschritts in der Fremdsprache
Funktionale Einsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikation der Lehrkraft erfolgt soweit wie möglich in der Fremdsprache. Auf Deutsch formulierte Äußerungen von Lernenden werden durch die Lehrkraft in der Fremdsprache gespiegelt. ggf. Gestaltung von Phasen der Sprachreflexion in deutscher Sprache
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung des Sprachlernprozesses durch den intensiven Einsatz von <i>scaffolds</i> durch die Lehrkraft (vgl. Kapitel IV.1, 1)
Schriftlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> Schrift hat unterstützende Funktion Präsenz des französischen Schriftbildes von Anfang an anlassbezogene Thematisierung von Spezifika des französischen Schriftsystems im Vergleich zum Deutschen Umfang des Einbezugs der französischen Schrift abhängig von der individuellen Situation der Lerngruppe (Lernjahr, Schulbuchjahr ...)

Lernen in zwei Sprachen	
Französisch in AGs oder im Ganztag	
Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	
Leistungsbeobachtung, Leistungserhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung und Dokumentation des fremdsprachlichen Kompetenzzuwachses gemäß dem jeweiligen Kompetenzstrukturmodell durch die Lehrkraft • Leistungserhebungen in den Sachfächern auf Deutsch • Leistungsüberprüfung der im LehrplanPLUS ausgewiesenen Fachwörter auf Deutsch • Aufgabenstellungen können zusätzlich zum Deutschen auch auf Französisch formuliert werden.
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Information der Erziehungsberechtigten über aktuelle französischsprachige Unterrichtsinhalte, Projekte etc. • regelmäßiger Austausch mit Erziehungsberechtigten über individuelle Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache • ausführliche Information der Erziehungsberechtigten über konkrete Ausgestaltung des Französisch-Angebots vor Ort
	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Information der Erziehungsberechtigten über aktuelle französischsprachige Unterrichtsinhalte, Projekte etc. • regelmäßiger Austausch mit Erziehungsberechtigten über individuelle Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache • ausführliche Information der Erziehungsberechtigten über Konzept und Methodik des <i>Lernens in zwei Sprachen</i>

II Wissenschaftlicher Rahmen

1 Bilingualer Unterricht an Grundschulen in Deutschland: Was man schon erforscht hat und was wir noch nicht beantworten können

(Prof. Dr. Thorsten Piske)

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

In diesem Kapitel wird der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Forschung über bilingualen Unterricht mit Schwerpunkt auf den deutschsprachigen Raum zusammenfassend dargestellt. Dabei werden auch erste Ergebnisse aus dem Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Französisch* berichtet.

Mit den vorliegenden Informationen können sich Lehrkräfte und Schulleiter einen Überblick über zentrale Erkenntnisse verschaffen. Sie bieten außerdem eine gute Grundlage, um in Gesprächen mit Dritten (Erziehungsberechtigten, Lehrkräften von weiterführenden Schulen ...) faktenbasiert zu argumentieren und ggf. Bedenken gegen bilingualen Unterricht auszuräumen.

Die wichtigsten Erkenntnisse auf einen Blick:

- Schülerinnen und Schüler, die an bilingualen Lernangeboten teilnehmen, zeigen in der Regel ein höheres Niveau an fremdsprachlicher Kompetenz als Lernende mit Regelunterricht in einer Fremdsprache.
- Wie im fremdsprachlichen Regelunterricht sind auch die in bilingualen Angeboten erzielten fremdsprachlichen Leitungen von Schülerinnen und Schülern umso besser, je intensiver ihr Kontakt zur Fremdsprache ist.
- Schülerinnen und Schüler, die bilingual unterrichtet werden, schneiden in der Regel weder in Deutsch noch in den Sachfächern schlechter ab als andere Lernende.
- Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können genauso von bilingualen Lernangeboten profitieren wie Lernende ohne Migrationshintergrund – sowohl mit Blick auf die Fremdsprache, als auch mit Blick auf das Deutsche.
- Das Schriftbild der Fremdsprache sollte von Anfang an in bilinguale Lernangebote eingebunden werden, um die Schülerinnen und Schüler an das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache heranzuführen und bei ihnen von Beginn an ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen dem Schriftbild des Deutschen und der Fremdsprache zu entwickeln.

Einleitung

So wie in vielen anderen Ländern auch, steigt die Zahl der Schulen, die bilingualen Unterricht anbieten, in Deutschland seit Jahren stetig an (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen, FMKS 2014). Derzeit gibt es etwa 330 Grundschulen mit bilingualen Angeboten; dies entspricht ca. 2 % aller privaten und öffentlichen Grundschulen.

Zu dem Anstieg bilingualer Angebote haben in den letzten Jahren auch die bayerischen Schulversuche *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* und *Bilinguale Grundschule Französisch* deutlich beigetragen.⁸

Das bilinguale Lehren und Lernen wird nach Wolff & Sudhoff (2015, S. 9) allgemein als ein didaktisch-methodisches Konzept beschrieben, „das man im weitesten Sinne als das Vermitteln und Lernen von Sachfächern oder Lernbereichen in einer anderen als der jeweiligen Schul- oder Landessprache definieren kann“. Der Oberbegriff, der sich in Europa für bilinguale Unterrichtsansätze weitgehend etabliert hat und der auch im Verlauf dieses Textes immer wieder verwendet wird, ist CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). CLIL bezieht sich nach dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (Eurydice 2006) auf alle Arten von Unterricht, in denen eine Zweit-

8 Der Schulversuch Bilinguale Grundschule Französisch verfolgt zwei Ansätze: Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganztage einerseits und bilingualer Unterricht nach dem bayerischen Konzept *Lernen in zwei Sprachen* andererseits (vgl. Kapitel I). Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Formen bilingualen Unterrichts.

sprache bzw. L2⁹ (z. B. eine Fremd-, Regional- oder Minderheitensprache und/oder eine andere offizielle Staatsprache) verwendet wird, um Lehrplanrelevante Themen in einer anderen Sprache als der/den Majoritätensprache/n eines Landes zu unterrichten. Dabei hat u. a. Petra Burmeister in verschiedenen Veröffentlichungen (z.B. Massler & Burmeister 2010, Burmeister 2013) darauf hingewiesen, dass sich auch Programme, die als CLIL-Programme beschrieben werden, deutlich bezüglich ihrer Ausgestaltung voneinander unterscheiden können:

„Die Bandbreite an Unterrichtsangeboten im CLIL-Kontinuum reicht von sporadischen fremdsprachlichen Unterrichtsphasen in einzelnen Sachfachstunden bis hin zu Immersions-Programmen, in denen ein substantieller Anteil des Curriculums über mehrere Jahre in einer Zweit- oder Fremdsprache (L2) unterrichtet wird. Immersion (von engl. *immerse* = eintauchen) ist die zeitaufwendigste Variante von CLIL, da die Kontaktzeit zur L2 in Kindertagesstätten bzw. Schulen über mehrere Jahre hinweg mindestens 50 % ausmacht [...]“ (Burmeister 2013, S. 160).

Das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* wurde eigens für die bayerischen Schulversuche *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* und *Bilinguale Grundschule Französisch* entwickelt. Es unterscheidet sich in einigen Punkten von anderen CLIL-Konzeptionen. Beispielsweise wählt die Lehrkraft in verschiedenen Fächern nur phasen- oder stundenweise Themen und Inhalte aus, die sie gezielt für die Vermittlung in der Fremdsprache aufbereitet. Folgt man der oben genannten Definition, kann dieses Konzept – unter Berücksichtigung der konzeptimmanenten Spezifika – als eine Variante unter CLIL subsumiert werden.

In Deutschland findet man am häufigsten deutsch-englische CLIL-Angebote, gefolgt von deutsch-französischen CLIL-Angeboten. Die Ergebnisse einer großen Zahl an Studien, die vor allem in Nordamerika und Europa durchgeführt worden sind, deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Fremdsprache in solchen Angeboten erlernen, gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Regelunterricht in einer Fremdsprache, zumeist einen mehr oder weniger deutlichen Vorsprung in Bezug auf verschiedene fremdsprachliche Fähigkeiten zeigen. Wie etwa Pérez-Cañado (2012) auf der Grundlage eines Forschungsüberblicks zu in Europa durchgeführten Untersuchungen ausführt, zeigen CLIL-Schülerinnen und -Schüler diese Vorteile, z. B.

- im Hinblick auf die allgemeine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache,
- in Bezug auf rezeptive Fähigkeiten, sprachliche Flüssigkeit, Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache und
- im schriftlichen Bereich hinsichtlich lexikalischer und grammatischer Komplexität.

Allerdings wies schon Genesee in den 1990er Jahren (z. B. 1998; mit Blick auf die bisher in Europa durchgeführten Untersuchungen auch Pérez-Cañado 2012) darauf hin, dass die Ergebnisse vieler Studien sehr vorsichtig in Bezug darauf interpretiert werden sollten, wie sich CLIL-Angebote tatsächlich auf die sprachliche Entwicklung sowie die Fachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern auswirken. Vorsicht ist erstens deshalb geboten, weil viele der bisher veröffentlichten Untersuchungen zu CLIL-Angeboten größere Schwächen im methodischen Bereich zeigen. Zum einen weisen viele dieser Untersuchungen einen Mangel an eingehenden statistischen Analysen auf. Zum anderen sind oft Gruppen von Schülerinnen und Schülern aus CLIL-Programmen mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht verglichen worden, die sich z. B. hinsichtlich kognitiver und affektiver Variablen, im Hinblick auf sozioökonomische Parameter oder bezüglich der Kontaktzeiten zur Fremdsprache außerhalb der Schule deutlich unterschieden haben (vgl. auch Kersten 2019). Somit kann nicht immer mit Sicherheit schlussgefolgert werden, ob die Vorteile, die Schülerinnen und Schüler mit CLIL-Unterricht in den betreffenden Untersuchungen gegenüber konventionell unterrichteten Schülerinnen und Schülern gezeigt haben, tatsächlich durch CLIL als Unterrichtsform oder durch andere Variablen bedingt waren.

Wie oben bereits erwähnt und z. B. auch schon von Wolff (2002) betont wurde, besteht besonders in Europa ein weiteres Problem bei der Interpretation der in CLIL-Studien erzielten Ergebnisse darin, dass sie nicht nur in verschiedenen europäischen Ländern, sondern teilweise auch an den Schulen innerhalb eines Landes sehr unterschiedlich umgesetzt werden und schon deshalb konkretere Aussagen nur zur Wirksamkeit ganz bestimmter Umsetzungsformen von CLIL möglich sind. Alles in allem, so schlussfolgert Pérez-Cañado (2012) in ihrem Forschungsüberblick, sei die Aussagekraft der bisher in Europa zu CLIL-Angeboten durchgeführten Untersuchungen also begrenzt. Viele

9 Im wissenschaftlichen Kontext werden die Begriffe L1, L2 usw. verwendet. L1 bezeichnet die Mutter- oder Erstsprache, also die erste Sprache, die ein Mensch lernt. L2 wird allgemein für jede nach der Mutter- oder Erstsprache erlernte Sprache gebraucht oder spezifisch für die zweite Sprache in der Erwerbsreihenfolge, wenn sie z. B. deutlich von einer Drittsprache (L3) oder Viertsprache (L4) abgegrenzt werden soll.

sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht wichtige Fragen zu CLIL-Programmen müssten erst noch in Studien untersucht werden, in denen die Vergleichbarkeit der getesteten Schülergruppen tatsächlich gewährleistet ist und in denen die erhobenen Daten angemessenen statistischen Analysen unterzogen werden. Mit pauschalen Aussagen zur Wirkung von CLIL-Angeboten sollte man also vorsichtig sein. Dies spiegelt sich u. a. auch darin wider, dass die Annahme, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit würde Vorteile in der kognitiven Entwicklung mit sich bringen (z. B. Bialystok et al. 2014), in den letzten Jahren wiederholt infrage gestellt wurde – obwohl sie vielen Forschern lange als deutlich belegt galt. In jüngeren Arbeiten wird verstärkt darauf hingewiesen, dass sich kognitive Vorteile z. B. nur in ganz bestimmten Tests und auch nur in bestimmten Studien gezeigt haben, in anderen dagegen nicht (z. B. Cox et al. 2016).

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf Forschungsergebnissen, die bereits seit Ende der 1990er Jahre an Grundschulen in Deutschland erzielt worden sind, wo sich CLIL-Angebote teilweise ebenfalls sehr deutlich von Schule zu Schule unterscheiden. Wie der Forschungsüberblick zeigen wird, bestätigen die Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten Untersuchungen zwei Beobachtungen:

- CLIL-Schülerinnen und Schüler zeigen zumeist ein deutlich höheres Niveau an fremdsprachlicher Kompetenz als Lernende, die an fremdsprachlichem Regelunterricht teilnehmen.
- CLIL-Schülerinnen und Schüler zeigen dabei meistens auch keine Defizite in der Majoritätensprache Deutsch oder im Fachwissen.

Nach dem Forschungsüberblick werden erste Ergebnisse zu den Leistungen von Erstklässlern präsentiert, die im Rahmen des Schulversuchs *Bilinguale Grundschule Französisch* an deutsch-französisch bilinguaem Unterricht teilgenommen haben. Wodurch die Leistungsvorteile begründet sein könnten, die CLIL-Schülerinnen und Schüler gewöhnlich gegenüber Lernenden mit fremdsprachlichen Regelunterricht in der fremdsprachlichen Kompetenz zeigen, wird in einem weiteren Abschnitt erörtert. Danach wird auf Schwächen eingegangen, die Lernende aus CLIL-Programmen in verschiedenen Studien wiederholt in Bezug auf bestimmte Aspekte der fremdsprachlichen Kompetenz gezeigt haben. Am Ende des Beitrags werden einige Schlussfolgerungen gezogen, in denen vor allem darauf eingegangen wird, welche Fragestellungen im Zusammenhang mit CLIL-Angeboten in Deutschland noch intensiver erforscht werden müssen.

Ergebnisse zum Erwerb der Fremdsprache bei Grundschülerinnen und Grundschülern in CLIL-Angeboten

Auf der Grundlage von internationalen Studien konnte man schon länger die Schlussfolgerung ziehen, dass das Niveau, das bilingual unterrichtete Grundschülerinnen und -schüler in einer Fremdsprache erreichen können, für gewöhnlich erheblich höher ist als das Niveau, das im fremdsprachlichen Regelunterricht erreicht werden kann. Diese Schlussfolgerung wird inzwischen auch durch die Ergebnisse einiger Studien unterstützt, die seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland an staatlichen Grundschulen mit CLIL-Angeboten durchgeführt worden sind. In den meisten dieser Studien ist Englisch als CLIL-Fremdsprache untersucht worden. Obwohl deutsch-französisch-bilinguale Angebote gerade an weiterführenden Schulen in Deutschland schon eine ca. fünfzigjährige Tradition haben (vgl. Breidbach 2013), ist die Zahl umfangreicherer systematischer Untersuchungen zu den fremdsprachlichen Fähigkeiten, die bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache Französisch entwickeln, immer noch überraschend gering: Auch für weiterführende Schulen liegen vor allem Untersuchungen zur CLIL-Fremdsprache Englisch vor (besonders bekannt ist hier die DESI-Studie, z. B. DESI-Konsortium 2006; zu deutsch-französisch bilinguaem Unterricht vgl. z. B. Mentz et al. 2007, Hollm et al. 2013). Diese sind größtenteils an Gymnasien durchgeführt worden. Es gibt aber auch Studien zu bilinguaem Unterricht an Realschulen (z. B. Hollm et al. 2013, Rumlich 2013, 2014, Böttger & Rischawy 2016, Rischawy 2016) und Hauptschulen (z. B. Schwab et al. 2014). Für das sprachliche Verhalten von Grundschülerinnen und -schülern, die Sachfachunterricht in französischer Sprache erhalten haben, liegen z. B. Arbeiten von Schlemminger (2006, 2008) vor. Da diese Studien bisher meistens aber noch nicht die gleiche Systematik aufweisen wie die Studien zu CLIL-Angeboten, in denen Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird, wird hier vor allem auf Ergebnisse eingegangen, die in Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern aus deutsch-englischen CLIL-Programmen erzielt worden sind.

Untersuchungen zur mündlichen Sprachproduktion

Was die Entwicklung des Englischen bei CLIL-Grundschülerinnen und -Grundschülern betrifft, gibt es in Deutschland bisher nur relativ wenige systematische Untersuchungen zu Programmen, bei denen CLIL-Unterricht auf der Grundlage einzelner Sachfachstunden bzw. „bilingualer Module“ erfolgte (z.B. Heim 2015, Couve de Murville et al. 2016). Eine größere Zahl an Untersuchungen liegt zur Entwicklung der CLIL-Fremdsprache Englisch bei Schülerinnen und Schülern vor, die – orientiert am aus Kanada bekannten Ansatz der frühen partiellen Immersion – an Schulen unterrichtet worden sind, in denen bis zu 70 % des Sachfachunterrichts in englischer Sprache erfolgt. Bereits Ende der 1990er Jahre sind zu solchen Programmen Forschungsarbeiten entstanden, in denen Bildbeschreibungen untersucht worden sind, die Henning Wode und sein Team von der Universität Kiel an einer Grundschule in Schleswig-Holstein aufgezeichnet haben (z. B. Wode 2009). Über alle vier Grundschuljahre hinweg wurden dabei dieselben deutsch-englisch bilingual unterrichteten Kinder jeweils am Ende eines Schuljahres darum gebeten, die Bilder der aus 24 Bildern ohne Text bestehenden Bildergeschichte *Frog, where are you?* (Mayer 1969) auf Englisch zu beschreiben. Detailliert analysiert worden sind die Bildbeschreibungen u. a. im Hinblick darauf, wie englische Verbformen (z. B. Kersten et al. 2002, Kersten 2009, Piske 2006) und kohäsive Bindungen (z. B. Möller 2015) erworben werden und wie sich deren Verwendung im Verlauf der Grundschulzeit entwickelt. Dabei hat sich gezeigt, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler schon am Ende der Jahrgangsstufe 1 dazu in der Lage waren, Bilder einer Geschichte frei und in ganzen Sätzen zu beschreiben, wobei die Beschreibungen aber noch durch eine recht große Anzahl unterschiedlichster Fehler gekennzeichnet waren. Von Schuljahr zu Schuljahr nahm die Zahl der Fehler in den Bildbeschreibungen trotz deren zunehmender Länge aber deutlich ab. Die Arten von Fehlern, die die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler auch am Ende der Jahrgangsstufe 4 noch in ihren Bildbeschreibungen produziert haben, sind dabei auch aus höheren Klassenstufen im Regelunterricht Englisch an weiterführenden Schulen bekannt und beruhen beispielsweise auf Transfer aus der deutschen Sprache, z. B. **The boy looks at the glass and there is the frog not in*, oder auf Übergeneralisierungen wie **comed* anstelle von *came* (z. B. Piske 2018). Insgesamt vermitteln die Bildbeschreibungen, die in verschiedenen Arbeiten analysiert worden sind, einen anschaulichen Eindruck davon, wie sich die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel im Verlauf der Grundschulzeit bei CLIL-Schülerinnen und -Schülern entwickeln kann, und sie weisen darauf hin, dass diese Lernenden schon am Ende der Grundschulzeit über die Fähigkeit verfügen können, Äußerungen zu produzieren, die durch ein vergleichsweise hohes Maß an grammatischer Komplexität und lexikalischer Reichhaltigkeit gekennzeichnet sind.

Untersuchungen mit Hilfe standardisierter Erhebungsverfahren

Weitere Schlussfolgerungen über die Entwicklungsstände bilingual unterrichteter Grundschulkinder in der Fremdsprache Englisch lassen einige seit 2012 publizierte Studien zu, in denen Schülerinnen und Schüler mit Hilfe standardisierter Erhebungsverfahren untersucht worden sind. Zunächst sind hier die Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Jens Möller von der Universität Kiel zu nennen, die an fünf Grundschulen in Hamburg und Schleswig-Holstein durchgeführt worden sind. Wie an der von Henning Wode und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern untersuchten Schule erfolgt der Unterricht an diesen fünf Grundschulen ab Jahrgangsstufe 1 in allen Fächern bis auf Deutsch in englischer Sprache, so dass etwa 70 % des Sachfachunterrichts vom ersten Schultag an in der Fremdsprache erteilt wird. In einer der an diesen Schulen durchgeführten Studien verglichen Zaunbauer et al. (2012) bei Kontrolle von Intelligenz und sozioökonomischen Hintergrund die Englischleistungen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Wortschatz, Leseflüssigkeit, Leseverständnis, Grammatik und schriftlicher Gebrauch mit denen von nicht bilingual unterrichteten Grundschulkindern. Das Hauptergebnis dieser Studie bestand darin, dass die bilingual unterrichteten Grundschulkinder den Lernenden mit Englisch-Regelunterricht in allen getesteten Leistungsbereichen überlegen waren. Im Hinblick auf die Leseflüssigkeit im Englischen wurde dabei festgestellt, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufen 3 und 4 im Durchschnittsbereich der Norm lagen, die für Dritt- und Viertklässler mit Erst- bzw. Muttersprache (L1) Englisch ermittelt worden waren. Im Test zum Leseverständnis erzielten die bilingual unterrichteten Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 3 einen Wert, der leicht unterhalb der Durchschnittsleistung von Drittklässlern mit L1 Englisch lag, wobei sich ihr Leseverständnis vom Ende der Jahrgangsstufe 3 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 signifikant verbesserte (vgl. auch Gebauer et al. 2013). Außerdem zeigten die bilingual unterrichteten Grundschülerinnen und -schüler in zwei Leseverständnistests, einem Grammatiktest und einem Test zum selbstständigen schriftlichen Gebrauch des Englischen Leistungen, die oberhalb der Durchschnittswerte lagen und die im Englisch-Regelunterricht für Fünft- und Sechstklässler ermittelt worden waren.

Untersuchungen zu den Leistungen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden

In den Studien, die von der Arbeitsgruppe um Jens Möller durchgeführt worden sind, sind relativ homogene Gruppen von Lernenden untersucht worden. Das heißt, dass sowohl die bilingual als auch die nicht bilingual unterrichteten Grundschul Kinder aus eher bildungsnahen deutschsprachigen Familien stammten (dies trifft allerdings nicht auf die Untersuchungen zu den Staatlichen Europa-Schulen Berlin zu, an denen die Arbeitsgruppe um Jens Möller auch beteiligt war, vgl. dazu Möller et al. 2017).

Genauere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit CLIL-Unterricht für unterschiedliche Gruppen von Lernenden und hierbei insbesondere auch für mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund geeignet ist, ist eines der Ziele der Studien, die seit 2012 von der Arbeitsgruppe um Thorsten Piske am Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg zu CLIL-Angeboten durchgeführt worden sind. In diesem Zusammenhang sind zunächst vor allem die von Anja Steinlen erzielten Ergebnisse zu beachten, die ein- und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Englischprogrammen miteinander verglichen hat, nämlich:

- Schülerinnen und Schüler aus einem intensiven bilingualen Angebot, in dem 50 % der Fächer in der Fremdsprache Englisch unterrichtet werden,
- Schülerinnen und Schüler aus einem weniger intensiven bilingualen Angebot, in dem 10 bis 20 % des Unterrichts in der Fremdsprache Englisch erfolgt sowie
- Schülerinnen und Schüler mit zweistündigem Regelunterricht Englisch (z. B. Steinlen 2018a).

Inwieweit diese verschiedenen Gruppen überhaupt in Bezug auf kognitive Grundfähigkeiten wie Konzentration und schlussfolgerndes Denken miteinander vergleichbar sind, hat Anja Steinlen – wie auch die Arbeitsgruppe um Jens Möller – dabei stets untersucht.

Wie nicht anders zu erwarten war, erzielten die von Anja Steinlen in verschiedenen Fremdsprachenprogrammen untersuchten Schülerinnen und Schüler in Englischtests zum Wortschatz, zur Grammatik und zum Lesen und Schreiben umso bessere Ergebnisse, je intensiver ihr Kontakt zum Englischen war. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler in den intensiveren CLIL-Programmen besser abschnitten als die in den weniger intensiven CLIL-Programmen und die Schülerinnen und Schüler mit Regelunterricht Englisch. Beim Vergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern war dabei besonders interessant, dass sich unabhängig vom Englischangebot und von den getesteten Leistungen keine signifikanten Unterschiede in den Englischleistungen zwischen mehrsprachigen Mädchen und mehrsprachigen Jungen, ein- und mehrsprachigen Mädchen oder ein- und mehrsprachigen Jungen fanden. Die wenigen Studien, die sowohl international als auch in Deutschland zu ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in bilingualen Schulkontexten durchgeführt worden sind, zeigten bisher ebenfalls keine fremdsprachlichen Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern auf (z. B. Genesee & Jared 2008, Bérubé & Marinova-Todd 2012, Steinlen & Piske 2013, 2016a, b, Steinlen 2016, Baumert et al. 2017). Erwähnenswert sind darüber hinaus die Leistungen, die in Tests zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis im Englischen erzielt wurden. Deren Analyse ergab, dass die zu 50 % auf Englisch unterrichteten Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Bezug auf ihre Leseflüssigkeit im Englischen etwa zwei Jahre und in Bezug auf ihr englisches Leseverständnis etwa ein Jahr hinter Kindern mit L1 Englisch lagen (z. B. Steinlen & Piske 2013, Steinlen 2016, 2017). Dabei wurden wiederum keine signifikanten Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern festgestellt.

Ergebnisse zu den Deutschleistungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in CLIL-Angeboten

Zu den Deutschleistungen bilingual unterrichteter Grundschul Kinder liegen bereits seit etwa 2005 Forschungsergebnisse vor, die wiederum von der Arbeitsgruppe um Jens Möller an Schulen mit einem sehr intensiven bilingualen Angebot, d. h. mit 70 % des Unterrichts in der Fremdsprache, erzielt worden sind. Dabei zeigte sich, dass bilingual unterrichtete Grundschul Kinder ebenso gute Lese- und Rechtschreibleistungen wie einsprachig deutsch unterrichtete Kinder im Deutschen erzielen können. So lagen die Leistungen in der *Hamburger Schreib-Probe* (May 2002) und der *Würzburger Leise Leseprobe* (Küspert & Schneider 1998) der bilingual unterrichteten Kinder innerhalb der Altersnorm konventionell unterrichteter Kinder (vgl. z. B. Zaunbauer et al. 2005, Zaunbauer & Möller 2006, 2007, Gebauer et al. 2013). Ähnliches ist seit Ende der 80er Jahre schon aus dem kanadischen Immersionskontext berichtet worden (vgl. Genesee 1987, Turnbull et al. 2001).

Im Gegensatz zu den erwähnten Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Jens Möller, in denen weitgehend homogene Gruppen von Lernenden in bilingualen Angeboten untersucht wurden, hat Anja Steinlen (z. B. Steinlen 2016, 2017, 2018b, Steinlen & Piske 2013, 2018) in ihren Studien wiederum die Deutschleistungen ein- und mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler aus CLIL-Programmen mit den Leistungen von Kindern mit Regelunterricht verglichen. Dabei bestätigte sich in Tests zum Lesen und Schreiben im Deutschen das in vielen Studien erzielte Ergebnis, dass mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler, die an Regelunterricht teilnehmen, oft schlechtere Leistungen erzielen als einsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler (vgl. z. B. Bos & Pietsch 2006, Chudaske 2012, Schwippert et al. 2012 für Grundschulen und Hesse et al. 2008, Stanat et al. 2010, 2016 für weiterführende Schulen). Ein anderes Bild ergab sich jedoch für die Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule bilingualen Unterricht erhielten. In Bezug auf ihre Deutschleistungen unterschieden sich ein- und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler nämlich nicht signifikant voneinander, und die Werte beider Gruppen lagen in der Norm für einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder. Der bilinguale Unterricht scheint somit die Entwicklung der Fähigkeiten für das Lesen und Schreiben im Deutschen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund in der Regel adäquat zu fördern.

Was könnten Gründe dafür sein, dass bilingual unterrichtete Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund wie die, die Anja Steinlen in verschiedenen Studien untersucht hat, auch in der Majoritätensprache Deutsch im Vergleich zu einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern keine Defizite zeigen (vgl. Steinlen & Piske 2018b)? Zunächst einmal ist es wahrscheinlich, dass der Deutschunterricht von so hoher Qualität ist, dass es gerade Kinder mit Migrationshintergrund und gegebenenfalls geringeren Deutschkenntnissen ermöglicht wird, in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten rasche Fortschritte zu machen. Der Deutschunterricht wird nämlich von denselben Lehrkräften durchgeführt, die in anderen Fächern Englisch als Unterrichtssprache verwenden. Es ist also anzunehmen, dass diese Lehrkräfte die methodisch-didaktischen Prinzipien des CLIL-Unterrichts auf den Deutschunterricht übertragen und damit vor allem Kindern mit Migrationshintergrund viele Gelegenheiten bieten, ihre Fähigkeiten im Deutschen zu verbessern (vgl. Burmeister & Pasternak 2004). Zu diesen Strategien zählen bspw. ein hohes Maß an sprachlichem *scaffolding* (d. h. Gerüste, die der Strukturierung des Schultages bzw. des Fachunterrichts dienen und den Kindern dadurch organisatorische und sprachliche Sicherheit geben) sowie *negotiation of meaning* (also die Aushandlung von Bedeutung, die unter anderem Paraphrasierungen, *clarification requests* oder *confirmation checks* beinhalten, um das Verständnis vom fremdsprachlichen Input zu erleichtern), Kontextualisierung und multisensorisches Lernen (vgl. Burmeister 2006).

Ergebnisse zu den Leistungen im Sachfach bei Grundschülerinnen und Grundschülern in CLIL-Angeboten

Das Fachwissen von Schülerinnen und Schülern, die an CLIL-Programmen teilgenommen haben, ist ebenfalls schon in einigen Studien untersucht worden. So haben z. B. de Courcy & Burston (2000) in einer Studie mit bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern, die Mathematikunterricht in französischer Sprache in Australien erhalten haben, gezeigt: Bilingual unterrichtete Lernende können sogar Vorteile im Fachwissen gegenüber Schülerinnen und Schülern zeigen, die Mathematikunterricht in der Landessprache erhalten, und zwar selbst dann, wenn der Mathematikunterricht in einer Fremdsprache erteilt wird, ihre Kenntnisse aber in der Landessprache getestet werden.

Dass das in einer Fremdsprache erlernte Fachwissen auch von bilingual unterrichteten Grundschülerinnen und -schülern z. B. im Fach Mathematik gut in ihre Erst- bzw. Muttersprache übertragen werden kann, haben in Deutschland als erstes auch wieder die Kolleginnen und Kollegen um die Arbeitsgruppe von Jens Möller bestätigen können. In zwei Studien (Zaubauer & Möller 2006, 2007) verglichen sie mit Hilfe des „Deutschen Mathematiktests für erste, zweite und dritte Klassen (DEMAT)“ (Krajewski et al. 2002, Krajewski et al. 2004, Roick et al. 2004) die Mathematikleistungen von bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern, die ihren Mathematikunterricht in englischer Sprache erhielten, mit denen von Schülerinnen und Schülern, die in Mathematik auf Deutsch unterrichtet wurden. Beide Gruppen wurden dabei in deutscher Sprache getestet. Bei der Kontrolle kognitiver und motivationaler Variablen stellten sie fest, dass bilingual unterrichtete Erstklässler signifikant bessere Mathematikleistungen erzielten als auf Deutsch unterrichtete und dass sich die Mathematikleistungen von bilingual und in deutscher Sprache unterrichteten Zweit- und Drittklässlern nicht signifikant voneinander unterschieden.

In einer weiteren Studie zum Heimat- und Sachunterricht ermittelten Kuska et al. (2010) bei bilingual unterrichteten Grundschülerinnen und Grundschülern u. a. bessere Behaltensleistungen als bei einsprachig unterrichteten. Schließlich sind im Zusammenhang mit dem Sachfachwissen von Schülerinnen und Schülern in bilingualen Pro-

grammen noch die von Möller et al. (2017) in einer groß angelegten Studie zu den Staatlichen Europa-Schulen Berlin beachtenswert. An diesen Schulen werden Schülerinnen und Schüler jeweils auf Deutsch und in einer von neun sogenannten Partnersprachen unterrichtet. Unter den Partnersprachen befindet sich z. B. auch das Französische, das an sechs Grundschulen als Unterrichtssprache verwendet und von Muttersprachlern unterrichtet wird. Zum Testen wurden z. B. die Instrumente der internationalen Studie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2011) eingesetzt. Es zeigte sich dabei, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Sachfachwissens, wenn sie auf Deutsch getestet wurden, genauso gut abschnitten wie Schülerinnen und Schüler mit Regelunterricht. Wurde das Sachfachwissen jedoch in der Partnersprache getestet, erzielten sie weniger gute Leistungen als Schülerinnen und Schüler, die in dem Land getestet wurden, in dem die Partnersprache Landessprache ist.

Im Zusammenhang mit dem Fachwissen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu erwähnen, dass Fachbegriffe immer in der Landessprache, also auf Deutsch, mit erarbeitet werden sollten. Ohne dass die Lehrkraft dafür zum Deutschen wechselt, kann dies z. B. dadurch geschehen, dass sie Arbeitsblätter, Wandbilder und Poster erstellt, auf denen Fachbegriffe auf Deutsch und in der Fremdsprache erscheinen. Am Ende einer Unterrichtsstunde kann aber auch als Hausaufgabe aufgegeben werden, dass die Schülerinnen und Schüler die deutschen Entsprechungen aller Fachbegriffe, die in der Stunde in der Fremdsprache erarbeitet worden sind, herausfinden sollen. Schließlich kann die Lehrkraft z. B. auch am Ende einer Unterrichtseinheit zu einem Thema eine Liste erstellen, auf der die Fachbegriffe in der Fremdsprache mit ihren deutschen Entsprechungen aufgeführt sind, und die Begriffe dann im Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vergleichen.

Abschließend ist im Hinblick auf die hier präsentierten Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Fremdsprache, des Deutschen und von Sachfachkenntnissen zu erwähnen, dass sie durch die von der Arbeitsgruppe um Heiner Böttger von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erzielten Ergebnisse zum Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* im Wesentlichen bestätigt werden.

Erste Ergebnisse zum deutsch-französisch bilingualen Unterricht im Rahmen des Schulversuchs *Bilinguale Grundschule Französisch*

Zum Ende des Schuljahres 2018/2019 sind die ersten Daten von insgesamt 128 deutsch-französisch bilingual unterrichteten Erstklässlern erhoben worden, die am Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Französisch* teilgenommen haben. Die Datenerhebungen und -auswertungen wurden von den beiden Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Fremdsprachendidaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg Patricia Uhl und Katrin Schwanke mit Unterstützung durch studentische Hilfskräfte vorgenommen. Wie in den schon seit 2012 von Anja Steinlen durchgeführten Untersuchungen zum deutsch-englisch bilingualen Unterricht an Grundschulen wurden dabei Erhebungen zu den kognitiven Grundfähigkeiten schlussfolgerndes Denken und Konzentration mit Hilfe der *Coloured Progressive Matrices* (CPM, Raven 1976) und des KT1 (Möhling & Raatz 1974) durchgeführt, um eine erhöhte Vergleichbarkeit der sprachlichen Leistungen verschiedener Merkmalsgruppen (insbesondere zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen einsprachig aufwachsenden Kindern deutscher Herkunft und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund) sicherzustellen. Zur Untersuchung der Deutschleistungen wurde der *Leseverstehenstest für Erst- bis Siebtklässler – Version II* (ELFE II, Lenhard et al. 2018) eingesetzt, dessen Vorgängerversion ebenfalls schon von Anja Steinlen in Untersuchungen zu deutsch-englisch bilingualem Unterricht eingesetzt worden war. Da für die Messung verschiedener Französischkompetenzen noch keine angemessenen Erhebungsinstrumente vorlagen, wurden von Patricia Uhl und Katrin Schwanke selbst Instrumente entwickelt, um zu untersuchen, welches Niveau in verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten im Französischen, insbesondere im Hörsehverstehen, im freien monologisch-deskriptiven Sprechen und in der Flüssigkeit beim leisen Lesen, von den deutsch-französisch bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern des Schulversuchs erzielt werden können. Schließlich wurde zur Untersuchung der Mathematikkenntnisse der *Deutsche Mathematiktest für erste Klassen* (DEMAT 1+, Krajewski et al. 2002) eingesetzt, der z. B. auch in den Studien der Arbeitsgruppe um Jens Möller von der Universität Kiel verwendet worden war.

Die Auswertungen der erhobenen Daten ergaben, dass die deutsch-französisch bilingual unterrichteten Erstklässler im Schulversuch im Bereich des schlussfolgernden Denkens und der Konzentration Werte erzielten, die über den Werten der jeweiligen Altersnorm lagen. Die Deutschkenntnisse der Erstklässler schienen sich wie in den Untersuchungen von Anja Steinlen und der Arbeitsgruppe um Jens Möller zufriedenstellend zu entwickeln, da sie im Test

zum Leseverstehen im Deutschen innerhalb der Altersnorm abschnitten. Was den Leistungsstand in der Fremdsprache Französisch betrifft, ergaben die Auswertungen der Daten zum Hörsehverstehen, zum freien monologisch-deskriptiven Sprechen und zur Flüssigkeit beim leisen Lesen darüber hinaus, dass die deutsch-französisch bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler wie in Untersuchungen zu deutsch-englisch bilinguaem Unterricht bereits in der ersten Jahrgangsstufe vielfältige kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache erwarben. Bedenkt man, dass die Fertigkeiten des Hörsehverstehens und des Sprechens beim Umgang mit einer Fremdsprache in der ersten Jahrgangsstufe besonders im Vordergrund stehen, ist es dabei nicht überraschend, dass diese beiden Fertigkeiten am Ende des ersten Schuljahres besonders ausgeprägt waren. In Bezug auf mögliche Geschlechtsunterschiede sowie Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern wurden ähnliche Ergebnisse erzielt wie in den Studien von Anja Steinlen zu deutsch-englisch bilinguaem Unterricht. Es zeigte sich nämlich, dass Mädchen und Jungen in gleicher Weise vom deutsch-französisch bilingualen Angebot zu profitieren schienen. Auch ein- und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler zeigten sehr ähnliche Leistungen, wobei die mehrsprachig aufwachsenden Kinder besonders in Bezug auf das freie monologisch-deskriptive Sprechen im Französischen bessere Werte erzielten als die einsprachig Deutsch aufwachsenden Kinder. Im Gegensatz zu den von Zaunbauer & Möller (2006, 2007) untersuchten Kindern aus deutsch-englischen Immersionsprogrammen lagen die am Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Französisch* teilnehmenden Schülerinnen und Schüler am Ende der ersten Jahrgangsstufe hinsichtlich ihrer Mathematikkenntnisse allerdings noch etwas unterhalb des Normwerts für diese Altersgruppe. Die Ursache dafür ist bislang unklar.

Inwieweit sich diese ersten Ergebnisse zum deutsch-französisch bilingualen Unterricht im Rahmen des Schulversuchs bestätigen und wie sich die Französisch-, Deutsch- und Mathematikkenntnisse der Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg entwickeln werden, werden die Ergebnisse der nachfolgenden Datenerhebungen zeigen. Schon jetzt scheint sich allerdings zu bestätigen, dass besonders ein gut strukturierter, kontextgebundener und kommunikativ orientierter Unterricht in der Fremdsprache gewinnbringende Auswirkungen auf die Kompetenzen der Lernenden hat. Außerdem scheint sich die frühzeitige Einbindung des korrekten französischen Schriftbildes ab dem Beginn der ersten Jahrgangsstufe positiv auf die Sprachbewusstheit und die Anbahnung der leisen Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler auszuwirken.

Mögliche Gründe für die vergleichsweise guten Leistungen von Schülerinnen und Schülern in CLIL-Angeboten

Wie die in diesem Beitrag zusammengefassten Forschungsergebnisse zeigen, erreichen schon CLIL-Grundschülerinnen und -Grundschüler in vielen Bereichen der fremdsprachlichen Kompetenz für gewöhnlich ein deutlich höheres Niveau als Schülerinnen und Schüler, die an fremdsprachlichem Regelunterricht teilnehmen. In der Literatur zu bilinguaem Unterricht werden verschiedene Gründe dafür diskutiert, warum Lernende in CLIL-Kontexten eine vergleichsweise hohe Kompetenz in der CLIL-Fremdsprache erzielen. So weisen z. B. sowohl Zaunbauer et al. (2012) als auch Heine (2013) darauf hin, dass der deutliche Vorsprung, den bilingual unterrichtete Lernende gegenüber nicht bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern in Bezug auf verschiedene Aspekte der fremdsprachlichen Kompetenz zeigen, dadurch begründet sein dürfte, dass erstere erheblich mehr Kontakt zur Fremdsprache haben als zweitere.

Zaunbauer et al. (2012) und Steinlen & Piske (2013) nehmen außerdem an, dass auch die Authentizität und die Anschaulichkeit des CLIL-Unterrichts einen positiven Einfluss nicht nur auf die fremdsprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch auf ihre Leistungen im Sachfach haben könnte. CLIL ermögliche nicht nur erheblich mehr Kontakt zur Fremdsprache: Im Rahmen des Sachfachunterrichts in der Fremdsprache wird auch die Komplexität der natürlichen Sprache in vergleichsweise authentischen und anschaulichen Unterrichtssituationen aufrechterhalten. Ähnlich argumentiert Heine (2013, S. 217), die darauf hinweist, dass die Fähigkeit von CLIL-Schülerinnen und -Schülern, komplexere grammatische Strukturen zu gebrauchen und einen größeren und differenzierteren Wortschatz einzusetzen, damit zusammenhängen könnte, dass im CLIL-Unterricht „der Fokus auf den Fachgegenstand zu eher inhaltsorientierter und elaborierter Sprachverwendung führt“ als dies im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht der Fall ist.

Schließlich könnte ein weiterer Grund, warum sowohl ein- als auch mehrsprachig aufwachsende Grundschülerinnen und -schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund in CLIL-Angeboten nicht nur in Tests zum Englischen, sondern auch in Tests zum Deutschen gewöhnlich sehr gute Leistungen zeigen, darin bestehen, dass sie

durch den intensiven Kontakt zu mehr als einer Sprache schon früh ein hohes Maß an Sprachbewusstheit für die strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede der von ihnen gelernten Sprachen entwickeln. Dies wirkt sich positiv auf alle von ihnen gesprochenen Sprachen aus.

Mögliche Schwierigkeiten von Grundschülerinnen und -schülern in CLIL-Programmen

Natürlich haben Studien zu CLIL-Angeboten auch immer wieder auf Grenzen bilingualer Unterrichtsansätze hingewiesen. So ist z.B. wiederholt darüber berichtet worden, dass man in den fremdsprachlichen Texten bilingual unterrichteter Grundschulkinder teilweise auch am Ende der Jahrgangsstufe 4 noch recht viele orthografische Fehler findet. Das kann zu Schwierigkeiten führen, wenn diese Kinder an weiterführende Schulen wechseln, an denen Lehrkräfte bei geschriebenen fremdsprachlichen Texten in der Regel von Anfang an sehr viel Wert auf eine korrekte Schreibung legen (z.B. Burmeister 2010). In diesem Zusammenhang hat z. B. Rymarczyk (2010) darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, Grundschülerinnen und Grundschüler schon früh an das Schriftbild der Fremdsprache heranzuführen, weil sich bei ihnen z.B. aufgrund der Alphabetisierung im Deutschen sonst falsche Schreibungen etablieren könnten.

Weiterhin hat Wesche (2002) darauf aufmerksam gemacht, dass selbst Schülerinnen und Schüler in intensiven frühen Immersionsprogrammen in der Regel nicht die Kompetenz von Muttersprachlern erreichen, was u. a. dadurch zu erklären sei, dass diese Schülerinnen und Schüler nur begrenzten Kontakt zu Lehrkräften und Gleichaltrigen haben, die die Fremdsprache als L1 sprechen, und weil sie die Fremdsprache vornehmlich im Zusammenhang mit Unterrichtsthemen gebrauchen. Wie Pérez-Canñado (2012) in ihrem Überblicksartikel schließlich zusammenfasst, haben CLIL-Schülerinnen und -Schüler in vereinzelt Studien auch wiederholt weniger beeindruckende fremdsprachliche Leistungen z. B. in Bezug auf die Aussprache sowie grammatische und pragmatische Fähigkeiten gezeigt.

Aufgrund dieser wiederholt festgestellten Schwächen plädiert Genesee (1994) dafür, dass sprachliche und auf das Sachfach bezogene Ziele im bilingualen Unterricht systematischer aufeinander abgestimmt werden müssten. Lyster (z. B. 2007) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass *focus on form* auch im bilingualen Unterricht eine größere Rolle spielen sollte, als dies oft der Fall zu sein scheint. Dabei sollten verstärkt *noticing activities* bzw. bewusstmachende Verfahren zum Einsatz kommen, um metalinguistische Bewusstheit zu fördern. Außerdem könnte im CLIL-Unterricht durchaus auch eine größere Zahl an Übungen zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion eingesetzt werden.

Fazit

Da bilingualer Unterricht in Deutschland teilweise von Schule zu Schule sehr unterschiedlich umgesetzt wird, ist es unmöglich, allgemeine Aussagen darüber zu treffen, welches konkrete sprachliche oder fachliche Niveau Schülerinnen und Schüler erreichen werden, wenn sie an einem entsprechenden Angebot teilnehmen. Die Forschungsergebnisse, die bisher erzielt worden sind, lassen letzten Endes nur konkretere Aussagen darüber zu, welches Niveau CLIL-Schülerinnen und -Schüler in bestimmten Bereichen etwa der fremdsprachlichen Kompetenz erreichen können, wenn ihr Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise zweisprachig umgesetzt wird. So haben, wie oben dargestellt, z.B. die Untersuchungen von Zaunbauer et al. (2012) oder Gebauer et al. (2013) ergeben, dass Dritt- und Viertklässler, die ihren Unterricht zu etwa 70 % auf Englisch erhalten, in Bezug auf Leseflüssigkeit in der Fremdsprache das Niveau erreichen können, das auch für Dritt- und Viertklässler mit L1 Englisch als altersgerecht gilt.

Bislang sind auch noch keine konkreteren Aussagen dazu möglich, wie sich in Deutschland umgesetzte CLIL-Angebote langfristig auswirken. So ist in Deutschland bisher keine Studie veröffentlicht worden, die etwa am Ende der Sekundarstufe I die fremdsprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die bereits CLIL-Unterricht in der Grundschule erhalten haben, mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern verglichen hat, die erst ab Jahrgangsstufe 5, 7 oder 9 an CLIL-Unterricht teilgenommen haben.

Weiterhin mangelt es in Deutschland bisher an größer angelegten systematischen Untersuchungen dazu, inwieweit verschiedene Gruppen von Lernenden, etwa Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Schularten der weiterführenden Schulen, Lernende mit Lese-Rechtschreibschwäche, Lernende mit Defiziten in der erstsprachlichen

Entwicklung, Lernende mit unterdurchschnittlichem IQ oder auch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung und die Entwicklung des Fachwissens von CLIL profitieren können. Untersuchungsergebnisse zur Eignung von CLIL für solche Gruppen von Lernenden sind vor allem auch vor dem Hintergrund sehr wichtig, dass CLIL-Angebote häufig noch den Ruf haben, vor allem für „bessere Schüler“ geeignet zu sein.

Gerade in Bezug auf die Grundschule gibt es darüber hinaus einen großen Mangel an Untersuchungen zu anderen CLIL-Fremdsprachen als Englisch, so dass bisher kaum konkretere Aussagen dazu getroffen werden können, ob CLIL-Schülerinnen und -Schüler beim Erlernen von Sprachen wie Französisch, Spanisch oder auch Italienisch dieselben Vorteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit fremdsprachlichen Regelunterricht zeigen, wie sie für Lernende ermittelt worden sind, die die Fremdsprache Englisch in einem CLIL-Programm erlernen. Gerade auch in dieser Hinsicht sind und werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des bayerischen Schulversuchs *Bilinguale Grundschule Französisch* sehr aufschlussreich sein.

Literatur

Eine ausführliche Literaturliste finden Sie im Anhang dieser Handreichung.

2 Die Bedeutung des fremdsprachlichen Schriftbildes

(Patricia Uhl, Katrin Schwanke)

„Durch den frühzeitigen Einsatz der Schrift können Strukturen des Gesprochenen sichtbar und nutzbar gemacht werden.“ (Mertens 2002: 30).

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass die frühe Begegnung mit dem fremdsprachigen Schriftbild für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielt: Die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache unterstützt das Lernen auf vielfältige Art und Weise – deshalb sollte sie von Anfang an aktiv, aber behutsam in den Unterricht mit einbezogen werden. Dabei verläuft die Progression von der Sprachrezeption hin zur Sprachproduktion. Beim Einbeziehen der französischen Schriftsprache berücksichtigt die Lehrkraft den Lernstand und das Leistungsniveau der Lerngruppe sowie der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die wichtigsten Punkte auf einen Blick:

- Durch den frühen Kontakt zum fremdsprachlichen Schriftbild können Lernende fehlerhaften Hypothesen zur richtigen Schreibung vorbeugen oder diese korrigieren.
- Die Schrift hilft ihnen dabei, Wort- und Satzgrenzen in der Fremdsprache zu erkennen.
- Das französische Schriftbild macht sprachliche Strukturen deutlich, die im mündlichen Sprachgebrauch nicht oder kaum wahrnehmbar sind.

Gründe für den frühzeitigen Einsatz des Schriftbildes

Schriftspracherwerb bezeichnet den komplexen geistigen Prozess des Lesen- und Schreibenlernens, wobei beide Fertigkeiten sehr eng miteinander verknüpft sind. Eine frühe Gewöhnung an die Unterschiede zwischen dem Schriftsystem der Erstsprache¹⁰ und dem der Fremdsprache ist unabdingbar, da Schülerinnen und Schüler sehr früh ausgehend vom Mündlichen unbewusst Hypothesen über eine mögliche Schreibweise bilden, die meist an der Erstsprache orientiert sind (z. B. **shosüre für chaussures*). Dies ist bei der französischen Sprache besonders wichtig, da die Graphem-Phonem-Relationen wenig transparent sind (vgl. Schmid-Schönbein 2001).

Insbesondere durch die Begegnung mit dem Schriftbild lernen Kinder Wort- und Satzgrenzen in der Fremdsprache zu erkennen (z. B. im Satz *Tu as bien fait.*). Erst wenn sie mit dem Lesen und Schreiben beginnen, wird ihnen bewusst, dass derartige Wendungen aus mehr als einem Wort bestehen. Des Weiteren können gezielt eingesetzte geschriebene Wörter und Sätze der Ergebnissicherung dienen und die Lernenden dabei unterstützen, Inhalte nachhaltig zu verarbeiten und sich diese besser zu merken (vgl. ebd.). Schließlich bietet die Auseinandersetzung mit der Schrift eine fundierte Vorbereitung auf den fremdsprachigen Unterricht an weiterführenden Schulen. Eine Sicherung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I muss von Beginn der Jahrgangsstufe 1 im Blick behalten werden, um den Schülerinnen und Schülern im Idealfall eine kontinuierliche fremdsprachliche Bildungsbiografie zu ermöglichen.

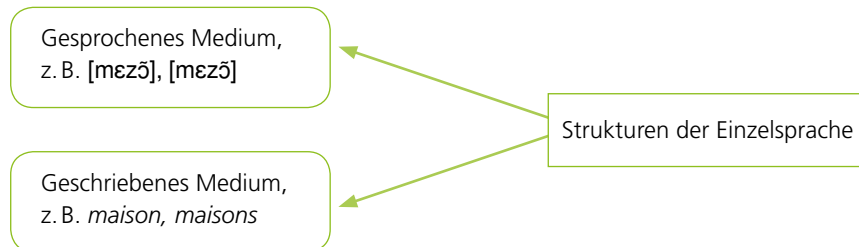
Wie genau der Umgang mit der französischen Schriftsprache im Französischunterricht als Arbeitsgemeinschaft oder im Ganztags sowie beim *Lernen in zwei Sprachen* in der *Bilingualen Grundschule Französisch* aussehen kann, wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

10 Die Termini Erstsprache (auch L1) und Zweitsprache (auch L2) werden benutzt, wenn man sich auf die Erwerbsreihenfolge der Sprachen bezieht. Bei überwiegend monolingual in Deutschland aufwachsenden Kindern ist die Erstsprache Deutsch. Bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist die L1 oft die Herkunftssprache der Eltern. Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund erlernen die L1 meistens im Umfeld der Familie, während die lokale Sprache als L2 in den Beziehungen außerhalb der Familie und in der Schule erlernt wird. Diese Unterscheidung aufgrund der Erwerbsreihenfolge kann bei vielen mehrsprachigen Kindern jedoch nicht eindeutig durchgeführt werden. Nicht selten wird die Herkunftssprache der Eltern gleichzeitig mit der lokalen Sprache erworben. Die Kinder lernen im Prinzip gleichzeitig zwei Erstsprachen (bilingualer Erstspracherwerb).

Der Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache besteht darin, dass eine Fremdsprache überwiegend im Unterricht vermittelt und angeeignet wird und im Alltag nur selten Gelegenheit zum Gebrauch der Sprache besteht. Eine Zweitsprache (L2) ist demgegenüber eine Sprache, die zwar gegebenenfalls auch durch Unterricht vermittelt und angeeignet wird, die aber vor allem außerhalb des Unterrichts regelmäßig in der Alltagskommunikation verwendet wird.

Die Bedeutung der geschriebenen Sprache für das Fremdsprachenlernen

Während gesprochene Äußerungen flüchtig sind, ist geschriebene Sprache stabil und visuell verankert. Die lautliche und die schriftliche Realisierungsform bilden gleichermaßen die Sprachstrukturen ab, die Kinder mit der gesprochenen Sprache erwerben. Dies lässt sich sehr gut an folgendem Modell der Sprachstrukturen und ihrer Repräsentationsformen nachvollziehen:



(nach Maas 2003: 9, zit. nach Weth 2011: 91)

Die orthographische Stabilität wird in der französischen Sprache insbesondere in den expliziten morphologischen Strukturen der geschriebenen Sprache, die im Mündlichen teils gar nicht realisiert werden, erkennbar. Ein Beispiel hierfür sind die nominalen und verbalen Pluralformen: Zwar unterscheidet sich im obigen Beispiel die Form im Geschriebenen durch die Pluralmarkierung <-s>; im Lautbild ist jedoch kein Unterschied zwischen Singular und Plural zu hören. Ähnliches lässt sich bei Verben feststellen (z. B. *il mange* vs. *ils mangent*).

Durch die verschiedene Strukturierung der gesprochenen und geschriebenen Sprache kann Kindern, die in ihrer Erstsprache schreiben und lesen lernen, die ihnen vertraute Sprache auf einmal als fremd erscheinen. Diese Erfahrung machen ebenfalls fremdsprachenlernende Kinder, wenn sie sich durch das Kennenlernen neuer Laute, Wörter und grammatikalischer Strukturen auch der Sprachstrukturen ihrer Erstsprache bewusst werden. Diese Reflexion über Strukturen, die sowohl Teil des Schriftspracherwerbs als auch des Fremdsprachenlernens ist, erklärt, warum die Fertigkeiten Schreiben und Lesen dringend in institutionalisierter Form gelernt werden sollten und nicht spontan durch Teilhabe an der schriftsprachlichen Kommunikation erworben werden können.

Der Schriftspracherwerb schließt also den Erwerb der Beziehung zwischen lautlicher Erscheinungsform und grafischer Darstellung mit ein. So können erfahrene Sprecher und Schreiber Wörter, die sie noch nie zuvor gesehen oder gehört haben, korrekt laut vorlesen, da sie über orthoepische Kompetenz¹¹ verfügen. Dies lässt sich sehr gut an Nonsenswörtern demonstrieren:

Beispiel Nonsenswörter:

Erfahrene Sprecher und Schreiber des Deutschen können folgende Nonsenswörter korrekt – im Sinne der richtigen Zuordnung der Graphem-Phonem-Relationen – vorlesen:

- Dt. *Tospel, Wofe, Schrommen, Frohmchen*
(Hier werden jeweils zwei Silben gesprochen. Es wird auf der ersten Silbe betont und zwischen kurzen und langen Varianten des Vokals /o/ unterschieden.)

Dasselbe kann ein erfahrener Sprecher und Schreiber des Französischen leisten:

- Frz. *combartin, moidauvin, lutauthèque*
(Hier werden jeweils drei Silben gesprochen. Es wird auf der letzten Silbe betont und es werden die verschiedenen Nasalvokale entsprechend berücksichtigt.)

Da dem Kind in der Fremdsprache die entsprechenden Hörerfahrungen fehlen und die Wahrnehmung der spezifisch französischen Lautung eine Herausforderung darstellt, muss entsprechendes Strukturwissen systematisch aufgebaut werden (vgl. Mertens 2002: 30).

11 Die orthoepische Kompetenz wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen als die Fähigkeit definiert, unbekannte Wörter und Texte spontan korrekt laut vorzulesen und korrekt auszusprechen. Vgl. Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, online abrufbar unter <https://www.goethe.de/Z150/commeuro/5020106.htm> [Zugriff: 30.06.2021].

Besonderheiten und Spezifika des französischen Schriftspracherwerbs und des französischen Schriftbildes

Eine Besonderheit des fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs liegt bei den Einflüssen der Erstsprache(n)¹² der Schülerinnen und Schüler auf den Schriftspracherwerb im Französischen. Als besondere Herausforderung kommt hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler meist wenig Kontakt zu der Fremdsprache Französisch haben und außerhalb des Unterrichtsgeschehens sehr selten bewusst auf französische Schriftbilder treffen.

Forschungsergebnisse zeigen, dass die Schriftspracherwerbsprozesse in der Erst- und in der Zweitsprache ähnlich ablaufen. Unterschiedliche Leistungen resultieren folglich nicht aus unterschiedlichen Prozessen, sondern aus dem unterschiedlichen sprachlichen Wissen, insbesondere im Bereich des Wortschatzes und der Morphosyntax (vgl. Marx 2017: 335).

Einige Spezifika der französischen Schriftsprache, die im Deutschen nicht existieren, sollen hier exemplarisch dargestellt werden, um die Notwendigkeit eines sorgfältigen Umgangs mit der französischen Schrift zu akzentuieren. Es gibt beispielsweise zahlreiche unterschiedliche graphische Repräsentationen der 16 im französischen Lautsystem vorhandenen Vokale.

Übersicht über einige Graphem-Phonem-Relationen im französischen Vokalsystem		Nasalvokale
a	patte	ã sans ; vent ; paon ; Septembre
ɑ	pâte	ẽ vin ; timbre ; main ; daim ;
e	clé ; chez ; aller	plein ;
ɛ	mère ; est ; faite	Reims ; lynx ; thym ;
ə	repeser	chien
i	sí ; île ; y	œ brun ; parfum
œ	sœur ; jeune	õ son
ø	ceux ; jeûne	
o	sot ; hôtel ; haut ; bureau	
ɔ	sort ; rhum	
u	coup	
y	tu ; sūr	

Wie in der Übersicht deutlich wird, ist der Erwerb der Graphem-Phonem-Relationen im Französischen oft komplexer als im Deutschen, da die Beziehungen wenig transparent erscheinen und vielfältige Möglichkeiten existieren, ein und denselben Vokal graphisch abzubilden.

Weitere Besonderheiten des Lautsystems, insbesondere des Vokalsystems, sollen im Folgenden kurz erwähnt werden.

Im Französischen können mehrere Vokalzeichen verwendet werden, um einen einzigen Vokal abzubilden, z. B. *eau* für [o]. Zudem können Vokalzeichen mit Konsonantenzeichen verbunden sein, um einen einzigen Vokal darzustellen, z. B. *eaux* für [o]. Des Weiteren kommen im Französischen für deutsche Muttersprachler bekannte Laute in anderen Varianten vor, z. B. stimmhaft. So existieren beispielsweise für [s], [ʃ] im Französischen die stimmhaften Varianten [z], [ʒ]. Wenngleich [z] im Hochdeutschen ebenfalls existiert, wird es in den süddeutschen Dialekten, z. B. im Schwäbischen und im Bayerischen, überwiegend durch [s] ersetzt. Daher ist bei dialektprechenden Schülerinnen und Schülern auf die richtige Bildung des stimmhaften [z] besonders zu achten. Außerdem gibt es im Französischen die Ligaturen (frz. *ligatures*) <œ> (z. B. *cœur*, *bœuf*) und <æ> (z. B. *Curriculum Vitæ*, *Et cætera*). Schließlich wird das *e muet* nach bestimmten Regeln entweder elidiert oder aber ausgesprochen (z. B. *l'arbre* vs. *l'atelier*) und kann aber auch fakultativ sein (z. B. in *le petit enfant*).

Weitere Charakteristika des französischen Schriftsystems sind die sogenannten *signes auxiliaires*: Es gibt drei verschiedene Arten von *accents*, die teilweise bedeutungsunterscheidende Funktion haben und stets die Aussprache bestimmen: *accent aigu* (z. B. in *répondre*, *génial*), *accent grave* (z. B. in *mère*, *père*) und *accent circonflexe* (z. B. in *tête*, *île*). Dies gilt ebenfalls für die *cétille* (z. B. in *Ça va ?*, *français*).

12 Die Schülerschaft kann sehr heterogen sein. Oft bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige sprachliche und kulturelle Hintergründe in das Klassenzimmer mit, die das Sprachenlernen und insbesondere den fremdsprachlichen Schriftspracherwerb beeinflussen. Dies gilt es, bei der Unterrichtsvorbereitung angemessen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus ist auf eine korrekte Apostrophierung zu achten und somit reiht sich das *apostrophe* in die Auflistung der Phänomene ein, die so zwar im Französischen, aber nicht im Deutschen existieren (z. B. in *l'âge, jus d'orange, Qu'est-ce qu'il y a ?*). Auch kann es vorkommen, dass Wörter oder Morpheme durch Bindestrich (frz. *trait d'union*) verbunden werden (z. B. in *le petit-déjeuner, le week-end, Est-ce que [...] ?*). Abschließend kann auch das Trema (frz. *tréma*) als *signe auxiliaire* einen Hiatus (d. h. die Verteilung der beiden Vokale auf zwei unterschiedliche Silben) kennzeichnen (z. B. in *ouïe, Noël*). Ohne das Trema würden die beiden Wörter *ouïe* und *Noël* nämlich als Einsilber gesprochen.

Abgesehen von den *signes auxiliaires* gilt es zu beachten, dass im Französischen zwischen *h muet* (z. B. in *homme; [ɔ̃m]*) und *h aspiré* (z. B. in *hibou; [i'bu]*) unterschieden wird. Daher muss sich die Lehrkraft bei Wörtern, die mit <h> beginnen, eventuell vergewissern, ob es sich um ein *h aspiré* oder ein *h muet* handelt. Beim *h muet* muss vor dem <h> ggf. apostrophiert werden (vgl. *l'homme [lɔ̃m]*) und dementsprechend gegebenenfalls auch eine Liaison gesprochen werden (vgl. *les hommes [lezɔ̃m]*). Beim *h aspiré* wird hingegen nicht apostrophiert (vgl. *le hibou; [le'ibu]*) und im Mündlichen auch keine Liaison realisiert (vgl. *les hiboux [le'ibu]*). Schließlich müssen die Regeln für den Gebrauch von Großbuchstaben im Französischen berücksichtigt werden (z. B. in *le français vs. le Français, l'allemand vs. l'Allemagne*).¹³

Empfehlungen und Beispiele für die explizite Vermittlung des französischen Schriftbildes

Kinder sollten so früh wie möglich an die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem französischen Schriftbild herangeführt werden (vgl. z. B. Rymarczyk 2008, 2010). Es gibt bisher kein umfassendes didaktisches Konzept für die kontinuierliche Förderung des Lesens und Schreibens in den modernen Fremdsprachen, das den Übergang von der Grundschulzeit in die weiterführende Schule ausreichend berücksichtigt. Auch eine umfassende strukturvergleichende Schriftdidaktik für den Fremdsprachenunterricht, die beim Schreibenlernen in der Fremdsprache den Erstschrifterwerb berücksichtigt, ist bisher noch nicht entwickelt worden (vgl. Weth 2011). Dennoch gibt es einige gute methodische Ansätze, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Zunächst einmal gilt es, authentische und motivierende Lese- und Schreibangebote (z. B. kurze Briefe und Bildunterschriften) anzubieten. Diese stellen neben authentischen Sprech- und Hörangeboten eine Grundlage des Fremdsprachenunterrichts sowie des *Lernens in zwei Sprachen* dar, da Französisch hierbei als Arbeitssprache fungiert (vgl. z. B. Rymarczyk 2008). In diesem Kontext spricht man von einer integrativen Förderung der Alphabetisierung sowie des Lesens und Schreibens innerhalb des Sachfachunterrichts (vgl. Marx 2017). Dies bedeutet, dass die Arbeit mit dem Schriftbild im bilingualen Unterricht immer kontextbezogen und inhaltsorientiert erfolgt und nur in Ausnahmefällen und bei besonderem Bedarf, z. B. bei häufiger Wiederkehr desselben Fehlertyps, direkt auf sprachliche Strukturen eingegangen wird. Französischunterricht als Arbeitsgemeinschaft oder im Ganztage bietet hingegen viel Raum, um bewusst auf bestimmte sprachliche Phänomene der Schriftsprache hinzuweisen und erste formbezogene Lese- und Schreibübungen im Klassenraum durchzuführen.

Für den Französischunterricht als Arbeitsgemeinschaft oder im Ganztage sowie für das *Lernen in zwei Sprachen* lassen sich bezüglich des Schriftbilds folgende Empfehlungen aussprechen:

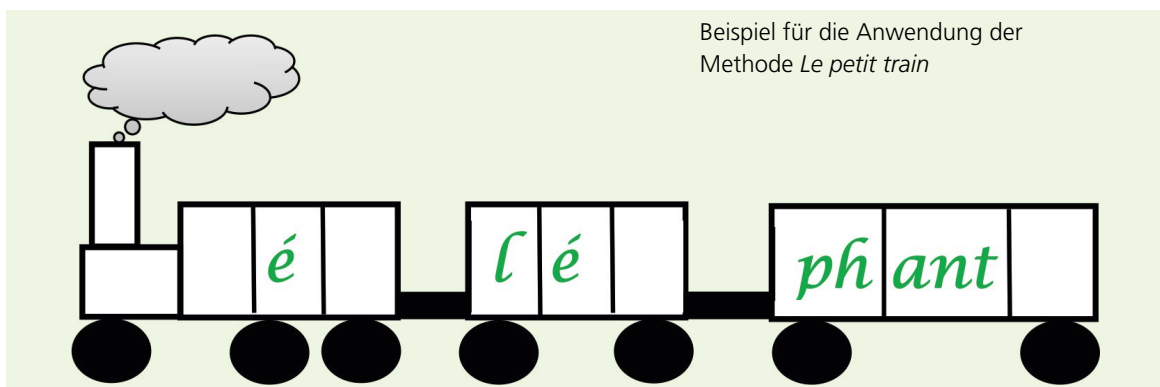
Das Lautbild bzw. die korrekte Aussprache eines Wortes sollte zunächst gefestigt werden, bevor das Schriftbild eingeführt wird (vgl. Rymarczyk 2008). Dennoch benötigen Kinder einen kontinuierlichen schriftsprachlichen Input, um ihre Eigenkonstruktion an orthographisch richtigen Vorbildern ausrichten zu können. Hierzu dient beispielsweise die Gestaltung des Klassenzimmers als *literacy-rich environment*, d. h. eine hohe Präsenz des französischen Schriftbilds in Form von Klassenregeln, Wortspeichern, Wort-Bild-Zuordnungen oder thematischen Wortfeldern (vgl. Kapitel IV.1, 7). Auch ein Festhalten orthographisch richtiger Schriftvorbilder – inklusive erstem ausgewiesenen Fachwortschatz auf Französisch und Deutsch beim *Lernen in zwei Sprachen* – auf Arbeitsblättern, Hefteinträgen und Tafelanschrieben trägt zum kontinuierlichen fremdsprachigen Schriftinput bei. Dieses Festhalten orthographisch richtiger Schriftvorbilder dient zudem der Ergebnissicherung und als Gedächtnisstütze für die sachfachlichen Inhalte und ermöglicht eine nachhaltige Verarbeitung. Konkrete Umsetzungsbeispiele bietet das Kapitel IV.1, 6.

13 Als Nachschlagewerke für die Rechtschreibung empfehlen sich einsprachige Wörterbücher. Für das Nachschlagen von Konjugationsschemata oder grammatischen Phänomenen eignen sich jeweils zu diesem Zweck bestimmte Nachschlagewerke.

Insbesondere im Französischunterricht als Arbeitsgemeinschaft oder im Ganzttag kann die implizite und integrative Vermittlung der französischen Schrift durch Methoden des phonemisch und syllabisch orientierten Ansatzes verstärkt werden. Bei diesem Ansatz werden sprachliche Einheiten nach einer gewissen Reihenfolge behandelt (denkbar wäre, in der AG oder im Ganzttag beispielsweise ein Graphem pro Monat explizit zu behandeln): An erster Stelle steht bei absoluten Schreibanfängern die Vermittlung von Wörtern mit Graphemen, die jeweils ein einzelnes Phonem repräsentieren (z. B. *bus*, *super*). Es folgt, bei etwas fortgeschrittenen Schreibern, die explizite Vermittlung einzelner komplexerer Grapheme, also von Digraphen und Trigraphen (z. B. <ou>, <an>, <on>, <in>, <oi>, <gn>, <oin>), wobei ein Verweis auf ähnliche deutsche Di- und Trigraphen (z. B. <sch>, <ch>, <ck>, <ie>) den Schülerinnen und Schülern helfen kann, diese Konzepte zu verstehen. An letzter Stelle steht die explizite Vermittlung der verschiedenen Schreibweisen ein und desselben Lautes (z. B. <o>, <au>, <eau> für [o]) und die Vermittlung von Positionsregeln bei Graphemen, die je nach Position anders ausgesprochen werden (z. B. <c>, <g>, <s>).

Unterrichtsphasen, die gezielt den Schriftspracherwerb fördern, beginnen nach diesem Ansatz mit einer mündlichen Einstiegsphase. In dieser nutzt die Lehrkraft mehrere bereits bekannte Wörter, die denselben Laut enthalten, in einem kommunikativen Zusammenhang im Lehrer-Schüler-Gespräch. Nach dem Gespräch werden alle Wörter durch die Lehrkraft hintereinander in Folge ausgesprochen (z. B. zum Thema *les animaux*: *souris*, *mouton*, *poule*, *poussin*, *ours*, *hibou*) und die Frage gestellt, welcher Laut in allen Wörtern vorkommt (die Lösung wäre hier [u]). In einem zweiten Schritt schreibt die Lehrkraft alle Wörter an die Tafel und liest jedes Wort laut vor, wobei sie mit dem Zeigestock die Silben anzeigt. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler wäre nun, jeweils die Buchstabenkombination zu unterstreichen, die für [u] steht (hier <ou>). Im Anschluss können kleine Schreibübungen stehen, in denen die Schülerinnen und Schüler die Schriftbilder nachfahren, abschreiben, in Silben zerlegen usw. und am Ende noch einmal laut vorlesen.¹⁴

Bei längeren Wörtern bietet sich auch die Methode *Le petit train* von Mertens (2002) an. Auch diese Methode basiert auf der lautlichen Einheit der Silbe und fördert die Sprachbewusstheit und Analysefähigkeit der Grundschülerinnen und Grundschüler im besonderen Maße. Mertens (2002) schlägt vor, mit kleinen französischen Reimen zu arbeiten, die zunächst laut gesprochen und dann vorgelesen werden (z. B. *Un éléphant marche lentement*). Die erste Analyseaufgabe hierbei ist, die Reimwörter zu unterstreichen (hier: *éléphant* und *lentement*). Die zweite Aufgabe besteht darin, ein spezifisches Wort, z. B. *éléphant*, in seine silbischen Bestandteile aufzugliedern (hier: *é-lé-phant*). Nun geht Mertens (2002) noch einen Schritt weiter, indem er die Schülerinnen und Schüler bittet, jede Silbe in einen Waggon und jeden Laut in ein Zugabteil zu gliedern, wobei der vokalische Silbenkern immer im mittleren Zugabteil situiert sein muss:



Nach Mertens (2002) finden Kinder oft selbst heraus, dass der Teil des Wortes, den sie am besten hören können, sich immer im mittleren Zugelement befindet. Sobald sie den Silbenkern herausgelöst haben, wird für sie deutlich, dass andere Laute, die entsprechend vor dem mittleren Abteil zu situieren wären, zu hören sind. Daher tragen sie oft zuerst den Silbenkern und dann Anfangs- und Endrand der Silbe ein. Durch die Aufteilung in Silbenkopf, Sil-

14 Adäquate Schreibübungen nach dieser Methode finden sich z. B. in Rego, Béatrice et al. (2015): *ZigZag 1. Niveau A1.1 – J'apprends à lire et à écrire*. Paris: CLE International. Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass einzelne Buchstaben in der französischen Schreibschrift eine leicht abgeänderte Form haben. Eventuell müssen daher einzelne Übungen von der Lehrkraft an die Vereinfachte Ausgangsschrift oder Schulausgangsschrift angepasst werden.

benkern und Silbenrand wird den Schülerinnen und Schülern schließlich deutlich, welche Buchstabenkombination welchen Laut repräsentiert. In unserem Beispiel kann also mündlich gefragt werden: Welche Buchstaben stehen für den Laut [ã]? / *Quelles lettres représentent le son [ã]*? (hier: <-ant>). Eventuell kann an dieser Stelle erneut auf das Deutsche <sch> für [ʃ] verwiesen werden. Analoge Übungen können mit anderen Wörtern von den Schülerinnen und Schülern in wachsender Selbständigkeit durchgeführt werden.

Fazit

Abschließend lässt sich also sagen, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, das französische Schriftbild von Anfang an in den Fremdsprachenunterricht sowie in den Prozess des *Lernens in zwei Sprachen* einzubeziehen. Zentral ist, dass diese Möglichkeiten umfassend genutzt werden, damit falsche Hypothesen über ein mögliches Schriftbild nicht über einen längeren Zeitraum im Gedächtnis verankert werden. Auch wenn der Fokus im Grundschulbereich eher auf einem impliziten Sprachenlernen liegt, stellt die explizite Förderung des Sprachbewusstseins einen wichtigen Aspekt des Unterrichts dar. Je nach Lernjahr sollte die Lehrkraft daher bereits in der Planungsphase eine angemessene Balance zwischen Methoden des impliziten Sprachenlernens und Methoden, die das explizite Sprachbewusstsein fördern, finden. Dieses Verhältnis muss zudem während des Schuljahres vor dem Hintergrund des sprachlichen und fachlichen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler immer wieder neu reflektiert und austariert werden.

Literatur

Eine ausführliche Literaturliste finden Sie im Anhang dieser Handreichung.

3 Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz und Integration von Herkunftssprachen

(Patricia Uhl)

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, was unter dem Begriff Sprachbewusstheit verstanden wird. Dabei wird darauf eingegangen, welche Teilaspekte die Sprachbewusstheit umfasst und warum diese für das Fremdsprachenlernen und die Sprachkompetenz im Allgemeinen bedeutsam ist. Anschließend werden konkrete, altersgerechte Vorschläge unterbreitet, um die Sprachbewusstheit in Französischangeboten an der Grundschule zu fördern.

Darüber hinaus wird auch dargestellt, was unter Sprachlernkompetenz zu verstehen ist. Hierbei handelt es sich um eine spezifische Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler nutzen, um eine Fremdsprache zu erlernen. Die Bandbreite entsprechender Techniken reicht vom gezielten Nachfragen über bewusste Merkstrategien bis hin zu Formen der Selbsteinschätzung.

Die wichtigsten Punkte auf einen Blick:

- Sprachbewusstheit bezeichnet das Wissen um bzw. die Sensibilität für bestimmte Aspekte von Sprache, bspw. in Bezug auf ihre Verwendung, aber auch auf sprachliche Formen oder Konventionen.
- Die bewusste – auch kontrastierende – Auseinandersetzung mit Sprache(n) kann das Interesse der Lernenden an Sprache steigern und die kognitive Entwicklung fördern.
- Im Unterricht sollten daher regelmäßig verschiedene Anlässe genutzt werden, um sich gemeinsam über verschiedene Aspekte der französischen Sprache auszutauschen, bspw. auf Ebene der Phonologie und der Orthografie, aber auch durch Vergleiche mit dem Deutschen.
- Die Sprachbewusstheit kann insbesondere gefördert werden, wenn auch die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler punktuell in den Unterricht – bspw. im Sinne eines Sprachvergleichs, einbezogen werden.
- Durch den Erwerb von Sprachlernkompetenzen werden Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, lebenslang selbständig Sprachen zu lernen. Deswegen haben diese einen festen Platz in der *Bilingualen Grundschule Französisch*.

Sprachbewusstheit als Schlüsselkompetenz

Die Frage nach der Rolle und dem Verhältnis von bewusstem, kognitivem Lernen einerseits und unbewusstem, imitativem, teilweise auch mechanischem Lernen andererseits durchzieht die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Wolff 2004). Insbesondere im Kontext des Primarbereichs wird bis heute diskutiert, welche Gewichtung imitativem und bewusstmachendem Lernen jeweils gegeben werden soll, damit der Unterricht möglichst erfolgreich ist (vgl. Hempel et al. 2017: 56).

Auch innerhalb der *Bilingualen Grundschule Französisch* haben beide Herangehensweisen sowohl bei den Französischangeboten in AGs und im Ganztags als auch im *Lernen in zwei Sprachen* ihre Berechtigung und schließen sich keinesfalls gegenseitig aus. Auch wenn große Teile des fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule im Bereich des Imitativen zu verorten sind, da von einer erhöhten Plastizität des Gehirns und einer noch am Anfang befindlichen kognitiven Entwicklungsstufe ausgegangen wird (vgl. z. B. Diehr 2007), können ergänzende punktuelle und gezielte Maßnahmen zur Verbesserung des Sprachbewusstseins viele Vorteile mit sich bringen. Als ein großer Vorteil werden mögliche Erfolge auf affektiver Ebene gesehen, da das Interesse und die Freude am Umgang mit Sprachen geweckt werden können. Außerdem können sprachbewusstseinsfördernde Maßnahmen die kognitive Entwicklung der Lernenden unterstützen. Somit kann die gezielte Förderung der Sprachbewusstheit unter bestimmten Voraussetzungen sogar zur Beschleunigung des Sprachlernprozesses beitragen. Nicht zuletzt wird auch die Frage nach der Situationsangemessenheit bestimmter Wörter und Äußerungen in der fremdsprachlichen Kommunikation mithilfe der Förderung der Sprachbewusstheit beantwortet, was bereits bei Lernenden im Kindesalter zu einer ersten Ausprägung von pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen dient (vgl. Europarat

2001).¹⁵ Schließlich können sprachbewusstseinsfördernde Maßnahmen mehrsprachigen Lernenden dabei helfen, Sprachen besser voneinander zu unterscheiden und somit Schritt für Schritt bestimmte, auf Interferenzen beruhende sprachliche Fehler zu vermeiden.

Sprachbewusstheit bezeichnet folglich das „Sich-im-Klaren-Sein‘ über die Struktur(en) einer oder mehrerer Sprachen sowie über die Verwendung von Sprache in verschiedenen Kommunikationskontexten, um bestimmte kommunikative Absichten zu erreichen“ (Gnutzmann 2017: 20). Innerhalb der Sprachbewusstheit kann zwischen orthographischer, phonologischer, morphologischer, lexikalischer, syntaktischer, soziolinguistischer und pragmatischer Bewusstheit unterschieden werden. In einer der ersten Publikationen über Sprachbewusstheit von Hawkins (1987) werden insgesamt vier Teilbereiche von Sprachbewusstheit erfasst (vgl. Elsner 2010):

- Die Formen von Sprachen (z. B. Wodurch und in welchen Formen unterscheiden sich Sprachen? Welche formalen Gemeinsamkeiten weisen sie auf?)
- Die Struktur von Sprachen (z. B. Was ist eine Silbe, ein Wort oder ein Satz? Wie kann die Veränderung der Satzstruktur eine Veränderung der Bedeutung einer Aussage bewirken?)
- Der Sprachgebrauch (z. B. Was kann man wie mit Sprache ausdrücken? Wie verwenden unterschiedliche Kulturen Sprachen in unterschiedlichen Situationen?)
- Der Spracherwerb (z. B. Inwiefern unterscheidet sich Erst- und Zweitspracherwerb?)

Es stellt sich vor allem die Frage, bei welchen sprachlichen Aspekten eine kognitive Bewusstmachung durch die Grundschullehrkraft angeregt werden kann und soll. Eine zentrale Herausforderung für die Lehrkraft besteht sicherlich darin, in diesen Bewusstmachungsphasen kindgerechte metasprachliche Beschreibungen zu formulieren und gleichzeitig die Anwendungsorientierung im Blick zu behalten.

Didaktisch-methodische Maßnahmen zur Förderung von Sprachbewusstheit

Maßnahmen, die die Sprachbewusstheit der Lernenden fördern, sind beispielsweise das bewusste Nachdenken über phonetische, morphologische, lexikalische oder syntaktische Eigenschaften von Wörtern und Sätzen sowie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprache (sog. sprachvergleichende Bewusstheit). Auch der Gebrauch von Sprache in inter- und fremdkulturellen Zusammenhängen und die kritische Analyse dieses Sprachgebrauchs, beispielsweise in der Kommunikation miteinander oder auch in bestimmten authentischen Texten wie Kinderbüchern oder -liedern, fördern die Sprachbewusstheit (vgl. Gnutzmann 2010). Oft kann Sprachbewusstheit auch implizit, z. B. durch induktives Vorgehen und der damit verbundenen Hypothesenbildung über sprachliche Regelmäßigkeiten oder Zusammenhänge, gefördert werden. Nachfolgend sollen diesbezüglich exemplarisch konkrete methodisch-didaktische Maßnahmen erläutert werden, die explizit im Grundschulbereich anwendbar sind.

Phonologische Bewusstheit beschreibt „die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache zu richten [...] und diese Laute bewusst zu manipulieren“ (Becker-Mrotzek et al. 2013: 13). Sie sollte in der vorschulischen Bildung und über die gesamte Grundschulzeit hinweg im Rahmen der erst- und fremdsprachlichen Lernprozesse verstärkt gefördert werden. Kinder können phonologische Bewusstheit erwerben, indem sie reimen, singen oder auf bestimmte, durch Sprache vorgegebene Rhythmen klatschen. Auch der bewusste Umgang mit der Schrift und die gezielte Schulung der Lese- und Schreibfertigkeiten kann die phonologische Bewusstheit stärken (vgl. hierzu Kapitel II.2 und Valtin 2010).

De facto geht eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache häufig mit der Nutzung des Schriftbilds einher, da der schriftliche Code orthographische, morphologische, lexikalische und syntaktische Informationen transparent macht (vgl. Kapitel II.1). Daher ist es ratsam, dass die Lehrkraft je nach Unterrichtsziel bestimmte Aspekte des

15 Innerhalb der pragmatischen und der soziolinguistischen Dimension von Sprachbewusstheit kann auch das Bewusstsein für Manipulationspotenzial von Sprache, beispielsweise in der Werbung, in der Presse oder im politischen Bereich, verortet werden (vgl. Sauer 2006: 3). In diesem Rahmen könnten bereits in der Grundschule bei Gelegenheit erste französische Werbeplakate für Produkte für Kinder kritisch analysiert und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern mit Blick auf ihre Funktion hinterfragt werden. Dies ist beispielsweise unter anderem im Fachlehrplan der Grundschule im Heimat- und Sachunterricht 3/4 im Lernbereich 1.2 verankert: „Die Schülerinnen und Schüler bewerten Medienangebote kritisch, beurteilen dabei die Wirklichkeitsnähe medialer Darstellungen und beschreiben Kriterien eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 244).

Schriftbildes farbig hervorhebt, wie z.B. die Unterscheidung des weiblichen und männlichen Artikels, die Endungen im Singular und Plural von Nomen und Adjektiven oder aber bestimmte Verbendungen. Ebenfalls sind jeweils verschiedene Farben und Symbole für Nomen, Verben und Adjektive in Wortspeichern (vgl. Kapitel V.2, 3) denkbar. Zentral hierbei ist ein strukturierter, zielführender und nicht zu überladener Gebrauch von Kennzeichnungen.

Doch auch indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, Wortgrenzen bewusst zu erkennen, kann die morphologische, lexikalische und syntaktische Sprachbewusstheit gefördert werden: Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler in Wörtern oder Sätzen ohne Leerzeichen Wortgrenzen durch Trennlinien einzeichnen. Eine weitere methodische Umsetzungsmöglichkeit für fortgeschrittene Lernende im dritten oder vierten Lernjahr besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kurzgeschichte oder im französischen Lieblingsbuch Sätze mit genau drei oder genau vier Wörtern suchen und diese entweder markieren oder abschreiben. Übungen zum Erkennen der Wortgrenzen sind aber durchaus auch für das Mündliche und somit ab dem ersten Lernjahr denkbar: Die Lehrkraft liest beispielsweise langsam einen kurzen Text vor; für jedes gehörte Wort legen die Kinder ein Klötzchen vor sich oder gehen einen Schritt in eine bestimmte Richtung (vgl. *Bewegtes Lernen, Total Physical Response*). Die Aufmerksamkeitsfokussierung auf einen bestimmten sprachlichen Aspekt bzw. Inhalt wird zum Beispiel auch durch das Suchen oder das konzentrierte Abschreiben von Schlüsselwörtern in Hör- oder Lesetexten trainiert.

Möglichkeiten zur aktiven Erkundung der sprachlichen Strukturen des Französischen bestehen außerdem in der aktiven Entdeckung von Besonderheiten im Mündlichen und im Schriftlichen (z.B. <ç>, <é>, <ê>, <è>) durch vielfältige haptische und mediale Zugänge. Im Bereich des haptischen Entdeckens der Besonderheiten des französischen Schriftbilds können unterschiedliche Schrift- und Stiftarten auf unterschiedlichen Untergründen – beispielsweise auf Papier, Tafeln oder Sand – eingesetzt werden. Daneben bieten der variierende Gebrauch verschiedener Schriftarten (z.B. Druckschrift und vereinfachte Ausgangsschrift bzw. Schulausgangsschrift) sowie der bewusste Einsatz analoger und digitaler, schriftlicher und mündlicher Trägermedien unterschiedliche mediale Zugänge.

Auch im Rahmen des Sprachvergleichs Deutsch-Französisch gibt es darüber hinaus einige für die Grundschule adäquate Maßnahmen: Zunächst kann das bewusste Erkennen einer Sprache aktiv unterstützt werden, indem deutsche und französische Wörter durch die Lehrkraft stets in verschiedenen Farben und/oder verschiedenen Schriftarten gehalten werden. Falls mit Materialien gearbeitet wird, auf denen diese graphische Unterscheidung nicht getroffen wird, ist es zielführend, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, alle deutschen Wörter in der einen und alle französischen Wörter in der anderen Farbe zu markieren bzw. zu unterstreichen. Die klare Unterscheidung der beiden Sprachen ist besonders beim *Lernen in zwei Sprachen* hilfreich und gilt ebenfalls für das Mündliche: Die Lehrkraft sollte unsystematisches *Code-Switching* zwischen den beiden Sprachen vermeiden und die jeweiligen Unterrichtsphasen bewusst auf Französisch oder bewusst auf Deutsch halten und bereits im Voraus gezielt planen, in welchen Situationen ein Wechsel von der einen in die andere Sprache angemessen ist (vgl. Kapitel IV.1, 4).

Bezüglich des Sprachgebrauchs in interkulturellen Zusammenhängen und der sprachlichen Angemessenheit der Äußerungen können ebenfalls erste Kommunikationsübungen im Grundschulbereich eingesetzt werden. Ein Ansatzpunkt wäre im Bereich des Erlernens des Unterschieds zwischen Nähe- und Distanzsprache beispielsweise ein Begrüßungsritual im Omniumkontakt¹⁶, in dem verschiedene Sprachregister zum Einsatz kommen (z. B. *Bonjour, Mademoiselle/Madame/Monsieur ! vs. Salut ! vs. Wesh, mon ami(e) !*), das Erlernen von Chunks, die Höflichkeitsfloskeln für entsprechende Kommunikationssituationen beinhalten (z. B. *Je voudrais une boule de glace, s'il vous plaît.*), oder bei fortgeschrittenen Lernenden das Siezen der Lehrperson und das Duzen der Mitschülerinnen und Mitschüler auch in der Fremdsprache Französisch. Selbst regionale Varietäten, wie beispielsweise die Bezeichnung der Zahl 70 in Frankreich (*soixante-dix*) und in der Westschweiz (*septante*) oder die verschiedenen Bezeichnungen des Schokobrötchens (*pain au chocolat, chocolatine, croissant au chocolat*, vgl. Avanzi 2017) innerhalb Frankreichs könnten vereinzelt und punktuell thematisiert werden. Auch wenn sprachliche Varietäten in einer Unterrichtseinheit nicht explizit Thema sind, ist es ratsam, bei Gelegenheit Hinweise auf sehr umgangssprachliche oder sehr formelle bzw. dialektale und hochsprachliche Ausdrücke zu geben. Dies betrifft nicht nur die fremdsprachigen, sondern auch insbesondere die deutschsprachigen Unterrichtsphasen. Auf diese Weise können die Schülerinnen

16 Beim sogenannten Omniumkontakt gehen die Schülerinnen und Schüler frei im Klassenraum umher und suchen eine Gesprächspartnerin bzw. einen Gesprächspartner, mit der/dem sie die gestellte Aufgabe dialogisch durchführen. Auf ein akustisches Zeichen der Lehrkraft findet nach kurzer Zeit ein Wechsel statt. Auf diese Weise ist ein hoher Sprachumsatz in kurzer Zeit mit zahlreichen Gesprächspartnerinnen und -partnern möglich (vgl. Vosges & Voss 2016).

und Schüler nach und nach erfahren, in welchen kommunikativen Situationen welche sprachlichen Äußerungen mit welcher sprachlichen Funktion angemessen eingesetzt werden können.

Integration der Herkunftssprachen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler

Auch ein Sprachvergleich mit weiteren Sprachen ist im Rahmen des französischsprachigen Unterrichts möglich und sinnvoll, insbesondere vor dem Hintergrund der allgemeinen Forderung nach Mehrsprachigkeit (vgl. Europarat 2001) und der wachsenden Zahl an mehrsprachig aufwachsenden Grundschulkindern. Ein wichtiges Anliegen dabei ist, die Herkunftssprachen von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in das alltägliche Unterrichtsgeschehen sinnvoll zu integrieren. Dies trägt zum einen zur Herausbildung von Toleranz und Offenheit für sprachliche Vielfalt bei, da dadurch vorgelebt wird, dass jede Sprache gleichermaßen wertvoll und eine Bereicherung für die Gesellschaft ist. Der natürliche Umgang mit Mehrsprachigkeit kann dadurch zum anderen auch zur Steigerung der Motivation für den Sprachunterricht und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Dem französischsprachigen Unterricht obliegt es demnach, die kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen der Schülerschaft aufzugreifen und mit neuen Lernsituationen zu verknüpfen. Bezüge sollten dabei in erster Linie zu den in der Klassengemeinschaft tatsächlich vorhandenen sprachlichen Wissensschätzen und interkulturellen Erfahrungen hergestellt werden. Ziel ist dabei, dass die Herkunftssprachen – zumindest punktuell – eine neue Qualität als Bezugssprachen im Unterricht erhalten und über einen bewussten Vergleich mit der deutschen und der französischen Sprache zur Ausgangsbasis für neue sprachliche und metasprachliche Reflexionsprozesse werden (vgl. Elsner 2010: 52).

Um dies zu veranschaulichen, sollen im Folgenden exemplarisch verschiedene Arten des Sprachvergleichs vorgestellt werden. Wörter ähnlicher Form und Bedeutung eignen sich für eine sprachvergleichende Analyse am besten: Hierbei kann es sich um formal und semantisch weitestgehend identische und nur in der Aussprache abweichende Wörter handeln, wie z. B. dt. *Bus* vs. frz. *bus*, engl. *bus*, span. *bus*, it. *bus*, niederl. *bus*, pol. *bus/autobus* (vgl. auch türk. *otobüs* und russ. *автобус*).¹⁷ Eine weitere Möglichkeit besteht in der Lenkung der Aufmerksamkeit auf Wörter, die in unterschiedlichen Herkunftssprachen eine ähnliche Form bei unterschiedlichen orthographischen Besonderheiten, aber eine gänzlich unterschiedliche Form zum Deutschen aufweisen: z. B. dt. *Fahrrad* vs. frz. *bicyclette*, engl. *bicycle*, span. *bicicleta*, it. *bicicletta*, port. *bicicleta* oder türk. *bisiklet*. Selbstverständlich ist dies nicht für jedes neu erlernte Wort leistbar, dennoch wecken bereits erste kleine Anregungen zum Sprachvergleich die Neugier und regen zum gemeinsamen Austausch über die verschiedenen Sprachen an: Beispielsweise kann gemeinsam ein Plakat angefertigt werden, auf dem ein Schlüsselwort in allen in der Klasse gesprochenen und bereits teilweise erlernten Sprachen geschrieben wird. Auch ein gemeinsam angefertigtes Plakat, auf dem die Ausdrücke *bienvenue* oder *bonjour* in allen Herkunfts- und Schulsprachen bunt notiert werden, ist denkbar. Darüber hinaus können einzelne Gegenstände im Klassenzimmer nicht nur mit den deutschen und französischen, sondern auch mit weiteren Begriffen aus den in der Klasse gesprochenen Sprachen beschriftet werden, was beispielsweise zum Vergleich des Artikelgebrauchs in den unterschiedlichen Sprachen einlädt. Weitere kleinere Maßnahmen zur Integration der Herkunftssprachen, die gut in das Unterrichtsgeschehen eingegliedert werden können, sollen nachfolgend beispielhaft dargelegt werden:

Mit Blick auf grammatische Strukturen kann beispielsweise auf den Unterschied zwischen dt. *Ich bin 7 Jahre alt.* und frz. *J'ai sept ans.* aufmerksam gemacht werden. Anschließend kann gefragt werden, wie dieser Satz in den anderen Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler kennen, lautet und ob hier das Verb „sein“ oder „haben“ oder aber sogar ein anderes Verb verwendet wird.

Auch das deutsche Wort *Pommes Frites* bietet sich für eine gemeinsame Sprachanalyse an: Woher stammt das Wort? Und wie lässt es sich wörtlich übersetzen? Kennen die Schülerinnen und Schüler die Bezeichnung für *Pommes Frites* in anderen Sprachen? Während das Wort beispielsweise im britischen Englisch mit *chips* übersetzt wird, werden *Pommes Frites* im amerikanischen Englisch als *french fries* bezeichnet, wodurch ein weiterer Hinweis auf die Herkunft des deutschen Ausdrucks im englischen Begriff gegeben werden kann (vgl. Elsner 2010: 54).

17 Die Lehrkraft kann bei Bedarf zur Illustration der Aussprache gängige digitale Wörterbücher mit Aussprachefunktion verwenden.

Schließlich gibt es auch mündliche Übungen, die sich für die Förderung der Sprachbewusstheit im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik eignen: Das Spiel „Stille Post“ kann um Begriffe aus anderen Sprachen erweitert werden: Die Schülerinnen und Schüler bilden einen Sitzkreis und die Lehrkraft gibt ein französisches Wortfeld vor, das bereits bekannt ist (z. B. *les fruits*). Ein Kind flüstert nun die Bezeichnung einer Frucht auf Französisch sowie in einer anderen Sprache in das Ohr des Kindes, das neben ihm sitzt. Beide Begriffe werden weitergeflüstert, bis sie beim letzten Kind ankommen, welches diese nun laut ausspricht und versucht zu erraten, aus welcher Sprache der zweite Begriff stammt. Das Rätsel wird anschließend von dem Kind, das die beiden Begriffe vorgegeben hat, aufgelöst (vgl. Elsner 2010: 54).

Die Förderung von Sprachlernkompetenz

Komplementär zur Sprachbewusstheit beschreibt der Begriff Sprachlernkompetenz die Fähigkeit der Lernenden zu lebenslangem autonomen Sprachenlernen und die damit einhergehende positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen. Der Begriff bezeichnet die Verwendung von Techniken und Strategien, um das eigene Sprachenlernen zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei gegebenenfalls auf bereits gelernte Sprachen und somit die individuelle Mehrsprachigkeit zurückgegriffen werden kann (vgl. Nieweler 2017: 115). Der Lehrkraft obliegt also die Aufgabe der Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen Sprachlerngewohnheiten, welche eine aktive Bewusstmachung und Analyse des Lernwegs sowie das Erlernen und den Gebrauch von Sprachlernstrategien einschließt. Sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachlernkompetenz müssen bei der Unterrichtsplanung bezüglich der Schulung der kommunikativen Kompetenzen stets mitgedacht werden (vgl. Methodische Kompetenz im Kompetenzrahmen, Kapitel III.1, 2).

Als wichtiger Bereich der Sprachlernkompetenz werden Sprachlernstrategien gesehen. Mnemotechniken wären für die Grundschule beispielsweise das Nutzen von Wortbildern (vgl. *mots-images*, Reinfried 2017: 186) als Merkhilfen oder das Anhören und Nachsprechen von Lehreräußerungen oder Audiodateien. In Bezug auf Kommunikationsstrategien kann das Nutzen von visuellen Verstehens- oder Merkhilfen gefördert (vgl. Kapitel IV.1, 1) oder bei Verständnisproblemen auch zum aktiven Nachfragen animiert werden. Ebenfalls kann das bewusste Übertragen der im Deutschunterricht erworbenen Strategien zum Hör-, Hörseh- und Leseverstehen, z. B. in Form von Markieren und Unterstreichen von Wörtern, in diesem Zusammenhang ganz bewusst gefördert werden.

Zudem sind erste Maßnahmen zur Selbsteinschätzung, z. B. in Form von altersgerechten Selbsteinschätzungsbögen im Ampelsystem, im Sinne einer schülerorientierten Portfolioarbeit denkbar.

Schließlich dient auch die Nutzung altersangemessener Informationsquellen und Nachschlagewerke in Form von ersten Bilderwörterbüchern dem expliziten Training der Sprachlernkompetenz. Die Nutzung altersangemessener Medien im Sinne der Mediendidaktik, z. B. beim Erstellen von Minipräsentationen auf Plakaten, führt ebenfalls zu einer Verbesserung der Sprachlernkompetenz, da hierbei Informationen selektiert, gegliedert und sprachlich dargestellt werden müssen.

Fazit

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz sind eigene, übergeordnete Kompetenzbereiche, die den Erwerb der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen sowie der Text- und Medienkompetenz unterstützen und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten können. Auch wenn der fremdsprachliche Unterricht an der Grundschule in weiten Teilen imitativer Natur ist, sollte dennoch gelegentlich eine bewusste Auseinandersetzung mit Erst-, Zweit- und Fremdsprachen stattfinden. Auf diese Weise kann die Neugier auf sprachliche Strukturen gezielt geweckt werden. Durch die exemplarisch vorgestellten bewusstmachenden Anregungen kann eine gezielte Aufmerksamkeitsfokussierung auf einzelne sprachliche Phänomene stattfinden und erstes elementares Wissen über phonetische, orthographische, morphologische und syntaktische Aspekte der Sprachen generiert werden. Ein zentrales übergeordnetes Ziel stellt schließlich die Würdigung und Wertschätzung des gesamten Sprachschatzes der Menschheit dar und somit die Förderung von Offenheit gegenüber anderen Denk- und Ausdrucksweisen und kulturellen Prägungen (siehe auch Kapitel II.4 zum Interkulturellen Lernen).

Literatur

Eine ausführliche Literaturliste finden Sie im Anhang dieser Handreichung.

4 Interkulturelles Lernen in der *Bilingualen Grundschule Französisch*

(Katrin Schwanke)

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, welche Rolle Interkulturelles Lernen beim Fremdspracherwerb spielt. Für eine erfolgreiche Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern sind interkulturelle Kompetenzen ebenso notwendig wie sprachliche. Deswegen sind interkulturelle Lernsituationen, die einen starken Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben, ein fester Bestandteil der *Bilingualen Grundschule Französisch*.

Die wichtigsten Punkte auf einen Blick:

- Interkulturelles Lernen vermittelt u. a. landeskundliches Wissen, bahnt Kompetenzen mit Blick auf Gepflogenheiten und Umgangsformen der Zielkultur(en) an und fördert die Bereitschaft, sich auf die Zielkultur(en) einzulassen.
- Interkulturelle Kompetenzen können auf verschiedene Art im Unterricht der Grundschule gefördert werden, bspw. indem sich die Klasse aktiv und handelnd mit landestypischen Bräuchen oder wichtigen Symbolen der französischsprachigen Zielkultur(en) beschäftigt oder indem die Lehrkraft französische Kinderliteratur (z. B. authentische Bilderbücher) in den Unterricht einbezieht.
- Besondere Gelegenheiten zum Interkulturellen Lernen bieten (reale oder virtuelle) Begegnungen mit Kindern bzw. anderen Personen aus einem französischsprachigen Land.

Was genau bedeutet Interkulturelles Lernen? Und weshalb ist Interkulturelles Lernen bereits in der Grundschule relevant?

Sowohl bei frühen Französischangeboten in AG-Form oder im Ganztage als auch beim *Lernen in zwei Sprachen* (Deutsch/Französisch) in der Grundschule stellt die Anbahnung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen ein wichtiges Ziel dar. Das Konzept des Interkulturellen Lernens¹⁸ (vgl. Bennett 2017, Liddicoat/Scarino 2013, Byram/Fleming 1998, Kramsch 1998) im fremdsprachigen Unterricht bezieht sich auf die Verquickung sprachlicher und kultureller Aspekte innerhalb des Lernprozesses und ist als umfassender Ansatz zu betrachten: Sprachliches und kulturelles Lehren und Lernen sind untrennbar miteinander verknüpft und auf einen lebenslangen Prozess ausgerichtet (vgl. u. a. Byram 1997). Zur Abbildung verschiedener Teilbereiche und zur Darstellung der Prozesshaftigkeit des Interkulturellen Lernens existieren unterschiedliche Theorien und Modelle (vgl. Bennett 2017, Liddicoat 2013, Byram/Zarate 1994). Gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen speisen sich interkulturelle Kompetenzen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Nach Byram und Zarate (1994) tragen folgende (Teil-)Kompetenzen zur Ausprägung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (IKK) bei:

- deklaratives Wissen und Kenntnisse über ein Land, seine Bewohner und Kulturen (...) (*savoir*),
- prozedurales Wissen über einen sensiblen Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen als Vermittlungsperson in interkulturellen (Konflikt)Situationen [sic!] (*savoir-faire*),
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen in Bezug auf Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen und Überzeugungen (*savoir-être*),
- sowie die Lernfähigkeit, mit diesen Kompetenzen umzugehen und sich gesellschaftspolitisch zu engagieren (*savoir-apprendre*) (Fäcke 2010: 180–181).

Weiterhin spielt die frühzeitige Anbahnung eines kritischen politischen Bewusstseins (*savoir s'engager*, vgl. Byram 1997) eine wichtige Rolle, um die Schülerinnen und Schüler von Anfang an zu Aufgeschlossenheit und kultureller Neugier zu erziehen (vgl. schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele des LehrplanPLUS Grundschule)¹⁹.

18 Für nähere Informationen über den Paradigmenwechsel von landeskundlichem Unterricht hin zu Interkulturellem Lernen sowie eine generelle Übersicht zum Interkulturellen Lernen im Französischunterricht siehe z. B. Fäcke 2010.

19 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule> [Zugriff: 30.06.2021]

Die Begriffe Interkulturalität²⁰ sowie Interkulturelles Lernen beziehen sich auf komplexe multidimensionale Prozesse des Austausches zwischen verschiedenen Kulturen. Wie auch die englische Sprache ist das Französische mit verschiedenen „Zielkulturen“ verknüpft. Somit bindet das Interkulturelle Lernen nicht ausschließlich Frankreich, sondern alle frankophonen Länder ein, wodurch das Moment der Diversität in der Thematisierung verschiedener französischsprachiger Kulturen bereits Berücksichtigung findet (vgl. Fäcke 2010).

Neben sprachlicher Korrektheit und situationsbezogener kommunikativer Angemessenheit ist auch die interkulturelle Kompetenz wichtig für den Erfolg einer authentischen Kommunikationssituation. So beziehen sich Theorien zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (IKK) zwar in Teilen auch auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, jedoch stehen Akkuratess und Korrektheit der Sprache hier nicht im Vordergrund. Bei bestimmten Aufgabenformaten kann eine flüssige Sprachproduktion relevanter sein als sprachliche Korrektheit, während über ein entsprechendes korrekatives Feedback durch die Lehrkraft die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden weiter geschärft werden. Durch die Beschäftigung mit authentischen und altersangemessenen Materialien in der Fremdsprache Französisch (d. h. mit Materialien, die nicht für Lernende einer Fremdsprache entwickelt worden sind, sondern sich an französischsprachige Kinder richten) lässt sich ein Perspektivenwechsel im Sinne des Interkulturellen Lernens anregen (z. B. anhand französischsprachiger Bilder- oder Kinderbücher). In themenbasierten Diskussionen, in denen der inhaltliche Austausch im Mittelpunkt steht, finden sich die Schülerinnen und Schüler nun in sinnvollen und kontextgebundenen Kommunikationssituationen wieder, die auch zu einer nachhaltigeren Festigung von sprachlichen Kompetenzen und Sachfachwissen beitragen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem eigenen kulturellen Hintergrund und der Zielkultur bzw. den Zielkulturen werden altersangemessen beobachtet, beschrieben und reflektiert. Dies kann sich beispielsweise auf die Ausgestaltung bestimmter Feiertage oder Feste in Deutschland und in französischsprachigen Ländern beziehen. So lernen die Schülerinnen und Schüler frühzeitig, als interkulturelle Sprecherinnen und Sprecher aufzutreten, stereotype Muster zu erkennen und mit diversen Fragestellungen und Sachverhalten verbal und non-verbal angemessen umzugehen.

Die Ausbildung der unterschiedlichen Teilkompetenzen des Interkulturellen Lernens führt zur Ausprägung des sogenannten interkulturellen Sprechers bzw. der interkulturellen Sprecherin (Kramsch 1998): Interkulturell kompetente Sprecherinnen und Sprecher verfügen über die Fähigkeit, deklaratives und prozedurales Wissen in interkulturellen Begegnungen in Echtzeit anzuwenden. Ferner verstehen sie es, sich in interkulturellen kommunikativen Begegnungssituationen angemessen zu verhalten und für eine erfolgreiche Kommunikation sprachliches und kulturelles Wissen ziel- und adressatengerecht einzusetzen. Interkulturelle Sprecherinnen und Sprecher nehmen eine Art Vermittlerrolle zwischen den Kulturen ein. Wenngleich sprachliche Korrektheit und Angemessenheit sehr bedeutend für den Status eines Sprechers sowie einer Sprecherin sind, ist für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen weitaus mehr erforderlich. So spielen Kenntnisse über nonverbale Kommunikation, Wissen über Rituale, Traditionen, den kulturellen sowie fachspezifischen Diskurs und die Kenntnis bestimmter Fachtermini eine wichtige Rolle für einen gelungenen Austausch in interkulturellen Kommunikationssituationen.

Einfache Umsetzungsbeispiele zur Förderung des Interkulturellen Lernens

Zur Ausprägung interkultureller Kompetenzen²¹ im Bereich des inhaltsbezogenen Wissens oder auch landeskundlichen Faktenwissens (*savoirs*, vgl. Byram/Zarate 1994) bietet sich die Einbindung einfacher symbolträchtiger Objekte, landestypischer Gerichte oder bestimmter Rituale eines französischsprachigen Kulturkreises für den Unterricht an (z. B. für Frankreich *la tour Eiffel*, *Noël*, *une crêpe*, *une tarte*, *la galette des rois*). Zudem kann sich ein Vergleich zwischen Aspekten der französischsprachigen Kultur(en) und der deutschen Kultur sowie den Herkunftskulturen der Kinder in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede positiv auf die Kulturbewusstheit der Lernenden auswirken (*savoir comprendre* sowie *savoir être*, vgl. Byram/Zarate 1994). Hier könnte man z. B. mit einem Vergleich von Begrüßungsritualen in Deutschland bzw. den Herkunftsländern der Kinder und französischsprachigen Ländern arbeiten (*faire la bise* in Frankreich) oder einen Vergleich des Osterfestes in Deutschland und Frankreich vornehmen. In diesem Rahmen lassen sich auch kleine altersangemessene Rate- oder Detektivspiele orientiert an

20 Vor dem Hintergrund sich ausbreitender kultureller Mischräume wird in der Fachliteratur zunehmend der Begriff des transkulturellen Lernens (vgl. z. B. Hallet 2015) verwendet. Der Begriff des interkulturellen Lernens soll in diesem Beitrag unter Berücksichtigung dieser Mischräume sowie eines umfassenden globalen Aspektes benutzt werden.

21 Vgl. hierzu auch die entsprechenden Beiträge im Kompetenzrahmen (Kapitel III.1, 2).

der Sendung *Karambolage* des deutsch-französischen Kultursenders Arte einsetzen. Es bietet sich weiterhin an, Aspekte aus dem Bereich der Sprachbewusstheit sowie onomatopoesische Phänomene zu thematisieren (vgl. Kapitel II.3). Dies lässt sich ganz einfach durch den Vergleich der Darstellung von Tierlauten umsetzen (frz. *cocorico* vs. dt. *kikeriki*). Durch den Einsatz altersangemessener Bilder- oder Kinderbücher in französischer Sprache und die Einrichtung einer entsprechenden Lese- und Stöberecke im Klassenzimmer kann die Neugierde der Kinder sowie deren Forschergeist stimuliert werden. So haben sie zu verschiedensten Gelegenheiten die Möglichkeit, durch die Bücher und weitere Materialien wie einfache, bildgestützte Informationsflyer, Poster oder Realia aus französischsprachigen Ländern eigenständig Besonderheiten der französischsprachigen Kulturen zu entdecken (*savoir apprendre / faire*, vgl. Byram/Zarate 1994). Darüber hinaus werden sie auf diese Weise automatisch animiert, sich auch außerhalb des französischsprachigen Klassenzimmers auf Entdeckungsreise nach Hinweisen auf französischsprachige Kulturen zu machen und insgesamt mit offenen Augen durch die Welt zu gehen.

Interkulturelles Lernen im globalen Kontext

Zusätzlich zu den bereits angeführten Teilkompetenzen des Interkulturellen Lernens (*savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir être*) ist von Byram (1997) die Teilkompetenz *savoir s'engager* formuliert worden. Neben der Fähigkeit des Perspektivenwechsels, einem reflektierten Umgang mit kultureller Differenz und Diversität und der Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen zielt die Ausbildung Interkultureller Kommunikativer Kompetenz über die Ebene des *savoir s'engager* auf die Anbahnung und Entwicklung eines kritischen (inter-)kulturellen Bewusstseins und kritischer politischer Bildung ab. Hierbei geht es auch darum, möglichst frühzeitig die Fähigkeit anzuleiten, sich offen und kritisch an der Mitgestaltung der Gesellschaft zu beteiligen. Bereits sehr jungen interkulturellen Sprecherinnen und Sprecher sollte bewusst werden, dass die eigenen Handlungen und die persönliche Lebensweise Auswirkungen auf globaler Ebene und auf die Lebensbedingungen von Menschen in anderen Teilen der Welt haben.

Durch die Stärkung mehrperspektivischer Betrachtungsweisen kann bei den Lernenden das aktive Erkennen bestimmter Verhaltensweisen, die auf dem jeweils individuellen kulturellen und sozialen Hintergrund basieren, sowie eine anschließende Reflexion über diese Verhaltensmuster und deren Auswirkungen im globalen Kontext gefördert werden. Somit lassen sich bei den Lernenden frühzeitig kritische Denkprozesse anregen, die zu einem friedlichen und zukunftsorientierten Miteinander beitragen. Im Sinne von Byrams Idee einer *Education for Intercultural Citizenship* (2008) ließe sich beispielhaft die Planung und Durchführung einer (virtuellen) Begegnung mit Lernenden aus einem frankophonen Land anführen. Die Schülerinnen und Schüler hätten gemeinsam mit der französischsprachigen Partnerklasse die Aufgabe, sich mit einem global relevanten Thema wie Abfallreduktion zu beschäftigen. Unter Einbindung auch außerschulischer Lernorte²² beschreiben und entwickeln sie ein entsprechendes Konzept für ihr Klassenzimmer oder sogar ihre Schule, welches sich die Partnerklassen in Deutschland und dem französischsprachigen Ausland (bzw. einer Klasse von Französischlernenden im Ausland) in einfacher Form gegenseitig beschreiben und vorstellen. Hier könnte ein von den Lernenden entwickeltes *fiche conseil* zum Einsatz kommen, das beispielsweise drei einfache bildlich unterstützte Handlungsbeschreibungen/-anregungen enthält, wie *eau du robinet = zéro déchet* oder *boîte déjeuner = zéro déchet* zur Vermeidung von Plastikeinwegflaschen sowie Verpackungsabfall. Nach der wechselseitigen Präsentation der jeweiligen Konzepte vergleichen die Partnerklassen ihre Ideen und stellen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Herausforderungen fest. In einem dritten Schritt lernen die Schülerinnen und Schüler nun von ihrer jeweiligen Partnerklasse, indem sie gute Ideen, Herangehensweisen und Lösungsansätze der anderen in ihre eigene Arbeit und den Alltag einbinden und sich gegenseitig ihre Wertschätzung aussprechen (z. B. *Merci beaucoup. Travailler ensemble, c'est vraiment super !*).

Auch sogenannte *Urban-Gardening-Projekte* bieten vielfältige Möglichkeiten für das Interkulturelle Lernen vor authentischem Hintergrund. So können die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Klassenzimmers Wissen zu regionalen Obst- und Gemüsesorten im Vergleich zu anderen Ländern erwerben und die Bedeutung von Biodiversität verstehen lernen. Zudem ließe sich über einen (virtuellen) Austausch in französischer Sprache mit einer ausländischen Partnerschule ein gemeinsames *Urban-Gardening-Projekt (Jardinons ensemble !)* an den beteiligten Schulen realisieren, indem sich die Lernenden in einfacher und altersangemessener Form über Ansätze und Umsetzung austauschen (*Découvrir la diversité des fruits, légumes, plantes chez nous !*) und eine kleine Parzelle ihres Schulhofs nach den entsprechenden Kriterien gestalten. Als niederschwellige Variante könnte alternativ ein *petit*

22 Vgl. Schwanke (2020) für einen weiterführenden Einblick in die Relevanz außerschulischer Lernorte.

coin naturel im Klassenzimmer entstehen. So lernen die Kinder viel über die Bedürfnisse der Pflanzen und übernehmen Verantwortung (*Les plantes ont besoin de lumière, d'eau ... et d'attention !*).

Die hier angeregten Beispiele bieten sich sowohl im Rahmen des Französischangebots in AG-Form oder im Ganztags an als auch für das *Lernen in zwei Sprachen* (vgl. LehrplanPLUS zum Heimat- und Sachunterricht).²³ So kann hinsichtlich des globalen Lernens in interkulturellen Begegnungssituationen das von den Vereinten Nationen formulierte wichtige Ziel qualitativ hochwertiger Bildung²⁴ Berücksichtigung finden. Die Lernenden werden sich über ihre eigenen kulturellen Hintergründe klar, reflektieren diese handlungsbasiert und stellen fest, dass sie gemeinsam einen wichtigen Beitrag zum Schutz und Erhalt unserer Erde für Menschen, Tiere und Pflanzen leisten können.

Fazit

Durch die Formen des Interkulturellen Lernens in frühen Französischangeboten werden den jungen Lernenden bereits in der Grundschule Offenheit und Toleranz gegenüber der französischen Sprache (und darüber hinaus gegenüber fremden Sprachen im Allgemeinen) und anderen Kulturen vermittelt. Überdies erwerben die Kinder frühzeitig die Fähigkeit, sich auf aktuelle Umstände und Veränderungen in der Gesellschaft und ihrer Lebenswelt einzustellen und diese kritisch zu hinterfragen. Ferner üben die Schülerinnen und Schüler durch den für das Interkulturelle Lernen speziellen Perspektivenwechsel, kritische Situationen und Unrechtmäßigkeiten zu identifizieren und ihr eigenes Verhalten zu überdenken und entsprechend anzupassen. Ihre Handlungsfähigkeit in interkulturellen Begegnungssituationen wird frühzeitig angebahnt und aufgebaut. Aus all den hier angeführten Gründen steht die Relevanz des Interkulturellen Lernens bereits in der Grundschule außer Frage.

Literatur

Eine ausführliche Literaturliste finden Sie im Anhang dieser Handreichung.

23 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/hsu> [Zugriff: 30.06.2021].

24 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> [Zugriff: 30.06.2021].

III Konzeptionelle Grundlagen

III.1 Konzeptionelle Grundlagen für Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganzttag

1 Kompetenzstrukturmodell

Folgendes Modell zeigt eine Übersicht der Kompetenzbereiche, die in den Französischangeboten in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganzttag im Zentrum stehen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben verschiedene (Teil-)Kompetenzen innerhalb der angegebenen Kompetenzbereiche. Das Modell umfasst sowohl Fertigkeiten und Einstellungen als auch grundlegendes Wissen.



An diesem Kompetenzstrukturmodell orientiert sich auch der in Kapitel III.1, 2 dargestellte Kompetenzrahmen. Es basiert auf dem Kompetenzstrukturmodell für das Fach Englisch²⁵ und weist die Kompetenzen aus, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 erwerben sollen.

2 Kompetenzrahmen Französisch für die Varianten Arbeitsgemeinschaft oder Zusatzangebot im Ganzttag

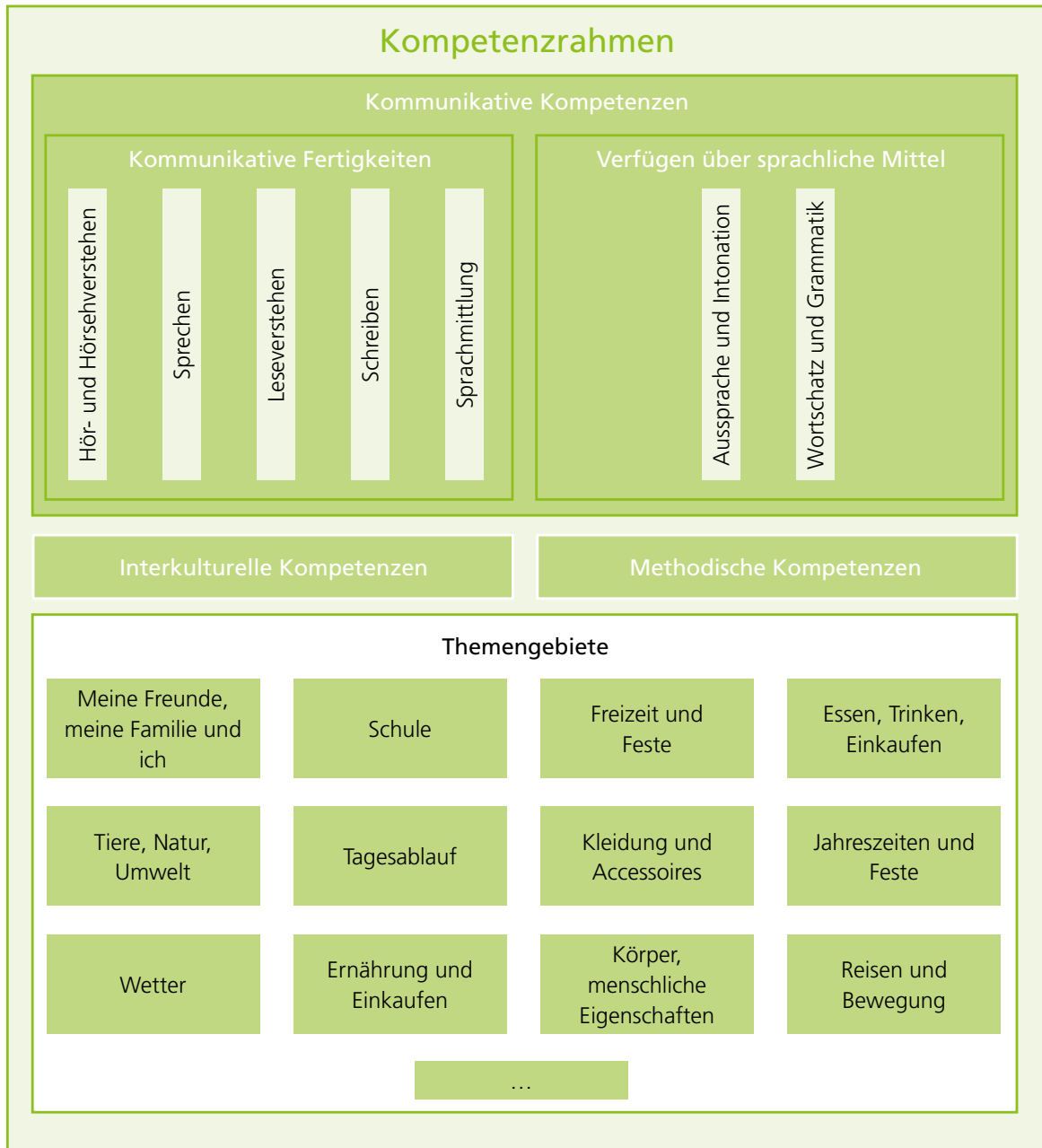
(Katrin Schwanke / Patricia Uhl)

Der nachfolgende Kompetenzrahmen für Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganzttag dient den Lehrkräften als Grundlage, auf der sie geeignete Unterrichtsinhalte auswählen und den Kompetenzerwerb nachhaltig und aktiv begleiten.

Der Kompetenzrahmen basiert auf der Struktur des Fachlehrplans Englisch im LehrplanPLUS Grundschule. Anders als der LehrplanPLUS ist der Kompetenzrahmen aber nach Lernjahren gegliedert. Er berücksichtigt somit, dass das 1. Lernjahr auch beispielsweise in Jahrgangsstufe 2 oder 3 beginnen kann. Um die im Kompetenzrahmen definierten (Teil-)Kompetenzen zu erreichen, folgt der Unterricht didaktischen Prinzipien wie funktionale Einsprachigkeit, Anschaulichkeit und Kontextualisierung (vgl. Tabelle in Kapitel I, 4).

25 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofilgrundschule/englisch> [Zugriff: 30.06.2021].

Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick über den Aufbau und die Struktur des Kompetenzrahmens:



2.1 Kompetenzrahmen für das 1. und 2. Lernjahr

2.1.1 Kommunikative Kompetenzen

a) Kommunikative Fertigkeiten

Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen im Hör- und Hörsehverstehen, indem sie der Fremdsprache regelmäßig begegnen. Dabei ist ihnen vor allem die Lehrperson ein kompetentes Sprachvorbild. Darüber hinaus können Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sowie audiovisuelle Medien zusätzlich wertvolle Sprachvorbilder sein.

Die Schülerinnen und Schüler gewöhnen sich von Beginn an daran, Äußerungen in der Fremdsprache aus dem Kommunikationszusammenhang heraus und mit Hilfe von Visualisierungen und situativer Einbettung zu erschließen. Einzelne unbekannte Wörter oder Strukturen stellen somit kein Hindernis im Verstehensprozess dar.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Körpersprache, Stimmeinsatz und Visualisierungshilfen für das Hör-/Hörsehverstehen. • reagieren angemessen auf kurze, immer wiederkehrende Anweisungen, Aufforderungen und Fragen (<i>phrases usuelles en cours</i>), nonverbal sowie verbal. • folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten²⁶, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen. • unterscheiden und benennen verschiedene Laute (diskriminatorisches Hören). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>phrases utiles dans la salle de classe</i> (z. B. grundlegende Arbeits- und Handlungsanweisungen) • kurze Dialoge (z. B. zu Schule und Freizeit) • Beschreibungen (z. B. von Personen, Tieren) • kurze Geschichten (vgl. <i>Storytelling</i>) • <i>Total Physical Response</i> • Reime, Lieder und Raps

Leseverstehen

Der Fremdsprachenunterricht der Grundschule orientiert sich insbesondere in den Anfangsklassen an der mündlichen Kommunikation. Auch das Schriftbild findet im Unterricht dabei Berücksichtigung. Leseverstehen bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Wiedererkennen von Wörtern und Wendungen, die aus der mündlichen Kommunikation bereits bekannt sind.

Für Schülerinnen und Schüler, die sich in Jahrgangsstufe 3 oder 4 in Französisch im ersten oder zweiten Lernjahr befinden, kommen ergänzende Kompetenzerwartungen hinzu, da die Lernenden der höheren Klassen bereits über mehr schulische Erfahrung, insbesondere mit der Schriftsprache, verfügen.

²⁶ Im Folgenden ist unter Text der erweiterte Textbegriff zu verstehen, der nicht nur geschriebene Texte, sondern auch auditive, visuelle und audiovisuelle Medienformate einbezieht.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Jahrgangstufenübergreifend:	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> erkennen und verstehen zuvor gehörte und gefestigte Begriffe anhand des Schriftbildes und können sie z. B. Bildern zuordnen. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbinden von Bildern und zugehörigen Wörtern (z. B. Wort-Bild-Memory, Wort-Bild-Domino) Erkennen von Wortgrenzen in einer kurzen Wortschlange Wiedererkennen von Schriftbildern (z. B. Buchstaben-gitter, in denen Wörter enthalten sind) ein französisches Wort bzw. einen französischen Text aufgrund von Besonderheiten in der Graphie erkennen (z. B. Akzente, <i>Cédille</i>, Trema) Wortbedeutungen aus anderen Sprachen ableiten (z. B. <i>la girafe, la soupe, une orange, le football, génial, super</i>)
Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Jahrgangstufen 3 und 4	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> verstehen einzelne formelhafte Wendungen (z. B. <i>C'est bien. / Ça va. / Il fait beau.</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> kurze Dialoge kurze Bild-Text-Kombinationen

Sprechen

Sprechanlässe erfolgen in einem authentischen Kontext und in einer situativen Einbettung, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zu vertrauten Themen zusammenhängend reproduktiv und produktiv äußern.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen²⁷). verfügen über eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation. erwenden grundlegende Begrüßungs- und Abschiedsformeln. stellen sich und eine andere Person vor. nennen eigene Vorlieben und Abneigungen. antworten auf Fragen zu vertrauten Themen. 	<ul style="list-style-type: none"> Rituale, z. B. Begrüßung und Verabschiedung, Frage-Antwort-Runde, Gratulation, über das Wetter reden, kleine Klassenumfragen zu bekannten Themenbereichen Dialogspiele, szenische Spiele / Rollenspiele (z. B. <i>au marché</i>) authentische Sprechanlässe für die Beschreibung von Bildern oder Realia nutzen (z. B. <i>Sur l'image on voit un homme / une femme / un enfant / une maison / un arbre / ...</i>) variierendes Chorsprechen rhythmisches Sprechen, Singen von Liedern

27 Formbezogenes Sprechen legt den Fokus auf die korrekte Verwendung einzelner sprachlicher Mittel (z. B. von Verbformen oder neuen Vokabeln), wobei sprachliche Korrektheit und Genauigkeit im Vordergrund stehen. Die Fehlertoleranz ist hier eher niedrig. Mitteilungsbezogenes Sprechen hingegen legt den Fokus auf den Inhalt. Dabei steht das Kommunikationsziel im Vordergrund und es liegt eine hohe Fehlertoleranz vor.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> stellen selbst Fragen zu vertrauten Themen. fragen eigenständig in französischer Sprache nach Wörtern, die sie nicht kennen. nehmen in elementarer Form kurze Bildbeschreibungen vor. 	

Schreiben

Für Schülerinnen und Schüler, die sich in Jahrgangsstufe 3 oder 4 in Französisch im ersten oder zweiten Lernjahr befinden, kommen ergänzende Kompetenzerwartungen hinzu, da die Lernenden der höheren Klassen bereits über mehr schulische Erfahrung, insbesondere mit der Schriftsprache, verfügen:

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Jahrgangstufenübergreifend:	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> schreiben bekannte, kurze Wörter oder Sätze ab (z. B. <i>le bus, le parc, le chat, la rue, bleu, vert, super, génial, Je m'appelle ...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Nachfahren des Schriftbilds Wörter über Abschreiben den entsprechenden Bildern zuordnen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Jahrgangstufen 3 und 4	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> schreiben bekannte formelhafte Wendungen (z. B. <i>C'est bien. / Ça va. / Il fait beau.</i>) verfassen einzelne beschreibende Sätze zu bekannten Themen. 	<ul style="list-style-type: none"> Verfassen von kurzen Dialogen Verfassen von kurzen Beschreibungen (z. B. Personen, Tiere, Weg, Wetter ...: <i>C'est mon chien. Il est mignon. ...</i>)

Sprachmittlung

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> übertragen einzelne formelhafte Wendungen vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt. fassen Geschichten, die auf Französisch erzählt wurden, kurz auf Deutsch zusammen. 	<ul style="list-style-type: none"> Einsatz von französisch- und deutschsprachigen Handpuppen <i>Storytelling</i> Liedtexte

b) Verfügen über sprachliche Mittel

Die Vermittlung lexikogrammatischer Kenntnisse erfolgt implizit und habitualisierend. Neben dem hier angegebenen *socle commun* können die sprachlichen Mittel situationsgebunden und interessenorientiert erweitert werden.

Um sprachliche Progression grundsätzlich möglich zu machen, sollte die Lehrkraft, wenn dies im Unterrichtskontext sinnvoll ist, immer in Bezug auf den Wortschatz und die Grammatik angereicherten Input bieten und sprachliche Mittel, die weit über den aktiven Sprachgebrauch der Kinder hinausgehen, verwenden. Gewöhnlich werden gut kontextualisierte sprachliche Strukturen früher von den Schülerinnen und Schülern verstanden und verarbeitet, als dass sie diese aktiv gebrauchen. Die Lehrkraft sollte sich darüber bewusst sein, dass sprachliche Strukturen von den Schülerinnen und Schülern bei spontanem Sprachgebrauch nicht automatisch zielgerichtet verwendet werden, nur, weil sie in ihrem Input vorgekommen und vielleicht auch schon geübt worden sind.

Der themengebundene Wortschatz ist der Übersichtlichkeit halber im Unterkapitel *Themengebiete und Beispiele für sprachliche Mittel* exemplarisch aufgeführt.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Aussprache und Intonation:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen wesentliche Phoneme und nehmen Unterschiede in der Aussprache bei bedeutungsunterscheidenden Lauten wahr. • sprechen eingeübte Wörter und formelhafte Wendungen verständlich²⁸ aus. • erkennen die Intonation von Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen und wenden diese an. • lesen einzelne zuvor gehörte und gefestigte Begriffe oder Wendungen laut und gut verständlich vor. 	
<p>Wortschatz und Grammatik:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiederholen grundlegende sprachliche Strukturen in elaborierter Form. • erkennen und verwenden zielorientiert bestimmte Wörter und Wendungen in der sprachlichen Kommunikation. • verfügen über erste grammatische Strukturen und bilden Aussage- und Fragesätze im Präsens. • bilden verneinte Sätze im Präsens (<i>ne ... pas</i>). • verwenden einige Personalpronomen (z. B. <i>je, tu, il/elle, on ...</i>). • verwenden unbestimmte und bestimmte Artikel. • verwenden einzelne Nomen im Singular und Plural (z. B. <i>les amis</i>). • verwenden Zahlwörter und geben die Anzahl von Personen oder Gegenständen an. • verwenden gebräuchliche Verben: <i>être/avoir/faire/s'appeler ...</i> • verwenden einige Präpositionen und Adjektive. • verwenden gebräuchliche Verben in Verbindung mit Präpositionen: <i>venir de / aller à / habiter à/en ...</i> • verwenden die Höflichkeitsform <i>je voudrais</i>. • verwenden <i>voilà, c'est, il y a</i> beim Verweisen auf Personen und Gegenstände. 	

28 Verständlich bedeutet hier, dass eine Muttersprachlerin oder ein Muttersprachler die mündlich getroffenen Aussagen problemlos verstehen würde.

2.1.2 Interkulturelle Kompetenzen

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen zielt auf Kommunikationsbereitschaft und den Abbau von Sprach- und Kulturbarrieren. Sie trägt zu Aufgeschlossenheit bzw. einer positiven Einstellung gegenüber der französischen Sprache, den damit verbundenen Kulturen sowie zu fremden Kulturen und Diversität im Allgemeinen bei. Somit leistet die Ausprägung interkultureller Kompetenzen einen Beitrag zur Erziehung im Geiste der Demokratie und im Sinne der Völkerversöhnung.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Aussprache und Intonation:	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich anhand altersgemäßer Materialien sowohl mit der eigenen Kultur und Alltagswelt als auch mit den Alltagswelten von Kindern in französischsprachigen Ländern (z. B. mit Hilfe von Fotos oder kurzen Texten) auseinander. • vergleichen einzelne Aspekte der Zielkulturen (z. B. Essen und Trinken, Feste) mit entsprechenden Aspekten der eigenen Kultur. • gehen wertschätzend sowie aufgeschlossen mit Verschiedenheit um. 	<ul style="list-style-type: none"> • im Dialog anderen (z. B. auch Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachlern) elementar eigene Vorlieben und Gewohnheiten beschreiben • andere kulturelle Gewohnheiten erkennen und elementar beschreiben (z. B. <i>le petit-déjeuner</i> vs. Frühstück) • Vergleiche, z. B. Begrüßungsritual in Deutschland und Frankreich (<i>faire la bise</i>) • Feste und damit verbundene Rituale in Deutschland und Frankreich kennenlernen (z. B. <i>Noël</i>) • onomatopoetische Elemente vergleichen (z. B. fr. <i>cocorico</i> vs. dt. kikeriki, fr. <i>naf naf</i> vs. dt. oink oink)

2.1.3 Methodische Kompetenzen

Bei der Entwicklung methodischer Kompetenz eignen sich die Schülerinnen und Schüler Strategien an, die es ihnen ermöglichen, bereits vorhandenes sprachliches und außersprachliches Wissen zu aktivieren und dieses für den Erwerb von neuem fremdsprachlichen Wissen und Können zu nutzen.

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> • hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen. • achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen. • nutzen altersgemäße Bildwörterbücher und Medien. • nutzen das Schriftbild einzelner Wörter als Gedächtnisstütze. • unterstützen ihre Aussage durch Gestik und Mimik und fragen bei Bedarf nach. • vergleichen bewusst sprachliche Strukturen im Deutschen und im Französischen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitieren von Sprachvorbildern • angeleiteter Einsatz von Gestik und Mimik, z. B. beim szenischen Spiel • Nutzen einzelner Wörter oder Bilder als Gedächtnisstütze beim Sprechen zu einem ausgewählten Thema (z. B. <i>mon peluche</i>)

2.2 Kompetenzrahmen für das 3. und 4. Lernjahr

Nachfolgend werden weitere Kompetenzerwartungen für das dritte und vierte Lernjahr formuliert, die auf dem Kompetenzrahmen Französisch für das erste und zweite Lernjahr aufbauen. Selbstverständlich bilden die vorangegangenen Unterkapitel 2.1 die Grundlage für die Kompetenzerwartungen für das dritte und vierte Lernjahr und sind weiterhin gültig.

2.2.1 Kommunikative Kompetenzen

1. Kommunikative Fertigkeiten

Hör- und Hörsehverstehen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> verstehen bei einer deutlichen Ausdrucksweise der sprechenden Person ihnen bekannte Wörter und geläufige Ausdrücke hinsichtlich Beschreibungen ihrer Person, ihrer Familie und ihrer unmittelbaren Umgebung. folgen klar strukturierten einsprachigen Unterrichtssituationen und verstehen klare sprachliche Impulse, auch von Mitschülerinnen und Mitschülern. reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten. entnehmen zentrale Informationen (z. B. anhand von Schlüsselwörtern) durch Hör-/Hörsehverstehen aus didaktisierten und alters- sowie niveauangemessenen authentischen Inhalten ihrer Lebenswelt. sind in der Lage, nicht-sprachliche Mittel für das Verstehen zu nutzen. 	<ul style="list-style-type: none"> komplexer werdende Handlungsanweisungen umsetzen: Aufträge erfüllen (z. B. Spiele wie <i>Jacques a dit</i> umsetzen) komplexere Maldiktate: nach Anweisung bestimmte Objekte ohne weiteren Erläuterungsbedarf auf einem Bild einfärben (z. B. <i>Coloriez la petite maison en rouge et la grande maison en vert.</i>) einen Gegenstand in ein Bild zeichnen (z. B. <i>Dessinez un chat.</i>) eine Äußerung pantomimisch umsetzen kurze Dialoge Beschreibungen und kurze Erzählungen

Leseverstehen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> verstehen Namen, einzelne Wörter und formelhafte Wendungen (z. B. <i>C'est bien. / Ça va. / Il fait beau.</i>). verstehen einfache Mitteilungen, z. B. auf Schildern, in Postkarten oder in E-Mails. folgen kurzen und einfachen schriftlichen Anweisungen. erkennen das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen und können kurze Sätze flüssig lesen. lesen bekannte Wörter, einfache Wendungen und Sätze auch laut vor und verstehen sie beim lauten Lesen. 	<ul style="list-style-type: none"> kurze Dialoge Bild-Text-Kombinationen Leseaufträge auf Basis authentischer Materialien (Speisekarte, Einkaufszettel, Plakate, Prospekte) Beobachtungen zu Besonderheiten des französischen Schriftbildes, auch im Kontrast zum Schriftbild im Deutschen, machen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und markieren Schlüsselwörter in (auch bildlich gestützten sowie authentischen) Texten und entnehmen über Schlüsselwörter bestimmte (Detail-)Informationen. • erkennen einige Besonderheiten der spezifisch französischen Schreibweise und Graphem-Phonem-Zuordnung und vergleichen diese mit Besonderheiten im Deutschen und anderen Sprachen. 	

Sprechen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen²⁹). • sprechen mit Hilfe von Impulsmaterialien über vertraute Themen. • beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, ihre Handlungen sowie verschiedene Objekte oder Phänomene in elementarer Form. • schildern kurze Abläufe in elementarer Form. • geben kurze Informationen und Erklärungen. • sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder. • geben Zahlen, Mengen, einfache Geldbeträge sowie die Uhrzeit mündlich an. • drücken elementare Wünsche und Bedürfnisse aus. • wenden einfache Höflichkeitsfloskeln an. • stellen Geschichten, Spiele, Reime, Lieder oder Rollenspiele vor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituale, z. B. Frage-Antwort-Runde, Klassenumfragen zu bekannten Themenbereichen • authentische Sprechansätze für die Beschreibung von Bildern oder Realia nutzen (z. B. <i>Sur l'image on voit un homme / une femme / un enfant / une maison / un arbre ...</i>) • szenische Dialoge, Sketche, Rollenspiele und Puppentheater umsetzen (z. B. <i>au marché, au restaurant</i>) • angefangene Dialoge selbstständig zu Ende führen und Dialoge selbstständig erarbeiten

29 Formbezogenes Sprechen legt den Fokus auf die korrekte Verwendung einzelner sprachlicher Mittel (z. B. von Verbformen oder neuen Vokabeln), wobei sprachliche Korrektheit und Genauigkeit im Vordergrund stehen. Die Fehlertoleranz ist hier eher niedrig. Mitteilungsbezogenes Sprechen hingegen legt den Fokus auf den Inhalt. Dabei steht das Kommunikationsziel im Vordergrund und es liegt eine hohe Fehlertoleranz vor.

Schreiben

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schreiben einzelne, auch unbekannte Wörter, einfache Wendungen und Sätze fehlerfrei ab. • schreiben selbstständig einzelne gut bekannte formelhafte Wendungen (z. B. <i>C'est bien. / Ça va. / Il fait beau.</i>). • verfassen einzelne beschreibende Sätze zu sich selbst oder einer ihnen bekannten Person. • füllen einfache altersangemessene Steckbriefe und Arbeitsblätter aus. • schreiben nach vorhandenen Beispieltexten kurze Mitteilungen, Postkarten, und Briefe. • fügen Wörter oder Satzteile in kurze Lückentexte ein (z. B. Gedichte, Geschichten). • stellen Arbeitsergebnisse in einfacher Form dar (z. B. auf einem Plakat oder mittels Collagen). • formulieren kurze elektronische Texte (z. B. E-Mails). 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen von kurzen Dialogen • Verfassen von kurzen Beschreibungen (z. B. Personen, Tiere, Weg, Wetter ..., z. B. <i>C'est mon chien. Il est mignon.</i>) • Ausfüllen von Steckbriefen über sich selbst oder über Tiere • Gestalten eines Plakats oder einer Collage mit Bild und Schrift (z. B. <i>Mon animal préféré</i>) • Erstellen von Post-, Gruß-, Einladungs- und Glückwunschkarten nach Vorlage zu verschiedenen Anlässen

Sprachmittlung

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt. • fassen komplexere Geschichten, die auf Französisch erzählt wurden, kurz auf Deutsch zusammen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von französisch- und deutschsprachigen Handpuppen • <i>Storytelling</i> • Rollenspiele • Klassenregeln, Klassendienste oder einfach gehaltene Plakate französischsprachigen Kindern erklären

2. Verfügen über sprachliche Mittel

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Aussprache und Intonation:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprechen eingeübte Wörter, formelhafte Wendungen und kurze Sätze verständlich³⁰ aus. • erkennen die Intonation von Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen und wenden diese an. • lesen einzelne Begriffe, Wendungen und kurze Sätze laut und gut verständlich vor. 	<ul style="list-style-type: none"> • variierendes Vor- und Nachsprechen unter besonderer Berücksichtigung des rhythmischen und betonten Sprechens, z. B. unter Einbezug von Liedern und Gedichten • deutliche Berücksichtigung der Aussprache beim Vorstellen eingeübter Rollenspiele • Vorlesewettbewerbe
<p>Wortschatz und Grammatik:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebrauchen Demonstrativ- und Possessivbegleiter (<i>ce/cette/cet/ces, mon/mal/mes, ton/ta/tes, son/sal/ses</i> ...). • gebrauchen betonte Personalpronomen (z. B. <i>C'est moi. / C'est toi. / C'est lui/elle.</i>). • verwenden Indikativ Präsens und benutzen vielfältige Verben im Singular und Plural (z. B. <i>parler, travailler, comprendre, aller, prendre, dire, écouter, dormir</i>). • verwenden elementare Infinitivkonstruktionen (z. B. <i>vouloir faire qc, aimer faire qc</i>). • verwenden einzelne reflexive Verben (z. B. <i>se lever, se laver</i>). • verwenden Präpositionen und Adjektive. • verwenden einzelne Adverbien (z. B. <i>bien, mal, lentement, vite</i>). • benennen bestimmte und unbestimmte Mengen (vgl. <i>article partitif</i>) (z. B. <i>il y a du/de la ..., un kilo de ..., beaucoup de ..., peu de ..., moins de ...</i>). • bilden Fragesätze mit <i>quel, où, quand, combien</i>. • verwenden elementare Konjunktionen (z. B. <i>et, ou, alors</i>). • verwenden genauere Orts- und Zeitangaben (z. B. <i>aujourd'hui, maintenant, demain</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • wiederholte Verwendung der Strukturen in wechselnden kommunikativen Kontexten • visuell gestützte Bedeutungsnetze, z. B. zu Ober- und Unterbegriffen (z. B. <i>les loisirs</i>), spezifischen thematischen Feldern (z. B. <i>le petit-déjeuner</i>) • Kurzdialoge (z. B. <i>Salut, Marc et Jeanne. Vous aimez bien le chocolat ? – Oui, on adore le chocolat ! ; Vous êtes fatigués ? – Oui, nous sommes tellement fatigués. ; Qu'est-qu'ils font ? – Ils jouent au foot.</i>)

30 Verständlich bedeutet hier, dass eine Muttersprachlerin oder ein Muttersprachler die mündlich getroffenen Aussagen problemlos verstehen würde.

2.2.2 Interkulturelle Kompetenzen

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ordnen weitere Geschichten, Bilderbücher, Lieder dem französischsprachigen Kulturraum zu. vergleichen kulturelle Elemente und identifizieren einige kulturelle Besonderheiten der zielsprachigen Länder. kennen und beschreiben Alltagsgewohnheiten und Traditionen des französischsprachigen Kulturraums. können in interkulturellen Gesprächssituationen mit französischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen einzelne elementare Inhalte angemessen vermitteln. können Perspektivenwechsel vornehmen und zeigen über höfliches und respektvolles Verhalten Offenheit, Interesse und Wertschätzung gegenüber kultureller Diversität. 	<ul style="list-style-type: none"> im Dialog mit anderen (z. B. auch Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachlern) eigene Alltagsgewohnheiten beschreiben und elementar erklären Alltagsgewohnheiten und Hobbies in deutsch- und französischsprachigen Kulturräumen erkennen und vergleichen (z. B. Freizeitaktivitäten: <i>rugby, pétanque / jeu de boules, surf</i>) einzelne regionale Gerichte und Gemüsesorten benennen Rituale und Feste im deutsch- und französischsprachigen Kulturraum erkennen und beschreiben (z. B. <i>Pâques</i>) interkulturell bedeutsame Figuren aus Comics und Kinderbüchern kennenlernen (z. B. <i>Astérix, Tintin, Le Petit Prince</i>) Austausch mit Schulen im französischsprachigen Kulturraum über virtuelle oder persönliche Begegnungen und Klassenkorrespondenzen (Postkarte, Brief, E-Mail)

2.2.3 Methodische Kompetenzen³¹

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> hören wiederholt aufmerksam zu, um bestimmte Informationen zu entnehmen. achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen. nutzen altersgemäße Bildwörterbücher und Medien. nutzen das Schriftbild einzelner Wörter als Gedächtnisstütze. unterstützen ihre Aussage durch Gestik und Mimik und fragen bei Bedarf nach, wenn ihnen elementare französische Ausdrücke fehlen. vergleichen bewusst sprachliche Strukturen im Deutschen und im Französischen. nutzen altersgemäße Medien zu Präsentationszwecken (z. B. Plakate, Wortkarten, Bilder, Zeichnungen, Handpuppen). nutzen Mnemotechniken beim Erlernen von neuem Wortschatz (z. B. <i>mots-images</i>³¹, Wortkarten). 	<ul style="list-style-type: none"> Imitieren von Sprachvorbildern angeleiteter Einsatz von Gestik und Mimik, z. B. in der szenischen Kommunikation Nutzen einzelner Wörter oder Bilder als Gedächtnisstütze beim Sprechen zu einem ausgewählten Thema (z. B. <i>mes activités préférées</i>) Ordnen von Informationen auf einem Plakat erste Informationsrecherchen, z. B. anhand von Bilderwörterbüchern oder altersangemessenen Nachschlagewerken Nutzen spontaner Gesprächssituationen

31 Als *Mots-Images* bezeichnet man „eine assoziative Verknüpfung des Schriftbilds mit visuellen Merkmalen des bezeichneten Sachverhalts“ (Nieweler 2006, S. 184-185).

Kompetenzerwartungen	Umsetzungsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen einfache Kommunikationsstrategien (z. B. elementare Umschreibungen und Nachfragen). • nutzen elementare Selbstevaluationsinstrumente oder Teile altersangemessener Portfolios. 	

2.3 Themengebiete und Beispiele für sprachliche Mittel

Der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler vollzieht sich in Lernsituationen, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren. Die unten vorgestellten Themengebiete eignen sich dafür in bewährter Weise. Selbstverständlich können auch weitere Themengebiete situations- bzw. interessenorientiert einbezogen werden. Außerdem legt die Zusammenstellung keine bestimmte Reihenfolge fest. Allerdings ist es zielführend, Themen spiralförmig im Sinne einer zirkulären Progression wiederholt aufzugreifen und in den folgenden Lernjahren zu vertiefen.

Die genannten sprachlichen Mittel sind als richtungsweisende Vorschläge beispielhaft zu verstehen. Auf die vielseitige kontextuelle und sprachliche Vernetzung und Visualisierung der Redemittel, z. B. in Form von Wortspeichern und *cartes mentales*, ist im Unterricht zu achten. Die Vermittlung eines individuellen und situationsgebundenen Wortschatzes über die hier angegebenen Themen und sprachlichen Mittel hinaus kann und soll je nach Bedarf erfolgen.

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
<p>Meine Freunde, meine Familie und ich</p> <p>(z. B. jemanden begrüßen, Angaben zur Person machen und erfragen [Vorlieben, Eigenschaften], nahestehende Personen benennen und beschreiben)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bonjour, Madame/Monsieur.</i> • <i>Salut – Au revoir. / A bientôt. / A demain.</i> • <i>Ça va ? – Ça va ... Merci. – De rien. Pardon. / Excuse-moi.</i> • <i>(se) présenter :</i> • <i>Je m'appelle ... / Comment tu t'appelles ? / J'ai ... ans. / Tu as quel âge ? (cf. les nombres)</i> • <i>Je suis de ... / Tu es/viens d'où ?</i> • <i>J'aime bien les ... / J'aime faire qc / Je n'aime pas les ... / Je n'aime pas faire qc / J'adore les ... / J'adore faire qc / Je déteste les ... / Je déteste faire qc.</i> • <i>Qui est-ce ?</i> • <i>Voilà ma famille</i> • <i>mon père / ma mère / mon frère / ma sœur / ... / mon ami,-e / mon voisin / ma voisine</i> • <i>une fille, un garçon, un homme, une femme, les enfants, les parents</i> • <i>Chez moi : la maison, l'appartement, le jardin, la chambre, la cuisine ...</i> • <i>eventuell: grand,-e / petit,-e / fatigué,-e / triste / content,-e / joli,-e / sympa / super / génial</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
Schule (z. B. sich im Klassenzimmer orientieren, Kommunikation über Arbeits- und Handlungsabläufe, Angaben zu Schulsachen, Schule, Klasse, Lehrkraft, einzelne Fächer)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bonjour tout le monde ! / Bonjour à tous.</i> • <i>Rangez vos livres. Tout le monde est prêt ? Est-ce que nous pouvons commencer ? Silence, s'il vous plaît ! Attention ! Qui a besoin d'aide ?</i> • <i>le crayon, le stylo, le cahier, la fiche, la feuille, le livre scolaire, le tableau, la craie, les devoirs, l'exercice (m.), l'image (f.), l'élève, le professeur, la salle de classe, la table, la chaise, la fenêtre, la poubelle, la récréation, l'école (f.) etc.</i> • <i>Dans mon cartable, il y a ...</i> • <i>J'ai oublié / je n'ai pas ...</i> • <i>Ma matière préférée, c'est ...</i> • <i>les jours de la semaine</i> • <i>donner qc à qn, aider qn, savoir faire qc, mettre, voir, regarder, écouter, parler, répondre, répéter</i> • <i>vrai, faux</i> • <i>les nombres (un, deux, trois ...), l'heure, la date</i> • <i>lire, écrire, calculer, compter, manger, boire, jouer ...</i>
Freizeit und Feste (z. B. jemanden einladen, Angaben zu Festen machen [z. B. Geburtstag, Weihnachten], Angaben zu Freizeitbeschäftigungen machen und erfragen)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quand est ton anniversaire ?</i> <i>Mon anniversaire est en janvier, février ... (cf. les mois).</i> • <i>Joyeux anniversaire / Noël !</i> • <i>Bon, -ne(s) anniversaire / fêtes / vacances !</i> • <i>les saisons</i> • <i>fêter, cuisiner, préparer qc</i> • <i>les activités / les loisirs, p. ex. jouer (du piano / aux cartes / au foot), faire du sport, nager, lire, faire du vélo</i> • <i>les jouets (p. ex. la poupée, le ballon</i>
Essen, Trinken, Einkaufen (z. B. Einkaufsgespräche führen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>le petit-déjeuner, le déjeuner, le dîner</i> • <i>manger, boire, J'ai faim. / Je n'ai pas faim. J'ai soif.</i> • <i>les fruits : la pomme, la banane, l'orange, le citron, la fraise ...</i> • <i>les légumes : la tomate, la carotte, la courgette, le concombre ...</i> • <i>le pain, le chocolat, les œufs, la salade, les sucreries, le sandwich, le fromage, l'eau, le jus de pommeld'orange</i> • <i>les vêtements : le pull, le jean, le pantalon, le t-shirt, la jupe, les chaussures, le manteau, les gants, l'écharpe ...</i> • <i>les couleurs : bleu, jaune, blanc, rouge, vert, noir, marron, gris ..., multi-couleur, coloré</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
Essen, Trinken, Einkaufen (z. B. Einkaufsgespräche führen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vous désirez ? / Et avec ça ?</i> • <i>Je voudrais (bien) des ..., s'il vous plaît.</i> • <i>Je préfère ...</i> • <i>Je prends ...</i> • <i>C'est tout.</i> • <i>Voilà ...</i> • <i>Ça fait combien ? Ça fait ...</i> • <i>Merci. / De rien.</i>
Tiere, Natur und Umwelt (z. B. die äußere Umgebung beschreiben, Tiere benennen, Wetter und Jahreszeiten benennen)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les animaux et la nature</i> • <i>Quel est ton animal préféré ? – Mon animal préféré est ...</i> • <i>le chien, le chat, la vache, le poisson, le cheval, le lapin, l'ours, les oiseaux ...</i> • <i>le parc, la forêt, l'arbre (f.), la fleur (f.), le lac, le pont ...</i> • <i>Dans le parc, il y a ...</i> • <i>le temps : Il fait beau chez toi ? – Chez moi, il pleut. / Le soleil brille. / Il neige.</i> • <i>les saisons de l'année : le printemps, l'été, l'automne, l'hiver</i>
Kleidung und Accessoires (z. B. Kleidungsstücke und Accessoires benennen, Farben benennen; erklären, welche Kleidungsstücke bei welchem Wetter geeignet sind)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que tu mets ? – Je mets ... / J'enlève ...</i> • <i>s'habiller, se déshabiller</i> • <i>Où sont mes chaussures ?</i> • <i>la robe, le pantalon, le pull, l'écharpe, les gants, le bonnet, l'anorak, le manteau, les chaussettes, le T-shirt ...</i> • <i>le sac à dos, le bouton, le porte-monnaie, l'écharpe, la casquette ...</i> • <i>mettre quelque chose dans le sac à dos, fermer le sac à dos, faire la valise, attacher les chaussures etc.</i> • <i>les couleurs : jaune, vert(e), rouge ...</i> • <i>Quand il pleut, je mets mon anorak.</i> • <i>J'aime bien tes chaussettes vertes</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
Jahreszeiten und Feste (z. B. die Natur und jahreszeitentypische Aktivitäten beschreiben, über Feste sprechen)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>une année, une saison, un mois, une semaine, un jour</i> • <i>janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre</i> • <i>la Saint-Sylvestre et le jour l'An : les bonnes résolutions, le feu d'artifice, faire la fête, faire la grasse matinée</i> • <i>le carnaval : se déguiser en clown</i> • <i>au printemps : le dégel, fleurir/être en fleurs les tulipes, les crocus, les papillons, les coccinelles, les abeilles, le poisson d'avril, un arc en ciel, les oiseaux chantent, arroser les plantes, le maillot de bain, les sandales ...</i> • <i>Pâques : les œufs de Pâques, le lapin de Pâques, les cloches de Pâques, l'agneau pascal, Joyeuses Pâques, un poussin, une poule, du chocolat ...</i> • <i>en été : les vacances scolaires, la plage, le sable, se baigner, plonger, nager, bronzer, voyager, avoir chaud, la glace, la barbecue, le pique-nique ...</i> • <i>en automne : la rentrée scolaire, des feuilles mortes, poires, raisins, le parapluie, l'imperméable, aller aux champignons, un écureuil, les châtaignes, la citrouille, les pommes, les pommes de pin ...</i> • <i>en hiver : le pull en laine, le verglas sur la route, faire du ski, faire des bonhommes de neige, les réunions de famille, la neige, les arbres nus, les clémentines, les betteraves, l'avent, les bougies ...</i> • <i>Noël : fêter, célébrer, manger, le sapin, les chants de Noël, décorer la maison, offrir un cadeau, ouvrir son cadeau, la galette des rois, la crèche; le père Noël apporte des cadeaux</i> • <i>le temp</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
Wetter (z. B. Wetterlage und Temperatur beschreiben)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quel temps fait-il ?</i> • <i>Il fait beau/mauvais/chaud/froid/frais.</i> • <i>Il pleut / Il neige / Il grêle. – Il ne pleut pas.</i> • <i>Le soleil brille.</i> • <i>Il fait vingt degrés.</i> • <i>Il y a du soleil / du brouillard / des nuages.</i> • <i>Il y a du vent / une tempête / des éclairs.</i> • <i>Le vent souffle.</i> • <i>On écoute le tonnerre.</i> • <i>Le ciel est couvert de nuages / le ciel est gris.</i> • <i>Un orage va éclater.</i> • <i>Il y a un bel arc-en-ciel.</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen	Beispiele für sprachliche Mittel
<p>Ernährung und Einkaufen</p> <p>(z. B. den Tisch decken, Vorlieben zu Speisen benennen, (landestypische) Gerichte selbst zubereiten, Lebensmittel und Geschenke einkaufen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apporte-moi le beurre, s'il te plaît.</i> • <i>Mets les assiettes sur la table.</i> • <i>Merci d'apporter encore un verre.</i> • <i>la fourchette, le couteau, la (petite) cuillère</i> • <i>Qu'est-ce que tu prends/veux ?</i> • <i>C'est (très) bon/délicieux.</i> • <i>J'aime (bien) ... /Je préfère ... / Je n'aime pas ...</i> • <i>J'aime la glace. / Je n'aime pas le fromage.</i> • <i>la galette / la crêpe / la quiche / la tarte au citrons</i> • <i>Il (me) faut ...</i> • <i>Je lave ...</i> • <i>Je pèle ...</i> • <i>Je prends ...</i> • <i>Je coupe ... (en morceaux).</i> • <i>Je mets ... dans ...</i> • <i>Je mélange ... avec ...</i> • <i>Je voudrais des carottes, s'il vous plaît.</i> • <i>Vous désirez combien de carottes ? – J'en prends un kilo.</i> • <i>Je cherche un cadeau.</i> • <i>Je voudrais acheter des fleurs.</i> • <i>Je prends du chocolat comme cadeau pour maman.</i> • <i>Je veux acheter un livre.</i>
<p>Der menschliche Körper und menschliche Eigenschaften</p> <p>(z. B. menschliche Körper und Charaktereigenschaften beschreiben)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le corps (le visage, le bras, la jambe ...)</i> • <i>Tu as mal où ? - J'ai mal à ...</i> • <i>Je me suis cassé le bras.</i> • <i>Il/elle a l'air fatigué/triste.</i> • <i>Il/elle est grand(e)/petit(e).</i> • <i>Il/elle a les cheveux longs/courts/marron.</i> • <i>Il/elle est malade.</i> • <i>dormir, se lever, sauter, s'asseoir, marcher à pied, se laver, se brosser les dents, prendre une douche</i> • <i>grand, petit, jeune, vieux/lâgé, joli</i> • <i>être heureux, gentil, triste, sage, drôle, généreux, méchant, grincheux, indécis, honnête</i>

Themengebiete und Sprachhandlungen

Beispiele für sprachliche Mittel

Reisen und Bewegung

(z. B. über die Ferien und andere Länder sprechen, Orte, Richtungen und Bewegungen benennen)

- *Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?*
- *Tu vas où ?*
- *C'est où ? – C'est à/au/aux/en/chez/dans ...*
- *Où est/sont ... ? – Ici./Là/Là-bas.*
- *aller tout droit, tourner à gauche/droite*
- *être en route*
- *prendre le train, l'avion (m.) / aller en voiture / aller en bateau*
- *se promener, se relaxer*
- *aller à la plage, aller à la montagne*
- *J'aime bien voyager, moi. – Et oui, moi aussi.*
- *les pays : la France, la Belgique, la Suisse, le Canada, l'Afrique (f.), l'Allemagne (f.), l'Europe (f.) ...*
- *la culture*
- *Bonjour / Souvenir de Paris*

III.2 Konzeptionelle Grundlagen für das *Lernen in zwei Sprachen*

1 Allgemeine Leitlinien

Unterrichtskonzept

Der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Französisch* basiert auf einem Unterrichtskonzept, in dem sachfachliche Inhalte in den Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht sowie Musik, Kunst und Sport bei entsprechender Eignung auf Französisch vermittelt werden.

Französisch dient dabei als Arbeitssprache. Im Gegensatz zum frühen Fremdsprachenunterricht ist der Fremdspracherwerb beim *Lernen in zwei Sprachen* nicht das primäre Unterrichtsziel. Dies bedeutet, dass grammatikalische Strukturen und neue Wörter nur in Ausnahmefällen explizit eingeführt werden. Anders als bei Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztage wird die fremde Sprache beim *Lernen in zwei Sprachen* überwiegend implizit erworben. Maßgeblich für den Kompetenzerwerb sind darüber hinaus die im LehrplanPLUS Grundschule ausgewiesenen Kompetenzerwartungen und Inhalte des jeweiligen Fachlehrplans.

Deutsch- und französischsprachige Unterrichtseinheiten

Im Vordergrund steht der Erwerb der im LehrplanPLUS verankerten Kompetenzen im jeweiligen Sachfach; in deutschsprachigen Unterrichtsteilen werden verbindliche deutsche Fachbegriffe erarbeitet und gesichert. In französischer Sprache führt die Lehrkraft Unterrichtseinheiten oder -phasen bei geeigneten Themen und Anlässen durch. Dabei erfolgt nur äußerst selten eine Einführung notwendiger Vokabeln und Strukturen. Durch den intensiven Einsatz verbaler und non-verbaler Unterstützungsmaßnahmen, *scaffolds*, erschließen sich die Schülerinnen und Schüler von Beginn an die auf Französisch vermittelten Inhalte.³²

Themenauswahl

Eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für französischsprachige Unterrichtsphasen spielt das bewusste Anknüpfen an das Vorwissen der Kinder. Bereits bei der Themenauswahl für den französischsprachigen Unterrichtsanteil achtet die Lehrkraft auf einen vertrauten allgemeinen Kontext und den Lebensbezug zum Alltag der Schülerinnen und Schüler. Dadurch gewinnt der Inhalt für sie an Bedeutsamkeit.³³

Eine wichtige Rolle bei der Auswahl geeigneter Themen spielt auch der Wortschatz, den die Lernenden benötigen, um die im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzen im Sachfach zu erwerben. Besonders gut eignen sich Inhalte für den Unterricht auf Französisch, wenn der damit verbundene Fachwortschatz im Deutschen bereits gesichert ist. Setzt sich die Klasse beispielsweise im Heimat- und Sachunterricht mit gesunder Ernährung auseinander, so können die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Wortspeichers Nahrungsmittel nach ihrem Beitrag zu einer gesunden und ausgewogenen Ernährung bewerten, bevor sie mithilfe französischer Vokabeln ein passendes Pausenbrot zusammenstellen (vgl. HSU 1/2 Lernbereich 2.1 Körper und gesunde Ernährung). Fremdsprachliche Redemittel, die sie dabei implizit erwerben, sind auch für künftige französische Kommunikationssituationen relevant. Die Entscheidung für eine französischsprachige Phase ist in diesem Beispiel also in zweifacher Sicht sinnvoll:

- Erstens sind die Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt vertraut – dies unterstützt die Aufnahme neuer französischer Wörter.
- Zweitens können sie die erworbenen französischen Redemittel auch zur Bewältigung weiterer alltäglicher französischsprachiger Kontexte nutzen.

In Lernbereichen, in denen der Fachwortschatz auf Deutsch gesichert werden muss und somit in deutschsprachigen Unterrichtsanteilen erarbeitet wird, ist dies anders, z. B. bei Fachbegriffen für die Bestandteile des Kiefers (vgl. HSU 1/2 Lernbereich 2.1, Inhalte zu den Kompetenzen). Diese Fachbegriffe werden in der Regel nicht in einer alltäglichen französischen Kommunikationssituation benötigt; zum Teil können sie aber eine Grundlage für Assoziationen zu Begriffen bieten, die den Kindern aus dem Alltag vertraut sind.

32 Vgl. Kapitel IV.1, 1.

33 Vgl. Kapitel V.2, 3.

Neue Themenbereiche lassen sich in der Fremdsprache dann einführen, wenn der Wortschatz, der zum Erschließen der Thematik gebraucht wird, einen angemessenen, nicht überfordernden Umfang aufweist. Er muss sich bildhaft oder durch Gesten leicht vermitteln lassen, bevor er in einem Wortspeicher festgehalten wird und als verbales *scaffold* zur Verfügung steht.³⁴ Ist ein Thema inhaltlich komplex oder ist das notwendige Fachvokabular zu umfangreich, können nach der Einführung auf Deutsch die erworbenen Kompetenzen in darauffolgenden fremdsprachlichen Phasen erweitert bzw. vertieft werden.

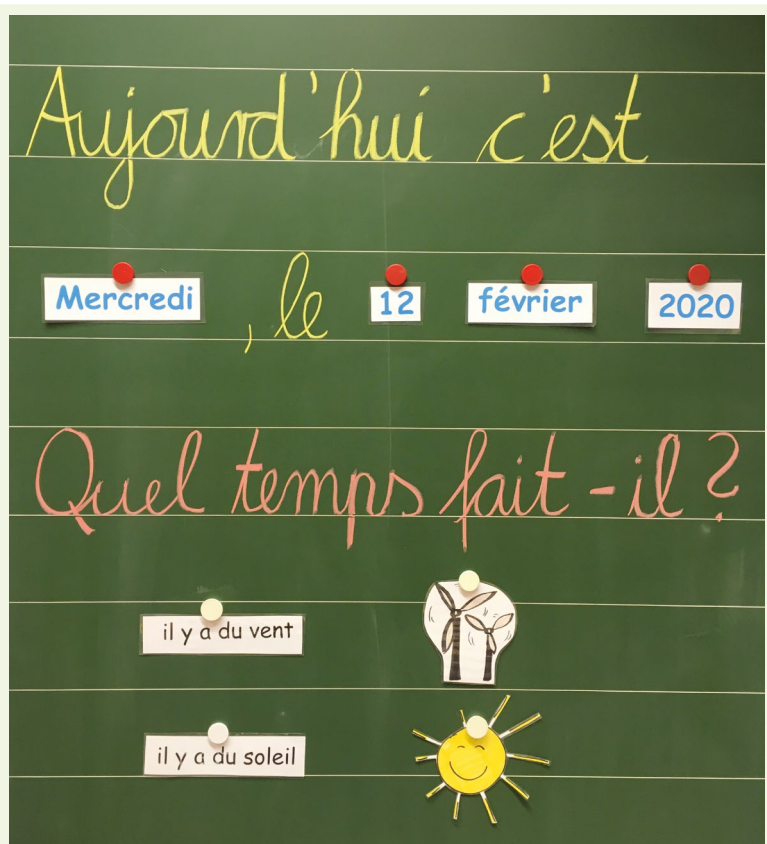
Aufbau der Fremdsprachenkompetenz ab Jahrgangsstufe 1

Durch einen kontinuierlichen und intensiven Kontakt zur Fremdsprache bauen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenz im Französischen sukzessive auf. Anfangs erwerben sie vorrangig mündliche Fertigkeiten (Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen). Der verstärkte Einsatz von Gestik und Mimik sowie von Bildern und Realia führt dazu, dass die Kinder rasch einen großen Teil des französischsprachigen Inputs erfassen.

Die Lehrkraft bleibt während der fremdsprachigen Unterrichtsphasen in der französischen Sprache und erklärt auch Aufgabenstellungen auf Französisch. Dadurch ist vor allem das Hörverstehen der Kinder gefordert. Die produktive Bearbeitung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen erfolgt in Jahrgangsstufe 1 – insbesondere in den ersten Monaten – überwiegend auf Deutsch, mit wachsender Kompetenz der Schülerinnen und Schüler aber auch zunehmend auf Französisch.

Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden von Beginn an konsequent dazu, die fremde Sprache aktiv zu verwenden. Sie schafft zahlreiche Gelegenheiten und unterstützt sprachliche Äußerungen durch ein grundlegendes Angebot an verbalen *scaffolds*. Erste Anlässe für die Schülerinnen und Schüler, sich selbst auf Französisch zu äußern, bieten fest verankerte Routinen und immer wiederkehrende Rituale. Dabei werden die Lernenden mehr und mehr zur aktiven Sprachproduktion ermuntert und befähigt.

Ein täglich wiederkehrendes Ritual am Morgen (z.B. *Aujourd'hui c'est ...*) festigt die Bezeichnungen für die Wochentage, die auch im Sachfachunterricht (HSU 1/2 Lernbereich 4.1 Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit) genutzt werden.



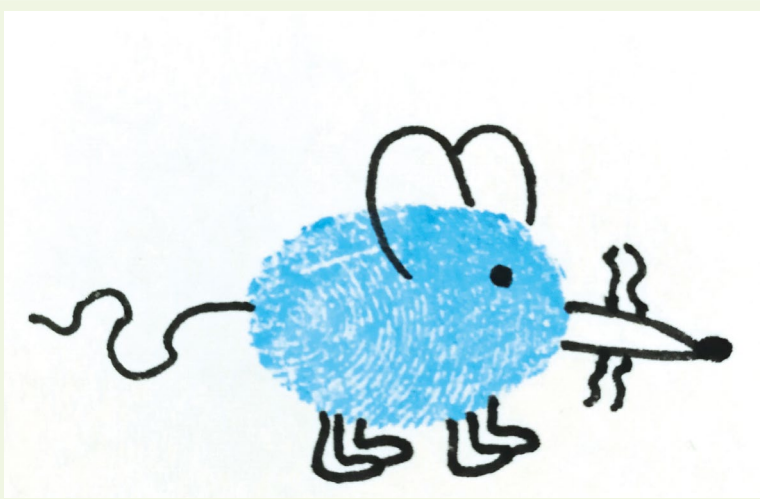
34 Vgl. Kapitel IV.1, 1.

Während der fremdsprachigen Phasen des Sachfachunterrichts nutzen die Schülerinnen und Schüler zunächst einzelne Wörter oder einfache Satzanfänge aus angebotenen Wortspeichern, die im Klassenzimmer gut sichtbar angebracht sind und längerfristig zur Verfügung stehen. Je häufiger die Kinder diese Redemittel verwenden, desto schneller automatisieren sich die angewandten Satzmuster. Dadurch gewinnen die Lernenden an Sicherheit im Umgang mit der fremden Sprache und setzen diese zunehmend aktiv statt überwiegend reaktiv ein.

Damit die Schülerinnen und Schüler die französische Sprache aktiv verwenden, brauchen sie authentische Lernsituationen mit fachlich motivierenden Sprechanschlüssen.³⁵ Diese regen die Kinder dazu an, sich in der Fremdsprache zu äußern, ohne dass die Lehrkraft dies explizit einfordert. Bei der Planung sachbezogener Sprechanschlüsse erwägt die Lehrkraft allerdings, ob die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lage sind, diese sprachlich zu bewältigen. Oft ist die Diskrepanz zwischen dem, was ein Kind inhaltlich weiß, und dem, was es sprachlich auszudrücken vermag, sehr groß. Daher ist den Schülerinnen und Schülern das *code-mixing*, das Vermischen beider Sprachen, grundsätzlich erlaubt. Die Lehrkraft selbst vermeidet jedoch einen Wechsel aus der einen Sprache in die andere (*code-switching*). Im Rahmen eines sprachlich festgelegten Unterrichtsteils verwendet die Lehrkraft ausschließlich eine Sprache.³⁶

„Die souris hat oreilles und eine queue.“

Mit dieser Mischung aus Deutsch und Französisch beschreibt eine Schülerin im Kunstunterricht die Maus, die sie aus dem Fingerabdruck gestaltet hat.



Der Schriftspracherwerb erfolgt auch in bilingualen Klassen auf Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler werden aber von Anfang an versuchen, auf Französisch zu lesen und zu schreiben. Ergebnisse aus der Praxis zeigen, dass Lesen und Schreiben in französischer Sprache ab dem zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 1 möglich ist; das französische Schriftbild ist jedoch von Anfang an präsent.³⁷ Um einer eigenen unter Umständen fehlerhaften Hypothesenbildung der Kinder entgegenzuwirken, wird darüber hinaus das korrekte Schriftbild mündlich gesicherter Einheiten angeboten und bei Bedarf auch auf individuelle Wünsche von Verschriftlichung eingegangen.³⁸

Je länger die Schülerinnen und Schüler Kontakt mit der französischen Sprache haben, desto systematischer wird das Lesen und Schreiben auf Französisch auch bei den Aufgabenstellungen miteinbezogen. So können die Lernenden bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 2 einfache Aufgaben auf Französisch lesen und – zumindest ansatzweise – auch verschriften.

35 Vgl. Kapitel IV.1, 5.

36 Vgl. Kapitel IV.1, 4.

37 Vgl. Vortrag von Dr. Anja Steinlen: Die Entwicklung der deutschen und englischen Lese- und Schreibfähigkeiten in bilingualen Grundschulen. Vortrag an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen an der Donau, 13.10.2015.

38 Vgl. Kapitel II.2.

Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen

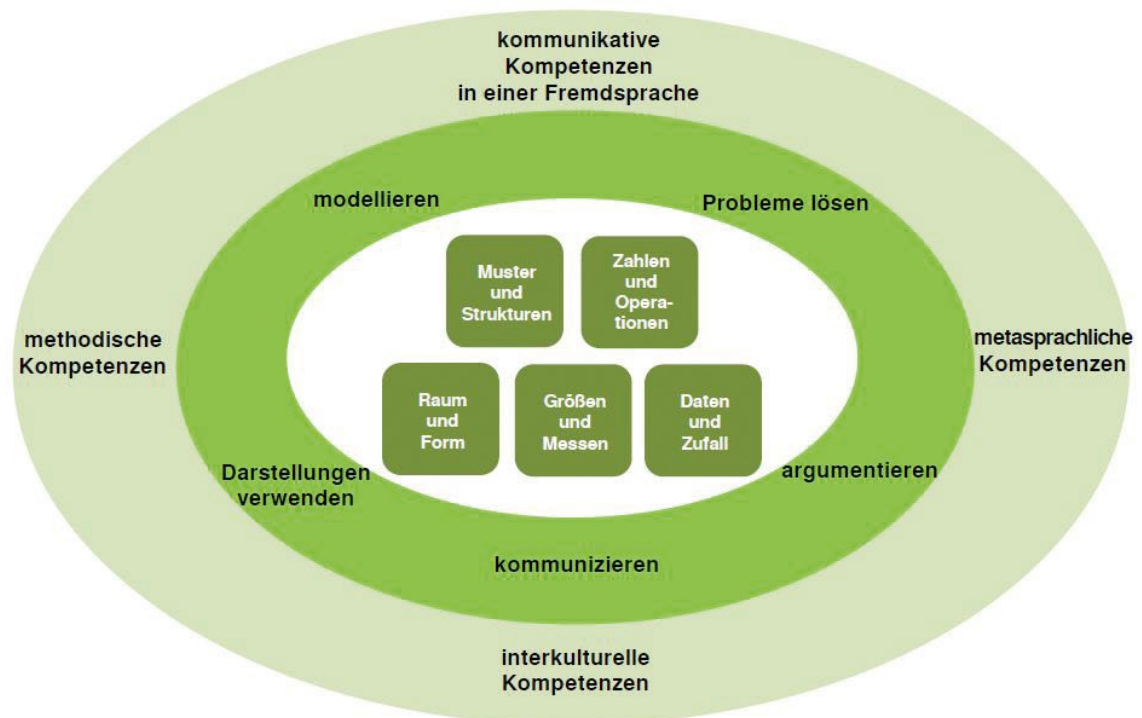
Die Leistungsbeobachtung und -erhebung im Sachfach beruht auf den entsprechenden Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS. Die ausgewiesenen Kompetenzen sind auch von Schülerinnen und Schülern einer bilingualen Klasse verbindlich zu erwerben und müssen entsprechend nachgewiesen werden. Dazu werden schriftliche, mündliche und praktische Leistungsnachweise auf Deutsch erbracht. Aufgaben werden auf Deutsch gestellt, können aber zusätzlich in französischer Sprache formuliert werden.³⁹

Außerdem werden die Fortschritte in den kommunikativen, metasprachlichen und interkulturellen Kompetenzbereichen beobachtet und dokumentiert.⁴⁰

Im Zuge des impliziten Spracherwerbs sind Fehler bei der Sprachanwendung Teil des Lernprozesses. Sie sind ein wichtiger Indikator für die erreichte Sprachkompetenz und wirken richtungsweisend für den weiteren Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zwar mag der Mitteilungsaspekt beim *Lernen in zwei Sprachen* wesentlich sein, aber auch hier müssen falsche Aussprachen oder fehlerhafte Konstruktionen von der Lehrkraft aufgegriffen werden, um einer Fossilisierung, d. h. der Verfestigung falscher Sprachanwendung, vorzubeugen. Dazu baut die Lehrkraft auf eine sensible Fehlerkorrektur, indem sie Fehlerhaftes richtig zurückspiegelt. Zusätzlich zu diesem korrektiven Feedback gibt sie möglichst oft konstruktive Rückmeldungen, die dazu beitragen, dass sich immer mehr Kinder zutrauen, sich auf Französisch mitzuteilen.

2 Kompetenzstrukturmodell für das *Lernen in zwei Sprachen*

Dem *Lernen in zwei Sprachen* liegt ein erweitertes Kompetenzstrukturmodell zugrunde. Die folgende Abbildung zeigt dieses erweiterte Kompetenzstrukturmodell beispielhaft für das Fach Mathematik:



Kompetenzstrukturmodell *Lernen in zwei Sprachen* – Mathematik

39 Vgl. Kapitel IV.1, 7.

40 Vgl. Kapitel III.2, 2.

Den Kern bildet das Kompetenzstrukturmodell des jeweiligen Faches. Im inneren Oval befinden sich die Felder mit den fachspezifischen Gegenstandsbereichen im mittleren Bereich werden die prozessbezogenen Kompetenzen des Faches aufgeführt. Die Erweiterung ergibt sich im äußeren Oval durch zusätzliche Kompetenzbereiche mit nachfolgend aufgelisteten Kompetenzerwartungen für das *Lernen in zwei Sprachen*.

Kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache (hier: Französisch)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfügen über sprachliche Mittel wie Wortschatz und Idiomatik, Aussprache und Intonation.
- wenden kommunikative Fertigkeiten in den Bereichen Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung an.

Metasprachliche Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen Begriffe und Redewendungen in verschiedenen Sprachen und reflektieren den eigenen Sprachgebrauch.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln auf der Grundlage eines durch exemplarische Themen und Inhalte erworbenen soziokulturellen Orientierungswissens eine wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt von Sprachen und Kulturen

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Techniken des Nachschlagens oder der Wortschatzstrukturierung. Sie greifen dabei auf altersgemäße Lernhilfen und Medien zurück.

3 Zusätzlicher Französischunterricht ab Jahrgangsstufe 3

Allgemeine Leitlinien der sprachlichen Progression

In Jahrgangsstufe 3 wird die Stundentafel um zwei Stunden, in Jahrgangsstufe 4 um eine Stunde Französisch erweitert. Die meisten Lernenden der bilingualen Klassen verfügen nach den ersten zwei Schuljahren über gute Sprachkenntnisse und haben bereits viele, aber noch nicht alle der im Kompetenzrahmen beschriebenen Kompetenzen erworben.⁴¹ Die Schülerinnen und Schüler kennen themenspezifische Redemittel und können diese im Mündlichen und Schriftlichen sowohl verstehen als auch eigenständig produktiv verwenden. Gängige Sprechakte (z. B. sich begrüßen, sich verabschieden, sich entschuldigen, auf Entschuldigungen reagieren und um etwas bitten) wurden in Ritualen habitualisiert und sind den Schülerinnen und Schülern daher geläufig. Beispielsweise haben sie im bilingualen Sachfachunterricht der Jahrgangsstufen 1/2 bereits den Themenkomplex „Familie und Freunde“ im Heimat- und Sachunterricht erarbeitet (Jgst. 1/2, Lernbereich 1.1 Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft), die Zahlen durch den Mathematikunterricht und die Farben im Kunstunterricht kennengelernt.

Die Aufgabe der Lehrkraft ist, dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler die im Kompetenzrahmen ausgewiesenen Kompetenzen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 erwerben. Daraus ergeben sich für den zusätzlichen Französischunterricht beim *Lernen in zwei Sprachen* folgende Akzentuierungsmöglichkeiten: Zum einen werden vorhandene Sprachkenntnisse gesichert, vertieft und ausgebaut und fremdsprachendidaktische Methoden (z. B. *Storytelling*) angewandt. Zum anderen ergänzen sich die zwei zusätzlichen Stunden Französisch und die französischsprachigen Phasen in den Sachfächern. Die beiden Stunden Französisch können folglich auch für die Vor- und Nachbereitung sachfachlicher Inhalte oder für die Vorentlastung von Redemitteln genutzt werden.

41 Vgl. Kapitel III.1, 2.

Einsatz des Kompetenzrahmens zur Gestaltung ergänzender Französischstunden im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen*

Der Kompetenzrahmen für das 1. bis 4. Lernjahr der Arbeitsgemeinschaften fokussiert die Progression im sprachlichen, inhaltlichen und interkulturellen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler und berücksichtigt dabei das Kompetenzstrukturmodell des LehrplanPLUS Englisch sowie die durch den GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) vorgesehene Progression durch das Erreichen der Niveaustufen A1 und teilweise auch A2.

In den ergänzenden Französischstunden der bilingualen Klassen soll dieser Kompetenzrahmen daher als Basis für die weitere systematische sprachliche, inhaltliche und interkulturelle Progression dienen. Dabei geht die Lehrkraft vor dem Hintergrund des individuellen sprachlichen Lernstandes der Schülerinnen und Schüler flexibel mit dem Kompetenzrahmen um und knüpft an das Vorwissen der Lernenden an. Dies bedeutet, dass sich die Unterrichtsplanung nicht an den im Kompetenzrahmen angegebenen Lernjahren, sondern am Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler orientiert. Im Zentrum steht dabei insbesondere die situationsorientierte Förderung der kommunikativen Kompetenzen. Darunter fällt die gezielte Förderung der sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen (lautes und leises Lesen), Schreiben (Abschreiben und erstes freies Schreiben), freies Sprechen sowie Sprachmittlung. Außerdem stehen der anwendungsorientierte Ausbau des Wortschatzes, die Festigung des korrekten Schriftbilds, die Schulung der Aussprache und Intonation sowie die implizite Festigung elementarer grammatischer Strukturen (z. B. Singular und Plural von Nomen und Adjektiven, Konjugation frequenter Verben im Präsens) im Mittelpunkt. Insbesondere das korrekte Schriftbild und das Leseverstehen sind zentrale Aspekte, die im zusätzlichen Französischunterricht fokussiert werden sollen.

Des Weiteren bieten sich die verstärkte interkulturelle Auseinandersetzung mit Frankreich und der Frankophonie, die Förderung zentraler Lernstrategien und Methodenkompetenzen sowie die (erweiterte) Behandlung der verschiedenen Themengebiete (z. B. „Meine Freunde, meine Familie und ich“, „Schule“ ...) an.⁴²

42 Vgl. Kapitel III.1, 2.

IV Grundsätze der Bilingualen Grundschule Französisch

IV.1 Unterrichtsgestaltung

Die im Folgenden dargestellten Grundsätze der Unterrichtsgestaltung gelten für beide Ansätze der *Bilingualen Grundschule Französisch*: für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganztags sowie beim *Lernen in zwei Sprachen*. Besonderheiten, die nur für einen Ansatz zutreffen, sind entsprechend gekennzeichnet.

1 Scaffolding

Um sich fremdsprachlich vermittelte Inhalte anzueignen, sind die Schülerinnen und Schüler auf unterstützende Strukturen, sogenannte *scaffolds*, angewiesen:

„Mithilfe von Scaffolding sollen Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache eine von der Unterrichtssprache verschiedene ist, darin unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. [...] Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau angesiedelt sind. Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.“⁴³

Im Folgenden werden verschiedene Arten von *scaffolds* vorgestellt, die Schülerinnen und Schüler beim Spracherwerb unterstützen können.

Nonverbale scaffolds

Die Lehrkraft unterstützt das Verstehen der Schülerinnen und Schüler, indem sie sprachliche Äußerungen durch Mimik, Gestik, Körpersprache und Pantomime unterlegt oder Filme, Bilder und Realia einsetzt. Hilfreich sind vor allem solche Unterstützungsmaßnahmen, die sprachliche Äußerungen anschaulich visualisieren. Nonverbales *scaffolding* gelingt dann, wenn zwischen der Sprache und dem Geschehen ein klarer, eindeutiger Zusammenhang erkennbar wird.

Beispiel für nonverbales *scaffolding* beim Erlernen eines französischen Lieds:

Die Lehrkraft unterstützt die Stimmbildung, indem sie diese handlungsbegleitend erarbeitet.

L'abeille se réveille et bâille. Elle s'étire.

Die Lehrkraft gähnt mit weit geöffnetem Mund und animiert die Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen.

Elle commence à voler.

Die Lehrkraft imitiert eine Flugbewegung mit den Armen; zur Stimmbildung ahmen die Schülerinnen und Schüler das Summen der Biene (langsam auf /z/ ausatmen) nach (Aktivierung des Zwerchfells).

Mündliche scaffolds

Verbale *scaffolds* mündlicher Art verwendet die Lehrkraft, wenn sie merkt, dass die Schülerinnen und Schüler das Gesprochene nicht verstanden haben. Sie wechselt dann nicht voreilig ins Deutsche, sondern versucht, das Gesagte zu wiederholen, zu paraphrasieren oder Synonyme einzusetzen.

Mündliche *scaffolds* setzt die Lehrkraft oft ganz spontan und automatisch ein. Dabei wiederholt sie ihre Aussage, indem sie entweder deren Wortlaut verändert und wesentliche Schlüsselwörter darin besonders betont oder eine zusätzliche Erklärung abgibt, wie das folgende Beispiel illustriert:

43 <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, S. 1 [Zugriff: 30.06.2021].

Beispiel für mündliches verbales *scaffolding* beim künstlerischen Gestalten:

Die Lehrkraft zeichnet einen Igel ohne Stachel an die Tafel. Die Lernenden betrachten die Zeichnung. Dabei macht die Lehrkraft auf Besonderheiten aufmerksam, z. B.:

Regarde bien le hérisson ! Qu'est-ce que tu vois ?

→ Die Lehrkraft doppelt ihre Aussage.

Les épines manquent. Il n'y a pas d'épines.

→ Die Lehrkraft formuliert einen weiteren Satz als verbale Unterstützung.

Während der Überleitung zur Aufgabenstellung wiederholt sie nochmals das bereits Gesagte:

Maintenant, regarde bien le hérisson. Qu'est-ce que tu vois ?

Qu'est-ce qui manque ?

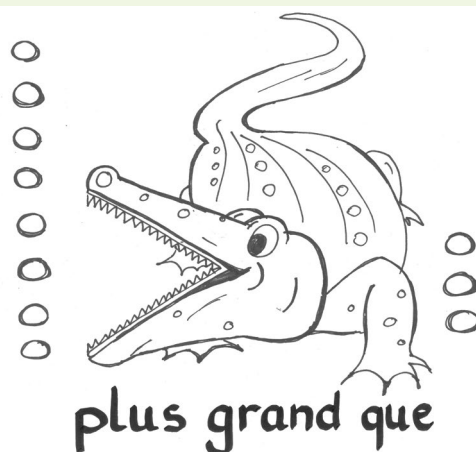
Oui, les épines manquent. (Il n'y a pas d'épines.)

Zum mündlichen *scaffolding* zählen auch allgemeine Prinzipien des Fremdsprachenerwerbs wie die konsequente und kontinuierliche Verwendung der Fremdsprache. Wendet die Lehrkraft dabei eine strukturell reichhaltige Sprache an und kommentiert sie das Geschehen im Klassenzimmer handlungsbegleitend auf Französisch, können die Lernenden das Unterrichtsgeschehen besser verfolgen und sich auch aktiv daran beteiligen. Die zu erwartenden Lernerfolge sind umso größer, je öfter die Schülerinnen und Schüler mit der Zielsprache konfrontiert werden. Deshalb sollte die Lehrkraft in den fremdsprachigen Unterrichtsphasen deutschsprachige Äußerungen der Lernenden stets auf Französisch wiederholen. Kinder, die beim Erlernen der Sprache besonders schnell Fortschritte machen (und evtl. auch Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sind), können als Expertinnen und Experten bzw. Helferinnen und Helfer eingesetzt werden und leistungsschwächere Mitschülerinnen und Mitschüler sprachlich gezielt unterstützen. Auch solche Maßnahmen gehören zu den sprachlichen *scaffolds*.

Verbale, schriftliche *scaffolds*: Wortspeicher

Eine weitere Form von verbalen *scaffolds* stellen schriftliche Formulierungshilfen dar, die als Wortspeicher präsentiert werden. Ein Wortspeicher wird immer inhaltsbezogen angelegt und kann sowohl französische Wörter und Sätze als auch das entsprechende deutsche Sprachmaterial enthalten. Sein Inhalt muss vorab mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

Beispiel für ein schriftliches verbales *scaffold* (*Lernen in zwei Sprachen*, Mathematik, Jgst. 1)



In der Regel sollte neuer Wortschatz, bevor er in einem Wortspeicher festgehalten wird und als verbales *scaffold* zur Verfügung steht, mündlich gesichert werden. Je nach Themenbereich und Methodik unterscheiden sich Wortspeicher in Darbietung und Handhabung. Grundsätzlich sollten folgende Aspekte bei der Arbeit mit dem Wortspeicher berücksichtigt werden:

Sprache

Wortspeicher enthalten nicht nur Nomen, sondern auch passende Verben, Adjektive und andere Wortarten. Für Äußerungen in ganzen Sätzen werden entsprechende Strukturen angeboten, z. B. als Satzanfänge oder als Lückensätze.

Das Wortmaterial kann sowohl ein- als auch zweisprachig präsentiert werden. Rein französischsprachige Wortspeicher bieten sich an, wenn die Bedeutung der enthaltenen Redemittel den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist, z. B. bei häufig genutzten Satzstrukturen zur Reflexion. Wortspeicher in zwei Sprachen sind vor allem dann sinnvoll, wenn sie im Rahmen einer bilingualen Sequenz eingesetzt werden oder wenn die Fachbegriffe zusätzlich auf Deutsch gesichert werden.

Darstellungsmöglichkeiten

Je nach Methode und Einsatz lassen sich Wortspeicher unterschiedlich handhaben:

- Als Tafelanschriebe können sie von der Lehrkraft sukzessive im Lauf des Unterrichtsgeschehens erstellt werden.
- Als Poster im Klassenzimmer sind Wortspeicher während des Unterrichts stets sichtbar; die Schülerinnen und Schüler prägen sich die enthaltenen Redemittel und Fachbegriffe mit der Zeit ein.
- Flexible Wort- und Bildkarten lassen sich zum Beispiel an der Tafel spielerisch zuordnen.
- Den Wortspeicher als Tischvorlage nutzen die Schülerinnen und Schüler vor allem während der Partner- und Gruppenarbeit.
- Wortspeicher im Heft können individuell erweitert und selbst gestaltet werden.

Eine übersichtliche Struktur bietet ein Wortspeicher, der nach Wortarten geordnet ist. Seine Gliederung kann aber auch chronologisch dem Aufbau der Sequenz folgen oder sich an anderen Kriterien orientieren, z. B. an der Relevanz des Wortmaterials oder der optischen Struktur des Inhalts.

Dieser Wortspeicher wurde von einer Schülerin der Jahrgangsstufe 2 als Hefteintrag erstellt. Er fasst verschiedene bearbeitete Themen zusammen.

The image shows a handwritten French worksheet titled "l'hiver" (winter). The central title "l'hiver" is written in large blue letters. Surrounding it are several sections with handwritten text and drawings:

- les activités**: faire du ski, faire du patin à glace, faire de la luge, bataille de boules de neige.
- l'arbre**: L'arbre n'a plus de feuilles. (Accompanied by a drawing of a bare tree).
- les mois**: décembre, janvier, février.
- les vêtements**: Je porte l'anorak, les bottes, le chapeau/le bonnet, l'écharpe, les gants.
- La météo**: Il neige, Il y a du vent, Il fait froid, Les rues sont glissantes.
- Que fait le hérisson?**: Le hérisson dort sous les feuilles. (Accompanied by a drawing of a hedgehog).

Organisatorische scaffolds

Zu den organisatorischen *scaffolds* gehören feste Routinen und immer wiederkehrende Rituale ebenso wie die Schriftbilder häufig verwendeter Begriffe, die als Aushang im Klassenzimmer ständig verfügbar sind. Diese *scaffolds* wirken unterstützend, indem sie häufig wiederholt werden und so dazu beitragen, dass die Fremdsprache im Alltag verwendet wird. Wird beispielsweise in einer Klasse der Morgenkreis immer auf Französisch durchgeführt oder werden Geburtstage in der Fremdsprache gefeiert, so verstehen bald alle Schülerinnen und Schüler genau, worum es im jeweiligen Ritual geht und was gesagt wird.

Auch Signallieder, die bestimmte Fächer oder Unterrichtsphasen einleiten, immer wiederkehrende *phrases en classes*, die Gestaltung des Klassenzimmers mit einem *Coin Français*, in dem Aspekte der französischsprachigen Kultur in der Zielsprache präsentiert werden, sowie das Anbringen entsprechender Wortkarten auf Materialien und Gegenständen unterstützen den Verstehensprozess und fördern den Ausbau der Sprachkompetenz.

Beispiel für organisatorisches scaffolding – der Stundenbeginn (Französisch als AG bzw. im Ganztage) bzw. der Morgenkreis (Lernen in zwei Sprachen)

Vorlesen und Klären von Fragen:

- *On est quel jour aujourd’hui ?*
- *Quel temps fait-il aujourd’hui ?*
- *Tout le monde est là ?*
- *Qui manque ?*

Besprechung des Tagesplans bzw. des Stundenvorhabens:
Quel est notre plan pour aujourd’hui ?

Signallied für die Brotzeitpause

A table
A table, à table,
les grands et les petits,
à table, à table,
un très bon appétit. Merci.

Dauerhaft verfügbare Schriftbilder unterstützen den Verstehensprozess.



2 Sprachliche Progression – Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache

Ein kontinuierlicher Aufbau der kommunikativen Kompetenz im Französischen ist nötig, damit die Lernenden dem fremdsprachigen Unterricht folgen und die auf Französisch gestellten Aufträge richtig umsetzen können.

Von der Rezeption zur Produktion

Dem Erwerb der kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache liegen die Leitprinzipien zu Grunde:

- von der Rezeption zur aktiven Sprachproduktion und
- von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.

Der erste Kontakt mit der französischen Sprache erfolgt vorwiegend rezeptiv. Gleichwohl legt die Lehrkraft von Anfang an Wert auf eine aktive Sprachverwendung, die progressiv verläuft. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zahlreiche Gelegenheiten, sich in die fremde Sprache einzuhören, und erfassen mit Hilfe von *scaffolds* sinngemäß wesentliche Inhalte des Gehörten, z.B. bei der handlungsorientierten Erarbeitung französischsprachiger Lieder oder wenn Satzmuster als *phrases en classe* oder bei *routines quotidiennes* sukzessive ergänzt und immer wieder eingesetzt werden. So eignen die Lernenden sich französische Redemittel an und verwenden diese zunehmend selbstverständlich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen.

Kontinuierlicher Wortschatzaufbau

Gemäß des Spiralprinzips werden bereits bekannte Redemittel in passenden Situationen wieder aufgegriffen, in neue Kontexte eingebettet und um neue sprachliche Aspekte erweitert. Auf diese Weise wiederholen die Lernenden zum einen wichtigen Wortschatz und zentrale Strukturen, zum anderen vertiefen sie ihre Fremdsprachenkenntnisse und ihre Sprechfertigkeit. Die Lehrkraft überlegt daher bereits bei der Unterrichtsplanung, welche Redemittel die Schülerinnen und Schüler rezeptiv verstehen bzw. aktiv verwenden müssen und welche Unterstützungsmaßnahmen verbaler oder nonverbaler Art sie dazu benötigen.⁴⁴

Anfang des Schuljahres

einzelne französische Begriffe:
hier, aujourd'hui, demain



Zum Halbjahr

Mischung aus deutschen und französischen Begriffen



Ende des Schuljahres

französische Begriffe für die Wochentage und die Monate



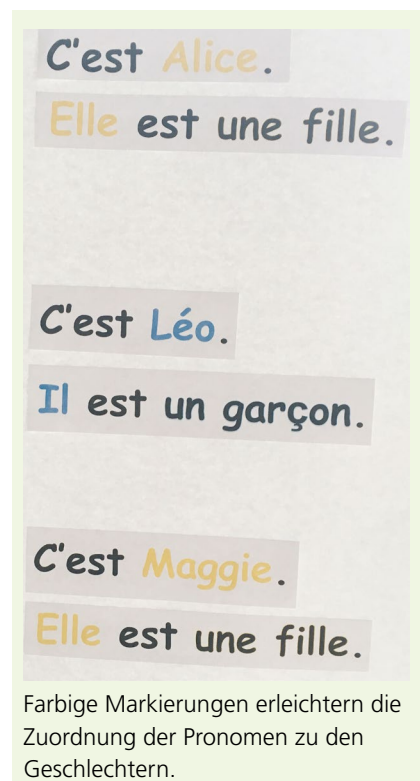
Der Klassenkalender wird im Verlauf der Jahrgangsstufe 1 stetig um französische Begriffe erweitert.

44 Vgl. Kapitel V.2, 3.

Besonderheiten bei Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganzttag

Ein gutes Beispiel für die sachgerechte Progression der sprachlichen Mittel in der Kontinuität der Lernjahre findet sich im Thema Familie. Zunächst lernen die Schülerinnen und Schüler die Bezeichnungen der Familienmitglieder in der neuen Sprache kennen und ordnen diesen Bilder zu; im Laufe der Zeit lassen sich dann auch weitere sprachliche Strukturen einführen, mit denen der Wortschatz produktiv weiterverwendet werden kann. Werden diese in anderen Zusammenhängen wiederholt und erweitert, schleifen sich die Redemittel ein und stehen auch in neuen Kontexten zur Verfügung.

1. Namen zu Bildern von Familienmitgliedern legen; Einführung von *C'est*:
C'est Jeanne. C'est Luc. ...
 Les mots transparents werden bei der Einführung der Familie zu den jeweiligen Bildkarten gelegt: *la maman, le papa*
C'est la maman. C'est le papa. ...
2. Erweiterung um *la fille, le garçon, le bébé*:
 Zunächst wird anstatt der Begriffe „die Tochter“ / „der Sohn“ nur „das Mädchen“ / „der Junge“ eingeführt, da diese Beschreibungen auch in der Lerngruppe früh anwendbar sind.
C'est la fille. C'est Maggie.
3. Bestimmter und unbestimmter Artikel:
 Wenn von Beginn an darauf geachtet wird, dass das Geschlecht von Nomen farbig klar gekennzeichnet ist, erleichtert dies den Kindern den Einstieg in die Analyse und den Gebrauch von bestimmten und unbestimmten Artikeln.
 Die Zuordnung von *une fille* zu *la fille* gelingt den Schülerinnen und Schülern rasch, wenn sie den Farbcode verstehen.
C'est Maggie. C'est une fille.
 Auf die Mitglieder der Lerngruppe lässt sich diese Konstruktion gut anwenden:
C'est Janis. C'est un garçon. C'est Eva. C'est une fille.
4. Personalpronomen:
 Ebenso sollten auch die Personalpronomen von Beginn an farbig der Unterscheidung nach maskulin oder feminin angepasst sein.
C'est Maggie. Elle est une fille.
5. Erste Satzkonstruktionen mit Verben:
 Die Verwendung von Verben könnte im Satz zuerst mit Bildkarten erfolgen und später durch Wortkarten mit dem konjugierten Verb ersetzt werden. Handlungsbeschreibungen von Personen sind so möglich.
C'est Maggie. Elle est une fille. Elle chante.
 Alternative: Einführung von *aimer* zur Beschreibung von Vorlieben und Abneigung.
C'est Maggie. Elle est une fille. Elle aime chanter.
6. Beziehungen zwischen Familienmitgliedern ausdrücken:
C'est Jeanne. Elle est la maman de Maggie.



Schülerinnen und Schüler können bei dieser Vorgehensweise grammatikalische und sprachliche Besonderheiten entdecken, z. B.:

- *la liaison*, z. B. *C'est Alice.* vs. *C'est Léo.*
- *Florence – Jeanne – Alice – elle – la – une ...* rote Schrift / rot umrandete Bilder = *féminin*
- *Papa – Léo – le frère – il – le – un ...* blaue Schrift / blau umrandete Bilder = *masculin*

La fille et le fils !?!

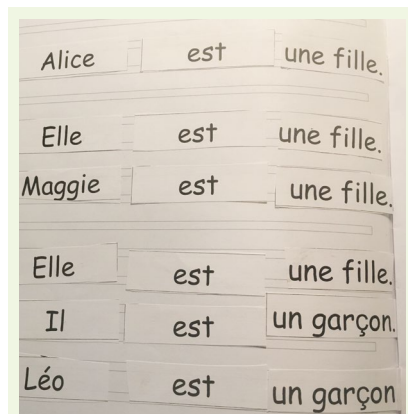
Maggie est la fille de Luc
et Jeanne Legrand.

Léo est le fils de Luc
et Jeanne Legrand.



Plakate im AG-Raum zur Veranschaulichung der französischen Artikel

Mit der Unterstützung durch Bild- und Wortkarten gelingt es den Lernenden, selbst Sätze zu bilden. Während zu Beginn des Lernprozesses der Fokus dabei noch stark auf der mündlichen Produktion liegt, werden schriftliche Äußerungen rasch Teil des Fremdsprachenlernens. Wichtig für eine korrekte Aussprache ist es, dass die Lehrkraft von Beginn an zu jeder Wortkarte deutlich und phonetisch korrekt spricht. Stetige Wiederholung ist dabei unerlässlich, um eine deutsche Aussprache der französischen Wörter zu vermeiden.



Durch die Arbeit mit Wortkarten werden Erkenntnisse zu Satzbau und grammatikalischen Zusammenhängen ermöglicht.

Besonderheiten beim Lernen in zwei Sprachen

Auf Grundlage der bisherigen Evaluationsergebnisse vermutet die wissenschaftliche Begleitung, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 das Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in großen Teilen erreichen bzw. übertreffen werden. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anforderungen im rezeptiven wie im produktiven Bereich, um das Sprachkompetenzniveau A1 zu erreichen:

Verstehen		Sprechen		Schreiben
Hören	Lesen	Am Gespräch teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
<ul style="list-style-type: none"> • vertraute Wörter • ganz einfache Sätze, die sich auf die eigene Person, die Familie oder auf vertraute Dinge beziehen <p><u>Voraussetzung:</u> langsameres, deutliches Sprechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • einzelne vertraute Namen und Wörter • ganz einfache Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> • Beantworten einfacher Fragen zu notwendigen oder vertrauten Themen • einfache Verständigung <p><u>Voraussetzung:</u> langsame Wiederholung und Hilfe beim Formulieren durch Gesprächspartner</p>	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Wendungen und Sätze zur Beschreibung bekannter Menschen und der eigenen Wohnumgebung 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze einfache Postkarte • auf Formularen Name, Adresse, Nationalität etc. eintragen

Überblick Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)

Im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* ist es besonders wichtig, eine fachspezifische fremdsprachliche Kompetenz zielgerichtet und integriert aufzubauen⁴⁶, die den aktiven Sprachgebrauch fokussiert. Dafür ist nicht nur entscheidend, welche Redemittel die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, sondern auch, wie Wörter und Konstruktionen aus dem passiven in den aktiven Sprachgebrauch der Lernenden überführt werden können. Zu diesem Zweck verschafft sich die Lehrkraft im Vorfeld Klarheit über die sprachlichen Ziele, die sie in der jeweiligen Einheit verfolgt. Zusätzlich wägt sie ab, welche Unterrichtsteile (in Bezug auf Redemittel und Phrasen) sich besonders gut dazu eignen, die Schülerinnen und Schüler von der Rezeptivität in die aktive Sprachproduktion zu führen.

Zu Beginn des *Lernens in zwei Sprachen* eignen sich insbesondere Themen und Inhalte, die so aufbereitet werden können, dass sie das Hör- und Hörsehverstehen fördern und zu Sprechaktivitäten anregen, z. B. *les chiffres* im Mathematikunterricht, *les couleurs* im Kunstunterricht, *les parties du corps* im Heimat- und Sachunterricht.

Schriftliche Elemente können bereits nach den ersten Monaten zum Einsatz kommen, z. B. das Erlesen und Abschreiben einzelner, möglichst lautgetreuer Wörter, die mündlich gesichert sind. Die Schülerinnen und Schüler werden schrittweise an Formen angeleiteten Schreibens herangeführt, z. B. bei der Arbeit mit vorgegebenen Wörtern und Satzmustern bzw. -strukturen.

Raum und Anlass für Kommunikation auf Französisch im bilingualen Unterricht bieten die Phasen, in denen Schülerinnen und Schüler über Ergebnisse diskutieren und reflektieren. Dafür reicht der Wortspeicher mit thematischem Wortschatz nicht aus; die Lernenden brauchen Sprachgerüste mit Satzkonstruktionen, die sie an persönliche Aussagen über eigene Produkte anpassen können.

Zum Reflektieren von Lernprozessen oder Arbeitsergebnissen benötigen die Lernenden Satzmuster. Sie äußern sich dazu, welche Lernprozesse aus ihrer Sicht gelungen sind oder welche Inhalte sie besonders ansprechend finden, z. B. *J'aime bien ... / Je n'aime pas ...*, mithilfe des verfügbaren Wortspeichers. Damit die Schülerinnen und Schüler ihre Aussagen ggf. mit kurzen Begründungen untermauern können, bietet die Lehrkraft weitere Redemittel und Satzmuster an, z. B. *Ça va bien, parce qu'il fait beau*.

3 Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzerwerb im fremdsprachlichen Unterricht

Maßgeblich für die Planung der Unterrichtseinheiten in der Fremdsprache ist die Überlegung, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern sollen und welche Lernumgebungen oder Lernsituationen sie dazu benötigen. Dies gilt sowohl beim *Lernen in zwei Sprachen* als auch bei Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganztage. Der Unterricht richtet sich verbindlich an den Kompetenzerwartungen des jeweiligen Sachfachs (*Lernen in zwei Sprachen*) bzw. am Kompetenzrahmen Französisch⁴⁷ (Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder Zusatzangebot im Ganztage, Französisch ab Jahrgangsstufe 3 beim *Lernen in zwei Sprachen*) aus. Er ist anschaulich und handlungsorientiert, so dass der Kompetenzerwerb anwendungsbezogen und nachhaltig erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an gemeinsamen Lernaufgaben, die einen Zugang auf verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus zulassen und jedes Kind individuell fördern und fordern. Die Lehrkraft fungiert als Organisator und Initiator von Lernprozessen.

Damit die Auseinandersetzung mit den fremdsprachlichen Inhalten Erfolg zeigt, gehören nonverbale, verbale und organisatorische *scaffolds* (z. B. Visualisierung, Reformulierung, Routinen und Rituale) zum Standard des fremdsprachlichen Unterrichts.⁴⁸ Sie bieten den Schülerinnen und Schülern ein Gerüst zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen und gewährleisten ihre aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, auch wenn das Niveau der Unterrichtssprache der Lehrkraft thematisch bedingt über dem aktuellen Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler liegt.

Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Vertrauen in ihre eigenen (sprachlichen) Fähigkeiten, indem sie im Unterricht die Äußerungen der Lehrkraft verstehen (unterstützt durch *scaffolding*-Maßnahmen) und zunehmend selbstständig Aufgabenstellungen in der Fremdsprache bewältigen. So bauen sie ihre Sprachkompetenz kontinuierlich auf.

46 Wildhage, M. (2009) in: Wildhage, M., Otten, E.: Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 92.

47 Vgl. Kap. III.1.

48 Vgl. Kap. IV.1, 1.

Die Lehrkraft beschriftet Bilder mit französischen Begriffen und gibt Satzmuster vor. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Hilfestellung zurückgreifen oder aber auch andere Sätze selbst formulieren. Die Lernenden benötigen allerdings noch weitere sprachliche *scaffolds*, um sich noch freier und eigenständiger auf Französisch zu äußern, z. B. unterschiedliche Satzanfänge oder eine Auswahl passender Adjektive.



Besonderheiten beim Lernen in zwei Sprachen

Lebensweltorientierte Anwendungsbezüge

Sämtliche didaktisch-methodischen Grundsätze der Sachfächer gelten genauso für das *Lernen in zwei Sprachen*. Auch hier behält der Unterricht die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler im Blick und nutzt Impulse aus ihrem Umfeld für die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.

Allerdings gehen Erwerb und Anwendung von Kompetenzen beim *Lernen in zwei Sprachen* über die sachfachlichen Inhalte hinaus. Hier spielen auch fremdsprachliche Ziele eine Rolle: Die Schülerinnen und Schüler sollen die notwendigen kommunikativen Kompetenzen erwerben, um die Fremdsprache in realen Situationen auch außerhalb des Unterrichts erfolgreich einsetzen zu können. Was die Schülerinnen und Schüler an rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen erwerben sollen, orientiert sich daher – zusätzlich zum thematischen Schwerpunkt – an der Alltagsrelevanz der Redemittel und deren lebensweltbezogenen Anwendungsmöglichkeiten. So enthält ein Wortspeicher zur Beschreibung von Höreindrücken im Musikunterricht zahlreiche Wörter, die auch in vielfältigen Kommunikationssituationen außerhalb des Fachunterrichts eingesetzt werden können.

Beim fremdsprachlichen Unterricht werden die Lernenden außerdem mit Strategien vertraut, die beim Gebrauch einer anderen Sprache in konkreten Alltagssituationen sehr hilfreich sind, z. B. Hör-, Lese- und Bedeutungserschließungsstrategien. Die Lehrkraft trägt dafür Sorge, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Gelegenheit haben, diese Strategien zu erwerben und erfolgreich anzuwenden.

Zusätzliche kognitive Aktivierung durch die Fremdsprache

Beim *Lernen in zwei Sprachen* stellt die Verwendung der Fremdsprache zur Vermittlung der Sachfachinhalte eine zusätzliche kognitive Herausforderung dar: Die Schülerinnen und Schüler müssen die Vorgaben auf Französisch verstehen und den themenspezifischen Wortschatz sowie angemessene sprachliche Mittel beim Bearbeiten oder Reflektieren der Aufgaben verwenden. Dies ist nur möglich, wenn Redemittel zur Verfügung stehen, welche die Lernenden dabei unterstützen, in unterschiedlichen Lernsituationen mündlich und im Verlauf des Schriftspracherwerbs auch schriftlich auf Französisch zu kommunizieren.

Kompetenzorientierte und offene Aufgaben

Kompetenzorientierte Aufgaben zeichnen sich durch unterschiedliche Lösungswege und lebensweltorientierte Anwendungsbezüge aus. Sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern individuelle Zugänge und schaffen Raum und Anlass für Kommunikation und Reflexion. Die Aufgabenstellungen sind offen und vielfältig und verlangen – entsprechend des Prinzips der optimalen Passung – den Schülerinnen und Schülern etwas mehr ab, als es ihrem derzeitigen Lern- und Leistungsstand entspricht.⁴⁹ Offene Aufgaben haben keinen fest vorgeschriebenen Lösungsweg oder keine eindeutige Lösung. Sie ermöglichen dadurch eine natürliche aufgabenimmanente Differenzierung, da alle Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auf ihrem jeweils individuellen Leistungsstand und mit den von ihnen

49 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule, S. 23.

als geeignet erachteten Hilfsmitteln bearbeiten können. Beim fremdsprachlichen Unterricht gelingt die Darstellung eigener Ergebnisse aufgabenabhängig auch in französischer Sprache, wenn themenspezifische Redemittel zunächst von den Lernenden im Verlauf der französischsprachigen Phase aufgenommen werden und für die Versprachlichung auf Französisch ein entsprechender Wortspeicher verfügbar ist.

Sicherung und Erweiterung des Kompetenzerwerbs im Sachfach und in der Fremdsprache

Zur Sicherung bereits erworbener sprachlicher Kompetenzen und für deren sukzessive Erweiterung plant die Lehrkraft vorausschauend und fächerübergreifend. Progressives und spirallcurriculares Vorgehen kennzeichnet das *Lernen in zwei Sprachen* in hohem Maße, da für das Unterrichten in der Fremdsprache nicht nur die Eignung der Thematik berücksichtigt werden muss, sondern auch der jeweilige fremdsprachliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler⁵⁰. Können die Lernenden die Anforderungen des Sachfaches erfolgreich in der Fremdsprache bewältigen und haben sie die zentralen Fragestellungen des Lerngebietes auch in der Fremdsprache verstanden, dann hat der fremdsprachliche Sachfachunterricht seine Ziele erreicht.

Sicherung des Lernerfolgs im Sachfach

Beim *Lernen in zwei Sprachen* erwerben die Schülerinnen und Schüler in französisch- und deutschsprachigen Unterrichtsanteilen Kompetenzen anhand sachfachlicher Inhalte. Sie begreifen die sachfachlichen Konzepte und reflektieren im Verlauf der französischsprachigen Phasen ihren Lernprozess auf Französisch. Da die Kinder nur in begrenztem Umfang über die notwendigen Redemittel verfügen, greifen sie zunächst auf angebotene Sprachgerüste zurück. Diese reichen aber nicht aus, um verlässliche Auskünfte zum Verstehensgrad bzw. zum Lernzuwachs im Sachfach zu formulieren. Daher ist es notwendig, ein Verstehen sachfachlicher Aspekte zusätzlich in deutscher Sprache zu überprüfen bzw. abzusichern. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass auf Französisch Vermitteltes regelmäßig auf Deutsch wiederholt wird. Solch ein Vorgehen hätte möglicherweise zur Folge, dass die Lernenden während der französischsprachigen Phasen nur bedingt konzentriert mitwirken; sie könnten sich darauf verlassen, dass die Lehrkraft zu einem späteren Zeitpunkt alles nochmals auf Deutsch erklärt.

4 Funktionale Einsprachigkeit

In der *Bilingualen Grundschule* verwendet die Lehrkraft die französische Sprache gezielt: Beim *Lernen in zwei Sprachen* in den französischsprachigen Unterrichtsanteilen, im Rahmen des Französischangebots in einer AG oder im Ganztage findet der Unterricht in der Regel einsprachig statt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in hohem Umfang einen französischsprachigen Input, in dem immer wiederkehrende Redemittel, aber auch neue Redemittel, konkrete themenbezogene Anweisungen sowie Fachwortschatz (beim *Lernen in zwei Sprachen*) eingesetzt werden. Die Lehrkraft präsentiert neue (sachfachliche) Inhalte in der Fremdsprache so, dass die Lernenden sie verstehen und verarbeiten können: Sie formuliert schwierige Begriffe um und/oder verdeutlicht sie mithilfe geeigneter *Scaffolding*-Maßnahmen (z. B. Mimik, Gestik, Wortspeicher).⁵¹ Die Fremdsprache ist das Medium für einen verständlichen Input (*meaningful comprehensible input*), der dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler dient und sie zunehmend in die Lage versetzt, sich in der französischen Sprache zu äußern.

Komplexe Sachfachinhalte können beim *Lernen in zwei Sprachen* während deutschsprachiger Unterrichtsphasen ergänzt und vertieft werden.

Vermeidung von *Code-switching*

Wird den Schülerinnen und Schülern sofort nach der französischen Anweisung auch die deutsche Übersetzung angeboten (*code-switching*), müssen sie sich dadurch nicht zwingend auf die französische Sprache einlassen – dies ist kontraproduktiv. Auch die sogenannte *caretaker language*, eine stark vereinfachte Sprache, in der schwierige Wörter und Begriffe nicht vorkommen, ist zu vermeiden: Sie nimmt den Lernenden die Möglichkeit, ein höheres sprachliches Niveau zu erreichen. Ein vielfältiger authentischer Sprachgebrauch, der Einsatz von *scaffolds* und eine *lovely speech* (eine den Schülerinnen und Schülern zugewandte wertschätzende Sprache) gewährleisten hingegen eine kognitive Aktivierung und nachhaltige Lernprozesse.

⁵⁰ Vgl. Kapitel IV.1, 2.

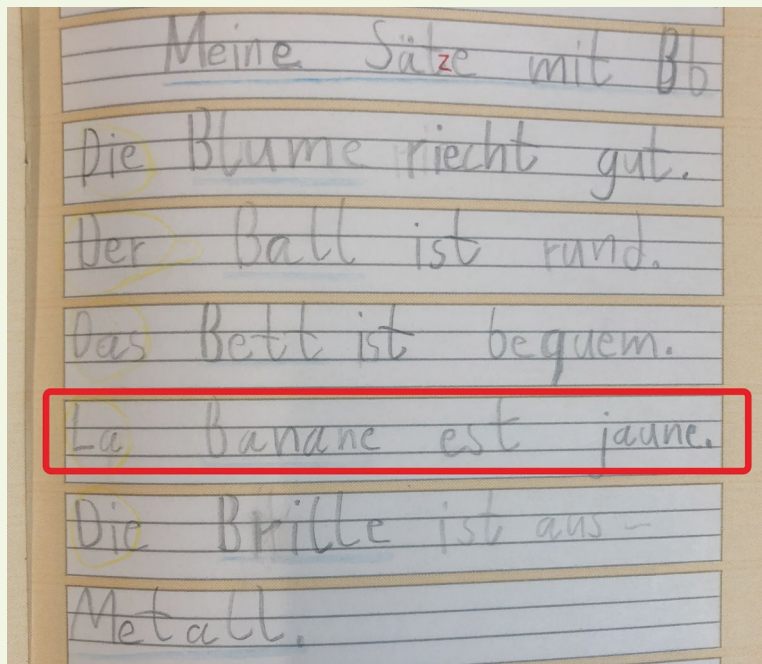
⁵¹ Vgl. Kapitel IV.1, 1.

Code-mixing und Interlanguage

Anders gestaltet sich die Situation der Lernenden: Ihnen ist ein *code-mixing* erlaubt, d. h. sie können innerhalb eines Satzes beide Sprachen verwenden. Es handelt sich dabei um eine Zwischenphase des Spracherwerbs, während der die Kinder versuchen, bereits in der Fremdsprache Gelerntes anzuwenden. Dabei mischen sie französische und deutsche Begriffe oft auch innerhalb einer Aussage.

Meine Sätze mit Bb

Die Blume riecht gut.
Der Ball ist rund.
Das Bett ist bequem.
La *Banane est jaune.
Die Brille ist aus Metall.



Beim Verfassen von deutschen Sätzen mit dem Buchstaben B/b baut ein Schüler selbständig einen französischen Satz ein (*Lernen in zwei Sprachen*, Jahrgangsstufe 1).

Bei französischsprachigen Äußerungen verwenden die Lernenden oftmals eine sogenannte *interlanguage*. Anders als beim *code-mixing* geht es hier nicht um eine Mischung von französischen und deutschen Wörtern, sondern um den Versuch, grammatikalische Aspekte der deutschen Sprache auf die französische zu übertragen. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Hypothesen zum Sprachgebrauch auf und entwickeln dabei „ganz nebenbei“ metasprachliche Kompetenzen, indem sie grammatische Strukturen der eigenen Sprache mit denen der Fremdsprache vergleichen.

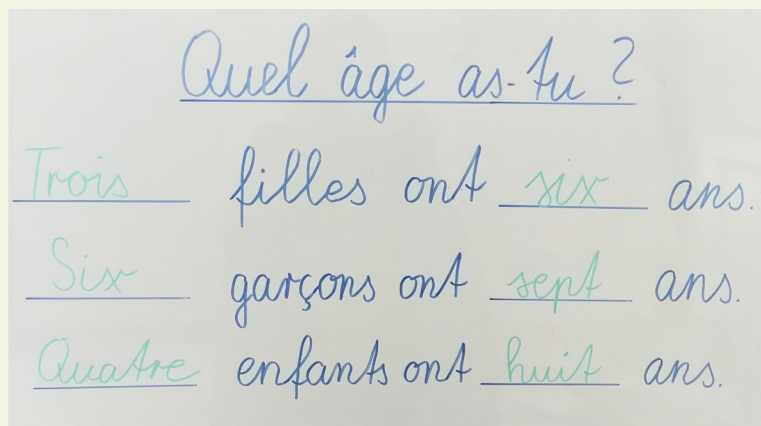
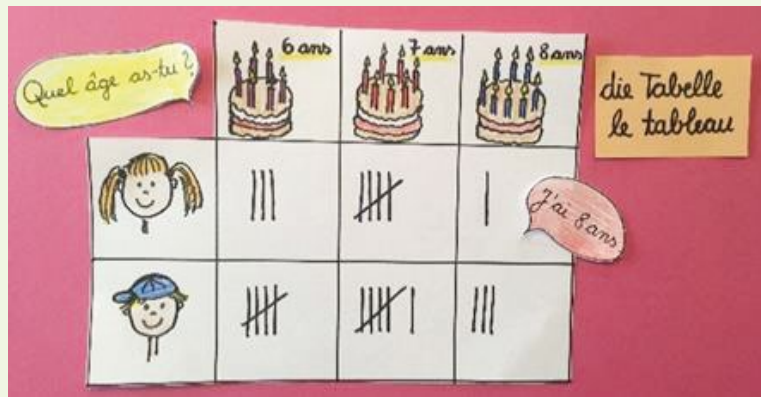
Besonderheiten beim Lernen in zwei Sprachen

Umgang mit Fachbegriffen beim Lernen in zwei Sprachen

In französischsprachigen Unterrichtseinheiten bzw. -phasen werden Fachbegriffe der Sachfächer auf Französisch verwendet. Die Lehrkraft unterstützt den Verstehensprozess allerdings durch zusätzliches *scaffolding*. Denn auch Fachbegriffe, die bereits auf Deutsch eingeführt wurden, werden von der Klasse nicht unbedingt auf Anhieb verstanden, wenn sie auf Französisch verwendet werden. Die im LehrplanPLUS ausgewiesenen Fachbegriffe⁵² werden zusätzlich immer auch auf Deutsch gesichert.

52 Vgl. z. B. Verbindliche Begriffe und Zeichen für das Fach Mathematik (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Verbindliche%20Begriffe%20und%20Zeichen.pdf>) [Zugriff: 30.06.2021] oder wichtige Begriffe im Fach Kunst (s. Fachlehrplan, Inhalte zu den Kompetenzen).

Im Rahmen des Stundenthemas *Quel âge as-tu ?* dienen schriftliche *scaffolds* sowohl bei der Befragung der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch bei der Zusammenfassung der Ergebnisse als Unterstützung für sprachliche Äußerungen. Der im LehrplanPLUS vorgegebene verbindliche Fachbegriff „Tabelle“ wird zusätzlich auf Deutsch schriftlich gesichert (*Lernen in zwei Sprachen*, Mathematik, Jahrgangsstufen 1/2).



Weiterhin gibt es nicht für jeden deutschen Fachbegriff eine französische Entsprechung (vgl. Beispiele unten). In diesen Fällen vereinbart die Lehrkraft gemeinsam mit der Klasse passende französische Begriffe oder Umschreibungen. In einigen Fällen erweist sich dies als umständlich oder wenig anschaulich. Dann behält die Lehrkraft den deutschen Fachbegriff bei – auch wenn es grundsätzlich gilt, ein *code-switching* zu vermeiden.

Beispiele:

- „Rechendreieck“ kann übersetzt werden, z. B. *triangle magique*.
- „Umkehraufgabe“ kann als deutscher Fachterminus auch im französischsprachigen Unterricht benutzt werden. Möglich wäre auch die Verwendung von *calcul inverse*.

5 Sprechanlässe

Sprachenlernen erfolgt in der sprachlichen Interaktion. Die Lehrkraft ist ein wichtiger Kommunikationspartner während der französischsprachigen Unterrichtsphasen und oft das einzige Sprachmodell. Dennoch sollten von Anfang an Partner- oder Gruppenarbeiten auf Französisch eingeplant werden, damit die Schülerinnen und Schüler auch untereinander in dieser Sprache kommunizieren können. Anders als oft angenommen lernen sie dabei sehr viel und übernehmen nicht die Fehler der anderen.⁵³

53 Vgl. Kersten, K. et al. (2009). *Immersion in der Grundschule*, S. 9.

Um erfolgreich Fremdsprachenkompetenz aufzubauen, müssen Sprechanlässe geschaffen werden, in denen die Kinder französische Wörter und bereits memorierte Satzstrukturen unbefangen einsetzen können. Spielerisch angelegte Kontexte, interessante Themen sowie Lernumgebungen mit Aufforderungscharakter (z. B. Einkaufssituationen) motivieren die Schülerinnen und Schüler, die fremde Sprache aktiv zu verwenden. Genauso wirken Übungen anregend, die möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Sprechen animieren (z. B. mithilfe von *Chatpoints* oder der Marktplatzmethode⁵⁴).

Sprach- und Lernspiele wie z. B. *Le jeu de sept familles* eignen sich besonders, um motivierende Sprechanlässe zu schaffen. Beim wiederholten Einsatz werden sowohl themenspezifische Vokabelgruppen als auch einfache Dialogstrukturen (z. B. nach etwas fragen) sowie Höflichkeitsformen (z. B. etw. geben/bekommen) gefestigt.

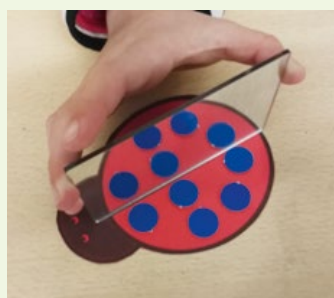


Besonderheiten beim Lernen in zwei Sprachen

Sachbezogene Sprechanlässe

Beim *Lernen in zwei Sprachen* ergeben sich zahlreiche authentische sachbezogene Sprechanlässe, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in französischer Sprache äußern und untereinander austauschen können. Mithilfe geeigneter Wortspeicher sprechen sie Französisch während der Erarbeitungsphasen, in Partner- oder Gruppenarbeit sowie beim Präsentieren, Reflektieren und Bewerten von Ergebnissen. Sie verwenden dabei themenspezifische Fachbegriffe, Satzbausteine und Sprachhandlungsmuster. Dieses Fachvokabular ist als Wortspeicher verfügbar. Es orientiert sich an den Anforderungen der sachfachlichen Inhalte, berücksichtigt aber auch die kommunikative und sprachliche Progression. Eine handlungsorientierte Aufgabenstellung unterstützt die französischsprachige Kommunikation der Lernenden untereinander zusätzlich.

Bei Übungen zum Verdoppeln verwenden die Schülerinnen und Schüler das Satzmuster *Le double de ... est ...*; in einer darauffolgenden Einheit üben sie weiter mit *La moitié de ... est ...* (*Lernen in zwei Sprachen*, Mathematik, Jahrgangsstufen 1/2)



Prozessbezogene Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Sprachkenntnisse beim *Lernen in zwei Sprachen* insbesondere dann, wenn sie vielfältige Gelegenheiten haben, Bedeutungen miteinander auszuhandeln. Dies kann immer dann geschehen, wenn sie ihre Ideen miteinander besprechen und vergleichen, wenn sie formulierte Antworten überarbeiten oder eine Ergebnispräsentation vorbereiten.

⁵⁴ Bei beiden tauschen sich die Schülerinnen und Schüler mit vielen unterschiedlichen Gesprächspartnern bei Begegnung aus, z. B. mithilfe vorgegebener Redemittel. Bei der *Chatpoint*-Methode treffen sich die Schülerinnen und Schüler an festgelegten, markierten Punkten; bei der Marktplatzmethode bewegen sie sich frei durch den Raum.

Um solche Kommunikationssituationen zu schaffen, bezieht die Lehrkraft bei der Planung einer Unterrichtseinheit auf Französisch auch die prozessbezogenen Kompetenzen mit ein. Eine Bildbetrachtung im Kunstunterricht schafft zum Beispiel eine natürliche kommunikative Situation, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen verbalisieren, Bilder analysieren und ihre Empfindungen äußern.

6 Lesen und Schreiben

Literacy-rich environment

Durch die Einbettung von Laut-Buchstaben-Relationen in echte Lese- und Schreibanlässe, z. B. das Beschriften von Gegenständen im Klassenzimmer, das Erstellen von einfachen themenbezogenen Plakaten, von Bildunterschriften oder kurzen Briefen, wird das Lernen und Anwenden der Schriftsprache unterstützt. Die Möglichkeit, das Schriftbild begleitend in den Unterricht zu integrieren, ergibt sich beispielsweise auch durch die Gestaltung bestimmter Bereiche im Klassenzimmer (*coin français* oder *coin lecture*), wo französischsprachige Spiele, Bücher und Hefte angeboten werden. Falls entsprechende Endgeräte zur Verfügung stehen, bieten Videos, digitale Bilderbücher und geeignete Einheiten aus Lernplattformen vielfältige Lese- und Schreibanlässe. Das Vorlesen französischsprachiger Bücher ist förderlich für alle Lernenden. Auch die Verwendung von Bilderbüchern, z. B. zum Einstieg in eine Unterrichtsstunde oder zum Nachgestalten eines Bildes, erhöht die Vertrautheit mit dem Schriftbild.


Besonders in der Schuleingangsphase ist zu beachten, dass überwiegend kurze und lautgetreue Wörter (z. B. *coq, super, génial, bus*) als Wortbilder zum Einsatz kommen. Schwieriger zu schreibende Wörter wie *oiseau* sollten vor allem dann angeboten werden, wenn die Lernenden diese einfordern. Außerdem unterstützt es den Lernprozess, typische Buchstabenfolgen aufzuspüren, wie z. B. *-age* in *plage, village* oder *-ien* in *chien, rien*.

Wird mit ganzen Sätzen gearbeitet, so kann die Schülerin bzw. der Schüler die Bedeutung auch über den Kontext erschließen. Vorhersagen zur Bedeutung einzelner Wörter und des Satzes beschleunigen das Verstehen und setzen Kapazitäten frei, die für neue schwierige Buchstabenkombinationen eingesetzt werden können. Texte mit kurzen narrativen Elementen erhöhen die Motivation und schaffen Freude am Umgang mit der Schrift.

Diesem Schüler gelingt die Umsetzung des Textes in ein Bild, da er sowohl mithilfe des bereits bekannten Wortschatzes als auch anhand seines Weltwissens die Bedeutung des französischen Lesetextes entschlüsseln kann (*Lernen in zwei Sprachen*, Heimat- und Sachunterricht, Jahrgangsstufen 1/2).

En hiver

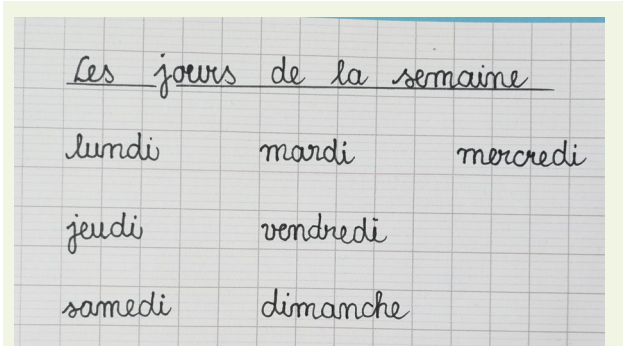
C'est l'hiver. Il fait froid et il neige.
 Emma et Valentin vont au parc. Les enfants aiment l'hiver et la neige! Emma fait un bonhomme de neige. Elle fait trois grandes boules. Le bonhomme de neige a deux yeux, une bouche et un nez carotte.
 Valentin a une idée. Il met un bonnet bleu sur la tête.
 Le bonhomme de neige a aussi deux bras, deux gants rouges, une écharpe bleue et un balai marron.
 Emma dit : « Regarde, Valentin ! Il est très drôle! »



Dessine le bonhomme de neige d'Emma.

Zur Einführung und Förderung der Schrift wird empfohlen⁵⁵:

- Schriftsprache im Klassenzimmer verwenden (z. B. Gegenstände beschriften, Klassenzimmersprache als Sprechblasen)
- Schülerinnen und Schülern täglich die Möglichkeit zum Schreiben geben (z. B. „Satz oder Wort des Tages“)
- vor der Einführung des Schriftbildes unterstützende Gespräche führen
- das Interesse der Lernenden wecken (z. B. Erprobung der französischen Schreibschrift, Schreiben in Hefte mit französischer Lineatur)
- passendes *scaffolding* zur Unterstützung der Lese- und Schreibfähigkeit anbieten
- verschiedene Schreibanlässe nutzen (z. B. Gestaltung und Beschriftung von Karten zu verschiedenen Anlässen, Schreiben von Karten und Briefen an eine Partnerklasse)
- Feedback zum (verschriftlichten) Ergebnis geben

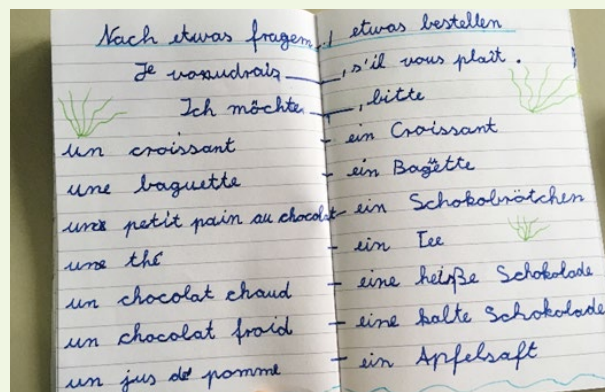


Les jours de la semaine in französischer Schreibschrift und Lineatur

Nach etwas fragen / etwas bestellen

Je voudrais _____, s'il vous plaît.
Ich möchte _____, bitte.

un croissant	ein Croissant
une baguette	ein Baguette
un petit pain au chocolat	ein Schokobrotchen
une thé	ein Tee
un chocolat chaud	eine heiße Schokolade
un chocolat froid	eine kalte Schokolade
un jus de pomme	ein Apfelsaft



Reisebegleiter für den Schüleraustausch

Umgang mit Fehlern

Die Schülerinnen und Schüler wollen (richtig) schreiben und fordern die entsprechende Hilfestellung ein. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden zum Schreiben, bestärkt sie durch wertschätzende Rückmeldungen und gibt bei Bedarf Hinweise auf die richtige Schreibweise. Die Korrektur soll insbesondere inhaltliche Aspekte fokussieren und sich nicht nur auf Rechtschreibfehler konzentrieren. Diese werden selbstverständlich angemerkt. Die Lehrkraft achtet sorgfältig darauf, dass Texte, die im Klassenzimmer ausgestellt werden, fehlerfrei sind.

Heftführung

Schülerinnen und Schüler üben das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache, indem sie Hefteinträge zu den Themen anfertigen, die in französischer Sprache behandelt wurden. Sie gestalten diese Hefteinträge auf Französisch oder in beiden Sprachen; auch deutschsprachige Hefteinträge können später um französische Begriffe und Redemittel ergänzt werden.

Die Lernenden gestalten Hefteinträge auch frei und mit persönlich gewählten Inhalten. Die Lehrkraft stellt dabei sicher, dass die Schülerinnen und Schüler über die nötigen Satzmuster und Redemittel verfügen. Bereitstehenden Wortspeichern kommt hier wiederum eine besondere Bedeutung zu.

⁵⁵ Vgl. auch: Grabe/Kaplan 1996.

Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend an die Verschriftlichung der französischen Sprache herangeführt: In Hefteinträgen werden zweisprachig Begriffe notiert (links), aber auch eigene Aussagen mithilfe von Satzmustern und Wortspeichern formuliert (rechts).

Les jours de la semaine		
Mo	1 Montag	lundi
Di	2 Dienstag	mardi
Mi	3 Mittwoch	mercredi
Do	4 Donnerstag	jeudi
Fr	5 Freitag	vendredi
Sa	6 Samstag	samedi
So	7 Sonntag	dimanche
La semaine a 7 jours		

Bei der Korrektur der Hefteinträge gibt die Lehrkraft den Lernenden individuelle Rückmeldungen zum Inhalt und zum Schriftbild und ergänzt diese um ein Feedback zum sprachlichen Ausdruck. Auch französischsprachige Hefteinträge korrigiert die Lehrkraft hinsichtlich orthographischer Richtigkeit. So fördert sie die sprachliche Progression der Schülerinnen und Schüler im schriftlichen Bereich. Möglichkeiten der Integration von Lesen und Schreiben im fremdsprachigen Unterricht.

Folgende Sammlung stellt exemplarisch dar, welche Aktivitäten zum Lesen und Schreiben im französischsprachigen Unterricht durchgeführt werden können. Sie wurden den Fächern mit bilingualem Unterricht beim Lernen in zwei Sprachen zugeordnet, eignen sich je nach Thema selbstverständlich aber auch für Französisch in Arbeitsgemeinschaften oder als Zusatzangebot im Ganzttag.

Heimat- und Sachunterricht	
Aktivität	Konkrete Beispiele
(bildgestützte) Arbeitsanweisungen verstehen	z. B. Gestaltung von Einträgen: „Dessine ...“, „Ecris ...“
kurze Informationstexte erlesen	z. B. Infotext Wald: <i>Le renard vole une poule</i> , Unterrichtsbeispiel <i>La nourriture du hérisson</i> ⁵⁶
Schaubilder, Modelle und Skizzen erstellen/beschriften	Wasser: Zustandsformen des Wassers
Tabellen zur Kategorisierung von Begriffen erstellen	Verbrennung: z. B. <i>flammable/non-flammable</i>
Steckbriefe verfassen	Wald: Tier- und Baumsteckbriefe
Vermutungen und Vorgehensweisen zu Versuchen verschriftlichen	Luft: z. B. <i>Je pense/suppose que ...</i> , <i>D'abord ... Ensuite ... Après ...</i> , <i>En premier ... En deuxième ... En troisième ...</i>

Mathematik	
Aktivität	Konkrete Beispiele
(bildgestützte) Arbeitsanweisungen verstehen	z. B. <i>calculer, trier, dessiner</i>
Begriffe den jeweiligen Flächenformen zuordnen	z. B. <i>le triangle, le cercle, le carré, le rectangle</i>
geometrische Formen beschreiben	z. B. <i>Le triangle a 3 côtés.</i>
Zahlbeziehungen formulieren	z. B. <i>Huit est plus grand / plus petit que ...</i> , <i>Huit est supérieur/inférieur à ...</i>
einfache, bildgestützte Sachaufgaben lesen	z. B. <i>A la boulangerie</i> (Waren und Preise lesen und zuordnen)
Tabellen und Diagramme beschriften, auswerten	z. B. <i>5 enfants ont un chat. Plus de 10 enfants un frère.</i>
arithmetische Muster beschreiben	z. B. <i>Je rajoute (toujours) ... J'enlève (toujours) ... Je calcule plus ... et moins ...</i>

⁵⁶ Vgl. Kapitel V.2, 4.

57

Musik	
Aktivität	Konkrete Beispiele
Musiktitel lesen und schreiben	z. B. <i>Le carnaval des animaux</i>
Schlüsselwörter in Liedern und Texten identifizieren	z. B. Unterrichtsbeispiel <i>J'aime le printemps</i> ⁵⁷
Fachbegriffe festhalten	z. B. französische Wörter für Musikinstrumente
Bild-/Wortkarten beim Musikhören zuordnen	z. B. <i>Pierre et le loup</i> : <i>Le violon représente Pierre</i> .
rhythmisches Sprechen und Lesen, rhythmisches Chorlesen von Strophen	z. B. <i>Écoutez c'est le cœur du monde, rythme de la terre. C'est le Tamtam qui chante qui chante qui chante.</i>

Sport

Aktivität	Konkrete Beispiele
Begriffe im Spiel verstehen (z. B. Memory-Staffel, Spiele wie „Feuer-Wasser-Luft“)	z. B. bei „feu“, „eau“ sich in die passende Ecke begeben
Bezeichnung von (Yoga-)Figuren (z. B. Tiere) verstehen	z. B. <i>On fait le tigre, l'arbre ...</i>
(bildgestützte) Signale und Anweisungen während der Aufwärmphase verstehen	z. B. <i>Marche comme un éléphant. Saute comme un lapin.</i>
Stationenkarten und Aufbauanleitungen lesen	z. B. Aufbau eines Parcours

Kunstunterricht

Aktivität	Konkrete Beispiele
(bildgestützte) Arbeitsanweisungen verstehen	z. B. <i>Peins-le en rouge.</i>
Überschriften für gemalte Bilder aufschreiben	z. B. <i>Mes animaux</i>
Wort- und Bildkarten zuordnen (z. B. Formen, Farben, Gefühle)	z. B. <i>Je peins un triangle bleu et ...</i>
fachbezogene Schlüsselwörter (z. B. Farben) beim Vorlesen einfacher Bücher erkennen	z. B. <i>Les trois souris peintres → rouge, bleu, jaune ...</i>
einzelne Wörter, Wortgruppen oder Minitexte zu selbst gestalteten Bilderbüchern aufschreiben	z. B. <i>Ours brun, ours brun, dis-moi ce que tu vois?</i>
kurze Sätze mithilfe vorgegebener Strukturen und Wortspeicher schreiben	z. B. kurze Steckbriefe zu einem Künstler verfassen, (fiktives) Interview führen (Rollenspiel)
einfache Bilderbücher mitlesen	z. B. <i>Les trois souris peintres</i> (Ellen Stoll Walsh), <i>Petit-Bleu et Petit-Jaune</i> (Leo Lionni), <i>Un Livre</i> (Hervé Tullet)
Bild zu kurzer Geschichte malen	z. B. französische Weihnachtsgeschichte

57 Vgl. Kapitel V.2, 4.

Hefteinträge und Arbeitsblätter	
Aktivität	Konkrete Beispiele
Wortmaterial und Satzmuster ausschneiden und einkleben	z. B. <i>Mon année</i> – Monatsnamen, Zuordnung Satz – Bild
vorwiegend einzelne Wörter verschriften	z. B. <i>la date (mardi 15 décembre)</i>
kurze Sätze mithilfe vorgegebener Strukturen und Wortspeicher schreiben	z. B. Steckbrief zur eigenen Person
Einträge mit frei gewählten Inhalten ergänzen	z. B. Haustiere: <i>J'ai un chat/chien ...</i>
Poster mit Klassenregeln erstellen	z. B. <i>Je lève la main. Je travaille calmement.</i>
längere Einträge verfassen, auch unter Nutzung komplexer Satzstrukturen	z. B. Jahreszeiten: <i>En hiver, j'aime faire ...</i>

7 Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen

Um die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können, gehören Beobachtungen der Lernentwicklung und Leistungserhebungen zu den Aufgaben der Lehrkraft. Sie bilden die Grundlage für Rückmeldungen zum jeweiligen Lernstand an die Lernenden und deren Erziehungsbeauftragte. Der Lehrkraft zeigen sie, wie erfolgreich der Unterricht war und in welchen Bereichen Übungsbedarf besteht.

Ergebnissicherung und Lerndokumentation

Zur Sicherung neuer Lerninhalte eignen sich Hefteinträge, Plakate, Lieder etc. Schriftliche Schülerprodukte geben der Lehrkraft dabei Hinweise auf den aktuellen (fremdsprachlichen) Lernstand und dienen u. a. als Grundlage zur Einschätzung des Kompetenzerwerbs sowie zur Planung künftiger Lernschritte.

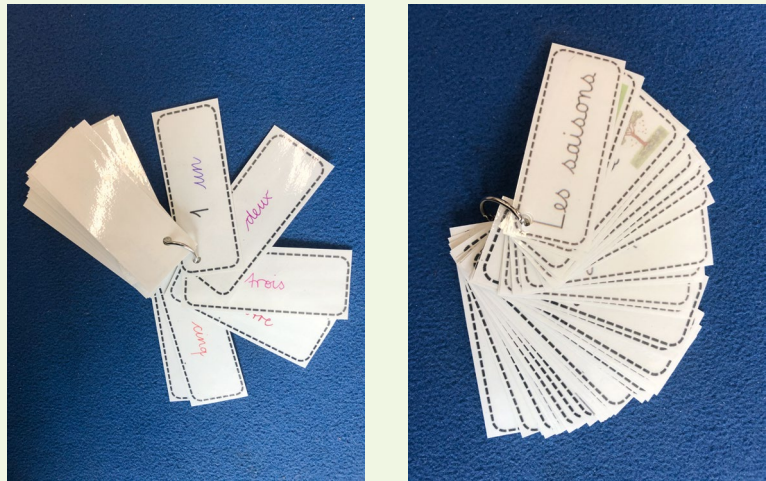
Für offene Aufgaben bieten sich Lerntagebücher oder Portfolios an. Diese Formen haben den Vorteil, dass sie durch die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens mit selbst erstellten Bildern, ausgefüllten Diagrammen, kurzen eigenen Texten sowie durch Angaben auf Selbsteinschätzungsbögen sowohl den sachfachlichen als auch den fremdsprachlichen Lernfortschritt belegen.

Eine Möglichkeit, um z. B. Wortschatz zu sichern, ist das gemeinsame Erstellen von Wortschatzfächern. Hier basteln alle Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Schlüsselrings ein eigenes Wortschatz-*scaffold*. Dabei entscheiden die Kinder selbst, ob sie nur die französischen Begriffe oder auch die deutsche Bedeutung mit anbringen (beispielsweise auf der Rückseite).

Eine thematische Zuordnung kann durch unterschiedliche Farben erfolgen, wie zum Beispiel gelbe Kärtchen für das Thema Familie, grüne Kärtchen für Kleidung, rote Kärtchen für die Zahlen usw. Diese Fächer können beliebig erweitert werden, sodass jedes Kind mit der Zeit seine persönliche Wortschatzansammlung mit sich führt.

Wortschatzfächer mit französischen Begriffen.

Die Schülerinnen und Schüler gestalten sie individuell, so können z. B. neben den französischen Wörtern auch Bilder ergänzt werden.



Zeugnis und Lernentwicklungsgespräch

Über ihren Lernfortschritt werden die Schülerinnen und Schüler sowohl während des Unterrichts als auch im Zuge der Lernentwicklungsgespräche oder im Rahmen der Leistungsrückmeldung im Zeugnis informiert.

Die Beteiligung am Schulversuch sowie die Beschreibung der Lern- und Leistungsentwicklung werden von den Lehrkräften an geeigneter Stelle im Dokumentationsbogen des Lernentwicklungsgesprächs vermerkt. Im Zeugnis wird die Beteiligung am Schulversuch im Feld *Individuelle Lernentwicklung* verbindlich eingetragen. Ebenso werden an dieser Stelle die sprachlichen Kompetenzen im Französischen in Form des Wortgutachtens in den Jahrgangsstufen 1 und 2 vermerkt.

Die Notengebung in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 beruht ausschließlich auf den Leistungsnachweisen im jeweiligen Sachfach. Die sprachlichen Kompetenzen im Französischen, die im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* erworben wurden, werden im Feld *Individuelle Lernentwicklung* erläutert bzw. im Dokumentationsbogen zum Lernentwicklungsgespräch entsprechend ausgewiesen.

Besonderheiten beim Lernen in zwei Sprachen

Die Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung im Sachfach orientiert sich an den im LehrplanPLUS Grundschule ausgewiesenen Kompetenzerwartungen des jeweiligen Faches. Darüber hinaus werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch in den erweiterten Kompetenzbereichen beim *Lernen in zwei Sprachen* beobachtet und dokumentiert (kommunikative, metasprachliche, interkulturelle und methodische Kompetenzen).

In einem zweisprachig gehaltenen Unterricht lässt sich nicht immer klären, ob Fehler auf mangelnde Sprachkenntnisse oder auf fehlende Sachfachkompetenzen zurückzuführen sind. Die Lehrkraft stellt sicher, dass die Bearbeitung einer Aufgabe nicht bereits an mangelndem sprachlichen Verständnis scheitert.

Aus diesem Grund werden Leistungsnachweise (schriftlich, mündlich, praktisch) in den Sachfächern auf Deutsch erbracht. Arbeitsaufträge können dabei zusätzlich auf Französisch formuliert werden. Die Lehrkraft kann den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Leistungsnachweisen auch ergänzende Aufgabenstellungen auf Französisch anbieten. Deren Bearbeitung ist freiwillig und geht nicht in die Bewertung ein. Dieser Grundsatz gilt auch für alternative Formen der Leistungserhebung.

Schriftliche Leistungserhebung

Die Schülerinnen und Schüler der zweisprachig unterrichteten Klassen wollen in der Regel zeigen, was sie schon auf Französisch können, und dies auch in Leistungserhebungen unter Beweis stellen. Ob ein Kind sich bei der Bearbeitung an der deutschen oder der französischen Aufgabenformulierung orientiert, bleibt offen. Dabei kann es auch vorkommen, dass eine Aufgabe oder Frage auf Französisch aus dem Unterricht so geläufig ist, dass sie u. U. sogar leichter verstanden wird.

Ausschnitt aus einer Lernstandserhebung
(*Lernen in zwei Sprachen*, Heimat- und Sachunterricht, Jahrgangsstufe 1)

4. Ergänze die richtigen Wochentage! /3

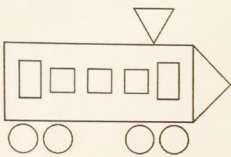
Heute ist Mittwoch
Gestern war Dienstag
Morgen ist Donnerstag

EN FRANCAIS:
Aujourd'hui on est mercredi
Hier on était mardi
Demain on sera jeudi

Ausschnitt aus einer Lernstandserhebung zu Formen
(*Lernen in zwei Sprachen*, Mathematik, Jahrgangsstufen 1/2)

7. Les formes géométriques

a) Compte les formes, puis remplis le tableau. Zähle die Formen:



○	□	□	△
4 ✓	3 ✓	3 ✓	2 ✓

Beobachtungen beim *Lernen in zwei Sprachen*

Auch in zweisprachig unterrichteten Fächern haben Lernbeobachtungen der Lehrkraft einen hohen Stellenwert. Für die Dokumentation der wahrgenommenen sachfachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen spielt die Unterrichtssprache kaum eine Rolle.

Um den Schülerinnen und Schülern jedoch auch eine Rückmeldung zu ihren fremdsprachlichen Kompetenzen zu geben, sind entsprechende Beobachtungen während des Schulalltags unverzichtbar. Da schriftliche Nachweise nicht die Fremdsprache bewerten und die Lernenden hier auch nicht auf Französisch antworten müssen, wird die Lehrkraft nur in begrenztem Maße auf schriftliche Dokumentationen der Lernenden zurückgreifen können. Deshalb bietet es sich an, ein Raster zur Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu verwenden, das sich am Kompetenzstrukturmodell des bilingualen Sachfachunterrichts orientiert⁵⁸. Oft bieten kurze Reflexionsphasen die Gelegenheit, über Fortschritte oder Stolpersteine im Spracherwerb zu sprechen. Für die bilingual unterrichtende Lehrkraft ist dieser Bereich Bestandteil der Beobachtungsbögen, die sie für die Schülerinnen und Schüler führt. Über diese Beobachtungen sollten die Lernenden auch informiert werden.

Feedback und Fehlerkorrektur beim *Lernen in zwei Sprachen*

In fremdsprachigen Unterrichtsphasen betrachtet die Lehrkraft Beiträge von Schülerinnen und Schülern von zwei Seiten: Zum einen nimmt sie den Sachinhalt des jeweiligen Beitrags in den Blick, zum anderen dessen sprachliche Form. Fehler korrigiert sie dabei sensibel, indem sie zum Beispiel sprachlich nicht korrekte mündliche Aussagen richtig wiederholt, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen.

Bei sachlich-inhaltlichen Fehlern hinterfragt die Lehrkraft deren Ursache und zieht dabei auch fehlende sprachliche Fertigkeiten in Betracht. Sollten die inhaltlichen Sprachanforderungen höher sein als das vorhandene produktive Sprachvermögen des Lernenden, so kann die Lehrkraft zusätzliche *scaffolds* als Hilfe anbieten. Alternativ kann das Kind zunächst in deutscher Sprache zeigen, dass es den Sachinhalt verstanden hat, bevor es diesen mit sprachlicher Unterstützung nochmals auf Französisch formuliert.

Schreibprodukte in französischer Sprache werden grundsätzlich auf sprachliche Richtigkeit hin überprüft und korrigiert. Dabei muss jedoch sensibler vorgegangen werden als im Deutschen, um die Motivation für das Schreiben in der Fremdsprache aufrechtzuerhalten. Zum Beispiel kann für die Korrektur statt der Signalfarbe Rot eine andere Farbe gewählt werden. Außerdem ist es möglich, dass die Lehrkraft die richtigen Wörter und Sätze unter die falsch geschriebenen Teile schreibt, ohne direkt in das Lernprodukt zu schreiben oder die Schülerschrift durchzustreichen. Grundsätzlich sollte den Kindern das benötigte Wortmaterial zum Abschreiben zur Verfügung gestellt werden, z. B. als Wortspeicher. Außerdem sollte immer die Möglichkeit bestehen, dass sie zusätzliche Wörter selbst nachschlagen.

58 Vgl. Kapitel III.2, 2.

IV.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Übergangsbegleitung

1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Viele Eltern wünschen sich, umfassend über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert zu werden. Die Lehrkräfte und die Schulleitung pflegen deshalb einen engen und intensiven Austausch mit den Erziehungsberechtigten der Lernenden in bilingualen Klassen. In einer bilingualen Klasse spielt dabei die Thematisierung des fremdsprachlichen Kompetenzzuwachses eine besondere Rolle.

Noch vor Beginn des ersten Schuljahres lernen die Eltern auf entsprechenden Informations-abenden die Angebote der *Bilingualen Grundschule Französisch* kennen. Bei diesen Veranstaltungen stellt die Schule die Inhalte des Französischangebots in AGs oder als Zusatzangebot im Ganzttag dar und/oder erläutert Grundlagen des Konzepts *Lernen in zwei Sprachen*. Eltern können ggf. bestehende Vorbehalte gegenüber dem *Lernen in zwei Sprachen* abbauen.

Im weiteren Verlauf des Schuljahres informiert die Lehrkraft die Erziehungsberechtigten über aktuelle Unterrichtsinhalte und Projekte. Hierfür eignen sich zum Beispiel Elternbriefe oder Klassenelternabende. Auch Hospitationsangebote oder Tage der offenen Tür können den Eltern einen Einblick in die Französischangebote vermitteln.

Des Weiteren tauscht sich die Lehrkraft mit den Erziehungsberechtigten über die individuellen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler aus. Ihre Beobachtungen thematisiert sie in regelmäßigen Gesprächen, an denen sich auch die Schülerin bzw. der Schüler beteiligen kann. Dabei gibt die Lehrkraft individuelle Hinweise für die weitere Lernentwicklung und zeigt Möglichkeiten auf, wie Erziehungsberechtigte den Lernprozess unterstützen können.

2 Begleitung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit

Nach der Jahrgangsstufe 4 schließt sich oftmals nicht die direkte Möglichkeit an, in der weiterführenden Schule mit Französisch fortzufahren. Daher ist es ratsam, der Übertrittsphase ein besonderes Augenmerk zu schenken, um so die Motivation der Schülerinnen und Schüler für das vertiefte Erlernen der französischen Sprache langfristig aufrecht zu erhalten. Dies kann dazu führen, dass sie in Jahrgangsstufe 6 oder 7 an der weiterführenden Schule Französisch wählen oder außerschulische Französischangebote wahrnehmen.

Erhalten die Schülerinnen und Schüler insbesondere während ihres letzten Grundschuljahrs Möglichkeiten, z. B die Rolle der Präsentatoren und Multiplikatoren vor der Schulfamilie zu übernehmen, wird ihr Interesse für die französische Sprache und Kultur nachhaltig gefestigt. Sprache braucht praktikable Anwendung und positives Erleben, um lebenslange Lernmotivation und Begeisterung grundzulegen, die die jungen Lernenden auch unabhängig von ihrem weiteren Bildungsweg prägt.

Folgende Ideen zeigen auf, wie Viertklässlerinnen und Viertklässler ihre Kompetenzen gewinnbringend ins Schulleben einbringen und dadurch besonders gefördert werden können.

- Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 werden als Multiplikatoren für landeskundliche Inhalte für alle Klassen eingesetzt:
 - gemeinsames Backen von *Galettes des rois* z. B. im Rahmen einer AG und Verteilung an andere Klassen mit Bericht über diese Tradition
 - beim Tag der deutsch-französischen Freundschaft oder anderen Festen moderieren
 - *le poisson d'avril* basteln und unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften verteilen; im Nachgang als Expertinnen und Experten für diesen französischen Aprilscherz die einzelnen Klassen kurz besuchen, Erfahrungen sammeln und über die Tradition berichten
 - Unterrichtsgang/Ausflug: z. B. Besuch einer französischen Woche oder eines deutsch-französischen Partnerschaftsfestes in der Umgebung⁵⁹
 - Teilnahme an einem europäischen Wettbewerb
 - virtuelle Kooperation mit einer französischen Schule⁶⁰
 - Erstellen einer französischen Playlist für eine Abschlussfeier
 - französische Abschluss-Urkunde zum Ende der Jahrgangsstufe 4
 - Projekt mit oder Besuch im P-Seminar der gymnasialen Oberstufe, einer Französischkunde der Realschule oder dem Partnerschaftsverein der Gemeinde



Le roi et la reine der galettes des rois

Zur Begleitung des Übertritts eignen sich darüber hinaus insbesondere Projekte, die in Kooperation der *Bilingualen Grundschule* mit den umliegenden weiterführenden Schulen entstehen. Gleichzeitig ermöglichen sie den ehemaligen Schülerinnen und Schülern der *Bilingualen Grundschule* die Teilhabe an frankophilen Angeboten bis ggf. Französisch als zweite Fremdsprache gelernt werden kann.

- Das Kleeblatt⁶¹ der örtlichen Schulen befasst sich in einer gemeinsamen Sitzung mit dem Thema der Fortführungsmöglichkeiten von Französisch nach Jahrgangsstufe 4.
- Die weiterführende Schule bietet (z. B. im Rahmen eines P-Seminars am Gymnasium) eine AG Französisch für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 bzw. 5/6 an.

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern bietet ebenfalls Gelegenheiten zur Aufrechterhaltung der Motivation für das Französischlernen.

- Die Volkshochschule nimmt einen Kinderkurs Französisch wöchentlich in ihr Kursprogramm oder Projektangebot auf.
- Eltern wird die Teilnahme am Austausch mit Frankreich im Rahmen einer Städtepartnerschaft ans Herz gelegt – so kann die Begeisterung für das Nachbarland auf die ganze Familie übergreifen.
- Die Städtepartnerschaft ermöglicht es u. U. auch, ohne schulischen Kontext Frankreichfahrten zu organisieren oder französische Austauschschülerinnen und -schüler aufzunehmen.

⁵⁹ Für weitere Beispiele vgl. Kapitel VI, 3 Außerschulisches Lernen vor Ort.

⁶⁰ Vgl. Kapitel V, 3 Ideen für digital gestützten Unterricht in der Bilingualen Grundschule Französisch.

⁶¹ Als „Kleeblatt“ werden Arbeitsgruppen bezeichnet, die sich aus je einer Lehrkraft der Grundschule, der Mittelschule, der Realschule und des Gymnasiums zusammensetzen.

V. Schulpraktische Beispiele

V.1 Schulpraktische Beispiele für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot Ganztags

1 Rahmenbedingungen und organisatorische Aspekte

Spätestens ab dem Schulhalbjahr müssen grundlegende organisatorische Fragen zur Einrichtung von Französischangeboten im folgenden Schuljahr geplant und ggf. abgestimmt werden. Insbesondere muss die Schule sorgfältig planen, welche Französischangebote den Bedürfnissen vor Ort Rechnung tragen und sich schulorganisatorisch realisieren lassen, beispielsweise mit Blick auf den Lehrkräftebedarf. Die Erziehungsberechtigten sollten frühzeitig über die geplanten Angebote informiert werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Französischangebote als Arbeitsgemeinschaft oder im Rahmen des Ganztags umzusetzen:

- in jahrgangstreuen oder jahrgangsgemischten Lerngruppen,
- im zeitlichen Umfang von in der Regel zwei oder drei Stunden pro Woche,
- organisiert in ein- oder doppelstündigen Unterrichtseinheiten.

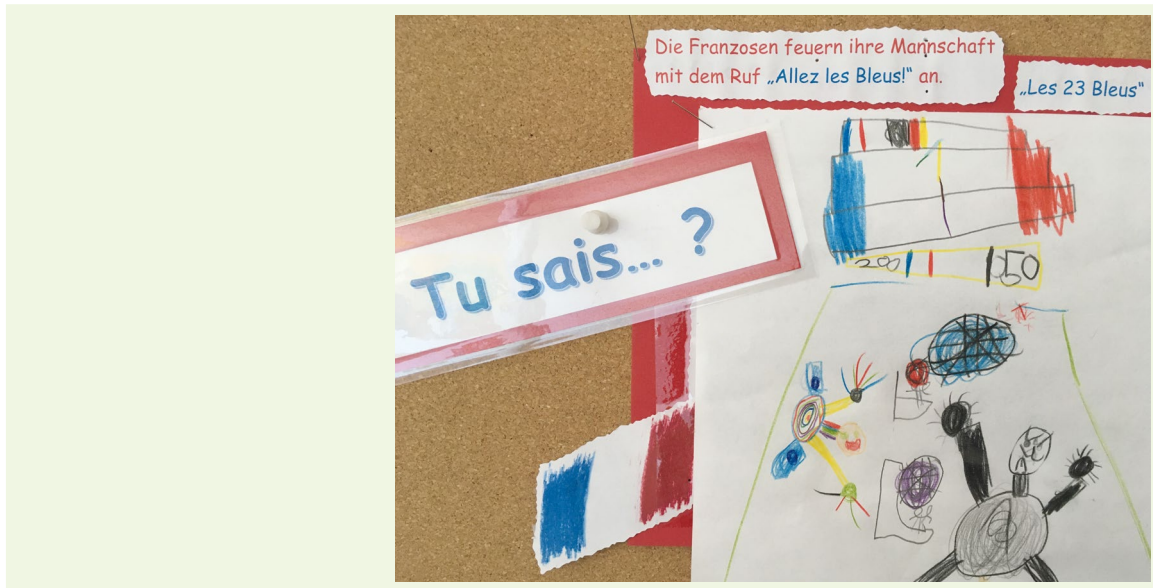
Grundsätzlich sollten Arbeitsgemeinschaften und Ganztagsangebote mehrere Wochenstunden umfassen. Viel Lernzeit in der Fremdsprache und regelmäßiger Kontakt mit dieser ermöglichen die besten Fortschritte im Sprachenlernen. Wenn die Situation an der Schule vor Ort es erfordert, kann von diesem Prinzip auch abgewichen und ggf. ein einstündiges Angebot eingerichtet werden.

Französisch-Arbeitsgemeinschaften und Ganztagsangebote lassen sich für alle Jahrgangsstufen einrichten. Die Möglichkeiten, frühes Fremdsprachenlernen altersangemessen zu gestalten, sind vielseitig, wenn die Angebote die Lernenden in ihrem Entwicklungsstand als neugierige Lernpartner zu erreichen verstehen.

Kinder, die in vielfältigen Situationen erworbene Dialogstrukturen und französische Wörter üben, werden schnell sicherer und trauen sich zu, vor der Gruppe in der Fremdsprache zu sprechen. Als hilfreich hat sich erwiesen, wenn das Angebot in einem Raum stattfinden kann, der auch Möglichkeiten zum Präsentieren von Plakaten, Bildern und landeskundlichen Informationen bietet. Die Visualisierung von Lerninhalten unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, sich an bereits Gelerntes zu erinnern. Zudem macht die Gesamtschau auf den Lernfortschritt in der neuen Sprache stolz und motiviert zum Weiterlernen.

Visualisierung und Sicherung mit Plakaten im AG-Raum





Für die Präsentation von Arbeitsergebnissen ist eine im Schulhaus frei zugängliche Französisch-Pinnwand an einem gut einsehbaren Platz sinnvoll, genauso wie ein ansprechender Auftritt auf der Homepage der Schule. Öffentlich zugängliche Informationen über Arbeitsergebnisse aus den AGs bzw. Ganztagsangeboten fördern darüber hinaus die Akzeptanz in der Schulfamilie.

2 Gestaltung des Schuljahresbeginns

Vorschläge für die Gestaltung der ersten Schultage

Arbeitsgemeinschaften starten meist ca. zwei Wochen nach dem regulären Schuljahresbeginn, damit sie sich gut in den stundenplanmäßigen Ablauf der Klassen einfügen und in Ruhe beginnen können. In der Regel treffen Kinder aus verschiedenen Klassen, evtl. auch aus verschiedenen Jahrgangsstufen, aufeinander. Diese Vielfalt und die Neugier der Schülerinnen und Schüler bieten von Beginn an eine natürliche Basis für Kommunikation. Sich begrüßen (*Bonjour ... / Salut ...*) und sich vorstellen mit einfachen Satzstrukturen und nachgestellter Rückfrage (*Je m'appelle ..., et toi ?*) bieten sich ganz selbstverständlich als Einstieg in die Vorstellungsrunde an.

Der Einsatz einer Handpuppe kann dabei unterstützen, rasch die Scheu vor der neuen Situation und der evtl. noch unbekanntenen Lehrkraft zu verlieren. Handpuppen sind geeignete Brückenbauer für einsprachige und unbefangene Kommunikation.

Die Handpuppen *Loulou* und *Corax*



Ein Französisch-Heft oder ein Französisch-Schnellhefter wird zu Beginn des Schuljahres angelegt. Dort werden regelmäßig Wortspeicher, Kommunikationsstrukturen, landeskundliche Informationen und Lieder festgehalten.

Französische Identifikationsfiguren
auf dem Heftumschlag



Möglichkeiten der Gestaltung der ersten Schulwochen in einer Französisch-AG

Kinder einer Gruppe, die sich nur ein- oder zweimal wöchentlich sehen, empfinden es als ganz natürlich, sich im *warming-up* der Französisch-AG über das Befinden der anderen zu erkundigen: *Comment ça va ? Ça va bien ! / Comme ci comme ça ! / Ça va mal !* Sich einander vorstellen und nach Namen, Klasse, Alter, Wohnort zu fragen wird in den ersten Wochen immer wieder in der Einstiegsphase wiederholt. Dabei unterstützen ggf. ein gemeinsames Begrüßungslied und die Handpuppe die Festigung erster Kommunikationsstrukturen.

Auch die Arbeit mit zwei Handpuppen bietet sich an: eine der beiden Puppen spricht ausschließlich Französisch, die andere kann ggf. etwas Deutsch sprechen (z. B. weil sie aus einer grenznahen Region kommt). Sie ist bei einsprachig nicht überbrückbaren Verständnisschwierigkeiten Sprachmittler.

Französisch-Arbeitsgemeinschaften und -Ganztagsangebote sind von festen Ritualen geprägt, z. B. werden Geburtstage mit einem französischen Geburtstagskalender und Geburtstagslied gefeiert. Wenn möglich sollten solche Rituale schon früh im Schuljahr eingeführt werden. Symbole und Wortkarten helfen dabei, kurze Anweisungen einzuschleifen, z. B. *Écoutez ! Ouvrez la fenêtre, s'il te plaît !*

3 Jahresplanung

Die Jahresplanung einer Arbeitsgemeinschaft oder eines Ganztagsangebots bietet einen knappen Überblick über alle Themen, die sich aus den Kompetenzerwartungen für das jeweilige Lernjahr in Bezug zur jeweiligen Jahrgangsstufe der Schülerinnen und Schüler ergeben. Auf den folgenden Seiten finden sich zwei Beispiele für eine Jahresplanung: einmal für eine zweistündige jahrgangsgemischte Arbeitsgemeinschaft in den Jahrgangsstufen 1 und 2 (1./2. Lernjahr), einmal für eine zweistündige AG in Jahrgangsstufe 3 (3. Lernjahr). Diese Beispiele illustrieren, wie eine Jahresplanung aussehen kann.

Die Jahresplanung berücksichtigt alle organisatorischen und terminlichen Rahmenbedingungen eines Schuljahres der jeweiligen Schule (z. B. Schulfeste, Beitrag zur Schülerzeitung ...). Darüber hinaus orientiert sie sich an:

- Bezügen zu Jahreszeiten und Festen im Kalenderjahr (z. B. Karten zu Weihnachten, Ostern und Muttertag mit entsprechenden Redemitteln wie *Joyeux Noël ! Joyeuses Pâques ! Bonne fête maman !*);
- landeskundlichen Aspekten (z. B. *La galette des rois*, *Le poisson d'avril*);
- Möglichkeiten, Bezüge zur Ortsgemeinde herzustellen (z. B. Singen französischer Lieder auf dem Christkindlmarkt);
- interkulturellem Lernen (z. B. 22. Januar – der Tag der deutsch-französischen Freundschaft);
- ggf. Austauschprogrammen mit einer Partnerschule aus Frankreich (z. B. Basteln und Verschicken von Adventskalendern und Neujahrsgrüßen, Schüleraustausch).

Es gilt, diese vielfältigen Ideen für eine lebendige AG so zu nutzen, dass Kompetenzen in natürlichen Kommunikationsanlässen angebahnt werden können. Dabei stellt Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganzttag eine besondere Chance dar. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Regel sehr motiviert und stolz darauf, an den Französischangeboten teilnehmen zu können.



Joyeuses Pâques !
Osterkarte aus der AG 3



La galette des rois
Selbstgebackene galettes für die ganze Schule

Jahresplanung AG Französisch
– zweistündig –
Jahrgangsstufen 1 und 2 im ersten und zweiten Lernjahr

September/Oktober

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf kurze, immer wiederkehrende Anweisungen, Aufforderungen und Fragen entsprechend (*phrases usuelles en cours*), nonverbal sowie verbal.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen einzelne Aspekte der Zielkulturen (z. B. Essen und Trinken, Feste) mit entsprechenden Aspekten der eigenen Kultur.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Sich begrüßen und verabschieden

→ *bonjour, salut*

→ *au revoir, à bientôt*

Sich nach dem Wohlbefinden erkundigen und darauf antworten

→ *Comment ça va ? Ça va très bien, ça va bien, ça ne va pas bien, ça va comme ci comme ça*

Sich bekannt machen

→ *Je m'appelle ... Et toi, comment tu t'appelles ?*

→ *J'ai ... ans. Et toi, tu as quel âge ?*

November

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- verfügen über eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation.
- antworten auf Fragen zu vertrauten Themen.
- stellen selbst Fragen zu vertrauten Themen.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- fassen Geschichten, die auf Französisch erzählt wurden, kurz auf Deutsch zusammen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Sich bekannt machen

→ vom Wohnort erzählen: *J'habite dans la rue ... Et toi ?*

→ von der eigenen Familie erzählen

Die Farben: bleu, jaune, rouge, vert, orange, rose, violet, noir, marron

→ Lieblingsfarbe benennen

Über Natur und Wetter sprechen: Der Herbst

→ Wortschatzerweiterung Herbst

62 Die angeführten Kompetenzerwartungen wurden dem Kompetenzrahmen für das 1./2. Lernjahr entnommen (vgl. Kapitel III.1, 2).

Dezember

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen einzelne formelhafte Wendungen vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Im Klassenzimmer

- Wortschatzerweiterung Schulsachen
- nach Schulsachen fragen

Weihnachten

- Wortschatzerweiterung Weihnachten
- Weihnachtsbräuche in Frankreich
- Lieder
- Bilderbücher zu Weihnachten

Januar

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf kurze, immer wiederkehrende Anweisungen, Aufforderungen und Fragen entsprechend (*phrases usuelles en cours*), nonverbal sowie verbal.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Die Zahlen bis 10 / bis 20

- Zahlen kennenlernen
- Lieder, Reimsprüche, Spiele

Über Natur und Wetter sprechen: Der Winter (1)

- Wortschatzerweiterung Winter
 - ✓ Schnee, Kälte
 - ✓ Schlitten, Winterkleidung

Bräuche in Frankreich

- *la galette des rois*
- Vorlieben und Abneigungen äußern: *aimer*

Februar

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- fassen Geschichten, die auf Französisch erzählt wurden, kurz auf Deutsch zusammen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Über Natur und Wetter sprechen: Der Winter (2)

→ Aktivitäten im Winter benennen: z. B. *lancer une boule de neige, faire un ange de neige, faire un bonhomme de neige, patiner, faire du ski, faire de la luge*

→ Bilderbücher, Lieder, Gedichte

Fasching

→ Wortschatzerweiterung Faschingskostüme

→ Lieder

März

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen einzelne formelhafte Wendungen vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Von Tieren erzählen

→ Wortschatzerweiterung Bauernhoftiere

Bräuche in Frankreich

→ Wortschatzerweiterung *Ostern*

→ Osterbräuche in Frankreich

→ der 1. April in Frankreich: *poisson d'avril* (April, Aprilbrauch)

April**Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen**Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- verfügen über eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische RedemittelVon Tieren erzählen

→ Wortschatzerweiterung Haustiere

→ Wortschatzerweiterung Zootiere

Über Natur und Wetter sprechen: Der Frühling I

→ Wortschatzerweiterung Frühling

Mai**Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen**Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- verfügen über eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen einzelne formelhafte Wendungen vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische RedemittelÜber Natur und Wetter sprechen: Der Frühling II

→ Wortschatzerweiterung Frühling

→ Wiederholen: Der Frühling I

Mein Körper

→ Wortschatzerweiterung Körperteile

→ Lied

Kleidung

→ Wortschatzerweiterung Kleidungsstücke

→ dem Wetter angepasste Kleidungsstücke auswählen

Juni

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf kurze, immer wiederkehrende Anweisungen, Aufforderungen und Fragen entsprechend (*phrases usuelles en cours*), nonverbal sowie verbal.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- verfügen über eine verständliche Aussprache und angemessene Intonation.

Kommunikative Kompetenzen: Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und verstehen zuvor gehörte und gefestigte Begriffe anhand des Schriftbildes und können sie z. B. Bildern zuordnen.

Kommunikative Kompetenzen: Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben einzelne gut bekannte, kurze Wörter ab.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Wir gehen einkaufen

→ Wortschatzerweiterung: Obst & Gemüse

→ Bilderbuch: *La chenille qui fait des trous* (Die kleine Raupe Nimmersatt)

Die Wochentage

Von Tätigkeiten in der Freizeit erzählen

→ Hobbies

→ Vorlieben und Abneigungen äußern

→ Spielzeug

Juli

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).

Kommunikative Kompetenzen: Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und verstehen zuvor gehörte und gefestigte Begriffe anhand des Schriftbildes und können sie z. B. Bildern zuordnen.

Kommunikative Kompetenzen: Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben einzelne gut bekannte, kurze Wörter ab.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Über Natur und Wetter sprechen: Der Sommer

→ Wortschatzerweiterung Sommer

Über Freundschaft und Gefühle reden

→ Mein bester Freund / Meine beste Freundin ist ...

→ Bilderbücher

Das mache ich in den Sommerferien

→ Wortschatzerweiterung Reiseziele und Transportmittel

**Jahresplanung AG Französisch
– zweistündig –
Jahrgangsstufe 3 im dritten Lernjahr**

September/Oktober

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen⁶³

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, ihre Handlungen sowie verschiedene Objekte in elementarer Form.
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.
- geben Zahlen, Mengen kleine Geldbeträge sowie die Uhrzeit mündlich an.
- wenden einfache Höflichkeitsfloskeln an.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vertiefen und erweitern Kenntnisse zu Alltagsgewohnheiten und Traditionen des französischsprachigen Kulturraums.
- können in interkulturellen Gesprächssituationen mit französischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen einzelne elementare Aspekte angemessen vermitteln.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Wiederholung aus dem Vorjahr

- sich begrüßen und verabschieden
- sich nach dem Wohlbefinden erkundigen und entsprechende Fragen beantworten
- sich bekannt machen

J'apprends le français!

- Begrüßung und Verabschiedung
- Alter und Vornamen benennen und erfragen
- bis 20 zählen
- Wochentage benennen
- Monate benennen
- das aktuelle Datum benennen

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann

- Karte Frankreich
- *Les macarons*

63 Die angeführten Kompetenzerwartungen wurden dem Kompetenzrahmen für das 3./4. Lernjahr entnommen (vgl. Kapitel III.1, 2).

November/Dezember

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.
- entnehmen zentrale Informationen (z. B. anhand von Schlüsselwörtern) durch Hör-/Hörsehverstehen aus didaktisierten und alters- sowie niveauangemessenen authentischen Inhalten ihrer Lebenswelt.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- sprechen mit Hilfe von Impulsmaterialien über vertraute Themen
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können in interkulturellen Gesprächssituationen mit französischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen einzelne elementare Aspekte angemessen vermitteln.
- vertiefen und erweitern Kenntnisse zu Alltagsgewohnheiten und Traditionen des französischsprachigen Kulturraums.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Wiederholung aus dem Vorjahr

- die Farben
- über Natur und Wetter sprechen: Der Herbst
- das Federmäppchen

À l'école

- Farben bestimmen
- Lieblingsfarbe erfragen und benennen
- Schulutensilien erfragen und benennen
- im schulischen Rahmen sagen, was man mag und was nicht
- bis 100 zählen

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann

- 01.11. *La Toussaint*
- 25.12. *Nöel*
- Landeskunde Paris
- 31.12. *Saint Sylvestre*

Januar/Februar

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.
- entnehmen zentrale Informationen (z. B. anhand von Schlüsselwörtern) durch Hör-/Hörsehverstehen aus didaktisierten und alters- sowie niveauangemessenen authentischen Inhalten ihrer Lebenswelt.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, ihre Handlungen sowie verschiedene Objekte in elementarer Form.
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Wiederholung aus dem Vorjahr

- Familienmitglieder erfragen und benennen
- Wohnort erfragen und benennen
- über Natur und Wetter sprechen: Der Winter

À la maison

- Dinge aus dem Kinderzimmer erfragen und benennen
- die Kernfamilie vorstellen können
- Haustiere erfragen und benennen

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann

- 06.01. *Galette des rois*
- 22.01. dt.-frz. Freundschaftstag
- *Mardi gras*

März/April**Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen**Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.
- entnehmen zentrale Informationen (z. B. anhand von Schlüsselwörtern) durch Hör-/Hörsehverstehen aus didaktisierten und alters- sowie niveauangemessenen authentischen Inhalten ihrer Lebenswelt.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen)
- beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, ihre Handlungen sowie verschiedene Objekte in elementarer Form.
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können in interkulturellen Gesprächssituationen mit französischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen einzelne elementare Aspekte angemessen vermitteln.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische RedemittelWiederholung aus dem Vorjahr

→ Körperteile erfragen und benennen

→ Kleidung erfragen und benennen

Ça, c'est moi!

→ Beschreibungsmerkmale von Personen

→ noch mehr Körperteile erfragen und benennen

→ Teile des Gesichts erfragen und benennen

→ sagen, wo es weh tut

→ Gefühle einfach ausdrücken, erfragen und benennen

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann→ 01.04. *Poisson d'avril*→ *Pâques*

Mai/Juni**Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen**Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verstehen bei einer deutlichen Ausdrucksweise der Sprechenden Person ihnen bekannte Wörter und geläufige Ausdrücke hinsichtlich Beschreibungen ihrer Person, ihrer Familie und ihrer unmittelbaren Umgebung.
- folgen klar strukturierten einsprachigen Unterrichtssituationen und verstehen klare sprachliche Impulse, auch von Mitschülerinnen und Mitschülern.
- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen)
- beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, ihre Handlungen sowie verschiedene Objekte in elementarer Form.
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können in interkulturellen Gesprächssituationen mit französischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen einzelne elementare Aspekte angemessen vermitteln.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische RedemittelWiederholung aus dem Vorjahr

→ Wir gehen einkaufen: Obst und Gemüse

→ *J'aime / je n'aime pas*Bon app'!

→ verschiedene Küchenutensilien erfragen und benennen

→ Obst und Gemüse erfragen und benennen

→ Getränke erfragen und benennen

→ sagen, dass man Hunger oder Durst hat

→ einen Geschmack, eine Vorliebe oder eine Meinung zu Speisen oder Getränken äußern

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann→ *La fête des Mères*→ *La fête des Pères*

Juni/Juli

Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reagieren auf bekannte sowie unbekannte außersprachlich gestützte Anweisungen und Äußerungen in konkreten Unterrichtssituationen oder zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten.

Kommunikative Kompetenzen: Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- sprechen bekannte, eingeübte Wörter, Strukturen, Reime oder Lieder korrekt nach oder geben sie auswendig wieder.

Kommunikative Kompetenzen: Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen kurzen und einfachen schriftlichen Anweisungen.
- erkennen das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen und können kürzere Sätze lesen (Flüssigkeit beim leisen Lesen).

Kommunikative Kompetenzen: Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben einzelne, auch unbekannte Wörter, einfache Wendungen und Sätze weitgehend fehlerfrei ab.

Kommunikative Kompetenzen: Sprachmittlung

- übertragen wesentliche Inhalte kurzer Texte sinngemäß vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information zu entnehmen.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Kerninhalte / lexikalische Begriffe / syntaktische Redemittel

Wiederholung aus dem Vorjahr

- von Tätigkeiten in der Freizeit erzählen
- über Freundschaft und Beziehungen reden
- Das mache ich in den Sommerferien

Vive les vacances !

- das Wetter erfragen und benennen
- Kleidung aus dem täglichen Gebrauch erfragen und benennen
- Urlaubsbeschäftigungen erfragen und benennen
- Verkehrsmittel erfragen und benennen
- Begeisterung und Nichtgefallen ausdrücken

Landeskunde Frankreich, die in Unterricht und Schulleben einfließen kann

- 14.07. Nationalfeiertag
- Landeskunde ausgewählte Region

4 Hinweise zur Planung einer Französischstunde

Im Zentrum jeder Französischstunde steht der stetig fortschreitende Kompetenzerwerb der Lernenden. Bei der Unterrichtsplanung nimmt die Lehrkraft diesen klar in den Fokus. Darüber hinaus sind der individuelle Lernstand der Schülerinnen und Schüler, die konkreten Inhalte der Unterrichtseinheit und das voraussichtlich eingesetzte Material wichtige Aspekte, anhand derer die Lehrkraft die jeweilige Stunde plant.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass es weder ein Patentrezept zur Planung einer Französischstunde noch ein festes Ablaufschema für eine solche gibt. Dennoch hat es sich in der Praxis bewährt, bestimmte Unterrichtsphasen bei der Planung genauer in den Blick zu nehmen.

Eine Französischstunde in einer Arbeitsgemeinschaft bzw. im Ganztag beginnt in der Regel mit einer Ankommensphase mit Wiederholungen, Ritualen oder einem Lied. Dabei unterstützen Bildkarten die Reaktivierung bereits gelernter sprachlicher Mittel: Zunächst ordnen die Schülerinnen und Schüler die Bilder dem Klangbild zu (Hörverstehen/Hörsehverstehen). Darauf folgt die Zuordnung des Schriftbildes zu den passenden Bildkarten (Leseverstehen). Regelmäßige Wiederholungen sowie das Sprachvorbild der Lehrkraft helfen den Schülerinnen und Schülern dabei, sprachliche Strukturen nachhaltig zu memorieren und eine korrekte Aussprache zu erlernen.



Poster im Klassenzimmer

Für die Einführung eines neuen Themas oder von neuem Wortschatz stellt der feste Zeitrahmen einer Arbeitsgemeinschaft bzw. eines Ganztagsangebots manchmal eine Herausforderung dar. Deshalb ist es wichtig, angemessene Medien auszuwählen, die sowohl die Schülerinnen und Schüler begeistern als auch den Lerninhalt nachhaltig transportieren:

- Spiele (z. B. Familienmitglieder und Tiere: *Le jeu de sept familles*⁶⁴; etwas erbitten: *Je voudrais ..., s'il te plaît.*)
- Lieder (z. B. Zahlen 1–12: *Un, deux, trois, je vais dans les bois*)
- Bücher (z. B. Farben: *Le loup qui voulait changer de couleur*)
- landeskundliche Themen (z. B. Zutaten für einen Kuchen: *La galette des rois*, Lied: *J'aime la galette*)

Auch Phasen der Sicherung und Festigung haben ihren festen Platz in den Französischangeboten. Beispielsweise kann zu bestimmten Unterrichtsinhalten ein Eintrag in das Französisch-Heft angefertigt werden oder eine kreative Gestaltungsaufgabe eingebunden werden. Die Stunde endet mit einem Abschluss-Ritual, z. B. mit einem Lied.

Im Übrigen können auch grammatikalische Besonderheiten des Französischen im Rahmen einer Französischstunde in angemessenem Umfang thematisiert werden. Wichtig ist, Gelerntes durch Visualisierung im AG-Raum oder durch den Eintrag in ein Französisch-Heft zu sichern. Die Schülerinnen und Schüler nutzen solche Fixierungen als Erinnerungsstütze, um bereits gelernte Unterrichtsinhalte produktiv verfügbar zu halten. Nach und nach verinnerlichen sie auf diese Weise sprachliche Strukturen und Redemittel.

64 Vgl. Kapitel IV.1, 5.

5 Unterrichtsbeispiele für Französisch als Arbeitsgemeinschaft oder als Zusatzangebot im Ganztags

Die folgenden Beispiele⁶⁵ zeigen exemplarisch, wie im Rahmen des Französischangebots in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztags Unterrichtseinheiten auf Französisch durchgeführt werden können. Die beispielhaften Unterrichtseinheiten bzw. Sequenzen werden zunächst in einer Aufbereitung für das 1./2. Lernjahr vorgestellt (Beispiele Nr. 1–7); darauf folgen Vorschläge, wie Unterrichtseinheiten in einem Französischangebot im 3./4. Lernjahr umgesetzt werden können (Beispiele Nr. 9, 10). Ein weiteres Beispiel eignet sich für das 1. bis 3. Lernjahr (Beispiel Nr. 8). Zusätzliche Hinweise stellen dar, wie die jeweilige Unterrichtseinheit bzw. Sequenz für andere Lernjahre adaptiert werden kann. Die angegebenen Kompetenzerwartungen entstammen dem eigens entwickelten Kompetenzrahmen⁶⁶.

1. Wortschatzeinführung: <i>Les fruits</i>	
Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1 UZE
Benötigtes Material	Obst, Korb, Decke, Wortkarten, Handpuppe, Arbeitsblatt
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: <i>voilà, merci</i> , Farben, Zahlen bis 10 sprachliche Mittel: <i>C'est ... , C'est de quelle couleur ?</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.
- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Präsentation eines zugedeckten Korbs, evtl. Gespräch über möglichen Inhalt mit einer Handpuppe
- Reihum nehmen die Schülerinnen und Schüler Obst aus dem Korb, präsentieren es und nennen dabei das französische Wort; ggf. Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrkraft.
- Wiederholung der bekannten Farben: *Voilà le citron. Le citron est de quelle couleur ?*
- Wiederholung der Zahlen: *Il y a un ..., deux ..., trois pommes. Voilà trois pommes. Une pomme rouge. Deux pommes vertes.*
- Zuordnung von Wortkarten, ggf. mit Unterstützung der Handpuppe

65 Hinweis: In den folgenden Unterrichtsbeispielen wird auf externe Webangebote und Apps hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten und Apps aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

66 Vgl. Kapitel III.1, 2.

Arbeitsphase

- Erarbeitung neuer sprachlicher Mittel integriert in einen kleinen Dialog: aufgefordert von der Lehrkraft nimmt sich die Handpuppe bzw. eine Schülerin / ein Schüler eine Frucht: *Loulou, donne-moi l'orange, s'il te plaît ! Voilà ! Merci.*
- wiederholte Visualisierung des neuen Wortschatzes durch Aufforderung zum Einsammeln der Wortkarten in den Korb: *..., donne-moi la carte de la banane, s'il-te-plaît !*

Ergebnissicherung

- vielfältige Übungen zur Sicherung der Aussprache und des Schriftbildes
- landeskundliche Erläuterungen zu la fête des vendanges⁶⁷

Weitere Hinweise

- alternativ/erweiternd Einführung von Gemüsesorten
- In der darauffolgenden Stunde kann die Struktur *J'aime ... / Je n'aime pas ...* eingeführt und der neue Wortschatz wiederholt werden.



Schülerin im 1. Lernjahr zählt les marrons.

Wortspeicher

Wortschatz	<i>la pomme, le poire, la banane, l'anas, le citron, le marron, les raisins</i>
Strukturen	<i>Donne-moi ..., s'il te plaît !</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Spiel zur Wortschatzsicherung, z.B. Zuordnung von Wörtern zu Bildern, Erstellung eines Fruchtsalats oder Zusammenstellung von Zutaten für eine Gemüsepfanne (<https://www.languageguide.org/french/vocabulary/fruit/>) [Zugriff: 30.06.2021]

67 Das deutsche Erntedankfest wird in Frankreich nicht gefeiert. Im Zusammenhang mit der Weinernte gibt es allerdings *La fête des vendanges*. Das Fest hat lokal oft den Charakter eines Volksfestes mit Fahrgeschäften als Erweiterung zu dem ursprünglichen Weinfest. Es wird aber immer auch die Verarbeitung der Trauben bis zum gekelterten Wein besonders für Kinder gezeigt. Deshalb werden auch oft Schulfeste oder Besuche von Schulklassen bei Winzern damit verbunden. In vielen Gemeinden gibt es auch Umzüge mit geschmückten Wagen und Trachtengruppen. In diesem Video wird ohne sprachliche Erläuterungen das Weinkeltern gezeigt: <https://www.dailymotion.com/video/x15c3es> [Zugriff: 30.06.2021]

2. Storytelling: <i>La chenille qui fait des trous</i>	
Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Bilderbuch, Wortkarten, Tafel, bunte Kreide
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Farben, Wochentage, Zahlen bis 10 sprachliche Mittel: <i>manger</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erfassen den Inhalt / den wesentlichen Handlungsablauf einfacher Geschichten durch Unterstützung von Mimik, Gestik, Sinnbetonung und Gegenständen.
- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- hören wiederholt aufmerksam zu, um eine bestimmte Information herauszuhören.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Betrachten des Covers des Bilderbuches *La chenille qui fait des trous* von Eric Carle: Schülerinnen und Schüler äußern frei ihr Vorwissen oder ihre Vermutungen zum Inhalt der Geschichte.

Erarbeitung / Lesen der Geschichte

- Präsentation der Bilderbuchgeschichte
- vor jedem Umblättern unterstützende Fragen durch die Lehrkraft:
 - *Combien de ... mange la chenille ?*
 - *Quelle couleur ont les ... ?*
 - *On est quel jour ?*
- Einschleifen immer gleicher Satzmuster ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das Mitsprechen bzw. das Ergänzen angefangener Sätze: *Le ...* (Wochentage nennen bis zum richtigen Tag), *la chenille mange ...*

Weiterarbeit mit der Geschichte

- Zusammenfassung der Geschichte als Tafelbild während eines erneuten Lehrervortrags
- Gestaltung eines identischen Hefteintrags
- Präsentation der Ergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler mithilfe des Wortspeichers

Weitere Hinweise

- optionale Verwendung von *La chenille mange ...* anstelle von *Ma chenille mange ...* (→ Wortspeicher); Reduzierung der verwendeten Strukturen (→ Wortspeicher)
- Umsetzung im 3./4. Lernjahr:
 - Üben des lauten Vorlesens und Vortragen der Geschichte vor einer anderen Klasse oder anderen AG
 - Verfassen eigener „Raupengeschichten“ mithilfe des Tafelbilds bzw. Hefteintrags und der bekannten Satzmuster

Zusammenfassung der Geschichte im gemeinsam erstellten Tafelbild



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les jours de la semaine : lundi, mardi, mercredi ... les couleurs : jaune, vert, orange, rouge, marron les fruits : pomme, poire, prune, fraise, orange les nombres : un, deux, trois, quatre, cinq</i>
Strukturen	<i>Ma chenille (qui fait des trous) mange ... le (jour de la semaine). Ma chenille mange ... fruits. (Anzahl) Ma chenille mange des ... (Obst) ... (Farbe).</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

- digitale Präsentation der Geschichte als Video
- als Ersatz für den ersten und/oder zweiten Lehrervortrag
- wiederholtes Anhören/Ansehen und dabei den Text mitsprechen/mitlesen
- Übungen zur Sicherung des Wortschatzes und/oder des Inhalts der Geschichte
- z. B. www.learningapps.org, Anton-App

3. Erarbeitung eines Wortspeichers zum Thema *Les vêtements*

Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Kleidungsstücke, Reisekoffer oder Puppe, Wortkarten, leere Bildkarten, ggf. Heft
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: <i>c'est/ce sont</i> , Farben sprachliche Mittel: <i>un/une/des; le/l'/la/lles</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- lesen die Schriftbilder bekannter Wörter und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Präsentation passender Kleidungsstücke zu den jeweiligen Jahreszeiten durch die Lehrkraft (z. B. durch Packen eines Reisekoffers oder Anziehen einer Puppe)

Arbeitsphase

- arbeitsteiliges Gestalten passender Bildkarten in Gruppenarbeit durch die Schülerinnen und Schüler (→ Wortspeicher)
- Erstellen der Wortkarten durch die Lehrkraft

Zusammenführung

- Zuordnung der Wortkarten zu den Bildkarten an der Tafel (vgl. Abbildung) unter Verwendung von *C'est / Ce sont* (→ Wortspeicher)
- ggf. Sicherung in einem Hefteintrag zusammen mit der Verschriftlichung der zugehörigen Artikel

Weitere Hinweise

- Angabe des Genus durch die roten und blauen Punkte auf den Wortkarten (vgl. Abbildung)
- Verinnerlichung des Wortspeichers durch verschiedene kleine Spiele (richtig/falsch, Kim-Spiele, Memory, Rätselspiele usw.)
- situationsangemessener Umgang mit dem Wortspeicher: Beginn bei potenziell vorhandenem Wortschatz und lebensnahen, der Jahreszeit entsprechenden Kleidungsstücken (z. B. *le pull, le t-shirt, le pantalon, l'anorak, la jupe, la robe*)
- Umsetzung im 3./4. Lernjahr:
 - Aufgreifen und Vertiefen des Wortschatzes, beispielsweise in Kombination mit den Farben (*Quelle couleur a l'écharpe ?*)
 - Thematisierung weiterer Jahreszeiten und passender Kleidungsstücke (*Comment je m'habille au printemps, en été, en automne, en hiver ?*)
 - Lesen kurzer Texte auf Französisch und Schreiben einfacher Sätze, beispielsweise im Kontext der Beschreibung der eigenen Kleidungsstücke (z. B. *Mon pull est rouge et mon pantalon est bleu.*) oder einer Bildbeschreibung (z. B. *Le pull est rouge et le bonnet est bleu.*)

Ergebnis der Kleingruppenarbeit im 2. Lernjahr in der Jahrgangsstufe 2



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les vêtements : le pull, le t-shirt, le pantalon, l'anorak, la jupe, la robe, le short, les gants, les bottes, la robe, les chaussures, le bonnet, le pull ...</i>
Strukturen	<i>C'est / Ce sont ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

digitale Präsentation einer passenden Geschichte als Video durch Muttersprachler/in vorgelesen, z. B. «*Les habits de Lulu* » von Alex Sanders

Video zur Wortschatzsicherung: *Alors parle ! – Folge 8 : Les vêtements* (<https://mediathek.mebis.bayern.de/index.php?doc=record&identifizier=BY-00108013>) [Zugriff: 30.06.2021]

Übungen zur Wortschatzsicherung, z. B. Zuordnungsspiele mit Audioausgabe → Lehrkräfte können Lernlisten anlegen oder vorhandene übernehmen und erweitern.

Auf der klasseninternen digitalen Pinnwand werden von den Schülerinnen und Schüler Rätsel in Form von Posts verfasst: Die/Der Verfasser/in beschreibt dabei die Kleidung eines anderen Kindes. Im Kommentarmodus werden Rateversuche unternommen.

4. Sequenz: *Le temps*

Lernjahre	1/2
Zeitraumen	5–6 UZE
Benötigtes Material	Wort- und Bildkarten, Wetterstation oder Wetterrad
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Begrüßung

Kompetenzerwartungen*Kommunikative Kompetenzen*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen einfache Fragen zu alltäglichen Themen aus ihrer Lebenswelt, indem sie auf vertraute Fragemuster zurückgreifen.
- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- lesen die Schriftbilder bekannter Wörter und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen.
- lesen und verstehen einfache durch Bilder unterstützte schriftliche Arbeitsanweisungen und handeln dementsprechend.

Hinweise zum Unterricht*Einführung in die Sequenz*

- Lied *Bonjour, le soleil*⁶⁸
- Training des Leseverstehens und Erwerb eines grundlegenden Wortschatzes zum Thema Wetter (z. B. *le soleil, la pluie, le vent* etc. sowie kurze Sätze wie *Il fait beau. / Il pleut. / Il neige.*), z. B. als Memory durch Kombination von Bildkarten mit zugehörigen Wörtern und Sätzen

Weitere methodische Vorgehensweise

- Einschleifen der oben genannten Wörter und Sätze mit der Frage *Quel temps fait-il aujourd'hui ?* zu Beginn der Französischstunden
- Hilfestellung durch die o. g. Wort- und Bildkarten, die von den Lernenden an einer *Notre météo*-Station im Klassenzimmer bei Bedarf täglich aktualisiert werden können; alternative Verwendung eines Wetterrads, das alle Schülerinnen und Schüler vorher gebastelt haben
- Festigung des Wortspeichers durch diverse Spiele wie *Salade de fruits*, selbst gestaltete Brettspiele etc.
- Schreibimpulse durch einfache Bilder oder Wimmelbilder sowie kurze Briefe an die Klasse der französischen Partnerstadt

Weitere Hinweise

- Umsetzung im 3./4. Lernjahr
 - Kennenlernen der Landkarte Frankreichs mit wichtigen französischen Städten
 - Hörauftrag, bei dem die Lernenden die Wettersymbole auf der Landkarte passend zur jeweiligen Stadt einzeichnen (z. B. *A Rennes, il fait froid et il pleut.*)
 - Möglichkeit der sprachlichen Anreicherung durch Verwendung von Vergleichs- und Verneinungsstrukturen (*En Allemagne, il pleut plus/moins qu'en France. A Marseille, il ne fait pas froid.*)
 - Schwerpunkt auf der Mündlichkeit: Aufnahme eines eigenen Wetterberichtes mit Hilfe eines Tablets.
- inhaltliche Verknüpfung zum Thema *les vêtements* und Beschreibung wettertauglicher Kleidung (*Quand ..., je porte ...*)
- mögliche Lernstandserhebung am Ende der Sequenz

68 Aus Huppertz, N. (2016): Französische Begegnungslieder. Materialien und Unterrichtsideen für den Fremdsprachenfrühbeginn. Auer Verlag: Donauwörth, S. 7.

Wortspeicher

Wortschatz	<i>le temps : le soleil, pleuvoir, la pluie, neiger, la neige, chaud/froid, le brouillard, le vent, la tempête la météo</i>
Strukturen	<i>Le soleil brille. Il fait froid/chaud. Il pleut. / Il neige. Il fait du vent / du soleil.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Lied « *Petit escargot* » (Stichworte *Petit escargot* in die Suchmaschine eingeben)

→ den Inhalt grob erfassen

→ die mehrfach wiederholte Struktur « *il pleut* » heraushören

Video « *Le pays des orages* » (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-flelle-pays-des-orages>) [Zugriff: 30.06.2021]

→ Video ansehen, Inhalt erfassen

→ Wortschatz wiederholen durch anschließende Aktivitäten, z. B. selbst erstellte Bild- und Wortkarten zuordnen (z. B. *les orages, le soleil, la neige*); (fiktive) Orte und Kleidungsstücke bzw. Beschreibungen mithilfe von Wort-/Satzkarten zuordnen (z. B. *Au pays de la neige : le bonnet, les gants; Au pays du soleil : le chapeau, les lunettes de soleil, la crème solaire, boire de l'eau; Au pays des orages : il pleut, le vent souffle, il est dangereux*)

Video « *Le météo en France* » (z. B. <https://tournefle.wordpress.com/2018/10/14/la-meteo-en-maternelle/>) [Zugriff: 30.06.2021]

→ den Wetterbericht in einer französischen Kindernachrichtensendung ansehen und sich darüber austauschen

5. Wortschatzerweiterung und Reim: *Quel temps fait-il en Bretagne?*

Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Koffer, Kleidungsstücke, Struktur- und Symbolkarten
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Farben, Kleidungsstücke, landeskundliche Informationen zur Bretagne (<i>Le Mont Saint Michel, Saint Malo, la mer</i>) sprachliche Mittel: <i>c'est / ce sont; je porte</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verstehen einfache Handlungsanweisungen und reagieren darauf.
- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- achten bewusst auf Gestik, Mimik, Bilder bzw. den situativen oder sprachlichen Kontext, um Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen.
- lesen die Schriftbilder bekannter Wörter und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen.

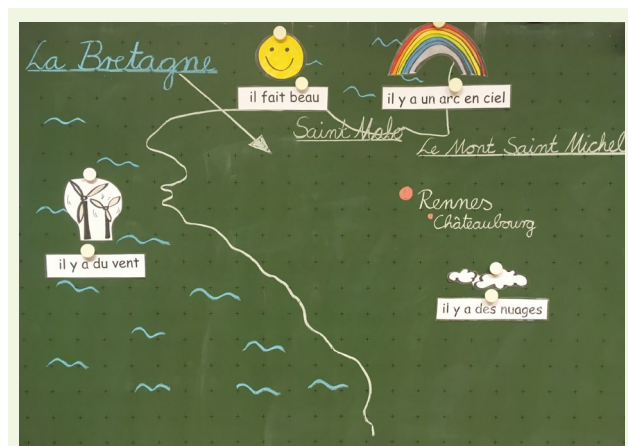
Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Wiederholung passender Kleidungsstücke für einen Besuch in der Bretagne in Anlehnung an das landeskundliche Vorwissen (wechselhaftes Wetter, windig, Küstennähe)
- unterstützend Verweise auf die stark vereinfacht dargestellte Karte der Bretagne im Tafelbild

Arbeitsphase

- Zuordnung bestimmter Wetterlagen zu bekannten Orten mit einem Bild bzw. Foto
- rhythmisches Vorsprechen der entstehenden Sätze (z. B. *À Saint Malo – il fait beau.*)



Tafelbild mit einer Grob­skizze der Bretagne ergänzt mit Bildkarten und Satz­teilen

Zusammenführung

- Zusammensetzung der Verse und deren inhaltlicher Visualisierung aus den Satz­teilen im Tafelbild

Weitere Hinweise



- Dieses Unterrichts­beispiel kann auch auf eine andere, ggf. bekanntere Region übertragen werden. Die Reime erleichtern zwar das Nachsprechen und Einprägen der Sätze, sind aber nicht zwingend notwendig.
- Umsetzung im 3./4. Lernjahr:
 - Thema Wetter
 - Einführung von Temperatur­beschreibungen; Verknüpfung zu Themen Jahreszeiten/Monate/Tage, z. B. Beschreibungen von jahreszeitlichen Wetterphänomenen auf Fotos
Il est hiver. Il neige. Il y a du vent. Il fait froid.
Il est été. Il y a du soleil. Il fait chaud.

- Thema Kleidung
 - Verknüpfung Wetter und angemessene Kleidung im Satz
Il y a du soleil. Je porte un t-shirt.
 - Erweiterung des Vokabulars, Spiel „Ich packe meinen Koffer“
Je mets dans ma valise le t-shirt, les lunettes de soleil, le maillot de bain, les chaussettes.
- Thema Landeskunde Bretagne
 - *Les phares* – Leuchttürme der bretonischen Küste
 - Kennenlernen der bretonischen Musik und *Fets-noz*

Quel temps fait-il?

Au village, en ville?

...

Au village – il y a des nuages.

Sur l’océan – il y a du vent.

...

Tafelbild mit einer Grobskizze der Bretagne ergänzt mit Bildkarten und Satzteilen

Wortspeicher

Wortschatz	<p><i>les vêtements : le pull, le t-shirt, le pantalon, l’anorak, la jupe, la robe, le short, les gants, les bottes, la robe, les chaussures, le bonnet, le pull</i></p> <p><i>le temps : du soleil, il fait beau, du vent, un arc-en-ciel, des nuages</i></p> <p><i>l’ocalisation : au village, en ville, au bord de la mer, sur l’océan, à Saint Malo, au Mont Saint Michel</i></p>
Strukturen	<i>Quel temps fait-il ? Il fait ... ; il y a ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

- Landeskunde Bretagne :
- mit Filmbeiträgen/Videos über die Region Bretagne informieren, z. B.
 - Die Bretagne, Heimat von Asterix (<https://www.arte.tv/de/videos/100344-001-A/die-bretagne-heimat-von-asterix/>) [Zugriff: 30.06.2021]
 - *La trace des druides* (<https://mediathek.mebis.bayern.de/index.php?doc=record&identifieur=BWS-04980972>) [Zugriff: 30.06.2021]
 - Karambolage : Der Leuchtturm von Eckmühl (<https://www.arte.tv/de/videos/091140-019-A/karambolage/>, Minuten 3:50 - 8:30) [Zugriff: 30.06.2021]
 - kollaboratives Gestalten einer kindgemäßen Karte zur Bretagne in der Videokonferenz
 - ein bretonisches Rezept, z. B. über ein digitales Medium an die Lerngruppe verteilen und nachbacken/nachkochen lassen; Fotos präsentieren die Einzelergebnisse
- Erstellen eines digitalen Reisekoffers auf einer digitalen Pinnwand: Eine neue Spalte wird einer Gemeinschaftsaktion gewidmet. Nach Beispiel der Lehrkraft ergänzen die Kinder den Satz *Je mets dans ma valise ...* mit der Angabe des Kleidungsstücks und einem Foto davon. Ergänzend können die Kinder auch die Farbe aufschreiben.

6. Landeskunde: *La fête des mères, la fête des pères*

Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Grußkarte (siehe Abbildung)
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Familienmitglieder

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verstehen einfache Handlungsanweisungen und reagieren darauf.
- erfassen den Inhalt / den wesentlichen Handlungsablauf einfacher Geschichten durch Unterstützung von Mimik, Gestik, Sinnbetonung und Gegenständen.
- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- lesen die Schriftbilder bekannter Wörter und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen.
- lesen und verstehen einfache durch Bilder unterstützte schriftliche Arbeitsanweisungen und handeln dementsprechend.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Wiederholung der Familienmitglieder
- Wiederholung von bekannten Festen und deren Ausrufen (*Joyeux anniversaire ! Joyeux Noël ! Bonne année ! Joyeuses Pâques !*)
- Hinführung zum Mutter- und Vatertag (*Bonne/Joyeuse fête maman ! La fête des mères ...*)

Arbeitsphase

- landeskundliche Informationen (ggf. auf Deutsch), die die französischen Traditionen und unterschiedlichen Tage erklären; Betrachtung von landestypischen Gegenständen oder Geschenken
- Erarbeitung eines Liedes zum Mutter- und Vatertag
- Erlernen des Liedtextes durch rhythmisches Sprechen zu Bewegungen
- Erlernen der passenden Melodie

Ergebnissicherung

- Gestaltung einer Karte für die Eltern mit dem Liedtext und guten Wünschen auf Französisch



Ein Lied zum Mutter- und Vatertag

Weitere Hinweise

- Grußkarten können auch zu anderen Anlässen verfasst werden (z. B. Ostern, Weihnachten).
- Umsetzung im 3./4. Lernjahr
 - sprachliche Mittel zur Gestaltung einer persönlichen Karte kennenlernen und zusammensetzen (*Chère Maman, je t'aime beaucoup. Merci pour chaque jour. Joyeuse fête maman ! Je t'embrasse. Ton fils Erik.*)

- Vorlieben im Umgang mit einer Person in ganzen Sätzen zum Ausdruck bringen; Wiederholung bekannter Verben; ggf. Wortschatzerweiterung (*J'aime chanter / danser / sourire / rire / jouer aux cartes ... avec toi.*)
- Landeskunde: Schule in Frankreich
 - französische Schreibschrift und Lineatur kennenlernen
 - eine Grußkarte oder ein Gedicht in französischer Schreibschrift auf ein Blatt mit französischer Lineatur schreiben
- Landeskunde: jahreszeitliche, französische Feste
 - *La fête des grands-mères:*
 - Seit 1987 wird in Frankreich in der ersten Märzwoche der Großmütter gedacht. Abgeleitet wurde dieser Tag von der Marke *le Café Grand Mère.*
- Landeskunde: französische Spezialitäten
 - *Les macarons* – ein Traditionsgebäck aus Frankreich
 - Das *Macaron* wurde anlässlich einer Hochzeit im 16. Jahrhundert in Frankreich bekannt und ist eines der berühmtesten Feingebäcke Frankreichs geworden. Macarons können mit den Kindern gebacken (oder auch nur befüllt) und zum Muttertag verschenkt werden.
- Familie: Erweiterung der Familienmitglieder; Stammbaum erstellen (*C'est Paul. Il est le frère de mon père. Il est mon oncle. Je suis son neveu. / C'est Max. Il est le fils de mon oncle. Il est mon cousin.*)

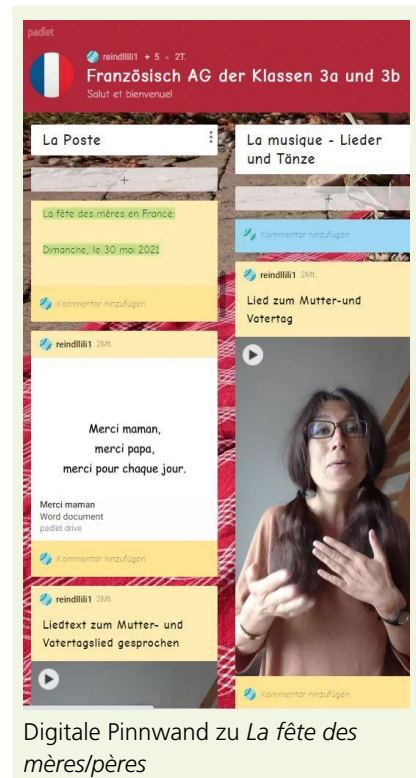
Wortspeicher

Wortschatz	<i>maman, mère, papa, père, grand-mère, grand-père</i>
Strukturen	<i>Joyeux anniversaire ! Joyeux Noël ! Bonne année ! Joyeuses Pâques ! Bonne/Joyeuse fête maman ! La fête des mères merci pour ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Erarbeitung einer Muttertags-/Vatertags-E-Mail auf Französisch, die die Kinder am entsprechenden Tag versenden

weiterführende Ideen und Links auf einer digitalen Pinnwand, z. B. Lied, Texte für Grußkarten, Rezeptideen zum Nachbacken



Digitale Pinnwand zu *La fête des mères/pères*

7. Landeskunde und rhythmisches Sprechen: *Quelle heure est-il ?*

Lernjahre	1/2
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Koffer, Kleidungsstücke, Struktur- und Symbolkarten
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Zahlen bis 12, Verben (<i>chanter, peindre</i>), <i>petit</i> sprachliche Mittel: <i>je chante; je peins</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verstehen einfache Handlungsanweisungen und reagieren darauf.
- erfassen den Inhalt / den wesentlichen Handlungsablauf einfacher Geschichten durch Unterstützung von Mimik, Gestik, Sinnbetonung und Gegenständen.
- antworten auf einfache Fragen zu vertrauten Themen, indem sie bekannte Satzmuster abrufen und personalisieren.
- lesen die Schriftbilder bekannter Wörter und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen.
- lesen und verstehen einfache durch Bilder unterstützte schriftliche Arbeitsanweisungen und handeln dementsprechend.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Erarbeiten einer Geschichte mithilfe von Bildkarten (Ein Kind wartet ungeduldig auf den Weihnachtsmann; von einer vollen Stunde zur nächsten lenkt es sich mit verschiedenen Tätigkeiten ab.)

Arbeitsphase


- Einführung *Papa Noël*; ggf. landeskundliche Erläuterungen auf Deutsch einfließen lassen
- Erarbeitung der Frage nach der Uhrzeit und die jeweilige Zuordnung von Antwort und Handlung des wartenden Kindes mit Bildkarten bzw. Tafelbild
- Verdeutlichung der Handlungen durch Bewegungen (dirigieren = singen)


Ergebnissicherung

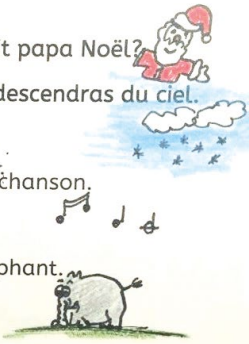
- Zuordnung der Uhrzeiten zu Sätzen auf einem Arbeitsblatt
- Erlernen des Rap-Textes durch rhythmisches Sprechen zu Bewegungen

Einschleifen der neuen Redemittel durch rhythmisches Sprechen / einen Rap mit Bewegungen

Quelle heure est-il? Quelle heure est-il? Petit papa Noël?
Quelle heure est-il? Quelle heure est-il? Tu descendras du ciel.

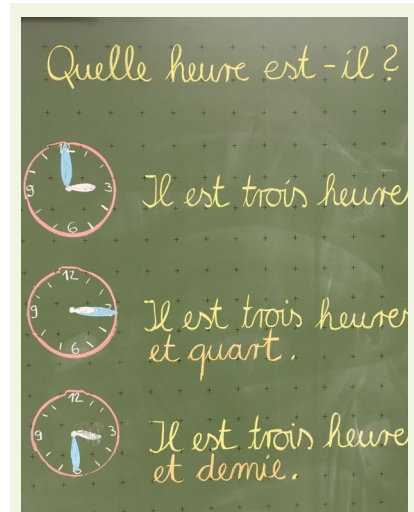
 Il est deux heures, je chante une chanson.

 Il est trois heures, je peins un éléphant.



Weitere Hinweise

- Umsetzung im 3./4. Lernjahr
 - Uhrzeit
 - Einführung der Viertelstunde und der halben Stunde: *Il est trois heures et quart. Il est cinq heures moins le quart. Il est six heures et demie.*
 - Einführung der genauen Uhrzeitangabe: *Il est trois heures vingt-cinq. Il est cinq heures moins dix.*
 - Verben
 - französische Personalpronomen und Konjugation der bekannten Verben, z.B. *Je mange du chocolat. Tu manges du chocolat. Il/Elle/On mange du chocolat.*
 - Festigung der Verben und Erweiterung der Verneinungsadverbien
 - neben der Verneinung mit *ne ... pas* auch Einführung *ne ... plus* und *ne ... jamais*, indem man über Tätigkeiten spricht: *Je mange du chocolat. Je ne mange jamais du chocolat. Je ne mange plus du chocolat.*
 - Landeskunde: Weihnachten
 - Kennenlernen weiterer Traditionen der französischen Weihnachtskultur (das klassische Weihnachtsessen *le réveillon*; die traditionelle Nachspeise *la Bûche de Noël*)
 - Gestaltung von französischen Weihnachtskarten



Uhrzeit: Sicherung durch Wort-Bild-Zuordnung

Wortspeicher

Wortschatz	<i>les nombres : un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit</i> <i>Papa Noël, un éléphant, une chanson, descendre, le ciel</i>
Strukturen	<i>Quelle heure est-il ? Il est ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

- Video zu Weihnachten in Frankreich
→ z. B. *Les fêtes de Noël en France* (<https://www.dfi-erlangen.de/de/kaps>) [Zugriff: 30.06.2021]
- Passanten in Deutschland und Frankreich berichten, was sie an Weihnachten essen
- über unterschiedliche Gebräuche sprechen



La Bûche de Noël kann mit Pizzateig und Schokoladencreme leicht selber gebacken und verziert werden.

8. Storytelling: *Pélagie la sorcière*

Lernjahre	1–3
Zeitraumen	2 UZE
Benötigtes Material	Bilderbuch oder Bilderbuchkino online (ggf. durch Muttersprachler/in vorgetragen), Wortkarten, Heft/Plakate, Kleber
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Farben, Themengebiet Haus/Garten sprachliche Mittel: etw. mögen / etw. nicht mögen

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen [...] alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Vorwissen auf Deutsch bzw. Französisch zum Thema Hexen / Zauberinnen und Zauberer aktivieren
- Verkleiden eines Kindes in eine Hexe; Beschreiben der Kleidung etc. auf Französisch

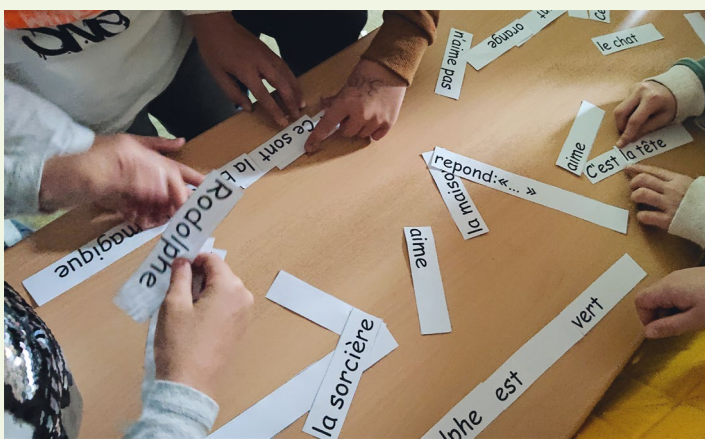
Arbeitsphase

- erster Hördurchgang: Lehrervortrag des Bilderbuchs *Pélagie la sorcière* bzw. digitales Bilderbuchkino (ggf. vorgetragen durch eine/n Muttersprachler/in)
- Schülerinnen und Schüler zeigen durch freie Äußerungen globales Textverständnis.
- zweiter Hördurchgang: Identifikation von bereits bekannten Wörtern zum Thema Farben (z.B. Kontrolle durch Melden oder Hochhalten von farbigen Stiften)
- optional: Sicherung zentraler Begriffe an der Tafel (z.B. *Pélagie la sorcière*, *Rodolphe le chat*, *la baguette magique*, Farbwörter)

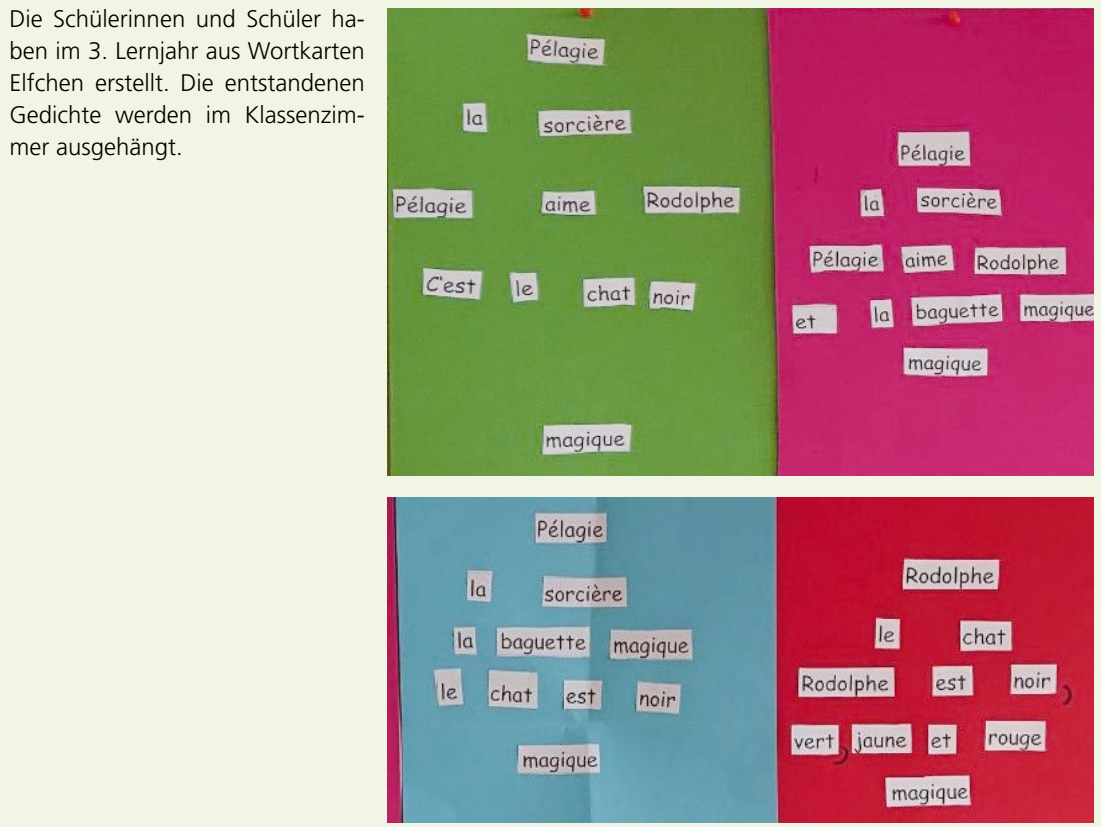
Ergebnissicherung

- Gruppenarbeit: Ordnen von Wortkarten mit einzelnen Wörtern bzw. Satzbestandteilen (z.B. Hauptfiguren, Farben, Satzanfänge, Verben) zu sinnvollen Sätzen
→ Je nach Leistungsstand entstehen einfache oder komplexe Sätze.

Mithilfe von Wort- und Satzbausteinen bilden die Schülerinnen und Schüler im 3. Lernjahr ganze Sätze. Die Ergebnisse bieten Anlass für die Ausbildung von Sprachbewusstheit: Erkenntnisse zu Wortarten und Satzbildung können (auf Deutsch) thematisiert werden.



- Weiterarbeit: Nutzen der Sätze der Gruppenarbeit für einen Hefteintrag, als Plakat für eine Präsentation im Schulhaus bzw. auf der Homepage der Schule oder für das Verfassen eigener Texte



Weitere Hinweise

- Sprachbewusstheit: Ein möglicher Anlass, um Sprachbewusstheit anzubahnen, bietet sich, wenn die Schülerinnen und Schüler die Namen der Hauptfiguren der Bilderbuchreihe in den verschiedenen Sprachen vergleichen. Auch der Begriff *la baguette magique* regt zum Reflektieren an: So verweist das Stangenbrot im Deutschen wie im Französischen bei der Wortbildung auf einen anderen Begriff.
- Umsetzung im 1./2. Lernjahr:
 - Nach dem mehrfachen Hören des französischen Textes übertragen die Schülerinnen und Schüler eine Tafelanschrift zu den Hauptcharakteren der Geschichte in ihr Heft.
 - Die Kinder spielen die Geschichte nach und verkleiden sich z. B. als Zauberin *Pélagie*, die als Zauberstab ein echtes Baguette verwendet.

Umsetzungsideen für das 1./2. Lernjahr



Wortspeicher

Wortschatz	<i>baguette, magique, sorcière, chat</i> Farben: vert, jaune, rouge, noir ...
Strukturen	<i>J'ai compris ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

digitales Bilderbuchkino « *Pélagie, la sorcière* » von Muttersprachlerin gesprochen (z. B. Stichworte *Pélagie, la sorcière; Ma parole !* in die Suchmaschine eingeben)

Lied « *Pélagie, la sorcière* » singen (abgeändert von « *Au pays des couleurs* » auf die Melodie von « *Sur le pont d'Avignon* », Anregungen: Tanzvideo einer Schulklasse (Stichworte *Au pays des Couleurs, Concert la Muse juin 2015* in die Suchmaschine eingeben)

Schreibübung im Rahmen einer Videokonferenz: Satzteile in der Präsentation zeigen, Schülerinnen und Schüler verbinden diese mit passenden Farben

9. Sätze bilden und lesen: <i>C'est le carnaval</i>	
Lernjahre	3/4
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Verkleidungen (ggf. Bilder), Arbeitsblatt, Strukturkarten
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Farben, Kleidungsstücke, Körperteile (<i>les yeux, le nez, la grosse bouche, les jambes, les bras, les mains, les grands pieds</i>), Adjektive (<i>grand, petit, gros, différent</i>) sprachliche Mittel: etw. mögen bzw. nicht mögen; <i>c'est / ce sont</i>

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und verstehen zuvor gehörte und gefestigte Begriffe anhand des Schriftbildes und können sie z. B. Bildern zuordnen.
- lesen und verstehen einzelne formelhafte Wendungen.
- verfügen über erste grammatische Strukturen und bilden Aussage- und Fragesätze im Präsens.
- schreiben einzelne gut bekannte formelhafte Wendungen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Präsentation verschiedener Verkleidungen durch die Lehrkraft
- Wiederholung bekannten Vokabulars durch freie Äußerungen seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. sprachliches Vorwissen)

Arbeitsphase

- Verteilung verschiedener Rollen entsprechen der Verkleidungen und Selbstbeschreibung mithilfe von Strukturkarten
 - *Je me déguise en ...*
 - *Je porte ...*
 - *Ma ... / Mon ... est ... / Mes ... sont ...*

Ergebnissicherung

- Erlesen von Beschreibungen auf einem Arbeitsblatt und Zuordnung von Bildern und Sätzen mithilfe von Farben (vgl. Abbildung)
- optional: Verschriftlichung der Selbstbeschreibung (eventuell mit Fotos von den Kindern und/oder ihrer Verkleidung)

Weitere Hinweise

- 4. Lernjahr: Unterscheidung von Pierrot, Harlekin (frz. *l'arlequin*) und Clown
- Weiterarbeit am Thema: Bilderbuch *Le carnaval des animaux* von Mathieu Lebreton
- Umsetzung im 1./2. Lernjahr
 - Hinführung
 - Vorstellung eines Clowns

C'est le carnaval!

Lis les textes. Colorie les images et les textes qui vont ensemble.

astronaute princesse pirate clown magicien

Ergebnissicherung im 3. Lernjahr

- Arbeitsphase
Basteln eines Clowns mittels Schablone und Tonpapier und Erarbeitung des Wortspeichers zu Körperteilen und Kleidungsstücken (*les yeux, le nez, la grosse bouche, les jambes, les bras, les mains, les grands pieds*)
- Zusammenführung/Präsentation Beschreibung der selbst gebastelten Clowns:
 - z. B. *Le clown a un grand chapeau / une grosse bouche / un nez rouge / des boutons de toutes les couleurs / un grand manteau / des bottes différentes / des gants différents.*
 - *Le clown est de toutes les couleurs. Il est multicolore.*
 - *Il est rigolo. Il fait rire.*
 - *J'aime ce clown, parce qu'il/que ... (il est drôle/rigolo/joli/multicolore ...)*



Arbeitsergebnisse von Schülerinnen und Schülern im 1. Lernjahr

Wortspeicher

Wortschatz	<i>les déguisements : l'astronaute, la princesse, le pirate, le clown, le magicien les accessoires : la baguette magique, la couronne, le nez rouge, le casque, le chapeau, la perruque, les lunettes</i>
Strukturen	<i>Je me déguise en ... Je porte ... Mes vêtements sont ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Hör-Rätsel aufnehmen : *Je porte ... , Mes vêtements sont ... , Je me déguise en ... ?*

Video-Rätsel drehen : *Je porte ... , Mes vêtements sont ... , Je me déguise en ... ?*

Le carnaval feiern in einer Videokonferenz mit einer französischen Partnerklasse

10. Interkulturelles Lernen: <i>Toi et moi – C'est l'Europe</i>	
Lernjahre	3/4
Zeitraumen	2 UZE
Benötigtes Material	Europa-Flagge, Blankokarten/Tafel, gelber Tonkarton, schwarze Filzstifte, Schere, Kleber
Sprachliches Vorwissen	Wortschatz: Vokabular zu gemeinsamen europäischen Werten <i>la paix, la liberté, l'amitié, les amis, ensemble</i> Nachbarländer von Deutschland und Frankreich in Europa, deren Sprachen und Bewohner/innen sprachliche Mittel: sich vorstellen (<i>je m'appelle, j'ai ... ans, j'habite en ..., je parle ..., je suis ..., j'aime ...</i>)

Kompetenzerwartungen

Kommunikative Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- folgen strukturierten und kontextualisierten, deutlich artikulierten einsprachigen Unterrichtssituationen sowie alters- und lernstandsangemessenen Texten weitgehend, wenn diese durch Visualisierungen wie Mimik, Gestik, Bilder und Realia unterstützt werden, und entnehmen diesen auch Einzelinformationen.
- schreiben einzelne gut bekannte, kurze Wörter ab.
- äußern sich zu vertrauten Themen mit kurzen Phrasen und formelhaften Wendungen (gelenktes und freies Sprechen, monologisches und dialogisches Sprechen, form- und mitteilungsbezogenes Sprechen).
- präsentieren kontextbezogen in der Fremdsprache.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Schülerinnen und Schüler äußern Vorwissen und Erfahrungen zum Europatag am 8. Mai nach bekannten und neuen Impulsen (z. B. Europa-Flagge, 12 Sterne, Nachbarländer von Frankreich und Deutschland in Europa, Europa-Karte, Zeitungsartikel, Fotos, Film).
- Wiederholung bekannter Lieder, die im Kontext nützliches Vokabular anbieten

Arbeitsphase

- Sicherung kontextbezogenen Wortschatzes mit Wortkarten oder an der Tafel (*la paix, la liberté, les amis, l'amitié ...*)
- Bezugnahme auf die verschiedenen Nationalitäten in Europa, um bekannten Wortschatz zu wiederholen (*Je m'appelle Marco. J'habite en Italie. Je suis italien. Je parle italien. J'aime l'Europe. Je suis européen.*)
- Einführung der neuen sprachlichen Mittel: *À mon avis ..., l'importance c'est ...* um persönliche Werte für ein geeintes, friedliches Miteinander in Europa ausdrücken zu können

Ergebnissicherung

- Schülerinnen und Schüler basteln und beschriften die 12 gelben Sterne und gestalten damit eine Europa-Flagge zur Präsentation im Schulhaus (z. B. Foto für die Schulhomepage mit Sternen vor blauem Himmel, Gestaltung einer Fensterfläche im Schulhaus, Präsentation der Sterne vor der Schulfamilie und Zusammenführung zur Europaflagge)

Sterne für die Europa-Flagge mit „Werte“-vollen Worten für ein geeintes, friedliches Miteinander in Europa



Weitere Hinweise

- Schülerinnen und Schüler präsentieren ihren Stern in der Rolle eines Kindes aus einem europäischen Land und wenden dabei gelernte sprachliche Mittel der Selbstpräsentation an.
- Ausgestaltung einer Präsentation vor der Schulfamilie (z. B. 30 Minuten in der Aula): Kinder verkleiden sich als Repräsentanten der jeweiligen Nationalität/Kultur, stellen sich vor und gestalten die Europa-Flagge mit den Sternen vor den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler.
- Einbeziehung aller Klassen und Teile der Schulfamilie: Verteilung der 12 gelben Sterne an verschiedene Klassen, Mittagsbetreuung, Schulleitung, Sekretariat mit der Bitte um Gestaltung mit Gedanken für ein geeintes, friedliches Miteinander in Europa
- Erarbeitung und Vorführung eines kleinen Theaterstücks als Nachrichtensendung zu Frankreich und Deutschland in Europa (Differenzierung durch verschiedene Anspruchsniveaus: Lieder, Interviews, Fotos, Sprecherrollen, Tanz etc.)
- Europa-Projekt mit Austauschschule
- Video-Dreh – „rasende Schulhausreporterinnen und Schulhausreporter“ (Befragung der Vertreter/innen der Orts-/Partnerschaftsgemeinde, Eltern etc.)⁶⁹

Sterne der Europa-Flagge vor dem blauen Himmel auf dem Schulhof



69 Vgl. Kapitel VI, 3.

Wortspeicher

Wortschatz	<i>européen, européenne</i>
Strukturen	<i>À mon avis ... L'importance c'est ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Les détectives : Informationen zu Europa und der europäischen Flagge im Internet suchen

Beiträge anderer Grundschulklassen zu den *Journées Erasmus* anschauen,
z. B. <https://www.kmk-pad.org/praxis/erasmusdays-2020.html> [Zugriff: 30.06.2021]

Europa erklärt für Kinder, z. B. <https://www.strasbourg-europe.eu/leurope-expliquee-aux-enfants/> [Zugriff: 30.06.2021]

V.2 Schulpraktische Beispiele für das Lernen in zwei Sprachen

1 Der Schuljahresbeginn in einer bilingualen Klasse

Vorschläge für die Gestaltung der ersten Schultage

Das Lernen in zwei Sprachen beginnt mit dem ersten Schultag. Bereits an der Klassenzimmertür werden die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klasse und ihre Eltern auf Französisch begrüßt, z. B. mit *Bonjour. Je m'appelle ... Et toi ?* Antwortet ein Kind nicht mit seinem Namen, so hilft die Lehrkraft sprachmittellnd weiter.

Ein französisches Begrüßungslied rundet den ersten Unterrichtsvormittag ab, ehe die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler auf Französisch verabschiedet.

Ab dem zweiten Schultag werden die französischsprachige Begrüßung und das Lied in den Morgenkreis integriert. So wird von Anfang an der Grundstein für tägliche Rituale in französischer Sprache gelegt, die in weiteren Schritten beständig ausgeweitet werden.



Türschild zur Begrüßung am ersten Schultag

Möglichkeiten der Gestaltung der ersten Schulwochen im bilingualen Unterricht

Die ersten Wochen in einer bilingualen Klasse unterscheiden sich organisatorisch nicht wesentlich vom Schulanfang in einer Regelklasse. Auch in einer bilingualen Klasse machen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit der neuen Umgebung Schule vertraut: Sie lernen das Gebäude und die Personen, die darin arbeiten, kennen; sie erarbeiten Verhaltensregeln für das Miteinander in der Klasse und im Schulhaus und sie gewöhnen sich an organisatorische Gepflogenheiten und Abläufe.

Jede Lehrkraft entscheidet in pädagogischer Verantwortung, wie hoch der französischsprachige Unterrichtsanteil in den ersten Wochen ist. Stehen Sicherheitsaspekte im Vordergrund, wie es z. B. bei der Orientierung im Schulhaus der Fall ist, erfolgen die damit verbundenen Belehrungen in jedem Fall in deutscher Sprache, um sicherzustellen, dass alle Kinder sie verstehen. Darüber hinaus verfolgt die Lehrkraft den Grundsatz des *Lernens in zwei Sprachen* kontinuierlich und stringent.

Von Anfang an bietet die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern möglichst viel französischen Input, ohne sie dabei zu überfordern. Verschiedene *scaffolding*-Maßnahmen erleichtern das Verständnis und fördern die Motivation, sich weiter auf die französische Sprache einzulassen. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden von Anfang an zum Mitmachen, drängt sie aber nicht dazu, die französische Sprache selbst zu verwenden. Jedoch werden während französischsprachiger Unterrichtsteile sämtliche deutschsprachigen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft ins Französische gespiegelt, sinngemäß auf Französisch zusammengefasst oder in einer französischsprachigen Reaktion der Lehrkraft aufgegriffen.

Je nach Zusammensetzung der Klasse beansprucht der Auf- und Ausbau der täglich wiederkehrenden französischsprachigen Rituale und Routinen unterschiedlich viel Zeit. Neben den französischsprachigen Phasen in den Sachfächern, die von Beginn an einen festen Platz im Stundenplan haben, bieten sich folgende Rituale auf Französisch an:

- Begrüßung und Verabschiedung, z. B. *faire passer le bonjour*
- bitten und danken
- Lieder oder Bräuche anlässlich von Geburtstagen, da sie die Schülerinnen und Schüler emotional ansprechen und stark handlungsorientiert sind

- Fragen nach dem Wohlbefinden
- Erzählsituationen, z. B. Ferien- und Wochenenderzählung



Comment était ton week-end ? Mets une plume ou un caillou !

Bei dieser Sprachaktivität handelt es sich um einen authentischen Gesprächsanlass, der die Schülerinnen und Schüler zu freien Äußerungen anregt und auf den Wochenbeginn einstimmt.

Im Allgemeinen erzählen Schülerinnen und Schüler gerne über persönliche Erlebnisse. Beim Legen einer Feder (positives Erlebnis) oder eines Steins (herausforderndes Erlebnis) genießen sie die Aufmerksamkeit der gesamten Lerngruppe.

Wortspeicher

Comment était ton week-end ?

Mets une plume ou un caillou !

Je mets une plume orange/bleue/rouge etc. dans le panier, parce que ...

Je mets un caillou dans le panier, parce que ...

Im Verlauf des Schuljahres wird die französische Sprache zunehmend zur Arbeits- und Unterrichtssprache. Am Anfang dieses Prozesses stehen die Verwendung einfacher phrases en classe sowie die Benennung der Gegenstände im Klassenzimmer, im Schulranzen und im Mäppchen. Diese Begriffe sind im Schulalltag wichtig und können durch Realia oder Bildmaterial besonders anschaulich eingeführt werden.

Die Schülerinnen und Schüler gehen insbesondere in der Anfangsphase des bilingualen Lernens noch zurückhaltend mit der französischen Sprache um. Aber auch in dieser *silent period* (auch *pre-production*) lernen sie die Fremdsprache: Sie hören der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern zu, verarbeiten das Gehörte und bauen rezeptiven Wortschatz auf.⁷⁰ Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler jedoch auch in dieser Phase des rezeptiven Lernens von Anfang an zum aktiven Gebrauch der französischen Sprache. Hilfreich ist es, ein optisches und/oder akustisches Zeichen für den Wechsel in die andere Sprache zu vereinbaren (z. B. *On passe au français / à l'allemand.*) mit gleichzeitigem Fingerschnipsen. So wissen die Schulanfänger, in welcher Sprache sie sich gerade befinden.

Klassendienste werden von Beginn an auf Französisch eingeführt, z. B. *assistant/assistante, responsable du tableau, facteur/factrice, responsable des plantes* etc. Die Lernenden ordnen Wortkarten mit französischen Bezeichnungen den Gegenständen im Klassenzimmer zu (labelling). Ebenso kündigt die Lehrkraft den Tagesablauf bildgestützt auf Französisch an.

⁷⁰ Vgl. <http://everythingsl-everythingsl.blogspot.com/2010/01/english-language-learners-and-silent.html> [Zugriff: 30.06.2021].

Die Gegenstände im Klassenzimmer werden mit Begriffen versehen (*labelling*). So ist die französische Schrift immer präsent und die Schülerinnen und Schüler prägen sich die Bezeichnungen implizit ein.



Sinnvoll ist es außerdem, behandelte Inhalte aus dem Heimat- und Sachunterricht wie Informationen über Datum, Tag und Wetter als Routinen in den täglichen Morgenkreis zu integrieren.

Auch ein französischsprachiges Belohnungssystem kann eingeführt werden. Denkbar sind beispielsweise Sammelbilder, die ein einfaches französisches Lob enthalten, z. B. *magnifique, super, parfait, très bien, félicitations, super bien, merveilleux, excellent*. Dabei wird gezielt darauf geachtet, dass die Lobwörter möglichst transparent sind, also auf Deutsch ähnlich klingen. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler gleich das Gefühl, schon viel zu verstehen und prägen sich ganz nebenbei die richtige Schreibweise ein.

2 Jahresplanung

Die Jahresplanung gibt einen knappen Überblick darüber, wie der Kompetenzerwerb und die damit verbundenen Inhalte zeitlich über das Schuljahr verteilt werden. Regionale Gegebenheiten sind darin ebenso ausgewiesen wie Verknüpfungen zwischen den Lernbereichen oder Fächern. Sie ist flexibel gestaltet und lässt genügend Raum für individuelle Lernprozesse und Entwicklungen.

Die Lehrkraft berücksichtigt bei der Jahresplanung geeignete Inhalte für den Unterricht auf Französisch. Dazu sichtet sie zu Beginn des Schuljahres die Inhalte und Themenbereiche eines jeden Faches dahingehend, inwieweit sie sich für ein Lernen in der fremden Sprache eignen. Dabei entsteht keine eigene Jahresplanung für Französisch, sondern es werden geeignete Themen und Inhalte für das jeweilige Fach in die Gesamtplanung integriert und gut sichtbar dargestellt (vgl. Beispiel unten).

Beispielhafter Ausschnitt aus der Jahresplanung HSU (Jahrgangsstufe 1)

Januar	
Lernbereich	Unterrichtsinhalte
LB 4: Zeit und Wandel	Zeit vergeht <ul style="list-style-type: none"> • Die Jahreszeiten • So vergeht ein Jahr • So vergeht eine Woche/ein Tag Französisch: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les saisons</i> • <i>Les jours de la semaine</i> • <i>la nuit, le matin, midi, l'après-midi, le soir, minuit</i>

Die Entscheidung darüber, ob ein sachfachlicher Inhalt auf Französisch behandelt wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft. Dabei bezieht sie die jeweilige Lernsituation, die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler, die Zusammensetzung der Lerngruppe und weitere Gegebenheiten an der jeweiligen Schule in ihre Überlegungen ein.

Zu den Inhalten, die auf Deutsch erarbeitet und gesichert werden müssen, gehören u. a. die Sicherheitsregeln zur Unfallverhütung im Fach Sport. Außerdem ist beispielsweise im Fach Musik darauf zu achten, dass auch deutsche Lieder und Lieder mit regionalem Bezug ausreichend berücksichtigt werden.

Wie oft und wie lange die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache lernen, hängt von der individuellen Situation vor Ort und dem Leistungsvermögen der Klasse ab. Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 geben erfahrene Lehrkräfte an, dass sie Phasen im zeitlichen Gesamtumfang von fünf bis sechs Schulstunden pro Woche auf Französisch gestalten. Sie halten diese oft nicht als 45-Minuten-Einheiten, sondern verwenden das Französische auch in zeitlich kürzeren Phasen als Arbeitssprache. Spätestens ab Jahrgangsstufe 3 sollte der Anteil an französischsprachigen Unterrichtsphasen im Vergleich zu den Jahrgangsstufen 1/2 deutlich steigen.

3 Sequenzplanung

Der LehrplanPLUS Grundschule stellt auch im Konzept *Lernen in zwei Sprachen* die Grundlage für jegliche Unterrichtsplanung dar. Bei der konkreten Planung einer Sequenz hat die Lehrkraft sowohl die in den Fachlehrplänen des LehrplanPLUS ausgewiesenen Inhalte und Kompetenzerwartungen als auch die französische Sprache im Blick, da sich beide Aspekte beim Lernen überschneiden und gegenseitig bedingen.

In Unterrichtseinheiten und -phasen, die in französischer Sprache gestaltet werden, findet keineswegs eine Reduktion des inhaltlichen Anspruchs statt, um sie dem sprachlichen Niveau der Lernenden anzupassen. Vielmehr konzentriert sich die Lehrkraft im französischsprachigen Unterricht auf solche Inhalte oder Phasen innerhalb einer Sequenz, die sich z. B. im Hinblick auf Wortschatz oder Anschaulichkeit besonders gut eignen.

Bei der Sequenzplanung trifft die Lehrkraft Entscheidungen über notwendige schriftliche *scaffolds*⁷¹, die ggf. während der Durchführung angepasst und/oder ergänzt werden können.

71 Vgl. Kapitel IV.1, 1.

Kriterien für die Auswahl geeigneter Inhalte für das Lernen in zwei Sprachen

Bei der Auswahl von Inhalten für die französischsprachigen Unterrichtseinheiten und -phasen sind die damit verbundenen Redemittel ein wesentliches Kriterium.

Aufgreifen der Redemittel nach dem Spiralprinzip

Bei der Themenauswahl prüft die Lehrkraft, inwiefern die Schülerinnen und Schüler auf bereits bekannte Vokabeln und Strukturen zurückgreifen können bzw. ob sich neues Sprachmaterial auch in künftigen Lernprozessen anwenden lässt. Durch die Anwendung des Spiralprinzips werden sprachliche Kompetenzen systematisch erworben und erweitert.

So können Redemittel in verschiedenen Fächern und Kontexten aufgegriffen und genutzt werden, z. B. Begriffe für geometrische Formen, Lagebeziehungen und Steigerungsformen von Adjektiven. Beispielsweise lernen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 1 in den Fächern Sport und Musik die Ordinalzahlen beim Beschreiben von (Bewegungs-)Abläufen kennen. Diese Zahlen können sie fächerübergreifend und kontextunabhängig nutzen, um sich sprachlich auszudrücken (z. B. Datumsangabe, Beschreibung von Teilschritten bei Experimenten). Die Fächer Kunst, Musik und Sport bieten sich oft auch an, um fremdsprachliche Termini aus bekannten sachfachlichen Themen erneut aufzugreifen und zu vertiefen, z. B. im Rahmen eines Liedes oder Spieles.

Ein Thema eignet sich auch dann für den bilingualen Sachfachunterricht, wenn mit ihm Häufigkeitswortschatz⁷² vermittelt werden kann. Dieser spielt nicht nur in unterrichtlichen, sondern auch in alltäglichen Kontexten eine Rolle.

L'automne

les mois:

septembre
octobre
novembre

les fruits et légumes:

la pomme
la poire
la prune
la citrouille
le champignon

les animaux:

le hérisson
l'oiseau
l'écureuil

les affaires:

le parapluie
les bottes
l'anorak



Der Schüler der Jahrgangsstufe 2 hat die für ihn relevanten Wörter zum Thema Herbst notiert. Sie können nach dem Spiralprinzip auch in anderen unterrichtlichen Kontexten aufgegriffen werden.

72 Vgl. ausgewiesenen Häufigkeitswortschatz im Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1/2 (https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/5_Grundwortschatz%201_2.pdf) [Zugriff: 30.06.2021] und die Jahrgangsstufen 3/4 (https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/6_Grundwortschatz%203_4.pdf) [Zugriff: 30.06.2021]

Hoher Anwendungsbezug der Redemittel

Geeignete Themen für das Lernen in zwei Sprachen weisen einen hohen Anwendungsbezug des Wortschatzes und der Strukturen auf. Die Lehrkraft hinterfragt, ob die geplanten sprachlichen Mittel auch für Situationen außerhalb der Schule relevant sind. So kann beispielsweise ein Besuch bei einem Zahnarzt im Ausland wahrscheinlicher sein, als dass die Kinder in eine Situation geraten, bei der das französische Fachvokabular zur Kläranlage erforderlich ist.

In realen französischsprachigen Kommunikationssituationen, z.B. bei Gesprächen mit Gleichaltrigen, brauchen die Lernenden keinen hoch spezialisierten Fachwortschatz, sondern Redemittel, die sich an ihrer Lebenswelt orientieren und die eine französischsprachige Bewältigung von Alltagssituationen ermöglichen. So wird die Lehrkraft beispielsweise für die Beschreibung der Wiese dem französischen Wort *jardin* den Vorzug gegenüber den evtl. genaueren Fachbegriffen *prairie* oder *champs* geben. Der sachfachliche Inhalt wird dadurch keineswegs reduziert, aber das Verständnis desselben wird durch die Wortwahl unterstützt. Das Wort *jardin* (Garten) stammt aus der Lebenswelt der Kinder und findet z.B. im Rahmen von Wochenenderzählungen häufigen Gebrauch.

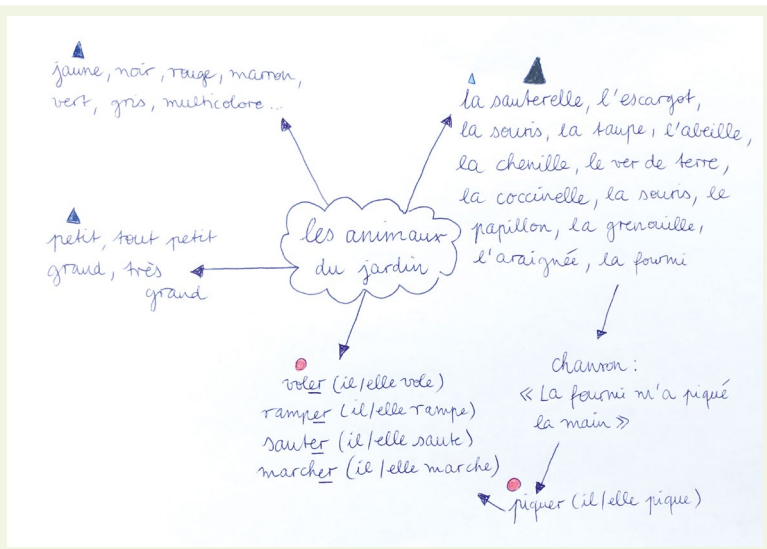
Schwierigkeitsgrad und Umfang der Redemittel

Der Schwierigkeitsgrad des themenspezifischen Wortschatzes kann ausschlaggebend dafür sein, ob ein ganzes Thema oder nur ein Teilaspekt auf Französisch behandelt wird. Französische Vokabeln, die eine leichte Analogiebildung zu bekannten deutschen Wörtern zulassen, sollten auch bei der Versprachlichung bevorzugt werden. Sofern mehrere Wörter im Französischen zur Verfügung stehen, wird die Wahl meistens auf dasjenige fallen, das sich den Lernenden am einfachsten erschließt. Zum Beispiel ist das französische Wort *le sac* für „Sack“ transparenter als *la hotte*, ebenso *Madame/Monsieur fleur* für den „Blumen-/Pflanzendienst“ statt *responsable des plantes*.

Ein weiteres, ebenso wichtiges Kriterium für die Auswahl der Redemittel ist der Umfang des notwendigen Vokabulars, das die Schülerinnen und Schüler für die aktive Sprachproduktion benötigen. Die Redemittel sollten nicht zu zahlreich sein, jedoch für eine fachbezogene Kommunikation ausreichen. So genügt beispielsweise für die Arbeit im Hunderterfeld eine überschaubare Zahl an Begriffen, z.B. *en haut*, *en bas*, *à gauche*, *à droite*.

Bei der Auswahl des relevanten Wortschatzes spielen Verben eine besonders wichtige Rolle. Viele (Hilfs-)Verben sind den Schülerinnen und Schülern zumindest implizit bekannt (z.B. *être*, *avoir*, *faire*). Für die Formulierung sprachlich vollständiger Äußerungen ist es darüber hinaus notwendig, den Schülerinnen und Schülern fach- bzw. themenspezifische Verben an die Hand zu geben.

Dieser im Rahmen der Sequenzplanung erstellte Wortspeicher gibt der Lehrkraft einen Überblick über das relevante Vokabular zu einem bestimmten Thema (hier z.B. Wiesentiere im Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufen 1/2). Die Sortierung nach Wortarten ermöglicht es, dass jede Wortart und insbesondere die Gruppe der Verben gezielt in den Blick genommen werden. Die im Unterricht verwendeten Wortartensymbole wurden von der Lehrkraft hinzugefügt.



Geeignete Stellen für Unterricht auf Französisch bzw. auf Deutsch

Lernprozess im Verlauf der Sequenz

Die Entscheidung für Unterricht auf Französisch oder auf Deutsch ergibt sich durch den Lernprozess im Verlauf der Sequenz. Die Erfahrung zeigt, dass sich besonders Übungs- und Vertiefungsstunden anbieten, um Inhalte auf Französisch zu festigen und auszuweiten. In der Regel werden die im LehrplanPLUS vorgegebenen Fachbegriffe auf Deutsch gesichert. Bei einer fächerübergreifenden Planung des Unterrichts kann zum Beispiel im Heimat- und Sachunterricht eine Unterrichtsphase überwiegend französischsprachig gestaltet sein, während die Erarbeitung deutscher Fachbegriffe durch einen Lesetext im Fach Deutsch erfolgt.

Aber auch Einführungsstunden eignen sich, um neue Inhalte auf Französisch zu vermitteln. Visualisierungen und weitere *scaffolding*-Maßnahmen unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, den jeweiligen Sachverhalt zu verstehen.

Lernprozess im Verlauf der Grundschulzeit

Eine wesentliche Rolle spielt auch der Lernprozess im Verlauf der Grundschulzeit: Über die Jahre erwerben die Lernenden immer mehr Sachfachwissen auf der einen Seite und zunehmend umfangreiche sprachliche Mittel auf der anderen Seite. Zu Beginn der Grundschulzeit setzen die französischsprachigen Unterrichtsphasen niederschwellig an. Schon früh können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ihre Familienmitglieder auf Französisch vorstellen. Sie sind mit dem Sachverhalt und zumeist auch mit den deutschen Begriffen vertraut. Visualisierungen unterstützen sie dabei, die neuen Vokabeln zunächst zu verstehen und dann auch aktiv zu verwenden. Sollen die Kinder unterschiedliche Lebensbedingungen und Familienformen oder die Bedeutung von Bezugspersonen beschreiben, werden sie dies auf Deutsch besser versprachlichen können als in der Fremdsprache.

Komplexität des sachfachlichen Inhalts

Ist der sachfachliche Inhalt komplex und mit einer anspruchsvollen Sprache verbunden (z. B. kulturell bedeutsame Bauten, vgl. HSU 1/2 Lernbereich 6.2 Bauen und Konstruieren) oder knüpft er an Gegebenheiten an, über die Kinder sehr gerne und ausführlich sprechen wollen (z. B. die aktive Freizeitgestaltung, vgl. dazu HSU 1/2 Lernbereich 2.2 Gefühle und Wohlbefinden), dann ist ein Unterricht in deutscher Sprache sinnvoll. Beide Beispiele ermöglichen aber auch einen Wechsel in die französische Sprache, etwa wenn ein konkreter Handlungsbezug gegeben ist oder das Mitteilungsbedürfnis der Kinder für französischsprachige Phasen genutzt werden kann (z. B. wenn es um die Einrichtung eines Spielplatzes geht).

Prozessbezogene Kompetenzen

Nicht nur der Inhalt, sondern auch die prozessbezogenen Kompetenzen der einzelnen Fächer spielen bei der Entscheidung für Unterricht auf Französisch oder Deutsch eine wichtige Rolle. So ist beispielsweise im Heimat- und Sachunterricht ein fachbezogenes Kommunizieren und Präsentieren⁷³ in der Fremdsprache möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Familienmitglieder anhand eines Steckbriefs vorstellen oder kurze Wege beschreiben. Andererseits wird der Mathematikunterricht in der Regel auf Deutsch stattfinden, wenn prozessbezogene Kompetenzen wie das Argumentieren und Modellieren⁷⁴ im Vordergrund stehen.

Sequenzplanungen: Inhalte und Darstellungsformen

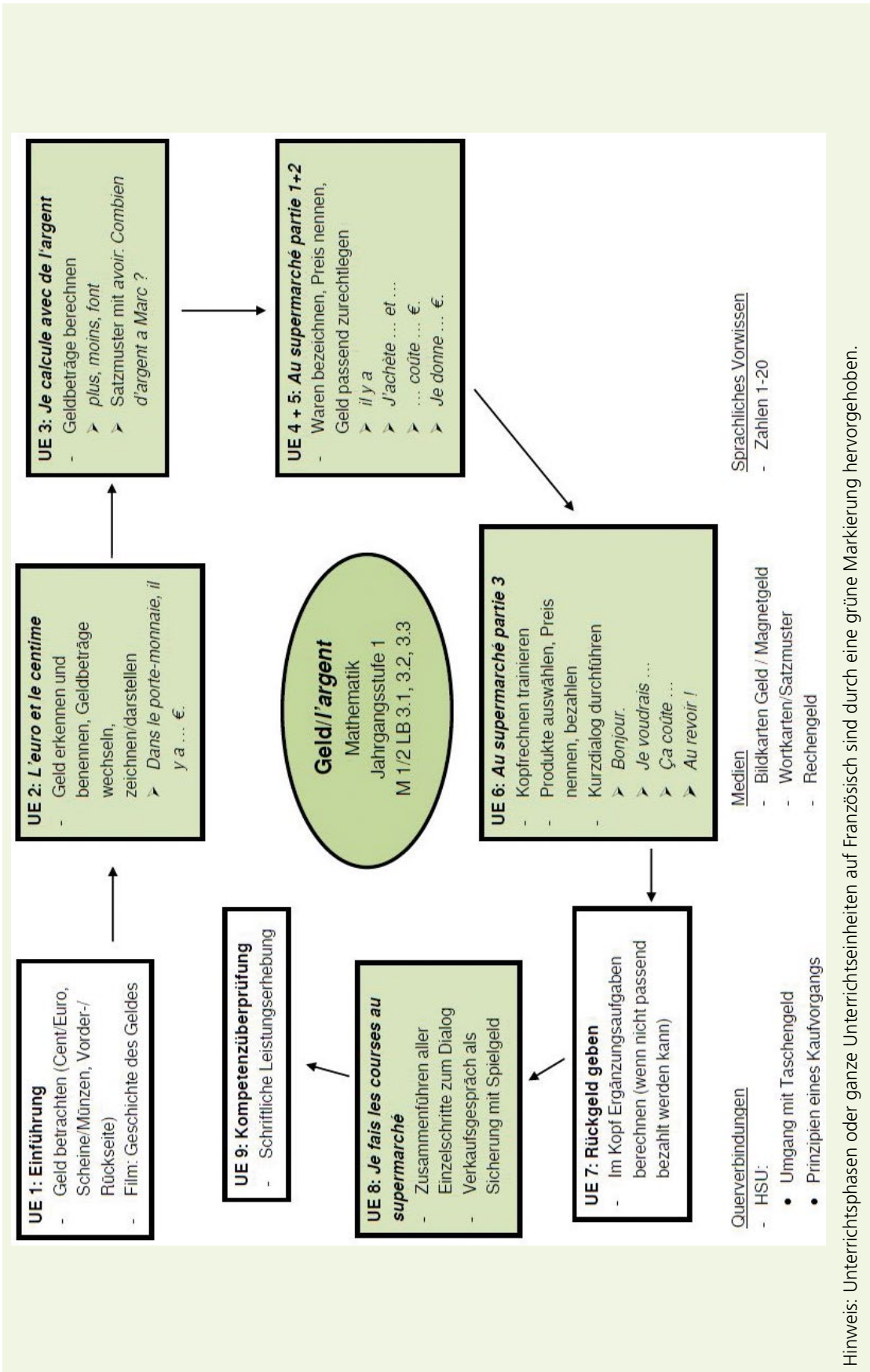
Bei der Planung einer Sequenz spielen die sprachlichen Mittel, die Schülerinnen und Schüler für die Auseinandersetzung mit dem Sachthema benötigen, eine entscheidende Rolle. Deshalb analysiert die Lehrkraft im Anschluss an die inhaltliche Planung den für die Unterrichtseinheiten relevanten Wortschatz und legt fest, welche Themengebiete auf Französisch vermittelt werden.

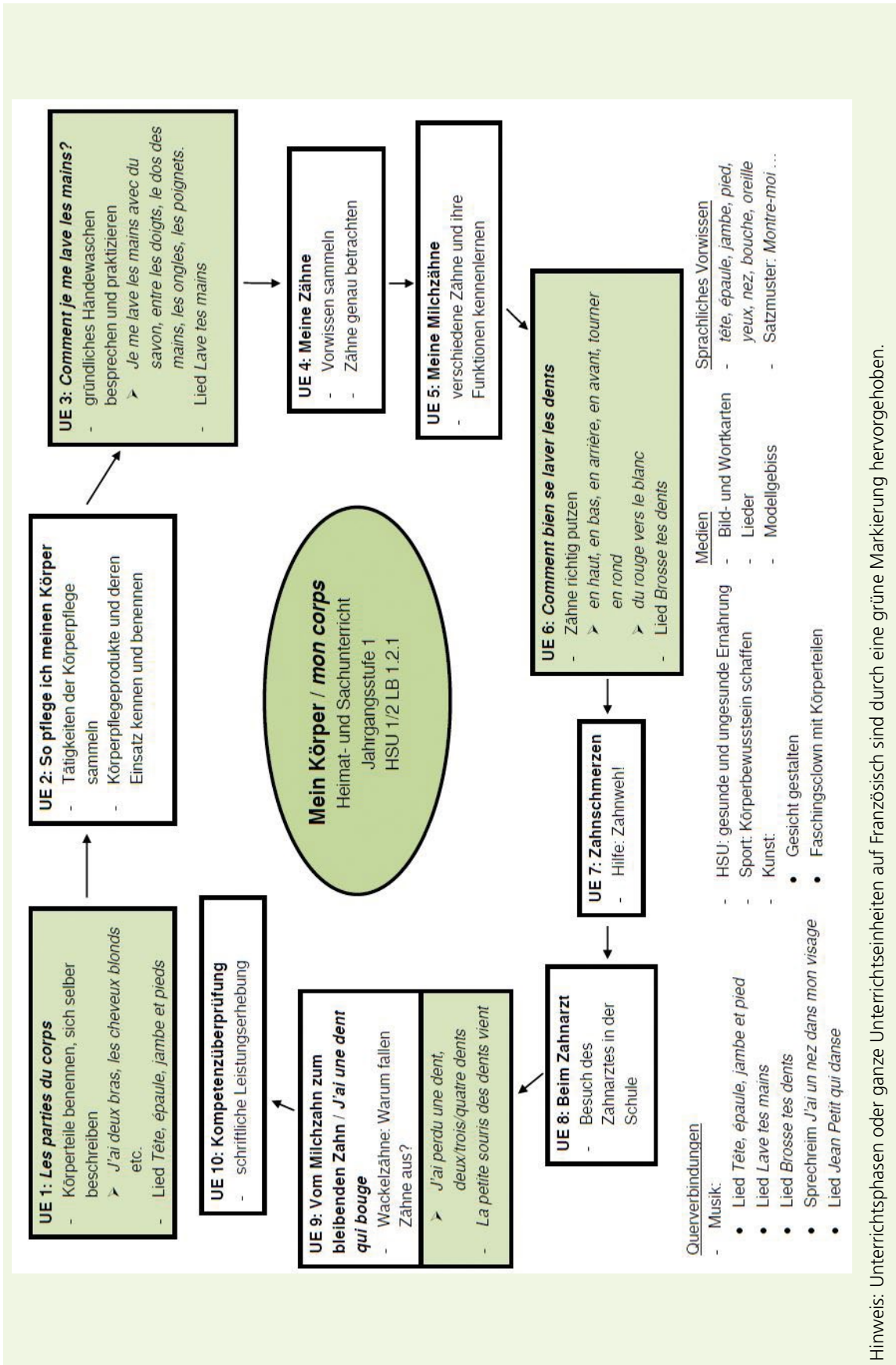
Auf den folgenden Seiten werden beispielhafte Sequenzpläne für das *Lernen in zwei Sprachen* dargestellt. Diese Beispiele illustrieren, wie auf einen Blick erkennbar ist, welche Unterrichtseinheiten auf Deutsch bzw. auf Französisch ablaufen. Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten in der fremden Sprache werden dabei durch eine grüne Markierung hervorgehoben. Es wurden unterschiedliche Formen der Darstellung gewählt, um die Vielfalt der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten zu zeigen.

73 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule 2014, Fachprofil Heimat- und Sachunterricht, 2.2 Prozessbezogene Kompetenzen: Kommunizieren und präsentieren.

74 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule 2014, Fachprofil Mathematik, 2.2 Prozessbezogene Kompetenzen: Modellieren, Argumentieren.

Beispiele für Sequenzpläne der Jahrgangsstufen 1/2





Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

Sequenzplan: Zahlenraumerweiterung bis 100

M 1/2 LB 2.1.1

1. Orientierung im Zahlenraum

- von einer bestimmten Zahl aus weiterzählen lassen
- vorwärts, rückwärts, in 2er-, 3er-Schritten

• Zehnerzahlen einführen, besonderes Augenmerk auf 70, 80, 90 als „besondere, lustige, einfallsreiche Zahlen“

- vorwärts, rückwärts, in 2er-, 3er-Schritten
- Erkennen des Musters, dass im Französischen zuerst der Zehner, dann der Einer genannt wird

2. Nachbarzahlen am Zahlenstrahl (*les voisins de ..., la dizaine voisine* / Nachbareiner, Nachbarzehner)

- *Quels sont les voisins de 46? Quel chiffre est à droite de 78? La sauterelle est sur le 45. Elle saute 4 pas vers la gauche* (in Vorbereitung auf das Unterrichtsbeispiel Nr. 6 *Grille de 100*, Kap. V.2, 4).

(Wiederholung der Strukturen: *à droite, à gauche, vers la droite, vers la gauche*)

3. Orientierung an der Hundertertafel

- *La sauterelle fait 3 pas vers la droite et 2 pas vers le haut*

(Wiederholung der Strukturen: *à droite, à gauche, vers la droite, vers la gauche, vers le haut, vers le bas*)

4. Grille de 100

(s. Unterrichtsbeispiel *Grille de 100*, Kap. V.2, 4)

5. Verschiedene Zahldarstellungen

- *dizaine et unité* (Zehner und Einer)
- Zahlen legen lassen mit Dienes-Material (Einer-Würfel, Zehner-Stange, Hunderter-Platte)
- Zahlenrätsel: Meine Zahl hat 3 Einer-Würfel und 5 Zehner-Stangen
- Zahlen zeichnen (Zehner-Stange = Strich, Einer-Würfel = Punkt)
- Zahlen in „Z + E“-Form verschriften (3Z + 4E)
- Zahlen ausschreiben (siebenunddreißig, *trente-sept*)

6. Zahlen vergleichen

- $<, =, >$: Wiederholung der Strukturen *est plus petit que ..., est égal à ..., est plus grand que ...*)

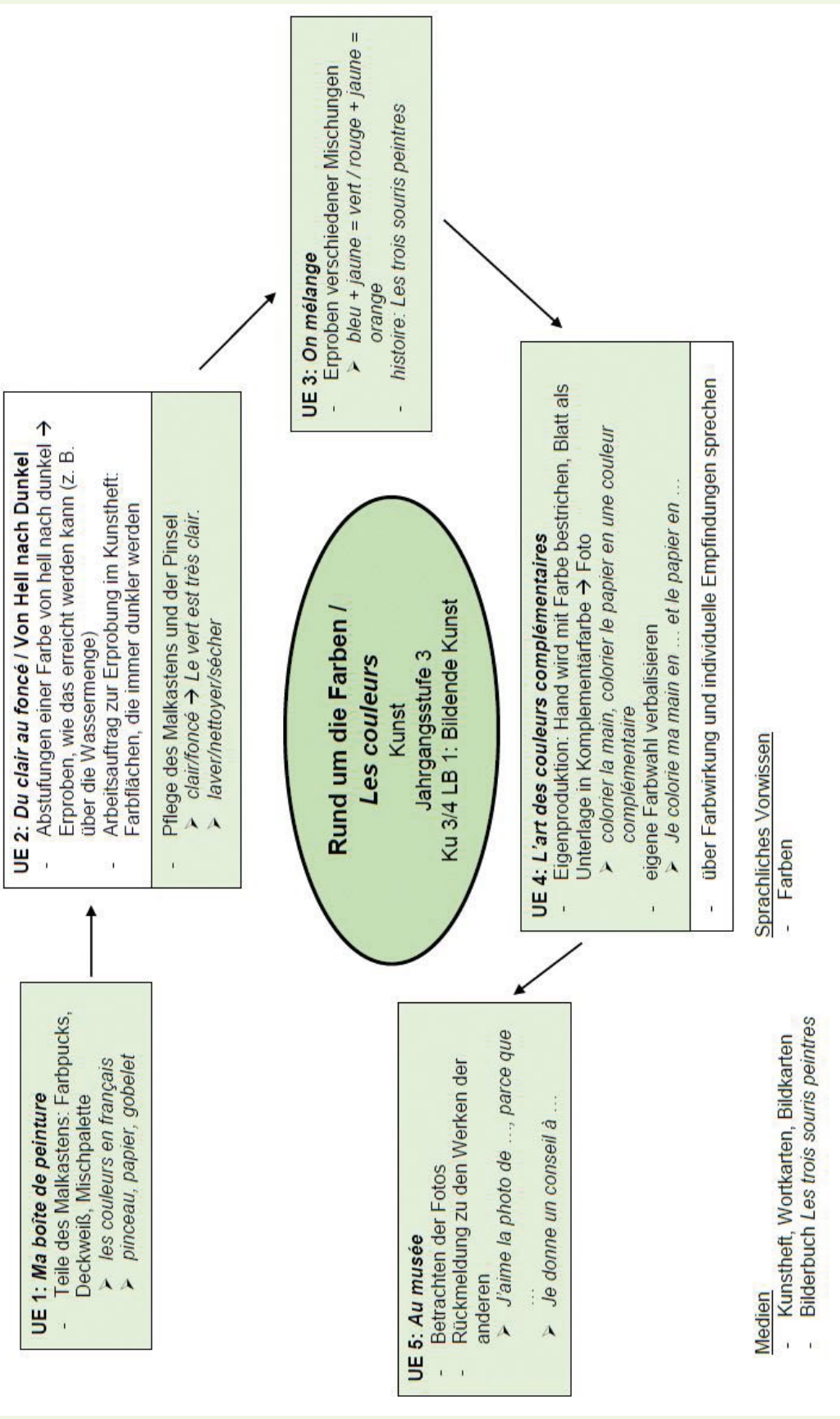
Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

Sequenzplan: Der Igel Heimat- und Sachunterricht LP 3.1	
1. Wo ist der Igel zu Hause?	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung des Vorwissens • Erlesen eines Sachtextes zum Igel in Einzelarbeit, Austausch mit Partner/in • Sammlung von Inhalten für die weitere Arbeit: Das möchte ich über den Igel erfahren (Ich-Du-Wir-Methode)
2. <i>Les parties du corps</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung: Körperteile des Menschen • Erweiterung des Wortschatzes um Körperteile von Tieren: <i>la queue, le museau, les pattes, les piquants</i>
3. <i>La nourriture du hérisson</i>⁷⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtext auf Französisch: <i>les poires, les pommes</i> + Wiederholung der Wiesentiere: <i>insectes (l'abeille, la chenille, la sauterelle, le scarabée), la souris, l'escargot, l'araigné, le ver de terre</i> • Texterschließung in Partnerarbeit • Zusammenfassung an Tafel
4. Die Feinde des Igels	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit: Erlesen eines Sachtextes, Sammeln der Feinde • Besprechung der Ergebnisse
5. <i>En hiver, le hérisson dort !</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erlesen eines kurzen, einfachen Lesetexts auf Französisch • Informationen zusammentragen • vertiefender Lesetext auf Deutsch als Erweiterung

Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

75 Vgl. Unterrichtsbeispiel *La nourriture du hérisson*, Kapitel V.2, 4 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 1/2.

Beispiele für Sequenzpläne in Jahrgangsstufe 3



Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

UE 1: Unser neues Thema

- Schülerinnen und Schüler nehmen aus einem Korb Gegenstände und benennen sie; ggf. erzählen sie dazu auf Deutsch (oder Französisch), z. B. Tiere (*l'écureuil, le lapin ...*), Pflanzen (*l'arbre ...*).

UE 2: U-Gang in den Wald

- vielfältige spielerische Erfahrungen zum und im Lebensraum Wald, z. B. Nüsse verstecken
- *Les écureuils cachent leurs noix.*

UE 3: Comment reconnaître les arbres ? / Merkmale von Bäumen

- anhand von 5 Merkmalen (Blätter/Nadeln, Rinde, Früchte, Blüten, Wuchsform) Bäume unterscheiden
- Hefteintrag mit den deutschen und französischen Begriffen
- *Je reconnais les feuilles du chêne.*

UE 4: Les arbres de la forêt / Bäume des Waldes

- Baumleporello - Erstellen eines Baumsteckbriefes
- Ergänzen mit französischem Wortmaterial:
 - *le sapin, le chêne*
 - *les feuilles, l'écorce,*
 - *les fruits*
 - *dir, doux, rugueux*

Im Wald / Dans la forêt
 Heimat- und Sachunterricht
 Jahrgangsstufe 3
 HSU 3/4 LB 2: Natur und Umwelt
 3.1 Tiere, Pflanzen, Lebensräume

UE 5: Les animaux de la forêt / Die Tiere des Waldes

- Tierleporello-Tierrätsel verfassen → QV: D/Schr
- Ergänzung z. B. mit *mange des noix ...*
- *histoire. Promenade dans la forêt*
 - *le renard, le hibou, la chouette, le loup*
 - *hurler, couvrir*
 - *derrière, devant, dans, sur*

UE 6: Les étages de la forêt / Die Stockwerke des Waldes

- Pflanzen und Tiere den Bereichen des Waldes zuordnen und Zusammenhänge erkennen
- Ergänzen mit französischem Wortmaterial:
 - *la mousse, la fougère, les buissons, les arbres*

UE 7: Le forêt comme biotope / Der Wald als Lebensraum

- Nahrungsbeziehungen zwischen den Lebewesen des Waldes
- Ergänzen mit französischem Wortmaterial:
 - *la chaîne de nourriture*
 - *manger, chasser*

UE 8: Der Mensch und der Wald

- Lesetext + Gespräch: Wie nutzen wir den Wald? Wie schaden wir dem Wald? Wie können wir den Wald schützen?

UE 9: Les champignons / Pilze

- Pilze als besondere Lebewesen kennenlernen
- *champignons, sèpes, comestible, mortel*
- Essbare und giftige Pilze → **Behrung auf Deutsch!**

Medien

- Plakate
- Bild- und Wortkarten
- Kinderbücher

Querverbindungen

- Deutsch/Schreiben

Sprachliches Vorwissen

- Pronomen
- Verben *avoir* und *être*, Verben auf *-er*
- Sätze bilden, z. B. *La fougère pousse dans la forêt.*

Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

Sequenzplan: Diagramme
Mathematik Jahrgangsstufe 3

LB 4: Daten und Zufall

4.1 Daten erfassen und strukturiert darstellen

Die Schülerinnen und Schüler

- sammeln und vergleichen Daten (z. B. Zuschauerzahlen bei Fußballvereinen) aus ihrer unmittelbaren Lebenswirklichkeit und anderen Quellen (z. B. Zeitungen, Schaubilder, Untersuchungen) und stellen sie auch in umfangreicheren Tabellen und Diagrammen (z. B. Balkendiagramm) strukturiert dar.

Vorkenntnisse in der Fremdsprache:

- *nombres jusqu'à 100*
- *animaux domestiques, membres de la famille, couleurs*

Neues Wortmaterial:

- *tableau, diagramme (en bâtons)*
- *Fragen mit „Combien ... ?“*

1. Wie viele Geschwister hast du? / *Combien de frères et de sœurs a tu ?*

- Frage wird beantwortet, indem jedes Kind einen Steckwürfel auf das passende, am Boden liegende Plakat legt (keine Geschwister – *ni frère ni sœur / pas de frères et sœurs*, 1 Geschwister – *un frère ou une sœur*, 2 Geschwister – *2 frères et sœurs*, mehr als 2 Geschwister – *plus de 2 frères et sœurs*)
- Schülerinnen und Schüler äußern sich zur Art der Darstellung: chaotisch, unübersichtlich ...
- gemeinsame Erarbeitung: Wie könnte man das Ergebnis besser darstellen? Ideen werden an der Tafel gesammelt (z. B. Strichlisten – Kraft der 5, Steine stapeln, zeichnen)

2. Unsere Lieblingsfarben / *Quelle est ta couleur préférée?*

- Dialogübung: Schülerinnen und Schüler befragen sich gegenseitig (Wiederholung Farben)
- Befragung der Klasse → Für jede Antwort wird ein Duplostein gestapelt und an der Tafel aufgestellt, so dass ein „Diagramm“ aus Duplosteinen entsteht.
- Schülerinnen und Schüler äußern sich zur Art der Darstellung, z. B.: Sie ist umständlich. Man braucht sehr viele Steine. Es braucht Platz.
- gemeinsame Erarbeitung: Wie könnte man das Ergebnis einfacher darstellen? → Ausgeschnittene Kärtchen werden auf ein Plakat geklebt. Es entsteht ein Säulendiagramm.

3. Unsere Haustiere / *Les animaux dans la classe*

- Dialogübung: *As-tu un animal à la maison?* Wiederholung bzw. Erarbeitung Haustiere: *le chien, le chat, le lapin, le serpent, l'oiseau, le hamster, le cochon d'Inde, la tortue, la souris*
- gemeinsames Erstellen einer Tabelle (*un tableau*)
→ Fachbegriff „Tabelle“ auch auf Deutsch sichern
- gemeinsame Erarbeitung: Wie kann man die Information aus der Tabelle übersichtlich, schnell und einfach darstellen? Schülerinnen und Schüler äußern Ideen.
- Die Lehrkraft zeigt Duplosteine und das erstellte Plakat mit Kärtchen. → Ein Diagramm wird gezeichnet.
- Ableitung der Höhe des Diagramms: so viele „Einheiten“ wie Anzahl in der Tabelle

4. *Plein de diagrammes*

- Informationen aus Diagrammen in Tabellenform darstellen
- Fragen anhand von Diagrammen beantworten: z. B. *Combien d'enfants ont un chien? Vrai ou faux: z. B. 10 élèves ont un chat* (Schülerinnen und Schüler beurteilen Richtigkeit anhand der Tabelle und stellen selbst Behauptungen auf.)

Sequenzplan: Diagramme
Mathematik Jahrgangsstufe 3

5. Erstellen eines Diagramms am Tablet / *Nous faisons un diagramme*

- Welche Frage eignet sich für eine Befragung? Schülerinnen und Schüler finden eigene Beispiele (z. B. Verkehrsmittel für den Schulweg, Geburtsmonate)
- Wiederholung relevanten Wortschatzes, z. B. Monatsnamen, Verkehrsmittel
- Schülerinnen und Schüler erheben Daten in Gruppen und schreiben sie in eine Tabelle; verbalisieren Ergebnisse mit konkreten Zahlen auf Französisch
- Mithilfe einer App wird die Tabelle in ein Diagramm umgesetzt.
- Diagramm wird ausgedruckt und für einen Hefteintrag im Regelheft verwendet.

Hinweis: Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtseinheiten auf Französisch sind durch eine grüne Markierung hervorgehoben.

Fazit

Grundsätzlich bieten sich für den Unterricht auf Französisch alle Inhalte an, die handlungsorientiert vermittelt und gut veranschaulicht werden können. Bei der Themenauswahl berücksichtigt die Lehrkraft:

- welche französischen Wortspeicher die Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich in der Fremdsprache fach- und themenbezogen äußern zu können,
- auf welche bereits gesicherten Sprachhandlungsmuster die Lernenden zurückgreifen können bzw. wie diese systematisch erweitert werden können,
- welche Fachbegriffe zwingend auf Deutsch gefestigt sein müssen,
- an welchem didaktischen Ort es sinnvoll ist, die französischen bzw. die deutschen Begriffe zu präsentieren und
- welche Begriffe aus dem Deutschen den französischen nicht oder nur teilweise entsprechen und wie damit im Unterricht umgegangen wird.

4 Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 1/2

Die folgenden Unterrichtsbeispiele⁷⁶ zeigen exemplarisch für die Fächer Kunst (Unterrichtsbeispiele Nr. 1, 2), Musik (Nr. 3, 4), Sport (Nr. 5), Mathematik (Nr. 6, 7) sowie Heimat- und Sachunterricht (Nr. 8, 9) in den Jahrgangsstufen 1 und 2 auf, wie im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* komplette Unterrichtseinheiten auf Französisch durchgeführt werden können. Oft bietet es sich aber auch an, nur in einzelnen Phasen Französisch als Unterrichtssprache zu verwenden.

1. Herbstbilder: *Voilà l'automne*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Kunst
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Bilderbuch zum Thema Herbst, Malblock, Wasserfarben, Pinsel, Zeitungspapier, Muggelsteine

Kompetenzerwartungen

Kunst, Jahrgangsstufe 1/2

Lernbereich 5 Fantasiewelten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entnehmen Anregungen aus fremden oder selbsterfundenen Geschichten, um daraus Elemente und Ideen für eigene Bilder und Objekte (z. B. Figuren) zu gewinnen.
- präsentieren ihre selbst gestalteten Bilder, erklären ihre Vorgehensweise und vergleichen ihre Arbeiten mit denen der Mitschülerinnen und Mitschüler.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler gestalten, angeregt durch ein thematisch passendes Bilderbuch, ein Herbstbild und beschreiben dies mündlich auf Französisch.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Lehrerzählung: Bilderbuch *Sami sous la pluie* von Léo Lamarche
- Erarbeitung der typischen Merkmale der Jahreszeit Herbst im Klassenverband (z. B. *Les arbres sont oranges, jaunes et rouges. Les feuilles tombent des arbres.* → Wortspeicher)

Arbeitsphase

- Gestaltung eines Herbstbaums mit Wasserfarben und Zeitungspapier:
 - Hintergrund und Baumstamm mit Wasserfarben malen
 - in der Vorstunde in Partnerarbeit buntbemalte Zeitungsblätter zerreißen und als fallende Herbstblätter aufkleben

⁷⁶ Hinweis: In den folgenden Unterrichtsbeispielen wird auf externe Webangebote und Apps hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten und Apps aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse (→ Wortspeicher)

Ausklang

- Museumsrundgang: Herbstbäume betrachten; mit Muggelsteinen markieren Schülerinnen und Schüler diejenigen Bilder, die sie besonders ansprechen bzw. die besonders gelungen sind
- Schülerinnen und Schüler begründen, warum sie ein Werk markiert haben (ggf. auf Deutsch)
- Singen des thematisch passenden Lieds *Voilà l'automne* (analog zu: Der Herbst ist da).

Schülerprodukte der Jahrgangsstufe 1

**Wortspeicher**

Wortschatz	<i>les couleurs : jaune, vert, orange, rouge, marron grand, petit, gros, mince tomber</i>
Strukturen	<i>Mon arbre est ... Les feuilles sont ... Les feuilles tombent de l'arbre.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Video, in dem ein/e Muttersprachler/in ein thematisch passendes Bilderbuch vorliest zur Vertiefung des Wortschatzes, z. B. *L'automne – apprendre les saisons avec Pinpin et Lili* (<https://www.enfant.com/activites/apprentissages/apprendre-les-saisons-avec-pinpin-et-lili-lautomne-8010>) [Zugriff: 30.06.2021]

2. Erprobung nach Gerhard Richter: *Dessin au hasard*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Kunst
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Ausschnitt aus dem Werk 4900 Farben von Gerhard Richter, Foto/Porträt des Künstlers, Buntstifte, Vorlage 100er-Tafel, Würfel, Farbkarten, Würfelnbilder, Wortkarten

Kompetenzerwartungen

Kunst 1/2

Lernbereich 1 Bildende Kunst

Die Schülerinnen und Schüler ...

- äußern eigene Gedanken und verbalisieren Empfindungen, die bei der Wahrnehmung von Kunstwerken entstehen, um einen ersten, wertschätzenden Zugang zu diesen aufzubauen.
- erkennen in Kunstwerken Gestaltungsprinzipien, um daraus Anregungen für eigenes, auch experimentelles Gestalten zu gewinnen.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erstellen ihr eigenes Zufallsbild nach Gerhard Richter (*dessin au hasard*), indem in Partnerarbeit durch Würfeln die jeweilige Farbe für ein ausgewähltes Feld auf einer (leeren) 100er-Tafel zufällig bestimmt wird. Felder und Farben werden hierbei auf Französisch genannt.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Vorstellung des Künstlers Gerhard Richter und eines Ausschnitts aus dessen Werk 4900 Farben
- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler (mögliche Anregungen: *Qu'est-ce que tu vois ? Il y a quelles couleurs/formes ? / Est-ce que tu aimes le tableau ?*)

Arbeitsphase/Exploration

- mögliche QV M 1/2 Lernbereich 1 Zahlen und Operationen: Die Schülerinnen und Schüler betrachten das Werk Richters aufmerksam und erarbeiten Parallelen bzw. Analogien im Aufbau zur Hundertertafel, z. B. *La case 32 est verte.*
- gemeinsam auf Deutsch Vermutungen anstellen (ggf. mithilfe von Impulsen): Wie könnte das Werk entstanden sein? Wie könnte Gerhard Richter vorgegangen sein? Wie hat er entschieden, wo welche Farbe zum Einsatz kommt?
- Vorbereitung der Gestaltung:
 - Schülerinnen und Schüler nennen die im Werk verwendeten Farben auf Französisch und einigen sich auf eine Zuordnung zu den Augenzahlen des Würfels: *Le (numéro) un est rouge, le (numéro) deux est bleu ...*
 - Fixierung des Gestaltungsvorgangs an der Tafel:
 - Ich suche mir ein Kästchen der Hundertertafel aus. *Je choisis une case.*
 - Ich würfle. *Je jette le dé.*
 - Ich male passend aus. *Je colorie de la bonne couleur.*
 - Ich fange wieder von vorne an. *Je recommence.*
 - Erstellen von Zufallsbildern in Partnerarbeit: Schülerinnen und Schüler färben eine Hundertertafel mit verschiedenen Farben ein. Beim Würfeln entscheidet der Zufall über die jeweilige Farbe.

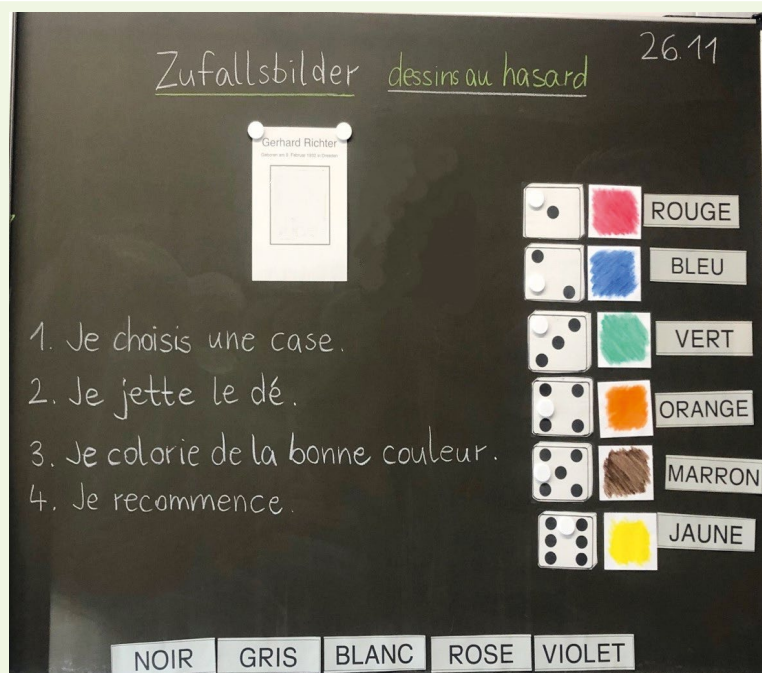
Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse

Ausklang

- Reflexion des Gestaltungsprozesses / der Partnerarbeit / der Ergebnisse, Vergleiche der Schülerarbeiten untereinander und mit dem betrachteten Werk Richters (z. B. mögliche Gemeinsamkeiten/Unterschiede), Herstellen möglicher Lebensweltbezüge (z. B. Pixel eines Bildschirms)
- Zusammenlegen aller Bilder zu einem gemeinsamen Kunstwerk: eine Schulklasse erhält dadurch ca. 2500 Farben nach Gerhard Richter (je nach Schüleranzahl)

Tafelbild mit Beschreibung des Vorgangs zur Gestaltung von Zufallsbildern



Schülerergebnisse aus Jahrgangsstufe 2



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les couleurs : bleu, jaune, rouge, vert, orange, marron ... les chiffres 1–100</i>
Strukturen	<i>ggf. Je vois ... / Il y a ... / Oui, j'aime le tableau. / Non, je n'aime pas le tableau. Le (numéro) un est rouge, le (numéro) deux est bleu ... Je choisis la case ... Je colorie la case ... en ... C'est à toi. J'aime beaucoup ce dessin, parce que c'est joli / j'aime le jaune / bleu est ma couleur préférée.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Videos zum Werk des Künstlers Gerhard Richter, z. B. „Alles andere als Gekraker!“ (<https://mediathek.mebis.bayern.de/index.php?doc=record&identifiant=BWS-04986378>) [Zugriff: 30.06.2021], „4900 Farben“ (<https://www.gerhard-richter.com/de/videos/abstracts/4900-colours-cr-901-103>) [Zugriff: 30.06.2021]

3. Liedeinführung *Tête, épaule, jambe et pied*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Musik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	evtl. Melodie/Lied <i>Tête, épaule, jambe et pied</i> , Wortkarten, Bildkarten

Kompetenzerwartungen*Musik 1/2**Lernbereich 1 Sprechen – Singen – Musizieren*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.
- sprechen und singen anstrengungsfrei und deutlich artikuliert.
- begleiten und gestalten Texte und Lieder mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksmitteln.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erlernen das Lied *Tête, épaule, jambe et pied* und erarbeiten dadurch den Wortschatz zu den Körperteilen.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Melodie zum Lied *head & shoulders* (ist vielen Kindern bereits bekannt) anhören/summen
- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler (ggf. Impuls: Dieses Lied gibt es in verschiedenen Sprachen.)

Liedeinführung

- Erarbeitung des Liedes *Tête, épaule, jambe et pied*:
 - mehrmaliges Vor- und Nachsprechen des Textes
 - Begleitung des Vortrages mittels Körperbewegungen
 - abschnittsweises Vorsingen der Lehrkraft, die Lernenden singen nach und setzen die Körperbewegungen an den vorgesehenen Stellen ein

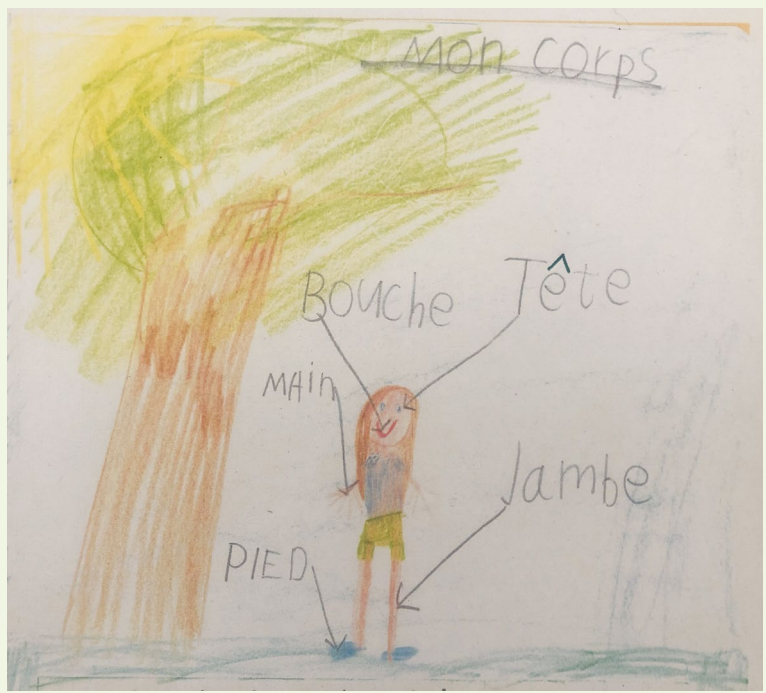
Präsentation

- auswendiges, rhythmisch und melodisch korrektes Vorsingen der Schülerinnen und Schüler
- optische Begleitung durch passende Bewegungen

Ausklang

- mögliche Erweiterung des Liedes, um weitere Körperteile zu erlernen, die für das Thema Körperpflege im Heimat- und Sachunterricht von Bedeutung sind, z. B. *J'ai des dents dans la bouche et des cheveux sur la tête*
- Hefteintrag

Musikhefteintrag aus Jahrgangsstufe 1



Wortspeicher

Wortschatz	<i>mon corps, une tête, une épaule, une jambe, un pied, un nez, une bouche, des yeux, des oreilles, des dents, des cheveux</i>
Strukturen	<i>J'ai ... J'ai ... sur ... J'ai ... dans ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Lied anhören (z. B. <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/grundschule/unterrichtsbeispiele-und-materialien/franzoesische-kinderlieder-und-reime/tete-epaules-et-jambes-et-pieds/>) [Zugriff: 30.06.2021]

Körperteile-Quiz, z. B. mit www.learningapps.org, Anton App

4. Liederführung: *J'aime le printemps*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Musik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	evtl. Melodie/Lied <i>Ich lieb den Frühling</i> , Bildkarten, Liedtext für die Tafel

Kompetenzerwartungen*Musik 1/2**Lernbereich 1 Sprechen – Singen – Musizieren*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erlernen das Lied *J'aime le printemps* und erarbeiten dadurch den Wortschatz zu den Jahreszeiten.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Anhören und Singen des Liedes *Ich lieb den Frühling* (evtl. kennen einige Kinder das Lied schon aus dem Kindergarten)
- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler (ggf. Impuls: Dieses Lied gibt es in verschiedenen Sprachen.)

Liederführung

- Die Lehrkraft singt das französische Pendant zum Lied vor.
- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler
- Wiederholung und Automatisierung von Begriffen wie *le printemps, le soleil, l'été, la neige, le froid, la glace*
- Übersetzen der französischen Strophen mithilfe von an der Tafel präsentierten *scaffolds*
- Erlernen des Textes durch unterschiedliche Nachsprechübungen (z. B. laut/leise, gruppenweises oder rhythmisches Nachsprechen).

Präsentation

- auswendiges Vorsingen der Schülerinnen und Schüler

Weiterarbeit

- rhythmische Begleitung erarbeiten, z. B. mit Instrumenten oder Körperinstrumenten
- Es ist möglich, die Strophen zu allen vier Jahreszeiten zeitnah einzuführen; das Lied kann aber auch zum Jahreszeitenwechsel immer mit der passenden Strophe ergänzt werden (QV: HSU 1/2 Lernbereich 4.1 Zeitbewusstheit und Orientierung in der Zeit).

In diesem *scaffold* für die Tafel wurden bekannte Begriffe durch Bilder ersetzt, damit der Text übersichtlicher und kürzer erscheint. Durch das Mitlesen prägen sich die Kinder unbewusst neue französische Wörter und erste grammatische Regeln ein.



Wortspeicher

Wortschatz	<i>le printemps, l'été, l'automne, l'hiver le soleil, la neige, le froid, la glace, le sable, le château de sable, la plage, le vent, le ciel, les feuilles, les arbres, les cerfs-volants, les bonhommes de neige, la luge, les boules de neige</i>
Strukturen	<i>J'aime ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Video, in dem ein/e Muttersprachler/in ein thematisch passendes Bilderbuch vorliest zur Vertiefung des Wortschatzes, z. B. *Le printemps – apprendre les saisons avec Pinpin et Lili* (<https://www.enfant.com/activites/apprentissage/apprendre-les-saisons-avec-pinpin-et-lili-le-printemps-8109>) [Zugriff: 30.06.2021]

5. Tanz: <i>La danse des animaux</i>	
Jahrgangsstufen	1/2, ggf. auch 3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Bildkarten mit Tieren, denen man typische Bewegungen zuschreibt

Kompetenzerwartungen

Sport 1/2

Lernbereich 4.3 Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- führen einen einfachen Tanz vor.
- stellen mit Bewegungen Alltagssituationen, Rollen, Gefühle und Stimmungen dar.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in der Kleingruppe Bewegungsformen für Tiere und stellen diese mit der Klasse zu einer kleinen Choreografie zusammen.

Hinweise zum Unterricht

Einstimmung

- Auslegen der Tier-Bildkarten (z. B. Schlange, Elefant, Löwe) und Sammeln der französischen Wörter für die Tiere (z. B. *le serpent, l'éléphant, le lion*); evtl. weitere Tiere ins Spiel bringen, die von Kindern pantomimisch dargestellt werden
- Laufspiel: Schülerinnen und Schüler laufen zur Musik, bei Musikstopp nennt die Lehrkraft ein Tier auf Französisch, zu dem nach vorheriger Besprechung eine bestimmte Aufgabe erfüllt werden muss (z. B. *Le singe grimpe sur l'échelle* (= Sprossenwand), *Le chat se cache derrière le mur* (= Turnmatte).)

Hauptteil

- Kleingruppenarbeit: Erarbeitung eines Bewegungsmusters zu einem selbstgewählten Tier, Beschreibung auf Französisch, z. B. *La grenouille saute. L'éléphant marche. Le tigre dort. Le flamant rose danse.*
- Vorstellung der Bewegungsmuster; andere Schülerinnen und Schüler kommentieren mit Satzmuster, das von der Lehrkraft als Beispiel vorgesprochen wird: *J'ai reconnu le tigre, parce que ...* (Fortsetzung je nach Leistungsstand auch auf Deutsch, Lehrkraft ergänzt ggf. französische Wörter).

Zusammenführung

- Zusammenstellung der einzelnen Bewegungsmuster zu einer kleinen Choreografie

Ausklang

- Mit einer passenden Musik wird die Choreografie weiter ausgestaltet. (→ Viele Stücke sind geeignet, auch aktuelle Songs – diese sollten häufige Wechsel von Strophen und Refrain aufweisen.)
- Yogaübung: Tiger (*On fait le tigre*. → Im Vierfüßlerstand wird der rechte Arm nach vorne gestreckt, dann gebeugt unter dem Körper mit dem gebeugten linken Knie zusammengeführt, Arm wird wieder gestreckt und Knie gesenkt, dann Seitenwechsel)

Wortspeicher

Wortschatz	<i>les animaux : le singe, l'éléphant, le tigre, le flamant rose, le chien ... sauter, marcher, danser, voler ...</i>
Strukturen	<i>Le singe grimpe. L'oiseau vole. usw. J'ai reconnu le ..., parce que ... On fait le tigre.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

kurzer Film zu Tieren (→ Vorwissen aktivieren), z. B. *La souris et le chacal* (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/la-souris-et-le-chacal>) [Zugriff: 30.06.2021]

Filmen der getanzten Elemente und z. B. mit der App iMovie (kostenlos) zu einem kleinen Film zusammenstellen

Quiz (z. B. mit kahoot erstellt): Tiere und entsprechende Bewegungen in Verbindung bringen (z. B. *le singe* → *grimper*)

6. Übungen an der Hundertertafel: *Grille de 100*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Mathematik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	großes Hunderterfeld an der Tafel, kleines Hunderterfeld für Schülerinnen und Schüler, Muggelsteine/Spielfiguren

Kompetenzerwartungen*Mathematik 1/2**Lernbereich 1.1 Zahlen strukturiert darstellen und Zahlbeziehungen formulieren*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- orientieren sich im Zahlenraum bis Hundert durch flexibles Zählen (vorwärts, rückwärts, in Schritten [...]).

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler nehmen das (flexible) Zählen in den Fokus und orientieren sich im Hunderterfeld. Sie lassen eine Heuschrecke (symbolisiert z. B. durch eine kleine Spielfigur oder einen Muggelstein) über das Hunderterfeld springen und üben so, sich in diesem zurecht zu finden.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Die Lehrkraft demonstriert den Auftrag (mehrfach) am großen Hunderterfeld an der Tafel: *Où saute la sauterelle ? La sauterelle saute un/deux/trois ... pas vers la droite / la gauche / le haut / le bas.*
- Die Lehrkraft gibt eine weitere Anweisung, beispielsweise: *«Ma sauterelle saute 3 pas vers la droite et 4 pas vers le bas.»*
- Die Schülerinnen und Schüler bewegen ihre Spielfigur passend auf der vor ihnen liegenden Hundertertafel und vergleichen anschließend die Position ihres Spielsteins mit dem an der Tafel.

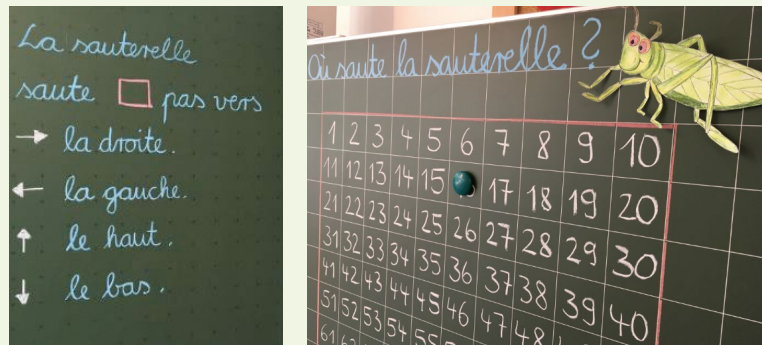
Übungsphase

- Durchführung einiger Beispiele im Plenum
- gegenseitiges Stellen von Aufgaben in Partnerarbeit
- kleine Hundertertafeln als Stütze (Schülerinnen und Schüler haben dadurch die Möglichkeit, die Wege der Heuschrecke mitzugehen)
- Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können die Aufgabe komplexer gestalten, indem sie sich jeweils einen unterschiedlichen Startpunkt aussuchen und/oder mehrere Anweisungen geben.

Zusammenführung

- Schnitzeljagd an der Hundertertafel: Schülerinnen und Schüler erarbeiten in Partnerarbeit einen längeren Auftrag mit mehreren Anweisungen und stellen ihn der Klasse vor.

Tafelbild mit Wortspeicher und Hundertertafel zur Demonstration des Arbeitsauftrags



Wortspeicher

Wortschatz	<i>la droite, la gauche, le haut, le bas la sauterelle</i>
Strukturen	<i>La sauterelle débute à la case ... La sauterelle saute ... pas vers ... Où est-elle ? La sauterelle est à la case ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Video *Alors parle !* – Folge 3: *Les chiffres* (<https://www.ardmediathek.de/video/planet-schule-sprachen/alors-parle-folge-3-les-chiffres/swr-fernsehen/Y3JpZDovL3BsYW5ldC1zY2h1bGUuZGUvQVJEXzEwNTA2X3ZpZGVv/>)
[Zugriff: 30.06.2021]

- Inhalte des Videos für Hörverstehensübungen nutzen (z. B. genannte Zahlen aufschreiben)
- über die Zahlbildung im Französischen sprechen (z. B. *quatre-vingt* ~ achtzig)
- gezeigte Übungen mit der Lerngruppe durchführen (z. B. Zahlen diktieren und am Zahlenstrahl oder an der Hundertertafel zeigen)

7. Bildbeschreibung : *Les forms géométriques*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Mathematik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	farbige Flächenformen, Wortkarten mit französischen Begriffen

Kompetenzerwartungen

Mathematik 1/2

Lernbereiche 2.2 Geometrische Muster benennen und darstellen, 2.4 Geometrische Muster untersuchen und erstellen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen die Begriffe Dreieck, Kreis, Viereck den jeweiligen Flächenformen korrekt und routiniert zu.
- erstellen Anordnungen aus Körpern und geometrische Muster aus ebenen Figuren [...]. Dabei vergleichen und beschreiben sie ihre Vorgehensweise.
- bestimmen und beschreiben Gesetzmäßigkeiten [...] in geometrischen Mustern und setzen diese fort.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben eine Figur, die sich aus geometrischen Formen zusammensetzt. Dazu verwenden sie die Zahlen bis 10 sowie die erarbeiteten Begriffe für Flächenformen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Präsentation eines Bildes mit einer Figur, die aus mehreren geometrischen Formen zusammengesetzt ist
- Schülerinnen und Schüler beschreiben das Bild frei, je nach Kenntnisstand unter Verwendung französischer Begriffe

Erarbeitung

- Erarbeitung/Wiederholung der französischen Begriffe für die Flächenformen mithilfe der farbigen Flächenformen und der Wortkarten
- Sätze bilden, z. B. *Le carré est rouge* usw.
- Beschreibung des Bildes mithilfe eines Wortspeichers, z. B. *Je vois deux cercles rouges*.

Übung

- Beschreibung eines weiteren Bildes durch eine Schülergruppe, eine zweite Gruppe zeichnet das Bild nach Beschreibung

Mögliche Erweiterung

- Erstellung von Bildern aus Flächenformen im Kunstunterricht, die danach einer Partnerin / einem Partner oder der Klasse präsentiert werden
- Erweiterung des individuellen Wortspeichers, da jedes Kind eigene Figuren erstellt (*un chat, une fusée, une maison* etc.)

Schülerprodukte der Jahrgangsstufe 1



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les formes géométriques : le carré, le triangle, le rectangle, le cercle les nombres de 1 à 10 les couleurs : rouge, bleu, vert, violet ...</i>
Strukturen	<i>Le carré est ... Je vois trois cercles rouges et ... J'ai fait une maison. J'ai fait un ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Vertiefung (→ Begriffe Dreieck, Kreis, Quadrat und Rechteck den jeweiligen Flächenformen korrekt und routiniert auf Französisch zuordnen, vgl. LehrplanPLUS Grundschule Mathematik 1/2: Lernbereich 2.2 Geometrische Figuren benennen und darstellen): z. B. Learninapp *Formes et couleurs* (<https://learningapps.org/16985002>) [Zugriff: 30.06.2021]

8. Die Tageszeiten: *La jour et la nuit*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Heimat- und Sachunterricht
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Bildkarten, Satzstreifen für die Tafel, Material für den Hefteintrag

Kompetenzerwartungen

Heimat- und Sachunterricht 1/2

Lernbereich 4.1 Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verwenden Begriffe zur zeitlichen Einteilung der Lebenswelt zutreffend und orientieren sich daran.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler ordnen Bilder, auf denen unterschiedliche Tageszeiten dargestellt sind, den entsprechenden französischen Sätzen zu.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Die Lehrkraft zeigt Bilder von einem Kind, das zu verschiedenen Tageszeiten unterschiedlichen Tätigkeiten nachgeht.
- Die Schülerinnen und Schüler äußern sich frei, ggf. zunächst in deutscher Sprache.

Erarbeitung

- Fixierung vorgegebener französischer Sätze an der Tafel, Vorlesen der Sätze, ggf. mit pantomimischer Unterstützung
- Zuordnung Satz – Bild
- Eingehen auf die französische Satzstruktur: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Sätze immer mit *Je* beginnen und schlussfolgern, dass *je* „ich“ bedeutet. Ebenso fällt auf, dass *mange* „essen“ bedeuten muss, da die Bildkarten zwei Mahlzeiten zeigen.

Zusammenführung

- Hefteintrag als Sicherung: Wiederanordnung der Begriffe/Sätze, Zuordnung Bildkarten und Satzstreifen

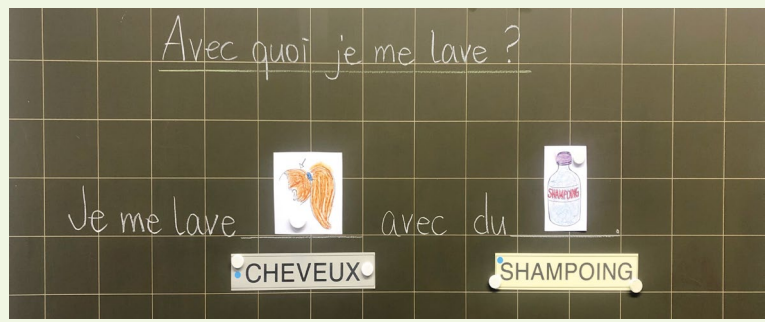
Sicherung

- lautes Vorlesen der Sätze, Vorsprechen, Nachsprechen
- Zuordnungsspiele an der Tafel

Mögliche Weiterführung

- Die Unterrichtsstunde wäre mit folgenden Begriffen erweiterbar: *le matin, la journée, l'après-midi, la nuit*: Um einen Schwerpunkt auf den Tagesablauf zu legen, könnten die Zeitwörter auch am Anfang des Satzes gesetzt werden:
Le matin, je me réveille. / La journée, je suis à l'école. / À midi, je mange. / L'après-midi, je joue (au foot). / Le soir, je mange. / La nuit, je dors.

Tafelbild als Unterstützung für den anschließenden Arbeitsauftrag



Heftleintrag zu *le jour et la nuit* aus Jahrgangsstufe



Wortspeicher

Wortschatz	<i>le jour, la nuit, le soir, à midi (le matin, la journée, l'après-midi)</i>
Strukturen	<i>Je mange ... Je suis à ... Je joue à la/au ... Je me réveille. Je dors.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Lernvideo Tagesablauf auf Französisch (z. B. Stichworte *Une journée typique* in die Suchmaschine eingeben)

eigenen Tagesablauf mit Audioprogramm aufnehmen

9. Sachtext: *La nourriture du hérisson*

Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Heimat- und Sachunterricht
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	ggf. Dokumentarfilm über den Igel, Infotext: <i>La nourriture du hérisson</i>

Kompetenzerwartungen*Heimat- und Sachunterricht 1/2**Lernbereich 3.1 Tiere, Pflanzen, Lebensräume*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben, wie heimische Tier- und Pflanzenarten an ihren Lebensraum angepasst sind.
- beschreiben einfache Nahrungsbeziehungen und zeigen Zusammenhänge in einem ausgewählten Lebensraum auf.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erlesen einen französischen Sachtext und entnehmen daraus wichtige Informationen über die Nahrung des Igels.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Dokumentarfilm über den Igel (auf Deutsch)
- Wiederholen der Wiesentiere auf Französisch

Erarbeitung

- Erlesen der Überschrift; Vorwissen aktivieren
- Erlesen des französischen Lesetextes in Einzelarbeit
- Die Lehrkraft liest den Text vor, die Schülerinnen und Schüler lesen leise oder halblaut mit (Sicherung des Klangbilds)
- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler: Das habe ich verstanden
- Markieren der Nahrungsmittel, die zum Nahrungsspektrum des Igels gehören bzw. die er meidet
- tabellarische oder grafische Darstellung der Ergebnisse (an der Tafel oder im Heft)

Sicherung

- Bildung passender Sätze mit den Strukturen *Le hérisson aime / Le hérisson n'aime pas*
- Zur weiteren Reflexion kann dabei auch der Körperbau des Igels herangezogen werden (Gebiss → Insektenfresser).
- optional: Die Schülerinnen und Schüler üben den Lesevortrag und präsentieren den Text.

Schülerprodukt der Jahrgangsstufe 2

La nourriture du hérisson

Que mange le hérisson?

Le hérisson mange des **poires** et des **pommes**. Il mange aussi des insectes: les **abeilles**, les **chenilles**, les **scarabées** et les **sauterelles**.

Il aime aussi les **souris**, les **escargots**, les **araignées** et les **vers**. Parfois, il mange un **œuf**. C'est délicieux. Attention ! Le hérisson **n'aime pas le lait et le sucre**.

1. Que mange le hérisson ? Surligne les informations importantes.
2. Ecris ce que le hérisson aime manger !
3. Qu'est-ce qu'il n'aime pas manger ?

2. Le hérisson aime manger des poires 🍏, des pommes 🍏, des abeilles 🐝, des chenilles 🐛, des scarabées 🐞 et des sauterelles 🦗, des souris 🐭, des escargots 🐌, des araignées 🕸 et des vers 🐛, des œufs 🥚.

3. Il n'aime pas le lait 🥛 et le sucre 🍬.

Wortspeicher

Wortschatz	le hérisson, la nourriture manger des poires, des pommes, un œuf, le lait, le sucre les abeilles, les chenilles, les scarabées, les souris, les escargots, les araignées, les vers
Strukturen	Le hérisson (il) aime ... Le hérisson (il) n'aime pas ...

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Sachtext aufnehmen und abspielen (evtl. von einem/r Muttersprachler/in gesprochen)

französisches Erklärvideo zum Thema „Nahrung des Igel“ zur Vertiefung des Wortschatzes, z. B. *Hérisson: comment l'accueillir dans son jardin ?* (<https://www.futura-sciences.com/planete/questions-reponses/zoologie/herisson-accueillir-son-jardin-938/>) [Zugriff: 30.06.2021]

Lieder mit Gestik und Mimik, die zum Singen und Mitmachen anregen

→ z. B. *Comptinettes des hérissons – monde des Titounis* (<https://www.mondedestitounis.fr/comptine- chanson.php?id=146>) [Zugriff: 30.06.2021]

5. Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 3/4

Die folgenden Unterrichtsbeispiele⁷⁷ zeigen exemplarisch für die Fächer Kunst (Unterrichtsbeispiel Nr. 10), Musik (Nr. 11, 12), Sport (Nr. 13), Mathematik (Nr. 14) sowie Heimat- und Sachunterricht (Nr. 15) in den Jahrgangsstufen 3 und 4 auf, wie im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* komplette Unterrichtseinheiten auf Französisch durchgeführt werden können. Oft bietet es sich aber auch an, nur in einzelnen Phasen Französisch als Unterrichtssprache zu verwenden. Des Weiteren wird ein exemplarisches Unterrichtsbeispiel für die zwei zusätzlichen Französischstunden ab Jahrgangsstufe 3 dargestellt (Nr. 16).

10. Gestaltung: *Les trois moineaux*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Kunst
Zeitraumen	5–6 UZE
Benötigtes Material	Gedicht „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern, Bild eines Spatzen, Malblock, Malkasten, Deckweiß

Kompetenzerwartungen

Kunst 3/4

Lernbereich 4 Erfahrungswelten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen Personen, Tiere und Objekte aus ihrer Umwelt in ihren charakteristischen Eigenschaften wahr und beschreiben diese.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein Bild zum Gedicht „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, sich das im Deutschunterricht erarbeitete Gedicht als Bild vorzustellen
- Schülerinnen und Schüler äußern sich mit dem bekannten Satzmuster *il y a* und Beispielen aus dem erarbeiteten Winterwortschatz → Aufbau eines Wortspeichers mithilfe von Bildern und Wortkarten
- Wiederholung der Bezeichnung für die Körperteile eines Vogels anhand der Abbildung eines Spatzen
- Wiederholung der bekannten Farbbegriffe, Ergänzung um *couleurs froides und clair/forcé*

Arbeitsphase

- Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Bild über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg. Dabei liegt der Fokus in jeder Stunde auf einem anderen Detail des Bildes (z. B. der Hintergrund, der Baum, die Spatzen, die Schneelandschaft), dessen zugehöriger Wortspeicher sprachlich und inhaltlich jeweils wiederholt wird.

77 Hinweis: In den folgenden Unterrichtsbeispielen wird auf externe Webangebote und Apps hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten und Apps aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

Zusammenführung/Präsentation

- Ausstellung der fertiggestellten Bilder am Ende der Sequenz
- Schülerinnen und Schüler wählen je ein Bild aus und beschreiben mithilfe von Satzmustern, was ihnen daran gefällt (→ Wortspeicher)
- Gespräch auf Deutsch: wertschätzender Vergleich möglichst charakteristischer und differenzierter Darstellungen in den Schülerwerken (z.B. des Schnees, der Spatzen) mit fantasievollen Ergänzungen (z.B. Schal, Mützen), Schülerinnen und Schüler äußern Gründe für die gewählte Darstellung und fassen ggf. den Entschluss, bei zukünftigen Gestaltungen bestimmte Aspekte zu berücksichtigen (z.B. verschiedene Pinsel bzw. Werkzeuge für die Gestaltung unterschiedlicher Oberflächen zu verwenden, beispielsweise Schwämmchen für Schneesturm, Wattestäbchen für Schneeflocken, Borstenpinsel für Baum, Haarpinsel für Gefieder oder fantasievolle Details zu ergänzen).

Erweiterung

- Gedicht *Trois petits oiseaux* von Marie Vancalys: Erarbeitung, Strophenweise vortragen

Schülerprodukte der Jahrgangsstufe 3

**Wortspeicher**

Wortschatz	<i>les couleurs</i> : bleu, (foncé/clair), violet, rose, marron, noir, blanc <i>l'oiseau / le moineau</i> : le bec, le ventre, les ailes, la tête, les yeux (fermés) ... <i>l'hiver / le temps</i> : avoir froid, la neige, il neige, les flocons de neige, il fait froid, le ciel ...
Strukturen	<i>Le moineau a deux ailes.</i> <i>Le ciel est bleu clair.</i> <i>J'aime l'image / les couleurs / les oiseaux / l'hiver / la neige, parce que ...</i>

11. Werkhören I: *Pierre et le loup (Les instruments)*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Musik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Ausschnitte aus dem Werk <i>Pierre et le loup</i> (Peter und der Wolf), in denen jeweils ein Instrument besonders deutlich zu hören ist, Bild- und Wortkarten, ggf. Arbeitsblatt

Kompetenzerwartungen*Musik 3/4**Lernbereiche 2: Musik – Mensch – Zeit, 4: Musik und ihre Grundlagen*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte (z. B. Besetzung, Form, Funktion).
- unterscheiden Bezeichnung, Aussehen, Klang und Spielweise je eines (weiteren) Vertreters der Instrumentenfamilien des Orchesters und eines Tasteninstrumentes und identifizieren diese Instrumente in Hörbeispielen.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler assoziieren die Instrumente mit den ihnen bereits bekannten Figuren des Werks *Pierre et le loup* und benennen die Instrumente mündlich sowie schriftlich auf Französisch.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung (Wiederholung des Werkinhaltes)*

- Präsentation der ungeordneten Szenenbilder (bis auf letzte Szene „Siegemarsch“)
- Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zum Inhalt des Musikstücks unter Benennung der Figuren (Visualisierung mithilfe von Bild- und Wortkarten, Sicherung der französischen Begriffe)
- Lehrkraft präsentiert Hörbeispiele der jeweiligen Instrumente/Melodien, Äußerungen der Schülerinnen und Schüler (Visualisierung mithilfe von Bild- und Wortkarten)

Erarbeitung

- Zuordnung der Figuren und Instrumente/Melodien nach dem Ich-Du-Wir-Prinzip:
 - Ich-Phase: Bei erneutem Abspielen der Hörbeispiele ordnen die Schülerinnen und Schüler die Figuren und Instrumente/Melodien einander zu (schriftliches Festhalten der Zwischenergebnisse, z. B. auf einem Arbeitsblatt).
 - Du-Phase: Austausch im Partnergespräch (ggf. Anpassung der festgehaltenen Zwischenergebnisse)
 - Wir-Phase: Nach einer weiteren Präsentation der Hörbeispiele begründen die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidung, ggf. auf Deutsch (z. B. Melodie passend zur Figur: fröhlich, träge, watschelnd, gefährlich, zwitschernd) (→ Wortspeicher).

Zusammenführung

- Präsentation der Ergebnisse an der Tafel und Verbalisierung auf Französisch (→ Wortspeicher)

Ausklang

- Auflösung mithilfe eines Videos einer musikalischen Lesung (z. B. Stichworte *Pierre et le loup* (Prokofiev) in die Suchmaschine eingeben)

Ausblick

- Fortführung der Sequenz mit dem Unterrichtsbeispiel *Pierre et le loup – Le marche triomphale* (s. Unterrichtsbeispiel Nr. 12)

Wortspeicher

Wortschatz	<i>les personnages : Pierre, le grand-père, le chat, l'oiseau, le canard, le loup, les chasseurs les instruments : le violon, la flûte, la clarinette, le hautbois, le basson, les timbales, le cor autres: le jardin, la forêt, la maison</i>
Strukturen	<i>Le violon représente Pierre. ...</i>

12. Werkhören II: *Pierre et le loup (La marche triomphale)*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Musik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Audiodatei des Werkausschnitts <i>La marche triomphale</i> (Triumphzug) aus <i>Pierre et le loup</i> (Peter und der Wolf), Bildkarte einer Szene, Bild- und Wortkarten, ggf. Arbeitsblatt

Kompetenzerwartungen*Musik 3/4**Lernbereich 2: Musik – Mensch – Zeit*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte (z. B. Besetzung, Form, Funktion).

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler hören den Triumphzug aus dem Werk „Peter und der Wolf“ und erarbeiten die Reihenfolge, in der die Figuren marschieren, indem sie die Instrumente erkennen. Sie benennen Figuren und Instrumente mündlich sowie schriftlich auf Französisch.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Präsentation des Szenenbilds, das darstellt, wie Peter den Wolf gefangen nimmt und die Jäger aus dem Wald kommen
- Wiederholung der bekannten Figuren sowie der Zuordnung der passenden Instrumente mithilfe von Bild- und Wortkarten (s. Unterrichtsbeispiel Nr. 11 *Pierre et le loup (Les instruments)*)

Erarbeitung

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Hinweis, dass das Ende des Werks den Titel *La marche triomphale* („der Triumphzug“) trägt.
- Partnergespräch zu Vermutungen über das Ende und die Bedeutung / den Inhalt des Triumphzugs, Äußerungen im Plenum, Bestätigung richtiger Vermutungen
- Vorbereitete Figuren des Musikstücks (z. B. auf einem Arbeitsblatt) werden von den Schülerinnen und Schülern ausgeschnitten.
- mehrfache Präsentation des Hörbeispiels: Schülerinnen und Schüler legen die Figuren in der Reihenfolge, in der sie zugehörigen Instrumente hören, vor sich ab; Vergleich des Ergebnisses mit einer/m Partner/in

Zusammenführung/Präsentation

- Schülerinnen und Schüler verbalisieren ihre Ergebnisse (→ Wortspeicher). Bei erneutem Hören werden die Bildkarten der Figuren sukzessive in der richtigen Reihenfolge an der Tafel befestigt.

Ausklang

- Lehrkraft präsentiert ein Video mit dem Triumphzug (z. B. Stichworte *la marche triomphale Gérard Philipe* in die Suchmaschine eingeben)

Wortspeicher

Wortschatz	<i>La marche triomphale</i> <i>les personnages : Pierre, le grand-père, le chat, l'oiseau, le canard, le loup, les chasseurs</i> <i>les instruments : le violon, la flûte, la clarinette, le hautbois, le basson, les timbales, le cor</i> <i>autres: le jardin, la forêt, la maison, la corde, le zoo</i>
Strukturen	<i>z. B. Pierre a une corde. / L'oiseau / Le chat est sur l'arbre. / Le loup est attrappé. / Les chasseurs arrivent de la forêt. / Le loup a mangé le canard. / Le grand-père est dans la maison.</i> <i>Premièrement arrive Pierre ..., deuxièmement arrive ..., etc.</i>

13. Verhaltensregeln bei Partnerübungen: *Qui est le plus fort?*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Turnmatten, Reifen, Malerkrepp

Kompetenzerwartungen

Sport 3/4

Lernbereich 4.3 Spielen und Wettfeiern mit und ohne Ball / kleine Spiele und Sportspiele

Die Schülerinnen und Schüler ...

- halten sich an Spielregeln, verändern sie situationsbedingt und verhalten sich fair.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler messen spielerisch in Partnerübungen ihre Kräfte unter Beachtung erarbeiteter Verhaltensregeln. Dabei stärken sie ihr Körpergefühl und verbessern ihre Selbsteinschätzung.

Hinweise zum Unterricht

Vorbereitung

- *Warming-up-Spiel*
- *Lehrerzählung: Aujourd'hui, tu peux nous montrer comme tu es fort ! (Lehrkraft zeigt auf Bizeps.) Nous allons faire des duels. Tu travailles à deux. (Lehrkraft zeigt auf Partnerkinder.) Attention ! Ce qui est important pour ces jeux :*
 - *le respect : Tu acceptes ton adversaire comme il est !*
 - *la politesse : Tu dis «Bonjour.», tu t'inclines avant de commencer, tu dis «Au revoir.» et tu t'inclines à la fin ! (Lehrkraft macht vor.)*
 - *les limites de ton adversaire : Quand il dit «Stop ! », c'est stop ! (Lehrkraft zeigt mit der Handfläche das Stoppzeichen.)*
- *Schülerinnen und Schüler berichten ggf. über eigene Erfahrungen bei Sportarten, in denen gleiche/ähnliche Verhaltensregeln gelten*
- *Erläuterung der Stationen:*
 - *Jeu numéro 1: Viens de mon côté ! (Komm auf meine Seite!)*
 - für jedes Paar eine ca. 1 m lange Linie aus Krepp auf dem Boden kleben, zwei Matten bereithalten
 - L: *Tu te mets en face de ton adversaire. La ligne est au milieu. Tu te tiens avec une main. Celui qui arrive à tirer son adversaire de son côté a gagné.*
 - *Jeu numéro 2: Combat de dos (Rückenkampf)*
 - für jedes Paar zwei Matten bereithalten
 - L: *Tu t'assieds dos à dos avec ton adversaire. Tu essaies de le pousser du tapis.*
 - *Jeu numéro 3: Dans la flaqué d'eau ! (Tritt in die Pfütze!)*
 - für jedes Paar einen Reifen, zwei Matten bereithalten
 - L: *Le cerceau est une flaqué d'eau. Elle est au milieu. Celui qui pousse ou qui tire son adversaire dans la flaqué d'eau a gagné.*
 - *Jeu numéro 4: Descends du tapis ! (Runter von der Matte!)*
 - für jedes Paar zwei Matten bereithalten
 - L: *Tu te mets au milieu du tapis sur les genoux en face de ton adversaire. Essaies de le pousser du tapis ! Le premier qui touche le sol a perdu.*

- *Jeu numéro 5: Les tortues* (Schildkröten)
 - für jedes Paar zwei Matten bereithalten
 - L: *Les tortues détestent / n'aiment pas être sur le dos, parce qu'elles n'arrivent plus à se retourner. Tu es une tortue. Tu es sur le ventre et ton adversaire essaies de te retourner. Qui est le plus fort?*
- Zwei Schülerinnen bzw. Schüler demonstrieren die Übung. Die Lehrkraft kommentiert bei Bedarf.

Durchführung

- Übung an den Stationen

Präsentation

- einzelne Paare präsentieren ihren Kampf
- Tipps und Tricks einzelner Schülerinnen und Schüler

Ausklang

- freie Äußerung der Schülerinnen und Schüler: So war das für mich / So habe ich mich gefühlt / Besonders hat mir Spiel Nr. ... gefallen, weil ...
- *Cool down*

Wortspeicher

Wortschatz	<i>Bonjour, au revoir, stop, un duel, mon/ton adversaire, le respect, la politesse, les limites, les genoux, le dos, les mains, en face de, au milieu, le sol, la tortue, la ligne</i>
Strukturen	<i>C'est parti, c'est fini Ça va ? J'ai gagné, tu as gagné, j'ai perdu, tu as perdu Toucher le sol, être fort, pousser quelqu'un, se retourner Détester quelque chose, ne pas aimer quelque chose J'aime le jeu numéro ..., parce-que ...</i>

14. Zahlenraumerweiterung: *Les nombres jusqu'à mille*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	2 UZE
Benötigtes Material	Bild mit einer großen Anzahl gleicher Gegenstände

Kompetenzerwartungen*Mathematik 3/4**Lernbereich 1.1 Zahlen strukturiert darstellen und Zahlbeziehungen formulieren*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schätzen und bestimmen Anzahlen, orientieren sich im Zahlenraum bis zur Million durch flexibles Zählen und nutzen Strukturen bei der Zahlerfassung.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Zahlen bis 1000.

Hinweise zum Unterricht

- Erhebung des Vorwissens vorab, z. B. mithilfe der Weißblattmethode

Hinführung

- kurze Übungsphase, z. B. Blitzlesen der Zahlen bis 100 (z. B. am Rechenrahmen oder mit Dienes-Material) → Wiederholung der Stellenwerte möglich, z. B. 28 → 2 *dizaines* et 8 *unités*

Erarbeitungsphase

- Lehrkraft präsentiert eine große Anzahl gleicher Gegenstände (z. B. 1000 Streichhölzer, Büroklammern, Reiskörner, Murmeln im Glas), Schülerinnen und Schüler äußern sich frei, schätzen Anzahl, begründen die Schätzung
- Kleingruppenarbeit: Schülerinnen und Schüler finden eine Möglichkeit, die Anzahl „möglichst geschickt“ zu ermitteln, ggf. Zwischenreflexionen zu Bündelungsstrategien (mögliche Herangehensweise: Gruppen zählen nur einen Teil der Gesamtanzahl, Gesamtergebnis ergibt dann 1000)

Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse, Austausch über Strategien und Schwierigkeiten
- Festhalten der ermittelten (Teil-)Anzahlen

Festigung

- Gestaltung einer Heftseite bzw. eines Plakats zur Lieblingszahl unter Verwendung verschiedener Möglichkeiten der Zahldarstellung (z. B. Quadrate/Striche/Punkte, Stellenwerttabelle, Zahlenstrahl, Zahlerlegungen, Zahlwort, Zahl in Verbindung mit Größen)
- Würdigung der Ergebnisse, z. B. im Rahmen eines Rundgangs und Betrachtung der Lieblingszahlen, Präsentation einzelner Zahldarstellungen durch Schülerinnen und Schüler (z. B. mithilfe der Dokumentenkamera)
- Festigung der französischen Sprechweise durch begleitendes Sprechen (z. B. in Bezug auf die Bündel, Dienes-Material oder Stellenwerttabelle)

Wortspeicher

Wortschatz	<i>Les nombres jusqu'à mille les centaines (cent, deux cents etc.) Wdh. les dizaines, les unités tableau de numération</i>
Strukturen	Schreibweise der Zahlen: <i>deux cents cinquante-trois</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Zahlendiktat über eine selbst erstellte Übung (Muttersprachler/in liest Zahlen auf Französisch vor, Kinder schreiben sie auf)

15. Regeln innerhalb der Gemeinschaft: <i>Nos règles en classe</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Heimat- und Sachunterricht
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Wimmelbild „Chaos im Klassenzimmer“, Blätter für Partnerarbeit

Kompetenzerwartungen

Heimat- und Sachunterricht 3/4

Lernbereich 1.1 Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reflektieren ihre Rechte und Pflichten innerhalb der Gemeinschaft und übernehmen Verantwortung in der Klasse und in der Schule

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Notwendigkeit von Regeln in einer Gemeinschaft. Dazu formulieren sie ihnen wichtige Regeln und gestalten einen Hefteintrag.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Wimmelbild zeigt Chaos im Klassenzimmer, freie Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrkraft regt an, Gegenstände im Klassenzimmer auf Französisch zu benennen

Erarbeitung

- Schülerinnen und Schüler formulieren in Partnerarbeit Regeln, die sie für wichtig erachten; Vorstellung im Plenum
- Einigung der Klasse auf die wichtigsten fünf Regeln
- Die von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Regeln werden an der Tafel festgehalten, die Lehrkraft ergänzt die Regeln auf Französisch. Durch mehrmaliges Vor- und Nachsprechen werden diese gefestigt.
- ggf. Hörübung: Die Lehrkraft spricht einen französischen Satz und zeigt dabei entweder auf den richtigen oder einen falschen Satz, beim richtigen Satz stehen die Kinder auf.

Sicherung/Ausklang

- Die Schülerinnen und Schüler gestalten einen Hefteintrag mit deutschen und französischen Elementen. Sie benennen auf Französisch die Regel, die sie am wichtigsten finden.

Wortspeicher

Wortschatz	Wdh. <i>La salle de classe:</i> <i>la table, la chaise, le tableau, la porte etc.</i> <i>travailler, aider, écouter</i>
Strukturen	<i>On travaille ensemble.</i> <i>On aide tous.</i> <i>On écoute bien.</i> <i>Je trouve important que ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Schülerinnen und Schüler interviewen sich gegenseitig, z. B. *Quelles sont nos règles en classe ? Nous travaillons ensemble etc.* (→ Aufnahme mit Tablet)

16. Märchen: <i>Le Prince Grenouille</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Französisch
Zeitraumen	2 UZE
Benötigtes Material	Bild- und Wortkarten für die Tafel, Ausschneidebogen mit Bildkarten und Sätzen für Schülerinnen und Schüler

Kompetenzerwartungen

2.2.1 Kommunikative Kompetenzen

Kommunikative Fertigkeiten: Hör- und Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entnehmen zentrale Informationen (z. B. anhand von Schlüsselwörtern) durch Hör-/Hörsehverstehen aus didaktisierten und alters- sowie niveauangemessenen authentischen Inhalten ihrer Lebenswelt.

Kommunikative Fertigkeiten: Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen und können kurze Sätze lesen.
- erkennen und markieren Schlüsselwörter in (auch bildlich gestützten sowie authentischen) Texten und entnehmen über Schlüsselwörter bestimmte (Detail-)Informationen.

Aufgabe

Nach einer französischen Lehrererzählung des bereits aus dem Deutschen bekannten Märchens „Der Froschkönig“ erlesen die Schülerinnen und Schüler den Text auf Französisch.

Hinweise zum Unterricht

Vor dem Lesen

- Lehrererzählung des Märchens auf Französisch mit Visualisierung des relevanten Wortschatzes durch Bild- und Wortkarten
- freie Schüleräußerungen zum Verstandenen
- weiterer Vortrag des Märchens durch die Lehrkraft: Schülerinnen und Schüler bringen Bilder (Ausschneidebogen) in die richtige Reihenfolge, Vergleich mit einer/m Partner/in

Erlesen der Sätze

- Kurze Sätze werden von den Schülerinnen und Schülern in Einzelarbeit gelesen und den Bildern zugeordnet (Ausschneidebogen).
→ Hinweis: Wenn in jedem Satz ein zuvor besprochenes Schlüsselwort vorkommt, z. B. *la boule d'or*, erleichtert dies den Schülerinnen und Schülern die Zuordnung (Dieses Wort kann zusätzlich farbig markiert werden.).
- Vergleich der Zuordnung
- Lehrkraft liest die Sätze (mehrfach) vor, Schülerinnen und Schüler lesen leise/halblaut mit

Festigung

- Übung des flüssigen Lesens: Schülerinnen und Schüler lesen in Partnerarbeit die Sätze, Präsentation vor der Klasse

Ausklang

- Gespräch über weitere bekannte Versionen des Märchens

Tafelbild mit Schlüsselwörtern



Wortspeicher

Wortschatz	<i>La princesse, le château, la boule d'or, le puits, la grenouille, la promesse, la porte, le repas, la fureur/la colère, le prince, le mariage</i>
Strukturen	<i>Numéro ... est le/la ... Le texte va avec image numéro ... Le texte va avec le/la ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Audioaufnahme des Lesetextes durch die Lehrkraft

→ Schülerinnen und Schüler lesen den Text, während die Audioaufnahme läuft (Tandemlesen)

Audioaufnahmen des Lesetexts durch die Schülerinnen und Schüler

→ nach mehrfachem Üben Lesevortrag digital aufzeichnen

17. Hohlmaße: <i>Combien d'eau y a-t-il dans la tasse?</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Gefäße, Messbecher, Wort- und Bildkarten

Kompetenzerwartungen

Mathematik 3/4

Lernbereich 3.1 Messhandlungen durchführen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- messen Größen mit selbst gewählten und standardisierten Maßeinheiten (Liter und Milliliter) sowie mit geeigneten Messgeräten (z. B. Messbecher).
- verwenden Abkürzungen zu den standardisierten Maßeinheiten (l und ml) und notieren Messergebnisse.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen verschiedene Hohlmaße, messen deren Inhalte mit geeigneten Messgeräten und beschreiben den Vorgang sowie die Erkenntnisse mündlich auf Französisch.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Zeigen, Benennen und Besprechen verschiedener Gefäße mit Hilfe von Wort- und Bildkarten
- Festigen des Wortschatzes sowie verschiedener Maßeinheiten
- Schätzen und Notieren der Hohlmaße (z. B. *Dans la tasse / Dans le verre, il y a Je pense qu'il y a ...* → Wortspeicher)
- Fragestellung: Wie viel passt in die Gefäße?
- Vermutungen zur Lösung und zum Lösungsweg (mit Verschriftlichung)

Arbeitsphase/Exploration

- Durchführung der Messhandlungen mit verschiedenen Gefäßen
 - Notieren der Ergebnisse (z. B. mit Hilfe einfacher Protokolle)
 - Gruppenarbeit
 - Austausch über die Ergebnisse

Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse (→ Wortspeicher)
- Visualisierung an der Tafel

Ausklang

- Vergleich der Ergebnisse und Erkenntnisse mit den Vermutungen am Anfang der UE

Bild-/Wortkarten zur Hinführung und Wortschatzarbeit



Wortspeicher

Wortschatz	<p><i>le récipient, le verre mesureur oder le verre doseur, le verre, la tasse, le seau</i> <i>le volume (da es sich um Hohlmaße handelt): le litre, le millilitre, trois quarts de litre, le demi litre</i> <i>le liquide, plein/e, vide, verser qc dans qc, vider</i></p>
Strukturen	<p><i>Je pense qu'il y a ... litres / millilitres.</i> <i>Il y a ... litres / millilitres.</i> <i>Je pense que dans la tasse il y a plus d'eau que dans le verre.</i></p>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

- Führen eines digitalen Durchführungsprotokolls
 → Festhalten der Messergebnisse auf einem digitalen Endgerät (Tablet, PC)
- Erstellen eines digitalen Info-Plakats
 → Festhalten der Ergebnisse auf einer digitalen Pinnwand; Möglichkeit der themengebundenen Gestaltung des Designs

18. Geo-Buffer: <i>Les châteaux géométriques</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Körper, Bauklötze, Bleistift, Lineal, kariertes Blockblatt, Teller, Bildkarten Körper (evtl. Tablet, Beamer, Dokumentenkamera)

Kompetenzerwartungen

Mathematik 3/4

Lernbereich 2.1 Sich im Raum orientieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erstellen Baupläne und nutzen diese zur Orientierung im Raum sowohl handelnd als auch in ihrer Vorstellung
- stellen Beziehungen zwischen zwei- und dreidimensionalen Darstellungen von räumlichen Gebilden her
- benennen geometrische Körper, bauen und stellen räumliche Gebilde dar
- erstellen Baupläne räumlicher Gebilde und berücksichtigen dabei die Eigenschaften der Flächenformen

Aufgabe

Angeregt durch die Benennung und Wiederholung geometrischer Körper mittels zwei- und dreidimensionaler Modelle, bauen die Schülerinnen und Schüler eigene Geo-Burgen in Gruppen. Anschließend erfolgt die Übertragung der Modelle auf Baupläne. Die Schülerinnen und Schüler stellen die Zeichnungen in verschiedenen Ansichten dar.

Vorwissen

In den vorherigen Stunden fand neben einer Wiederholung der Eigenschaften von geometrischen Körpern auch die Erforschung der einzelnen Flächen der Körper auf Papier statt. Mit Hilfe ihrer Erkenntnisse können die Schülerinnen und Schüler anschließend abgebildete Körperbauten anhand gezeichneter Pläne erschließen. Als Erweiterung ordnen sie zudem Pläne aus verschiedenen Perspektiven abgebildeten Modellen zu.

Hinweise zum Unterricht

Aktivierung

- Marktplatz: Die Schülerinnen und Schüler fragen sich gegenseitig die Eigenschaften der Körperformen mit Hilfe von Bildkarten ab.
(Wortspeicher: *Le solide a..., Qu'est-ce que c'est?, C'est..., la sphère, le cube, le pavé droit, la pyramide, le cylindre, le prisme, le cône, l'arête, le sommet, la face*)
- Rätsel zur Festigung der typischen Merkmale (zum Beispiel: *Le solide a 5 faces, 5 arêtes, ..., Qu'est-ce que c'est?*) im Sitzkreis; Zuordnung passender Kärtchen nach Benennung des Modells; Benennung und Erfragung der restlichen Körper.

Hinführung

- Die Schülerinnen und Schüler benennen Monumente (z. B. Nürnberger Burg, Louvre, Körpermodelle (s. Bild), etc.) und zählen die darin zu erkennenden geometrischen Körper auf.
- Wiederholung der zu sehenden Flächen aus verschiedenen Perspektiven (z. B. *Le prisme a deux triangles et 5 rectangles.*)

Problemstellung

- Erklärung des Arbeitsauftrages: Baue eine eigene Geo-Burg. Alternativ kann hier auch in Gruppen gearbeitet werden: Baue gemeinsam mit deinen Gruppenmitgliedern eine Geo-Burg. Diese soll anschließend und auch in weiteren Stunden auf einem Geobuffet (Ausstattisch im Klassenzimmer) präsentiert werden.
Frage: *Wie gellingt es mir/luns, eine Geo-Burg nachzubauen?*

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Nutzen und Verwendungsmöglichkeiten eines Bauplans.
- Zusammenfassung möglicher Probleme beim Übertrag vom Dreidimensionalen ins Zweidimensionale in einer kurzen Mathematikkonferenz (z. B. Verdecken einzelner Formen in verschiedenen Perspektiven)

Arbeitsphase/Exploration

- Bauen eigener Geo-Burgen in Kleingruppen mit Hilfe der vorgegebenen geometrischen Körper auf Tellern
- Zur Differenzierung liegen Bildkarten mit Beispielen verschiedener Geo-Burgen zur Unterstützung des kreativen Prozesses bereit.
- Übertragung der Schülerprodukte auf Papier und Fertigung zweidimensionaler Ansichten des gewählten Bauwerks
- Die Fertigung der zweidimensionalen Ansichten erfolgt dabei aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven (links, rechts, vorne, hinten, unten, oben). Die Aufteilung der jeweiligen Ansicht erfolgt innerhalb der Lerngruppe. Zur Hilfe können die Schülerinnen und Schüler das Bauwerk auf den Tellern drehen.

Zwischenreflexion

- Zeigen einzelner gezeichneter Ergebnisse, um Hinweise/Tipps zur Ausführung zu geben

Zusammenführung/Präsentation

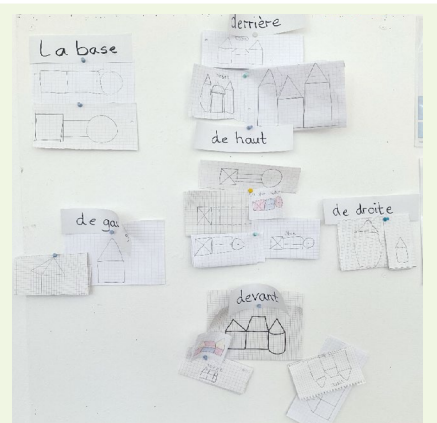
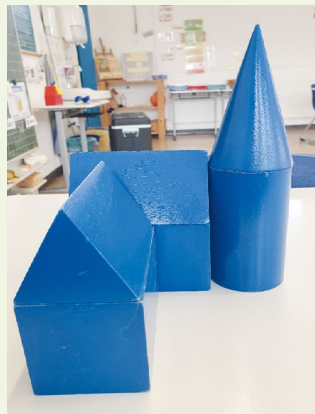
- Auf der Lerntheke werden die Bauwerke ausgestellt (Geo-Buffer) und die Ergebnisse der Lernenden an der Tafel veranschaulicht. Die Schülerinnen und Schüler betrachten die Baupläne und ordnen diese den Bauwerken zu (siehe Wortspeicher).

Ausklang

- Reflexion und Feedback zur Arbeit in der Lerngruppe und ihren Ergebnissen.
- Durchführung der Bewegungspause mittels französischer Bewegungswürfel durch die Mini-Profis im Rahmen des Klassendienstes. Die Bewegungspause kann bei Bedarf auch zu einem früheren Zeitraum durchgeführt werden.

Schülerprodukte der Jahrgangsstufe 4

Fotoaufnahme eines Modells sowie Ansichten der Schülerinnen und Schüler dazu



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les solides : la sphère, le cube, le pavé droit, la pyramide, le cylindre, le prisme, le cône, l'arête, le sommet, la face, le rectangle, le carré, le triangle, le cercle</i>
Strukturen	<i>Mon solide a... Qu'est-ce que c'est? C'est...</i>

19. Wir planen: <i>Le terrain de jeu de mes rêves</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	HSU
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Stifte, Lineal, Geo-Dreieck, DIN-A2-Papier, DIN-A4-Papier (evtl. Tablet)

Kompetenzerwartungen

HSU 3/4

Lernbereich 1.1 Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vollziehen bei politischen Entscheidungen (z. B. zur Errichtung eines Spielplatzes) die Perspektiven und Bedürfnisse unterschiedlicher Interessengruppen nach und wägen mögliche Alternativen ab.
- hinterfragen Rollenklischees für Mädchen und Buben und akzeptieren die Vielfalt an Interessen, Stärken und Handlungsmöglichkeiten aller Kinder.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Kleingruppen einen Grundriss mit Ideen für Spielgeräte für ihren Wunsch-Spielplatz.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Präsentation eines einfachen Grundrisses eines Spielplatzes mit wenig Spielmöglichkeiten und Besprechen desselben in der Klassengemeinschaft
- Aktivierung von Vorwissen: der Grundriss und die Legende (*le plan et la légende*)
- Impuls: Erstellt euren Wunsch-Spielplatz. (*Créez le terrain de jeux de vos rêves !*)
- Ideensammlung zu Spielgeräten und zum Vorgehen
- Besprechen möglicher Altersgruppen, die den Spielplatz gemeinsam nutzen
- Besprechen möglicher Vorlieben von sowohl Mädchen als auch Jungen im Hinblick auf bevorzugte Spiele und die damit verbundenen Spielgeräte

Arbeitsphase/Exploration

- Erarbeitung eines Grundrisses eines Wunsch-Spielplatzes in Kleingruppen
- Individualisierung: Größe des Spielplatzes, Anzahl und Anordnung der Spielgeräte, zusätzliche Bau-Einheiten (Bänke, Picknicktische, Liegewiese usw.), Zielgruppe

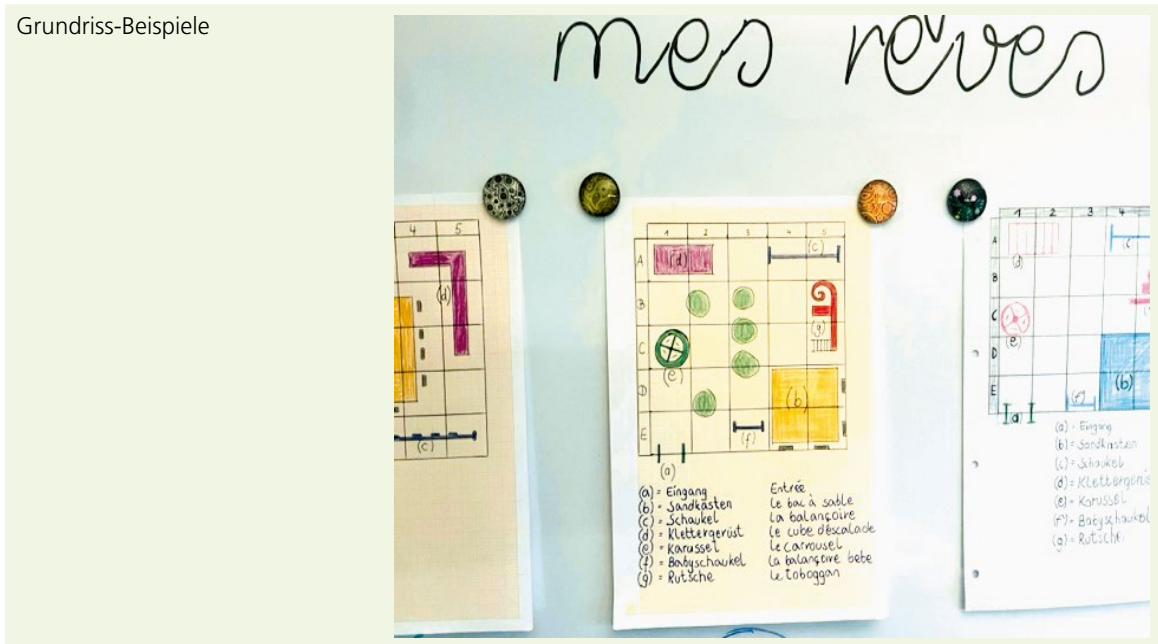
Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse (→ Wortspeicher)
- Rundgang/Schülerausstellung auf Stelltafeln im Klassenzimmer
- Kurzpräsentation der Arbeitsgruppen an den Stellwänden

Ausklang

- Rückmeldungen zu den Ideen (→ Wortspeicher)
- Reflexion hinsichtlich des Umgangs mit verschiedenen Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit: z. B. Wie habt ihr euch geeinigt? Wie habt ihr Meinungsverschiedenheiten gelöst? Auf welchem Weg habt ihr abgestimmt? (→ Wortspeicher)

Grundriss-Beispiele



Wortspeicher

Wortschatz	<i>le terrain de jeux (de mes rêves) ; les jeux (m.) : la balançoire, le cube d'escalade, le toboggan, le bac à sable, l'aire (f.) de jeux d'eau (f.), le terrain de foot ; le plan, vu du ciel, la légende ; le papier, le bloc-note, les crayons (m.), la gomme, les feutres (m.), la règle, l'équerre-rapporteur (f.)</i>
Strukturen	<i>Sur notre terrain de jeux, il y a... Nous souhaitons...</i>
Reflexion	<i>J'aime... Je préfère... J'ai une question : C'est facile / difficile.</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

- Einbinden von Tablet-PCs oder Laptops:
- Sichten von Beispielen von Spielplätzen
- Recherche zu Spielgeräten

Möglichkeiten der Einbindung externer Lernorte

- Begehen, Sichten und Vergleichen von lokalen Spielplätzen
- Bestandsaufnahme von Spiel- und Turngeräten auf lokalen Spielplätzen

20. Erstellen eines Vortrags: <i>Présentation des musiciens préférés</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Musik
Zeitraumen	4–6 UZE
Benötigtes Material	Beispiel der Lehrkraft, Tablets oder PC, Drucker/Kopierer, Lautsprecher, Plakate, Stifte, Karten mit Strukturen (ggf. auch digital), Auswahlliste mit Musikvideos geeigneter zeitgenössischer französischer Musik, große Landkarte Frankreichs

Kompetenzerwartungen

Musik 3/4

Lernbereich 1 Sprechen – Singen – Musizieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen ausgewählte Wiedergabemedien zur Präsentation und Reflexion.

Lernbereich 2 Musik – Mensch – Zeit

Die Schülerinnen und Schüler ...

- benennen Titel und Komponisten und geben Auskunft über die Biographie der Musiker
- stellen verschiedene Musikrichtungen einander gegenüber.
- rufen Musik und musikbezogene Information von verschiedenen Medien ab (z. B. CD, DVD, Internet) und nutzen diese zweckgebunden.

Einordnung in die Unterrichtssequenz

Die Schülerinnen und Schüler lernen zeitgenössische französische Musik kennen. Dabei gewinnen sie Einblick in die französische Musikkultur und die Tradition der *Fête de la Musique*. Auf Grundlage eines Beispielvortrags durch die Lehrkraft, der sowohl sprachlich als auch inhaltlich zur Orientierung dient, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Kurzreferate sowie begleitende Plakate in französischer Sprache.

Die geforderten Satzstrukturen für die schriftliche Präsentation auf dem Plakat werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt (Wortspeicher: *je présente ..., elle/Il s'appelle ..., est née / est né à / en ... , elle / il a ... ans, j'aime la chanson / les chansons ...*).

Weitere Strukturen oder bekannte Wörter können als Individualisierung angeboten werden (*La chanson est de style rap/pop. La chanson est sortie en 2010 ...*).

Folgende Ressourcen werden zur selbstständigen Erarbeitung der Präsentation zur Verfügung gestellt:

- Angebot an geeigneten französischen Musikvideos auf Tablets und Auswählen einer Interpretin bzw. eines Interpreten
- Darstellung der Videos auf einer digitalen Pinnwand, die mit einem Zugangslink den Kindern online zur Weiterarbeit zur Verfügung stehen kann
- Suchen von Informationen zu den geforderten Präsentationspunkten (Steckbrief der Interpreten, Informationen zu verschiedenen Musikstilen). Gestaltung des Plakats mit Hilfe der angebotenen Strukturkarten, der gesammelten Informationen und des Bildmaterials
- Sprachliche Festigung der Strukturen durch wiederholtes Anhören vorbereiteter Sounddateien oder/und Videoaufnahmen, die auf der digitalen Pinnwand hinterlegt sind, Vorbereitung auf den eigenen Vortrag; Üben miteinander und/oder mit der Lehrkraft

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren anhand eines bereits angefertigten Plakats ihre Lieblingsinterpretin bzw. ihren Lieblingsinterpreten und ihr Lieblingslied vor den Mitschülerinnen und Mitschülern. Das ausgewählte Lied wird dabei einer Stilrichtung zu- und in den zeitlichen Kontext eingeordnet. In der Kurzreflexion wird die gegenseitige wertschätzende Rückmeldung geübt.

Hinweise zum Unterricht

Einstimmung

Wiederholung des Vokabulars mit Hilfe des sprachlichen Vorbilds der Lehrkraft und der Präsentationsstruktur

- Vorstellung der französischen Sängerin ZAZ anhand eines Plakats in kurzen, den Schülerinnen und Schülern bekannten Satzstrukturen
- Erläuterung des Beobachtungsauftrags (*De quoi traite la chanson ?*)
- Gemeinsames Ansehen des Musikvideos „La fée“
- Spontane Äußerung von Vermutungen über den Inhalt des Liedes und wie das Lied den Schülerinnen und Schülern gefällt; ggf. Ergänzen der inhaltlichen Aussagen und Begründung der Liedauswahl durch die Lehrkraft

Präsentation der Schülerinnen und Schüler

- Präsentation der eigenen Lieblingsinterpretin bzw. des Lieblingsinterpreten mit Hilfe der Satzstrukturen und des Plakats; Zeigen des Heimatortes oder des Départements der Interpretin/des Interpreten auf einer Frankreichkarte zur Integration landeskundlicher Aspekte
- gemeinsames Ansehen des jeweiligen Musikvideos; spontane Äußerungen zum Inhalt des Liedes und seiner Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler
- Erklärung des präsentierenden Kindes, warum es sich für Lied und Interpret bzw. Interpretin entschieden hat

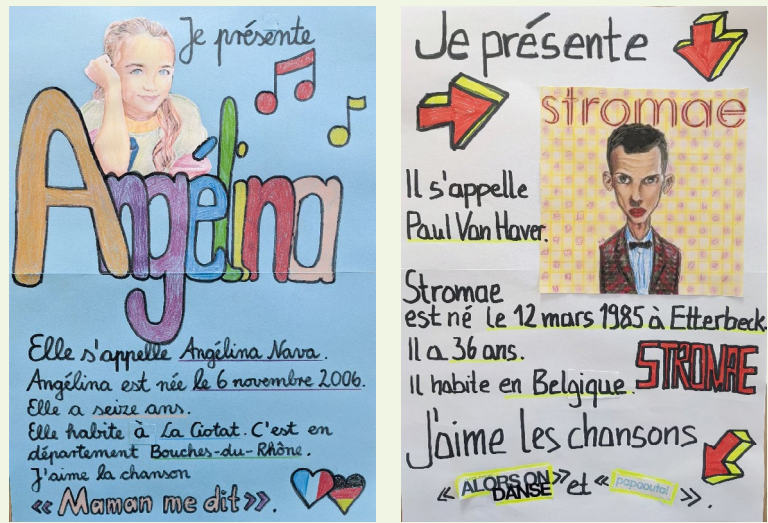
Arbeitsphase/Exploration

- Begründete Einordnung des Plakats in das Angebot an Musikstilen an der Tafel (style chanson française, style musique pop, style musique rappeur)
- Ausklang
- Gegenseitige wertschätzende Rückmeldung unter Anwendung von bekannten Satzstrukturen und Vokabular (*J'aime C'est ... Tu es*)

Möglichkeiten der Weiterarbeit

- Ausstellung der Plakate im Schulhaus
- Abfotografieren der Plakate zum Einstellen auf die digitale Pinnwand
- Einstellen der Videos oder Sounddateien der Präsentationen auf die digitale Pinnwand bei entsprechender Einwilligung der Eltern
- Schaffung eines Zugangs zur digitalen Pinnwand für die Schulfamilie
- Einbettung der Ausstellung und der Vorträge im Zeitraum der *Fête de la Musique* am 21. Juni

Gestaltungsbeispiele für Plakate der Schülerinnen und Schüler



Wortspeicher

Wortschatz	la musique, la vidéo, la chanson, présenter, avoir, être, habiter, aimer, s'appeler, moi, je, il, elle, les mois, les chiffres, les départements, bien, super, génial(e), décrire, dessiner und individuell verfügbarer Wortschatz
Strukturen	je présente..., elle/il s'appelle..., est née/est né à/en..., elle/il a... ans, j'aime la chanson/les chansons..., voilà..., c'est..., j'aime..., tu es...

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Erarbeitungsphase am Tablet

- Die Schülerinnen und Schüler nutzen Tablets, um das vorbereitete Angebot französischer Musikvideos zu sichten und wählen eine Interpretin bzw. einen Interpreten für sich aus.
- Sie informieren sich im Internet über die ausgewählte Interpretin bzw. den ausgewählten Interpreten.

Wortschatzarbeit am Tablet

- Die Schülerinnen und Schüler wiederholen die für die Präsentation geforderten Strukturen mit Hilfe von Lernvideos und/oder Audiodateien (Tonspuren der Präsentation der Lehrkraft).
- Die Satzstrukturen stehen auf dem Tablet bereit.

21. Bewegungsparcours: *L'aventure dans la forêt*

Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Langbänke, Bodenmatten, Pylonen, Markierungsstreifen, Hocker, Kästen, Ringe bzw. Kletterseile

Kompetenzerwartungen*Sport 3/4**Lernbereich 1 Gesundheit und Fitness*

Die Schülerinnen und Schüler ...

- kennen einfache Spiel- und Übungsformen zum Auf- und Abwärmen und führen diese teilweise auch selbstständig aus.
- setzen bei sportlichen Übungen ihre Sinne zielgerichtet ein, um ihre Wahrnehmung zu schärfen.
- bewegen sich 10 bis 15 Minuten ausdauernd, spielerisch und freudvoll.

Lernbereich 2 Fairness / Kooperation / Selbstkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schätzen eigene Stärken und Schwächen und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beim Bau ihrer Station weitgehend realistisch ein.
- kommunizieren und argumentieren respektvoll, ordnen sich in die Sportgruppe ein und begegnen Konflikten weitgehend sachlich.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten mit Hilfe von Auftragskarten verschiedene Motto-Teilstationen und imitieren dort die charakteristischen Bewegungen von Waldtieren in deren individuellen Lebensräumen (Bezug auf Vorwissen: LehrplanPLUS Heimat- und Sachunterricht 3/4; Lernbereich 3). Die Stationen werden dann zu einem Parcours zusammengefügt, der von der gesamten Lerngruppe absolviert wird.

Hinweise zum Unterricht*Hinführung*

- Aufwärmspiel in Form verschiedener Koordinationsübungen (z. B. Bewegungen der Tiere auf Zuruf nachahmen; Fangspiel mit tierischen Bewegungsaufgaben)
- Reaktivierung von Wissen aus dem Bereich Heimat- und Sachunterricht: Benennen von heimischen Waldtieren und deren Lebensräumen (→ Wortkarten, Bildkarten)
- Imitieren verschiedener Waldtiere (charakteristische Bewegungen, Laute)
- Wiederholen und Besprechen der individuellen Lebensräume verschiedener Waldtiere (→ Bildkarten)
- Impuls: Gestaltet gemeinsam einen Waldparcours.
- Sozialform: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen.
- Aufträge: Jede Arbeitsgruppe zieht eine Auftragskarte, die ein Waldtier, Informationen zu dessen Lebensraum, benötigte Geräte und den Aufbauort aufzeigt. Die Gruppe erstellt eine Station, die im typischen Bewegungsablauf des jeweiligen Waldtieres absolviert wird.

Arbeitsphase/Exploration

- Besprechen der individuellen Arbeitsaufträge in der Gruppe: Eigenschaften des Waldtieres, der Geräte, ...
- Problemlöseaufgabe: Finden von Aufbau-Ideen für die individuelle Station durch Ausprobieren der möglichen Bewegungen des Waldtieres in Verbindung mit den verfügbaren Geräten
- Aufbau der Station als wagnis- und freudvolle Bewegungssituation (z. B. Kletterparcours)
- Ausprobieren und Reflexion, ggf. Optimieren der Station

Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse und Erklären der individuellen Stationen durch die zuständigen Gruppenmitglieder (→ Wortspeicher)
- Zusammenfügen der Gruppenergebnisse zu einem Gesamtparcours
- Durchlaufen und Ausprobieren des Gesamtparcours durch alle Schülerinnen und Schüler
- Rückmeldung der Mitschülerinnen und Mitschüler zu den Stationen (→ Wortkarten)

Ausklang

- Reflexion (→ Wortspeicher)
- Abschließende Entspannungsübungen, z. B. Phantasiereise, Waldspaziergang

Stationen-Karten und möglicher Aufbau der Station *voler comme un hibou*



Wortspeicher

Wortschatz	<i>les animaux des bois / de la forêt, le lapin, la fourmi, le hibou, l'écureuil, l'escargot, le sanglier, le hérisson</i> <i>sauter comme un lapin, grouiller comme une fourmi, voler comme un hibou, escalader comme un écureuil, glisser/ramper/porter comme un escargot, courir/galoper comme un sanglier, se rouler comme un hérisson</i>
Strukturen	<i>Nous cherchons ... ; Nous avons besoin de ... ; Nous construisons ... ;</i>
Reflexion	<i>Je trouve ça bien, que ... ; Ça a bien marché / fonctionné. ; C'était facile / difficile pour nous. ; Il y a eu des problèmes avec ... ; Mon animal préféré est... ; Ma station préférée est</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

Erarbeitungsphase am Tablet

- Videos zu Waldtieren
- E-books, Sachbücher digital

Wortschatzarbeit am Tablet

- Erstellen einer Wortwolke „Waldtiere“
- Erstellen einer illustrierten Wortschatzliste

Hinweise zum Aufbauen der Station

- Einsatz von sprechenden Stiften, die den Titel der Station nochmal in der Fremdsprache artikulieren (*Sauter comme un lapin; Voler comme un hibou*)

Hinweis- bzw. Motto-Karten zum Aufbau der Station können am jeweiligen Aufbaubereich per QR-Code bereitgestellt werden.

Hinweis

Im Sportunterricht werden i. d. R. Wörter und Strukturen verwendet, die den Schülerinnen und Schülern aus anderen unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt sind, da der Einsatz von Wortspeichern nur begrenzt möglich ist.

22. Gymnastik : <i>La balle qui danse</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	1–2 UZE
Benötigtes Material	Bälle in verschiedenen Größen

Kompetenzerwartungen

Sport 3/4

Lernbereich 4.5 Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bewegen sich mit einem oder mehreren Bällen ggf. auch zu Musik.
- entwickeln eine Choreografie mit dem Handgerät Ball.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich ästhetisch und führen kleinere Kunststücke mit einem oder mehreren Bällen zu einer kurzen Choreografie zusammen. Dabei arbeiten sie mit einer Partnerin oder einem Partner.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung

- Aufwärmspiel; z. B. „Musikstopp“ (mit Ball in der Hand zu Musik umherlaufen, bei Stopp der Musik eine angesagte Aufgabe lösen, wie etwa Ball hochwerfen und fangen, Ball um Hüfte kreisen) oder „Wanderball“ (wie lange kann ein Ball / können mehrere Bälle per individuellem Zuspiel in der Luft gehalten werden?)
- Sammeln und Benennen verschiedener möglicher Bewegungen (*sauter ; attraper ; courir ; jeter en l'air ; jongler*) mit einem oder mehreren Bällen (→ Wortkarten)
- Ausprobieren verschiedener kleinerer Bewegungen und Kunststücke mit einem oder mehreren Bällen
- Impuls: Gestalte eine eigene Vorführung mit deiner Partnerin oder deinem Partner. Du darfst auch mehrere Bälle verwenden.
- Differenzierung: Eine Hilfe-Box mit Ideenkärtchen (Ideen zu möglichen kurzen Bewegungsabläufen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen) steht bei Bedarf zur Verfügung.

Arbeitsphase/Exploration

- Erarbeitung individueller Bewegungseinheiten mit einem oder mehreren Bällen unter Einbindung der Partnerin/des Partners
- Trainieren der einzelnen Einheiten
- Zusammenfügen der Bewegungseinheiten zu einer Choreografie
- Trainieren der Choreografie
- Möglichkeit, die Choreografie zu bereitgestellter, französischer Musik zu trainieren

Zusammenführung/Präsentation

- Präsentation der Ergebnisse ggf. mit musikalischer Begleitung
- Rückmeldung der Mitschülerinnen und Mitschüler zu den Präsentationen (→ Wortkarten)

Ausklang

- Reflexion (→ Wortspeicher)
- Abschließende Entspannungsübungen, z. B. Ballmassage

Einsatz unterschiedlicher Ballarten



Wortspeicher

Wortschatz	<i>la balle de gymnastique / de basket / de tennis, le médecine-ball envoyer, lancer, sauter, attraper, rouler, tenir un pas en avant / en arrière l'un en face de l'autre, dos à dos</i>
Strukturen	<i>Laisse nous commencer / finir par ... On pourrait ... J'aimerais bien Qu'est-ce-que tu penses de...</i>
Reflexion	<i>C'était facile/difficile. Nous avons bien/pas bien réussi. Ça a bien/Ça n'a pas bien fonctionné/marché. Nous avons des problèmes avec ... Mon exercice/mouvement préféré/favori est ...</i>

Mögliche digitale Unterrichtselemente

<p>Erarbeitungsphase am Tablet</p> <ul style="list-style-type: none"> → Videos zu rhythmischer Sportgymnastik betrachten und ggf. als Ideenpool nutzen → Zirkus- bzw. Artistik-Elemente recherchieren <p>Wortschatzarbeit am Tablet</p> <ul style="list-style-type: none"> → Einüben des Wortschatzes, z. B. über ein Quiz

Hinweis

Im Sportunterricht werden i.d.R. Wörter und Strukturen verwendet, die den Schülerinnen und Schülern aus anderen unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt sind, da der Einsatz von Wortspeichern nur begrenzt möglich ist.

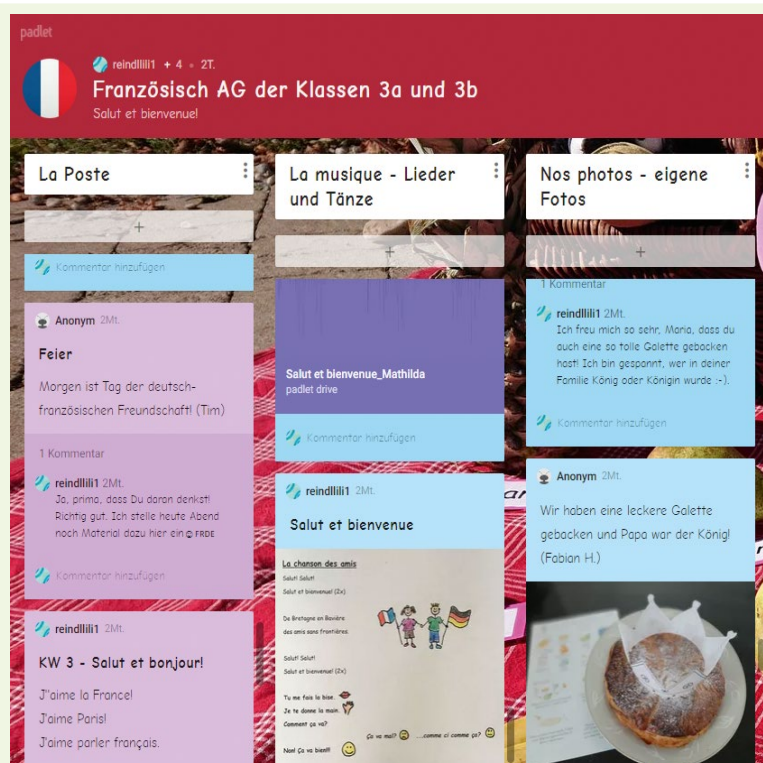
V.3 Ideen für digital gestützten Unterricht in der *Bilingualen Grundschule Französisch*⁷⁸

Für Schulen mit dem Schulprofil *Bilinguale Grundschule Englisch* gibt es eine Sammlung an Ideen und Materialien für bilingualen Unterricht mit digitalen Medien, die für die Bilinguale Grundschule Französisch adaptiert werden können. Sie finden diese unter <https://www.bilingual.bayern.de/grundschule/>.

1 Digitale Pinnwand

Digitale Pinnwände eignen sich, um im Rahmen der jeweiligen Französischangebote zu einem Wochenthema Lernmaterialien anzubieten und die Kinder zur Auseinandersetzung damit aufzufordern. Das „Regalsystem“ ermöglicht eine übersichtliche Darstellung.

Ausschnitt der digitalen Pinnwand einer Französisch-AG der Jahrgangsstufe 3



78 **Hinweis:** In den folgenden Darstellungen wird auf externe Webangebote und Apps hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten und Apps aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

Allgemeine Themen wie z. B. *les couleurs*, *les animaux*, aber auch landeskundliche Inhalte sind als Wochenthema denkbar. Folgende Kategorien haben sich in der Praxis bewährt:

- *la poste* / Briefkasten
- *nos vidéos* / Lernvideos
- *la musique* / Lieder, Tänze
- *l'école* / Wortschatzübungen
- *l'atelier* / Bastelideen
- *les recettes* /Rezepte
- *nos photos* / eigene Fotos

So regt beispielsweise das Fest *La galette des rois* zum Basteln von Kronen, Nachbacken der *Galette* in der Familie und Einstellen von Fotos der eigenen Kunstwerke auf der digitalen Pinnwand an. Die Schülerinnen und Schüler erleben mit diesen niederschweligen Angeboten französische Traditionen in ihrem familiären Umfeld.



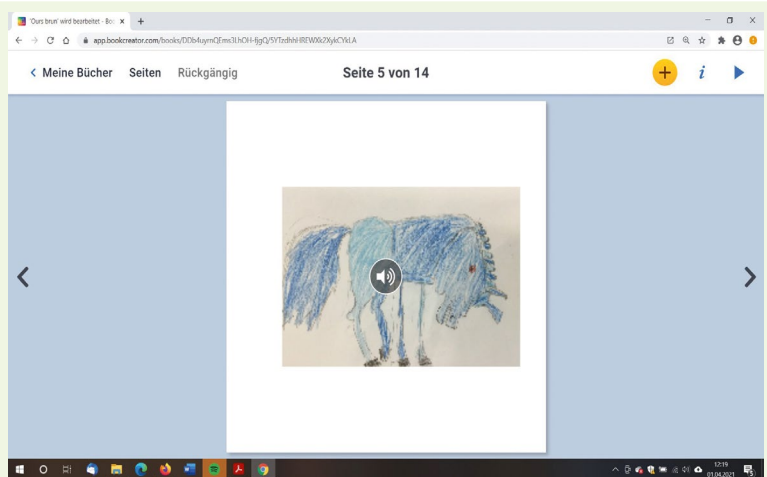
Ein Schüler aus Jahrgangsstufe 2 hat zuhause französische Rezepte nachgebacken und passend zum Dreikönigstag ein Foto von sich mit einer *galette des rois* sowie *couronne* und *fève* geschickt.

2 Tools zur Erstellung digitaler Bücher

Mit zahlreichen, online angebotenen Apps ist es möglich, auf einfache Weise „digitale Bilderbücher“ mit Bild, Text, Ton und Video zu erstellen. Viele Apps sind als Basisversion kostenlos (bis zu 40 Bücher herstellbar). Die Programme sind meistens intuitiv bedienbar und daher für Kinder ab Jahrgangsstufe 3 gut geeignet. Eine Auswahl an verschiedenen Formaten (z. B. Comics) und diversen Mustern bzw. Texturen erlaubt eine individuelle Gestaltung. Bilder, Audios, Videos und Links können direkt im Programm aufgenommen werden, alternativ lassen sich vorhandene Dateien auch importieren. Nach der „Veröffentlichung“ des Buchs wird ein Link für die Weitergabe bereitgestellt.

In der *Bilingualen Grundschule Französisch* bietet sich z. B. die digitale Umsetzung eines Bilderbuchs an, das mit gezeichneten Bildern der Kinder und gesprochenen Texten gestaltet wird. Bücher mit einfachen Sprachmustern, die sich häufig wiederholen, etwa *Les trois souris peintres* oder *Ours ours brun qu'est-ce que tu vois ?* (vgl. Abbildung), eignen sich beispielsweise für eine Adaption. Das digitale Bilderbuch kann dann z. B. einer Partnerklasse vorgestellt werden. Ein weiteres Einsatzgebiet ist die Präsentation von Schülerarbeiten (z. B. aus dem Kunstunterricht) in einem „digitalen Museum“.

Eine Seite aus dem digitalen Bilderbuch zu *Ours ours brun, qu'est-ce que tu vois ?* – durch Klicken auf das Mikrofonsymbol können sich die Schülerinnen und Schüler den passenden Text vorlesen lassen.



3 Schreibaktivitäten im Rahmen einer Videokonferenz

Die gängigen Tools für Videokonferenzen bieten häufig die Möglichkeit einer Präsentationsfläche mit Funktionen für Stift- oder Pinselvariationen, Farbskalen und Textfeldeingabe. Im Rahmen von gemeinsamen Aufgabenstellungen gestalten Schülerinnen und Schüler (ggf. in Gruppen) aktiv die Präsentationsfläche. Je nach schriftsprachlichem und digitalem Leistungsvermögen malen oder schreiben die Kinder Begriffe, Satzteile oder ganze Texte. Screenshots der Arbeitsergebnisse können beispielsweise auf einer digitalen Pinnwand veröffentlicht werden.

Die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe äußern zuerst verbal eine Vorliebe bzw. Abneigung und halten diese dann zeichnerisch fest. Die Lehrkraft unterstützt ggf. bei der Verschriftlichung.



4 Virtueller Austausch mit französischer Partnerschule im Rahmen einer Videokonferenz

Sofern eine Kooperation mit einer französischen Partnerschule besteht, können im Rahmen von Videokonferenzen verschiedene Aktivitäten durchgeführt werden, um die Partnerschaft aktiv zu pflegen. Die Schülerinnen und Schüler nutzen dabei ihre Sprachkenntnisse in einem realen, motivierenden Kontext.

Mögliche Inhalte für den virtuellen Austausch sind beispielsweise:

- kurze Dialoge zum Kennenlernen: Die Schülerinnen und Schüler üben, sich in der jeweiligen Fremdsprache auszudrücken.
- Einblicke in den Klassenraum, den schulischen Alltag: Anwendung von Vokabular (auf Gegenstände, Bilder etc. zeigen und benennen oder die Partnerklasse nach den passenden französischen Begriffen fragen)
- Orientierung an einem Fest oder Feiertag im Jahresverlauf: Präsentation von Liedern, Tänzen, Bastelideen, Kostümen/Trachten
- gemeinsame Projektidee, die im Vorfeld festgelegt wurde: z. B. Thema „Mülltrennung in der Schule“
 - Mülltrennung (Eimer, Säcke) präsentieren

- Zuordnung von Abfallprodukten
- Wortschatzarbeit
- Projektpräsentation: z. B. Plakate, Video, Lied, Theaterstück zeigen
- Ideen im künstlerischen/sportlichen Bereich austauschen:
 - Kunst: z. B. Präsentation von Bildern nach gemeinsamem Unterrichtsprojekt
 - Musik: z. B. Lieblingssongs/Klassencharts austauschen, ein Lied in der jeweils anderen Sprache im Vorfeld einüben und gemeinsam singen, ein Lied in der eigenen Muttersprache vorsingen
 - Sport: z. B. Pantomime, gemeinsames Bewegungslied/Tanz, traditionelle Tänze; der anderen Gruppe im Wechsel Bewegungsaufgaben stellen
- Nehmen die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Endgeräten an einer Videokonferenz teil, bieten sich (z. B. zum Einstieg oder zwischendurch) auch nonverbale Spiele an, z. B.:
 - Montagsmaler
 - Pantomime mit einfachen Wörtern
 - Stadt, Land, Fluss mit Bereichen, die möglichst viele Wörter enthalten, die in beiden Sprachen gleich bzw. leicht zu erschließen sind (Land, Sport, Musiker, Farbe ...)



Videokonferenz mit französischer Partnerschule zum Thema Fasching

5 Erstellen von Audiodateien

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbständig mit einer von der Lehrkraft erstellten und selbst eingesprochenen Audiodatei. Ziel ist es, mit Hilfe dieser Datei die kommunikativen Kompetenzen, insbesondere im Hinblick auf das Hörverstehen, zu schulen.

Die Lernenden erhalten dadurch ein Hörbeispiel und zugleich Sprachvorbild, das sie beliebig oft abrufen, auf sich wirken lassen und dabei, wenn gewünscht, auch die Aussprache durch Nachsprechen trainieren können.

Ideal ist es, den Lernenden diese Datei auf einer schulischen digitalen Austauschplattform zur Verfügung zu stellen, um damit zuhause bzw. hybrid zu arbeiten.

Die Lehrkraft legt im Vorfeld den Schwierigkeitsgrad fest. Dieser kann individuell auf die Lerngruppe angepasst werden. Sie entscheidet auch, wie mit der Datei gearbeitet wird und nimmt in diesem Kontext kurze, präzise Arbeitsanweisungen mit auf. Bekannte Methoden und Impulse aus dem Präsenzunterricht erleichtern den Schülerinnen und Schülern das selbständige Arbeiten mit der Datei.

Im Rahmen des bilingualen Unterrichts ist die Arbeit mit einer Audiodatei in allen Fächern möglich. So könnte beispielsweise im Heimat- und Sachunterricht der Aggregatzustand von Wasser anhand verschiedener Beispiele benannt werden und die Lernenden ordnen diese Bildern zu (*état liquide, état solide, état gazeux*). Auch eine Wegbeschreibung, die als Hörtext angeboten wird, eignet sich inhaltlich hervorragend. Hier können die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Richtungsangaben (*à gauche, à droite, tout droit*) den beschriebenen Weg auf einer Karte nachvollziehen und/oder nachspüren.

Damit die Aufnahme möglichst komplikationslos gelingt, empfiehlt es sich als Vorbereitung und „roten Faden“ ein Audio Script zu erstellen. Denkbar wäre auch, die Höraufgabe von einer Kollegin bzw. einem Kollegen einsprechen zu lassen, um ein weiteres Sprachvorbild zu generieren. Sollte für die Aufnahme eine Muttersprachlerin oder ein Muttersprachler verfügbar sein, bietet es sich an, dass die Lehrkraft die Arbeitsanweisungen einspricht und die französischen Sprechanteile von der Muttersprachlerin/dem Muttersprachler übernommen werden. Je nach Jahrgangsstufe und Lernstand der Schülerinnen und Schüler können die Arbeitsaufträge auch in der Zielsprache Französisch präsentiert werden.

Eine gut erstellte Audiodatei ist variabel einsetzbar. Sie kann beliebig oft verwendet werden – sowohl in unterschiedlichen Lerngruppen als auch über verschiedene Schuljahre hinweg. Audiodateien sind außerdem gut archivierbar. Empfehlenswert ist, die Lerngruppe im Vorfeld mit Kopfhörern auszustatten.

6 Erklärvideos

Der Einsatz von Erklärvideos stellt eine beliebte Variante dar, digitale Elemente in den Schulalltag einfließen zu lassen. Hierbei eröffnen sich, je nach Bedarf und/oder zeitlichem Rahmen, verschiedene Möglichkeiten. Ein solches Video kann von unterschiedlichen Akteuren für individuelle Zielgruppen gestaltet werden, so z. B.:

- von Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler
- von Schülerinnen und Schülern für Schülerinnen und Schüler
- von Schülerinnen und Schülern für Eltern (z. B. zur Präsentation eines Projekts)

Die wohl gängigste und auch datenschutzrechtlich einfachste Variante ist die Erstellung eines Erklärvideos von Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler. Hierbei wird eine kurze Filmsequenz von einer Lehrkraft aufgenommen. Sie kann sich dabei selbst filmen und dazu sprechen, eine Puppe oder Figur verwenden oder auch mit der Cartoon-Lagen-Methode arbeiten. Diese Methode basiert auf Elementen, die auf Papier gedruckt oder gezeichnet wurden und nun in verschiedenen Lagen auf einem festgelegten Hintergrund präsentiert werden, wobei Hände oder auch Werkzeuge zum Wechseln der Lagen im Video zu sehen sind. Die Lehrkraft dient dabei als Sprachvorbild. Das Lern- bzw. Erklärvideo kann so gestaltet sein, dass die Lernenden Informationen entnehmen. Es können jedoch auch Übungsphasen eingebettet sein, in denen beispielsweise Wörter oder Strukturen nachgesprochen werden sollen.

Auf diese Weise erstellte Lern- bzw. Erklärvideos sind in vielerlei Hinsicht nutzbar. Sie können im Präsenzunterricht zur Individualisierung verwendet oder den Schülerinnen und Schülern für die häusliche Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Videos wiederholt angeschaut werden können – je nach Bedarf und Ausgangsniveau der Lerngruppe.

Lagentechnik für Erklärvideos, hier:
Philippe présente le nouveau vocabulaire.



7 Podcasts

Das Eintauchen in die Fremdsprache kann nicht nur analog, sondern auch auf modernem Wege und mittels digitaler Technik durch das Hören von Podcasts erfolgen. Diese können sowohl als digitales Medium im Unterricht eingesetzt werden, als auch von den Schülerinnen und Schülern zur Übung zuhause auf digitalen Plattformen abgerufen und beliebig oft angehört werden. Eine Vielzahl von Podcasts zu unterschiedlichen Themen und von verschiedenen Anbietern in der Zielsprache ist online verfügbar, aber auch selbst erstellte Podcasts stellen für Unterrichtszwecke eine Bereicherung dar.



Das Erstellen von Podcasts durch Lehrkräfte ist auch datenschutzrechtlich unproblematisch und kann hinsichtlich Tempo und Schwierigkeit an das Niveau der Lerngruppe angepasst werden. Hierbei wird eine Audiospur (via Aufnahmeprogramm, Aufnahmegerät etc.) von einer Lehrkraft erstellt. Diese Aufnahme kann im Unterricht abgespielt oder für die Schülerinnen und Schüler auf einer digitalen Plattform zum Anhören bereitgestellt werden. Die Lehrkraft fungiert dabei als Sprachvorbild. Der Podcast sollte deutlich und in angemessenem Tempo aufgenommen sein, sodass die Lernenden die Informationen rezeptiv entnehmen. Hierzu können verschiedene Höraufträge gegeben werden.

Von Schülerinnen und Schülern aufgenommene Podcasts spiegeln hingegen nicht nur deren Lernfortschritt wider, sondern fördern auch ihre Medienkompetenz. Die Aufnahme erfordert die Auseinandersetzung mit dem Aufnahmegerät und der verwendeten Software. Mit der Aufnahme können zum Beispiel bekannte Lerninhalte vertieft und als Gesamtprodukt zusammengefasst werden. Erstellte Podcasts stehen immer wieder zur Verfügung und bieten auch eine gute und abwechslungsreiche Möglichkeit zur Wiederholung, Festigung und Individualisierung. Inhalte der Podcasts können aktivierend sein, beispielsweise durch Bilddiktate (Formen, Farben, Zahlen usw.), mehrere Lerninhalte isoliert oder kombiniert wiederholen oder auch vertiefen. Ebenso sind Wettervorhersagen, Ortsbeschreibungen und Rätsel denkbar, durch die nicht nur das Hörverstehen trainiert, sondern auch interkulturelles Lernen gefördert wird (Wetterkarte Frankreichs, Stadtkarte von Paris etc.).


Bewährt haben sich Podcasts, die zu einem festen Zeitpunkt in die Woche integriert werden, beispielsweise am Montag zu Beginn des Tages wird ein Wetter-Podcast angehört. Mit der Fragestellung *Quel temps fait-il?* kann der Wetter-Podcast auf einfachem Weg seinen wöchentlichen oder sogar täglichen Platz als fremdsprachliches Unterrichtsritual finden.

8 Arbeiten mit QR-Codes

QR-Codes gehören mittlerweile zum Alltag und können auch den Unterricht bereichern. Sie bieten ein breites Spektrum an verschiedenen Einsatzmöglichkeiten. Die Schülerinnen und Schüler lernen den QR-Code als Hilfsmittel kennen, um schnell und einfach weitere Informationen abzurufen oder eigene Medien anderen Benutzergruppen zur Verfügung zu stellen, was wiederum zur Steigerung der Interaktivität beim Lernprozess führt.

Die Arbeit mit QR-Codes bietet die Möglichkeit, komplexe Informationen auf kleinstem Raum bereitzustellen. Die Codes werden dann mit einem digitalen Endgerät, welches über einen sogenannten Decoder oder QR-Code-Reader verfügt, gescannt. Die Lehrkraft kann damit verschiedene Informationen, wie Links, Fotos, Kalendereinträge oder Kontakte bereitstellen. Die Schülerinnen und Schüler greifen unabhängig voneinander auf diese Informationen zu und arbeiten damit in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Auch die weiterführende oder individuelle Arbeit zu Hause ist über QR-Codes möglich, wobei sich die Inhalte beliebig oft öffnen lassen, sodass auch das Arbeiten über einen längeren Zeitraum planbar ist. Die meisten als App verfügbaren QR-Code-Reader ermöglichen nicht nur das Entschlüsseln von Codes und den Zugriff auf Informationen, sondern auch das Erstellen von QR-Codes. So können die Schülerinnen und Schüler erarbeitete Inhalte mit Hilfe eines QR-Codes verlinken und der Lehrkraft zugänglich machen.

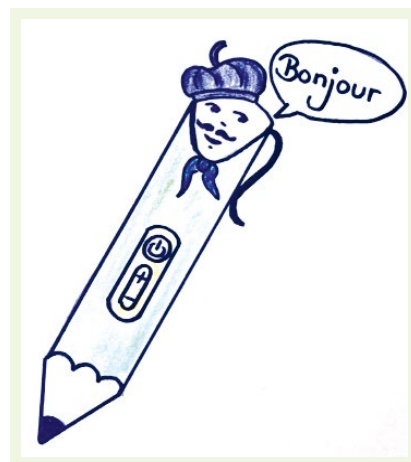
Für die Arbeit mit QR-Code-Readern ist ein internetfähiges mobiles Endgerät notwendig, das über ein Entschlüsselungs-Tool verfügt. Im nachfolgenden Beispiel haben die Schülerinnen und Schüler landeskundliche Informationen zur U-Bahn in Paris recherchiert, nachdem ihnen adäquate Webseiten via QR-Code zur Verfügung gestellt worden waren.

Nom:	Classe:	Date:
<p><i>Paris - Le métro</i> <i>Est-ce qu'on peut prendre le métro pour aller au Louvre ?</i></p> <p>1. Suche folgende Informationen zur Metro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was bezeichnet man als Le métro? • Welche Linien gibt es? • Woher bekomme ich ein Ticket? • Wie oft fahren die Züge? • Kann ich mit der Metro zum Louvre fahren? <p>2. Gestalte ein Plakat. Verwende unsere Checkliste zum Erstellen von Vorträgen.</p> <p>3. Präsentiere deine Ergebnisse der Klasse.</p>		
Beispiel für einen Arbeitsauftrag mit QR-Code		

9 Der Einsatz „Sprechender Stifte“

Sprechende Stifte sind Werkzeuge aus dem Bereich der Kinderliteratur und untermalen Gelesenes mit einer passenden Tonspur, z.B. mit Geräuschen, Musik oder zusätzlichen gesprochenen Informationen. Sie können das Erlernen einer Fremdsprache in der Primarstufe in vielfältiger Art und Weise unterstützen.

In offenen Unterrichtssituationen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig Inhalte, z. B. zu interkulturellen Themen. Bereits vorhandene Texte können hierbei genutzt bzw. individuell auf das aktuelle Sprachniveau der Lernenden angepasst und mittels eines sprechenden Stiftes angeboten werden. Auch eine Selbstkontrolle im Rahmen der Arbeit mit dem Wochenplan oder dem Stationen-Training ist realisierbar und fördert reflektiertes Lernen im fremdsprachlichen Bereich.



Die Codierung einzelner Aufgaben ermöglicht die Staffelung nach Schwierigkeitsstufe und Sprachniveau. Textlänge und Sprechgeschwindigkeit stellen eine weitere Variation dar. Die Zuordnung von Symbolen, Zahlen- oder Buchstabenkombinationen macht das Anforderungsniveau für die Schülerinnen und Schüler sichtbar und hilft bei der Selbsteinschätzung bzw. der Auswahl einer individuell für den Lernenden passenden Aufgabe.

Sprechende Stifte ersetzen nicht das Sprachvorbild der Lehrkraft, da sie losgelöst von Mimik und Gestik zum Einsatz kommen. Sie bieten jedoch eine Vielfalt an Möglichkeiten für eigenständiges Lernen. Diese Stifte unterstützen den Leseprozess der Kinder durch das Vorlesen und liefern bei Bedarf auch zusätzliche Informationen zu einem Thema. Im Unterricht der Grundschule können fremdsprachliche Texte mit Hilfe der sprechenden Stifte für die Schülerinnen und Schüler „erlebbar“ gemacht werden. Aufforderungen zum Mitmachen, Nachsprechen oder Zuhören haben hier genauso ihren Platz wie das Untermalen von Lesetexten mit Geräuschen.

Die Form einer Visualisierung des Wortbildes durch Wortkarten an den jeweiligen Gegenständen kann durch die zusätzliche Codierung mit dem gesprochenen Wort mittels des Stiftes motivierend ergänzt werden. Auch Lieder, Reime oder Geräusche erweitern die Wortfelder thematisch.

Einige handelsübliche Modelle sprechender Stifte haben eine Funktion zur Aufnahme von Sprechereinheiten. Es besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Sprachvorbild der Lehrkraft Wörter oder kleine Sätze selbst sprechen. Ein kleines, selbstgestaltetes Bilderbuch zu einer bekannten Geschichte oder einem interkulturellen Thema kann durch die gezielte Arbeit mit einem sprechenden Stift intensiviert werden. Beispielsweise wird eine Geschichte zur Tradition der *Galette des Rois* im Januar mit einem passenden Rezept oder einem Lied (z. B. *J'aime la galette*) untermalt.

Galette des rois - recette

Étape 1

Placer une pâte feuilletée dans un moule à tarte, piquer la pâte avec une fourchette.

Étape 2

...

10 ePals

Die moderne Variante der bekannten Brieffreundschaft nennt man heute ePals. Das „e“ steht dabei für *electronic*. Die Vorgehensweise ist nahezu die gleiche, denn es werden Nachrichten, deren Länge aufgrund des jeweiligen Sprachlevels variieren können, in der Fremdsprache geschrieben. Dabei findet nicht nur ein Austausch von Informationen statt, sondern es wird auch Sprache generiert und verschriftlicht – hier auf elektronischem Weg.

Im Internet sind verschiedene Plattformen zu finden, die internationale Freundschaften anbahnen. Diese Plattformen arbeiten mit matching tools. Dort geben die Suchenden ihre Details und Vorlieben (z. B. Alter, Geschlecht, Hobbys, Muttersprache, Zielsprache) ein und suchen über das Tool eine passende Schreibpartnerin bzw. einen passenden Schreibpartner. Auch Schulen können über derartige Plattformen Partnerschulen im Ausland finden. Empfehlenswert ist es, sich im Vorfeld mit den jeweiligen Datenschutzrichtlinien auseinanderzusetzen. Auch die Europäische Union bietet in diesem Bereich verschiedene Aktivitäten im Rahmen ihres Austauschprogramms ERASMUS (eTwinning) an.

Besteht bereits eine Partnerschaft mit einer Schule in einem französischsprachigen Land, so können auf diesem Wege auch persönlich Kontakte geknüpft und ein schriftlicher Austausch angeregt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass nachhaltige Kontakte am besten über die Lehrkräfte generiert werden. Dies begünstigt auch das Einbinden der Kommunikation in den Unterricht.

Durch die authentischen Kommunikationsanlässe mit Muttersprachlern werden neue Informationen aufgenommen, verarbeitet und wiederverwendet. Richtige Strukturen werden angeboten, Floskeln und Sätze wiederholt und somit automatisiert, z. B. *Comment vas-tu?*

Gemeinsame Projekte innerhalb der Klasse oder auch der Schule können zusätzlich auf digitalen Pinnwänden sichtbar gemacht und einem ausgewählten Personenkreis präsentiert werden.

Haben sich ePals gefunden, kann das Schreiben und der kommunikative Austausch beginnen. Das Verfassen und Empfangen von Nachrichten und Informationen ermöglicht das Lernen und Anwenden einer Fremdsprache in authentischen Situationen – unbewusst und freiwillig. Die Neugierde mehr über die Partnerin oder den Partner zu erfahren, erhöht die Motivation zum Schreiben. Auch werden die interkulturelle Kompetenz sowie das landeskundliche Wissen geschult, da es unter anderem zum Austausch von Rezepten, Musikdateien, Bildern oder Geschichten kommt.

The screenshot shows the ePals interface. On the left, there are search filters: Sex (Male and Female checked), Photo (With photo only unchecked), Online (Online only unchecked), Countries (France selected, with a link to '+ Add another country'), and City (Paris, France). On the right, an email is displayed with the following content:

An: luc@international-e-pals.com

Betreff: Bonjour

Vorformatiert Feste Breite

Bonjour Luc!
 Comment vas-tu? J'espère que tu vas bien.
 Je voudrais me présenter:
 Je suis Alex et j'ai 10 ans. J'habite à Munich avec mes parents.

11 Komplexe digitale Lernaufgaben

Der Einsatz komplexer digitaler Lernaufgaben ist Bestandteil des zeitgemäßen Lernens und Lehrens im 21. Jahrhundert, welches sich nahezu täglich erweitern und optimieren lässt. Unser digital geprägtes Alltagsleben geht immer mehr auch in den Lebensbereich Schule über, wodurch sich neue Chancen für einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht ergeben. Diese moderne Art des Wissenserwerbs erweitert sich kontinuierlich durch die Globalisierung, die Digitalisierung und die Vernetzung. Digitale Werkzeuge helfen, unterschiedliche Bildungshintergründe und somit Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu inkludieren. So werden beispielsweise Lesevorgänge durch den Einsatz digitaler Medien auditiv bzw. audiovisuell unterstützt. Auch graphomotorische Schwierigkeiten können für einzelne Aufgabenbereiche durch den Einsatz von Diktierprogrammen überwunden werden. Kollaboratives Arbeiten und auch der internationale Austausch sind von verschiedenen Standorten und auch zu verschiedenen Zeiten möglich.

Derartige Lernaufgaben basieren auf der Nutzung digitaler Medien in angemessenem Umfang. Nicht alle Phasen einer solchen Lernaufgabe müssen sich auf die Arbeit und deren Umsetzung mit digitalen Geräten beziehen. Die Lehrkraft entscheidet auf Grundlage der Ausgangsbedingungen in der Lerngruppe und auch am Lernort, welche Anteile der Lernaufgabe digital und welche analog bearbeitet werden sollen. Hier kann die Lehrkraft bei der Erstellung einer komplexen Lernaufgabe auch die Schwerpunkte individuell auf Grundlage des Wissensstandes der Schülerinnen und Schüler setzen.

In Verbindung mit der Arbeit in einer bilingualen Klasse rücken komplexe digitale Lernaufgaben auch in anderen Bereichen in den Fokus: Da Schwerpunkte im Kompetenzbereich Interkulturelles Lernen mit den Bereichen des Fremdspracherwerbs verwoben sind, eröffnen sich hier neue Möglichkeiten für die unterrichtliche Arbeit. Es kann authentisches, digitales Material integriert werden, welches weitere Sprachvorbilder anbietet. Die Aufgaben werden so konzipiert, dass sie sich eng an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler anlehnen. Inhaltlich werden Lösungen für fachliche aber auch fächerübergreifende Themen und Problemstellungen durch die Lernenden erarbeitet. Auch die Überprüfung und Sicherung der individuellen Ergebnisse können eigenständig erfolgen, indem Checklisten, unterstützende Informationen (z. B. Hilfe-Kärtchen) und Lösungen zur Verfügung stehen und digital abrufbar sind. Empfehlenswert sind außerdem Feedback- und Selbsteinschätzungstools.

Es gibt verschiedene Plattformen, die sich für die Präsentation der Lernaufgaben eignen. Die Lehrkraft kann hier individuell auf die den Schülerinnen und Schülern bekannten Möglichkeiten zurückgreifen. So bieten sich relativ einfach zu erstellende digitale Pinnwände genauso gut an, wie die komplexeren *teachSHARE*-Kurse auf der Lernplattform mebis. Digitale Lernaufgaben verlaufen mehrkanalig, das bedeutet, dass verschiedene Kompetenzbereiche transversal integriert werden können. Für den bilingualen Unterricht eignen sich beispielsweise das Recherchieren und Bearbeiten von Informationen zu einem neuen Lernbereich. Diese Informationen können dabei verschiedenen Medien entnommen werden, z. B. Filmausschnitte, Hörbeispiele, Bilder, animierte Lexika. Aber auch zu Zwecken der Individualisierung und Vertiefung gibt es Möglichkeiten, derartige Aufgaben zu konzipieren. Im Nachfolgenden werden zwei Umsetzungsmöglichkeiten näher beleuchtet: Arbeiten mit einem *WebQuest* und Arbeiten mit einem mebis *teachSHARE*-Kurs.

A. Arbeiten mit einem WebQuest

Ein *WebQuest* ist eine digitale Spurensuche im Internet. Es dient als Wegweiser für die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung einer konkreten Aufgabe. Dabei fungiert ein *WebQuest* als digital zur Verfügung gestelltes Lernarrangement. Es werden Internetquellen, die verschiedene Kompetenzbereiche bedienen, für die Bewältigung einer Aufgabenstellung integriert. Das selbständige, erforschende Arbeiten der Schülerinnen und Schüler steht hier im Vordergrund, d. h. ein Arbeitsauftrag findet sich stets in einem altersgerechten situativen Rahmen, innerhalb dessen die Lernenden die Aufträge bearbeiten. Konkret sollte ein *WebQuest* folgende Bestandteile aufweisen:

- Arbeitsauftrag in einem situativen Rahmen, zielgruppengerechte Stimuli
- aktuell verfügbare Internetquellen
- konkrete Hinweise zum Vorgehen, zum kollaborativen Arbeiten, zur Software usw.
- Hinweise zur Präsentation der Ergebnisse
- Hilfe-Kärtchen bzw. eine Hilfe-Box
- Reflexions- und Feedback-Tools

Die Aufgabe ist individuell auf die jeweilige, aktuelle Kompetenzstufe der Schülerinnen und Schüler anpassbar. Problemlos können Freiräume, beispielsweise aufgrund von Lernfortschritten, eingearbeitet werden.

Ein Beispiel für ein *WebQuest* im bilingualen Unterricht wäre: *Albert et la dame inconnue*.

Die Aufgabe besteht grundsätzlich darin, im Rahmen des Unterrichtsfaches Kunst Informationen zum Gemälde der Mona Lisa (frz. *la Joconde*) zu suchen, zu bearbeiten und final in Form eines Informationsblattes zu gestalten und zu präsentieren. Dabei kann aufgrund von Vorwissen und des fremdsprachlichen Levels entschieden werden, inwieweit das Sammeln von Informationen und die Präsentation der Ergebnisse vorstrukturiert werden und welche Anteile in französischer Sprache erfolgen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, mit individualisierten Arbeitsaufträgen auf Grundlage der aktuellen Kompetenzen der Lernenden zu arbeiten. So erhalten beispielsweise Schülerinnen und Schüler, die schon in höherem Maße selbständig arbeiten, weniger vorstrukturierte Hinweise im *WebQuest* als Lernende, die noch mehr Unterstützung benötigen.

Mit Hilfe von Anleitungen und Impulsen begeben sich die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitspartnerinnen bzw. -partnern oder in Gruppen auf eine digitale Suche, die in eine Geschichte eingebunden ist.

Möglicher situativer Rahmen:

Der 10-jährige Albert wohnt in Paris und liebt Postkarten. Seine Freundinnen und Freunde wissen das und so bringen sie ihm bei jeder Gelegenheit Karten mit. Heute hat Albert eine sehr schöne Postkarte von Claudine bekommen. Sie zeigt ein scheinbar sehr altes Gemälde mit einer dunkelhaarigen Frau. Fasziniert schaut Albert die Karte an. So gerne würde er mehr über diese Dame erfahren. Aber wo soll er suchen? Auf der Postkarte findet er keine Hinweise. Er weiß nur, dass Claudine die Karte im Louvre gekauft hat.

Möglicher Arbeitsauftrag:

Helft Albert herauszufinden, wer die Dame auf der Postkarte ist. Sammelt interessante Informationen über sie. Folgt dabei den Hinweisen auf den nächsten Seiten.

Die Schülerinnen und Schüler folgen nun den Anweisungen im *WebQuest* und recherchieren Informationen zum Gemälde der Mona Lisa. Dabei stoßen sie gelenkt auf spannende Fakten, wie z. B. Wissenswertes über das Werk selbst, zum Maler und zum Ausstellungsort. Sie lernen auch, dass die Mona Lisa in Frankreich, wie auch in Italien einen anderen Namen trägt. Die gesammelten Ergebnisse der Recherche werden auf einem Informationsblatt präsentiert, welches sowohl digital als auch analog gestaltet sein kann.

B. Arbeiten mit einem *teachSHARE*-Kurs

TeachSHARE ist eine Tauschbörse. Hier werden bewährte und erprobte mebis-Kurse gesammelt und zur Verfügung gestellt. Kolleginnen und Kollegen in ganz Bayern teilen hier digitale Lernaufgaben, die sich im eigenen Unterricht als praktikabel und motivierend erwiesen haben und erhalten gleichzeitig wertvolle Ideen.

Auf dieser Plattform findet man Kurse für alle Unterrichtsfächer in allen Schularten. Auch für die Grundschule sind bereits viele Kurse veröffentlicht.

Eine große Anzahl von *teachSHARE*-Kursen für das Unterrichtsfach Französisch im Allgemeinen sind auf mebis zu finden. Für die Nutzung im bilingualen Unterricht in der Grundschule ergeben sich daraus zwei Möglichkeiten:

1. Einen bereits veröffentlichten Kurs nutzen

Grundsätzlich kann man viele Kurse auch für die Grundschule nutzen. Hat man einen Kurs gefunden, der einem thematisch zusagt, besteht die Möglichkeit, ihn zu kopieren und zu verändern, um ihn auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe anzupassen. Beinhaltet der Kurs beispielsweise Hör- oder Hör-Seh-Verstehensmaterial, so kann man den Video-Clip bzw. die Tonspur kürzen, fokussieren oder auch unterteilen und interaktiv mit Arbeitsaufträgen versehen.

2. Einen eigenen Kurs erstellen

In mebis lässt sich ein auf die eigene Lerngruppe abgestimmter Kurs leicht erstellen. Hierfür kann man vorgefertigte Bausteine (auf H5P-Basis) verwenden und von ganz einfachen Zuordnungsaufgaben bis hin zu komplexen Lernaufgaben unterschiedliche digitale Lernarrangements erstellen. Der Mehrwert liegt auf der Hand: Man kreiert Kurse für die eigenen Schülerinnen und Schüler und kann gleichzeitig auch der Allgemeinheit spannende und inspirierende Lern- und Übungsaufgaben über teachShare zur Verfügung stellen.

VI Schulprofil *Bilinguale Grundschule Französisch*

1 Maßnahmen für die interne Schulentwicklung

Die folgenden Darstellungen zeichnen ein idealtypisches Bild einer bilingualen Grundschule. Es basiert auf zahlreichen schulprofilbildenden Maßnahmen, die an den Modellschulen im Schulversuch entwickelt wurden und die das Schulprofil *Bilinguale Grundschule Französisch* mit Leben füllen.

Diese Darstellung hat keinen normativen Charakter: Viele Schulen führen Maßnahmen über mehrere Schuljahre hinweg ein und bauen ihr individuelles Schulprofil Schritt für Schritt auf. Die Darstellung soll vielmehr zeigen, was eine *Bilinguale Grundschule* nach mehrjähriger Entwicklungsarbeit sein kann: ein Ort, an dem das *Lernen in zwei Sprachen* über die bilingualen Klassen hinaus seinen festen Platz hat.

Schulhausgestaltung

Schon der erste Eindruck beim Betreten des Schulgebäudes weist auf das bilinguale Schulprofil der Grundschule hin: Besucher erkennen es an Beschriftungen auf Zimmerschildern und Einrichtungsgegenständen in englischer Sprache. Sie begegnen aber auch Bildern und Arbeitsergebnissen aus dem Unterricht der bilingualen Lerngruppen, die im Schulhaus in Galerien ausgestellt sind oder als digitale Fotopräsentationen ablaufen.

Die zweisprachig gestaltete Umgebung unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, gängige Begriffe aus ihrem Schulalltag und -umfeld in den aktiven Wortschatz zu überführen. Darüber hinaus stehen den Lernenden aus den bilingualen Klassen, aber auch den Schülerinnen und Schülern, die an Französischangeboten in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztage teilnehmen, französischsprachige Bücher und Realia in einem Französisch-Fachraum, einer besonderen Sektion der Schulbücherei oder einem coin lecture zur Verfügung.

Externe Kommunikation

Die Homepage der Schule stellt in einer eigenen Rubrik das bilinguale Schulprofil vor: Die interessierte Öffentlichkeit und vor allem Eltern erhalten hier wesentliche Informationen über das Konzept der bilingualen Grundschule. Aktuelle Schülerprodukte sowie Buchtipps oder Landestypisches illustrieren zusätzlich das *Lernen in zwei Sprachen* bzw. die Französischangebote in Arbeitsgemeinschaften oder im Ganztage.

Austausch innerhalb des Kollegiums

Die Lehrkräfte, die in den bilingualen Klassen unterrichten, informieren ihre Kolleginnen und Kollegen über die Arbeitsweise beim *Lernen in zwei Sprachen* und bieten Hospitationen an. So findet schulintern ein reger Austausch über das Fremdsprachenlernen statt.

Das Team der Lehrkräfte, die in den bilingualen Klassen eingesetzt sind, erarbeitet gemeinschaftliche Ziele hinsichtlich der sprachlichen Progression der Schülerinnen und Schüler während der Grundschulzeit. Die Kolleginnen und Kollegen wählen ebenfalls gemeinsam geeignete Inhalte für den Unterricht in der fremden Sprache sowie dazu passende Redemittel aus. Dies gewährleistet unter anderem, dass auch bei einem Wechsel der Klassenlehrkraft nach Jahrgangsstufe 2 in den nächsten Jahrgangsstufen auf ein Repertoire an themenspezifischen Wörtern und Strukturen sowie an *gestion de la classe* zurückgegriffen werden kann, welches weitergeführt und ausgebaut wird.

Stärkung der Schulgemeinschaft

Die bilingualen Klassen bzw. Französisch-AGs leisten einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Schulgemeinschaft. Schulfeste mit Programmteilen in der fremden Sprache unterstreichen das Schulprofil. Ebenso leistet eine Schülerzeitung einen wirkungsvollen Beitrag, wenn sie durch eine Rubrik in französischer Sprache erweitert wird.

Gegenseitige Besuche der Klassen und AGs bieten den Schülerinnen und Schülern weitere Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch untereinander. Denkbar sind englischsprachige Angebote wie Theatergruppen, Kreativ- oder Technik-AGs. Aber auch im Rahmen gemeinsamer Projekte bleibt die Klassenzimmertür für alle Interessierten offen.

Außerschulische Kooperationspartner

Informationen zum bilingualen Profil der eigenen Grundschule können von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern an außerschulische Kooperationspartner weitergegeben werden, z. B. während des Besuchs französischsprachiger Kindertageseinrichtungen oder bei einem Austausch mit internationalen Schulen vor Ort. Die Kooperation mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten, z. B. im Rahmen von Praxisseminaren an Gymnasien, oder das Gespräch an der eigenen Schule mit eingeladenen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern bieten authentische Sprechkanäle, die Erfolge im bisherigen Spracherwerb verdeutlichen und zum Weiterlernen motivieren. Auch eine internationale Schulpartnerschaft mit der damit verbundenen kollegialen Hospitation, z. B. als Erasmus- oder Comenius-Projekt, bietet Chancen zur Weiterentwicklung der eigenen Schule.

2 Projektideen rund um Feier- und Thementage

Deutsch-französische und europäische Feier- und Thementage bieten vielfältige Impulse, die von den Lehrkräften und der Schulleitung genutzt werden können, um ein frankophiles Schulprofil zu entwickeln und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem europäischen Gedanken zu fördern. Folgende Projektideen bieten sich für die Umsetzung in den AGs genauso an wie für Aktionen der gesamten Schulfamilie. Sie können den Schuljahresverlauf wie Leuchttürme der Sichtbarkeit der frankophil-europäischen Identität begleiten.

Mitte Oktober: *Journée Erasmus*

Initiiert von der französischen Nationalen Agentur NA und begleitet vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) wird seit 2017 im Oktober zum *Journée Erasmus* eingeladen. Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) unter dem Dach der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) ruft Bildungseinrichtungen dazu auf, sich mit europäischen Projektideen zu beteiligen. Niederschwellige Bewerbungen mit Fotos, Liedern und Collagen können genauso teilnehmen wie große Eventideen, Filme oder Podcasts. Die europäische Idee des Miteinanders begeistert von Jahr zu Jahr mehr junge Leute. 2020 wurden fast 4000 Ideen in 53 Ländern umgesetzt. 131 Gruppen aus Deutschland waren dabei. Darunter auch einige Grundschulen.

Informationen und Material

Sekretariat der KMK, PAD
Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich

Schulen planen eine Aktion und informieren darüber u. a. den PAD. Daraufhin erhalten sie ein Informationspaket mit Werbemitteln und Anregungen. Für die teilnehmenden Kinder werden kleine Give-Aways mit dem Logo des *Journée Erasmus* zur Verfügung gestellt.
www.kmk-pad.org/praxis/erasmusdays-2021.html

Praxisbeispiele

- Erarbeitung der europäischen Flagge (Bedeutung, Farben, Zahlen)
- Was bedeutet für uns Europa? Gestaltung von 12 Sternen⁷⁹
- Die Schulfamilie gestaltet zusammen eine Europaflagge (jede Klasse, Mittagsbetreuung, Schulleitung, Elternbeirat etc.).



79 Vgl. Unterrichtsbeispiel *Toi et moi – C'est l'Europe*, Kapitel V.1, 5 Unterrichtsbeispiele.

22. Januar: *Journée de l'amitié franco-allemande*

Seit 2003 wird dieser Freundschaftstag in Deutschland und Frankreich gefeiert. Jugendliche aus beiden Ländern sollen einander näher kommen und an die historische und aktuelle Bedeutung der Unterzeichnung des „Deutsch-französischen Freundschaftsvertrages“, dem „Élysée-Vertrag“ am 22. Januar 1963 herangeführt werden.

Praxisbeispiele

- Historie des Freundschaftsvertrags erarbeiten und mit Plakaten präsentieren
- Nachrichtensendung mit Beiträgen zur deutsch-französischen Freundschaft
- Theaterstück für die Schulfamilie
- 2-Seiten-Zeitung mit Impulsen der Französisch-Lerngruppen / aller Klassen
- Projektidee mit Partnerschaftsverein vor Ort
- deutsch-französische Pause/Brotzeit
- französisches Lied mit der ganzen Schule üben
- ggf. mit einer Austauschschule Briefe schreiben, Videos schicken

Informationen und Material

Viele Organisationen bieten Informationen und Projektideen an. Es lohnt, jährlich eine aktuelle Recherche nach Ideen und Angeboten vorzunehmen. Beispielsweise bei folgenden Institutionen:

- Bundesregierung
www.bundesregierung.de
- Institut Français
www.institutfrancais.de
- Französische Botschaft
www.ambafrance.org
- Deutsch-französisches Jugendwerk
www.dfjw.org

9. Mai: *Journée de l'Europe*

Seit 1950 ist der 9. Mai ein Feiertag für Frieden und ein geeintes Europa. Bereits Grundschülerinnen und Grundschüler können für den europäischen Gedanken sensibilisiert werden.

Praxisbeispiele

- Puzzle-Teile der Mitgliedsstaaten präsentiert von Schülerinnen und Schülern mit kurzer, persönlicher Vorstellung in der Landessprache oder mit Informationen zu dem jeweiligen Land
- Europa-Rap mit Choreographie *Toi et moi – c'est l'Europe*⁸⁰ – ein Lied/Flashmob für die Schulfamilie
- Fenster der Schule als Flaggen Europas gestalten – ein Abend der erleuchteten Fenster zum Europatag
- „Europa-Maibaum“ in Schulaula/-hof – bayerischer Maibaum und französischer Freiheitsbaum als Idee für einen kreativ-traditionellen Impuls

Informationen und Material

- Europäische Union
www.europa.de
- Bundesregierung
www.bundesregierung.de
- ISB Themenwoche Europa
www.politischebildung.schulen.bayern.de
- Deutscher Bildungsserver
www.bildungsserver.de/Europa-in-der-Schule-5107-de.html

80 Vgl. Unterrichtsbeispiel *Toi et moi – C'est l'Europe*, Kapitel. V.1, 5 Unterrichtsbeispiele.

21. Juni – *Fête de la Musique*

In Paris fand am 21. Juni 1982 die erste offizielle *Fête de la Musique* statt. Musiker traten auf, um den Sommerbeginn mit Musik zu feiern. Französische Schulen nutzen diesen Anlass, um sich am lokalen Musikfest zu beteiligen oder eine eigene Veranstaltung durchzuführen.

Informationen und Material

- Stadt Berlin
www.fetedelamusique.de
- Festival *École en chœur – Fête de la Musique* in Frankreich zu Corona-Zeiten
<http://www.ecoleenchoeur.tumblr.com>
- <http://www.education.gouv.fr>

Praxisbeispiele

- ein Mitsing-Abend für die ganze Schulfamilie mit deutschen und französischen Liedern, musikalisch begleitet von musizierenden Lehrkräften, Eltern oder Angehörigen der örtlichen Musikschule
- *Aux Champs-Élysées* – bekannte Chansons mit deutschen und französischen Texten im Musikunterricht kennen- und singen lernen
- Grand Prix Eurovision de la Chanson – jede Klasse präsentiert ein Lied

3 Außerschulisches Lernen vor Ort

Der Besuch außerschulischer Lernorte trägt dazu bei, den Spracherwerb durch handlungsorientierte und direkte Begegnungen zu fördern. Schülerinnen und Schüler setzen sich vor Ort mit alltäglichen Aspekten französischer Sprache und Kultur auseinander. Diese unmittelbar erlebten Situationen können sich motivierend auf das schulische Lernen auswirken.

Immer wiederkehrende Besuche außerschulischer Lernorte fördern ebenfalls die Identifikation mit dem Schulprofil *Bilinguale Grundschule Französisch*.

- Stadtbücherei:
 - Angebot an französischsprachigen *bandes dessinées* (z. B. *Tintin*, *Les Schtroumps*)
- Bilderbuchkino mit französischen Bilderbüchern oder Bilderbüchern, die von französischsprachigen Ländern erzählen (z. B. „Eine Katze in Paris“)
- Kino:
 - auf Deutsch bekannte Kinderfilme in Französisch ansehen (z. B. „Asterix und Obelix“)
 - Filme über Frankreich oder solche, die in Frankreich spielen, ansehen (z. B. „Belle“, „Der kleine Nick“)
- Supermarkt:
 - Detektive auf der Spur französischer Produkte/Produktnamen (*Mousse au chocolat*, *Brie*, *Camembert*, *Baguette*, *Croissant*, *Pain au chocolat*, *Macarons* ...)
 - *Mots transparents* – *banane*, *tomate*, *citron*, *orange*, *chocolat* ...
- Musikschule:
 - bekannte französische Lieder live z. B. am Klavier hören (*La Valse d'Amélie* aus „Die zauberhafte Welt der Amélie“, *Je vole von Louane* aus „Verstehen sie die Beliers?“, *Belle* von ZAZ aus „Belle“ ...)
- Bäckerei:
 - Kinderreporterinnen und Kinderreporter: Wie werden Baguette, Croissant und Brioche in einer deutschen Bäckerei gebacken? Wird ein französisches Rezept verwendet? Warum nennt man das Baguette nicht Stangenweißbrot?
- Museum:
 - Kinderreporterinnen und Kinderreporter: Haben auch französische Künstlerinnen und Künstler in der Heimatstadt gewirkt oder ausgestellt?
 - Kunstprojekt umsetzen und ausstellen: Heimatmotive im Stil französischer Künstler malen (z. B. Monet, Gauguin)
- Gemeindeverwaltung:

- Kinderreporterinnen und Kinderreporter: Wurde die Stadt schon von berühmten Französischen oder Franzosen besucht? Gibt es frankophile Straßennamen? Besteht eine Städtepartnerschaft mit einer französischen Stadt?
- Städtepartnerschaft:
 - Vertreterinnen/Vertreter des Partnerschaftsvereins einladen oder besuchen (z. B. *Table Ronde*)
 - Präsentation/Aktion im Rahmen eines Besuchs der französischen Partnergemeinde (z. B. Lieder, Tänze, Theaterstück, Stand mit Waffeln)
 - beim Verkauf versuchen, nur Französisch zu reden (z. B. Geld, Zahlen, nach etwas fragen, etwas anbieten, Redemittel der Höflichkeit, Begrüßung, Anrede und Verabschiedung)
 - Trachten vorstellen und vergleichen
- französische Märkte in der Region:
 - auf Französisch bestellen üben
 - französische Produkte kosten
 - frankophiles Ambiente erleben
 - Detektivaufträge bearbeiten (z. B. zu Produkten, Ständen, Dekorationen, Präsentationen, Musik, Besucherinnen und Besucher)
- Crêperie
 - Bestellung aufgeben in Französisch
 - „Ein Blick in die Küche“ – Wie werden Crêpe gemacht? Was ist der Unterschied zwischen Crêpe und Galette? Ein Drei-Gänge-Menü nur mit Crêpe und Galette?
- Weiterführende Schulen / Französisch-Klassen:
 - P-Seminar besuchen und gemeinsam französische Spiele ausprobieren
 - kleine Dialoge anwenden
 - zusammen singen
- französische Kindergärten/Schulen im Stadtgebiet:
 - Unterrichtsbesuche/Hospitation
 - gemeinsame Projekte
 - Quiz/Rallye
 - Kantine und französische Essgewohnheiten kennenlernen
- Pétanque:
 - einen Boule-Platz besuchen und Pétanque-Spielerinnen und -Spielern zuschauen, das Spiel selbst ausprobieren
- Seniorenheim:
 - alte, bekannte französische Chansons auf Französisch oder in deutscher Übersetzung vorsingen oder zum Mitsingen einladen (z. B. *Aux Champs-Élysées*, *Doulio doulio Saint Tropez*, *Ganz Paris träumt von der Liebe*, *Hinter den Kulissen von Paris*)
- Verkehrszählung:
 - Kinderreporterinnen und Kinderreporter: Wie viele Autos von französischen Herstellern zählt man in einer halben Stunde?
- Reisebüro:
 - Kinderreporterinnen und Kinderreporter: Was sind die beliebtesten Reiseziele in Frankreich (z. B. für Familien, Alleinreisende, Senioren, junge Leute ...)?



Anhang

Möglichkeiten der Unterstützung für Lehrkräfte und Schulen

France mobil

- Besuch der Schule von einer muttersprachlichen, pädagogischen Fachkraft
- Bewerbung immer Anfang September für einen Besuch im laufenden Schuljahr

Kontakt:

- www.francemobil.fr/registration
- Léa Chouin
France Mobil Referentin Südbayern (Oberbayern, Niederbayern, Schwaben)
francemobil.sudbayern@institutfrancais.de
- Manon Facon
France Mobil Referentin Nordbayern (Mittelfranken, Oberfranken, Oberpfalz, Unterfranken)
francemobil.erlangen@institutfrancais.de

Pädagogischer Austauschdienst (PAD)

Der PAD ist als Abteilung im Sekretariat der Kultusministerkonferenz angesiedelt. Die staatliche Einrichtung ist als einzige in Deutschland im Auftrag der Länder für den internationalen Austausch und die internationale Zusammenarbeit im Schulbereich tätig.

Neben den Unterstützungsmöglichkeiten mit den Programmen Erasmus+ und eTwinning werden auch immer wieder neue Wettbewerbsausschreibungen und Materialien zu besonderen Projekten angeboten.

Allgemeiner Kontakt:

- Pädagogischer Austauschdienst (PAD)
des Sekretariats der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn
Telefon: +49 (0) 228 501-0
E-Mail: pad@kmk.org
Internet: www.kmk-pad.org
- Kontakt bei speziellen Anliegen:
 - Hotline Erasmus+
Telefon: 0800 372 76 87
E-Mail: erasmusplus-schulbildung@kmk.org
 - Hotline eTwinning
Telefon: 0800 389 466 464
E-Mail: eTwinning@kmk.org

Weitere Informationen:

- Fördergelder für Grundschulen
Ein Nachfolgeprogramm zu Erasmus+ soll laut Homepage 2021 für sieben Jahre in Kraft treten. Informationen dazu werden auf der PAD-Homepage veröffentlicht.
- Partnerschule finden
Flyer mit Zusammenstellung aller Möglichkeiten zum Auffinden einer Partnerschule online auf der Homepage www.kmk-pad.org unter: Startseite/Service/Publikationen/Partnerschule suchen und finden
- Erasmus-Days jeweils im Oktober des laufenden Schuljahres
- Europatag immer am 9. Mai

Deutsch-französisches Jugendwerk (DFJW)

Programme: Schulaustausch, Jugendbegegnungen rund um Sport, Kultur oder Wissenschaft, Sprachkurse, interkulturelle Aus- und Fortbildungen

Kontakt:

Deutsch-französisches Jugendwerk (DFJW)

Molkenmarkt 1

10179 Berlin

Telefon: +49 (0)30 288 757-0

www.dfjw.org

Angebote:

- Kindersprachkurse
 - Der Antrag muss bis Ende November für das laufende Schuljahr gestellt werden.
 - Ziel: Sprachkurs
 - Zielgruppe: Lehrkräfte mit ihrer Lerngruppe
 - Daten: ein Schuljahr, Deutschland
 - Dauer des Programms: einstündige Kurse, 1–2 x pro Woche
 - Behandelte Themen: Sprache und Kommunikation, Frühkindliche Bildung
 - Finanzielle Unterstützung: bis zu 10 € pro Unterrichtsstunde (60 Min.) und pro Gruppe; Förderung von max. zwei Wochenstunden pro Gruppe
 - Kontakt:
 - Dominique Granoux
 - Telefon: +49 (0)30 288 757-22
 - E-Mail: granoux@dfjw.org
- Sprachliche Vorbereitung eines Schüleraustausches
 - Unterstützung der Organisatoren durch das DFJW: Zuschuss von bis zu maximal 10 € pro Unterrichtsstunde (60 Min.)
 - Kontakt:
 - Julia Gottuck
 - Telefon: +49 (0)30 288 757-44
 - E-Mail: gottuck@dfjw.org

Fremdsprachenassistentkraft in der Schule

Per Kultusministeriellem Schreiben werden zu Beginn eines Kalenderjahres alle staatlichen Schulen über das Programm und das Bewerbungsverfahren informiert.

- Die Bewerbung der Schule um eine Assistentkraft für das folgende Schuljahr erfolgt im Frühjahr eines Kalenderjahres.
- Fremdsprachenassistentkräfte werden im Juni oder Juli zugeteilt.
- Informationen unter www.kmk-pad.org

Institut Français

Das *Institut Français* ist Ansprechpartner in allen Fragen rund um die französische Sprache und die deutsch-französische Freundschaft. Es gibt wechselnde Angebote zu französischer Kinderbuchliteratur, Musik und Kinofilmen. Außerdem bietet das Institut Français Sprachkurse für alle Altersstufen an und zertifiziert Fremdsprachenkenntnisse nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Kontakt:

Institut Français Munich

Kaulbachstraße 13

80539 München

Telefon: + 49 (0)89 28 66 28 0

E-Mail: info.muenchen@institutfrancais.de

Internet: www.institutfrancais.de/muenchen

Literatur

Kapitel II, 1: Bilingualer Unterricht an Grundschulen in Deutschland: ein Forschungsüberblick

(Prof. Dr. Thorsten Piske)

- Baumert, J., Hohenstein F., Fleckenstein, J., Preusler, S., Paulick, I. & Möller, J. (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB – 4. Jahrgangsstufe. In Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann, 95–188.
- Bérubé, D. & Marinova-Todd, S.H. (2012). The development of language and reading skills in the second and third languages of multilingual children. *International Journal of Multilingualism* 9, 272–293.
- Bialystok, E, Peets, K. & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics* 35, 177–191.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2006). *Kess 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Böttger, H. & Rischawy, N. (2016). *Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Klett/Kallmeyer: Seelze, 11–17.
- Burmeister, P. (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In Pienemann, M., Kessler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh/UTB, 197–216.
- Burmeister, P. (2010). „*Did you now that 15 difrent Fish arts in the Kiel Canal live? On foreign language writing in partial immersion primary school classrooms.“ In Diehr, B. & Rymarczyk, J. (Hrsg.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriffterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt a.M.: Lang, 131–145.
- Burmeister, P. (2013). Immersion. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 160–167.
- Burmeister, P. & Pasternak, R. (2004). Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz. *fmf Landesverband Schleswig-Holstein. Mitteilungsblatt August 2004*. (www.fmks-online.de). [Zugriff: 30.06.2021]
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Couve de Murville, S., Kersten, K., Maier, E., Ponto, K. & Weitz, M. (2016). Rezeptiver L2 Wortschatz in der Grundschule. In Steinlen, A. & Piske, T. (Hrsg.), *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt am Main: Lang, 85–121.
- Cox, S.R., Bak, T.H., Allerhand, M., Redmond, P., Starr, J.M., Deary, I.J. & MacPherson, S.E. (2016). Bilingualism, social cognition and executive functions: A tale of chickens and eggs. *Neuropsychologia* 91, 299–306.
- de Courcy, M.C. & Burston, M. (2000). Learning mathematics through French in Australia. *Language and Education* 14, 75–95.
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Frankfurt a.M.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Eurydice European Unit. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> [Zugriff: 30.06.2021].
- FMKS e. V., Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (2014): *Bilinguale Grundschulen in Deutschland*. <http://www.fmks-online.de/bilischulen.html> [Zugriff: 30.06.2021].
- Gebauer, S.K., Zaunbauer, A.C.M. & Möller, J. (2013). Cross-language transfer in English immersion programmes in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology* 38, 64–74.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning: Santa Cruz.
- Genesee, F. (1998). A case study of multilingual education in Canada. In Cenoz, J. & Genesee, F. (Hrsg.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 243–258.

- Genesee, F.H. & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology* 49, 140–147.
- Heim, K. (2015). Bilingualer Unterricht in der Fremdsprache. In Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (Hrsg.), *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 43–64.
- Heine, L. (2013). Empirische Erforschung des Bilingualen Unterrichts. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 216–221.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim, Basel: Beltz, 208–230.
- Hollm, J., Hüttermann, A., Keßler, J.-U., Schlemminger, G. & Ade-Thurrow, B. (Hrsg.) (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kersten, K. (2009). *Verbal Inflections in L2 Child Narratives – A Study of Lexical Aspect and Grounding*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kersten K. (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. In Rohde, A. & Steinlen, A.K. (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen (Band II)*. Berlin: dohrmannVerlag, 35–70.
- Kersten, K., Imhoff, C. & Sauer, B. (2002). The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany. In Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 473–497.
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *DEMAT 1+. Deutscher Mathematiktest für erste Klassen*. Göttingen: Beltz Test.
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). *DEMAT 2+. Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen*. Göttingen: Beltz Test.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP): Ein Gruppenlesetest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuska, S.; Zaunbauer, A.C.M. & Möller, J. (2010). Sind Immersionsschüler wirklich leistungsstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42, 143–153.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.) (2010). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- May, P. (2002). *Hamburger Schreib-Probe*. 6. Auflage. Hamburg: vpm.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Pied Piper.
- Mentz, O., Nix, S. & Palmen, P. (Hrsg.) (2007). *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven*. Narr: Tübingen.
- Möhling, R. & Raatz, U. (1974). *Konzentrationstest für das erste Schuljahr. KT 1*. Weinheim: Beltz-Test.
- Möller, C. (2015). *Young L2 learners' narrative discourse: Coherence and cohesion*. Tübingen: Narr.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Pérez-Canñado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 315–341.
- Piske, T. (2006). Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und -schülern im Grundschulalter. In Schlüter, N. (Hrsg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenunterricht. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. Berlin: Cornelsen: 206–212.
- Piske, T. (2018). Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung. In Heinz, S., Riedel, A. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Englisch unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, 21–42.
- Raven, J. C. (1976). *Coloured Progressive Matrices*. San Antonio: Pearson.
- Rischawy, N. (2016). *Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Vergleichsstudien zum Zuwachs englischsprachiger Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des Modellversuchs*. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Roick, T., Görlitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). *DEMAT 3+. Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen*. Göttingen: Beltz Test.

- Rumlich, D. (2013). Students' general English proficiency prior to CLIL: Empirical evidence for substantial differences between prospective CLIL and non-CLIL students in Germany. In Breidbach, S. & Viebrock, B. (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe: Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 181–201.
- Rumlich, D. (2014). Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes): A quasi-experimental study on German sixth-graders. In Breeze, R., Llamas-Saiz, C., Martínez Pasamar, C. & Tabernero Sala, C. (Hrsg.), *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Amsterdam & New York: Rodopi, 75–95.
- Rymarczyk, J. (2010). Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* 4/2010, 60-78, https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-326100-7_FS042010_AT4_rymarczyk.pdf [Zugriff: 30.06.2021].
- Schlemminger, G. (2006). Wenn Schülerinnen auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im Bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In Schlemminger, G. (Hrsg.), *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139–168.
- Schlemminger, G. (2008). Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. In Schlemminger, G. (Hrsg.), *Erforschung des bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–57.
- Schwab, G., Keßler, J.-U. & Hollm, J. (2014). CLIL goes Hauptschule – Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25, 3–37.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 191–207.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200–230.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Steinlen, A.K. (2016). Primary school minority and majority language children in a partial immersion program: The development of German and English reading skills. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 4, 198–224.
- Steinlen, A.K. (2017). The development of English grammar and reading comprehension by majority and minority language children in a bilingual primary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7, 419–442.
- Steinlen, A.K. (2018a). Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29, 3–26.
- Steinlen, A.K. (2018b). The development of German and English writing skills in a bilingual primary school in Germany. *Journal of Second Language Writing* 39, 42–52.
- Steinlen, A.K. & Piske, T. (2013). Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. *ZAA - Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. A Quarterly of Language, Literature and Culture* 61, 215–244.
- Steinlen, A.K. & Piske, T. (2016a). Minority language students as at-risk learners: Myth or reality? Findings from an early German-English partial immersion program. In Ehland, C., Mindt, I. & Tönnies, M. (Hrsg.), *Anglistentag Paderborn 2015: Proceedings (37)*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 9–28.
- Steinlen, A.K. & Piske, T. (2016b). Wortschatz- und Leseverständnis des Englischen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule. In Steinlen, A.K. & Piske, T. (Hrsg.), *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 123–165.
- Steinlen, A.K. & Piske, T. (2018). Deutsch- und Englischleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im bilingualen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich. In Ballis, A. & Hodaie, N. (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung v Gesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter, 85-97.
- Turnbull, M., Lapkin, S. & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review* 58, 9–26.

- Wesche, M.B. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag Trier: Trier, 357–379.
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In Marsh, D. (Hrsg.), *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 47–48.
- Wolff, D. & Südhoff, J. (2015). Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens. In Rüschoff, B, Südhoff, J. & Wolff, D. (Hrsg.), *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 9–39.
- Zaubauer, A. C. M. & Möller, J. (2006). Schriftsprachliche und mathematische Leistungen in der Erstsprache: Ein Vergleich monolingual und teilimmersiv unterrichteter Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17(2), 181–200.
- Zaubauer, A.C.M. & Möller, J. (2007). Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des 1. Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, 141-153.
- Zaubauer, A.C.M., Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005). Muttersprachliches Leseverständnis immersiv unterrichteter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19(3), 233–235.
- Zaubauer, A.C.M., Gebauer, S.K. & Möller, J. (2012). Englischleistungen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 40, 315–333.

Kapitel II, 2: Die Bedeutung des fremdsprachlichen Schriftbildes

(Patricia Uhl, Katrin Schwanke)

- Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett.
- Marx, A. (2017). Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. In Philipp, M. (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz, 332-346.
- Mertens, J. (2002). „Le petit train“. Kinder entdecken die fremde Sprache durch die Schrift. *Grundschule Sprachen* 6/2002, 30–34.
- Rymarczyk, J. (2008). "Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule." In Böttger, H. (Hrsg.). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 170–182.
- Rymarczyk, J. (2010). Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* 4/2010, 60–78.
- Schmid-Schönbein, G. (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Weth, C. (2011). Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht auf Französisch. In Kötter, M. & Rymarczyk, J. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Lang, 89–106.

Kapitel II, 3: Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz und Integration von Herkunftssprachen

(Patricia Uhl)

- Avanzi, M. (2017). *Atlas du français de nos régions*. Malakoff: Armand Colin Editeur.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> [Zugriff: 30.06.2021]
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K. & Füssenich, Iris et al. (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln: Mercator-Institut.
- Diehr, B. (2007). Sprechleistungen im Grundschulenglisch erheben und bewerten. Ziele und Konzepte der TAPS Studie. In Möller, K., Hanke, P. & Beinreich, Ch. et al. (Hrsg.). *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag, 95–98.
- Elsner, D. (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. München: Oldenburg.

- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. <https://www.goethe.de/Z/50/com-meuro/i3.htm> [Zugriff: 30.06.2021]
- Gnutzmann, C. (2010). Language Awareness. In Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 111–115.
- Gnutzmann, C. (?2017). Bewusstheit/Bewusstmachung. In Surkamp, Claudia (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Hawkins, E. (1987). Modern languages in the curriculum. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hempel, M., Kötter, M. & Rymarczyk, J. (2017). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands. Eine Bestandsaufnahme des Status quo und seiner gewünschten Weiterentwicklung. Berlin: Lang.
- Nieweler, A. (2017): Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen. In: ders. (Hrsg.). Fachdidaktik Französisch. Stuttgart: Klett, 114–131.
- Sauer, H. (2006). Über Sprache reden. „Language Awareness“ im Englischunterricht. Primary Englisch 2/2006, 3-6.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21/2, 42–56.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.). Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 87–106.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? In: Leseforum 2/2010. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/426/2010_2_Valtin_PDF.pdf [Zugriff: 30.06.2021].
- Vosges, A. & Voss, H. (2016): Découvertes Atelier. Sprechtraining und mündliche Prüfung. Stuttgart: Klett.

Kapitel II, 4: Zur Relevanz des Interkulturellen Lernens bei frühen Französischangeboten in AG-Form/ Ganztage und beim Lernen in zwei Sprachen

(Katrin Schwanke)

- Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Kim, Y. (Hrsg.). International encyclopedia of intercultural communication. Chichester: Wiley.
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M., Fleming, M. (Hrsg.) (1998). Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: University Press.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H. & Wagner, M. (Hrsg.) (2017). From principles to practice in education for intercultural citizenship. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. (1994). Definitions, objectives and evaluation of intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe.
- Fäcke, C. (2010). Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2015). Transkulturelles Lernen im CLIL-Unterricht. In Rüschoff, B., Sudhoff & J., Wolff, D. (Hrsg.). CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: University Press.
- Liddicoat, A., Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. Chichester: Wiley.
- Porto, M., Houghton, S.A. & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580> [Zugriff: 30.06.2021].
- Schwanke, K. (2020). Looking at things from a global perspective. Interkulturelles Lernen und die Sustainable Development Goals. In Stein, M., Jungwirth, M., Harsch, N. & Korflür, Y. (Hrsg.), Forschen. Lernen. Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 2019. Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Band 5. Münster: WTM-Verlag.

Zusätzliche Materialien

Eine Redemittelliste mit fachbezogenem Wortschatz angelehnt an das jeweilige Unterrichtsfach in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 sowie eine Liste digitaler Tools zur Umsetzung des Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* im Schulalltag bieten Hilfestellung und Anregung für einen motivierenden und abwechslungsreichen bilingualen Unterricht.

Beide Dateien stehen auf der Webseite des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zum Download zur Verfügung.



www.isb.bayern.de/schularten/grundschule/bilinguale-grundschule/franzoesisch/

Weitere Informationen

» www.isb.bayern.de

» www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/grundschule.html

» <https://bildungspakt-bayern.de/bilinguale-grundschule-franzoesisch/>



Herausgeber

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
Salvatorstraße 2, 80333 München

Diese Broschüre wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, in Kooperation mit der Stiftung Bildungspakt Bayern, am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung erarbeitet.

Leitung des Arbeitskreises

Steffi Duske	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
Franziska Lugert	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
Hella Tinis-Faur	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München

Mitglieder des Arbeitskreises

Evelin Abel	Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld
Eileen Fischer	Grundschule Kaufering
Lorena Glöser	Loschge-Grundschule Erlangen
Lisa Janßen	St.-Anna-Grundschule Augsburg
Clio Klessinger	Grundschule München an der Weißenseestraße
Alexandra Link-Lichius	Grundschule Iffeldorf
Petra Roth	Loschge-Grundschule Erlangen
Margot Ruthenkolk	Grundschule München an der Weißenseestraße
Tanja Schmid	Elias-Holl-Grundschule Augsburg
Katrin Schwanke	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Patricia Uhl	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Redaktion

Gregor Kibala
Stiftung Bildungspakt Bayern

Leitung des Schulversuchs

Maria Wilhelm	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Ralf Kaulfuß	Stiftung Bildungspakt Bayern
Franziska Gast	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Gregor Kibala	Stiftung Bildungspakt Bayern
Maximilian Hofmann	Stiftung Bildungspakt Bayern
Juliane Stubenrauch-Böhme	Stiftung Bildungspakt Bayern
Chantal Hartmann	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Anschrift

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke
Schellingstraße 155 · 80797 München
Tel.: 089 2170-2008
Fax: 089 2170-2215
E-Mail: abt.gmf@isb.bayern.de
Internet: www.isb.bayern.de

Gestaltung

PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Coverfoto

© Photographee.eu/AdobeStock

Stand

Juli 2023

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken

und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



BAYERN | DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.