



## Lesen abseits des Lehrwerks

Die Lektüren des *Prix des lycéens allemands* auf dem Prüfstand

Sophie Engelen (Gießen)

HeLix 20 (2026), 7-26. doi: 10.11588/helix.2026.1a.114977

### Abstract

Implementing authentic fictional texts in the foreign language classroom is a challenging task for educators because it demands an advanced language level, highly motivated students, a lot of time and material resources. The present article focuses on the student competition *Prix des lycéens allemands* which addresses students with an advanced language proficiency in French and invites them to discuss and select the most popular book among three contemporary young adult novels. But what kind of young adult fiction is chosen for the competition? Can the novels offer an alternative to the books typically included in the curricula? What kind of tasks are proposed for teaching and discussing the novels in the French foreign language classroom? The article discusses three questions by analyzing a section of the *Prix* in the years in the years 2020/21: *Aigre-doux* by Wilfried N'Sondé, *Direct du cœur* by Florence Medina and *Même pas en rêve* by Vivien Bessières.

## Lesen abseits des Lehrwerks

Die Lektüren des *Prix des lycéens allemands* auf dem Prüfstand

Sophie Engelen (Gießen)

In einem Überblicksartikel des *Handbuches Fremdsprachenunterricht* stellt Jörg Roche heraus, welchen konkreten, pragmatischen und von einer Vielzahl unterrichtsexterner Einflussfaktoren geprägten Kriterien die Auswahl von Lehr-Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht oftmals zu folgen scheint:

Die Auswahl des Lernmaterials und anderer Medien ist in der Unterrichtspraxis meist abhängig von organisatorischen Aspekten wie der verfügbaren Zeit im Unterricht, der benötigten Vorbereitungszeit, den unmittelbaren Zielen des Unterrichts, der (Un-)Zufriedenheit mit dem Lehrbuch, dem Zugang zu Quellen und der Verfügbarkeit von Medien. Oft wird die Auswahlentscheidung daher am einfachsten an vorhandene, von Verlagen produzierte Lehrbücher und andere Materialien delegiert, aber nicht immer mit dem erwarteten Resultat und nicht immer zur Zufriedenheit aller. Der Unterricht folgt dann nämlich der thematischen und grammatischen Progression dieser Materialien und scheint nicht genügend Raum für adressatenspezifische Interessen und Variation zu lassen.<sup>1</sup>

Diese Ausgangslage lässt vermuten, wie komplex sich die Einbindung nicht-didaktisierter Materialien und authentischer Texte, d.h. „unveränderte[r] Originaltext[e] aus der Zielkultur“,<sup>2</sup> in den Fremdsprachenunterricht gestalten kann. Dazu zählen sowohl alltagsbezogene Textsorten wie

---

<sup>1</sup> ROCHE, „Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien“, 466f.

<sup>2</sup> LEITZKE-UNGERER, „Authentizität“, 12. Die Autorin weist auf die Differenzierung eines „zielkulturell orientierte[n]“ und eines „lernkontextbezogene[n]“ Authentizitätsbegriffes hin. Während ersterer in der Regel „unveränderte Originaltext[e]

Fahrpläne oder Kurznachrichten als auch fiktionale Texte in ihrer Originalausgabe.<sup>3</sup> Für Lehrkräfte ergibt sich – neben der Frage der Verfügbarkeit von Texten – die Herausforderung, passende authentische Texte auszuwählen, die sowohl curricularen Anforderungen entsprechen als auch dem Sprachniveau und den Interessen der Lernenden gerecht werden. Dies gilt insbesondere für die klassischen Sekundärfremdsprachen, wie sie auch das Französische an deutschen Schulen darstellt. Denn im Vergleich zur ersten Fremdsprache ist sowohl ein späterer Lernbeginn in dem aus lernpsychologischer Sicht kontrovers diskutierten Alter der Adoleszenz als auch eine geringe Stundenzahl und somit ein weniger hohes Sprachniveau der Schüler\*innen am Ende der Sekundarstufe I anzunehmen.<sup>4</sup> Diese Faktoren können die Implementierung authentischer Texte in den Französischunterricht zusätzlich erschweren.

Vor diesem Hintergrund können schulergänzende Förderangebote ein wichtiges Bindeglied zwischen einem lehrwerkorientierten Unterricht und dem Einbezug nicht-didaktisierter Materialien in das Französischlernen darstellen. Typische Beispiele liegen im Bereich der Projektarbeit, die über das Aufsuchen außerschulischer Lernorte nicht zuletzt zu einer Überwindung der „Künstlichkeit fremdsprachlichen Unterrichts“<sup>5</sup> beitragen soll: Dazu zählen sowohl die Vorbereitung und Durchführung von Schüleraustauschen, Angebote im Bereich der Sprachzertifikate des *DELF scolaire* oder französischsprachige Film- oder Kinoprojekte.<sup>6</sup>

Der vorliegende Beitrag wendet sich mit dem Schülerwettbewerb des *Prix des lycéens allemands* (im Folgenden: *Prix*) einem etablierten extracurricularen Angebot des Französischunterrichts für fortgeschrittene Lernende zu, das frankophone Kinder- und Jugendliteratur in den Fokus rückt. Der *Prix* wurde im Jahr 2004 nach dem Vorbild des französischen

---

aus der Zielkultur“ bezeichnet, bezieht sich letzterer auf „die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdsprachenerwerbs“ (ebd.).

<sup>3</sup> Ebd., 12.

<sup>4</sup> Vgl. CASPARI, „Der Französischunterricht in der Krise“, 34-37.

<sup>5</sup> LEGUTKE, „ProjektAirport – Revisited“, 71.

<sup>6</sup> Für weitere unterrichtspraktische Beispiele vgl. das Themenheft „Projektarbeit interkulturell“ der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 141 (2016).

*Prix Goncourt des lycéens* ins Leben gerufen und wird seitdem im Zweijahres-Rhythmus vergeben. Als Initiative des *Institut français Deutschland* in Kooperation mit dem *Ernst Klett Sprachen Verlag* bietet der Wettbewerb interessierten Schüler\*innen die Möglichkeit, aus einer Auswahl von drei frankophonen Werken ihre Favoriten zu diskutieren, einen Gewinner auf der Leipziger Buchmesse zu küren und so in direkten Kontakt mit französischsprachigen Jugendbuchautor\*innen zu treten.<sup>7</sup> Doch welche literarischen Werke werden für den Wettbewerb vorgeschlagen? Inwieweit stehen diese – als ‚alternativer Kanon‘ – in Konvergenz oder Divergenz zu etablierten Schullektüren? Und welche Aufgabenformate und Anregungen zur methodischen Einbettung in den Französischunterricht werden in den *dossiers pédagogiques* formuliert? Diesen Fragen möchte sich der vorliegende Beitrag anhand einer exemplarischen Betrachtung der Lektüren des Jahrgangs 2020/21 zuwenden.

### Zur Relevanz von (Jugend-)Literatur im Französischunterricht

Verfolgt man die Diskussionen um Funktionen und Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, so zeigt sich ein ambivalentes Bild: Einerseits wird vielfach auf eine (vermeintliche) Krise des Literaturunterrichts hingewiesen, die sich in einer Marginalisierung literarischer Inhalte in bildungspolitischen Rahmendokumenten zeige.<sup>8</sup> Denn auch wenn beispielsweise die Implementierung der Skalen zur Literaturdidaktik in den Begleitband zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* begrüßt bzw. als Fortschritt wahrgenommen wird, bestehen grundlegende Kritikpunkte an ihrer Konzeptualisierung, Kohärenz und Verortung innerhalb des Begleitbandes.<sup>9</sup> Andererseits zählen literarische Texte insgesamt, aber insbesondere Kinder- und Jugendliteratur zu den unverzichtbaren Bestandteilen eines lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts, der authentische Texte einbezieht und Kommunikationsanlässe abseits didaktisierter Lehr-Lernmaterialien schafft. Denn laut Topf

---

<sup>7</sup> Für weitere Informationen zu dem Projekt vgl. die Homepage des INSTITUT FRANÇAIS.

<sup>8</sup> Vgl. zur Diskussion HERTRAMPF, „Literaturunterricht an Schulen?!\“, 45f.

<sup>9</sup> Vgl. BURWITZ-MELZER, „Skalen zur Literaturdidaktik“, 142-150.

bestehen besondere Potentiale der *littérature de jeunesse* in der „sprachlichen und entwicklungspsychologischen Angemessenheit der Texte für die jeweilige Zielgruppe“.<sup>10</sup> Diese zeige sich beispielsweise in der Repräsentation aktueller Themen mit einem hohen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, der Schaffung von Figuren mit Identifikationspotential und den Merkmalen einer „narrative[n] Stringenz, sprachliche[n] Redundanz und [dem] Gebrauch von Standardsprache mit Nähe zur Mündlichkeit“.<sup>11</sup>

In jüngerer Vergangenheit wird zudem die Frage in den Fokus gerückt, welche Rolle die Literaturdidaktik für die Auseinandersetzung mit sinkenden Lesekompetenzen der Schülerschaft sowie einem weniger präsenten Interesse der Lernenden für (fremdsprachliche) Literatur spielt. Etablierte Modellierungen von Lesekompetenz sowie entsprechende Leseprozessmodelle finden darauf eine eindeutige Antwort: So gilt die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten gerade als Motor zur Entwicklung von Lesekompetenz. Als Beispiel kann der methodische Ansatz des „extensiven Lesens“<sup>12</sup> genannt werden, der Fremdsprachenlernende zu einer Auseinandersetzung mit größeren Textmengen bzw. Ganzschriften anregt und so insbesondere die Teiltreue der Leseflüssigkeit fördert, die als elementarer Bestandteil der Lesekompetenz gilt.<sup>13</sup> Im Kontext fremdsprachlichen Lesens bedeutet dies für die Lernenden, gezielt auch mit semantischen Leerstellen bzw. unbekanntem Vokabular umzugehen.

Darüber hinaus gilt gerade Kinder- und Jugendliteratur als besonders geeignet, um eine Lesemotivation sowie ein grundsätzliches Leseinteresse der Schüler\*innen aufzubauen und Kontakte zu weiteren Texten anzubahnen, wie auch O’Sullivan & Rösler betonen: „Sie [die Kinder- und Jugendliteratur] stellt einen Bezug zur Erfahrungswelt der kindlichen und jugendlichen Lesenden her (Erfahrungsorientierung) und ist eine Art Brücke zum Lesen von hochliterarischen Texten.“<sup>14</sup> Aus fachdidaktischer Sicht steht – neben den zentralen Aspekten der Textentschlüsse-

---

<sup>10</sup> TOPF, „Pour le plaisir de lire“, 3.

<sup>11</sup> Ebd., 3.

<sup>12</sup> MEIER/ JANOVSKY, *Förderung von Lesekompetenz*, 40-46.

<sup>13</sup> ROSEBROCK/ NIX, *Grundlagen der Lesedidaktik*, 36-39.

<sup>14</sup> O’SULLIVAN/ RÖSLER, „Kinder- und Jugendliteratur“, 156.

lung und -erschließung – insbesondere die sogenannte „Anschlusskommunikation“<sup>15</sup> zu literarischen Texten im Fokus, der für die Etablierung einer dauerhaften Lesemotivation der Lernenden eine zentrale Rolle zukommt. Diese besteht beispielsweise in einer kreativen Weiterarbeit mit den Texten im Sinne einer theatrale Inszenierung, einer künstlerischen Aufbereitung in Form von Collagen bzw. Lesekisten oder dem Einbezug außerschulischer Lernorte, z.B. in Form des Besuchs einer Buchmesse, einer Lesung oder einer Theateraufführung.

### Der *Prix* aus fachdidaktischer Sicht

Vor diesem Hintergrund stellt der *Prix* ein mustergültiges Beispiel dar, wie diese theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zur Implementierung von Kinder- und Jugendliteratur in einen lernerorientierten Französischunterricht konkret in die Unterrichtspraxis überführt werden können. Der Wettbewerb sieht eine längere Projektarbeit an den Schulen vor, die individuell ausgestaltet werden kann: So ist zum Beispiel die Erarbeitung der Lektüren im Rahmen der Französischkurse der Sekundarstufe II möglich, aber auch die Einrichtung von freiwillig zu besuchenden Arbeitsgemeinschaften ist gängige Praxis. In jüngerer Vergangenheit hat eine Umgestaltung des Wettbewerbs dahingehend stattgefunden, dass nunmehr zwei Projektphasen vorgesehen sind: Im ersten Projektjahr (*le jury littéraire*) werden die Romane über einen Zeitraum von mehreren Wochen thematisiert, wobei die didaktischen Begleitmaterialien eine Kombination des Lesens in Einzelarbeit (*lecture individuelle*) mit Verfahren kooperativen Lernens vorschlagen. Die Schüler\*innen debattieren zuerst innerhalb ihrer Schule über ihre bevorzugten Werke, um einen schulinternen Gewinner zu küren; bereits während des Erarbeitungszeitraums sind virtuelle Treffen mit den drei Autor\*innen möglich. Die im Kreis der teilnehmenden Lernenden auf Schulebene gewählten Vertreter\*innen treffen sich schließlich auf regionaler bzw. Landesebene, um ihren Favoriten in der Zielsprache zu vertreten und jeweils eine\*n Landesdelegierte\*n für die Bundesjury zu wählen. Der Gewinnerroman wird

---

<sup>15</sup> DIEHR/ SURKAMP, „Methoden zur Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen“, 269.

schließlich von der Bundesjury gewählt und in Anwesenheit prominenter Gäste wie z.B. der französischen Botschafterin prämiert: Im Jahrgang 2020/21 hat sich *Aigre-Doux* von Wilfried N'Sondé durchgesetzt. Im zweiten Projektjahr folgen kreative Schreibaktionen sowie ein Videowettbewerb (*le concours vidéo*) rund um den Siegerroman, an denen sich wiederum alle Schulen innerhalb Deutschlands beteiligen können. Zudem gehen die Gewinnerautor\*innen auf Tournee, um ihre Werke an weiteren Schulen bekannt zu machen und schließlich im Rahmen der Leipziger Buchmesse ausgezeichnet zu werden.

Laut Projektbeschreibung adressiert der *Prix* im ersten Wettbewerbsjahr Schüler\*innen, die mindestens über ein Sprachniveau von B2 verfügen; im zweiten Wettbewerbsjahr wird das Sprachniveau B1 vorausgesetzt.<sup>16</sup> Somit wird der *Prix* im Sinne eines „Enrichment“,<sup>17</sup> d.h. der Schaffung vertiefender oder zusätzlicher, extracurricularer Lernangebote vorrangig als Instrument zur Förderung besonders interessierter und leistungsstarker Schüler\*innen genutzt, die sich beispielsweise bereits in einem höheren Lernjahr des Französischen befinden oder über bilinguale Bildungsgänge bereits früh ein hohes Sprachniveau erreicht haben. Die weiterführende Einordnung des Wettbewerbs in die fachübergreifende „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2015 ergibt, dass es sich um eine typische „schulergänzende Maßnahme“ handelt, „die leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zur intensiven Beschäftigung mit speziellen Fragestellungen und Inhalten aus allen Lebensbereichen“<sup>18</sup> anregen möchte. Vor diesem Hintergrund ist zu begrüßen, dass die Aufteilung des Wettbewerbs in zwei Phasen eine weiterführende Öffnung für breitere Adressatenkreise mit sich gebracht hat. Denn nicht zuletzt steht gerade in der Sekundarstufe II eine Zielgruppe im Fokus, die sich im Anschluss an ihre Schulzeit auch für frankophoniebezogene Studiengänge interessieren könnte.

Hinsichtlich der formulierten Sorgen um einen potentiell sinkenden Stellenwert literarischer Texte als Inhalte des Fremdsprachenunterrichts

---

<sup>16</sup> Vgl. weiterführend: INSTITUT FRANÇAIS.

<sup>17</sup> KMK, „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“, 5f.

<sup>18</sup> Ebd., 9.

ist positiv hervorzuheben, dass die Auseinandersetzung mit Fiktionalität dezidiert als Lerngegenstand adressiert wird: Dieser steht über einen vergleichsweise langen Zeitraum im Fokus des Französischunterrichts und bezieht nicht nur die literarischen Werke selbst, sondern den Literaturbetrieb insgesamt sowie eine individuelle und kreative Weiterarbeit mit den Texten ein. Dies ermöglicht den Schüler\*innen, Literatur als Kunstform kennenzulernen und Einblicke in Entstehungs- und Verbreitungsprozesse von Jugendromanen zu erhalten. Zudem haben fiktionale Texte im Fremdsprachenunterricht das Potential, zu einer Entwicklung von Lesefreunde und Lesemotivation seitens der Schüler\*innen beizutragen sowie in einem geschützten Raum Perspektivwechsel anzuregen, denen auch hinsichtlich des interkulturellen Lernens ein hoher Stellenwert zukommt.<sup>19</sup>

### Die Lektüren des Jahrgangs 2020/21: Ein alternativer Kanon?

Die Auswahl der literarischen Werke, die im Rahmen des *Prix* angeboten werden, erfolgt durch das Organisationskomitee des Wettbewerbs und unterliegt damit Selektionsprozessen, die unabhängig von bundeslandspezifischen Curricula sind – auch wenn sich in Bezug auf relevante Themen und Kompetenzen zahlreiche und vielfältige Anknüpfungspunkte bieten. Dies bringt mit sich, dass über den schulergänzenden Impuls des *Prix* Werke Eingang in den Französischunterricht finden, die bislang nicht im Fokus der Literaturdidaktik standen und eine Diversifizierung des etablierten Kanons mit sich bringen, wie auch Steinbrügge betont:

Dabei orientiert sich der schulische Kanon längst nicht mehr am traditionellen, weitgehend durch die literaturwissenschaftliche Zunft vorgegebenen Kanon, sondern er hat eigene Dynamiken und Kriterien entwickelt, wie z. B. diejenigen Bücher zeigen, die im Rahmen des *Prix des lycéens* ausgewählt werden.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 97-98.

<sup>20</sup> Ebd., 107.

Die in den Wettbewerbsjahren 2020/21 nominierten literarischen Werke können zur Illustration herangezogen werden: Bei ihnen handelt es sich um „spezifische Jugendliteratur“,<sup>21</sup> d.h. Lektüren bzw. Romane, die dezidiert für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen verfasst wurden. Hinsichtlich ihrer didaktischen Verankerung nehmen die vorgeschlagenen Werke eine Zwischenstellung zwischen einer originalen, authentischen Literatur und einer typischen Schullektüre ein: Denn auch wenn auf direkte, paratextuelle Annotationen in den Texten verzichtet wird, stehen sehr viele didaktisierte Lehr-Lernmaterialien zur Verfügung, die im Kontext der Erarbeitung der literarischen Werke Verwendung finden.

Wilfried N'Sondés *Aigre-doux* (im Folgenden: *Ad*), erschienen 2019 bei *Actes Sud*, stellt einen Kurzroman mit einem Umfang von 56 Seiten dar, der die Themen Identität, Rolle der Herkunft und Diskriminierung aufgreift. Besonders prägnant ist der erzählerische Einstieg *in medias res*, in dessen Rahmen sich die Leser\*innen des Romans in einer nicht näher definierten Situation auf einer Parkbank wiederfinden. Die Fragen nach der Herkunft der unbekannten Erzählinstanz („Puis, quelqu' un m'a demandé, *au fait, tu viens d'où, c'est quoi ton origine ?*“, *Ad*, 9) ruft einen wütenden Monolog hervor, der sich in Form einer Ich-Erzählung an ein ebenfalls nicht näher benanntes Gegenüber, vermutlich einen Freund des Erzählers, richtet. Das Incipit als „ästhetisch verdichtete Zone“<sup>22</sup> verweist an dieser Stelle bereits auf wesentliche Merkmale der Ganzschrift: Name und Geschlecht der Erzählinstanz werden auch im weiteren Verlauf des Romans nicht näher erläutert. Zudem erfolgt auf der Ebene der Textoberfläche keine weitere Gliederung des Romans in Kapitel, sodass die Rezipient\*innen sich selbstständig orientieren und mit den vielen Leerstellen des Romans umgehen müssen, die sich für eine Weiterarbeit mit den Schüler\*innen besonders eignen. Gleichermaßen lässt sich für die im weiteren Romanverlauf dargebotene Mischung aus komplexen Gedanken, die sich in hypotaktischen Strukturen niederschlagen, und assoziativen Gedanken, die parataktisch aneinandergereiht werden, formulieren. Weiterhin ergeben sich zahlreiche dialogische Elemente, indem die Erzählinstanz

---

<sup>21</sup> O'SULLIVAN/ RÖSLER, „Kinder- und Jugendliteratur“, 156.

<sup>22</sup> SCHOLLER, „Inizi difficili“, 107.

viele Fragen an sich selbst formuliert – diese unterbrechen in kursivem Druck den Textfluss. Der Jugendroman schließt mit einem vergeblichen Warten des Erzählers auf seinen Freund und stellt zugleich einen Neuanfang dar: Der Erzähler sieht sich nun selbst für die Bestimmung seiner Identität verantwortlich. Die Motive des Aufbruchs sowie der Selbstermächtigung scheinen die Schüler\*innen besonders überzeugt zu haben – *Aigre-doux* ging als Gewinnerroman aus den Wettbewerbsjahren 2020/21 hervor.

Während Wilfried N'Sondé bereits ein gewisses Standing im Literaturbetrieb hat, findet mit *Même pas en rêve* von Vivien Bessières (im Folgenden: *Mper*), erschienen 2019 bei den *Éditions du Rouerge*, der Debütroman des Autors Eingang in den *Prix*. Der umfangreichere Roman weist mit 29 Kapiteln eine klare Einteilung auf der Textoberfläche auf und kennzeichnet sich zudem durch eine linear strukturierte Erzähweise, meist aus der Perspektive des Protagonisten Timéo Siniart, der zugleich Ich-Erzähler des Romans ist. Dieser befindet sich gerade im Übergang vom *collège* zum *lycée/internat* und stellt somit für das Zielpublikum des *Prix* eine ideale Identifikationsfigur dar. Denn Timéo begegnet einer Vielzahl von Themen, die einen hohen Bezug zur Lebenswelt von Jugendlichen aufweisen: Dazu zählen sowohl psychische Herausforderungen wie eine Bulimie-Erkrankung als auch die Konfrontation mit Mobbingstrukturen an seiner Schule sowie erotische Träume und seine Verliebtheit zu Aliénor. Hinsichtlich der Erarbeitung des Romans im Französischunterricht ist die hohe inhaltliche Dichte des Werkes hervorzuheben. Insbesondere stellt die große lexikalische Breite und Komplexität, die sich in mehreren Hundert Anmerkungen zum Vokabular in dem *dossier pédagogique* niederschlägt, einen wichtigen Lerngegenstand dar.<sup>23</sup> Gerade Neologismen und Elemente aus dem Bereich der Science-Fiction ziehen die Aufmerksamkeit der Leserschaft auf sich, so z.B. die fiktiven Substanzen „spectrine“ bzw. „spectrocide“ (*Mper*, 169). Diese bezeichnen Stoffe, die in den Gehirnen traumatisierter Menschen entstehen und diese von innen zerstören bzw. anderen Menschen gegenüber aggressiv machen. Damit weisen sie Merkmale mit einem gewissen

---

<sup>23</sup> Vgl. bspw. MONFEUILLARD, *Même pas en rêve – Dossier pédagogique*, 9-62.

Realitätsbezug auf, denn Auswirkungen von Traumata werden auf physiologischer Ebene durchaus mit einer Überproduktion von Adrenalin in Verbindung gebracht. Gerade das Zusammenspiel von Fiktion und Realität kann die Lernenden im Rahmen des Romans dazu anregen, beispielsweise über Chancen und Grenzen der modernen Medizin und potenzielle Zukunftsszenarien im Bereich der Genforschung auch aus ethischer Perspektive nachzudenken.

Der dritte nominierte Jugendroman des Wettbewerbs 2020/21, *Direct du cœur* von Florence Medina (im Folgenden: *Ddc*), ist im Jahr 2018 bei den *Éditions Magnard* erschienen. Er stellt das umfangreichste Werk der *sélection* des *Prix* und das fünfte Werk der Autorin dar, die bereits eine gewisse Bekanntheit im Literaturbetrieb erlangt hat. Als „roman initiatique“<sup>24</sup> zeichnet das Werk kapitelweise die Entwicklung des Protagonisten Timothée nach, die maßgeblich von einer Auseinandersetzung mit körperlichen Beeinträchtigungen wie Taubheit sowie Beziehungen und Konflikten in der Familie und der Liebe geprägt ist. Timothée besucht eine Schule am anderen Ende von Paris und belegt auf Wunsch seiner Mutter einen Zusatzkurs, um seine *Bac*-Note zu verbessern. In diesem Rahmen lernt er die LSF (*langue des signes française*), also die französische Gebärdensprache, die im Roman in eckigen Klammern wiedergeben wird: „On a le droit de dire si c'est un [Fruit], un [Légume], une [Viande], un [Dessert], de donner la couleur, vu que ces signes-là, Sonia a bien voulu nous les apprendre pour qu'on galère pas trop.“ (*Ddc*, 42) Auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung ist der hohe Grad an *oralité* des Jugendromans hervorzuheben: Die Gedankenwelt und innere Stimme Tims wird relativ ungefiltert und unmittelbar repräsentiert, was sich in einer heterogenen sprachlichen Form zeigt, die durch Anglizismen, Abkürzungen, die Verwendung von Emoticons, ein jugendsprachliches Register und die Umschreibung der Gebäuden geprägt ist. Zahlreiche Dialoge, die Tim in Gedanken rekapituliert, flechten dramatische Elemente in die Erzählung ein und sorgen für eine Involviering der Rezipient\*innen in die Geschehnisse. Im Rahmen des Epilogs zeigt sich, dass Timothée zwar eine Klasse wiederholen musste, aber auch ohne die LSF-Option sein Abitur hat ablegen können. An der Universität lernt er schließlich

---

<sup>24</sup> MONFEUILLARD, *Direct du cœur – Dossier pédagogique*, 7.

eine taubstumme Studentin kennen, mit der er nun ausgeht – und kann von seinen Kenntnissen im Bereich der Gebärdensprache doch noch profitieren.

In Form eines Zwischenfazits kann festgehalten werden, dass mit der *sélection 2020/21* drei Werke aus dem Bereich der aktuellen Jugendliteratur ausgewählt wurden, die von Autor\*innen mit sehr unterschiedlichen bildungs- und berufsbiographischen Hintergründen verfasst wurden. Diese haben sich bislang nur eingeschränkt einen Namen innerhalb des frankophonen Literaturbetriebes gemacht und repräsentieren selbst verschiedene Facetten von Diversität wie beispielsweise Migration und Mehrsprachigkeit, die auch in den Romanen zum Ausdruck kommen. Der literarische Stellenwert der drei Jugendromane wurde diskursiv noch nicht bestimmt und die Frage, inwieweit diese eines Tages zu einem (alternativen) Kanon für den Französischunterricht gehören werden, bleibt vorerst unbeantwortet. Gerade in dieser Leerstelle liegt ein hohes Potential der Auseinandersetzung mit den Werken: Seitens der Lernenden – und auch der Lehrenden – sind eine hohe Eigenständigkeit in Auseinandersetzung mit den Ganzschriften und die Bereitschaft, bei der Literaturvermittlung neue Wege zu gehen, gefordert. Somit bilden die Werke des *Prix* eine ‚Nische‘ für den Eingang bisher wenig rezipierter Texte in den Französischunterricht und können so zu einem Ausgleich einer gewissen ‚Trägheit der Lehrpläne‘ beitragen – ohne dabei die Lehrkräfte mit der konkreten Umsetzung allein zu lassen, wie die folgende, exemplarische Analyse der didaktischen Begleitmaterialien zum *Prix* zeigt.

### Unterrichtsvorschläge für die Erarbeitung der Jugendromane

Für alle drei Werke steht jeweils ein *dossier pédagogique*<sup>25</sup> zur Verfügung, das Französischlehrkräften umfassende Informationen zu den Inhalten der Jugendromane und ihren sprachlichen Charakteristika präsentiert. Auch werden potentiell unbekanntes Vokabular sowie Vorschläge in

---

<sup>25</sup> Vgl. MONFEUILLARD, *Aigre-doux – Dossier pédagogique*; MONFEUILLARD, *Direct du cœur – Dossier pédagogique*; MONFEUILLARD, *Même pas en rêve – Dossier pédagogique*.

Form vorrangig geschlossener Aufgaben aufgeführt, die das Leseverständnis in engem Sinne überprüfen sollen. Diese werden in meist traditionellen Aufgabenformaten wie Multiple Choice oder *vrai-faux* dargeboten und könnten um interaktive Verfahren der Texterschließung ergänzt werden.<sup>26</sup> Die zahlreichen Aufgabenvorschläge auf der Ebene der Textentschlüsselung bzw. des basalen Textverständnisses sind auch durch die hohe Komplexität und sprachliche Heterogenität der drei Jugendromane begründet, die dem Kriterium der „Einfachheit der Texte“<sup>27</sup> entgegensteht, das oftmals zu pauschal mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht assoziiert wird.

Darüber hinaus finden weitere innovative Ideen Eingang in die *dossiers*, die einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen und eine Bedeutungsaushandlung auch im Rahmen kooperativer Lernformen anregen können. Als Beispiel kann eine Aufgabe genannt werden, in deren Rahmen einzelne Sätze des Jugendromans mit Emoticons assoziiert werden sollen:

---

<sup>26</sup> Vgl. RÖSSLER, „Verfahren der Erschließung narrativer fiktionaler Texte“, 276–278.

<sup>27</sup> O’SULLIVAN/ RÖSSLER, „Kinder- und Jugendliteratur“, 156.

1.		A. Puis quelqu'un m'a demandé, <i>au fait, tu viens d'où,</i> <i>c'est quoi ton origine ?</i>
2.		B. Il faut me pardonner, j'étais à bout, dans une rage folle, comme aveugle.
3.		C. Nous étions plusieurs, attroupés sur un banc à l'entrée du parc.
4.		D. Tout le monde parlait, moi je ne disais trop rien mais je me sentais bien.
5.		E. Ça a jeté un froid. Quelques-uns ont hoché la tête, comme si je débloquais. J'ai aperçu des yeux écarquillés,
6.		F. J'ai piqué une crise.

Abb. 1: *Émoticôنologie*: Assoziierung von Textauszügen mit Stimmungen<sup>28</sup>

Orientiert man sich an den von Diehr/ Surkamp dargestellten Kompetenzdimensionen im Umgang mit literarischen Texten, wird deutlich, dass hier insbesondere „sprachliche und diskursive“ sowie „ästhetische und kognitive“<sup>29</sup> Kompetenzen der Textrezeption der Schüler\*innen gefördert werden: Zum einen ist die Aktivierung sprachlicher Mittel insbesondere in Form von französischer Lexik zur Beschreibung von Stimmungen und Gemütszuständen nötig, um den Zusammenhang zwischen

<sup>28</sup> MONFEUILLARD, *Aigre-doux – Dossier pédagogique*, 10.

<sup>29</sup> DIEHR/ SURKAMP, „Methoden zur Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen“, 269.

den Emoticons und den Romanpassagen explizieren zu können. Dies könnte weiterführend dazu genutzt werden, die „Artikulation und Kommunikation emotionaler und kritischer Reaktionen auf einen literarischen Text“<sup>30</sup> vorzubereiten. Zum anderen dient die Zuordnungsaufgabe der Sicherstellung des Leseverständnisses und regt eine „Hypothesenbildung“ sowie das „Füllen von Leerstellen“<sup>31</sup> seitens der Schüler\*innen an. Dies könnte bei der Weiterarbeit mit der Aufgabe im Unterricht aufgegriffen und die kurzen Sätze an ihren übergeordneten Erzählzusammenhang rückgebunden werden, um beispielsweise die jeweilige Erzählperspektive und stilistische Mittel aufzudecken.

In den Materialien von Lange finden sich zahlreiche Unterrichtsvorschläge, die sich an der typischen Phasierung des Rezeptionsprozesses in *activités avant, pendant* und *après la lecture* orientieren und damit auch auf ein dezidiertes Training von Lesestrategien abzielen.<sup>32</sup> Aktuellen literaturdidaktischen Ansätzen entspricht, dass der rezeptive Lesevorgang und die produktive Weiterarbeit mit den Texten innerhalb der *dossiers* eindeutig getrennt werden. Gerade im Rahmen der „Anschlusskommunikation“<sup>33</sup> zu Texten finden sich zahlreiche originelle Unterrichtsvorschläge, die produktive Kompetenzbereiche aktivieren und auf kreative Verfahren der Weiterarbeit mit den Jugendromanen abzielen. Als ein Beispiel kann folgende Aufgabenstellung gezeigt werden:

---

<sup>30</sup> Ebd.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Vgl. LANGE, *Introduire le Prix des lycéens allemands en classe*.

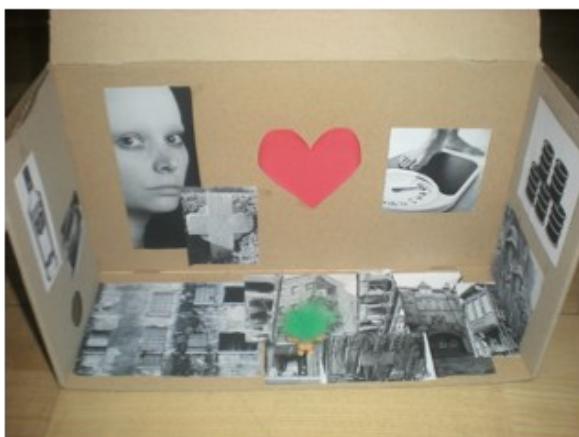
<sup>33</sup> DIEHR/ SUHRKAMP, „Methoden zur Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen“, 269.

## ❸ Impression de lecture : Créer un collage

1. Après une première semaine de lecture, créez un collage qui reflète vos impressions de lecture. Vous êtes totalement libre dans votre création.

2. Présentez votre collage aux autres, expliquez et commentez-le.

Voilà deux exemples de collage réalisés sur la base du roman *Orages* de Sonia Ristic, gagnante du *Prix des lycéens allemands* en 2010.



1. Nina Rudolf, Wuppertal, 2009

Abb. 2: Kreative Verfahren der Weiterarbeit mit literarischen Texten am Beispiel einer Collage<sup>34</sup>

Im Sinne eines „handlungs- und produktionsorientierte[n] Literaturunterricht[s]“<sup>35</sup> nach Spinner kann das künstlerische Gestalten Lernende zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Jugendromanen anregen und auch die „motivationale[n] und attitudinale[n]“<sup>36</sup> Kompetenzen der Schüler\*innen stärken, indem Lektüreeindrücke gesammelt und den Mitschüler\*innen verständlich gemacht werden oder die Stimmungen der Romanfiguren visualisiert werden. Das gezeigte Schülerprodukt in Form

<sup>34</sup> LANGE, *Introduire le Prix des lycéens allemands en classe*, 22.

<sup>35</sup> SPINNER, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, 319.

<sup>36</sup> Ebd.

einer Collage bzw. Lesekiste (*biblioboîte*), die Gegenstände, Fotos oder selbst gebastelte Elemente umfasst, ergänzt die Auseinandersetzung mit den Jugendromanen in der Fremdsprache um eine alternative Darstellungsform, die zugleich zu der Überwindung sprachlicher Barrieren helfen kann. Weiterhin eröffnen sich Perspektiven der weiterführenden Zusammenarbeit mit den musisch-künstlerischen Fächern an einer Schule.

## Fazit

Die exemplarische Betrachtung der Werke des *Prix des lycéens 2020/21* und ihrer didaktischen Begleitmaterialien hat die umfassenden Potentiale des Wettbewerbs für einen innovativen und lernerorientierten Französischunterricht offengelegt, der sich offen und konstruktiv einer Zurückdrängung literarisch-ästhetischer Unterrichtsinhalte sowie deren kreativer Bearbeitung entgegenstellt. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive kann hervorgehoben werden, dass möglichen „Marginalisierungsprozesse[n] im Literaturkanon“<sup>37</sup> des Französischunterrichts entgegengewirkt wird, wie auch Fäcke verdeutlicht:

Das bedeutet, dass die Lektüreauswahl für den fremdsprachlichen Literaturunterricht nicht nur bestimmte ‚Klassiker‘ wie Molière oder moderne ‚Klassiker‘ wie Azouz Begag beinhalten sollte, sondern permanent die Suche nach neuer, bislang für schulische Kontexte noch nicht erschlossener Literatur berücksichtigen sollte.<sup>38</sup>

Im Fall der Lektüren des *Prix* kommen neben Überlegungen, auch die „Peripherie“<sup>39</sup> des frankophonen Literaturbetriebs abzudecken, sicherlich weitere pragmatische Kriterien der Organisator\*innen hinzu: So sollten die Autor\*innen für eine Tournee und den Kontakt mit zahlreichen Schulklassen zur Verfügung stehen und die Themen der Jugendromane nicht nur für die Schülerschaft ansprechend sein, sondern sich auch für den Schulunterricht eignen.

---

<sup>37</sup> BACHMANN-MEDICK, „Einleitung“, 36.

<sup>38</sup> FÄCKE, „Literarische Texte im Zentrum und in der Peripherie“, 109.

<sup>39</sup> Ebd.

Auch wenn (nicht nur) in den Wettbewerbsjahren 2020/21 Werke verschiedener Verlage, sehr unterschiedlichen Umfangs, mit diversen Themen und sprachlichen bzw. erzählerischen Charakteristika Eingang in die *sélection* gefunden haben, wären weiterführende Projekte, die auch dramatische und lyrische Texte oder andere Erzähltexte wie *romans graphiques* oder Novellen einbeziehen, in Zukunft wünschenswert. Denn diese könnten den schülerseitigen Blick auf frankophone Literatur erweitern und zu dem Aufbau einer Lesemotivation beitragen, die über den Französischunterricht hinausgeht. Dies gilt auch für ergänzende Projekte, die sprachlich weniger starke Lernende adressieren könnten: Denn der Anspruch, aktuelle und authentische Jugendliteratur in den Französischunterricht zu implementieren, bezieht sich im Rahmen des *Prix des lycéens allemands* aktuell dezidiert auf eine gymnasiale Schülerschaft – und könnte für Französischlehrkräfte und -lernende anderer Schulformen womöglich weniger einladend wirken.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- BESSIERES, VIVIEN: *Même pas en rêve*, Arles: Éd. du Rouergue 2019.  
MEDINA, FLORENCE: *Direct du cœur*, Paris: Éd. Magnard 2018.  
N'SONDE, WILFRIED: *Aigre-doux*, Arles: Actes Sud 2019.

### Sekundärliteratur

- BACHMANN-MEDICK, DORIS: „Einleitung“, dies. (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Frankfurt a. M.: Fischer 1996, 7-64.
- BURWITZ-MELZER, EVA: „Skalen zur Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht im Begleitband zum GeR 2020“, KARIN VOGT/ JÜRGEN QUETZ (Hgg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Eine kritische Bestandsaufnahme*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2021, 137-156.
- CASPARI, DANIELA: „Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch“, MATTHIAS GREIN/ BIRGIT SCHÄDLICH/ JANINA M. VERNAL SCHMIDT (Hgg.): *Die Krise*

- des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*, Stuttgart: Metzler 2021, 25-43.
- DIEHR, BÄRBEL/ CAROLA SURKAMP: „Methoden zur Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen“, WOLFGANG HALLET/ FRANK G. KÖNIGS/ HÉLÈNE MARTINEZ (Hgg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett Kallmeyer 2020, 268-272.
- FÄCKE, CHRISTIANE: „Literarische Texte im Zentrum und in der Peripherie. Literaturdidaktik und literarischer Kanon im Französischunterricht“, *französisch heute* 40.3 (2009), 103-110.
- HERTRAMPF, MARINA ORTRUD M.: „(K)Eine Zukunft für den fremdsprachlichen Literaturunterricht an Schulen?! Perspektiven und Ansätze“, *HeLix* 11.1 (2018), 42-62.
- INSTITUT FRANÇAIS: „Prix des lycéens allemands“ [<https://www.institutfrancais.de/deutschland/bildung/lehrprojekte/prix-des-lyceens-allemands> (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- LANGE, ULRIKE: *Introduire le Prix des lycéens allemands en classe. Unterrichtsmaterialien*. [[https://www.klett-sprachen.de/downloads/22166/Hier\\_5Ffinden\\_5FSie\\_5Fdas\\_5FMinidos-sier\\_5Fzum\\_5FPrix\\_5Fdes\\_5Flyc\\_E9ens\\_3A/pdf](https://www.klett-sprachen.de/downloads/22166/Hier_5Ffinden_5FSie_5Fdas_5FMinidos-sier_5Fzum_5FPrix_5Fdes_5Flyc_E9ens_3A/pdf) (letzter Zugriff: 20.10.2025)], 1-28.
- LEGUTKE, MICHAEL: „ProjektAirport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario“, ALMUT KÜPPERS/ JÜRGEN QUETZ (Hgg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*, Berlin: LIT 2006, 71-80.
- LEITZKE-UNGERER, EVA: „Authentizität“, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: Metzler 2017, 12-13.
- MEIER, JOSEF/ STEFAN JANOVSKY: *Förderung von Lesekompetenz durch Extensive Reading und Elemente des StressReduzierten Lernens (SRL). Ein unterrichtspraktisches Projekt*, München: IBS 2017.
- MONFEUILLARD, HÉLÈNE: *Florence Medina: Direct du cœur. Dossier pédagogique* [<https://www.institutfrancais.de/sites/default/files/2020-09/Dossier-P%C3%A9dagogique-Direct-du-coeur-PDLA-2020-2021.pdf> (letzter Zugriff: 20.10.2025)], 1-105.
- Vivien Bessières: *Même pas en rêve. Dossier pédagogique* [<https://www.institutfrancais.de/sites/default/files/2020-09/Dossier-p%C3%A9dagogique-M%C3%A9me-pas-en-r%C3%A9Ave-PDLA-2020-2021.pdf> (letzter Zugriff: 20.10.2025)], 1-67.

- Wilfried N'Sondé: *Aigre-doux. Dossier pédagogique* [<https://www.institutfrancais.de/sites/default/files/2020-09/Dossier-p%C3%A9dagogique-Aigre-Doux-PDLA-2020-2021.pdf> (letzter Zugriff: 20.10.2025)], 1-47.
- O'SULLIVAN, EMER/ DIETMAR RÖSLER: „Kinder- und Jugendliteratur“, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: Metzler 2017, 155-157.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (= KMK) (Hg.): „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.“ [[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke\\_-neu.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-neu.pdf) (letzter Zugriff: 20.10.2025)], 1-15.
- ROCHE, JÖRG: „Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien“, EVA BURWITZ-MELZER/ GRIT MEHLHORN/ CLAUDIA RIEMER/ KARL-RICHARD BAUSCH/ HANS-JÜRGEN KRUMM (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2016, 466-471.
- RÖSSLER, ANDREA: „Verfahren der Erschließung narrativer fiktionaler Texte“, WOLFGANG HALLET/ FRANK G. KÖNIGS/ HÉLÈNE MARTINEZ (Hgg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett Kallmeyer 2020, 276-280.
- ROSEBROCK, CORNELIA/ NIX, DANIEL: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017.
- SCHOLLER, DIETRICH: „Inizi difficili – Das Incipit als Problemzone im italienischen Roman der Moderne“, HELKE KUHN/ BEATRICE NICKEL (Hgg.): *Erschwerete Lektüren. Der literarische Text im 20. Jahrhundert als Herausforderung für den Leser*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2014, 107-119.
- SPINNER, KASPAR H.: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, VOLKER FREDERKING/ AXEL KROMMER/ CHRISTEL MEIER (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013, 319-333.
- STEINBRÜGGE, LIESELOTTE: *Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr 2016.
- TOPF, SILKE: „Pour le plaisir de lire. Mit ‚Littérature de jeunesse‘ zum Lesen motivieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 102 (2009), 2-7.