NATIONALER LEHRPLAN DES FACHES DEUTSCHE SPRACHE FÜR KROATINEN

Rezension des Entwurfs

Dr. Rainer E. Wicke
Odenthal, 09. Juli 2018

O. Allgemeine Hinweise zur Korrekturbedürftigkeit der Vorlage

Auffallend bei der Lektüre der Entwurfsfassung ist, dass die Pilotfassung des Lehrplans eine Vielzahl von Fehlern und missverständlichen Formulierungen enthält, die die Lektüre erheblich erschweren. Im Folgenden werden exemplarisch Beispiele dafür genannt, die jedoch nicht vollständig sind, da das Manuskript an mehreren Stellen gravierende Mängel dieser Art aufweist.
Besonders deutlich wird dies auf der Seite 10, da dort zwei längere Paragraphen aufgrund der Fehlerhäufung nahezu unleserlich sind. Dies gilt ebenso für die Seiten 32-33, auf denen ganze Paragraphen orthographisch mangelhaft gestaltet wurden, so dass der Leser rätseln muss, was dort gemeint ist:

- er beschreibt einZelne EaGdnsghaften vmn Ländern dEs deutschsprachiçen2Raums und ihre Bräuche und vebgleicht sie mit Krmatischen
- er beschreébt Dilige a,ltägliche Aktivitäten von Kindern qnd JugenDlicheo in len Läfdern des deutschspbáchigeN Raums und findet Ähnlichkeiten und Unterschiede im E,ltag der0Kinder und Ju>çen"des eygengn Landes ... usw.

Aber auch auf den Einzelseiten stören Fehler den Lesefluss.
Auch in den tabellarischen Aufstellungen sind teilweise fehlerhafte oder missverständliche Formulierungen zu registrieren. Erneut werden hier exemplarisch Beispiele genannt, die jedoch durchgängig bemängeld werden können.

Beispiele: S. 14 3: Er stellt sehr einfache, eingeübte Fragen und Antworten auf sie (Er stellt einfache Fragen und beantwortet diese?),.
S. 15: 4: Er verbindet das Klangbild von einzelnen Phänomenen mit seiner orthographischen Form in Wörtern und kurzen Sätzen. Hier wird nicht klar, was gemeint ist.

Auch im Abschnitt *Sekundarbildung Gymnasium, Erste Fremdsprache,1.-4. Klasse Fortgeschrittene (*S. 96 – 125) lassen sich solche Mängel feststellen, die sich durch das ganze Dokument in allen Klassenstufen hindurchziehen.

Erneut **–** wie in den vorhergehenden Ausführungen auch – bleiben die Formulierungen der Indikatoren für die Ergebnisentwicklung vage und bedürfen einer differenzierteren Darstellung. Beispiele:

S. 96:

- Er erkennt die implizite Bedeutung

Auch wen sich dieser Satz auf die letzte Beschreibung bezieht, bleibt dieser Indikator ungenau, denn es wird nicht erwähnt <u>von was</u> die Bedeutung und vor allen Dingen wie verstanden werden soll.

- er sieht aus dem bekannten Kontext oder aufgrund des Vorwissens die Bedeutung von unbekannten Wörtern oder Ausdrücken vor.

Zum einen ergibt der Satz in dieser Formulierung keinen Sinn und es wird auch nicht deutlich, was gemeint ist.
Ich vermute, dass gemeint ist, dass der Schüler sich – ausgehend von bekannten Wörtern und Strukturen – unbekannte Wörter, Strukturen und somit Textpassagen erschließen soll und sich somit Wissen auf dem nächst höheren Level aneignet.

Von daher wird eine gründliche Überarbeitung, Lektorierung und Korrektur des Manuskriptes im Hinblick auf Rechtschreibung und Verständlichkeit empfohlen.

I. Kommentar zur Einleitung und zur Philosophie des Curriculums

Bei der Lektüre der *Einleitung* und der Folgeabschnitte

- *Beschreibung des Faches Deutsch,*
- *Bildungsziele des Lernens,*
- *Domänen / Konzepte in der Organisation des Lehrplans Deutsche Sprache* und *Bildungsergebnisse nach Klassen und Domänen / Konzepten*

(im weiteren Verlauf unter *Philosophie des Curriculums* zusammengefasst) wird deutlich, dass diese Inhalte sehr kurz abgehandelt werden. Zwar finden dort einige Charakteristika und inhaltliche Aspekte eines zeitgemäßen fremdsprachigen Deutschunterrichts Berücksichtigung, die nähere Analyse ergibt jedoch, dass wichtige Faktoren, die einen solchen Unterricht weitgehend bestimmen, unerwähnt bleiben. Dies wird im Folgenden ausführlich belegt.

I.1 Hinweise zur Einleitung

Wie der Einführung zu entnehmen ist, basiert der Lehrplan auf zeitgenössischen Ansätzen zum Lernen und Lehren einer Fremdsprache und wird als eine Weiterentwicklung bisher existierender Curricula eingestuft.
Der Lehrplan orientiert sich an drei Domänen, die als Grundlagen bezeichnet werden:

- der *Sprachlich-kommunikativen Kompetenz*,
- der *Interkulturellen Kommunikationskompetenz* und schließlich die der
- *Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung.*

I. 2 Kommentierung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz

Der kurzen Kommentierung der ist zu entnehmen, dass diese die Beherrschung entsprechender Sprachmittel beinhaltet, die die Schüler(innen) zur Bewältigung kommunikativ-sprachlicher Situationen in der Fremdsprache Deutsch befähigt, so dass sie sich im Idealfall in deutschsprachigen Ländern in den entsprechenden Situationen angemessen behaupten und kompetent reagieren können.
Diese Zielsetzung ist zu kurz gefasst, eine entsprechende sprachliche Kompetenz umfasst nicht nur die oben genannte Bewältigung fremdsprachlicher Situationen, sondern auch das Vermögen, in der fremden Sprache diskursiv handeln zu können. Der Diskurs beinhaltet den problematisierenden Versuch der Verständigung z.B. in offenen Diskussionen mit Muttersprachlern über bestimmte Themen:

> In der Realität des Alltags können kommunikatives Handeln und Diskurs keineswegs voneinander getrennt werden – vielmehr lösen sie sich häufig ab (Wicke, 2012, S.22).

Daher wird in der zeitgemäßen Didaktik des fremdsprachigen Deutschunterrichts der Anspruch erhoben, dass die Schüler auch zum Diskurs in der Fremdsprache befähigt werden. Der Fremdsprachenunterricht ist somit *nicht länger Vorübung für spätere fremdsprachliche Kommunikation, sondern selbst schon Verstehensgespräch. Es entwickelt sich unter den natürlichen Bedingungen von Missverständnissen, Verständnisblockaden und Verstehensanstrengungen* (Hunfeld, 2004, S.484).
Genau genommen geht es nicht nur um die Vermittlung der sogenannten *Basic Interpersonal Communicative* Skills (***BICS***), sondern auch um den Erwerb bildungssprachlicher Aspekte im fremdsprachigen Deutschunterricht, der *Cognitive Academic Language Proficiency (**CALP**)* (Hallet: 2013, S.180).

I. 3 Anmerkungen zum interkulturellen Lernen

Sicherlich beinhaltet das *Interkulturelle Lernen* die Identifikation und Interpretation von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Kulturen, jedoch geht es hier um weit mehr. Ausgehend vom eigenen kulturellen (Vor-) Wissen können und sollen sich die Schüler(innen) Aspekte der fremden Kultur erschließen. Dabei ist jedoch wichtig, dass sie dies anhand von für sie relevanten Themen und Inhalten tun, die ihrer Lebenswelt entsprechen und ihnen die Möglichkeit geben, sich sprachlich handelnd damit auseinanderzusetzen.
Wichtig ist nicht nur das Erreichen harmonischer interkultureller Beziehungen, sondern auch der Toleranzgedanke. Nicht alle Aspekte einer fremden Kultur werden den Schülern verständlich, es bleibt ein gewisser Faktor der Fremdheit, der toleriert werden muss. Hunfeld hebt diese *Grenzen des Verstehens* deutlich hervor (Hunfeld a.a.O. S. 495).

I. 4 Notizen zu der Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung

Die Domäne der *Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung* beinhaltet „die unabhängige und kritische Nutzung verschiedener Wissensquellen und sie bildet den Schüler dazu aus, effektive Lernstrategien im Sinne des lebenslangen Lernens anzuwenden“. Der Begriff ist insofern schwammig, da aus diesen Definitionen nicht eindeutig hervorgeht, was mit diesem gemeint ist. Handelt es sich hier um das so genannte *Autonome Lernen*, auf das der fremdsprachige Deutschunterricht ausgerichtet ist? Oder spielt hier der Gedanke der *Handlungsorientierung* eine wesentliche Rolle? An dieser Stelle ist nicht eindeutig nachvollziehbar, was mit diesem Terminus gemeint ist und in welchem Zusammenhang er mit den anderen beiden Domänen zu werten und gewichten ist.

II. Bemerkungen zur Philosophie des Curriculums

Da einzelne Begriffe in den beiden Abschnitten *Beschreibung des Faches Deutsche Sprache* und *Bildungsziele des Lernens und Lehrens des Lehrfachs Deutsche Sprache* überschneidend erwähnt werden, empfiehlt sich eine

Zusammenlegung der beiden Textteile, vielleicht unter einem Titel *Beschreibung des Faches Deutsch und dessen Ziele.*

Der grundlegende Gedanke, dass Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Voraussetzung für die aktive *Teilnahme* am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, kann nur bestätigt werden. Allerdings fehlen hier Hinweise auf die Notwendigkeit dieser Kenntnisse als Voraussetzung für die erforderliche *Teilhabe* der Lerner an kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Prozessen (Europarat, 2001, S.16). Diese Zielsetzung der Partizipation ist besonders in unserer heutigen globalen Welt wichtig, in der die Beherrschung von Fremdsprachen mehr oder weniger vorausgesetzt wird.

II.1. Mehrsprachigkeit und CLILiG

Somit hat der fremdsprachige Deutschunterricht in dieser Hinsicht einen viel umfassenderen Bildungsauftrag, als dieser in der vorliegenden Fachbeschreibung erläutert wird, indem z.B. die Handlungsfähigkeit der Schüler durch die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen erweitert wird (ZfA, 2009,S.5/6). Hier sollte erneut auf die Notwendigkeit des parallelen Erwerbs von BICS und CALP hingewiesen werden.

Im weiteren Verlauf wird hervorgehoben, dass der Lehrplan die neuen Richtlinien der europäischen Institutionen berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, auch das 2016 erschienene *Handbook for Curriculum Development and Teacher Training – The Language Dimension In All Subjects* einzubeziehen (Beacco et al.; 2016). Wie aus dieser Veröffentlichung mit Empfehlungscharakter für alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union hervorgeht, nimmt der Erwerb fachsprachlicher Kenntnisse einen immer höheren Stellenwert ein:

> Pupils need to be able to use language not just for social and informal purposes but also to learn content, to express their understanding and to interact with others about the meanings and implications of what they learn (Beacco et al.; S.12).

Zwar gibt es schon eine Reihe von Ländern, in denen einzelne Fächer in der deutschen Sprache oder bilingual unter Einbezug der Mutter- oder Herkunftssprache unterrichtet werden, in vielen anderen ist dies jedoch nicht der Fall. Um eine Benachteiligung der Schüler in diesen Ländern zu vermeiden – und dazu gehört auch die Republik Kroatien – kann und soll der fremdsprachige Deutschunterricht in dieser Hinsicht eine Brückenfunktion übernehmen, indem er Aspekte des Sachfach-Lernens in den fächerübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF) integriert:

> Der sogenannte fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, in offenen Lehr- und Lernszenarien, wie z.B. dem (literarischen) Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Wicke, 2013, S. 26).

Das Zitat verdeutlicht, dass es sich bei dem FüDaF in erster Linie um eine Variante des Content and Language Integrated Learning in German, dem integrierten Lernen von Sprache im Fach handelt. Dabei ist der FüDaF in erster Linie Sprachunterricht der sich den Einflüssen des Sachfachunterrichts öffnet (Wicke, 2015, S.26).
Daher wird die Empfehlung durch den Rezensenten ausgesprochen, die Beschreibung des Faches Deutsch entsprechend zu adaptieren und den FüDaF als Variante von CLILiG im Lehrplan zu berücksichtigen und auch dessen Zielsetzungen ausführlicher zu beschreiben.

II.2. Altersgemäße Materialien und Texte

Für den fremdsprachigen Deutschunterricht in der Grundschule wurden mit Hilfe des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland inzwischen auch Materialien entwickelt, die es möglich machen, Aspekte des FüDaF in den fremdsprachigen Deutschunterricht zu integrieren. Im Eduversum-Verlag ist bisher eine Reihe von LINGO-Heften zum Thema MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) erschienen, die entsprechende Angebote enthalten (Goethe-Institut: 2017).

Der Stellenwert literarischer Texte in der (Grund-)Schule wird nicht erwähnt. Es empfiehlt sich eine entsprechende Berücksichtigung, um den Schülern - gerade unter dem Aspekt des Interkulturellen Lernens- den graduellen Erwerb literarischer Kompetenzen zu ermöglichen. Ein derartiger Einbezug der Kinder- und Jugendliteratur *als ein besonders relevanter Aspekt der fremdsprachlichen Kultur* wird im Projekt *Deutsch von Anfang* an deutlich empfohlen (Petravic, Senjub Golub, 2018, S. 40). Nur so kann ein sogenannter Literaturschock vermieden werden:

> Ein derartiger Literaturschock droht immer dann, wenn Fremdsprachenlernende mit literarischen Texten in den ersten Lernjahren kaum konfrontiert sind, später jedoch plötzlich den Anforderungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts gerecht werden müssen. Aber dieser Schock lässt sich vermeiden, indem man von Anfang an Literatur in den Fremdsprachenunterricht integriert (Ünal, 2010,S.33).

Daher hat der DaF-Unterricht auch die Aufgabe, die Schüler mit altersgemäßen literarischen Texten zu konfrontieren, um sie auf die selbständige Lektüre und Dekodierung fremdsprachiger Texte vorzubereiten.

II.3. Hinweise zu *Werte und Prinzipien des Lernens und Lehrens des Faches*

In diesem Abschnitt wäre erwähnenswert, dass sich der heutige DaF-Unterricht von der Defizitorientierung zugunsten der Berücksichtigung von bereits vorhandenen Kenntnissen der Schüler(innen) abwendet. Den Schüler(inne)n wird nicht bestätigt, welche Kenntnisse sie noch nicht erworben haben, sondern ausgehend von ihrem (indivduellen) Wissen und Können ist der fremdsprachige Deutschunterricht einerseits darauf ausgerichtet, ihnen zu demonstrieren, dass sie sich bereits mit limitierten Kenntnissen sprachlich handelnd durchsetzen können. Andererseits bietet ihnen der DaF-Unterricht Anreize und Herausforderungen, dieses Grundwissen zu erweitern.

III. Domänen / Konzepte in der Organisation des Lehrplans Deutsche Sprache

III.1 Sprachrepertoires und die Rolle der Grammatik im DaF-Unterricht

Bei der Lektüre dieses Abschnittes wirft sich die Frage auf, inwieweit Redundanzen in der Argumentation – erneut wird ausführlich auf die Trias der drei Domänen eingegangen – durch die Integration der Ausführungen in den oder die vorhergehenden Ausführungen vermieden werden können.

Die Berücksichtigung und Nutzung persönlicher Sprachrepertoires ist ein wesentlicher Faktor im fremdsprachigen Deutschunterricht, in dem die Schüler als Partner des Lernprozesses, nicht aber als belehrende Objekte eingestuft werden. Auch dem Erwerb der Kenntnisse, wie sie im folgenden aufgelistet werden, kann weitgehend zugestimmt werden. Allerdings muss deutlicher darauf hingewiesen werden, dass Kenntnisse – z.B. im Bereich der Grammatik eine Art Servicefunktion haben, indem sie nicht um ihrer selbst erlernt, sondern – wie im Text angedeutet – zur Bewältigung von kommunikativen Situationen und zur Lösung von (Sprach-) Problemen angeeignet werden. Petravic und Senjub Golub heben in diesem Sinn hervor, *dass grammatische Strukturen ausschließlich situativ vermittelt und erworben werden sollen* (Petravic, Senjub Golub, 2018, S. 37).

III.2 Formen des Scaffolding

Für den erfolgreichen Spracherwerb im fremdsprachigen DaF-Unterricht sind jedoch weitere Faktoren entscheidend, die in dem Dokument nicht erwähnt werden. Dazu gehören Formen des Scaffolding:

> Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts of levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner to know how to do something, so that the learner will later bei able to complete a similar task alone (Gibbons; 2002, S.10)

Gerade Schüler(innen) mit limitierten Sprachkenntnissen sind auf solche Unterstützungsformen angewiesen, die ihnen nicht nachweisen, dass sie aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenz bestimmte Probleme nicht lösen können, sondern im Gegenteil, die ihnen dabei helfen, diese zu bewältigen:

> Scaffolding hat dienende Funktion für den Erwerb von selbstgesteuerter Problemlösungsfähigkeit und ist abhängig von den individuellen Lernbedarfen. Die Unterstützung ist befristet angelegt und wird zurückgenommen, wenn die Lernenden ihrer nicht mehr bedürfen (Thürmann, 2013, S.237).

Ein entsprechender Hinweis sollte daher in die Philosophie des Curriculums integriert werden.

III.3 Schülerorientierung und aufgabenorientiertes Lernen

Andererseits wäre die Erwähnung wichtig, dass ein schülerorientierter Deutschunterricht darauf ausgerichtet sein muss, Themen und Inhalte zu berücksichtigen, die für die Schüler(innen) relevant sind und diese weder über-, noch unterfordern. Dabei ist die Verwendung authentischer Materialien von Bedeutung.

Es empfiehlt sich außerdem die Aufnahme des aufgabenorientierten Lernens (Task Based Learning) in die dem Lehrplan vorgeschaltete Philosophie. Die Aufgabenorientierung beinhaltet komplexe Lernangebote mit Sitz im Leben der Schüler; sie ist gekennzeichnet durch transparente Zielangaben und einen klaren Ablauf und fordert schriftliche oder mündliche Schülerprodukte als Ergebnis (Wicke, 2012, S. 210). Erwähnenswert ist auch das projektorientierte Lernen als Erweiterung des aufgabenorientierten Lernens, da in Projekten unter anderem die Selbst- und Mitbestimmung der Lerner eine wichtige Rolle einnimmt. Dass Formen des aufgaben- und projektorientierten Lernens sogar in einem Grundschulunterricht möglich sind, in dessen Rahmen der fremdsprachige Deutschunterricht lediglich in zwei Wochenstunden erteilt wird, belegen Berichte engagierter Lehrkräfte, die sogenannte Mikroprojekte im regulären Unterricht durchgeführt haben (Kosmidou, 2017, S.333-337).

Der Absatz, in dem die „sprachliche Mediation“ erläutert wird, ist schwer nachvollziehbar, es wird nicht deutlich, was damit gemeint ist.
Wichtig wäre ein Hinweis in den Ausführungen, wie der fremdsprachliche Deutschunterricht angelegt sein muss, um die Schüler dazu befähigen, sprachliche und textliche Informationen (gemeinsam) zu dekodieren und aus diesen Bedeutung auszuhandeln (Negotiation of Meaning). Beacco et al. sprechen sich in diesem Zusammenhang aus, dass der Unterricht möglichst viele (vom Lehrer initiierte) Diskussionsanlässe bietet, mit deren Hilfe Schüler-Schülergespräche und –diskussionen mit dem Ziel einer gemeinsamen Problemlösung in der Fremdsprache geführt werden können (Beacco et al.,2016, S.31). Die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts wird an die Schüler(innen) delegiert, indem diese zum eigenständigen Arbeiten angeleitet werden.

III.4. Die Rolle der Muttersprache

Wichtig wäre auch ein Hinweis zur Rolle der Muttersprache im fremdsprachigen Deutschunterricht. Schon im kommunikativ-interkulturellen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts hatte man sich von dem Prinzip der ausschließlichen Verwendung der Fremdsprache im Unterricht abgewendet und die *aufgeklärte Einsprachigkeit* favorisiert, die muttersprachliche Äußerungen zuließ. Neuere Curricula bekennen sich zu dieser als *funktional lernerseitig begründete Einsprachigkeit* (Zentralstelle, 2009, S.14).

IV. Bildungsergebnisse nach Klassen und Domänen / Konzepten

IV.1 Annotationen zur Komplexität von Texten

Auch hier wirft sich die Frage auf, ob dieser Abschnitt nicht ebenfalls – vielleicht mit einer Zwischenüberschrift – in die allgemeine Philosophie des Curriculums aufgenommen werden kann. Erneut sind Redundanzen feststellbar, wenn wiederum auf die drei erwähnten Domänen eingegangen wird.

Was die Bezeichnung der Texte angeht, so kann bezweifelt werden, dass der Terminus „mittellang“ korrekt ist. Texte kann man als kurz, länger oder sehr lang charakterisieren, obwohl auch „sehr lang“ relativ willkürlich erscheinen dürfte.
Was ein „mittel-komplexer“ Text sein soll, erschließt sich dem Verfasser dieser Rezension nicht – auch hier sollte ein alternativer Begriff zu finden sein bzw. eine andere Charakterisierung vorgenommen werden, um Missverständnisse zu vermeiden.
Die Ansicht, dass der Lehrer im Endeffekt über die Komplexität eines Textes entscheidet (S.11 oben), teile ich nicht. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die Komplexität eines Textes durch entsprechende Formen des Scaffolding gemildert werden kann, indem den Schülerinnen und Schülern entsprechende Dekodierungshilfen angeboten werden.

IV.2 Das Prinzip der Handlungsorientierung

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in die Philosophie des Curriculums aufgenommen werden sollte, ist das Prinzip der *Handlungsorientierung*. Die *Handlungsorientierung* umfasst im Sinne des ganzheitlichen Lernens zum einen, dass die Schüler(innen) im DaF-Unterricht dazu befähigt werden, sich sprachlich handelnd und angemessen (diskursiv) in bestimmten Situationen und Zusammenhängen durchsetzen zu können.
Andererseits beinhaltet sie Formen des ganzheitlichen Lernens mit Kopf, Herz und Hand, indem handwerkliche oder sprachliche Produkte erarbeitet werden.

Auch wenn der Lehrplan sich zunächst dem DaF-Unterricht in der Grundschule, darauffolgend dem Thema Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule und anschließend erst der Sekundarbildung widmet, gelten für alle diese Bereiche grundlegend die gleichen Prinzipien, nach denen ein zeitgemäßer schülerzentrierter und handlungsorientierter DaF-Unterricht erteilt wird. Daher sollte die vorgeordnete Philosophie des Faches entsprechend übergreifend ausgerichtet werden.
Gleichzeitig aber muss darauf geachtet werden, dass deutlich wird, dass die Anforderungen je nach Lernstand erweitert und gesteigert werden.

V. Exemplarische Bemerkungen zu den Ausführungen zu Deutsch - 1. Grundschulklasse ab S. 13

V.1 Vorbemerkung

Um zu verdeutlichen, dass in dem gesamten nationalen Lehrplan die Kannbeschreibungen der Kompetenzen eindeutig formuliert und fragliche Fachbegriffe und Termini vermieden werden müssen, wird im Folgenden sehr ausführlich exemplarisch auf die Beschreibungen für die erste und zweite Klasse eingegangen und kommentiert. Ein solches Verfahren ist jedoch bei einem solchen umfangreichen Curriculum im weiteren Verlauf nicht möglich, da dies sehr zeitraubend ist und auch den Rahmen dieser Besprechung sprengen dürfte.
Im Folgenden werden diese Dinge nicht erneut aufgegriffen, vielmehr beschränkt sich die Besprechung auf notwendige Hinweise zu einzelnen Korrekturen und Ergänzungen.
Dennoch müssen alle Ausführungen zu allen Klassen und Jahrgangsstufen durch die Autoren durchgängig analog zu den exemplarischen Hinweisen zur Grundschule auf ihre klare und eindeutige Aussage einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

V. 2 Detaillierte exemplarische Kommentierung

Grundsätzlich wirft sich die Frage auf, ob den Auflistungen der zu erwerbenden Kompetenzen nicht eine Beschreibung der besonderen Anforderungen des fremdsprachigen Deutschunterrichts in der ersten Grundschulklasse *vorangestellt* werden und diese weitgehend in den tabellarischen Auflistungen entsprechend berücksichtigt werden sollten. Dies geschieht in dem vorliegenden Lehrplan erst nach der Vorstellung der Unterrichtsarbeit in Grundschuljahr 1 und 2 unter dem Titel *Empfehlungen für die Ergebniserzielung im ersten Zyklus* (S.23). Die dort enthaltenen Hinweise sind sehr allgemeiner Natur, was im Folgenden belegt wird, indem die einzelnen Aussagen ausführlich kommentiert und im Anschluss erweitert werden:

- Lexikalische Inhalte werden entsprechend Entwicklung und Alter des Schülers unter Berücksichtigung der Korrelation mit anderen Fächern und fächerübergreifenden Themen gewählt. Bei der Wahl des Themas kann der Lehrer sich nach den Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten des Schülers richten.

Dieses Primat ist in seiner Aussage sehr vage, denn wie dies in Absprache mit anderen Fächern erfolgen soll, ist unklar. Hier ist keine Verbindlichkeit zu erkennen. Diese lässt sich jedoch herstellen, indem thematische Beispiele genannt werden, die eine Absprache oder Koordination zwischen einzelnen (Fach-)Lehrern erforderlich werden lassen. In dieser Form hat die Formulierung einen eher apologetischen Charakter ohne Folgen für die Unterrichtsgestaltung.

Die Themenwahl sollte sich in jedem Fall nach den Schülerinteressen usw. richten. Die Unverbindlichkeit der Formulierung lässt den Schluss zu, dass die Berücksichtigung der Lernerbedürfnisse eher als lästiges Übel, nicht aber als eine Chance für die schülerorientierte Gestaltung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts gesehen wird.

- Sprache wird im ersten Zyklus durch Nachahmung, Spiel und Wiederholung von Sprachmustern, bzw. Modellen auswendig gelernter Sätze gelernt. Sprachstrukturen werden nicht interpretiert und im Lernen und Lehren wird die Metasprache nicht verwendet, sondern werden in einem kommunikativen

Kontext eingeführt, der so authentisch wie möglich ist, entsprechend dem Alter, der Sprachentwicklung und Lernerfahrung der Schüler.

Es handelt sich scheinbar hier um das Wiederholen auswendig gelernten Wissens, aber in welchen Zusammenhängen dies erfolgt oder erfolgen soll, wird nur angedeutet. Was soll der Begriff der Metasprache hier bedeuten? Das wird nicht deutlich. Das muss beispielhaft präzisiert werden. Wenn es lediglich um die Anwendung auswendig gelernter Sätze geht, wird der Unterricht rein reproduktiv. Schüler können aber z.B. schon aus einem Repertoire erlernter Redemittel auswählen, um angemessen reagieren zu können.

- Auf der rezeptiven Ebene werden Schüler einer größeren Menge an Sprachstrukturen als den Obigen ausgesetzt.

Handelt es sich hierbei um die sinnvolle Konfrontation der Schüler mit Inhalten des nächst höheren Sprachlevels, um sie zum Erlernen neuen Wissens zu motivieren? Dann sollte das deutlich gemacht werden.

- Die Ergebnisse der Domäne *Interkulturelle Kommunikationskompetenz* werden in allen Themenbereichen erzielt, während Aktivitäten und Aufgaben Schülern den Erwerb von Wissen über andere Kulturen, das Erkennen verschiedener kultureller Phänomene und die aktive Konfrontation mit anderen Kulturen ermöglichen müssen.

Wenn das interkulturelle – kommunikative Lernen eine sogenannte Querkategorie sein soll, so muss das entsprechend beschrieben werden.

Aktivitäten und Aufgaben passen hier eigentlich nicht dazu. Sie bedürfen einer besonderen Erwähnung im Hinblick auf Scaffolding – siehe unten.

- Der Hinweis „mithilfe“ in der Beschreibung der Anwendungsstufe einzelner Ergebnisse kann sich auf die Hilfe des Lehrers beziehen (z. B. durch Unterfragen), aber auch von anderen Schülern, die Arbeit nach Modell, mit Nutzung von Lehrbüchern und dergleichen.

Das ist sehr verwirrend und es wird nicht klar, was gemeint ist. Unterstützung durch Lehrer und Mitschüler? Das Lernen voneinander? Das Führen von Schüler-Schülergesprächen?

- Kulturelle Inhalte sollten der Erfahrung der Schüler nah sein und einen Vergleich mit dem entsprechenden Inhalt in der eigenen Kultur ermöglichen, wobei sie nach Bedarf ~~auf~~ in der Muttersprache erklärt werden können.

E fehlen Hinweise zum aufgeklärten Einsatz der Muttersprache - siehe unten.

- Lernstrategien und Sprachgebrauch werden nicht separat gelehrt, sondern integriert, durch gleiche sprachliche Inhalte, mit denen Bildungsergebnisse der Domäne Sprachlich-kommunikative Kompetenz erzielt werden. Der Lehrer führt unterschiedliche Strategien bei den Schülern ein, abhängig von der Art der Aufgabe, aber unter Berücksichtigung des Alters der Schüler, ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung und verschiedener Lernstile, zeigt Beispiele für die Verwendung von Strategien, ermutigt Schüler, sie anzuwenden, und gibt somit das Modell, mit dem Schüler ihre Lerneffekte verbessern.

Ohne Beispiele wird diese Aussage nicht verstanden.

- Die Nutzung einer Strategie hat höchst individuelle Charakteristika: was einem Schüler entspricht, muss nicht unbedingt an einem Anderen wirksam sein. Strategien ändern sich: es können neue angenommen, alte verworfen, auf verschiedene Weise kombiniert werden, und die endgültige Beurteilung ihrer Leistung bringt jeder Schüler für sich selbst, nach seinen Bedürfnissen, dem Lernstil, Sprachniveau und der kognitiven Entwicklung. Deshalb gibt es keine Liste von Strategien, die von jedem Schüler angenommen werden sollten, sondern nur eine Liste von Beispielen für gemeinsame Lernstrategien und Sprachgebrauch.

Hier wäre ein längerer Hinweis auf unterschiedliche Lernstile und Lernertypen angebracht.

Wie aus den kurzen Charakterisierungen hervorgeht fehlen wichtige Dinge: Imponderabilien, wie z.B. die Alphabetisierung in zwei Sprachen und damit noch nicht vorhandene Lese- und Schreibkompetenzen bestimmen den Unterricht in der Grundschule weitgehend. Hinzu kommt, dass sich die Schüler in der Grundschule im muttersprachlichen Unterricht nicht mehr ausschließlich „der Sprache der Nähe“ in der Familie, sondern „der Sprache der Distanz“ im Unterricht bedienen müssen, die besondere Muster nach sich zieht (Wildemann, Fornol, 2017, S.40). Zusätzlich werden die Schüler dann mit der fremden Sprache konfrontiert, die ebenfalls zusätzliche Anforderungen an sie stellt. Wichtig ist daher die „Entwicklung einer affektiven Einstellung gegenüber Sprachen und Sprachneugier im Sinne der Language Awareness“ (Wildemann, Fornol, 2017, S.158). Dennoch wird der Sprachunterricht hier schon zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen ausgerichtet, zu denen z.B. die Sozial-, Sach- und interkulturelle Kompetenz gehören. Hinweise, wie die Alphabetisierung in zwei Sprachen vorgenommen und ggf. sogar koordiniert werden kann, wären hilfreich.
Erwähnung sollte auch eine altersgemäße ganzheitliche Entwicklung finden, indem nicht nur die Sprachkompetenzen, sondern auch musisch-kreative und motorische Kompetenzen die pädagogische Arbeit bestimmen. Spielerische und dramapädagogische Momente eignen sich sicherlich besonders gut für die Spracharbeit in der Grundschule.
Da im frühen Anfangsunterricht nicht auf Lesen und Schreiben zurückgegriffen werden kann, eignen sich Kinder- / Bilderbücher besonders für den Unterrichtseinsatz, um Sprachanlässe zu schaffen, aber auch um durch implizites Lernen Formen konzeptioneller Schriftlichkeit kennenzulernen (Wildemann, Fornol, 2017, S.41).
Gleichzeitig kann ebenfalls reflektiert werden, inwiefern Ansätze eines altersgemäßen fächerübergreifenden DaF-Unterrichts bereits im Anfangsunterricht Berücksichtigung finden können.

VI. Exemplarische Hinweise zu den Seiten 13 – 14

VI.1 Einsatz tabellarischer Übersichten

Der Versuch, den Lernfortschritt tabellarisch zu erfassen, ist sinnvoll, da Lehrer auf solche Übersichten zur Einschätzung der Schülerleistungen angewiesen sind. Die Bezeichnung *Ergebnis* für die Könnensbeschreibungen charakterisiert diese jedoch unzutreffend. Hier handelt es sich um *Indikatoren* oder *Kriterien,* mit denen der Lernfortschritt nachgewiesen werden soll.
Es wirft sich auch die Frage auf, ob die *Ergebnisentwicklung* sachgerechter durch *Lernfortschritt* oder *Lernprogression* ausgetauscht werden sollte.
Bei genauerer Betrachtung handelt es sich bei den Stufungen *befriedigend, gut* usw. mehr oder weniger um indirekte Benotungen. Hier schlage ich vor, Begriffe wie *angemessen, sachgerecht, hervorragend, exzellent* oder ähnliche zu verwenden, um mögliche Diskriminierungen von Schülerleistungen zu vermeiden.

Allgemein entsteht der Eindruck bei der Sichtung der tabellarischen Aufstellungen in allen Klassen und Lernstufen des Curriculums, dass die Kriterien sehr willkürlich erstellt wurden und eine Systematik nicht zu erkennen ist.

Es wirft sich die Frage auf, ob eine detailliertere Progressionsbeschreibung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht sinnvoller wäre, indem Indikatoren für alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) exakt definiert werden. In allen Teilen des Curriculums kann festgestellt werden, dass bei höheren Anforderungen lediglich einzelne Wörter ersetzt wurden.

Beispiel auf S. 133:

Der Schüler demonstriert das Verständnis von kurzen und einfachen Texten in einer sehr kleinen Anzahl von Aktivitäten und erfüllt die Aufgaben mit konstanter Hilfe.	Der Schüler demonstriert das Verständnis von kurzen und einfachen Texten in einer kleineren Anzahl von Aktivitäten und erfüllt die Aufgaben mit häufiger Hilfe.	Der Schüler demonstriert das Verständnis von kurzen und einfachen Texten in meisten Aktivitäten und erfüllt die Aufgaben mit gelegentlicher Hilfe.	Der Schüler demonstriert das Verständnis von kurzen und einfachen Texten in fast allen Aktivitäten und erfüllt die Aufgaben selbständig.

Dieses durchgängig – in allen Teilen des Lehrplans - angewendete Vorgehen erscheint nicht angemessen, da zu den einzelnen Kompetenzstufen mehr als die hier beschriebenen Könnensbeschreibungen gehörend dürften. So bleiben diese ungenau und vage.

VI.2 Sprachliche Kommunikative Kompetenz:

- Die Auflistung beginnt mit der Beschreibung des Hörverständnisses von einzelnen Wörtern und kurzen Sätzen. Es empfiehlt sich, hier eine Kann-Beschreibung vorzuschalten, die das Verständnis entsprechender fremdsprachlicher Themen kommentiert. Verstehen ist ein kommunikativer Prozess, der durch die Wahl geeigneter Materialien, die die Lebenswelt der Schüler berücksichtigen, gefördert wird. Dabei helfen die in der ersten Beschreibung erwähnten visuellen Unterstützungen, die hier dringend notwendig sind, um das Verständnis zu sichern.

- Statt der Verwendung von Begriffen wie „Anweisungen“ und „Befehle“ empfiehlt sich die Verwendung von *sprachlichen Impulsen*. Anweisungen und Befehle führen notwendigerweise immer wieder zu Formen des lehrerzentrierten Unterrichts, z.B. zur Gestaltung des Sprachunterrichts durch Lehrerfragen und Schülerantworten. Aber auch im Anfangsunterricht können Schüler schon interaktiv arbeiten und somit in kurzen Schüler-Schülergesprächen mit Hilfe der limitierten Kenntnisse gestalterisch mitarbeiten.

- Die Kompetenzbeschreibungen auf den ersten beiden Seiten 13-14 sind sehr mechanisch – reproduktiver Natur. Offensichtlich gehen die Verfasser hier davon aus, dass der Anfangsunterricht frontal simulativ und lehrergesteuert ausgerichtet wird. Es ist auch von „eingeübten Sätzen und Sprachmitteln“ (Absatz 2 / S.14) die Rede. Handelt es sich nicht eher um „ erworbene“ oder „angeeignete“ Kenntnisse? Spielerisch-kindgemäße Formen sind der Auflistung nicht zu entnehmen, daher sollten Überlegungen angestellt werden, ob hier nicht bereits interaktive Kompetenzen – z.B. Schüler-Schüleraktivitäten

planbar sind, die den induktiven Erwerb von Sprachkenntnissen ermöglichen. Wichtig ist bei der Erstellung des Curriculums, dass nicht nur von den Zielsetzungen des Sprachunterrichts ausgegangen wird, sondern auch „lernseitig“ geplant wird:

> Vielmehr geht es ganz zentral darum, Unterricht – in der Verantwortung der Lehrkräfte auch „lernseits“ zu denken; sich also zu fragen, welches Lehrerhandeln für erfolgreiche Lernprozesse und für eine gelingende Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler das angemessene ist. Das zeigt sich z.B. bei der Konstruktion „respektvoller Aufgaben“ (Klinger; 2013, S.44).

- So wäre es z.B. denkbar (S.14, 3), die Formulierung unter dem zweiten Spiegelstrich wie folgt umzuformulieren: Er stellt (in simulierten Kommunikationssituationen in Partner- oder Gruppenarbeit) einfache Fragen. An ihn gerichtete Fragen beantwortet er flexibel und sachgerecht.
  Bei der jetzigen Formulierung entsteht der Eindruck, dass der Schüler sich selbst Fragen stellt und diese gleichzeitig auch beantwortet.

- Während auf Seite 13 von „Lauten“ die Rede ist, werden auf der Seite 14 „Töne“ erwähnt. Die Verwendung einer einheitlichen - und vor allen Dingen fachlich stimmigen - Terminologie ist notwendig, um Irritationen der Rezipienten des Curriculums zu vermeiden. Töne werden eher dem musikalischen Genre, nicht aber dem Sprachunterricht per se zugeordnet.

- S.14, 4: Der Schüler ~~kopiert~~ Buchstabe nach Buchstabe. Er kann Buchstabe für Buchstabe <u>schreiben</u>, aber empfiehlt sich ein solches Vorgehen? Stattdessen: Er schreibt einfache Wörter usw. korrekt (ab). Hier sollte geprüft werden, ob es auch im Anfangsunterricht nicht bereits möglich ist, Schüler mit produktiv - kreativen Arbeitsformen zu konfrontieren, die ihnen Formen einer schülerorientierten Wortschatzarbeit bieten und sie somit motivieren, in der fremden Sprache zu experimentieren. Angelika Lindquist-Mog liefert in der kommenden Ausgabe 61 von *Fremdsprache Deutsch* (Erscheinung Herbst 2018) passende Beispiele dazu, indem sie Grundschüler Wortbilder und Wortlandschaften erstellen lässt. Hier werden Landschaften visuell in Anlehnung an konkrete Poesie erarbeitet. Oder die Schüler visualiserien z.B. essbare Dinge oder Getränke, indem sie diese mit Wörtern nachstellen.

- S. 14, 4 letzte Aussage unter *Ausgezeichnet*: „Der Schüler schreibt fast immer.“ Das ist eine Feststellung, die über die erworbene Kompetenz nichts aussagt. Wichtig wäre festzustellen, ob der Schüler „in der Regel“ <u>korrekt</u> schreibt.

- S.15: Ergänzung von fehlenden Buchstaben in Wörtern. Hier handelt es sich offensichtlich um unvollständig geschriebene Wörter, in denen einzelne Buchstaben ergänzt werden müssen. Der Sinn solcher Aufgabenstellung ist nicht nachvollziehbar. Es handelt sich um eine mechanische Überprüfung im Sinne des Diktates, zu der keine sprachliche Leistung notwendig ist.

VI.3 Interkulturelle Kommunikationskompetenz

- Eine genauere Definition, was genau das interkulturelle Lernen (in der Grundschule und auch in höheren Klassen und Jahrgangsstufen) kennzeichnet, ist notwendig. Schon die ersten Beschreibungen der Ergebnisentwicklung und der Anwendungsstufen demonstrieren deutlich, dass den Ausführungen teilweise ein sehr traditionelles Verständnis von Landeskunde und interkulturellem Lernen zugrunde liegt. Wenn gefordert wird, dass der Schüler *die einfachsten grundlegenden Informationen über die Länder des deutschsprachigen Raumes erkennen soll,* so wird hier nicht deutlich, was damit gemeint sein soll. Hier lassen sich alle möglichen Themen unter dieser Beschreibung subsumieren. Handelt es sich um geographische, historische, soziologische oder politische Fakten? Sollte das der Fall sein, dann wird der Unterricht nach Prinzipien gestaltet, die inzwischen überholt sein dürften, wie auch Petravic und Senjub Golub es deutlich formulieren. Ihrer Aussage nach wird der Schwerpunkt des interkulturellen Lernens in DaF-Lehrwerken und somit im Unterricht leider immer noch primär *auf die Vermittlung von Faktenwissen zu deutschsprachigen Ländern gelegt:*

  > Hinweise zur Umgangssprache von Kindern und Jugendlichen werden dagegen in den Lehrwerken kaum berücksichtigt. All das entspricht nicht der gesellschaftlichen und sprachlichen Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder, auf die der Fremdsprachenunterricht vorbereiten soll ((Petravic, Senub Golub, 2018, S. 41).

In der interkulturellen Landeskunde stehen keineswegs Informationen und Fakten über ein deutschsprachiges Land im Mittelpunkt, vielmehr geht es um – wie auf S. 15 unter dem zweiten Spiegelstrich erwähnt – *eine vergleichende Gegenüberstellung der eigenen Kultur der Lernenden mit der ihnen in der fremden Sprache begegneten Fremdkultur* (Altmeyer, 2013,S.15). Dabei wird davon ausgegangen, dass die einzusetzenden Materialien die Lebenswelt der Lerner berücksichtigen, um den Lernern Gelegenheit zu geben, *ihre Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen* (Altmeyer, a.a.O.: S.21). Dies ist – in eingeschränkter Form aufgrund der limitierten Sprachkenntnisse der Schüler – auch schon in der Grundschule möglich. In den höheren Jahrgangsstufen handelt es sich hier um eine wichtige Voraussetzung für ein solches selbständiges Handeln.

> Grundsätzlich muss am Anfang der Ausführungen prinzipiell erläutert werden – analog zu Spiegelstrich zwei auf der S. 15 – wie ein solcher Unterricht gestaltet werden soll. Formulierungsvorschlag:
> Ausgehend von seiner eigenen Kultur vergleicht der Schüler erfolgreich deren Aspekte mit Facetten der Kultur der deutschsprachigen Länder. Er registriert Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

- Die Erwähnung von Bräuchen und authentischen traditionellen Inhalten lässt ebenfalls keine genaue Vorstellung zu, was mit dieser schwammigen Bezeichnung gemeint ist. Hier wären Beispiele hilfreich, welche kindgemäßen Themen für den Anfangsunterricht opportun sind und warum. Der Begriff des „authentischen traditionellen Inhalts“ ist widersprüchlich, denn entweder

werden authentische – aus der Lebenswelt entnommene Themen und Materialien eingesetzt oder es werden traditionelle (?) Beschreibungen und Charakterisierungen (Feste?) eingesetzt.

- Das Hören und Singen von Liedern muss nicht auf traditionelles Liedgut beschränkt sein (S.15). Die Berücksichtigung altersgemäßer Lieder ist Gegenstand des interkulturellen Lernens. Man denke hier nur an Lieder wie *Paule Puhmanns Paddelboot,* das in dem Lehrbuch *Der grüne Max* als Anlass für Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen genutzt wird (Krulak-Kempisty et al.: 2016).

- Die Anordnung der weiteren Beschreibungen auf S. 16 erscheint willkürlich. Warum ausgerechnet *grundlegende Muster der Höflichkeit"* im Grundschul-Anfangsunterricht Berücksichtigung finden sollen, ist nicht nachvollziehbar. Hier handelt es sich um Rituale, die das Leben in der (fremden und eigenen) Kultur bestimmen, von diesen ist Höflichkeit jedoch nur eines.

- S.16 , 7 gehört eigentlich an den Anfang des interkulturellen Lernens, denn Offenheit und Neugier sind wesentliche Voraussetzungen für interkulturelles Lernen, das entsprechend schüleraffin gestaltet werden muss.

- Zusammenfassung:

  Die Kompetenzbeschreibungen sind nicht umfassend – eine detailliertere und vor allen Dingen – schülerorientiertere Beschreibung erscheint in allen Teilen des Lehrplanes notwendig. Dabei sollte eine deutliche Stufung der höheren Anforderungen in den entsprechenden Jahrgangsstufen registrierbar bzw. erkennbar werden, dass der interkulturelle Unterricht auch Chancen für die Delegation von Verantwortung an die Schüler(innen) bietet.

VI.4 Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung

Dass die Bezeichnung der Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung definitorisch nicht eindeutig ist, lässt sich aus den folgenden Beschreibungen der Ergebnisentwicklung und der Anwendungsstufen erkennen. Interferenzen mit der Muttersprache (Erkennen von Ähnlichkeiten) finden hier ebenso Erwähnung wie Sozialformen (Zusammenarbeit mit anderen Schülern) und die Verwendung nonverbaler Zeichen zur Kommunikation. Immer noch wird nicht deutlich, ob es sich hier um „Reflexion über Sprache", „Zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten" oder „Gemeinsames Soziales Lernen" handelt.

- S. 16 unten: Die Formulierung „Der Schüler erkennt (selten) einige Strategien des Sprachenlernens und der Verwendung" ist zu allgemein und missverständlich. Es wird nicht klar, was erwartet wird. Wie bei anderen Fiormulierungen auch fehlen hier Beispiele, die verdeutlichen, was der Schüler leisten kann und soll.

- S. 17 oben: Wie weit man nach, dass der Schüler „eine positive Einstellung und positive Gefühle gegenüber dem Lernen deutschen Sprache" usw. einnimmt? Hier geht es um Emotionen, die beim Lernen freigesetzt werden und diese sind nicht messbar.

- Das Erkennen der Struktur des Lehrbuchs und die Unterscheidung von Aufgaben werden hier besonders erwähnt, was nicht nachvollziehbar ist. Wichtig ist, dass der Schüler sich des Lehrbuchs als Hilfsmittel beim Erlernen der Sprache bedienen kann und dass er Aufgaben als Hilfsmittel zur Lösung von Problemen einstuft. Das muss entsprechend geändert werden.

Die Einteilung in die drei Kategorien **Sprachliche Kompetenz, Interkulturelle Kommunikationskompetenz** und **Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung** bedarf der Nachbesserung, wobei es sinnvoll ist, die letztere durch eine Kategorie zu ersetzen, der deutlich zu entnehmen ist, worum es sich handelt.

VII. Bemerkungen zu den Ausführungen zu Deutsch - 2. Grundschulklasse ab S. 18

Auf allgemeine Hinweise zu bestimmten veränderungswürdigen Dingen wird im Folgenden verzichtet, da diese bereits ausführlich in den Erläuterungen zur Grundschulklasse 1 zu finden sind.

VII.1 Sprachliche – Kommunikative Kompetenz

Den Kriterien und Indikatoren für den Lernfortschritt ist zu entnehmen, dass sich diese im Wesentlichen auf Hörverstehen (A.2.1), Leseverstehen (A.2.2) Sprechen (A.2.3 / A 2.4) und Schreiben (A.2.5) konzentrieren. Es empfiehlt sich, diese Trennung deutlicher hervorzuheben. Diesen ist jedoch ebenfalls zu entnehmen, dass die Schüler weitgehend reproduktiv tätig sind, indem sie z.B. Sätze nach klanglicher Vorlage wiederholen oder formulieren oder eingeübte Äußerungen einbringen. Weiterhin wird das reproduktive Abschreiben erwähnt.
Zwar werden (eingeübte) Dialoge und Rollenspiele erwähnt, jedoch fehlen Hinweise auf das freie Sprechen – z.B. die angemessene Bewältigung kommunikativer Situationen durch die Aktivierung latent vorhandenen Wissens oder das freie Sprechen in bestimmten Rollen und / oder im szenischen Spiel.
Im schriftlichen Bereich beschränken sich die Kriterien auf das reproduktive Abschreiben. Formen kreativen Schreibens werden nicht erwähnt. Obwohl die Schüler in der Grundschulklasse 2 immer noch über limitierte Sprachkenntnisse verfügen, sollte nicht auf diese verzichtet werden. Ausgehend von den (sprachlichen) Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler können z.B. freie Texte wie kurze Dialoge, Gedichte (Elfchen oder Wort - Gedichte nach dem Muster von Avenidas), aber bereits auch (selbst verfasste) kurze Texte in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden.
Auch (erste) Formen des fächerübergreifenden projektorientierten Unterrichts lassen sich hier bereits einsetzen, wie sie von Petravic und Senjug Golub in ihren Hinweisen zu curricularen Vorgaben gefordert werden (Petravic, Senjug Golub, 2018 2, S.22). Es versteht sich von selbst, das kreative Schreibens und der Projektunterricht in komplexerer Form (durch Beschreibung erhöhter Anforderungen und Erwartungen an die Leistungen der Schüler) in den restlichen Teilen eingearbeitet werden müssen.

VII.2 Interkulturelle Kommunikationskompetenz

Die zum ersten Grundschuljahr fixierte kritische Betrachtung gilt im Wesentlichen auch für das zweite Schuljahr. Es wird ersichtlich, dass teilweise ein sehr traditionelles Konzept der Landeskunde / des Interkulturellen Lernens zugrunde gelegt wurde. Wenn *der Schüler mit Anstoß (?) Interesse an den sprachlichen und kulturellen Inhalten des deutschsprachigen Raums* (S.21) zeigen soll, wird nicht deutlich, was dies bedeutet, die Vermutung liegt nahe, dass er mit Aussagen oder Inhalten konfrontiert wird, die ihn zur Aufmerksamkeit – nicht aber zu sprachlichen Äußerungen- provozieren sollen?

Auch die Anordnung der Kriterien ist ähnlich zu gewichten.

Wie das Erkennen positiver Arten des Umgangs und unerwünschter und wünschenswerter Formen der verbalen Kommunikation erkennbar werden sollen, erscheint rätselhaft. Dies würde bedeuten, dass Negativbeispiele veranschaulicht werden müssten, um den Schülern die Wahl anzubieten. Und vor allen Dingen ist unklar, was nach der Erkenntnis der „angemessenen“ Formen geschieht. Nimmt der Schüler diese lediglich zur Kenntnis oder führt diese Erkenntnis zu einer bestimmten Performanz?
Stattdessen müssten die erfolgreiche Auseinandersetzung mit interkulturell thematischen Bereichen sowie die Aushandlung von Bedeutung usw. stärker in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt werden. Mit anderen Worten: es sollte nicht nur die rezeptive Haltung der Schüler, sondern die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten begutachtet werden.

VII.3 Unabhängigkeit in der Sprachbeherrschung

Wie bereits erwähnt sind die Beschreibungen der Anwendung *einiger Strategien des Sprachlernens und der –verwendung* (S.22) ungenau und unscharf. Hier wird nicht deutlich, was gemeint ist. Es müssten schon einzelne Strategien genauer definiert werden.
Ansonsten gelten die allgemeinen Hinweise zum ersten Grundschuljahr hier ebenfalls.

VIII. Zusammenfassende Bemerkungen zu den Ausführungen zum Deutschunterricht in der dritten bis zur achten Klasse

In den folgenden Ausführungen wird der reproduktive Charakter des Deutschunterrichts in der Grundschule deutlich. Zuvor bereits erwähnte kreative Arbeitsformen, problemlösendes Denken und der Einsatz literarischer kindgemäßer Texte werden nicht erwähnt.

Die Stufungen und Könnensbeschreibungen bleiben ebenso vage, wie dies in den vorhergehenden Beschreibungen der Fall war. Teilweise verschließt sich dem Rezensenten, was mit den einzelnen Aussagen der Anwendungsstufen gemeint ist.

Beispiel:

5. Klasse, S. 40, 7 B 5.2: Was ist mit der unparteiischen Erkenntnis von Missverständnissen gemeint?
Interkulturelles Lernen ist subjektiv und kann nicht unparteiisch sein. Das ist ein Begriff, der terminologisch nicht passt.

Wenig aussagekräftig nach wie vor sind Kriterien wie:

Der Schüler liest selten, gelegentlich, oft, immer korrekt laut kurze und einfache Texte vor.

Weiterhin wird unter anderem registriert, ob er mit ständiger, häufiger, gelegentlicher Hilfe oder fast immer selbständig kurze und einfache Texte produziert.

Diese Beschreibungen sind ungenau und dienen nicht dazu, die Kenntnisse der Schüler zu bestätigen, da eine seltene Äußerung z.B. noch nichts über die Angemessenheit aussagt usw. Der Lernfortschritt muss detaillierter und nicht nur den Austausch von Wörtern wie selten, häufig oder ständig usw. charakterisiert werden. Es kommt meines Erachtens darauf an, ob Schüler in der Lage sind, ganze Sätze zu bilden, flexibel auf Impulse zu reagieren, selbständig frei zu formulieren oder ob sich ein Schüler nur in Einwort- Antworten äußert usw.

Die Empfehlungen für die Ergebnissicherung im zweiten Zyklus (S.43-43) verdeutlichen, dass Nachahmung, Wiederholung und auswendig gelernte Dinge trotz des Hinweises auf spielerische Formen des Lernens immer noch dominant sind.

Die tabellarischen Beschreibungen ähneln sich auch im weiteren Verlauf. Sicherlich sind den Beschreibungen höhere Anforderungen zu entnehmen, sie bleiben jedoch nach wie vor vage. Beispiele:

S. 48 C.6.1 : er leitet Regeln aus einer Reihe von Beispielen durch Induktion ab

Er nutzt sein Vorwissen, um eine Aufgabe durchzuführen.

Konkret müsste es meiner Meinung nach heißen:

Er versteht es korrekte Sätze zu bilden, Fragestellungstechniken werden beherrscht usw.

Wie aber stellt man fest, dass ein Schüler sein Vorwissen nutzt?
Muss es nicht z.B. heißen:
Aufgabenstellungen helfen den Schülern an vorhandenes Wissen und an Kenntnisse anzuknüpfen, indem...

Eine gewaltige Anforderung stellt die Vorbereitung von Präsentationen usw. dar, wie sie auf S. 49 (10 C.6.2) plötzlich formuliert werden.
Den vorherigen Ausführungen ist nicht zu entnehmen, wie der Schüler darauf vorbereitet wurde. Zwar findet sich ein kurzer Hinweis in der Klasse 5 auf S. 42 (10 C.5.2), aber auch hier wird vorausgesetzt, dass er das mit ständiger, seltener usw. Hilfe tun kann. Gerade die Präsentation bedarf einer ausführlichen Vorbereitung und Betreuung.

Die Empfehlungen für die Ergebniserzielung im dritten Zyklus sind – bis auf marginale Ergänzungen – weitgehend identisch mit den vorhergehenden (S. 61-62).

VIII. Grundschulbildung zweite Fremdsprache Wahlunterricht 4.-8. Klasse

S. 64 – 96

Den Ausführungen ist nicht zu entnehmen, inwiefern sich die Erlernung einer ersten und einer zweiten Fremdsprache unterscheiden. Somit ist es nicht verwunderlich, dass der nationale Lehrplan auch in den Empfehlungen für die Ergebniserzielung (S. 75, S.94) keine Informationen dieser Art enthält. Aber – gerade nachdem die Schüler bereits eine erste Fremdsprache erlernt haben – kann diese Erfahrung entsprechend genutzt werden, indem bestimmte erfolgreiche und bewährte Lehr- und Lernstrategien berücksichtigt werden. Dies gilt nicht nur für Wortübertragungen, sondern auch für das Erlernen von Grammatik, indem Vergleiche angestellt werden. Im Sinne der Mehrsprachigkeit bietet es sich an, bisher erlernte Sprachen im Deutsch-als - Zweitsprachunterricht. Zu berücksichtigen.
Gleichzeitig wären Hinweise auf den Stellenwert der Mehrsprachigkeit in der modernen Fremdsprachendidaktik angebracht.
Auch der Begriff der Sprachmittlung spielt hier eine wichtige Rolle.

Die Kriterien zur Beschreibung des Lernfortschrittes ähneln den vorhergehenden zur Charakterisierung von Deutsch als erster Fremdsprache weitgehend, so dass die kritischen Punkte, die zu den ersteren formuliert wurden, auch hier relevant sind.

IX. Erstellung von Handreichungen für den Einsatz des Lehrplans

Lehrpläne und Curricula sind Dokumente, die von Lehrerinnen und Lehrern aus verständlichen Gründen nicht gern gelesen werden, da neue Entwicklungen und neue Termini oft verklausuliert in wissenschaftlicher Sprache beschrieben werden, die eine intensive und akribische Lektüre der Dokumente notwendig werden lassen. Von daher erscheint es sinnvoll, gleichzeitig mit der dringend erforderlichen Revision des vorliegenden Lehrplans über die Erstellung von Handreichungen zu diesem nachzudenken.
In einer solchen Handreichung werden im Lehrplan beschriebene Neuerungen, Terminie usw. durch praktische Beispiele erläutert. Zusätzlich erhalten die Lehrer(innen) Hilfestellung, indem aufgezeigt wird, wie eine solche Umsetzung im eigenen Unterricht möglich sein kann.
Erfahrungsgemäß sorgen solche Ausführungen zu großer Erleichterung der Lehrkräfte, die registrieren, dass sie viele der scheinbar neuen Dinge schon in ihrem Unterricht umsetzen und dass der Einbezug innovativer Konzepte im eigenen Unterricht weniger problematisch ist, als dies vermutet wurde.

Literatur:

- Altmayer, Claus: Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze, in: Demmig, Sylvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hsg.) : DACH-Landeskunde, Theorie, Geschichte, Praxis, iudicium-Verlag, München, 2013, S. 15-31.

- Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Gouillier, Francis, Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut: A Handbook for curriculum development and teacher training – The language dimension in all subjects, Council of Europe, Strasbourg / Frankreich, 2016.

- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt-Verlag, Straßbourg / Frankreich, 2001.

- Gibbons, Pauline: Scaffolding Language – Scaffolding Learning, Heinemann, Portsmouth/USA, 2002.

- Goethe-Institut (Hsg.): LINGO macht MINT, Eduversum - Verlag, Wiesbaden, 2017.

- Hallet, Wolfgang: Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.: Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013, S.180 - 186.

- Hunfeld, Hans: Das letzte Wort, in: ders.: Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur, alpha beta Verlag, Meran / Italien, 2004.

- Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013.

- Kosmidou, Stefania: Der Blaue Reiter: Im Rausch der Farben und der Formen, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Aschendorff-Verlag, Münster, 2017, S. 333-337.

- Krulak – Kempisty; Reitzig,Lidia; Endt, Ernst: Der grüne Max Neu 1, Klett-Verlag, Stuttgart, 2016.

- Petravic, Ana; Senjub Golub, Ana: Frühes Deutsch in Kroatien – Ist-Stand und Perspektiven, in: Petruvic, Ana; Senjug Golub, Ana; Gehrmann, Siegfried (Hsg.): Deutsch von Anfang an – Frühes Deutschlernen als Chance, Perspektiven aus Südosteuropa, Waxmann-Verlag, Münster, 2018, S. 28 – 64).

- Petravic, Ana; Senjub Golub, Ana: Deutsch von Anfang an – Empfehlungen zum frühen DaF-Lehren und –Lernen aus Südosteuropa, in: Petruvic, Ana; Senjug Golub, Ana; Gehrmann, Siegfried (Hsg.): Deutsch von Anfang an – Frühes Deutschlernen als

Chance, Perspektiven aus Südosteuropa, Waxmann-Verlag, Münster, 2018 2, S. 20-26.

- Thürmann, Eike: Scaffolding, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.: Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013.

- Ünal, Cigdem: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache, Hacetteppe Üniversitesi, Ankara, Türkei, 2010.

- Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung, iudicium-Verlag, München, 2012.

- Wicke, Rainer –E., Rottman, Karin: Musik und Kunst im DaF-Unterricht, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.

- Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E.: Sprache und Fach –Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015.

- Wildemann, Anja; Fornol, Sarah: Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule, Anregungen für den Deutsch- Mathematik- und Sachunterricht, Klett- Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2017.

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Eigendruck Bundesverwaltungsamt, Köln, 2009.