

Niedersächsisches
Kultusministerium

Curriculare Vorgaben
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5 / 6

Moderne Fremdsprachen

In den vorliegenden Curricularen Vorgaben für die modernen Fremdsprachen sind die Vorgaben für die Sprachen Französisch und Spanisch als zweite Pflichtfremdsprache ab Schuljahrgang 6 zusammengefasst.

Inhalt

1. Fremdsprachenlernen in der Grundschule
2. Französisch als 2. Fremdsprache im Schuljahrgang 6
3. Spanisch als 2. Fremdsprache im Schuljahrgang 6

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2004)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck :
Niedersächsisches Landesamt für
Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS)
Keßlerstraße 52
31134 Hildesheim

Die Curricularen Vorgaben können als „PDF-Datei“ vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=335>) heruntergeladen werden.

Fremdsprachenlernen in der Grundschule

Rahmenvorgaben

Das Erlernen der englischen Sprache als erste Pflichtfremdsprache gehört für alle Schülerinnen und Schüler im dritten und vierten Schuljahrgang zu den verbindlichen Unterrichtsinhalten. Die Stundentafel für die Grundschule weist im dritten und vierten Schuljahrgang je zwei Wochenstunden für das Fach Englisch aus. Die Einführung einer anderen Fremdsprache als erste Pflichtfremdsprache bedarf der Genehmigung durch die Schulbehörde. Andere Fremdsprachen als Englisch können zusätzlich in der Grundschule im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften aber auch im Rahmen der thematisch-individuellen Schwerpunktsetzung angeboten werden. Da Englisch in der Regel als erste Fremdsprache gelernt wird, legt der Englischunterricht die Grundlage für die Entwicklung einer Sprachbewusstheit, die Voraussetzung für Mehrsprachigkeit ist und lebenslanges Lernen möglich machen kann.

Die Leistungen im Fremdsprachenlernen sind nicht versetzungsrelevant. Die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht wird im dritten Schuljahrgang ohne Bewertung im Zeugnis bescheinigt; im vierten Schuljahrgang erfolgt eine Bewertung durch eine Note.

Grundlage des Fremdsprachenlernens ist das vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegebene Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 3 und 4 für das Fach Englisch, das zum 01.08.2006 in Kraft getreten ist.

Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Übergreifende Aufgabe von Schule ist die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen.

Die didaktische Konzeption ist bestimmt durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der im Auftrag des Europarates erstellt wurde, um das Lehren und Lernen von Sprachen in Europa zu koordinieren und vergleichbar zu machen.

Zentraler Begriff ist der der Kompetenz.

Alle Phasen des Unterrichts dienen der Herausbildung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen; insofern ist der Unterricht stets (sprach-)handlungsorientiert.

Für die Bereitschaft und die Fähigkeit zur produktiven Sprachverwendung (Sprechen) sind ausgedehnte Phasen verstehenden Hörens besonders wichtig. Das Lesen spielt im Sprachunterricht im Vergleich zu den Kompetenzbereichen Hören und Sprechen eine untergeordnete Rolle. Die Kompetenz des Schreibens wird in der Grundschule angebahnt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben lediglich nach Vorlage und äußern sich schriftlich noch nicht produktiv.

Die erwarteten Kompetenzen erfolgen in enger Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR).

Am Ende des vierten Schuljahrganges erreichen die Schülerinnen und Schüler in den Fertigkeitsebenen Hör-, Hör-/ Sehverstehen und Sprechen, zusammenhängendes Sprechen, die Niveaustufe A1 des GeR. In den Fertigkeitsebenen Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Lesen und Schreiben nähern sie sich dieser Stufe an:

Hör- u. Hör-/ Sehverstehen	Sprechen		Lesen	Schreiben
	Zusammenhängendes Sprechen	An Gesprächen teilnehmen		
A1	A1	Annäherung an A1	Annäherung an A1	Annäherung an A1

Zur Durchführung regionaler Kurse werden sowohl inhaltliche als auch methodische Kompetenzen erworben.

Hör- und Hör-/Sehverstehen

Am Ende des vierten Schuljahres erkennen die Schülerinnen und Schüler vertraute Wörter und grundlegende Satzmuster wieder und verstehen sie, wenn langsam und deutlich gesprochen wird (A1).

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden die englische Sprache in authentischen Situationen von anderen Sprachen.
- erkennen Schlüsselwörter wieder, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen.
- verstehen einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag.
- verstehen einfache Fragen und Aussagen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen.
- verstehen den groben Handlungsablauf einfacher Dialoge und Geschichten.
- entnehmen Hörtexten wesentliche Informationen, wenn Schlüsselwörter und Strukturen bekannt sind.

Sprechen

Zusammenhängendes Sprechen

Am Ende des vierten Schuljahres sprechen die Schülerinnen und Schüler in einfacher Form zu Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen (A1).

Die Schülerinnen und Schüler

- sprechen zuvor eingeführte, gefestigte kurze Texte.
- sprechen mit Hilfe eingeführter, gefestigter und geübter Redemittel über die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt.
- benennen und beschreiben vertraute Gegenstände und Tätigkeiten aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt mit Hilfe einfacher, bekannter Redemittel.

- verwenden einfache, bekannte Redemittel der alltäglichen Unterrichtssprache.

An Gesprächen teilnehmen

Am Ende des vierten Schuljahres verständigen sich die Schülerinnen und Schüler in einfacher Form über Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen, wenn andere sich darauf einlassen, Dinge zu wiederholen, in langsamer Form zu paraphrasieren und ihnen bei der Formulierung zu helfen (Annäherung an A1).

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen sich oder andere Personen vor.
- gebrauchen einfache Gruß- und Abschiedsformeln.
- beginnen und beenden Gespräche.
- bitten um etwas.
- stellen kurze Fragen zu Themen der eigenen Person und der unmittelbaren Lebenswelt.
- beantworten kurze Fragen zu Themen der eigenen Person und der unmittelbaren Lebenswelt mit Hilfe einfacher bekannter Redemittel oder in Einwortsätzen.

Lesen

Am Ende des vierten Schuljahres erkennen die Schülerinnen und Schüler das Wortbild vertrauter Wörter und grundlegender Satzmuster ganzheitlich wieder und verstehen sie (Annäherung an A1).

Die Schülerinnen und Schüler

- ordnen das Wortbild vertrauter Wörter dem Lautbild zu.
- erkennen das Wortbild vertrauter, kurzer Anweisungen aus dem Unterrichtsalltag wieder.
- erkennen das Wortbild vertrauter, kurzer Fragen und Aussagen wieder.
- erkennen vertraute, kurze Texte wieder.

Schreiben

Am Ende des vierten Schuljahres kommunizieren die Schülerinnen und Schüler unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern und Bildern auf einfache Weise schriftlich (Annäherung an A1).

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben einzelne bekannte Wörter und kurze Sätze nach Vorlage.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Curriculare Vorgaben
für das Gymnasium
Schuljahrgang 6

Französisch

An der Erarbeitung der Curricularen Vorgaben für das Unterrichtsfach Französisch im Schuljahrgang 6 waren die nachstehend genannten Damen und Herren beteiligt:

Brigitte Kühn, Lilienthal

Angela Melching-Donert, Hannover

Dr. Andreas Müller, Hannover

Joachim Steinert, Bad Zwischenahn

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2004)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Inhalt	Seite
1 Aufgaben und Ziele	4
2 Kompetenzbereiche	6
2.1 Kommunikative Kompetenzen	7
2.1.1 Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen	7
2.1.2 Sprechen	8
2.1.3 Leseverstehen	8
2.1.4 Schreiben	9
2.1.5 Sprachmittlung	9
2.2 Verfügung über die sprachlichen Mittel	10
2.2.1 Wortschatz	10
2.2.2 Grammatik	10
2.3 Interkulturelle Kompetenzen	11
2.4 Methodische Kompetenzen	12
3 Themenbereiche und Inhalte	14
4 Unterrichtsverfahren	15
5 Leistungsbewertung	17

Vorbemerkung

Die vorliegenden Curricularen Vorgaben für den Französischunterricht im Schuljahrgang 6 des Gymnasiums sind in die Vorgaben des §11 des Niedersächsischen Schulgesetzes¹ eingebunden. Dieses legt fest, dass im Gymnasium Schülerinnen und Schüler des 5. bis 12. Schuljahrgangs (ggf. des 5. bis 10. Schuljahrgangs) unterrichtet werden, und beschreibt den Auftrag des Gymnasiums, den Schülerinnen und Schülern eine breite und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit zu ermöglichen. Weiterhin wird der neue Grundsatzterlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“² berücksichtigt.

Die Curricularen Vorgaben ergänzen die „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – Klassen 7-10, Französisch“³ und legen den Rahmen für den Unterricht im Schuljahrgang 6 verbindlich fest. Die Curricularen Vorgaben orientieren sich am Aufbau der „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“⁴, Grundlage bildet ferner der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“⁵.

Die vorliegenden Curricularen Vorgaben bewirken inhaltliche Veränderungen in den Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 7-10. Die Fachkonferenz hat die Aufgabe, einen sinnvollen Übergang zum Schuljahrgang 7 und den folgenden Schuljahrgängen herzustellen und dabei die Schwerpunkte so zu setzen, dass am Ende des Schuljahrgangs 10 die Voraussetzungen für die erfolgreiche Mitarbeit in der Qualifikationsphase der Oberstufe gegeben sind.

1 Aufgaben und Ziele

Der Französischunterricht findet heute unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt. Die Schülerinnen und Schüler sind vielen internationalen Anregungen und Einflüssen ausgesetzt. Das alles verbindende sprachliche Medium, in dem diese Einflüsse auf sie einwirken, ist das Englische. Der Französischunterricht hat die reizvolle, aber schwierige Aufgabe, eine vergleichsweise weniger präsente Sprache und Kultur in das Blickfeld der Schülerinnen und Schüler zu rücken. Es gibt ein gesamtgesellschaftliches Interesse am Gelingen dieses Vorhabens, denn Europa braucht mehrsprachige Bürger, die neben dem Englischen als der „lingua franca“ mindestens eine weitere Fremdsprache beherrschen. Das Französische kann als in Europa und weltweit verbreitete Sprache diese Rolle besonders gut übernehmen.

Das Französische kann die Schülerinnen und Schüler des sechsten Schuljahrgangs für sich gewinnen, wenn es ihnen als eine lebendige und leicht zugängliche Sprache begegnet, nicht als Ansammlung von Schwierigkeiten und Fallen. Der Französischunterricht ist für Schülerinnen und Schüler die-

1 Niedersächsisches Schulgesetz, 2. Juli 2003, Nds. GVBl. S. 244.

2 Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums, Erl. d. MK vom 03.02.2004, SVBL 3/2004, S. 107.

3 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium -Klassen 7-10, Französisch, Hannover 1989.

4 Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der KMK vom 04.12.2003.

5 Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen, Straßburg 2001.

ses Alters attraktiv, wenn er erkennbar an ihre positiven Lern-Vorerfahrungen anknüpft, ihnen reichhaltige Handlungsangebote macht und ihnen sichtbare Lernerfolge verschafft.

Das *Anknüpfen an positive Lern-Vorerfahrungen* bezieht sich unter anderem auf den Unterricht in der 1. Pflichtfremdsprache Englisch. Dort haben die Schülerinnen und Schüler bereits erlebt, dass man relativ schnell zu vollständigen fremdsprachlichen Äußerungen gelangt. Dies sollte also auch im Französischen gelingen, zum Beispiel dadurch, dass man früh einfache Äußerungen und Wortwechsel einübt.

In *reichhaltigen Handlungsangeboten* werden frühzeitig alle kommunikativen Kompetenzen geübt, die rezeptiven (Lesen, Hören) ebenso wie die produktiven (Sprechen, Schreiben). Ein besonderes Gewicht haben dem Entwicklungsstand entsprechende spielerische Übungsformen, da sie den Schülerinnen und Schülern in der Regel viel Freude machen und ihnen so das Lernen erleichtern. Das Mündliche spielt im ersten Jahr eine zentrale Rolle bei den Übungsformen, weil es durch die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern und zwischen den Lernenden und der Lehrkraft die vielfältigsten Handlungsmöglichkeiten bietet – ebenso wie besondere Möglichkeiten der Kompensation durch Gestik, Mimik und Motorik bei sprachsystematischen Lücken.

Sichtbare Lernerfolge ergeben sich aus dem schnellen Zuwachs an sprachlichen Mitteln. Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie in kurzer Zeit von der Sprachlosigkeit zur situativen Kompetenz gelangen, wenn man die Anforderungen situativ und sprachlich entsprechend arrangiert. Leitziel ist es, den Schülerinnen und Schülern den Aufbau der Sprachkompetenz als konstruktive Eigenleistung anschaulich zu machen. Dabei sollte stets das im Mittelpunkt stehen, was die Schülerin bzw. der Schüler an einer bestimmten Stelle im Lernprozess schon kann⁶, nicht das, was an Kenntnissen noch fehlt.

Der erfolgreiche Französischunterricht leistet jedoch mehr als nur die Vermittlung von Sprachkenntnissen. Er verschafft den Schülerinnen und Schülern zugleich die Fähigkeit zum umsichtigen Umgang mit kulturellen Unterschieden, baut *interkulturelle Kompetenz* auf, weist so den Weg vom Verstehen über das Verständnis zur Verständigung.⁷ Dieses – ehrgeizige – Vorhaben kann und muss schon im ersten Jahr des Unterrichts beginnen, denn schon zu diesem frühen Zeitpunkt werden die Weichen für lebenslange Grundhaltungen des Einzelnen gestellt.

Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung im Fach Französisch ist ein bestimmtes Gesamtbild von den Lernenden. Man kann und sollte von den *interessierten Lernenden* ausgehen, denn die Schülerinnen und Schüler kommen in aller Regel mit einer offenen, lernwilligen und handlungsbereiten Einstellung in den beginnenden Französischunterricht. Die interessierten Lernenden sind neugierig auf die fremde

⁶ vgl. den grundlegenden Ansatz in: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001).

⁷ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, Französisch, Hannover 2003, S. 7.

Sprache. Sie empfinden Unbekanntes als Herausforderung, bilden gern Hypothesen über noch nicht ganz Verstandenes, experimentieren mit Wörtern und Strukturen, lassen sich gern auf die Rolle des fremdsprachlichen Sprechers ein, mit dem fremden Akzent, der ungewohnten Geste. Die interessierten Lernenden sind aktive Partner der Lehrkraft, und die Lehrkraft bemüht sich, ihnen ein glaubwürdiges fremdsprachiges Rollenmodell und gezielte Hilfen beim Lernen zu bieten.

2 Kompetenzbereiche

Um genauer zu planen, was im ersten Lernjahr Französisch gelernt werden kann und soll, werden in Anlehnung an die „Bildungsstandards“ verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden, die im Folgenden skizziert werden. Der Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ist in kommunikative Fertigkeiten und die Verfügung über sprachliche Mittel unterteilt. Darüber hinaus werden die Bereiche der interkulturellen und der methodischen Kompetenzen in den Blick genommen.

Funktionale kommunikative Kompetenzen⁸	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthografie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dieser Übersicht, wobei die Bereiche „Aussprache und Intonation“ sowie „Orthografie“ nicht gesondert, sondern im Zusammenhang mit kommunikativen Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) behandelt werden. Auch wird auf eine detaillierte Aufschlüsselung der interkulturellen und der methodischen Kompetenzen verzichtet.

⁸ vgl. Bildungsstandards (2003), S. 9.

2.1 Kommunikative Kompetenzen

Im Folgenden werden die fünf kommunikativen Fertigkeiten einzeln betrachtet. So sinnvoll es ist, die Fertigkeiten in der Beschreibung zu trennen, so wichtig ist es jedoch, vorhandene Wechselbeziehungen als solche zu erkennen und für den Unterricht zu nutzen. Wer laut lesen lässt, der fordert Leseverstehen und fördert zugleich die Sprechfähigkeit. Wer diktiert, der fordert Hörverstehen und fördert zugleich die Schreibfähigkeit. Es ist sinnvoll, solche komplexen Anforderungen zu stellen. Aber wenn die Schülerinnen und Schüler damit Mühe haben, sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer dem mit Geduld und Einfühlungsvermögen begegnen.

Im ersten Lernjahr kommt jeder der kommunikativen Fertigkeiten eine besondere Rolle zu. Hörverstehen und Sprechen sind die Kompetenzen, die ein besonderes affektives Gewicht haben, denn sie ermöglichen Identifikation und Interaktion. Wer erlebt, dass er die fremde Sprache hörend versteht, der gewinnt Vertrauen in die fremde Sprache und Zutrauen zu sich selbst. Wer die fremde Sprache spricht, der erlebt dies als Zugewinn an Handlungsmöglichkeiten, als neue Seite an sich selbst.

Aber auch Lesen und Schreiben spielen eine wichtige Rolle schon im ersten Lernjahr. Das Schriftbild ist einprägsam, es verleiht den flüchtigen Wörtern und Sätzen der fremden Sprache Dauer, es ermöglicht den Lernenden, sich die fremde Sprache nachhaltig anzueignen. Insofern ist die geschriebene Sprache keine Ansammlung von lernerfeindlichen Fehlerquellen, sondern eine wirksame Stütze im Lernprozess. Sie ermöglicht den Lernenden insbesondere, den Wortschatz und die Strukturen der Sprache systematisch zu entdecken und allmählich eine eigene funktionale Sprachkompetenz aufzubauen.

2.1.1 Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Erfahrung machen, dass sie beim aufmerksamen Zuhören und Zuschauen viele fremdsprachige Äußerungen und Situationen schon gut verstehen, auch wenn es ihnen nicht immer möglich ist, dieses Verständnis in der Fremdsprache selbst zu formulieren.

Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und Hörtexte verstehen, die ihnen langsam, deutlich und in Standard-Aussprache vorgetragen werden. Die Äußerungen bzw. Hörtexte können gegebenenfalls auch wiederholt werden. Beim Hörverstehen im ersten Lernjahr Französisch kann man drei Anspruchsniveaus unterscheiden, die alle am Ende zu erreichen sind. Die Schülerinnen und Schüler können einfache Äußerungen mit bekannten Wörtern verstehen, sie können einfache Hörtexte mit bekanntem Wortschatz aus einem bekannten Themenkreis verstehen und sie können einfache Hörtexte mit einigen unbekanntem Wörtern oder Wendungen verstehen, wenn eine situative Entlastung erfolgt (z. B. durch Bilder). Die Schülerinnen und Schüler zeigen ihr Verständnis, indem sie – je nach Schwierigkeitsgrad – sprachlich und nicht-sprachlich angemessen auf die Äußerung/den Text reagieren, den Inhalt auf Deutsch wiedergeben, Elemente der Äußerung/des Hörtextes reproduzieren oder

den Inhalt auf Französisch wiedergeben. Insgesamt bewegen sich die Anforderungen im Bereich „Hörverstehen“ auf dem Niveau A1⁺ des Gemeinsamen Referenzrahmens.

2.1.2 Sprechen

Das Sprechen in der Fremdsprache ist für die Einstellung zur Sprache zunächst die wichtigste Fertigkeit für die Lernenden, denn beim Sprechen machen sie sich die Sprache zu Eigen, indem sie sie zu ihrer eigenen Sprache machen. Je nachdem, wie gut sie diese physiologische und psychologische Barriere nehmen, empfinden sie die Sprache als schön oder hässlich, leicht oder schwer. Deshalb muss der Unterricht darauf abzielen, jeder Schülerin und jedem Schüler früh viel Sprechzeit zu verschaffen und so die Erfolgsaussichten zu erhöhen.

Um ausreichend Übungsanlässe herzustellen, ist im ersten Lernjahr nicht zu vermeiden, dass sich das Sprechen zu einem erheblichen Teil auf vorkommunikativer Ebene vollzieht. So können sich die Lernenden ganz auf das Hervorbringen von Lauten und Lautfolgen konzentrieren, die dem akustischen Vorbild der Zielsprache möglichst nahe kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei imitativ einzelne Wörter korrekt artikulieren, Syntagmen lautlich verbinden und Äußerungen intonieren (nachsprechen) können. Zur den vorkommunikativen Übungen gehört darüber hinaus das Vorlesen, das Aufsagen (zum Beispiel von Reimen und Gedichten) und das Singen, Übungsformen also, bei denen das akustische Vorbild nicht mehr zeitnah zur Verfügung steht.

Echte Kommunikation beim Sprechen vollzieht sich vor allem im Unterrichtsgespräch, indem die Schülerin bzw. der Schüler Fragen stellt und beantwortet, aber auch im Rollenspiel. Um den Übergang vom vorkommunikativen Sprechen zur mündlichen Kommunikation zu erleichtern, können Fragen und Antworten ebenso wie ganze Rollenspiele vorher schriftlich fixiert werden. Es ist jedoch wichtig, dass die Schülerin bzw. der Schüler sich beim Sprechen von der schriftlichen Vorlage löst und allmählich vom Auswendig-Hersagen zum freien Sprechen gelangt.

2.1.3 Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- bekannte Wörter und Strukturen erkennen und verstehen;
- und darüber hinaus Wortbedeutungen in eindeutig zuzuordnenden Kontexten erschließen;
- einfache, kurze Texte zu vertrauten Themen mit überwiegend bekanntem Vokabular lesen und verstehen;
- und darüber hinaus kurze authentische Texte mit stark situativer Einbettung und teilweise unbekanntem Material global oder selektiv verstehen;

- die wesentliche Informationen aus verschiedenen Textarten mit überwiegend bekanntem Vokabular entnehmen;
- einfache schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen.

2.1.4 Schreiben

Im ersten Lernjahr sollen die Schülerinnen und Schüler motiviert werden gern zu schreiben, um sich die fremde Sprache nachhaltig anzueignen. Hierbei kommt der Fehlertoleranz eine wichtige Rolle zu. Zwar wird bei bekannten Themenkreisen und Zusammenhängen das orthografisch korrekte Schreiben angestrebt, aber die Bereitschaft zum freien Schreiben soll nicht aus Angst vor Fehlern blockiert werden. Die Risikobereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich an weniger gelenkte, eigene Texte zu wagen, ist deshalb höher zu gewichten als die orthografische Korrektheit.

Die Schülerinnen und Schüler können:

orthografisch korrekt abschreiben:

- Wörter, isolierte Wendungen, kürzere Texte,

nach akustischer Vorgabe:

- orthografisch korrekt schreiben: kurzes Diktat,
- Einzelinformationen aufschreiben,
- größere Texteinheiten aufschreiben,

ohne akustische Vorgabe:

- eigenständig einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und ihr Umfeld schreiben,
- in begrenztem Umfang gelerntes Material in neuen Zusammenhängen verschriftlichen.

2.1.5 Sprachmittlung

Sprachmittlung wird im ersten Lernjahr Französisch vor allem im Unterricht selbst stattfinden, und zwar als kooperatives Verhalten Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber. Schülerinnen und Schüler, die eine mündliche Äußerung oder einen geschriebenen Text bereits grob oder im Detail verstanden haben, fungieren als Sprachmittler, indem sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auf Deutsch „weetersagen“, worum es geht. Ähnlich Hilfsdienste als Sprachmittler können leistungsfähige Schülerinnen und Schüler schwächeren gegenüber bei der Produktion leisten, durch gezielte Einhilfe bei der französischen Äußerung („vorsagen“ bei der mündlichen, „vorschreiben“ bei der schriftlichen Produktion). Die kommunikative Fertigkeit der Sprachmittlung ist insofern nicht nur eine Ziel-Qualifikation, sondern auch ein Hilfsmittel im Unterricht. Um auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler als Mittler zu qualifizieren, werden jedoch fiktive Handlungsanlässe geschaffen werden müssen (Stell dir vor, du bist mit deinen Eltern in Frankreich ...).

2.2 Verfügung über die sprachlichen Mittel

2.2.1 Wortschatz

Der Aufbau des Wortschatzes geht von den Lernenden und ihrer Erfahrungswelt aus, wie dies unter „Themen und Inhalte“ am Kreismodell erläutert wird (vgl. Kapitel 3). Dabei werden die folgenden Kompetenzen angestrebt: Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich an Themen aus ihrer eigenen Erfahrungswelt und ihren sich daraus ergebenden interaktiven Prozessen orientieren;
- können anhand dieses elementaren Repertoires die entsprechenden Kommunikationssituationen bewältigen, indem sie es situationsgerecht, verständlich und ausreichend korrekt anwenden;
- erweitern gegebenenfalls ihren persönlichen Bedürfnissen und Interessen entsprechend individuell ihren Wortschatz;
- verfügen im Bereich des Hör- und Hör-/ Leseverstehens über einen umfangreicheren (rezeptiven) Wortschatz.

2.2.2 Grammatik

Französisch ist eine lebende Sprache mit komplexen Strukturen, deren Vermittlung innerhalb eines engen Zeitrahmens Unterricht entscheidend prägt. Die grammatische Auswahl ist orientiert an konkreten kommunikativen Zielen und sollte von den Lernenden im Idealfall als unerlässliche Unterstützung für die Verwirklichung ihrer Redeabsichten empfunden werden.

Alleiniges Prinzip kann deswegen nicht die stringente Progression im Sinne einer immer komplexeren Systematisierung sein, da ein solches Prinzip mit dem Primat der situationsgebundenen Lerninhalte nicht zu vereinbaren wäre. Auch wenn es die Logik nahe legt, ist es in einem frühen Lernstadium beispielsweise kontraproduktiv, bei der Verneinung auf alle Varianten der Übersetzung von „kein“ einzugehen.

Dagegen ist es durchaus denkbar, im ersten Lernjahr einfach nachzuvollziehende Formen des passé composé zu verwenden, ohne dass diese Zeit systematisch eingeführt worden ist. Vergleichbares gilt für den Teilungsartikel und für das futur composé (futur proche) unter der Voraussetzung, dass das

Verb „aller“ bekannt ist. Es gibt Sprechsituationen, in denen die Verwendung schwierigerer grammatischer Phänomene wie zum Beispiel des Konditionals zum Ausdruck der Höflichkeit nicht zu umgehen ist. In solchen Fällen ist es ratsam, die entsprechenden Begriffe lexikalisch zu vermitteln.

Syntaktische Strukturen	Flexionstypen
<ul style="list-style-type: none"> • Einfache SPO-Sätze unter Verwendung häufig gebrauchter adverbialer Bestimmungen • Aussagesätze • Fragesätze: Intonationsfrage, Entscheidungsfrage, Frage mit Fragewort (inkl. „pourquoi“) + „est-ce que“ + SP (O) • Imperativ bejaht – der verneinte Imperativ nur rezeptiv und wenn situativ erforderlich → Rollenspiel • Sätze mit direktem und/oder indirektem Objekt • Antworten mit „parce que“ • Ausgewählte Konjunktionen (et, mais, ou) • Situationsbedingte, unverzichtbare Präpositionen • Verneinung <ul style="list-style-type: none"> - „Non, merci“ (einfachste Form der Verneinung) - „ne ... pas“ - „ne ... pas de“ - „Pas de ...“ → Gebrauch ohne erschöpfende Systematisierung (z. B. in Verwendung mit „être“, „aimer“ usw.) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nomen</u>: Singular/Plural • Unbest./best. <u>Artikel</u>: Singular/ Plural/ Maskulinum- und Femininum-Formen • <u>Possessivbegleiter</u>: Singular/Plural/ Maskulinum- und Femininum-Formen • aber: Verzicht auf Trennschärfe bei der Wiedergabe von deutschem „ihr,e; Ihr,e“ usw. • Betonte/unbetonte <u>Subjektpronomen</u> (moi, toi, nous, vous) • Objektpronomen fakultativ • Konjugation von <u>Verben</u>: <ul style="list-style-type: none"> - Verben auf –er in allen Personen - unverzichtbare Verben auf –re mit systematischer Endungsreihe (s-s-t) - einige unregelmäßige Verben im Präsens
Lexikalisch zu verwendende Strukturen	
<ul style="list-style-type: none"> • „Il y a“ • „Je voudrais“; evtl. „Je veux“ • „Je (ne) sais (pas)“ → Sprache des Unterrichts • Adjektive in Redewendungen: „c’est chouette“, „super“ usw. 	

2.3 Interkulturelle Kompetenzen

Kultur ist ein alle gesellschaftlichen Gruppen und Strukturen umfassendes Orientierungs- und Wertesystem. Den Fremdsprachen kommt in der interkulturellen Kommunikation die Aufgabe zu, zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zu vermitteln. Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist daher ein Leitziel des neusprachlichen Unterrichts. Sie wird erworben durch das Zusammenwirken von interkultureller Bildung und Begegnung.

Durch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse in einer zunehmend multikulturellen Klassengemeinschaft sowie durch das Erlernen einer ersten Fremdsprache sind die Schülerinnen und Schüler im 6.

Schuljahrgang bereits dafür sensibilisiert, Auffälligkeiten auch in der frankophonen Welt wahrzunehmen und mit der eigenen Kultur zu vergleichen. Die im ersten Lernjahr wichtigsten Aspekte interkultureller Kompetenz können vier Bereichen zugeordnet werden, wobei das Endziel ist, sich in interkulturellen Situationen angemessen zu verhalten.

Wissen	über	Beispiele
mögliches Vorwissen	Personen Ereignisse Produkte	Astérix, Z. Zidane, C. Dion Tour de France, Roland Garros Vittel, Camembert, Esprit
Orientierungswissen	geografische Grundkenntnisse aus der frankophonen Welt: Land, Region, Stadt, Fluss	la Belgique (Land) la Bretagne (Region) Québec (Stadt) La Seine (Fluss)
Wissen über Lebensweise	Tagesablauf Jahresablauf soziokulturelle Besonderheiten	la vie scolaire: la cantine
		calendrier personnel calendrier public anniversaire la rentrée, fêtes nationales et religieuses
Handlungswissen	Essen und Trinken Begrüßung Freizeit	crêpes, couscous zubereiten la bise, „Bonjour, Madame, bonjour, Monsieur“ anwenden boules spielen

Handlungswissen wird beispielsweise vermittelt, indem die besondere Rolle der „bise“ innerhalb der Familie und des Freundeskreises erläutert wird. Die Schülerinnen und Schüler kennen Ähnliches schon von Begrüßungsriten innerhalb von Jugendcliquen in Deutschland. Jetzt lernen sie die typische französische Begrüßung kennen, die in jedem Lehrwerk vorkommt und bei den Schülerinnen und Schülern häufig eine hohe emotionale Betroffenheit auslöst (Angst vor Fehlverhalten, Reiz der Intimität). Die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen kann durch Rollenspiel vorbereitet werden (se faire la bise en classe).

2.4 Methodische Kompetenzen

Für den Lernerfolg im Französischunterricht sind viele fächerübergreifende methodische Kompetenzen von Belang, von der sorgfältigen Sammlung und Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien bis zur lernertypspezifischen Wiederhol-Strategie vor Klassenarbeiten. In Anbetracht des Beginns der zweiten Pflichtfremdsprache im Schuljahrgang 6 ist es wichtig, dass man sich im Unterricht Zeit für die Entwicklung von methodischen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nimmt. Hier sollen nur einige wenige erwähnt werden, die – in der Schule und zu Hause angewendet – für das Französischlernen im 6. Schuljahrgang von Interesse sind.

Bei der *Textrezeption*, also dem Lese- und Hörverstehen, greifen die Lernenden auf hilfreiche Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache, in der Regel Englisch, zurück (zum Beispiel *example/exemple; table/table*). Sie knüpfen desgleichen auch an schon erlernte Techniken, zum Beispiel zur Worterschließung aus der Muttersprache, an.

Bei der mündlichen *Produktion* ist die selbstständige Benutzung von technischen Medien (Tonträger wie CD, DVD, Filmsequenzen) als Muster für die eigene Aussprache eine nützliche methodische Kompetenz. Lernsoftware mit Aufnahme- und Wiedergabeoption hilft den Lernenden, sich Gewissheit über die eigene Aussprachequalität zu verschaffen. Bildbeschreibungen auf einfachstem Niveau stützen und ergänzen diese Kompetenz. In kleinen Rollenspielen treten die Lerner in erste Interaktion mit anderen am Lernprozess beteiligten Personen. Bei der schriftlichen Produktion ist die Fähigkeit zum Umgang mit Lernsoftware besonders nützlich, denn diese liefert den Lernenden individuell und zeitnah Rückmeldung bei Fehlern. In diesem Zusammenhang sei auf zwei Memorierungstechniken hingewiesen: das Dosendiktat⁹ und die „read and look up“-Methode, die schriftlich bzw. mündlich genutzt werden können.

Die Fähigkeit zur *Organisation der eigenen Lernprozesse* bewährt sich besonders beim Vokabellernen, wobei die Schülerinnen und Schüler früh verschiedene Einpräg-Verfahren kennenlernen sollten, um je nach Lernertyp zu dem für sie optimalen Verfahren zu gelangen. Die Lernenden finden über vorgestellte Techniken (zum Beispiel Abdeckmethode, Vokabelheft, Mind Map, Vokabelkartei, Lernen am PC) die für sie geeigneten Methoden zum erfolgreichen Anwenden des alten und neuen Vokabulars. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass mit Hilfe der Lehrkraft der individuelle Lernertyp bestimmt wird. Darüber hinaus wird selbstständiges Lernen durch „Lernen durch Lehren“ (LdL) gefördert, besonders nutzbringend zum Beispiel bei der Erklärung grammatischer Phänomene durch die Lerner selbst.

Die Lerner *präsentieren* ihre Lernfortschritte durch Aushängen von Wandbildern, die sprachliche oder inhaltliche Aspekte visualisieren. Ein vielversprechendes Instrument zur Entwicklung und Pflege zahlreicher methodischer Kompetenzen könnten eine Französisch-Mappe, die Lernergebnisse dokumentiert und zur Weiterverarbeitung greifbar macht, und ein „moi et toi“-Heft¹⁰ sein. Eine wichtige methodische Kompetenz ist schließlich die Fähigkeit zur Selbstevaluation, also zur Beurteilung des eigenen Kenntnisstands, zum Beispiel mit Hilfe des Sprachenportfolios¹¹ oder durch das Ausfüllen eines entsprechenden Fragebogens.

9 Beim Dosendiktat wird ein in Streifen geschnittener Text von den Lernern rekonstruiert. Nach der Überprüfung durch die Lehrkraft nehmen die Lerner einen Streifen, prägen ihn sich ein und stecken ihn in eine Dose. Danach schreiben sie den Satz oder das Satzgefüge auf.

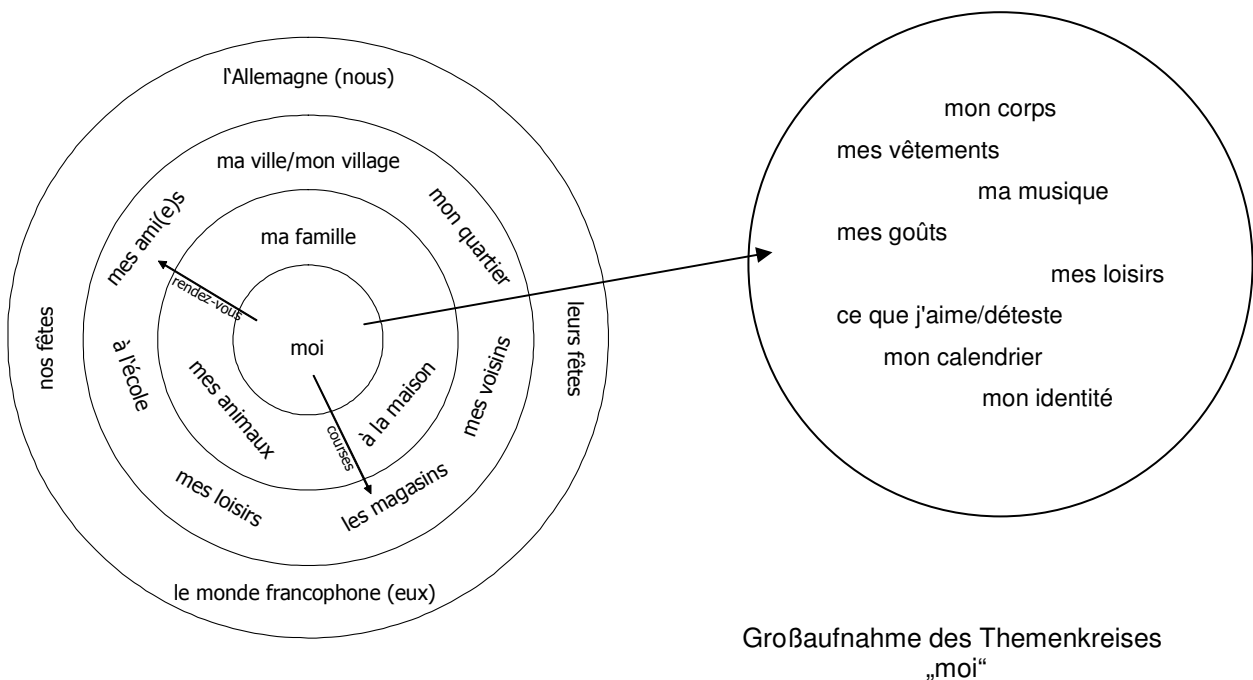
10 In diesem Heft beschreibt die Lernerin und Lerner sich selbst. Das „toi“ könnten Figuren aus dem Lehrwerk oder andere fiktive oder reale Personen aus der frankophonen Welt sein.

11 Das Europäische Portfolio der Sprachen basiert auf dem vom Europarat herausgegebenen Portfolio „Proposals for Development“ (Straßburg 1997). Es ist eine strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art und die Dokumentation von persönlichen Arbeiten, die Lernwege und Lernerfolge belegen. Es wird von den Lernenden selbst zusammengestellt.

3 Themenbereiche und Inhalte

Im Zentrum des Französischunterrichts im ersten Lernjahr steht das lernende Ich, um das sich von innen nach außen in konzentrischen Kreisen sein näheres und weiteres Umfeld gruppiert – von der eigenen Familie bis hin zu dem eigenen Land als Ausgangskultur und der frankophonen Welt als Zielkultur.

Die Auswahl der Themen und ihre interaktive Umsetzung orientieren sich an der Umsetzbarkeit mit Schülerinnen und Schülern des sechsten Schuljahrgangs. Das heißt: Es sollte vorrangig von Situationen ausgegangen werden, die zum tatsächlichen Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler gehören. Das Telefongespräch mit Freunden verbindet so zum Beispiel das „moi“ im Kern des Kreismodells mit „mes ami(e)s“ in ihrem weiteren Umfeld sehr einprägsam. Aber auch Gespräche beim Einkaufen stellen eine Verbindung zwischen den Lernenden und ihrer außerhäuslichen Interaktionserfahrung schon in der Muttersprache her. Die Vertrautheit mit den Themen und situativen Standardabläufen erlaubt es den Lernenden, sich auf den Erwerb der fremdsprachigen Mittel zu konzentrieren, weil sie für die Situationen aufgrund ihrer Lebenserfahrung eine allgemeine Verhaltenskompetenz bereits mitbringen.



Bei der sprachlichen Umsetzung des Kreismodells ist zwischen den aktiv zu beherrschenden und den lediglich zu verstehenden Elementen zu unterscheiden. Auch muss Raum für individuelle sprachliche Schwerpunktsetzungen bleiben (vgl. 2.2.1 Wortschatz).

Moi – mon identité (erster Kreis): Zu dem elementaren Vorrat von Wörtern und Wendungen, über den die Schülerinnen und Schüler verfügen, zählen „Je m’appelle... Et toi?“, „Je suis ...“, „J’habite à ...“, „J’ai ... ans“. Bei der Erweiterung dieser Angaben um die Nennung der Nationalität zeigt sich jedoch möglicherweise die Notwendigkeit individueller Variation, die es Schülerinnen und Schülern anderer als der deutschen Nationalität erlaubt, ihren Wortschatz gemäß ihrer persönlichen Identität zu erweitern, während die übrigen Schülerinnen und Schüler diese Bezeichnungen nur rezeptiv aufnehmen, da sie in diesem Stadium des Spracherwerbs noch nicht alle Ländernamen oder Nationalitätsbezeichnungen zu beherrschen brauchen.

Animaux domestiques (zweiter Kreis): Zum elementaren Vorrat zählen „chien“ und „chat“. Die individuellen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler dürften hier weiterreichend sein und sich zum Beispiel auf Wörter wie „le caniche“ oder „le cochon d’Inde“ erstrecken. Darüber hinaus kann sich in bestimmten Lernsituationen die Erwähnung von anderen Tieren ergeben, die über den Bereich der „animaux domestiques“ hinausgehen, wie „tigre“, „lion“ oder „éléphant“, und die – da leicht erschließbar – problemlos in den rezeptiven Wortschatz eingehen.

Les magasins (Au marché) (dritter Kreis): Die Schülerinnen und Schüler können anhand von Mengenangaben wie „un kilo de tomates“, der Benennung von Preisen wie „trois euros cinquante“ und Wendungen wie „Et avec ça?“ oder „Ça fait combien?“ kommunikative Situationen bewältigen. Wörter für exotischere Früchte oder Gemüse, die im Lebensmittelgeschäft oder auf dem Markt zu erwerben sind, werden dagegen von den Schülerinnen und Schülern nur rezeptiv aufgenommen.

L’Allemagne/le monde francophone (vierter Kreis): Hier zählen „l’Allemagne“ und „la France“ zu den aktiv zu beherrschen Ausdrücken, während frankophone Länder wie „le Sénégal“ dem rezeptiven Wortschatz zuzuordnen sind.

4 Unterrichtsverfahren

Die Schülerinnen und Schüler des 6. Schuljahrgangs bringen in der Regel noch wenig Abstraktionsvermögen und nur geringe sprachsystematische Vorkenntnisse in den beginnenden Französischunterricht mit. Die Konzentrationsfähigkeit und das Arbeitstempo insbesondere beim Schreiben variieren stark. Andererseits begegnen viele der neuen Sprache mit Neugier, Tatendrang und ungebremster Spielfreude. Daraus ergeben sich die bereits skizzierten kommunikativen und inhaltlichen Schwerpunkte wie der Vorrang der mündlichen Fertigkeiten (Hörverstehen und Sprechen) und der Handlungsorientierung sowie die Orientierung an der engeren eigenen Erfahrungswelt.

Aber auch in der Wahl der Unterrichtsverfahren ist das Lernerprofil zu beachten. Das betrifft ganz besonders die Gestaltung der *Einführungsphase*, den Umgang mit *Fehlern*, die *Lehrerrolle*, die *Unterrichtssprache* sowie die Auswahl der *Unterrichtsmaterialien*.

In der *Einführungsphase* knüpft die Lehrkraft an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an, indem sie französische Elemente im deutschen Wortschatz und im Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler ins Bewusstsein der Lerngruppe rückt. Sie führt Wortschatz durchweg mündlich ein und zieht das Schriftbild vorwiegend als Merkhilfe heran. Sie nutzt die Kontaktsituation im Klassenraum intensiv zur Interaktion in der Fremdsprache.

Die Lehrkraft geht generell großzügig mit den sprachlichen *Fehlern* der Schülerinnen und Schüler um. Sie begleitet die Schüleräußerungen mit Wohlwollen, lobt Gelungenes und korrigiert Fehler einfühlsam und ohne Pedanterie. Besonders tolerant sollte auf mündliche Fehler reagiert werden, behutsam aber auch auf schriftliche.

Die *Lehrkraft* sollte es vermeiden, das Unterrichtsgeschehen zu stark im Sinne eines Reiz-Reaktions-Schemas zu prägen, wie es für das Lehrer-Schüler-Gespräch typisch ist. Natürlich ist der Französischlehrer als fremdsprachlich kompetentes Modell in Einführungsphasen gefordert. Aber in Übungs- und Anwendungsphasen sind Gruppenarbeit und Partnerarbeit nicht nur möglich, sondern sogar sinnvoll, denn diese Sozialformen verschaffen der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler mehr Redeanteile und damit Anlässe zum aktiven Lernen. Sie senken außerdem die psychologische Barriere zur aktiven Sprachverwendung. In Gruppen- und Partnerarbeit kann neben mündlichen Sprech- und Leseübungen früh das Rollenspiel erprobt werden. Schriftliche Phasen können eingesetzt werden, um mündliche Übungen vorzubereiten. Schließlich bieten Gruppen- und Partnerarbeit Gelegenheit, sich sprachliche Sachverhalte gegenseitig zu erklären (voneinander lernen).

Als *Unterrichtssprache* haben die Fremdsprache und die Muttersprache ihren Platz im Unterrichtsalltag. Die Fremdsprache soll früh ein selbstverständliches Verständigungsmittel in überschaubaren Situationen sein, angefangen bei der Begrüßung bis hin zu vielen Standardsituationen in und außerhalb der Klassenzimmer-Situation. Wenn aber neue grammatische Sachverhalte zügig verständlich gemacht werden sollen, ist die Muttersprache ein unersetzliches Hilfsmittel. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler aber auch bereits mit französischen Begriffen wie „adjectif“ oder „verbe“ bekannt gemacht werden. Wichtig ist auch der Wechsel zwischen Phasen mit hoher fremdsprachlicher Herausforderung einerseits und Erholungsphasen andererseits, um der begrenzten Konzentrationsfähigkeit der Lerner Rechnung zu tragen.

Bei der Wahl der *Unterrichtsmaterialien* sind drei Gesichtspunkte besonders zu beachten. Es sollte neben schriftlichem auch audiovisuelles und computergestütztes Material herangezogen werden, darunter gut geeignetes didaktisch aufbereitetes Material, um die Verstehenshilfen von Bild und Intonation nutzen zu können. Es sollte früh einfaches authentisches Material (zum Beispiel *comptines*, Kin-

derbücher, BD-Sequenzen, Werbung) eingesetzt werden, um die Begegnung mit realen Kontaktsituationen vorzubereiten, bei denen die verwendete Sprache keinen didaktischen Filter durchlaufen hat. Es sollte schließlich Material verwendet werden, das die Schülerinnen und Schüler zur Eigenaktivität stimuliert, wie Materialien fürs Stationen-Lernen und Vorlagen für Rollenspiele.

Generell ist den Unterrichtsverfahren der Vorzug zu geben, die den Schülerinnen und Schülern neben substanziellen Fortschritten in der Sprachkompetenz auch Vertrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten vermitteln.

5 Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung im 1. Lernjahr Französisch orientiert sich an dem Ziel, dass jede Schülerin und jeder Schüler mindestens in vollem Umfang den Anforderungen der *Niveaustufe A 1* des Referenzrahmens gerecht wird. Den Schülerinnen und Schülern soll am Ende des Jahres bescheinigt werden, dass sie die kommunikativen Kompetenzen der Niveaustufe A 1 besitzen:

Die Schülerin bzw. der Schüler

- kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen;
- kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und auf Fragen dieser Art Antwort geben;
- kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.¹²

Wichtig ist zunächst, dass auch die Leistungsbewertung dazu beiträgt, diese vor allem *kommunikativen* Fähigkeiten als zentrales Unterrichtsanliegen ins Bewusstsein der Lernenden zu rücken, damit sie beim „Abarbeiten“ von Lehrbuchlektionen und Aufgabenzetteln nicht in Vergessenheit geraten.

Wichtig ist darüber hinaus der *positive Grundtenor* der Leistungsbewertung. Die Schülerinnen und Schüler sind auf dem Weg zu einer funktionalen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und erfahren Ermutigung durch Aussagen darüber, was sie bereits können. Das heißt zum Beispiel ganz praktisch, dass einer Punkte-Wertung bei der Klassenarbeit gegenüber einer Fehlerzählung der Vorzug gegeben werden sollte.

¹² Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001), S. 35.

Es ist besonders darauf zu achten, dass die *einzelnen Fähigkeiten* bei Leistungsüberprüfungen auch getrennt überprüft werden. Das heißt: In Klassenarbeiten und Tests sind Teilaufgaben vorzusehen, die ausschließlich oder zumindest schwerpunktmäßig Leseverstehen oder Hörverstehen oder schriftlichen Ausdruck zum Gegenstand haben. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht letzten Endes Leistungskontrollen lediglich Aussagen über den Kompetenzbereich Schreiben machen. Andererseits sollte darauf geachtet werden, dass die Klassenarbeiten stofflich nicht überfrachtet werden (Arbeits-tempo, Schreibmotorik berücksichtigen).

Der *mündliche Ausdruck* ist naturgemäß nur individuell überprüfbar. Diese Überprüfung kann nicht lediglich beiläufig im Unterrichtsgespräch geschehen, denn das Risiko ist zu groß, dass stillere Schülerinnen und Schüler so gar nicht wahrgenommen, gefordert und gefördert werden. Es sind auch punktuelle Mini-Überprüfungen für jede Schülerin und jeden Schüler vorzusehen. Geeignete Formen wie kurze Dialoge und Rollenspiele sind aus der Unterrichtspraxis bekannt und sollten verstärkt als Mittel der Leistungsbewertung genutzt werden.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Curriculare Vorgaben
für das Gymnasium
Schuljahrgang 6

Spanisch

An der Erarbeitung der Curricularen Vorgaben für das Unterrichtsfach Spanisch in dem Schuljahrgang 6 waren die nachstehend genannten Damen und Herren beteiligt:

Henning Fredershausen, Hannover

Birgit Smyrek, Wolfsburg

Dr. Imke Wellmann, Celle

Renate Werner, Hannover

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2004)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Inhalt	Seite
1 Aufgaben und Ziele	4
2 Didaktische und methodische Grundsätze	5
2.1 Lernen und Lehren auf dem Hintergrund lernpsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse	5
2.2 Verstehen und Lernen als Konstruktion: der didaktische Ansatz	6
2.2.1 Die lernpsychologische Seite der Schülerorientierung	6
2.2.2 Die eigenständigen Erschließungsstrategien des Gehirns: die didaktischen Implikationen des Gehirns	7
3 Kompetenzbereiche	8
3.1 Verfügung über die sprachlichen Mittel	9
3.2 Kommunikative Fertigkeiten	10
3.2.1 Hörverstehen	10
3.2.2 Leseverstehen	10
3.2.3 Sprechen	11
3.2.4 Schreiben	12
3.3 Interkulturelle Kompetenzen	12
3.4 Methodische Kompetenzen	13
4 Methodik	13
4.1 Unterrichtsgestaltung	13
4.2 Rezeption	14
4.3 Produktion	16
4.4 Lernerautonomie	17
5 Leistungsbewertung	19

Vorbemerkung

Die vorliegenden Curricularen Vorgaben für den Spanischunterricht in dem Schuljahrgang 6 des Gymnasiums sind in die Vorgaben des §11 des Niedersächsischen Schulgesetzes¹ eingebunden. Dieses legt fest, dass im Gymnasium Schülerinnen und Schüler des 5. bis 12. Schuljahrgangs (ggf. des 5. bis 10. Schuljahrgangs) unterrichtet werden, und beschreibt den Auftrag des Gymnasiums, den Schülerinnen und Schülern eine breite und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit zu ermöglichen. Weiterhin wird der neue Grundsatzterlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“² berücksichtigt.

Die vorliegenden Curricularen Vorgaben ergänzen die „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – Klasse 7-10, Spanisch“³ und legen den Rahmen für den Unterricht in dem Schuljahrgang 6 verbindlich fest. Die dortigen Ausführungen zu Unterrichtsinhalten werden durch diese Curricularen Vorgaben für die Arbeit im Schuljahrgang 6 ergänzt. Die folgenden Ausführungen enthalten hierzu noch jahrgangsspezifisch relevante Modifizierungen. Weiterhin erfolgt eine Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁴.

Die vorliegenden Curricularen Vorgaben bewirken inhaltliche Veränderungen in den Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 7-10. Die Fachkonferenz hat die Aufgabe, einen sinnvollen Übergang zum Schuljahrgang 7 und den folgenden Schuljahrgängen herzustellen und dabei die Schwerpunkte so zu setzen, dass am Ende des Schuljahrgangs 10 die Voraussetzungen für die erfolgreiche Mitarbeit in der Qualifikationsphase der Oberstufe gegeben sind.

1 Aufgaben und Ziele

Jede Sprache dient der Orientierung in der Welt und in der Gemeinschaft derer, die die jeweilige Sprache sprechen. Mit Sprache werden Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Informationen verarbeitet und ausgedrückt; Sprache ermöglicht somit den Austausch mit anderen Menschen, die individuelle und soziale Identitätsfindung, kreativ-ästhetisches Gestalten und die Weitergabe von Kultur. Sprache stellt die Basis für kulturelle Handlungsfähigkeit dar.

Grundsätzlich ist es das Ziel eines jeden modernen Fremdsprachenunterrichts, die Reflexions- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im privaten und beruflichen Bereich auf einen fremdsprachlichen Raum hin auszuweiten. Das Erlernen der spanischen Sprache ist in die fortschreitende Internationalisierung und die damit einhergehende Notwendigkeit, vor allem am Gymnasium mehrere Sprachen zu lernen, eingebettet.

1 Niedersächsisches Schulgesetz, 2. Juli 2003, Nds. GVBl. S. 244.

2 Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums, Erl. d. MK vom 03.02.2004, SVBL 3/2004, S. 107.

3 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – Klasse 7-10, Spanisch, Hannover 1986.

4 Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Straßburg 2001, deutschsprachige Fassung 2002.

Das Ziel des Spanischunterrichts ab dem Schuljahrgang 6 muss sein, die Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu befähigen, mündlich und schriftlich in spanischer Sprache zu kommunizieren, sondern ihnen insbesondere Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten geben, damit sie bereit sind, diese anzuwenden. Weiterhin müssen Schülerinnen und Schüler lernen, sich verstehend mit spanischen Texten, die ihrem Entwicklungs- und Fertigungsstand angemessen sind, auseinanderzusetzen, sie zunächst mit Hilfe und im weiteren Lernprozess auch selbstständig zu erschließen. Das setzt - auch als Ausgangspunkt späterer, z.T. lebenslanger Lernprozesse - die Vermittlung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken voraus, die die Schülerinnen und Schüler an Formen autonomen Lernens heranführen.

2 Didaktische und methodische Grundsätze

2.1 Lernen und Lehren auf dem Hintergrund lernpsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse

Der mit dem Schuljahr 2004/2005 vorgezogene Beginn des Erlernens der zweiten Fremdsprache ab dem Schuljahrgang 6 zum einen, der den Leistungsfeststellungen und Bewertungen zukünftig zu Grunde liegende Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen zum anderen sind Anlass, verstärkt Erkenntnisse der Lern- und Verstehenspsychologie in die methodischen und didaktischen Überlegungen einfließen zu lassen. Zu diesen Erkenntnissen gehört, dass der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler nicht genau den Lehrintentionen folgt, sondern eigenen Gesetzen unterliegt. Lernen ist ein Konstruktionsprozess im Lerner, bei dem sein Wissen, seine Erfahrungen und Einstellungen eingesetzt werden, um die eingehenden Daten zu verarbeiten. Dieses in dem Lerner vorhandene Wissen muss zweifach genutzt werden, um Verstehens- und Lernprozesse erfolgreich enden zu lassen: Zum einen leisten die Lerner die persönliche Selektion der Daten aus der Gesamtheit der vermittelten Daten, also jene Daten, die im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet werden, um sie dann dem Langzeitgedächtnis zuzuführen; zum anderen müssen die selektierten Daten in ein vorhandenes Schemawissen eingebettet werden, um Verstehenskohärenz, d.h. persönliche Plausibilität herzustellen. Die von außen gegebenen Informationen werden mit dem individuellen Wissen und den Einstellungen verknüpft (Verstehen als Prozess von Selektion und Ergänzung).

In den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens und der didaktischen Überlegungen werden daher die Lerner gerückt, und zwar nicht nur als Adressaten von Lehrtätigkeit, sondern als konstruktiver Bestandteil des Geschehens. Damit unterliegt jede Lehrintention der individuellen Verarbeitung durch die Lernenden. Bei der Unterrichtsplanung ist also darauf zu achten, dass Inhalt und Sprache nur im Hinblick auf die Disposition der Lernenden, auf ihre entwicklungs- und lernpsychologischen Möglichkeiten, zum Unterrichtsgegenstand werden kann.

Konsequenterweise verändert sich hierdurch die Rolle der Lehrkraft zu einem Initiator von individuellen Lernprozessen. So verschafft sie im Unterricht der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler die Möglichkeit, die Tragfähigkeit der individuellen Sinnkonstruktionen in der Auseinandersetzung mit der Lerngruppe zu überprüfen.

Lernen wird dann besonders erfolgreich sein, wenn an Vorerfahrungen angeknüpft werden kann. Diese Vorerfahrungen umfassen auch den Bereich der Emotion. Dementsprechend muss der Lerner emotionale Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufbauen können.

2.2 Verstehen und Lernen als Konstruktion: der didaktische Ansatz

Aus den Darlegungen zur Verstehens- und Lernpsychologie sind vor allem zwei Konsequenzen mit weitreichenden Auswirkungen auf den Erwerb und das Erlernen einer zweiten bzw. dritten Sprache neben der Muttersprache wichtig.

2.2.1 Die lernpsychologische Seite der Schülerorientierung

Die Schülerorientierung bedeutet zunächst einmal eine Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, damit diese die dargebotenen Inhalte und Situationen mit ihrem Weltwissen mit Erfolg er- und bearbeiten können. Voraussetzung dafür ist die Sinnhaftigkeit der dargebotenen Materialien und des Handelns der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit ihnen. Die Reduzierung auf kurze Texte mit Alltagssituationen, z. B. das Bestellen eines Getränkes in einer Cafetería, ist unzureichend, wenn diese Situationen nicht immer wieder in interessante Geschichten eingebettet sind. Diese Sinnhaftigkeit ist auch wichtig bei der Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler. So soll der Unterricht möglichst oft so inszeniert werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Situationen versetzt werden, in denen sie auch meinen, was sie sagen oder schreiben, anstatt sinnentleerte und situationsungebundene Sätze zu produzieren. Das bedeutet u.a., dass soweit wie möglich authentische Situationen in den Unterricht einbezogen werden. Das bedeutet weiterhin, dass die Schülerinnen und Schüler bei sprachlichen Übungen in inhaltliche Entscheidungssituationen gestellt werden, da sie durch das Treffen inhaltlicher Entscheidungen als ganze Personen involviert und nicht auf die Schülerrolle reduziert sind: Sie bilden nicht einen Satz, sondern sie machen eine Aussage, eine Mitteilung an die Anwesenden, wenn auch unter sprachlicher Anleitung und Vorgaben.

Die Aktivierung des Wissens- und Erfahrungsschatzes beinhaltet auch die Anregung der kreativen Kräfte der Lerner bei Rezeption und Produktion, und zwar bei der Eigensemantisierung von Einzelwörtern und auch bei der Bedeutungskonstitution ganzer spanischer Texte. Dieses konstruierende Verstehen erfordert, dass die Lerner erfahren, dass ihre eigenen Formulierungen nicht ständig den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ unterworfen sind, sondern dass sie vor ihrem eigenen Urteil, im Rückbezug auf das bearbeitete Material, aber auch vor dem Urteil der Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrkraft plausibel sein müssen. Dieses Selbstvertrauen in die Gültigkeit der eigenen Konstruktions-

prozesse im Bereich der spanischen Sprache gilt nicht nur für die Rezeption, sondern auch für einen ungezwungenen produktiven Gebrauch des Spanischen in einem Unterricht, der das Ausprobieren, das Jonglieren mit Sprache anregt. Ausprobieren impliziert, das Risiko einzugehen, auch Fehler zu machen. Wünschenswert ist daher, ein offenes und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler sich ohne Scheu und angstfrei äußern. Gerade bei dem Umgang mit Fehlern sollte die Lehrkraft unterscheiden, ob es sich um eine Nachlässigkeit handelt oder ob der Schüler auf der Basis seiner defizitären Lerner Sprache für ihn neue, plausible, originelle Konstruktionen ausprobiert, um seine kommunikative Absicht zu verdeutlichen. Entsprechend sollten die Klassenarbeiten nicht einseitig auf die Vermeidung von Fehlern ausgerichtet sein. Das schon Erreichte sollte deutlicher betont werden als die sprachlichen Defizite der Schülerinnen und Schüler, ein Prinzip, das auch Leitlinie für das Feedbackverhalten der Lehrkraft im Unterricht sein sollte.

2.2.2 Die eigenständigen Verarbeitungsprozesse des Gehirns: didaktische Implikationen

Die Eigenständigkeit des Gehirns bewirkt, dass sprachliche Verarbeitungsprozesse von außen kaum zu beeinflussen sind. Hieraus ergibt sich folgende sinnvolle Vermittlungsstrategie: Die Lehrkraft bietet ein nicht einengendes Lernarrangement an, das die Schülerinnen und Schüler sich individuell und selektiv aneignen. In einem weiteren Schritt werden die individuellen Bedeutungskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler, die Ergebnisse von persönlichen Verarbeitungsprozessen im Rückbezug auf die zugrunde liegenden Materialien ausgetauscht und ausgehandelt, um so zu einem Arbeitsergebnis der Lerngruppe zu gelangen. Da diese Bedeutungskonstruktionen beim Spracherwerb zunächst mit Unsicherheiten behaftet sind (neuer Wortschatz, neue Grammatik, spanischer Text), sollte zunächst eine ausgedehnte Rezeptionsphase, in der die Lerner handeln, aber nicht unbedingt gleich sprachlich reagieren, durchgeführt werden, bevor die Lernenden veranlasst werden, diese neuen Sprachelemente produktiv korrekt zu verwenden.

Der vorgestellte lernpsychologische Ansatz hat eine hohe Affinität zum muttersprachlichen Spracherwerb. Dennoch bedarf es aber für die Schülerinnen und Schüler des Schuljahrganges 6 kognitiver Stützen. Um den individuellen Verarbeitungsprozess der Schülerin bzw. des Schülers nicht zu behindern, sollten diese kognitiven Stützen jedoch nicht zu früh eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen mehrfach Gelegenheit bekommen, neue Grammatik oder neuen Wortschatz im Kontext rezeptiv aufzunehmen. Erst danach soll ein Kognitierungsgespräch, in dem die Schülerinnen und Schüler über eigene Beobachtungen zur Erkenntnis der Regelmäßigkeit der Sprache gelangen, stützendes Wissen über die spanische Sprache schaffen. Dieses Verfahren erleichtert es der Schülerin bzw. dem Schüler, aus einem begrenzten Sprachwissen durch neue Kombinationen Sätze und kleine Texte zu generieren, zu denen er kein wortwörtliches Modell kennen gelernt hat. Die Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheit bekommen, das so gewonnene abstrakte Sprachwissen durch häufigen kommunikativen Gebrauch in Sprachkönnen zu verwandeln.

Um darüber hinaus den kommunikativen Ansprüchen und den Ansprüchen zur Erlangung der verschiedenen Kompetenzen (vgl. Kap.3) gerecht zu werden, ist es nötig, einen Großteil der sprachlichen Phänomene und idiomatischen Wendungen situativ einzuführen und durch häufige Verwendung auch aktiv verfügbar zu machen. Gedacht wird dabei auch an den punktuellen Gebrauch des *subjuntivo*, der wohl unverzichtbar ist in einem Unterricht, in dem Mitteilungsbezogenheit und das Aushandeln von Bedürfnissen in Klassenraumsituationen eine hohe Priorität haben.

Wenn der Wert der Kognitivierung auch eingeschränkt gesehen wird, so ist doch der Bedeutung der Generierung von Sprache in neuen Kombinationen - im Unterschied zur Reproduktion oder Anwendung gelernter Sprachmuster - ein hoher Stellenwert zuzuschreiben: zum einen die Sprachproduktion ausgehend von Kognitivierungen, die das Ergebnis gemeinsamen Beobachtens und Erklärens im Unterricht sind; zum anderen aber auch Sprachproduktion als Ausdruck der Lernaltersprache, die ausgeht von individuellen Sprachverarbeitungen aus den Phasen der Sprachrezeption.

3 Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche sind in der nachfolgenden Skizze in ihren Hauptbezügen dargestellt:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> - Hörverstehen - Leseverstehen - Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen - Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatz - Grammatik - Aussprache und Intonation - Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> - soziokulturelles Orientierungswissen - verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz - praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> - Textrezeption - Interaktion - Textproduktion - Lernstrategien - Präsentation und Mediennutzung - Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Hinsichtlich ihrer funktionalen kommunikativen Kompetenz sind an die Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht Spanisch die Anforderungen so zu stellen, dass sie am Ende des sechsten Schuljahrganges in Teilen gemeinsam annähernd das Niveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreichen können.

3.1 Verfügung über die sprachlichen Mittel

Die im Schuljahrgang 6 zu erzielende Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel sind den unter den Punkten 3.2.1 bis 3.2.4 aufgeführten vier Grundfertigkeiten als nebengeordnet anzusehen.

Lexikalische Kompetenz:

(vgl. S. 111ff⁵)

Die Schülerinnen und Schüler sollten über genügend Wortschatz verfügen, um ihren elementaren Informationsbedürfnissen gerecht zu werden und um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können. Ferner sollten sie über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln verfügen, das es ihnen ermöglicht, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen, wobei in der Regel jedoch Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsichten gemacht werden. (A2)

Die zu erzielende lexikalische Kompetenz basiert auf folgenden Themenbereichen, die die Schüler sprachlich am Ende des Schuljahrganges 6 bewältigen sollten:

- Ich und meine Familie (Verwandtschaftsbeziehungen)
- Lebensumstände (z.B. Zimmer, Tagesablauf, Hobbys, Sport, Musik, Freundschaften, Ferien)
- Kontaktpflege (z.B. kulturelle Angebote, Freizeitaktivitäten, Uhrzeit, Verabredungen)
- Lebensmittel (Einkaufen, Zahlen von 1-100)
- Verkehrsmittel
- Haus- und Nutztiere

Dieser Themenkatalog kann fakultativ ergänzt werden mit den Themen Kleidung oder mittels einer Ausdehnung des Themas Schule, wobei ein Systemvergleich nicht angestrebt werden sollte.

Grammatische Kompetenz:

(vgl. S. 113f.)

Die Schüler sollten einfache grammatische Strukturen und Satzmuster begrenzt, aber korrekt verwenden, wobei in der Regel klar wird, was sie ausdrücken möchten. (A2)

Um die oben genannten Inhalte sprachlich umsetzen zu können, sollte die Erarbeitung folgender grammatischer Aspekte in dem Sinne angestrebt werden, wie es der Realisierung der kommunikativen Absicht dient (d i e n e n d e Funktion der Grammatik):

- Presente, Futuro Compuesto, Pretérito Perfecto
- modale Hilfsverben und Infinitivkonstruktionen mit *para*
- *ser*, *estar*, *hay*
- Verneinung und Frage
- einfache Satzverknüpfungen (s. schriftliche Produktion)
- Possessivbegleiter
- Angleichung der Adjektive

⁵ Diese und die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf themenentsprechende Textstellen des Referenzrahmens (a.a.O.).

- Präpositionen (vorrangig Orts- und Zeitangaben)
- einfache Vergleichsformen
- Imperative (2. Pers. bejaht)
- estar + gerundio
- Demonstrativbegleiter

Aussprache, Intonation sowie Orthografie sind den Bereichen Sprechen und Schreiben zugeordnet.

3.2 Kommunikative Fertigkeiten

3.2.1 Hörverstehen

(vgl. S. 72f., S. 73)

Grundlage für die unten angeführten zu erzielenden Kompetenzen sollen der zielsprachig geführte Klassenraumdiskurs und für den Unterricht aufbereitetes Material sein, welches durch ein langsames und deutliches Sprechtempo von Muttersprachlern gekennzeichnet ist.

Die Schülerinnen und Schüler können

- hinsichtlich ihnen vertrauter Themen genug verstehen, um angemessen darauf reagieren zu können, wobei die Reaktion nicht unbedingt sprachlicher Art sein muss; (A2+)
- einfache Erklärungen bzw. Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Themen von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, nähere Umgebung etc.); (A2)
- im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die von Muttersprachlern geführt werden, erkennen, wenn über ein ihnen bekanntes Thema gesprochen wird; (A2)
- kurzen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge (auch einfache und klare Durchsagen und Mitteilungen) die wesentlichen Informationen gemäß der Höraufträge entnehmen. (A2)

3.2.2 Leseverstehen

(vgl. S. 74ff)

Grundlage zum Erreichen der unten angeführten Kompetenzen sind Texte, die der Erfahrungswelt und dem sprachlichen Wissensstand der Schüler entsprechen. Weniger geeignet sind hierfür Lehrbuchtexte, da diese überwiegend als Sprachmodelle (u. a. für grammatikalische Analysen) und nicht als Lesetexte konzipiert sind. Wortschatzannotierungen sollten funktional zu den angestrebten Lesekompetenzen erfolgen. Die mit dem Lesen verbundenen Absichten sollen entsprechend der Kompetenzen variiert werden, so dass das globale, selektive und detaillierte Verstehen gefördert wird.

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt; (A1)
- kurze, einfache Texte (auch Briefe und Postkarten) lesen und verstehen, wenn das Verhältnis bekannter Wörter zu unbekanntem Wörtern das Verständnis der essentiellen Informationen nicht wesentlich beeinträchtigt; (A2)
- aus einfachen schriftlichen Materialien spezifische Informationen herausfinden. (A2)

3.2.3 Sprechen

(vgl. S. 64ff., S. 81, S. 84f., S. 117, S. 124f.)

Zu den Kompetenzen hinsichtlich der mündlichen Produktion gehören die Bereiche monologisches und interaktives Sprechen. Beiden Bereichen sind unterschiedliche Sprechhandlungen zugeordnet: Anders als beim monologischen Sprechen werden beim interaktiven Sprechen durch das Reagieren auf den Gesprächspartner andere Sprechhandlungen notwendig. Im Wechsel vom Sprechen zum Hören haben auch nichtsprachliche Kommunikationsmittel (z.B. Gestik, Mimik) ihren Einsatzort.⁶

Grundsätzlich gilt, dass die Aussprache gut verständlich sein soll, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird. (B1) Die Schüler sollen das spanische [r] aussprechen können und zwischen [r] und [rr] rezeptiv unterscheiden können.

Interaktives Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

- sehr kurze isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, machen dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren und die Kommunikation zu reparieren; (A1)
- bei einfachem, direktem Austausch begrenzte Informationen über vertraute Themen mitteilen, müssen aber in neuen Situationen Kompromisse beim Umfang der Mitteilungen eingehen; (A2)
- sozialen Kontakt herstellen durch Begrüßung, Abschied, sich vorstellen; (A2+)
- unkomplizierte Nachfragen zur eigenen Person und zum Befinden beantworten sowie weitere persönliche Informationen geben und erfragen; (A2)
- begrenzte Informationen über vertraute und routinemäßige Beschäftigungen auch in Form eines Interviews austauschen; (A1/A2)
- im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihnen in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird; (A2+)
- Nichtverstehen äußern bzw. um Wiederholung oder Erklärungen bitten. (A2+)

Monologisches Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Beschreibungen von Menschen, Lebensbedingungen, Alltagsroutinen etc. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen; (A2)
- etwas aus dem eigenen alltäglichen Lebensbereich beschreiben; (A2)
- sich zu Vorlieben und Abneigungen äußern und diese ansatzweise begründen; (A2+)
- eine kurze, einfache und eingeübte Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen. (A2)

⁶ vgl. Rahmenrichtlinien für das Gymnasium- Klasse 7-10, Spanisch, Hannover 1986, S. 7, S. 18f.

3.2.4 Schreiben

(vgl. S. 67f., S.86, S.118)

Die schriftliche Produktion kann sowohl der Vorentlastung zur mündlichen Produktion als auch der begleitenden Übung sowie einer schriftlichen Sicherung dienen. Einfache kreative Aufgaben sollen dazu führen, dass die Schüler ihr erworbenes Wissen in ansprechenden Kontexten neu organisieren und freier gestalten. Die Rechtschreibung soll so exakt sein, dass die Texte überwiegend verständlich sind. Der Akzentsetzung kann eine nachrangige Bedeutung beigemessen werden. (B1)⁷

Die Schülerinnen und Schüler können

- schriftliche Informationen zu den behandelten Themen erfragen oder wiedergeben. (A1)
- durch Aneinanderreihung einfacher Sätze über sich, die eigenen Lebensumstände bzw. zu einem behandelten Thema schreiben. (A2)
- kurze, einfache Biographien und einfache Texte über Menschen schreiben. (A2)
- eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze zu alltäglichen Aspekten in Form eines Textes zusammenfügen, indem sie diese mit Konnektoren wie *y*, *pero*, *porque* oder dem Relativpronomen bzw. der Konjunktion *que* verbinden. (A2)
- in persönlichen/ fiktiven Postkarten oder Briefen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen. (B1)

3.3 Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Handlungskompetenz ist mehr als das Aneignen von landeskundlichem Wissen; interkulturelle Kompetenz entspricht vielmehr einer Haltung, die der Lerner allmählich einnimmt und die ihn – in ausgeprägtester Form – zum Mittler zwischen unterschiedlichen Kulturen befähigt.

Geeignete Lernangebote wecken das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sich über die Schule hinaus auf andere Kulturen einzulassen und sich mit ihnen zu beschäftigen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen kulturell bedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten und erfahren zunehmend, dass die erfolgreiche Kommunikation in spanischer Sprache die Kenntnis und Beachtung kultureller Konventionen des jeweiligen Gesprächspartners voraussetzt.

Da Neues immer auf der Folie des Bekannten abgebildet wird, sollte auch im Bereich der Landeskunde nach dem Prinzip der *wohl-dosierten Fremdheiten* verfahren werden, d.h. nicht mit dem Fremdartigen, Exotischen, gänzlich Anderen sollte Erstaunen erzeugt werden - wie dies z.T. durch Fernsehbilder geschieht -, sondern das Vertraute in leicht veränderter Form sollte am Anfang Unterrichtsgegenstand sein. Besondere Bedeutung kommt dabei der Explizierung der in den Unterrichtsmaterialien implizit gegebenen landeskundlichen Informationen zu.

⁷ Auf spezielle Rechtschreibschwierigkeiten sollte mittels Übungen besonders eingegangen werden. Vgl. RRL, a.a.O., S. 21.

3.4 Methodische Kompetenzen

(vgl. S. 68ff., S.77f.)

Im Verlauf des Schuljahrganges 6 sind methodische Kompetenzen zu entwickeln, die es erlauben, die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen sowie bei geschriebenen und gehörten Texten den roten Faden zu erkennen, ohne sich von Unbekanntem irritieren bzw. ablenken zu lassen (A2):

- Weltwissen im Spanischunterricht anwenden
- Vorhersagen machen / Hypothesen bilden / Schlüsse ziehen
- Regeln ableiten / Strukturen erkennen.

4 Methodik

4.1 Unterrichtsgestaltung

Um einen handlungsorientierten und kommunikativen Unterricht zu verwirklichen, empfiehlt sich eine Sitzordnung, welche die sprachliche und nonverbale Interaktion vereinfacht und Platz für Bewegung/Aktivitäten im Raum schafft. Das Klassenzimmer sollte zusätzlich die Möglichkeit bieten, ein Erlebnisraum zu sein, beispielsweise indem es mit fachbezogenen Schülerprodukten (Collagen, Lernplakaten...), die auch zukünftig in den Unterricht einbezogen werden, ausgestattet wird.

Ausgehend vom Primat des Mündlichen gilt das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit ab der ersten Spanischstunde. Hierbei wird im Sinne *a u t h e n t i s c h e r* Sprechanlässe der Klassenraumdiskurs in der Fremdsprache gehalten. Die Unterrichtssprache ist nach Möglichkeit das peninsulare Spanisch, wobei sich lateinamerikanische Sprecherinnen und Sprecher an peninsularer Grammatik, Lexik und Pragmatik orientieren sollen. Hinsichtlich der Ausspracheschulung kommt der Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu: Sie achtet als Moderator und Vorbild gerade zu Beginn auf die konsequente Schulung der korrekten Aussprache ([r], Diskriminationsübungen zur bedeutungsverändernden Akzentuierung *tómate/tomate, de/te, casa/caza* etc.). Der Lehrer sorgt zudem für eine entspannte und freundliche Lernatmosphäre, um das Lernen zu optimieren. Hierbei ist zu bedenken, dass für diese Altersgruppe die Anerkennung und Bestätigung durch den Lehrer besonders wichtig ist.

Solange noch kein Lehrwerk für den Schuljahrgang 6 genehmigt ist und die derzeit auf dem Markt befindlichen den veränderten didaktischen und methodischen Ansprüchen nicht entsprechen, müssen Materialien von der Lehrkraft erstellt werden, die die zukünftige Lehrbucharbeit vorbereiten. (Es ist hilfreich, dass Kollegen sich gemeinsam eine Sammlung von sprachlich einfachen und altersgemäßen Geschichten anlegen.) Gleichzeitig achtet die Lehrkraft darauf, dass die Lerner Freiräume und Gelegenheiten erhalten, im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten das Unterrichtsgeschehen inhaltlich

und methodisch mitzugestalten: z.B. Sicherung des Textverständnisses durch Fragen der Lerner an die Mitschüler. Der Lehrer wird zum Moderator.

Spracherwerb

- Geschichten erzählen/ Handpuppen
- Unterrichtsdiskurs
- Projektarbeit
- Lieder/ Reime

Sprachlernen

- entdeckendes Lernen
- situatives Einführen
- Simulation (Dialog Schüler – Schüler, Schüler – Lehrer als Pseudomuttersprachler): höchstmögliche Authentizität, bei der auch die Erwartungshaltung des Schülers an den Partner unvorhergesehen torpediert werden sollte, z.B. durch Einbauen von Störungen, Überraschungen

Rolle des Lehrers

- Initiator
- Moderator
- Präsentator
- Gesprächspartner
- Lernbegleiter
- Prüfer

4.2 Rezeption

Zur Schulung der Rezeptionsfertigkeit empfehlen sich Materialien, die Inhalte transportieren und nicht lediglich als Sprachmodelle fungieren. Bei der Auswahl von Hör- und Lesetexten ist eine angemessene Progression wichtig. Die Materialien sollen zudem so beschaffen sein, dass die Lerner ihr Wissen aus anderen Sprachen nutzen können, um unbekannte Wörter bzw. den gesamten Text selbstständig erschließen zu können (Verweise auf englische Wörter, Fremdwörter, Grammatikphänomene etc.). Übungen zum extensiven und intensiven Verstehen besitzen die gleiche Wertigkeit. In diesen Phasen sind Kognitierungsgespräche sinnvoll, in denen die verschiedenen von Schülern verwendeten Strategien zur Bedeutungskonstruktion (Text) und zur Eigensemantisierung (Wort) bewusst gemacht werden. Zu beachten sind nicht nur die Grenzen der Eigensemantisierung hinsichtlich landesspezifischer Bedeutungsunterschiede (z. B. el bar = café, restaurante), sondern auch das Verhältnis von bekannter zu unbekannter Lexik.

Methodisch haben diese Prämissen folgende Konsequenzen für den Umgang mit neuen Vokabeln: Die Lehrkraft führt nur die aussagerelevanten Vokabeln bzw. diejenigen Vokabeln ein, die nicht durch den

Kontext zu erschließen sind. Die Semantisierung der übrigen erfolgt nur dann, wenn Schüler deren Bedeutung im Rahmen des intensiven Verstehens einfordern.

Generell gilt für die Vorentlastung des Vokabulars, dass sie möglichst einsprachig unter Zuhilfenahme von Gestik, Bildern, Tafelskizzen, Realia, Geschichten, Synonymen, Antonymen etc. erfolgen soll. Ferner soll zur Erleichterung des Hör- und Leseverstehens das inhaltliche Vorwissen der Schüler vor der Rezeption aktiviert werden, beispielsweise durch das Aufstellen von Hypothesen über den Text mithilfe von Titel, Schlüsselwörtern, Bildern etc.

Zum Leseverstehen:

Zum Trainieren des Leseverstehens können folgende fördernde Verfahren angewandt werden:

- Leitfragen
- Schwärzen von jedem siebten Wort oder den unbekanntem Wörtern
- das individuelle Unterstreichen all dessen, was die Schüler verstanden haben, um anschließend individuelle Sinnzusammenhänge zu erstellen
- Schlüsselwörter des Textes heraussuchen
- der Text liegt n u r in zerschnittener Form vor und soll von den Schülern rekonstruiert werden
- die Schüler stellen ihren Mitschülern konkrete Fragen zum Inhalt

Zum Überprüfen eignen sich folgende Verfahren:

- Correcto-Falso (hier ist ebenso wie bei Multiple-Choice auf die Formulierung zu achten: keine wörtlichen Zitate, da das Verständnis i n h a l t l i c h e r Zusammenhänge überprüft werden soll)
- Multiple-Choice

An Lesetexten können u.A. Texterschließungsstrategien geübt werden, die auf das Hörverstehen vorbereiten, wie z. B. das Fokussieren auf den Inhalt.

Zum Hörverstehen:

Neben dem Lehrervortrag, der eine zum Hörtext hinführende Funktion hat, kommen als Medien Kassetten, CDs (Kopfhörer können das Hörverstehen erleichtern) und Filme in Frage. Außerdem wird in vielen Phasen des Unterrichts durch die Verwendung der spanischen Sprache das Hörverstehen und die damit verbundene Eigensemantisierung trainiert.

S o l a n g e die Schüler noch nicht über die nötigen sprachlichen Fertigkeiten verfügen, kann das Verständnis auch über Malen, Pantomime, Zuordnung von Bildern zu der gehörten Geschichte, Anordnung von Bildern in richtiger Reihenfolge oder über eine kurze muttersprachliche Phase überprüft werden. Generell sollten zwei Durchgänge der Präsentation erfolgen, ein erster zur Überprüfung des Globalverstehens und ein zweiter, der der inhaltlichen Fokussierung dient. Die Art des Abfragens (s. auch Leseverstehen) orientiert sich an den mit dem Text verfolgten Intentionen und an den angestrebten Ergebnissen. Zu beachten ist, dass der Hörtext nicht noch zusätzlich als Lesetext präsentiert werden sollte.

4.3 Produktion

Nach der Aufnahme von Sprachmodellen durch rezeptive Verfahren kann als Überleitung zur produktiven Sprachanwendung eine Phase der Imitation (z.B. Chorsprechen) eingeschoben werden. Des Weiteren sollen Übungen zu Wortschatz (Lückentexte, Sopa de letras, Crucigramas...), zur Syntax (Verkürzung/Erweiterung von Sätzen/Texten, Laufdiktate, Formulieren von Sätzen aus einer bestimmten Anzahl von Wörtern, Erarbeitung und Festigung von Satzverknüpfungsvokabular...) und zu grammatischen Inhalten die Sprachproduktion vorbereiten. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei zudem der Bereitstellung eines für die jeweilige Thematik notwendigen, authentischen und den Schülerinteressen entsprechenden Wortschatzes zu. Im Hinblick auf die Effektivität von Lernprozessen sind außerdem einerseits die Vernetzung von Sach-/Wortfeldern untereinander und mit Grammatik sowie andererseits die Präsentation der Übungen in ansprechenden Kontexten von großer Wichtigkeit. Bei Auswahl und Gestaltung der Übungen gilt es außerdem, eine kontinuierliche Progression von engen Aufgaben (z.B. Einschleifübungen → Lückentexte → Textproduktion...) zu freieren Übungen zu beachten. Hierbei sollen zunehmend solche angeboten werden, die den Lernern Freiräume zur individuellen Ausgestaltung lassen.

Schreiben

Zum Ausbau der Schreibfertigkeit bieten sich folgende Übungsformen an:

- Lückentexte
- Diktate/Laufdiktate/Lückendiktate
- Formulieren von Sätzen aus Versatzstücken (Substantiv, Infinitiv, ggf. Präposition, Substantiv...)
- Sätze erweitern/verkürzen
- Antworten auf Fragen (auch unter Berücksichtigung verschiedener grammatischer Phänomene, z.B. Präpositionen) oder umgekehrt
- Bildbeschreibungen, Bildergeschichten
- Formulieren von Sätzen/Texten aus vorgegebenen Wörtern
- Verfassen einer Zusammenfassung anhand von Schlüsselwörtern
- Simulation des Chatters ('Schreibgespräch')
- Schreiben von Emails/Briefen/Tagebucheinträge
- als Vorbereitung des freien dialogischen Sprechens: Schreiben von Dialogen

Sprechen

Es soll sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen geschult werden, wobei in dem Schuljahrgang 6 Dialoge einen größeren Raum einnehmen werden. Bei der Förderung des dialogischen Sprechens wird im Sinne authentischer Kommunikation darauf geachtet, dass die Arbeitsaufträge den Lernern Freiräume bieten, die sie individuell ausgestalten können. Gespräche (unter Freunden, in der

Familie, Telefongespräche, Talkshow...) können schriftlich vorbereitet werden, langfristig gilt es jedoch sukzessive das freie Sprechen, ggf. ausgehend von Stichpunkten oder Versatzstücken, anzustreben. Reale Kommunikationssituationen können beispielsweise folgendermaßen vorbereitet werden: Eine Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt, die jeweils mögliche Äußerungen für eine Rolle (z.B. Verkäufer/Käuferin) erarbeiten. Nach einer gewissen Vorbereitungszeit müssen sich die Dialogpartner dann miteinander unterhalten und ihre vorbereiteten Notizen flexibel in das Gespräch einfließen lassen. Bei der Präsentation von vorbereiteten Ergebnissen (auch durch szenisches Darstellen) wird auf die Einbindung der Mitschüler durch Höraufträge geachtet. Für die Lerner ist das Zuhören um so spannender, je mehr die Lerner Raum für die individuelle Gestaltung haben und je authentischer der Vortrag ist. Weitere Übungen, die der Dialogschulung dienen, sind u.A.:

- Tandembögen (keine einzelnen Sätze, sondern Gespräche)
- Omnium-Kontakt
- der 'heiße' Stuhl
- situative Fließdiagramme
- Kugellager

Zur Schulung des monologischen Sprechens bieten sich u.A. folgende Übungen an:

- Vorstellen einer realen/fiktiven Person, beispielsweise auch ausgehend von Fotos/Collagen...
- Bildbeschreibung/Bildergeschichten
- kleinere Vorträge auf der Grundlage von Stichpunkten
- innere Monologe

4.4 Lernerautonomie

Im Hinblick auf die Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen und angesichts der didaktischen Prinzipien der Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung kommt der Förderung des autonomen Lernens eine besondere Bedeutung zu. Folgende Verfahren bieten sich hierfür an:

Entdeckendes Lernen: Es kann angewendet werden bei der Einführung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen. Wichtig ist in jedem Fall - gerade bei Schülern im ersten Lernjahr - dass geeignete Materialien, in denen das jeweilige Phänomen klar mit verschiedenen Paradigmen bzw. in einem aufschlussreichen Kontext identifizierbar ist, ausgewählt oder erstellt werden, damit den Lernern die Möglichkeit gegeben wird, über das Neue ins Gespräch zu kommen. So können sie dann selbstständig Regeln entwickeln und formulieren. Im Hinblick auf das Zulassen individueller Lernprozesse gilt es, eine enge Lenkung durch die Lehrkraft zu vermeiden. Dennoch wird darauf geachtet, dass am Ende ein auf der Basis des Materials plausibles Arbeitsergebnis festgehalten wird, welches später ggf. zu modifizieren ist (Hypothesen aufstellen, verifizieren, falsifizieren, Formulieren einer Regel durch die Schüler/innen). Wird Grammatik mit dieser Methode eingeführt, so sollte in dem Schuljahrgang 6 deutsch gesprochen werden (Festigung und Angleichung der Terminologie). Am Ende einer Stunde sollte möglichst eine Phase auf Spanisch stehen, in Grammatikstunden beispielsweise eine Übung in der Fremdsprache.

Stationenlernen: Hier steht die selbstständige Schüleraktivität im Vordergrund: Die Schüler erledigen Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen (Einzelarbeit zur Förderung der individuellen Fertigkeiten), zum Wortschatz (Eigensemantisierung, Festigung...), zur Textproduktion, zur Aufarbeitung spezieller Defizite etc. Dieses Verfahren bietet sich gerade zur Wiederholung oder/und Zusammenführung verschiedener Teilgebiete an. Mit ihm werden Plateauphasen geschaffen, in denen die Lerner das erworbene Wissen möglichst ohne Zeitvorgaben anwenden und festigen. Bei der Erstellung von Stationen wird darauf geachtet, dass möglichst ähnliche Zeitspannen für die Bearbeitung der verschiedenen Stationen eingeplant werden. Im Sinne einer Binnendifferenzierung ist es außerdem wichtig, dass sowohl obligatorische als auch fakultative Stationen angeboten werden.

Simulationen: Generell haben Simulationen im Spanischunterricht ihren Stellenwert. Über sie wird das Sprechhandeln in Situationen eingeübt. Zu Beginn des ersten Lernjahres wird man sich sicher auf 'mini-simulaciones' (*discusión entre padres e hijos, la fiesta* etc.) beschränken, doch kann hier ein entwicklungspsychologischer Aspekt für das effektive Lernen besonders nutzbar gemacht werden: gerade in diesem Alter spielen die Schüler gerne Szenen und sind besonders stolz, wenn sie bestimmte Situationen in der Fremdsprache bewältigen können.

Zu bedenken ist, dass hier die Kommunikation nur eine simulierte ist. Wirkliche Mitteilungsbezogenheit, Sprechakte, hinter denen ein authentisches Mitteilungsbedürfnis des Schülers steht, lassen sich hingegen nicht durchgängig inszenieren. Trotzdem kann die Lehrkraft durch den konsequenten Gebrauch des Spanischen, wann immer es möglich ist, viel dazu beitragen, dass der Gebrauch der spanischen Sprache im Spanischunterricht fast normal und natürlich wird.

Projektorientiertes Arbeiten: z.B. Basteln von Spielen (Memory...), Collagen (*mi familia, mi barrio...*). In diesen Phasen wird die Sprache funktionalisiert. Es findet authentische Kommunikation statt: *Dame la tijera por favor..., necesito un boli...*

Durch einen variantenreichen Methodeneinsatz sollten sowohl Individualität als auch Kooperationsfähigkeit gefördert werden. Für einen effektiven Spanischunterricht ist die Kombination von Phasen, in denen die Sprachvermittlung durch die Lehrkraft erfolgt, und solchen, in denen die Selbsttätigkeit von Schülern und selbstorganisiertes Lernen Vorrang haben, wichtig. Ausgehend vom Ziel möglichst unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten anzusprechen, ist es wichtig, auf eine große Variation unterschiedlicher Methoden und Übungen zu achten. Generell sollten Übungen möglichst handlungsorientiert, mitteilungsbezogen sowie situativ eingebettet sein und die Kreativität der Schüler ansprechen.

5 Leistungsbewertung

Ausgehend vom Primat des Mündlichen und der Tatsache, dass schriftliche Leistungen nur bedingt Rückschlüsse auf die mündliche Leistung zulassen, erfolgt die Bewertung des Mündlichen primär auf der Basis kontinuierlicher Beobachtung. Beide, sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Leistungen, orientieren sich gezielt an den zu erreichenden Kompetenzen (s. Kompetenzen). Die in den Kompetenzen festgelegten Beobachtungskriterien sind um folgende zu ergänzen:

1. Reproduktion

Wiedergabe des im Unterricht kognitiv erarbeiteten Wissens. Dies kann sich sowohl auf einfachste als auch auf kompliziertere Sachverhalte beziehen.

2. Reorganisation und Transfer

Selbstständige Verarbeitung und Anordnung des Gelernten. Dies geht über die Reproduktion hinaus bis hin zur Übertragung des Gelernten auf neue, ähnliche Aufgabenstellungen.

3. Problemlösendes Denken

In kreativer, entdeckender Weise werden neue Aufgaben gelöst, die eine Übertragung von erworbenen und erlernten Sprachwissen auf neue Situationen bzw. Kontexte beinhalten.

Ferner ist bei der abschließenden Beurteilung der Schülerleistungen auch der individuelle Lernfortschritt zu berücksichtigen. Ebenso werden persönliches Engagement, Bereitschaft zur Zusammenarbeit und schöpferische Phantasie in die Gesamtbewertung einbezogen. Die individuellen Leistungen der Schüler sind in Beziehung zu setzen zum Leistungsstand der Lerngruppe wie auch zu den Lernzielen, die sich aus den zu erreichenden Kompetenzen ergeben.

Empfehlenswert wäre, im ersten Halbjahr weniger Klassenarbeiten als im zweiten Halbjahr zu schreiben. Sowohl Hörverstehen als auch Leseverstehen sollten Gegenstand von Klassenarbeiten sein. Die Klassenarbeiten sollen dem Schüler Gelegenheit bieten, sein erworbenes Sprachwissen und -können flexibel anzuwenden. Sie dienen nicht ausschließlich der Fehlervermeidung, etwa in Form von Abfrageübungen, sondern sind überwiegend produktionsorientiert anzulegen. Dementsprechend sind Rechtschreibfehler gering zu gewichten. Grundlage der Bewertung ist vorrangig die Realisierung der kommunikativen Absicht und Kreativität, nicht der Verstoß gegen das Sprachsystem. Dementsprechend sind Fehler, die offensichtlich der Lerner- oder Interimssprache entspringen (Reorganisation) anders zu behandeln als solche, die ein Verstoß gegen bereits erarbeitetes Sprachwissen sind.

Es obliegt den Fachkonferenzen, die Gewichtung von mündlicher und schriftlicher Leistung so festzulegen, dass dem Primat des Mündlichen ausreichend Rechnung getragen wird, und weitere Ermessensspielräume nach Bedarf zu füllen.