

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra německého jazyka

**PLÁNOVÁNÍ VÝUKY NĚMECKÉHO JAZYKA
A JEJÍ PROVEDENÍ NA 3. ZÁKLADNÍ ŠKOLE
V CHEBU DLE SOUČASNÉHO ŠVP**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Pažd'orová

Učitelství pro SŠ, obor NJ-ČJ

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Věra Krbůšková

Plzeň, 2014

WESTBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN PILSEN

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

Lehrstuhl für deutsche Sprache

**UNTERRICHTSPLANUNG DER DEUTSCHSTUNDEN
UND IHRE DURCHFÜHRUNG NACH DEM
GEGENWÄRTIGEN SCHULBILDUNGSPROGRAMM
AN DER „3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA“ IN CHEB**

DIPLOMARBEIT

Bc. Petra Pažd'orová

Lehramt für die Sekundarstufe II., Lehrfächer Deutsch – Tschechisch

Betreuer der Diplomarbeit:

Mgr. Věra Krbůšková

Pilsen, 2014

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra PAŽĎOROVÁ**
Osobní číslo: **P12N0211P**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství českého jazyka pro střední školy**
Učitelství německého jazyka pro střední školy
Název tématu: **Plánování výuky německého jazyka a její provedení na 3. Základní škole v Chebu dle současného ŠVP**
Zadávací katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studium pramenů odborné literatury.
Stanovení cíle.
Zpracování teoretické části.
Zpracování praktické části. Plánování a realizace výuky.
Vyhodnocení závěrů a doporučení pro praxi.
Pravidelné konzultace s vedoucím práce.
Diplomová práce bude vypracována v německém jazyce.

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah pracovní zprávy: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Seznam odborné literatury:


Neuner, Gerd u. a.: Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt, 2003.
Kroner, Bernd/Schauer, Herbert: Unterricht erfolgreich planen und durchführen: der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis. Köln: Aulis-Verl. Deubner, 1997.
Choděra, Radomír: Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia, 2006.
Heyd, Gertraude: Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt am Main: Verlag Diesterweg, 1991.
SERR: Společný evropský referenční rámec pro jazyky.
RVP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
ŠVP: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Věra Krbůšková
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: 3. prosince 2012
Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2014


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Mgr. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 3. prosince 2012

V Plzni dne 18. listopadu 2013
č.j. ZČU-035034/2013/Vo

Rozhodnutí

Dle ust. čl. 55 odst. 3 Studijního a zkušebního řádu v platném znění (dále jen studijní a zkušební řád) rozhodl děkan

takto:

Studentce **Petře Paždřové**, nar. 18. ledna 1990, bytem **Cheb, Dvořákova 34**, studující ve studijním programu **Učitelství pro střední školy**, studijní oborová kombinace **český jazyk-německý jazyk** se určuje náhradní termín odevzdání diplomové práce s názvem „**Plánování výuky německého jazyka a její provedení na 3. Základní škole v Chebu dle současného ŠVP**“ na **30. června 2014**.

Odůvodnění:

Studentka byla povinna odevzdat kvalifikační práci dle jejího zadání nejpozději do 30. dubna 2014. Studentka, aniž by odevzdala kvalifikační práci, podala k děkance fakulty žádost o stanovení náhradního termínu odevzdání kvalifikační práce s odůvodněním, že do termínu původně určeného pro odevzdání diplomové práce není schopna ze zdravotních důvodů práci odevzdat.

Děkanka s ohledem na důvody uvedené v žádosti vyhověla žádosti studentky a v souladu s ust. čl. 55 odst. 3 studijního a zkušebního řádu stanovila studentce náhradní termín pro odevzdání kvalifikační práce.

Poučení:

Proti tomuto rozhodnutí není opravného prostředku.

U.S.  

Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka FPE ZČU v Plzni

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze zdroje uvedené v seznamu použité literatury.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Plzeň, 30. června 2014.

.....

Bc. Petra Pažd'orová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce, Mgr. Věře Krbůškové, za trpělivost, cenné rady a pomoc při zpracování tohoto tématu.

Zvláštní poděkování patří také 3. Základní škole v Chebu. Především Mgr. Štěpánce Dostálové a Mgr. Evě Pospíšilové, které mi poskytly mnohé cenné rady.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin dieser Diplomarbeit, Mag. Věra Krbůšková, für ihre Geduld, wertvollen Ratschläge und Hilfe bei der Ausarbeitung dieses Themas bedanken.

Besonderer Dank gehört auch der „3. Základní škola“ in Cheb und vor allem Mag. Štěpánka Dostálová und Mag. Eva Pospíšilová, die mir viele wertvolle Ratschläge gaben.

Verzeichnis der benutzten Übersetzungen

Dieses Verzeichnis dient zur besseren Orientierung über die benutzten Übersetzungen von tschechischen Wörtern und Wendungen, die nur im Tschechischen vorkommen oder die, die im Tschechischen und im Deutschen jeweils eine andere Bedeutung haben. Dieses Verzeichnis enthält auch einige Abkürzungen, die im Text verwendet werden.

Erwarteter Aufstieg (oder nur Aufstieg) – im Rahmen dieser Diplomarbeit wird dieser Begriff für die Bezeichnung der tschechischen Wortverbindung „očekávaný výstup“, als das erwartete Niveau der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler dargestellt. Das Wort Aufstieg ist in übertragener Bedeutung des Wortes zu verstehen.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen - (GER) – im Tschechischen: Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme

Gesetz Nr. 561/2004 GBl. der vorschulischen, primären, sekundären, berufsbildenden höheren Schulen und einigen anderen Formen der Schulbildung – gekürzt nur als **Schulgesetz** – im Tschechischen: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Grundbildung – im Tschechischen: základní vzdělávání – dieser Begriff wird für die Bezeichnung des neunjährigen Bildungsprozesses im Rahmen der Primarstufe und Sekundarstufe I benutzt und synonymisch für die Bezeichnung „primäre Ausbildung“ oder „Primarstufe“ verwendet.

Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik – gekürzt nur als **Nationalprogram**– im Tschechischen: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Primarstufe – dieser Begriff hat zwei Bedeutungen. Zunächst die Bezeichnung der primären („ersten“) neunjährigen Bildungsetappe im Allgemeinen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit als Grundbildung bezeichnet wird. Oder auch die Bezeichnung für den Zeitraum vom 1. bis 5. Jahrgang, die auch als erste Stufe benannt werden kann.

Primarstufe und Sekundarstufe I – Wortwendung - es handelt sich um die Bezeichnung von zwei Stufen, in die die tschechische „základní škola“¹ geteilt ist. Primarstufe bezeichnet die Jahrgänge von 1. bis 5. und die Sekundarstufe I von 6. bis 9.

Rahmenbildungsprogramm (RBP) – im Tschechischen: *Rámcový vzdělávací program*

Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung (RBP-GB) – im Tschechischen: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*

Schulbildungsprogramm (SBP) – im Tschechischen: *Školní vzdělávací program*

Schulbildungsprogramm der „3. Základní škola“ in Cheb (SBP-Cheb) – *Školní vzdělávací program 3. Základní školy v Chebu*

Sekundarstufe - dieser Begriff kann zwei Bedeutungen haben. Zunächst die Bezeichnung der sekundären („zweiten“) Bildungsetappe (z. B. Berufsschule, Fachoberschule, Gymnasium usw.) im Allgemeinen. Zum Anderen die Bezeichnung für den Zeitraum von der 6. bis 9. Klasse, die auch als zweite Stufe bezeichnet werden kann. Zum Zwecke dieser Diplomarbeit wird der Zeitraum von der 6. bis 9. Klasse als Sekundarstufe I oder als zweite Stufe bezeichnet. Die darauffolgende Ausbildungsetappe wird als Sekundarstufe II benannt.

Weißbuch (WB) – im Tschechischen: *Bílá kniha*

¹ Wörtlich übersetzte Benennung „základní škola“ bedeutet im Deutschen „die Grundschule“. Es entsteht ein Bedeutungsunterschied zwischen diesen Begriffen. Zunächst die Benennung „základní škola“, die die Klassen von der 1. bis zur 9. Klasse bezeichnet. Anders die deutsche Bezeichnung „Grundschule“, die die Klassen 1 bis 4 umfasst. Wegen dieses Unterschieds werden die Bezeichnungen „základní škola“ oder „Primarstufe und Sekundarstufe I“, bzw. „Grundbildung“ benutzt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
THEORETISCHER TEIL.....	13
1 Ausbildung und Schulreform	13
2 Grundbildung	16
3 System der curricularen Dokumente	18
3.1 Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik, Weißbuch und Schulgesetz.....	20
3.2 Rahmenbildungsprogramme.....	23
3.2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen als Vorlage für ein neu-überarbeitetes Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung.....	25
3.2.2 Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung.....	31
3.3 Schulbildungsprogramme	39
PRAKTISCHER TEIL.....	43
4 Pädagogische Forschung im Allgemeinen	43
5 Pädagogisches Experiment an der „3. Základní škola“ in Cheb.....	45
6 Unterrichtspläne der Deutschstunden	48
6.1 Die erste Unterrichtsstunde.....	50
6.2 Die zweite Unterrichtsstunde.....	58
6.3 Die dritte Unterrichtsstunde.....	65
7 Auswertung der allgemeinen Unterrichtsziele	72
8 Auswertung einiger Hypothesen	77
8 Analyse der Selbsteinschätzung und Auswertung der letzten Hypothese.....	84
9 Fazit und Folgerung für die Schulpraxis.....	87
Zusammenfassung.....	89
Resümee	91
Literaturverzeichnis und Quellenangaben.....	92
Tabellen- und Diagrammverzeichnis	95
Anlagenverzeichnis	96

Einleitung

Die Arbeit der Lehrenden erfordert eine tägliche Vorbereitung und Unterrichtsplanung, während jeder der Lehrenden verschiedene Aspekte in Erwägung ziehen soll. Hierbei entsteht eine Reihe von verschiedenen Fragen, die gut durchdacht werden müssen. Gleichzeitig müssen bestimmte Kriterien und Lehrpunkte beachtet und eingearbeitet werden.

Mit Fragen aus dem didaktischen Bereich beschäftigte sich die Bachelorarbeit *Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf am Beispiel einer Unterrichtseinheit für Deutsch als Fremdsprache an der „3. Základní škola“ in Cheb*², die sich theoretisch sowie praktisch vor allem dem Modell Didaktische Analyse widmet.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Unterrichten aus einem anderen Gesichtspunkt. Und zwar aus der Sicht der curricularen Dokumente und sie bemüht sich um eine Erweiterung der in oben erwähnten Bachelorarbeit enthaltenden Informationen. Sie wurde als *Unterrichtsplanung der Deutschstunden und ihre Durchführung nach dem gegenwärtigen Schulbildungsprogramm an der „3. Základní škola“ in Cheb* benannt.

Obwohl meine Lehrbefähigung zum Unterrichten an einer Sekundarstufe II bestimmt ist, wurde für diese Abschlussarbeit „základní škola“ aus zwei Gründen ausgewählt.

1. An diesem Schultyp ist es möglich, die einzige obligatorische Bildungsetappe zu realisieren.

2. Die Grundbildung kommt vor der Bildung an der Sekundarstufe II und meiner Meinung nach, sollten alle Lehrenden die vorangegangenen sowie die nachfolgenden Bildungsetappen kennen.

Der Schwerpunkt wird auf die Sekundarstufe I und vor allem den 9. Jahrgang gelegt. Dieser Jahrgang ist der letzte und die curricularen Dokumente stellen für diesen die erwarteten Aufstiege fest. Angestrebt wird solche Informationen und Kenntnisse zusammenzufassen, die vor allem mit dem Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache an der Sekundarstufe I zusammenzuhängen.

² PAŽĎOROVÁ, Petra: *Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf am Beispiel einer Unterrichtseinheit für Deutsch als Fremdsprache an der „3. Základní škola“ in Cheb*. Plzeň, 2012. Bachelorarbeit. Westböhmische Universität in Pilsen. Betreuer der Bachelorarbeit: Dietmar Heinrich Dipl. Päd.

Im Rahmen des theoretischen Teils werden die ausgewählten curricularen Dokumente nach den allgemeinen Informationen über Ausbildung und Schulreform sowie Grundbildung vorgestellt. Diese Auswahl geht von dem sogenannten Weißbuch und Schulgesetz über Rahmenbildungsprogramme bis zu dem Schulbildungsprogramm der „3. Základní škola“ in Cheb.

Es wäre widersinnig und unmöglich in einer Diplomarbeit, alle curricularen Dokumente ausführlich vorzustellen und einerseits ist es auch nicht Zweck dieser Arbeit. Andererseits sollte, meiner Meinung nach, jeder Lehrende alle curricularen Dokumente mindestens im Allgemeinen kennen und sie als ein sich gegenseitig-ergänzenden Komplex wahrnehmen.

Die curricularen Dokumente ermöglichen den Lehrenden sich einen Überblick nicht nur über bisherige Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch über die weitere Entwicklung der Schüler zu verschaffen. Dem zukünftigen Lehrer oder Dienstanfänger könnte „dieser Überblick“ seine ersten Schritte bei der alltäglichen Unterrichtsplanung erleichtern. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit wird unter anderem angestrebt, zu beweisen oder zu widerlegen, dass solche Dokumente die Arbeit der Lehrenden tatsächlich erleichtern können.

Der praktische Teil enthält drei Unterrichtspläne für den 9. Jahrgang, die von dem Buch von Gerd Neuner u. a.³ und Dagmar Čábalová⁴ sowie von dem Schulbildungsprogramm ausgehen. Es ist von großer Bedeutung, die didaktischen Kenntnisse sowie die Erkenntnisse von curricularen Dokumenten nicht isoliert zu betrachten, sondern als ein „Komplex“ wahrzunehmen, deren „Teile“ verbunden und verknüpft sein sollten und darum bemüht sich auch der praktische Teil.

Nach den einzelnen Unterrichtsplänen befindet sich eine Beschreibung des Unterrichtsverlaufs und kurze, stichwortartige Zusammenfassung der Stunde sowie eine Auswertung der konkreten Ziele. Die allgemeinen Ziele der drei Unterrichtsstunden werden folgend ausgewertet.

Im praktischen Teil werden auch Forschungsproblem und Hypothesen formuliert, überprüft und ausgewertet. Ein Fazit und Folgerungen für die Praxis schließen den praktischen Teil ab.

³ NEUNER, Gerd u. a.: *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Fernstudieneinheit 18. München : Langenscheidt, 2003.

⁴ ČÁBALOVÁ, Dagmar: *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011.

Innerhalb der Abschlussarbeit wird häufig die Person der Lehrenden und die Person der Lernenden mit verschiedenen synonymen Bezeichnungen erwähnt. Sie werden gleichberechtigt nebeneinander gestellt und es handelt sich nicht um die Bevorzugung des männlichen Geschlechtes. Die Lernenden werden im Zusammenhang mit der Grundbildung vor allem als Schüler bezeichnet.

THEORETISCHER TEIL

1 Ausbildung und Schulreform

Unsere Gesellschaft entwickelt sich ständig und im Zusammenhang damit ändern sich auch die Lebensbedingungen und Lebensbedarfe. Es ist von Bedeutung, darauf zu reagieren - auch im Schulwesen. Ausgehend davon wurden Schulreformen in ganz Europa in Angriff genommen.

Obwohl laut Košák Europa kein einheitliches Ausbildungssystem hat, können gemeinsame Entwicklungstendenzen gefunden werden. Es handle sich vor allem um einen gleichwertigen Zugang zu allen Lernenden, Erhöhung des Ausbildungsniveaus, Förderung des lebenslangen Lernens und um Anknüpfung der einzelnen Bildungsetappen sowie Betätigung der erworbenen Kenntnisse in der Praxis.⁵ Trotz der gemeinsamen Tendenzen tragen die einzelnen Staaten volle Verantwortung für ihr Ausbildungssystem und es liegt in ihrem Interesse, dass sie zu einer Zusammenarbeit gerichtet werden.⁶

Die gemeinsamen Entwicklungstendenzen wurden auch mit der Entstehung der Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen bestätigt, dessen Ziele eng mit Sprachpolitik des Europarates zusammenhängen und dank der Mehrsprachigkeit zur Förderung der Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen führen.⁷

Die Tschechische Republik reagierte auch auf solche ständige Entwicklungen. Mit der Schulreform wurde hier schon im Jahre 2000 angefangen. Zuerst wurde angestrebt, ein strategisches Dokument für eine langfristige Richtung des tschechischen Schulwesens zu bilden und so entstand im Jahre 2001 das sogenannte Weißbuch, in dem die grundlegenden Bildungsziele formuliert werden und als Grundlage für weitere Reformschritte dient.⁸

⁵ vgl. KOŠÁK, Pavel: „Reformuje celá Evropa“, in: ZEMAN, Václav (Hg.): *Reforma školství v České republice*. Praha : Člověk v tísni, společnost při ČT, 2006. S. 7.

⁶ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha : ÚIV, Tauris, S. 30.

⁷ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*. [online]. <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/102.htm>>

⁸ vgl. ZEMAN, Václav: *Reforma školství v České republice*. Praha : Člověk v tísni, společnost při ČT, 2006. S. 5.

Folgend entstanden und entstehen die neu überarbeiteten Bildungsprogramme sowie andere Dokumente, die die weiteren Veränderungen und Entwicklungen im Schulsystem voraussetzen. Mit den zukünftigen Plänen beschäftigen sich zum Beispiel folgende Dokumente: „*Langfristiges Vorhaben der Ausbildung und Entwicklung des Ausbildungssystems in der Tschechischen Republik (2011-2015)*“⁹ und „*Haupttrichtungen der Ausbildungspolitik-Strategie bis Jahre 2020*“¹⁰.

Im Zusammenhang damit ist vor allem die Arbeit an einer Aktualisierung des Rahmenbildungsprogramms für die Grundbildung erwähnenswert. Sie fing schon im Jahre 2011 an und dieser Schritt ruft auch Veränderungen in Schulbildungsprogrammen hervor, die aktualisiert werden müssen.¹¹

All diese Dokumente und damit verbundene Veränderungen beweisen, dass die Schulreform nicht am Ende ist. Die Curricula und Bildungsdokumente haben keines Falls eine lebenslängliche Geltung und es ist Relevant, nach einem bestimmten Zeitabstand die Dokumente zu untersuchen, zu aktualisieren und wieder den neu-eintretenden Bedingungen anzupassen.

Zu den Aufgaben der Schulreform gehört auch die Anfertigung von einer Lehrwerkliste, die der neuen Curriculum-Auffassung entsprechen wird. Anhand der Ergebnisse der Schulinspektion entspricht bedauerlicherweise die Konzeption von zahlreichen Lehrwerken und Hilfsmittel oft nicht Aktualität der Entwicklung neuer Lehrpläne und werden nur formal im Einklang mit RBP gesetzt.¹² Ausgehend davon ist es von Bedeutung, die Lehrenden mit neuen Bildungsprogrammen bekanntzumachen, weil sie sich nicht nur auf die Bearbeitung und Struktur ihres Lehrbuches verlassen sollen.

Sinn und Bedeutung dieser Schulreform wird in Themenbericht der tschechischen Schulinspektion: „*Analyse der Schulbildungsprogramme für die Grundbildung im Zeitraum 2007 – 2011*“ beschrieben und es wird erwähnt, dass die Schulen autonom und verantwortlich für die Bildung sein sollten. Die Bildung solle für alle Schüler gewährleistet werden,

⁹ Schulministerium: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Praha, 2011.

¹⁰ Schulministerium: *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020: Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha, 2013.

¹¹ vgl. Nationalinstitut für Bildung: <<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro?highlightWords=informace+%C3%BAprav%C3%A1ch>>

¹² vgl. Tschechische Schulinspektion: *Tematická zpráva: Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007-2011*. Praha, 2012. Zugänglich auf WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>>. S. 24.

mit der man unter Berücksichtigung ihrer Individualität und zur Förderung ihrer Motivation zum Lernen gelange. Die Schüler sollten in einem sicheren, zusammenarbeitenden und offenen Milieu der Schule ausgebildet werden, das die verknüpften und in der Praxis verwendbaren Kenntnisse gewährleisten werde.¹³ Solche Ziele und Voraussetzung entsprechen teilweise den Tendenzen, die laut Košák im vorigen Kapitel beschrieben wurden.

Folgend ist von Wichtigkeit, die allgemeine Charakteristik und Ziele der Grundbildung zu erwähnen und erst danach wird das System der curricularen Dokumente und ihre Auswahl vorgestellt.

¹³ vgl. Tschechische Schulinspektion: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>, S. 6.

2 Grundbildung

Die Grundbildung stellt die einzige Bildungsetappe vor, die für alle Kinder in der Tschechischen Republik pflichtig ist.¹⁴ Sie kann an der „základní škola“ realisiert werden und ist in zwei Stufen geteilt - Primarstufe (vom 1. bis 5. Jahrgang) und Sekundarstufe I (vom 6. bis 9. Jahrgang).¹⁵

Ziele dieser Bildungsetappe stellt das Schulgesetz fest - die Schüler sollten kommunizieren, zusammenarbeiten, Lernstrategien und schöpferisches Denken aneignen, zum lebenslangen Lernen motiviert werden, Respekt und Toleranz zu anderen Menschen sowie Kulturen haben.¹⁶

Trotz der gemeinsamen Ziele der Grundbildung, sind beide Stufen deutlich unterschiedlich. Laut Weißbuch hat jede Stufe ihre spezifischen Ausbildungsziele, unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Formen.¹⁷

Die Sekundarstufe I schließt diese Etappe ab, während derer eine grundlegende Allgemeinbildung den Schülern vermittelt werden soll.¹⁸ Laut Weißbuch ist Unterrichten an dieser Stufe von deutlichen Persönlichkeitsänderungen erschwert, die vor allem in Schwankung von Lernleistungen, Widerstreben der Erwachsenen und in Hervorhebung ihrer Individualität bestehen. Es erfordere die Zusammenarbeit von Lehrenden und Schülern, die an gegenseitiger Toleranz und Respekt von individuellen Bedürfnissen gegründet sei.¹⁹

Schwierigkeit dieser Stufe besteht noch darin, dass die Schüler sich an selbständiges Arbeiten gewöhnen und dafür die Verantwortung übernehmen müssen. Die Lehrenden sollen neue aktivierende Unterrichtsmethoden und -formen benutzen und eine neue Bewertungsweise wählen (von Bedeutung sind durchlaufende Ergebnisse und Individualität der Schüler).²⁰ Laut RBP-GB ist noch zu erwähnen, dass das anspruchsvollere Milieu der zweiten Stufe ermöglicht, langfristige Aufgaben oder Projekte aufzugeben.²¹

¹⁴ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 47.

¹⁵ vgl. Schulministerium: *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, § 44.

¹⁶ vgl. ebd.

¹⁷ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 47.

¹⁸ vgl. a. a. O., S. 48 f.

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ vgl. a. a. O., S. 49.

²¹ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 9.

Erziehung und Ausbildung vor allem an der Sekundarstufe I beruhen auf Beziehungen zwischen Eltern und Schule sowie auf dem Verhältnis zwischen schulischem und außerschulischem Leben.²²

Zum Schluss dieses Kapitels ist noch eine zusammenfassende Definition zu erwähnen: „Den Schülern muss die Möglichkeit gegeben werden, Erfolg zu erleben, keinen Angst vor Fehlern haben und mit diesen zu arbeiten.“²³

Zusätzliche Informationen über Sekundarstufe I erschließen die folgenden Kapitel über einzelne curriculare Dokumente.

²² vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 49.

²³ Originale Fassung: „Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 9.

3 System der curricularen Dokumente

Zuerst ist zu erklären, was überhaupt ein Curriculum ist. Dieser Begriff wird im Tschechischen selten benutzt und seine Bedeutung ist nicht eindeutig.

Das Wort Curriculum stammt ursprünglich aus dem lateinischen Wort „*currere*“ und bedeutet „*laufen*“. Im Sinne der Pädagogik handelt es sich um „Bewegung“ zu den geplanten Zielen der Ausbildung.²⁴ Laut Libuše Podlahová ist noch zu schreiben, dass der Begriff Curriculum nicht nur Ausbildungsziele, sondern auch Inhalte der Ausbildung, ihre Durchführung, Evaluation, allgemeine Bedingungen und Voraussetzungen für die Ausbildung bezeichnet.²⁵

Die curricularen Dokumente sollten laut Janík die Ausbildung regulieren sowie den Raum für Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht begrenzen.²⁶ Laut Weißbuch soll eine höhere Qualität und Effektivität der Bildung dank Entstehung von neuen Bildungsprogrammen erreicht werden, die den individuellen sowie allgemeinen Bedürfnissen entsprechen werden.²⁷

In der Tschechischen Republik wurde ein neues System der curricularen Dokumente für die Bildung der Schüler von 3 bis 19 Jahren eingeführt, das von dem Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik (sog. Weißbuch) und Schulgesetz (Nr. 561/2004 GBl.) ausgeht. Die curricularen Dokumente wurden für zwei Ebenen entwickelt. Die staatliche Ebene ist vom Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik (sog. Weißbuch) und Rahmenbildungsprogramme vertreten. Die schulische Ebene wird von Schulbildungsprogrammen repräsentiert, die jede Schule verfassen und laut dieser unterrichten muss.²⁸

²⁴ vgl. Nationalinstitut der Fachausbildung: <<http://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>>

²⁵ vgl. PODLAHOVÁ, Libuše: *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. 1. vydání. Praha : Grada, 2012. S. 22.

²⁶ vgl. JANÍK, Tomáš: *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 2009.

²⁷ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 18.

²⁸ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 5.

Den Angaben der Tschechischen Schulinspektion nach entstanden in vier Etappen insgesamt 284 Rahmenbildungsprogramme und nachfolgend bildeten die einzelnen Schulen ihre eigenen Schulbildungsprogramme.²⁹

Folgend werden die einzelnen curricularen Dokumente vorgestellt. Es ist von Belang von der höchsten Ebene des Ausbildungssystems auszugehen, weil die einzelnen curricularen Dokumente an sich anknüpfen und die niedrigste Ebene von der höchsten ausgeht.

²⁹ vgl. Tschechische Schulinspektion: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>, S. 3

3.1 Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik, Weißbuch und Schulgesetz

Dieses Kapitel erfasst Grundinformationen über die höchste Ebene des Ausbildungssystems in der Tschechischen Republik. Auf dieser Ebene befinden sich Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik, Weißbuch und Schulgesetz. Erst unter diesen Dokumenten, aber immer noch auf der staatlichen Ebene, stehen die Rahmenbildungsprogramme, denen folgend ein selbständiges Kapitel gewidmet wird.

In der Einleitung des Weißbuches wird erwähnt, dass das Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik aufgrund des Regierungsbeschlusses aus dem Jahre 1999 entstand und damit die Hauptziele der Bildungspolitik angenommen wurden. Dank dieser angenommenen Ziele käme es dazu, dass die folgenden zukünftigen Schritte und Entwicklungen des Schulwesens von dem allgemein-angenommenen Rahmen der Bildungspolitik und von klar begrenzten mittelfristigen und langfristigen Absichten ausgehen sollten. Sie sollten in Form eines verbindlichen Regierungsdokuments, sog. Weißbuch verfasst werden.³⁰

Während der Bearbeitung dieses Dokumentinhaltes wurde von zahlreichen Unterlagen (z. B. Jahresberichten des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport; Folgerungen der öffentlichen Diskussion „*Aufforderung für zehn Millionen*“) ausgegangen. Es erschienen zahlreiche Kommentare zum Inhalt und nach ihrer Einarbeitung wurde die endgültige Fassung des Nationalprogrammes der Ausbildungsentwicklung in der Tschechischen Republik während der Regierungssitzung am 7. Februar 2001 angenommen.³¹

Es ist noch der Begriff Weißbuch zu definieren: „*Das tschechische Weißbuch wird als Systemprojekt aufgefasst, das die Gedankenausgangspunkte, allgemeine Absichten und Entwicklungsprogramme formuliert, die für die Entwicklung des Ausbildungssystems im mittelfristigen Horizont maßgebend sein sollen.*“³²

³⁰ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, naklad. Tauris, S. 7.

³¹ vgl. ebd., S. 7 f.

³² Eigene Übersetzung von: „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ - KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 7.

Zu erwähnen ist, dass sich dieses Dokument darum bemüht, die gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse zu berücksichtigen.³³ Es hat sich gezeigt und damit auch bestätigt, dass alle Ziele und Voraussetzungen des Weißbuches nicht erfüllt werden müssen. Darum wurde vorgeschlagen, die sechsjährigen und achtjährigen Gymnasien schrittweise abzubauen, aber dieser Vorschlag stieß auf Kritik aus der Reihe von Experten, Lehrern sowie Eltern und wurde deswegen von diesem Vorhaben abgelassen.³⁴ Dies beweist, dass die curricularen Dokumente in keinem Fall als Dogma betrachtet werden können.

Die Ausbildung wird laut Weißbuch von mehreren Ebenen vertreten, die sich nicht nur auf Vernunftfähigkeiten (Wissen und Kenntnisse), sondern auch auf andere Fähigkeiten und Werte konzentrieren. Es handle sich um die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit der Lernenden und ihrer Fähigkeiten, sich im Leben sowie auf dem Arbeitsmarkt durchzusetzen und mit anderen Menschen und Kulturen zusammenzuleben.³⁵ Ausgehend davon ist von Bedeutung, das Bildungssystem zu verbessern und den gegenwärtigen Bedingungen anzupassen. Im Rahmen der Fremdsprachen wurde angestrebt, ihr Unterrichten zu stärken und schrittweise die Kommunikationsfähigkeit in zwei Fremdsprachen zu erreichen.³⁶

Es ist zu erwähnen, dass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen ermöglichen sollten, mit einer weiteren Bildungsetappe fortzufahren, sowie die Interessengebiete weiter zu entwickeln.³⁷

Ziele und Richtungen des Weißbuchs sowie aller anderen tschechischen curricularen Dokumente befinden sich in Übereinstimmung mit dem Schulgesetz (Nr. 561/2004 GBl.). Dieses Gesetz definiert die Möglichkeiten, Pflichten, Voraussetzungen und Bedingungen der vorschulischen sowie der primären, sekundären und einigen anderen Formen der Bildung in der Tschechischen Republik. Die einzelnen Paragraphen sind nicht erwähnenswert. Wie oben bereits beschrieben wurde, gehen die einzelnen curricularen Dokumente von den Gesetzen aus, woraus der Inhalt des Schulgesetzes zu erschließen ist. Es ist angebracht nur zu erwähnen, dass eine Novellierung dieses Schulgesetzes stattfand.

³³ vgl. KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha* (2001). [online]. Praha: ÚIV, Tauris, S. 8.

³⁴ vgl. a. a. O., S. 28.

³⁵ vgl. a. a. O., S. 14.

³⁶ vgl. a. a. O., S. 37 ff.

³⁷ vgl. a. a. O., S. 48 f.

Es wurde vor allem Bildung der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf bearbeitet und seit 1. Mai 2014 ist die Novellierung gültig.³⁸

³⁸ vgl. Wirtschaftskammer der Tschechischen Republik (Hospodářská komora České republiky): <http://www.komora.cz/pro-podnikani/legislativa-a-normy/pripominkovani-legislativy/nove-materialy-k-pripominkam/43-14-novela-skolskeho-zakona-t-16-5-2014.aspx>

3.2 Rahmenbildungsprogramme

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Rahmenbildungsprogrammen. Wie im Kapitel Nr. 3 erwähnt wurde, befinden sich diese Programme auf der staatlichen Ebene.

Zu allen Rahmenbildungsprogrammen und ihren Veränderungen muss laut Schulgesetz (§ 4) ein Fernzugang ermöglicht werden.³⁹ Sie sind unter der Internetadresse des methodischen Portals RVP⁴⁰ zu finden.

Die tschechische Schulinspektion besagt über die Rahmenbildungsprogramme, dass sie einerseits Inhalt, Umfang sowie Bedingungen der Ausbildung obligatorisch feststellen und für Schulbildungsprogramme verbindlich sind. Andererseits gewährten sie einen Raum für Profilierung der konkreten Schule.⁴¹

Von zentraler Bedeutung der Rahmenbildungsprogramme sind folgende Punkte, die hervorgehoben oder von denen ausgegangen wird. Es handelt sich um:

1. Neue Ausbildungsstrategien, die die Aneignung von Schlüsselkompetenzen betonen.
2. Konzeption des lebenslangen Lernens.
3. Anwendung der theoretisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Alltag
4. Bestimmung des erwarteten Ausbildungsniveaus für einzelne Schultypen.
5. Förderung der Schulsebstverwaltung und Verantwortung einzelner Lehrer für Ergebnisse des Lernprozesses.⁴²

Bedauerlicherweise enthalten Rahmenbildungsprogramme bestimmte Mängel, die abgeschafft werden sollen. Es wurde von der tschechischen Schulinspektion untersucht und in dem schon erwähnten Themenbericht beschrieben. Es handelt sich zum Beispiel um Unstimmigkeiten in Bezeichnungen und Gliederungen und um einige strittige Punkte (mehrdeutige Auslegungen). Analysen der RBP haben nachgewiesen, dass die einzelnen Bildungsetappen nicht nahtlos ineinander übergehen. Die Lehrenden der höheren Etappe erwarten oft andere Aufstiege der Schüler, weil sie die vorgeschriebenen Aufstiege der vorherigen Bildungsetappe nicht kennen, sowie selten mit anderen Schulen

³⁹ vgl. Schulministerium: *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, § 4.

⁴⁰ www.rvp.cz

⁴¹ Tschechische Schulinspektion: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>, S. 5.

⁴² vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 6.

zusammenarbeiten und kommunizieren.⁴³ Diese Mängel wurden noch nicht behoben und es wird daran gearbeitet.⁴⁴

Im Kapitel Nr. 3 wurde erwähnt, dass die neuen Veränderungen in tschechischen curricularen Dokumenten den europäischen Tendenzen entsprechen. Ausgehend davon ist erwähnenswert zuerst den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und vor allem Gemeinsame Referenzniveaus kurz vorzustellen. Erst folgend wird das Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung präsentiert.

⁴³ vgl. Tschechische Schulinspektion: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>, S. 23 ff.

⁴⁴ Bestätigt von Magister Marie Picková – Direktorin des Abteilungsbüros

3.2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen als Vorlage für ein neu-überarbeitetes Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ist die vollständige Benennung, die als GER abgekürzt wird. Die Benennung sowie seine Übersetzung ins Deutsche wurden vom Goethe- Institut Inter Nationes⁴⁵ angefertigt. Die ursprüngliche Fassung wurde vom Europarat unter dem Titel „*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*“⁴⁶ herausgegeben. Im Tschechischen wird die Übersetzung: „*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*“⁴⁷ verwendet.

Zum Zwecke dieser Diplomarbeit wird mit der on-line Version⁴⁸ der deutschen Übersetzung gearbeitet. Zuerst ist von Bedeutung GER im Allgemeinen vorzustellen – was überhaupt ein Referenzrahmen ist und wozu er dient. Darauf folgen die Gemeinsamen Referenzniveaus, vor allem Niveau der Elementaren Sprachverwendung (A1 und A2), dem die Grundbildung zustrebt.

GER stellt zwar eine allgemeine Basis der gemeinsamen Richtung der Bildungsentwicklung vor, aber er stellt keine verbindlichen Regeln und strikten Anforderungen auf. Es wird vor allem angestrebt, eine bessere Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen zu fördern. GER fasst zusammen, was von einem Lernenden erfordert wird, wie eine Sprache kommunikativ benutzt wird und zugleich ermöglicht er, die Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses zu messen. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht Entwicklung der ganzen Persönlichkeit des Lernenden.⁴⁹

Schüler werden zur Mehrsprachigkeit erzogen – dies bedeutet, dass sie die einzelnen Sprachen nicht isoliert lernen und wahrnehmen. Entwicklung und Verbesserung

⁴⁵ Die vollständige deutsche Fassung des GER steht auf den Webseiten des Goethe-Instituts online zur Verfügung unter der Internetadresse: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>>

⁴⁶ Die vollständige englische Fassung des GER (im Englischen CEFR) steht online zur Verfügung unter der Internetadresse: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>

⁴⁷ Die vollständige tschechische Fassung des GER (im Tschechischen SERR) kann man aus der Internetadresse: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>> herunterladen.

⁴⁸ siehe Fußnote Nr. 43

⁴⁹ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*. [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>>

ihrer kommunikativen Kompetenz basiert auf den Kenntnissen und Erfahrungen aller Sprachen, die sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen.⁵⁰

Für die Erfüllung solcher Ziele, Pläne und Voraussetzungen muss der Gemeinsame europäische Referenzrahmen „*umfassend, transparent und kohärent sein.*“⁵¹ GER erklärt die einzelnen Begriffe auf folgende Weise:

- Unter dem Begriff „*umfassend*“ sei der möglichst breiteste und zugleich auch erfüllbare Umfang von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendungen zu verstehen.
- Transparenz solle garantieren, dass die „Informationen klar formuliert und zugleich für den Benutzer leicht verständlich würden.“
- Kohärenz sichere, dass die Beschreibung keine inneren Widersprüche enthalte und zwischen einzelnen Komponenten (z. B. Bestimmung von Lernzielen, Beschreibung und Festlegung von Inhalten, Auswahl und Erstellung von Materialien, Evaluation,) sinnvolle Beziehungen entstünden.⁵²

Gemeinsame Referenzniveaus

Unter diesem Begriff befindet sich die Beschreibung einzelner Niveaus der Sprachbeherrschung. Die Referenzniveaus haben eine breite Verwendung und deshalb ist erforderlich, zuerst den Zweck ihrer Verwendung festzustellen und sie folgend daran anzupassen.⁵³

Diese Niveaus sind in drei „Hauptebenen“ unterteilt und jede ist noch in zwei weitere Ebenen aufgeteilt. Die höchste Ebene bezeichnet die „*kompetente Sprachverwendung*“ und ist mit dem Buchstaben C bezeichnet. Sie beinhaltet die Niveaus C2 und C1. Mit der mittleren Ebene (B) ist die „*selbständige Sprachverwendung*“ bezeichnet. Dieses Niveaus wird wieder in zwei Ebenen geteilt, und zwar B2 und B1. Auf der niedrigsten

⁵⁰ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen.* [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/103.htm>>

⁵¹ Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen.* [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/106.htm>>

⁵² vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen.* [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/106.htm>>

⁵³ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen.* [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/301.htm>> ff.

Ebene steht die „*elementare Sprachverwendung*“, die mit dem Buchstaben A gekennzeichnet ist.⁵⁴

Ein allgemeiner Überblick über alle Gemeinsamen Referenzniveaus ist im GER unter Bezeichnung „*Globalskala*“ zu finden. Laut dieser Skala beherrschen die Lernenden auf der niedrigsten Ebene die elementaren Phrasen und Wörter, die sich auf bekannte und übliche Ereignisse erstrecken. Die Schüler können sich persönlich vorstellen und über die eigene Familie, das Einkaufen, die Arbeit sowie von der näheren Umgebung sprechen.⁵⁵ Die vollständige Fassung der Globalskala ist in der Anlage (Nr. 1) dieser Arbeit beigelegt.

Außer der allgemeinen Beschreibung bietet GER noch ausführlichere Beschreibungen der gemeinsamen Referenzniveaus und zwar - Raster zur Selbstbeurteilung und Überblick über qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs. Wie schon erwähnt wurde, ist die elementare Sprachverwendung (Niveau A1 und A2) für die Grundbildung relevant und wird deshalb von anderen Niveaus getrennt und auf folgenden Seiten dargestellt.

⁵⁴ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*.
[online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/302.htm>>

⁵⁵ vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*.
[online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>>

Tab. 1 Beschreibung der Niveaus A2 und A1 der Selbstbeurteilung⁵⁶

		A1	A2
Verstehen	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
Sprechen	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.
	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
Schreiben		Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Begrüßungen. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.

⁵⁶ Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen.* [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>>. Visuell modifiziert.

Tab. 2 *Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs – zur Beurteilung der mündlichen Leistung*⁵⁷

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
A2+					
A2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und', 'aber' und 'weil' verknüpfen.
A1	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antworten geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verknüpfen.

⁵⁷ Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*. [online]: <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>>. Visuell modifiziert.

Dank dieser Tabellen wird näher erläutert, was die elementare Sprachverwendung bedeutet. Es ist zu sehen, dass dieses Niveau auch die elementaren Fehlern berücksichtigt (siehe Tab. 2 – A2 Korrektheit). Für die, die noch weitere Beschreibungen verlangen, bietet GER ausführlichere Beschreibungen von produktiven, rezeptiven und interaktiven Strategien und Aktivitäten⁵⁸ an.

Nach einer kurzen Übersicht über GER und vor allem über die Niveaus A2 und A1 kann nun das Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung vorgestellt werden.

⁵⁸ Diese Aktivitäten und Strategien befinden sich in dem Kapitel Nr. 4 im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen.

3.2.2 Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung

Rahmenbildungsprogramme für die einzelnen Ausbildungsstufen sowie die Schulbildungsprogramme wurden schrittweise angenommen und in die Praxis eingeführt. Zum 31. 8. 2005 wurde das RBP-GB angenommen und seit 1. 9. 2007 begann ein allmähliches Unterrichten an einzelnen Schulen nach dessen Schulbildungsprogrammen.⁵⁹

Im vorigen Jahr wurde ein bearbeitetes Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung angenommen, das seit 1. 9. 2013 gilt. Die einzelnen Schulen mussten ihre Schulbildungsprogramme bis zu diesem Datum überarbeiten und im Schuljahr 2013/2014 danach unterrichten.⁶⁰ Mit dem neu-überarbeiteten RBP-GB wurden auch die Standards für einige Ausbildungsbereiche angenommen.⁶¹ Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport gibt an, dass an einer anderen umfangreicheren Bearbeitung des RBP-GB aus dem Jahr 2013 offenbar bis 2016 gearbeitet wird.⁶²

Bezüglich dieser Abschlussarbeit ist erwähnenswert, dass unter anderem die Ausbildungsbereiche Fremdsprache und Zweite Fremdsprache bearbeitet wurden und Schulen spätestens ab der 8. Klasse eine zweite Fremdsprache unterrichten sollen. Es wurden auch die erwarteten Aufstiege sowie der Lehrstoff modifiziert.⁶³

Der Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprache trägt zur Erfüllung des Prinzips der Mehrsprachigkeit und zur Förderung anderen Fremdsprachen bei. Aber es ist dringend erforderlich zum Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprache nicht in gleicher Weise hinzu zutreten. Unterricht der zweiten Fremdsprache erfordert eine differente Methodik des Unterrichts.⁶⁴

Es sind noch allgemeinere Informationen über RBP-GB zu erwähnen. Diese befinden sich zwischen RBP für vorschulische Ausbildung und RBP für darauf folgende anschließende Bildungsetappen (Sekundarstufe II). Ausbildungsinhalt sowie die erwarteten Niveaus

⁵⁹ vgl.: Schulministerium :

⟨<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram?highlightWords=harmonogram+reformy>⟩

⁶⁰ Schulministerium: ⟨<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>⟩

⁶¹ Nationalinstitut für Bildung: ⟨<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>⟩

⁶² Schulministerium: ⟨<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/tiskova-zprava-msmt-uprava-rvp-zv-bude-platit-od-zari-2013>⟩

⁶³ ebd.

⁶⁴ Nationalinstitut für Bildung: ⟨<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>⟩

von Schlüsselkompetenzen werden festgelegt und die Querschnittsthemen als untrennbarer Bestandteil der Grundbildung eingeordnet. Es wird ermöglicht, den Inhalt den Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf anzupassen.⁶⁵

Zur Gestaltung des RBP-GB ist zu erwähnen, dass es in vier Hauptkapitel (A – D) unterteilt ist. Der dritte Teil ist bezüglich dieser Arbeit von zentraler Bedeutung, da er die Ziele der Ausbildung an der Primar und Sekundarstufe I, sowie die Schlüsselkompetenzen und Ausbildungsgebiete charakterisiert und definiert. Der vierte Teil bietet unter anderem Grundsätze zur Verarbeitung der Schulbildungsprogramme.

Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen gehören zum obligatorischen Bestandteil des Rahmenbildungsprogramms der Grundbildung und hängen mit dem Sprachunterricht in dem oder jenem Maße zusammen. Es ist von Bedeutung die Begriffsbestimmung sowie die einzelnen Schlüsselkompetenzen und ihre Funktion im Rahmen der Grundbildung zu erwähnen.

Die Schlüsselkompetenzen definiert RBP-GB auf diese Weise: *„Die Schlüsselkompetenzen stellen ein Komplex von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Werten vor, die für die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Betätigung jeder Persönlichkeit wichtig sind.“*⁶⁶ Laut Průcha et al. sollen die Schlüsselkompetenzen als ein gemeinsamer Bestandteil der Allgemeinbildung entwickelt werden.⁶⁷

Sie sind fachübergreifend und ergänzen sich gegenseitig. Ihre Annahme ist langfristig und schwierig. Für die Schüler muss so ein Niveau festgestellt werden, das erreichbar sowie

⁶⁵ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 6.

⁶⁶ Eigene Übersetzung; Original: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ - JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 11.

⁶⁷ vgl. PRŮCHA, Jan et al. : *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003.

anwendbar ist.⁶⁸ Der Zustand des Niveaus von Schlüsselkompetenzen ist nach dem Abschluss der Grundbildung noch nicht erreicht, bietet aber eine Basis für ein lebenslanges Lernen.⁶⁹

Im Rahmen der Grundbildung sollen sechs Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, die folgend erwähnt und beschrieben werden.

Die einzelnen Schlüsselkompetenzen:

1. Kompetenz zum Lernen

Diese Kompetenz führt die Schüler zur Übernahme der Verantwortung für ihr eigenes Lernen (z. B. der Schüler wählt selbständig Art und Weise, Methoden und Strategien seines Lernens, er sucht Informationen und verwendet sie theoretisch sowie praktisch usw.). Der Schüler soll sich eine positive Beziehung zum Lernen schaffen.⁷⁰

2. Kompetenz zur Problemlösung

Kritisches Denken, Argumente- und Lösung-Suche, sowie die Verantwortung für eigene Entscheidung gehören zur Basis der Kompetenz zur Problemlösung. Der Schüler nimmt die Probleme allseitig wahr und löst sie mit passender Art und Weise. Solche Lösungen kann er bei ähnlichen Problemen wieder benutzen und wird sich seinem Fortschritt während der Problemlösung bewusst.⁷¹

3. Kommunikative Kompetenz

Laut RBP-GB soll am Ende der Grundbildung erreicht werden, dass ein Schüler anderen Menschen zuhören, diskutieren sowie Argumente zur Diskussion bringen kann und vor allem sich treffend, zusammenhängend und kultiviert in schriftlicher sowie in mündlicher Redeweise ausdrücken. Seine Kommunikation könne von Informations- und Kommunikationsmitteln unterschützt werden.⁷²

⁶⁸ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 11.

⁶⁹ vgl. ebd.

⁷⁰ vgl. ebd.

⁷¹ vgl. a. a. O., S. 12.

⁷² vgl. ebd.

4. Personale und soziale Kompetenz

Diese Kompetenz besteht in der Akzeptanz anderer Menschen (der Schüler zeigt Respekt, Achtung und Rücksichtnahme), sowie in Zusammenarbeit und Interaktion mit ihnen. Im Rahmen dieser Kompetenz soll ein Schüler lernen, in einem Team oder in einer Gruppe zu kooperieren und unterschiedliche soziale Rollen einzunehmen. Er soll sich seinem Verhalten und seiner Handlung bewusst sein werden.⁷³

5. Bürgerkompetenz

Die Bürgerkompetenz weist zahlreiche Übereinstimmungen mit den vorigen Kompetenzen auf, z. B.: Respekt und Rücksichtnahme zu anderen Menschen und ihren Werten, verantwortungsvolles Verhalten u. a. Zusätzlich soll der Schüler seine Kultur, Traditionen und Umwelt sowie andere Menschen schützen und sich aktiv an kulturellen und sportlichen Veranstaltungen beteiligen.⁷⁴

6. Arbeitskompetenz

Die letzte Kompetenz soll den Schüler auf den Einstieg ins Arbeitsleben vorbereiten. Er soll sich sichere und effektive Arbeitsweisen zu Eigenen machen, deren Ergebnisse aus verschiedenen Sichten (Qualität, Effektivität, Wirtschaftlichkeit, Gesundheit, Umweltschutz u.a.) betrachtet werden kann. Er beherrscht Grundkenntnisse des Unternehmens, dessen Ziele sowie Risiken.⁷⁵

⁷³ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 13.

⁷⁴ vgl. ebd.

⁷⁵ vgl. a. a. O., S. 14.

Querschnittthemen

Querschnittthemen gehören auch zum obligatorischen Bestandteil des Rahmenbildungsprogramms der Grundbildung und präsentieren die aktuellen Probleme der Welt. RBP-GB erwähnt, dass diese Themen zur individuellen Anwendung der Schüler sowie ihrer Zusammenarbeit und Entwicklung ihrer Haltungen und Werte beitragen.⁷⁶

Alle Querschnittthemen haben eine einheitliche Verarbeitung und kreuzen alle Ausbildungsgebiete. Damit ist die Komplexität der Ausbildung und Entwicklung der Schlüsselkompetenzen gesichert. Der empfohlene Inhalt der Grundbildung ist in Themenkreise geteilt. Die konkrete Themenauswahl und ihre Bearbeitung bleiben in Kompetenz der einzelnen Schulen, diese müssen aber alle Querschnittthemen und schrittweise auch alle ihre Themenkreise einbinden.⁷⁷

Querschnittthemen für Grundbildung:

1. Personale und soziale Erziehung
2. Erziehung demokratischen Bürgers
3. Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen
4. Multikulturelle Erziehung
5. Environmentale Erziehung
6. Medienerziehung

Ausbildungsgebiete und Ausbildungsbereiche

RBP-GB enthält neun Ausbildungsgebiete und einige Ausbildungsbereiche. Es ist erforderlich zwischen beiden Begriffen zu unterscheiden und im Rahmen dieser Diplomarbeit ist der Begriff Ausbildungsgebiet als ein übergeordneter Begriff zu verstehen.

Ideal sollten die einzelnen Ausbildungsgebiete und –bereiche als ein globaler Komplex wahrgenommen und beurteilt werden, aber für diese Abschlussarbeit ist vor allem nur ein Ausbildungsgebiet von Bedeutung und zwar Sprache und Sprachkommunikation.

⁷⁶ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 110.

⁷⁷ vgl. ebd.

Inhalt der Ausbildungsbereiche ist von den erwarteten Aufstiegen und von dem Lehrstoff bestimmt. Die erwarteten Aufstiege sind praktisch orientiert – im Leben verwendbar und nachprüfbar. RBP-GB stellt sie nur orientierend für das 3. Schuljahr und obligatorisch für das 5. und 9. Schuljahr fest. Der Lehrstoff ist von RBP-GB für weitere Bearbeitungen von einzelnen Schulen empfohlen und erst auf der Schulebene ist er verbindlich.⁷⁸

Die Ausbildungsgebiete und –bereiche:⁷⁹

1. Sprache und Sprachkommunikation (Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache, Zweite Fremdsprache)
2. Mathematik und ihre Anwendung (Mathematik und ihre Anwendung)
3. Mensch und seine Welt (Mensch und seine Welt)
4. Mensch und Gesellschaft (Geschichte, Sozialkunde)
5. Mensch und Natur (Physik, Chemie, Naturkunde, Erdkunde)
6. Kunst und Kultur (Musikerziehung, Kunst-Erziehung)
7. Mensch und Gesundheit (Erziehung zur Gesundheit, Körpererziehung)
8. Mensch und Arbeitswelt (Mensch und Arbeitswelt)

Ausbildungsgebiet Sprache und Sprachkommunikation

Qualität eines Spracherwerbes und der Sprachkenntnisse beeinflusst die Kommunikationskompetenz und nach dem Abschluss der Grundbildung sollten die Schüler laut RBP-GB „*ein gutes Niveau*“ erreichen. Dies bedeutet, dass sie sich entsprechend ausdrücken sowie zahlreiche Mitteilungen hören und verstehen können sollen.⁸⁰

Inhalt dieses Gebietes wird mit den Fächern *Tschechische Sprache und Literatur*, *Fremdsprache* und neu⁸¹ auch mit dem Fach *Zweite Fremdsprache* erfüllt. Die Beherrschung der Muttersprache (hier im Sinne der tschechischen Sprache) beeinflusst auch

⁷⁸ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S 15.

⁷⁹ ebd.

⁸⁰ vgl. a. a. O., S. 17.

⁸¹ Laut RBP-GB (S. 130) bildet das Schulfach *Zweite Fremdsprache* seit dem Schuljahr 2013/2014 einen Bestandteil des Ausbildungsgebietes Sprache und Sprachkommunikation.

den Fremdsprachenerwerb.⁸² Schulfächer Fremdsprache und Zweite Fremdsprache überschreiten die in der Muttersprache erworbenen Kenntnisse und im Rahmen dieser Fächer lernen Schüler nicht nur die Fremdsprache zu beherrschen, sondern auch andere Kulturen, Traditionen und Bräuche kennen.⁸³

Ausgehend davon ist zu bemerken, dass der Unterricht der ersten und der zweiten Fremdsprache relativ unterschiedlich ist. Beim Erwerb der zweiten Fremdsprache sollen die in der ersten Fremdsprache erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Betracht gezogen werden.⁸⁴ Die Anforderungen an Fremdsprachenkenntnisse, wie bereits erwähnt wurde, gehen von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen aus.

Schlüsselkompetenzen sind in diesem Ausbildungsgebiet zum Beispiel damit ausgeprägt, dass die Sprache als Mittel der kulturellen Entwicklung und als bedeutendes Instrument des lebenslangen Lernens verstanden werden soll. Es wird auch eine positive Beziehung zur Mehrsprachigkeit und zur Literatur, Kunst sowie Kultur unterstützt.⁸⁵

Die erwarteten Aufstiege in Fächern Fremdsprache und zweite Fremdsprache

Es ist zu erwähnen, dass die Primarstufe in zwei Phasen geteilt ist. Vom 1. bis zum 3. Jahrgang handelt es sich um die erste Phase. Die zweite Phase umfasst den 4. und 5. Jahrgang. Der Unterricht der ersten Fremdsprache beginnt in der ersten Phase, normalerweise im 3. Jahrgang. Für diese Phase sind nur Aufstiege für die Sprachfertigkeit beschrieben. Für die zweite Phase der Primarstufe sowie die Sekundarstufe I sind Aufstiege für alle Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) festgelegt. Sie entsprechen der Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus.⁸⁶

Es ist von Belang, die erwarteten Aufstiege der einzelnen Grundfertigkeiten an der Sekundarstufe I laut RBP-GB zu erwähnen:

⁸² vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 17.

⁸³ vgl. a. a. O., S. 18.

⁸⁴ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 130.

⁸⁵ vgl. a. a. O., S. 18 f.

⁸⁶ vgl. a. a. O., S. 25.

- Hörverstehen - die Schüler sollten die langsam und deutlich ausgesprochenen Informationen in einfachen Hörtexten sowie den Inhalt, der mit den behandelnden Themen zusammenhängt, aus einfachen sowie deutlich ausgesprochenen Reden oder Gesprächen verstehen können.
- Leseverstehen – die Schüler sollten die geforderten Informationen in einfachen alltäglichen sowie authentischen Materialien suchen und die kurzen und einfachen Texte verstehen sowie Informationen in diesen suchen können.
- Sprechen – die Schüler sollten nach Grundinformationen fragen und entsprechend in üblichen formellen sowie informellen Situationen reagieren, über eigene Familie, Freunde, Schule, Freizeit und anderen behandelnden Themen sprechen, eine einfache Geschichte erzählen und Personen, Orte und Dinge des alltäglichen Lebens beschreiben können.
- Schreiben – die Schüler sollten ihre Grundpersonalangaben ins Formular ausfüllen, einfache Texte über sich selbst, eigene Familie, Schule, Freizeit und anderen behandelnden Themen schreiben und auf einfache schriftliche Mitteilungen reagieren können.⁸⁷

Sekundarstufe I schließt an die Primarstufe an und einige Themenkreise dieser Stufe stimmen mit den vorigen überein – es handelt sich um die Themen: *Zuhause, Familie, Schule, Freizeit, menschlicher Körper, Essen, Kleidung, Wohnort, Verkehrsmittel, Kalenderjahr (Feiertage, Jahreszeiten, Monate, Woche, Stunden), Wetter, Tiere*. Einige Themenkreise werden um ein neues Thema bereichert (z. B. *Natur und Stadt, Einkäufe und Mode, Beruf und Berufswahl*). Neu treten zum Beispiel folgende Themenkreise auf: *Gesundheitspflege, Gefühle und Stimmung, Nahrungsgewohnheiten, Gesellschaft und ihre Probleme, moderne Technologien und Medien, Reisen, Realien der entsprechenden Sprachgebiete*. Ein Grundwortschatz soll diesen Themenkreisen angepasst werden.⁸⁸

Der Unterricht der zweiten Fremdsprache verläuft nur an der Sekundarstufe I, spätestens ab dem 8. Jahrgang.⁸⁹ Dieser Unterricht hat viele Ähnlichkeiten mit dem Unterricht der ersten Fremdsprache an der Primarstufe als auch zahlreiche Differenzen.

⁸⁷ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 26.

⁸⁸ a. a. O., S. 27.

⁸⁹ vgl. a. a. O., S. 17 f.

3.3 Schulbildungsprogramme

Die staatliche Ebene der curricularen Dokumente wurde in den vorigen Kapiteln beschrieben und es ist notwendig noch die schulische Ebene zu charakterisieren. Wie erwähnt wurde, knüpfen die einzelnen curricularen Dokumente aneinander an und gehen voneinander aus. In diesem Zusammenhang müssen die allgemeinen Ziele und Richtungen der Ausbildung nicht noch einmal erwähnt werden, da die Schulbildungsprogramme die übergeordneten Dokumente respektieren und von diesen ausgehen.

Bearbeitung der Schulbildungsprogramme liegt in der Kompetenz der einzelnen Schulen. Dank diesem Prinzip ist möglich, die örtlichen und lokalen Bedingungen, Gewohnheiten sowie Bedürfnisse der konkreten Schüler und Anforderungen der gesetzlichen Vertreter zu berücksichtigen.⁹⁰ Für die Bearbeitung des SBP ist der Schuldirektor verantwortlich und es wird empfohlen, dass alle Lehrer an der Entstehung des SBP aktiv teilnehmen.⁹¹

Schulbildungsprogramme entstehen laut RBP-GB vor allem unter zwei Bedingungen. Erstens müsse eine bestimmte Gesamtmenge der Unterrichtsstunden auf einzelnen Stufen eingehalten werden. Zweitens könne eine maximale Anzahl der Unterrichtsstunden pro Wochen nicht überschritten werden und die festgesetzte minimale Anzahl müsse berücksichtigt werden. Fremdsprachenunterricht verfüge ab dem 3. bis 9. Jahrgang über drei Unterrichtsstunden pro Woche.⁹² Eine allgemeine Übersicht der Anzahlen an Unterrichtsstunden ist im Rahmenlehrplan zu finden. Ihre originale Fassung steht in Anlage (Nr. 2) zur Verfügung.

RBP-GB beschreibt recht allgemein die Grundsätze der Entstehung des SBP und seine Auswertungen sowie dessen Bearbeitungen. Es ist zu erwähnen, dass die Schulbildungsprogramme der Grundbildung im Einklang mit dem Schulgesetz laut RBP-GB entstehen. Im Allgemeinen sollten die Schulbildungsprogramme in 6 Kapitel

⁹⁰ vgl. Tschechische Schulinspektion: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>. S. 5, 24, 145.

⁹¹ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 145.

⁹² vgl. a. a. O., S. 128 ff.

geteilt werden: Identifikationsangaben, Charakteristik der Schule, Charakteristik des SBP, Lehrplan, Schulplan, Auswertung der Ergebnisse der Ausbildung der Schüler.⁹³

Die Kontrolle der Schulbildungsprogramme, ihrer Beachtung und Erfüllung gehört laut Schulgesetz zur Zuständigkeit der tschechischen Schulinspektion. Ihren Angaben nach ist anzuführen, dass ab dem Schuljahr 2007/2008 bis 2010/2011 insgesamt 4 607 Inspektionen der Grundbildung durchgeführt wurden.⁹⁴

Aufgrund der Schulreform und zahlreichen Veränderungen ist noch zu erwähnen, wie und wann die Schulbildungsprogramme in die Praxis umgesetzt werden. Im RBP-GB ist zu lesen, dass nach Entstehung des gründlich überarbeiteten SBP die neue Fassung nur für „neue Schüler“ gilt. Mit dem Begriff „neue Schüler“ sind die Schüler gemeint, die erst nach Annahme der neuen Fassung an Primarstufe oder Sekundarstufe I antreten. Für alle anderen Schüler gilt die ursprüngliche Fassung.⁹⁵

Schulbildungsprogramm der „3. Základní škola“ in Cheb

Es ist von Belang ein konkretes Schulbildungsprogramm kurz vorzustellen. Zu diesem Zwecke wurde das Schulbildungsprogramm der „3. Základní škola“ in Cheb ausgewählt, da diese Schule als Praktikumsort für den praktischen Teil dieser Abschlussarbeit dient.

Die Schule befindet sich in der Siedlung „Zlatý vrch“ in Cheb und ihr Betrieb wurde schrittweise seit 1. 9. 1994 aufgenommen. Sie bietet eine komplette neun-jährige Ausbildung an. Nähere Informationen über ihre Geschichte und Ausstattung wurden in BA⁹⁶ vorgestellt und es ist irrelevant diese zu wiederholen.

Die volle Bezeichnung des SBP-Cheb lautet „*Die traditionsunterschützende Schule*“. Sie stellt sich vor allem auf vier Gebiete ein: 1. Ästhetische Erziehung, 2. EDV-Technik, 3. Außerschulische Aktivitäten und 4. Fremdsprachen. Das vierte Gebiet wird in den

⁹³ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 147 f.

⁹⁴ vgl. Tschechische Schulinspektion: <<http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>>. S. 6, 23, 24.

⁹⁵ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 146.

⁹⁶ Pažďorová, Petra: *Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf am Beispiel einer Unterrichtseinheit für Deutsch als Fremdsprache an der „3. Základní škola“ in Cheb*. Plzeň, 2012. Bachelorarbeit. Westböhmisches Universität in Pilsen. Betreuer der Bachelorarbeit: Dietmar Heinrich Dipl. Päd.

Sprachen Englisch und Deutsch vertreten. Alle Schüler lernen beide Sprachen – die eine ab dem 3. Jahrgang und die andere ab dem 7. Jahrgang. Auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit ist zu erwähnen, dass diese Schule mit der Mittelschule Netzkau in Deutschland zusammenarbeitet.⁹⁷

In Zusammenhang des SBP-Cheb mit Fremdsprachenunterricht ist nennenswert, was überhaupt ein gegenwärtiges und gültiges Schulbildungsprogramm ist. Dies ist nicht ganz eindeutig. An der „3. Základní škola“ in Cheb gelten in der Gegenwart im Grunde „zwei“ Schulbildungsprogramme. Die Schüler der Sekundarstufe I, die Deutsch als erste Fremdsprache gewählt haben, sind nach dem Inhalt des ursprünglichen Schulbildungsprogramms⁹⁸ zu unterrichten. Dieser Zustand sollte laut SBP-Cheb bis zum Schuljahr 2016/2017 erhalten bleiben.⁹⁹

Von den Schülern der deutschen Sprache als erste Fremdsprache wird laut SBP-Cheb (2011) im 9. Jahrgang erfordert:

- Verwendung der erworbenen grammatischen Formen bei der Deklination und Konjugation
- Aneignung der Ausspracheregeln
- Reproduktion des Textes nach einem Konzept
- Ausführung der erworbenen Kenntnisse in der mündlichen sowie schriftlichen Form
- Kenntnis der Rechtsschreibungsregeln der produktiv erworbenen Wörter
- Lesen der angemessen-umfangreichen Texte
- Ableitung der Wortbedeutung aus dem Kontext
- Gesprächsführung je nach individuellen Fähigkeiten
- Verständnis in alltäglichen Lebenssituationen
- u. a.¹⁰⁰

Der Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe I soll den Schülern laut SBP-Cheb ermöglichen, an internationalen Projekten zu arbeiten, Partnerschaften zu entwickeln und zu vertiefen. Sie sollten sich in Kommunikations- und Verständnisfähigkeit

⁹⁷ vgl. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. 3. základní škola Cheb.* 2013. S. 4, 7.

⁹⁸ *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. 3. základní škola Cheb.* 2011.

⁹⁹ vgl. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. 3. základní škola Cheb.* 2013. S. 21 f.

¹⁰⁰ *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. 3. základní škola Cheb.* 2011. S. 59 ff.

und in Zusammenarbeit verbessern, sowie den aktiven Wortschatz und Kenntnisse der Grammatik weiter entwickeln. Für eine solche Entwicklung und Verbesserung ständen außerhalb der Standardklassenzimmer noch ein spezielles Klassenzimmer mit SMART Board zur Verfügung.¹⁰¹

Die Schüler können ihre fremdsprachigen Kenntnisse und Fähigkeiten noch im Rahmen eines wahlfreien Lehrfaches verbessern. Es handelt sich um *Konversation in der Fremdsprache*, die sich vor allem auf Entwicklung des Hörverstehens und der selbständigen mündlichen Äußerung in relativ anspruchsvollen Aktivitäten konzentriert.¹⁰²

Es ist noch zu erwähnen, wie die Schüler laut SBP-Cheb bewertet werden sollen. Die Schüler sind normalerweise laut der Zahlenskala (von 1 bis 5) klassifiziert und in Betracht wird auch ihre Selbsteinschätzung gezogen. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können laut dem individuellen Bildungsprogramm ausgebildet und bewertet werden.¹⁰³

SBP-Cheb legt fest, dass die Schüler mindestens zweimal pro Halbjahr schriftlich oder mündlich (Min. einmal) geprüft werden müssen. Nach der mündlichen Prüfung seien die Schüler sofort bewertet. Die schriftlichen Prüfungen und Aufgaben müssten spätestens nach 7 Tagen bewertet werden. Es sei empfohlen, kürzere (bis 25 Minuten) Aufgaben und Prüfungen häufiger durchzuführen. Der Termin der länger dauernden Prüfungen (mehr als 25 Minuten) solle mit dem Klassenlehrer konsultiert werden, der die Termine korrigiere. Die Schüler könnten an einem Tag nur eine längere Prüfung ablegen.¹⁰⁴

Das Schulbildungsprogramm einer konkreten Schule stellt die niedrigste Ebene der curricularen Dokumente vor. Es schließt den theoretischen Teil dieser Abschlussarbeit ab und öffnet Raum für den praktischen Teil, der sich um die Ausführung dieser Dokumente in der Praxis bemüht.

¹⁰¹ vgl. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. 3. základní škola Cheb.* 2013. S. 45.

¹⁰² vgl. a. a. O., S. 259 f.

¹⁰³ vgl. a. a. O., S. 281, 299 f.

¹⁰⁴ vgl. a. a. O., S. 283.

PRAKTISCHER TEIL

4 Pädagogische Forschung im Allgemeinen

Das erste Kapitel des praktischen Teils fängt gewissermaßen noch theoretisch an, weil es von Bedeutung ist, im Allgemeinen eine pädagogische Forschung zu erläutern. Erst danach wird eine konkrete Forschung an der „3. Základní škola“ in Cheb vorgestellt.

Laut Chrástka stellt die wissenschaftliche Forschung in der Pädagogik eine bewusste und systematische Tätigkeit vor, die Hypothesen über Beziehungen zwischen pädagogischen Erscheinungen erforscht, verifiziert und prüft.¹⁰⁵ Folgend erwähnt er, dass eine klassische pädagogische Forschung normalerweise von Problemstellung, über Formulierung der Hypothesen und ihre Verifikation bis zu Folgerungen und ihrer Präsentation vorgeht.¹⁰⁶

Die einzelnen Schritte wurden von Chrástka beschrieben und er erwähnt, dass ein Problem konkret und eindeutig, sowie in Form eines Fragesatzes formuliert werden soll. Die Hypothese stelle umgekehrt eine Behauptung über Unterschiede, Beziehungen und Folgen in Form eines Aussagesatzes vor.¹⁰⁷ Hypothesen können auf allerlei Weise überprüft und verifiziert werden. Haviger erwähnt vor allem zwei Weisen der Überprüfung von Hypothesen – es werde die ganze untersuchende Population oder nur Daten von einer ausgewählten Gruppe überprüft.¹⁰⁸ Für diese Abschlussarbeit wurde ein pädagogisches Experiment in einer Klasse (Gruppe) ausgewählt.

Den Begriff *Experiment* definiert Jana Marie Havigerová und schreibt, dass er aus dem Lateinischen stammt und „Versuch, Probe“ sowie „am eigenen Leib erfahren“ bedeutet. U. a. erwähnt sie noch, dass ein Forscher Bedingungen der beobachteten Erscheinungen aktiv beeinflusst, um sie völlig zu kontrollieren.¹⁰⁹

¹⁰⁵ vgl. CHRÁSTKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. S. 12.

¹⁰⁶ vgl. ebd.

¹⁰⁷ vgl. a. a. O., S. 17.

¹⁰⁸ vgl. HAVIGER, Jiří: „Kvantitativní analýza dat“, in: SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. S. 170.

¹⁰⁹ vgl. HAVIGEROVÁ, Jana Marie: „Experiment“, in: SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. S. 115 ff.

Laut Chrástka stellt das pädagogische Experiment eine Möglichkeit dar, wie die Hypothesen über Beziehungen zwischen natürlichen Erscheinungen verifiziert werden können. Es sei vor allem zum Forschen eines Bildungsprozesses geeignet. Während des Experimentes werde mindestens mit einer unabhängigen Variablen gearbeitet, die unter Kontrolle des Forschers stehe. Es sollten zwei Fakten berücksichtigt werden – erstens könnten die erforschten Individuen nicht beschädigt werden und zweitens sei ihr Benehmen immer mehr oder weniger unnatürlich.¹¹⁰

Havigerová ergänzt, dass ein Experiment die anspruchsvollste sowie die durchdachteste Forschungsmethode ist.¹¹¹

Die gewonnenen Daten können quantitativ oder qualitativ analysiert werden. Während der quantitativen Analyse wird mit Angaben gearbeitet, die von bestimmter Anzahl der Befragten gewonnen wurden. Die häufigste Methode stellt ein Fragebogen dar.¹¹² Umgekehrt ist es bei der qualitativen Analyse, bei der der Forscher selbst und seine sorgfältige Dokumentation von zentraler Bedeutung sind.¹¹³

¹¹⁰ vgl. CHRÁSTKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. S. 27.

¹¹¹ vgl. HAVIGEROVÁ, Jana Marie: „Experiment“, in: SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. S. 126.

¹¹² vgl. HAVIGER, Jiří: „Kvantitativní analýza dat“, in: SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. S. 153 ff.

¹¹³ vgl. JUKLOVÁ, Kateřina: „Kvalitativní analýza a zpracování dat“, in: SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. S. 214.

5 Pädagogisches Experiment an der „3. Základní škola“ in Cheb

Das vorige Kapitel beschrieb die pädagogische Forschung im Allgemeinen und es wurde erwähnt, dass in dieser Abschlussarbeit für die Auswertung der Hypothesen ein pädagogisches Experiment in einer bestimmten Klasse (Gruppe) ausgewählt wurde. Es ist von Bedeutung vom Anfang zu beginnen und das Problem sowie die Hypothesen und die ausgewählte Gruppe kurz vorzustellen.

Die Problemstellung dieser pädagogischen Forschung geht von dem theoretischen Teil und vor allem von Ermittlung der tschechischen Schulinspektion aus. Das Problem lautet: *Entsprechen die Aufstiege der Schüler im neunten Jahrgang an der „3. Základní škola“ dem Niveau A2 laut GER und den erwarteten Aufstiegen, die RBP und SBP der gegebenen Schule vorschreiben?*

Von diesem Problem gehen die Hypothesen aus:

1. Die Unterrichtsziele werden nur mit geringen Abweichungen erreicht.
2. Die Mehrheit der Schüler kann neue grammatische Erscheinungen dank des analytisch-deduktiven Vorgehens ableiten.
3. Mehr als die Hälfte der Schüler versteht einen einfachen Text oder Gespräch ohne deutlichere Probleme und kann danach einen ähnlichen Dialog führen.
4. Die Mehrheit der Schüler kann einfache Fragen stellen, um heraus zu finden, was für sie wichtig ist.
5. Zwei Drittel der Schüler bevorzugen das Siezen.
6. Spielerisches Vorgehen motiviert alle Schüler zur Arbeit in einer Unterrichtsstunde.
7. Eine verschiedenartige Einstellung des Lehrers motiviert die Mehrheit der Schüler zur Zusammenarbeit.
8. Die Schüler bewerten selbst ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Durchschnitt mit mindestens 75% Bewältigung des Niveaus A2.

Die Durchführung und Auswertung der Forschung und Hypothesen werden einem pädagogischen Experiment nach durchgeführt. Dieses Experiment wird um zwei Fragebögen (Selbsteinschätzung der Schüler laut GER, Bewertung der drei Unterrichtsstunden) bereichert, um eine höhere Objektivität zu erreichen.

Es handelt sich um ein Experiment unter natürlichen Bedingungen (Schüler der 9. Klasse an der „3. Základní škola“). Es wurde versucht, die Schüler und vor allem ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten während des Unterrichts zu beobachten und zu beurteilen.

Das Experiment verlief während drei Unterrichtsstunden (Min. Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche) der deutschen Sprache als erste Fremdsprache. Innerhalb dieser Anzahl der Unterrichtsstunden mussten die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Schüler nicht genau bewertet oder wahrgenommen werden. Deshalb wurden alle drei Unterrichtsstunden mit der Kamera festgehalten, die das Abspielen der einzelnen Stunden ermöglicht und dank dieser Aufnahmen der Verlauf sowie die einzelnen Schüler ausführlicher beobachtet und beschrieben werden konnten.

Es ist von Belang, kurz den Zustand an der „3. Základní škola“ in Cheb zu beschreiben. An dieser Schule gibt es zwei Klassen des 9. Studienjahres, aber für den Fremdsprachenunterricht sind beide Klassen verbunden. Dies ist nicht ideal, weil normalerweise eine von den zwei Klassen nur 16 Schüler zählt, aber im Deutschunterricht gibt es insgesamt 18 Schüler – also mehr als in einer ganzen Klasse. Der Deutschlehrerin nach zählte diese Gruppe im vorigen Jahr sogar 23 Schüler. Solch eine Anzahl kann das Unterrichten deutlich beeinflussen. In der Zeit des Experiments nahmen nur 16 Schüler teil, da zwei Schülerinnen langfristig krank waren.

Im Experiment kommt eine Hospitation vor, während der die Schüler beobachtet werden. Es ist von Bedeutung, zu erwähnen, dass das Verhalten des Schülers teilweise von ihrem gegenwärtigen Zustand beeinflusst wurde – die Mehrheit wurde schon an Schulen der Sekundarstufe II aufgenommen, wodurch ihre Motivation zum Lernen ziemlich stark gesunken ist. Während der Hospitation war die Mehrheit der Schüler ohne Energie, Lust und Interesse an Lernen. Sie wollten mit der Lehrerin fast überhaupt nicht arbeiten und sie musste sich wirklich bemühen, um die Schüler irgendwie zu motivieren. Es war nicht einfach und eindeutig, zu unterscheiden, ob die Leistung der Schüler hauptsächlich von ihrer Demotivation oder von dem Niveau ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beeinflusst wurde. Positiver reagierten die Schüler nur auf ein Spiel.

Es ist von Vorteil noch zu erwähnen, dass die Schüler normalerweise mit dem Lehrbuch *Heute haben wir Deutsch*¹¹⁴ arbeiten. Dieses Buch finde ich ziemlich

¹¹⁴ KOUŘIMSKÁ, Milada; MASTNÍKOVÁ, Eva: *Heute haben wir Deutsch: Lehrbuch: učebnice němčiny pro základní školy 4.* 4. Auflage. Strakonice : Jirco, 2002.

veraltet und der Meinung eines Schülers nach in manchen Fällen uninteressant. Deshalb wählte ich vor allem meine eigenen Materialien aus.

Im folgenden Kapitel wird die Unterrichtsplanung beschrieben. Sie fängt mit allgemeinen Informationen über drei Unterrichtsstunden (z. B. Themenkreis, allgemeine Ziele, Schlüsselkompetenzen) an und folgend werden die drei Unterrichtspläne mit ihren konkreten Zielen bestimmt. An jeden Plan schließt die Beschreibung des Unterrichtsverlaufs, eine kurze stichwortartige Zusammenfassung und Auswertung der konkreten Ziele der Unterrichtsstunde. Die Auswertung der allgemeinen Ziele ist erst nach allen Plänen zu finden. Diese Ziele sind laut Beobachtung des Lehrers sowie einem Fragebogen ausgewertet und mit Auswertung der Hypothesen Nr. 1 – 7 verbunden.

Die Unterrichtspläne werden in Form einer Tabelle dargestellt, die laut D. Čábalová und G. Neuner u. a. modifiziert wurden. Die Tabellen sind in acht Spalten geteilt. Es handelt sich um eine vorgesehene Zeit in Minutenangabe, Inhalt des Lehrstoffes, Tätigkeit des Lehrers, Tätigkeit der Schüler, Ziele. Die Unterrichtsmethoden und Sozialformen sowie Medien, Materialien und Hilfsmittel werden in einer gemeinsamen Spalte dargestellt. Die achte Spalte dient für Bemerkungen.

Es ist von Bedeutung zu erwähnen, dass die drei Unterrichtspläne als eine Gesamtheit geplant wurden. Sie sollten aneinander anschließen und zu den gemeinsamen allgemeinen Zielen führen. Aber es kann passieren, dass nicht alle Ziele erfüllt werden, weil ein Unterrichtsplan kein fester oder unveränderlicher Plan ist. Er sollte einer konkreten Situation angepasst werden, wenn es nötig ist. Es wird versucht, die Spalte zwischen den idealen (geplanten) und realen Zielen so weit wie möglich zu senken.

Die letzte Hypothese wird dank der Tabelle zur Selbsteinschätzung der Schüler ausgewertet. Dazu diente den Schülern eine Tabelle laut GER, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten nur von Niveau A1 und A2 umfasst. Zur Vereinfachung sowie Konkretisierung wurden die einzelnen Behauptungen prozentuell abgestuft und die Schüler sollten das entsprechende Niveaus (100% kann ich, 75% kann ich, 50% kann ich, 75% kann ich nicht, 100% kann ich nicht) ankreuzen.

6 Unterrichtspläne der Deutschstunden

Schule:	„3. Základní škola“ in Cheb
Lehrfach:	Deutsch (als erste Fremdsprache)
Schuljahr:	9. Schuljahr
Themenkreis (SBP):	Reisen, Sport, meine Pläne, meine Zukunft
Thema:	Reisen
RBP-GB	
Ausbildungsgebiet:	Sprache und Sprachkommunikation
Ausbildungsbereich:	Fremdsprache

Erwartete Aufstiege:

Der Schüler liest einen einfachen Text und sucht die Schlüsselinformationen. Er führt ein ähnliches Gespräch zuerst nach einem Muster. Danach führt er ein Gespräch selbstständig und allein ohne Muster. Der Schüler kann Gründe seines Vorgehens mithilfe der Konjunktion „*weil*“ ausdrücken.

Schlüsselkompetenzen – entwickelt werden vor allem folgende Kompetenzen:

- Kompetenz zum Lernen - Schüler steht in einer positiven Beziehung zum Lernen, er lernt Ergebnisse seines Lernens kritisch zu bewerten
- Kompetenz zur Problemlösung – Schüler erkennt das Problem, er überprüft seine Lösung durch Kontrolle, er verteidigt seine Ansichten
- Kommunikative Kompetenz – Schüler hört Rede der anderen Menschen zu, er formuliert seine Gedanken, Meinung in einer mündlichen Rede, er steigt in die einfache Diskussion ein
- Personale und soziale Kompetenz – Schüler arbeitet in einer Gruppe, mit anderen Mitschülern zusammen

Inhalt des Lehrstoffs:

- Wortschatz zum Thema *Reisen*
- Wiederholung der Adjektivdeklination nach unbestimmtem Artikel
- Anwendung der gewonnenen Kenntnisse in simulierten Situationen
- Gespräch am Bahnhof
- Einkauf einer Fahrkarte
- Kausalsätze mit Konjunktion „*weil*“

Allgemeine Ziele:

- Schüler verwenden aktiv einen breiteren fremdsprachigen Wortschatz
- Schüler können ihre eigenen Ansichten äußern und verteidigen
- Schüler verwenden die gelernten grammatischen Formen bei Konjugation und Deklination
- Schüler reagieren entsprechend auf die Grundinstruktionen des Lehrers
- Schüler äußern Gründe ihres bestimmten Vorgehens mithilfe der Konjunktion „*weil*“
- Schüler können eine Fahrkarte kaufen
- Schüler arbeiten mit anderen Mitschülern zusammen
- Schüler sprechen korrekt aus und vervollkommen sich die Aussprachenregeln
- Schüler stellen Fragen nach für sie wichtige Dinge
- Schüler halten Regeln ein

Formen der Bewertung:

- durchlaufende und abschließende verbale Bewertung
- Notengebung

Bewertungskriterien:

- Zusammenarbeit
- Kommunikative Fertigkeit
- Fähigkeit zur Problemlösung
- Richtige Antworten an Lehrerfragen
- Sprachliche Korrektheit der Aufgaben

Zeitplan: 3 Unterrichtsstunden + Hausarbeit der Schüler

6.1 Die erste Unterrichtsstunde

Thema der ersten Unterrichtsstunde: Am Bahnhof – am Schalter

Konkrete Ziele der ersten Unterrichtsstunde:

- Schüler schreibt während des Spiels Wörter, die mit dem Thema Reisen zusammenhängen.
- Schüler reagiert auf Instruktionen des Lehrers (Schüler versteht die Instruktionen).
- Schüler äußert seine Ansichten und verteidigt sie.
- Schüler stellt Fragen nach unbekanntem Wörtern.
- Schüler schlägt die richtigen Antworten auf Fragen des Lehrers im Text nach.
- Schüler führt ein Gespräch nach einem Muster.
- Schüler stellt Fragen nach Informationen über Abfahrt des Zuges, Umsteigen, Preis u. ä.
- Schüler kann eine Fahrkarte kaufen.
- Schüler arbeitet mit anderen Mitschülern zusammen.
- Schüler korrigiert seine Aussprache durchlaufend mit Hilfe des Lehrers.

Tab. 3 Plan der ersten Unterrichtsstunde

Zeit	Inhalt des Lehrstoffes	Tätigkeit des Lehrers	Tätigkeit der Schüler	Ziele	Unterrichtsmethoden/ Sozialform	Medien/ Hilfsmittel/ Materialien	Bemerkung
6 Min.	Einführung, Gegenseitige Vorstellung	L. stellt sich vor, ruft dann den ersten S. mithilfe des Balls auf.	S. stellt sich vor, wirft dann den Ball einem Mitschüler zu und stellt ihm die Frage „ <i>Wie heißt du?</i> “	S. stellen sich vor, S. benutzen die gewonnenen Kenntnisse	Frontal-individueller Unterricht	Ball	
1 Min.	Namenszettel	L. gibt den S. die Zettel.	Jeder S. unterschreibt seinen Namenszettel.		Einzelarbeit	Zettel	
2 – 3 Min.	Frage stellen	L. stellt Fragen, um die S. in Gruppen zu teilen. <i>Wer hat Geschwister?/ einen Bruder?/ eine Schwester? einen guten Freund?/ einen kleinen Hund? u.ä.</i>	S. hören den Fragen des L. zu und bilden Gruppen je nach ihren Antworten.	S. reagiert auf Fragen und Instruktionen des L.	Plenum	-	<i>Es sollte eine heterogene Gruppe gebildet werden.</i>
8 – 9 Min.	Spielerische Wiederholung des Wortschatzes	L. erklärt den Gruppen die Regeln des Spieles. L. kontrolliert den Verlauf des Spieles und rät den S.	S. arbeitet mit anderen Mitschülern in Gruppen zusammen. Jede Gruppe muss zu allen Buchstaben ein Wort zum Thema <i>Reisen</i> ergänzen.	S. aktiviert seine Vorkenntnisse und schreibt die Wörter zum Thema <i>Reisen</i>	Gruppenarbeit	Papierbögen mit Alphabet	<i>An den Wänden hängen drei Papierbögen mit dem Alphabet (für jede Gruppe)</i>

8 Min.	Arbeit mit Text	L. gibt den S. einen kurzen und anspruchslosen Text (Gespräch). L. erklärt, wo sich das Gespräch abspielt.	Jeder S. liest den Text still für sich.	S. liest den Text.	Einzelarbeit	Text	
		L. ruft zwei S. zum lauten Vorlesen auf. L. korrigiert Aussprache der S.	Zwei S. lesen den Text laut vor. Andere S. lesen still mit lautem.	S. spricht korrekt aus.	Frontal- unterricht/ Einzelarbeit/ Rollenspiel (2 Schüler)	Text	
6 Min.	Fragen zum Textinhalt	L. fragt S., ob sie den Text verstanden haben. Erklärt dann einige Wörter (<i>r Schalter, abfahren, umsteigen, e Rückfahrkarte</i>) L. stellt schrittweise Fragen zum Textinhalt.	Zuerst kann jeder S. nach unbekanntem Wörtern fragen. S. sucht die Antworten im Text und beantwortet die Fragen des L.	S. antwortet auf die Fragen - S. versteht den Text global. S. antwortet auf die Fragen - S. versteht den Text auf der Satz- und Wortebene. S. lernt neue Wörter und Strukturen kennen und verstehen.	Frontal- individueller Unterricht	Text	<i>Fragen: Wo spielt sich diese Szene ab? Wie viele Personen sprechen? usw.</i>

8 Min.	Simulation eines Gespräches nach einem Muster	L. gibt den S. Aufgaben und kontrolliert die einzelnen Paare und hört ihnen zu.	S. arbeiten zu zweit und führen ein ähnliches Gespräch. Einige Paare demonstrieren ihr Gespräch vor den anderen Mitschülern.	S. führt ein Gespräch nach einem Muster.	Partnerarbeit	Text als Muster, Fahrplan	
3 - 4 Min.	Zusammenfassung und Hausaufgabe geben	L. stellt Fragen nach dem Verlauf der Unterrichtsstunde. Nach der Bewertung gibt L. den S. eine langfristige Hausaufgabe.	S. bewerten mündlich die Unterrichtsstunde – was sie gelernt haben u. ä.	S. bewertet kritisch. S. äußert mündlich seine Meinung.	Frontal-individueller Unterricht		<i>Hausaufgabe: S. erfüllen Tabelle laut GER – Selbsteinschätzung.</i>

Verlauf der ersten Unterrichtsstunde

Die erste Unterrichtsstunde fand in einer Standardklasse statt und begann mit einer gegenseitigen Vorstellung. Zuerst stellte ich mich vor und erklärte, wie die folgenden Unterrichtsstunden verlaufen werden und wozu die Kamera dient.

Danach stellten sich die Schüler vor. Für diese Phase habe ich einen kleinen Ball mitgenommen. Jeder Schüler warf ihn einem Mitschüler und stellte ihm die Frage: „*Wie heißt du?*“. Der Ball half den Schülern Stress und Nervosität abzubauen. Folgend unterschrieb jeder Schüler seinen Namenszettel. Alle diese Schritte wurden innerhalb von 6 Minuten erfüllt.

Folgend stellte ich verschiedene Fragen, um die Schüler in drei möglichst heterogene Gruppen zu teilen. Es zeigte sich schon in dieser Phase, dass einige Schüler die Grundinstruktionen nicht verstanden haben (z. B.: „*Stehen Sie auf!*“ Reaktion: Einige Schüler blieben sitzen usw.). Nach 2 Minuten und vier Fragen entstanden zwei Gruppen mit fünf Schülern und eine Gruppe mit sechs Schülern. Jede Gruppe stand auf einer Startlinie mit einem Papierbogen auf dem das Alphabet stand, und bekam einen Filzstift. Sie mussten zu jedem Buchstaben jeweils ein Wort schreiben, den Filzstift als einen Staffelstab weitergeben und sich beim Spiel abwechseln. Die Wörter mussten sich auf das Thema *Reisen* beziehen.

Während des Spiels zeigte sich, dass die Gruppe mit sechs Schülern sehr stark war. In dieser Gruppe waren die drei besten Schüler der Klasse. Es wurde versucht, den anderen Gruppen zahlreiche Ratschläge zu geben, aber es reichte nicht und die größte Gruppe war ziemlich schnell (in 8 Minuten) fertig. Nicht alle Wörter entsprachen dem Thema *Reisen*, aber ein Schüler¹¹⁵ aus dieser Gruppe konnte sehr gut argumentieren und konnte alle Wörter rechtfertigen. Diese Gruppe wurde mit Bonbons belohnt.

Nach diesem Spiel wurde das Thema *Reisen* weiter bearbeitet. Die Schüler bekamen einen Text – Gespräch: Am Bahnhof - am Schalter¹¹⁶ (Es wurde erklärt, was das Wort „*Schalter*“ bedeutet). Zuerst lasen die Schüler den Text leise für sich. Folgend lasen zwei Schüler das Gespräch vor und es wurden Fragen nach unbekanntem Wörtern gestellt. Zuerst nickten alle mit dem Kopf zustimmend. Aber schon nach den ersten Fragen wurden die Schüler verunsichert und begannen nach unbekanntem Wörtern zu fragen.

¹¹⁵ Dieser Schüler wird folgend mehrmals beschrieben, weil seine Leistungen die Leistungen der anderen Mitschüler deutlich überschreiten. Er wird folgend als „Schüler H.“ bezeichnet.

¹¹⁶ Der Text ist in Anlage Nr. 4 zu finden.

Der Text wurde nicht wörtlich übersetzt und das Verständnis der Grundinformationen wurde mit Fragen überprüft. Fragen wurden schrittweise nacheinander gestellt: *Wo spielt sich diese Szene ab? Wie viele Personen sprechen? Was möchte Hans wissen? Wohin möchte er fahren? Um wie viel Uhr fährt der Zug nach Marienbad? Muss er umsteigen? Möchte er einen Platz im Zug reservieren? Kauft er die Fahrkarte?.* Es zeigten sich Probleme beim Textverstehen und deshalb wurden einige Fragen folgend noch einmal wiederholt. Danach konnten alle Schüler antworten. Diese Phase beanspruchte mehr Zeit (8 Min.) als vorgesehen.

Anschließend arbeiteten die Schüler zu zweit. Sie sollten ein ähnliches Gespräch dem Muster nach führen. Dafür stand ihnen ein Fahrplan zur Verfügung. Diese Aufgabe war die anspruchsvolle für mich sowie für die Schüler. Erstens zeigten sich Probleme zwischen einigen Schülern, die nicht miteinander kommunizieren wollten. Zweitens waren die Schüler nicht fähig, nach einem Muster zu sprechen. Sie nahmen automatisch ihre Hefte und begannen alle Sätze zu schreiben. Es wurde versucht, solch eine Automatisierung abzubauen. Ich ging bei allen Paaren herum, half ihnen ein Gespräch ohne Schreiben zu führen und korrigierte ihre Aussprache. Manche Schüler machten Grundfehler in Konjugation (z. B. *ich fahren ...*, *ich möchten...* usw.) und kein Paar schaffte es sich für einen Auftritt vor der Klasse vorzubereiten. Deshalb musste von diesem Vorhaben abgelassen werden.

Daran war eine Zusammenfassung angeschlossen. Ich fasste noch einmal ein Gespräch am Schalter und seine Gliederung zusammen und weil die Schüler kein Gespräch vor den Mitschülern führten, mussten sie sich ein ähnliches Gespräch zu Hause vorbereiten. Folgend fassten die Schüler die ganze Unterrichtsstunde zusammen und sie bekamen noch eine Hausaufgabe. Sie sollten die Selbsteinschätzungstabelle (GER) ausfüllen.

Kurze Zusammenfassung der ersten Stunden:

- die Mehrheit der Schüler erreichte die Ziele mit kleineren Schwierigkeiten
- nur zwei Schüler waren fähig, ein Gespräch selbst zu führen
- einige Phasen beanspruchten mehr Zeit als vorgesehen (z. B. *Rechtfertigung der Wörter im Spiel, Arbeit mit dem Text* usw.)
- einige Schüler machten Fehler in Konjugation (z. B. *ich fahren ...*, *ich möchten...* usw.)
- ein Schüler erreichte überdurchschnittliche Leistungen und Ergebnisse im Vergleich zu anderen Mitschülern

Tab. 4 Auswertung der konkreten Ziele der ersten Unterrichtsstunde

Ziel (stichwortartig)	Erfüllung der Ziele
Wörter zum Thema <i>Reisen</i> schreiben	<p>Jeder Schüler schrieb min. ein Wort. Siegergruppe schrieb Wörter zu allen Buchstaben im Alphabet.</p> <p>Dieses Ziel wurde erfüllt.</p>
Auf Instruktionen reagieren	<p>Etwa 3 Schüler verstanden die Grundinstruktionen nicht. Die Mehrheit versteht, wenn die Instruktionen langsam und deutlich ausgesprochen werden.</p> <p>Die Mehrheit erreichte dieses Ziel.</p>
Ansicht äußern und verteidigen	<p>Während des Spiels äußerte seine Meinung nur ein einziger Schüler. Während der Stunde bemühten sich einige Schüler ihre Meinung zu äußern.</p> <p>Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.</p>
Fragen nach unbekanntem Wörtern stellen	<p>Nur 2 Schüler stellten Fragen nach unbekanntem Wörtern.</p> <p>Erfüllung dieses Ziels wurde nur bei zwei Schülern bestätigt.</p>
Richtige Antworten nachschlagen	<p>Jeder Schüler schlug min. eine Antwort im Text nach.</p> <p>Dieses Ziel wurde erfüllt.</p>
Gespräch nach einem Muster führen	<p>Alle Schüler hatten Probleme, weil sie eine schriftliche Vorbereitung verlangten. Nur 2 Schüler waren fähig, ein Gespräch zu führen, aber ihre Kommunikationspartner waren nicht imstande. Die Mehrheit (11 Schüler) führte ein Gespräch nur mit Hilfe des Lehrers. 3 Schüler waren nicht imstande, ein Gespräch zu führen.</p> <p>Dieses Ziel wurde nur bei einigen Schülern erreicht.</p>

Fragen nach Informationen über Abfahrt des Zuges, Umsteigen, Preis u. ä. stellen	Jeder Schüler stellte solche Fragen während des simulierten Gesprächs. Nur 3 Schüler machten so grobe Fehler, dass der Kommunikationspartner sie nicht verstehen konnte. Die Mehrheit der Schüler kann nach Abfahrt, Umsteigen sowie Preis fragen. Problematisch ist nur die Frage nach Reservierung eines Platzes (Platzkarte) im Zug.
	Die Mehrheit der Schüler erreichte dieses Ziel.
Fahrkarte kaufen	Die Mehrheit der Schüler ist fähig eine Fahrkarte persönlich mit Hilfe der nonverbalen Kommunikation zu kaufen.
	Die Mehrheit der Schüler erreichte dieses Ziel.
Mit anderen Mitschülern zusammenarbeiten	Die Mehrheit der Schüler arbeitet ohne Probleme zusammen. Eine einzige Schülerin wollte überhaupt nicht mit anderen (außer des Lehrers) zusammenarbeiten oder sprechen.
	Dieses Ziel wurde bei allen Schülern (außer einer Schülerin) erreicht.
Aussprache durchlaufend korrigieren	Während der Stunde zeigte sich, dass einige Schüler noch immer deutliche Probleme mit der Aussprache haben (die Aussprache war manchmal fast unverständlich). Der Mehrheit bereitete die Aussprache von umgelauteten Vokalen Probleme, aber sie bemühten sich und probieren ihre Aussprache zu korrigieren.
	Die Mehrheit der Schüler erreichte dieses Ziel.

Die Tabelle zeigt, dass zu den größten Schwierigkeiten gehörte: Fragen nach unbekanntem Wörtern stellen oder ein Gespräch nach einem Muster führen.

Zusammenfassend kann geschrieben werden, dass die Mehrheit der Schüler fast alle Ziele der ersten Unterrichtsstunde erreichte. Diese Ziele wurden nur mit geringen Abweichungen erreicht.

6.2 Die zweite Unterrichtsstunde

Thema der zweiten Unterrichtsstunde: Fahrkarte kaufen
Kausalsätze mit der Konjunktion „*weil*“

Konkrete Ziele der zweiten Unterrichtsstunde:

- Schüler dekliniert richtig Adjektive nach unbestimmtem Artikel.
- Schüler reagiert auf Instruktionen des Lehrers (Schüler versteht die Instruktionen).
- Schüler führt ein Gespräch mit seinem Mitschüler.
- Schüler fragt nach Informationen über Abfahrt des Zuges, Umsteigen, Preis u. ä., solche Fragen kann er auch beantworten.
- Schüler leitet Gebrauch der Konjunktion „*weil*“ dank des analytisch-deduktiven Vorgehens von Mustersätzen ab.
- Schüler überprüft seine Behauptung.
- Schüler bildet Satzgefüge mit der Konjunktion „*weil*“, wenn der Nebensatz an zweiter Stelle steht.

Tab. 5 Plan der zweiten Unterrichtsstunde

Zeit	Inhalt des Lehrstoffes	Tätigkeit des Lehrers	Tätigkeit der Schüler	Ziele	Unterrichtsmethoden/ Sozialform	Medien/ Hilfsmittel/ Materialien	Bemerkung
3 Min.	Einführung	L. begrüßt die S. L. stellt einfache Fragen: <i>Wie geht es Ihnen?</i> <i>Was haben Sie am Wochenende gemacht?</i> u. ä.	S. begrüßen den L. S. antworten auf die Fragen.	L. schafft eine fremdsprachige Atmosphäre. S. kommt ins Gespräch.	Frontalunterricht	-	
6 – 7 Min.	Spiel „Koffer packen“	L. erklärt die Spielregeln, verteilt den S. verschiedene Bilder und fängt mit einem Satz an – <i>Ich packe in meinen Koffer ein altes Buch...</i>	Jeder S. wählt ein Bild aus, wiederholt den ersten Satz und ergänzt was er einpackt.	S. wiederholt die gewonnenen Kenntnisse – S. dekliniert Adjektive nach unbestimmtem Artikel.	Kettenübung in Plenum	Koffer, Bilder	
8 Min.	Kontrolle der Hausaufgabe	L. ruft einige Paare auf. L. kontrolliert, bzw. korrigiert die S.	Schrittweise führen einige Paare ein Gespräch. Sie simulieren eine Situation am Bahnhof. Andere S. hören zu.	S. führt ein Gespräch. S. hört dem Gespräch zu.	Partnerarbeit - Rollenspiel		L. stell einen Tisch und Stuhl zwischen Tafel und andere Tische.
1 Min.	Zusammenfassung der Gespräche	L. fasst die Gespräche zusammen, wiederholt die Schlüsselinformationen.	S. hören zu. S. argumentieren, ergänzen Schlüsselinformationen.	S. vervollkommenet sich seine Kenntnisse.	Frontalunterricht		

5 Min.	Sätze mit Konjunktion „weil“	L. projiziert die beispielhaften Sätze auf die Leinwand.	S. sucht ein neues Element in den Sätzen bei stillem Lesen.	S. sucht ein neues Element.	Einzelarbeit	Projektor, Leinwand, Mustersätze	
		L. liest die Sätze langsam laut vor.	S. bemüht sich um Ableitung des Gebrauches von Konjunktion „weil“ – er schlägt seine Lösung dem L. vor.	S. leitet Gebrauch der Konjunktion „weil“ aus den Mustersätzen ab.	Frontal-individueller Unterricht		
6 – 8 Min.	Theorie „weil“	L. erklärt den S. Gebrauch der Konjunktion „weil“.	S. schreiben ins Heft.	S. überprüft seine Lösung.	Frontal-unterricht/ Vortrag	Leinwand, Mustersätze	
5 Min.	Üben	L. gibt den S. eine Aufgabe zum Üben.	S. erfüllt die Aufgabe im Lehrbuch.	S. übt die erworbenen Kenntnisse.	Einzelarbeit	Lehrbuch (S. 88, Ü. 21)	
5 Min.	Gemeinsame Kontrolle	L. ruft S. zum Vorlesen auf.	S. liest und kontrolliert seine Lösung.	S. überprüft Richtigkeit seiner Lösung.	Frontal-unterricht	Lehrbuch	
4 Min.	Zusammenfassung und Hausaufgabe geben	L. stellt Fragen nach dem Verlauf der Unterrichtsstunde. Danach gibt L. eine Hausaufgabe.	S. bewerten mündlich die Unterrichtsstunde.	S. bewertet kritisch. S. äußert mündlich seine Meinung.	Frontal-individueller Unterricht	Projektor, Leinwand, Sätzen zum Übersetzen	Hausaufgabe: S. übersetzten Sätze aus dem Tschechischen ins Deutsche.

Verlauf der zweiten Unterrichtsstunde

Die zweite Unterrichtsstunde fand in einer anderen Klasse mit Projektor und Leinwand statt. Zuerst wurde der Schüler H. in die vordere Bank umgesetzt und seine Arbeit während der Stunde wurde ein bisschen modifiziert.

Folgend fing die Stunde mit Fragen und Antworten an, während dieser die Schüler ins Gespräch kamen. Fragen: *Wie geht es Ihnen? Was haben Sie am Wochenende gemacht?* Diese Phase dauerte nur 3 Minuten.

Folgend leitete ich ein neues Spiel ein – *„Ich habe meinen schönen braunen Koffer am Wochenende gepackt und habe vergessen, was ich eingepackt habe. Wir müssen ihn noch einmal packen.“* Die Schüler wählten ein Bild aus dem Koffer aus und ich sagte den ersten Satz: *Ich packe ein altes Buch.* Erster Schüler wiederholte meinen Satz und ergänzte, was er packt. Auf diese Weise sollte das Spiel bis zum Ende verlaufen und die Schüler sollten Deklination der Adjektive nach einem unbestimmten Artikel wiederholen. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Schüler die Deklination noch nicht beherrscht. Zur Vereinfachung des Spiels schrieb ich zwei Beispiele an die Tafel (*ein hässliches Handtuch, einen grünen Pullover*). Einigen Schülern halfen diese Beispiele und sie setzten ihr Bild richtig nach diesen Beispielen in den Satz ein.

Das Spiel verlief wegen Unkenntnis der Schüler zu langsam. Ich musste mich entscheiden, das Spiel zu unterbrechen oder fortzusetzen. Wir setzten das Spiel fort, aber es war sehr zeitaufwendig und es dauerte länger als geplant. Vorgesehen wurden nur 6 - 7 Minuten, aber in Wirklichkeit dauerte dieses Spiel 26 Minuten.

Während des Spiels habe ich eine Schulbank und einen Stuhl zwischen Tafel und die anderen Schulbänke gestellt, die zur Simulation des Gespräches dienen sollten. Die Schüler sollten ein Gespräch zu Hause vorbereiten. Wegen dem Zeitmangel wurden nur zwei Paare aufgerufen. Ich half den Schülern während der Gespräche und fasste zusammen, wie ein Gespräch anfängt, wonach man fragen kann und wie ein Gespräch endet. Das erste Paar war fast unfähig, ein Gespräch zu führen. Sie erforderten viele Ratschläge. Die Simulation dauerte 7 Minuten.

Obwohl bis zum Ende der Unterrichtsstunde nur 9 Minuten blieben, entschied ich mich den Schülern die Mustersätze zum neuen Lehrstoff zu projizieren. Die Schüler lasen leise für sich 10 Mustersätze und sollten sich zuerst darum bemühen, ein neues Wort

zu finden. In dieser Zeit bekam der Schüler H. ein Arbeitsblatt (Anhang Nr. 3) und arbeitete allein.

Die Anderen stellten ziemlich schnell fest, dass sich in allen Sätzen die Konjunktion „weil“ wiederholt. Zweitens sollten die Schüler feststellen, wie diese Konjunktion verwendet wird. Nach ein paar Minuten entschlüsselte ein Schüler, wie die Konjunktion zu gebrauchen ist, wie die Wörter nacheinander folgen und erklärte es den Mitschülern, einige halfen ihm mit der Erklärung und es zeigte sich, dass mehrere Schüler den Gebrauch ermittelten.

In der letzten Minute wurde die Unterrichtsstunde zusammengefasst. Die Schüler bekamen keine Hausaufgabe, weil die Konjunktion „weil“ nicht ordentlich erklärt und überhaupt nicht geübt wurde. Diese Schritte mussten in die dritte Unterrichtsstunde verschoben werden.

Kurze Zusammenfassung der zweiten Stunde:

- das Spiel beanspruchte fast viermal mehr Zeit als vorgesehen – fast alle Schüler können die Adjektive nach unbestimmten Artikel nicht deklinieren
- ein Schüler arbeitete ein bisschen anders als die Anderen (Arbeitsblatt)
- manche Schüler machen Grundfehler in Konjugation (z. B. *ich fahren ...*, *ich möchten...* usw.)
- einige Schüler leiteten von den Mustersätzen ab, wie die Konjunktion *weil* verwendet wird

Tab. 6 Auswertung der konkreten Ziele der zweiten Unterrichtsstunde

Ziel (stichwortartig)	Erfüllung der Ziele
Adjektivdeklinaton nach unbestimmtem Artikel	Die Mehrheit der Schüler begingen zahlreiche Fehler. Nur einige Schüler (ca. 3) deklinierten ohne Fehler. Dieses Ziel wurde von der Mehrheit der Schüler nicht erreicht.
Auf Instruktionen reagieren	Während dieser Stunde reagierten die Schüler besser im Vergleich zur ersten Stunde. Die Mehrheit der Schüler erreichte dieses Ziel.
Gespräch führen	2 Paare der Schüler probierten ein Gespräch zu führen. Ein Paar war nicht imstande ein Gespräch ohne Lehrerhilfe zu führen. Das zweite Paar konnte ein Gespräch führen. Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.
Nach Informationen über Abfahrt des Zuges, Umsteigen, Preis u. ä. fragen	Dieses Ziel wurde wegen Zeitmangel nur bei 4 Schülern überprüft. Zwei Schüler konnten Fragen nur mit wesentlichen Schwierigkeiten und Lehrerhilfe stellen. Die anderen zwei Schüler stellten Fragen mit kleinen Fehlern. Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.
Gebrauch der Konjunktion „weil“ ableiten	Ein Schüler leitete den Gebrauch der Konjunktion „weil“ ab und erklärte ihn den Mitschülern. Einige Schüler halfen ihm bei der Erklärung. Die Anderen verstanden es ziemlich schnell. Ein Schüler arbeitet allein mit einem Arbeitsblatt und leitete ebenfalls den Gebrauch ab. Die Mehrheit der Schüler erreichte dieses Ziel.
Behauptung überprüfen	Dieses Ziel wurde wegen Zeitmangel nicht erreicht.
Satzgefüge bilden (Hauptsatz am Anfang)	Dieses Ziel wurde wegen Zeitmangel nicht erreicht.

Die Tabelle zeigt, dass einige Ziele während der zweiten Unterrichtsstunde überhaupt nicht oder nur teilweise erreicht wurden.

Das erste Ziel stellte nur eine Wiederholung dar, wurde trotzdem nicht erreicht, weil die Schüler immer noch die Deklination der Adjektive nach unbestimmtem Artikel nicht beherrschen.

Die letzten zwei Ziele wurden wegen Zeitmangel überhaupt nicht erreicht. Zur Zeitverschiebung kam es während des Spieles und Erfüllung der ersten Ziele.

Zusammenfassend kann geschrieben werden, dass die Mehrheit der konkreten Ziele der zweiten Unterrichtsstunde nur teilweise oder überhaupt nicht erreicht wurden.

6.3 Die dritte Unterrichtsstunde

Thema der dritten Unterrichtsstunde: Satzgefüge - Kausalsätze mit der Konjunktion „weil“

Konkrete Ziele der dritten Unterrichtsstunde:

- Schüler reagiert passend auf die Instruktionen des Lehrers (Schüler versteht die Instruktionen).
- Schüler leitet den Gebrauch der Konjunktion „weil“ ab, wenn diese am Anfang der Satzgefüge steht.
- Schüler überprüft seine Behauptung.
- Schüler bildet Satzgefüge und Kausalsätze mit der Konjunktion „weil“ (mit Hauptsatz sowie Nebensatz am Anfang des Satzgefüges).
- Schüler äußert mündlich Gründe seines Vorgehens (mithilfe der Konjunktion „weil“).
- Schüler überprüft und vervollkommnet seine Kenntnisse schriftlich und durch ein Spiel.
- Schüler bewertet kritisch den Verlauf der drei Unterrichtsstunden, seine Leistung sowie Leistung des Lehrers.

Tab. 7 Plan der dritten Unterrichtsstunde

Zeit	Inhalt des Lehrstoffs	Tätigkeit des Lehrers	Tätigkeit der Schüler	Ziele	Unterrichtsmethoden/ Sozialform	Medien/ Hilfsmittel/ Materialien	Bemerkung
5 Min.	Einführung	L. begrüßt die S. L. stellt einfache Fragen: <i>Wie geht es Ihnen?</i> <i>Was haben wir gestern gelernt?</i> u. ä.	S. begrüßen den L. S. antworten auf die Fragen.	L. schafft eine fremdsprachige Atmosphäre. S. kommt ins Gespräch.	Frontalunterricht		
5 Min.	Kontrolle der Hausaufgabe	L. geht die Klasse durch und kontrolliert, ob alle S. die Hausaufgabe erfüllt haben. L. ruft S. auf.	5 Schüler schreiben die Sätze an die Tafel. S. korrigieren ihre Hausaufgabe.	S. kontrolliert seine Lösung.	Frontal-individueller Unterricht	Hefte, Tafel	
8 Min.	Nachfolgende Arbeit mit Sätzen aus der Hausaufgabe	L. gibt den S. neue Aufgabe. L. rät den S.	S. bemühen sich um Lösung der Aufgabe/ des Problems.	S. löst ein Problem, sucht die Lösung und überprüft sie durch Kontrolle.	Einzelarbeit		
	Kontrolle	L. fragt nach der Lösung. L. erklärt und erläutert die Lösung.	S. stellen ihre Lösung vor.		Frontalunterricht	Projektor, Leinwand	

12 Min.	Üben des Gebrauchs der Konjunktion „weil“	L. gibt erste Aufgabe zum Üben.	S. erfüllen allein die Übung im Lehrbuch.	S. überprüft und vervollkommnet seine Kenntnisse schriftlich.	Einzelarbeit	Lehrbuch (S. 88, Ü. 22)	
	Kontrolle	L. ruft die S. zum Vorlesen ihrer Lösung auf.	S. lesen und kontrollieren ihre Lösung.		Frontal-individueller Unterricht		
	Üben des Gebrauchs der Konjunktion „weil“	L. teilt die S. in Paare und gibt ihnen die zweite Aufgabe.	S. arbeiten zu zweit. S. setzen einen korrekten Satz zusammen.	S. überprüft und vervollkommnet seine Kenntnisse durch ein Spiel.	Partnerarbeit	Zettel mit Wörtern	S. bilden zuerst Satzgefüge
	Kontrolle	L. kontrolliert durchlaufend die einzelnen Paare und ihre Lösung.	Jedes Paar liest seine Lösung laut vor.	S. spricht richtig aus.	Frontal-individueller Unterricht		
5 Min.	Mündliches Üben	L. ruft S. auf, kontrolliert und korrigiert sie.	Jeder S. sagt ein Satzgefüge mit der Konjunktion „weil“.	S. äußert mündlich Gründe seines Vorgehens.	Frontal-individueller Unterricht		
10 Min.	Schriftliche Zusammenfassung der Unterrichtsstunden	L. gibt den S. einen Fragebogen. L. erklärt die Regeln. L. bedankt sich bei den S. und verabschiedet sich mit ihnen.	S. füllen den Fragebogen aus.	S. bewerten kritisch den Verlauf der drei Unterrichtsstunden, ihre Leistung sowie die Leistung des Lehrers	Einzelarbeit	Fragebogen	

Verlauf der dritten Unterrichtsstunde

Die dritte Unterrichtsstunde verlief i gleichen Klassenzimmer wie die zweite Stunde (Standardklasse mit Projektor und Leinwand).

Verlauf sowie Ziele der dritten Unterrichtsstunde wurden stark von dem Teilmisserfolg in der zweiten Unterrichtsstunde beeinflusst. Der Unterrichtsplan musste verhältnismäßig effizient modifiziert wurden.

Die Stunde fing mit Fragen und Antworten an, während dieser die Schüler ins Gespräch kamen. Fragen: *Wie geht es Ihnen? Was haben wir gestern während der Unterrichtsstunde gemacht?* Diese Phase dauerte nur 3 Minuten.

Folgend wurde keine Hausaufgabe kontrolliert, da keine gestellt wurde. Es wurden die Mustersätzen mit der Konjunktion „*weil*“ noch einmal projiziert und noch einmal wurde die Frage gestellt, wie die Konjunktion verwendet wird. Schüler H. arbeitete wieder allein mit einem Arbeitsblatt. Innerhalb von 3 Minuten waren alle auf den nächsten Schritt vorbereitet.

Daraufhin folgte mein Vortrag über die Konjunktion „*weil*“ und die Schüler schrieben die theoretischen Einsichten sowie drei Mustersätze in ihre Schulhefte. Zwei Schüler verlangten mehr Zeit. Diese Phase dauerte insgesamt 8 Minuten. Während die Schüler die Mustersätze abschreiben, diskutierte ich mit dem Schüler H.

Zum Üben wurde das Lehrbuch benutzt. Die Schüler (außer Schüler H.) sollten eine Übung mit der Konjunktion „*weil*“ nach einem Muster erfüllen. Jeder Schüler arbeitete allein und wurde durchlaufend kontrolliert. Zwei Schüler waren ziemlich schnell fertig und weil sie keine Fehler machten, bekamen sie eine Eins. Die Anderen verlangten mehr Zeit und deshalb dauerte diese Phase 6 Minuten.

Darauf folgend verlief eine gemeinsame Kontrolle, die auch den Schüler H. betraf (sein Arbeitsblatt ging von der Übung im Lehrbuch aus). Es wurden noch Unklarheiten erläutert und nach 8 Minuten konnten wir zum spielerischen Üben übergehen.

Die Schüler arbeiteten zu zweit (außer Schüler H.). Sie bekamen Zettel mit Wörtern und mussten die Satzgefüge (mit dem Hauptsatz am Anfang) zusammensetzen. Schüler H. arbeitete allein und setzte die Satzgefüge mit dem Hauptsatz sowie mit dem Nebensatz am Anfang zusammen.

Die Kontrolle verlief durchlaufend und letztendlich setzten alle Schüler ein Satzgefüge ohne Fehler zusammen. Folgend wurde der Gebrauch der Konjunktion „*weil*“ noch einmal

zusammengefasst. Und weil diese Phase 10 Minuten dauerte, musste das laute Vorlesen sowie mündliches Üben des Gebrauchs der Konjunktion „*weil*“ ausgelassen werden.

Schließlich füllten die Schüler einen kurzen Fragebogen aus und gaben diesen sowie die ausgefüllte Tabelle (Selbsteinschätzung laut GER) ab. Folgend bedankte ich mich für die Aufmerksamkeit und Zusammenarbeit der Schüler und es überraschte mich, dass auch die Schüler ihre Stellung und Meinung über die letzten drei Unterrichtsstunden noch mündlich (in der Muttersprache) äußerten und sich bedankten.

Kurze Zusammenfassung der dritten Unterrichtsstunde:

- während dieser Stunde mussten die Reste der zweiten Stunde aufgeholt werden
- ein Schüler arbeitete ein bisschen anders als die Anderen (Arbeitsblatt)
- Schüler üben den Gebrauch der Konjunktion „*weil*“
- alle Schüler setzten die Satzgefüge mit der Konjunktion „*weil*“ letztendlich zusammen
- Schüler füllen einen Fragebogen aus
- Schüler bewerten die Verläufe der vorherigen Unterrichtsstunde

Tab. 8 Auswertung der konkreten Ziele der dritten Unterrichtsstunde

Ziel (stichwortartig)	Erfüllung der Ziele
Auf Instruktionen reagieren	Im Vergleich zu den vorigen Stunden reagierten die Schüler besser. Dieses Ziel wurde erreicht.
Gebrauch der Konjunktion <i>weil</i> am Anfang des Satzgefüges ableiten	Wegen Zeitmangel in der zweiten Unterrichtsstunde mussten die Ziele umgewertet und verschoben werden. Anstatt dieses Zieles erreichten die Schüler ein anderes Ziel – sie bildeten Satzgefüge mit der Konjunktion „ <i>weil</i> “ nach einem Muster. Dieses Ziel wurde nicht erreicht.
Behauptung überprüfen	Die Schüler überprüften zwar ihre Behauptung, aber anders als geplant wurde. (Satzgefüge, die mit einem Hauptsatz anfangen.) Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.
Satzgefüge mit der Konjunktion <i>weil</i> bilden (Hauptsatz/Nebensatz am Anfang)	Schüler bilden Satzgefüge mit der Konjunktion <i>weil</i> , aber nur schriftlich und wenn es mit einem Hauptsatz anfängt. Satzgefüge mit „ <i>weil</i> “ am Anfang wurde wegen Zeitmangel nicht geübt. Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.
Gründe eigenes Vorgehens mündlich äußern	Die mündliche Verwendung der Konjunktion <i>weil</i> wurde wegen Zeitmangel nicht geübt. Dieses Ziel wurde nicht erreicht.
Kenntnisse schriftlich oder spielerisch überprüfen und vervollkommen	Jeder Schüler erfüllte eine Übung im Lehrbuch und setzte ein Satzgefüge zusammen. Kenntnisse über den behandelnden Lehrstoff wurden schriftlich sowie spielerisch überprüft. Dieses Ziel wurde erreicht.
Kritisch bewerten	Alle Schüler bewerteten schriftlich den Verlauf der drei Unterrichtsstunden. Einige Schüler bewerteten ihn sogar mündlich. Dieses Ziel wurde erreicht.

Die konkreten Ziele der dritten Unterrichtsstunde wurden ziemlich stark von den unerreichten Zielen der zweiten Unterrichtsstunde beeinflusst.

Während der dritten Stunde bestätigten die Schüler ihre Behauptung über den Gebrauch der Konjunktion *weil*“ und erfüllten dann die letzten zwei Ziele der zweiten Unterrichtsstunde, und zwar: Sie überprüften ihre Behauptung über den Gebrauch der Konjunktion *weil* und bildeten Satzgefüge mit dieser Konjunktion, wenn der Nebensatz an zweiter Stelle steht.

Bei der Verwendung der Konjunktion *weil* im Satzgefüge mit einem Hauptsatz am Anfang, spielt das Üben eine wichtige Rolle. Früheres Überspringen zu den nächsten Zielen wäre unsinnig und nicht empfehlenswert.

Zusammenfassend kann geschrieben werden, dass die Mehrheit der geplanten Ziele der dritten Unterrichtsstunde wegen dem Zeitmangel in der zweiten Unterrichtsstunde nur teilweise oder überhaupt nicht erreicht wurden.

7 Auswertung der allgemeinen Unterrichtsziele

Wie schon erwähnt wurde, wurden die einzelnen Unterrichtsstunden mit einer Kamera festgehalten. Diese Aufnahmen bieten nur eine einseitige Ansicht an, welche deshalb um einen Fragebogen bereichert wurde.

Während der letzten Unterrichtsstunde erfüllten die Schüler einen kurzen Fragebogen, der die Beobachtung des Forschers bestätigen oder widerlegen soll. Der Fragebogen befindet sich in Anlage Nr. 6.

Folgend werden die allgemeinen Ziele ausgewertet. Die Ziele werden wieder nur stichwortartig beschrieben und die Erfüllung der Ziele wird aus der Sicht des Forschers sowie der Schüler bewertet.

Nach der tabellarischen Bewertung der Ziele befindet sich eine Auswertung der Hypothesen Nr. 1 – 7 und wie schon erwähnt, schließt die Auswertung der letzten Hypothese im nächsten Kapitel an.

Tab. 9 Auswertung der allgemeinen Ziele der drei Unterrichtsstunden

Ziel (stichwortartig)	Erfüllung der Ziele	
	Forscher	Schüler
Einen breiten Wortschatz verwenden	Der Wortschatz wurde mittels des Lesens, Sprechens, sowie Schreibens erweitert. Die Mehrheit der Schüler verwendet einen breiten Wortschatz.	8 Schüler erwähnten, dass sie aktiv einen breiten Wortschatz verwenden. 8 Schüler stimmten dem nicht zu.
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit der Schüler erreicht.	Dieses Ziel wurde von der Hälfte erreicht.
Ansichten äußern und rechtfertigen	Der Schüler H. rechtfertigt seine Ansichten problemlos. Die Mehrheit der Schüler rechtfertigt ihre Ansichten nur mit Hilfe des Lehrers.	—
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit mit Hilfe des Lehrers erreicht.	
Verwendung der gelernten grammatischen Formen bei Konjugation und Deklination	Die Mehrheit der Schüler konjugiert ohne deutliche Schwierigkeiten. Nur einige Schüler begehen ganz elementare Fehler (z. B. <i>ich fahren...</i>). Die Mehrheit der Schüler beherrscht die Deklination nicht.	Deklination der Adjektive nach dem unbest. Artikel: 4 Schüler erwähnten, dass sie die Deklination beherrschen. 12 Schüler stimmten zu.
	Das Ziel wurde nur bei Konjugation erreicht.	—
	Bei Deklination der Adjektive wurde das Ziel nicht erreicht.	Nur 4 Schüler beherrschen Deklination der Adjektive.
Auf Grundinstruktionen des Lehrers reagieren	Nur einige Schüler verstehen einige Grundinstruktionen zusehends nicht.	—
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit der Schüler erreicht.	

Äußerung der Gründe (Konjunktion „weil“)	Ein Schüler verwendet die Konjunktion „weil“ schriftlich sowie mündlich problemlos. Die Mehrheit der Schüler schreibt ein Satzgefüge mit der Konjunktion „weil“, wenn das Satzgefüge mit einem Hauptsatz beginnt.	13 Schüler bestätigten, dass sie eine Begründung mithilfe der Konjunktion „weil“ beherrschen. Nur 3 Schüler schrieben, dass sie es nicht beherrschen.
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit der Schüler teilweise erreicht.	
Fahrkarte kaufen	Die Mehrheit der Schüler kann eine Fahrkarte kaufen. Sie verwenden dabei Mittel der nonverbalen Kommunikation.	16 Schüler bestätigten, dass sie eine Fahrkarte kaufen können.
	Dieses Ziel wurde erreicht.	
Zusammenarbeit mit anderen Mitschülern	Die Mehrheit der Schüler arbeitet gut zusammen. Eine einzige Schülerin wollte mit niemandem zusammenarbeiten und sie sowie Schüler H. arbeiteten vor allem selbstständig. Trotzdem wurden alle Schüler zu einer Zusammenarbeit geführt.	14 Schüler bestätigten, dass sie zu einer Zusammenarbeit geführt wurden. Nur 2 Schüler stimmten nicht zu.
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit erreicht.	
Richtige Aussprache, Ausspracheregeln	Die Aussprache wurde ständig kontrolliert und korrigiert und die Schüler sprachen gegeben falls das Wort noch einmal und richtig aus. Nur einige Schüler hatten eine ganz schlechte Aussprache.	—
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit erreicht.	

Frage stellen	Nur wenige Schüler stellten fehlerlos Fragen. Die Mehrheit der Schüler konnte Fragen mit einer Hilfe stellen. Nur einige Schüler waren fast nicht fähig, einfache und grundlegende Fragen zu stellen.	13 Schüler schrieben, dass sie einfache Fragen stellen können, um alles für sie nötige festzustellen. 3 Schüler stimmten dem nicht zu.
	Dieses Ziel wurde von der Mehrheit mit Hilfe des Lehrers erreicht.	
Regeln einhalten	Alle Schüler hielten die Regeln in einem annehmbaren Maß ein. Es mussten keine Verstöße (auch keine Disziplinstöße) gelöst werden.	14 Schüler bestätigten, dass sie die gesetzten Regeln einhielten. 2 Schüler gestanden, dass sie die Regeln nicht einhielten.
	Dieses Ziel wurde erreicht.	

Die Tabelle zeigt, wie die allgemeinen Ziele erreicht wurden. Das größte Problem stellt, meiner Meinung nach, eine schlechte Konjugation bei einigen Schülern und vor allem die Deklination der Adjektive nach einem unbestimmten Artikel bei der Mehrheit der Schüler. Sie lernten Deutsch schon seit dem 3. Jahrgang und machten trotzdem solche Grundfehler. Und nur einige Schüler konnten ihre Fehler selbst nach dem Lehrerhinweis korrigieren.

Die Aussprache einiger Schüler lag an der Grenze der Verständlichkeit und solche Fehler können dazu führen, dass die Kommunikationspartner den Sprecher nicht verstehen werden (z. B. einige Schüler sprachen das Wort *Mütze* als *Mieze* aus).

Die Konjunktion „weil“ wurde in den Unterrichtsstunden nicht ausreichend geübt und die Schüler können deshalb nur solche Satzgefüge mit der Konjunktion „weil“ schreiben, die mit einem Hauptsatz anfangen. Die mündliche Verwendung dieser Konjunktion wurde wegen Zeitmangel nicht geübt. Trotzdem bestätigten die Schüler, dass sie die Konjunktion verwenden können – selbstverständlich in einem Satzgefüge, das mit einem Hauptsatz anfängt.

Trotz der Schwierigkeiten in den zweiten und dritten Unterrichtsstunden wurden die allgemeinen Ziele von der Mehrheit der Schüler erreicht. Und meine Beobachtung stimmt ziemlich gut mit den Antworten der Schüler überein.

Im Allgemeinen wurden die Ziele ziemlich befriedigend erfüllt und die restlichen Ziele erfüllten die Schüler mit ihrer Deutschlehrerin nach meinem Experiment.

8 Auswertung einiger Hypothesen

In diesem Kapitel werden alle Hypothesen, außer einer einzigen, ausgewertet. Die Auswertung der letzten Hypothese befindet sich im darauf folgenden Kapitel gemeinsam mit der Auswertung der Selbsteinschätzung der Schüler.

Wie schon erwähnt wurde, wurden die Hypothesen durch ein pädagogisches Experiment sowie durch zwei Fragebogen überprüft. Die Auswertungen der ersten sieben Hypothesen basieren auf dem Experiment und einige auch auf Angaben aus einem Fragebogen, den die Schüler in der letzten Unterrichtsstunde ausfüllten.

Die Angaben aus dem Fragebogen sind folgend mithilfe der Diagramme schrittweise dargestellt.

Hypothese Nr. 1

Die Unterrichtsziele werden nur mit geringen Abweichungen erreicht.

Die konkreten Ziele der einzelnen Unterrichtsstunden wurden nicht mit geringen, sondern mit deutlichen Abweichungen erreicht und der Unterschied zwischen den geplanten und realen Zielen war ziemlich markant. Also diese Hypothese im Zusammenhang mit den konkreten Zielen wurde nicht bestätigt.

Was die allgemeinen Ziele betrifft, wurden diese besser erfüllt und die deutlichste Abweichung stellt vor allem die Teilbeherrschung der Konjunktion *weil* und Deklination der Adjektive nach dem unbestimmten Artikel dar.

Diese Hypothese wurde nicht völlig bestätigt.

Hypothese Nr. 2

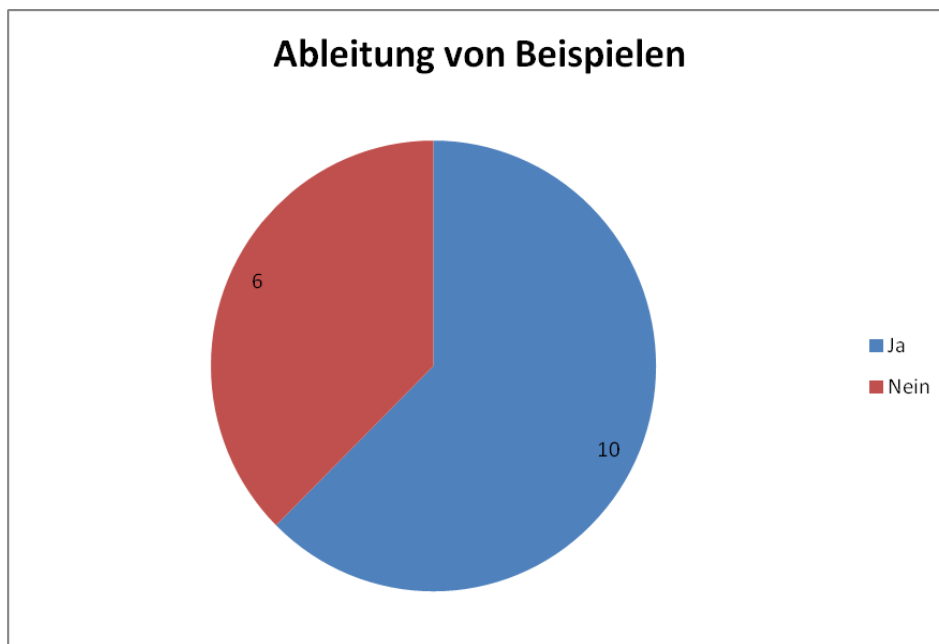
Die Mehrheit der Schüler kann neue grammatische Erscheinungen dank des analytisch-deduktiven Vorgehens ableiten.

Das analytisch-deduktive Vorgehen wurde klar ersichtlich bei zwei Schülern bestätigt. Schüler H. leitete selbstständig den Gebrauch der Konjunktion *weil* in seinem Arbeitsblatt ab. Von anderen Schülern leitete ein Schüler ab und er erklärte ihn den anderen Schülern. Während dieser Erklärung zeigte sich, dass einige Schüler den Gebrauch auch ermittelten und halfen den Gebrauch den anderen Mitschülern zu erläutern.

10 Schüler erwähnten, dass sie den Gebrauch der Konjunktion *weil* dank den Beispielen und Mustersätzen verstanden. Dies zeigt Diagramm Nr. 1 unten.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die Mehrheit kann neue grammatische Erscheinungen mithilfe des analytisch-deduktiven Vorgehens ableiten.

Diagramm Nr. 1 Ableitung von Beispielen und Mustersätzen



Hypothese Nr. 3

Mehr als die Hälfte der Schüler versteht einen einfachen Text oder Gespräch ohne deutlichere Probleme und kann danach einen ähnlichen Dialog führen.

Diese Hypothese wurde vor allem in der ersten Unterrichtsstunde überprüft. Der Text wurde nicht wörtlich übersetzt und das Verständnis wurde schrittweise durch Fragen überprüft. Ich war nicht überzeugt, dass alle Schüler den Text verstanden haben und deshalb wiederholte ich zahlreiche Fragen. Aber aus den Angaben des Fragebogens ergibt sich, dass sogar 14 Schüler den Text verstanden (siehe Diagramm Nr. 2 unten).

Ein Dialog kann aber die Mehrheit der Schüler nicht selbst führen. Nur 2 Schüler waren fähig ihn zu führen und die Mehrheit nur mit Hilfe des Lehrers.

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt.

Diagramm Nr. 2 Den Text verstehen



Hypothese Nr. 4

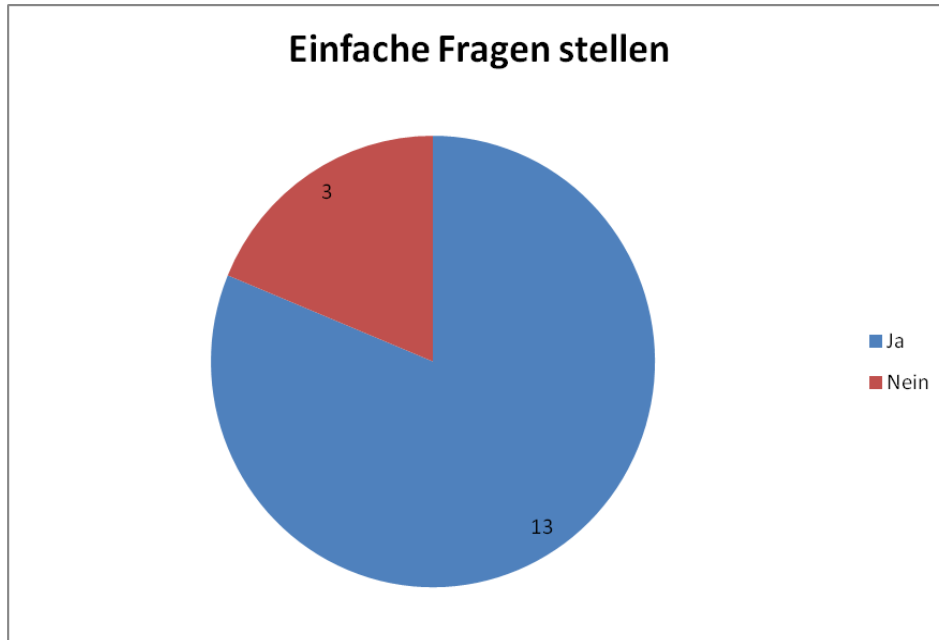
Die Mehrheit der Schüler kann einfache Fragen stellen, um heraus zu finden, was für sie wichtig ist.

Die Ergebnisse zu dieser Hypothese sind ziemlich widersprüchlich. Aus meiner Sicht können nur einige Schüler Fragen fehlerlos stellen und die Mehrheit der Schüler braucht eine Hilfe (vom Lehrer oder Kommunikationspartner) bei der Fragestellung. Einige Schüler sind sogar meiner Meinung nach fast nicht fähig, einfache und grundlegende Fragen zu stellen.

Die Schüler selbst bewerten ihre Kenntnisse und Fähigkeit Fragen zu stellen gerade umgekehrt. 13 Schüler erwähnten, dass sie fähig sind, einfache Fragen zu stellen, um alles nötige festzustellen. Die Meinung der Schüler stellt Diagramm Nr. 3 unten dar.

Diese Hypothese kann aus meiner Sicht nicht bestätigt werden, weil die Mehrheit der Schüler die Fragen nicht eigenständig stellen und ihre Fähigkeiten überschätzt.

Diagramm Nr. 3 Einfache Fragen stellen



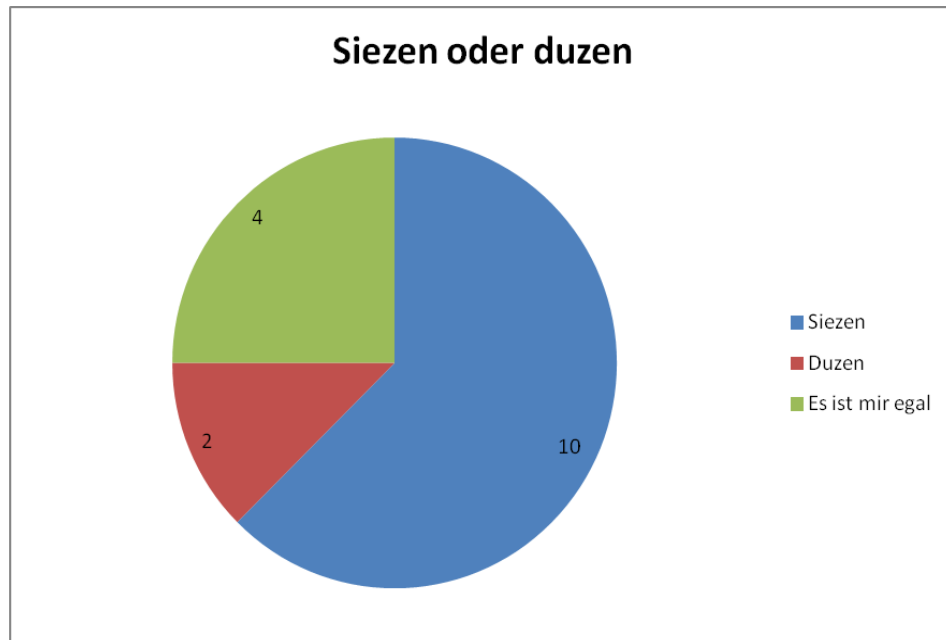
Hypothese Nr. 5

Zwei Drittel der Schüler bevorzugen das Siezen.

Diese Hypothese wurde durch eine Frage aus dem Fragebogen überprüft und 10 Schüler erwähnten, dass sie das Siezen bevorzugen. 4 Schüler bevorzugen das Duzen und nur 2 Schüler schrieben, dass es ihnen egal sei. Sie unterscheiden nicht zwischen Siezen und Duzen.

Diese Hypothese wurde bestätigt, wie das Diagramm Nr. 4 auch zeigt.

Diagramm Nr. 4 Siezen oder duzen



Hypothese Nr. 6

Spielerisches Vorgehen motiviert alle Schüler zur Arbeit in einer Unterrichtsstunde.

Schon während der Hospitation reagierten die Schüler positiv auf ein Spiel oder spielerisches Vorgehen. Dies bestätigte sich auch während der drei Unterrichtsstunden. Die spielerische Handlungsweise und vor allem das Wettbewerbsvorgehen motivierten die Schüler.

Diese Hypothese wurde beidseitig bestätigt – auch die Schüler bestätigen diese. Siehe Diagramm Nr. 5

Diagramm Nr.5 Motivation durch ein Spiel



Hypothese Nr. 7

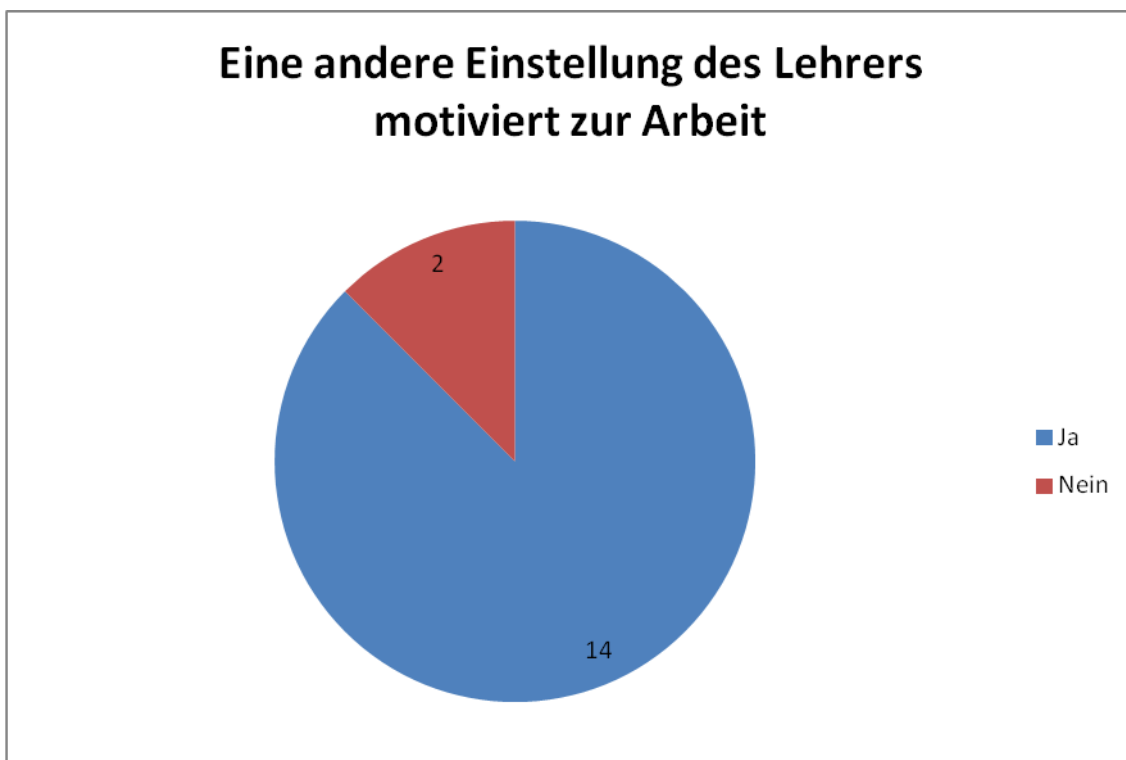
Eine verschiedenartige Einstellung des Lehrers motiviert die Mehrheit der Schüler zur Zusammenarbeit.

Die Schüler reagierten anfangs ziemlich unsicher auf meine differente Einstellung, aber in kurzer Zeit gewöhnten sie sich daran. Sie wurden außerdem dazu motiviert, in der Stunde sich mehr zu bemühen und zu arbeiten.

12 Schüler bestätigten diese Meinung schriftlich (siehe Diagramm Nr. 6). Mündlich und unerwartet wurde sie von 2 Schülern in der letzten Stunde bestätigt.

Die Hypothese kann bestätigt werden.

Diagramm Nr. 6 Eine verschiedenartige Einstellung einzelner Lehrers motiviert zur Arbeit



8 Analyse der Selbsteinschätzung und Auswertung der letzten Hypothese

Die Schüler sollten ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten selbst bewerten. Während der ersten Unterrichtsstunden bekamen sie eine Tabelle zur Selbsteinschätzung laut GER. Die Angaben in der Tabelle wurden in der tschechischen Sprache beschrieben und diese Tabelle steht in Anlage Nr. 5 zur Verfügung. Folgend wird die deutsche Fassung vorgestellt, die die Wahlanzahl der Schüler enthält.

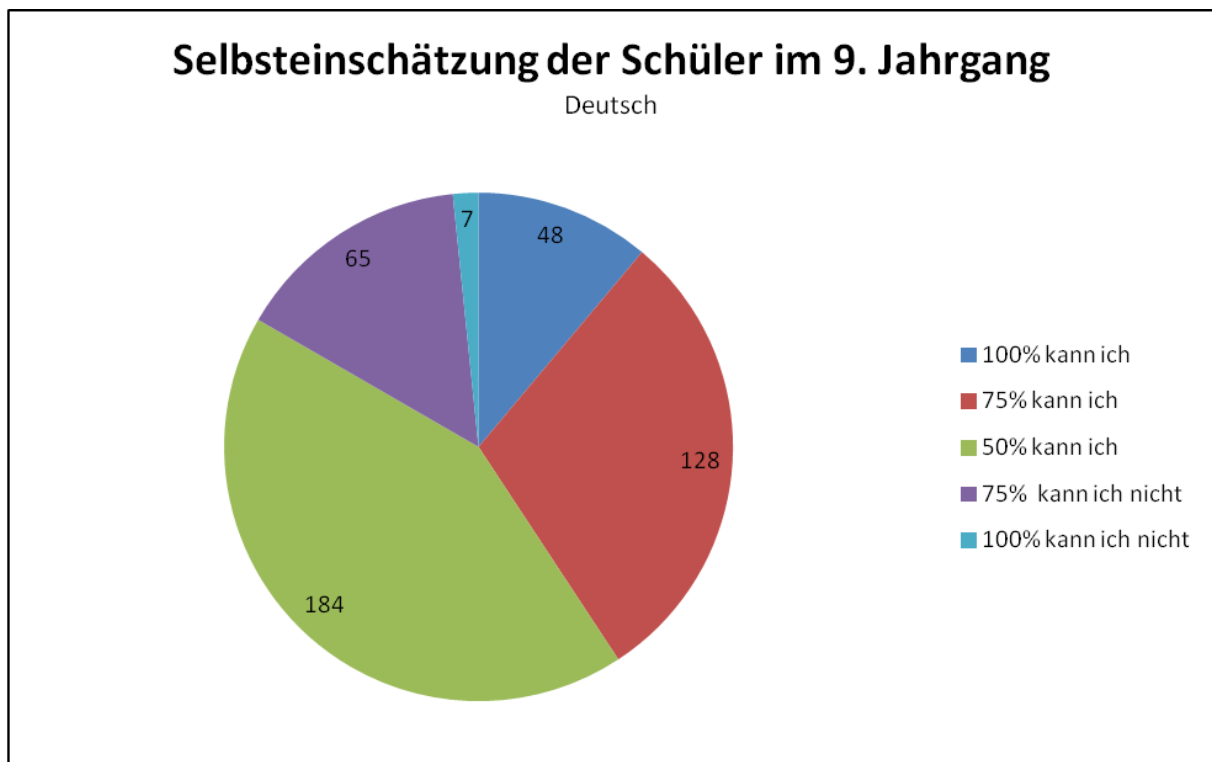
In jeder Zeile befinden sich 16 Wahlen (von den Schülern) und die Tabelle enthält insgesamt 27 Aussagen. Dies bedeutet, dass insgesamt 432 Wahlen durchgeführt wurden. Nach dieser Tabelle schließt ein Diagramm (Nr. 7), das die Ergebnisse darstellt, an.

Tab. 10 Tabelle zur Selbsteinschätzung der Schüler mit Wahlanzahl

		100% kann ich	75% kann ich	50% kann ich	75% kann ich nicht	100% kann ich nicht
		Anzahl der Wahlen				
Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht, z. B.:	Informationen zur Person	6	4	4	2	0
	Informationen zur Familie	5	5	6	0	0
	nähere Umgebung und Dinge um mich herum, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen	1	8	6	1	0
	Einkaufen	0	5	9	2	0
	Topografie	0	4	8	2	2
	Beruf	1	1	8	6	0
	Ich kann in einfachen Alltagstexten konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, z. B.:	in Anzeigen	1	1	9	4
in Prospekten		0	2	9	5	0
in Speisekarten		1	6	7	2	0
in Fahrplänen		3	6	7	0	0
allgemein		1	8	5	1	1
Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. beschreiben:	meine Familie	2	7	4	3	0
	andere Leute	1	4	8	2	1
	meine Ausbildung	0	4	7	5	0

Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	2	7	7	0	0
Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	2	9	4	1	0
Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen.	6	7	3	0	0
Ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	2	5	8	1	0
Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche.	1	4	6	4	1
Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	3	1	10	2	0
Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht.	0	6	7	3	0
Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	2	0	11	3	0
Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	2	4	8	2	0
Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße.	0	7	6	2	1
Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	2	6	6	2	0
Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die meine elementaren Bedürfnisse betrifft.	2	3	8	3	0
Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	2	4	3	7	0
Summe der Wahlen:	48	128	184	65	7

Diagramm 7 Selbsteinschätzung der Schüler im 9. Jahrgang – im Allgemeinen



Hypothese Nr. 8

Die Schüler bewerten selbst ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Durchschnitt mit mindestens 75% Bewältigung des Niveaus A2.

Aus der Tabelle sowie anhand des Diagramms ist erschießbar, dass die Mehrheit der Schüler ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Stufe „50% kann ich“ bewertet. Diese Stufe wurde insgesamt 184 Mal gewählt. Im Unterschied dazu, das Niveau „75% kann ich“ wurde nur 128 Mal und „100% kann ich“ 48 Mal gewählt.

Die Hypothese wurde nicht bestätigt, weil die Mehrheit, die Stufe 50% wählte.

9 Fazit und Folgerung für die Schulpraxis

Zusammenfassend kann geschrieben werden, dass vier Hypothesen bestätigt werden konnten. Eine Hypothese wurde von den Schülern bestätigt, aber in keinem Fall von mir als Forscher. Und drei Hypothesen wurden nicht bestätigt.

Vor allem die unbestätigten Hypothesen überprüften die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die die Schüler im 9. Jahrgang verfügen sollten. Ihr Niveau war im Vergleich mit den vorgeschriebenen Aufstiegen nicht so hoch und befriedigend. Wie im theoretischen Teil (Kapitel 3.2.2) erwähnt wurde, sollten die Schüler laut RBP-GB unter anderem über behandelnde Themen sprechen und nach Grundinformationen fragen, sowie darauf auch reagieren können. RBP-GB erwähnt, dass solche Elementarfehler toleriert werden sollten, die den Sinn der Mitteilung und das Verständnis nicht stören.¹¹⁷ Aber in manchen Fällen kann bei diesen Schülern nicht über Elementarfehler gesprochen werden – z. B.: Aussprache *Mieze* anstatt *Mütze*, ein Gespräch führen u. a.

Die Schüler bewiesen in der Tabelle zur Selbsteinschätzung, dass sie sich selbst ihrem Niveau bewusst sind. Am häufigsten bewerteten sie ihr Niveau mit der Bezeichnung „50% kann ich“ und mit diesem Ergebnis werden sie im Studium an der Sekundarstufe II fortfahren, weil sie die Tabelle fast am Ende der Grundbildung (im Mai) ausfüllten.

Die Ergebnisse des Experiments sollten als Orientierungsergebnisse betrachtet werden, denn die Auswahl der erforschten Gruppe erlaubt nicht, allgemein verbindliche Schlüsse für alle Schüler im 9. Jahrgang zu ziehen. Dennoch sollte das Ergebnis in Erwägung gezogen werden, weil aller Wahrscheinlichkeit nach solcher Zustand und Niveau der Schüler von den Lehrern an der Sekundarstufe II nicht erwartet werden und die Probleme und Mängel wohl weiter vertieft würden.

Ich stimme mit der Behauptung der tschechischen Schulinspektion damit überein, dass die Lehrenden der anschließenden Etappe oft ein anderes Niveau der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwarten, weil sie den Zustand (geplant sowie realen) der vorherigen Bildungsetappe nicht kennen. Ich bin zwar noch keine Lehrerin und meine Erfahrungen basieren vor allem auf das Unterrichten während des Pflichtpraktikums, aber ich erwartete auch immer ein anderes Niveau der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und meine Ansprüche waren dem zufolge oft unangemessen.

¹¹⁷ vgl. JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha : MŠMT, 2013. S. 27.

Meiner Meinung nach, könnte für alle zukünftigen Lehrer nützlich sein, die vorherige oder auch die nachfolgende Bildungsetappe nicht nur theoretisch laut der curricularen Dokumente zu kennen aber auch sie selbst „erleben“. Auch während einiger Unterrichtsstunden könnten die Unterschiede des Unterrichtens wahrgenommen werden. Somit würden die einzelnen Lehrer selbst die Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen Schulen aufsuchen und verlangen. Vor allem mit den Schulen, an denen die konkreten Schüler unterrichtet wurden oder werden. Dies ist aber nur meine persönliche Meinung, die jedoch möglicherweise die Basis für eine weitere Forschung unter zukünftigen Lehrern oder den Lehramt-Studierenden darstellen kann.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit bemüht sich nicht nur um eine theoretische Wissensvermittlung zur Unterrichtsplanung aus der Sicht der curricularen Dokumente, sondern auch um die praktische Überprüfung des realen Zustands an einer ausgewählten Schule – an der „3. Základní škola“ in Cheb.

Der theoretische Teil ist in drei Kapitel geteilt und beschäftigt sich mit der Ausbildung und Schulreform, Grundbildung sowie mit dem System der curricularen Dokumente. Das letzte Kapitel wurde in mehrere Unterkapitel geteilt, die schrittweise die ausgewählten curricularen Dokumente vorstellen. Sie gehen von der höchsten und staatlichen Ebene bis zu der schulischen Ebene. Es wurden folgende Dokumente dargestellt: Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik, Weißbuch und Schulgesetz und Rahmenbildungsprobleme, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und Schulbildungsprogramme.

Der praktische Teil geht von dem theoretischen Teil aus und im ersten Kapitel wurden das Forschungsproblem sowie die Hypothesen dargestellt. Nach der Vorstellung der pädagogischen Forschung im Allgemeinen beschäftigt er sich mit einem pädagogischen Experiment an der „3. Základní škola“ in Cheb und mit drei konkreten Unterrichtsstunden. In dem Kapitel Nr. 6 sind die Unterrichtspläne, Beschreibung des Verlaufs der einzelnen Stunde und auch Auswertung der Erfüllung der konkreten Ziele zu finden.

Die Auswertung der allgemeinen Ziele sowie sieben Hypothesen wurde in einem selbständigen Kapitel zusammengefasst. Sie wurden mithilfe dem Experiment und einem Fragebogen ausgewertet. Die letzte Hypothese wurde gemeinsam mit der Selbsteinschätzung der Schüler ausgewertet. Einige Auswertungen der Hypothese wurden um eine grafische Darstellung in Form eines Diagramms bereichert.

Die Ergebnisse des Experiments sowie der Hypothesen wurden im vorletzten Kapitel zusammengefasst, wo auch eine persönliche Behauptung geäußert wurde.

Es ist von Bedeutung noch die These zu bewerten, die in der Einleitung dieser Diplomarbeit erwähnt wurde. Und zwar: Dem zukünftigen Lehrer oder Dienstanfänger könnte ein aus den curricularen Dokumenten ausgehender Überblick über die bisherige Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und über die weitere Entwicklung der Schüler seine ersten Schritte bei der alltäglichen Unterrichtsplanung erleichtern.

Die Auswertung dieser Behauptung geht von meiner persönlichen Erfahrung aus. Einerseits bieten die Rahmenbildungsprogramme wirklich einen Überblick, der die ersten Schritte erleichtern kann. Dieser Überblick ist so allgemein, dass es in der Kompetenz der einzelnen Schule liegt, ihn zu präzisieren. Das Schulbildungsprogramm der „3. Základní škola“ in Cheb bietet für mich auch noch eine zu allgemeine Bearbeitung, aber es kann mein Vorgehen auf eine gewisse Art und Weise lenken und zu den allgemeinen Zielen führen. Bis zu einem bestimmten Maß können die curricularen Dokumente also die Unterrichtsplanung erleichtern.

Resümee

Summary

Teaching German as a foreign language at the Third Secondary School in Cheb: Planning and Teaching Performance (according to the contemporary National School Educational Program)

My thesis is divided into two parts. The first part concentrates on the theoretical aspects of my work, and the second describes the particular teaching process, as it was carried out at the Third Secondary School in Cheb.

The theoretical part focuses on the methods of planning and teaching German language lessons with regard to various curriculum documents. The School Reform is described at the beginning, followed by the selected curriculum documents. Firstly, the highest level documents are listed - The National Program for Educational Development in CR, The White Book and The National School Law, followed by general educational programs. The greatest attention is given to the General Educational Program for Primary and Secondary State Schools, with which the Common European Framework Reference for Languages is closely related. The last chapter of the theoretical part describes, at the beginning, the educational programs in general and then focuses on the particular educational program used by the Third Primary and Secondary School in Cheb.

The practical part deals with the experimental problems and hypotheses that arose from this project. Then, I focus in detail on the methods of the particular pedagogical experiment in the 9th grade of the Third Secondary School in Cheb. Three specific lesson plans which were carried out in the above mentioned school and subsequently evaluated against the targeted goals of achievements are thoroughly described. The students' feedback as well as the self-evaluation of the whole teaching and learning process is also included in the thesis.

Literaturverzeichnis und Quellenangaben

ČÁBALOVÁ, Dagmar: *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011.

HAVIGER, Jiří: „Kvantitativní analýza dat“, in: Skutil, Martin (Hg.): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie: „Experiment“, in: Skutil, Martin (Hg.): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011.

CHRÁSTKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007.

JANÍK, Tomáš: *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 2009.

JUKLOVÁ, Kateřina: „Kvalitativní analýza a zpracování dat“, in: Skutil, Martin (Hg.): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011.

KOŠÁK, Pavel: „Reformuje celá Evropa“, in: ZEMAN, Václav (Hg.): *Reforma školství v České republice*. Praha : Člověk v tísni, společnost při ČT, 2006.

KOUŘIMSKÁ, Milada; MASTNÍKOVÁ, Eva: *Heute haben wir Deutsch: Lehrbuch: učebnice němčiny pro základní školy 4. 4. Auflage*. Strakonice : Jirco, 2002.

NEUNER, Gerd u. a.: *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Fernstudieneinheit 18. München : Langenscheidt, 2003.

PAŽĎOROVÁ, Petra: *Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf am Beispiel einer Unterrichtseinheit für Deutsch als Fremdsprache an der „3. Základní škola“ in Cheb*. Plzeň, 2012. Bachelorarbeit. Westböhmsche Universität in Pilsen. Betreuer der Bachelorarbeit: Dietmar Heinrich Dipl. Päd.

PODLAHOVÁ, Libuše: *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. 1. Vydání. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5

PRŮCHA, Jan et al. : *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003.

SCHULMINISTERIUM (MŠMT): *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, § 44.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici.
Cheb : 3. základní škola Cheb, 2011.

ZEMAN, Václav: *Reforma školství v České republice*. Praha : Člověk v tísni, společnost při ČT, 2006.

Internet-Adressen und andere Quellen

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*. [online]. <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>>

JERÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. Zugänglich auf WWW: <<http://www.nuv.cz/file/319>> [abgerufen am 11. 6. 2014].

KOTÁSEK, Jiří a kol.: *Bílá kniha*. [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, naklad. Tauris, 2001. Zugänglich auf WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Bilakniha.pdf>> [abgerufen am 28. 5. 2014]

NATIONALINSTITUT DER FACHAUSBILDUNG: <<http://www.nuov.cz>> [abgerufen am 20. 5. 2014]

NATIONALINSTITUT FÜR BILDUNG (NÚV):

- <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro?highlightWords=informace+%C3%BAprav%C3%A1ch> [abgerufen am 23. 5. 2014]
- <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zarazeni-standardu-do-rvp-zv> [abgerufen am 28. 5. 2014]
- <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro> [abgerufen am 2. 6. 2014]

SCHULMINISTERIUM (MŠMT):

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram?highlightWords=harmonogram+reformy> [abgerufen am 14. 5. 2014]
- <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [abgerufen am 22. 5. 2014]
- <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/tiskova-zprava-msmt-uprava-rvp-zv-bude-platit-od-zari-2013> [abgerufen am 29. 5. 2014]

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola podporující tradici. [online]. Cheb: 3. základní škola Cheb, 2013. Zugänglich auf WWW: <http://3zscheb.cz/dokumenty/SVP.pdf> [abgerufen am 6. 6. 2014]

TSCHECHISCHE SCHULINSPEKTION (ČŠI): *Tematická zpráva: Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007-2011.* Praha, 2012. Zugänglich auf WWW: <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>. [abgerufen am 28. 5. 2014]

Wirtschaftskammer der Tschechischen Republik (Hospodářská komora České republiky) <http://www.komora.cz/pro-podnikani/legislativa-a-normy/pripominkovani-legislativy/nove-materialy-k-pripominkam/43-14-novela-skolskeho-zakona-t-16-5-2014.aspx> [abgerufen am 6. 6. 2014]

Tabellen- und Diagrammverzeichnis

Tab. 1	Beschreibung der Niveaus A2 und A1 der Selbstbeurteilung
Tab. 2	Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs – zur Beurteilung der mündlichen Leistung
Tab. 3	Plan der ersten Unterrichtsstunde:
Tab.4	Auswertung der konkreten Ziele der ersten Unterrichtsstunde
Tab. 5	Plan der zweiten Unterrichtsstunde
Tab. 6	Auswertung der konkreten Ziele der zweiten Unterrichtsstunde
Tab. 7	Plan der dritten Unterrichtsstunde
Tab. 8	Auswertung der konkreten Ziele der dritten Unterrichtsstunde
Tab. 9	Auswertung der allgemeinen Ziele der drei Unterrichtsstunden
Tab. 10	Tabelle zur Selbsteinschätzung der Schüler mit Wahlanzahl
Diag. 1	Ableitung von Beispielen und Mustersätzen
Diag. 2	Den Text verstehen
Diag. 3	Einfache Fragen stellen
Diag. 4	Siezen oder duzen
Diag. 5	Motivation durch ein Spiel
Diag. 6	Eine verschiedenartige Einstellung einzelner Lehrers motiviert zur Arbeit
Diag. 7	Selbsteinschätzung der Schüler im 9. Jahrgang – im Allgemeinen

Anlagenverzeichnis

- Anlage 1 Globalskala – die vollständige Fassung laut GER
- Anlage 2 Rahmenlehrprogram des RBP-GB
- Anlage 3 Arbeitsblatt für einen Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen
- Anlage 4 Text – Gespräch: Am Bahnhof - am Schalter
- Anlage 5 Tabelle laut GER – Selbsteinschätzung
- Anlage 6 Fragebogen für die Schüler
- Anlage 7 Bestätigung des Praktikums an der „3. Základní škola“ in Cheb

Anlage 1 Globalskala – die vollständige Fassung laut GER

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	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 kann 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.

Anlage 2 Rahmenlehrprogram des RBP-GB

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. – 5. ročník	6. – 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	35	15
	Cizí jazyk	9	12
	Další cizí jazyk	-	6 ¹¹⁸
Matematika a její aplikace		20	15
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	11
	Výchova k občanství	-	
Člověk a příroda	Fyzika	-	21
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	10
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	3
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		14	24 (z toho 6 pro DCJ)
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni; pokud je realizováno formou samostatného vyučovacího předmětu, je předmět dotován z disponibilní časové dotace.

¹¹⁸ Další cizí jazyk je od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Vzhledem k posilování významu výuky cizích jazyků musí škola daných 6 disponibilních hodin využít pouze pro výuku Dalšího cizího jazyka, nebo v odůvodněných případech pro upevňování a rozvíjení Cizího jazyka.

Anlage 3 Arbeitsblatt für einen Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen

Arbeitsblatt

Lesen Sie zuerst die Sätze. Beantworten Sie folgend zwei Fragen zu diesen Sätzen.

1. Hans muss heute schon um 8 Uhr aufstehen, weil er mit dem Zug nach Marienbad fährt.
2. Er geht zum Schalter, weil er noch eine Fahrkarte kaufen muss.
3. Er will seine Freunde besuchen, weil er sie schon lange nicht gesehen hat.
4. Lisa und Wenzel warten auf Hans auf dem Bahnhof, weil Hans Marienbad nicht kennt.
5. Sie machen einen Ausflug. Sie gehen zu Fuß, weil es warm ist.
6. Wenzel trinkt Mineralquelle, weil er Durst hat.
7. Sie gehen ins Restaurant, weil sie Hunger haben.
8. Sie gehen zum Bahnhof, weil es schon spät ist.
9. Sie warten auf dem Bahnhof, weil der Zug eine Verspätung hat.
10. Hans ist im Zug eingeschlafen, weil er schrecklich müde war

a) Was wiederholt sich in allen Sätzen? *Co se opakuje ve všech větách?*

b) Wie benutzt man „es“? *Jak se „to“ používá?*

Übung

Pan Koch spí dneska velmi špatně, protože přímo vedle něj leží koťátko.

Koťátko nemá strach, protože je u něj pan Koch.

Teta Agáta nemůže číst, protože včera ztratila své brýle.

Moji rodiče nejsou doma, protože šli do divadla.

V obývacím pokoji je chladno, protože můj bratr otevřel okno.

Anlage 4 Text – Gespräch: Am Bahnhof - am Schalter

Am Bahnhof – am Schalter

F: Guten Tag. Wie kann ich Ihnen helfen?

H: Guten Tag. Ich möchte morgen gegen 9 Uhr von Marktredwitz nach Marienbad fahren.
Wann fährt der Zug ab?

F: Um 9.10 fährt ein Zug nach Cheb. Dort müssen Sie in einen anderen Zug umsteigen,
der nach Marienbad fährt.

H: Danke. Und wie viel kostet die Fahrkarte?

F: Fahren Sie noch morgen zurück?

H: Ja.

F: Möchten Sie einen Platz reservieren?

H: Nein, danke.

F: Also ein Erwachsener, Rückfahrkarte, 9:10 am 20. Mai, ohne Reservierung macht
zusammen 12 €. Möchten Sie jetzt die Fahrkarte kaufen?

H: Nein danke. Ich kaufe sie morgen. Vielen Dank.

F: Dann wünsche ich Ihnen einen schönen Tag!

H: Danke, Ihnen auch. Auf Wiedersehen!

*F = Frau am Schalter

*H = Hans

Anlage 5 Tabelle laut GER – Selbsteinschätzung

**Sebehodnocení podle společného evropského referenčního rámce
Společné referenční úrovně A1 a A2**

Jméno: _____

Ročník: _____

		100% UMÍM	75% UMÍM	50% UMÍM	75% NEUMÍM	100% NEUMÍM
Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě, která se týká	mé osoby					
	mé rodiny					
	bezprostředního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně					
	nakupování					
	místopisu					
	zaměstnání					
Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech	v inzerátech					
	v prospektech					
	v jídelních lístcích					
	v jízdních řádech					
	obecně					
Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a):	vlastní rodinu					
	další lidi					
	dosažené vzdělání					
Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.						
Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na plakátech nebo v katalogích.						
Umím číst krátké jednoduché texty.						
Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.						
Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci.						
Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známy.						
Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech.						
Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.						
Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.						
Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, např. pozdrav z dovolené.						
Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, např. své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.						
Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb.						
Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.						

Anlage 6 Fragebogen für die Schüler

Dotazník

- | | |
|---|--------|
| 1. Rozuměl(a) jsem krátkému textu „Na nádraží – u přepážky“. | ANO/NE |
| 2. Z příkladů na plátně jsem pochopil(a), jak se používá spojka „weil“. | ANO/NE |
| 3. Jiný přístup a jiný styl výuky mě motivoval k práci v hodině. | ANO/NE |
| 4. Byl(a) jsem veden(a) ke spolupráci s ostatními. | ANO/NE |
-

Co umím:

- | | |
|--|--------|
| a) Aktivně používám novou širší slovní zásobu. | ANO/NE |
| b) Vyhledávám v textu klíčové informace. | ANO/NE |
| c) Vyhledávám v textu informace, na které se vyučující ptá. | ANO/NE |
| d) Zeptám se na informace o: | |
| - odjezdu vlaku | ANO/NE |
| - nutnosti rezervace místa ve vlaku | ANO/NE |
| - ceně jízdenky | ANO/NE |
| e) Dokážu si koupit jízdenku. | ANO/NE |
| f) Kladu jednoduché otázky, abych zjistil, vše co potřebuju. | ANO/NE |
| g) Skloňuju správně přídavná jména po členu neurčitém. | ANO/NE |
| h) Odůvodňuju za pomoci vedlejší věty se spojkou „weil“. | ANO/NE |

Upřednostňuju, když mi učitel tyká/vyká.


3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA CHEB, MALÉ NÁMĚSTÍ 3, 350 02 CHEB

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Sedláčkova 38
306 14 Plzeň

Věc: Potvrzení o praxi

Potvrzují, že Bc. Petra Pažd'orová splnila praxi na naší škole. Dne 26.5. byla na náslechu, ve dnech 29.5., 2.6., a 3.6. samostatně vedla hodiny NJ v 9. ročníku pod dohledem zkušeného pedagoga.

3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA CHEB
Malé náměstí 3
350 02 CHEB
IČ: 70987165
☎ 354 422 408 (2)

Mgr. Štěpánka Dostálová
zástupce ředitele 

V Chebu 4. 6. 2014

