



PROF. DR. ANA PETRAVIĆ

Fakultät für Lehrerbildung
Universität Zagreb

PROF. DR. PETRA GRETSCH

Institut für dt. Sprache und Literatur
Pädagogische Hochschule Freiburg

RAHMENCURRICULUM

BOTO – MIT DEUTSCH WACHSEN

**DURCHGÄNGIGES SPRACHLERNEN
FÜR KINDER IM ALTER VON 3 BIS 11 JAHREN
AN GOETHE-INSTITUTEN**



**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

IMPRESSUM

Autorinnen

Petra Gretsches

Ana Petravić

Arbeitsgruppe Boto

Seyna Dirani (Projektleitung)

Constance Mattes

Edit Morvai

Kristine Petrušić

Bernadett Veress

Herausgeber

Goethe-Institut e.V., Abteilung Sprache

Oskar-von-Miller-Ring 18

80333 München

Grafische Gestaltung der Abbildungen

Ana Petravić, Petra Gretsches

Illustrationen

Julia Nüsch

Redaktion und Layout

Seyna Dirani, Kristine Petrušić

Reingold | Werbung für Menschen & Marken GmbH

ISBN 978-3-945048-32-0

Goethe-Institut, München

2025

Alle Rechte vorbehalten

DANKSAGUNG



Wir möchten uns herzlich bei der Arbeitsgruppe „Boto“ des Goethe-Instituts bedanken, die am Projekt **Mit Deutsch wachsen – Durchgängiges Sprachlernangebot des Goethe-Instituts für Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren** mitgearbeitet hat. Die Rückmeldungen der Arbeitsgruppe haben hilfreiche Impulse zur Fertigstellung und zur Lesbarkeit des hier vorliegenden Rahmencurriculums gegeben. Dank hierfür geht zunächst an Seyna Dirani, Matthias von Gehlen und Anke Kleinschmidt, die seitens des Goethe-Instituts die Idee zu einer Kinderkursreihe unter dem Namen **Mit Deutsch wachsen** entwickelt und gemeinsam mit Kristine Petrušić ins Leben gerufen haben. Seyna Dirani und Matthias von Gehlen danken wir auch für die Steuerung des Umsetzungsprozesses. Ein weiteres Dankeschön möchten wir den Goethe-Expertinnen Constance Mattes, Edit Morvai, Kristine Petrušić und Bernadett Veress aussprechen, die sich in mehreren Rückmeldeschleifen mit Vorfassungen des Rahmencurriculums auseinandergesetzt haben. Nicht zuletzt haben wir den Kolleginnen und Kollegen an den Goethe-Instituten in Kairo, Jakarta, Skopje und Zagreb zu danken, die uns Einblicke in ihre Kurse und die jeweiligen Bildungslandschaften ermöglicht haben.

Petra Gretsches und Ana Petravić



INHALT

1. Einleitung

2. Überblick über das Kurssystem

3. Kompetenzübersicht

4. Sprachübergreifende Kompetenzen

4.1 Personal-soziale Kompetenzen

4.2 BNE-Kompetenzen

5. Sprachbezogene Kompetenzen auf den Niveaus vor-A1.1, vor-A1.2 und A1

5.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

5.1.1 Kommunikative Teilkompetenzen

5.1.1.1 Hörverstehen / Hör- und Sehverstehen

5.1.1.2 An Gesprächen teilnehmen

5.1.1.3 Zusammenhängendes Sprechen

5.1.1.4 Leseverstehen

5.1.1.5 Schreiben

5.1.1.6 Mediation / Sprachmittlung

5.1.2 Verfügbarkeit über sprachliche Mittel

5.1.2.1 Wortschatz

5.1.2.2 Sprachliche Strukturen

5.1.2.3 Aussprache

5.1.2.4 Schriftbezogene Kompetenzen

5.1.3 Verfügbarkeit über kommunikative Strategien

5.1.3.1 Rezeptive Sprachgebrauchsstrategien

5.1.3.2 Produktive Sprachgebrauchsstrategien

5.1.4 Text- und Medienkompetenz

5.2 Interkulturelle und plurilinguale Kompetenz

5.2.1 Themen und Erfahrungsfelder

5.2.2 Interkulturelle Kenntnisse

5.2.3 Handeln in interkulturellen Begegnungssituationen

5.2.4 Sprachbewusstheit

5.2.5 (Fremd-)Sprachenlernbewusstheit

5.3 Fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz

5.3.1 Digitale Medien als Kommunikationswerkzeug

5.3.2 Digitale Medien als Werkzeug zum Weltaufschluss

5.3.3 Digitale Medien als Lernmedium

6. Mehrsprachigkeit und DaF-Lernen

Literatur

Biografische Daten zu den Autorinnen und zur Boto-Arbeitsgruppe



1. EINLEITUNG

WOHIN SOLL DIE BOTO-REISE MIT DEN KINDERKURSEN GEHEN?

Wie im ursprünglichen Konzept zur Kinderkursreihe¹ niedergelegt, streben die DaF-Kurse des Goethe-Instituts den altersgerechten Auf- und Ausbau der Sprachkenntnisse mit dem Schwerpunkt ‚Wunsch-Zielsprache Deutsch‘ an. Die Kurse sind für Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren konzipiert und durchgängig nach fünf Altersgruppen bzw. nach ihrer vorgelagerten Bildungserfahrung gestaffelt, die sich über spezifische, nicht nur sprachbezogene Kompetenzstufen erstrecken.

Ausgangspunkt bilden einerseits die sprachlichen (und schriftbezogenen) Ressourcen der deutsch-lernenden Kinder in einem mehrsprachigen Bildungssetting der Goethe-Institute, andererseits die Handlungsorientierung moderner Sprachvermittlungsansätze. Menschliche Sprache ist dabei ein Instrument, um eigene Gedanken und Überlegungen auszudrücken, soziale Bindungen einzugehen und zu gestalten und sich über die Gegebenheiten der Welt auszutauschen, um gemeinsam diese Welt zu erkunden und auch mitzugestalten. Im Sinne der umfassenderen Persönlichkeitsbildung gilt es also nicht nur die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern Kindern einen Erlebensraum mit Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten in einer geschützten und mehrsprachigen Lerngruppe zu bieten. Aus diesem Grund verschränken sich neben der sprachlichen/schriftbezogenen und kulturbezogenen Dimension auch personale/soziale Kompetenzen und Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Boto-Kursgeschehen. Die Boto-Kinderkursreihe kann somit auch eine Vorreiter-Rolle für andere (Sprach-)Bildungskonzepte einnehmen, da die BNE-Thematik trotz ihrer Dringlichkeit nur sehr spärlich den Weg in die breitere schulische Landschaft findet² und gerade das Goethe-Institut mit seinen Maßnahmen³ und Unterstützungsangeboten⁴ dieses Thema demgegenüber vorbildlich prioritär platziert. Daneben versteht sich die Kursreihe auch als ein Angebot, um Mehrsprachigkeit⁵ und Mehrschriftigkeit global auszubauen.



¹ Gretsche, Petra (2023): Deuffalo-Konzept. Zur Kursgestaltung der Deuffalo-Kinderkurse des Goethe-Instituts. (Rahmenkonzept vorgelegt im Dez. 2023; der damalige Projektarbeitstitel lautete Deuffalo, in partizipativer Zusammenarbeit mit Kindern wurde das Produkt in Boto umbenannt.)

² Siehe unter: Deutsches Schulportal: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen – Umsetzung oft halbherzig, <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-an-schulen-wie-gelingt-das/>, Abruf vom 25.11.24

³ Siehe unter: Goethe-Institut: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/bne.html>, Abruf vom 25.11.24

⁴ Siehe unter: DaF und BNE. Selbstlernkurs zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) beim Deutschlernen, <https://www.dafundbne.de/>, Abruf vom 25.11.24

⁵ Eine Ausführung dazu kann dem Deuffalo-Konzept (Gretsche 2023) entnommen werden, s.d. insbesondere S.3: „Die Mehrsprachigkeit bezieht sich einerseits auf die Herkunfts- und Familiensprache(n) sowie ggfs. auf die schulischen Zielsprachen der Kinder (Mehrsprachigkeit der beteiligten Personen); aber auch auf die territoriale Mehrsprachigkeit mit Blick auf Sprache(n) des Sitzlandes bzw. die Sprachensituation vor Ort und die institutionelle Mehrsprachigkeit mit dem herausgehobenen Fokus auf das Deutsche des weltweiten Netzwerks der Goethe-Institute. Bei der Zielgruppe der Schulkinder und Jugendlichen kommt verstärkt der Aspekt der medialen wie konzeptionellen Schriftsprachlichkeit in Verschränkung mit der Varietät der Bildungssprache für das Schreiben hinzu. Unter motivationalem Blickwinkel ist die Frage der Positionierung des Englischen als *lingua franca* in Konkurrenz und Abgrenzung zur Fremdsprache Deutsch mitzudenken.“

WAS SIND DIE GRUNDLAGEN DES RAHMENCURRICULUMS DER BOTO-KINDERKURSREIHE?

Das vorliegende Rahmencurriculum stellt für die Boto-Kinderkursreihe die Grundlage dar, welche Ziele mit dem Kurssystem für Kinder erreicht werden sollen und welche Kompetenzen die Lernenden im progressiven Kursaufbau entwickeln können. Als Zielgruppe werden hier Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren anvisiert.

Aber worauf basiert das Rahmencurriculum selbst? Als Basis für den **sprachlichen Anteil** der Zielsetzung orientieren wir uns am Gemeinsamen *europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER)⁶ und dessen *Begleitband* (2020)⁷ samt den unterstützenden Dokumenten (2018)⁸, um im Sinne des lebenslangen Lernens die Kurse am Beginn der Fremdsprachenlernlaufbahn einzuordnen. Diese Einordnung **endet** im vorliegenden Rahmencurriculum **mit dem A1-Niveau** der mit dem Begriff ‚Breakthrough‘ erfassten elementaren Sprachverwendung („Formulaic Proficiency“). Der Fokus liegt somit auf der sprachlichen Entwicklung vor dem A1-Niveau, die im Begleitband des GER (2020) auch als **vor-A1** bezeichnet wird. Diese Kompetenzstufe wird als das Niveau beschrieben, „auf dem Lernende noch kaum produktive Fähigkeiten erworben haben, sondern sich auf ein Repertoire an Wörtern und Wendungen verlassen müssen“⁹. Neben dieser Sprachkompetenz-Einordnung betrifft der Bereich vor A1 prototypisch Kinder und Jugendliche, also junge Lernende, deren Alter und situativer Lernkontext insofern berücksichtigt werden müssen, als sie nicht einfach kleinere und dümmere Erwachsene sind! Den beiden Altersgruppen 7-10 Jahre und 11-15 Jahre sind hierfür Deskriptoren zugeordnet worden, die sich auch in den für die Entwicklung und Validierung verwendeten Sprachenportfolii in den europäischen Ländern wiederfinden.¹⁰ Diese illustrierten Deskriptoren für die mit ‚Primary‘ und ‚Post-Primary‘ bezeichneten Altersgruppen beziehen sich zunächst auf Daten aus der Arbeit mit den einzelnen Sprachenportfolii (European Language Portfolio/ELP) und verwandten Konzepten (bspw. Lingualevel in der Schweiz; Movers und Flyers in England). Sie spiegeln damit aber auch kognitive Entwicklungen und Reifungsprozesse in Kindern in Abhängigkeit von ihren kulturellen und familiären Rahmenbedingungen sowie bildungspolitische Setzungen in Europa wie bspw. den Zeitpunkt der Einschulung. Aus Kinderperspektive gesehen sind darüber hinaus auch weitere institutionelle Lernerfahrungen der jungen Zielgruppe aus Krippe, Tagespflege, Kindertagesstätten/Kita u.Ä. relevant.



⁶ Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt

⁷ Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

⁸ Es handelt sich hierbei um zwei digitale Dokumente, die 2018 begleitend zur englischen Fassung des GER. *Begleitbandes* (Common European Framework of References. Companion Volume) erschienen sind: Council of Europe (2018a): *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for Educators. Volume 1: Ages 7-10*, <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>

Council of Europe (2018b): *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for Educators. Volume 2: Ages 11-15*, <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>

⁹ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Begleitband* (2020), Anhang 6, S. 3.

¹⁰ Vgl. Anmerkung 8.

Aus dem Aufbau der Boto-Kinderkursreihe ergibt sich eine primäre Orientierung an der Lernerfahrung der Kinder in Verbindung mit ihren Vorkenntnissen in Deutsch bzw. ihren mehrsprachigen Ressourcen. Der Altersfaktor ist bei der Kurszuordnung entsprechend anzupassen. Für das vorliegende Boto-Rahmencurriculum ist der Entwicklungsschritt zwischen ‚Primary‘ und ‚Post-Primary‘ jedoch aus Forschungssicht dringend notwendig, da der GER in der Ausdifferenzierung des vor-A1- und A1-Niveaus und insbesondere in der Anpassung der Kann-Beschreibungen für Kinder noch in der Weiterentwicklung begriffen ist.¹¹ Eine weitere Arbeitsbasis bildet das Kinderkurssystem des Goethe-Instituts in Zagreb (Kroatien) und dessen implizites Curriculum bzw. seine Stoffverteilungspläne und Leistungsbeschreibungen.

FÜR WEN IST DAS BOTO-RAHMENCURRICULUM GEDACHT?

Das vorliegende Rahmencurriculum wendet sich an alle Personen, die Boto-Kurse planen, durchführen, evaluieren oder bewerben möchten und neue Kursmaterialien entwickeln oder schon bestehende für die Unterrichtspraxis begutachten, aber auch an alle Sprachlerninteressierte. Parallel zum GER begreifen wir das Rahmencurriculum als Instrument, welches sich flexibel an Ortsgegebenheiten anpassen kann, welches undogmatisch mit einer Bandbreite an kindgerechten didaktischen Ansätzen umgesetzt und im Rahmen der Möglichkeiten der Kursreihe auch dynamisch weiterentwickelt werden kann.

WIE IST DAS RAHMENCURRICULUM ZU LESEN?

Es handelt sich um ein übergeordnetes System zur Einordnung der Kurse in ein Gefüge von Kann-Beschreibungen bzw. Deskriptoren und Indikatoren für ihre Umsetzung in den verschiedenen Bildungsdimensionen, die mit der Boto-Kinderkursreihe einhergehen. Diese sprechen nicht nur die sprachbezogene, sondern auch die persönlichkeitsbezogene und BNE-bezogene Kompetenzen an. Damit kann das vorliegende Rahmencurriculum als ein Instrument gesehen werden, welches als Grundlage für die Entwicklung konkreter, kursbezogener Curricula dient. Es deckt die Eckpfeiler in einem Kontinuum von Lehr- und Lernmöglichkeiten ab, die in der Kursreihe anvisiert werden und erlaubt damit auch eine größere Flexibilität in der Gestaltung vor Ort, abhängig vom nationalen und lokalen Bildungskontext der einzelnen Institution.

Gleichzeitig ist das Boto-Rahmencurriculum ein Teil eines größeren Ganzen, welches aus mehreren Komponenten besteht. Dazu sind bisher angedacht:

- Methodisch-didaktische Handreichung
- sortierte Unterrichtsmaterialsammlung
- Portfolio zur Dokumentation des Lernfortschritts
- inspirierende Projektideen aus der Praxis



¹¹ Dies zeigt sich u.a. an den wenigen ergänzenden Deskriptoren im A1 Bereich, hier sei bspw. der Bereich „Logisches Denken fördern“ genannt: „Kann einfache Wörter und non-verbale Signale benutzen, um Interesse an einer Idee zu zeigen“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Ergänzende Deskriptoren. Anhang 8, verfügbar unter: https://www.klett-sprachen.de/downloads/24551/Anhang_5F8_3A_5FErg_E4nzende_5FDeskriptoren/pdf, S. 7). Der einzige Deskriptor im ‚vor-A1‘ Bereich betrifft Online-Konversation und -Diskussion: „Kann einfache soziale Kontakte online herstellen, indem er/sie einfachste höfliche Alltagsformen der Begrüßung und des Abschieds benutzt“ (ebd. S. 5). Siehe auch <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>

Hinsichtlich der Kompetenzbeschreibungen selbst wird den personal-sozialen Kompetenzen und den BNE-Kompetenzen der Status eines übergeordneten Bildungsziels zugewiesen. Daher werden diese vorab kurz – eher exemplarisch – dargestellt. Sie bilden damit die inhaltliche Orientierung für das nachfolgende, genauer präzierte System der Kann-Beschreibungen im Bereich der sprachbezogenen Kompetenzen.

WELCHE KOMPETENZEN WERDEN IN DEN KINDERKURSEN DER GOETHE-INSTITUTE (WEITER-)ENTWICKELT?

Das dem Boto-Rahmencurriculum zugrunde gelegte Kompetenzmodell beruht auf der Einteilung der Kompetenzbereiche und auf den Kompetenzbeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2001)¹² und dessen *Begleitbandes* (2020)¹³ sowie der *KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (2023)¹⁴ und des *Rahmenplans „Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“* (Bausch et al., 2009)¹⁵. Dieses Kompetenzmodell umfasst drei umfangreichen sprachbezogenen Kompetenzbereiche – **die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle und plurilinguale Kompetenz** und **die fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz**. Diese Kompetenzbereiche werden entlang dreier Fertigkeitsstufen – vor-A1.1, vor-A1.2 und A1 – länderübergreifend und überregional mit Hilfe von allgemein gefassten Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) und operationalisierten Indikatoren beschrieben und als Grundlage für eine lokale Konkretisierung der Kurscurricula formuliert. Dabei muss betont werden, dass sich die beiden vor-A1 Stufen auf die im Begleitband des GER (2020) beschriebenen Kompetenzniveau vor-A1 stützen. Während die vor-A1.2-Stufe den Kann-Beschreibungen des vor-A1-Niveaus entspricht, wurden die Deskriptoren für die Vorstufe dieses Niveaus – der vor-A.1.1-Stufe – von den Beschreibungen des vor-A1-Niveaus abgeleitet.

Als das Sprachenlernen unterstützende und sprachübergreifend gesetzte Dachkompetenzen fungieren einerseits die **personal-sozialen Kompetenzen** und andererseits die Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung bzw. die **BNE-Kompetenzen**. In der gegenseitigen Verquickung dieser fünf Kompetenzbereiche ergibt sich das Spannungsfeld des Deutschlernens in den Kinderkursen der Goethe-Institute. Das entsprechende Kompetenzmodell ist der Abbildung 1 zu entnehmen.



¹² Vgl. Anm. 6.

¹³ Vgl. Anm. 7.

¹⁴ KMK (2023): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (Abruf vom 25. 11. 2023).

¹⁵ Bausch, Karl-Richard/Bergmann, Birgit/Grögor, Brigitte/Heinrichsen, Heinrich/Kleppin, Karin/Menrath, Boris/Thürmann, Eike (2009): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

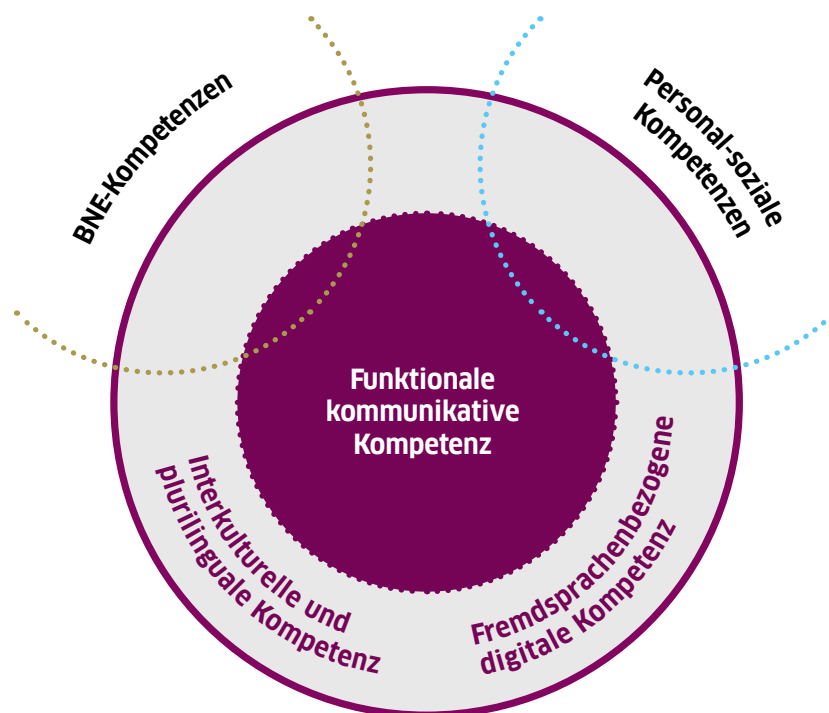


Abbildung 1: Das Kompetenzmodell des Boto-Rahmencurriculums¹⁶

Die sprachübergreifenden Kompetenzen sind im Vergleich zu sprachbezogenen Kompetenzen unterschiedlich zu gewichten und widersetzen sich durch ihre nichtsprachliche Essenz einer parallelisierbaren stufenspezifischen Ausdifferenzierung. Daher werden die für die Kinderkursreihe relevanten personal-sozialen Kompetenzen und die BNE-Kompetenzen im Kapitel 4 in zwei vorgelagerten Unterkapiteln kompakt dargestellt, während im Kapitel 5 die sprachbezogenen Kompetenzen in Form eines Rasters mit den entsprechenden Deskriptoren und Indikatoren ausführlich in größerer Breite und Tiefe beschrieben werden. Diese Darstellungsweise, der in den Kinderkursen zu entwickelnden Kompetenzen beruht nicht zuletzt darauf, dass es sich bei der Boto-Kinderkursreihe prioritär – zumindest aus institutioneller Perspektive der Goethe-Institute – um Kurse in der Fremdsprache Deutsch handelt.



¹⁶ Da im vorliegenden DaF-Rahmencurriculum nicht alle Aspekte aufgegriffen werden können, die mit BNE-Kompetenzen und personal-sozialen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden, wurde an dieser Stelle eine Auswahl getroffen, die für die Boto-Kinderkursreihe relevante Aspekte miteinbezieht. Um diesen Ansatz anzuzeigen, sind die entsprechenden Kreissegmente hier nicht als vollendete Kreise dargestellt.

AUS WELCHEN BESTANDTEILEN SETZT SICH DAS BOTO-RAHMENCURRICULUM ZUSAMMEN?

Das vorliegende Rahmencurriculum umfasst folgende Kapitel und Unterkapitel:

1. Einleitung
 2. Überblick über das Kurssystem
 3. Kompetenzübersicht
 4. Sprachübergreifende Kompetenzen
 - 4.1 Personal-soziale Kompetenzen
 - 4.2 BNE-Kompetenzen
 5. Sprachbezogene Kompetenzen auf den Niveaus vor-A1.1, vor-A1.2 und A1
 - 5.1 Funktionale kommunikative Kompetenz
 - 5.2 Interkulturelle und plurilinguale Kompetenz
 - 5.3 Fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz
 6. Mehrsprachigkeit und DaF-Lernen
- Literatur
- Biografische Daten zu den Autorinnen und zur Arbeitsgruppe

Im **Einleitungskapitel** wird das Konzept des durchgängigen Deutschlernens im Kindesalter und des diesen Prozess begleitenden Rahmencurriculums in ihren Grundzügen dargestellt. Zu diesem Zweck werden die Schwerpunkte des frühen DaF-Lernens in ihrer Kompetenzorientierung skizziert und in Beziehung zu einschlägigen europäischen und deutschen Rahmendokumenten sowie zu den Kompetenzniveaus nach GER gesetzt. Darüber hinaus beinhaltet die Einleitung Hinweise zur Funktion und zum Umgang mit dem Rahmencurriculum.

Das **zweite Kapitel** bietet den Überblick über die Kurssystematik, in der das Rahmencurriculum zur Anwendung kommt, und zwar erstens als eine Kursabfolge in idealiter Form und zweitens als Beschreibung eines exemplarischen Kinderkurssystems – der durchgängigen Kinderkursreihe am Goethe-Institut Kroatien in Zagreb.

Anschließend wird im **Kapitel 3** das dem Rahmencurriculum zugrunde gelegte Kompetenzmodell präsentiert. Die jeweiligen Kompetenzbereiche, ihre Dimensionen und Teilkompetenzen werden kurz vorgestellt und in ihrer Interdependenz dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass das Kernstück des Curriculums die sprachbezogenen Kompetenzen bilden; die sprachübergreifenden Kompetenzen begleiten und unterstützen den Sprachlernprozess.

Eben diese sprachübergreifenden Kompetenzen – personal-soziale und BNE-Kompetenzen – sind der Gegenstand des **Kapitels 4**. In einer kompakten, summativen Darstellung werden ihre Dimensionen und Teilkomponenten im Prozess des durchgängigen DaF-Lernens im Kindesalter vorgestellt und ihre Verquickung mit dem sprachlichen Wachstum der Deutschlernenden erläutert.

Im Mittelpunkt des Curriculums steht die Darstellung der sprachbezogenen Kompetenzen auf drei Niveaus – vor-A1.1 – vor-A1.2 – A1 – im **Kapitel 5**. Für jede dieser drei Kompetenzstufen werden entsprechende Kann-Beschreibungen bzw. Deskriptoren ausdifferenziert. Diese werden von operationalisierten Indikatoren begleitet, an denen man ablesen kann, ob die jungen DaF-Lernenden tatsächlich die anvisierten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen entwickelt haben. Das verzweigte Raster von Deskriptoren und Indikatoren umfasst alle drei sprachbezogenen Kompetenzbereiche – funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle und plurilinguale Kompetenz sowie die fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz.



Im **Kapitel 6** wird das vorliegende Rahmencurriculum hinsichtlich seiner Einbettung in die zu klärenden Konzepte ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚DaF-Lernen und der Status von Sprachen‘ sowie ‚Mehrschriftigkeit‘ eingebettet. Mit dieser kurzen Vorstellung der Interpretationsweiten der genannten Konzepte über verschiedene Bildungssysteme hinweg öffnet sich auch der Blick hin zu einzelnen Kinderkurssystemen, die das Goethe-Institut an verschiedenen Standorten schon anbietet bzw. pilotiert. Um grob die Bandbreite der bisherigen Umsetzungskonzepte aufzuzeigen, werden in tabellarischer Form die Kinderkursreihen von Jakarta, Skopje, Kairo und Zagreb nebeneinandergestellt. Damit werden vier unterschiedliche Bildungssettings auf drei Kontinenten abgebildet, so dass im vorliegenden Text die geforderte Rahmensetzung über einzelne, standortbezogene Konkretisierungspunkte die Vorstellungskraft befördert, wie denn der weite Konzeptionsraum gedacht werden kann, um zukünftige Kurse an anderen Standorten bestmöglich in eine umsetzbare Form zu gießen.

Um die Ausgangspositionen der Autorinnen des Rahmencurriculums in ganzer Breite offen zu legen und den Nutzerinnen und Nutzern auch das Zurechtfinden in der Curriculum-relevanten **Literatur** zu erleichtern, werden im Literaturverzeichnis zahlreiche Quellen angeführt, die für die Erstellung des vorliegenden Curriculums maßgeblich waren. Diese können bei der konkreten Umsetzung dieses Rahmencurriculums bzw. bei seiner Anpassung an die jeweiligen lokalen Bedingungen und Kurssysteme eine hilfreiche Unterstützung leisten.

2. ÜBERBLICK ÜBER DAS KURSSYSTEM

WIE KANN EIN DURCHGÄNGIGES KINDERKURSSYSTEM AUFGEBAUT WERDEN?

Das durchgängige DaF-Kinderkurssystem, in dem das vorliegende Boto-Rahmencurriculum zum Einsatz kommen soll, gliedert sich idealiter in fünf Kurse. Diese sind je nach dem anvisierten Alter der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, ihrer Bildungserfahrung bzw. den Vorkenntnissen und dem primären Bildungsziel unterteilt. So ergibt sich eine Kinderkursreihe Deutsch/DaF für Kinder, die in fünf Schritten vom Kinderkurs 0 bis zum Kinderkurs 4 führt. Während sich der Kinderkurs 0 über mehrere Jahre gestalten lässt, je nachdem in welchem Alter Kinder eingeschrieben werden, beanspruchen die restlichen Kurse je ein Schuljahr. Für die Kurse Deutsch Kinder 1 bis 4 kann der Zeitumfang von zwei Unterrichtseinheiten pro Woche, für den Kurs bzw. Kurse Deutsch Kinder 0 auch ein geringerer wöchentlicher Stundenumfang empfohlen werden.

Der Kurs **Deutsch Kinder 0** ist für die Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Einschulungsalter gedacht und kann von jungen Lernenden in der ganzen Spanne dieser heterogenen Altersgruppe besucht werden, und zwar über mehrere Jahre, je nachdem in welchem Alter die Einschreibung erfolgte. Der Kurs dient primär der Sprachsensibilisierung.

Die zentrale Zielsetzung des Kurses **Deutsch Kinder 1** ist dagegen die Befähigung zur direkten (mündlichen) Kommunikation in Ansätzen, wobei das Hörverstehen und das Sprechen den Schwerpunkt bilden. Dieser Kurs richtet sich an Kinder, die gerade eingeschult wurden, und zwar sowohl an jene, die bereits Deutschvorkenntnisse haben und das Alphabet beherrschen, als auch an jene, die über diese Kompetenzen noch nicht verfügen.

Die Annäherung an Schriftsysteme mit dem Schwerpunkt des Alphabetsystems des Deutschen erfolgt anschließend im Kurs **Deutsch Kinder 2**, in dem neben den mündlichen Fertigkeiten nun auch die erste Begegnung mit der Schriftlichkeit in der deutschen Sprache stattfindet. Daher wendet sich dieser Kurs an Kindern ab der 2. bis zur 4. Klasse der Primarbildung, die bereits erste Deutschvorkenntnisse erlangt und die Schriftlichkeit in der Muttersprache in Ansätzen entwickelt haben.

Dieselbe Zielgruppe wird auch vom Kurs **Deutsch Kinder 3** anvisiert, indem die Vorkenntnisse in der deutschen Sprache und die primäre Beherrschung der Schriftlichkeit vorausgesetzt werden, um die Lernenden für die mündliche und schriftliche Kommunikation auf einem sehr einfachen Niveau befähigen zu können.

Dieser Prozess wird mit derselben Zielgruppe und derselben Zielsetzung im darauffolgenden Kurs **Deutsch Kinder 4** aufbauend fortgesetzt. Bei dem Abschluss dieses Kurses sollten die Lernenden die Kompetenzstufe erreicht haben, die ihnen ermöglicht, ggf. eine erste Zertifikatsprüfung des Goethe-Instituts für Kinder und Jugendliche Fit in Deutsch 1 auf dem Niveau A1 nach GER abzulegen.¹⁷

Eine Einordnung im Sinne des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* ist beim Abschluss der entsprechenden Kurse möglich. Es handelt sich dabei um die in der Einleitung erläuterten drei Kompetenzniveaus: vor-A1.1, vor-A1.2 und A1. Als erste Kompetenzstufe wird das Niveau **vor-A1.1** beim Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1 angestrebt. Es handelt sich hierbei um eine rudimentäre, kindgemäße Kommunikationsfähigkeit, die sich in unserer Anpassung an das Fremdsprachenlernen im Kindesalter auf die mündliche Kommunikation beschränkt. Die darauffolgende Kompetenzstufe – das **vor-A1.2-Niveau** – schließt neben der einfachsten Kommunikationsfähigkeit in der mündlichen Kommunikation auch erste Elemente der schriftlichen Kommunikation ein. Dieses Sprachniveau soll nach dem Kurs Deutsch Kinder 2 erreicht werden können. Über die Sprachkenntnisse auf dem **Niveau A1** – der Stufe der elementaren Sprachverwendung – sollten die jungen Deutschlernenden am Ende der Kinderkursreihe, d.h. beim Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4 verfügen.

Diese fünfgliedrige Kursreihe, die über drei Kompetenzstufen führt, wird in der Abbildung 2 visualisiert. Die Farbgebung grün (vor-A1.1) – gelb (vor-A1.2) – rot (A1) für die Kinderkurse, die zu den genannten drei im Rahmencurriculum beschriebenen Kompetenzstufen führt, orientiert sich an einem Reifungsprozess wie ihn rote Äpfel aufweisen und führt ggf. zu einer erfolgreich absolvierten Sprachprüfung auf dem A1-Niveau, wie bspw. *Fit in Deutsch 1*.

Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten werden durch die blauen Pfeile angegeben. Daraus ergeben sich zahlreiche Lernwege. Einerseits ist der Lernweg vorstellbar, in dem ein Kind alle fünf Kurse der Reihe in einem Kontinuum besucht; andererseits sind die Lernwege mit dem Einstieg in die Kursreihe bei jedem beliebigen Kurs unter der Bedingung möglich, dass das Kind die notwendigen Voraussetzungen wie das entsprechende Alter, die Vorkenntnisse und die benötigte Bildungserfahrung mitbringt. Die Kursreihe folgt dabei einem progressionsorientierten, „mitwachsendem“ Curriculum, welches die einzelnen Kompetenzbereiche auf- und ausbaut.



¹⁷ Fit in Deutsch – Zertifikat des Goethe-Instituts. <https://www.goethe.de/ins/ge/de/spr/prf/gzfit1.cfm> (Abruf vom 12.02.25)

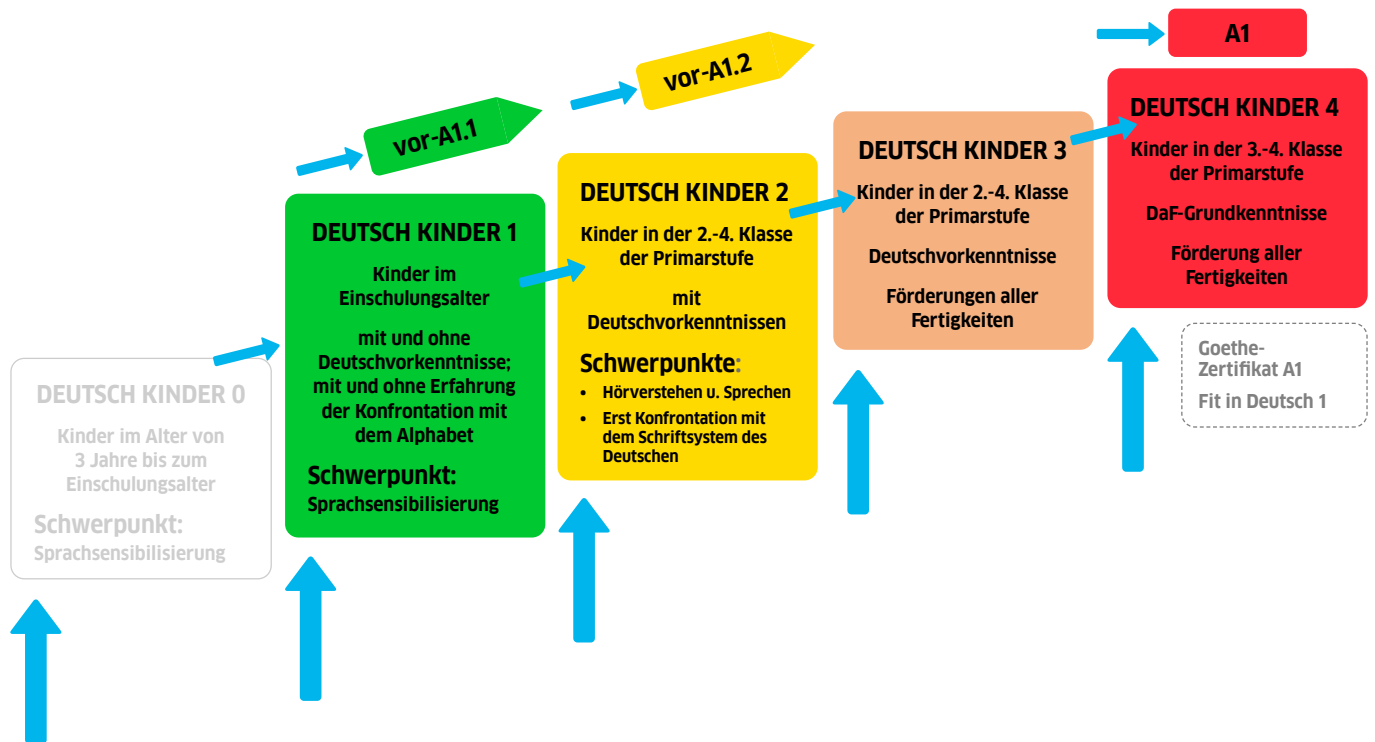


Abbildung 2: Ideelle Kinderkursabfolge mit entsprechenden Kompetenzstufen nach GER

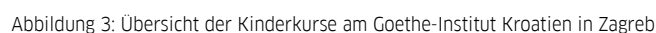
WIE KANN EIN DURCHGÄNGIGER SYSTEMATISCHER KURSSAUFBAU KONKRET UMGESETZT WERDEN?

Um eine konkrete Umsetzung des systematischen Aufbaus von durchgängigen DaF-Angeboten für Kinder zu illustrieren, wird hier das DaF-Kinderkurssystem des Goethe-Instituts in Zagreb (Kroatien) vorgestellt. Darüber hinaus wird unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kapitel 6 auf die Kinderkursreihen der Goethe-Institute in Jakarta (Indonesien), Kairo (Ägypten) und Skopje (Nordmazedonien) eingegangen. Damit wird die globale Perspektive des vorliegenden Rahmencurriculums untermauert, bzw. der Umstand hervorgehoben, dass die DaF-Kinderkurse weltweit nicht nur in je einem spezifischen lokalen Kontext des nationalen/regionalen Bildungssystems stattfinden, sondern auch im Umfeld einer spezifischen Lern- und Schriftkultur durchgeführt werden.

So ist für den Aufbau, für die Zielsetzungen und Inhalte der DaF-Kinderkurse des Goethe-Instituts Kroatien der einschneidende Punkt die Einschulung, die im kroatischen Bildungssystem im Alter von sieben Jahren erfolgt.¹⁸ Das heißt, dass die DaF-lernenden Kinder mit sieben Jahren beginnen, sich mit dem kroatischen Alphabet auseinanderzusetzen und dass sie im Kontext des DaF-Lernens den Vorteil haben, die lateinische Schrift in ihrer Mutter- bzw. Schulsprache zu benutzen. Der Schuleintritt mit sieben Jahren bringt aber auch die Notwendigkeit mit sich, die erste Annäherung an das deutsche Alphabet behutsam zu gestalten bzw. diese nicht zeitgleich mit dem Kennenlernen der kroatischen Schrift in der Grundschule einzusetzen.

¹⁸ Die kroatische Grundschule ist eine 8-jährige Einheitsschule, die die Primarstufe mit den Klassen 1-4 und die Sekundarstufe I mit den Klassen 5-8 umfasst und sich mit der Pflichtschulzeit deckt. Anschließend können 4-jährige Gymnasien bzw. 4- oder 3-jährige Berufsschulen besucht werden.

In diesem Rahmen hat das Goethe-Institut Kroatien in Zagreb ein bewährtes durchgängiges, in der Lernprogression systematisch aufgebautes Kurssystem entwickelt, das sich an Kinder von 3 bis 11 Jahren wendet, und als ein Leuchtturmbeispiel für die Entwicklung des vorliegenden Rahmencurriculums hinzugezogen wurde. Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Kurse für die jeweiligen Zielgruppen, ihre Abfolge und die Kompetenzprogression sowie die Einstiegsmöglichkeiten.



14

Die Vorschulkinder zwischen 3 und 6 Jahren besuchen den sogenannten **Hans Hase Kurs**²⁰. Der erste Eintritt in den Hans Hase Kurs wird von der Lehrkraft und den Eltern gemeinsam beobachtet und begleitet. Eltern können und dürfen bei Bedarf (sofern erforderlich) anfänglich beim Unterricht/Lernen im Kurs mitanwesend sein. Diese altersheterogenen Gruppen von Kindern mit und ohne Vorkenntnisse lernen einmal wöchentlich je eine Zeitstunde bzw. 30 Stunden pro Schuljahr (30 Wochen) gemeinsam Deutsch als Fremdsprache, und zwar bis zum Schuleintritt. Für die Früh-anfänger im Alter von 3 Jahren bedeutet dies, dass sie die Hans-Hase-Kurse ganze drei Jahre besuchen können. Die individuellen Lernfortschritte werden prozess- und entwicklungsartig begleitet und durch Portfolios beobachtet und dokumentiert. Nach jedem Schuljahr erhalten die Kinder eine Teilnahmebestätigung, die das Kind in seinem Portfolio ablegen kann. Die Fortschritte der Lernenden werden vorwiegend im Kontext der Lernprozesse betrachtet bzw. eine Fokussierung auf Lernergebnisse wird vermieden.

Mit der Einschulung kommen alle Erstklässler, unabhängig von ihren Vorkenntnissen, in den **Kinderkurs 1**. Dadurch, dass der Zeitpunkt der Einschulung variabel ist, berücksichtigen wir die Empfehlung der Expert*innen, die die Schulfähigkeit und Schulreife des Kindes vor Eintritt in das Regelschulsystem einschätzen. Dabei spielen kognitive Fähigkeiten, körperliche Entwicklung, motorische Fähigkeiten, sprachliche Fähigkeiten, Konzentrationsfähigkeit, Sozialverhalten und emotive Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Ab diesem Kurs ändert sich das Stundendepotat der Kurse. Die Kinder nehmen von nun an einmal wöchentlich je 90 Minuten (2 Unterrichtseinheiten, UE) am DaF-Unterricht teil, was insgesamt 60 UE pro Schuljahr beträgt.

Nach Abschluss des Kinderkurses 1 folgt der **Kinderkurs 2**. Diesen Kurs besuchen Kinder mit und ohne Vorkenntnisse, die sich im Regelschulwesen in den Klassen 2 bis 4 befinden. Am Ende des Kurses wird eine erste Motivationsprüfung in Form eines Abschlusstests durchgeführt, der alle sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen/Hör- und Sehverstehen, Schreiben, Leseverstehen und Sprechen) altersgerecht prüft. Dabei werden Aufgaben und Antworten variiert, Zugang zu Hilfsmitteln optimiert, verschiedenen Arten der Kommunikation zugelassen, vielfältige Nutzung von Hilfe bei Antworten ermöglicht.

Anschließend wird der **Kinderkurs 3** angeboten, der für Kinder in der 2.-4. Klasse Grundschule geeignet ist, insofern sie mindestens ein DaF-Lernjahr bzw. DaF-Grundkenntnisse nachweisen können. Der Kurs endet mit einem Abschlusstest.

Der **Kinderkurs 4** ist der letzte und abschließende Kurs im Kurssystem für die Zielgruppe Kinder. Er wendet sich an Kinder, die die Klassen 3 oder 4 der Grundschule besuchen und mindestens zwei DaF-Lernjahre bzw. DaF-Grundkenntnisse nachweisen können. Am Ende des Kurses 4 wird ein Abschlusstest durchgeführt oder die international anerkannte Prüfung des Goethe-Instituts „Goethe-Zertifikat A1: *Fit in Deutsch 1*“ abgelegt. Der DaF-Lernprozess kann danach in den Jugendkursen fortgesetzt werden.

Die Einschreibung in die Kinderkurse kann sowohl am Schuljahresanfang als auch am Halbjahresende erfolgen. Dabei wird allen Kindern zwischen 3 und 6 Jahren, unabhängig von Vorkenntnissen, der Hans Hase Kurs und allen Erstklässlern der Kinderkurs 1 empfohlen. Ab dem Kinderkurs 2 wird beim Quereinsteigen der Sprachstand ermittelt, indem eine Einstufung vorgenommen wird. Für Kinder, die Vorkenntnisse besitzen und mindestens die 2. Klasse der Grundschule besuchen wird ein Einstufungstest in Form einer kleinen mündlichen Prüfung durchgeführt. Hinzugezogen werden auch Sprachlernnachweise wie z.B. Portfolios, Teilnahmebestätigungen, Zeugnisse und Lerntagebücher.

Welche Voraussetzungen notwendig sind, um in den nächsthöheren Kurs einzusteigen, kann ggfs. von Standort zu Standort und in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen variieren.

²⁰ Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule. Eine nähere Beschreibung des Kurses findet sich auf <https://www.goethe.de/ins/us/de/spr/unt/efd/hah.html> (Abruf vom 17.02.2025)

WELCHE SCHWERPUNKTE KÖNNEN DIE AUF EINANDER AUFBAUENDEN KINDERKURSE HABEN?

Am Beispiel der durchgängigen Kinderkurse des Goethe-Instituts Kroatien lassen sich die Schwerpunkte der jeweiligen Kurse verdeutlichen. Diese orientieren sich an der kognitiv-affektiv-sozialen Reifung der jungen Lernenden und an den Merkmalen ihrer Lernprozesse.

So betonen die Kolleginnen des Goethe-Instituts Kroatien folgendes:

„Kinder sind im frühen Alter besonders neugierig, offen, unbefangen, empfänglich für neue Inhalte und Erfahrungen. Sie haben keine Probleme damit, etwas nicht zu können und lernen die neue Sprache mit Begeisterung, intuitiv, spontan, erlebnisorientiert, entdeckend, spielerisch und multisensorisch. Diese Aspekte werden in den Kursen bzw. im Unterricht stark berücksichtigt und genutzt. Im gesamten Sprachlernangebot für Kinder steht Rezeption vor Produktion, Verstehen vor Sprechen, Sprechen vor Schreiben.“²¹

Als zentral beachten die Expertinnen des GI-Kroatien den emotionalen Bezug der Kinder zur Sprache und ihre Identifikation mit der Lehrperson. Damit dieser Bezug zusätzlich gestärkt wird, werden auch außerhalb des Unterrichts Angebote und Aktivitäten organisiert (z.B. Projektstage im Zoo, Weihnachtsbasar, Theaterbesuche, Laternenfest), an denen auch die Eltern teilnehmen. Die Elternarbeit wird am Goethe-Institut Kroatien intensiv gepflegt, damit die Eltern ihre Kinder beim Sprachenlernen richtig unterstützen und die Sprachlernprozesse verstehen können bspw. durch Elterninformationstage, offene Klassenzimmer und Schnupperstunden.

Die Kinderkursreihe zeigt eine deutliche Progression in der zielbezogenen und inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen Kurse. Der **Hans Hase Kurs** dient vor allem der Sprachsensibilisierung, indem den jungen Lernenden Zeit und Gelegenheiten zur Aufnahme sprachlicher Impulse und zum Kennenlernen einer neuen Sprache zur Verfügung gestellt werden:

„Dadurch hat das Kind die Möglichkeit und ausreichend Zeit (entsprechend seinen ganz individuellen Bedürfnissen) sprachliche Impulse anzunehmen, ohne dass es zum Sprechen gedrängt wird oder seine Sprechversuche unterbrochen (korrigiert) werden. Die Hans Hase Gruppe ist altersgemischt (familienähnliche Gruppensituation) und Kinder mit und ohne Vorkenntnisse lernen von- und miteinander, planen und handeln gemeinsam, übernehmen verschiedene Rollen und Perspektiven.“²²

Das hörende Verstehen und das Verstehen allgemein stehen im Vordergrund. Sprachliche Mittel umfassen den Wortschatz aus der Erfahrungswelt der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, feste Strukturen oder Wendungen, Chunks und Rituale. Die Aussprache wird gezielt und intensiv gefördert. „Die Entwicklung der Leser-Kompetenz, bzw. das Zuhören und das interaktive Mitbegleiten durch Bewegung und Geräusche beim Vorlesen von Märchen und Geschichten, das gemeinsame ‚Lesen‘ und Besprechen von Bilderbüchern führen das Kind im Hans Hase Kurs in die Lese- und Schriftkultur ein. Die Umgebung ist schriftreich und die Schriftkultur wird ständig präsent gemacht. Kinder pausen einzelne Buchstaben ab.“²³

²¹ Interne Darstellung der Kinderkursreihe des GI Kroatien

²² Ebd.

²³ Ebd.



Im **Kinderkurs 1** stehen die Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation – Hör- bzw. Hör- und Sehverstehen und Sprechen – im Mittelpunkt. Die Lernprogression ist auf zunehmende produktive und interaktive Strategien und Aktivitäten ausgerichtet. Die Kinder nehmen nicht nur an Gesprächen teil, sondern sie üben auch zusammenhängend zu sprechen. Hierzu lernen sie den entsprechenden Wortschatz und elementare sprachliche Strukturen und üben die Aussprache. Die Schriftsprache wird nur sporadisch und behutsam berücksichtigt.

„Der kindliche Fremdsprachenerwerbsprozess steht im engen Kontext mit der Sprachentwicklung in der Muttersprache. Deshalb beginnt das Goethe-Institut Kroatien mit der Einführung der Fertigkeiten Schreiben und Lesen (Leseverstehen) erst ab dem **Kinderkurs 2** (2. Klasse Grundschule) bzw. nachdem die Kinder in der Muttersprache alphabetisiert sind.“²⁴

Alle Kurse vor dem Kinderkurs 2 sind im Sinne der Erreichung einer bestimmten Kompetenzstufe nicht ergebnisorientiert. Ein konkretes sprachliches Ziel ist zwar eine möglichst perfekte Aneignung der deutschen Aussprache; diese Kurse sind aber vor allem auf die Schaffung der Grundlage für das lebenslange Sprachenlernen ausgerichtet, indem sie die Motivation zum DaF-Lernen, positive Haltung zum Sprachlernen allgemein und die Sprachbewusstheit entwickeln. Darüber hinaus fördern der Hans Hase Kurs und der Kinderkurs 1 personale und emotionale Kompetenz bzw. die Gesamtentwicklung des Kindes.

Die **Kinderkurse 2, 3 und 4** sind dagegen nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* konzipiert, indem sie die Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen / Hör- und Sehverstehen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Aussprache, sprachliche Strukturen und Orthographie fördern. In den Kinderkursen 3 und 4 werden allmählich auch komplexere Strukturen zur rezeptiven Spracherweiterung eingeführt. Der Einblick in die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten wird altersgerecht gestaltet. In dieser Dreier-Kursreihe wird die Kompetenzstufe A1 nach GER anvisiert. Dieses Kompetenzniveau wird am Goethe-Institut Kroatien in drei Teilniveaustufen heruntergebrochen: So führt der Kinderkurs 2 zu A1.1, der Kinderkurs 3 zu A1.2 und der Kinderkurs 4 zu A1.3. Bei A1.3 bzw. nach dem Kinderkurs 4 wird das Sprachniveau A1 erreicht.

In bisherigen Anfängerkursen des Goethe-Instituts wird die im Begleitband des GER (2020) entwickelte Anfängerstufe vor-A1 nicht ausdrücklich berücksichtigt. Für das vorliegende Rahmencurriculum spielt aber gerade diese Vorstufe eine zentrale Rolle, indem sie validierte Kann-Beschreibungen für die Kompetenzen der jungen Lernenden am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 und Deutsch Kinder 2 liefert und somit auch eine Differenzierung der Kompetenzteilstufen vor-A1.1 und vor-A1.2 ermöglicht.

²⁴ Ebd.



3. KOMPETENZÜBERSICHT

Das globale Lernziel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in den Kursen für Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren der Goethe-Institute weltweit ist die **Entwicklung der grundlegenden Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache**. Diese erfordert sowohl sprachbezogene als auch sprachübergreifende Kompetenzen.

Wie bereits in der Einleitung angesprochen umfasst die Kategorie der sprachbezogenen Kompetenzen die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle und plurilinguale Kompetenz sowie die fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz. Die zentrale sprachbezogene Kompetenz ist die **funktionale kommunikative Kompetenz** (1) der jungen Lernenden in der deutschen Sprache. Diese weitgefasste Kompetenz setzt sich aus mehreren kommunikativen Teilkompetenzen (1.1) zusammen. Zum einen handelt es sich um die rezeptiven Fertigkeiten des **Hörverstehens** und des **Hör- und Sehverstehens** (1.1.1) sowie des **Leseverstehens** (1.1.4), die je nach Altersgruppe gefördert werden. Zum anderen umfassen die kommunikativen Kompetenzen, ebenfalls altersgruppenspezifisch, produktive Fertigkeiten des Sprechens – **An Gesprächen teilnehmen** (1.1.2) und **Zusammenhängendes Sprechen** (1.1.3), des **Schreibens** (1.1.4) und der Sprachmittlung bzw. der **Mediation** (1.1.5)²⁵. Die Umsetzung dieser Fertigkeiten setzt voraus, dass die jungen Kursteilnehmer*innen über entsprechende sprachliche Mittel verfügen (1.2) müssen bzw. ein grundlegendes Repertoire an **Wortschatz** (1.2.1), **sprachlichen Strukturen** (1.2.2), **Aussprache** (1.2.3) und **schriftbezogenen Kenntnissen** entwickeln müssen, um die Sprache funktional und situativ in der Interaktion mit Kommunikationspartner*innen angemessen anwenden zu können. Diese Anwendung wird maßgeblich von **Sprachgebrauchsstrategien** (1.3) **rezeptiver** (1.3.1) und **produktiver** Art (1.3.2) und von der **Text- und Medienkompetenz** (1.4) unterstützt.

In der Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch ist die interkulturelle Dimension nicht wegzudenken. Bereits seit fast drei Jahrzehnten wird im Fremdsprachenunterricht nicht mehr das Kompetenzprofil eines/einer muttersprachlerähnlichen Fremdsprachensprecher*in, sondern das des „interkulturellen Sprechers“²⁶ bzw. der interkulturellen Sprecherin angestrebt. Daher ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bzw. der Fähigkeit und Bereitschaft, in direkten und medial vermittelten Begegnungssituationen mit Menschen und Inhalten aus anderen Kulturen angemessen zu handeln, ein fester Bestandteil der Kinderkurse des Goethe-Instituts.²⁷ Darüber hinaus kommt im Kontext der zunehmenden gesellschaftlichen und individuellen sprachlichen Vielfalt beim Fremdsprachenlernen im Kindesalter auch der Grundlegung der individuellen Mehrsprachigkeit bzw. der plurilingualen Kompetenz eine überaus große Rolle zu. Somit wird in den Kinderkursen Deutsch als Fremdsprache die **interkulturelle und plurilinguale Kompetenz** (2.) als ein weiterer großer Kompetenzbereich in Verzahnung mit der funktionalen kommunikativen Kompetenz mitentwickelt. Diese Kompetenz setzt sich aus Teilkompetenzen in folgenden Bereichen zusammen: **Themen und Erfahrungsfelder** (2.1), **interkulturelle Kenntnisse und Haltungen** (2.2), **Handeln in interkulturellen Begegnungssituationen** (2.3) sowie **Sprachbewusstheit** (2.4) und **(Fremd)sprachenlernkompetenz** (2.5).

²⁵ Diese Einteilung der sprachlichen Fertigkeiten ist im GER (2001) und im GER. Begleitband (2020) unter der Bezeichnung sprachliche Aktivitäten vorzufinden.

²⁶ Krumm (2007: 142).

²⁷ Dabei wird von einem Kulturverständnis ausgegangen, das sich im Spannungsfeld zwischen dem Kollektiv und Kultur sowie zwischen der pluralen und individuellen Perspektive herausbildet (Rathje 2009). Das heißt, dass die Kulturen hier weder mit den Landesgrenzen oder Nationen gleichgesetzt und als kohärente Größen betrachtet werden noch werden sie als sich durch die kulturellen Hybridisierungsprozesse auflösende Entitäten aufgefasst. Im Gegensatz zu diesen beiden Diskussionsrichtungen wird dem vorliegenden Rahmencurriculum der Kulturbegriff zugrunde gelegt, der die Kultur als kohäsionsstiftende Kraft versteht, wenn es um ethnische, nationale oder glaubensbasierte Kollektive geht (ebd.). Darüber hinaus darf nie aus den Augen verloren werden, dass die interkulturelle Kommunikation nicht zwischen Kulturen bzw. Kollektiven, sondern zwischen Individuen stattfindet, deren Identitäten sich durch multikollektivische Zugehörigkeiten, u. a. auch ethnischer, nationaler und sprachlicher Art zusammensetzen. Zu diesem Kulturverständnis im Fremdsprachenunterricht vgl. auch Gehrmann 2016 und 2022.

In der digital dominierten Welt erwachsen spezifische Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, die die funktionale kommunikative Kompetenz um die **fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz** (3) zu erweitern. Diese bezieht sich sowohl auf das digital unterstützte Lernen einer Fremdsprache als auch auf die digital geprägte Kommunikation. Daher werden im DaF-Unterricht Kompetenzen entwickelt, **digitale Medien als Kommunikationswerkzeug** (3.1), als **Werkzeug zum Weltaufschluss** (3.2) und als **Lernmedium** (3.3) zu nutzen.

Das Sprachenlernen unterstützend flankiert die Entwicklung der sprachenübergreifenden Kompetenzbereiche – konkret – **die personal-sozialen Kompetenzen und die BNE-Kompetenzen**. Hierbei handelt es sich um die Kompetenzen, die für das persönliche und soziale Wachstum eines jeden Kindes unentbehrlich sind und sein Handeln in der interpersonellen und interkulturellen Interaktion positiv beeinflussen können. Darüber hinaus lernen die Kinder durch diese Kompetenzbereiche, verantwortlich und demokratiefördernd mit Mitmenschen und mit der Umwelt umzugehen.

Das hier beschriebene Kompetenzmodell samt aller Teilkompetenzen ist der Abbildung 3 zu entnehmen.

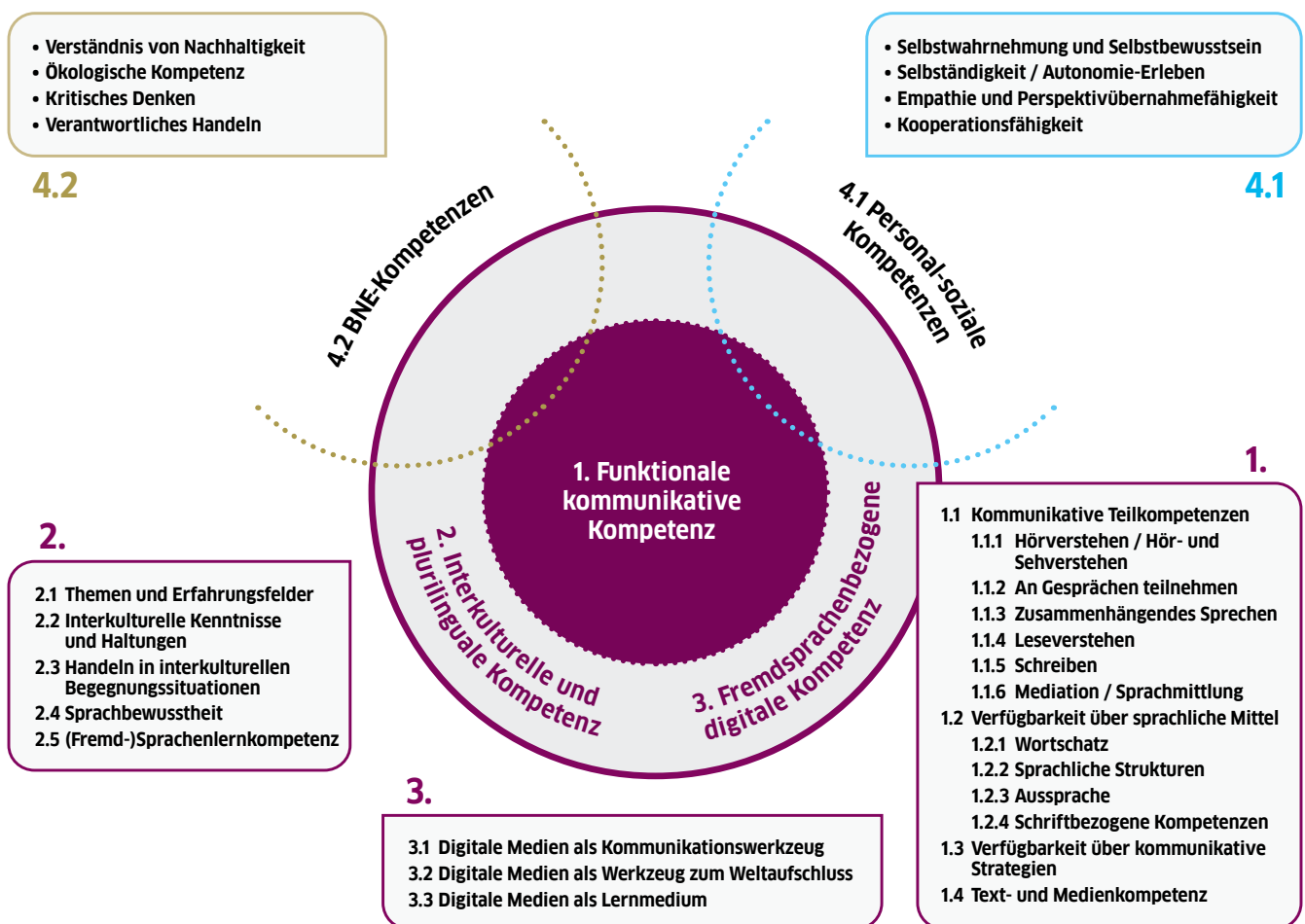


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell des Rahmencurriculums einschließlich der Kompetenzdimensionen und der Teilkompetenzen

Im folgenden Kapitel 4 werden zunächst diese beiden sprachübergreifenden Kompetenzbereiche summativ dargestellt, während im Kapitel 5 die sprachenbezogenen Kompetenzen und ihre jeweiligen Teilkompetenzen auf den drei Kompetenzniveaus – vor-A1.1, vor-A1.2 und A1 – ausführlich in Form von Deskriptoren und Indikatoren beschrieben werden.

4. SPRACHÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN

4.1 PERSONAL-SOZIALE KOMPETENZEN

Wie ordnet sich die Boto-Reihe in die Kompetenzbeschreibungen der personal-sozialen Kompetenzraster im deutschen Bildungssystem ein?

Diese Kompetenzen verfolgen Lernziele für ein gutes soziales Miteinander verbunden mit persönlichkeitsbildenden Wirkungen. Dies wird bspw. bei Fragen der sprachlichen Höflichkeit, sprachlich geführten Aushandlungsprozessen oder bei überindividuellen Aufgabenstellungen (Tandem/Kleingruppe/Plenum) für unsere Kursreihe relevant und im Sprachlernkontext mit Kindern unabdingbar. Unter den personalen wie sozialen Kompetenzen werden in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Einzeldimensionen diskutiert. Für den Kinder- und Jugendbereich ist die Zusammenstellung des Deutschen Jugendinstituts²⁸ aufschlussreich, die u.a. Kreativität, Lernbereitschaft, Sorgfalt oder auch Verantwortungsbereitschaft unter den 21 **personalen** Kompetenz-Dimensionen auflistet; bei den 10 **sozialen** Kompetenzdimensionen finden bspw. auch interkulturelle Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Toleranz ihren Platz. Deutliche Überschneidungsbereiche mit den sprachbezogenen Kompetenzen und den BNE-bezogenen Kompetenzen werden dadurch unmittelbar ersichtlich.

Unter der Zielstellung des Rahmencurriculums werden untenstehend diejenigen Dimensionen fokussiert, die allgemein-pädagogische Grundlagen aufzeigen, um Kinder zu selbstbewussten und kooperativen Menschen zu erziehen. Kompetente Interaktionsbeteiligte zeichnen sich durch ein souveränes und selbstbewusstes Agieren aus, welches durch Empathiefähigkeit und Kooperationsfähigkeit in einer gesunden Balance aus Selbstausdruck und Anpassung an andere gehalten wird. Damit wird dem Rahmencurriculum auch ein großer Überschneidungsbereich mit den Kompetenzlisten aus den Bildungsplänen in Deutschland eingeschrieben, die Selbstbewusstsein, Selbstregulation, Empathie, Konfliktlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Toleranz/Respekt und Problemfähigkeit aufführen – entsprechende kommunikative Kompetenzen jeweils vorausgesetzt.

Für die Boto-Kursreihe werden daher folgende vier Dimensionen der personal-sozialen Kompetenzen prominent gesetzt: Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit / Autonomie-Erleben, Empathie und Perspektivübernahmefähigkeit und Kooperationsfähigkeit.



²⁸ Kompetenzliste des Deutschen Jugendinstituts: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzliste_281206.pdf (Abruf vom 12.12.24)

WELCHE PERSONAL-SOZIALE TEILKOMPETENZEN ENTWICKELT DAS KIND IM RAHMEN DER BOTO-KURSREIHE?

Die oben genannten vier Dimensionen der personal-sozialen Kompetenzen werden hier für die Boto-Kursreihe in Form von Teilkompetenzen knapp aufgefächert. Diese kann das Kind bzw. können die Kinder mit Unterstützung der Lehrkraft und durch gemeinsames Handeln und Lernen im Kurs entwickeln.

Personale Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein	Selbstständigkeit / Autonomie-Erleben	Empathie und Perspektivübernahmefähigkeit	Kooperationsfähigkeit
Das Kind kann... / Die Kinder können...			
1.1 eigene Vorlieben und Abneigungen kennen	2.1 Entscheidungen treffen lernen / Entscheidungsfreude aufbauen	3.1 Emotionen erkennen und ausdrücken	4.1 gemeinsame Ziele verfolgen lernen
1.2 eigene Stärken und Schwächen kennen	2.2 Verantwortung für kleine Aufgaben übernehmen	3.2 Empathie bewusst erleben und dem Ausdruck verleihen	4.2 Teamfähigkeit erlernen/ sich an Regeln halten können
Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeit bewusst erleben	Flexibilität im Denken / Handeln entwickeln	Hilfsbereitschaft ausüben und andere unterstützen	Kompromissfähigkeit erlernen und ausüben / Gruppen-Entscheidungen mittragen
1.3 Selbstreflexion ausüben (kulturelle, persönliche, sprachliche Identitätsbildung)	2.3 Prioritätensetzung vornehmen	3.3 Perspektivübernahme praktizieren und versprachlichen / Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse anerkennen	4.3 Partizipationsfähigkeit entwickeln / Gruppenprozesse zielgesteuert (mit-)gestalten

Tabelle 1: Raster der personal-sozialen Kompetenzen

Statt einzelner Niveaustufen und der entsprechenden Deskriptoren und Indikatoren können an dieser Stelle nur jeweils mögliche Ausgangspunkte der gemeinsamen „Kompetenzreise“ skizziert werden, um das Rahmencurriculum nicht zu überfrachten:

Personale Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein	Selbstständigkeit / Autonomie-Erleben	Empathie und Perspektivübernahmefähigkeit	Kooperationsfähigkeit
Das Kind kann... / Die Kinder können...			
einfache persönliche Vorlieben und Abneigungen wahrnehmen und äußern	eine ihnen übertragene einfache Aufgabe selbstständig erledigen	grundlegende Emotionen bei sich selbst und anderen erkennen und versprachlichen	Grundregeln des Miteinanders einhalten (u.a. Gesprächsregeln, Spielregeln, Verhaltensregeln)

Tabelle 2: Beispiele der Deskriptoren für die personal-soziale Teilkompetenzen

Mit diesen angedachten Anfangspunkten der jeweiligen pädagogischen Arbeit ist eine entsprechende Struktur zur altersangemessenen und kultursensiblen Ausprägung der einzelnen Dimensionsbereiche angelegt, die auf die Kursstufe, die Gruppendynamik und die Herausforderungen am Standort weiter zugeschnitten werden muss und sich am DaF-Ziel der Kursreihe ausrichtet.

Damit wären die personal-selbstbezogenen und sozialen Kompetenzen bei Kindern der anvisierten Altersgruppe(n) zumindest grob zusammengestellt und können als Kompetenzkonstrukte gerade auch für den methodischen Teil herangezogen werden. Es sei hinzugefügt, dass an der Kursreihe Deutsch Kinder, also menschliche Individuen, teilnehmen, die es kennenzulernen und auf die Boto-Reise mitzunehmen gilt; ebenso bietet diese Reise den Lehrkräften Gelegenheit, ihrer eigenen personalen und sozialen Kompetenzen bewusst zu werden und sie im Sinne des lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln.²⁹ Die Arbeit an den Kompetenzen ist damit als eine zweiseitige zu sehen, die ebenso personale und soziale Kompetenzen im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität auf der Erwachsenenenseite einfordert.

Wir verzichten dabei aus Platzgründen auf eine tiefergehende Definition aller oben genannten Konzepte zugunsten einer sinnstiftenden Belegung durch pädagogisch vorgebildete Fachkräfte, die das Rahmencurriculum nutzen möchten und verweisen auch auf entsprechende Kompetenzraster in den jeweiligen Schulcurricula der Sitzländer bzw., wo dies nicht gegeben, auf die profilierten Kompetenzdarstellungen im *Bildungsplan der Grundschule Baden-Württemberg*³⁰ und dem *Thüringer Bildungsplan*³¹.

4.2 BNE-KOMPETENZEN

WIE ORDNET SICH DIE BOTO-REIHE IN DIE BNE-THEMATIK EIN?

„Bildung als tätige Auseinandersetzung mit der Welt“³² trifft als Formulierung den Kerngedanken der Wilhelm von Humboldt'schen Bildungsphilosophie, welche Bildung als den Prozess der individuellen Selbstentfaltung in freier und aktiver Auseinandersetzung mit der kulturellen und natürlichen Umwelt sieht. Adaptiert auf ein heutiges Bildungsverständnis sind demzufolge neben der individuellen Selbstentfaltung und den sozialen Umweltbezügen, wie sie im personal-sozialen Kompetenzbereich oben schon erfasst wurden, auch die ganzheitliche Auseinandersetzung mit der kreatürlichen/natürlichen Welt in einer kritisch-reflektierten Haltung zu fassen, was uns unmittelbar zu aktuellen BNE-Zielen führt. So findet sich auch im Impulspapier des *Nationalen Aktionsplans*³³ die Forderung, „BNE als ein leitendes Konzept der pädagogischen Arbeit in relevante Förderungen und Programme im Bildungskontext“ einzubeziehen (ebd., S. 3). Unter dem Aspekt der „Stärkung des erfahrungs- und lebensweltorientierten Lehrens und Lernens, welches die lokale, globale und politische Perspektive (nicht) nachhaltiger Entwicklung einbezieht“ (ebd., S. 5) wird als ein Unterpunkt die „Förderung von Gestaltungskompetenz durch mehrperspektivische Blickweisen, mehrdimensionale Herangehensweisen, ganzheitliche Betrachtungen und überfachliches Lernen“ (ebd.) ausgeführt. Die Boto-Reihe ist dabei für diese ganzheitliche Brückenfunktion prädestiniert, da sie für diese Ausrichtung als Ergänzung zur formalen Bildung einen von nationalen/länderspezifischen Curricula und Bildungsplänen unabhängigen und mit Blick auf den interkulturellen Weltaufschluss auch breiteren Ansatz verfolgen kann.

²⁹ Darüber hinaus hilft es auch der pädagogischen Fachkraft, wenn sie sich mit ihren personalen und sozialen Kompetenzen im Sinne einer Stärken-/Schwächen-Analyse vor der Durchführung der Kurse auseinandergesetzt hat und entsprechende Bewusstmachungsprozesse in einer vorbereitenden Fortbildung zur Kursreihe angestoßen wurden.

³⁰ https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan.Lde/BP2016BW_ALLG_GS

³¹ https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/th_bp_2011.pdf

³² In dieser Form zitiert aus dem thüringischen Bildungsplan für die Grundschule, https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/th_bp_2011.pdf, S. 5

³³ Nationaler Aktionsplan September 2023 https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/impulspapier-nationale-plattform-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Unter dem BNE-Dach werden aktuell diverse Ansätze diskutiert und für die Bildungswelt vorgestellt bzw. länderspezifisch schon genutzt. Diese Ansätze unterliegen mit Blick auf den Präsentationszuschnitt der Dimensionen, die Zuordnung von Deskriptoren/Indikatoren und den jeweiligen Niveaubeschreibungen jeweils eigenständigen Systematiken, folgen jedoch der übergeordneten Kategorisierung der von den Vereinten Nationen vertretenen globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung³⁴ (17 Nachhaltigkeitsziele). Dies gilt auch für die hier entwickelte BNE-Konzeption. Eine weitere, unmittelbar anschlussfähige Darstellung für unsere Zwecke findet sich unter dem Stichwort BNE auf der Bildungsseite des Internetauftritts des Goethe-Instituts³⁵. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang auch die *digitale Kinderuni* des Goethe-Instituts, die in kindgerechter Form die Bereiche Technik, Natur und Mensch aufbereitet und sich in die Kursreihe in kleinen vorentlasteten Ausschnitten einbinden ließe.

Eine weitere, ebenso visuell gut gelungene, kompakte Aufbereitung findet sich im *Education21-Konzept* der Schweiz³⁶, welches durch zwei Aspekte besticht: Erstens werden zu erwerbende Kompetenzen seitens der Lernenden mit pädagogischen Prinzipien seitens der Lehrenden und ihrer unterrichtlichen Umsetzung verknüpft; zweitens erlaubt die visuelle Einordnung in einen Spider-Chart eine übersichtliche, weil zunächst höchst vereinfachte Niveaudifferenzierung. Sehr gute BNE-Curricula finden sich auch in Australien (*Nationaler Lehrplan der ACARA*³⁷) und in Canada (hier u.a. vorgestellt unter dem Stichwort der *Environmental Literacy* im *National Framework Environmental Learning*³⁸).

Für die Anforderungen der hier vorgestellten Kursreihe greifen wir einzelne Punkte der oben genannten Ansätze auf, um sie an die Kursziele und Rahmenbedingungen anzupassen. Ausgehend von der Wichtigkeit nachhaltigen Denkens und nachhaltigen Handelns im Ansatz des Goethe-Instituts schließen wir die BNE-Kompetenzen zusammen mit den personal-sozialen Kompetenzen und überführen diese in eine übergeordnete Dachkompetenz. Diese Dachkompetenz gibt der Boto-Kursreihe somit eine Rahmung, die identitätsbildende, sozial-kooperationsbildende und ausgewählte sachfachliche BNE-Aspekte als Leitplanken der Kursgestaltung vorgibt. Es ist daher nicht nur unvermeidbar, sondern konzeptuell notwendig, dass die einzelnen Kompetenzraster inklusive auch der sprachlichen Seite aufeinander verweisen, indem sie Stichworte teilen. Diese Kompetenzdopplungen erhalten jedoch jeweils eine zusätzliche Interpretationsebene über die Rahmung, unter der sie auftreten: So kann beispielsweise kooperatives Handeln unter der Perspektive des sozialen Lernens, des BNE-Lernens oder des sprachlich/kulturellen Lernens tiefer entfaltet werden. Eine besondere Rolle spielt dabei die Partizipationsfähigkeit (im Sinne der Mitgestaltung von Gruppenprozessen, später weitgreifender: von gesellschaftlichen Prozessen), die untenstehend ebenfalls nochmals aufgegriffen wird, da sie im Zentrum der BNE-Thematik steht und die Klammer über alle BNE-Bereiche bildet.



³⁴ <https://www.bne-portal.de/bne/de/die-nachhaltigkeitsziele.html> siehe dazu auch die englische Seite <https://sdgs.un.org/goals>

³⁵ <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/bne.html>

Viele der dort aufgeworfenen Fragestellungen sind interessant. Allerdings werden hier schon recht hohe DaF-Anforderungen gestellt, da die Adressatengruppe eine etwas andere ist als in den Boto-Kursen.

³⁶ <https://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen> mit den Überblicksvisualisierungen unter:

https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/kompetenzen/Kompetenzen_erlaeuert_Spider_2018.pdf und

<https://www.education21.ch/de/bne-prinzipien>

³⁷ <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/>

³⁸ <https://www.canada.ca/en/environment-climate-change/corporate/transparency/consultations/national-framework-environmental-learning/discussion-paper.html>

Bei den personal-sozialen Kompetenzen bildet dieses Stichwort somit einen besonderen BNE-Anker im Bereich des kooperativen (Aus-)Handelns. Auch kann unter dem Stichwort der Partizipationsfähigkeit die Boto-Reihe ein Alleinstellungsmerkmal für diese integrative Art von Kinderkursen erhalten. Dem kanadischen Literacy-Modell folgend führt die gemeinsame curricular-geführte BNE-Arbeit hin zur Teilhabe:

„Environmental literacy will spark empowerment. Not every child or youth will become an environmentalist but empowering them to make decisions and take actions can resolve feelings of environmental distress, prepare them for a changing economy, and contribute to the emergence of a more sustainable culture.“ (Kanadischer Nationalplan, vgl. Fn. 36, o.S.)

Das obige Zitat schärft nochmals den ganzheitlichen Aspekt der Partizipation und setzt die BNE-Thematik ab von möglichen Unterstellungen einer westlichen, grün-gefärbten Mode-Erscheinung hin zu einer global notwendigen und lokal gelebten Kultur der Nachhaltigkeit, die das einzelne Kind in den Mittelpunkt stellt. In der Gesamtheit umfasst die nachfolgende Kompetenzaufschlüsselung ko-konstruktives Aushandeln von Wissensaspekten und von Handlungsmöglichkeiten, die Entwicklung einer verantwortungsbewussten Haltung sowie den Erwerb von sprachlichen Praktiken für die interaktive/kooperative Kommunikation unter eben dieser kindbezogenen BNE-Perspektive.

WELCHE TEILKOMPETENZEN ENTWICKELN DIE KINDER IM BNE-BEREICH?

Es ist zu erwarten, dass die Lernenden im Kindesalter im Rahmen der DaF-Kurse mit Unterstützung der Lehrkraft und durch das kooperative Lernen folgende, im untenstehenden Raster angeführte Teilkompetenzen entwickeln können:

1. Verständnis von Nachhaltigkeit	2. Ökologie der Lebensgemeinschaften	3. Kritisches Denken	4. Verantwortliches Handeln
Die Kinder können...			
1.1 Mehrperspektivisches Wissen aufbauen über Orte (geografisch/kulturell) und Individuen (Perspektivierung)	2.1 Grundlagen von Ökosystemen erfahren (vor Ort vs. im deutsch-sprachigen Raum)	3.1 Perspektivübernahmefähigkeit und Empathievermögen auf BNE-Ebene auf- und ausbauen	4.1 die eigenen Lebensgemeinschaften verantwortungsvoll erforschen
1.2 Umweltschonendes Verhalten kennenlernen / Ressourcen bewusst nutzen	2.2 Umweltprobleme erkennen / Wissen über (lokale) Umweltprobleme erwerben	3.2 Auswirkungen von Entscheidungen auf die Umwelt / auf begrenzte Ressourcen reflektieren	4.2 Lernen vorausschauend und ressourcenschonend zu handeln
1.3 Ideen für einen nachhaltigen Umgang entwickeln / Kindern gerecht werdende Alternativen zur Erwachsenenwelt entwerfen (Vision einer besseren Welt)	2.3 ein basales Verständnis für die globalen Zusammenhänge entwickeln	3.3 Vorstellungen von Gerechtigkeit und Verantwortung reflektieren	4.3 Vorstellungen von Nachhaltigkeit aushandeln und gemeinschaftlich umsetzen (Partizipation realisieren)

Tabelle 3: BNE-Kompetenzraster



WIE KANN EINE AN KOMPETENZSTUFEN ANGELEHNT E BNE-SEQUENZIERUNG AUSSEHEN?

Eine grobe Sequenzierung, die sich an den üblichen, didaktischen Schritten „erkennen – bewerten – handeln“ orientiert, ist der obigen Systematik schon eingeschrieben. Genauer gesagt folgt diese Systematik der etwas weitergreifenderen Stufung, wie sie auch das oben schon zitierte kanadische BNE-Konzept vorschlägt:

- (1) Bewusstsein schaffen
- (2) Tieferes Wissen vermitteln
- (3) Haltung der Wertschätzung entwickeln
- (4) Verantwortung kennenlernen
- (5) kreative Lösungsmöglichkeiten entwerfen
- (6) individuell und gemeinschaftlich handeln

Statt einzelner Kompetenzstufen und der entsprechenden Deskriptoren können hier, wie bei den personal-sozialen Kompetenzen, nur jeweils mögliche Ausgangspunkte des „Kompetenzentwicklungsabenteuers“ skizziert werden. Eine den Sprachstufen zugeordnete Ausdifferenzierung der Kann-Beschreibungen im BNE-Bereich widersetzt sich dem Wesen des Herausbildungsprozesses der BNE-Kompetenzen, denn das sprachliche Lernen und das BNE-Lernen unterliegen unterschiedlicher Dynamik und haben mit jeweils spezifischen Entwicklungs- und Reifungsprozessen zu tun. Darüber hinaus würden BNE-Kann-Beschreibungen das Rahmencurriculum nicht nur überfrachten, sondern sind immer nur lokal- und bildungskontextbezogen zu denken und zu entwerfen. Als mögliche Deskriptoren in den vier Dimensionen der BNE-Kompetenz sei hier exemplarisch nur jeweils Formulierungen unter dem Stichwort „schonender Umgang mit Ressourcen“ angeboten:

1. Verständnis von Nachhaltigkeit	2. Ökologie der Lebensgemeinschaften	3. Kritisches Denken	4. Verantwortliches Handeln
Die Kinder können...			
alltägliche Handlungen nennen, die helfen, bewusst mit Ressourcen umzugehen (bspw. Müll trennen, Wasser sparen...)	den Zusammenhang zwischen einer gesunden Umwelt und gesunden Lebensmitteln am Beispiel für sie wichtiger Lebensmittel (bspw. Reis, Getreide, Gemüse, Fisch) erkennen	ungerechte Verteilungen von Lebensmitteln / Ressourcen in ihrem Umfeld reflektieren	eigene Beispiele benennen, wie sie selbst verantwortungsvoller mit Ressourcen (Lebensmittel oder auch Wasser, Papier...) umgehen können
eigene Ideen zum Thema Recycling entwickeln (bspw. bei Bastelarbeiten in der Kursreihe)	lernen, welche Nahrungsmittel besonders viele/wenige Ressourcen in der Herstellung verbrauchen	eigene Ressourcenzugänge mit denen anderer („Ziel“-Land Deutschland oder variierende Umwelten vor Ort) vergleichen	Verbesserungsvorschläge zu einer faireren Verteilung von Ressourcen in Kursszenarien einbringen (ggfs. auch andere anregen, einem Vorbild zu folgen)

Tabelle 4: Deskriptorenbeispiele zum Bereich „schonender Umgang mit Ressourcen“



AUF WELCHE LEBENSWELTEN TREFFEN WIR IN DER BOTO-KURSREIHE?

Für die Boto-Kursreihe ergeben sich wie schon im Ursprungskonzept³⁹ angedeutet gute Anknüpfungspunkte in Bezug auf die drei vorgegebenen Bezugsorte des situativen Kontexts:

- (1) der Ort/die Lebensgemeinschaft der Kursdurchführung, also grob der Wohnort und das unmittelbare Umfeld des Kindes
- (2) der Ort/die Lebensgemeinschaft der DaF-bezogenen Kursinhalte, also grob der deutschsprachige Raum/Deutschland bzw. ein spezifisch „deutscher“ Ort/Kulturraum wie bspw. Freiburg oder der Schwarzwald in kindgemäßer Präsentation
- (3) der fiktive Ort der Boto-Bewohner in ihrem narrativen Setting, der für die pädagogische Arbeit eine brückenbildende Funktion zwischen den Lebenswelten einnimmt und parallel dazu auch die analoge und digitale Welt über die Kurs-übergreifende Boto-Geschichte zusammenbindet

Gerade die letztere Lebenswelt könnte einen idealen Ausgangspunkt darstellen, um Umweltherausforderungen zu erkennen, anzusprechen und zu lösen. Die grundsätzliche Möglichkeit von übermenschlichen Fähigkeiten, die Protagonisten in fiktionalen Geschichten auszeichnen, kann hierbei als Anregung für eigene kreative Prozesse dienen und didaktisch ein gutes Sprungbrett für zunehmend realistischere Szenarien bieten. Damit lassen sich hervorragend Elemente der ‚Future Literacies‘ aufgreifen, die auf BNE-Forschungen zurückgreifen und die Wichtigkeit von kreativem, innovativem und zukunftsorientiertem Denken für die partizipatorische Gestaltung einer zukünftigen Welt mittels didaktischer „Zukunftsbilder“ betonen.⁴⁰

Fragen der Gerechtigkeit werden im Boto-Rahmen nicht nur über gruppenbezogenes Gerechtigkeitserleben greifbar, wie es bspw. in Spielesituationen oder auch schon bei der Rederecht-Verteilung innerhalb eines Kurses auftritt, sondern auch in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Lebensentwürfe und den Umgang mit Ressourcen der Familien vor Ort im Spannungsfeld zu typischen Lebensentwürfen und ihrem Ressourcenverbrauch in Deutschland. Neben finanziellen Ressourcen gehören unter dem BNE-Aspekt auch der Umgang mit Umweltressourcen (ökologischer Fußabdruck) und dazugehörige kulturelle Setzungen im Umgang mit der Natur zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder. Hier können sich die Familienkulturen, milieubedingte Kulturen und als prototypisch angesehene „nationale“ Kulturen stark ausdifferenzieren oder überlagern. Es ist an dieser Stelle wichtig, auf diese kulturelle Relativität der Wertungen und Bewertungen umweltbezogenen Denkens und Handelns hinzuweisen, ohne die physikalisch gesetzten, absoluten Auswirkungen auszublenden. In den ko-konstruktiven Diskurs über die BNE-Thematik sind daher zwingend auch vorlaufend die kursausführenden Pädagog*innen und parallel zum Kursgeschehen die Eltern/Familien einzubeziehen. Damit kann verhindert werden, dass das Kind im erlebten „Kulturspagat“ überfordert wird und (vermeintlich) gegen die familiären Überzeugungen/Verhaltensweisen Stellung beziehen soll. Dilemma-Situation können darüber hinaus das Problembewusstsein auf den Aspekt des Ausbalancierens von Interessen fokussieren, was vereinfachende Gut-Böse-Setzungen zu vermeiden hilft.



³⁹ Gretsche (2023), S. Fn. 1.

⁴⁰ S. d. die Zukunftskurse der Zukunftsbauer unter <https://www.zukunftsbauer.de/ueber-uns>, insbesondere auch das Spiel „Expedition Zukunft – Das Gestaltungsspiel für Berufe von Morgen“.

Auf diese Weise können die Goethe-Kurse eine positive BNE-Transformation anstoßen, da den Kindern als „*main stakeholders*“ die größte Multiplikatorenrolle zukommt, wenn sie die Kraft der Partizipation in diesem Bereich selbst erleben dürfen. Eine gewinnbringende BNE-Auseinandersetzung bietet sich unter den Stichworten Ernährung, Wohnen, Mobilität und Freizeitgestaltung für die Boto-Kursreihe unmittelbar an.

Idealerweise müsste diese BNE-Anbindung auch neben dem Bildungssetting der Kinderkurse die Ebene der Ausbildung von Lehrkräften und die ausbringende Institution selbst umfassen, so dass eine ganzheitliche und authentische BNE-Ausrichtung vor Ort gelebt wird (Partizipationsmöglichkeiten, nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, Niederschlag in entsprechenden Mission Statements etc.).

5. SPRACHBEZOGENE KOMPETENZEN AUF DEN NIVEAUS VOR-A1.1, VOR-A1.2 UND A1

In diesem zentralen Kapitel des Boto-Rahmencurriculums werden die sprachbezogenen DaF-Kompetenzen mit Hilfe von Deskriptoren und Indikatoren auf **drei Kompetenzstufen – vor-A1.1, vor-A1.2 und A1** – beschrieben. Es handelt sich dabei um Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die die jungen Lernenden im Rahmen der **funktionalen kommunikativen** (1), der **interkulturellen und plurilingualen** (2) sowie der **fremdsprachenbezogenen digitalen Kompetenzen** auf dem jeweiligen Kompetenzniveau entwickeln können. Jede dieser drei komplexen sprachbezogenen Kompetenzkategorien umfasst mehrere Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 3 und Abbildung 4). Dies gilt insbesondere für die funktionale kommunikative Kompetenz, deren zwei Teilkompetenzen aufgrund ihrer Komplexität in weitere spezifische Kompetenzbereiche ausdifferenziert werden.

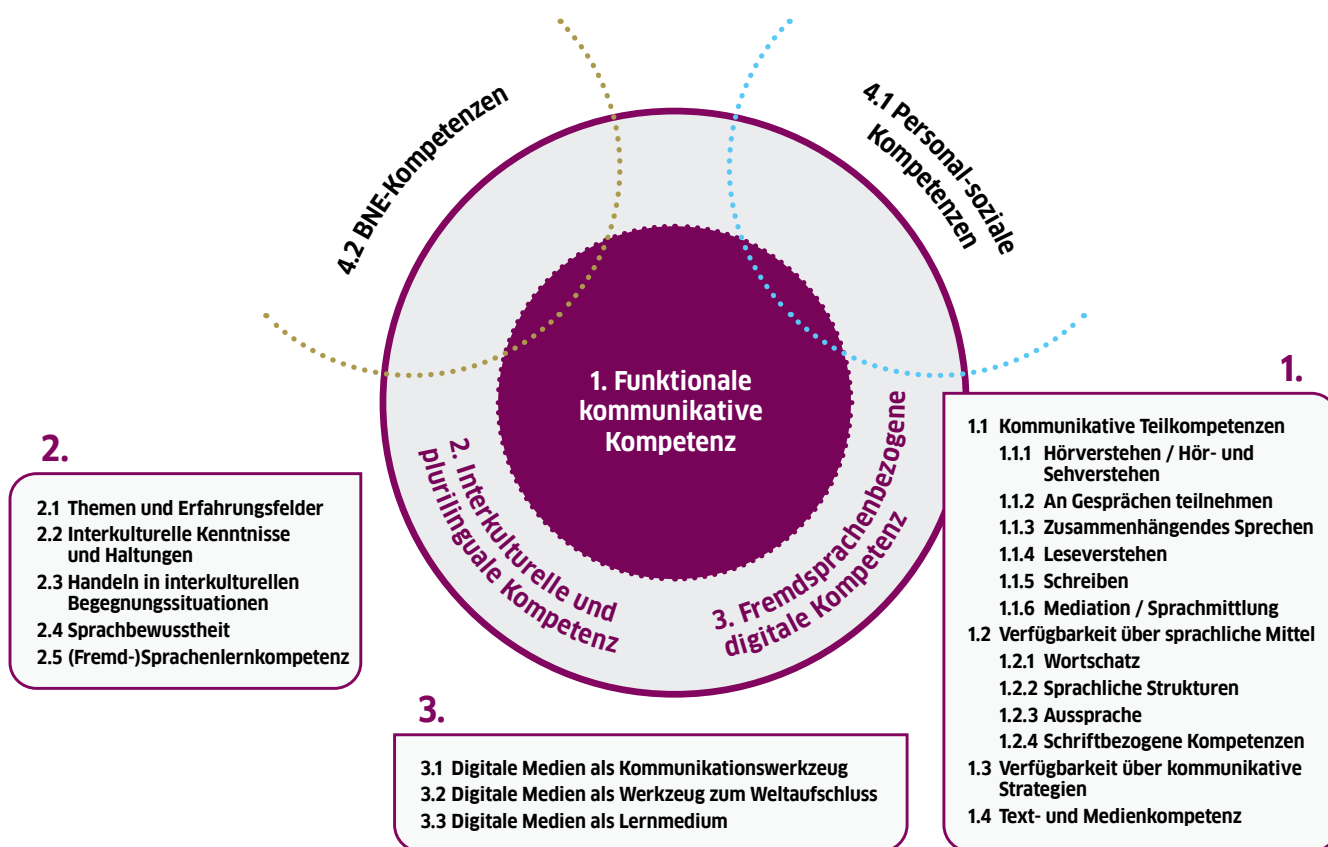


Abbildung 4: Sprachbezogene Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen

Die Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) und ihre beobachtbaren Manifestationen (Indikatoren) werden hier nach der oben dargestellten Kompetenzsystematik parallel für alle drei anvisierten Kompetenzstufen formuliert. Dabei muss hervorgehoben werden, dass die Kompetenzstufe vor-A1 als allererstes globales Kompetenzniveau nach GER hier in zwei Stufen – vor-A1.1 und vor-A1.2 – ausdifferenziert wurde. Daher entsprechen die Deskriptoren für die Stufe vor-A1.2 den Kann-Beschreibungen für das Kompetenzniveau Vor-A1 nach GER, während die Deskriptoren für das hier neu formulierte Unterniveau vor-A1.1 als Vorstufe des im GER beschriebenen Kompetenzniveaus vor-A1 entwickelt wurden. Da diese Vorstufe für junge Lernenden im Einschulungsjahr entworfen wurde, wurden hier die Deskriptoren für das Leseverstehen und Schreiben ausgespart.

Hier erscheint es sinnvoll an die im Kapitel 2 präsentierte ideale Kursübersicht zu erinnern, um zu verdeutlichen, dass die Kompetenzstufe vor-A1.1 mit dem Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1 einhergeht, während die Kompetenzniveaus vor-A1.2 und A2 jeweils mit den Kursen Deutsch Kinder 2 bzw. Deutsch Kinder 4 anvisiert werden.

Wie bei der Kursübersicht werden bei der Präsentation der Deskriptoren und Indikatoren drei Farben für die Kompetenzprogression nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* in Anlehnung an die Vorstellung des Reifungsprozesses bei bspw. einigen Apfelsorten verwendet, und zwar beginnend mit dem Grünen 🍏 für das Niveau vor-A1.1 über das Gelbe 🍌 für vor-A1.2 bis zum Roten 🍎 für A1. Um diese Progression zu illustrieren, wird in der Abbildung 5 die Kursübersicht mit dem Fokus auf die Kurse präsentiert, nach dessen Abschluss die Erreichung der genannten Kompetenzstufen anvisiert wird.

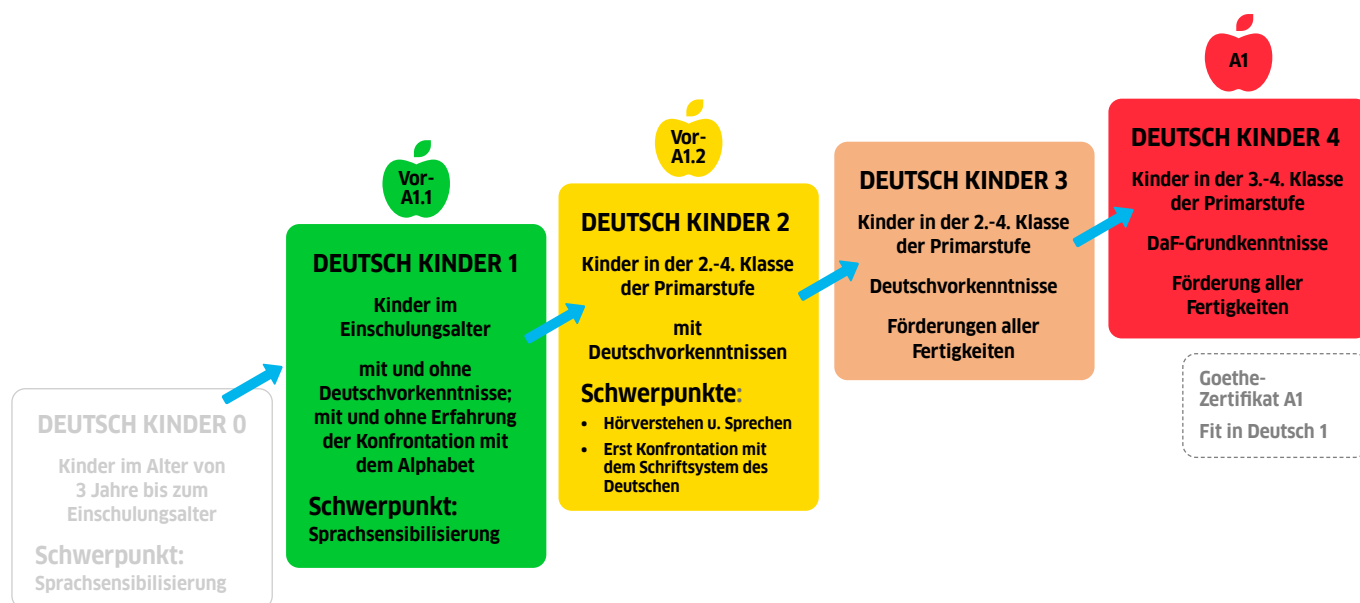


Abbildung 5: Zuordnung von Kinderkursen und den Kompetenzstufen nach GER

DESKRIPTOREN UND INDIKATOREN AUF DEN KOMPETENZSTUFEN VOR-A1.1, VOR-A.1.2 UND A1

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4

5.1 FUNKTIONALE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

5.1.1 KOMMUNIKATIVE TEILKOMPETENZEN⁴¹

5.1.1.1 HÖRVERSTEHEN, HÖR- UND SEHVERSTEHEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 sehr kurze, einfache Fragen verstehen, wenn diese klar, deutlich und langsam artikuliert werden und von visuellen Signalen und unterstützenden Gesten begleitet und, falls nötig, wiederholt werden.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 sehr kurze, einfache Fragen verstehen, wenn diese klar und deutlich artikuliert werden und von visuellen Signalen und unterstützenden Gesten begleitet und, falls nötig, wiederholt werden.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 kurze, einfache Fragen verstehen, wenn diese deutlich gesprochen werden und wenn die audiovisuellen Darstellungen eindeutig sind.

Indikatoren⁴²

Die Kinder können:

- sehr einfache, klar, deutlich und langsam ausgesprochene Fragen zur eigenen Person/ zur Boto-Familie verstehen und angemessen beantworten (z.B. Name, Alter, Klasse)
- sehr einfache, klar, deutlich und langsam ausgesprochene Angaben zur Person verstehen und sie benennen bzw. wiederholen (z.B. Name, Alter, Klasse)
- sehr einfache, klar und deutlich ausgesprochene Fragen und Angaben zur eigenen Person/ zur Boto-Familie verstehen und angemessen beantworten (z.B. Name, Alter, Klasse)
- einfache, klar und deutlich ausgesprochene Angaben zur Person verstehen und sie benennen (z.B. Name, Alter, Klasse)
- einfache Fragen und Angaben zur Person/ zur Boto-Familie verstehen und angemessen beantworten (z.B. Wohnort, Alter, Klasse, Wohnort, Hobbies, Lieblingsfach)
- einfache, klar und deutlich ausgesprochene Angaben zur Person verstehen und sie benennen (z.B. Name, Alter, Klasse, Wohnort, Hobbies, Lieblingsfach)

⁴¹ Die Deskriptoren für die kommunikativen Teilkompetenzen bzw. für das Hörverstehen sowie das Hör- und Sehverstehen (1.1.1), für die Teilnahme an Gesprächen (1.1.2) und das zusammenhängende Sprechen (1.1.3) sowie für das Leseverstehen (1.1.4) und das Schreiben wurden dem *Gemeinsamen europäischen Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband (2020)* entnommen. Bei den Deskriptoren und Indikatoren für die Mediation (1.1.6) wurde als Vorlage der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) konsultiert.

⁴² Die Indikatoren für das Hörverstehen sowie für das Hör- und Sehverstehen umfassen auch einige produktive Aktivitäten, durch welche die Verstehensleistung beobachtbar wird. Darüber hinaus sind die rezeptiven und produktiven Aktivitäten in den meisten kommunikativen Handlungssituationen miteinander eng verbunden.

		
Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 alltägliche und vertraute Wörter und Wendun- gen erkennen, wenn diese klar, deutlich und langsam und in einem klar definierten und vertrauten All- tagskontext artikuliert werden.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 alltägliche und vertraute Wörter und Wendun- gen erkennen, wenn diese klar und deutlich und in einem klar definier- ten und vertrauten Alltagskontext artikuliert werden.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 alltägliche und vertraute Wörter und Wendun- gen erkennen, wenn diese deutlich und im vertrauten All- tagskontext artikuliert werden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sehr einfache, klar, deutlich und langsam von der Kursleitung ausgesprochene Arbeitsanweisungen in Kurssituationen verstehen und angemessen umsetzen
- einfache, klar und deutlich von der Kursleitung ausgesprochene Arbeitsanweisungen in Kurssituationen verstehen und angemessen umsetzen
- einfache, klar und deutlich ausgesprochene Handlungsanweisungen (Stopp, Steh auf, Setz dich, Mach die Tür zu) verstehen, wenn sie im direkten Gespräch gegeben, von Bildern oder Gesten begleitet und, wenn nötig wiederholt werden
- einfache, klar und deutlich von der Kursleitung und/oder von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgesprochene Arbeitsanweisungen in Kurssituationen verstehen und angemessen umsetzen
- einfache, klar und deutlich ausgesprochene Handlungsanweisungen (Stopp, Steh auf, Setz dich, Mach die Tür zu) verstehen, wenn sie im direkten Gespräch gegeben und, wenn nötig wiederholt werden

		
Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 Wörter und Wendungen verstehen, wenn diese langsam, klar und deutlich in einem klar definierten und ver- trauten Alltagskontext artikuliert werden.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 Wörter und Wendungen verstehen, wenn diese klar und deutlich in einem klar definierten und vertrauten All- tagskontext artikuliert werden.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Wörter und Wendungen verstehen, wenn diese deutlich und in einem ver- trauten Alltagskontext artikuliert werden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- langsam, klar und deutlich ausgesprochene Wörter wie z.B. Namen, Zahlen, Preise und Wochentage in Alltagssituationen verstehen und das Verständnis durch Gestik, Mimik oder Wiederholen dieser sprachlichen Elemente bestätigen
- klar deutlich ausgesprochene Wörter wie z.B. Namen, Zahlen, Preise und Wochentage in Alltagssituationen verstehen und das Verständnis durch Gestik, Mimik oder Wiederholen dieser sprachlichen Elemente bestätigen
- klar und deutlich ausgesprochene Wörter wie z.B. Namen, Zahlen, Preise und Wochentage von Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen und das Verständnis durch Gestik, Mimik oder Wiederholen dieser sprachlichen Elemente bestätigen
- deutlich ausgesprochene Wörter wie z.B. Namen, Zahlen, Preise, Adressen, Wochentage und Monate in Alltagssituationen verstehen und das Verständnis durch Gestik, Mimik oder Wiederholen dieser sprachlichen Elemente bestätigen
- deutlich ausgesprochene Wörter wie z.B. Namen, Zahlen, Preise, Adressen, Wochentage und Monate von Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen und das Verständnis durch Gestik, Mimik oder Wiederholen dieser sprachlichen Elemente bestätigen
- zentrale Informationen und Angaben in häufigen Alltagssituationen verstehen (z.B. wie viel etwas kostet, wie lange etwas dauert) und sich entsprechend verhalten

		
Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 die Hauptpersonen, das Thema sowie Alltagswörter und -ausdrücke in einer sehr einfachen Geschichte erkennen, wenn sie langsam und mit mimischer, gestischer und bildlicher Unterstützung vorgetragen wird.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 die Hauptpersonen, das Thema sowie Alltagswörter und -ausdrücke in einer einfachen Geschichte erkennen, wenn sie langsam und mit mimischer, gestischer und bildlicher Unterstützung vorgetragen wird.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 die Hauptpersonen, das Thema sowie Alltagswörter und -ausdrücke in einer einfachen Geschichte erkennen, wenn sie mit mimischer, gestischer und bildlicher Unterstützung vorgetragen wird.

Indikatoren

Die Kinder können:

- das Thema und die Hauptpersonen/Mitglieder der Boto-Familie in einer Hörgeschichte identifizieren
- die Personen/Mitglieder der Boto-Familie, Sachen und das Geschehen in einer einfachen visuell unterstützten Hörgeschichte erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- das Geschehen einer kurzen und sehr einfachen Hörgeschichte gestisch miterzählen
- sehr einfachen kurzen Geschichten mit visueller Unterstützung folgen
- das Thema und die Hauptpersonen/Mitglieder der Boto-Familie in einer Hörgeschichte identifizieren
- die Personen/Mitglieder der Boto-Familie, Sachen und das Geschehen in einer visuell unterstützten Hörgeschichte erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- das Geschehen einer kurzen und einfachen Hörgeschichte gestisch miterzählen
- einfachen kurzen Geschichten mit visueller Unterstützung folgen
- das Thema und die Hauptpersonen/Mitglieder der Boto-Familie in einer Hörgeschichte identifizieren
- die Personen/Mitglieder der Boto-Familie, Sachen und das Geschehen in einer visuell unterstützten Hörgeschichte erkennen und diese auf Deutsch benennen
- das Geschehen einer Hörgeschichte gestisch und mit einfachen sprachlichen Mitteln miterzählen
- einfachen Geschichten mit und ohne visuelle Unterstützung folgen und das Verständnis sprachlich zeigen

		
Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 vertraute Wörter und Ausdrücke/ Wendungen erkennen und das Thema eines kurzen und sehr einfachen audiovisuellen Dokumentes identifizieren, indem sie auch auf die visuellen Informationen und das Vorwissen zurückgreifen.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 vertraute Wörter und Ausdrücke/Wendungen erkennen und das Thema eines kurzen und einfachen audiovisuellen Dokumentes identifizieren, indem sie auf die visuellen Informationen und das Vorwissen zurückgreifen.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 vertraute Wörter und Ausdrücke/Wendungen erkennen und das Thema eines einfachen audiovisuellen Dokumentes identifizieren, indem sie auf die visuellen Informationen und das Vorwissen zurückgreifen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- das Thema eines kurzen und sehr einfachen Videodokuments auf Basis visueller Information und des Vorwissens identifizieren
- die Personen, Sachen und das Geschehen in einer kurzen und sehr einfachen, visuell unterstützten Geschichte erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- Alltagswörter und Ausdrücke in Kinderfilmen, Zeichentrickfilmen und Geschichten erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- das Thema eines kurzen und einfachen Videodokuments auf Basis visueller Information und des Vorwissens identifizieren
- die Personen, Sachen und das Geschehen in einer kurzen und einfachen visuell unterstützten Geschichte erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- Alltagswörter und Ausdrücke in Kinderfilmen, Zeichentrickfilmen und Geschichten erkennen und diese mit oder ohne Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- das Thema eines einfachen Videodokuments auf Basis visueller Information und des Vorwissens identifizieren
- die Personen, Sachen und das Geschehen in einer einfachen, visuell unterstützten Geschichte erkennen und diese auf Deutsch benennen
- vertraute Wörter und Ausdrücke in Kinderfilmen, Zeichentrickfilmen und Geschichten erkennen und diese auf Deutsch benennen

5.1.1.2 AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 sehr einfache Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen stellen und beantworten und dabei kurze formelhafte Ausdrücke verwenden und sich auf Gesten stützen, die die Information unterstützen.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen stellen und beantworten und dabei kurze formelhafte Ausdrücke verwenden und sich auf Gesten stützen, die die Information unterstützen.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen stellen und beantworten und dabei formelhafte Ausdrücke verwenden und wenn nötig, gestisch begleiten.

Indikatoren

Die Kinder können:

- in elementaren Alltagssituationen sehr einfach sprachlich agieren (wie z.B. jemanden kennenlernen, sich bedanken, sich selbst und/oder eine vertraute Person vorstellen)
- kurze sehr einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen
- sehr einfache Fragen und Rückfragen zu vertrauten Themen beantworten (wie z.B. Name, Alter, Wochentage)
- zu vertrauten Themen (wie z.B. Name, Alter, Wochentage) sehr einfache Fragen und Rückfragen stellen
- sehr einfache kurze Informationsfragen verstehen und stellen (z.B. *Was ist das?*)
- Ein- und Zweiwortantworten auf sehr einfache Informationsfragen verstehen und geben
- in elementaren Alltagssituationen sprachlich einfach agieren (wie z.B. jemanden kennenlernen, sich bedanken, sich selbst und/oder eine vertraute Person vorstellen)
- einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen
- einfache Fragen und Rückfragen zu vertrauten Themen beantworten (wie z.B. Name, Alter, Wochentage, Tageszeiten, das Datum, Telefonnummer, Alter)
- zu vertrauten Themen einfache Fragen und Rückfragen stellen (wie z.B. Name, Alter, Wochentage, Tageszeiten, das Datum, Telefonnummer)
- sehr einfache Informationsfragen verstehen und stellen
- Ein- und Zweiwortantworten auf einfache Informationsfragen verstehen und geben
- in Alltagssituationen sprachlich agieren (wie z.B. jemanden kennenlernen, sich bedanken, sich selbst und/oder eine vertraute Person vorstellen)
- Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen
- Fragen und Rückfragen zu vertrauten Themen und Sachverhalten beantworten (wie z.B. Name, Alter, Familie, Wochentage, Tageszeiten, das Datum, Telefonnummer, Alter, Alltagsroutinen, Schulalltag, Freizeitaktivitäten)
- und dabei Gefallen oder Missfallen ausdrücken
- zu vertrauten Themen Fragen und Rückfragen stellen (wie z.B. Name, Alter, Familie, Wochentage, Tageszeiten, das Datum, Telefonnummer, Alter, Alltagsroutinen, Schulalltag, Freizeitaktivitäten)
- einfache Informationsfragen verstehen und stellen (z.B. *Wann kommst du?*)
- Ein- und Zweiwortantworten auf Informationsfragen verstehen und geben
- Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren
- mit Hilfe von Gestik und Mimik das Verstandenwerden sichern



		
Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 kurze und einfache Fragen verstehen, die sie selbst betreffen, wenn die Fragen langsam und deutlich gestellt werden und unter Umständen wiederholt werden.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Fragen verstehen, die sie selbst betreffen, wenn die Fragen langsam und deutlich gestellt werden und unter Umständen wiederholt werden.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Fragen verstehen, die sie selbst betreffen, wenn die Fragen deutlich gestellt werden und bei Bedarf wiederholt werden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sehr einfache kurze, langsam und deutlich vorgetragene Fragen nach Daten zur eigenen Person beantworten (z.B. Name, Alter, Adresse, Vorlieben, Aktivitäten)
- einfache, langsam und deutlich vorgetragene Fragen nach Daten zur eigenen Person beantworten (z.B. Name, Alter, Adresse, Vorlieben, Aktivitäten)
- einfache, deutlich vorgetragene Fragen nach Daten zur eigenen Person beantworten (z.B. Name, Alter, Adresse, Vorlieben, Aktivitäten)
- mit einer Formel um Wiederholung der Frage bitten (z.B. *Noch einmal bitte.*)
- mit einfachen sprachlichen Mitteln um Wiederholung der Frage bitten.
- mit verschiedenen sprachlichen Mitteln um die Wiederholung der Frage bitten.

		
Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 elementare, sehr einfache persönliche Informationen verstehen, die die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner betreffen, wenn andere Personen sich vorstellen und dabei langsam und deutlich sprechen.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 elementare, einfache persönliche Informationen verstehen, die die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner betreffen, wenn andere Personen sich vorstellen und dabei langsam und deutlich sprechen.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 einfache persönliche Informationen verstehen, die die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner betreffen, wenn andere Personen sich vorstellen und dabei deutlich sprechen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sehr einfache, langsam und deutlich vorgetragene Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/ Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Adresse) verstehen und sich merken
- einfache, langsam und deutlich vorgetragene Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Adresse) verstehen und sich merken
- einfache, deutlich vorgetragene Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/ Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Adresse, Beruf, Wohnort) verstehen und sich merken
- die im Gespräch genannten Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/ Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Adresse) benennen
- die im Gespräch genannten Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/ Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Schule, Klasse, Adresse, Beruf, Wohnort) benennen
- die im Gespräch genannten Informationen zur Person der/des Gesprächspartnerin/ Gesprächspartners (z.B. Name, Alter, Schule, Klasse, Adresse, Beruf, Wohnort) benennen



		
Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 ein beschränktes Repertoire vertrauter Wörter verstehen und Schlüsselinformationen erkennen, wenn die Gesprächspartnerin/ der Gesprächspartner langsam, klar und deutlich spricht und falls nötig die Aussage wiederholt.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 eine Reihe vertrauter Wörter verstehen und Schlüsselinformationen erkennen, wenn die Gesprächspartnerin/ der Gesprächspartner langsam und deutlich spricht und falls nötig die Aussage wiederholt.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 weitgehend vertraute Wörter verstehen und Schlüsselinformationen erkennen, wenn die Gesprächspartnerin/ der Gesprächspartner deutlich spricht und falls nötig die Aussage wiederholt.

Indikatoren

Die Kinder können:

- relevante Informationen zu vertrauten Themen wie z.B. Zahlen, Wochentage, Orte verstehen und benennen bzw. wiederholen
- die Gesprächspartnerin/ den Gesprächspartner um Wiederholung und Verlangsamung bitten (z.B. *Noch einmal bitte!*, *Langsam bitte!*)
- relevante Informationen zu vertrauten Themen wie z.B. Zahlen, Preise, Wochentage, Orte verstehen und benennen bzw. wiederholen
- die Gesprächspartnerin/ den Gesprächspartner um Wiederholung und Verlangsamung bitten (z.B. *Noch einmal bitte!*, *Bitte langsamer!*)
- relevante Informationen zu vertrauten Themen wie z.B. Zahlen, Preise, Wochentage, Orte, Schulalltag, Freizeit verstehen und benennen bzw. wiederholen
- die Gesprächspartnerin/ den Gesprächspartner um Wiederholung und Verlangsamung bitten

		
Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 einige elementare, formelhafte Ausdrücke sowie einfache Grußformeln verstehen und benutzen.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 elementare, formelhafte Ausdrücke sowie einfache Grußformeln verstehen und benutzen.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 formelhafte Ausdrücke sowie Grußformeln verstehen und benutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- etwas elementar bejahen oder verneinen (z.B. *Ja. Nein.* oder auch durch Gestik oder Mimik)
- sich elementar bedanken und auf den Dank reagieren (z.B. *Danke. Bitte.*)
- etwas auf einfachste Weise höflich anbieten (z.B. *Hier bitte.*)
- sich elementar entschuldigen (z.B. *Entschuldigung!*)
- einfachste Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen (z.B. *Hallo!*, *Tschüss!*)
- etwas einfach bejahen oder verneinen (auch durch Gestik oder Mimik)
- sich einfach bedanken und auf den Dank reagieren (z.B. *Danke schön. Bitte schön.*)
- etwas auf einfache Weise höflich anbieten
- sich einfach entschuldigen (z.B. *Entschuldigung bitte.*)
- einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen (z.B. *Hallo!*, *Guten Tag!*, *Tschüs!* *Auf Wiedersehen!*)
- etwas bejahen oder verneinen (auch durch Gestik oder Mimik)
- sich bedanken und auf den Dank reagieren (z.B. *Danke schön. Bitte schön.*)
- etwas höflich anbieten
- sich entschuldigen
- Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen



		
Deskriptor 6: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 elementare Einkäufe erledigen und/oder elementar Essen und Getränke bestellen, wenn sie darauf zeigen können oder mit einer anderen Geste ihre Worte unterstützen können.	Deskriptor 6: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Einkäufe erledigen und/oder Essen und Getränke bestellen, wenn sie darauf zeigen können oder mit einer anderen Geste ihre Worte unterstützen können.	Deskriptor 6: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 mit einfachen sprachlichen Mitteln Einkäufe erledigen und/oder Essen und Getränke bestellen und dabei, wenn nötig, ihre Worte mit Gesten unterstützen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- vorbereitete sehr kurze Simulationen einer Alltagssituation z.B. beim Einkaufen und/oder im Café bzw. Schnellimbiss durchspielen
- vorbereitete kurze Simulationen einer Alltagssituation z.B. beim Einkaufen und/oder im Café bzw. Schnellimbiss durchspielen
- vorbereitete Simulationen einer Alltagssituation z.B. beim Einkaufen und/oder im Café bzw. Schnellimbiss durchspielen

5.1.1.3 ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit sehr einfachen kurzen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit einfachen kurzen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 mit einfachen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sich selbst oder eine vertraute Person sehr einfach vorstellen (z.B. Name, Alter, Familie, Wohnort)
- sich selbst oder eine vertraute Person einfach vorstellen (z.B. Name, Alter, Familie, Schule, Klasse, Wohnort)
- sich selbst oder eine vertraute Person vorstellen (z.B. Name, Alter, Familie, Schule, Klasse, Wohnort, Hobbies, Beruf)
- einer Gesprächspartnerin/ einem Gesprächspartner in sehr einfachen Sätzen Auskunft geben zu ihnen vertrauten Alltagsroutinen, Personen, Sachen
- einer Gesprächspartnerin/ einem Gesprächspartner in einfachen Sätzen Auskunft geben zu ihren vertrauten Alltagsroutinen, Personen, Sachen
- einer Gesprächspartnerin/ einem Gesprächspartner Auskunft geben zu ihren vertrauten Alltagsroutinen, Personen, Sachen



		
Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 sich selbst beschreiben und dabei sehr einfache Wörter und formelhafte Ausdrücke verwenden, wenn sie Zeit haben sich darauf vorzubereiten.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 sich selbst beschreiben und dabei einfache Wörter und formelhafte Ausdrücke verwenden, wenn sie Zeit haben sich darauf vorzubereiten.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 sich selbst beschreiben und dabei vertraute Wörter und formelhafte Ausdrücke verwenden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • über sich selbst (z.B. Name, Alter, Familie) und andere vertraute Menschen (Familienmitglieder, Freunde) elementare Auskünfte geben • sich elementar zu eigenen Freizeitaktivitäten äußern • elementare Auskunft über ihren Wohnort geben • mit elementaren sprachlichen Mitteln den schulischen Alltag beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • über sich selbst (z.B. Name, Alter, Familie) und andere vertraute Menschen (Familienmitglieder, Freunde) einfache Auskünfte geben • sich zu eigenen Freizeitaktivitäten einfach äußern • einfache Auskünfte über ihren Wohnort geben • mit einfachen sprachlichen Mitteln den schulischen Alltag beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • über sich selbst (z.B. Name, Alter, Familie) und andere vertraute Menschen (Familienmitglieder, Freunde) Auskünfte geben • von eigenen Freizeitaktivitäten berichten • Auskünfte über ihren Wohnort geben • den schulischen Alltag beschreiben |
|--|---|---|

		
Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit elementaren Wörtern sagen, wie sie sich fühlen, und dabei Körpersprache einsetzen.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit einfachen Wörtern sagen, wie sie sich fühlen, und dabei Körpersprache einsetzen.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 mit einfachen sprachlichen Mitteln sagen, wie sie sich fühlen, und dabei, wenn nötig, Körpersprache einsetzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • sich mit elementaren eingeübten Wendungen zu ihrem Befinden äußern • die Aussagen zu ihrem Befinden mit Gestik und Mimik unterstützen • wichtige Körperteile benennen und elementare Beschwerden äußern • mitteilen, wenn sie auf die Toilette müssen | <ul style="list-style-type: none"> • sich mit einfachen eingeübten Wendungen zu ihrem Befinden äußern • die Aussagen zu ihrem Befinden mit Gestik und Mimik unterstützen • wichtige Körperteile benennen und einfache Beschwerden äußern • mitteilen, wenn sie auf die Toilette müssen | <ul style="list-style-type: none"> • sich mit einfachen Wendungen zu ihrem Befinden äußern • die Aussagen zu ihrem Befinden mit Gestik und Mimik unterstützen • Körperteile benennen und gesundheitliche Beschwerden äußern • mitteilen, wenn sie auf die Toilette müssen und nach Erlaubnis fragen, den Kursraum zu verlassen |
|--|--|--|



		
Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 sehr kurze einfache Geschichten in elementarsten Zügen mit Unterstützung wiedergeben.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 kurze einfache Geschichten mit Unterstützung wiedergeben.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 einfache Geschichten, wenn nötig, mit Unterstützung wiedergeben.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sehr kurze einfache Geschichten mit Hilfe visueller und sprachlicher Unterstützung in elementarsten Zügen nacherzählen
- kurze einfache Geschichten mit Hilfe visueller und sprachlicher Unterstützung nacherzählen
- einfache Geschichten (mit Hilfe visueller und sprachlicher Unterstützung) nacherzählen

5.1.4 LESEVERSTEHEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Wichtiger Hinweis: Da den Kurs Deutsch Kinder 1 auch die Kinder besuchen, die dem Alphabet noch nicht begegnet sind oder sich im Regelschulwesen gerade im Begegnungsprozess mit der Schrift in der Schulsprache befinden, wird in diesem Kurs weitgehend auf Schriftbild und das Lesen verzichtet. Daher entfallen die Deskriptoren und Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 vertraute Wörter erkennen, wenn sie von Abbildungen begleitet sind wie bei einer Speisekarte in einem Schnellimbiss oder Eisdiele.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 weitgehend vertraute Wörter erkennen, insbesondere wenn sie von Abbildungen begleitet sind (z.B. Speisekarte in einem Schnellimbiss oder Eisdiele).

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- Namen der Länder und Regionen sowie ein beschränktes Inventar von Bezeichnungen für Familienmitglieder Tiere, Pflanzen, Kleidung, Wetter, Verkehrsmittel, Schulsachen, Wochentage, Farben, Essen und Trinken, Wohnort, Freizeitaktivitäten, Feste und Gebräuche mit Hilfe von Bildern verstehen und vorlesen
- vertraute Wörter aus bekannten Geschichten, Gedichten, Reimen und Liedern in anderen Texten erkennen
- Namen der Länder und Regionen sowie Bezeichnungen für Familienmitglieder Tiere, Pflanzen, Kleidung, Wetter, Verkehrsmittel, Schulsachen, Wochentage, Farben, Essen und Trinken, Wohnort, Freizeitaktivitäten, Feste und Gebräuche mit Hilfe von Bildern verstehen und vorlesen
- von Bildern begleitete Texte zu vertrauten Kurs- und Alltagssituationen verstehen und verständlich laut lesen
- vertraute Wörter und Wendungen aus bekannten Geschichten, Gedichten, Reimen und Liedern in anderen Texten erkennen



		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 vertraute Wörter in einem Bilderbuch, einer bebilderten Geschichte oder einem illustrierten Reim/Gedicht/Lied erkennen, den vertrauten Wortschatz verwenden.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 vertraute Wörter und Wendungen in einem Bilderbuch, einer bebilderten Geschichte oder einem illustrierten Reim/Gedicht/Lied erkennen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- vertraute Wörter in einer einfachen illustrierten Geschichte erkennen und vorlesen
- das Thema und die Hauptpersonen in einer einfachen illustrierten Geschichte identifizieren
- die Personen, Sachen und das Geschehen in einer einfachen illustrierten Geschichte erkennen und diese mit Hilfe der Kursleitung auf Deutsch benennen
- das Geschehen einer Geschichte gestisch miterzählen
- sehr kurze narrative Texte verstehend in Handlung übersetzen (z.B. durch Rollenspiel, Umsetzung szenisch interessanter Momente in verschiedenen (audio-)visuellen Medien)
- vertraute Wörter in einfachen, für Kinder bzw. schulische Zwecke verfassten Gedichten, Reimen, Liedern erkennen und vorlesen bzw. lesend vorsingen
- vertraute Wörter in sehr einfachen authentischen Kinderreimen, -gedichten und -liedern erkennen und vorlesen bzw. lesend vorsingen
- vertraute Wörter und Wendungen in einer illustrierten Geschichte erkennen und benenne bzw. vorlesen
- das Thema und die Hauptpersonen in einer illustrierten Geschichte identifizieren
- die Personen, Sachen und das Geschehen in einer illustrierten Geschichte erkennen und diese auf Deutsch benennen
- das Geschehen einer Geschichte gestisch und mit einfachen sprachlichen Mitteln miterzählen
- kurze narrative Texte verstehend in Handlung übersetzen (z.B. durch Rollenspiel, Umsetzung szenisch interessanter Momente in verschiedenen (audio-)visuellen Medien)
- vertraute Wörter und Wendungen in für Kinder bzw. schulische Zwecke verfassten Gedichten, Reimen, Liedern erkennen und vorlesen bzw. lesend vorsingen
- vertraute Wörter und Wendungen in einfachen authentischen Kinderreimen, -gedichten und -liedern erkennen und vorlesen bzw. lesend vorsingen



		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 in einer einfachen schriftlichen Einladung verstehen, zu welchem Anlass sie eingeladen werden sowie Informationen über den Tag, die Uhrzeit und den Ort.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 eine einfache schriftliche Einladung verstehen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- in einem einfachen Brief, einer einfachen Karte oder einer einfachen E-Mail erkennen, zu welchem Anlass sie eingeladen werden
- in einem einfachen Brief, einer einfachen Karte oder einer einfachen E-Mail erkennen, wann und wo die Einladung stattfindet
- die zentralen Informationen aus einer einfachen schriftlichen Einladung vorlesen
- die zentralen Informationen aus einer einfachen schriftlichen Einladung benennen
- in einem Brief, einer Karte oder einer E-Mail erkennen, zu welchem Anlass sie eingeladen werden
- in einem Brief, einer Karte, oder einer E-Mail erkennen, wann und wo die Einladung stattfindet
- die wichtigen Informationen aus einer schriftlichen Einladung vorlesen
- die wichtigen Informationen aus einer schriftlichen Einladung benennen

		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses 2 in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von nahestehenden Menschen zentrale Informationen erkennen, wenn dabei keine Abkürzungen verwendet werden.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses 4 in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von nahestehenden Menschen zentrale Informationen erkennen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer identifizieren
- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer vorlesen
- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer benennen
- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer identifizieren
- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer vorlesen
- zentrale Informationen wie z.B. Zeit- und Ortsangaben in einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen/Freunden, Mitschülerinnen/Mitschülern oder Lehrerin/Lehrer benennen



		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Anweisungen und Hinweisschilder verstehen, insbesondere wenn sie bebildert sind, sowie den Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen zentrale Informationen entnehmen.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Anweisungen und Hinweisschilder verstehen sowie den Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen zentrale Informationen entnehmen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit des Leseverstehens entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- einfache Anweisungen im Lehrwerk verstehen, vorlesen und umsetzen
- einfache schriftliche Anweisungen der Kursleitung verstehen, vorlesen und umsetzen
- einfache Anweisungen bei der Benutzung vom Computer/Tablet oder beim Spielen eines Videospiels verstehen und ausführen
- die Bedeutung von einfachen Hinweisschildern wie z.B. „Zentrum“, „Toilette“, „Essen und Trinken verboten“ erkennen
- die zentralen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen ggf. mithilfe der Kursleitung erkennen
- die zentralen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen ggf. mithilfe der Kursleitung vorlesen
- die zentralen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen ggf. mithilfe der Kursleitung benennen
- Anweisungen im Lehrwerk verstehen, vorlesen und umsetzen
- schriftliche Anweisungen der Kursleitung verstehen, vorlesen und umsetzen
- Anweisungen bei der Benutzung vom Computer/Tablet oder beim Spielen eines Videospiels verstehen und ausführen
- die Bedeutung von Hinweisschildern erkennen
- die wichtigen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen erkennen
- die wichtigen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen vorlesen
- die wichtigen Informationen wie z.B. zum Ort, zur Zeit und zum Preis in den Informationstexten wie Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen benennen



5.1.1.5 SCHREIBEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Wichtiger Hinweis: Da den Kurs Deutsch Kinder 1 auch die Kinder besuchen, die dem Alphabet noch nicht begegnet sind oder sich im Regelschulwesen gerade im Begegnungsprozess mit der Schrift in der Schulsprache befinden, wird in diesem Kurs weitgehend auf Schriftbild und das Schreiben verzichtet. Daher entfallen die Deskriptoren und Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 schriftlich grundlegende Informationen zur eigenen Person geben, gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 schriftlich grundlegende Informationen zur eigenen Person geben.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- einfache Informationen zur eigenen Person schriftlich formulieren
- Informationen zur eigenen Person schriftlich formulieren

		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mithilfe eines Wörterbuchs kurze Wendungen schreiben, um auf einem Formular oder in einer Notiz wichtige Informationen zu geben.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Wendungen schreiben, um auf einem Formular oder in einer Notiz wichtige Informationen zu geben.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- mithilfe eines Wörterbuchs einfachste Notizen für Andere schreiben
- mithilfe eines Wörterbuchs einen vorgegebenen Textrahmen vervollständigen (z.B. Steckbrief zur eigenen Person mit Angaben zum Alter, Augenfarbe, Lieblingstier, Lieblingsessen, ein einfaches Formblatt, den Stundenplan)
- einfache Notizen für Andere schreiben
- einen vorgegebenen Textrahmen vervollständigen (z.B. Steckbrief zur eigenen Person mit Angaben zum Alter, Augenfarbe, Lieblingstier, Lieblingsessen, ein einfaches Formblatt, den Stundenplan)
- ein Formblatt ausfüllen



		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mithilfe eines Wörterbuchs in kurzen Wendungen und Sätzen einfache persönliche Informationen mitteilen.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 in kurzen Wendungen und Sätzen einfache persönliche Informationen mitteilen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- mithilfe eines Wörterbuchs einfachste Mitteilungen für Andere schreiben (z.B. SMS, E-Mails, Ansichtskarten, Einladungen)
- mithilfe eines Wörterbuchs einfachste Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (z.B. Familie, Freunde, Schule) schriftlich mitteilen
- einfache Mitteilungen für Andere schreiben (z.B. SMS, E-Mails, Ansichtskarten, Einladungen)
- einfache Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (z.B. Familie, Freunde, Schule) schriftlich mitteilen

		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Grüße posten und dabei elementare formelhafte Wendungen und Emoticons benutzen.	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 einfache Grüße posten und dabei einfache Wendungen und Emoticons benutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- einfachste kurze Äußerungen schreiben (z.B. Kommentare zu Posts, Grüße an Freunde)
- einfache kurze Äußerungen schreiben (z.B. Kommentare zu Posts, Grüße an Freunde)

		
Die Deskriptoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 kurze, einfachste Angaben über sich selbst online posten, sofern sie diese aus einem Menü auswählen und/oder Online-Übersetzungstool zu Hilfe nehmen können.	Deskriptor 5: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 einfache Angaben über sich selbst online posten.

Indikatoren

Die Kinder können:

Die Indikatoren für die Fertigkeit Schreiben entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- einfache Angaben über sich selbst online posten (z.B. Alter, Wohnort, Klasse, Hobbies), wenn sie sie aus einem Menü auswählen
- einfache Angaben über sich selbst (z.B. Alter, Wohnort, Klasse, Hobbies) online posten, wenn sie ein Online-Übersetzungstool nutzen
- einfache Angaben über sich selbst online posten (z.B. Alter, Wohnort, Klasse, Hobbies)
- einfache Angaben über sich selbst (z.B. Alter, Wohnort, Klasse, Hobbies) selbstständig formulieren und online posten

5.1.1.6 MEDIATION / SPRACHMITTLUNG

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 in elementarsten deutschsprachigen Kommunikationssituationen kurze und einfach strukturierte mündliche Äußerungen in der eigenen Sprache so wiedergeben, dass die Schlüsselinformationen vermittelt werden.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 in elementaren deutschsprachigen Kommunikationssituationen kurze und einfach strukturierte mündliche und/oder schriftliche Äußerungen oder Texte in der eigenen Sprache so wiedergeben, dass die Schlüsselinformationen vermittelt werden.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 in einfachen alltäglichen Kommunikationssituationen kurze mündliche und/oder schriftliche deutschsprachige Äußerungen oder Texte in der eigenen Sprache so wiedergeben, dass die Schlüsselinformationen vermittelt werden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- in der eigenen Sprache kurze und einfache Instruktionen zu Ort und Zeit mündlich weitergeben, wenn diese in der deutschen Standardsprache sehr langsam und klar artikuliert und wiederholt werden
- in der eigenen Sprache einfache Instruktionen zu Ort und Zeit mündlich weitergeben, wenn diese in der deutschen Standardsprache sehr langsam und klar artikuliert und wiederholt werden
- in der eigenen Sprache einfache Instruktionen zu Ort und Zeit mündlich weitergeben, wenn diese in der deutschen Standardsprache klar artikuliert und, falls nötig, wiederholt werden
- einfache Schlüsselinformationen wie z.B. Anweisungen, Erklärungen in Deutsch wiedergeben
- in der eigenen Sprache die Schlüsselinformationen aus einer auf Deutsch erzählten Geschichte mündlich wiedergeben, wenn diese mehrmals wiederholt und gestisch unterstützt wird
- in der eigenen Sprache die Schlüsselinformationen aus einer auf Deutsch erzählten Geschichte mündlich wiedergeben, wenn diese mehrmals wiederholt und gestisch unterstützt wird
- in der eigenen Sprache die Schlüsselinformationen aus einer auf Deutsch erzählten Geschichte mündlich und/oder schriftlich wiedergeben
- in der eigenen Sprache die Informationen zu Festen und Gebräuchen des deutschsprachigen Raums mündlich weitergeben, wenn diese sehr langsam und klar auf Deutsch artikuliert und wiederholt werden
- in der eigenen Sprache die zentralen Informationen zu Festen und Gebräuchen des deutschsprachigen Raums mündlich weitergeben, wenn diese langsam und klar auf Deutsch artikuliert und wiederholt werden
- in der eigenen Sprache die Informationen zu Festen und Gebräuchen des deutschsprachigen Raums mündlich weitergeben, wenn diese klar auf Deutsch artikuliert werden
- in der eigenen Sprache grundlegende Informationen (z.B. Personen, Zahlen, Gegenstände) aus sehr kurzen, einfachen, illustrierten, in Deutsch vorgetragenen Texten mündlich weitergeben
- in der eigenen Sprache grundlegende Informationen (z.B. Personen, Zahlen, Gegenstände) aus kurzen, einfachen, illustrierten, in Deutsch vorgetragenen oder verfassten Texten mündlich weitergeben
- grundlegende Informationen (z.B. Personen, Zahlen, Gegenstände) aus einfachen, in Deutsch vorgetragenen oder verfassten Texten in der eigenen Sprache mündlich weitergeben
- in der eigenen Sprache Gegenstände, Personen und sehr einfache Informationen von unmittelbarem Interesse bildlich auflisten, wenn diese sehr langsam und klar auf Deutsch artikuliert und wiederholt werden
- in der eigenen Sprache Namen, Zahlen, Gegenstände, Personen und sehr einfache Informationen von unmittelbarem Interesse aus Texten schriftlich auflisten, wenn diese in einer sehr einfachen Sprache auf Deutsch formuliert und illustriert sind
- Namen, Zahlen, Gegenstände, Personen und einfache Informationen von unmittelbarem Interesse aus Texten schriftlich auf Deutsch und/oder in der eigenen Sprache auflisten
- sehr einfache kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in der eigenen Sprache zusammenhängend mündlich wiedergeben
- einfache kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in der eigenen Sprache zusammenhängend wiedergeben
- kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in der eigenen Sprache zusammenhängend wiedergeben
- sehr einfache kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in Deutsch mit Hilfe von Unterstützung auf elementarster Ebene mündlich wiedergeben
- einfache kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in Deutsch mit Unterstützung elementar mündlich und schriftlich wiedergeben
- kurze Geschichten/Dialoge in ihren Grundzügen in Deutsch mit Unterstützung mündlich und schriftlich wiedergeben

5.1.2 VERFÜGBARKEIT ÜBER SPRACHLICHE MITTEL⁴³

5.1.2.1 WORTSCHATZ

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder verfügen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 über ein elementares Wortschatzinventar, um sich in den elementarsten Kommunikationssituationen des Alltags zurechtfinden zu können.	Deskriptor: Die Kinder verfügen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 über ein elementares Wortschatzinventar, um sich in den elementaren Kommunikationssituationen des Alltags zurechtfinden zu können.	Deskriptor: Die Kinder verfügen am Ende des Kurses 4 über einen Grundwortschatz, mit dem sie sich in einfachen Kommunikationssituationen des Alltags zurechtfinden können.

Indikatoren

Die Kinder können:

- dem gewohnten Kursgeschehen folgen
- sich in einfachsten Alltagssituationen elementar sprachlich zurechtfinden (sich vorstellen, sich bedanken, begrüßen und sich verabschieden u. Ä.)
- isolierte Wörter und elementare Wendungen verwenden, um z.B. einfache Informationen über sich selbst zu geben
- elementarsten Wortschatz zu Themenbereichen von unmittelbarem Interesse verwenden (Familie, Hobbies, Schule, Essen und Trinken u.Ä.)
- Boto-typische Wörter und Wendungen verwenden
- dem Kursgeschehen folgen
- sich in einfachen Alltagssituationen sprachlich zurecht (sich vorstellen, sich bedanken, begrüßen und sich verabschieden u.Ä.)
- isolierte Wörter und einfache Wendungen verwenden, um z.B. einfache Informationen über sich selbst zu geben
- einen elementaren Wortschatz zu Themenbereichen von unmittelbarem Interesse verwenden (Familie, Hobbies, Schule, Essen und Trinken u.Ä.)
- Boto-typische Wörter und Wendungen verwenden
- am Kursgespräch problemlos teilnehmen
- sich in oft vorkommenden Alltagssituationen sprachlich zurechtfinden
- vertraute Wörter und Wendungen verwenden, um z.B. Informationen über sich selbst und die Mitmenschen zu geben
- einen Grundwortschatz zu Themenbereichen von unmittelbarem Interesse verwenden (Familie, Hobbies, Schule, Essen und Trinken u.Ä.)
- Boto-typische Wörter und Konstruktionen verwenden



⁴³ Als Vorlage für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.1.2 Verfügbarkeit über sprachliche Mittel wurde der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) herangezogen.

5.1.2.2 SPRACHLICHE STRUKTUREN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder verfügen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 über ein elementares Repertoire an auswendig gelernten sprachlichen Strukturen.	Deskriptor: Die Kinder verfügen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 ein elementares Repertoire an auswendig gelernten sprachlichen Strukturen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 ein Inventar an grundlegenden sprachlichen Strukturen in vertrauten Alltagssituationen verwenden.

Indikatoren

Die Kinder können:

- Personen, Sachen, Aktivitäten benennen
- einfachste bejahende und verneinende Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze bilden
- Boto-typische Konstruktionen und Wendungen ggf. mithilfe der Kursleitung verwenden
- Personen, Sachen, Aktivitäten und Erscheinungen benennen
- einfache bejahende und verneinende Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze bilden
- Boto-typische Konstruktionen und Wendungen verwenden
- sehr einfache kurze Geschichten mithilfe von Bildunterstützung erzählen
- Personen, Sachen, Aktivitäten, Erscheinungen, Ereignisse und Erlebnisse benennen und beschreiben
- bejahende und verneinende Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze bilden
- Boto-typische Konstruktionen und Wendungen verwenden
- kurze Geschichten mit Bildunterstützung erzählen
- Ereignisse und Erlebnisse aus dem eigenen Erfahrungshorizont stichwortartig verbalisieren
- Wünsche und Interessen in einfachen Formulierungen zum Ausdruck bringen
- sprachliche Strukturen erkennen und einfach formulierte Regeln verstehen

5.1.2.3 AUSSPRACHE

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 elementarste Aussprache- und Intonationsmuster so einsetzen, dass die Verständigung nicht beeinträchtigt wird.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 ein begrenztes Spektrum von Aussprache- und Intonationsmustern so einsetzen, dass die Verständigung nicht beeinträchtigt wird.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 ein Grundspektrum von Aussprache- und Intonationsmustern so einsetzen, dass die Verständigung gewährleistet wird.

Indikatoren

Die Kinder können:

- ein sehr begrenztes Spektrum von Sprachlauten/Silben sowie die Betonung von einfachen, vertrauten Wörtern und Wendungen korrekt nachahmen
- die Intonationsmuster für einfachste Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze nachahmen
- Reime und sehr kurze Gedichte mit korrekter Betonung und Rhythmus vortragen
- ein begrenztes Spektrum von Sprachlauten/Silben sowie die Betonung von einfachen, vertrauten Wörtern und Wendungen korrekt nachahmen
- die Intonationsmuster für einfache Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze nachahmen
- Reime und kurze Gedichte mit korrekter Betonung und Rhythmus vortragen
- vertraute Aussprache- und Intonationsmuster auf neue sprachliche Strukturen übertragen
- die Intonationsmuster für einfache Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze angemessen umsetzen
- Gedichte und Reime mit korrekter Betonung und Rhythmus vortragen

5.1.2.4 SCHRIFTBEZOGENE KOMPETENZEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Wichtiger Hinweis: Da den Kurs Deutsch Kinder 1 auch die Kinder besuchen, die dem Alphabet noch nicht begegnet sind oder sich im Regelschulwesen gerade im Begegnungsprozess mit der Schrift in der Schulsprache befinden, wird in diesem Kurs weitgehend auf Schriftbild und das Schreiben verzichtet. Daher entfallen die Deskriptoren und Indikatoren für die schriftbezogenen Kompetenzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 grundlegende, für die deutsche Sprache typische orthographische Besonderheiten erkennen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 weitgehend sicher die orthographischen Besonderheiten der deutschen Sprache in ihrer schriftlichen Produktion anwenden.

Indikatoren

Die in lateinischer Schrift alphabetisierten Kinder können:

Die Indikatoren für die schriftliche Kompetenz entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- die Großschreibung der Nomen/nominalen Kerne in Phrasen umsetzen
- das Schriftbild von Umlauten kopieren
- das Schriftbild der von der Rechtschreibung der eigenen Sprache abweichenden Laute und Lautgruppen (z.B. sch, ch) kopieren
- zentrale schriftsprachliche Routineformeln korrekt schreiben
- einen Boto-spezifischen Sichtwortschatz korrekt schreiben
- didaktische Visualisierungen für die Umsetzung des morphologischen Prinzips und des silbischen Prinzips nutzen

Die in anderen Schriftsystemen alphabetisierten Kinder können:

Die Indikatoren für die schriftliche Kompetenz entfallen an dieser Stelle (siehe Hinweis).

- die Unterschiede des Schriftsystems der eigenen Sprach im Vergleich zum Deutschen erkennen
- das deutsche Alphabet nachahmen und Wörter und Sätze kopieren
- sich über orthographische Muster austauschen und Feedback geben
- Schriftsysteme und ihren Zeichensatz vergleichen



5.1.3 VERFÜGBARKEIT ÜBER SPRACHGEBRAUCHSSTRATEGIEN⁴⁴

5.1.3.1 REZEPTIVE SPRACHGEBRAUCHSSTRATEGIEN

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 rudimentäre Strategien für die rezeptiven Teilkompetenzen einsetzen und einfachste Hör-/Hör-Sehstrategien nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Strategien für die rezeptiven Teilkompetenzen einsetzen und einfachste Lese- und Hör-/Hör-Sehstrategien nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Strategien für die rezeptiven Teilkompetenzen einsetzen und unterschiedliche Lese- und Hör-/Hör-Sehstrategien nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- die Bedeutung eines Wortes anhand eines Bildes oder Symbols erschließen
 - die Bedeutung von Alltagswörtern in einem Bilderwörterbuch erkennen und benennen
 - sich beim Hören auf bereits vertraute Wörter fokussieren
 - sich bei audiovisuellen Dokumenten auf bereits vertraute Wörter und auf die für das Verstehen relevanten visuellen Elemente fokussieren
 - sich bei mündlich vorgetragenen Bildgeschichten auf bereits vertraute Wörter und auf die für das Verstehen relevanten visuellen Elemente fokussieren
 - auf etwas zeigen oder ein Wort benennen und fragen, was das ist bzw. welche Bedeutung es hat
- die Bedeutung eines Wortes anhand eines Bildes oder Symbols erschließen, das daneben abgebildet ist
 - die Bedeutung von Alltagswörtern in einem Gebrauchstext erkennen und benennen
 - die Bedeutung von Alltagswörtern in einem Bilderwörterbuch erkennen und benennen
 - die Bedeutung von Alltagswörtern in einem Wörterbuch und/oder in einer Wortliste im Lehrwerk finden erkennen und benennen
 - sich beim Hören auf bereits vertraute Wörter fokussieren
 - sich bei audiovisuellen Dokumenten auf bereits vertraute Wörter und auf die für das Verstehen relevanten visuellen Elemente fokussieren
 - sich bei mündlich vorgetragenen Bildgeschichten auf bereits vertraute Wörter und auf die für das Verstehen relevanten visuellen Elemente fokussieren
 - auf etwas zeigen oder ein Wort benennen und fragen, was das ist bzw. welche Bedeutung es hat
 - ein Online-Übersetzungstool nutzen
- die Bedeutung eines Wortes, einer Wendung, eines Textabschnitts durch Anwendung unterschiedlicher Strategien erschließen (z.B. „intelligentes Raten“, aus dem Kontext erschließen, Analogiebildungen zu anderen Sprachen)
 - sich auf das Hör-/Hör-Sehverstehen oder Leseverstehen vorbereiten, indem sie bestimmen, auf welche Informationen sie sich fokussieren wollen
 - nach Bedeutung eines Wortes oder Wendung fragen
 - ein Online-Übersetzungstool nutzen
 - unterschiedliche Rezeptionsstrategien ausprobieren und einsetzen (z.B. globales oder selektives Hör-/Hör-Sehverstehen und Leseverstehen)



⁴⁴ Als Vorlage für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.1.3 Verfügbarkeit von Sprachgebrauchsstrategien wurde der *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (Bausch et al., 2009) herangezogen.

5.1.3.2 PRODUKTIVE SPRACHGEBRAUCHSSTRATEGIEN



		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 rudimentäre Strategien für die produktiven Teilkompetenzen einsetzen und einfachste Sprechstrategien nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 einfache Strategien für die produktiven Teilkompetenzen einsetzen und einfache Sprech- und Schreibstrategien nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Strategien für die produktiven Teilkompetenzen einsetzen und unterschiedliche Sprech- und Schreibstrategien nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gestik und Mimik als Kommunikationsunterstützung nutzen • Gestik und Mimik zur Überwindung von Äußerungslücken nutzen • auf etwas zeigen oder ein Wort benennen und fragen, was es ist bzw. wie es auf Deutsch heißt | <ul style="list-style-type: none"> • Gestik und Mimik als Kommunikationsunterstützung nutzen • Gestik und Mimik zur Überwindung von Äußerungslücken nutzen • auf etwas zeigen oder ein Wort benennen und fragen, was es ist bzw. wie es auf Deutsch heißt • die benötigten Alltagswörter in einem Bildwörterbuch, Wörterbuch und/oder in einer Wortliste im Lehrwerk finden • ein Online-Übersetzungstool nutzen | <ul style="list-style-type: none"> • Gestik und Mimik als Kommunikationsunterstützung nutzen • bei fehlenden sprachlichen Mitteln unterschiedliche Kommunikationsstrategien anwenden, (z.B. Gestik und Mimik, Umformulierungen, Sprachwechsel) • sprachliche Bausteine (Chunks) einsetzen, um die Redebeiträge und schriftlich verfasste Texte flüssig zu produzieren • danach fragen, wie man etwas auf Deutsch ausdrückt • die benötigten Wörter und Wendungen in einem (online) Wörterbuch und/oder in einer Wortliste im Lehrwerk nachschlagen • ein Online-Übersetzungstool nutzen • ein Rechtschreibprogramm nutzen • eigene Notizen und Texte mit Modelltexten bzw. Vorlagen vergleichen und bei Bedarf korrigieren • eigene Notizen und Texte überprüfen und bei Bedarf korrigieren • eigene mündliche und schriftliche Texte planen (z.B. Strukturskizzen, Mindmaps) • Ergebnisse der Textplanung (z.B. Stichwortgeländer, Mindmaps) zu mündlichen und schriftlichen Texten vervollständigen • selbst- oder fremdentworfene Texte kontrollieren und verbessern (z.B. in Bezug auf Korrektheit, Stil, Logik) • einfache (technologieunterstützte) Präsentationstechniken für das Vortragen der Ergebnisse der Einzel- oder Gruppenarbeit verwenden |
|--|---|---|

5.1.4 TEXT- UND MEDIENKOMPETENZ⁴⁵

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 in einfachsten mündlichen Alltagstexten bzw. in mündlich präsentierten bebilderten didaktischen und in stark vereinfachten authentischen Texten gezielt Informationen finden und sehr kurze Texte reproduzieren.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 in sehr einfachen Alltagstexten bzw. in didaktischen und in stark vereinfachten authentischen Texten gezielt Informationen finden und kurze Texte reproduzieren.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 in sehr einfachen Alltagstexten bzw. in für didaktischen und vereinfachten authentischen Texten gezielt Informationen finden und durch Umformungen und/oder Ergänzungen erste Schritte in Richtung Textproduktion machen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen aus bebilderten Hinweisschildern ableiten • Hauptpersonen in kurzen mündlich vorgetragenen Erzähltexten identifizieren und benennen • das Geschehen in einer mündlich vorgetragenen Kindergeschichte gestisch miterzählen • Handlungsablauf verstehen und rekonstruieren (z.B. einfache Fragen zum Handlungsablauf beantworten, eine Bilderfolge ordnen) • Mini-Dialoge auswendig lernen und nachspielen | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen aus Hinweisschildern ableiten • Hauptpersonen in kurzen Erzähltexten identifizieren benennen • das Geschehen in einer Kindergeschichte gestisch miterzählen • Handlungsablauf verstehen und rekonstruieren (z.B. einfache Fragen zum Handlungsablauf beantworten, eine Bilderfolge ordnen) • Mini-Dialoge auswendig lernen und nachspielen | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen aus Hinweisschildern ableiten • Hauptpersonen in kurzen Erzähltexten benennen und in Grundzügen beschreiben • das Geschehen in einer Kindergeschichte in Grundzügen nach-erzählen • Handlungsablauf verstehen und rekonstruieren (z.B. Fragen zum Handlungsablauf beantworten, eine Bilderfolge oder Textabschnitte ordnen) • Dialoge vervollständigen und variieren • Dialoge nachspielen und inszenieren • kurze Textsorten umformen und (neu) gestalten (z.B. SMS, kurze Geschichten, Gedichte, Comicstreifen) • Texte vortragen und Lieder vorsingen |
|---|---|--|



⁴⁵ Als Vorlage für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.1.4 Text- und Medienkompetenz wurde der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) herangezogen.

5.2 INTERKULTURELLE UND PLURILINGUALE KOMPETENZEN

5.2.1 THEMEN UND ERFAHRUNGSFELDER⁴⁶



Am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 finden sich Kinder in folgenden Themen und Erfahrungsfeldern zurecht:

Persönliche Lebensgestaltung	Angaben zur eigenen Person und zu anderen Personen – persönliches Befinden – Körperteile – Familie und Familienmitglieder – Spiele und Spielsachen – Alltagsroutinen – Lebensmittel und Getränke – Geburtstagsparty – Möbelstücke
Kindergarten und Schule	z.B. Schulalltag – Schulfächer – Schulsachen – Tätigkeiten in der Schule – Vorlieben und Abneigungen – andere Sprachen und verschiedene Herkünfte
Umwelt	Wald- und Haustiere – Farben – Zahlen
Kulturelles Leben und Medien	z.B. landestypische Kindergeschichten und bekannte kinderbezogene Weltliteratur, Kinderreime und -lieder, Kinderfilme und -sendungen
Gesellschaftliches Leben	z.B. Essen und Trinken – Feste und Feiertage – Gebräuche
Regionen in Deutschland, deutschsprachige Länder und Regionen	z.B. Lebensumfeld an einem konkreten Standort im deutschsprachigen Raum adaptiert auf die Boto-Situation



Am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 finden sich Kinder in folgenden Themen und Erfahrungsfeldern zurecht:

Persönliche Lebensgestaltung	Angaben zur eigenen Person und zu anderen Personen – persönliches Befinden – Familie und Familienmitglieder – Spiele und Spielsachen – Alltagsroutinen – Freizeitaktivitäten – Lebensmittel und Getränke – Wohnen – Wohnumgebung
Schule	z.B. Schulalltag – Schulfächer – Schulsachen – Tätigkeiten in der Schule – Vorlieben und Abneigungen – andere Sprachen und verschiedene Herkünfte
Umwelt	Wald- und Haustiere – Farben – Zahlen – Wetterverhältnisse – Lebensräume (Stadt, Land) – umweltverträgliches Verhalten
Kulturelles Leben und Medien	z.B. landestypische Kindergeschichten und bekannte kinderbezogene Weltliteratur, Kinderreime und -lieder, Kinderfilme und -sendungen, Kindertheater
Gesellschaftliches Leben	z.B. Essen und Trinken – Feste und Feiertage – Gebräuche – Menschen um uns herum (Vielfalt der Sprachen und Kulturen)
Regionen in Deutschland, deutschsprachige Länder und Regionen	z.B. Lebensumfeld an verschiedenen konkreten Standorten im deutschsprachigen Raum, auch adaptiert auf die Boto-Situation



Am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 finden sich Kinder in folgenden Themen und Erfahrungsfeldern zurecht:

Persönliche Lebensgestaltung	z.B. Leben in der Familie – Tagesablauf und Alltagsroutinen – Uhrzeiten – Hobbies – Freizeitaktivitäten – Ferien – Speisen und Getränke – Körperteile – Gesundheit – Kleidung – Wohnen – Wohnumgebung – Neigungen und Abneigungen – Freundschaften
Schule	z.B. Schulalltag – Schulfächer – Menschen in der Schule – außerschulische Aktivitäten – Vorlieben und Abneigungen
Umwelt	z.B. Wetterverhältnisse – Jahreszeiten und Monate – Temperatur – Klima – Tiere und Menschen – Lebensräume (Stadt, Land) – Landschaften – Umweltschutz
Wirtschaft, Technik	z.B. Verkehrsmittel – Gegenstände – Einkauf – Währung
Kulturelles Leben und Medien	z.B. landestypische Kinderliteratur und weltweit bekannte Kindergeschichten, Kinderreime und -lieder, Kinderfilme und -sendungen, Kindertheater
Gesellschaftliches Leben	z.B. Essen und Trinken – Feste und Feiertage – Gebräuche – sprachliche und kulturelle Pluralität in der Schule und Nachbarschaft
Orte und Regionen in Deutschland, deutschsprachige Länder und Regionen, andere Länder und ihre Regionen und Orte	z.B. Aufenthalt an einem konkreten Standort – Vielfalt der Regionen – Unterschiede zwischen Stadt und Land

⁴⁶ Zu hier vorgeschlagenen Themen und Erfahrungsfeldern vgl. *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (Bausch et al., 2009: 30).

5.2.2 INTERKULTURELLE KENNTNISSE UND HALTUNGEN⁴⁷

Am Ende des jeweiligen Kinderkurses verfügen die Kinder über folgende kulturelle und interkulturelle Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen:

 Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	 Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	 A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
• Neugier und Interesse für den Alltag der Gleichaltrigen in den deutschsprachigen Ländern zeigen • bei Begegnungssituationen im eigenen Lebensumfeld, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten zu deutschsprachigen Menschen mit Hilfe der Kursleitung/ einer erwachsenen Person Besonderheiten in den Lebenskontexten erkennen • wahrgenommene Besonderheiten in den Lebenskontexten in eigener Umgebung, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten mit deutschsprachigen Menschen mit eigenen Lebenskontexten vergleichen, und zwar mit Hilfe der Kursleitung/ einer erwachsenen Person • mit Hilfe der Kursleitung kulturspezifische Sachverhalte in didaktischen Hörtexten und vereinfachten authentischen Hörgeschichten, Liedern und Reimen erkennen • die Bezeichnungen der deutschsprachigen Länder und einige wichtige Städte/Regionen benennen • die deutschsprachigen Bezeichnungen für das eigene Land und einige wichtige Städte/Regionen des eigenen Landes benennen	• Neugier und Interesse für den Alltag der Gleichaltrigen in den deutschsprachigen Ländern zeigen • bei Begegnungssituationen im eigenen Lebensumfeld, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten zu deutschsprachigen Menschen mit oder ohne Hilfe der Kursleitung/ einer erwachsenen Person Besonderheiten in den Lebenskontexten erkennen. • wahrgenommene Besonderheiten in den Lebenskontexten in eigener Umgebung, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten mit deutschsprachigen Menschen mit eigenen Lebenskontexten vergleichen, und zwar mit Hilfe der Kursleitung/ einer erwachsenen Person • in authentischen Texten mit Hilfe der Kursleitung/oder anderer erwachsenen Personen Beispiele für kulturspezifische Verhaltensmuster erkennen • mit Hilfe der Kursleitung/oder anderer erwachsenen Personen Beispiele für kulturspezifische Verhaltensmuster in authentischen Texten beschreiben • mit Hilfe der Kursleitung/oder anderer erwachsenen Personen in einfachen literarischen Texten spezifische kulturelle Perspektive für Sachverhalte und Verhaltensweisen nachvollziehen • die Bezeichnungen der deutschsprachigen Länder und wichtiger Städte/Regionen benennen • die deutschsprachigen Bezeichnungen für das eigene Land und wichtige Städte/Regionen des eigenen Landes benennen	• Neugier und Interesse für den Alltag der Gleichaltrigen in den deutschsprachigen Ländern zeigen • bei Begegnungssituationen im eigenen Lebensumfeld, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten mit Menschen in deutschsprachiger Umgebung Besonderheiten in den Lebenskontexten erkennen. • wahrgenommene Besonderheiten in den Lebenskontexten in eigener Umgebung, auf Reisen und bei realen oder simulierten Kontakten in deutschsprachiger Umgebung mit eigenen Lebenskontexten vergleichen und kontrastieren • in authentischen Texten Beispiele für kulturspezifische Verhaltensmuster erkennen • Beispiele für kulturspezifische Verhaltensmuster in authentischen Texten beschreiben • in einfachen literarischen Texten spezifische kulturelle Perspektive für Sachverhalte und Verhaltensweisen erklären • eine Grundorientierung im deutschsprachigen Raum zeigen (z.B. deutschsprachige Länder/Regionen, große Städte und Naturräume) • das eigene Land und wichtige Städte/Regionen des eigenen Landes auf Deutsch benennen und in Grundzügen beschreiben

⁴⁷ Da es sich bei den interkulturellen Haltungen um affektive Teilkompetenzen handelt, die anderen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten als der Fremdspracherwerb folgen, wird im Kapitel 5.2.2 Interkulturelle Kenntnisse und Haltungen auf die Formulierung übergeordneter Deskriptoren verzichtet. Für die Indikatoren wurde als Vorlage der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) herangezogen.

5.2.3 HANDELN IN INTERKULTURELLEN BEGEGNUNGSSITUATIONEN⁴⁸

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung sehr einfache Formen der interkulturellen Kommunikation initiieren und im interkulturellen Kontakt elementarste Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten gewinnen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit Hilfe der Kursleitung einfache Formen der interkulturellen Kommunikation initiieren und im interkulturellen Kontakt elementare Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten gewinnen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 interkulturelle Kommunikation initiieren, im interkulturellen Kontakt Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten gewinnen und elementare Höflichkeitskonventionen einhalten.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung durch audiovisuelle Online-Tools Kontakt mit deutschsprachigen Partnerinnen/Partnern aufnehmen
- durch entsprechende mündliche Fragen an Kontaktpartnerin/ Kontaktpartner elementare Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten bekommen
- durch gezielte mündliche Fragen an Menschen, die in ihrer Umgebung aus deutschsprachigen Ländern stammen oder in diesen Ländern leben/gelebt haben, elementarste Informationen über Lebensbedingungen in deutschsprachigen Raum sammeln
- geeignete Anredeformen in der direkten Kommunikation auf Deutsch gebrauchen
- mit Hilfe der Kursleitung durch einen Brief-/eine E-Mail an deutschsprachige Partnerinnen/Partnern oder durch audiovisuelle Online-Tools den Kontakt initiieren
- durch entsprechende mündliche und/oder schriftliche Fragen an Kontaktpartnerin/ Kontaktpartner elementare Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten bekommen
- durch gezielte mündliche und/oder schriftliche Fragen an Menschen, die in ihrer Umgebung aus deutschsprachigen Ländern stammen oder in diesen Ländern leben/gelebt haben, elementare Informationen über Lebensbedingungen im deutschsprachigen Raum sammeln
- geeignete Anredeformen in der direkten und/oder indirekten Kommunikation auf Deutsch gebrauchen
- Brief-/E-Mail-Kontakte zu deutschsprachigen Partnerinnen/Partnern und/oder Kontakte durch audiovisuelle Online-Tools aufbauen
- durch entsprechende Fragen an Kontaktpartnerinnen/Kontaktpartner Einblicke in deutschsprachige Alltagswelten gewinnen
- durch gezielte Fragen an Menschen, die in ihrer Umgebung aus deutschsprachigen Ländern stammen oder in diesen Ländern leben/gelebt haben, Informationen über Lebensbedingungen im deutschsprachigen Raum sammeln
- die von Gesprächs- oder Korrespondenzpartnerinnen/-partnern gesammelten Informationen sammeln und ordnen
- geeignete Anredeformen in der Kommunikation auf Deutsch gebrauchen
- sprachliche Formeln, Redewendungen und Verhaltensweisen anwenden, die eine höfliche Kommunikation unterstützen (z.B. Höflichkeitsformeln)



⁴⁸ Für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.2.3 Handeln in interkulturellen Begegnungssituationen wurde als Vorlage der *Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“ für das Auslandsschulwesen* (Bausch et al., 2009) herangezogen.

5.2.4 SPRACHBEWUSSTHEIT⁴⁹

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 sich elementar über ihr Sprachenrepertoire äußern und mit Hilfe der Kursleitung wesentliche Tatsachen über die Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld herausfinden.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 sich einfach über ihr Sprachenrepertoire äußern und mit Hilfe der Kursleitung wesentliche Tatsachen über die Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld herausfinden.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 sich über ihr Sprachenrepertoire äußern und wesentliche Tatsachen über die Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld herausfinden und beschreiben.

Indikatoren

Die Kinder können:

- sich zur eigenen (Fremd-) Sprachenbiographie (in der eigenen Sprache) äußern (z.B. Sprachen, die sie beherrschen bzw. lernen)
- die Rolle der (Fremd-)Sprachen, die sie lernen, für ihre aktuelle Situation und ihre Zukunft (in der eigenen Sprache) benennen und beschreiben
- die in ihrer Schule/ihrem DaF-Kurs vorhandene Mehrsprachigkeit erfragen und bildlich darstellen
- Spezifika der deutschen Sprache mit Hilfe der Kursleitung erkunden
- die deutsche Sprache mit der eigenen Sprache bzw. mit anderen Sprachen vergleichen und elementare Beispiele von Ähnlichkeiten und Unterschieden erkennen
- sich zur eigenen (Fremd-) Sprachenbiographie (in der eigenen Sprache) äußern (z.B. Sprachen, die sie beherrschen bzw. lernen)
- die Rolle der (Fremd-)Sprachen, die sie lernen, für ihre aktuelle Situation und ihre Zukunft (in der eigenen Sprache) benennen und beschreiben
- ihre Einstellung zum Sprachenlernen und den Gebrauch von unterschiedlichen Sprachen in unterschiedlichen Situationen (in der eigenen Sprache) beschreiben und kommentieren
- die in ihrer Schule/ihrem DaF-Kurs vorhandene Mehrsprachigkeit erfragen und multimodal darstellen
- Spezifika der deutschen Sprache mit Hilfe der Kursleitung erkunden
- die deutsche Sprache mit der eigenen Sprache bzw. mit anderen Sprachen vergleichen und Beispiele von Ähnlichkeiten und Unterschieden finden
- sich zur eigenen (Fremd-)Sprachenbiographie äußern (z.B. Sprachen, die sie beherrschen bzw. lernen, die sie zu Hause, in der Schule sprechen)
- die Rolle der (Fremd-)Sprachen, die sie lernen, für ihre aktuelle Situation und ihre Zukunft beschreiben und erklären
- ihre Einstellung zum Sprachenlernen und den Gebrauch von unterschiedlichen Sprachen in unterschiedlichen Situationen beschreiben und kommentieren
- die in ihrer Schule/ihrem DaF-Kurs vorhandene Mehrsprachigkeit erfragen und (multimodal) festhalten
- Spezifika der deutschen Sprache mit/ohne Hilfe der Kursleitung erkunden
- die deutsche Sprache mit anderen Sprachen vergleichen und Ähnlichkeiten und Unterschiede an Beispielen belegen (z.B. bei Strukturen und Wendungen)



⁴⁹ Für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.2.4 Sprachbewusstheit wurde als Vorlage der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) herangezogen.

		
Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung über Sprache(n) im mündlichen kommunikativen Gebrauch reflektieren und sich dabei entsprechende Sprachhand- lungsmuster bewusst machen.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit Hilfe der Kursleitung über Sprache(n) im mündlichen und schriftlichen kom- munikativen Gebrauch reflektieren und sich dabei entsprechende Sprachhandlungsmuster bewusst machen.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 über Sprache(n) im mündlichen und schriftlichen kommunikativen Gebrauch reflektieren und sich dabei entsprechende Sprachhand- lungsmuster bewusst machen und aneignen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung den Sprachgebrauch in konkreten und häufigen Kommunikationssituationen des Alltags erkennen und (in der eigenen Sprache) zum Ausdruck bringen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von einfachsten Redewendungen wie z.B. Wie geht's?)
- mit Hilfe der Kursleitung die Ergebnisse ihrer Beobachtungen zum Gebrauch des Deutschen mit anderen ihnen vertrauten Sprachen vergleichen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von Redewendungen)
- mit Hilfe der Kursleitung die kulturelle Dimension von Sprachhandlungsmustern erkennen (z.B. Anredeformen „du“/ „ihr“/ „Sie“)
- mit Hilfe der Kursleitung den Sprachgebrauch in konkreten und häufigen Kommunikationssituationen des Alltags erkennen und (in der eigenen Sprache) zum Ausdruck bringen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von einfachen Redewendungen)
- mit Hilfe der Kursleitung die Ergebnisse ihrer Beobachtungen zum Gebrauch des Deutschen mit anderen ihnen vertrauten Sprachen vergleichen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von Redewendungen)
- mit Hilfe der Kursleitung die kulturelle Dimension von Sprachhandlungsmustern erkennen (z.B. Anredeformen „du“/ „ihr“/ „Sie“, Höflichkeitsformeln)
- den Sprachgebrauch in konkreten und häufigen Kommunikationssituationen des Alltags erkennen und zum Ausdruck bringen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von Redewendungen)
- die Ergebnisse ihrer Beobachtungen zum Gebrauch des Deutschen mit anderen ihnen vertrauten Sprachen vergleichen (z.B. Rituale bei der Begrüßung und Verabschiedung, Gebrauch von Redewendungen)
- die kulturelle Dimension von Sprachhandlungsmustern erkennen (z.B. Anredeformen, Höflichkeitsformel, Erzählstile)
- die kulturelle Dimension von Sprachhandlungsmustern an konkreten Beispielen analysieren (z.B. Anredeformen, Höflichkeitsformeln, Erzählstile)



		
Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung die Sprache(n) gezielt beobachten, mit sprachlichen Elementen experimentieren und mit Hilfe der Kursleitung Verwendungsmuster und Regeln für den eigenen Sprachgebrauch entdecken.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit Hilfe der Kursleitung die Sprache(n) gezielt beobachten, mit sprachlichen Elementen experimentieren und mit Hilfe der Kursleitung Verwendungsmuster und Regeln für den eigenen Sprachgebrauch entdecken.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 die Sprache(n) gezielt beobachten, mit sprachlichen Elementen experimentieren sowie Verwendungsmuster und Regeln für den eigenen Sprachgebrauch entdecken.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung die Bestandteile der Wörter erkennen und aus diesen Elementen Wörter neu zusammensetzen
- mit Hilfe der Kursleitung Wörter und Wendungen erkennen, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden (z.B. Fremd-, Lehnwörter, Internationalismen)
- mit Hilfe der Kursleitung Wörter und Wendungen in anderen Sprachen erkennen, die aus dem Deutschen übernommen wurden
- mit Hilfe der Kursleitung im Kurs thematisierte sprachliche Formen und Strukturen erkennen
- mit oder ohne Hilfe der Kursleitung die Bestandteile der Wörter erkennen und aus diesen Elementen Wörter neu zusammensetzen
- mit Hilfe der Kursleitung Wörter und Wendungen erkennen, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden (z.B. Fremd-, Lehnwörter, Internationalismen)
- mit Hilfe der Kursleitung Wörter und Wendungen in anderen Sprachen erkennen, die aus dem Deutschen übernommen wurden
- mit Hilfe der Kursleitung im Kurs thematisierte sprachliche Formen und Strukturen erkennen und benennen
- die Bestandteile der Wörter erkennen und aus diesen Elementen Wörter neu zusammensetzen
- Wörter und Wendungen erkennen, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden (z.B. Fremd-, Lehnwörter, Internationalismen)
- Wörter und Wendungen in anderen Sprachen erkennen, die aus dem Deutschen übernommen wurden
- auf Veränderungen im Laut- und Schriftbild bei den Fremd-, Lehnwörter, Internationalismen in der deutschen Sprache und in der eigenen Sprache bzw. in anderen Sprachen verweisen
- Spezifika des deutschen Satzbaus durch Vergleiche mit anderen Sprachen erkennen
- bildhafte bzw. idiomatische Verwendungsmuster in Kommunikationssituationen und in authentischen Texten erkennen
- im Kurs thematisierte sprachliche Formen, Strukturen und Textsorten erkennen und benennen
- orthographische Gesetzmäßigkeiten erkennen und deren Funktion kennen
- orthographische Gesetzmäßigkeiten im eigenen Schreiben umsetzen



5.2.5 (FREMD)SPRACHENLERNKOMPETENZ⁵⁰

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung ihre Arbeit im Kurs organisieren und überprüfen.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 (mit Hilfe der Kursleitung) ihre Arbeit im Kurs organisieren und überprüfen.	Deskriptor 1: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 ihre Arbeit im Kurs organisieren und überprüfen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung Aufgabenstellungen verstehen und ausführen
- mit Hilfe der Kursleitung sich in den Lernmaterialien zurecht finden
- mit Unterstützung der Kursleitung die Hilfestellungen in den Lernmaterialien (z.B. Glossare, Strukturskizzen zur Textproduktion) bei der Bearbeitung von Lernaufgaben nutzen
- (mit Hilfe der Kursleitung) Aufgabenstellungen verstehen und ausführen
- (mit Hilfe der Kursleitung) sich in den Lernmaterialien zurecht finden
- mit Unterstützung der Kursleitung die Hilfestellungen in den Lernmaterialien (z.B. Glossare, Strukturskizzen zur Textproduktion) bei der Bearbeitung von Lernaufgaben nutzen
- nach Anleitung der Kursleitung sich bei der Vorbereitung auf ein Thema Notizen zu inhaltlichen Vorkenntnissen und sprachlichen Mitteln machen
- Aufgabenstellungen analysieren und feststellen, welche Arbeitsschritte nötig sind und welche Ergebnisse erwartet werden
- sich in den Lernmaterialien zurecht finden
- die Hilfestellungen in den Lernmaterialien (z.B. Glossare, Strukturskizzen zur Textproduktion, grammatische Erklärungen) bei der Bearbeitung von Lernaufgaben nutzen
- bei der Vorbereitung auf ein Thema sich Notizen zu inhaltlichen Vorkenntnissen und sprachlichen Mitteln machen
- bei Rechercheaufgaben über die Eignung der Quellen (z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Internet, Nachschlagewerke) entscheiden



⁵⁰ Für die Deskriptoren und Indikatoren im Kapitel 5.2.5 (Fremd)Sprachenlernkompetenz wurde als Vorlage der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“ für das Auslandsschulwesen (Bausch et al., 2009) herangezogen.

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung Kooperationsstrategien einsetzen und gegenseitige Unterstützung beim Lernen nutzen.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 (mit Hilfe der Kursleitung) Kooperationsstrategien einsetzen und gegenseitige Unterstützung beim Lernen nutzen.	Deskriptor 2: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Kooperationsstrategien einsetzen und gegenseitige Unterstützung beim Lernen nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung Partner- und Gruppenarbeit nach Anweisungen organisieren
- mit Hilfe der Kursleitung bei der Partner- und Gruppenarbeit die Arbeitsweise und Rollenverteilung (in der eigenen Sprache) vereinbaren
- im Einklang mit den jeweiligen Sprachkompetenzen ihre Muttersprache und/oder schulische Fremdsprachen bei der Bearbeitung von Aufgaben einsetzen bzw. zwischen den Sprachen wechseln und rudimentär vermitteln
- gegenseitige rudimentäre (sprachliche) Unterstützung leisten und nutzen
- (mit Hilfe der Kursleitung) Partner- und Gruppenarbeit nach Anweisungen organisieren
- (mit Hilfe der Kursleitung) bei der Partner- und Gruppenarbeit die Arbeitsweise und Arbeitsteilung (in der eigenen Sprache) vereinbaren
- im Einklang mit den jeweiligen Sprachkompetenzen ihre Muttersprache und/oder schulische Fremdsprachen bei der Bearbeitung von Aufgaben einsetzen bzw. zwischen den Sprachen wechseln und elementar vermitteln
- gegenseitige elementare (sprachliche) Unterstützung leisten und nutzen (z.B. beim kooperativen Schreiben)
- Partner- und Gruppenarbeit nach Anweisungen organisieren
- bei der Partner- und Gruppenarbeit die Arbeitsweise und Arbeitsteilung vereinbaren
- als Weiterführung von Modellaufgaben die Lerntätigkeit in Partnerarbeit oder Kleingruppen steuern
- im Einklang mit den jeweiligen Sprachkompetenzen ihre Muttersprache und/oder schulische Fremdsprachen bei der Bearbeitung von Aufgaben einsetzen bzw. zwischen den Sprachen wechseln und vermitteln
- gegenseitige (sprachliche) Unterstützung leisten und nutzen (z.B. beim kooperativen Schreiben)



		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 3: Die Kinder können sich am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung/ der Erwachsenen außerhalb des Kurses Lerngelegenheiten organisieren.	Deskriptor 3: Die Kinder können sich mit Hilfe der Kursleitung/ der Erwachsenen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 außerhalb des Kurses Lerngelegenheiten organisieren.	Deskriptor 3: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 sich außerhalb des Kurses Lerngelegenheiten organisieren.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung/ der Erwachsenen außerhalb des Kurses direkte und/oder virtuelle Begegnungen mit deutschsprachigen Personen mitmachen
- mit Hilfe der Kursleitung/ der Erwachsenen direkte und/oder virtuelle Begegnung mit deutschen Muttersprachlern oder deutschsprachigen Personen suchen und mitmachen
- direkte und/oder virtuelle Begegnung mit deutschen Muttersprachlern oder deutschsprachigen Personen suchen und mitmachen, um dadurch das eigene Fremdsprachenlernen zu unterstützen
- die Begegnung mit deutschsprachigen Gleichaltrigen bzw. anderen Deutschlernenden suchen, um die Deutschkenntnisse und Kommunikationsstrategien zu erproben und zu verbessern
- das Internet als Informationsquelle und Kommunikationsmedium zum Lernen nutzen (z.B. Kinderinternetseiten, E-Mail)
- das Internet als Informationsquelle und Kommunikationsmedium zum Lernen nutzen (z.B. Kinderinternetseiten, Blogs, E-Mail)

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe der Kursleitung rudimentäre Strategien der Selbstevaluation einsetzen	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit Hilfe der Kursleitung elementare Strategien der Selbstevaluation einsetzen	Deskriptor 4: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 Strategien der Selbstevaluation und Selbstkorrektur einsetzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung sich nach einem Lernabschnitt bewusst machen, welche Lernfortschritte sie gemacht haben und was sie nun können
- eigene Texte mit Hilfe der Kursleitung oder der Modelltexte überprüfen
- mit Hilfe der Kursleitung sich nach einem Lernabschnitt bewusst machen, welche Lernfortschritte sie gemacht haben und was sie nun können
- eigene Texte mit Hilfe der Kursleitung oder der Modelltexte überprüfen
- sich nach einem Lernabschnitt bewusst machen, welche Lernfortschritte sie gemacht haben und was sie nun können
- sprachliche Risiken eingehen, um neue sprachliche Mittel zu erproben und von der Kursleitung darüber Feedback zu bekommen



5.3 FREMDSPRACHENBEZOGENE DIGITALE KOMPETENZ

5.3.1 DIGITALE MEDIEN ALS KOMMUNIKATIVES WERKZEUG

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 digitale Medien mit Hilfe von Erwachsenen als kommunikatives Werkzeug zur mündlichen Verständigung nutzen	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 digitale Medien mit Hilfe von Erwachsenen als kommunikatives Werkzeug zur mündlichen und/oder schriftlichen nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 in einem abgesteckten Anwendungsbereich digitale Medien als kommunikatives Werkzeug nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Unterstützung der Kursleitung digitale Medien als Hilfsmittel zur ortsungebundenen mündlichen Verständigung mittels vorab eingeführter Plattformen nutzen
- mit Unterstützung der Kursleitung / Erwachsener digitale Medien translingual nutzen für mündliche soziale Interaktion
- mit Unterstützung der Kursleitung digitale Medien als Hilfsmittel zur ortsungebundenen mündlichen und/oder schriftlichen Verständigung mittels vorab eingeführter Plattformen nutzen
- mit Hilfe der Kursleitung/ Erwachsener digitale Medien translingual nutzen für mündliche und/oder schriftliche soziale Interaktion
- mit Unterstützung der Kursleitung vorab eingeführte digitale Hilfsmittel zur Kommunikationsunterstützung/als Übersetzungshilfe in einem eng umrissenen Themenbereich nutzen
- digitale Medien als Hilfsmittel zur ortsungebundenen Verständigung mittels vorab eingeführter Plattformen nutzen
- digitale Medien translingual nutzen für soziale Interaktion
- vorab eingeführte digitale Hilfsmittel zur Kommunikationsunterstützung/als Übersetzungshilfe in einem eng umrissenen Themenbereich nutzen
- mit Hilfe der Kursleitung digitale Medien kritisch einschätzen mit Blick auf ihre Übersetzungsgenauigkeit und adressaten-/zweckgebundene Angemessenheit



5.3.2 DIGITALE MEDIEN ALS WERKZEUG ZUM WELTAUFSCHLUSS

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können mit Hilfe von Erwachsenen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 digitale Medien rudimentär als Werkzeug zum inhaltlichen Weltaufschluss nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können mit Hilfe von Erwachsenen am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 digitale Medien elementar als Werkzeug zum inhaltlichen Weltaufschluss nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 digitale Medien als Werkzeug zum inhaltlichen Weltaufschluss nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung digitale Medien nutzen zum translingualen Aufschließen von kursbezogenen Inhalten
- mit Hilfe der Kursleitung digitale Medien verwenden zur Erstellung von einfachsten (multi-)medialen Produkten und deren (audio-)visueller Gestaltung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen, ohne dazu auf Schriftkenntnisse zurückgreifen zu müssen
- mit Unterstützung der Kursleitung digitale Medien nutzen zum Aufschließen von kursbezogenen Inhalten in der Fremdsprache
- mit Unterstützung der Kursleitung/Erwachsener digitale Medien verwenden zur Erstellung von einfachen (multi-)medialen Produkten und deren (audio-)visueller Gestaltung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen
- digitale Medien nutzen zum Aufschließen von kursbezogenen Inhalten in der Fremdsprache
- digitale Medien verwenden zur Erstellung von (multi-)medialen Produkten und deren (audio-)visueller Gestaltung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen

5.3.3 DIGITALE MEDIEN ALS LERNMEDIUM

		
Vor-A1.1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 1	Vor-A1.2 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 2	A1 nach GER Abschluss des Kurses Deutsch Kinder 4
Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 1 mit Hilfe von Erwachsenen digitale Medien rudimentär als Lernmedium für sprachliche Lernbereiche nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 2 mit Hilfe von Erwachsenen digitale Medien elementar als Lernmedium für sprachliche Lernbereiche nutzen.	Deskriptor: Die Kinder können am Ende des Kurses Deutsch Kinder 4 digitale Medien als Lernmedium für sprachliche Lernbereiche nutzen.

Indikatoren

Die Kinder können:

- mit Hilfe der Kursleitung/Erwachsener kindgerechte digitale Medien zur Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten nutzen (von Liedern/Raps, Mini-Geschichten, Wortschatz/Konstruktionslernen bis hin zu simulierten mündlichen Kontaktsituationen)
- mit Hilfe der Kursleitung/Erwachsener kindgerechte digitale Medien und Werkzeuge zum Sprachenlernen nutzen
- mit Unterstützung der Kursleitung/Erwachsener kindgerechte digitale Medien zur Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten nutzen (von Liedern/Raps über Wortschatz/Konstruktionslernen bis hin zu simulierten mündlichen und/oder schriftlichen Kontaktsituationen)
- mit Hilfe der Kursleitung/Erwachsener kindgerechte digitale Medien und Werkzeuge zum Sprachenlernen nutzen (z.B. Online-Wörterbücher, Übersetzungstools)
- kindgerechte digitale Medien zur Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten nutzen (von Liedern/Raps über Wortschatz/Konstruktionslernen bis hin zu simulierten und/oder realen Kontaktsituationen)
- kindgerechte digitale Medien und Werkzeuge zum Sprachenlernen nutzen (z.B. Online-Wörterbücher, Übersetzungstools)

6. MEHRSPRACHIGKEIT UND DAF-LERNEN

Jedes Kursangebot, insbesondere bei kommerziellen Anbietern, benötigt eine Bedarfsanalyse und Kontextualisierung, um erfolgreich zu werden. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, einerseits die Bandbreite der möglichen Umsetzungsformen näher zu betrachten und aus diesem Möglichkeitsraum heraus eine bessere Vorstellung davon zu entwickeln, was aus einem Rahmencurriculum konkret entstehen soll. Was können wir von anderen lernen? Andererseits ergibt sich aus dieser Aufweitung der Möglichkeiten auch eine Annäherung an die Leitplanken der jeweiligen Umsetzung, die vom Bildungssystem des Sitzlandes, von der Schriftkultur der Gesellschaft und der Situierung von Bildungssettings vor Ort abhängen. Welche Kontextbedingungen sind zu beachten?

Aus diesem Grund ist das Rahmencurriculum unserer Kinderkursreihe zunächst ein vernetztes System aus Kompetenzdimensionen, Kompetenzbeschreibungen und Indikator-Setzungen, welches erst noch mit Leben gefüllt werden muss.

Bevor wir uns am Beispiel von vier Ländern, die schon Kinderkurse anbieten, verschiedenen Umsetzungsformen von Kinderkursreihen nähern, werfen wir deshalb einen Blick auf

- a) Mehrsprachigkeit
- b) DaF-Lernen und die Rolle des Deutschen im Zusammenspiel mit anderen Sprachen/ Status der Zielsprache
- c) Mehrschriftigkeit und die Rolle der Schrift/Schriftkultur

unter verschiedenen nationalen und länderspezifischen Aspekten, um vom Rahmencurriculum den Weg zu ortstauglichen Curricula zu weisen.

Das Konzept der **Mehrsprachigkeit** ist ein breit gefächertes und beherbergt länder- und gesellschaftsspezifische Konnotationen, die es wert sind, kurz angesprochen zu werden: Die Entwicklung des Rahmencurriculums geschieht vor dem paneuropäischen Hintergrund der sprachenpolitischen Empfehlungen der Europäischen Union und des Europarates zur Mehrsprachigkeit⁵¹. Mehrsprachigkeitsfördernde Bildung wird dem Rat der EU (2018) zufolge den Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens zugeordnet (Petravić, 2024, S. 120). In Petravić (2024) wird dazu auf eine Definition von Mehrsprachenkompetenz verwiesen, die neben der mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit auch die historische, interkulturelle, vermittelnde, kognitive, pragmatische, affektive und Varietäten-einschließende Dimensionen des Konzepts Mehrsprachigkeit berücksichtigt plus eine damit einhergehende Sprachlernbewusstheit (ebd. S. 121). In der aktuellen Entwicklung hin zu einer integrierten, statt additiven Herangehensweise an gesteuertes Sprachenlernen sind plurilinguale und plurikulturelle Ansätze zu verfolgen und institutionelle Gesamtsprachenansätze (vgl. Breit 2024) idealerweise zu verwirklichen. Verschiedene Bildungssysteme verbinden dabei unterschiedliche Zielsetzungen mit dem Terminus Mehrsprachigkeit: von der äußeren Mehrsprachigkeit eines Nationalstaates mit Amtsprache(n) und Verkehrssprachen (Situation der Schweiz) über typische Einwanderungssprachen/Herkunftssprachen in „Einwanderungsländern“ hin zum Einbezug von Zielsprachen für großflächige Migrationsbewegungen im Kontext von Ländern mit hoher Auswanderungsbewegung. Dazwischen befinden sich die schulisch angebotenen Fremdsprachen, allen voran das globale Englisch und einzelne Sprach-Besonderheiten vor Ort in Abhängigkeit von gesellschaftlichen/wirtschaftlichen Standortbedingungen (bspw. VW-Werke in Europa) und lokalen Besonderheiten (bspw. eine nahe Gehörlosen-Community mit Gebärdensprachlicher Beschulung).

⁵¹ Vgl. Petravić, 2024, S. 120 zu einer Beschreibung und Einordnung.

Die Mehrsprachigkeit vor Ort stellt damit ein „Gebilde“ aus Einzelsprachen dar, die in unterschiedlicher Weise sichtbar bzw. hörbar werden und schulisch bzw. gesellschaftlich-kontextuell gefördert werden. Aus Spracherwerbssicht ist dabei auch das Alter beim Erstkontakt, die Intensität der Sprachlerngelegenheiten, ihre Häufigkeit und die persönliche Involviertheit der Sprachlernenden neben der Sprachreihung bei gesteuerten Sprachlernangeboten anzuführen. Die Kinderkurse sind daher in die Sprachen-Policy eines Landes und die Anstrengungen eines (zumeist nationalen/ länderspezifischen) Bildungssystems zur Mehrsprachigkeit einzubinden⁵² – oder ggfs. davon explizit abzusetzen, wenn ein eigenes, davon divergentes sprachpolitisches Bildungsziel zu verwirklichen ist. Ebenso gilt es, eine klare Vorstellung zur Einbindung der *lingua franca* Englisch spätestens in den Kursen, die sich an ältere Kinder und Jugendliche richten, zu entwickeln.

Daraus erwächst die Einsicht, dass das **DaF-Lernen** und die Rolle des Deutschen im Zusammenspiel mit den anderen Sprachen nicht in allen Sprachenlernkontexten identisch ist. Mit Blick auf den **Status des Deutschen** und entsprechende gesellschaftliche Zuschreibungen ist auch hier mit Unterschieden zu rechnen. Der Stellenwert des DaF-Lernens mit seinen Sogkräften hin zur deutschen Kultur unterliegt verschiedensten gesellschaftlichen, medialen, familiären Einflüssen und mag damit auch die **Motivation** von Individuen in einem Familiensystem unterschiedlich befördern oder beeinträchtigen. Dabei entscheiden üblicherweise die Eltern (oder auch Großeltern, weitere Familienmitglieder), welche Sprachangebote außerhalb der Schule Kindern geboten werden; die Motivationsfacetten unterscheiden sich hier von erwachsenensprachlichen Kursen mit selbstbestimmter Teilnahme. Diese Vor-Ort-Bedingungen zum Deutschlernen können Lernmöglichkeiten und Sprachkontaktmöglichkeiten außerhalb des Kursangebots befördern oder auch einschränken. Es ist daher für die spezifische Kursumsetzung zu überlegen, welche Synergie-Effekte vor Ort genutzt werden können, welche Unterstützungssysteme und -personen es gibt, so dass auch auf weitere lebensweltliche Faktoren im Umfeld des Kindes positiv eingewirkt werden kann. Dabei spielt der maßvolle Einbezug der Eltern in die Deutschlernaktivitäten ihres Kindes eine überaus wichtige Rolle.

Nachdem sich Sprach(en)kompetenzen auch schriftlich vermitteln, sind die **Rolle der Schrift / die Schriftkultur** des jeweiligen Landes und typische **Literacy-Erwerbsbedingungen** mitzudenken. Die Zielschrift der Kinderkurse für das Lesen und Schreiben stellt die Alphabetschrift des Deutschen mit ihren orthographischen Herausforderungen dar; welche Schriftsysteme sind im Umfeld der Kinderkurse anzutreffen? Wie weit sind diese anderen Schriftsysteme von einer Graphem-Phonem-Orientierung wie in der Alphabetschrift entfernt? Wie und wann lernen Kinder typischerweise Lesen und/oder Schreiben? Wer unterrichtet die Kinder? Findet die Hinführung zur Schrift schon in der frühen Kindheit über bildungsaffine Eltern (bspw. typischerweise die Mutter in asiatischen Bildungskontexten) statt? Oder wird explizit im Kindergarten / in der Kita Lesen und Schreiben angelegt? Oder beginnt die Alphabetisierung erst mit dem Schuleintritt? In welchem Alter startet dabei die Primarstufe/Grundschule in einzelnen Ländern? Gibt es eine reiche Bilderbuchkultur / eine Palette an Kinderbüchern, die breit verfügbar sind und auch zu Vorlesesituation und gemeinsames Lesen genutzt werden? Diese Fragen mögen anregen, sich mit den Schriftbedingungen auseinanderzusetzen, die die Literacy-Möglichkeiten der Kinderkurse vor Ort definieren und damit eine Anpassung erfordern.

⁵² Wertvolle Anregungen kann in dieser Hinsicht das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm/Reich, 2011) liefern, das für das österreichische Bildungssystem mit dem Ziel entwickelt worden ist, mehrsprachigkeitsrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen in das allgemeine Curriculum bzw. sowohl in sprachliche als auch nicht-sprachliche Fächer zu integrieren sowie alle mitgebrachten Sprachen der Schüler*innen einzubinden. Ebenfalls kann das Konzept des für Deutschland entworfenen Gesamtsprachencurriculums von Hufeisen (2011) als planerischer Rahmen im öffentlichen Schulsystem hinzugezogen und adaptiert werden, das ursprünglich neben dem durchgehenden Unterricht der Schulsprache Deutsch, des DaZ und der Herkunftssprachen der Schüler*innen die Einführung von möglichst vielen Fremdsprachen vorsieht.

Kommen wir nun zur kurzen Übersicht über vier Kurssysteme, die das Goethe-Institut an vier verschiedenen Standorten auf drei Kontinenten (Jakarta, Skopje, Kairo, Zagreb) anbietet. Aus Platz- und Vergleichsgründen erfolgt diese Darstellung in tabellarischer Form. Als ein Bestandteil des Rahmencurriculums dienen diese Kursbeispiele, wie oben schon angeführt, als Pflöcke im Raum der Umsetzungsmöglichkeiten und als Lernfeld für spezifische curriculare Ausgestaltungen

Kursreihe	Indonesien - Jakarta (Pilotierung Start Herbst 24)	Nordmazedonien - Skopje	Ägypten - Kairo	Kroatien - Zagreb
Bezeichnung der Kurse	Kinderkurse	Kursbenennung nach Lehrwerk (Jana und Dino...)	Kinderkurse / Jugendkurse	Kinderkurse (Hans Hase, Kinderkurs 1,2,3,4); anschließend Jugendkurse
Progression	2-stufig Kids und 4-stufig Junior	7-stufig von Kiga bis 13 Jahre	9-stufig Kinderkurse, 10-stufig Jugendkurse	5-stufig: Vorschulkurs und 4 Kurse für Grundschul Kinder (Klassen 1-4)
Dauer und Stundenanzahl	Kids: 15 Treffen (jeweils 90 Min. inklusive Pause von 15 Min., 2 UE pro Woche) Junior: 15 Treffen, 2 UE pro Woche	Je Kursstufe 2 x 60 UE verteilt über 2 Semester (15+15 Wochen); 4 UE pro Woche	Kinderkurs: Präsenz: 10 x 4 UE (einmal pro Woche), gesamt 40 UE über 10 Wochen Online: 2 x 2 UE über 8 Wochen Jugendkurs: Präsenz: 10 x 5 UE (einmal pro Woche), gesamt 50 UE über 10 Wochen Online: 2-3 UE (zweimal pro Woche) über 8 Wochen = 50 UE	Vorschulkurs (3-6 Jahre) Präsenz: 1 x 60 Min. pro Woche, gesamt 30 Stunden pro Schuljahr, der Vorschulkursbesuch kann bis zu 3 Jahren dauern, wenn bereits im Alter von 3 Jahren eingeschrieben Kinderkurse für Schulkinder: 1 x 2 UE pro Woche, gesamt 60 UE pro Schuljahr Extra-Angebote und Aktivitäten: Projektstage, Laternenfest, Theaterbesuche, Sommercamps
Schwerpunkte	Kids: Wortschatz lernen und einfache Dialoge führen Junior: Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibaktivitäten	A0-Stufen, Vorschulalter (5-6 Jahre): Schwerpunkt auf spielerischem Lernen durch Lieder, Bewegung und einfache Geschichten; A1, A2 Stufen Grundschulalter (7-12 Jahre): Fokus auf strukturiertem Lernen, Entwicklung aller vier Fertigkeiten	Entwicklung aller vier Fertigkeiten, da lateinische Schrift früh im Bildungssystem implementiert ist	Vorschulkurs und Kinderkurs 1: Sensibilisierung für die Sprache, behutsame Annäherung an die Schrift, Gesamtentwicklung des Kindes Kinderkurse 2-4: Förderung von Hörverstehen / Hör- und Sehverstehen, Teilnahme an Gesprächen, zusammenhängendem Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Aussprache, sprachliche Strukturen und Orthographie
Sprachniveau-Zuordnung	Kids: A0 (Mischung aus Bruno und eigens erstellten Materialien) Kids 2: A0 (Mischung aus Hans und Hase und eigens erstellten Materialien) Junior: A1-Niveau, gegliedert in 4 Teile - A.1.1 Paul Lisa und Co A1.1 (Lektion 1-5) - A.1.2 Paul Lisa und Co A1.1 (Lektion 6-10) - A.1.3 Paul Lisa und Co A1.2 (Lektion 1-5) - A.1.4 Paul Lisa und Co A1.2 (Lektion 5-10)	A0.1 Jana und Dino 1 A0.2 Jana und Dino 2 A1.1 Paul, Lisa & Co. START A1.1 Paul, Lisa & Co. A1.1 A1.2 Paul, Lisa & Co. A1.2 A2.1 Beste Freunde A2.1 A2.2 Beste Freunde A2.2	Kinderkurse A1.1 / A1.2 / A1.3/A1.4 / A2.1 / A2.2 / A2.3/A2.4/A2.5 (je 40 UE) Jugendkurse A1.1 / A1.2 / A1.3 / A2.1/A2.2/A2.3 / B1.1/B1.2/B1.3/B1.4 (je 50 UE)	Keine Zuordnung: Hans-Hase-Kurs (A0) und Kinderkurs 1 (KiKu 1): A1.0 Kinderkurs 2 (KiKu 2): A1.1 Kinderkurs 3 (KiKu 3): A1.2 Kinderkurs 4 (KiKu 4): A1.3

Kursreihe	Indonesien - Jakarta (Pilotierung Start Herbst 24)	Nordmazedonien - Skopje	Ägypten - Kairo	Kroatien - Zagreb
Umgang mit Literacy / Schriftkenntnisse	Kids: Grundlagen der Alphabetisierung (keine Schriftkenntnisse vorausgesetzt)	Kursbenennung nach Lehrwerk (Jana und Dino...)	Kinderkurse / Jugendkurse	Kinderkurse (Hans Hase, Kinderkurs 1,2,3,4); anschließend Jugendkurse
Personal-soziale Dimension	Kids 1 und 2: Kinder werden ermutigt, Gefühle auszudrücken, mit anderen in Kontakt zu treten und Vertrauen in sich selbst aufzubauen. Junior : Kinder erleben Gemeinschaft durch kooperative Aufgaben und lernen, dass Teamarbeit wichtig ist.	Entwicklung psychomotorischer Fähigkeiten; ganzheitliches und multisensorisches Lernen vor allem in den AO Stufen		Gesamtentwicklung des Kindes im Blick insbesondere im Hans-Hase Kurs und KiKu 1
BNE / Future Literacies	Junior: Recycling und Upcycling			
Adressatengruppe	Die Angebote richten sich in erster Linie an Kinder im Alter von 5-7 Jahren für KIDS, und 8-12 Jahren für JUNIOR. Eltern gelten als wichtige Partner in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder.			Die Angebote richten sich in erster Linie an Kinder von 3-11 Jahren. Die Eltern sind für das Goethe-Institut Kroatien eine sehr wichtige Zielgruppe, der viel Aufmerksamkeit geschenkt wird (thematische Elternabende, offene Klassenzimmer/Schnupperstunden, Lernberatung usw.) Auch die Lehrkräfte sind wichtige Partner. Fort- und Weiterbildungen werden während der gesamten beruflichen Tätigkeit der Erzieherinnen und Lehrkräfte angeboten und durchgeführt. Zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätssicherung gehören kollegiale Hospitationen, kollegiale Fallberatung und Unterrichtshospitationen.
Alter / Klasse / Vorkenntnisse	Kids: 5-7 Jahre, keine Vorkenntnisse (Kiga/1. Kl.) Junior: ca. 8-12 Jahre (2.-6. Kl.)	7-stufige Vorgehensweise erlaubt Alterskohorten / Lernkohorten zu bilden; Einstieg mit 10 Jahren nochmal möglich	Kinderkurse: Alphabetisierung in lateinischer Schrift vorausgesetzt; Einstieg als Nullanfänger oder mit Grundkenntnissen möglich; Sprachstand wird mit selbst entwickeltem E-Test erfasst	3-11 Jahre: 3-6 Jahre: Hans-Hase-Kurs 7 Jahre (Erstklässler): KiKu 1 2.-4. Klasse: KiKu 2 Keine Vorkenntnisse 2.-4. Klasse: KiKu 3 (1 Lernjahr Vorkenntnisse) 3.-4. Klasse: KiKu 4 (2 Lernjahre Vorkenntnisse)
Voraussetzungen	Kids: keine Junior A1.1: keine Ab Junior A1.2: vorige Stufe	mündliche Einstufungsprüfung, auf A1 und A2 Stufen auch schriftlicher Kindereinstufungstest	Dreischrittiger Einstufungstest (Kennenlerngespräch, multiple choice test, Interview) Test wurde 2023 in Kairo entwickelt;	Quereinstieg möglich via mündliche Einstufungsprüfung, plus mögliche Sprachlernnachweise

Kursreihe	Indonesien - Jakarta (Pilotierung Start Herbst 24)	Nordmazedonien - Skopje	Ägypten - Kairo	Kroatien - Zagreb
Motivation zur Teilnahme	Bildungschancen für den Nachwuchs verbessern	Bildungschancen erhöhen, berufliche Perspektive, Familienmigration, Privatschulen/ außerschulische Angebote sind beliebt	Motivation der Eltern ist entscheidend; Wunsch nach einem Studium in Deutschland	Motivation der Eltern ist entscheidend: Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen
Kursmaterialien	Kids: Buch „Bruno und ich“; Spiele mit Buchstaben, Lautübungen; Lieder Junior: DaF-Lehrwerk „Paul, Lisa & Co A1.1“ und „A1.2“ mit jeweils 10 Lektionen	Kinderkurse A0.1 und A0.2 Jana und Dino 1 und 2: Kurs- und Arbeitsbücher, Audio-CD mit Liedern zum Kursbuch, animierte Bildgeschichten Kinderkurse A1.1, Paul, Lisa & Co. STARTER, Paul, Lisa & Co. A1.1 und Paul, Lisa & Co. A1.2: Kursbücher, Audio-CDs zum Kursbuch, Arbeitsbücher, interaktive Version Kinderkurse Beste Freunde A2.1 und Beste Freunde A2.2: Kursbücher, Arbeitsbücher, interaktive digitale Ausgabe	Kinderkurse: Deutschprofis A1-A2 Jugendkurse: Klasse!	Hans Hase Kurs: Hans Hase Paket und Materialien Kinderkurs 1: Hallo Anna, Hallo Anna neu - Vorkurs. Lehrbuch mit 2 Audio-CDs, Klett Sprachen Kinderkurs 2: Hallo Ana 1, Hallo Anna 1 neu. Lehrbuch mit Audios, Klett Sprachen Kinderkurs 3: Hallo Ana 2, Hallo Anna 2 neu. Lehrbuch mit Audios, Klett Sprachen Kinderkurs 4: Hallo Ana 3, Hallo Anna 3 neu. Lehrbuch mit 2 Audio-CDs, Klett Sprachen
Abschluss	Evaluation, Doku der Fortschritte	Ab A1.1 endet jeder Kurs mit einem Abschlusstest	Teilnahmebestätigung, Feedback an die Eltern pro Teilstufe	Portfolio-Erarbeitung und Teilnahmebestätigung; ab Kinderkurs 2 dann Prüfung; nach Kinderkurs 4 Fit in Deutsch Prüfung
Qualifikation der Lehrkräfte	„Grünes Diplom“, teilweise Abschluss der DLL-Einheit 8, Deutschkenntnisse auf C1. Niveau	Studium Germanistik, Pädagogische Anteile plus Psychologie; alle Lehrkräfte absolvieren das Grüne Diplom; teilweise DLL-Einheiten 8 und 10	Grünes Diplom Abgeschlossenes einschlägiges Studium (Pädagogik); mehrjährige Unterrichtserfahrung mit Kindern und Jugendlichen; Deutschkenntnisse mindestens auf B2-Niveau (mit Nachweis); DLL-Einheiten erwünscht (mindestens DLL 6)	Germanistik- oder DaF-Studium; eigenes Einführungsprogramm und durchlaufendes eigens konzipierte FoBi-Programm



Kursreihe	Indonesien - Jakarta (Pilotierung Start Herbst 24)	Nordmazedonien - Skopje	Ägypten - Kairo	Kroatien - Zagreb
Bildungskontext und Rahmenbe- dingungen	6-jährige Grundschule von 6-12 Jahren Sprachen dort: Indone- sisch, Englisch; private Schulen mit Chinesisch, Arabisch; lateinisches Alphabet;	Freiwillige, staatlich geforderte Kigas; 9-jährigen Grundschule, drei dreijährige Zyklen (ab 6-14 Jahre); Sekundarschulbildung ab 15- 9 Jahre. Unterrichtssprache Mazedonisch; kyrilli- sches Alphabet (Maze- donisch), oder lateini- sches Alphabet (Albanisch) ab 1. Klasse; Erste Fremdsprache ab 2. Klasse, meist Eng- lisch; 2. Fremdsprache ab 6. Klasse (Dt., Frz., It.)	Gesetzliche Schulpflicht beginnt mit 6 Jahren und dauert neun Jahre; davon 6 Jahre Grund- schule und mindestens 3 Jahre weiterführende Schule. Keine einheitli- che Bildungslandschaft: An staatlichen Schulen wird Deutsch als 2. Fremdsprache ab der Oberstufe (Klasse 10-12) als Wahlfach angebo- ten; maximal zu errei- chendes Sprachniveau ist A1. Als Sonderform staatlicher Schulen gel- ten Experimentalschulen; hier wird Deutsch ab der 7. Klasse ange- boten. Privatschulen können unterschiedliche Lehr- pläne und Unterrichts- sprachen aufweisen. Der Besuch des Kinder- gartens ist nicht obliga- torisch für den Besuch einer privaten, oft internationalen Schule, wird jedoch häufig vor- ausgesetzt. An ägyptischen Privat- schulen erreichen die Schüler*innen i.d.R. ein gutes A2-Niveau in DaF, welches zweite oder dritte Fremdsprache ist.	Kiga-Besuch nicht obliga- torisch (auch Fremdspra- chenangebote); ein Vorschuljahr mit 6 als Vorbereitung auf die Grundschule obligato- risch; Einschulung mit 7 Jahren; 8-jährige Grundschule (4 Klassen Primarstufe plus 4 Klassen Sekundarstufe 1); frühe Fremdsprache ab der 1. Klasse (Pflicht- sprache meistens Eng- lisch); ab der 4. Klasse Wahlfach zweite Fremd- sprache (meistens Deutsch)



Das vorliegende Rahmencurriculum bietet verschiedene Anknüpfungspunkte für authentische und lebenswelt-orientierte Aufgaben und Lernsituationen, die sich gegen eine überbordende Verschulung der Kindheit stemmen und eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes befördern. Das Rahmencurriculum fügt sich dabei ein in eine Konzeptualisierung frühkindlicher, mehrsprachiger Bildung, wie sie in Bartalis-Binder (2024) dargelegt und aufgeschlüsselt wird. In Bartalis-Binder (2024, S. 205/206) werden sechs Ebenen vorgestellt, die Mehrsprachigkeitsbemühungen unter dem Paradigma ganzheitlichen Lernens tangieren und somit beim Sprach(en)lernen zu berücksichtigen sind:

1. Sozial-emotionale Ebene

Schlüsselbegriffe: Sensibilisierung für verschiedene Sprachen, Kontaktaufnahme, Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen, Motivation, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Akzeptanzgefühl in Gruppen, Teamgeist, Kommunikation über Probleme/Konflikte

2. Inter/kulturelle Ebene

Schlüsselbegriffe: situationsgerechte Textproduktion, Offenheit gegenüber anderen Sprachen/Kulturen, Weltwissen/Soziokulturelles Wissen, soziale Gesprächsregeln, positiver Umgang mit Heterogenität, Kennenlernen der eigenen Kultur sowie der Kulturen anderer, Erforschung und Wertschätzung verschiedener Bräuche

3. Sprachlerntheorie / Sprachbewusstheit

Schlüsselbegriffe: Erkennen der eigenen Sprache und der Sprachen anderer, Identifizierung von Gemeinsamkeiten/Unterschieden zwischen Sprachen, Erweiterung des Wortschatzes, Aufbau von Schreib- und Lesekompetenzen, Unterscheidung von Sprachlauten, Zusammenhänge zwischen verbalen, nonverbalen und paraverbalen Elementen herstellen

4. Kommunikative Ebene

Schlüsselbegriffe: Neugier auf andere Sprachen wecken, Erzählkompetenz entwickeln, mündliches Sprachverständnis in der eigenen Sprache und in Fremdsprachen unterstützen, Förderung von Rezeption und Produktion, Diskurskompetenz aufbauen, Gestik und Mimik im Kommunikationsprozess mutig nutzen

5. Ästhetisch-gestalterische Ebene

Schlüsselbegriffe: literar-ästhetische Kompetenzen entwickeln, Kreativität fördern durch spielerischen Umgang, Rhythmuserkennen unterstützen, ästhetische Bearbeitung von literarischen Texten in verschiedenen Sprachen

6. Umweltbezogene Ebene

Schlüsselbegriffe: realistische Weltanschauung unterstützen, Partizipation fördern, Bewusstsein für die Vielfalt menschlichen Lebens entwickeln, unterschiedliche Länder, Landschaften und Lebensstile kennenlernen

Die großen Überschneidungsbereiche mit unserer Curriculums-Anlage sind deutlich, nur sieht der in den vorliegenden Kapiteln vorgestellte Zuschnitt der einzelnen Kompetenzdimensionen etwas unterschiedlich aus. Ein Abgleich dieser Liste mit unserem Boto-Rahmencurriculum zeigt somit, dass wir **alle** diese mehrsprachigkeitsfördernden Aspekte eingebaut haben und eine Niveau-Differenzierung mehr oder weniger kleinteilig im vorliegenden Rahmencurriculum angelegt ist. .

Auch die oben angeführten exemplarischen Kurssysteme des Goethe-Instituts auf drei Kontinenten beinhalten mindestens die Punkte 2.-4. in ihren Curricula, Punkte 1. und 5. ergeben sich darüber hinaus aus der pädagogischen Professionalität, die die Goethe-Institute sicherstellen. In unserem Rahmencurriculum sind jedoch alle diese Punkte auch auf einer gleichwertigen Ebene angesiedelt und in einzelnen Kompetenzbeschreibungen ausgeführt. Das vorliegende Rahmencurriculum bildet somit eine solide Basis für eine moderne und kindgerechte Gestaltung von Bildungsgelegenheiten, die vom Kind her konzipiert und global ausbuchstabiert werden können.

Auch wenn die obigen Punkte sich zunächst an frühkindlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit orientieren, ist dieses kindorientierte Paradigma pädagogischen Handelns darüber gerechtfertigt, dass sich die Kinderkursangebote des Goethe-Instituts vom schulischen / verschulten Kursgeschehen absetzen wollen. Auch ältere Kinder und Jugendliche profitieren davon, wenn unsere Kursreihe stärker auf die personal-soziale, die interkulturelle und die BNE-Dimension einen Fokus legt. Entsprechende Indikatorensetzungen können dazu weiter angepasst werden. Was das hier konzipierte Rahmencurriculum stark macht, ist der ganzheitliche Blick auf das Lernen, der erfordert, das Spiel und die menschliche Kreativität zu stärken (homo ludens als Basis) und allen Beteiligten auch eine ästhetische Lern- und damit Lebenserfahrung zu bieten. Genau das macht die Kurse attraktiv und geht über das Sprachlernen weit hinaus. Inwiefern man diesen Punkt in der Bewerbung der Kurse hervorhebt oder eher herunterspielt, wird von den möglichen Motivationsgründen zum DaF-Lernen von Eltern abhängen und an die Bildungsvorstellungen von verschiedenen Gesellschaften angepasst werden müssen. Daher sollten auch konkrete Werbemaßnahmen einerseits global angedacht werden, aber lokal aus dem o.g. Grund modifizierbar sein.

Das Rahmencurriculum möchte als Plattform gelesen werden, welches die o.g. Grenzen der bisherigen Konzeptionen überschreiten kann und somit eine umfassendere Entwicklung von Kindern, Lehrkräften, Kurssystemen und Gesellschaften ermöglicht. Als Rahmensetzung lässt es Raum für Änderungsbedarf, um neue Türen in gesteuerten Bildungssettings zu öffnen und eine neue Entwicklungsstufe des DaF-Lehrens und -Lernens zu beschreiten.



LITERATUR

Australischer Nationaler Lehrplan (ACARA), Bereich BNE-Curriculum. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/> (Abruf vom 12.11.24)

Bausch, Karl-Richard/Bergmann, Birgit/Grögor, Brigitte/Heinrichsen, Heinrich/Kleppin, Karin/Menrath, Boris/Thürmann, Eike (2009): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Bartalis-Binder, Kata-Szilvia (2024): Mehrsprachigkeit im frühkindlichenalter. Fundierung curricularer Zielsetzungen für eine mehrsprachige Kindergartenumgebung. In: Gehrman, Siegfried/Hochholzer, Rupert/Petravić, Ana/Grčević,Mario/Klietz, Yvonne (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive. Münster: Waxmann, S. 199-210.

Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavalli, Marsa/Coste, Daniel/Egli Cuenat, Mirjam,/Goullier,Francis/Pant-hier, Johanna (2016): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strassbourg: Language Policy Devision, Council of Europe. Council of Europe, 2nd ed. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (25. 11. 2023)

Bildungsplan Baden-Württemberg für die Grundschule (2016).
https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/BP2016BW_ALLG_GS (Abruf vom 12.11.24)

Bildungsplan Thüringen für die Grundschule (2011). https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/th_bp_2011.pdf (Abruf vom 12.11.24)

Council of Europe (2018a): Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for Educators. Volume 1: Ages 7-10, <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688> (1. 10. 2024).

Council of Europe (2018b): Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for Educators. Volume 2: Ages 11-15, <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689> (Abruf vom 01.10.24).

DaF und BNE. Selbstlernkurs zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) beim Deutschlernen, <https://www.dafundbne.de/> (Abruf vom 25.11.24)

Deutschen Jugendinstitut: Kompetenzdimensionen für den Kinder und Jugendbereich.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzliste_281206.pdf (Abruf vom 10.02.25)

Deutsches Schulportal: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen – Umsetzung oft halbherzig, <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-an-schulen-wie-gelingt-das/> (Abruf vom 25.11.24)

Education21-Konzept der Schweiz. <https://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen> (Abruf vom 12.11.24)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Fit in Deutsch – Zertifikat des Goethe-Instituts. <https://www.goethe.de/ins/ge/de/spr/prf/gzfit1.cfm> (Abruf vom 12.02.25)

Gehrman, Siegfried (2016): Wir und die Anderen oder „warum sind die Deutschen so kalt?“ – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2. Jahrgang Nummer 1 (April 2017).

Goethe-Institut: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/bne.html> (Abruf vom 25.11.24)

Goethe-Institut: Digitale Kinderuni. <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/kin/kin/leh.html>; eine Übersicht über die Themen bietet https://www.goethe.de/resources/files/pdf230/kinderuni_im_curriculum_kinder_eltern_de.pdf (Abruf vom 12.11.24)

Goethe-Institut Kroatien (2025): Interne Darstellung der Kurse

Gretsch, Petra (2023): Deuffalo-Konzept. Zur Kursgestaltung der Deuffalo-Kinderkurse des Goethe-Instituts. (Rahmenkonzept vorgelegt im Dez. 2023)

Hans Hase Kurs: Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule. <https://www.goethe.de/ins/us/de/spr/unt/efd/hah.html> (Abruf vom 17.02.25)

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Ruprecht/Hufeisen, Britta (Hr.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 265-282. <http://www.ecml.at/Link-Click.aspx?fileticket=MgE3Ye1Blvc%3D&tabid=864&language=en-GB> (Abruf vom 25.6.2024)

Kanadischer Lehrplan National Framework Environmental Learning. Bereich Environmental Literacy. <https://www.canada.ca/en/environment-climate-change/corporate/transparency/consultations/national-framework-environmental-learning/discussion-paper.html> (Abruf vom 12.11.24)

KMK (2023): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (Abruf vom 25. 11. 23).

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 5. Aufl., S.138-144.

Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf> (Abruf vom 25.6.2023)

Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen <https://www.bne-portal.de/bne/de/die-nachhaltigkeitsziele.html> und <https://sdgs.un.org/goals> (Abruf vom 26.11.24)

Nationaler Aktionsplan September 2023. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/impulspapier-nationale-plattform-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abruf vom 12.11.24)

Petravić, Ana/ Šenjug Golub, Ana (2018): Deutsch von Anfang an. Empfehlungen zum Frühen DaF-Lehren und -Lernen aus Südosteuropa. In: Petravić, Ana/ Šenjug Golub, Ana/ Gehrmann, Siegfried (Hg.). Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance - Perspektiven aus Südosteuropa. Münster, New York: Waxmann, S. 20-26.

Petravić, Ana (2024): Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel – eine europäische Perspektive. In: Gehrmann, Siegfried/Hochholzer, Rupert/Petravić, Ana/Grčević, Mario/Klietz, Yvonne (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive. Münster: Waxmann, S.109-141.

Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hg.): „Konzepte kultureller Differenz“ – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. München 2009. http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf (Abruf vom 01.04.25.)

Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe-Institut.

Zukunftskurse der Zukunftsbauer. <https://www.zukunftsbauer.de/ueber-uns> (Abruf vom 14.11.24)

BIOGRAFISCHE ANGABEN ZU DEN AUTORINNEN UND ZUR BOTO-ARBEITSGRUPPE

AUTORINNEN

Prof. Dr. Petra Gretschi, seit 2010 ordentliche Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg (<https://www.ph-freiburg.de/deutsch/mitglieder/personendetails/petra-gretschi.html>). Vorherige langjährige Tätigkeit als Post-Doc am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen (NL) in der Finiteness Group. Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen mit diverser Fortbildungstätigkeit für transnationale Regionsverbünde und Auslandsschulen (Osteuropa, Ostasien, Südasien, Brasilien, USA). Leitung eines Forschungskollegs zu Visualisierungen von 2013-2019 (VisDeM, <https://www.kebu-freiburg.de/forschung/visdem/>). Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Goethe-Instituts mit besonderem Fokus auf DaF-Aktivitäten für Kinder und Jugendliche (https://www.goethe.de/de/uun/org/gre.html#accordion_toggle_25824706_9). Konzeptuelle Entwicklung und Aufbau der ‚Durchgängigen Sprachbildung in der Kommune Freiburg‘ mit Qualifizierungen, Netzwerkaufbau in Kooperationsverbünden, Professionalisierung von Sprachfachkräften für Kitas und Schulen (<https://www.freiburg.de/pb/1267674.html>). Langjährige Kooperation mit dem Bildungswesen in Norwegen (Oslo Metropolitan University und weitere norwegische, spanische und französische Partneruniversitäten, Education Agency Oslo) für die Stärkung der Fremdsprachenlehrausbildung im Rahmen des europäischen STELT-Programms (Strengthening Teacher Education in Lesser Taught Languages). Forschungsprojekte zu Unterricht in inklusiven Klassen (SiK-Ledu) und im IDE-Projekt zu ‚Interpreter mediated Deaf Education at Primary Schools‘ (<https://eud.eu/projects/current-projects/ide-interpreter-mediated-deaf-education-at-primary-schools/>). Mitentwicklung von Lehrwerken (Intro – Deutsch als Zweitsprache).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lernen mit Visualisierungen, Durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Konstruktionsgrammatik und -didaktik, Inklusion.

Prof. dr. sc. Ana Petravić, ordentliche Professorin für Fremdsprachenlehr- und Lernforschung und Germanistik an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb, Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung – interkulturelle Germanistik, 2009-2012 und 2016-2019 Lehrstuhlleiterin (<https://www.ufzg.unizg.hr/zaposlenici/petravic-ana/>). Lehre an Master- und Postgraduiertenstudiengängen an den Universitäten Zagreb, Münster, Klagenfurt. Mitgründung des Reformstudiengangs für DaF-Lehrerbildung für die kroatische Pflichtschule. Leitung von/Mitarbeit an nationalen und internationalen bildungsbezogenen Projekten u.a. zur Curriculumentwicklung im Frühen Fremdsprachenlernen und in der universitären (Lehrer-)Bildung (*Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, DaF-Lehren und Lernen in Kroatien, Learning for Europe – Curriculum development and counselling in education, Modernising Teacher Education in a European Perspective*). Bisherige Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut: Mitentwicklung von *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (2010), Regionalprojekt *Deutsch von Anfang an* (2018).

Autorin/Mitautorin von zahlreichen fremdsprachendidaktischen und sprachenpolitischen Publikationen, Mitherausgeberin von insgesamt sieben internationalen wissenschaftlichen Sammelbänden zur Mehrsprachigkeit, Bildungs- und Sprachenpolitik in Europa. Leitung von/Mitarbeit an ministeriellen Arbeitsgruppen zur Curriculumentwicklung und Lehrwerkbegutachtung. Redaktionsmitglied der Zeitschriften *Zagreber germanistische Beiträge* und *Croatian Journal of Education*.

Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des *Zentrums für Deutschland- und Europastudien der Universität Zagreb*. Mitgliedschaft in der *International Association of Multilingualism* sowie im *Südost-europäischen Germanistenverband* und *Kroatischen Verband für angewandte Linguistik*. Mitgliedschaft im *Kroatischen Deutschlehrerverband* (bis 2012 Vorstandsmitglied).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Fachdidaktik DaF, Frühes Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeitsforschung, Lehrbuchforschung (Fremdsprachen), Curriculumentwicklung, interkulturelles Lernen im FSU, Reformen der Fremdsprachenlehrerbildung.

ARBEITSGRUPPE

Seyna Dirani, M.A. Germanistik. Seit 2019 Referentin im Bereich DaF-Programme der Bildungs-kooperation Deutsch in der Zentrale des Goethe-Instituts München. Leitung diverser Kultur- und Bildungsprogramme für eine internationale Zielgruppe. 2019-2022 Operativer Aufbau und Leitung des interdisziplinären Forschungshubs zum Thema Internationalisierung der Lehrkräftebildung für das Mobilitätsprogramm SCHULWÄRTS! des Goethe-Instituts. Von 2014-2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promotionsstudentin im Graduiertenkolleg Nominal Modification am Institut für Linguistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kulturelle Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Frühes Fremdsprachenlernen, Germanistische Linguistik

Constance Mattes, B.A. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Logopädin. Seit 2018 in der Frühförderstelle der Caritas in Freiburg tätig. Vorherige Tätigkeit im Sozialpädiatrischen Zentrum des Universitätsklinikums Freiburg und einer Praxis für Neuropädiatrie in Waldkirch.

Arbeitsschwerpunkte:

Spracherwerb bei Entwicklungsauffälligkeiten und Mehrsprachigkeit.

Dr. Edit Morvai, zwischen 2002 und 2021 pädagogische Fachreferentin am Goethe-Institut Budapest, zuvor langjährige Lehr- und Forschungstätigkeit am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität (1989–2002). Promotion in Germanistik. Mitwirkung an zahlreichen nationalen und internationalen Projekten zur Curriculum- und Materialentwicklung. Regelmäßige Vortragstätigkeit sowie Leitung von Fortbildungen im In- und Ausland. Beteiligung an internationalen Facharbeitsgruppen. Umfangreiche Expertinentätigkeit für Ministerien und Bildungsinstitutionen, Fachbeiratsmitglied der Fachzeitschrift Frühes Deutsch (1990–2015). Als Co-Autorin war sie an zahlreichen didaktischen Publikationen des Goethe-Instituts beteiligt, unter anderem für die „Deutsche Digitale Kinderuniversität“ und das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule“.

Arbeitsschwerpunkte:

Frühes Fremdsprachenlernen, Curriculum- und Materialentwicklung, Lehrerfortbildung, Projektentwicklung



Kristine Petrušić, M.A. Seit 2015 Sprachabteilungsleiterin und stellvertretende Institutsleiterin am Goethe-Institut Kroatien. Seit 2017 Leitung von Fort- und Weiterbildungen im Bereich des Frühen Fremdspracherwerbs an Goethe-Instituten sowie Unterstützung bei der Implementierung von Kinderkursen an den einzelnen Standorten. Konzeption und Umsetzung von Regionalprojekten zum mediengestützten Lehren und Lernen und Frühen Fremdspracherwerb. Fortbildnerin und Trainee im Vorschul- und Grundschulbereich im Rahmen der kroatischen Bildungsagentur und des Deutschlehrerverbandes. Doktorandin im postgradualen Studiengang Methodik und Didaktik an der Philosophischen Fakultät der Universität in Zagreb. Von 2005 bis 2015 externe Mitarbeiterin (Mentorin für methodische Übungen) an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb, Lehrstuhl für Deutschlehrer*innenbildung – interkulturelle Germanistik, und DaF-Lehrkraft im Unterricht mit Kindern im Vorschul- und Primarbereich.

Arbeitsschwerpunkte:

Frühes Fremdsprachenlernen, UDL, Inklusion und Potenzialförderung, Materialentwicklung, Fortbildung für Lehrer*innen und Erzieherinnen, Projektmanagement- und Entwicklung, medien-gestütztes Lehren und Lernen.

Bernadett Veress, MBA, Germanistin, DaF-Dozentin und Trainerin mit über 25 Jahren internationaler Erfahrung in der Lehrer*innenfortbildung für das Goethe-Institut und andere Bildungsträger. Zertifizierte Kids-Coachin mit Lehrerfahrung an Hochschulen sowie einem MBA im Bereich Digitales Bildungsmanagement. Sie begleitet Bildungsprojekte von der Konzeption bis zur Umsetzung mit Schwerpunkten auf hybriden Lernformaten und Instructional Design. Sie moderiert interaktive Live-Online-Formate, organisiert Sommercamps für Kinder, begleitet Lehrerkollegien im Coachingprozess. Als Co-Autorin war sie an zahlreichen didaktischen Publikationen des Goethe-Instituts beteiligt, unter anderem für die „Deutsche Digitale Kinderuniversität“ und das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule“.

Arbeitsschwerpunkte:

Frühes Fremdsprachenlernen, Curriculum- und Materialentwicklung, Lehrerfortbildung, Projektentwicklung, digitale Bildung, interaktive Lernformate, Lehrer*innen-Coaching, Kids Coaching

