

Revision des Rahmenbildungsprogramms der Grundschulbildung und DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik

Jan FIALA, Hana ANDRÁŠOVÁ
Südböhmische Universität in České Budějovice
andras@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0002-2268-1762
fiala@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0003-3648-7626

ABSTRACT

Changes in the framework conditions of German as a second foreign language in the Czech Republic

The paper deals with the current state of the revision of the Framework Educational Programmes in the Czech Republic especially in the field of foreign language teaching, comments on its controversial points, and features and recalls the fundamental arguments for maintaining German as a second foreign language in Czech primary schools.

KEYWORDS

education reform, framework education programme, language policy

1. Einleitung

Das tschechische Bildungssystem befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess in seiner Qualität und seinem Inhalt, wobei derzeit die Revision des Rahmenbildungsprogrammes der Grundschulbildung (weiter als RVP ZV abgekürzt)¹ im Fokus steht. Diese Revision zielt vor allem darauf ab, die Bildungsqualität und Effektivität des Unterrichts zu verbessern, unter anderem auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Artikel analysiert kritisch die Änderungen der Rahmenbedingungen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (weiter als DaF abgekürzt) und beleuchtet die Merkmale ausgewählter Argumente für die Bedeutung des DaF-Unterrichts an den tschechischen Schulen.

2. Umstrittene Revision des Rahmenbildungsprogramms der Grundschulbildung in der Tschechischen Republik

Die Revision des RVP ZV sollte einen bedeutenden Schritt zur Modernisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik darstellen. Das Ziel der Revision ist es, die Bildungsqualität an den tschechischen Schulen zu verbessern, das Rahmenbildungsprogramm für alle Unterrichtsfächer inhaltlich zu aktualisieren, innovative Lehrmethoden zu fördern u. ä., um die Schüler:innen auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft vorzubereiten.

Der Revisionsprozess begann im September 2021. Am 21. März 2022 veröffentlichte das Schulministerium ein Schlüsseldokument mit dem Titel „Die Hauptlinien der Überarbeitung des Rahmenbildungsprogramms für die Grundschulbildung“², das jedoch während des Revisionsprozesses mehrfach überarbeitet wurde. Zwei äußerst wichtige

¹ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (Balada et al., 2023).

² Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Baierlová et al., 2022).

strategische Ziele wurden dabei genannt: a) die Bildung stärker auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten, die für ein aktives staatsbürgerliches, berufliches und persönliches Leben erforderlich sind; b) die Verringerung der Ungleichheiten beim Zugang zu hochwertiger Bildung und die Ermöglichung der maximalen Entfaltung des Potenzials von Kindern und Schüler:innen (Baierlová et al., 2022).

Auf den ersten Blick könnte man vorraussetzen, dass die Revision des RVP ZV wichtige und lang erwartete Veränderungen mit sich bringen würde, die das tschechische Bildungswesen in Richtung der globalen Trends voranbringen. Mit einem Abstand von zwei Jahren ist jedoch aus dem vorgelegten Dokument des revidierten RVP ZV (Balada et al., 2023) offensichtlich, dass die Revision des RVP ZV von Anfang an nicht gründlich durchdacht und organisatorisch nicht gut geplant wurde. Das neu entstandene RVP-Dokument (Balada et al., 2023) ist leider aus der Sicht von Fachdidaktiker:innen und anderer Schulexperten:innen voller inhaltlicher und verfahrensrechtlicher Fehler und Unstimmigkeiten (Baierlová et al., 2024).

Auch diejenigen, die die notwendigen Änderungen initiiert haben (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik), sehen im Moment das Dokument mit revidiertem RVP ZP kritisch (Polanská, 2024). Das sog. Expertenteam zur Revision des RVP ZV, das sich mit der Erstellung der wesentlichen Leitlinien zur Revision des RVP ZV (Baierlová et al., 2022) befasste und einen Ideenrahmen, der dann den Revisionsprozess erfüllen sollte, erarbeitete, hat nun eine Liste kritischer Punkte des überarbeiteten Rahmenbildungsprogramms zusammengestellt und diese dem Minister vorgelegt (Baierlová et al., 2024). Wesentliche Bemerkungen waren unter anderem die Inkohärenz und geringe Transparenz des entstandenen Dokuments, die Abweichung vom Kompetenzrahmen in einigen Bereichen sowie die Unklarheit hinsichtlich der Erfüllung der Zielkompetenzen der Schüler:innen.

Ähnliche kritische Einstellungen kommen auch aus anderen Arbeitsgruppen, die zur Umsetzung der Revision der einzelnen Bildungsbereiche im RVP ZV vom „Nationalen Pädagogischen Institut der Tschechischen Republik“³ gebildet wurden. Die Arbeitsgruppen haben die Unbestimmtheit des Lehrplans kritisiert. So kritisieren die Lehrer:innen für Geschichte (Wagner, 2024), Biologie, Geografie und Bürgererziehung den Vorschlag der Beamten des „Nationalen Pädagogischen Instituts“, die Grundstundenzahl für diese Fächer auf nur vier Stunden in der Sekundarstufe der Grundschule zu begrenzen, d. h. auf eine Stunde pro Woche in den Klassen 6–9. Sie argumentieren, dass dieser unüberlegte Schritt sie der Möglichkeit berauben wird, innovative Lehrmethoden im regulären Unterricht anzuwenden. Leider würde dieser Schritt auch dazu führen, dass die viel kritisierte interpretierende, vortragende Methode des „Einpaukens“ vorgefertigter Inhalte bei ansonsten kreativen Lehrer:innen wieder aufkommt. Für die Diskussion und die Neugier der Kinder im Unterricht dieser Fächer wird es keinen Raum und keine Zeit geben, was ihrer Meinung nach in direktem Widerspruch zu den ursprünglichen Zielen der Revision des RVP ZV steht, und berechtigt fragen sie sich, ob das Bildungsministerium dies wirklich will.

2.1 (Un)abweichung vom Kompetenzmodell

Man hat zwar zugelassen, dass einige Lehrkräfte das Kompetenzmodell des Unterrichts nie vollständig verinnerlicht haben, trotzdem wurde konstatiert, dass es mehrere starke Argumente für die Beibehaltung von Kompetenzen gibt, wie zum Beispiel, dass viele Schulen erfolgreich mit Kompetenzen arbeiten und es sich also nicht um ein rein abstraktes und unerreichbares Ideal handelt, dass viele ausländische Bildungssysteme über ein System von Kompetenzen verfügen und dass der Kompetenzansatz im strategischen Dokument der „Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis 2030+“ (Fryč et al., 2020) enthalten ist. Neu wurden acht Schlüsselkompetenzen ermittelt:

³ Národní pedagogický institut České republiky (NPI), früher Národní ústav pro vzdělávání, <https://www.npi.cz/>.

- Schlüsselkompetenz für das Lernen;
- Schlüsselkompetenz Kommunikation;
- Persönliche und soziale Schlüsselkompetenz;
- Schlüsselkompetenz für bürgerschaftliches Engagement und Nachhaltigkeit;
- Schlüsselkompetenz für Unternehmertum und Arbeit;
- Schlüsselkompetenz für Problemlösung;
- Kulturelle Schlüsselkompetenzen;
- Schlüsselkompetenz Digital.

Die Schlüsselkompetenzen wurden im Voraus jedoch nicht vollständig definiert und gründlich erklärt. Die Arbeitsgruppen, die das RVP ZV für die einzelnen Unterrichtsfächer formuliert haben, verfügten offensichtlich über unzureichende Informationen.

2.2 Weitere Probleme des revidierten RVP ZV

Von Beginn der Revision an war unklar, wie der Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe (Klassenstufe 1–5 und 6–9) der Grundschule aussehen würde, d. h. welche Fächer verpflichtend und welche fakultativ sein würden und wie viele Unterrichtsstunden pro Woche für sie vorgesehen waren. Die Arbeitsgruppen waren unsicher, ob sie auch den Bildungsinhalt definieren sollten. Da dies nicht ausdrücklich verlangt wurde, haben sie es nicht getan. Jetzt zeigt sich jedoch, dass es sinnvoll wäre, zumindest grob den Bildungsinhalt anzudeuten.

Der neue Vorschlag der Revision des RVP ZV in der Tschechischen Republik warf eine Reihe von Fragen und Herausforderungen auf. Zu den zentralen Problemen gehören u. a.:

Zu Beginn wussten die Arbeitsgruppen nicht, mit welchen Schlüsselkompetenzen sie zu rechnen haben, welchen Stellenwert die Schlüsselkompetenzen im RVP ZV haben werden, ob auch der Bildungsinhalt definiert werden wird oder nicht etc.;

bis Dezember 2024 war nicht bekannt, ob der L3-Unterricht obligatorisch bleiben wird oder ob er nur als ein Wahlpflichtfach angeboten wird und wie viele Unterrichtsstunden im Lehrplan zur Verfügung stehen werden;

der Einführungstext zum Bereich Sprache und Sprachkommunikation ist von der Arbeitsgruppe, die das revidierte Programm vorbereitet hat, nicht in der vorgelegten Form verfasst worden, und die erwarteten Ergebnisse wurden ohne Rücksprache mit der Arbeitsgruppe erheblich reduziert;

darüber hinaus werden die rezeptiven sowie produktiven Sprechfertigkeiten in diesem Dokument als thematische Bereiche bezeichnet, was absolut nicht korrekt ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der RVP ZV-Text formalistisch, zu allgemein und teilweise undurchdacht ist und es ist zu erwarten, dass sich die Lehrerschaft lautstark dagegen wehren wird.

2.3 Öffentliche Diskussion für Eltern, Lehrer:innen, Schulleiter:innen und Bildungsexpert:innen von 02. 04. – 31. 05. 2024

Bei der öffentlichen Erörterung⁴ (MŠMT, 2024) der geplanten Schritte zur Überarbeitung des RVP ZV wurde den Eltern beispielsweise versprochen:

- weniger Pauken und Auswendiglernen;
- praktische Anwendung im Leben statt Gedächtnistraining;
- kontinuierlicher Weg vom Kindergarten bis zum Schulabschluss;
- psychische Gesundheit der Kinder und angenehmes Schulklima u. ä.

⁴ Die offizielle Internetseite der öffentlichen Erörterung ist zur Zeit der Gestaltung des Artikels außer Betrieb und so nicht mehr zugänglich.

Den Lehrkräften hat man jedoch etwas anderes versprochen:

- frischer Wind und neue Akzente im Lehrplan sowie eine klarere Formulierung der Ziele und Definition der geforderten Inhalte;
- Unterstützung in Form von einfach zu handhabenden und validierten methodischen Materialien für die Unterrichtsplanung, die Arbeit im Unterricht und die Überprüfung der Lernergebnisse;
- Erweiterung der Lehrkompetenzen zur Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Kinder und der Schule u. ä.

All diese Versprechen klingen sehr gut. Abgesehen von der Tatsache, dass das Bildungsministerium verschiedenen Gruppen unterschiedliche Visionen und Ziele versprochen hat, müssen wir feststellen, dass die Revision überhaupt nicht auf die Teilschritte eingeht, wie diese Ziele erreicht werden könnten. Es ist klar, dass es sich oft nur um leere Versprechungen auf dem Papier handelt.

2.4 Änderungen im Fremdsprachenunterricht

Angesichts der zunehmenden Globalisierung und der Bedeutung interkultureller Kompetenzen scheint die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen mit steigender Tendenz erforderlich und unverzichtbar zu sein. Der Sprachunterricht muss jedoch auf aktuellen Bildungsprogrammen beruhen, die regelmäßig überarbeitet werden müssen.

Auch im Sprachunterricht wurden zahlreiche Änderungen im Rahmen der Revision vorgenommen. Zu Beginn der Revision schlug das Bildungsministerium vor, Englisch als die erste und einzige Pflichtfremdsprache (L2) ab der dritten Klasse einzuführen und die zweite Fremdsprache (L3), die zurzeit Pflicht ist, nur noch als Wahlpflichtfach anzubieten. Der Unterrichtsumfang für beide Sprachen (L2 und L3) war die ganze Zeit lang nicht bekannt.

Erst im Juli 2024 stellte der Bildungsminister seinen Plan für den Fremdsprachenunterricht vor. Er schlug vor, dass Englisch (L2) ab der ersten Klasse unterrichtet werden sollte und eine zweite Fremdsprache (L3) ab der sechsten Klasse obligatorisch sein sollte, wobei die Schulen mindestens eine der drei Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch anbieten müssten. Konkret sagte er, dass das Englischniveau für Neuntklässler von A2 auf B1 angehoben werden sollte, und die geforderten L2-Kenntnisse für Abiturient:innen auf das B2-Niveau für die Abschlussprüfung steigen sollten.

Die Arbeitsgruppe zu den L2- und L3-Sprachen⁵ begrüßte die Entscheidung des Ministers, L3 als Pflichtfach beizubehalten, rechnete aber von Anfang an nicht damit, den Unterricht in die erste Klasse der Grundschule zu verlegen und das Sprachniveau auf B1 anzuheben. Die Arbeitsgruppe reagierte auf die Aufforderung des Ministers in großer Eile und ohne Informationen darüber, wie viele Stunden für L2- und L3-Fremdsprache im Lehrplan vorgesehen sind.

Wenn eine zweite Fremdsprache in der Grundschule kein Pflichtfach wäre, würde die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen erst in der Mittelschule mit dem Erlernen einer L3-Sprache beginnen und am Ende der Mittelschule wahrscheinlich ein deutlich niedrigeres Sprachniveau erreichen. Janík (2022) führt dazu aus:

„Das tschechische Bildungsministerium sagt mit seinem Vorschlag eigentlich, dass es uns nichts ausmacht, wenn weniger Schüler:innen eine weitere Fremdsprache lernen. Außerdem gibt es keine direkte Proportionalität zwischen dem Erwerb der ersten und der zweiten Fremdsprache – mit anderen Worten, wenn wir die zweite Fremdsprache wegnehmen, bedeutet das nicht, dass die Schüler die erste besser lernen.“ (Janík, EDUin, 2022)

⁵ Näheres zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppe siehe in <https://revize.rvp.cz/jazyk-a-jazykova-komunikace>.

3. Belege für den Erhalt des Pflichtunterrichts einer zweiten Fremdsprache in der Grundschulbildung

Die Revision des RVP ZV wurde und wird von der Öffentlichkeit, den Berufsverbänden und den staatlichen Institutionen beobachtet. Die Ergebnisse ihrer fachlichen Debatten und Analysen haben oft dazu gedient, die Argumente für den Erhalt des Pflichtunterrichts einer zweiten Fremdsprache zusammenzustellen.

Andrášová (vgl. 2021/2022:39–49) hat die Gründe für die Vorschläge, den Pflichtunterricht einer zweiten Fremdsprache aus dem Grundschulunterricht zu streichen, gründlich untersucht. Dabei stellte sie fest, dass alle Argumente fachlich nicht belegt sind und den Gegnern der zweiten Fremdsprache keine glaubwürdigen Datenerhebungen zur Verfügung stehen. In den folgenden sechs Unterkapiteln werden wir statistisch signifikante Unterschiede in ausgewählten Parametern zwischen dem L2- und L3-Unterricht aufzeigen, um zu zeigen, wie die aktuelle Situation im L3-Unterricht aussieht.

3.1., Thematischer Bericht der Tschechischen Schulinspektion – L3-Unterricht“⁶

Die Tschechische Schulinspektion (weiter als ČŠI abgekürzt) initiierte und realisierte 2023 eine umfangreiche Umfrage bei Grundschulen und mehrjährigen Gymnasien im Bereich des L3-Sprachunterrichts und veröffentlichte einen umfassenden thematischen Bericht „Unterricht in einer weiteren Fremdsprache“ (Dvořák et al., 2023).

Die Ergebnisse des Berichts zeigten, dass der Unterricht einer weiteren Fremdsprache ein Thema für notwendige intensive Diskussionen darstellt. Es ist offensichtlich, dass oft detailliertere Informationen über die Qualität des L3-Unterrichts und das erreichte Sprachniveau am Ende der Grundschule (9. Klassenstufe) fehlen. Die ČŠI konzentrierte sich auf eine tiefere Analyse dieses Bereichs und nutzte dabei vor allem die Inspektionsberichte eigener Inspektoren und des nationalen Testens von Schüler:innen der 9. Klasse.

Laut dem Bericht ist der Unterricht in einer weiteren Fremdsprache nicht nur für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen von Bedeutung, sondern auch für die Förderung der Mobilität von Schüler:innen, bessere Arbeitsmarktchancen und die Reduzierung von Bildungsungleichheiten. Es wurden jedoch auch Herausforderungen identifiziert, wie etwa der unzureichende Fokus auf effektive Unterrichtsstrategien oder eingeschränkte Bedingungen an einigen Schulen, die die erreichten Ergebnisse der Schüler:innen negativ beeinflussen können.

Die Schulaufsicht hat u. a. festgestellt, dass:

- der L3-Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt, dass dieses Fach anders als die erste Fremdsprache unterrichtet werden muss und dass einige Schüler:innen anfangs weniger motiviert sind als im Englischunterricht;
- der L3-Unterricht viel zu wenig verschiedene Formen und Methoden einbezieht, die Kommunikation der Schüler:innen untereinander nicht gut unterstützt und Metakognition der Schüler:innen nicht entsprechend fördert;
- sich der L3-Unterricht wenig auf die Entwicklung der Einstellungen der Schüler:innen konzentriert und nur selten ihre realen Erfahrungen nutzt;
- die L3-Lehrkräfte nur selten differenzierte Ansätze verfolgen und auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen;
- die Schulen nur selten die Möglichkeit nutzen, den Bildungsinhalt der L3-Fremdsprache durch andere Inhalte zu ersetzen, um den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden, insbesondere für Schüler:innen mit Förderbedarf oder ausländische Schüler:innen,

⁶ Tematická zpráva ČŠI – Výuka dalšího cizího jazyka (Dvořák et al., 2023).

- die Schulen auf andere Formen der fremdsprachlichen Präsenz nicht achten, wie z. B. Orientierungssysteme, Informationen für Schüler:innen und Eltern, Schulbibliotheken und außerschulische Veranstaltungen.

Im Folgenden werden wir einige bedeutende statistische Erkenntnisse der ČŠI präsentieren und diese in den Kontext unseres Beitrags einordnen, um an einigen Resultaten und Forschungsergebnissen zu zeigen, warum es nötig ist, den L3-Unterricht als Pflichtfach im Lehrplan zu behalten.

3.1.1 Unterschiede zwischen L2- und L3-Fremdsprachenunterricht in Aktivität und Interaktion der Lehrkräfte und Schüler:innen

Bei der Bewertung des Fremdsprachenunterrichts spielt die Aktivität von Lehrer:innen und Schüler:innen eine entscheidende Rolle. Die Aktivität und Interaktion der Schüler:innen im Unterricht sind stark von der Organisation des Unterrichts durch die Lehrkraft beeinflusst.

Die Unterschiede der Organisation des L2- und L3-Unterrichts in der Grundschulbildung (Abb. 1) sind im Hinblick auf die Stichprobengröße 7 statistisch nicht signifikant. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle ist die erste Fremdsprache (L2) Englisch, für die die Schüler:innen eine höhere Motivation zeigen und sie länger lernen, sodass sie über bessere Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. So können die Dauer des Unterrichts und die Motivation zu einer größeren Aktivität der Schüler:innen im Klassenzimmer führen und es der Lehrkraft ermöglichen, mit anspruchsvolleren Formen zu arbeiten und komplexere Unterrichtstechniken und -strategien anzuwenden. Die geringere anfängliche Motivation einiger Schüler:innen, eine weitere Fremdsprache (L3) zu lernen, und die unterschiedlichen Ziele des Unterrichts in diesem Fach im Rahmen des Curriculums können eine Herausforderung für innovative Ansätze beim Unterrichten einer L3-Fremdsprache darstellen.

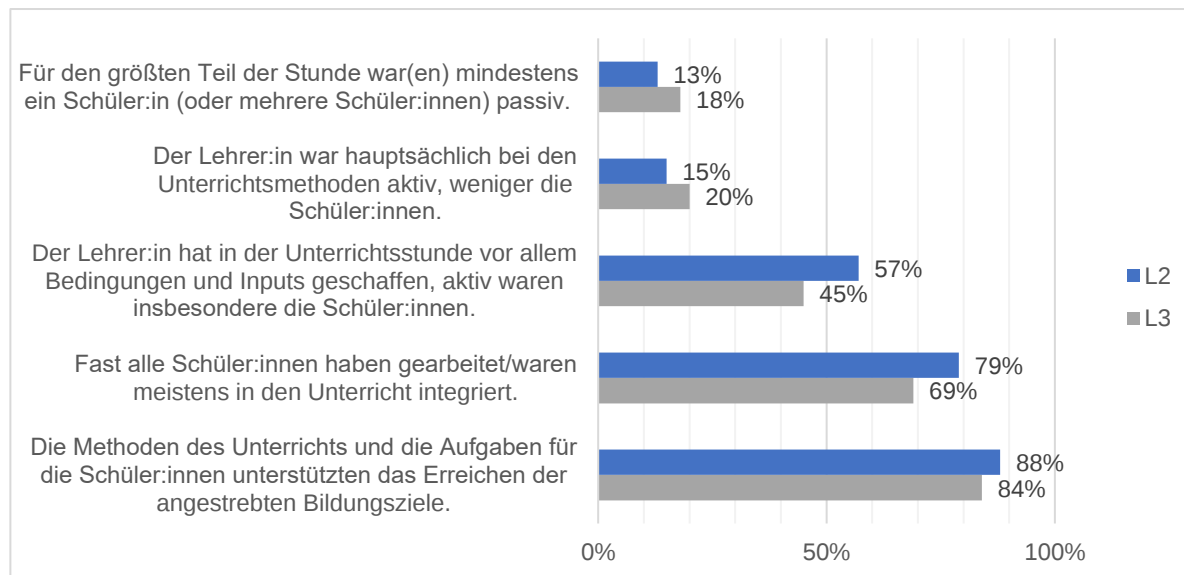


Abb. 1: Die fünf Hauptunterschiede zwischen dem L2- und L3-Unterricht (relative Häufigkeit der Stichprobe) (Datenquelle Dvořák et al., 2023:27)

Bei der Interpretation von Unterschieden im L2- und L3-Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Form des Unterrichts nicht nur von der Lehrkraft abhängt, sondern sie als das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen angesehen werden muss.

⁷ Gesamt wurden 2 431 L2-Schüler:innen und 708 L3-Schüler:innen befragt.

3.1.2 Unterschiede zwischen L2- und L3-Unterricht in der Tätigkeit und Interaktion der Schüler:innen

Obwohl es sich um statistisch nicht-signifikante Unterschiede handelt, wurden doch im L2- und L3-Unterricht (Dvořák et al., 2023:29) in den Bereichen Bildungsinhalte und Lernaufgaben (Entwicklung der Sprachkompetenz, Nutzung der realen Erfahrungen der Schüler:innen, nicht-triviales Problemlösen, Entwicklung der Einstellungen der Schüler:innen, Verwendung von Post-Portfolios der Schülerübungen zur Bewertung u. ä.) schlechtere Leistungen der L3-Fremdsprachen im Vergleich zu L2-Fremdsprachen in allen untersuchten Kategorien festgestellt (Abb. 2).

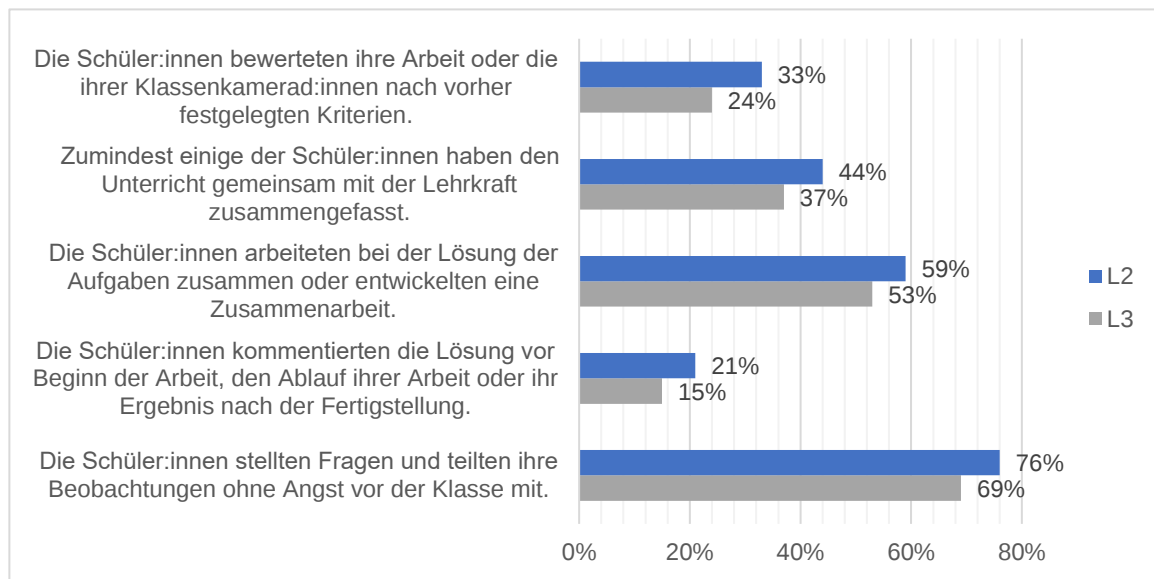


Abb. 2: Die fünf Hauptunterschiede in der Tätigkeit und Interaktion der Schüler:innen im L2- und L3-Unterricht (relative Häufigkeit der Stichprobe) (Datenquelle Dvořák et al., 2023:28)

Die Gründe für die schlechteren Daten der L3-Sprachen werden wahrscheinlich in der geringeren Motivation der Schüler:innen für die L3-Fremdsprache gesehen, die Schüler:innen haben nicht die gleiche Beziehung zur L3-Fremdsprache wie zur L2-Fremdsprache, die sie seit der dritten Klasse beherrschen, usw. Die ČŠI weist darauf hin, dass die Deutschlehrer:innen häufiger traditionelle Unterrichtsmethoden anwenden, strenger, strikter und weniger spielerisch sind. Die Unterschiede können auch auf das Alter der Schüler:innen oder die verwendeten Lehrbücher zurückzuführen sein.

3.1.3 Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Unterricht bei mehreren Fremdsprachen gegliedert nach dem Schultyp

Der Vergleich der Schülerleistungen in den fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Abb. 3 zeigt Unterschiede zwischen den Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch) und zwischen den Schultypen (Schulen der Sekundarstufe 1, Gymnasien).

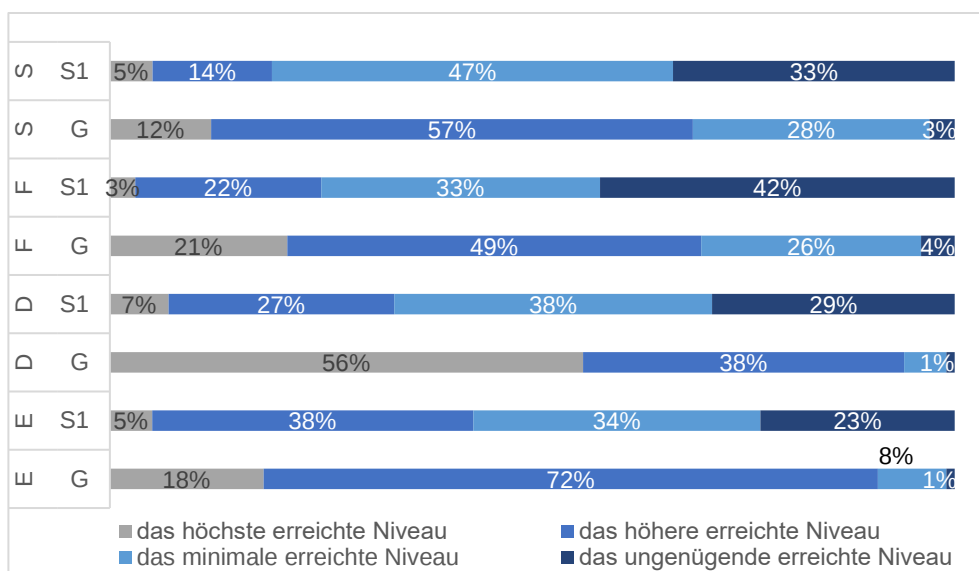


Abb. 3: Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Fremdsprachen gegliedert nach dem Schultyp (relative Häufigkeit der Stichprobe): E – Englisch, D – Deutsch, F – Französisch, S – Spanisch, S1 – Schulen der Sekundarstufe 1, G – Gymnasien (Datenquelle Dvořák et al., 2023:41–44)

Zunächst einmal ist die offensichtliche Vervielfachung der Testergebnisse von Gymnasiast:innen im Vergleich zu Schüler:innen der Grundschulbildung auf allen Bewertungsebenen verständlich. Die besten Ergebnisse sind z. B. in Deutsch achtmal höher als Ergebnisse an den Grundschulen. Auch die erwartete höhere Durchfallsquote in den Grundschulen wird bestätigt. Beim Testen in Deutsch ist die höchste Bestehensquote von allen Fremdsprachen an den Gymnasien (56 %) auf der höchsten Bewertungsstufe erreicht worden.

Die schlechtesten Ergebnisse erzielten die Schüler:innen in Französisch und Spanisch. Der Grund dafür ist vermutlich darin zu sehen, dass es nicht genügend Französisch- und Spanischlehrer:innen gibt, die an pädagogischen Fakultäten ausgebildet wurden und daher über gute Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik verfügen. Die Fremdsprachendidaktik wird an den philosophischen Fakultäten in der Regel nur in sehr geringem Umfang gelehrt. Die hohe Erfolgsquote beim Testen von Schüler:innen in Deutsch ist wahrscheinlich auf die historische Tradition des Deutschunterrichts, auf die langjährige systematische Ausbildung der Deutschlehrer:innen, auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch und auch auf die aus dem L2-Unterricht bekannten Lernstrategien zurückzuführen. Für die Schüler:innen (vor allem Gymnasiast:innen) war es kein Problem, den Test zu bestehen, da das beobachtete A1-Niveau niedrig ist und viele Deutschlehrwerke nachweislich das angegebene A1-Niveau übertreffen, sei es im Wortschatzumfang oder in der grammatikalischen Progression.

Bei den Tests zeigte sich, dass die Schüler:innen der 9. Klasse (Grundschule, Gymnasien) vergleichbar gute Ergebnisse erzielten wie in anderen Fremdsprachen. Daher sollte das Argument des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, dass die Schüler:innen nur sehr geringe Kenntnisse in den L3-Fremdsprachen haben und es daher besser wäre, den obligatorischen L3-Unterricht auf freiwilliger Basis zu belassen und die Bemühungen nur auf die erste Fremdsprache (L2) zu richten, als seltsam und unbegründet angesehen werden.

Die als Prozentsätze angegebenen Erfolgsquoten in Abb. 3 sind mit Vorsicht zu interpretieren, sodass das Gesamtbild der Erfolgsquoten der getesteten Schüler:innen nur annähernd wiedergegeben werden kann. Der Wert der Daten im Verhältnis zur Gesamtpopulation der Schüler:innen wird auch durch die geringere Zahl der getesteten Schüler:innen insgesamt und in den einzelnen Sprachen geschmälert. Andererseits war die Zahl der in Deutsch getesteten Schüler:innen am höchsten (10 192 Schüler:innen, in Englisch war

es weniger als die Hälfte davon). Ganz unterschiedlich war auch die Anzahl der hospitierten Unterrichtsstunden: in Englisch 2 385, in Deutsch bloß 549.

3.1.4 Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Fremdsprachen und anderen Schulfächern

Um die Testergebnisse der Schüler:innen in Fremdsprachen und anderen Schulfächern auf den einzelnen Stufen vergleichen zu können, beschränken wir uns für die weitere Betrachtung auf die Schüler:innen der Klasse 9 der Sekundarstufe 1 (letzte Klasse der Schulpflicht). Die Abbildung 4 zeigt die Testergebnisse der Schüler:innen der 9. Klasse der Grundschule in einigen ausgewählten Fächern, wie z. B. Geschichte, Physik, Chemie, Biologie und Geografie, und zugleich die Testergebnisse der Schüler:innen aus Grundschulen und Gymnasien in L2-Fremdsprache vertreten durch Englisch und in L3-Fremdsprache vertreten durch Deutsch.

Die Testergebnisse in der Abb. 4 zeigen, dass die Erfolgsquote der Schüler:innen in den einzelnen Fächern paarweise nahe beieinander liegen, z. B. bei Physik und Geschichte u. a. Die Verteilung der einzelnen Niveaus ist auch in einzelnen Fächern sehr ähnlich. Z. B. der Anteil der Schüler:innen, die die höchste Punktzahl erreichten, ist in Geographie und Biologie am größten. In Englisch und Deutsch ist er im Gegenteil am niedrigsten. Nach den Ergebnissen der ČŠI (Dvořák, 2023) sind die Merkmale des L2- und L3-Unterrichts im Allgemeinen mit dem Durchschnitt der anderen Unterrichtsfächer vergleichbar (Abb. 4), es wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Dies bestätigt, dass der Unterricht in einer L3-Fremdsprache zu ähnlichen Lernergebnissen führt wie der in der L2-Fremdsprache, und das spricht für die Aufnahme der L3-Fremdsprache in den Lehrplan.

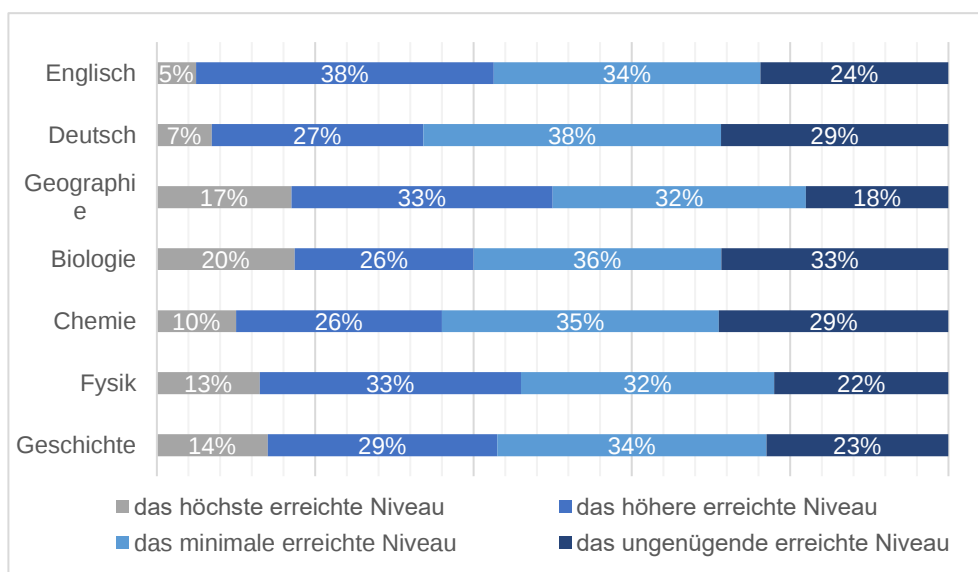


Abb. 4: Unterschiede zwischen Testergebnissen der Schüler:innen in L2-, L3-Fremdsprachen (Grundschulen und Gymnasien) und in ausgewählten Unterrichtsfächern (nur Grundschulen) (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquelle: Novosák et al., 2023:12, Dvořák et al., 2023:41–42)

Der Vergleich der Testergebnisse zeigt also einmal mehr, dass eine weitere Fremdsprache (Deutsch) für die Schüler:innen kein Potenzial für schulisches Versagen und schlechtere Ergebnisse darstellt, sei es L2 (Englisch) oder L3 (Deutsch). Die Schüler:innen sind historisch an den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache in der Grundschule gewöhnt und erzielen vergleichbare Ergebnisse wie in anderen traditionellen Fächern.

3.1.5 Probleme mit der Einschätzung der zeitlichen Tendenzen in den Testergebnissen der Schüler:innen in L3-Fremdsprache (Deutsch) in den Schulen der Sekundarstufe 1

Bei dem Versuch, die zeitliche Entwicklung des Prüfungserfolgs von Schüler:innen bei Tests in der L3-Fremdsprache Deutsch zu beschreiben, stoßen wir auf zwei wesentliche Probleme, deren Auslassung zu Fehlinterpretationen der verfügbaren Daten führt: die Nichtverfügbarkeit der absoluten Daten aus der Erhebung 2017 für die Gymnasien und völlig unterschiedliche Stichprobenumfänge (2017 – 35 741 Grundschüler:innen, 2022 – nur 9 438 Grundschüler:innen). Wenn wir nur die verfügbaren Daten aus den Jahren 2017 und 2023⁸ aus den Grundschulen auswerten (siehe Tabelle 1), würden wir zu dem falschen Schluss und zu dem oft irreführenden Argument des Ministeriums kommen, dass sich die Sprachkenntnisse und Sprachfähigkeiten der tschechischen Schüler:innen der 9. Klasse im Vergleich zum Jahr 2017 eher verschlechtert haben (siehe Abb. 5).

Tab. 1: Daten für die Berechnung der Erfolgsquote beim Testen der Schüler:innen der Grundschulen in Deutsch als L3-Sprache in den Jahren 2017 und 2022 (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquellen: Dvořák et al., 2023:12; ČŠI, 2018:12)

Niveau/Jahr	2017	2022
Gesamtanzahl der Schüler:innen	35 741	9 438
Das höchste erreichte Niveau	0,10	0,07
Das höhere erreichte Niveau	0,18	0,27
Das minimale erreichte Niveau	0,35	0,38
Das ungenügende erreichte Niveau	0,37	0,29

Zwar zeigt die Abbildung 5 einen leichten Rückgang der Misserfolge der Grundschüler:innen auf dem unzureichenden Niveau, leider auch einen Rückgang auf dem höchsten Niveau. Deutlich ist der Anstieg auf dem minimalen und auf dem höheren erreichten Niveau.

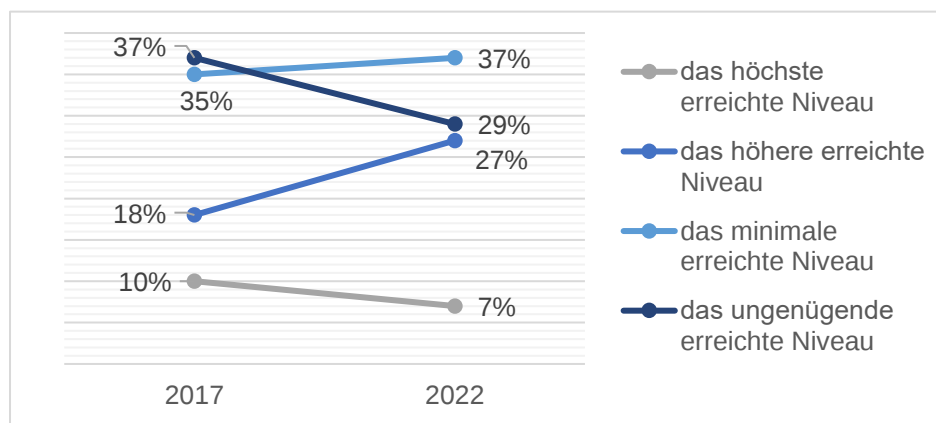


Abb. 3: Entwicklung der erreichten Erfolgsquote beim Testen der Schüler:innen der Grundschulen und Gymnasien in Deutsch als L3-Sprache im Zeitraum 2017–2022 (relative Häufigkeit der Stichprobe)

⁸ Testen der Schüler:innen-Kenntnisse und Fertigkeiten in den 5. und 9. Klassen läuft unregelmäßig höchstens einmal pro Jahr.

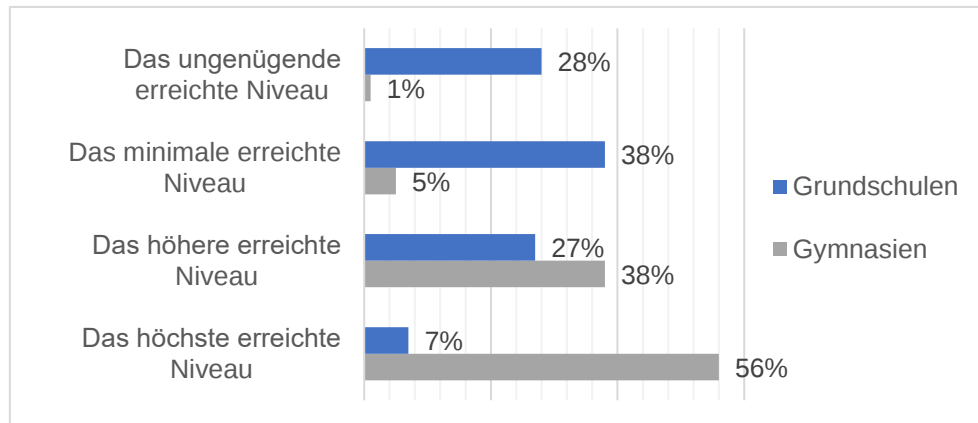


Abb. 6: Unterschiede zwischen Testergebnissen der Schüler:innen in L3-Fremdsprache Deutsch in den Grundschulen und Gymnasien (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquelle: Dvořák et al., 2023:42)

Das Gesamtbild und die tatsächliche Entwicklung der Schüler:innenleistungen wird stark von den Testergebnissen der Schüler:innen an Gymnasien des Jahres 2022 beeinflusst (siehe Abb. 6). Ohne die Verfügbarkeit aller absoluten Daten ist ein objektiver Blick auf die Entwicklung der Schüler:innenleistungen im Laufe der Zeit nicht möglich. In Anbetracht der hohen Erfolgsquote der Schüler:innen des Gymnasiums können wir jedoch auch die allgemeine Erfolgsquote als positiven Trend beurteilen.

3.1.6 Unterschiede zwischen L3-Sprachen in den Grundschulen in Notengebung

Ein häufiges Argument für die Einführung von L3 als Wahlfach sind angeblich schlechtere Noten der Schüler:innen in den Zeugnissen. Die Abbildung 7 zeigt die Unterschiede zwischen den Sprachen nach den Noten im letzten Zeugnis der Schüler:innen in Klasse 9 im Schuljahr 2023/2024.

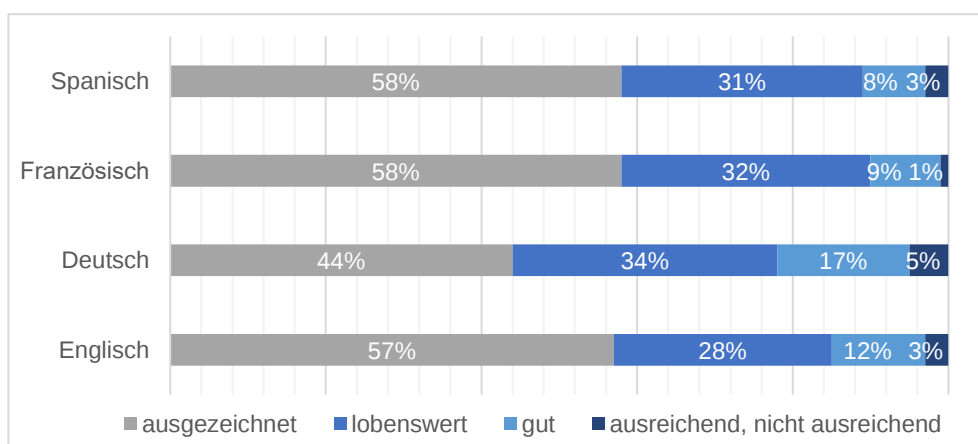


Abb. 7: Unterschiede zwischen L3-Sprachen in Notengebung (Datenquelle: Dvořák et al., 2023:45)

Nach einem visuellen Vergleich der Ergebnisse in den einzelnen Sprachen können wir feststellen, dass es keine markanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Schüler:innen in den einzelnen Sprachen gibt. Diese grobe Schätzung lässt sich auch aus der Tatsache unterstützen, dass die Häufigkeiten der Gruppen von Schüler:innen, die in den einzelnen Sprachen bewertet wurden, signifikant unterschiedlich sind: Englisch 4 437, Deutsch 9 904, Französisch 615 und Spanisch 965 Schüler:innen. In der gesamten Population werden die Unterschiede sicher kleiner. Die Noten in den L3-Fremdsprachen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander und sind daher kein zwingendes Argument für ein Schulversagen der Schüler:innen. Ähnlich wie oben könnte man die Noten in Zeugnissen zwischen L3-Sprachen

und anderen Schulfächern vergleichen. Auch hier gehen wir davon aus, dass es keine signifikanten Unterschiede geben wird.

4. Diskussion

Dies sind nur einige der drängenden Fragen bei der laufenden Revision der RVP ZV. Weitere Überarbeitungen dieses Dokuments sind in den kommenden Jahren zu erwarten. Es ist wünschenswert, die Kontinuität und Qualität der Ausbildung in der Tschechischen Republik zu erhalten. In Bezug auf die Position der Tschechischen Republik in Europa wird die Mehrsprachigkeit als essenziell betrachtet, um die internationale Zusammenarbeit zu stärken und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Daher gewinnt die Diskussion um die Qualität und den Umfang des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung, um die nächste Generation auf eine immer stärker vernetzte Welt vorzubereiten.

Obwohl die statistische Auswertung der beobachteten Daten und der Daten selbst jedoch ihre Grenzen hat, zeigen die Diskussionen über den Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts, konkret des L3-Fremdsprachenunterrichts, in der tschechischen Bildung und wissenschaftliche Ergebnisse, dass die Aufnahme der L3-Fremdsprache als Pflichtfach in den Lehrplan auch fürs weitere nicht in Frage gestellt werden sollte. Daten zeigen, dass weder die erste noch die zweite Fremdsprache das Risiko des Schulversagens verbergen. Deshalb ist es notwendig, diese Tatsachen den Politikern kontinuierlich in Erinnerung zu rufen, denn gute Fremdsprachenkenntnisse sind in einer zunehmend globalisierten Welt für die beruflichen und sozialen Chancen der Schüler:innen entscheidend, was nicht vernachlässigt werden sollte.

5. Schlussfolgerung

Der Artikel hat die laufende Revision des Rahmenbildungsprogramms analysiert und zentrale Kommentare dazu zusammengefasst. Dabei wurden vor allem problematische Ansätze und Aspekte hervorgehoben. Besonders herausfordernd bleiben die Umsetzung des revidierten RVP ZV in der Praxis, die Unterstützung der Lehrkräfte und die Sicherstellung einer einheitlichen Qualität des Bildungsangebots. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Fremdsprachenunterricht gewidmet. Es ist entscheidend, dass weitere Diskussionen und Analysen diese Schwachstellen des RVP ZV adressieren, um langfristig ein modernes und effektives Bildungssystem in der Tschechischen Republik zu gewährleisten, das den Anforderungen der Gesellschaft gerecht wird. Der europäische Trend geht eindeutig in Richtung einer langfristigen Stärkung des Fremdsprachenunterrichts und der Verbesserung der Sprachkenntnisse aller Schüler:innen und Bürger:innen. Wir sind daher überzeugt, dass sich die Tschechische Republik für den richtigen Weg einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach in der Grundschule entschieden hat.

Literaturverzeichnis

- Andrášová, H. (2021/2022). Zrušení povinné výuky dalšího cizího jazyka na základních školách – ukázka (ne)konceptního vyřešení (ne)existujícího problému. *Cizí jazyky*, 65(5), 39–49.
- Baierlová, Š., et al. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. MŠMT*. <https://revize.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>.
- Baierlová, Š., Beran, V., Čápková, M., Dvořák, D., Lněnička, O., Mentlík, P., & Pražák, D. (2024). *Stanovisko části Expertního panelu k naplnění Hlavních směrů revize RVP ZP*. https://www.eduin.cz/app/uploads/2024/12/Stanovisko-Expertniho-panelu-k-naplneni-Hlavnich-smeru_media.pdf.
- Balada, J. et al. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.
- ČŠI. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Tematická zpráva. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%25%99%23%adlohy/Dokumenty/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf.

- Dvořák, D., Mokrý, L., Suchomel, P., Dvořák, J., Tučková, E., Pavlas, T., & Zatloukal, T. (2023). *Výuka dalšího cizího jazyka. Tematická zpráva*. ČŠI. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyuka-dalsiho-ciziho-jazyka_231115.pdf.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & authors of Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- EDUin. (1. 6. 2022). Tisková zpráva: Druhý cizí jazyk na základních školách jako nepovinný? Jaká jsou pozitiva a negativa této změny? <https://www.eduin.cz/clanky/tiskova-zprava-druhy-cizi-jazyk-na-zakladnich-skolach-jako-nepovinny-jaka-jsou-pozitiva-a-negativa-teto-zmeny/>.
- MŠMT. (2024). *NPI ČR spustil veřejnou konzultaci k revizi RVP. Zapojit se může každý* (tisková zpráva). <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/npi-cr-spusti-verejnou-konzultaci-k-revizi-rvp-zapojit-se>.
- Novosák, J., Novosáková, J., Suchomel, P., Zatloukal, T., & Kovář, K. (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023* (1. vyd.). Tematická zpráva. MŠMT. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS_FINAL.pdf.
- Polanská, J. (2024, December 17). K návrhu nového kurikula se nyní kriticky vyjadřují i ti, kteří změnu chtěli, říká učitelka matematiky a členka Expertního panelu pro revizi RVP ZV. *EDUin*. <https://www.eduin.cz/clanky/k-navrhu-noveho-kurikula-se-nyni-kriticky-vyjadruji-i-ti-kteri-zmenu-chteli-rika-ucitelka-matematiky-a-clenka-expertniho-panelu-pro-revizi-rvp-zv/>.
- Statistická ročenka školství. (2024, December 5). Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- Veselý, A., Fischer, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Sáblik, R., Stuchlíková, I., & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+*. MŠMT. <https://msmt.gov.cz/file/51582/>.
- Wagner, J. (2024, December 7). Snaží se MŠMT vyhnat tvůrčí učitele ze školy? *Pedagogické.info*. <https://www.pedagogicke.info/2024/12/snazi-se-msmt-vyhnat-tvurci-ucitele-ze.html>.

