

Editorial

*Geehrte Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen,*

nun ist die Frühlingausgabe unserer Zeitschrift da. Wie auch früher bekommen Sie die Druckversion von „Hallo Deutschlehrer!“ direkt in Ihre Abteilung, diesmal können Sie sie jedoch auch auf unserer neuen Homepage in Ruhe lesen.

Sie erfahren in dieser Ausgabe etwas mehr über unsere Verbandsaktivitäten und die Aktivitäten der anderen Einrichtungen, wie z.B. die des Instituts für Internationale Kommunikation. Sie finden hier auch informative Beiträge zum Deutschunterricht in Polen mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtens auf der Primarstufe. Konkrete Beispiele für praktische Arbeit mit Kindern sollen Ihnen nicht nur als Unterrichtshilfe behilflich sein, sie werden Ihnen vielleicht etwas mehr Mut geben zum kreativen Umgang mit dieser Zielgruppe. Mit diesem Thema wollen wir Sie auch auf die Thematik der Jahrestagung einstimmen, die dieses Jahr in Częstochowa stattfinden wird. Wenn Sie dieses Thema bewegt und wenn Sie mehr dazu erfahren wollen, müssen Sie unbedingt die Tagung in Ihren Terminkalender einschreiben.

Mit echter Freude empfehlen wir Ihnen den äußerst interessanten Text von Professor Anna Wolff-Powęska, die sich mit Geschichte der polnisch-deutschen und der deutsch-polnischen Beziehungen in neuester Zeit auseinandersetzt.

Wir hoffen, dass Sie an allen Texten dieser Ausgabe Spaß haben werden und dass hier jeder etwas besonders Interessantes für sich finden kann.

Die Redaktion

Verbandsarbeit

- ▶ 10 Jahre sind vergangen
Die Radomer Sektion des PDLV feiert ihr Jubiläum
Piotr Rochowski 3
- ▶ Das Treffen der AbteilungsvertreterInnen in Warschau
Danuta Machowiak, Piotr Rochowski 4

Berichte

- ▶ Das IIK Düsseldorf stellt sich vor
Dr. Rüdiger Riechert 7
- ▶ Sztuka, dzieci i język
Jolanta Wardencka-Iwan 9
- ▶ Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis”
Elżbieta Świerczyńska 10
- ▶ Aus der Vergangenheit lernen - die Zukunft gestalten
Bernadeta Kuklińska 12
- ▶ Frühkindliches Fremdsprachenlernen un/effektiv?
Piotr Rochowski 14

Didaktik/Methodik

- ▶ Anbahnung des narrativen Ansatzes im frühen
Fremdsprachenunterricht
Jolanta Gładysz 15
- ▶ Methodische Hinweise zur Arbeit mit narrativen Texten
am Beispiel von „Goldlöckchen und die drei Bären”
Jolanta Gładysz 17
- ▶ Herausforderung DaF für die Grundschulen in Polen
Michael Pfalz 22
- ▶ Zur Bestimmung von Heterogenität am Beispiel
der deutschstämmigen Minderheit im Oppelner Schlesien
Martin Cichon 25
- ▶ Deutschland entdecken
Agnieszka Woźniak 28

Kultur und Geschichte

- ▶ Der interkulturelle Einfluss der deutschen Sprache
aufs Polnische und umgekehrt
Piotr Rochowski 32
- ▶ Co się stało, sąsiedzi?
Anna Wolff-Powęska 36
- ▶ Olsztyn heute – Menschen erzählen.
Ein journalistisches Schreibprojekt von Germanistikstudenten
der Universität Ermland-Masuren 40
- ▶ „Leipziger Schule” Kinder sind Zukunft!
Danuta Machowiak 45

Rezensionen

- ▶ DACHfenster. Przykładowe arkusze egzaminacyjne
Danuta Machowiak 46
- ▶ Direkt. Repetitorium maturalne
Anita Rodziewicz 46
- ▶ Schritte International. Interaktives Lehrerhandbuch DVD
Wioletta Zeliś 47

Sprachecke

- ▶ SPRACHECKE **Sascha Müller** 48

XIII Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbandes findet vom 20. bis zum 23. August 2009 in Częstochowa statt.

Das Motto der Tagung lautet:

„DEUTSCHUNTERRICHT IM PRIMARBEREICH – PERSPEKTIVEN UND CHANCEN“
„WCZESNOSZKOLNE NAUCZANIE JĘZYKA NIEMIECKIEGO – PERSPEKTYWY I SZANSE“

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die Sektion Częstochowa lädt Sie alle sehr herzlich zur Tagung nach Częstochowa ein.
Auf Ihre Anmeldungen warten wir ab Ende Mai. Genauere Informationen ersuchen Sie bitte
ab Mitte Mai auf unserer Internetseite
www.deutsch.info.pl.

Im Namen des Tagungskomitees
Präsidentin der Sektion Częstochowa
Joanna Alina Haładyn

Impressum...

„Hallo Deutschlehrer!“
Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes
Frühlingsausgabe 2009 (28)

Herausgeber:

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego
02-653 Warszawa, Al. Niepodległości 22

Kontaktadresse des Hauptvorstands:

02-777 Warszawa, ul. Przybylskiego 2/9
e-mail: psnjin@deutsch.info.pl

Bezugsmöglichkeit:

Jährlich erscheinen zwei Hefte: die Frühlingsausgabe und die Herbstausgabe. Die Zeitschrift wird gratis an alle Abteilungen für die Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbandes verschickt.

Die Redaktion bedankt sich bei allen Autoren und Einrichtungen für die gebührenfreie Überlassung der Abdruckrechte. Einige Texte wurden von der Redaktion gekürzt. Die Materialien für die Frühlingsausgabe bitte bis Ende Februar und für die Herbstausgabe bis Ende September einsenden.

ISSN 1641-4918

Redaktion:

E. Danuta Machowiak (Chefredakteurin)
machowiak@deutsch.info.pl

Dorota Beszterda
beszterda@deutsch.info.pl

Piotr Rochowski
rochowski@deutsch.info.pl

Bernardeta Kuklińska
kuklinska@deutsch.info.pl

Kontaktadresse der Redaktion:

62-023 Gądko,
Borówiec, ul. Na Uboczu 2

Korrektur:

Hans-Martin Wickert
hansmartin@wp.pl

Redaktionelle Mitarbeit:

Sascha Miller miller@deutsch.info.pl

Gestaltung der Titelseite:

Katarzyna Loga mikro.loga@gmail.com

Satz und Gestaltung:

TINTA usługi wydawnicze
600 607 229, tinta@echostar.pl

Druck:

JM Stefko, printing.pl
62-052 Poznań-Komorniki, ul. Platynowa 19
tel.: (061) 810 00 00, fax: (061) 810 00 02

Foto auf dem Umschlag: iStockphoto

10 Jahre sind vergangen Die Radomer Sektion des PDLV feiert ihr Jubiläum



1989 ist das Jahr der Gründung der PDLV-Sektion in Radom. Aus diesem Anlass veranstalteten unsere Kolleginnen und Kollegen ein festliches Treffen, das am ersten Dezembersamstag des vorigen Jahres stattfand. Dies geschah im gemütlichen Gebäude des frisch renovierten Fremdsprachenlehrerkollegs (Plac Starego Miasta 10). Dort befindet sich der Sitz der Sektion seit ihrer Gründung. Den ersten Vorstand bildeten damals Ewa Turczyńska, Anna Szewczyk, Iwona Rasztabiga, Iwona Jankowska-Rabiega, Maria Mickiewicz. Seit 2002 setzt sich der Vorstand aus Edyta Szczepańska-Palka (Vorsitzende), Agnieszka Ficek (Stellvertreterin), Anna Miturska (Sekretärin), Anna Własiuk (Schatzmeisterin) und Milena Sobania (Vorstandsmitglied) zusammen. Die Sektion zählt heute über 40 MitgliederInnen Vor 10 Jahren waren es 21. „Nicht alle sind aber genug aktiv, nicht alle nehmen an unseren Treffen teil.“, bedauert Edyta Szczepańska-Palka. Ein anderes Problem sei die Aktualisierung ihrer Internet-Seite. Nicht alle polnischen Sektionen können auf ihre Aktivitäten mit Recht so stolz sein, wie die Jubilare. Kaum eine Sektion reist nämlich so oft und weit (12 besuchte Länder!) wie die Radomer. Sie lernen auch gern (Teilnahme an 66 Kursen und Schulungen).

Nach der herzlichen Begrüßung der Tagungsteilnehmer und -gäste mit Wort und Schaumwein stellte die Chefin die Geschichte der Sektion vor. Die multimedialne Präsentation zeigte auch die schönsten Ereignisse im Vereinsleben der dortigen Mitglieder.

Danach folgten kurze Beiträge und Grußworte der Gäste (Vertreter





der Verlage: LektorKlett, WSiP, Wydawnictwo Szkolne PWN und unserer Redaktion).

Nach dem leckeren Imbiss, den die Gastgeberinnen zum Teil selbst vorbereitet hatten, gab es ein Kulturprogramm. Es bestand zum Teil aus Liedern (deutsche Versionen internationalen Hits), die von der Schülerin, Aleksandra Jeżak (Vorbereitung: Agnieszka Ficek, Lehrerin des Czachowski-Lyzeums), dargeboten wurden und einer deutschen Theateraufführung unter dem Titel „Intermedium mit Mozart im Hintergrund“ eines Schülerensembles unter der Leitung von Adam Michałczyk (Lehrer des Chalubiński-Lyzeums). Ein großes Kompliment an alle Schauspielerinnen und Schauspieler dieses Abends sowie ihren Betreuern! Sie sind wirklich begabt.

Als die kulturellen Momente des Jubiläums zu Ende gingen, begann der inoffizielle Teil, d. h. Plaudern beim Kaffee, Erfahrungs- und Meinungsaustausch sowie Besuch der Infostände der Verlage, die ihr aktuelles DaF-Angebot vorstellten. Da es gerade der 6. Dezember war, verteilten sie kleine Geschenke an alle. Auch vom redaktionellen Nikolaus gab es Kleinigkeiten. Die Gastgeberinnen und Gastgeber schenkten uns Jubiläumsbecher als Erinnerung des Festes in Radom. Der morgendliche Kaffee schmeckt daraus echt gut ...

Viele weitere, erfolgreiche Jahrzehnte wünscht Euch, liebe Kolleginnen und Kollegen, die Redaktion!

*Piotr Rochowski
(Fotos: Autor)*

Das Treffen der AbteilungsvertreterInnen in Warschau



Der erste Tag

Am 20. Februar trafen alle Vertreterinnen und Vertreter der Abteilungen auf Einladung der Leiterin Frau Ulrike Drißner in gastfreundlichen Räumen des Goethe-Instituts Warschau

ein. Nach der Begrüßung und Eröffnung sprach die Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbandes Frau Dr. Alina Dorota Jarząbek über die Aktivitäten des Verbandes im vergangenen Jahr. Nach dieser Einführung berichteten die Vertreter und Vertreterinnen der Abteilungen über deren



Erfolge und Misserfolge in dieser Zeit. Allgemein beklagte man sich über die gesunkene Lust der Mitglieder an der Zusammenarbeit und über das mangelnde Interesse an den für die oft mit viel Engagement der Einzelnen organisierten Veranstaltungen in den Abteilungen. Diese Berichterstattungen wurden durch sorgfältig vorbereitete Plakate begleitet, mit denen man sich genau über die Aktivitäten der einzelnen Abteilungen informieren konnte.

Nach dieser Präsentation stellte Frau Drißner ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vor, die die Teilnehmer mit ihren Arbeitsbereichen bekannt gemacht haben. Frau Ostaszewska erinnerte an die weiter bestehende Möglichkeit, Lehr- und Lernmaterialien für die Schulen zu bestellen, Herr Garczyński informierte über seine EDV-Seminare, aber um Näheres zu erfahren muss man die Homepage des Instituts aufsuchen. Herr Degen berichtete über neue Verträge für Delfort Regio; Frau Kuczkowska dagegen berichtete über die wenigen Anträge auf Stipendien (Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji) für die Tagung in Jena, die diesmal nicht ausgenutzt wurden. Herr Pfalz, der sich als Experte für den Primarunterricht vorgestellt hat, schlug vor, auf Anfrage einen Modellunterricht an Schulen vorzustellen. Anschließend erzählte Frau Zaręba mit Unterstützung von Frau Drißner über das Projekt

Deutschwagen. Die Koordinatorin sagte, dass die Idee sei, zu zeigen, wie man den Lernprozess kontinuierlich, von der Grundschule an über das Gymnasium bis hin zum Lyzeum gestalten könne. Näheres darüber kann man auf der Seite www.deutsch-wagen-tour.pl erfahren. Anschließend ermunterte Frau Drißner alle Teilnehmer, die Information über das Projekt weiterzuleiten und auch selbst mitzumachen. Das Treffen im Goethe-Institut verlief in einer freundlichen, aber auch sachlichen Atmosphäre.

Nach der Mittagspause wurde das Treffen der Abteilungspräsidentinnen und -präsidenten im Konferenzraum des Hotels Portos fortgesetzt. Diskutiert wurden die Probleme der Abteilungen und wie man sie lösen kann. Mehrmals wurde unterstrichen, dass es wichtig ist, für gute Stimmung in den Abteilungen zu sorgen und dass die Qualität der Aktivitäten von erstrangiger Bedeutung ist.

Danuta Machowiak

Der zweite Tag

Am zweiten Tag des traditionellen Jahrestreffens präsentierten unsere fördernden Verlage ihr neues DaF-Programm.



Langenscheidt, BC Edukacja, PWN, LektorKlett und WSiP haben in ihren Katalogen neue Schullehrwerke und ein reiches Angebot für Gymnasiasten (alles was angesichts der nahenden Prüfung aktuell ist). Hueber dagegen stellte uns sein „neues Kind“ vor: ein Kindergartenlehrwerk für 4-Jährige. Jeder Verlag lädt uns auf seine Webseiten ein, wo DeutschlehrerInnen Zusatzmaterialien sowie methodisch-didaktische und pädagogische Ratschläge finden können.

Am Ende hatten wir die Möglichkeit, an einem Wortschatzbrettspiel teilzunehmen, das uns Hueber vorstellte.

Die Moderatorin des Treffens, Danuta Koper, wünschte den Verlagen viel Glück in den kommenden „sieben mageren Jahren“ und hofft (wie wir alle) auf weitere fruchtbare Zusammenarbeit.

Nach der Kaffeepause folgten die Evaluation der Zusammenarbeit im Jahre 2008 und Pläne für die Zukunft. Man besprach dabei unsere Schwächen und Stärken. Das Hauptthema der heftigen Diskussion war die Größe unseres Verbandes. „Lieber ein großer Verband oder besser wenige, dafür aber aktivere Mitglieder?“

Nach dem Mittagessen beschäftigten wir uns mit den Aufgaben, die uns im Jahre 2009 erwarten. Die nächste Moderatorin, Alina Dorota Jarząbek, zeigte uns die wichtigsten Termine:

- 19. August: die Generalversammlung des PDLV in Tschenstochau mit der Wahl des Hauptvorstands;
- 20.- 21. August: die gesamtpolnische Tagung des Verbandes in Tschenstochau, zu der alle Mitglieder herzlich willkommen sind;
- 2.- 8. August: die IDT in Jena auch mit ihren Wahlen, nach denen wir die Hoffnung haben, dass unsere Vertretende, Alina Dorota Jarząbek ihre Position in diesem Gremium behält;
- 12. März: das Finale des Deutschwettbewerbs für Gymnasiasten.

Chefredakteurin Danuta Machowiak stellte die veränderte Redaktion unserer Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer!“ vor. Ab 2009 wird das Magazin auf der Internet-Seite des Verbandes als PDF zugänglich gemacht werden.

Auch das WWW selbst bekommt ein neues Gesicht. Wie uns die Web-Masterin Alicja Dabkus erklärte, werden zwei Neuheiten eingeführt:



- Begrenzter Zugang zu einigen Informationen für Nicht-Mitglieder
- Jede regionale Sektion bekommt ihren eigenen Link, den sie individuell aufbauen, moderieren und aktualisieren kann.

Anna Suszał, unsere Schatzmeisterin, gab einen kurzen Jahresbericht über die Finanzen des Verbandes.

Dieser Bericht bildete den Abschluss der Tagung.

Piotr Rochowski



(Fotos: Piotr Rochowski)

Das IIK Düsseldorf stellt sich vor

Unter dem Leitsatz „Die Welt verstehen“ verbindet das Institut für Internationale Kommunikation in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität (IIK Düsseldorf e. V.) Internationalität und Weiterbildung. Als Ausgründung aus der Philosophischen Fakultät an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 1989 entstanden, ist das IIK heute einer der erfolgreichsten hochschulnahen Bildungsanbieter. Das IIK-Sprachenangebot und die Weiterbildungen bilden die Grundlagen für die Internationale Kommunikation, der sich das Institut verpflichtet hat.

Dem Motto „Weiterbildung für Studium und Beruf“ verpflichtet, versteht sich das IIK als Partner der Universität Düsseldorf und als Mittler zwischen Hochschule und Wirtschaft. Das IIK ist als eingetragener Verein eine Non-Profit-Organisation, sprich ein gemeinnütziger Bildungsanbieter. Neben der Förderung von Internationalisierung im Bildungsbereich hat das IIK vor allem das Ziel, als Weiterbildungsdienstleister das Angebot an kommunikativen Schlüsselkompetenzen auszubauen.

IIK-Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind motivierte Lernende, die eine akademische Ausbildung anstreben oder bereits über einen akademischen Bildungshintergrund verfügen und eine hohe Abschluss- bzw. Leistungsmotivation haben. Dadurch positioniert sich das IIK gegenüber anderen Bildungsinstituten offen in einem hohen Bildungsmilieu.

Als Bildungsdienstleister verpflichtet sich das IIK ethischen Grundsätzen und einem Verantwortungsbewusstsein sowie wertorientiertem Handeln in der Weiterbildung.

IIK-Angebote – Praxisnahes und lebenslanges Lernen

Das IIK Bildungsangebot zeichnet sich durch die Orientierung an Wissenschaft und Wirtschaft aus. IIK-Teilnehmende profitieren von den neuesten Ergebnissen aus der universitären Forschung, angepasst an den Beruf. IIK Sprachkurse und Seminare führen durch ein hohes Lerntempo und durch kleine Gruppengrößen zum Erfolg und bieten lebendiges und effektives Lernen. Das IIK begleitet die Teilnehmenden in ihren gewünschten Lern- und Veränderungsprozessen und will damit auch dem eigenen Anspruch an Professionalisierung und Fortschritt gerecht werden.

IIK-Dozenten

Die Dozenten sind didaktisch geschult, verfügen über akademische Bildungsabschlüsse und ausführliche Berufserfahrung. Sie binden ihre Erfahrungen als Trainer und Lehrende in Wissenschaft und Wirtschaft mit in die IIK-Seminare ein. Auch die IIK-Dozenten bilden sich weiter und können dadurch den neuesten didaktisch-methodischen Anforderungen entsprechen.

Referenzen – Wer sind die IIK-Partner?

Das IIK ist heute eine der erfolgreichsten hochschulnahen Ausgründungen im Bildungsbereich und gilt sowohl deutschlandweit als auch international als Kompetenzzentrum für Kommunikation. Schüler, Studenten, Berufstätige und Firmen aus dem In- und Ausland fragen die IIK-Sprach- und Kommunikationstrainings nach. Zu unseren internationalen Großkunden gehören europäische Firmen und Konsulate, Schulen und Hochschulen aller Kontinente, Organisationen und Institutionen wie der DAAD oder der PAD. Das IIK ar-



beitet in den Weiterbildungsbereichen eng mit den entsprechenden Instituten der Hochschule Düsseldorf zusammen, um dem eigenen Anspruch an Professionalisierung und Fortschritt gerecht zu werden. Das IIK ist Mitglied im Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) und der Geschäftsführer des IIK, Dr. Matthias Jung, ist u. a. im Vorstand des FaDaF und im Beirat der Bildungsmesse „Sprachen und Beruf“ tätig. Seit 2008 ist das IIK Düsseldorf auch förderndes Mitglied des Polnischen Deutschlehrerverbandes.

Sprachkurse und Prüfungen Deutsch als Fremdsprache

Egal ob Anfänger, Fortgeschrittene oder „Profis“, das IIK Düsseldorf bietet Kurse für alle Niveaustufen. Bei uns lernen Sprachschüler und Studenten nicht nur die Grammatik und Rechtschreibung, sondern auch freies und natürliches Sprechen. Darüber hinaus erweitern sie ihren Wortschatz, verbessern ihre Aussprache und trainieren Hör- und Leseverständnis. Die Unterrichtssprache ist von Beginn an Deutsch.

Kern des Deutschprogramms sind die 4-wöchigen Intensivkurse, unterteilt in 10 Niveaustufen, wobei der Einstieg ganzjährig möglich ist.

Intensivkurse bedeuten:

- 100 Unterrichtsstunden pro Kurs
- 5 Unterrichtsstunden täglich (von Montag bis Freitag)
- 10 Niveaus von Grundstufe bis Oberstufe (entsprechend den Niveaus A1 bis C1 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen – jede Niveaustufe wird also nochmal in zwei Sprachkursniveaus differenziert)
- Kursbeginn auf allen Niveaus 12-mal im Jahr
- Abschlussprüfung mit IIK-Zertifikat oder anderen Zertifikaten möglich
- 10 bis maximal 18 Teilnehmer pro Kurs
- Training von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben auf Hochschulebene
- Hausaufgabenbetreuung
- Orientierung an den Anforderungen von Zertifikat Deutsch, TestDaF und dem neuen DSH-Format
- Freier Internetzugang
- Umfangreiches Kultur-, Sport- und Freizeitprogramm
- Teilnehmer aus über 90 Ländern in 2008

In Kleingruppen mit 5-9 Teilnehmern bereiten wir Teilnehmer in unseren Premiumkursen optimal auf ihre Studien- und Berufsziele in Deutschland vor. In weniger als 8 Monaten erreichen sie als Anfänger TestDaF-Niveau 4. Der Unterricht findet von Montag bis Freitag immer vormittags statt. Teilnehmer in Premiumkursen profitieren weiter von Zusatzleistungen wie unserem Tutorenprogramm oder unserem integrierten DUO/E-Learning Angebot.

Neben den allgemeinsprachlichen Kursen und Prüfungen Deutsch bietet das IIK seit zwanzig Jahren auch ein

umfangreiches Programm Wirtschaftsdeutsch / Deutsch für den Beruf an. Neben Sprachkursen kann man sich hier auch auf die Prüfung WiDaF vorbereiten und sie im Anschluss an einen Kurs ablegen.

Zu den Prüfungen Zertifikat Deutsch (ZD), DSH, TestDaF und WiDaF bietet das IIK eigene Prüfungstrainings an, die auf die jeweiligen Prüfungsformate vorbereiten. Die Prüfungsvorbereitungskurse können direkt zusammen mit der jeweiligen Prüfung gebucht werden. Übrigens:

das IIK schreibt jedes Jahr drei Stipendien für vierwöchige Sprachkurse DaF oder Wirtschaftsdeutsch im September aus. Teilnahmeschluss für 2009 ist der 31. Mai 2009 – alle Infos finden Sie auf unserer Webseite.

Angebote für Partner

Alle Sprachkurs- und Prüfungsangebote können immer aktuell auf den Webseiten des IIK Düsseldorf e. V. eingesehen werden: <http://www.iik-duesseldorf.de>

Für unsere Partner weltweit bieten wir aber auch spezielle Programme wie ein- oder zweiwöchige Schülersprachreisen oder spezielle Konditionen für Studentengruppen an. Die Programminhalte inkl. Freizeit- und Kulturprogramm werden detailliert nach den Wünschen der entsendenden Schule oder Hochschule abgesprochen und zusätzlich profitieren alle Partner des IIK von besonders günstigen Konditionen. Ansprechpartner für alle Fragen zu Gruppenreisen und Angeboten ist Dr. Rüdiger Riechert – E-Mail: rieichert@iik-duesseldorf.de

Fortbildungen Deutsch als Fremdsprache und Stipendien

Neben den Sprachkursen ist der Fortbildungsbereich der zweite wichtige Arbeitsbereich des IIK Düsseldorf. Die didaktisch-methodischen Trainings für Deutschlehrkräfte sind aus der Praxis für die Praxis gestaltet. Erfahrene IIK-Fortbildner/Innen erarbeiten mit Ihnen direkt einsetzbare Unterrichtskonzepte, geben Tipps für eine sinnvolle Integration neuer Medi-

en und lassen sich in Hospitationsstunden über die Schulter schauen.

WICHTIG: Für alle Fortbildungen können EU-Stipendien über die Programme Comenius und Grundtvig beantragt werden – mehr Infos: <http://www.iik-duesseldorf.de/fortbildungen/stipendien/>

Das Fortbildungsprogramm lässt sich in drei inhaltliche Bereiche einteilen: E-Learning, Didaktik-Methodik mit Unterrichtspraxis und Wirtschaftsdeutsch. Im Folgenden erhalten Sie einen kurzen Überblick über die Fortbildungstypen.

• E-Learning und Web 2.0 im Deutschunterricht

In den einwöchigen Kursen vermitteln wir methodisch-didaktische Anregungen zum Einsatz des Internet im Deutschunterricht auf allen Bildungsstufen von der Schule bis zur Universität. In den Workshops, die im stetigen Wechsel fachlichen Input mit der Anwendung des Gelernten in eigenständigen Arbeitsphasen verbinden, hat jeder Teilnehmer durchgehend einen eigenen PC-Platz zur Verfügung. Wichtige Themenfelder der Fortbildungen sind

- Umgang mit aktueller Standardsoftware
- Suchstrategien für die effiziente Nutzung von Webressourcen
- Formen der Diskussion und Weiterbildung über das Internet
- aktuelle Entwicklungen rund um das webbasierte Sprachenlernen mit Lernplattformen, Online-Tutorierung und virtuellen Klassenräumen.

• Methodik und Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache

Produkt- und handlungsorientierter DaF-Unterricht ist das zentrale Thema in mehreren IIK-Fortbildungen, die sich entweder an Kolleginnen und Kollegen in der Erwachsenenbildung oder im Schulbereich wenden.

- Die einwöchige Fortbildung „Unterrichtspraxis DaF in der Erwachsenenbildung“ bietet neben Seminaren zu aktuellen Unterrichtsthemen- und konzepten auch integrierte





Hospitationen in studienvorbereitenden Kursen Deutsch als Fremdsprache und Wirtschaftsdeutsch auf den Niveaus A1 – C1.

- In der zweiwöchigen Fortbildung „Schule erleben: Deutsch vermitteln – Deutschland entdecken“ können Lehrkräfte aus dem Sekundarschulbereich in Düsseldorf Gymnasien hospitieren und in IIK-Workshops fertige, vor Ort einsetzbare Unterrichtsmaterialien erstellen. Außerdem ergänzt ein umfangreiches kulturelles Programm diese Fortbildung.
- An Teilnehmer sowohl aus dem Schulbereich wie aus der Erwachsenenbildung richtet sich die einwöchige Fortbildung „Methodenkurs Deutsch als Fremdsprache“. In zwei Modulen werden zuerst Workshops zu kreativer Unterrichtsgestaltung, zu Methoden des handlungsorientierten Arbeitens und Tipps für kurzfristige Unterrichtsplanungen gegeben. Im zweiten Modul steht das Thema „Projektorientiertes Lernen“ im Focus mit Workshops zur Organisation und Durchführung von Projekten mit und ohne Internet-Unterstützung.

• **Wirtschaftsdeutsch: Unterrichtskonzepte und Fachwissen**

Einen Schwerpunkt in den Fortbildungsprogrammen des IIK bildet seit vielen Jahren der Bereich berufsorientiertes Deutschlernen. Mit dem Forum Wirtschaftsdeutsch, der Kommentierten Webliographie und dem dazugehörigen E-Mail-Infobrief (www.wirtschaftsdeutsch.de) hat das IIK-Team seit 1997 eigene Unterrichtshilfen im Internet konzipiert. In den Fortbildungen wird neben Seminaren, Workshop-Angeboten, Unternehmensbesichtigungen u. a. auch die Integration dieser Unterrichtshilfen in die tägliche Unterrichtspraxis eingeübt.

IIK-Internetportale zum Deutschlehren und –lernen

Bereits seit 1996 beschäftigt sich das IIK Düsseldorf mit sinnvollen didaktischen Anwendungsmöglichkeiten des Internet für das Fremdsprachenlernen. Im Jahr 1997 wurden die ersten beiden großen Portale zum Deutschlehren und –lernen ins Netz gestellt:

www.deutsch-als-fremdsprache.de

www.wirtschaftsdeutsch.de

In beiden Portalen finden Sie kostenlos nutzbare Unterrichtsmaterialien, Foren für Lerner, in denen sie E-Mail-Partner suchen können, aber auch Fachforen für Lehrkräfte, in denen es um methodische Fragen geht oder auch um Belange des Arbeitsmarktes für Deutschlehrkräfte. Sie können kostenlose E-Mail-Infobriefe abonnieren, um sich monatlich auf den aktuellen Stand in der weltweiten DaF-Szene zu bringen oder in Übungsdatenbanken nach passenden Übungen für Ihren Unterricht suchen.

Von 2003 bis 2006 war das IIK Düsseldorf Partner in einem europäischen Netzwerk für Lehrkräfte und Experten im Bereich Deutsch als Fremdsprache: www.daf-netzwerk.org

Nach dem Ende der Förderung durch die Europäische Union im September 2006 führt das IIK Düsseldorf das DaF-Netzwerk auf eigene Kosten weiter. Mehr als 1.400 Lehrkräfte und Bildungsexperten haben sich dort als Mitglieder registriert. Sie finden hier im Schulunterricht erprobte Unterrichtsdossiers aus ganz Europa sowie eine Übersicht europäischer Fremdsprachenprojekte. Aus Polen war übrigens das Gdańskie Liceum Autonomiczne (GLA) Partner im DaF-Netzwerk.

Wie bei den beiden anderen Portalen des IIK Düsseldorf sind auch im DaF-Netzwerk alle Angebote grundsätzlich kostenlos.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie die Webseiten des IIK Düsseldorf für Ihren Unterricht nutzen würden. Vielleicht können wir ja auch den einen Kollegen oder die andere Kollegin zu einer Fortbildung in Düsseldorf begrüßen – oder Sie nehmen wegen einer Sprachreise mit ihren Schülern oder Studenten Kontakt mit mir auf. So oder so freuen wir uns auf eine enge Zusammenarbeit mit dem Polnischen Deutschlehrerverband.

Dr. Rüdiger Riechert

Fortbildungen und Partnerbetreuung IIK Düsseldorf

(Fotos: IIK Düsseldorf)



JOLANTA WARDENCKA-IWAN

NAUCZYCIELKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ NR 28 W GLIWICACH

GRZEGORZ-IWAN@NEOSTRADA.PL

Myślę, że na samym początku warto się zastanowić nad tym, czym jest w ogóle sztuka. Na to pytanie nie ma jednej właściwej odpowiedzi, gdyż dla każdego z osobna oznacza ona zupełnie coś innego. Dla współczesnej młodzieży sztuką są bohomyzy na murkach i ścianach budynków, natomiast dla studenta historii prawdziwym dziełem sztuki będzie niewątpliwie obraz o tematyce batalistycznej. Sztuka jest efektem przeróżnej twórczości artystycznej, jest odzwierciedleniem myśli i emocji artysty. Literaturę, rzeźbę, malarstwo, muzykę i przedstawienia teatralne bez większych obaw można zaklasyfikować do sztuki. Śmiało można stwier-

dzić, iż ludzie lubią obcować ze sztuką, a najlepszym tego przykładem będą tłumy osób na różnego rodzaju koncertach. Sztuka jest nieodzownym elementem naszej codziennej egzystencji.

Dzieci z całą pewnością uwielbiają sztukę. Będąc wieloletnią nauczycielką języka niemieckiego przekonałam się o tym nie raz. Sama jestem miłośniczką niejednego gatunku sztuki, a w czasach studenckich próbowałam swych sił w zespole pieśni i tańca jak i w pisaniu poezji. Jedenaście lat temu gospodarze szkoły, w której pracuję zapytali nauczycieli, czy można by zorganizować ja-

Sztuka, dzieci i język

kiś konkurs międzyszkolny, z którego bylibyśmy znani w środowisku. Pomyślałam wtedy, że śpiew to dobra forma. Podzieliłam się propozycją zorganizowania Festiwalu Piosenki Niemieckiej i Angielskiej z koleżankami. Wszyscy uznali, że to dobry pomysł. Cała szkoła zabrała się wtedy do organizacji Festiwalu. Dzieci z chęcią zgłaszały się do występów, ponieważ taka forma im bardzo odpowiadała. Nawet uczniowie o niewielkim talencie chcieli się wykazać. Każdy pomagał jak potrafił. Po kilku latach Festiwal zdobył takie uznanie, że pytani jesteśmy o to, kiedy się odbędzie i czy można w nim uczestniczyć. W zeszłym roku wszyscy nauczyciele języków obcych z naszej szkoły zastanawiali się nad nową formą sztuki, którą można by wykorzystać w procesie nauczania. W szkole podstawowej, w której uczę największą popularnością cieszą się konkursy plastyczne, ale i przedstawienia teatralne bajek obcojęzycznych. Nasi uczniowie chętnie uczestniczą w różnego rodzaju konkursach, dlatego też ogłosiliśmy pierwszy konkurs na ilustrację do bajki niemiecko- lub anglojęzycznej. Efekty pracy uczniów przerosły nasze najśmielsze oczekiwania. Przesłano nam prawdziwe dzieła sztuki. Nawet dla wybitnych koneserów nie lada problemem okazało się wybranie najlepszych prac. Ulubioną formą samorealizacji dziecka jest także sztuka teatralna, uczniowie bardzo

chętnie uczestniczą w takich przedsięwzięciach. Należy jednak pamiętać, by właściwie dopasować możliwości językowe dziecka i poziom zaawansowania w języku obcym do granej roli. Na szczęście jest mnóstwo materiałów dla nauczycieli języków obcych, które można wykorzystać w dziedzinie teatralnej. Bacznie obserwuję poczynania nauczycieli języka niemieckiego z innych szkół, którzy organizują różne konkursy językowe. Wówczas przygotowuję swoich uczniów do najciekawszych konkurencji. Największą nagrodą dla nauczyciela i ucznia są wyróżnienia, a także nagrody w postaci zajętego miejsca na podium. Plakat na dany temat, konkurs kołęd, czy poezji są właśnie tymi propozycjami, na które moi uczniowie czekają. Wystarczy tylko dobra obserwacja uzdolnionych wychowanków i niewielka zachęta ze strony nauczyciela, by stworzyć prawdziwe dzieło.

Obserwując zapał i efekty pracy dzieci wierzę, że sztuka odgrywa ważną rolę, (kto wie czy nie najważniejszą) w nauce języka obcego u dzieci w wieku szkolnym. Dlatego gorąco zachęcam wszystkich nauczycieli do wykorzystania sztuki, jako pomocniczej metody w nauczaniu. Tworzenie sztuki uczy, rozwija i niewątpliwie przynosi wiele satysfakcji nie tylko twórcom, ale też odbiorcy.

Drogie Koleżanki i Koledzy!

Pragniemy poinformować Was, iż w styczniu 2009 powstało Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis”.

Celem naszego Stowarzyszenia jest:

1. Szerzenie idei nauczania dwu- i wielojęzycznego
2. Dbanie o wizerunek dwujęzyczności w Polsce
3. Inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania oraz doskonalenia metod nauczania dwu-, i wielojęzycznego.
4. Współpraca i wymiana doświadczeń między osobami zainteresowanymi ideą dwu-, i wielojęzyczności.
5. Ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się oraz nauczania dwu-, i wielojęzycznego.
6. Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów oraz współpraca z ośrodkami nauczania dwujęzycznego na świecie.
7. Zrzeszenie i reprezentowanie środowisk związanych z nauczaniem dwujęzycznym.
8. Szkolenie nauczycieli oraz wspieranie jakości realizacji etapów dwujęzyczności.

Stowarzyszenie obejmuje wszystkie języki, w których obecnie odbywa się w Polsce nauczanie dwujęzyczne:

- angielski
- hiszpański
- niemiecki
- rosyjski
- francuski

Jesteśmy jednak otwarci także dla nauczycieli innych języków, którzy chcieliby poszerzyć swoje umiejętności, a tym samym poszerzyć ofertę szkoły.

Do naszego Stowarzyszenia zapraszamy nauczycieli nie tylko języka obcego, ale także nauczycieli przedmiotów (wszystkich!). Zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe to najnowocześniejsza metoda edukacji, a jednocześnie jedna z najskuteczniej przygotowująca młodzież do funkcjonowania w nowoczesnej Europie.

Jesteśmy w trakcie rejestracji naszego Stowarzyszenia w sądzie i mamy nadzieję, że już na łamach następnego numeru „Hallo Deutschlehrer!” będziemy mogli po-

informować Was o wpisaniu nas do Krajowego Rejestru Sądowego.

Prosimy wszystkich nauczycieli czytających „Hallo Deutschlehrer!” o poinformowanie swoich dyrektorów i rady pedagogiczne o możliwości otworzenia klas dwujęzycznych, a nauczycieli o zainteresowanie się zintegrowanym nauczaniem językowo-przedmiotowym (CLIL).

Zainteresowanych odsyłamy do 26 numeru Hallo Deutschlehrer! (Frühling 2008), który w całości był poświęcony nauczaniu dwujęzycznemu oraz do strony www.codn.edu.pl, gdzie można obejrzeć krótki film o nauczaniu dwujęzycznym. A na stronie www.e-learning.codn.edu.pl/szkolenia/szkolenie3/ można zasięgnąć rady, jak założyć klasy dwujęzyczne. To nie jest wcale takie trudne.

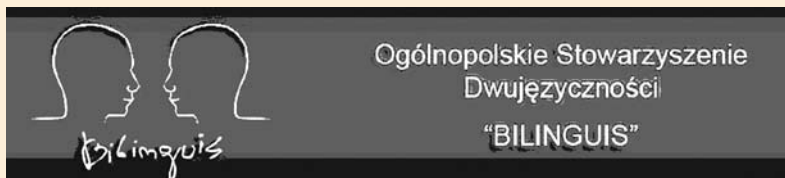
Mamy nadzieję, że uda nam się wkrótce zorganizować ogólnopolski zjazd, na którym będziemy mogli szerzej poinformować o CLILu i możliwościach jego rozwoju w polskiej szkole.

Jednocześnie chcemy poinformować, że ze strony www.goethe.de/dfupolen można bezpłatnie ściągnąć pierwszą część kompletu ćwiczeń w języku niemieckim do sześciu przedmiotów (historia, geografia, biologia, chemia, matematyka i fizyka). Każdy z zeszytów ma ok. 100 stron ćwiczeń. Część pierwsza przeznaczona jest dla klas pierwszych. Mamy już gotową część drugą. Mamy nadzieję, że i ona wkrótce będzie dostępna na wymienionej stronie.

Pozdrawiamy serdecznie czytelników Hallo Deutschlehrer i zapraszamy do odwiedzenia naszej tymczasowej strony www.bilinguis.edu.pl gdzie można znaleźć pierwsze informacje na nasz temat (statut, władze itp.).

W imieniu władz OSD „Bilinguis”

Elżbieta Świerczyńska
(z-ca dyrektora VIII LO w Łodzi
ds. klas dwujęzycznych 1998-2008)



SPOHN'S HAUS w Kraju Saary

- To jedyna taka szkoła ekologiczna w Europie. Położona na granicy niemiecko – francuskiej w Gersheim, w rezerwacie biosfery Bliesgau.
- Jej drzwi są przez cały rok otwarte dla uczniów z Niemiec, Polski i Francji, którzy w specjalnie przygotowanych programach edukacyjnych uczą się poznawać środowisko jako całość, na którą składa się człowiek, otaczająca go przyroda i kultura.
- Młodzi ludzie uczą się ekologii wypiekając chleb, pracując w gospodarstwie hodowli owiec, dojąc krowy, pozyskując miód, poznając „głosy” lasu, rośliny w rezerwacie przyrody w gminie Gersheim. Przyjaźnie, które zawiązały się w wyniku europejskich spotkań młodzieży w tym ośrodku to już reguła.
- Opiekunowie tam zatrudnieni mówią po francusku, angielsku, polsku i oczywiście po niemiecku.
- Za projekt edukacji ekologicznej Spohn's Haus został odznaczony już po raz trzeci z rzędu nagrodą UNESCO.
- SPOHN'S HAUS to także centrum europejskiego partnerstwa szkół.
- Gersheim jest miastem partnerskim dla Bazancourt w Champagne (Francja) i Porąbki w województwie Górny Śląsk. Szczególnie intensywne europejskie kontakty utrzymują również dwa zaprzyjaźnione regiony: Kraj Saary i województwo Podkarpackie.



Drodzy Rodzice, drodzy Uczniowie,

dzięki dobremu partnerskim kontaktom pomiędzy Krajem Saary i Województwem Podkarpackim, organizujemy od kilku lat w Ekologicznej Zielonej Szkole w miejscowości Gersheim, tuż na granicy niemiecko – francuskiej, obóz językowy dla młodzieży (13 – 18 lat). Młodzież polska spotyka się z rówieśnikami z Niemiec, biorąc udział we wspólnych przedsięwzięciach.

Obóz stanowi idealną okazję do spędzenia wakacji w Niemczech, wspólnie z młodzieżą niemiecką, pogłębienia znajomości języka niemieckiego, podczas ciekawych zajęć oraz zwiedzenie ciekawych miejsc, takich jak Paryż, Strasburg, Trewir.

Ze względu na duże zainteresowanie naszym obozem, oferujemy w tym roku dwa turnusy :

od 12 lipca do 25 lipca oraz od 26 lipca do 8 sierpnia.

W ciągu najbliższych tygodni przygotowany zostanie szczegółowy program dwutygodniowego pobytu. Polska młodzież przedpołudniem spędzać będzie w małych grupach na intensywną naukę języka niemieckiego. Popołudniami realizowany będzie ciekawy program z udziałem młodzieży niemieckiej.

Gersheim to gmina licząca sobie 8.000 mieszkańców oraz 9 wsi. Leży w malowniczej okolicy, tuż na granicy niemiecko – francuskiej. (www.gersheim.de)

Polskiej młodzieży podczas podróży nowoczesnym autokarem oraz na miejscu, towarzyszyć będą doświadczeni nauczyciele – opiekunowie.

Ekologiczna Zielona Szkoła Spohn's Haus (www.Spohnshaus.de) to nowoczesny ośrodek, posiadający wygodne zaplecze mieszkalne oraz własną stołówkę. To miejsce spotkań o charakterze międzynarodowym, wyróżnione już trzykrotnie przez UNESCO.

Cena wynosi 1690 złotych i obejmuje :

- 40 godzinny kurs języka niemieckiego
- zajęcia popołudniowe z udziałem młodzieży niemieckiej (pływanie, wędrowki, zajęcia sportowe, itp.) pod okiem niemieckich i polskich opiekunów
- program turystyczny na terenie Kraju Saary
- dodatkowy program turystyczny : wycieczki do Paryża, Strasburga i Luksemburga
- 14 – dniowy pobyt, wraz z wyżywieniem w Ośrodku Spohn's Haus
- koszty ubezpieczenia
- koszty przejazdu

Za dodatkową opłatą młodzież może wziąć udział w :

- spływie kajakowym
- rajdzie konnym

Patronat : Konsul Honorowy RFN w Rzeszowie
Uwaga : możliwość uzyskania dofinansowania z zakładu pracy

Kontakt oraz dodatkowe informacje :
Magdalena Drozdowska, Biuro Konsula Honorowego Niemiec w Rzeszowie,
tel.: 0 600 606 217
konsul@asklepios.pl, spohnshaus@gmail.com
we wtorek od 9.00 do 15.30 oraz w czwartki od 12.00 do 15.30 także pod numerem telefonu : 017 850 37 06

www.spohnshaus.de

SPOHN'S HAUS
Ökologisches Schullandheim Gersheim

HANS BOLLINGER



SPOHN'SHAUS:

- Współtwórca i dyrektor międzynarodowego ekologicznego ośrodka edukacyjnego SPOHN'S HAUS

MUZYKA:

- Muzyk i zarazem nauczyciel muzyki oraz religii
- Koncertował w Niemczech i w Polsce
- Nagrał wiele płyt
- Prowadził i prowadzi wiele warsztatów muzycznych dla nauczycieli w Polsce

DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNA:

- Wieloletni dyrektor Gesamtschule w Gersheim.
- Od 1996 organizator i opiekun trójnarodowego projektu kulturalnego „Begegnungen auf der Grenze- Rencontres a la frontières - Spotkania na granicy”
- Organizator wielu imprez i spotkań kulturalnych z polskimi artystami, muzykami i pisarzami
- Inicjator i organizator Tygodnia Europejskiego „Europa-woche”
- Inicjator licznych partnerstw szkół pomiędzy województwem podkarpackim a Krajem Saary

ODZNACZENIA:

- Za swoją międzynarodową działalność mającą na celu likwidowanie barier i uprzedzeń między narodami, za ich przyjazną współpracę na polu oświaty i kultury został odznaczony przez Prezydenta Niemiec, Horsta Köhlera w roku 2008 Orderem Zasługi Republiki Federalnej Niemiec
- Odznaczony Orderem Zasługi Rzeczypospolitej Polski

EUROPAWOCHE – TYDZIEŃ EUROPEJSKI

SPOHN'S HAUS to również spotkania „na granicy”.

„Europa jest po drodze” – tak brzmi w tym roku motto Tygodnia Europejskiego organizowanego w Spohn's Haus. Od 03. – 10. V ośrodek stanie się centrum Europy, przyjmując młodzież pięciu narodowości wraz z ich opiekunami. Przybędą tu również liczni, międzynarodowi goście reprezentujący świat polityki i kultury. Wzorem lat ubiegłych młodzież będzie uczestniczyła w licznych dyskusjach z politykami, a czas wolny wypełni bogaty i różnorodny program artystyczny

Ośrodek Spohn's Haus ufundował dla zwycięzcy konkursu języka niemieckiego dla gimnazjów, organizowanego przez PSNJK wyjazd na obóz językowy w Gersheim



KUKLIŃSKA BERNADETA
DEUTSCHLEHRERIN AM V. LYZEUM NAMENS GEMEINSAMES EUROPA IN OLSZTYN

Aus Vergangenheit lernen – die Zukunft gestalten

In Vlotho an der Weser, am Rande des Weserberglandes in landschaftlicher reizvoller Umgebung, befindet sich das Gesamteuropäische Studienwerk (GESW) – eine europäische, Bildungs- und Begegnungsstätte in freier Trägerschaft für Jugendliche und Erwachsene aus West-, Mittel- und Osteuropa. Das GESW gehört zu den Bildungsstätten in Deutschland und arbeitet neben allgemeinpolitischen Themen vor allem an solchen, die die Zusammenarbeit mit Europa betreffen. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Vorträge, Lernzirkel und Workshops vertiefte Einblicke in die deutsch-polnischen Entwicklungen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gewinnen. So erfahren sie Wissenswertes über die deutsch-polnische Geschichte, aber auch über die Entwicklung der europäischen Zusammenarbeit und über die aktuellen Fragen der europäischen Integration.

Zum vierten Mal haben die SchülerInnen des V. Lyzeums mit dem Namen ‚Gemeinsames Europa‘ eine Woche lang an einem deutsch-polnischen Seminar teilgenommen. In den Workshops standen aktuelle deutsch-polnische Themen, die das Leben der Jugendlichen unmittelbar betreffen, im Vordergrund. Viele SchülerInnen in dieser Gruppe lernten erst seit zwei Jahren Deutsch, aber die Sprache war hier kein Problem, weil alle Workshops simultan übersetzt wurde.

Die SchülerInnen haben in folgenden Workshopgruppen gearbeitet:

- AG 1 Geschichte, Gegenwart und Zukunft Landeskunde Polen und Deutschland
- AG 2 Jugend und Werte in PL und DE im Wandel
- AG 3 Leben an der Grenze – deutsch-polnische Beziehungen in Karikaturen (Geschichte, Gegenwart und Zukunft)
- A 4 Redaktionsteam – Seminar-Dokumentation

Wie gut sich die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen in Europa auskennen, konnten sie anhand eines Fragebogens herausfinden (u. a. geht es um die Frage: „Welche europäische Hauptstadt hat die höchste Quote an Taschendiebstählen?“ – in Frage kommen Berlin, Warschau, Rom, Brüssel*). Besonders gut hat den SchülerInnen das Quiz in acht Etappen „Lerne Europa kennen!“ gefallen.

Die Arbeit in gemischten deutsch-polnischen Gruppen beruhte auf der Erstellung von Texten, Umfragen, Karikaturen, Collagen, Präsentationen und Blogs.

Bei allen Aktivitäten und Arbeitsgruppen wurde darauf geachtet, dass sowohl polnische als auch deutsche SchülerInnen in einem Team zusammenarbeiten, um so das gegenseitige Kennenlernen und den Umgang miteinander zu pflegen und zu fördern.

Die Ergebnisse wurden im Plenum präsentiert und die Ergebnisse der Workshops wurden diskutiert.

Ein interessantes Bild der Jugend in Polen und Deutschland zeigten die Ergebnisse der Arbeit zum Thema „Werte in Polen und in Deutschland“. Vor zwei Jahren haben die nationalen Gruppen getrennt gearbeitet und die Texte wiesen sehr deutlich auf die Probleme der jungen Menschen in beiden Ländern hin.

Text der polnischen Schüler (2006)

Wer bist du?
Europäer.
Was ist dein Zeichen?
Brücke und Tor.
Wo lebst du?
In der Fremde.
In welchem Land?
Im Land, in dem ich arbeiten kann.
Was bedeutet die Erde für dich?
Meine Zukunft.
Wie wurde sie gewonnen?
Um zu überleben.
Liebst du sie?
Aber welche?
Und woran glaubst du?
Ich glaube an mich.
Was bist du für Polen?
Steuern.
Was bist du Polen schuldig?
Wohl nichts.....

Text der deutschen Schüler (2006)

Wer bist du?
Ich bin ich..
Was ist dein Zeichen?
Ich habe kein Zeichen

Wo lebst du?

Bei meiner Mutter.

In welchem Land?

In Deutschland.

Was bedeutet die Erde für dich?

Leben und Arbeit.

Wie wurde sie gewonnen?

Durch den Krieg.

Liebst du sie?

Ich liebe meine Katze.

Und woran glaubst du?

An mich.

Was bist du für Deutschland?

Ein Bürger.

Was bist du Deutschland schuldig?

Rückhalt.

Der nachstehende Text wurde im Jahre 2008 zusammen von polnischen und deutschen SchülerInnen geschrieben. Er ist viel optimistischer. Ist das vielleicht eine gute Prophezeiung für ein besseres Leben beider Gesellschaften im gemeinsamen Europa?

Wer bist du?

Ein Mensch mit Verstand.

Was ist dein Zeichen?

Smileys.

Wo lebst du?

Zu Haus.

In welchem Land?

Im Herzen Europas.

Was bedeutet die Erde für dich?

Heimat.

Wie wurde sie gewonnen?

Mit Mut und Ehre.

Liebst du sie?

Warum nicht?

Und woran glaubst du?

An das Gute im Menschen.

Was bist du für die Heimat?

Ein Bürger.

Was bist du ihr schuldig?

Verantwortung für sie zu übernehmen.

Die Jugendlichen aus meiner Schule waren begeistert von der Atmosphäre im Unterricht und im Haus. Die Arbeit in internationalen Gruppen wurde von den Schülern sehr positiv bewertet.

Auch die Unterkunft und die leckeren vier Mahlzeiten haben uns sehr positiv überrascht.

Neben aller gemeinsamen Arbeit kommt aber auch die Freizeit nicht zu kurz. Das Haus bietet eine große Palette an Freizeitangeboten, die von den Schülerinnen und Schülern auch stets intensiv genutzt worden sind.

Wenn Sie das Thema Europa mit ihren Schülerinnen und Schülern intensiv und methodisch vielseitig behandeln möchten, ist GESW der richtige Ansprechpartner für Sie.

Mit GESW können Sie auch Europa „vor Ort“ erleben, d. h. eine Studienfahrt nach Brüssel oder Straßburg und eine Studienfahrt nach Berlin machen.

* (Hätten Sie es gewusst? – Brüssel)

FOTO: DIE AUTORIN





PIOTR ROCHOWSKI

GEBÜRTIGER POSENER, DIPLOMLEHRER AM STANISŁAW-DĄBEK-OBERSCHULEN-KOMPLEX NR. 4 (ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 4 IM. PEŁ. STANISŁAWA DĄBKĄ) IN STALOWA WOLA/VORKARPATEN MIT 17-JÄHRIGER PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNG.

MITGRÜNDER UND STELLVERTRETENDER VORSITZENDE DER PDLV, SEKTION STALOWA WOLA.

PIOTR.ROCHOWSKI@WP.EU

Frühkindliches Fremdsprachenlernen un/effektiv?

(„Der Spiegel“, Nr. 4/2009)

Das Europäische Parlament hat beschlossen, dass jeder Bürger/in der EU seine eigene Mutter- und auch mindestens(!) zwei lebende Fremdsprachen beherrschen sollte. Eine davon auf „gutem“, die andere(n) auf mindestens kommunikativem Niveau. Das Lernen der Sprachen sollte schon von frühester Kindheit an, d. h. an Grundschulen¹ ermöglicht werden². Für frühes Fremdsprachenlernen plädieren alle: LehrerInnen, Schulen, Methodiker, Politiker, lokale Verwaltungen und Eltern. Auch die SchülerInnen haben nichts gegen einen spielerischen Erwerb von Fremdsprachen. Immer mehr Spezialisten fragen sich aber, ob dies überhaupt effektiv ist. Sind die Leistungen der Kinder (Kindergarten³, Grundschule) besser als die der Grundschüler der höheren Klassen oder der Gymnasiasten oder SchülerInnen der polnischen postgymnasialen Schulen?

Einen interessanten Beitrag dazu schlägt Lena Greiner in ihrem Text⁴ vor. Selbst der Titel des Artikels klingt nicht optimistisch. Die Regeln des Fremdsprachenunterrichts, an dem Kinder teilnehmen, sind hier allen Pädagogen bekannt: Spielerisch lernen und kaum Grammatik. Die kleinen Lernenden wiederholen, beziehungsweise ahmen die durch die Lehrerin vorgetragenen Lieder und Texte nach. Im dritten Abschnitt Greiners Text ist zu lesen: „Stolz hat ein Bundesland nach dem anderen den Fremdsprachenunterricht (hier: Englisch – P.R.) an Grundschulen eingeführt, meist ab der dritten Klasse. (8-jährige – P.R.) Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz beschallen sogar schon Erstklässer mit englischen Idiomem, Nordrhein-Westfalen wird ab kommenden Februar (2009 – P.R.) folgen.“ Die Erfolge sind aber miserabel. Der nächste Abschnitt des Artikels gibt uns das Resultat der noch nicht veröffentlichten Studie des Englischdidaktikers Heiner Böttger von der Katholischen Universität Eichstätt, der im Sommer 2008 an Realschulen und Gymnasien in Bayern geforscht hat: „95 Prozent der Lehrer bemerken am Ende der fünften Klasse keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen Schülern mit oder ohne Vorwissen aus Grundschultagen. Zwei Drittel der Pädagogen halten den Englischunterricht vor Klasse 5 für überflüssig.“ Im weiteren Abschnitt desselben Textes wird Wolfgang Klein, Direktor des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik im niederländischen Nijmegen, zitiert: „In einigen Grundschulen werde nämlich schon auf Englisch geschrieben, während andere nur singen und reimen.“

Genauso wie in Polen werden auch in Deutschland die „hohen Erwartungen“ der Fremdsprachenlehrer beim Wechsel der Schule (beispielsweise von einem polnischen Gymnasium zu einem Lyzeum) von den SchülerInnen enttäuscht. In demselben Abschnitt lesen wir: „Um alle mitzunehmen, muss ich fast wieder von vorn anfangen.“, sagt die Duisburger Lehrerin Kirsten Müller-Normann.



PIOTR ROCHOWSKI

Aus dem Artikel erfahren wir auch, dass in Deutschland die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, genau wie bei uns, nicht einwandfrei ist: „Während Englischlehrer an Gymnasien⁵ das Fach nicht selten zehn Semester und mehr studiert haben, sind beispielsweise Hamburgs Grundschullehrer nur zu einem viertägigen Kompaktseminar verpflichtet.“

Zum Schluss wird im Text über die Anwendung der Fremdsprache in einem realen Kontext geredet: „Auch Fächer wie Kunst oder Erdkunde würden auf Englisch unterrichtet.“⁶

Daraus ergeben sich als Fazit folgende Fragen zum Nachdenken:

- Ist frühes Fremdsprachenlernen nutzbringend, wenn die Effekte „gleich null“ sind?
- Ist es überhaupt möglich, die Grammatik einer Fremdsprache spielerisch und singend zu lehren und zu lernen? Oder sollen wir den Fremdspracherwerb der Kinder nur auf Phonetik reduzieren, was ohne Zweifel Ergebnisse bringt?
- Sind die Schulsysteme (nicht nur in Polen) genug differenziert, verschiedene Alterstufen zu unterrichten?
- Sind die Lehrkräfte von pädagogischen Einrichtungen ausreichend qualifiziert?

Interessante Aussagen zu diesem Thema bringen uns auch Leserbriefe, meist von Fremdsprachenwissenschaftlern (Der Spiegel, Nr. 6/2009 vom 2. Februar, Seite 10).

¹ In Polen dagegen wird diese Pflicht erst ab dem Schuljahr 2009/2010 und zwar nur an Gymnasien eingeführt. Dies ist aber sowieso eine gute Nachricht. Damit werden Arbeitsplätze der Germanisten gesichert. Auch das DaF im polnischen Schulsystem soll an Bedeutung gewinnen.

² Der Europäische Rat von Barcelona (2000).

³ Ein Verlag in Polen bietet ein Deutschlehrwerk schon für 4-jährige.

⁴ Greiner, Lena: „Effekt gleich null“ [in:] Der Spiegel, Nr. 4/2009, Seite 43, Spiegel-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG, Hamburg 2009.

⁵ Deutsches Gymnasium entspricht polnischem Lyzeum, beide enden mit dem Abitur.

⁶ S. das Thema mit dem Deutschen auf der Internet-Seite des Goethe-Instituts in Warschau: www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dfu/deindex.htm



Anbahnung des narrativen Ansatzes im frühen Fremdsprachenunterricht

Der folgende Artikel enthält eine Rückschau, warum narrative Texte lange Zeit aus dem alltäglichen Fremdsprachenunterricht ausgeklammert wurden. Daraufhin werden Empfehlungen zur Neuorientierung des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts aufgezeigt, denen der narrative Ansatz bei weitem entgegenkommt.

1.1. Gründe für die Nichtberücksichtigung narrativer Texte in der Didaktik des schulischen Fremdsprachenunterrichts

Der Einsatz von Geschichten ist relativ neu. In der Unterrichtspraxis der 60er und der 70er Jahre sind kaum Geschichten zu finden (Kubanek-German 1992, 11). Im österreichischen Lehrplan von 1983, der für die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ konzipiert wurde, waren die Textsorten Geschichte, Märchen, Fabel etc. nicht aufgeführt. Das lässt sich damit erklären, dass das vorrangige Ziel der Fachdidaktik seit den späteren 60er Jahren die Anbahnung der Kommunikation war. Demzufolge ging die Umsetzung dieses Zieles mit der Reduzierung auf die Fertigkeit des Sprechens einher. Das Ergebnis waren Listen von sogenannten Sprechfunktionen/Sprechabsichten (z. B. um Erlaubnis fragen, ablehnen, um etwas bitten etc.), die im Rahmen von Projekten des Europarats veröffentlicht wurden. Die Listen mit Sprechabsichten fanden auch in anderen europäischen Lehrplänen ihren Niederschlag. Innerhalb der Vielzahl der Sprechfunktionen wurde *narrating* nicht erwähnt. Das Hörverstehen beschränkte sich auf „Verstehen der Lehreräußerungen sowie... das Lösen von gezielten Aufgaben zum Hörverstehen (tasks)“ und das Trainieren des Sprechens zielte vor allem auf dialogisches Sprechen im Rahmen von Themen wie Klassenzimmer, Familie, Freunde, Einkaufen etc. ab, was die Atomisierung der Textsorte „Minidialoge“ zur Folge hatte (Gerngroß 1992, 18; Gerngroß 1999, 29).

Der Lehrprozess war durch die Dominanz des Lehrwerks mit seiner sprachlich und inhaltlich festgelegten Progression gekennzeichnet (Fehse 1994, 26f).

Aus den obigen Ausführungen lassen sich Argumente gegen den Einsatz narrativer Texte im Fremdsprachenunterricht ableiten:

- Die monologische Form von Märchen und Geschichten entspricht nicht den Grundsätzen des kommunikativen Ansatzes, bei dem vorwiegend Dialoge eingesetzt wurden. Narrativen Texten wurde nicht viel Raum gelassen, sie bildeten keine Lehrgrundlagen (Iluk 2002, 103).
- Narrative Texte kommen dem pragmatisch-kommunikativen Ansatz nicht entgegen, weil sie keine Beispiele für das Einüben von Sprechakten bieten (ebd.).
- Die sprachliche Form der Originaltexte der Märchen mit ihren altertümlichen Wendungen wird als zu schwierig für die Primarstufe angesehen (Maier 1990, 4).
- Die Texte der Märchen sind zu lang, enthalten zu viel neues Vokabular, das oft einen geringen Transferwert hat, d. h. auf die Anwendung in Alltagssituationen nicht übertragbar ist (Iluk 2002, 103).
- Märchen vermitteln keine landeskundlichen Informationen (ebd.).

- Einige Lehrbücher sind für Anfänger verschiedener Altersstufen konzipiert. Die Motivationskraft von Märchen für ältere Anfänger ist damit fraglich (Maier 1990, 4).
- Die Vertrautheit der Primarschüler mit dem Inhalt der Märchen in der Muttersprache kann ein Desinteresse an Märchen in der Fremdsprache bewirken (ebd.).
- Märchen bieten wenig Ansätze für sprachliche Übungen und sollten als literarische Gattung nicht bei formaler Arbeit in Grammatik und Wortschatz eingesetzt werden (ebd.).

1.2. Wege und Vorschläge zur Neuorientierung des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts

Das Unbehagen im und am Fremdsprachenunterricht in seiner üblichen Form kam immer deutlicher zum Ausdruck. Der schulische Fremdsprachenunterricht war zunehmender Kritik ausgesetzt, die nicht nur von Vertretern der Fachdidaktik, sondern auch von erfahrenen Praxiskennern, kam:

„Ich gehe von der These aus, dass in einem Fremdsprachenunterricht, der seit zwanzig Jahren die Kommunikationsfähigkeit als oberstes Lernziel verkündet, die kommunikativen Bedingungen derart sind, dass sie dieses Ziel geradezu konterkarieren.“ (Schneider 1990, 178 nach Fehse 1994, 27)

Gerngroß (1992, 18) nennt weitere Kritikpunkte, die gegen den pragmatisch-kommunikativen Ansatz gerichtet sind. Ein durch den Lehrplan vorbestimmter Weg beeinträchtigt den Anfangsunterricht in der Fremdsprache:

1. Die Textsorte „Dialog“ prägt in zu starkem Maße den Unterricht.
2. Die Konzentration des Unterrichts auf Dialoge kann zur Folge haben, dass SchülerInnen sehr früh zur Reproduktion von fremdsprachlichen Äußerungen veranlasst werden, ohne dass die Klangbilder genügend gefestigt sind.
3. Die enorme Rezeptionsfähigkeit der Kinder wird nicht ausreichend genutzt.
4. Die Lehrkraft vermittelt keine längeren Hörtexte.

Derartig negative Befunde veranlassen zur Suche nach Wegen und Vorschlägen zur Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts, die nachfolgend diskutiert werden.

Bleyhl (2002, 6) fasst den gemeinsamen Nenner aller Ansätze des Fremdsprachenlernens in der Grundschule, die heutzutage Einzug in den Schulalltag halten, wie folgt zusammen:

„Der gemeinsame Nenner besteht in der Umsetzung der Prinzipien Handlungsorientierung, Lebensweltbezug, Situations- und Themenorientierung, Erlebnis- und Spielorientierung, kurz: Inhalts- und Ergebnisorientierung.“

In allen Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen, das bereits in der Vor- oder Grundschule beginnt, hat sich ein kindgemäßer Unterricht etabliert, der möglichst alle Lebensvollzüge des Kindes anspricht. Dies kommt den Grundsätzen des ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts entgegen.

Eine zentrale Rolle in der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts kommt den Forschungsergebnissen der neunziger Jahre zu, die keinen Zweifel aufkommen lassen, dass der Sprachaneignungsprozess in der Erst-, der Zweit- sowie der Fremdsprache dynamisch und nicht in linearer Progression verläuft (Bleyhl 2002, 6).

Schulpraktische Erfahrungen und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse weisen neue Wege für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht, die von Hartwig-Mühl (2002, 44) zusammengetragen werden:

- Den Kindern sollten viele Spracherlebnisse in für sie interessantem Kontext angeboten werden.
- Kinder dürfen nicht zum schnellen (Nach-)Sprechen ge-
nötigt werden.

Somit wird Bezug auf die sog. „stille Periode“ genommen. Hiermit wird eine zeitlich schwer festzulegende Phase bezeichnet, in der sich das Kind durch Hören mit der Sprache vertraut macht, diese zunehmend versteht, jedoch noch nicht in der Lage ist, selbst in dieser Sprache zu sprechen. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Sprachverstehen bereits in frühen Phasen dem Sprachvermögen vorausgeht. Die „stille Periode“, die oft auch als Inkubationsphase bezeichnet wird, erlaubt den Kindern erst dann zu sprechen, wenn sie dazu bereit sind (Komorowska 1992, 329; Szpotowicz/Szulc-Kurpaska 2000, 2).

- Der Drang nach Aktivität und die Ausbildung grundlegenden Hörverstehens und erste Versuche des Sprachgebrauchs sind durch „handelndes Lernen, sprachliches und nichtsprachliches Reagieren und Körperlernen mit allen Sinnen“ zu unterstützen.
- Ein lernförderndes Umfeld, in dem Erlebtes und Erlerntes dokumentiert wird, sollte geschaffen werden.
- Eine veränderte Einstellung zu Fehlern, die auf Lernschritte hinweisen, sollte angestrebt werden.

Der narrative Ansatz geht von der oben beschriebenen Lernsituation aus. Alles spricht somit dafür, bei der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne eines mehr handlungsorientierten und offeneren Unterrichts auf das „narrative Prinzip“ das Augenmerk zu richten.

1.3. Wendepunkt im Einsatz narrativer Texte

In Deutschland sorgte A. Kubanek-German mit ihren ersten fachdidaktischen Beiträgen zur neuen Rolle von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht, die 1992/1993 erschienen, für den Einzug narrativer Texte in den Unterrichtsalltag. Seitdem ist die Zahl der Beiträge, deren Inhalt vorwiegend Praxisvorschläge sind, deutlich angewachsen und es kann von einem „narrativen Prinzip“ gesprochen werden (Kubanek-German 2003, 79).

Die didaktischen Vorgaben der Schulversuche, die u. a. in Bayern und in Rheinland-Pfalz durchgeführt wurden, empfehlen die Behandlung von Geschichten im Fremdsprachenunterricht der Grundschule (Kubanek-German 1992, 11).

Die Ausklammerung narrativer Texte wurde 1998 im österreichischen Lehrplan revidiert, wo folgende Aussagen zum Hörverstehen bzw. zum Sprechen gemacht wurden:

„Hörverstehen entwickelt sich im primär einsprachig geführten Fremdsprachenunterricht durch das Verstehen der Lehreräußerungen sowie durch das Lösen von gezielten Aufgaben zum Hörverstehen, die über Medien vermittelt werden. Dabei kann es sich um Reime, Lieder, rhythmische Sprüche, Geschichten, Dialoge, Rollenspiele, Sketsches handeln. Für die Grundstufe I sollen die Aufgaben jedoch so gestaltet sein, dass sie ohne Rückgriff auf die Fertigkeit des Lesens oder Schreibens bewältigt werden können.“ (Gerngroß 1999, 29)

Das zunehmende Interesse der Fachdidaktik an Geschichten und ihrem didaktischen Potenzial lässt sich mit der Publikation von Ellis/Brewster (1991): *The Story Telling Handbook for Primary Teachers* bestätigen. Die in der Publikation behandelte Storydidaktik und –methodik für den Englischunterricht in der Grundschule ist aber auch weitgehend auf die Sekundarstufe I übertragbar (Fehse 1994, 30).

Die Einsicht in polnische Lehrpläne für den Bereich Fremdsprachen in der Grundschule liefert allerdings den Nachweis, dass narrativen Texten im Fremdsprachen-Grundschulunterricht lediglich marginale Funktion zukommt. Sie werden entweder überhaupt nicht erwähnt oder nur beiläufig. Im Lehrplan von Dobrowolska und Nicholls (2000, 7) wird zum Beispiel „Die Welt der Fabeln, Abenteuer und Fantasie“ an der 21. und zugleich der letzten Position genannt.

In Polen wird die Publikationslücke, die sich auf die Grundsatzfragen des frühen Fremdsprachenlernens sowie den narrativen Ansatz bezieht, von J. Iluk (2002) mit der Monographie *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* geschlossen. Der Autor, Spezialist auf dem Gebiet der frühen Fremdsprachendidaktik, zeigt, warum sich Geschichten so gut für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eignen.

Bibliografie:

- Bleyhl, W. (Hg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Dobrowolska, J., Nicholls, K. (2000): *Program nauczania języka angielskiego dla I etapu sześciolletniej szkoły podstawowej (klas I-III)*. Cambridge University Press. DKW-4014-157/00.
- Ellis, G., Brewster, J. (Hg.) (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers. A guide for primary teachers of English*. Harmondsworth: Penguin.
- Fehse, K.-D. (1994): Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 1, 26-53.
- Gerngroß, G. (1992): „Story telling“ im Englischunterricht der Grundschule. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1, 18-20.
- Gerngroß, G. (1999): Kinder faszinieren – Geschichten im Englischunterricht der Grundstufe I. In: *Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar* 1-2, 27-34.
- Hartwig-Mühl (2002): Telling stories – backstage and actors. In: Bleyhl, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, 43-49.
- Iluk, J. (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Komorowska, H. (1992): Muzzy na serio, czyli wczesny start w nauce języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole* 4, 324-332.
- Kubanek-German, A. (1992): Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1, 11-17.
- Kubanek-German, A. (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Bd. 2: Didaktik der Gegenwart. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Maier, I. (1990): Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer – Deutsch in der Primarschule, 4-9.
- Schneider, F. (1990): „Vorherrschende Unterrichtspraxis – ein Kommunikationskiller“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43:3, 178-180.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2000): *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny*. Oxford University Press. DKW-4014-8/00.



Methodische Hinweise zur Arbeit mit narrativen Texten am Beispiel von „Goldlöckchen und die drei Bären“

Der narrative Ansatz sollte zum übergeordneten Prinzip des frühen Fremdsprachenunterrichts gemacht werden, weil narrative Texte nicht nur lohnenswerte allgemein-pädagogische Aspekte aufweisen, sondern auch die Entwicklung zielsprachlicher Fertigkeiten fördern. Damit aber der narrative Ansatz wünschenswerte Effekte erzielen könnte, müssen beim Erzählen von Geschichten bestimmte methodische Grundsätze beachtet werden. Der folgende Beitrag präsentiert somit methodische Vorgehensweise bei der Arbeit mit narrativen Texten und deren praktische Umsetzung am Beispiel der Geschichte „Goldlöckchen und die drei Bären“.

1.1. Methodischer Dreischritt beim Einsatz narrativer Texte

Bei der Arbeit mit narrativen Texten lassen sich drei Phasen aussondern (Gerngroß 1992, 18):

- Vorentlastung des Wortschatzes,
- Erzählen und Gestalten der Geschichte,
- Verankerung des gehörten Textes.

In der Fachliteratur ist die erste Phase unter folgenden Termini zu finden: *Pre-listening story warmers / pre-story activities / setting the stage* (Hartwig-Mühl 2002, 49). Durch *pre-story activities* wird ein Verständnis der Geschichte vorausgesetzt.

Piepho (2000, 44) vertritt die Meinung, dass Texte nur dann verständlich werden, wenn Kinder mit den Worten innere Bilder und Vorstellungen verknüpfen. Früher wollte man das Verständnis durch die „Einführung neuer Vokabeln“ anbahnen. Heute wird das als überholt oder sogar gegenproduktiv angesehen. Für Piepho (2002, 23) kann das Verständnis einer Geschichte durch:

- „das Diskriminieren,
 - das Heraushören von Merkmalen der entscheidenden Begriffe, die in einer Geschichte vorkommen werden,
 - Verknüpfung der Begriffe mit Wörtern zu einem Sinngehalt, die die Kinder bereits kennen oder leicht erkennen.“
- aufgebaut werden.

In der ersten Etappe kommt es auf das umschreibende Einführen von Ort, Umständen und Personen an. Darüber hinaus sind Schlüsselwörter und Wendungen zu präsentieren, die beim Verständnis der Geschichte unentbehrlich sind. Das neue Vokabular muss multi-sensorisch erarbeitet werden, damit jedes Wort im Gedächtnis auditiv, visuell und motorisch verankert werden könnte (Iluk 2002, 117f). *Story telling* kann allerdings nur dann Sprachzuwachs erzielen, wenn die Schüler das Sprachmaterial sehr oft zu hören oder zu sehen bekommen. Damit die Geschichte im Gedächtnis der Kinder gut verankert wird, muss sie daher mehrmals erzählt werden. Bei jeder Textpräsentation soll man sich etwas Neues einfallen lassen. Die sich an das Erzählen eines narrativen Textes anschließenden Aktivitäten und Übungen, die in der Fachliteratur als *follow-up activities* oder *post-story activities* bezeichnet werden, führen zu Übungs- und Festigungseffekten. Auf Grund der Tatsache, dass schnelle Memorierung bei

Kindern mit der schnellen Vergesslichkeit einhergeht, sind Wiederholungen intensiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Dabei gilt das Prinzip: Jede Wiederholung sollte handelnd geschehen (Piepho 2000, 50). Die abwechslungsreiche Vorbereitung und die ständigen Wiederholungen ermöglichen den Kindern, sich an Klänge und Verknüpfungen aktiv zu erinnern (Piepho 2002, 24). Des Weiteren sollten die Vor- und Nachbereitungsaktivitäten Dynamik und Methodenvielfalt aufweisen, was in Anbetracht der geringen Konzentrations- sowie Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder zielführend ist. In diesem Zusammenhang ist noch zu unterstreichen, dass Phasen von größerer Arbeitsintensität, in denen kognitive Fähigkeiten angesprochen werden, von aufgelockerten Unterrichtsphasen abgelöst werden sollten. Zu erholsamen Unterrichtsphasen gehören außer Bewegungsspielen und Gymnastik auch andere Aktivitäten wie Singen, Malen oder Basteln (Piprek 1992, 88).

1.2. Freies Erzählen contra Vorlesen einer Geschichte

Methodisch gesehen ist das freie Erzählen dem Vorlesen vorzuziehen. Wright (1995, 14) zählt zahlreiche Vorteile des freien Erzählens auf. Hier einige davon:

1. Heutzutage bekommen die Kinder selten die Gelegenheit, sich eine Geschichte anzuhören, die von einer Person erzählt wird. Somit lassen sich die Kinder bei geeignetem Erzählen beeindrucken.
2. Folgende Faktoren erleichtern das Verständnis einer Geschichte, was beim Vorlesen nicht der Fall ist:
 - Beim freien Erzählen können einige Phrasen mehrmals wiederholt werden,
 - Während des Erzählens nimmt der Erzähler den Blickkontakt zu den Hörern auf, was ihm die direkte Beobachtung der kindlichen Reaktionen ermöglicht. Falls die Kinder eventuelle Verunsicherungen zum Ausdruck bringen und der Geschichte nicht folgen können, kann der Lehrer das Besprochene deutlicher gestalten, indem er das Tempo verlangsamt oder einen Handlungsschritt noch einmal in einer anderen Formulierung wiederholt bzw. durch andere Gesten darstellt. Der Lehrende kann somit auch auf die kindliche Freude oder entstandene Ängste entsprechend reagieren.
 - Die Körpersprache, die zur Erschließung der Bedeutung wesentlich beitragen kann, lässt sich einsetzen. Das Erzählen kann stark gestisch und mimisch untermauert werden.
 - Der Erzähler kann sich der Kindersprache anpassen.

Beim freien Erzählen besteht allerdings die Gefahr, dass sich Fehler einschleichen können. Daher bedarf der gesprochene Text einer gründlichen Einübung.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der freien, expressiven Verwendung der Fremdsprache nicht genug vertraut fühlen, ist das Vorlesen von Geschichten sicherlich eine gute Lösung. Zwei Dinge muss man sich aber erst einmal

vor Augen halten. Zum einen tendieren die Lehrenden dazu, den gedruckten Text viel zu schnell zu lesen. Die Geschichte fließt dann über die Köpfe der Kinder hinweg und wird nicht richtig aufgenommen. Zum anderen kann die Lehrkraft den Handlungsverlauf nicht genügend durch Gestik begleiten, wodurch die Geschichte schwieriger zu verstehen sein kann (Wright 1995, 13; Wright 1999 nach Klippel 2000, 161).

Beim Vorlesen sind aber auch gewisse Vorteile erwähnenswert:

- Die Vorbereitung nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch, da man die Geschichte nicht auswendig zu lernen braucht.
- Ein fehlerfreies Vortragen eines Textes ist gewährleistet.
- Der Geschichtentext ist auch bei weiterem Vorlesen genau derselbe, was den Kindern ermöglicht, weitere Vorwissenisse vorherzusagen (ebd.).

Auch beim Vorlesen erlaubt der intensive Blickkontakt mit den Kindern, eine Wiederholung oder Ergänzung spontan einzubinden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass langsames ausdrucksstarkes Vorlesen mit Sicherheit besser als stockendes oder sogar fehlerbehaftetes Erzählen ist.

1.3. Didaktisierungsvorschläge am Beispiel von „Goldlöckchen und die drei Bären“

Die hier beschriebenen Didaktisierungsvorschläge fungieren lediglich als Beispiel für die Behandlung einer Geschichte und können nicht als starres Raster bei der Bearbeitung jeder Geschichte genutzt werden. An Hand einer Geschichte wäre es auch nicht möglich, die große Palette sämtlicher Vor- und Nachbereitungsaktivitäten zu präsentieren, die bei der Arbeit mit narrativen Texten eingesetzt werden können.

Da die Geschichte¹ von der Sprache her recht anspruchsvoll ist, wurde sie erst mit den Drittklässlern durchgenommen.²

Hinführungsphase

1. Als Hinführung zu dieser Geschichte wurde das Vorwissen der Kinder zum Thema Tiere aktiviert. Die Namen vieler Tiere wurden durch ein einfaches Ratespiel aufgefrischt:
Ratet mal, was für ein Tier ich heute in dieser Tasche habe?
Die Kinder stellten ihre Vermutungen an:
Katze? Löwe...? (Die Kinder lassen oft Artikel aus.)
Dabei ist es je nach Leistungsvermögen der Klasse angeraten, den Ratebereich durch eine unterstützende Beschreibung einzuengen:
Dieses Tier ist braun, hat zwei Ohren und vier Pfoten. Es lebt im Wald und mag Honig sehr gern...
Die Kinder haben erraten, dass es sich um einen Bären handeln muss. Dann wurde den Kindern ein Teddybär präsentiert. Daraufhin habe ich den Kindern verraten, dass ich ihnen eine Geschichte über ein kleines Mädchen und drei Bären: Vater Bär, Mutter Bär und ihren Sohn erzählen werde.
2. An die Tafel wurden Umrisse der drei Bären und eines Mädchens geheftet, die sich deutlich voneinander in der Größe unterscheiden. Da die Bezeichnungen für Familienmitglieder, Farben und Kleidungsstücke den Kindern bereits bekannt waren, wurden sie zum Ausmalen und

Vervollständigen der Bärenzeichnungen eingeladen. Dabei wurden sie meinerseits durch sprachliche Mitteilungen begleitet:

L³: *Vater Bär ist sehr groß. Er ist größer als Mutter Bär und sein Sohn.*

(Mit Handbewegungen wurde die Größe des Bären gezeigt.)

L: *Welche Farbe hat ein Bär?*

K⁴: *Braun. Ein Bär ist braun.*

K: *Weiß. Miś może być też biały.*

(Auf diese Bemerkung erklärte ich den Kindern, dass in unserer Geschichte keine Eisbären auftreten.)

L: *Maciek, stell dir vor, du bist jetzt ein Bär! Kann ich dich hören, Bär?* (Das Brüllen eines Bären wurde angedeutet.)

L: *Super! Du hast das wie ein richtiger Bär gemacht!*

L: *Zieht jetzt bitte unsere Bären an! Sucht bitte Kleider für Vater Bär aus!* (Dabei wurden Bilder mit Kleidungsstücken eingesetzt, die bereits bei einer anderen Geschichte angefertigt wurden. Die Verben *anziehen* und *ausziehen* waren den Kindern bereits geläufig.)

K: *Hose, Hemd, Hut, Socken...* (So lauteten die Vorschläge der Kinder. Diese Kleidungsstücke wurden dazu gemalt.)

L: *Welche Farbe hat die Hose?...*

K: *Rot, blau...* (Die Kinder einigten sich auf eine Farbe und malten so ein Kleidungsstück nach dem anderen aus.)
Ebenso war bei der Ausgestaltung der anderen Figuren aus der Geschichte zu verfahren:

L: *Dieses Mädchen heißt Goldlöckchen. Wisst ihr warum?*
Da die Kinder nicht darauf gekommen sind, wurde ihnen eine Hilfestellung gegeben:

L: *Weil sie goldene Haare hat!*

K: *Golden ...Ma złote włosy?* (Einigen Kindern war das Wort *golden* aus dem Englischen bekannt.)

3. Auf die Bekanntmachung mit den Geschichtenfiguren folgte eine Frage:

L: *Wo wohnen die drei Bären?*

K: *Haus...*

L: *Ja, die drei Bären wohnen in einem Häuschen, in einer Hütte* (Ein Bild mit einer Hütte wird den Kindern gezeigt).

Dann sagte ich den Kindern, dass wir jetzt die Hütte der Bären einrichten wollen. Dabei bediente ich mich der Kopiervorlagen, die ich im Internet⁵ gefunden habe. Bilder, die einzelne Möbelstücke illustrierten (vgl. Kopiervorlage 3, Anhang S. V), wurden ausgeschnitten und zu einem großen Format kopiert. Diese Übung verfolgte das Ziel, die Bedeutung der Adjektive: *groß, mittelgroß, klein, hart, weich* zu vermitteln. Da die Kinder mit den Möbelbezeichnungen bereits in einer Unterrichtseinheit konfrontiert wurden, wurden diese Wörter lediglich aufgefrischt. Die Adjektive wurden wie folgt eingeführt:

L: *Das ist ein großes Bett. In diesem großen Bett schläft Vater Bär* (Das entsprechende Bild wurde dabei gezeigt; das Verb *schlafen* wurde gestisch dargestellt.)

L: *Das ist ein mittelgroßes Bett. Wer schläft in diesem Bett? Was glaubt ihr?*

K: *Mutti Bär!*

L: *Und das ist ein kleines Bett. Wer schläft in diesem Bett?*

K: *Ten maly Bär!*

L: *Ja, in diesem Bett schläft der kleine Bär.*

Die Adjektive *groß, mittelgroß* und *klein* wurden weiter mit dem Wort *Stuhl* und *Schüssel* geübt:

L: *Dieser Stuhl ist...*

¹ Die adaptierte Erzählfassung der Geschichte „Goldlöckchen und die drei Bären“ ist im Anhang (S. I) einzusehen.

² Die hier präsentierte Geschichte wurde im Rahmen einer Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes eingesetzt. Siehe: Gladysz J. (2007): Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes. In: Orbis Linguarum 32, 205-230.

³ Lehrerin

⁴ Kinder

⁵ Kreis, R. (2005): *Fremdsprachen in der Grundschule? Fremdsprachen in der Grundschule!* In: http://www.westermann.de/grundschule-bayern/bayern/probe/kreis_4_01.pdf, 20.01.05.

- K.:** groß (Dieser Satz wurde bereits von Kindern vervollständigt.)
- L.:** Wer sitzt auf dem großen Stuhl? Vater Bär, Mutter Bär oder der kleine Bär?
- K.:** Vater Bär! usw.
Als wir an die Stelle gelangt sind:
- L.:** Das ist eine kleine Schüssel. Wer isst aus der kleinen Schüssel?
war die Antwort:
- K.:** Kleine Bär! (Das Kind hat die Struktur „der kleine Bär“ noch nicht ganzheitlich aufgenommen, da die Einübung dieser Struktur noch unzureichend war.)
Anschließend reagierten die Kinder auf meine Aufforderungen, indem sie auf das richtige Bild zeigten.:
- L.:** Edyta, zeig bitte auf den großen Stuhl!

Im weiteren Schritt bekamen die Kinder die Aufgabe, Wortkarten mit den Aufschriften: *ein großer Stuhl, ein kleines Bett etc.* neben dem richtigen Bild zu befestigen.

Die Adjektive *hart* und *weich* wurden an realen Gegenständen präsentiert: an einem Holzstück und einem Kissen.

Adjektive: *süß, kalt, heiß, lecker* wurden auf folgende Weise eingeführt:

An der Tafel wurden vier mit Pudding gefüllten Schüsseln gezeichnet:

- L.:** In der ersten Schüssel ist der Pudding zu heiß. (Aufsteigender Dampf wurde dazu gemalt. Durch kräftiges Blasen wurde improvisiert, dass man den Pudding abkühlen will.)
- L.:** In der zweiten Schüssel ist der Pudding zu kalt.
Das Verständnis wurde durch das Anknüpfen an die bereits bekannten Wörter angebahnt:
- L.:** Der Pudding ist kalt wie... (Eis und Schnee wurden an die Tafel gezeichnet.)
- L.:** In der dritten Schüssel ist der Pudding zu süß.
Das Wort *süß* wurde durch ein Umschreiben erläutert:
Es gibt in diesem Pudding zu viel Zucker.
- K.:** Jest za słodki!
- L.:** Der Pudding in der vierten Schüssel ist lecker. (Um zu zeigen, dass der Pudding schmackhaft war, wurde der Löffel abgeleckt.)

4. Die in der Geschichte vorkommenden Verben der Bewegung und andere lexikalische Einheiten wurden nach dem TPR-Verfahren eingeübt. Da diese Unterrichtseinheit mit Drittklässlern durchgeführt wurde, waren einige der Verben den Kindern zumindest passiv bekannt.

Beispiele:

Ania, setz dich auf den Stuhl, der in der Ecke steht!

Krzysiek, klopfe an die Tür!

Adrian, iss die Suppe auf!

Gabi, leg dich in das kleine Bett! (Das Mädchen zeigte auf das passende Bild und imitierte Schlafengehen.)

Natalia, geh im Wald spazieren!

Bei Übungen dieser Art trauten sich auch gehemmte Schüler, da die Aktionen nonverbal ausgeführt wurden.

Erzählen der Geschichte

Das Verständnis der Geschichte wurde durch den Einsatz von Anschauungsmitteln sowie eine intensive körper-sprachliche Begleitung unterstützt. Jede Einzelszene wurde durch ein entsprechendes Bild illustriert (vgl. Kopiervorlage Nr.1, Anhang S. III). Als Erzähltempus wurde bei der ersten Präsentation der Geschichte Präsens gewählt.

Während des Erzählens wurden die Kinder in den Erzählvorgang ein paar Mal miteinbezogen.

Beispiele:

- L.:** Ein kleines Mädchen kommt zu der Hütte der Bären. Wie heißt dieses Mädchen?

- K.:** Goldlöckchen, Goldlock (Einige Kinder hatten noch Probleme mit der korrekten Aussprache des Namens.)

- L.:** Auf dem Tisch stehen drei Schüsseln. Was ist in diesen Schüsseln?

- K.:** Pudding.

- L.:** Goldlöckchen isst gern Pudding. Und du Dominika, was isst du gern? (Die Wendung *Was isst du gern?* war den Kindern gut geläufig, weil sie bei der Vermittlung der Bezeichnungen für Lebensmittel eingeführt wurde.)

- K.:** Pizza

- L.:** Zuerst legt sich Goldlöckchen in das Bett des Vaters, aber es war zu hart.

Marta, ist dein Bett auch hart?

- K.:** Moje łózko nie jest twarde.

Die Geschichte wurde bis zu folgender Stelle erzählt:

So legt sich Goldlöckchen in das Bett des kleinen Bären.

Dieses Bett ist für sie genau richtig. Goldlöckchen schläft sofort ein.

Durch die Frage:

- L.:** Was meint ihr, wie reagieren die drei Bären, wenn sie nach Hause zurückkommen?

wurde Raum für Vermutungen der Kinder geschaffen. Vorher wurden die Kinder gebeten, die die Geschichte kannten, den anderen Kindern den Ratespaß nicht zu verderben. Die Vermutungen wurden auf Polnisch angestellt und von mir auf Deutsch wiederholt:

- K.:** Złotowłosa zamieszka z niedźwiadkami.

- L.:** Karolina meint, dass Goldlöckchen dann mit den drei Bären zusammenwohnen wird.

Hierauf wurde die Geschichte zu Ende erzählt.

Anzumerken ist noch, dass Kinder oft gebeten wurden, die von mir ausgesprochenen Sätze zu übersetzen. Dadurch wollte ich ein Feedback bekommen, ob die Kinder dem Inhalt der Geschichte folgen konnten.

Festigungsphase I (Nachbereitungsaktivitäten I)

Die Kinder haben Fingerpuppen angefertigt. Dazu verwendeten sie fertige Figuren (vgl. Kopiervorlage Nr.2, Anhang S. IV), die sie farbig gestaltet und ausgeschnitten haben. Jede Figur wurde dann an einem Bleistift festgeklebt. Das Haus der Bären (siehe Anhang S. V, Kopiervorlage Nr.3) wurde für jeweils eine Vierergruppe auf das Format A3 kopiert. Zunächst mussten die Kinder nach Diktat verschiedene Teile ausmalen:

Male den Stuhl von Mutter Bär rot aus!

Male das Bett des kleinen Bären blau aus! etc.

Anschließend bewegten die Kinder ihre Fingerpuppen nach meiner Vorgabe im Haus der Bären. Zur Überprüfung des Hörverstehens stimmten die Anweisungen für die Bewegungen der Fingerpuppen nicht immer mit dem Ablauf der Geschichte überein:

Goldlöckchen setzt sich auf den Stuhl von Vater Bär.

Goldlöckchen schläft im Bett von Vater Bär ein.

Bei dieser Übung wurden auch Präpositionen wiederholt:

Mutter Bär steht am Fenster.

Vater Bär sitzt auf dem großen Bett.

Der kleine Bär liegt unter dem Bett.

Zur Festigung der Adjektive (*zu süß, zu heiß, zu kalt, zu hart, zu weich, genau richtig*) wurden die Kinder aufgefordert, die Wörter aus der Kopiervorlage auszuschneiden und sie neben oder unter die entsprechenden Gegenstände zu kleben.

Bevor die Geschichte zum zweiten Mal erzählt wurde, wurden mit den Schülern die im Text eingebauten Dialoge

geübt. Diese Textstellen erlaubten den Kindern, sich bei zweiten Erzählen aktiv einzuschalten⁶:

„Jemand hat von meinem Pudding gekostet!“

„Jemand hat meinen ganzen Pudding aufgegessen!“

„Jemand hat auf meinem Stuhl gesessen!“

„Jemand hat in meinem Bett gelegen!“ etc.

Diese Stellen wurden durch Chor- und Gruppensprechen unter Einsatz verschiedener Sprechtempi und Emotionen geübt, um Eintönigkeit bei der Wiederholung der Textstellen zu vermeiden⁷. Die Dialoge wurden in großen Buchstaben geschrieben und an die Tafel geheftet.

Das zweite Erzählen

Als Erzähltempus wurde bei der zweiten Präsentation der Geschichte eine Vergangenheitsform gewählt. Der Erzählvorgang erfolgte gemeinsam mit den Schülern. Sie bekamen die Aufgabe, während des Erzählens das richtige Bild hochzuhalten⁸:

L.: *Goldlöckchen hat sich auf den Stuhl des kleinen Bären gesetzt. Dieser war nicht zu hart und nicht zu weich, aber er war zu klein, und so ist sein Bein gebrochen.*

Die Geschichte wurde von mir bis auf die geübten Dialogstellen erzählt.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass bei den Kindern vor allem rezeptive Sprachfähigkeiten geschult wurden, was jedoch nicht bedeutet, dass Leistungen der Schüler beim Sprechen nicht zu beobachten waren. Die Kinder kamen bei dem oben erwähnten Einbezug in den Erzählvorgang ganz gut zurecht und haben dabei eine große Freude empfunden, weil sie etwas auf Deutsch vorlesen oder sagen konnten. Besonders gute Schüler haben mehrmals mit ihren Leistungen geprahlt, indem sie mir ganze Sätze wiederholten, die sie aus dem Unterricht behalten haben. Auch bei durchschnittlichen Schülern waren imitative oder reproduktive Sprechleistungen zu verzeichnen. Diese stellten sich z.B. dann ein, wenn sich die Schüler unbeobachtet fühlten und die fremde Sprache spontan untereinander gebrauchten. Dabei kam es auf Sprachstrukturen an, die sie im Unterricht mehrmals zu hören bekamen.

Beispiel: Ein Schüler wollte einmal von einem anderen eine Schere leihen und hat ihn gerufen, indem er auf scherzhafte Weise die Wendung: *Komm mal her!* gebraucht hat.

Man kann also sagen, dass sich die Sprechfähigkeiten der Kinder allmählich zu entwickeln begannen.

Festigungsphase II (Nachbereitungsaktivitäten II)

1. Die in der Geschichte präsenten Adjektive wurden in einem anderen Zusammenhang dargeboten. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, den Bildern oder realen Gegenständen entsprechende Kärtchen mit Adjektiven zuzuordnen:

ein Bild mit Feuer - heiß

ein Bild mit Eis – kalt

ein Keks – süß

ein Holzstück – hart

ein Schwamm – weich, etc.

2. Danach wurden die Bilder mit Möbelstücken genutzt. Die Kinder mussten ihre Fingerpuppen meinen Anweisungen entsprechend platzieren:

Leg Goldlöckchen in das mittelgroße Bett!

Mutter Bär sitzt am Tisch und isst den Pudding aus der großen Schüssel.

Setz Vater Bär auf den kleinen Stuhl!

⁶ vgl. Iluk 2002, 117.

⁷ vgl. Iluk 2002, 51f.

⁸ ebd. 123.

⁹ vgl. Iluk 2002, 123.

Das dritte Erzählen

Beim dritten Erzählen erstellte ich die Fassung der Geschichte mit inhaltlichen Fehlern. Bei jedem bemerkten Fehler meldeten sich die Schüler, indem sie „Stopp“ sagten⁹:

Beispiel:

Goldlöckchen hat sich in das Bett des Vaters Bär gelegt und ist eingeschlafen.

Der Pudding aus der Schüssel des kleinen Bären hat Goldlöckchen nicht geschmeckt.

Abschließend wird noch auf die besondere Funktion der Festigungsphase eingegangen. Die oben beschriebenen Nachbereitungsaktivitäten respektieren die Tatsache, dass bereits kleine Kinder aufmerksam beobachten und kognitive Schemata anwenden bzw. neue bilden können (Iluk 2005, 165). Alle hier erwähnten Aktivitäten, die das Behalten und Memorieren neuer Sprachstrukturen zum Ziel haben, erfordern von dem Kind, kognitiv aktiv zu sein. Die an die Kinder gestellten Aufgaben sind so angelegt, dass sie das kindliche Wahrnehmungsvermögen voll in Anspruch nehmen. Das Kind ist geistig höchst aktiv, weil es nur durch genaues Beobachten und Zuhören sowie Analysieren im Stande ist, die Aufgabe zu bewältigen. Überdies tragen so konzipierte Übungen und Aktivitäten dem kindlichen Bedürfnis nach sinnvollem Handeln Rechnung. Anders verhält es sich, wenn die Kinder beim Lösen der Aufgaben nicht zum Denken angeregt werden. Dies ist der Fall, wenn den Kindern lediglich Fragen der Art: *Wie alt bist du?* gestellt werden. Solche Fragen ergeben für die Kinder wenig Sinn (Iluk 2002, 55).

Bibliografie:

- Gerngroß, G. (1992): „Story telling“ im Englischunterricht der Grundschule. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1, 18-20.
- Gładysz J. (2007): Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes. In: *Orbis Linguarum* 32, 205-230.
- Hartwig-Mühl (2002): Telling stories – backstage and actors. In: Bleyhl, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, 43-49.
- Iluk, J. (2002): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk, J. (2005): Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht. In: Pürschel, H., Tinnefeld, T. (Hg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 164-174.
- Klippel, F. (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kreis, R. (2005): *Fremdsprachen in der Grundschule? Fremdsprachen in der Grundschule!*, In: http://www.westermann.de/grundschule-bayern/bayern/probe/kreis_4_01.pdf, 20.01.05
- Piepho, H.-E. (2000): Story telling – which, when, why. In: Bleyhl, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 43-55.
- Piepho, H.-E. (2002): Stories' ways. In: Bleyhl, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, 20-34.
- Pipek, I. (1992): Erste Erfahrungen im Englischunterricht in den Klassen 3 und 4. In: *Fremdsprachenunterricht* 45, H. 2, 87-90.
- Wright, A. (1995): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1999): The craft of storytelling. In: *English Teaching Professional* 13, 18-20.

Goldlöckchen und die drei Bären

Vor langer Zeit lebte einmal in einer H tte im Wald Familie B r: Vater B r, Mutter B r und ihr kleiner Sohn.

Eines Morgens hat Mutter B r zum Frühstück einen Pudding gekocht. Sie hat ihn in drei Schüsseln gef llt, eine große für Vater B r, eine mittelgroße für sich selbst und eine kleine für ihren Jungen. Dann sind sie im Wald spazieren gegangen, denn sie mussten warten, bis der Pudding kalt wurde.

Familie B r war im Wald. Da ist ein kleines Mädchen zu der H tte gekommen. Sie hatte schönes, blond gelocktes Haar. Deshalb hieß es Goldlöckchen. Es hat an die Tür geklopft und als niemand geantwortet hat, ist es hineingegangen. In der H tte hat ein Holztisch mit drei Holzst hlen gestanden. Der Tisch war für das Frühstück gedeckt. Als Goldlöckchen den schön gedeckten Tisch gesehen hat, wurde es hungrig und hat von dem Pudding gekostet. Zuerst hat es den Pudding aus der Schüssel von Vater B r gekostet. Dieser hat aber Goldlöckchen nicht geschmeckt. Es hat gesagt: „Der Pudding ist viel zu süß und viel zu hei  !“. Dann hat es den Pudding aus der Schüssel von Mutter B r gekostet. Dieser hat ihm aber auch nicht geschmeckt. Es hat gesagt: „Der Pudding ist viel zu süß und viel zu kalt!“. Dann aber hat Goldlöckchen den Pudding aus der Schüssel des kleinen Bären gekostet und gesagt: „Oh, der Pudding ist aber lecker!“. Er hat ihm so gut geschmeckt, dass es ihn ganz aufgegessen hat.

Goldlöckchen wurde satt und wollte sich hinsetzen. Zuerst hat es sich auf den Stuhl von Vater B r gesetzt, aber der war viel zu hart. Dann hat es sich auf den Stuhl von Mutter B r gesetzt, dieser war aber viel zu weich. Schließlich hat sich Goldlöckchen auf den Stuhl des kleinen Bären gesetzt. Dieser war nicht zu hart und nicht zu weich, aber er war zu klein, und so ist sein Bein gebrochen.

Inzwischen wurde Goldlöckchen müde und wollte schlafen. Es ist die Treppe hinaufgegangen und hat dort ein Schlafzimmer gefunden. In diesem Schlafzimmer haben drei Betten gestanden. Ein großes für Vater B r, ein mittelgroßes für Mutter B r und ein kleines für den jungen Bären. Zuerst hat sich Goldlöckchen in das Bett des Vaters gelegt, aber es war zu hart. Dann hat es sich in das Bett der Mutter gelegt, es war zu weich. So hat sich Goldlöckchen in das Bett des kleinen Bären gelegt. Dieses Bett war für es genau richtig. Goldlöckchen ist sofort eingeschlafen.

Kurze Zeit später ist Familie B r von ihrem Spaziergang im Wald zurückgekommen. Die Tür zu ihrer H tte war auf. Sie sind schnell hineingegangen.

Die Bären haben die Schüsseln mit Pudding gesehen. „Jemand hat von meinem Pudding gekostet!“, hat Vater B r gesagt. „Auch von meinem Pudding hat jemand gekostet!“, hat Mutter B r gesagt. Und der kleine B r hat gerufen: „Jemand hat meinen ganzen Pudding aufgegessen!“

Dann haben sie die St hle gesehen. „Jemand hat auf meinem Stuhl gesessen!“, hat Vater B r gerufen. „Auf meinem Stuhl hat auch jemand gesessen!“, hat die Mutter gerufen. „Auf meinem Stuhl hat auch jemand gesessen!“, hat der kleine B r gerufen, „und ihn kaputt gemacht!“ Als sie zu ihren Betten gekommen sind, hat der Vater gerufen: „Jemand hat in meinem Bett gelegen!“ Dann hat die Mutter gerufen: „In meinem Bett hat auch jemand gelegen!“ Da hat der kleine B r gerufen: „Und in meinem Bett schläft jemand!“ Goldlöckchen hat die Augen aufgemacht. „Oh weh!“ hat es gerufen, ist aus dem Bett gesprungen und nach draußen gelaufen. Seit dieser Zeit wurde Goldlöckchen nie mehr im tiefen Wald gesehen.

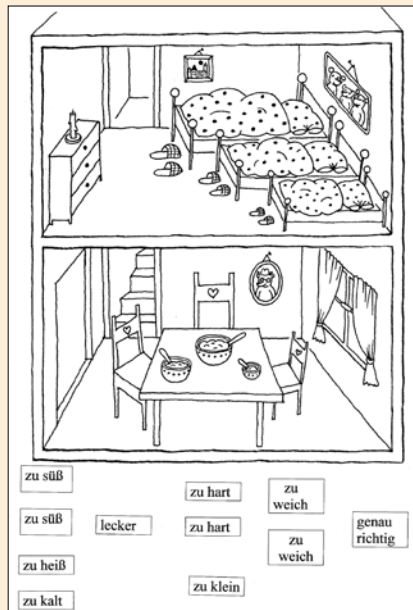
Kopiervorlage Nr. 1



Kopiervorlage Nr. 2



Kopiervorlage Nr. 3





MICHAEL FALZ

1994 POLONICUM (INTENSIVSTUDIUM POLNISCHE SPRACHE UND LANDESKUNDE AN DER GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ), 1994/95 DAF-STUDIUM AN DER JAGIELLONEN-UNIVERSITÄT UJ KRAKAU, 1996-00 DAF-UNTERRICHT FÜR AUSLÄNDISCHE STUDENTEN AM AKAD. AUSLANDSAMT AN DER UNIVERSITÄT SIEGEN, 2000-02 STUDIENABSCHLUSS (DEUTSCH/GESCHICHTE), 2002-08 DEUTSCH- UND GESCHICHTSLEHRER AN DER WILLY-BRANDT-SCHULE IN WARSCHAU, SEIT SEPTEMBER 2008 EXPERTE FÜR UNTERRICHT/ FACHBERATER FÜR DAF AN PRIMARSCHULEN IN POLEN AM GOETHE-INSTITUT WARSCHAU.

Herausforderung DaF für die Grundschulen in Polen

Sehr geehrte Leserinnen und Leser von „Hallo Deutschlehrer!“,

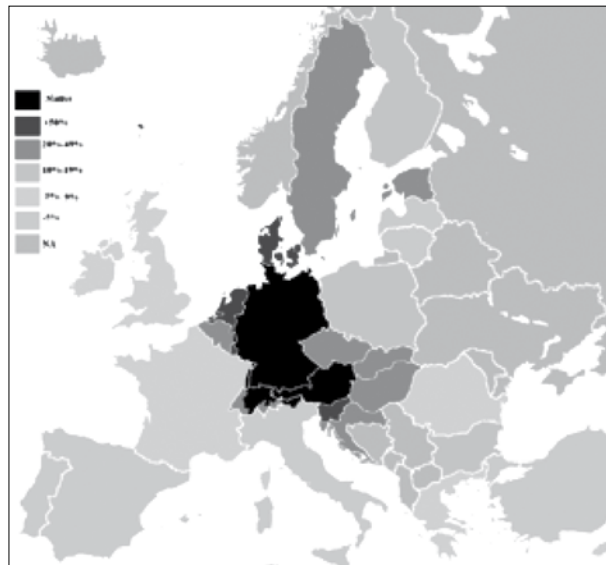
seit September 2008 bin ich im Auftrag des Goethe-Instituts als Experte für Unterricht für die Betreuung und Förderung des DaF-Unterrichts im polnischen Primarbereich tätig. Von Anfang an war es mir wichtig, neben der täglichen praktischen Arbeit, während der ich u. a. an Grundschulen und Kindergärten hospitiere und berate sowie Seminare organisiere, mir auch einen theoretischen Überblick über die derzeitige Situation von Deutsch als Fremdsprache im polnischen Schul- und hier besonders im Grundschulbereich zu verschaffen. Da diese Ausgabe der Zeitschrift thematisch dem Primarbereich gewidmet ist, möchte ich mich anhand von Daten und Fakten¹ dem Gegenstand DaF an polnischen Grundschulen nähern, um danach Hinweise auf einen möglichen Handlungsbedarf geben zu können.

Ausgangslage

Weltweit sprechen rund 120 Millionen Menschen Deutsch als Muttersprache. Im Europa der 25 ist nach einer Umfrage von Eurobarometer (2006), Deutsch mit 18% vor Englisch, Italienisch (je 13%) und Französisch (12%) die häufigste Muttersprache. Polnisch und Spanisch gaben immerhin noch jeweils 9% der Befragten als Muttersprache an. Die Angaben der polnischen Volkszählung von 2002 und die Schätzung der Deutschen Botschaft in Warschau divergieren hinsichtlich der Stärke der deutschen Minderheit zwischen 153.000 und 400.000 Personen.

Wenn man den Statistiken Glauben schenken mag, beherrschten 2005 innerhalb der EU 55 Millionen Bürger Deutsch als Fremdsprache. Nicht eingerechnet sind die seit dem Beitritt von 2007 hinzugekommenen Deutsch sprechenden Rumänen und Bulgaren, außerdem die der Schweiz und Russlands mit insgesamt etwa 12-15 Millionen Sprechern und den Ländern des Balkans. Damit zählt Deutsch zu den 10 wichtigsten Weltsprachen überhaupt.

Nach der Eurobarometerstatistik ist Deutsch die am zweithäufigsten gesprochene Fremdsprache innerhalb der Europäischen Union. Vor allem in den Niederlanden (wo ungefähr 70 % über gute Deutschkenntnisse verfügen), in der Slowakei, in Ungarn, Tschechien, aber auch Estland, Dänemark, Schweden, Kroatien, Slowenien ist die Kenntnis der deutschen Sprache weit verbreitet; in diesen Ländern liegt der Anteil der Bevölkerung mit Deutschkenntnissen überdurchschnittlich bei etwa 25 bis 55 Prozent.



KENNTNISSE DER DEUTSCHEN SPRACHE IN DEN LÄNDERN DER EUROPÄISCHEN UNION (EINSCHLIESSLICH DER BEITRIITSKANDIDATEN) SOWIE DER SCHWEIZ LAUT EINER STUDIE VON EUROBAROMETER AUS DEM JAHRE 2006.

Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

Die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Mitteleuropa

Die Bedeutung von DaF stieg in Mitteleuropa (MOE) seit dem politischen und wirtschaftlichen Umbruch nach 1989 stark an. Neue sprachenpolitische, soziolinguistische und didaktische Weichenstellungen bewirkten, dass das zuvor oftmals als Zwang empfundene Russisch von neuen, westlichen Sprachen, vor allem von Englisch und Deutsch marginalisiert wurde. Erfreulicherweise lernen derzeit etwa 13,5 – 14 Mio. DaF in MOE. Geht man von der Gesamtbevölkerung (also einschließlich der Erwachsenen) in MOE aus, konkurrierte DaF noch bis Mitte der 90er Jahre in Tschechien, der Slowakei und Polen und vor allem in Ungarn sogar auf gleicher Höhe mit Englisch. Inzwischen ist Deutsch jedoch weit hinter Englisch zurückgefallen, wie die Statistik von Eurobarometer von 2006 zeigt. Immerhin wünscht man es sich hier als zweite Fremdsprache besonders stark für seine Kinder: in der Slowakei 75%, in Ungarn 73% sowie jeweils in Slowenien, Kroatien und Polen zu je 69%.

Die Situation von DaF in Polen

In Polen liegt der Anteil der Bevölkerung, die Deutsch als Fremdsprache beherrscht, nach einer Untersuchung von Eurobarometer (2006/02) bei 19% bzw. 7 Millionen Menschen.

In keinem anderen europäischen Land liegt die Zustimmung der EU-Formel „Muttersprache + 2“ so hoch wie in Polen (75% Zuspruch). Zum Vergleich: Im EU Durchschnitt lag dieser 2005 bei 50% und in Deutschland bei nur 36%. Das lässt sich so interpretieren, dass in Polen mehr noch als in anderen Staaten, Bildung - und hier insbesondere das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen - als hauptsächliche Aufstiegschance begriffen wird.

¹ Als wichtigste Quellen ziehe ich hierfür den „Rapport“ des CODN, Warschau, Juli 2008 sowie mehrere Veröffentlichungen der EU-Kommission (Eurobarometer 2005/06) heran, bei denen über 25.000 Personen befragt wurden. Im Folgenden aber ohne Gewähr.

Der öffentliche Bildungsbereich

2005 boten 17.422 Schulen in Polen DaF an und an diesen lernten rund 2.194.000 Schüler Deutsch als Fremdsprache. Damit stieg der Deutschlerneranteil seit dem Jahr 2000 um ca. 62.000 Schüler. Im selben Jahr gab es an den 401 Hochschulen, an denen DaF unterrichtet wird, ca. 14.300 Germanistikstudenten und damit insgesamt etwa 2.208.300 Deutschlerner überhaupt in Polen.

Aus dem CODN-Raport 2008 für die FS als Pflichtfächer an polnischen Schulen 2005-2008:

Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Latein	Spanisch	Ital.	
3.944.280	2.009.140	363.960	196.130	37.900	15.100	11.560	Schüler 05/06
65,9%	33,6%	6,1%	3,3%	0,6%	0,3%	0,2%	05/06
63,7%	32,2%	5,5%	3,1%	0,6%	0,3%	0,2%	06/07
72,4%	30,4%	4,6%	2,6%	0,5%	0,3%	0,2%	07/08

Die Statistik zeigt, dass Englisch mehr als doppelt so häufig unterrichtet wird wie Deutsch, dass aber die nächstpopulären Fremdsprachen Russisch oder Französisch bereits eine marginale Rolle einnehmen – von in Polen exotischeren Sprachen wie Latein, Spanisch oder Italienisch ganz abgesehen. Deutlich sichtbar wird aber auch die starke Steigerung der Englischlernerzahlen während der letzten Jahre, die zwar auch zulasten von DaF geht, sich aber anteilmäßig noch dramatischer auf Kosten des Russischen und Französischen entwickelte.

Wenn man die Schüler noch hinzurechnet, die an allen Schulen zusätzlichen FS-Unterricht erhalten, ergibt sich folgendes Bild für die Englisch-, Deutsch-, Russisch-, und Französischlerner im Schuljahr 2007/2008:

84,05%	41,83%	7,24%	3,48%	k.A.	k.A.	k.A.
--------	--------	-------	-------	------	------	------

Verwiesen werden sollte in diesem Zusammenhang darauf, dass im Vergleich der geografischen Verteilung auf die Wojewodschaften die Intensität des DaF-Unterrichts ein starkes West-Ost-Gefälle aufweist: So lässt sich laut CODN Report von 2008 im Einzelnen feststellen, dass DaF (als Pflicht- und Zusatzangebot) in den westlichen Wojewodschaften Lubuskie (62%), Dolnoslaskie (58%), Zachodniopomorskie (57%), Wielkopolskie (52%) und Opolskie (49%) überdurchschnittliche Werte erreicht, dass aber dagegen Ostpolen mit den Wojewodschaften Lubelskie (29%), Mazowieckie (29%), Podlaskie (31%) stark zurückfällt und sich im reinen Pflichtfächerangebot häufig nur bei unter 20% einpendelt.

Im Zehnjahresrückblick für DaF als Pflichtsprache fallen folgende Indikatoren auf: Zwischen 1997 und 2007 lässt sich konstatieren, dass sich Deutsch als Fremdsprache an allen polnischen Schulen von gut 20% (1997) bis auf etwa 35% in den Schuljahren 2002-2004 steigern konnte, dann aber wieder auf mittlerweile ca. 30% zurückgefallen ist.

Im Vergleich dazu beginnen die Englischlernerzahlen bereits bei 33% (1997) und steigern sich kontinuierlich auf das inzwischen erreichte Höchstmaß von über 70% im Pflichtbereich. Russisch dagegen ist stark rückläufig und fällt von knapp 20% (1997) bis auf knapp 5% (2008) zurück, wird aber immer noch doppelt so häufig unterrichtet wie Französisch, das im letzten Schuljahr um etwa 25% einbrach. Die beiden anderen romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch stabilisierten sich auf niedrigem Level. Aus einem Bericht der

EU-Kommission von 2006 geht hervor, dass Russisch eher populär auf dem Lande ist. Aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung und der gestiegenen wirtschaftlichen Bedeutung Russlands ist die Zukunft des Russischen in Polen mit Spannung zu erwarten. Interessant wird auch die Entwicklung der Modersprache Spanisch zu beobachten sein, deren Popularität in Polen in jüngster Zeit stark ansteigt, sich aber hinsichtlich der Lernerzahlen auf sehr niedrigem Niveau bewegt.

Für Deutsch bleibt zu beobachten, ob sich der schleichende Abwärtstrend, der seit 3 Jahren vor allem in Ostpolen zu verzeichnen ist, aufhalten oder gar umkehren lässt.

Die Situation von DaF an polnischen Grundschulen

Für die Grundschulen in Polen gilt grundsätzlich, dass sich gegen den Trend des derzeitigen demografischen Tiefs die Englischlernerzahl stark vergrößern konnte. Sogar DaF behauptete sich noch leicht. Hintergrund dürfte die Pflichteinführung der ersten Fremdsprache ab Klasse 1, sowie die Schulreform sein, die für die Jahre 2009 bis 2015 anvisiert wird. Jedoch haben die Äußerungen mancher Politiker hinsichtlich einer Zwangseinführung von Englisch ab der ersten Klasse zu größerer Verunsicherung geführt. Immerhin kamen diese auch von einem ehemaligen Premierminister und von der derzeitigen Bildungsministerin.

Inzwischen wurden diese Aussagen aber mit dem Hinweis auf das europäische Postulat der Mehrsprachigkeit sowie auf die historischen Gegebenheiten mancher Regionen in Polen revidiert. Hinzu kommt, dass unterschiedlichen Quellen zufolge für „Zwangsenglisch ab der ersten Klasse“ trotz der jüngsten Anstrengungen des CODN mehrere tausend Lehrer fehlen würden. Auch sozialpolitisch unklug und autoritär wäre es, den Grundschulern die Fremdsprachenwahl bis zur siebten Klasse vorzuschreiben bzw. zu verwehren, denn kulturelle Offenheit, die dazu führen könnte, dass sich junge Europäer anhand ihrer individuellen Interessen sprachlich über die Grenzen hinweg bewegen würden, wäre so nicht gewährleistet. Vielleicht auch durch den Europäischen Referenzrahmen (GER) inspiriert, in dem der Europarat die Anforderungen für das Sprachenlernen in sechs Stufen unterteilt und damit vergleichbar und transparenter macht, wurden Lern- und Leistungsansprüche formuliert, denen die Schüler beim Durchlaufen des FS-Unterrichts in der Grundschule gerecht werden sollten: Der Absolvent der dritten Klasse sollte in seiner ersten Fremdsprache die einfachsten Redewendungen beherrschen, sich eines Bildwörterbuchs bedienen und Comicgeschichten verstehen können. Zudem sollte er fremdsprachige Gedichte aufsagen können und ebensolche Kinderlieder zu seinem Repertoire zählen. Am Ende der Grundschule schließlich sollte der Grad der Selbstständigkeit so stark angestiegen sein, dass der Anwärter auf das Gymnasium nun in der Lage ist, in der FS freie Kurztexte zu verfassen sowie einfache Dialoge zu führen. Einkaufen sowie die Orientierung in einer fremdsprachigen Stadt auf Reisen sollte für ihn ebenfalls kein Problem mehr darstellen.

Wie aber sieht die numerische Situation an den Grundschulen im Vergleich zum allgemeinschulischen Durchschnitt aus?

Ähnlich der o.g. Situation überwiegt an den Grundschulen das Englische bei weitem und konnte seine Stellung noch überdurchschnittlich steigern:

Aus dem CODN-Raport 2008 für die FS als Pflichtfächer an polnischen Grundschulen 2006-2008:

Englisch	Deutsch	Russisch	Franz.	Latein	Spanisch	Italienisch	
1.596.970	306.100	33.760	6.790	60	410	190	Schüler 07/08
62,6%	12,0%	1,3%	0,3%	0,0	0,0	0,0	2007/08
+ 54,7%	+ 2,3%	- 6,49%	- 23,9%	k.A.	k.A.	k.A.	Veränd. zu 06/07

79,6%	19,4%	3,3%	0,8%	k.A.	k.A.	k.A.	
-------	-------	------	------	------	------	------	--

Diese Spalte zeigt die Gesamtprozentzahlen der Grundschüler, die im Jahr 2007/2008 inklusive von Zusatzstunden Fremdsprachenunterricht erhalten haben.

Zusammengefasst ergibt sich ein Bild, das den dramatischen, eindimensionalen Anstieg von Englisch als erster FS an den Grundschulen verdeutlicht und sich womöglich auch an den weiterführenden Schulen in Polen fortsetzen wird, da geplant ist, die erste FS bis zum Abitur beizubehalten. Trotz leichter Zunahme der totalen Lernerzahlen bleibt Deutsch mit knapp 20% auf nur einem Viertel der Stärke der Englischlerner zurück. Es ist daher zu erwarten, dass die Schere zwischen Englisch als erster und anderen FS bei ähnlichen Signalen aus Politik und Schullandschaft in den Jahren 2009 bis 2015 weiter auseinanderdriften wird und Mehrsprachigkeit somit schon im Keim erschwert wird.

Was ist also zu tun?

Damit Deutsch also gerade auch in Ostpolen nicht zur ungeliebten zweiten Fremdsprache verkommt, sondern im Sinne kultureller Vielfalt als Alternative bereits an den Grundschulen angeboten wird, sind verschiedene Aktivitäten erforderlich, unter denen vor allem die *Verbesserung der Wahrnehmung des Deutschen als Kultur-, Wissenschafts- und Wirtschaftssprache* unabdingbar ist. Besonders in Polen hat das Deutsche, verglichen mit anderen europäischen Ländern einen historisch schweren Stand, denn angesichts der schrecklichen deutschen Terrorherrschaft in Polen zwischen 1939 und 1945 ist die landesübliche Konnotation von Deutsch und NS-Regime nachvollziehbar. Jedoch erweist sich im Rückblick die tausendjährige Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen als weitgehend friedliche Koexistenz im Neben- und Miteinander beider Völker. An Zeugnissen hierfür aus der jüngeren Vergangenheit fehlt es nicht: Zu nennen wäre etwa die Versöhnungsbotschaft im Brief der polnischen an die deutschen Bischöfe 1965, der Kniefall Brandts 1970, die Solidarität Deutschlands mit Polen Anfang der 80er Jahre, die Geste Kohls und Mazowieckis in Kreisau zehn Jahre später, die Bitte um Vergebung durch Bundespräsident Herzog am Denkmal des Warschauer Aufstands 1994, der Beistand Deutschlands beim polnischen NATO- und EU-Beitritt, sowie die offizielle Anerkennung der Bedeutung des Runden Tisches für den Fall der Mauer in unseren Tagen durch deutsche Politiker aller Couleur. Daneben kämpfen Polen und Deutsche inzwischen Seite an Seite in Afghanistan, im Kosovo und anderen Krisenregionen der Welt; hinzukommen unzählige Städtepartnerschaften und private Freundschaften, die sich täglich völlig unspektakulär grenzübergreifend Bahn brechen. Gestützt werden sie durch eine Vielzahl von begleitenden Maßnahmen z. B. von Seiten der politischen Stiftungen, den deutsch-polnischen Vereinen und Gesellschaften, anderen Organisationen, wie dem Deutschen Historischen Institut, dem DAAD, der GFPS, der Außenhandelskammer oder dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk. Letzteres er-

möglichte in seiner 15-jährigen Existenz allein weit über eine Millionen Begegnungen zwischen polnischen und deutschen Jugendlichen. Auch die breit gefächerten Aktivitäten des Goethe-Instituts seien an dieser Stelle nur kurz angerissen: Neben einer fast unüberschaubaren Anzahl an landesweit stattfindenden Kulturprogrammen und -projekten förderte es beispielsweise im Rahmen seines DELFORT-Netzwerks alleine im Jahr 2008 erfolgreich über 100 Seminare, in denen gemeinsam mit dem CODN Deutschlehrer fortgebildet wurden. Hinzu kommt eine große Zahl eigener Seminare. Es wurde im letzten Jahr auf die PASCH-Initiative des dt. Außenministeriums hin ein polenweites Netzwerk von Schulen mit verstärktem DaF-Unterricht aufgebaut, an dem sich weltweit über 1000 Schulen beteiligen. Für 2009 steht die Deutsch-Wagen-Tour an, die als rollendes Panoptikum in allen Woiwodschaften für die deutsche Sprache auf Bestellung in Kindergärten, Schulen und Hochschulen wirbt. Diese Liste der Goethe-Aktivitäten ließe sich noch endlos fortsetzen.

Imagepflege sollte somit versuchen, die verbindenden und attraktiven Seiten Deutschlands und der deutschen Sprache hervorzuheben. Neben den oben genannten seien hier stichpunktartig weitere Argumente genannt:

- Deutschland, Österreich und die Schweiz als nahe Ur- laubs- und Kulturlandschaften (80 km von der Grenze bis Berlin; Skifahren in den Alpen; Möglichkeit, Werke von Goethe, Brecht, Kafka, Einstein, Freud, Grimm, Nietzsche, Bach oder Beethoven im Original zu genießen);
- deutsche Hochschulen als alternatives Studienziel (mit umfangreichem Stipendienangebot, einer Vielzahl von Studienrichtungen und derzeit über 12.000 polnischen Studierenden);
- berufliche Aufstiegschancen (Deutschland als wichtigster Handelspartner Polens, Öffnung des dt. Arbeitsmarkts ab 2011, Investitionstätigkeit polnischer Firmen in Deutschland).

Daneben sollte sich gerade für den Primarbereich die Überzeugung der Danziger Professorin, Frau Dr. Halina Stasiak durchsetzen, die davon ausgeht, dass sich Englisch auch als zweite FS gut erlernen lässt, man aber hinsichtlich der Mehrsprachigkeit die größeren Erfolgchancen erreicht, wenn man mit der schwierigeren Sprache beginnt. Erst dann ließe sich die Forderung der EU-Kommission „Muttersprache+2“, die laut Umfragen innerhalb der EU in Polen die höchste Zustimmung erfährt, wirklich einlösen. Gerade Deutsch als stark strukturierter Sprache hilft also Schülern dabei, das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu erleichtern.

Es gilt somit auf allen Ebenen aktiv daran mitzuarbeiten, dass Deutsch als Fremdsprache nicht in eine bildungspolitische Sackgasse manövriert wird. Hierfür sollten nicht nur Politiker und Kuratoren, sondern gerade auch Schulleiter, Lehrer und vor allem Eltern sensibilisiert werden.

In diesem gemeinsamen Bemühen möchte ich Ihnen gerne beistehen und hoffe, Sie verstehen diesen Artikel als ersten Beitrag dazu...

Wenn Sie darüber hinaus an einer Zusammenarbeit oder Beratung interessiert sind und an einer Grundschule arbeiten, schreiben Sie mir bitte an folgende Adresse:

falz@warschau.goethe.org

oder Sie besuchen mich direkt auf unserer Homepage

<http://www.goethe.de/ins/pl/war/lhr/sem/prim/deindex.htm>

herzlichst,
Ihr Michael Falz
Experte für Unterricht
Goethe-Institut Warschau



MGR MARTIN A. CICHON

STUDIUM DER SCHULPÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE, GEOGRAPHIE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN AN DER UNIVERSITÄT KÖLN;
SEIT 1998 MITARBEITER AM NKJO OPOLE; SEIT 2004 LEITER DER DEUTSCHEN ABTEILUNG AM NKJO OPOLE; SEIT 2005
„NAUCZYCIEL DYPLOMOWANY“. MGRCICHON@YAHOO.DE

Zur Bestimmung von Heterogenität am Beispiel der deutschstämmigen Minderheit im Oppelner Schlesien.¹

Seit Oktober 2007 nimmt die deutschsprachige Abteilung des Fremdsprachenlehrerkollegs in Opole, zusammen mit fünf anderen europäischen Lehrerausbildungseinrichtungen², an einem zweijährigen COMENIUS-Projekt teil. Thematischer Schwerpunkt ist das Thema „Heterogenität“ und ihr Umgang im Schulalltag. Das Projekt „TIPP – Teachers in Practice and Process“ möchte dabei Lehrerinnen und Lehrern den Einstieg in ihren Beruf erleichtern. Ausgehend von empirischen Untersuchungen zu Belastungsbereichen angehender Lehrerinnen und Lehrer, erarbeitet TIPP Handlungsempfehlungen zum Berufseinstieg und richtet sich daher nicht nur an junge Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch an Lehreraus- und -fortbilder. Es wird davon ausgegangen, dass konflikträchtige Handlungsfelder im Bereich von Lehrerbiographien vor allem im Übergang von der Grundbildung zum Berufseinstieg und in den Bereichen der Professionalisierung und Weiterbildung liegen. Ziel des Projektes soll es sein, Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Heterogenität und Classroommanagement aufzustellen, Anleitungen zur Erprobung von Maßnahmen zur Selbstreflexion und Möglichkeiten der Portfolio-Arbeit zu entwickeln. Wissenschaftlich wird das Projekt durch Prof. Dr. Beate Wischer (Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften der Universität Münster) und Prof. Dr. Rainer Dollase (Fakultät für Psychologie an der Universität Bielefeld) betreut.

Im vorliegenden, polnischen Beitrag des TIPP-Projektes soll auf die besondere Heterogenitätsform einer ethnischen Minderheit eingegangen und die Notwendigkeit der besonderen Unterrichtsführung begründet werden.

Auf den ersten Blick wirkt die polnische Gesellschaft homogen geschlossen, wenn man sie mit anderen Ländern Europas vergleicht. Die Zeiten eines polnischen Vielvölkerstaates, in dem ethnische Heterogenität etwas Natürliches war, sind, nicht zuletzt durch die sozialistische Vergangenheit und ihre Politik der gesellschaftlichen Vereinheitlichung, zu Ende. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollten in Polen nur polnische Staatsbürger leben und der Gesellschaft im Sinne der sozialistischen Ideologie dienen. Um dies zu erreichen, wurde auch in der Bildung versucht einen einheitlichen Kurs zu fahren. Alle Schüler sollten das Gleiche lernen und alle Lehrer sollten das Gleiche lehren. Individualität und Selbstständigkeit gehörten nicht zu den Bildungsidealen einer sozialistischen Gesellschaft.

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts jedoch ist das Bewusstsein für den historischen Völkerreichtum Polens und damit auch für die Individualität und Einzigartigkeit des Menschen wieder gewachsen. Politisch wurde auf diese Form der Heterogenität zunehmend reagiert, indem man für alle Minderheiten die Ausübung kultureller Aktivitäten gesetzlich regelte und zumindest auf ministerieller Ebene begriffen hatte, dass die Förderung von Individualität und Andersartigkeit wünschenswerte Ziele seien. In der Schulrealität jedoch

änderte sich auch Jahre nach dem gesellschaftlich-politischen Transformationsprozess nur wenig. Oftmals waren es die gleichen Lehrerinnen und Lehrer, die ihren „homogenisierenden“ Unterricht weiterführten und junge Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Ausbildung nur unzureichend für die veränderten Anforderungen in einer freiheitlichen Welt sensibilisiert wurden. Verunsichert durch punktuelle Veränderungen im Schulsystem (neue Schulformen, Prüfungsanforderungen und Unterrichtsinhalte), eine starke Hierarchisierung in der Schule und die damit verbundenen Abhängigkeiten gegenüber Vorgesetzten sowie die unzureichenden Fortbildungsmaßnahmen, haben bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern zu einem uneinsichtigen Verhalten hinsichtlich Neuerungen im methodisch-didaktischen Denken geführt. Ein weit verbreitetes Motto lautet immer noch: „Wenn ich mich an das Lehrbuch halte und mein Wissen in 45-minütigen Vorträgen an die Schüler weitergebe, kann ich nichts falsch machen.“ Ein guter Lehrer ist damit derjenige, der sein Wissen an die Schüler ungefiltert weitergibt und viel von ihnen verlangt, viele Hausaufgaben aufgibt und häufig Leistungsüberprüfungen durchführt. Die Schüler reagieren mit Gleichgültigkeit auf Schule und entwickeln mit der Zeit Vermeidungsstrategien eines nachhaltigen Lernens. Auswendiglernen von abfragbarem Wissen und die in schulischen Kreisen allseits bekannte Formel „z–z–z“ (zakuć–zdać–zapomnieć) sind das Ergebnis.

In weiten Teilen der polnischen Bevölkerung stößt dieses Denken jedoch zunehmend auf Widerstand, denn die Anforderungen in der heutigen Berufswelt verlangen ein verändertes inhaltliches und vor allem methodisches Wissen. Da die Schule nicht ausreichend auf diese Veränderungen reagiert, geben Eltern immer größere Beträge für Nachhilfeunterricht aus, damit Wissens- und Kompetenzlücken geschlossen werden.

Moderne pädagogische Ansichten, in denen der Schüler und seine Förderung und Forderung in den Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens rückt, werden meistens mit den Argumenten abgetan, dass die Klassen zu groß, das zu vermittelnde, fachliche Wissen zu umfangreich und die Kontrolle durch die Schulleitung und die Eltern zu stark seien für solcherlei Experimente.

Internationale Vergleichsstudien (vgl. PISA 2000/2003/2006) haben jedoch auch in Polen gezeigt, dass die Schulbildung hinsichtlich erforderlicher Grundkompetenzen im Vergleich mit anderen OECD-Staaten hinterherhinkt und dringend Reformen im didaktischen Denken benötigt werden.

Wie bereits erwähnt, können nationale Minderheiten in Polen seit knapp 20 Jahren ihre kulturellen Eigenständigkeiten pflegen. So auch die deutschstämmige Minderheit, die insbesondere in der Wojewodschaft Opole anzutreffen ist. Da die politisch Verantwortlichen der Minderheit es in den vergangenen Jahren nicht nachhaltig geschafft haben, Schulen mit Deutsch als Minderheitensprache einzurichten, besu-

¹ Gekürzte Fassung der ersten, auf der Website des TIPP-Projekts veröffentlichten Arbeitsergebnisse (www.teachers-ipp.eu)

² **Deutschland:** Studienseminar Bielefeld II/Seminar Berufskolleg/Gymnasium/Gesamtschule (Projektkoordination und Entwicklung von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Konfliktmodulen); **Finnland:** HELIA School of Vocational Teacher Education, Helsinki (elektronische Vernetzung des Projektes); **Tschechische Republik:** Universität Ostrava – Philologische Fakultät, Lehrstuhl Germanistik (Einsatz der Videographie im Deutschunterricht); **Litauen:** Vilnius College in Higher Education (Beitrag zum Thema Lernstile im Vorschul- und Primarbereich); **Österreich:** Pädagogische Hochschule Wien (Integration von Behinderten).

chen die meisten Angehörigen der deutschstämmigen Minderheit im Opolner Schlesien klassische Regelschulen, in denen jedoch auf ihre Herkunft, ihre spezifischen Probleme und ihre besonderen Kenntnisse wenig bis gar nicht Rücksicht genommen wird.

Zum besseren Verständnis des Grundproblems kommen in einem ersten Schritt des polnischen Projektteils zunächst befragte Studierenden des NKJO Opole zu Wort, damit sich hieraus ein Abbild der Situation der Deutschlernenden im Opolner Schlesien ergibt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben sich politische Dimensionen für den Deutschunterricht als Minderheitensprache. Ergänzt werden diese Aussagen durch methodisch-didaktische Aspekte des derzeitigen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Opolner Schlesien und die Bedeutung des Begriffs der „Heterogenität“ in der Lehrerbildung. Im Weiteren folgen auf der Basis der vorhandenen Literatur grundlegende Aspekte zum Thema Portfolio-Arbeit, die als ein Ausweg aus der Unterforderung hin zu einer echten Sprachförderung der deutschstämmigen Minderheit gesehen werden kann. Am Ende der Arbeit wird ein Beispiel des durchgeführten Portfolio-Unterrichts vorgestellt, um eine Praktikabilität und Effektivität zu evaluieren.

Zum Background der Befragten und Untersuchten Studentinnen und Studenten

Bei den Befragten handelt es sich um ca. 120 Studentinnen und Studenten des Fachbereichs Deutsch am Fremdsprachenlehrerkolleg Opole. Die Studierenden des 2. und 3. Studienjahres befanden sich während der Befragung allesamt in der Phase nach den zu absolvierenden Praktika und hatten zum damaligen Zeitpunkt bereits 180 (2. Studienjahr) bzw. 340 (3. Studienjahr) Stunden pädagogisch-psychologischer und methodisch-didaktischer Grundbildung hinter sich.

Der Großteil der Studentinnen und Studenten kommt aus deutschstämmigen Familien, die Deutsch als Minderheitensprache sprechen und in zahlreichen qualifizierten Gesprächen meines Pädagogik-Unterrichts am Fremdsprachenlehrerkolleg Opole wertvolle Ergänzungen zum Zustand des Deutschunterrichts in der Region beitragen konnten. Weiterhin wurden die Ausführungen durch Gesprächsergebnisse ergänzt, die ich während einer von mir durchgeführten Lehrerfortbildung zum Thema „Portfolio-Arbeit in der Mittel- und Oberschule“ am NKJO Opole erlangte.

Zur weiteren Qualifizierung einzelner Untersuchungsergebnisse wurden ca. 50 Studierende eines Methodik-Seminars der Germanistischen Fakultät an der Universität Wrocław/Breslau hinzugezogen.

Wenn es um die praktische Umsetzung der Portfolio-Arbeit im Unterricht geht, so standen SchülerInnen der ersten Klasse am Öffentlichen Allgemeinbildenden Lyzeum mit erweitertem Sprachunterricht (PLO) am Regionalen Zentrum für die Fremdsprachenausbildung Opole zur Verfügung.

ZUR SITUATION DER DEUTSCHLERNENDEN IM OPOLNER SCHLESSEN



Bereits durch die Auswertung dieser ersten Frage hat sich das zu erforschende Grundproblem herauskristallisiert. Der größte Teil der untersuchten Lerner hat seine Sprachkenntnisse nicht durch den schulischen Sprachunterricht erworben. Dieses Ergebnis impliziert eine Überforderung des gegenwärtigen Sprachunterrichts sowie seine weitreichende Ineffizienz bei denjenigen, die Deutsch nicht als Fremdsprache lernen, sondern als Minderheitensprache sprechen. Wie noch zu zeigen sein wird, erreicht der derzeitige schulische Sprachunterricht bei dieser Lernergruppe sein Ziel nicht. Gelangweilte und unterforderte Schülerinnen und Schüler stehen häufig überforderten Lehrerinnen und Lehrern gegenüber. Damit eine gewisse „pädagogische Ruhe“ zwischen den am Lehr-/ Lernprozess Beteiligten gewahrt bleibt, „belohnen“ die Lehrer die Schüler mit sehr guten Noten, Eltern und Schüler geben sich damit zufrieden und fordern eine sprachliche Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht ein. Bei einer gründlichen Diagnostizierung der Sprachkenntnisse dieser spezifischen Lerngruppe, lässt sich rasch eine zu verallgemeinernde Beschreibung erkennen: Während die rezeptiven (hier: vornehmlich alle Formen des Hörverstehens) und produktiven, kommunikativen (hier: aktiv an Gesprächen teilnehmen) Leistungen, zumindest in einem überschaubaren, thematischen Rahmen, erfreulich hoch sind, gibt es eine Reihe von sprachlichen Defiziten im Bereich des Lesens und Leseverstehens, des kreativen und formalen Schreibens sowie des zusammenhängenden, monologischen Sprechens.



Die Auswertung der folgenden Fragen spiegelt insbesondere die quantitativen Erfolge der polnischen Bildungspolitik hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts wider. Der allergrößte Teil der untersuchten polnischen Schülerinnen und Schüler lernte über weite Strecken der schulischen Laufbahn zumindest eine Fremdsprache. Diese anzuerkennende Leistung nach 40jähriger, staatlich verordneter Sprachdiktatur, sagt jedoch zunächst einmal wenig über den Gehalt und die Effektivität des Fremdsprachenunterrichtes aus. Schenkt man journalistischen Berichten Glauben (s. Titelstory DZIENNIK, 12.07.08), dann entgehen der polnischen Wirtschaft Millionenbeträge aufgrund der fehlenden oder mangelhaften Fremdsprachenkenntnisse in den produktiven Gesellschaftsschichten. Das schwache Fremdsprachenniveau bestätigen auch Unternehmer in der Region, die Arbeitnehmer bevorzugen, die mindestens eine (immer häufiger auch zwei und mehr) Fremdsprache sprechen.

Betrachten wir den schulischen Fremdsprachenunterricht insbesondere an den Schnittstellen der Schultypen (Grundschule/Mittelschule und Mittelschule/Lyzeum), dann fällt auch hier eine gewisse Überforderung des Schulsystems auf. Wechselt ein Kind bzw. ein Jugendlicher von einer Schulform in die nächst höhere, werden in den seltensten Fällen die Fähigkeiten aus dem Fremdsprachenunterricht in einem entsprechenden Unterrichtskurs aufgefangen und weiter ausgebaut. Konkret sind Schulen insbesondere im ländlichen Raum und in Städten mit geringem Schulangebot

aufgrund administrativ-finanzieller Vorgaben, der fehlenden Flexibilität der Schulleitung und eines wenig qualifizierten Lehrkörpers nicht in der Lage, Sprachunterricht für alle Leistungsstufen anzubieten. Die Konsequenz aus dieser Misere ist eine notdürftige Kompromisslösung, die da heißt: Alle Schüler fangen in der neuen Schule wieder von vorne an, die gewählte Sprache zu erlernen. Das Wohl des Kindes und eine nachhaltige volkswirtschaftliche Entwicklung bleiben hier auf der Strecke.

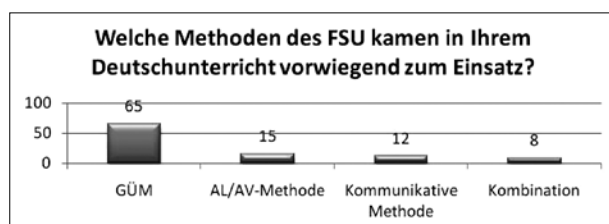
Hinzu kommt, dass die meisten höheren Schulen die Anzahl der Unterrichtsstunden im Bereich der Fremdsprachen, zugunsten anderer, neuer Fächer reduzieren, statt auf eine fächerübergreifende Kombination zu setzen, die auch den Fremdsprachenunterricht einbezieht (z. B. Grundlagen der Wirtschaftslehre auf Deutsch).

Politische Dimensionen des Deutschunterrichts als Minderheitensprache

Von politischem Interesse ist die Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Deutschen Sprache. Besonders im Opperler Schlesien wird von den Vertretern der deutschstämmigen Minderheit („Deutsche Minderheit“) die Auffassung verfochten, dass der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen Deutsch als Muttersprache sprächen. Immer wieder gab es Versuche, Schulen und Klassen mit muttersprachlichem Deutschunterricht einzuführen. Eine nachhaltige Schulentwicklung in diesem Bereich musste jedoch immer wieder verworfen werden, ohne den Ursachen für diesen Irrweg nachzugehen. Wie zahlreiche, qualifizierte Gespräche und die Umfragen unter Studierenden bestätigen, empfindet die Sprechergruppe mit deutschstämmigem Hintergrund, Deutsch jedoch nicht als ihre Muttersprache. Lediglich 3% der Befragten gaben die deutsche Sprache als ihre Muttersprache an. Mehr als Zweidrittel der Befragten ordneten sich, aufgrund ihrer deutschstämmigen Familiengeschichte und der damit verbundenen spezifischen Sprachaneignung, dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. „Deutsch als Minderheitensprache“ zu.

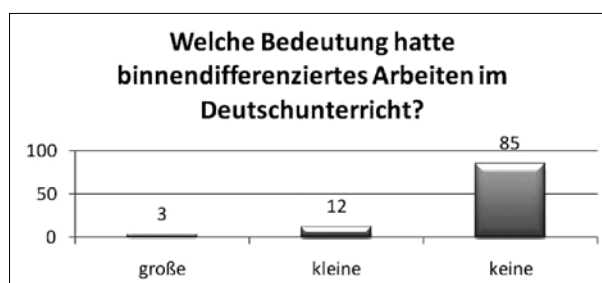
Hier wird noch einmal deutlich, dass der klassische (Fremd-)Sprachenunterricht auf diese besondere Situation bisher keine ausreichende Rücksicht nimmt. Von einer Wiederbelebung des muttersprachlichen Deutschunterrichts im Opperler Schlesien muss daher den politisch Verantwortlichen dringend abgeraten werden!

METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE
DES HEUTIGEN UNTERRICHTS DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM OPPERLER SCHLESIE



Betrachtet man nun tiefgründiger die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, dann fällt auf, dass in den meisten Schulen nach wie vor ein grammatikorientierter Unterricht vorherrscht. Die Grammatik-Übersetzungs-Methodik der althilologischen Fächer und ein grammatischer Regelunterricht bestimmen den sprachlichen Unterrichtsaltag. Man kann nur mutmaßen, warum zahlreiche Fremdsprachenlehrer trotz genügender Alternativmethoden, immer noch diese überholte Lehrweise bevorzugen. Ein simples Richtig-/Falsch-Denken, ein inflationäres, nicht immer didaktisch aufbereitetes Lern- und Übungsmaterial und einfache Bewertungskriterien führen zu dieser „praktischen“ (d.h.

zeitsparenden) Lösung. Auch der stärker gewordene Anteil kommunikativer Elemente in den aktuellen Sprachlernbüchern hat nicht zur Reduzierung des Grammatikanteils beitragen können. Und obwohl in den derzeitigen Fremdsprachprüfungen (z.B. DSD II, polnische Neue Matura), die auf dem EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN basieren, weitgehend auf Grammatik-Übungen verzichtet wird, hat sich diese Entwicklung im Deutschunterricht des untersuchten Raumes weitgehend noch nicht durchsetzen können. Um eins klarzustellen: Grammatik ist sicherlich ein wichtiger Bestandteil, um qualitativ eine Sprache zu sprechen und auch ein gewisses Pensum an grammatischen Grundregeln der deutschen Sprache sollte jeder Lerner beherrschen. Nur werden die Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts (kommunikative Kompetenz) häufig mit den Zielen eines Hochschulstudiums (qualitative/quantitative/selbstständige Sprachverwendung) verwechselt. Die korrekte Beherrschung des Konjunktives, die krampfhaftige Regelfindung bei der Benutzung von Perfekt und Imperfekt sowie die Deklination der deutschen Adjektive, führen bei den meisten Lernern zu einer verständlichen Abneigung gegenüber der Deutschen Sprache. Man darf sich dann nicht wundern, wenn Schüler das Englische, aufgrund seiner vermeidlichen Einfachheit bevorzugen. Keine Sprache ist einfach! Die Methodenvielfalt, die didaktische Fähigkeit und Motivation des Lehrers sowie seine pädagogische Grundhaltung und Lehrkonzeption entscheiden letztendlich über den gelungenen Lehr-/Lernprozess. Die Beseitigung der Angst, sich in einer fremden Sprache verständlich zu machen (Abbau von Sprechblockaden) und die Freude sich anderen Kulturen vorurteilsfrei hinzugeben, gehören selbstverständlich zu den psychologischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts kann damit nicht die perfekte Beherrschung von grammatischen Regeln sein; zumal das Beherrschen der Regeln meist nicht kongruent einhergeht mit deren Anwendung in kommunikativen Situationen. Der Regression eines grammatischen Regelunterrichts muss damit der kommunikative Ansatz folgen, da Kommunikation in der Fremdsprache auch dann noch aufrecht gehalten werden kann, wenn der oder die Sender a-grammatisch reden.



Nach diesen grundlegenden fachdidaktischen Erkenntnissen, wollen wir uns nunmehr einigen pädagogischen Aspekten des untersuchten Fremdsprachenunterrichts widmen, die sich im weitesten Sinne mit dem Thema „Heterogenität“ beschäftigen.

Vorausgesetzt, dass Lehrer eine noch genauer zu definierende Form von Heterogenität in ihrer Lerngruppe festgestellt haben, ist es nahe liegend, nach dem Grad des binnendifferenzierten Arbeitens zu fragen. Es erstaunt nicht, dass die Befragten weder in ihrem eigenen erlebten Schulunterricht, noch während ihrer schulpraktischen Studien mit binnendifferenzierenden Arbeitsformen konfrontiert wurden. Trotzdem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der verschwindende Anteil von 3%, der eine große Bedeutung dem binnendifferenzierten Arbeiten im Deutschunterricht beimaß, ausnahmslos von deutschen Programmlehrkräften umgesetzt wurde! Es stellen sich also zwei Fragen: 1. Ist ein Lehrer in der Lage, Heterogenität in einer Lerngruppe zu erkennen? Und zweitens: Falls er Heterogenität erkannt

hat, kann er adäquat auf die veränderten Bedürfnisse der Lerngruppe reagieren?

Lässt man die Befragten Lehramtsstudenten ihre eigene Schulzeit retrospektiv bewerten, dann kommen allgemein betrachtet sehr negative Ergebnisse zum Vorschein. Auf einen Nenner gebracht, war der Deutschunterricht für den überwiegenden Teil der Studentinnen und Studenten ineffektiv, kaum innovativ sowie wenig fördernd und fordernd.

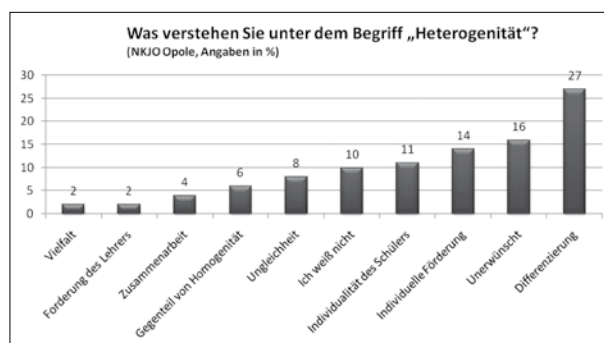
Zum Begriff der Heterogenität in der Lehrerbildung und Fazit der Untersuchung

Nachdem nun erörtert wurde, dass der Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Verbreitungsgebiet der deutschstämmigen Minderheit des Oppelner Schlesiens häufig als ineffektiv zu bezeichnen ist, wenden wir uns der konsequenten Frage zu, inwiefern Lehrer in ihrer Ausbildung überhaupt mit dem Thema „Heterogenität“ konfrontiert werden und ob sie, weiterführend, kulturelle und sprachliche Minderheiten überhaupt als Faktor in dieser Betrachtung erkennen.

Reformpädagogische Konzepte, wie sie in Westeuropa seit dem 19. Jh. bekannt sind, haben in Polen kaum Fuß fassen und das öffentliche Schulwesen und die Lehrweisen nicht befruchten können. Alle modernen, pädagogischen Konzepte basieren auf einem veränderten Lehrer- und Schülerbild und setzen einen selbstbewussten Lehrer und den mündigen Lerner voraus. „Die Autorität des Lehrers sollte sich nicht mehr aus seiner Sanktionsgewalt oder seinem Vorsprung an Wissen ergeben. Im differenzierten Unterricht, der, statt Homogenität anzustreben, auf die Entwicklung der individuellen Potenziale sowohl der schwachen als auch der starken Schüler setzt, ermöglicht die Lehrperson den Zugang zu Wissen. Der Lehrer selbst hilft bei der Generierung und Strukturierung von Inhalten, liefert aber nicht mehr alle Inputs selbst“ (Wiegert, N.: „Die Zukunft der Schule“, Berlin 2006).

Auch hier müssen wir feststellen, dass die vorangegangene Kritik am Fremdsprachenunterricht ihre Ursache in der

unzureichenden Vorbereitung auf den Schuldienst hat. Eine Diskussion über die Formen von „Heterogenität“ im polnischen Schulalltag sowie Möglichkeiten darauf zu reagieren, fehlen in weiten Teilen der universitären Ausbildung.



Am Ende dieser ersten empirischen Phase des TIPP-Projektes kann festgestellt werden, dass an der überwiegenden Zahl der weiterführenden Schulen im Oppelner Schlesien auf die besondere Förderung und Forderung der Deutschlernenden aus der deutschstämmigen Minderheit keine Rücksicht genommen wird. Aufgrund einer fehlenden Diagnostizierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten werden sie nach den inhaltlichen und methodischen Maßstäben des Faches Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Da weitreichende unterrichtliche Konzepte und Unterrichtsempfehlungen für das Fach Deutsch als Minderheitensprache fehlen, versucht man durch das TIPP-Projekt, neben einer Sensibilisierung der Lehrer für dieses Thema auch didaktische Auswege aus dieser Situation aufzuzeigen und zu erproben. Auf letztere soll in einem folgenden Artikel hingewiesen werden.



AGNIESZKA WOŹNIAK

DOKTORANDIN DER ANGEWANDTEN LINGUISTIK AN DER ADAM-MICKIEWICZ-UNIVERSITÄT IN POZNAŃ, DEUTSCHLEHRERIN AM ZWEISPRACHIGEN GYMNASIUM UND LYZEUM NR. 7 IN POZNAŃ. SIE BEFINDET SICH SEIT SEPTEMBER 2008 MIT EINEM STIPENDIUM VOM PÄDAGOGISCHEN AUSTAUSCHDIENST IN WUPPERTAL.

Deutschland entdecken

Ein Land¹ kreuz und quer zu bereisen und zu entdecken, die Landessprache zu vervollkommen und die Kultur ihrer Benutzer besser kennen zu lernen und als Lehrerin meine Kräfte in einem anderen Schulsystem einzubringen, war schon immer mein großer Traum gewesen. Dieser Traum ist dank des PAD² in Erfüllung gegangen. Seit ein paar Monaten befinde ich mich mit einem Stipendium für LehrerInnen in Deutschland. Hier kann ich mein Wissen in vielerlei Hinsicht vertiefen, sei es in Methodik und Didaktik des Unterrichtens, sei es in Kulturkunde des Landes, sei es in aktuellen Situationen...

Nordrhein-Westfalen ist ein Bundesland in Westdeutschland mit der Hauptstadt Düsseldorf. Sie gilt als Modezentrum in Europa, hat die meisten Banken gleich nach Frankfurt am Main und ist Sitz vieler Industriekonzerne. Außer Düsseldorf gibt es auch andere Ortschaften, die einen Besuch wert sind. So kann man in dem im Norden gelegenen Münster das historische Rathaus mit dem so genannten Friedenssaal besuchen, am Prinzipalmarkt schöne, alte Bürgerhäuser an-

schauen und am Aasee spazieren gehen. Im Westen des Landes kann man im Ruhrgebiet Duisburg bestaunen. Es zieht die Besucher mit seinem Landschaftspark – einem 230 Hektar großen Gelände um das stillgelegte Hüttenwerk – an, wo man Tag und Nacht spazieren gehen und Sport treiben kann. Besonders reizend ist es nachts, weil die alten Fabrikanlagen bunt beleuchtet sind. Im westlichen Teil NRW gibt es Aachen. Berühmt ist diese Stadt für ihre Thermen und Aachener Printen – da kann jede Naschkatze etwas für sich finden: leckere Lebkuchen, egal ob weich oder hart, mit oder ohne Schokolade. Jeder kann sich verwöhnen lassen. Überdies lohnt es sich auch ins Internationale Zeitungsmuseum zu gehen. Man kann dort rund 200.000 Zeitungen und Druckwerke finden.

In Köln gibt es außer dem weltberühmten Kölner Dom, der den Besucher mit seiner imposanten Gestalt überwältigt, viele Museen, in denen man sich Kenntnisse zu gewissen Themen aneignen oder diese auffrischen kann. Einen sehr großen Eindruck machen das Schokoladenmuseum und das

¹ Die Landkarte Deutschlands stammt aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Nordrhein-Westfalen> und der Detektiv aus einer Bildersammlung auf einer Internetseite für Lehrer www.4teachers.de

² PAD – Pädagogischer Austauschdienst

Römisch-Germanische Museum. Sie sind wirklich lohnenswert! In dem ersten Museum, auch „MMMuseum“ (Mhm... lecker) genannt, wird man über die 3000-jährige Geschichte der Schokolade informiert. In Bildern wird gezeigt, wo und wie Kakaobohnen angebaut und geerntet werden. Das Highlight des Besuches ist die Möglichkeit, die Schokoladenproduktion auf zwei Etagen anzuschauen und am Schokobrunnen eine Kleinigkeit zu naschen.

Im Südosten von Bonn, im Gebiet der Städte Königswinter und Bad Honnef, befindet sich das Siebengebirge. Es ist ein Mittelgebirge, das aus 40 Bergen und Anhöhen besteht und größtenteils zum Naturpark Siebengebirge gehört. Man kann sich hier tolle Erholung gönnen, indem man wandert oder Fahrrad fährt. Außerdem lohnt es sich auch, das Schloss Drachenburg zu bewundern oder mit der Drachenfelsbahn zu fahren.

Fast in der Mitte NRW gibt es eine wohl jedem für ihre einzigartige und unersetzliche Schwebelbahn bekannte Stadt. In den letzten Jahren hat diesen Ort auch Steffen Möller in Polen bekannt gemacht. Ja, eine Stadt im Tal der Wupper im bergischen Land. Eine reizvolle, mittelgroße Stadt, die „an der Schwebelbahn hängt.“³ Wuppertal!

Ich wohne zurzeit da und unterrichte an einem Gymnasium das Fach Deutsch als Zweitsprache. Die Klasse versteht sich als so genannte Auffangklasse und besteht aus sechs SchülerInnen. Sie kommen aus China, Polen, Russland, Sri Lanka und Bosnien. Die SchülerInnen haben bis zu 20 Stunden Deutsch in der Woche, außerdem besuchen sie auch Sport- und Kunststunden mit deutschen Jugendlichen. Nach einem Jahr muss eine Prüfung in Deutsch abgelegt werden, um zu sehen, ob die ausländischen SchülerInnen geeignet für den Besuch des Gymnasiums sind und in die regulären Klassen integriert werden können.

Die Arbeit in der Klasse bereitet mir viel Vergnügen und ist eine Art Herausforderung für mich, weil ich mich in einer für mich ganz neuen Situation zurechtfinden kann, Neues lernen kann und die Unterrichtssprache „Deutsch“ möglichst auf einem solchen Niveau verwenden muss, dass mich die SchülerInnen verstehen. Nicht selten kommt die Körpersprache zum Ausdruck, weil man vieles sprachlich und gleichzeitig pantomimisch darstellt, um das Verstehen auf der Seite der SchülerInnen zu sichern. Da die SchülerInnen nach Deutschland gezogen sind und hier mit ihren Familien auf Dauer leben wollen, müssen sie nicht nur der deutschen Sprache mächtig werden, sondern auch Land und Leute kennen lernen. Deswegen wird der Landeskunde viel Aufmerksamkeit geschenkt.

Die hier von mir angebotenen Aufgaben habe ich natürlich in meinem Unterricht ausprobiert und je nach bestehendem Interesse der Klasse geändert. Sie können diese Aufgaben beliebig in Ihrem Unterricht einsetzen: entweder ergänzend zu einem Lehrwerk, einfach als Einstieg in die Stunde oder abwechselnd als Bindeglied zwischen zwei Lernphasen. Lehrwerkumgebungen empfehlen sich diese Aufgaben als so genannte Energiezufuhr, wenn die Klasse schlapp ist und aufgemuntert werden muss.

Würfelspiel ⁴



In dieser Aufgabe üben die SchülerInnen, richtig Sätze zu bilden und sie dann auszusprechen. Gearbeitet wird in Gruppen mit 3 Personen. So würfeln die SchülerInnen in ihren

Gruppen der Reihe nach jeweils mit einem Würfel. Abhängig davon, bei welcher Augenzahl der Würfel liegen bleibt, bilden die SchülerInnen folgende Sätze:

- ein Auge – Bilde einen Satz im Imperfekt!
- zwei Augen – Bilde einen Satz im Perfekt!
- drei Augen – Bilde einen Satz im Präsens!
- vier Augen – Joker! Du kannst dich diesmal ausruhen;–)
- fünf Augen – Bilde einen Satz im Plusquamperfekt!
- sechs Augen – Bilde einen Satz im Passiv! ⁵



Dabei werden folgende Wendungen benutzt: ⁶



Reiseberichte lesen, im Harz klettern, Fahrkarte am Automaten kaufen, Reiseführer kaufen, Landkarte mitnehmen, Siebengebirge bewundern, sich auf der Insel Rügen sonnen, im Bodensee baden, Filmmuseum in Düsseldorf besuchen, mit der Schwebelbahn fahren, an einer Kreuzfahrt auf dem Rhein teilnehmen, beim Karnevalszug in Köln mitmachen, Bergbaumuseum in Bochum besuchen, in der Lüneburger Heide wandern, Printen in Aachen kaufen;

Bevor man zu spielen anfängt, erklärt man den SchülerInnen neue Wendungen und zeigt auf der Landkarte, wo welche Städte, Gebirge oder Landschaften zu finden sind.

Abhängig vom Niveau der Klasse kann man der Augenzahl des Würfels die Aufgaben unterschiedlich zuordnen. Im Falle der ersten Gymnasialklasse, wo die SchülerInnen am Anfang des Schuljahres noch keine Vergangenheitsformen kennen, kann man das Präsens üben. So entsprechen der Augenzahl jeweils die konkreten Personalpronomen, wie z. B. ein Auge – ich, zwei Augen – du usw.

Memory – Spiel

Bei dieser Aufgabe muss die Lehrkraft Quadrate ausschneiden, sie auf Karton kleben und am besten mit Folie versehen. Die SchülerInnen spielen im Unterricht zu zweit, indem sie die Karten mit den Bildern nach unten auf den Tisch legen und mischen. Ein Schüler/Eine Schülerin dreht zwei Karten um. Wenn es die gleichen sind, darf er/sie sie nehmen und fortfahren. Wenn es nicht die gleichen sind, muss er/sie sie wieder umgedreht zurücklegen und der Mitschüler/die Mitschülerin ist dran.

³ Werbeslogan aus einem Flugblatt.

⁴ Die Würfelabbildung stammt aus einer Bildersammlung auf einer Internetseite für Lehrer www.4teachers.de

⁵ Die Abbildung stammt aus einer Bildersammlung auf einer Internetseite für Lehrer www.4teachers.de

⁶ Die Abbildung stammt aus einer Bildersammlung auf einer Internetseite für Lehrer www.4teachers.de



Die Schwebebahn in Wuppertal



Die Schwebebahn in Wuppertal



Das Schokoladenmuseum in Köln



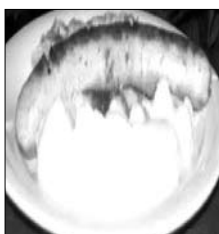
Das Schokoladenmuseum in Köln



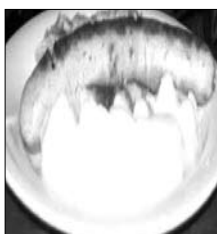
Kölner Dom



Kölner Dom



Aachener Bockwurst mit Sauerkraut



Aachener Bockwurst mit Sauerkraut



Siebengebirge



Fernsehturm in Düsseldorf



Fernsehturm in Düsseldorf



Kreidefelsen auf Rügen



Kreidefelsen auf Rügen



Deutsches Eck in Koblenz



Deutsches Eck in Koblenz



Das Schloss von Münster



Das Schloss von Münster



Siebengebirge



Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen zu dritt. Sie erhalten pro Gruppe jeweils einen Text, der unvollständig ist. Sie versuchen, in erster Linie selbst darauf zu kommen, was in die Lücken einzusetzen ist. Es können alle Vokabeln benutzt werden, die im Kontext sinngemäß sind. Wenn es trotzdem leere Stellen im Text gibt, kann Hilfe geholt werden. An der Tafel hängt nämlich der ganze Text. Jeder Schüler/Jede Schülerin einer Gruppe darf nur einmal zur Tafel kommen und den Text kurz anschauen. Es dürfen keine Spickzettel gemacht werden! Die SchülerInnen müssen sich das fehlende Wort merken und der Gruppe mündlich mitteilen! Die Gruppe, die als erste den Text fertig gestellt hat, gewinnt einen Preis.

Version für SchülerInnen

Lüneburg, 27. Juli 2006

Lieber Peter,

ich melde mich bei Dir, um zu (1), wie es mir geht. Wie du weißt, bin ich seit einigen Wochen in Deutschland, wo ich aktiv meine Sommerferien (2).

Das ganze Abenteuer hat auf der (3) Fehmarn begonnen. Bis zur Wiedervereinigung Deutschlands war sie die größte Insel der Bundesrepublik. Seit dem 3. Oktober 1990 ist es (4). Wenn ich die beiden Inseln vergleichen soll, muss ich feststellen, dass es mir auf Rügen viel besser gefällt. Die wunderbaren (5) im Nationalpark Jasmund, besonders der Königsstuhl, sind ein bekanntes Symbol der Region und ziehen viele (6) an.

Von dort bin ich nach Lübeck (7). Lübeck wird die Stadt der Sieben Türme genannt, weil sieben Türme auf fünf gotischen Hauptkirchen auf dem Altstadt Hügel der mittelalterlichen Hansestadt Lübeck zu sehen sind. Diese Türme zeichnen, zusammen mit dem Holstentor, die Stadt aus. Für die (8) ist Lübeck das „Tor zum Norden“. Das erinnert mich an eine Stadt in Polen – (9). Sie gilt als „Tor zur Welt“. Als ich (10) verlassen habe, habe ich mich Richtung Lüneburger Heide (11), die nach der Stadt (12) benannt wurde. Diesmal habe ich aber auf Besichtigungen (13) und mir vorgenommen, ein bisschen zu wandern. Die (14) raubt einem den Atem. Eine Reise dorthin darf man sich nicht entgehen lassen!

Jetzt (15) ich, weiter nach Bremen zu fahren. Ich will unbedingt ein Foto mit den (16) haben. In der Schule haben wir ein Märchen über sie gelesen und es beim Abschluss des Schuljahres sogar theatralisch dargestellt. Nun bin ich (17), wie es mir dort gefallen wird.

Hoffentlich hast du auch so einen tollen Sommer wie ich und schreibst mir bald zurück. Übrigens, hast du alle (18) erhalten, die ich Dir geschickt habe?

Viele liebe Grüße,

Agatha

Version für LehrerInnen

Lüneburg, 27. Juli 2006

Lieber Peter,

ich melde mich bei Dir, um zu **erzählen**, wie es mir geht. Wie du weißt, bin ich seit einigen Wochen in Deutschland, wo ich aktiv meine Sommerferien **verbringe**.

Das ganze Abenteuer hat auf der **Insel** Fehmarn begonnen. Bis zur Wiedervereinigung Deutschlands war sie die größte Insel der Bundesrepublik. Seit dem 3. Oktober 1990 ist es **Rügen**. Wenn ich die beiden Inseln vergleichen soll, muss ich feststellen, dass es mir auf Rügen viel besser gefällt. Die wunderbaren **Kreidefelsen** im Nationalpark Jasmund, besonders der Königsstuhl, sind ein bekanntes Symbol der Region und ziehen viele **Touristen** an.

Von da bin ich nach Lübeck **gefahren**. Lübeck wird die Stadt der Sieben Türme genannt, weil sieben Türme auf fünf gotischen Hauptkirchen auf dem Altstadt Hügel der mittelalterlichen Hansestadt Lübeck zu sehen sind. Diese Türme zeichnen, zusammen mit dem Holstentor, die Stadt aus. Für die **Einwohner** ist Lübeck das „Tor zum Norden“. Das erinnert mich an eine Stadt in Polen – **Danzig**. Sie gilt als „Tor zur Welt“. Als ich **Lübeck** verlassen habe, habe ich mich Richtung Lüneburger Heide **aufgemacht**, die nach der Stadt **Lüneburg** benannt wurde. Diesmal habe ich aber auf Besichtigungen **verzichtet** und mir vorgenommen, ein bisschen zu wandern. Die **Landschaft** raubt einem den Atem.

Jetzt **plane** ich, weiter nach Bremen zu fahren. Ich will unbedingt ein Foto mit den **Bremer Stadtmusikanten** haben. In der Schule haben wir ein Märchen über sie gelesen und es beim Abschluss des Schuljahres sogar theatralisch dargestellt. Nun bin ich **gespannt**, wie es mir dort gefallen wird.

Hoffentlich hast du auch so einen tollen Sommer wie ich und schreibst mir bald zurück. Übrigens, hast du alle **Postkarten** erhalten, die ich Dir geschickt habe?

Viele liebe Grüße,

Agatha



Übung zur fünften Jahreszeit in Deutschland – Karneval⁷

Die unten gezeigten Bilder in Form einer Collage stellen den Karnevalssonntagszug in Wuppertal dar. Es ging lustig zu mit Gesang und Tanz, nach dem Motto: „Kunterbunt geht alles rund.“ Die SchülerInnen beschreiben genau, wie die Personen gekleidet sind und wie sie sich verhalten. Was kann man den Bildern entnehmen?⁸

⁷ Alle Bilder stammen aus meiner privaten Sammlung.

⁸ Alle Bilder stammen aus meiner privaten Sammlung.



PIOTR ROCHOWSKI

GEBÜRTIGER POSENER, DIPLOMLEHRER AM STANISŁAW-DĄBEK-OBERSCHULEN-KOMPLEX NR. 4 (ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 4 IM. PŁK. STANISŁAWA DĄBKA) IN STALOWA WOLA/VORKARPATEN MIT 17-JÄHRIGER PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNG. MITGRÜNDER UND STELLVERTRETENDER VORSITZENDE DER PDLV, SEKTION STALOWA WOLA.

PIOTR.ROCHOWSKI@WP.EU

Der interkulturelle Einfluss der deutschen Sprache aufs Polnische und umgekehrt

„Deutsche Sprache schwere Sprache“
(ein deutscher Spruch)

„Die Polen sind keine Gänse, sie haben auch ihre eigene Sprache.“
(Mikołaj Rey aus Nagłowice¹)

- romanische Sprachen (u. a. Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch, Rätoromanisch),
- slawische Sprachen (u. a. Tschechisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Bulgarisch, Russisch, Ukrainisch, Sorbisch).

1. Einführung

Alle Sprachen Europas haben einen gemeinsamen, sogenannten indoeuropäischen Stamm. Es gibt aber sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen und die Kommunikation ohne Fremdsprachenlernen ist nicht machbar. Nur im Bereich einer Sprachgruppe ist das schon möglich. Es handelt sich um folgende drei Gruppen:

- germanische Sprachen (u. a. Deutsch, Dänisch, Niederländisch, Schwedisch, Afrikaans, Jiddisch),

Es gab aber immer Bedürfnisse, nur eine bestimmte, universelle Sprache einzuführen, die von allen Bewohnern unseres Kontinentes verstanden werden kann. Eine solche Rolle spielten schon die lingua franca², Lateinisch (als eine „internationale“ Sprache der katholischen Kirche), Französisch in der Zeit des Barock³, Esperanto (eine Kunstsprache von einem Polen, Ludwik Zamenhof, entwickelt). Bevor Englisch als eine globale Sprache (vor allem in der IT) im 19. und 20. Jahrhundert ankam, hatte Deutsch einen großen Einfluss im (Ost)Europa des Mittelalters und noch später gehabt.

¹ Mikołaj Rey – einer der ersten Schriftsteller und Dichter des 16. Jahrhunderts, der im Polnischen schrieb. Übersetzung der Sentenz – Piotr Rochowski

² Eine Mischung von Französisch, Arabisch, Griechisch, Spanisch und Italienisch, die die Verständigung in der Region vom Mittelmeer vereinfachte

³ Bis heute die Sprache der Diplomaten, der Post und des Zollwesens

2. Der Einfluss der deutschen Sprache aufs Polnische

2.1. Kurze Geschichte

Die erste Welle der Wirkung des Deutschen aufs Polnische war die Folge der Zuwanderung des deutschen Volkes (gen Osten) im 13. Jh. in die Grenzgebiete (Schlesien⁴, Pommern, Großpolen⁵, Westpreußen). Spätere Wellen (drei Teilungen Polens und der Zweite Weltkrieg) befestigten die deutsche Sprache im polnischen Kulturraum.

Am Anfang übernahmen die Polen den Wortschatz der wandernden **Handwerker**. So haben wir jetzt im Polnischen solche Wörter, die Gegenstände, Material, Berufe und Tätigkeiten benennen, wie z. B.:

- *warsztat* (← *Werkstatt*)
- *śruba* (← *Schraube*)
- *korba* (← *Kurbel*)
- *kielnia* (← *Kelle*)
- *glazura* (← *Glasur*)
- *stelmach*⁶ (← *Stellmacher*)
- *gwint* (← *Gewinde*)
- *waserwaga* (← *Wasserwaage*)
- *bejca* (← *Beize*)
- *boleć* (← *Bolzen*)
- *mutterka* (← *[Schrauben]Mutter*).

Gleich danach kamen Leihwörter, die im Bereich **Stadtwesen** und ihrer **Verwaltung** Verwendung fanden, als Folge der Gründung der Städte nach dem Magdeburgischen Stadtrecht:

- *belka* (← *Balken*)
- *brama* (← *Bramme/Tor*)
- *ratusz* (← *Rathaus*)
- *plac* (← *Platz*)
- *mur* (← *Mauer*)
- *murgrabia* (← *Burggraf*)
- *burmistrz* (← *Bürgermeister*)
- *cegła* (← *Ziegel*)
- *kwatery* (← *Quartier*)
- *szlaban* (← *Schlagbaum*)
- *myto* (← *Maut*)
- *wójt* (← *Vogt*)⁷.

Die nächste Welle, die Fremdwörter mit sich brachte, ist eng mit der **Industrialisierung** (19. Jh.) verbunden. Das Deutsche spielte damals auch die Rolle eines Vermittlers des Englischen. Als Beispiele dienen hier:

- *huta* (← *Hütte*)
- *fabryka* (← *Fabrik*)
- *biuro* (← *Büro*)
- *walec* (← *Walze*)
- *maszyna* (← *Maschine*).

Und fast parallel zugewanderte Wörter aus dem **Bankwesen**:

- *banknot* (← *Banknote*)
- *buchhalter* (← *Buchhalter*)
- *plajta* (← *Pleite*)
- *rachunek* (← *Rechnung*)
- *fajerkasa* (← *Feuerkasse*).

Auch bei der **Marine** haben wir es mit jeder Menge deutscher Wörter zu tun. Deutschland liegt schließlich an Meeren

(die Nord- und Ostsee), die deutschen Hafenstädte wie z. B. Wilhelmshaven, Cuxhaven, Bremen, Bremerhaven, Hamburg, Kiel, Lübeck, Stettin (heute poln. Szczecin), Kolberg (heute poln. Kołobrzeg), Danzig (heute poln. Gdańsk), Königsberg (heute russ. Kaliningrad) sind traditionsreich und die Hanse spielte dabei auch eine wesentliche Rolle. Um ein paar Beispiele zu nennen:

- *boja* (← *Boje*)
- *bosak* (← *Bootshaken*)
- *burta* (← *Bord*)
- *reda* (← *Reede*)
- *żagiel* (← *Segel*)
- *molo* (← *Mole*)⁸.

Die deutsche Sprache klingt nicht besonders schön. Ihr Klang ist für Nichtmuttersprachler unangenehm. Man sagt oft, dass Deutsch nur im Zirkus und in der Armee beim Befehlen seine Verwendung haben könne. Ob das stimmt oder nicht, sei dahingestellt. Auf jeden Fall muss erwähnt werden, dass der deutsche Wortschatz einen Einfluss auf das Militärwesen hatte:

- *bunkier* (← *Bunker*)
- *cyngiel* (← *Zügel*)
- *giwera* (← *Gewehr*)
- *rycerz* (← *Ritter*)
- *pancerfaust* (← *Panzerfaust*).

2.2. Deutsche Entlehnungen in einigen polnischen Mundarten

Mit einer sehr interessanten Situation haben wir es im Raum Posen/Poznań und dessen Umgebung zu tun. Sehr frühe und relativ enge sowie offizielle Kontakte des jungen polnischen Staates mit den deutschen Herrschern schon im 9. Jahrhundert (Begegnungen Ottos II. mit Mieszko I., die Wallfahrt Ottos III. nach Gnesen/Gniezno, die Krönung Mieszkos Sohnes Boleslaus den Tapferen/Bolesław Chrobry von Otto III. im Jahre 1025) waren ein Anlass, die Sprache des Nachbarn besser kennen zu lernen. Selbst das allgemeine Wort *król* (= *König*) kommt vom Namen des Königs Karl der Große und ist das Ursprungswort in anderen slawischen Sprachen (russ.: *король*, tschech.: *kral*).

Im 18. Jh. waren die Stadt Posen und ihre Umgebung durch den Schwedischen Krieg und durch Seuchen verwüstet. Um die Entvölkerung zu bekämpfen, wurden die Bamberger nach Großpolen/Wielkopolska eingeladen⁹. Der Assimilationsprozess dauerte von 1719 bis 1753¹⁰ und verlief erstaunlich problemlos. Die **Posener Mundart** erweiterte sich nun um viele Wörter und Redewendungen deutscher Herkunft. Ein paar Beispiele:

Tabelle 1¹¹

Pos.	Posener Mundart	Hochpolnisch	Stammwort	Deutsche Bedeutung
1.	ajntop ¹	gęsta zupa	Eintopf	Eintopfsuppe
2.	bejm(y)	pieniądz(e)	Böhm	Geld(er), eigentlich umgs.: Kohle
3.	ancug ²	garnitur	Anzug	Anzug
4.	bana ³	pociąg	Bahn	Zug
5.	rojber	łobuz	Räuber	Bengel
6.	dracheta/dra-chyta ⁴	łatawiec	Drachen	Drachen
7.	szneka z glancem	drożdżówka z lukrem	Schnecke, Glanz	spiralenförmiger Hefekuchen mit Zuckerguss

⁴ Über die Zuwanderung bei Venatier, Hans (1940)

⁵ In Deutschland als preußische Provinz Posen, Ostpreußen oder Großherzogtum Posen bekannt.

⁶ Stelmach ist ein sehr häufig vorkommender Nachname in Polen.

⁷ Venatier, Hans (1940)

⁸ Diese Wörter sind jedoch sog. „falsche Freunde“: *molo*=(*holzerne*) *Seebrücke*, *Mole*=*kamienny falochron wychodzący w morze*

⁹ Beszterda, Dorota (2006): Einer der bekanntesten Posener Bamberger ist Krzysztof Skubiszewski, ehemaliger Außenminister der Republik Polen (1989-1993).

¹⁰ Ebenda

¹¹ Positionen 3 und 6 nach Tendera, Jolanta (2006)

8.	bamber ⁵	chłop, rolnik, człowiek ze wsi	Bamberg(er)	Bauer, ein (einfacher) Mensch vom Lande
9.	gizowa	silny deszcz, ulewa	gießen	starker Regen
10.	lebera ⁶	wątrobianka	Leber	Leberwurst

Die späteren Teilungen Polens (1772, 1793, 1795), währenddessen Großpolen ein Teil Preußens war, befestigten hier die deutsche Sprache. Eine unmittelbare und sehr wichtige Rolle spielte dabei Bismarcks „Kulturkampf“ (Deutsch als Amtssprache auf allen Gebieten des Reiches¹²) und die Politik der Regierungen Wilhelms II. (die sog. „Wilhelmische Zeit“).

Andere Regionalismen, die Leihwörter vom Deutschen übernahmen:

Masuren/Mazury (ehem. Ostpreußen):

Tabelle 2¹³

Pos.	Masurische Mundart	Hochpolnisch	Stammwort	Deutsche Bedeutung
1.	fryśtik	śniadanie	Frühstück	Frühstück
2.	škólnik	nauczyciel	Schule	Lehrer
3.	taska	filiżanka	Tasse	Tasse
4.	gabel	widelec	Gabel	Gabel
5.	gbur	bogaty rolnik	Bauer	reicher Bauer

(Ober)Schlesien:

Tabelle 3¹⁴

Pos.	Schlesische Mundart ⁷	Hochpolnisch	Stammwort	Deutsche Bedeutung
1.	ajntop	gęsta zupa	Eintopf	Eintopfsuppe
2.	lyberka	wątrobianka	Leber	Leberwurst
3.	ancug	garnitur	Anzug	Anzug
4.	drach	latawiec	Drachen	Drachen
5.	cug	pociąg	Zug	Zug

Krakau/Kraków mit Kleinpolen/Małopolska und Galizien/Galicja (ehem. Österreich-Ungarn-Monarchie):

Tabelle 4

Pos.	Krakauer Mundart ⁸	Hochpolnisch	Stammwort	Deutsche Bedeutung
1.	bajgiel	obwarzanek	Beugel	ringsförmiger Hefekuchen
2.	bajzel	bałagan	Beisel (eine Kneipe mit einem schlechtem Ruf, Bordell)	Unordnung

Wenn wir uns schon mit Galizien (heute Teile der Woiwodschaften Małopolska/Kleinpolen und Podkarpacie/Vor-kapaten) beschäftigen, muss man ein Phänomen erwähnen. Es geht nun um die Stadt Wilamowice/Wilmesau¹⁵, wo nach deutschen Angaben¹⁶ noch 100 und nach polnischen Angaben¹⁷ ca. 70 Einwohner eine seltsame sog. **Wilmesauer Mundart**¹⁸ sprechen. Diese Sprachenklave ist einer slawischen Enklave¹⁹ in der Lausitz (ein Gebiet Ostdeutschlands) ähnlich. Wymysörisch ist eine Mischung aus Niederländisch, Deutsch und Schottisch mit Einflüssen aus dem Niedersächsischen, Friesischen, Polnischen und Englischen als Folge der Zuwanderung im 13. Jh. aus Westeuropa²⁰. Unten ein Beispiel eines wymysörischen Wiegenliedes in drei Sprachen (Wymysörisch, Deutsch und Polnisch)²¹:

<i>Ślōf maj būwła fest! Skumma fremdy gest, Skumma mūma ana fetyn, S'brennia nysła ana epuń, Ślōf duy Jasiu fest!</i>	<i>Schlaf mein Bub fest! Es kommen fremde Gäst(e), Es kommen Basen und Vettern, Sie bringen Nüsse und Äpfel, Schlaf der Jasiu fest!</i>
---	---

*Śpij, mój chłopcze, mocno!
Przychodzą obcy goście,
Przychodzą ciotki i wujkowie,
Niosą orzechy i jabłka,
Śpij Jasiu mocno!*

Wie oben zu ersehen ist, besitzt das wymysörische Alphabet sowohl deutsche als auch polnische Buchstaben. Das ganze Alphabet sieht folgendermaßen aus²²:

a	ao	b	c	ć	d	e	f	g	h	i	j	k	ł	l	m	n
A	AO	B	C	Ć	D	E	F	G	H	I	J	K	Ł	L	M	N
ń	o	ö	p	q	r	s	ś	t	u	ü	v	w	y	z	ż	ź
Ń	O	Ö	P	Q	R	S	Ś	T	U	Ü	V	W	Y	Z	Ż	Ź

Bemerkenswert ist, dass die Benutzer dieser Sprache sich niemals mit den Deutschen verbunden fühlten. Das Gleiche galt auch bei den Posener Bambergern, für die nie Deutschland das Vaterland war. Ihre Heimat war das Posener Land. Sie kämpften auf der polnischen Seite während des Aufstands der Jahre 1918-1919, fast niemand unterzeichnete die Volksliste, nach der sie im 2. Weltkrieg von den Nazis verfolgt wurden²³.

3. Polnisch als Vermittlungssprache

Polnisch ist auch eine Vermittlungssprache für andere slawischen Sprachen, in denen der Wortschatz zu spüren ist. Einige Beispiele²⁴:

- *Pfannkuchen* → *paćzek* (poln.) → *пончик* (russ.) → *пони́чка* (bulg.)
- *Schraube* → *śruba* (poln.) → *шру́п* (russ.) / *шру́п* (ukr.)
- *Ziegel* → *cegła* (poln.) → *цигла* (sorb.) → *цигла* (bulg.)
- *Kelch* → *kielich* (poln.) → *ке́лих* (ukr.)
- *Werkstatt* → *warsztat* (poln.) → *вєрстам* (ukr.)

¹² Von den Polen als Zwangsgermanisierung gesehen, von den Deutschen jedoch als Standardisierung des Deutschen als Amtssprache reichsweit.

¹³ Nach Uściłko, Izabela (2006)

¹⁴ Positionen 1-4 nach Filipowska, Agnieszka (2006)

¹⁵ Oder: Wilamowitz nach Lasatowicz, Maria Katarzyna (2000)

¹⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Wymys%C3%B6risch>, 7.04.2007, 13:58

¹⁷ http://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_wilamowski, 7.04.2007, 14:00

¹⁸ Wymysörisch (dt.: Wymysörisch)

¹⁹ Die Lausitzer Sorben

²⁰ <http://de.wikipedia.org/wiki/Wymys%C3%B6risch>, 7.04.2007, 13:58

²¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Wymys%C3%B6risch> (zu Vergleichszwecken leicht von Piotr Rochowski geändert) und: http://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_wilamowski, 7.04.2007, 14:10

²² Ebenda. Es gibt aber hier eine Inkonsistenz: In weiteren Textquellen gibt es ein ó (Ó), das im gegebenen Alphabet nicht existiert (Piotr Rochowski).

²³ Mehr: Paradowska, Maria (2002)

²⁴ Paraskewow, Boris (2000), Vater, Hans (2003), Tymchenko, Yevgenina (2000)

4. Einfluss der polnischen Sprache aufs Deutsche

Das Polnische verhielt sich gegenüber dem Deutschen nicht passiv. Unten ein paar Beispiele, die beweisen, dass auch das Polnische (oder andere slawische Sprachen) einen Einfluss aufs Deutsche ausübte, was selbst die Deutschen nicht immer wissen²⁵:

- *Quark* (← poln.: *twaróg*, tschech.: *tvaroh*)
- *Borschtsch* (← *barszcz*)
- *Pirogge* (← *piróg*)
- *Powidl*²⁶ (← *powidła*, *mus śliwkowy*)
- *Bigos*²⁷ (← *bigos*)
- *Gurke* (← *ogórek*).

Nicht nur Speisennamen sind typisch polnisch im Deutschen. Andere Wörter, die in deutschen Wörterbüchern existieren²⁸:

- *Ulan* (← *ulan*)
- *Kummet* (← *chomąto*)
- *Jauche* (← *jucha*).

Es gibt Wörter, die – meiner Meinung nach – falsch übersetzt wurden:

- *Tschapka*²⁹ (= *Ulanenmütze*, also sog. *Eckmütze*) (← *czapka*=nur: *Mütze*)
- *Konik*³⁰ (= *Pferdchen*, *Pony*) (← *Przewalski-Pferd*=*koń Przewalskiego*).

5. Zusammenfassung

Aus dem Text ergibt sich, dass wir den interkulturellen Akt des Wortschatzaustausches (Sprachenmischungsphänomene) auf zwei Ebenen betrachten können:

1. Verwendung in den einzelnen Fachsprachen/Lebensbereichen
2. Benutzung in bestimmten Regionen, die enge Kontakte mit der fremden Bevölkerung pflegten.

Im Text wurden nur einige Beispiele der Leihwörter angeführt und zwar nur Substantive. Es gibt natürlich auch andere Elemente der Sprache, die an diesem Austausch teilgenommen haben. Eine maßgebliche Rolle spiel(t)en dabei auch die Aussprache, der Akzent und die Intonation.

Literatur:

- **Baer, Dieter (u.a.) (1989)**, *Der Große Duden. Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung mit einem Anhang: Vorschriften für den Schriftsatz, Korrekturvorschriften, Hinweise für das Maschinenschreiben*, VEB Bibliographisches Institut Leipzig
- **Beszterda, Dorota (2006)**, *Die Posener Bamberger – ihre Wege nach Poznań*, in: „Hallo Deutschlehrer!“, Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes, Warschau
- **Brockhaus, F. A. (1941)**, *Der Volksbrockhaus. Deutsches Sach- und Sprachwörterbuch für Schule und Haus*, F. A. Brockhaus, Leipzig
- **Chwalba, Andrzej (u.a.) (2000)**, *Dzieje Polski. Kalendarium*, zweite Auflage (korrigiert und erweitert), Wydawnictwo Literackie, Kraków
- *Encyklopedia Popularna PWN*, Warszawa 1982
- **Filipkowska, Agnieszka (2006)**, *Gwara śląska a tożsamość językowa dzisiejszej młodzieży*, in: *Języki*

Obce w Szkole, Nr. 6/2007, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa

- **Gruchmanowa, Monika (u.a.) (1987)**, *Mowa mieszkańców Poznania*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań
- **Kalkowski, Tadeusz (1974)**, *Tysiąc lat monety polskiej*, wydanie drugie, powiększone, Wydawnictwo Literackie, Kraków
- **Krüger, Jens (2001)**, *Alles klar am Liepnitzsee?*, in: Berliner Waldzeitung, Herausgeber: Die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Berlin
- Lasatowicz, Maria Katarzyna (2000), *Wilamowice und die deutschen Spachinseln in Oberschlesien*, in: *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik, Materialien des Millennium-Kongresses*, Herausgegeben von: Franciszek Grucza, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), Warszawa
- **Leisering, Horst (1997)**, *Fremdwörter. Compact Wörterbuch*, Compact Verlag, München
- **Paradowska, Maria (2002)**, *Poznań. Bamberger Spuren. Stadtführer*, Wydawnictwo Miejskie, Poznań
- Parashkewow, Boris (2000), *Durch polnische Vermittlung übernommene inadäquate deutsche Entlehnungen im Russischen und Bulgarischen etwa herb, gwint, pączek*, in: *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik, Materialien des Millennium-Kongresses*, Herausgegeben von: Franciszek Grucza, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), Warszawa
- Pekrun, Richard (1933), *Das Deutsche Wort. Rechtschreibung und Erklärung des deutschen Wortschatzes sowie der Fremdwörter*, Georg Dollheimer Verlag, Leipzig
- **Rochowski, Piotr (2002)**, *Ochrona środowiska naturalnego w Berlinie i Brandenburgii*, w: *Biuletyn Parków Krajobrazowych Wielkopolski*, Poznań
- **Rochowski, Piotr (2007)**, „*Polacy nie gęsi, też swój język mają...*“, czyli jak język polski wpływa(!) na język naszych zachodnich sąsiadów, Internetseite des PDLV: www.stalowa.deutsch.info.pl/stalowa/polacy_nie_gesi.html, 2.05.2007, 10:01
- **Tendera, Jolanta (2006)**, *Obce – nie takie obce*, in: *Języki Obce w Szkole*, Nr. 6/2007, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa
- **Tokarski, Jan (1971)**, *Słownik wyrazów obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Tymchenko, Yevgenina (2000), *Polnisch als Vermittlungssprache bei den Entlehnungen aus dem Deutschen ins Ukrainische*, in: *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik, Materialien des Millennium-Kongresses*, Herausgegeben von: Franciszek Grucza, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), Warszawa
- **Uściłko, Izabela (2006)**, *Hej Mazury...*, in: *Języki Obce w Szkole*, Nr. 6/2007, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa
- **Vater, Hans (2003)**, *Deutsch-polnische Sprachkontakte und kontrastive Linguistik*, in: *Deutsch-polnische und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*, Redaktion: Franciszek Grucza, Euro-Edukacja (Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), Warszawa
- **Venatier, Hans (1940)**, *Vogt Bartold. Der Große Zug nach dem Osten*, Schwarzhäupter-Verlag, Leipzig

25 Rochowski, Piotr (2007)

26 Pflaumenmus (nur in Österreich)

27 Diese Speise kommt ohne Zweifel aus Polen, das Wort *bigos* habe aber deutsche Herkunft (*der Beiguss*), so behauptet Tokarski, Jan (1971).

28 Baer, Dieter (u.a.) (1989)

29 Ebenda

30 Ein Schild im Wildpark Schorfheide in Groß Schönebeck (Brandenburg)



PROF. DR. HAB. ANNA WOLFF-POWĘSKA

JEST HISTORYKIEM I POLITOLOGIEM, ZNAWCZYNIĄ STOSUNKÓW POLSKO-NIEMIECKICH. JEST CZŁONKIEM RADY NAUKOWEJ CENTRUM BADAŃ HISTORYCZNYCH PAN W BERLINIE, WYKŁADOWCĄ UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU. W LATACH 1990-2004 BYŁA DYREKTOREM INSTYTUTU ZACHODNIOGO W POZNANIU.

CO SIĘ STAŁO, SĄSIEDZI? *

Po wojnie militarnej i wojnie ideologicznej Niemcy i Polacy toczą wojnę o pamięć i symbole historyczne. Dziś właśnie, gdy po raz pierwszy w dziejach oba państwa i narody stały się sojusznikami w strukturach NATO i Unii Europejskiej, okazuje się, że nie tylko nie potrafimy bez uprzedzeń spojrzeć w przeszłość, ale że dzieli nas również wizja przyszłości. Zanim otrząśniemy się z niesmaku, uprzątniemy barykady i spróbujemy zrobić krok do przodu, warto się zastanowić, co tak mocno nadwerżyło polsko-niemiecką „wspólnotę interesów”? Co stało się z nami, sąsiadami?

Nie ma nic gorszego nad sąsiada złego

Wiele polskich przysłów opisuje ambiwalentny charakter każdego sąsiedztwa – z jednej strony nieufność i sceptycyzm wobec sąsiada, z drugiej – przeświadczenie, że od dobrego sąsiedztwa zależy poczucie bezpieczeństwa jednostek i narodów. W pierwszym ćwierćwieczu po zakończeniu II wojny światowej oba społeczeństwa żyły w całkowicie obcych, izolowanych światach. Dla obywateli RFN Polacy nie byli sąsiadami. Rosjanie byli zwycięzcami. Żydzi – ofiarami. Polacy zaś – jedynie zaborcami wschodnich ziem niemieckich i satelitą stalinowskiego imperium. Granica na Odrze i Nysie kojarzyła się wyłącznie z utraconymi terytoriami i bolesnym losem wygnańców. Dla Polaków szczytem arogancji było oświadczenie kanclerza Konrada Adenauera: „Pod żadnym warunkiem nie możemy się zgodzić na jednostronne oderwanie naszych wschodnich terytoriów dokonane przez Związek Radziecki i Polskę”. Dla Niemców szczytem zakłamania było hasło PPR skierowane do nowych mieszkańców ziem na wschodnim brzegu Odry: „Społeczeństwo musi odczuć, że idzie po swoje, musi przeżyć dzieje polskości tych ziem”, a także uznanie Wrocławia za centrum polszczyzny, „święte Soplicowo, gdzie się człowiek napije, nadzyszy ojczyznę”.

Najbardziej sporne kwestie – granicy na Odrze i Nysie oraz przymusowych wysiedleń Niemców – przez dziesiątki lat potęgowały w RFN falę oskarżeń, na które w Polsce odpowiadano przemilczeniami lub agresywną obroną. Brak kontaktów i możliwości wymiany myśli sprawiał, iż na placu boju z jednej strony rozlegały się groźby i pokrzykiwania, z drugiej zaś – wymachiwano sztandarem patriotyzmu. Żaden z polityków RFN nie zdobył się na odwagę, by jednoznacznie pozbawić złudzeń ofiary wysiedleń. Wręcz przeciwnie, jeszcze w lipcu 1960 r. na kongresie Ziomkostwa Prus Wschodnich Adenauer obiecywał powrót do starej ojczyzny, „jeśli tylko RFN silnie i wiernie stać będzie przy Sojuszu Atlantyckim”. Kolejni kanclerze uczestniczyli w corocznych zjazdach Związku Wypędzonych i zapewniali uchodźców o swoim poparciu – nawet wówczas, gdy ci ostatni otwarcie oznajmiali: „Śląsk jest nasz”, by przypomnieć hasło zjazdu Ziomkostwa Ślązaków z 1985 r. Związek Wypędzonych stanowił bowiem w RFN wielomilionową siłę polityczną, o którą trzeba było zabiegać w wyborach do parlamentów krajowych i Bundestagu.

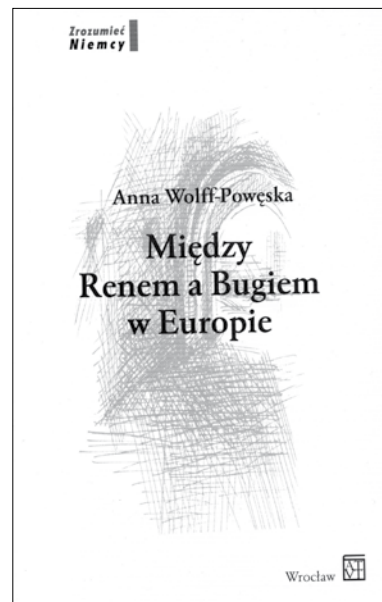
Nie było również możliwości dyskusji pomiędzy NRD i PRL. Gdy wschodni-niemiecki premier Otto Grotewohl dokonał sławnego odkrycia, iż „klęska dyktatury Hitlera była obiektywnym zwycięstwem klasy robotniczej”, Władysław Gomułka wykreślił przeszłość i 17 lipca 1960 r. z dumą zadeklarował na polach Grunwaldu: „Wspólnie maszerujemy ku

jasnej socjalistycznej przyszłości (...). Wyciągniętą do zgody dłoń polską podjął ochoczo niemiecki sąsiad, wolny od pańszczyzny przeklętego szowinizmu”.

Konfrontacyjny charakter niemieckiego i polskiego monologu kładł się cieniem na systemie wychowania i kształcenia obu narodów. Z ducha zimnowojennej pedagogiki zrodziły się w 1956 r. „Zalecenia do wiedzy o Wschodzie” (Ostkunde) nakazujące, by „niemiecki wschód został przez uczniów poznany i przyswojony”. W zachodni-niemieckich podręcznikach szkolnych unikano więc nazwy „Polska” – był tylko „kraj nad Wisłą”, ziemie na bagnach i moczarach, gdzie kończy się Europa. Głównym celem edukacji było ukształtowanie w młodym Niemcu poczucia, że utracone terytoria stanowią integralną część jego ojczyzny. Jeszcze w 1986 r. w podręczniku do geografii rozbudzano żal za Pomorzem Gdańskim, niemieckim spichlerzem zbożowym i mięsnym: „Jaka szkoda, że tyle ziemi więcej nie wykorzystamy”. Polska odpowiadała osławianiem pejzażu Ziemi Zachodnich i usuwaniem elementów niemieckich z dziedzictwa kulturowego owych terenów.

Nie odrzucajcie tej obopólnej szansy

Odzyskanie przez Niemcy zaufania wspólnoty międzynarodowej było ich największym osiągnięciem w powojennych dziesięcioleciach. Dziś jednak nie jest to oczywiste. W toczącej się od niemal roku debacie wokół Centrum przeciw Wypędzonym uderza to, iż nie uczestniczy w niej duchowieństwo – po obu stronach granicy. Wypowiadają się przedstawiciele różnych dyscyplin wiedzy, a także zwykli zjadacze chleba, ofiary i świadkowie przesiedleń wojennych, brakuje



* Redakcja „HDI” składa podziękowanie autorce i wydawnictwu za udostępnienie artykułu do druku. Artykuł ukazał się w zbiorze esejów: „Między Renem a Bugiem w Europie” wydanym nakładem wydawnictwa Atut we Wrocławiu w roku 2004.

jednak tych, którzy mogliby wnieść do tej dyskusji jakże ważny wymiar chrześcijański. Tymczasem milczące dziś Kościoły miałyby się do czego odwołać. W czasach wzajemnej wrogości i pogardy nadzieja zrodziła się najpierw w sercach tych, dla których refleksja etyczna wywiedziona z religii była źródłem inspiracji w polityce. W 1956 r. Stanisław Stomma i Stefan Kisielewski pisali na łamach „Tygodnika Powszechnego” o potrzebie „przystawienia zwrotnicy” w stosunkach polsko-niemieckich. Obaj publicyści wzywali do dialogu – w chwili gdy słowo to było synonimem zdrady. Szczupłe grono polskich intelektualistów katolickich apelowało o pojednanie między ludźmi i narodami, widząc w nim fundament moralnego uzdrowienia świata. Pojednanie nie było dla nich doraźną strategią, lecz chrześcijańskim kryterium, które winno kształtować ducha polityki.

Zanim biskupi polscy skierowali 18 listopada 1965 roku list do biskupów niemieckich, ośmiu niemieckich intelektualistów protestanckich podpisało w Tybindze w 1962 r. memoriał domagający się jednoznacznego uznania granicy na Odrze i Nysie. 15 października 1965 roku Rada Kościoła Ewangelickiego w Niemczech opublikowała dokument „Sytuacja wypędzonych i stosunek narodu niemieckiego do wschodnich sąsiadów”, w którym wezwała do otwartości i rzeczowości w trudnych kwestiach, a także do uznania nieodmiennych wyroków losu.

Obie strony pragnęły przenieść ideały chrześcijańskie na obszar stosunków międzynarodowych, odwołując się od zasady, iż „fundamentem pokoju jest człowiek” – by przypomnieć słowa Jana XXIII z encykliki „Pacem in terris”. To nie chadecki polityk Konrad Adenauer ani socjaldemokrata Kurt Schumacher, lecz ewangelicki teolog Martin Niemöller podczas wizyty u biskupa Bolesława Kominka skapitulował przed rzeczywistością, mówiąc o utraconych terenach: „Ta ziemia nie jest już naszą ziemią”. Kościół katolicki w Polsce i niemieccy ewangelicy nawoływali do wejścia w głąb siebie, do podjęcia dialogu najpierw z samym sobą, by stworzyć przesłanki dla Polaków i Niemców jako narodów lepszej przyszłości. We wstępnym liście z 27 października 1965 r. hierarchowie polscy zwracali się do hierarchów niemieckich: „Nie napisaliśmy tego [listu do biskupów niemieckich] tylko dla narodu niemieckiego – ale i dla naszego. (...) Nie odrzucajcie tej obopólnej szansy”. W latach 60, gdy jedna trzecia obywateli RFN kwestionowała granicę na Odrze i Nysie, grupka Niemców wschodnich i zachodnich przybywała ze „znakami pokuty”, by wspólnie z ludźmi ze środowiska „Tygodnika Powszechnego”, „Znaku” i „Więzi” odkrywać inną Polskę i inne Niemcy.

Stracona ojczyzna – zyskane sąsiedztwo

W grudniu 1970 r. Warszawa i Bonn podpisały traktat o normalizacji stosunków wzajemnych. Komentując ów fakt, pisarz Siegfried Lenz użył zwrotu: „Stracona ojczyzna – zyskane sąsiedztwo”. Czy była to tylko efektowna figura retoryczna? Wprawdzie w RFN nadal obowiązywała doktryna prawna o granicach z 1937 roku, jednak granice stały się bardziej przepuszczalne, w środowiskach ziomkowskich pojawiły się poważne różnice w ocenie Polski, a traktat stworzył ramy dla tworzenia wspólnych instytucji, co zaowocowało wymianą ludzi i myśli (choć w PRL wymianę myśli nadal ograniczała cenzura). Wyrosłe wówczas więzi międzyludzkie stanowić mogły trwałą bazę do zbliżenia, które – jak wierzone – z czasem obejmie całe narody. Rozpoczęto dialog, o który wołali biskupi. W Warszawie jednak temat przymusowych wysiedleń nie wykraczał poza gabinety uczonych, a dla większości obywateli RFN Polska to wciąż były zadrutowane peryferia, obca kraina gdzieś na brzegu

Azji. Niemcy odnosili sukcesy – zachodni mieli swoją markę, wschodni medale sportowe. Ofiary przymusowych wysiedleń zintegrowały się, co – jak podkreślają politycy zachodnioniemieccy – było jednym z największych osiągnięć czasów powojennych. Liderzy Związku Wypędzonych chętnie przypominają krzywdy i cierpienia zaznane na szlaku ucieczek i wywózek ze wschodu. Dużo mniej chętnie mówią o sytuacji uciekinierów po przybyciu do Niemiec. Nazistowskie hasło „wspólnoty narodowej” zdegradowane do pustego frazesu zniszczyło wszelką wrażliwość społeczną. Po 1945 r. przybysze „stamtąd”, zbiegowie i przesiedleńcy, traktowani byli jako element mniej wartościowy. W amerykańskiej i brytyjskiej strefie okupacyjnej krążyła wówczas odezwa: „Nie pozwólmy tym nowym obywatelom zagrozić miejsca! Im mniej zdomowią się u nas, tym szybciej wrócą na wschód, skąd przybyli”. Jakub Fischbacher, przewodniczący organizacji rolniczych w Bawarii, nakłaniał do aktywnych protestów i fizycznych wystąpień przeciw asymilacji uchodźców. Tymczasowy premier rządu Nadrenii-Palatynatu skierował pismo do francuskich władz okupacyjnych, ostrzegając, że przyjmowanie ludzi ze wschodu „osłabi katolicki charakter Nadrenii”. Zwracał też uwagę na odmienność mentalność przesiedleńców: „Ich nastawienie było od dawna bardziej militarystyczne i narodowosocjalistyczne, a później nacjonalistyczne niż nastawienie ludności zachodniej”. Urzędnicy ze wschodu nie otrzymywali zapomóg dla bezrobotnych, utrudniano im też przejście na emeryturę, która z początku wynosiła ledwie połowę tego, co otrzymywali zasiedziali obywatele. Wielu przesiedleńców pamięta, że kiedy wreszcie znaleźli się wśród „swoich”, przez wiele lat byli upokarzani jako Niemcy drugiej kategorii.

Do przyjaciela wroga

Wiersz Jarosława Iwaszkiewicza „Do przyjaciela wroga” z 1931 r. najdobitniej wyraża dychotomię polskich uczuć wobec Niemców w całym XX stuleciu. Bliskość, pokrewieństwo, prywatne przyjaźnie w sferze ducha i sztuki – z drugiej zaś strony wrogość polityczna. Pisząc w ostatniej strofie: „W zderzeniu piorunowym miłość się nasza ziści. Pamiętaj – większa siła jest zawsze w nienawiści” – poeta nie mógł przewidzieć, jak potężną nienawiść rozpalił reżim hitlerowski. Gdy wreszcie po tylu dekadach nienawiści wydawało się, że najgorsze mamy za sobą, wybuchły spory, których klimat jakże daleki jest od dialogu w duchu prawdy, od woli tworzenia więzi i przestrzeni dla wspólnego działania. Z tej perspektywy początek lat 90 jawi się jako romantyczny, pełen entuzjazmu czas, gdy dla środowisk współtworzących nową, demokratyczną kulturę polityczną ważnym wyzwaniem stało się szukanie punktów stycznych z zachodnim sąsiadem. Ten czas dobiegł końca i dziś mówi się o „kiczu pojednania”.

Prawdę rzekłszy, oba słowa są nie na miejscu. Mówienie o „pojednaniu” narodów jest mało trafne zważywszy na to, że jednać się i wybaczać sobie mogą tylko pojedynczy ludzie. Trudno też nazywać „kiczem” wysiłek wielu, nierzadko anonimowych osób, które w swych miastach i miasteczkach; w szkołach i na uczelniach podejmują bezinteresownie rozmaite inicjatywy na rzecz partnerstwa, tolerancji, zbliżenia, zrozumienia odmiennych racji i pogłębiania wzajemnej wiedzy o sobie. Czyżby po czasach PRL pozostało nam przekonanie, że liczą się tylko stosunki międzypaństwowe, a wszystko, co wyrasta z oddolnej potrzeby, jest płytką, kliwą, bezwartościową szmirą?

Ujawnienie rozbieżności zdań między Polską i Niemcami, odmiennych priorytetów w sferze polityki zagranicznej i bezpieczeństwa oraz przyszłego kształtu Unii Europejskiej nie jest dramatem, lecz zadaniem do rozwiązania. Tak się

po prostu złożyło, że w tym samym czasie oba państwa musiały się skonfrontować z trudnymi problemami międzynarodowymi, a jednocześnie spiętrzyły się w nich problemy wewnętrzne. Obecna sytuacja jest tym bardziej wyjątkowa, że dramatyczne wydarzenia na arenie światowej rzutują jak nigdy dotąd na stosunki bilateralne narodów i państw, czyniąc najbliższą przyszłość niepewną i nieprzewidywalną. Nie ulega wątpliwości, iż pogorszenie stosunków z Polską przypadło na czas sprawowania rządów przez czerwono-zieloną koalicję. Byłoby jednak uproszczeniem przypisywać całe zło niemieckiej lewicy; przyczyny są głębsze i bardziej złożone. Pamiętajmy, że niemiecka chadecja wspierała polskie starania o członkostwo w UE, zanim rozpoczęły się właściwe negocjacje, jej wsparcie nie wymagało zatem żadnych wyrzeczeń i nie pociągało za sobą kosztów.

Warto też pamiętać, że w 1990 r., w najbardziej istotnej dla Polski kwestii ostatecznego uznania przez zjednoczone Niemcy granicy na Odrze i Nysie, rząd chadecki nie zachowywał się w sposób szczególnie chlubny. Ociąganie się kanclerza Helmuta Kohla i sztucznie piętrzone trudności ze strony Bonn budziły niesmak byłych aliantów poczuwających się do odpowiedzialności za „Niemcy jako całość”. Premier Wielkiej Brytanii Margaret Thatcher ujawniła oświadczenie Kohla ze spotkania w grudniu 1989 r. Kanclerz stwierdzał wówczas: „Niemcy zapłaciły za ostatnią wojnę tym, że utraciły jedną trzecią swego terytorium”. Zdaniem pani premier Kohl nie rozumiał obaw Polaków i ich wrażliwości w tej kwestii.

Dojdą nad Wisłę, przeprawią się na Ukrainę

Wspólne inicjatywy to najlepsze antidotum na zastarzałe urazy i stereotypy Polaków i Niemców. Tu jednak nie wystarczą odświeżone deklaracje. Potrzeba jest polityczna pasja, głęboka motywacja, wola wzajemnego zrozumienia sąsiada, zmiana mentalności po obu stronach granicy. I pospolite ruszenie wszystkich środowisk.

Zastrzeżenia obecnego kanclerza Gerharda Schrödera dotyczące ochrony miejsc pracy w RFN i zmniejszenia niemieckiej składki do kasy europejskiej traktowane są w Polsce niekiedy jako dowód na odradzanie się niemieckiej buty. Nie obchodzi nas to, że Niemcy przeżywają najgłębszy kryzys gospodarczy od końca II wojny światowej, że rośnie bezrobocie, a stan finansów publicznych jest fatalny, że wreszcie nasz sąsiad jest najbardziej narażony na napływ taniej siły roboczej z Polski – ma zatem powody, by głośniej od innych zgłaszać swe obawy. Po 11 września 2001 roku oba kraje zmuszone też były dokonać wyboru między partnerami i sojusznikami. Ich stanowiska kształtowały się pod wpływem odmiennych doświadczeń historycznych i nastrojów społecznych. Niestety, decyzje w ważnych kwestiach dotyczących bezpieczeństwa i walki z terroryzmem zapadały osobno. W najbardziej gorącym czasie zabrakło kontaktów roboczych i rzeczowych konsultacji pomiędzy Warszawą i Berlinem.

W Polsce stanowisko rządu niemieckiego wobec wojny w Iraku ocenia się jako wybór odmiennej drogi i zdradę interesów transatlantyckich. Krytyczną ocenę Berlina dla polityki amerykańskiej postrzega się często w kategoriach zagrożenia. Nie bierze się przy tym pod uwagę ani niemieckich doświadczeń z terroryzmem, ani faktu, iż w RFN żyją spore mniejszości – turecka, żydowska i palestyńska – co automatycznie wystawia ów kraj na zwiększone ryzyko. Nie rozumie się także, że permanentne konsultacje i koncyliacje są ważnym elementem niemieckiej kultury politycznej. Z kolei Niemcy nie docenili siły kolektywnej pamięci Polaków. Pro-amerykańska opcja Warszawy odebrana została w taki oto sposób, że niewdzięczne państwo przybiera mocarstwową

pozę, a równocześnie okazuje uprzedzające posłuszeństwo wobec Wielkiego Brata. Po obu stronach zabrakło zrozumienia i zaufania.

Nie powinno dziwić, iż po dziesiątkach lat nieufnego milczenia trudno w ciągu zaledwie jednej dekady osiągnąć consensus w sprawach, które boleśnie dzieliły narody. Obawy musi natomiast budzić styl, w jakim politycy zasiadający w ławach Sejmu RP prezentują swe poglądy na ważne kwestie międzynarodowe. Jednego nie można odmówić naszym posłom – w przeciwieństwie do swoich zachodnich kolegów są waleczni. Nie przestają walczyć o ziemię, o niepodległość, o mocarstwowość. Mówiąc o naszej integracji z Europą, najczęściej używają słowa „walka” i sięgają po metaforę wojenną. Jakże daleko im do Jeana Monneta, architekta jedności europejskiej, którego tak chętnie cytuje się w krajach zachodnich, a który mówił: „My nie tworzymy koalicji państw, lecz jednoczymy ludzi”.

W debatach, jakie toczyły się w Sejmie w ostatnich latach, obok rzeczowych argumentów wciąż pojawiały się złośliwe epitety pod adresem naszego zachodniego sąsiada, wynikające z braku kompetencji, podejrzliwości i kompleksów. Po przedstawieniu przez ministra spraw zagranicznych informacji o podstawowych kierunkach polityki zagranicznej Polski w 2001 r. jedni posłowie martwili się, by Niemcy nie stracili zainteresowania Polską, lecz inni tym, iż Niemcy wykupią wszystkim naszą ziemię. Ale i to im nie wystarczy – „dojdą do Wisły, żeby później przeprawić się i pójść na Ukrainę, bo to jest ich odwieczne marzenie”. Posłowie apelowali więc, by budować gospodarkę autarkiczną: „Polacy nie będą sprzątać po obcym kapitale, musimy sami Polskę zbudować w oparciu o nasz kapitał i gospodarkę”. I pospolite ruszenie wszystkich środowisk.

Na koncepcję sfederalizowanej Europy przedstawioną przez ministra spraw zagranicznych RFN Joschkę Fischera polskie kręgi polityczne nie odpowiedziały żadną debatą. Jedynie w kręgach PSL i Ligi Polskich Rodzin pojawiły się interpretacje głoszące, że chodzi o niemiecki scenariusz zagłady państwa narodowego, o sprowadzenie Polski do roli pacholka Europy pod germańską batutą. Tymczasem propozycja Fischera – która nie znalazła zrozumienia ani we Francji, ani w Wielkiej Brytanii – nie kryła w sobie żadnych zakusów mocarstwowych. To jedynie specyficzne uwarunkowania historyczne, ustrojowe i polityczne – te same, które przesądziły o odmienności filozofii politycznej Johna Locke'a i Immanuela Kanta – sprawiły, że i dziś w różnych krajach zachodnich inaczej postrzega się naród i państwo. W niemieckiej filozofii politycznej ważna była idea państwa, nie zaś narodu. Jedyna próba stworzenia wielkoniemieckiego państwa narodowego skończyła się tragicznie – dla Niemców i Europy.

Populistyczne kłamstwa i nuty

Tomasz Mann wykazał zdumiewającą przenikliwość, gdy odwiedzając po wojnie Niemcy mówił do studentów w Hamburgu: „Nie mamy wątpliwości, że czas, który zmienia rzeczywistość, stworzy zjednoczoną Europę ze zjednoczonymi Niemcami w jej środku. Nie wiemy, kiedy to nastąpi i w jaki sposób nienaturalnie podzielone Niemcy znów będą jednością. Dlatego jesteśmy skazani na wiarę, że historia znajdzie środki i drogę, by znieść to, co nienaturalne, i zbudować to, co naturalne – Niemcy jako samoświadomy człon Europy świadomej swej tożsamości, jednak nie jako jej pan i mistrz. Nie miejmy jednak złudzeń – trudności, które opóźniać będą ten proces, wynikać będą z braku zaufania do czystości niemieckich zamiarów, z lęków innych narodów przed Niemcami i ich hegemonistycznymi planami. Jest zadaniem przyszłych

pokoleń, niemieckiej młodzieży, by pozbawić tę nieufność i lęk uzasadnienia (...) i jasno, jednomyślnie wyrazić wolę dążenia nie do niemieckiej Europy, lecz do europejskich Niemiec". Odzyskanie przez Niemcy zaufania wspólnoty międzynarodowej było ich największym osiągnięciem w powojennych dziesięcioleciach. Dziś jednak nie jest ono oczywiste. Konstatacja ta stanowi z pewnością największe rozczarowanie dla obu sąsiadów. Oczekiwano bowiem, iż upadek muru berlińskiego i przewyciężenie podziału Europy sprawią, że oba narody spotkają się wolne od lęku. Nie przewidziano, iż wolność przyniesie nowe niepewności.

Ofensywa pamięci w Niemczech zasługuje na wszechstronną analizę. Bez wątplenia wypędzenia i tułaczka tysięcy uchodźców z byłej Jugosławii, a także bombardowania Iraku przez amerykańskie i brytyjskie samoloty wywołały w Niemczech skojarzenia historyczne, stymulując m.in. zainteresowanie własną przeszłością. Spór wokół koncepcji Centrum przeciw Wypędzeniom otworzył nowy rozdział w stosunkach polsko-niemieckich. Pokazał, jak wątłą rośliną jest nasze partnerstwo – drzewkiem bez mocnych korzeni, bez solidnego pnia dającego wsparcie i bez silnej korony chroniącej przed żywiołami. Jest rzeczą bezsporną, iż inicjatywa Eriki Steinbach nie mogła zyskać polskiej aprobaty. Debata nad tym projektem nie byłaby jednak czasem straconym, gdyby skłoniła Niemców do bliższego przyjrzenia się historii Europy Środkowo-Wschodniej i dostrzeżenia własnej roli w owych dziejach – w myśl zasady, iż nie można wspólnie kształtować przyszłości bez wiedzy o przeszłości.

Z drugiej wszakże strony wysiłkom na rzecz wspólnego dochodzenia do prawdy nie sprzyja wykorzystywanie naziistowskich rekwizytów i terminologii do oceny aktualnej rzeczywistości – jak to uczynił tygodnik „Wprost” w komentarzu do projektu pani Steinbach. Musi niepokoić łatwość, z jaką niektórzy dziennikarze odwołują się do symboliki Trzeciej Rzeszy. Autor reportażu „Twój syn będzie Niemcem, czyli nowy Lebensborn” („Duży Format” z 3 listopada 2003) opisuje spór o dziecko po rozpadzie polsko-niemieckiego małżeństwa. Cokolwiek by powiedzieć o racjach każdej ze stron dramatu (autor pisze na podstawie wypowiedzi jednej strony), trudno nie nazwać nadużyciem porównywania owej sytuacji do „Lebensborn” (Źródła Życia) – prywatnej fundacji Heinricha Himmlera dla samotnych matek, których dzieci zostały spłodzone przez esesmanów lub innych „wartościowych rasowo” Niemców. Taka analogia jest może efektowna, ale prowadzi do banalizowania i relatywizowania mrocznego rozdziału z dziejów III Rzeszy. Spory o to, kto będzie wychowywał dziecko po rozwodzie, zdarzają się również w polskich małżeństwach i doprawdy nie mają nic wspólnego z rozkazem dla SS z 1939 r., w którym Himmler wzywał do spełnienia elementarnego obowiązku – „dania Rzeszy i Führerowi” dziecka rasy aryjskiej: „Tylko ten, kto zostawia po sobie dziecko, może umrzeć w spokoju”.

Wizerunku Polski na arenie międzynarodowej z pewnością nie poprawi też najnowsza akcja inspirowana przez przywódców PiS i LPR – chodzi o pomysł nowego policzenia polskich strat wojennych i zapowiedź wystąpienia wobec Niemców o odszkodowania. Charakter, czas i forma podjętej inicjatywy świadczą o niekompetencji, prywacie i nieodpowiedzialności jej autorów. „Sprawozdanie w przedmiocie strat i szkód wojennych Polski w latach 1939-1945” opracowane przez Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów w styczniu 1947 r. zawiera szczegółowy opis, wyczerpujące szacunki, jakie zgromadzono od 21 września 1944 r. do końca grudnia 1946 r. Zawarty w tym dokumencie materiał, a także ustalenia naukowców byłyby w razie potrzeby

dużo bardziej wiarygodne, niż „materiał dowodowy” zebrany po niemal 60 latach w atmosferze „rewanżu” i egzaltacji przez zacietrzewionych polityków i radnych.

Przekonanie (ówczesnego) prezydenta Warszawy Lecha Kaczyńskiego, iż inicjatywa stolicy wskaże drogę działania innym miastom, jest zwyczajnym, choć niezwykle szkodliwym populizmem. Oszukańcze jest również twierdzenie, że zgromadzenie „dowodów” i wystąpienie do rządu niemieckiego z wnioskiem o odszkodowania za straty wojenne będzie dla Polski dobrym argumentem w walce o naszą pozycję w Europie. Po pierwsze, są lepsze sposoby zapracowania na dobrą pozycję niż wyrażanie Niemcom już na powitanie przez nowego członka UE. Po drugie, mamienie Polaków, iż policzenie strat będzie wystarczającym argumentem przetargowym wobec ewentualnych roszczeń niemieckich, jest nie tylko nieuczciwe – jest również niebezpiecznym awanturnictwem politycznym. Kwestia ewentualnych odszkodowań dla niemieckich ofiar przymusowych wysiedleń jest zbyt poważna i skomplikowana, by powierzyć ją politycznym amatorom i dyletantom. Winna ona być przedmiotem przemyśleń i działań kompetentnych organów i władz. Szkoda, że osoby odpowiedzialne za przyszłość naszych miast tracą energię na spektakularne, lecz destrukcyjne inicjatywy, zamiast angażować ją w przygotowanie skutecznych projektów wykorzystania funduszy unijnych dla dobra lokalnych społeczności i cywilizacyjnego rozwoju regionów.

Lepszy sąsiad bliższy niż brat daleki

Polska nie jest dziś sąsiadem peryferyjnym, a Niemcy nie są państwem frontowym. Świadomość, iż na rozmaite zagrożenia nie ma żadnej lepszej odpowiedzi jak tylko zjednoczenie Europy, winna mobilizować Polaków i Niemców do podjęcia ryzyka większego wzajemnego zaufania. Wspólne inicjatywy to najlepsze antidotum na zastarzałe urazy i stereotypy. Tu jednak nie wystarczą odświeżone deklaracje. Potrzebne są: polityczna pasja, głęboka motywacja, wola wzajemnego zrozumienia sąsiada, zmiana mentalności po obu stronach granicy. A także pospolite ruszenie wszystkich środowisk. Porozumienie z naszym największym sąsiadem nie jest rozbrajaniem moralnym ani zdradą, lecz elementarnym wymogiem polskiej racji stanu. Dziś współpraca polsko-niemiecka najlepiej funkcjonuje na najniższym szczeblu. 400 partnerstw komunalnych, wiele pięknych inicjatyw podjętych przez pasjonatów z miasteczek i wsi, gdzie nie docierają pokrzykiwania Eriki Steinbach – wszystko to potwierdza rację wielkopolskich entuzjastów pracy organicznej wynoszących patriotyzm pracy ponad patriotyzm uczuć. W tym względzie wciąż aktualne są recepty przenikliwego Edmunda Osmańczyka, który kilka miesięcy po wojnie upominał: „Kartą antyniemieckości w Europie nie wygramy. Pozostaje nam droga uczuciowo najprzykrejsza i rozumowo najtrudniejsza – współpracy pokojowej z Niemcami, czujnej i roztropnej”. W owym czasie Osmańczyk przekonywał, że dla Polaków godnym zadaniem cywilizacyjnym byłoby pokonanie Niemców w wysiłgu pracy. Sądzę, że dziś pisałby, iż nowe przejścia graniczne, drogi i autostrady skuteczniej wypierają Polenwitze i obraźliwe stereotypy niż nowe muzea i centra pamięci. Może więc – miast głosić, że jesteśmy „pomostem” i aspirować w powiększonej Europie do roli przerastającej nasze możliwości – wystarczy zwyczajnie być wobec siebie i innych przyzwoitym?

(2004)

Die deutsche Fassung wird auf www.deutsch.info.pl zugänglich sein.



FRIEDERIKE KRAUSE

LEKTORIN DES DEUTSCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCHDIENSTES (DAAD) AN DER UWM OLSZTYN SEIT SEPTEMBER 2007, UNTERRICHTET GERMANISTIK AM „INSTYTUT NEOFILOLOGII“. STUDIUM AN FRIEDRICH SCHILLER UNIVERSITÄT JENA UND AN DER SÜDDÄNISCHEN UNIVERSITÄT ODENSE. FRÜHER DAAD-LEKTORIN AN DER SÜDBÖHMISCHEN UNIVERSITÄT IN BUDWEIS.

Olsztyn heute – Menschen erzählen

Ein journalistisches Schreibprojekt von Germanistikstudenten der Uniwersität Ermland-Masuren (UWM)

Nicht selten trifft man in der Olsztyn Altstadt deutsche Touristen. Sie sind meistens über fünfzig, kommen in Bussen und oft stand in Olsztyn/Allenstein und Umgebung das Haus ihrer Eltern. Auch Paddel- und Fahrradtouristen besuchen immer häufiger die größte Stadt in Ermland und Masuren. Nicht wenige von ihnen suchen schon vor ihrer Reise oder auch hier in der Stadt nach einem Buch, welches ihnen Olsztyn näher bringen soll. In deutscher Sprache findet man leicht Literatur über die Geschichte der Stadt, einen groben Überblick über die Sehenswürdigkeiten oder Romane und Geschichten aus alter Zeit. Besonders für Olsztyn Touristen sollte auf den Büchertischen aber auch ein Buch über das heutige polnische Olsztyn und seine Bewohner liegen. Was hat sich nach dem Krieg und der kommunistischen Zeit verändert, wie leben die Menschen, wie sieht ihr Alltag aus, wo gibt es Probleme und wie sehen sie ihre blaugrüne Heimat? Es fällt auf, dass es an einem Buch fehlt, welches vom polnischen Olsztyn erzählt, ohne die nationale und geschichtliche Frage zum Thema zu machen. Ein Buch, welches die Menschen in den Mittelpunkt rückt und somit lebendig und authentisch ist. Solch ein Buch war der Anlass meines Projektes, welches ich im Seminar „Stilistisches Schreiben“ des 4. Studienjahres der Germanistik an der UWM Olsztyn realisieren konnte. Theoretisch eingebettet mit dem Schwerpunkt „Journalistisches Schreiben“ beschäftigten sich die Studierenden mit der Textsorte Interview und Porträt. Aufgabe aller Studierenden war es, zwei

Interviews mit Personen in Olsztyn zu führen. Die Interviewpartner und das Thema wählten die Studierenden selbst aus (thematische Beispiele: katholischer Glaube, Umweltschutz, Sozialsystem, Umgang mit Behinderten, Schulsystem etc.; Beispiele für Interviewpartner: Deutschlehrer, Professor für Geschichte, Leiter des Stadtarchivs, Frisör, Obdachloser, Straßenmusiker, Student, deutscher Dozent, Kirchenoberhaupt, 90-jährige alte Lehrerin, Künstler, Restaurantbesitzer, Angestellte eines Nachtclubs etc.). Aus den meist auf Polnisch geführten Gesprächen entstanden dann je ein Interview und ein Porträt in deutscher Sprache.

Es sollen hier einige Texte präsentiert werden, um den Charakter des Projekts zu verdeutlichen. Das Lesen dieser Texte ersetzt natürlich keineswegs den richtigen Kontakt mit einem Olsztyn Bewohner. Leider utopisch ist es jedoch zu glauben, dass ein deutscher Reisender auf einer dreitägigen Busfahrt die Gelegenheit findet, einen Olsztyn zu treffen, der ihm etwas über das Leben in der Stadt und Polen erzählt. Somit sind diese Texte gewiss eine gute Möglichkeit, dennoch einen Einblick in das heutige polnische Olsztyn mit seinen Menschen zu gewinnen. Vielleicht stellt der deutsche Leser sogar fest, wie nah ihm der östliche Nachbar ist und wie ähnlich sein Alltag und seine Probleme sind. Diese Nähe vermag vielleicht auch bewirken, dass die Busfahrt nach Ermland und Masuren keine Reise in die deutsche Vergangenheit, sondern eine Reise in das heutige Europa wird.



DORIAN WITKOWSKI

Łyna – ein Fluss der Geschichte, ein Fluss der Hoffnung...

Sie hat viele Namen. Die Russen nennen sie „Ława“, die Deutschen „Alle“ und die Preußen „Alna“. Sie ist der längste Fluss Ermlands, ihr Gang endet in den Wässern von Pregola (Pregel) schon in der Russischen Föderation. Ihre Quelle hat sie im Sand nördlich von Nidzica (Neidenburg), sie ist ein Thema vieler Legenden und ein lebendiger Zeuge der Geschichte der Region – der Fluss Łyna ist ein Held dieses Interviews.

Dorian Witkowski: Im Volksglauben gibt es viele Geschichten, die Sie betreffen. Mögen Sie eine besonders?

Łyna: Fast jedes Volk, das an meinen Ufern lebte, hatte eigene Legenden. Alle sind wunderschön, aber auch traurig. Es wird gesagt, dass es die Tränen eines jungen Weibs, Łyna, waren, die mir das Leben schenkten. Ich habe aber meine Lieblingserzählung – die über die Liebe der Tochter des Seekönigs und eines einfachen Fischers Jaśko. Das Mädchen hat, um das Leben des verletzten Geliebten zu retten, das Verbot gebrochen, das Wasserkönigreich zu verlassen. Das strenge Recht der Gewässer hat die beiden bestraft. Sie wurde in einen Fluss verwandelt und er in eine Weide, die an ihrem Ufer wächst.

Könnten Sie uns bitte die Geschichte dieser Völker ein bisschen näherbringen?

Na klar! Wie wir alle wissen, gab es am Anfang Adam und Ewa (*Sie lacht*). Leider lebten sie irgendwo zwischen Euphrat und Tigris. Hier war es nicht so interessant. Es sind die ersten Stämme der Preußen, die in meinen Erinnerungen leben. Später waren es die Kreuzritter, die Polen und die Deutschen. Fast 300 Jahre war ich in polnischen Händen und 200 Jahre in denen der Deutschen. Seit 1945 fließe ich durch Polen und Russland.

Haben Sie keine Probleme mit der nationalen Identität?

Nein, ich hatte niemals solche Gedanken.

Warum?

Als ein Fluss fließe ich durch das Land und beende meinen Weg in der Ostsee. Mein Wasser befindet sich in ständiger Bewegung, in ständigem Wandel mit der Natur. Deshalb fühle ich mich mehr als ein Bürger der Welt, der Welt der Natur. Es sind die Menschen, die unbedingt etwas regieren wollen. Sie teilen die Erde in Staaten oder Fürstentümer ein, bauen Mauern und stellen Grenzsteine. Sie vergessen, dass Natur und Erde wichtig sind. Es ist meine Quelle, die mir das Leben gibt, so wie das Ermland Leben für Preußen, Deutsche und Polen – einfach Menschen – gab.

Sie fließen durch viele Städte – Olsztyn (Allenstein), Lidzbark Warmiński (Heilsberg), Bartoszyce (Bartenstein) und andere. Was könnten Sie uns über die größte Stadt der Region, Olsztyn, erzählen?

Zweifellos ist Olsztyn mit fast 200 000 Einwohnern die größte Stadt hier. Sie ist auch die Hauptstadt unserer Woiwodschaft. Man muss aber wissen, dass das nicht immer so war.

Warum?

Damals gab es mehrere Städte, die miteinander konkurrierten. Bedeutend waren Orneta (Wormditt) und Braniewo (Braunsberg). Olsztyn spielte eine geringere Rolle. Erst im Jahre 1353 bekam die Stadt ihre Stadtrechte, also später als Orneta oder Braniewo.

Also wie ist es dazu gekommen, dass Olsztyn eine dominierende Rolle im Ermland bekam?

Das passierte erst im 19. Jahrhundert. Ein Wendepunkt war der Bau eines Eisenbahnknotenpunktes. Der Bürgermeister der Stadt, Oskar Belian, der Olsztyn in den Jahren 1875 – 1908 regierte, hatte einen großen Einfluss auf ihre Entwicklung. Man baute das Lazarett und das Hauptpostgebäude, verbreitete das Telefonnetz und elektrifizierte die Stadt. Man eröffnete auch die erste Straßenbahnlinie.

Warum benutzen Sie immer die polnische Bezeichnung – Olsztyn?

Weil die Stadt heute so heißt. Aber es macht doch keinen Unterschied, ob sie Allenstein, Holstin, Olstyn oder Olsztyn genannt wird. Es ist immer noch dieselbe Stadt.

Außer guten Momenten, Entwicklung und Blütezeit, gab es bestimmt auch traurige und schreckliche Zeiten, an die Sie sich erinnern können?

Ja, leider war diese Gegend oft ein Schauplatz vieler Kriege und Unglücke. Beispiele hierfür sind die Kriege zwischen den Polen und den Ordensrittern, die Pest in den Jahren 1572 und 1624, der Brand im Jahre 1620, der fast die ganze Stadt zerstörte. Die polnisch-schwedischen Kriege und der Siebenjähriger Krieg rollten durch die Region. Nach der Teilung Polens wurde die Stadt ein Teil Deutschlands. Nach den Napoleonischen Kriegen kam endlich eine ruhige Zeit des Friedens. Die letzte Tragödie war die Eroberung der Stadt durch die Rote Armee im Januar 1945. Olsztyn wurde verbrannt, die Einwohner verfolgt und getötet.

Heute sind zum Glück die vergangenen Zeiten nur eine Erinnerung. Wie ist Olsztyn jetzt? Wie fließt es sich durch diese Stadt?

Sie entwickelt sich. Das wichtigste ist aber, dass Olsztyn immer schöner wird. Man kümmert sich endlich um die Häuser, um die Altstadt. Damals, in der Zeit des Kommunismus, baute man Fabriken und Wohnblöcke. Die Schönheit und Ästhetik hat mein leider vergessen.

Und die Einwohner? Wie finden Sie sie?

Sie sind verschieden. Mich freut aber der Fakt, dass sie jetzt immer bewusster leben. Sie wissen, in welcher schönen Stadt und Gegend sie wohnen. Die schwere Geschichte haben sie auch akzeptiert.

D.W.: Welche Folgen kann das haben?

Man unternimmt immer mehr, um diesen Platz attraktiver für Touristen zu machen. Man nutzt die Tatsache aus, dass Nikolaus Kopernikus ein Einwohner war. Endlich bemerkte man, dass die Seen, Wälder, Natur und ich nicht ausreichen. Die Touristen wollen gut essen und schlafen. Ich hoffe nur, dass alles in eine gute Richtung gehen wird.

D.W.: Und welche Rolle haben Sie?

Man nannte mich die Königin von Ermland und schaffte einen speziellen Preis in Form einer Statue. Diesen Preis verleiht man für Leute, die für unseren Bezirk sorgen. So ein kleines Denkmal kann man auch als ein Souvenir kaufen. Ich hoffe auch, dass es wie damals wird und ich der wichtigste Platz der Stadt werde. Ein Platz, wo man aktiv die Zeit verbringen kann, wo man sich gut erholt.

Ist das heute nicht so?

Es wird immer besser, Aber man kann noch viel mehr tun. Es gibt ja so viel, um stolz darauf zu sein, in Olsztyn zu leben!

Vielen Dank für das Gespräch!

Danke.

Kenner der Wissenschaft und der menschlichen Seele

Das Archiv, die Universität, die Dokumente- das sind die wichtigsten Sachen im Leben des Professors Andrzej Kopiczko. Er lebt sehr intensiv und schöpft seine Kraft aus seiner vielseitigen Arbeit. Geistlicher, Vortragender und Direktor des Archivs sind seine Funktionen, die ihn in Allenstein mit dem ganzen Herzen ausfüllen.

1. Warum wohnen Sie gerade in Allenstein?

Im Jahre 1977 habe ich mein Studium im Priesterseminar in Allenstein begonnen. Danach habe ich die Priesterweihe empfangen. Später habe ich ein Jahr in Morąg gearbeitet, wonach ich in das Studienkolleg in Lublin an der KUL eingewiesen wurde. Danach bin ich nach Allenstein zurückgekommen. Also seit fast 30 Jahren wohne ich in dieser Stadt.

2. Beschreiben Sie Allenstein in drei Sätzen.

In drei Sätzen ist das sehr schwer. Ich muss sagen, dass ich mit der Stadt verbunden bin, weil ich das Archiv leite. Allenstein habe ich mit Hilfe von verschiedenen archivarisches Dokumenten kennen gelernt, was mich sehr fasziniert. Es gibt aber viele andere Gründe, die diese Stadt interessant und attraktiv machen. Allenstein kann man gleichzeitig als eine große und als eine kleine Stadt bezeichnen. Eine kleine Stadt, weil man sie schnell durchlaufen und kennen lernen kann. Andererseits ist Allenstein eine große Stadt, weil hier 180.000 Einwohner leben. Auch die Forschungszentren wie Universität, Museum und Archive machen Allenstein sehr interessant und faszinierend.

3. Gibt es in Allenstein etwas Besonderes, was nur für diese Stadt typisch ist?

Es ist nicht einfach zu sagen, ob etwas für Allenstein charakteristisch ist. Ein besonderes Merkmal der Stadt ist sicherlich die Tatsache, dass Nikolaus Kopernikus einmal im Allensteiner Schloss als Verwalter gelebt hat. Darüber hinaus verfügt Allenstein über 10 Dokumente, die persönlich von ihm geschrieben wurden. Diese Dokumente sind in keiner anderen polnischen Stadt zugänglich.

4. Wie sind die Bewohner der Stadt?

Ich habe sehr gute Kontakte mit den Allensteinern, mit den Bewohnern, aber auch mit der Verwaltung der Stadt, was mit meiner Arbeit verbunden ist. Da ich das Archiv leite, muss ich mich um die Fonds der Stadt bemühen. Ich kann noch sagen, dass die Bewohner sehr freundlich und offen sind und gerne zulächeln.

5. Worauf würden Sie in dieser Stadt nie verzichten?

Als Historiker würde ich nie auf die hiesigen, archivarisches Dokumente verzichten, weil die Sammlungen von der Ge-

schichte der Region sehr umfangreich sind. Für einen Historiker sind die Dokumente am wichtigsten.

6. Welche Orte der Stadt sind für Sie von großer Bedeutung?

Ich bin vor allem mit zwei Orten verbunden. Als Professor verbringe ich viel Zeit an der Universität. Das ist mein Arbeitsplatz, aber auch ein Ort, wo ich neue Kontakte knüpfte. Andererseits hänge ich sehr an den Allensteiner Kirchen wegen ihrer Architektur, aber auch aus persönlichen Gründen.

7. Was würden Sie in der Stadt ändern?

Die Stadt muss modernisiert werden. Alle beklagen sich über den Zustand der Straßen; ich als Autofahrer, schließe mich dem an. Ich bedaure auch, dass man wenig Aufmerksamkeit auf die Naturpflege lenkt. Leider verliert durch die schlecht überlegte Erweiterung der Stadt Allenstein seine grüne und freundliche Seele.

8. Welche historischen Aspekte aus dem Leben der Stadt interessieren Sie?

Ich habe mich mit der Geschichte der Stadt sehr intensiv beschäftigt. Die Stadt kenne ich seit ihrer Entstehung, deshalb ist eine konkrete Präzisierung schwer. Um für Allenstein zu werben, sollte man unbedingt den Aufenthalt von Nikolaus Kopernikus in Allenstein erwähnen. Persönlich bin ich von der Nachkriegszeit begeistert.

9. Was assoziieren Sie mit der kommunistischen Zeit in Allenstein?

Mit dieser Zeit assoziiere ich vor allem Unterdrückung, Beleidigung, Blockierung der privaten Initiativen und Wissenschaftsbeschränkung. Bis 1988 wurden die Sehenswürdigkeiten und die Denkmale vernachlässigt. Diese Zeit war sehr schwer für jeden Bewohner.

10. Letztens hörte man, dass sich auf dem Gebiet des ehemaligen Ostpreußen die Deutschen um eine Nachkriegsentschädigungen bemühen. Haben Sie eine Person getroffen, die dieses Problem betrifft, hat sie Sie um Hilfe gebeten?

An mich direkt hat sich niemand mit diesem Problem gerichtet, aber ich beobachte solche Debatten in den Medien. Bei verschiedenen Diskussionen mit den befreundeten Deutschen bespreche ich dieses Problem. Dieses Thema verlangt politische Entscheidungen, sowohl von der polnischen, als auch von der deutschen Seite. Vieles hängt auch von den interpersonalen Beziehungen zwischen beiden Ländern ab.

11. Haben Sie eine Situation beobachtet, in der sich die Allensteiner den Deutschen gegenüber feindlich verhalten haben?

Die Menschen, mit denen ich mich alltäglich treffe, haben eine positive Einstellung gegenüber den Deutschen. Besonders wenn es um die Zusammenarbeit oder das Verzeihen geht. Irgendwelche kritischen Stimmen sind nur dann spürbar, wenn in der deutschen Presse verleumdende Artikel über Polen erscheinen. Negative Aussagen werden auch dann sichtbar, wenn es um ein heikles Thema geht wie die bereits erwähnten Kriegsschädigungen.

Sie sind auch katholischer Geistlicher und zugleich für die kirchliche Probleme engagiert.

12. Die Deutschen sind der Meinung, dass Polen ein sehr katholisches Land ist. Wie definieren Sie den Begriff „katholisch leben“?

Man kann sich nur auf religiöse Praktiken konzentrieren, die die direkte Prüfung der eigenen Religiosität sind. Wenn wir diesen Aspekt analysieren, sind wir zweifellos ein stark katholisches Land. Es ist schlimmer mit unserem Bewusstsein, das sich mit dem Glauben und mit dem Wissen über die Kirche verbindet. Ich denke, dass die Polen davon wenig wis-

sen. Das polnische Volk konzentriert sich auf die Emotionen, die unsere Religiosität ausdrücken. Der polnische Katholizismus ist also sehr reif und hat eine Probe erlebt, besonders in der Nachkriegszeit. Damals war der Kampf mit der Kirche sehr stark.

13. Welche Sünden begehen die Polen zu offen?

Als unser nationaler Nachteil kann man den Mangel an der Freundlichkeit bezeichnen. Wir können uns nicht über die Erfolge anderer Menschen freuen. Wir beneiden zu viel. Manchmal können wir nicht helfen, was besonders im Ausland spürbar ist. Immer noch ist der Alkoholismus ein peinliches Problem, obwohl ich der Überzeugung bin, dass dieses Problem heutzutage erheblich besser geworden ist.

14. Schätzen die Polen den anwesenden Papst Benedikt XVI genauso wie den polnischen Jan Paweł II?

Unter vielen Aspekten ist Benedikt XVI Jan Paweł II ähnlich. Es wird darüber viel in Bayern gesprochen, weil er in Bayern geboren wurde. In Polen erfreut er sich auch großer Popularität und wird hoch geschätzt. Das war sehr deutlich während seiner Pilgerfahrten in Polen, aber auch in Rom. Sein Verhalten und Handeln ist dem polnischen Papst ähnlich, deshalb hat Benedikt XVI die polnischen Herzen erobert.

IN DER PAPIERAUSGABE DER ZEITSCHRIFT WURDE IRRTÜMLICHERWEISE HERRN PROFESSOR CLAUS ZITTEL DER TEXT VON KAROL MACFALDA ZUGESCHRIEBEN. BEIDE HERREN BITTEN WIR HERZLICHST UM ENTSCHULDIGUNG. (DIE REDAKTION)



KAROL MACFALDA

Meine Adresse: Hauptbahnhof

„Veni, vidi, vici“ – diese Worte von Julius Caesar passen bestimmt nicht zu Stefan Rąkiewicz, einem Obdachlosen aus Olsztyn. Ein solches Schicksal ist leider nicht selten. Rąkiewicz scheint aber nicht sich sein Leben zu Herzen zu nehmen. „Darankann man sich gewöhnen“, sagt er und zündet sich eine Zigarette an.

Er macht keinen so schlechten Eindruck wie andere Obdachlose bzw. Junkies. Er hat keinen langen Bart und stinkt nicht nach Scheiße. Seine Kleidung ist ordentlich und seine Hände sind relativ gepflegt. Er ist der Meinung, dass auch ein Obdachloser schick gekleidet sein kann. Die Obdachlosigkeit bedeutet nicht unbedingt der Untergang eines Menschen.

Jeder Tag sieht ähnlich aus. Der Hauptbahnhof ist sein Revier. Die erste Sache, an die er am Morgen denkt, ist eine Zigarette. Wenn er eine kriegt, kann er sich auf den Weg machen. Seine Quasifreunde brauchen noch Alkohol oder Drogen. Jeder von ihnen ist von etwas abhängig. Das Essen bekommen sie von einem Volontär. Man kann auch betteln, aber Rąkiewicz findet diese Tätigkeit entehrend. Er sucht

lieber nach Schrott – auf diese Weise kann man ab und zu ziemlich viel Geld verdienen. Genussmittel müssen sie sich leider selbst besorgen. Rąkiewicz hat nie gespritzt, nur gesoffen. Das ist nicht sein einziges Problem. „Ich war mehrmals Augenzeuge von Gewalt gegenüber Obdachlosen. Einmal haben mich ein paar Skinheads beschimpft. Mein Freund hatte damals mehr Pech. Er wurde so verprügelt, dass er ins Krankenhaus gebracht wurde“.

Ohne Geld, ohne Aussichten auf eine Zukunft. Früher war das anders. Rąkiewicz war ein erfolgreicher Tischler. Er hat mit seiner Frau und zwei Töchtern in einem kleinen Haus in Sopot zusammengelebt. Nach der Wende im Jahre 1989 wurde er arbeitslos. Zwei Jahre lang hat er versucht, irgendeine Arbeitsstelle zu finden. Schließlich hat ihn seine Frau verlassen. Wegen Mietschulden musste er sein Haus verkaufen und in eine kleine Wohnung ziehen. Nach einigen Wochen hat er sich dazu entschieden, in eine andere Stadt zu fahren. So ist er nach Olsztyn gekommen. „Ich hatte hier einen Bekannten. Ich habe gedacht, dass er mir irgendwie hilft. Es stellte sich heraus, dass wir in Notunterkünften über-

nachten mussten. Ich habe die Lust verloren, eine Arbeit zu finden, und wurde obdachlos“.

Rakiewicz sehnt sich nach den kommunistischen Zeiten. Es gab offiziell keine Obdachlosigkeit, obwohl es viele Menschen ohne Wohnung gab. Es gab ebenfalls keine Arbeitslosigkeit. Zwar hatten die Arbeitenden nicht so viel Geld wie heute, aber sie waren mit ihrem Leben völlig zufrieden. Der Staat hat sich um seine Bürger gekümmert. Niemand hat den Freiheitsrechten Bedeutung beigemessen, denn das allgemeine Wohl war am wichtigsten. „Wenn du nicht arbeiten wolltest, bist du ins Gefängnis gegangen. Alles war in Ordnung und Wałęsa hat unser Land zerstört“. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Obdachlosen heute keine Hilfe von der Stadt bekommen. Alle bekommen diese, wenn sie dies natürlich wollen. Aber sie wollen oft gar nicht mehr in das „bürgerliche“ Leben zurückkehren. Es gibt Organisationen, die Wohnungen genau für dieses Klientel bauen und die mit dem Nötigsten ausgestattet sind. Die meisten betreten diese Wohnungen entweder gar nicht oder verlassen sie bereits nach kurzer Zeit wieder.

Was würde er in seinem Leben ändern? Eigentlich nichts, es sei denn, dass er im Lotto gewinnen würde. Im Grunde genommen nennt er sich keinen Versager. Es gibt aber Momente, in denen er die anderen um ihr normales Leben beneidet. Manchmal denkt er nur an seine Töchter. Er hat sie schon viele Jahre nicht mehr gesehen. Sie sind bestimmt verheiratet. Sie würden sich jetzt ihres obdachlosen Vaters schämen. Er betont, dass jeder Mensch obdachlos werden kann. Man muss ab und zu daran denken, wie es ist, auf der Bank zu schlafen und aus der normalen Gesellschaft ausgeschlossen zu sein. Es ist nicht einfach. Man muss jedoch irgendwie weiterleben. Selbstmord ist kein Ausweg, das ist sogar schlimmer als Betteln, Drogen und Verbrechen.

„Es gibt viele Ursachen für die Obdachlosigkeit: Mietschulden, Scheidung vom Ehepartner, Arbeitslosigkeit, Suchtverhalten, fehlende Resozialisierung oder psychische Störungen“. Rakiewicz diskutiert darüber wie ein Wissenschaftler, der sich mit diesem sozialen Phänomen befasst. Was außer einer festen Adresse ist eigentlich der Unterschied zwischen einem Obdachlosen und einem normalen Bürger? Er ist nicht imstande, diese Frage zu beantworten. Er bemerkt vielleicht keinen Unterschied. Er lebt in den Tag hinein, nur mit seinen Quasifreunden, nur mit ein paar Münzen in der Tasche.

„Leipziger Schule“ Kinder sind Zukunft!

Quo vadis – eine polnisch-deutsche FotoGruppe

Im Frühjahr 2004 wurde in Glinna ein zweimonatiger Fotokurs mit Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren durchgeführt. Dazu gehörten: die Gebrüder Radek und Tomek Zaremba, Marek Adamkowski, Damian Górski sowie die zwei etwas älteren Agnieszka Zacharska und Magda Skórzewska. Jeder von ihnen hatte andere thematische Interessen: Landschaft, Menschenporträts, Makrofotografie, kreative Verfremdung sowie verschiedene Sondertechniken, wie Fotomontage, Tonungen u.ä.. Die Eröffnung der ersten Ausstellung fand bereits im Juni in dem extra dazu vorbereiteten Dorfkлуб von Herrn Mirosław Gizun statt. Das war auch der Gründungstag der „Gruppe 6“.

Der den Fotokurs leitende Timm Stütz, Fotokünstler aus Glinna, wollte mit diesem Experiment zeigen, dass Kinder, die über bildnerische Prädispositionen verfügen, jedoch nie Gelegenheit zum Fotografieren hatten, nach einer gewissen Motivationsdosis in der Lage sind, in künstlerischer Form eigene Ansichten von der sie umgebenden Welt auszudrücken, in diesem Falle mit Hilfe der Fotografie.

Weitere gemeinsame Treffen, Pleinair und Werkstätten fanden im gleichen Jahr in Glinna statt, jedoch bereits in einem um drei Jungen zwischen 12 und 14 Jahren vergrößerten Kreis: Sascha, Philipp und Carlos Sommerer. Im Herbst 2004 trafen sich die sechs Jungs aus Glinna und Leipzig in Deutschland. Auf Grund der gemeinsamen Betätigungen entstand eine Gruppe von sportlich-fotografischem Profil. Sie selbst nannten sich nun „Sport&FotoGroup Quo vadis“. Ihre gemeinsame Ausstellung wurde vom November 2004 bis zum Juni 2005 in drei Leipziger Gymnasien gezeigt.

Der bis dahin durchgeführte gesamte Fotokurs, in welchem die jungen „Fotografen“ mit ihren Fragen den „Ausbilder“ zu einer gewissen Reihenfolge und Art der Übungen „zwangen“, wurde Grundlage eines neuen Handbuches der analogen SchwarzWeiß Fotografie für Kinder und Jugendliche. Der Autor Timm Stütz stellte dieses Buch im gleichen Jahr zur Internationalen Buchmesse in Leipzig unter dem Titel „fotografieren wie unser Onkel – FotoFibel 4 kids“ vor.

Im August 2005 organisierte Timm Stütz mit der Gruppe ein Foto-Pleinair unter dem Titel „Irritation und Inspiration“. Arbeiten, die dabei entstanden, erhielten auf der „Visionale“, einem Fotowettbewerb für Jugendliche in Deutschland, einen Sonderpreis und zwar für eine in verschiedenen Sondertechniken ausgeführte Bilderserie mit dem Titel „heads and hands“. Als „Quo vadis“ wurde diese Ausstellung noch 2005 im Palast der Jugend in Stettin gezeigt, danach auch 2006 in der Stettiner Pommerschen Bibliothek im Rahmen des Festivals der kreativen Fotografie „inspiracje“.

Im August 2006 lud T. Stütz gemeinsam mit Andrzej Grabowiecki erneut zu einem gemeinsamen Pleinair ein, diesmal unter dem Titel „Malen mit Licht“. Die Ausstellung danach wurde im Juli/August 2007 in Potsdam vorgestellt. Die drei Sommerer-Jungs erhielten dafür im November 2007 in ihrer Altersgruppe den Hauptpreis der „Visionale“ Leipzig!

Im August 2007 organisierte T. Stütz gemeinsam mit dem Stettiner Tierfotografen Leszek Karauda ein weiteres Pleinair. Beliebtestes Thema ist aber im Augenblick „Bewegung“ im Bild festzuhalten und das in jeder Art.

Der weitere Weg dieser polnisch-deutschen Gruppe ist ebenso offen wie das Leben selbst, welches auf sie wartet und wie der Name der Gruppe: Quo vadis? ...

(red: D. Machowiak)

R
E
K
L
A
M

FOTART
GALERIA FOTOGRAFICZNA

zaprasza na wystawę

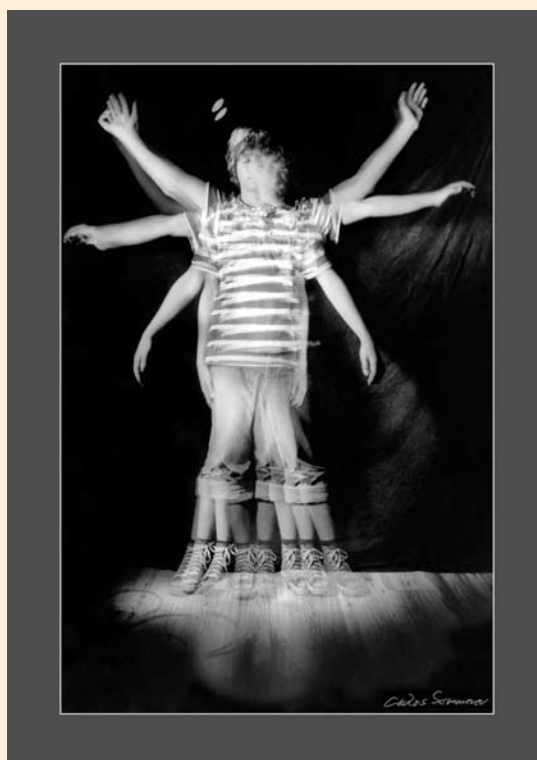
MALOWANIE ŚWIATŁEM
polsko - niemieckiej
grupy
Quo vadis

08 marca 2008 r., godz.18.00
Szczecin, ul. Monte Cassino 5

Wstęp wolny!!!

GAZETA *co jest grane* SZCZECIN | www.gazeta.pl

Piątek-czwartek 7-13 marca 2008




E. DANUTA MACHOWIAK

DOZENTIN AM FREMDSPRACHENLEHRERKOLLEG DER ADAM-MICKIEWICZ- UNIVERSITÄT IN POZNAŃ. SCHWERPUNKT: DIDAKTIK/METHODIK UND SPRACHPRAXIS. TEACHER

TRAINER FÜR DAF IM PRIMARBEREICH

MACHOWIAK@DEUTSCH.INFO.PL

DACHfenster. Przykładowe arkusze egzaminacyjne

ELŻBIETA REYMONT, AGNIESZKA SIBIGA, MALGORZATA JEZIEJSKA-WIEJAK,
WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN 2008



Das vorliegende Heft, wie man schon an dem Titel der Veröffentlichung erkennen kann, ist eines von mehreren Komponenten des Lehrwerks für Gymnasien, das von den drei Autorinnen im Verlag Wydawnictwo Szkolne PWN herausgegeben wurde. Und so ist auch die Absicht der Autorinnen, den SchülerInnen, die mit diesem Lehrwerk arbeiten, Zusatzmaterial für die Vorbereitung auf die Gymnasialprüfung zu liefern.

Das 48-seitige Heft enthält fünf volle (dem Inhalt nach) Prüfungsbögen, die im Prüfungsformat bearbeitet wurden. Jeder Bogen besteht aus jeweils dreizehn Aufgaben, die drei Bereiche der Gymnasialprüfung umfassen: Aufgaben zum Hörverstehen, Aufgaben zur Sprechreaktion und die Aufgaben zum Leseverstehen. Wenn es um die Aufteilung der Punkte geht, sind die Tests für insgesamt 50 Punkte gedacht. Die Standards bestimmen den Punkteanteil folgendermaßen: für HV – 20%, Reaktionen – 40% und LV – 40%, was der Punktzahl: HV-10, Reaktionen – 20 und LV – 20 entspricht. Die Testbögen befolgen diese Kriterien der Punkteverteilung.

In allen drei Prüfungsbereichen wurden für die Prüfung charakteristische Aufgabenformen eingesetzt: (halb)offene (Lückentexte und kurze Antworten auf die Fragen, Äußerungen zum Bildmaterial) und geschlossene (wie z. B. Mehrfachwahlaufgaben, richtig/falsch Aufgaben, Zuordnungsaufgaben). Das Bildmaterial ist zwar einfarbig, die Bilder und Fotos sind jedoch von guter Qualität. Die Thematik der Texte entspricht dem Pensum der Prüfungsstandards, sie ist vielfältig und für die SchülerInnen interessant.

Die letzten Seiten des Hefts beinhalten die Transkriptionen von Hörtexten und Lösungen der Aufgaben sowie Beispielantworten für die offenen Aufgaben. Dem Heft wurde selbstverständlich auch eine CD mit Höraufnahmen beigelegt. Die Qualität der Aufnahmen ist einwandfrei.

Die durchdachten und sorgfältig aufbereiteten Aufgaben können sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen bei der Prüfungsvorbereitung gut unterstützen. Das Heft lässt sich sicher auch für diejenigen mit Erfolg einsetzen, die mit anderen Lehrwerken arbeiten.


ANITA RODZIEWICZ

LEHRERIN AN EINER GRUNDSCHULE IN POSEN, MITGLIED DES PSN/N;
FRÜHER AN EINEM GYMNASIUM TÄTIG.

Repetitorium naturalne

BEATA ĆWIKOWSKA, BEATA JAROSZEWICZ, ANNA WOJDAT-NIKLEWSKA
LEKTORKLETT 2008



Im Jahre 2008 erschien auf dem Büchermarkt ein neues Lehrwerk „Direkt. Repetitorium naturalne“ von Beata Ćwikowska, Beata Jaroszewicz und Anna Wojdat – Niklewska (herausgegeben von LektorKlett). Es ist an diejenigen gerichtet, die das Sprachniveau B1 – B2 erreicht haben und sich auf die sog. matura rozszerzona vorbereiten wollen. Es besteht aus 14 Einheiten (Mensch, Wohnen, Schule, Arbeit, Familie und Freunde, Essen, Einkaufen, Reisen, Kultur, Sport, Gesundheit, Technik, Umwelt und Politik), in denen die Möglichkeit geboten wird, an allen Sprachfertigkeiten zu arbeiten.

Jede Einheit beginnt mit einer einführenden Seite, auf der man Informationen über die im Kapitel vorhandenen Themenbereiche, die Text- und Aufgabentypen findet. Dies gibt dem Lernenden eine klare Übersicht über das Lehrwerk, zumal jedes Kapitel gleich aufgebaut ist (so findet man immer Lese- und Hörtexte, Aufgaben, die zur Wiederholung

grammatikalisch-lexikalischer Strukturen auffordern sowie die Schreib- und Sprechaufgaben). „Direkt“ unterscheidet sich jedoch von ihm ähnlichen Lehrwerken. Die Autorinnen haben nämlich die für das Abitur typischen Aufgaben in bestimmten Themenbereichen nicht nur einfach eingesammelt, sondern versuchen auf sie richtig vorzubereiten. Am meisten hat mir die Art und Weise gefallen, wie man dem Lernenden empfiehlt, an seiner Schreibfertigkeit zu arbeiten. Theoretisch gesehen sollten die Abiturienten über das Wissen, wie ein bestimmter Aufsatz aufgebaut ist, verfügen. Wir alle sind uns aber darüber einig, dass dies nicht immer der Fall ist und dass sie deswegen häufiger Punkte verlieren. Das Lehrwerk „Direkt“ ist didaktisch so gut aufgearbeitet, dass ein sorgfältiges Durcharbeiten jedem ermöglichen sollte, gut zu schreiben.

So findet man immer zuerst einen Beispielaufsatz, dessen typischen Elemente zu markieren sind (die Grundregeln sind im Teil *Tipp* genannt), und erst dann wird man aufge-

fordert, einen eigenen Text zu bilden, wobei jeder Schritt wieder genau beschrieben wird. Auch die im bestimmten Themenbereich nützlichen Wendungen werden aufgelistet bzw. es wird darauf hingewiesen, in welcher Aufgabe sie vorzufinden sind. Als gute Idee finde ich den Rat, den fertigen Aufsatz mit einem anderen Schüler auszutauschen, damit er ihn nach bestimmten Kriterien korrigiert. Übrigens, die *Tipps* (ausnahmsweise auf Polnisch) machen bei vielen Aufgaben darauf aufmerksam, wofür man eigentlich im Abitur benotet wird oder wie viel Zeit man einer bestimmten Aufgabe widmen darf. Dank dessen kann man die Arbeit besser einplanen. Sehr hilfreich ist auch die sog. *IHFObbox*. Sie beinhaltet Erklärungen für manche Begriffe, interessante Neuigkeiten oder gibt über einen Themenbereich zusammenhängende Informationen.

„Direkt“ bereitet auch sehr gut auf den mündlichen Ausdruck vor. Ähnlich wie im Falle der Schreibaufgaben nennt es die einzelnen Schritte, wie man mit einem bestimmten Thema umgehen soll, sowie Wendungen, die bei seiner Präsentation nützlich wären. Es ist sehr wichtig, den SchülerInnen beizubringen, klar und deutlich das Thema darzustellen, besonders im Zeitalter der Kurzmeldungen, wo leider jede längere Aussage immer chaotischer wird.

Am Ende jedes Kapitels finden wir ein Glossar mit der Aufteilung in die mit dem Thema zusammenhängenden As-

pekte (z. B. gewöhnliche Berufe, auf Jobsuche, Arbeitsbedingungen usw.) sowie grammatikalische Aufgaben. Leider setzen die Autorinnen voraus, dass man die Grammatik bereits beherrscht hat bzw. sie mit Hilfe eines anderen Lehrwerks wiederholt. Es wurde meiner Meinung nach diesem Problem etwas zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

„Direkt“ beinhaltet auch selbstverständlich Cd-s, die Transkription der Hörtexte sowie den Schlüssel zu allen Aufgaben. Dieser umfasst sogar fertige Aufsätze mit unterstrichenen Elementen, die für eine bestimmte Aussageform charakteristisch sind. Ganz am Ende des Buches finden wir noch eine Zusammenstellung der Aufgaben zum mündlichen Ausdruck.

Ich muss zugeben, dass „Direkt“ mich positiv überrascht hat. Mittlerweile gibt es auf dem Büchermarkt ziemlich viele Lehrwerke, die es zum Ziel haben, den Schülern das Abitur in Deutsch näher zu bringen. Meistens beinhalten sie jedoch entweder in bestimmte Themenbereiche aufgeteilte Wörter und Wendungen oder bloße Aufgaben, die bei dieser Prüfung auftauchen. Dieses „Repetytorium“ versucht die Lernenden Schritt für Schritt vorzubereiten, führt Ordnung in die eigenen Aussagen ein und ermöglicht durch die Vielfalt seiner Übungen das Vokabular aus vielen Bereichen zu wiederholen. Es ist empfehlenswert für die SchülerInnen zur Einzelarbeit sowie für die LehrerInnen als Lehrmaterial.



WIOLETTA ZELIAŚ

MITGLIED DER SEKTION STALOWA WOLA DES POLNISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES.
DEUTSCHLEHRERIN AN DER JOHANN-PAUL DER II.-OBERSCHULE NUMMER 5 IN STALOWA WOLA

Schritte International Interaktives Lehrerhandbuch DVD

DANIELA NIEBISCH, SYLVETTE PENNING-HIEMSTRA, FRANZ SPECHT,
MONIKA BOVERMANN, MONIKA REIMANN
HUEBER VERLAG, ISMANING 2007



Im Jahr 2006 erschien auf dem Büchermarkt ein neues Lehrwerk (herausgegeben vom Hueber Verlag), das aus einem Kursbuch, Arbeitsbuch und einer CD besteht. Ein Bestandteil dieses Werks ist ein interaktives Lehrerhandbuch¹. Auf der DVD-ROM befindet sich alles, was eine Lehrkraft zur Arbeit braucht, alles ist per Mausklick erreichbar.

Zu den wichtigsten Funktionen des interaktiven Lehrerhandbuches gehören: Inhaltsverzeichnis, Medienarchiv, eigene Dokumente, Hilfe, Home, Editor, Wortliste, Kreuzworträtsel, Generator. Jetzt bespreche ich kurz einige von ihnen.

Wenn man in das Inhaltsverzeichnis klickt, erscheinen alle Lektionen aus dem Kurs- und Arbeitsbuch. Unter dem Bild oder der Lektion taucht ein „Unterrichtsplaner“ auf, der sich nach dem Mausklick zeigt. Man kann ihn ausdrucken oder noch bearbeiten – etwas einfügen oder löschen und speichern.

In dem Medienarchiv befinden sich alle Texte, Bilder, Audio, Hörtexte, Kopiervorlagen zu den Lektionen, Zusatzmaterial und Video. Dank dieses Zusatzmaterials kann man wirklich schnell einen Unterricht vorbereiten, auch Tests sind schnell abrufbar. Dank eines Auswahlmenüs ist der direkte Zugriff auf alle Materialien möglich.

Es gibt auch einen Texteditor, in dem man eigene Texte verfassen oder Texte aus ganz anderen Quellen einfügen kann.

Auch die alphabetisch sortierte Wortliste steht uns zur Verfügung. Sie enthält alle neuen Wörter aus dem Lehrwerk mit Angaben zu den Seiten. Dank der Suchfunktion kann man nach einem konkreten Wort suchen. Mithilfe des Scrollbalkens kann man die ganze Liste von A bis Z überfliegen.

Mithilfe des Kreuzworträtselgenerators ist es möglich, ein Kreuzworträtsel mit den Wörtern aus der Wortliste und/oder mit den Wörtern, die man hinzugefügt hat, auszuarbeiten. Alles kann gespeichert werden.

Der Generator – auch anders Arbeitsblattgenerator genannt – hilft bei der Erstellung eigener Arbeitsblätter. Man kann hier ohne Probleme im Editor arbeiten und abgespeicherte Texte aufrufen.

Die Arbeit mit der DVD-ROM ist schnell, effizient und ziemlich einfach. Man hat wirklich Lust, am Computer zu sitzen und zu arbeiten. Es hat leider einen Nachteil: Unser PC darf nicht zu alt sein, d. h., um das interaktive Lehrerhandbuch benutzen zu können, muss man mindestens Microsoft Windows 2000, Windows XP oder Windows Vista besitzen. Es braucht auch 512 MB RAM und wenn es um Programme geht, benötigt es Adobe Acrobat Reader. Also wenn man die Arbeit mit dem interaktiven Lehrerhandbuch plant, muss man seinen Rechner modernisieren (Was heutzutage in unserem Berufsleben zum Standard gehört.). Und das ist der einzige „Nachteil“ der Arbeit mit und an dieser Software. Die Arbeit selbst bereitet reines Vergnügen und macht den modernen (d. h. mit der Informationstechnologie vertrauten) Deutschlehrkräften Spaß. Empfehlenswert.

¹ Mehr Informationen unter
http://www.hueber.de/seite/pg_info_lhb_interaktiv_sit



SASCHA MILLER
STUDIUM DER KULTURWISSENSCHAFTEN
(SCHWERPUNKT LINGUISTIK UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION) IN FRANKFURT/ODER.
MILLER@DEUTSCH.INFO.PL

SPRACH-ECKE

Herzlich Willkommen zur Frühjahrs-Ausgabe der Sprach-Ecke. Endlich Frühling – die Tage sind schon wieder deutlich länger und es wird wärmer. Wärmer ums Herz wird es Ihnen hoffentlich auch bei der neuen Ausgabe der Sprach-Ecke. Viel Spaß!

WISSEN

- Bei einem **Kluten** (auch Klut, Klüt oder Klütt(en) genannt) handelt es sich um einen länglichen runden Klumpen, den sicher jeder Landwirt und Hobbygärtner kennt: Wenn man einen Boden in zu feuchtem Zustand pflügt und dieser dann unbearbeitet austrocknet, entstehen solche Kluten. Aus Lehm geformte Kluten werden zum Schießen verwendet. Dies ist ein beliebter Friesensport, das sog. „Klootschießen“:

<http://cgi.holtgast-urlaub.de/holtgast-heimat-ag/friesen-sport.htm>

Bei **Bremer Kluten** handelt es sich um Pfefferminz-Fondantstangen, die zur Hälfte mit Schokolade überzogen und etwa so groß wie zwei Stückchen Würfelzucker sind.

- Die **Friesen** sind ein germanischer Volksstamm an der Nordseeküste (Niederlande und Deutschland). In Deutschland und den Niederlanden sind sie als nationale Minderheit bzw. als eigene Volksgruppe anerkannt. Ihre ursprüngliche Sprache, das Friesische, ist entlang der deutsch-niederländischen Nordseeküste verbreitet und wird heute noch von ca. 400.000 Menschen gesprochen. In Deutschland sind die Ostfriesen Zielscheibe von teils derben Witzen, den sog. Friesenwitzen, z. B.: „Woran merkt man, dass man nach Ostfriesland kommt? Die Kühe werden schöner als die Mädchen.“ (<http://www.witzdestages.net/witze/ostfriesen-witze/>) – hier gibt es auch noch jede Menge anderer Witze).

FALSCH FREUNDE

- Bei dem polnischen Wort „matura“ handelt es sich um einen halben falschen Freund. In Deutschland lautet die korrekte Übersetzung „Abitur“, in Österreich dagegen wird dieser Schulabschluss ebenfalls als „Matura“ bezeichnet.
- Ein „Kriminalist“ ist ein Beamter der Kriminalpolizei und darf nicht mit dem polnischen „kryminalista“ gleichgesetzt werden. Der steht nämlich als „Verbrecher/Krimineller“ auf der anderen Seite des Gesetzes und sorgt quasi dafür, dass der deutsche Kriminalist Arbeit hat und sich nicht langweilt.

FREMDWORT

Chuzpe (gesprochen chutzpe) stammt aus dem Jiddischen und geht auf das hebräische Wort chutpř zurück, was „Frechheit, Dreistigkeit, Unverschämtheit“ bedeutet. Mit Chuzpe wird eine Mischung aus zielgerichteter, intelligenter Unverschämtheit, charmanter Penetranz und unwiderstehlicher Dreistigkeit bezeichnet.

Im Hebräischen enthält der Begriff eine negative Bewertung für jemanden, der die Grenzen der Höflichkeit aus egoistischen Motiven überschreitet. Im Jiddischen und in den meisten europäischen Sprachen schwingt Anerkennung für eine Form sozialer Unerschrockenheit mit. Hier spricht man insbesondere von Chuzpe, wenn jemand in einer eigentlich verlorenen Situation mit Dreistigkeit noch etwas für sich herauszuschlagen versucht.

Letztlich handelt es sich um Frechheit, Anmaßung und Arroganz, wie sie in keiner anderen Sprache klarer und aussagekräftiger benannt werden. Das Paradebeispiel für Chuzpe ist die Geschichte des Mannes, der Vater und Mutter erschlägt und dann um mildernde Umstände bittet, da er ja Vollwaise sei.

BEISPIELSÄTZE:

- Digitale Chuzpe – Zwei Jahre lang hat der Inlandsgeheimdienst private Computer in unbekannter Zahl gehackt, ohne dass es eine auch nur ansatzweise rechtsstaatliche Kontrolle gab – ein unerhörter Vorgang. (...) Es ist Chuzpe, so etwas als Verfassungsschutz zu deklarieren. Es zeigt sich wieder einmal, dass die Geheimdienstaufsicht nicht funktioniert. (<http://www.sueddeutsche.de/politik/206/401987/text/>)
- In seiner Analyse der Ursachen des Kaukasus-Konflikts hat Altkanzler Schröder dem Westen „schwerwiegende Fehler“ vorgeworfen. Einer davon sei die „voreilige, einseitige Anerkennung des Kosovo“ gewesen. Es gehört schon Chuzpe dazu, wenn ein Wegbereiter dieser Anerkennung jetzt auf „den Westen“ als Schuldigen zeigt und sich selber ausnimmt. (<http://www.tagesspiegel.de/meinung/leserbriefe/Leserbriefe;art144,2609038>)

AKTUELLES

Heinz Erhardt wurde am 20. Februar 1909 in Riga geboren und starb am 5. Juni 1979 in Hamburg. Als deutscher Komiker, Musiker, Entertainer, Schauspieler und Dichter erlangte er große Bekanntheit und Beliebtheit. Am 20. Februar 2009 wäre er 100 Jahre alt geworden – Grund genug, ihn zu feiern. Die Deutsche Post brachte aus diesem Anlass sogar eine Sonderbriefmarke heraus.

Bei der Wahl zum besten deutschsprachigen Komiker in der ZDF-Sendung „Unsere Besten – Komiker & Co.“ aus dem Jahre 2007 kam Heinz Erhardt hinter Lorient auf den zweiten Platz.

Mehr Informationen rund um diese interessante Persönlichkeit gibt es auf der offiziellen Internetseite www.heinzerhardt.com oder z. B. auf Wikipedia.

LINK – DaF-Materialien

Warum nicht mal ein paar Gedichte im Unterricht verwenden? Aber nicht die „klassischen“ (und damit für junge Leute meist langweiligen und uninteressanten) von Schiller, Goethe usw., sondern lustige und humorvolle! Hier bietet sich o. g. Heinz Erhardt an, Autor von vielen kurzen und längeren Gedichten und Sprüchen in dem für ihn typischen Stil, z. B.:

„Das Reh springt hoch, das Reh springt weit.
Warum auch nicht – es hat ja Zeit!“

„Ich hol' vom Himmel dir die Sterne«,
so schwören wir den Frauen gerne.
Doch nur am Anfang! Später holen
wir nicht mal aus dem Keller Kohlen.“

Dies und noch viel mehr gibt es hier:
<http://www.sabon.org/heinz-erhardt-gedichte/index.html>

Passend zum Frühling gibt es alte Bauernweisheiten, z. B.

- „Märzenstaub und Aprilregen, kommt dem Bauer sehr gelegen.“
- „Wenn die Ameisen sich zeigen, ist vorbei des Winters Reigen.“
- „Wenn die Drossel schreit, ist der Lenz nicht mehr weit.“

Daneben gibt es aber auch jede Menge lustiger und unsinniger Bauernweisheiten, die sich als kleines „Schmankerl“ im Unterricht einsetzen lassen:

- Sind die Hühner platt wie'n Teller, war der Traktor doch wohl schneller.
- Wenn im Hof der Metzger parkt, kriegt das Schwein 'nen Herzinfarkt!
- Muht die Kuh laut im Getreide, war ein Loch im Zaun der Weide. (<http://www.unmoralische.de/bauern.htm>)