

Editorial

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

wie jeden Herbst, erscheint wieder unsere Herbstausgabe von HD! Und wie es immer früher war, hat auch diesmal die Redaktion sich bemüht das Material zu sammeln, dass hoffentlich Ihr Interesse findet. Die Herbstausgabe informiert von der Tagung in Tschenstochau und erinnert an die Inhalte und Erlebnisse dieses Treffens. Es war da wirklich viel los! Wahlversammlung, interessante Vorträge, Workshops und erlebnisvolle Ausflüge – davon erfahren Sie gerade aus diesem Heft.

Die Tschenstochauer Tagung war dem Problem des Unterrichts auf der Primarstufe gewidmet. Aufschlußreiche Beiträge zu diesem Thema finden Sie sowohl in den Rubriken Didaktik und Erlebtes Częstochowa, als auch in der Rubrik Workshops der Verlage. Die Problematik der polnisch-deutschen Beziehungen setzt der Essay von Adam Krzeminski mit dem Thema der Jahrestage 2009 fort.

So wie auch früher können Sie in der Rubrik Rezensionen die Meinung der Kolleginnen und Kollegen zu den Neuigkeiten der Verlage kennen lernen und zum Schluß sich an der beliebten Sprachecke unterhalten. Ich wünsche Ihnen viel Spaß bei der Lektüre des Hefes.

Da ich meine redaktionellen Tätigkeiten mit dieser Ausgabe abschließe, möchte ich mich sehr herzlich bei allen bedanken, die mit ihrer Teilnahme mich und die Redaktion unterstützt haben.

Der besondere Dank gilt Dorota Beszterda, die als Redaktionsmitglied mit viel Engagement gearbeitet hat und zur Zeit ein neues Abenteuer erlebt.

Ich danke dem Vorstand unseres Verbandes und den Sponsoren für die perfekte und reibungslose Zusammenarbeit, für Verständnis und Hilfsbereitschaft in schwierigen Momenten.

Gleichzeitig wünsche ich der Redaktion viel Freude an der Gestaltung unserer Verbandszeitschrift, sowie Kraft und Ausdauer bei dieser ehrenamtlichen Arbeit.

*Und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser,
wünsche ich eine attraktive, immer schönere
und immer interessantere Zeitschrift.*

E. Danuta Machowiak

Verbandsarbeit

Neuer Vorstand des IDV 2009	3
Internationale Konferenz in Olsztyn Dorota Mierzejewska-Sawko, Agnieszka Kubińska-Jurak	4

Berichte

Die Generalversammlung der Delegierten des PDLVs in Tschenstochau Piotr Rochowski	5
IDT Jena-Weimar 2009 Małgorzata Ulrich-Kornacka	6
XII Deutschlehrertag des Goethe-Instituts Warschau Piotr Rochowski	7
Als Begleiterin einer Zeitzeugin E. Danuta Machowiak	8

Didaktik

Anforderungen an Lehrer für den frühbeginnenden Deutschunterricht Ewa Andrzejewska	10
---	----

Erlebtes Częstochowa

An dem Donnerstagnachmittag Anna Stankiewicz	14
Rola testowania i oceniania we wczesnoszkolnym nauczaniu języka niemieckiego Aleksandra Kubicka	17
Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten der Kinder durch das Fremdsprachenlernen Iwona Kretek, Regina Strzemeska	19
Kann die Schule vom Kindergarten lernen? Halina Wachowska	22
Psychologische und linguistische Grundlagen des Lernens im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe Małgorzata Bielicka	23
Zur Förderung der Legastheniker in der Klasse Grażyna Zenderowska-Korpus	26
Das Goethe-Zertifikat A1 „Fit in Deutsch 1“ Walter Degen	27
Czy zawsze drugi? Edyta Szaciłło	28
Deutsch lernen mit Online-Materialien Jolanta Gancarz	29
Multimedialne i internetowe narzędzia wspomagania procesu dydaktycznego w nauczaniu języka niemieckiego Renata Czaplukowska	30
Dem polnischen Jura auf der Spur Maria Dorota Kuźmińska	31

Geschichte und Politik

Rok rocznic Adam Krzeminski	33
---	----

Workshops der Verlage

Spiel und Spaß auf Deutsch Anna Zasada	36
Wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego w oparciu o serię KIKUS Przemysław Gębal	37
Spielend, singend und rappend Deutsch lernen Rafał Piechocki	40
„Man soll den Menschen nicht ein Wissen zumuten, für das sie nicht reif sind“ Beata Jaroszewicz	42
Wie spät ist es in Tokio?, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotów niejęzykowych Joanna Kunicka, Agnieszka Kozdra	45

Rezensionen

„Język niemiecki. Jak czytać teksty ze zrozumieniem“ Wioletta Zeliaś	46
„Hier und da. Testy 1-4“ Piotr Rochowski	46
„Das A und O. Deutsche Redewendungen“ Bożena Bochenek	47

Sprachecke

Sprachecke – Sascha Miller	48
---	----

Drogie Czytelniczki, drodzy Czytelnicy,

czasopismo naszego stowarzyszenia „Hallo Deutschlehrer!” istnieje od 1995 roku. Dotychczas ukazało się 29 numerów czasopisma, a dziewięć z nich powstało pod kompetentnym okiem naszej koleżanki, redaktor naczelnej Danuty Machowiak.

Pamiętam dobrze wiosną 2005 roku, kiedy to obie z Daną brałyśmy udział w seminarium w Puławach i właśnie wtedy zaświtała mi w głowie myśl, że to właśnie Dana Machowiak jest idealną kandydatką na naczelną naszego czasopisma. Miała już bowiem za sobą wieloletnie doświadczenie w pracy nauczycielskiej, a również w stowarzyszeniu. Była inicjatorką powstania oddziału PSNJNI w Poznaniu i jego pierwszą przewodniczącą. W 2002 roku zorganizowała wraz z oddziałem wspaniałe zjazd naszego stowarzyszenia, była już edukatorką oraz autorką i recenzentką publikacji dla nauczycieli, a wkrótce została także rzeczoznawcą MEN do podręczników do nauczania języka niemieckiego.

Dana szybko zbudowała zgrany zespół redakcyjny, w skład którego wchodziły wówczas Dorota Beszterda i Marta Wawrzyniak. Ten skromny, ale nadzwyczaj skuteczny zespół zadbał o zawartość merytoryczną kolejnych edycji czasopisma, a także o jego nową szatę graficzną. Dzięki umowom z Członkami Wspierającymi, którym także zależało na wysokiej jakości „Hallo Deutschlehrer!”, na stronach czasopisma zagościł kolor, a nawet wiele kolorów. Ewolucja jakościowa naszego czasopisma stała się faktem.

Na jego łamach pojawiły się zarówno artykuły młodych doktorantek, jak i uznanych autorytetów naukowych jak np. pani prof. Haliny Stasiak, pana prof. Iluka czy też pani prof. Anny Wolff-Powęskiej. Jeździmy z nim po Europie, chwalimy się nim przed nauczycielami języka niemieckiego z innych krajów, służymy przykładem i radą. Cieszymy się z naszego „Hallo Deutschlehrer!”.

Obecny zeszyt „Hallo Deutschlehrer!” Dana Machowiak przygotowała wraz z Benią Kuklińską i Piotrem Rochowskim jako swój ostatni numer, mówiąc „Pora na zmiany...”.

Dziękuję więc Danie w imieniu wszystkich członków PSNJNI, Zarządu Głównego PSNJNI, a przede wszystkim w imieniu nas wszystkich, czytelniczek i czytelników czasopisma przypominając jednocześnie, że owe dziewięć numerów – jak i wszystkie wcześniejsze – są efektem pracy społecznej redakcji. Dziękuję za wspaniałe czasopismo, którego każda strona jest potwierdzeniem ciężkiej pracy, poświęconego czasu wolnego, zaangażowania na rzecz innych. Dana, dziękujemy!

Prezes PSNJNI
dr Alina Dorota Jarząbek

Impressum ...

„Hallo Deutschlehrer!”
Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes
Herbstausgabe 2009 (29)

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 Frühlingausgabe 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 Frühlingausgabe bitte bis Ende Februar und für die Herbstausgabe bis Ende September einsenden.

ISSN 1641-4918

Redaktion:

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

Piotr Rochowski
rochowski@deutsch.info.pl

Bernardeta Kuklińska
kuklinska@deutsch.info.pl

Kontaktadresse der Redaktion:

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

Redaktionelle Mitarbeit:

Sascha Miller miller@deutsch.info.pl

Gestaltung der Titelseite:

Katarzyna Loga mikro.loga@gmail.com

Satz und Gestaltung:

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

Druck:

JM Stefko, printing.pl
tel.: (061) 810 00 00

Neuer Vorstand des IDV 2009

Alle zwei Jahre treffen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Deutschlehrerverbände, Mitglieder des Internationalen Deutschlehrerverbandes, um u. a. über sämtliche Probleme des Deutschunterrichts weltweit sowie Probleme der Verbandsarbeit zu diskutieren. Alle vier Jahre wird der neue Vorstand des IDV gewählt. 2009 wurde die Vertreterversammlung in Anschluss an die Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung in Jena veranstaltet. An den Wahlen haben die Vertreterinnen und Vertreter aus 83 Ländern teilgenommen. Den Polnischen Deutschlehrerverband vertraten dabei Danuta Koper und Anna Susfal.



VON RECHTS: MARIANNE HEPP, SHINICHI SAMBE, JOANNE VAN DONZEL, MARCO AURELIO SCHAUMLOEFFEL, HELENA HANULJAKOVÁ, ALINA DOROTA JARZĄBEK

Nach insgesamt zwölf Jahren Vorstandsarbeit und acht Jahren Präsidentschaft kandidierte Helena Hanuljaková (Slowakei) nicht mehr. Auch Lučka Pristavec (Slowenien), die bisherige Vizepräsidentin verzichtete nach acht Jahren Vorstandsarbeit aufs Kandidieren. Für die beiden Posten haben ihre Kandidaturen Kolleginnen und Kollegen aus Argentinien, Bulgarien, Kroatien, Italien, Japan, Senegal, Tschechen und Venezuela zur Wahl gestellt. Auch andere Vorstandsmitglieder, wie Generalsekretärin (Alina Dorota Jarząbek, Polen), Schatzmeisterin (Joanne van Donzel, Kanada), Schriftleiter (Marco Aurelio Schaumloeffel, Brasilien) kandidierten für ihre bisherigen Vorstandsposten. Am 8.08.2009 war es so weit! Für die Amtszeit von 2009-2013 ist die Vorstandszusammensetzung folgend:

- Präsidentin: Marianne Hepp (Italien)
- Vizepräsident: Shinichi Sambe (Japan)
- Generalsekretärin: Alina Dorota Jarząbek (Polen)
- Schatzmeisterin: Joanne van Donzel (Kanada)
- Schriftleiter: Marco Aurelio Schaumloeffel (Brasilien)

Mit einer beratenden Stimme ergänzen diese Vorstandszusammensetzung drei Expertinnen/Experten, nämlich Brigitte Sorger (Österreich), Knuth Noke (Deutschland), Joachim Hoefele (Schweiz).

Dem neuen IDV-Vorstand wünschen wir viel Erfolg und Zufriedenheit bei der Vorstandsarbeit!

DIE VERTRETERINNEN UND VERTRETER DANKEN DER EX-PRÄSIDENTIN HELENA HANULJAKOVÁ FÜR DIE GELEISTETE ARBEIT



DOROTA MIERZEJEWSKA-SAWKO

DEUTSCHLEHRERIN AM 7. LYZEUM IN OLSZTYN, MITGLIED DES PDLV

AGNIESZKA KUBIŃSKA-JURAK

DEUTSCHLEHRERIN AM 3. KOPERNIKUS – LYZEUM IN OLSZTYN, VORSTANDSVORSITZENDE DER SEKTION OLSZTYN

Internationale Konferenz in Olsztyn

Vom 27. bis zum 29. März 2009 haben die Germanisten aus Litauen, der Ukraine, Deutschland und Polen an der internationalen Konferenz teilgenommen. Das Hauptthema des Seminars lautete „Landeskunde und Veränderungen in der deutschen Sprache“. Zum Workshop sind ca. 50 Lehrer gekommen.

Das Treffen wurde vom Deutschlehrerverband Sektion in Olsztyn veranstaltet und von der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck finanziell und inhaltlich unterstützt.

Die Deutsche Auslandsgesellschaft in Lübeck befasst sich mit der Organisation der Fortbildung für Deutschlehrer, besonders für die aus den Baltischen Ländern. An den Fortbildungen haben innerhalb der letzten Jahre viele Deutschlehrer aus Ermland und Masuren in Lübeck und in Stuttgart teilgenommen.



Solche Treffen spielen eine große Rolle im Berufsleben der Lehrer, weil sie die Gelegenheit anbieten, Ansichten auszutauschen. Es ist empfehlenswert, nicht nur mit den Kollegen aus Polen, sondern auch mit den Gästen aus dem Ausland zu diskutieren. Die Tätigkeit des Deutschlehrerverbandes Sektion in Olsztyn richtet sich nach solchen Fortbildungen sowohl in Deutschland, als auch in Polen. Wir meinen, dass an den Seminaren so viel wie möglich junge Deutschlehrer aktiv teilnehmen sollten. Die haben im Gegensatz zu den Englisch- und Französischlehrern häufiger die Möglichkeit, sich mit ihren deutschsprachigen Nachbarn zu treffen.

Da unser Treffen in Olsztyn sehr gelungen war, hat die Deutsche Auslandsgesellschaft in Lübeck geplant, die nächste Konferenz in Olsztyn in zwei Jahren zu veranstalten. Während des Seminars ist eine spannende Idee entstanden, dass man im Jahr 2011 sowohl für die Deutschlehrer als auch für ihre Schüler ein Workshop in Lübeck vorbereitet. Für ein solch interessantes Seminar lohnt es sich bestimmt ein Wochenende zu opfern!



Dieselbe Meinung vertritt auch Herr Herold – Geschäftsführer der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck in seiner E-Mail an die Vorstandsvorsitzende der Sektion Olsztyn: „(...) vielen Dank noch einmal für die hervorragende Organisation des Seminars in Olsztyn!!! Hoffentlich ist am Sonntag alles weiterhin so reibungslos verlaufen. Herrn Neitzel und mir hat es sehr gefallen und dazu auch viel Spaß gemacht. Wir waren bereits an vielen Orten und Ihr Seminar liegt eindeutig mit an der Spitze. Bitte leiten Sie den Dank an alle weiteren Beteiligten weiter! Wir sind problemlos zurückgekommen.(...)”

Es ist nicht zu vergessen, dass die Finanzierung durch die Deutsche Auslandsgesellschaft über Mittel des Auswärtigen Amtes erfolgt.



(Fotos: Autorinnen)

Die Generalversammlung der Delegierten des Polnischen Deutschlehrerverbands in Tschenstochau

Der neue Hauptvorstand gewählt

Einen Tag vor dem Anfang der allgemeinen Tagung unseres Verbandes versammelten sich die Delegierten der einzelnen Sektionen, um den neuen Hauptvorstand des PDLV für die Jahre 2009-2012 zu wählen. Die Generalversammlung fand im Gebäude des Landkreises Tschenstochau statt. Die Sitzung eröffnete unsere Kollegin Joanna Alina Haładyn, die Präsidentin der dortigen Verbandssektion und zugleich Mitglied des Landkreisesrates. Der stellvertretende Landrat Janusz Krakowian richtete an alle Versammelten sein herzliches Grußwort.

Danach berichtete die bisherige Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbandes Frau Dr. Alina Dorota Jarzabek über die Tätigkeiten der ablaufenden Amtsperiode des Verbandes und die Schatzmeisterin Anna Susfał informierte die Delegierten von der Finanzlage des PDLVs. Unser Verband nahm in den letzten Jahren landesweit an vielen DaF-Vorhaben teil. Wir wurden von vielen Bildungsinstitutionen u. a. dem Bildungsministerium, dem CODN, dem Goethe-Institut und dem Österreich Institut als Partner positiv begutachtet und unser Engagement an Projekten wurde hoch geschätzt, z.B. der allgemeinpolnische Deutschwettbewerb für Gymnasiasten und die Mitarbeit im Projekt „Deutsch-Wagen-Tour“. Trotz der Verminderung der Mitgliederzahl und der wirtschaftlichen Krise ist die finanzielle Lage des Verbandes aktuell gut wie noch nie zuvor.



Foto: ADAM BUDZIK

VOR DER WAHL

Den Berichten folgten die Geheimwahlen des neuen Hauptvorstandes und der Revisionskommission. Von den aufgestellten Kandidatinnen wurde die neue „Regierung“ des Polnischen Deutschlehrerverbandes gewählt. Seit dem 19. August 2009 ist die Zusammensetzung des Vorstandes folgend:

- **Dr. Alina Dorota Jarzabek** (Sektion Allenstein) – **Präsidentin**
- **Danuta Koper** (Sektion Siedlce) – **Vizepräsidentin**
- **Beata Gielec** (Sektion Krakau) – **Generalsekretärin**
- **Małgorzata Sadowska** (Sektion Krakau) – **Schatzmeisterin**
- **Magdalena Ptak** (Sektion Krakau) – **Vorstandsmitglied**, Koordinatorin des Deutschwettbewerbs für Gymnasiasten
- **Agnieszka Kubińska-Jurak** (Sektion Allenstein) – **Vorstandsmitglied**



Foto: ADAM BUDZIK

IN DER GENERALVERSAMMLUNG

Neue Mitglieder der Revisionskommission:

- **Katarzyna Mikołajczyk** (Sektion Warschau)
- **Ewa Muszyńska** (Sektion Siedlce)
- **Anna Wojciechowicz-Susfał** (Sektion Warschau)

Herzlichen Glückwunsch und viel Ausdauerkraft bei der künftigen Arbeit!

Man muss hier auch erwähnen, dass unsere Kollegin Dr. Alina Dorota Jarzabek während der Generalversammlung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (Jena – Weimar, 3. bis 8. August 2009), dessen Mitglied der PDLV auch ist, erneut zur Generalsekretärin für Jahre 2009 – 2013 gewählt wurde.

Unsere Kolleginnen Anna Wojciechowicz-Susfał (bisherige Schatzmeisterin) und Marta Szajner (bisherige Generalsekretärin) haben ihre Kandidaturen zum Hauptvorstand nicht mehr zur Wahl aufgestellt. Vielen Dank für ihr großes Engagement in der bisherigen Vorstandsarbeit!

Besonderer Dank für die organisatorische Unterstützung der Generalversammlung gilt unseren Kolleginnen aus Tschenstochau und der Verwaltung des Landkreises. Alles verlief zeitgemäß und reibungslos nach dem Programm. Diesen arbeitsamen Tag beendeten wir mit einer besonderen Heiligen Messe für die Deutschlehrerinnen und die Deutschlehrer in der Kapelle der Tschenstochauer Gottesmutter auf dem Hellen Berg. Ein Bericht (Audio- und Videomaterial) darüber im Internet unter <http://www.jasnagora.com/wydarzenie>.

Piotr Rochowski



Foto: ADAM BUDZIK

GOTTESDIENST IN DER GOTTESMUTTER-KAPELLE

IDT Jena-Weimar 2009

Riesengroß war meine Freude, als ich vom Goethe-Institut in Warschau die Nachricht bekam, dass sich das Organisationskomitee der Internationalen Deutschlehrertagung sehr einen Deutschwagen aus Polen zu Besuch wünscht. Das Motto von der diesjährigen XIV ITD war nämlich „Deutsch bewegt“, also es durfte das neuste Projekt zur Förderung der deutschen Sprache – Deutsch-Wagen-Tour – nicht fehlen. In dem Projekt geht es vor allem um viel Bewegung rund um die deutsche Sprache. Die fünf bunten Autos streifen seit April 2009 durch ganz Polen und besuchen Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien, Ober- und Hochschulen, nehmen an verschiedenen Projekttagen, Wettbewerben und schulischen Feierlichkeiten teil und führen Sprachanimationen und Spiele mit den Schülern und Studenten durch. Es wird getanzt, gesungen, mit dem Animationstuch gespielt. Und Alles natürlich auf Deutsch! Es geht darum, Lust auf Deutsch zu machen und die Schüler anzuregen, Deutsch zu lernen. Den Schuldirektoren und den Eltern soll das Projekt zeigen, dass Deutsch wirklich eine bunte und interessante Sprache ist und dass das Erlernen der Sprache den Schülern und Kindern viel Nutzen bringt. Deutsch ist nämlich eine Sprache, mit der Menschen nicht nur in Europa, sondern weltweit Kontakt miteinander aufnehmen. Und das konnte man wirklich bei der ITD sehen und erleben!

Das klassische Jena und Weimar! Wer würde sich nicht freuen?! Ich konnte mich wieder wie eine Studentin fühlen und Orte besuchen, die mit den zwei größten deutschen Dichtern verbunden waren: Goethe und Schiller. Beide feiern auch in diesem Jahr einen runden Geburtstag: am 28. August war der 260. Geburtstag von Goethe und am 10. November feiert Schiller seinen 250 Geburtstag. Besonders der erste Dichter



FOTO: AUTORIN

Schüler teilnehmen, unmöglich? In Brasilien kein Problem! Dichten, rappen und Deutschlernen, wie geht das eigentlich? Das konnte man von den Italienern erfahren. Rockmusik im Deutschunterricht? Klar, z.B. in Usbekistan. Deutsch mit Rhythmus lernen? Natürlich! Das es viel leichter geht, konnte man an eigener Haut ausprobieren dank Andreas Fischer aus Deutschland, der interessante Präsentation vorbereitete. Und dass man sogar Puppentrickfilme im Unterricht einsetzen kann, hat unsere Kollegin aus Polen bewiesen. Es sind nur einige Beispiele von hunderten, die während der ITD angeboten wurden. Man konnte den Eindruck gewinnen – die Deutschlehrer sind die kreativsten Menschen der Welt! Zwischen den Beiträgen wurde ein sehr reiches Kulturprogramm angeboten – die Vorlesung über Schiller in seinem Gartenhaus in Jena, das Konzert von Doppel-U, Jungen, die mit den gerappten Gedichten von Goethe und Schiller ein neues Interesse für Literatur unter den Jugendlichen weckten, Bewegung am Nachmittag: Improvisationstheater und Tanzlernen, Bewegung am Morgen – Besichtigung vom Botanischen Garten in Jena (das erste Mal habe ich erlebt,

dass man so schön und interessant über die Pflanzen erzählen kann!), das Recital von der genialen schweizerischen Dichterin Brigitte Schär, die eigene Gedichte rezitiert und vorsingt, die Besichtigung von Weimar, Jena und Umgebung, Jenaer Gespräche zu den aktuellen Themen um die deutsche Sprache herum und natürlich gemeinsame Veranstaltungen am Abend, an denen viel getanzt, gegessen und geplaudert wurde. Am vorletzten Tag der Tagung besuchte die Deutschlehrer auch ein besonderer Gast – der Bundesaußenminister Dr. Frank Walter Steinmeier. Er wurde zum PASCH-FEST eingeladen, also einer Feierlichkeit zum einjährigen Jubiläum der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. Auch der Deutschwagen war dabei. Es sind nämlich

zwei große Projekte, die vom Auswärtigen Amt stark finanziell gefördert werden. Nach dem offiziellen Teil am Markplatz Jena, begab sich der Bundesaußenminister zu den Konzerten der Bands „Klee“ und „Silvester“, wo er gern Autogramme verteilte. Diese Gelegenheit nutzten auch viele Deutschlehrer aus ganzen Welt. Ein Foto mit dem vielleicht zukünftigen Kanzler – wer weiß?

Alles lässt sich nicht erzählen – jeder muss es selbst erleben. Und wenn jemand schon einmal bei der ITD ist, so will er unbedingt noch mal kommen. Und das wird die Autorin von diesem kurzen Bericht auch machen. Mit dem Deutschwagen nach Italien? Jasne, ze klar! – werde ich nach dem Motto des Projekts wiederholen.

*Małgorzata Urlich-Kornacka
Deutschlehrerin, Sprachmoderatorin
und Deutschwagenfahrerin*



FOTO: AUTORIN

war mir sehr nahe: ich habe doch seiner schlesischen Reise im Jahre 1790 meine Magisterarbeit gewidmet! Aber nicht nur ich fand den Ort der diesjährigen ITD besonders attraktiv. Es ist das erste Mal in der Geschichte der ITD passiert, dass sich so viele Teilnehmer gemeldet haben. Mit über 3500 Teilnehmer war die diesjährige ITD ein Rekord! Und eigentlich waren hier Repräsentanten aller Länder und Nationen. Es war wirklich wunderbar, an einem Ort so viele Menschen zu treffen, die die gleichen Interessen haben. Und zugleich alle, die sich in einer Sprache verständigen können!

Durch Beiträge, die die Teilnehmer in einzelnen Sektionen präsentiert haben, konnte man viel Neues erfahren und tolle Ideen für eigenen Unterricht sammeln. Und es war wirklich imponant zu sehen, was die Lehrer in der ganzen Welt ausdenken können, um die Schüler zum Deutschlernen zu motivieren. Ein Musical auf Deutsch, an dem über 200



PIOTR ROCHOWSKI

DIPLOMLEHRER MIT 19-JÄHRIGER ERFAHRUNG. KOORDINATOR DER EU-Projekte (POLEN, DEUTSCHLAND, BULGARIEN, FRANKREICH). STIPENDIAT DES NATIONALEN ZENTRUMS FÜR LEHRERFORTBILDUNG (CODN) UND DER LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG NRW (BONN, BRÜSSEL, STRASSBURG). AUTOR ZAHLREICHER PUBLIKATIONEN. SEIT 2008 BEI DER REDAKTION „HALLO DEUTSCHLEHRER!“ TÄTIG. STELLVERTRETENDER VORSITZENDE DER SEKTION DES PDLV IN STALOWA WOLA. DIE WICHTIGSTEN STAATLICHEN AUSZEICHNUNGEN: MEDAILLE DER KOMMISSION FÜR DIE NATIONALE BILDUNG (2005), MEDAILLE AUS BRONZE FÜR DEN LANGJÄHRIGEN DIENST (2009).

XII Deutschlehrertag des Goethe-Instituts Warschau

Wie alle Jahre wieder, lud uns das Goethe-Institut nach Warschau zum nun schon traditionellen Deutschlehrertag.

Die Türen der Einrichtung öffneten sich für Deutschlehrer aus ganz Polen genau um 9³⁰ Uhr. An der Rezeption bekam jeder eine Begrüßungsmappe mit dem Programm des Treffens und einer CD-Blehhülle (Werbematerial der „Deutsch-Wagen-Tour“).



Foto: Piotr Rochowski

Nach 10 Uhr folgte die offizielle Eröffnung des Treffens. Ihre kurzen Reden hielten: Martin Wälde, der Institutsleiter, Jens Lütkenherm, der Leiter der Kulturabteilung der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Warschau und Hans-Werner Schmidt, der neue Leiter der Sprachabteilung des Instituts. Der letzte Redner lobte die guten pädagogischen Qualifikationen und sprachliche Vorbereitung der polnischen Deutschlehrerinnen- und Lehrer.

Die größten Verlage auf dem polnischen Lehrwerkmarkt (Hueber Polska, Langenscheidt Polska, LektorKlett, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Wydawnictwo Szkolne PWN, BC Edukacja/Cornelsen und Wagros) erwarteten die Besucher an ihren Info-ständen mit dem neusten DaF-Programm. Es gab auch interessante Präsentationen, die vorwiegend dem Thema Abschlussprüfung an Gymnasien und IT gewidmet wurden:

- „Viel Neues für DaF – Das interaktive Lehrwerk *prima*“ (Veranstalter: BC-Edukacja),
- „Multimedial und interaktiv, Deutschunterricht am Computer mit *Kompass CD-ROM*“ (Veranstalter: WSzPWN),
- „*Ideen*“, *Deutsch.com*“, „*Planet – Materialien für interaktive Whiteboards*“, „*Übungsblätter per Mausclick*“ (Veranstalter: Hueber),
- „Die neue Schulreform – DaF-Materialien fürs Gymnasium“ (Veranstalter: Langenscheidt),

- „Wiederholen und Vertiefen im Deutschunterricht – Neuerscheinungen fürs Gymnasium: *Repetytoria gimnazjalne* und das neue Lehrwerk *Magnet*“ (Veranstalter: LektorKlett),
- „Das neue Rahmencurriculum in der Praxis; Vorstellung der Lehrbuchreihe für das Gymnasium *aha Neu!*“ (Veranstalter: WSiP).

Außer den Verlagen hatten die deutsche Willy-Brandt-Schule aus Warschau und die Universität Viadrina (Stübice-Frankfurt/Oder) ihre Infostände. Unser polnischer Deutschlehrerverband war dort auch präsent mit ausführlichen Informationen und kostenlosen Probeexemplaren der Verbandszeitschrift „Hallo Deutschlehrer!“.

Der Gastgeber empfahl in der Goethe-Institut-Boutique seine Sprachkurse und in der Welt anerkannte Prüfungen. Es wurden für Nachmittag auch Lehrerfortbildungsberatung des Instituts und Stipendienberatung aus den EU-Mitteln (Comenius-Programm – FRSE) geplant.

In Form von einer Spielveranstaltung fand die Präsentation der inzwischen landesweit bekannten Aktion „Deutsch-Wagen-Tour“¹⁾. Eines der fünf Autos mit Werbematerialien des Projektes stand draußen, damit jeder sich genau informieren konnte, worum es hier geht.



Foto: Piotr Rochowski

Unter dem Motto des diesjährigen Treffens beim Goethe Institut, das provokativ lautete: „Nichts Neues bei DaF? Tipps und Anregungen für den Unterricht“ konnten wir aktiv an den Lernstationen teilnehmen, die folgend genannt wurden:

- Musikgenuss im Kurs – Inspirationen für den DaF-Unterricht,
- Lernzirkel – Ein Konzept für aktives Lernen,
- Neue Technologien im Deutschunterricht,
- Deutsch mit Spiel und Spaß,
- Landeskunde im Deutschunterricht,
- Neue Rechtschreibung.

¹⁾ Den Namen der polnischen Version dieser Bewerbung der deutschen Sprache hat unsere Kollegin Magdalena Ptak ausgedacht. Mehr über die Aktion unter: www.deutsch-wagen-tour.pl.



Foto: Piotr Rochowski

Jadwiga Śmiechowska, Beata Matysiak, Monika Betlińska, Anna Obara, Anna Szymańczyk, Marta Mikołajczyk, Barbara Adamczuk, Aneta Kmiech, Beata Betlejko, Ewa Rogowska, Katarzyna Siebula-Zelek, Grażyna Modzelewska und Ewelina Piotrowicz. Die Hauptgewinnerin wurde Anna Piekarska aus Radzyń Podlaski (ein Wochenendaufenthalt für zwei Personen in Berlin).

Die Gäste des Warschauer Goethe-Instituts konnten das Café Labsal besuchen, wo man Stärkung bei Kaffee und leckeren Kuchen, Tee und schmackhaften Butterbroten sowie Salaten, Schmalz und Sauergurken finden konnte. Alles umsonst. Das Café wurde auch zum Treff- und Ideentauschpunkt der Deutschlehrer.

Im Dachgeschoss fand der Flohmarkt statt. Da gab es bunte Poster, Broschüren und Zeitschriften gratis, gebrauchte Bücher, Lehrwerke, Video- und Audiokassetten, je für nur 1 Zl. Echte Schnäppchen!

Mehr Informationen sind im Internet unter der Adresse: <http://blog.goethe.de/deutsch-wagen-tour> zu erreichen.

Man kann behaupten, dass jeder etwas Interessantes für sich fand. Jeder Besucher der Stationen konnte in seinem Teilnehmerpass Stempel bekommen. Mit mindestens fünf abgestempelten Stationen erwarb man Recht auf Teilnahme an der Verlosung eines der vielen Preisen in der Tombola. Bücher der oben genannten Verlage gingen an: Dorota Blicharz,

Als Begleiterin einer Zeitzeugin

Als mich eines Tages meine Tante Stefania (82) ansprach, ob ich vielleicht Lust hätte, sie auf der Fahrt nach Salzgitter zu begleiten, überlegte ich nicht lange. Ich wusste, dass sie schon mehrmals da war, ich wusste, warum sie hinfuhr, ich kannte sogar einige Personen von denen, die diese Aufenthalte früher veranstaltet haben. Jetzt, dachte ich mir, wirst du das am eigenen Leibe erleben können, welche Arbeit dort geleistet wird. Ich wusste auch, wie wichtig es für meine Tante war, als Zeitzeugin eigene Erinnerungen weiterzugeben.

Es ist zum einen die Tatsache, dass es immer weniger Zeitzeugen gibt, die über die Ereignisse der letzten Kriegsmonate berichten können, also eine Art Pflichtbewusstsein, dass meine Tante veranlasste, den Weg nach Salzgitter auf sich zu nehmen. Zum anderen ist wohl die Gelegenheit zum Gespräch sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Erinnerung eine Chance mit diesen schweren Erlebnissen zurechtzukommen.

So fiel also die Entscheidung, dass diesmal ich die Tante begleiten werde.

In den folgenden Tagen ging alles weiter nach einem perfekt ausgeführten Projektplan. Der nächste Tag begann in der Realschule Gebhardshagen. Nach der freundlichen Begrüßung durch den Schuldirektor und der Klassenlehrerin gingen wir in die Klasse. In dieser Schule haben sich mehrere Schüler in den letzten Tagen mit der Stadtgeschichte und der Geschichte des KZ-Außenlagers Salzgitter-Bad auseinandergesetzt. Jetzt wartete eine große Gruppe von ihnen auf Frau Stefania Bajer, die als ehemaliger Häftling der KZ Ravensbrück und Bergen-Belsen im KZ-Außenlager Salzgitter-



Foto: Autorin

KLASSENTREFFEN MIT DER ZEITZEUGIN

Bad gelebt und gearbeitet hat und als Zeitzeugin ihre Fragen beantworten sollte.

Die lockere Pausenstimmung wurde allmählich durch steigendes Interesse und ernsthafte Mienen ersetzt. Die Schüler hörten konzentriert zu, als die ältere Dame mit stiller, ruhiger Stimme erzählte, wie sie ins KZ kam und was sie da erlebt hat. Und dann kamen die Fragen, zuerst die früher erarbeiteten, dann immer persönlicheren.

Was haben Sie gegessen?
Wie war es mit Hygiene im Lager?
Was für Kleidung haben die Frauen gehabt?
Wie sah die Arbeit aus?
(...)

Mit Hilfe der jungen Übersetzerin und der moderierenden Lehrerin haben die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die damalige Situation der gefangenen Frauen bekommen. Nachdenklich gingen sie in die Pause.

Der Parkplatz füllte sich langsam mit Menschen. So neutral, wie dieser Platz heute wirkt, so konnte man sich kaum vorstellen, dass an dieser Stelle einmal die aus verschiedenen Ländern verschleppten Häftlinge unter unmenschlichen Bedingungen leben mussten. Selbst das abgesperrte Gelände, das die Umrisse der Baracken zu vermerken vermag, selbst das machte eigentlich keinen besonderen Eindruck. Wir sind ja heutzutage an verschiedene künstlerische Installationen gewöhnt...

An den Informationstafeln sammelten sich einige Gäste, die begannen beide Zeitzeuginnen: Frau Bajer und Frau Müller (84) nach Einzelheiten ihres KZ-Lebens zu befragen. Den beiden älteren Frauen fiel es jedoch deutlich schwerer hier, an Ort und Stelle des ehemaligen Lagers, wieder und wieder von ihrem Elend zu erzählen.

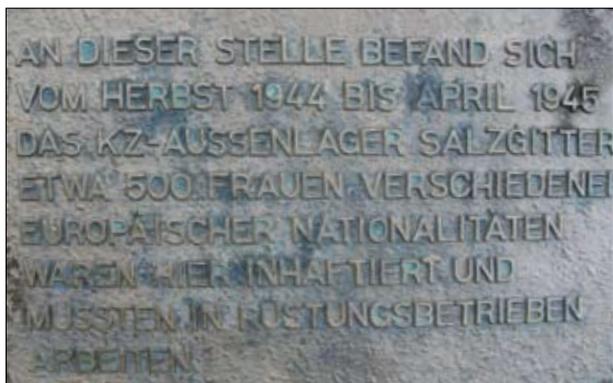


Foto: AURORIN

Die Veranstaltung begann mit der Eröffnungsrede der Organisatorinnen Elke Zacharias und Maike Weth und Grußworten der eingeladenen Gäste. Es wurde erinnert, aus welchem Anlass die Veranstaltung stattfindet und welche Bedeutung die Erinnerung an die schlimme Zeit für die heutige Gesellschaft hat. Man hörte gelassen zu.

Und dann kamen die Kinder vom Projekt. In Begleitung von Percussioninstrumenten gingen sie in der Lagerordnung vor sich hin. Graue T-Shirts, Holzschuhklappern auf dem Kiesboden, dröhnende Musiktöne und der Rhythmus, der die Viererkolonnen führte.

Plötzlich wurde es irgendwie fremd, nicht mehr so angenehm und freundlich wie vorher.



VORSTELLUNG

Foto: AURORIN

Die Kolonne bewegte sich in Richtung eines Pavillons. Alle teilnehmenden Gäste folgten ihnen.

Beim Zelt angekommen, fanden wir die an den Drahtfäden hängenden und auf dem Boden liegenden Projektarbeiten des Kunstworkshops mit verschiedenen Fragen. Man konnte unter anderem ein Schild mit der Aufschrift: *Warum hilft uns niemand?* bemerken. Die Zuschauer konnten sich die Ordner mit den Projektarbeiten und die Schilder in Ruhe anschauen und antasten. Die jungen Akteure aber machten weiter: Im Tanz durch tänzerische Ausdrucksformen stellten sie das Leben der Häftlin-

ge dar. Früher, vor dem Krieg - und dann - die Sklavenarbeit, die sie im Krieg ausführen mussten.



Foto: AURORIN

IM PAVILLON

Die Gäste standen da und schauten nachdenklich zu.

Was dachten sie sich dabei? Haben sie die Möglichkeit wahrgenommen, sich in die Situation der Menschen von damals einzufühlen?

Es war wirklich schwer den Abstand davon zu nehmen, so bildlich und kreativ die Präsentation war. Der gutverdiente Beifall hat die jungen Darsteller sehr erfreut.

Bald danach formierte sich ein neuer Umzug. Die Leute gingen um den Platz herum, der seine Anonymität plötzlich verloren hatte. Jetzt ging man um keinen Parkplatz mehr, sondern um ein Arbeitslager, das KZ-Außenlager Salzgitter-Bad, dessen Grenzen durch frische Blumen gekennzeichnet wurden. Jeder bemühte sich durch seine Geste, das Niederlegen einer Blume, den wirklichen Charakter des Platzes zu markieren. Die Leute gingen in Ruhe und Stille um den Platz herum, der für diesen Moment zum heiligen Ort geworden ist, einem Ort, an dem die Menschen gelitten haben.

Gerührt nahmen die Mädchen vom Tanzworkshop beide Zeitzeuginnen zärtlich unter den Arm und führten sie zum Gedenkstein. Beide Damen waren sehr ergriffen von dieser Geste. Sie umarmten die Kinder liebevoll.

Auf den T-Shirts der Kinder war zu lesen: *Man muss in die Zukunft blicken, ohne die Vergangenheit zu vergessen.*

Ich glaube, die Idee: *Geschichte spürbar machen*, konnten an diesem Tag alle miterleben, sowohl die Darstellerinnen und Darsteller, als auch die Zeitzeuginnen und die teilnehmenden Gäste. Das war ein rührender Tag voller Erlebnisse.

Den Höhepunkt des Aufenthalts bildete die Veranstaltung im Rittersaal des Schlosses in Celle. Hier mündeten alle Schülerprojekte mit ihren Präsentationen, hier sprachen prominente Personen, die sich auf die Ereignisse der Kriegszeit bezogen, hier bemühte man sich Perspektiven für die Zukunft zu schlagen. Gemeinsame, ökumenische Gebete auf dem Gelände des ehemaligen KZ Bergen-Belsen bildeten den Abschluss der Feierlichkeiten.

Meine Tante fuhr müde, aber sehr zufrieden nach Hause. Sie hat Vieles getan, um ihre Verpflichtung gegenüber denen, die die Beendigung des Krieges nicht mehr erleben konnten, zu erfüllen. Es ist auch für sie von Bedeutung, dass man heutzutage in Deutschland in die Zukunft blickt, aber die Vergangenheit nicht vergisst. Das habe ich auch an diesen Tagen am eigenen Leibe gespürt.

E. Danuta Machowiak
(gekürzt)



EWA ANDRZEJEWSKA

ADJUNKT AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER UNIVERSITÄT GDAŃSK. SCHWERPUNKTE: FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND -METHODIK, FRÜHES FREMDSPRACHELERNEN; TÄTIGKEIT IN DER LEHRERFORTBILDUNG.

Anforderungen an Lehrer für den frühbeginnenden Deutschunterricht

Was wissen wir über die erforderlichen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer in der Primarstufe?

Einführung

„Wegen des geringen Alters der Kinder und der Begrenzung der zu vermittelnden Sprachbestände war man bisher allzu oft bereit, Kompromisse bei der Sprachbeherrschung und anderen Qualifikationen der Lehrkräfte in Kauf zu nehmen und als unproblematisch zu betrachten“ (Mind, Wagner 2009: 35).

Der in Polen bereits seit den neunziger Jahren an Popularität wachsende Fremdsprachenunterricht für Kinder bestätigt die oben zitierte Feststellung. Den fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte im Primarbereich schenkte man wenig Beachtung¹⁾. Die unzureichende Lehrerbildung deckten vor allen verschiedene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ab. Engagierte Lehrkräfte und ein immer reicherer fachdidaktischer Hintergrund trugen dazu bei, dass viele Kinder ihre ersten Lektionen in der Fremdsprache mit positiven Erfahrungen und erzielten Erfolgserlebnissen assoziieren. Da es aber an konsequenten Anstrengungen in Bereich der Lehrerbildung fehlte, brachten die empirischen Studien zur Professionalität des Fremdsprachenlehrerberufs negative Erkenntnisse (Wysocka 2003). Der Neubeginn²⁾, vor dem der Fremdsprachenunterricht in den Klassen I-III jetzt steht, wirft wiederum Fragen zur Qualität der Lehrerbildung und zu den fremdsprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte auf. Deswegen ist es wichtig, auf die gesicherte Erkenntnis: *die Qualität der Lehrperson spielt eine große Rolle*, zurückgreifen und sich über die schon durch die Tradition erarbeiteten Konzeptionen erneut Gedanken zu machen.

„Lehrereffekt“

Vom „Lehrereffekt“ ist die Rede, wenn man erhebliche (Leistungs- Einstellungs-) Unterschiede zwischen vergleichbaren Schulklassen auf die Qualität der Lehrkräfte, deren fremdsprachliche und methodische Fähigkeiten zurückführt (Sauer 2004: 27). Für das frühe Fremdsprachenlernen gelte der Begriff in erhöhtem Maße, wie es Sauer öfter in seinen Publikationen schrieb und anhand Untersuchungen mit Tausend Kindern im frühen Englischunterricht bewiesen hat³⁾. Auf die wichtige Rolle des Lehrers im fremdsprachlichen Unterricht für Kinder wurde seit langen und in vielen Publikationen hingewiesen. So schreibt H. Rück:

„Es darf als Binsenweisheit gelten, dass Fremdsprachenunterricht in der Grundschule mit den unterrichtenden Lehrern steht und fällt (Rück 2004:219).

Dabei wird der Lehrer auf der Skala der Einflussfaktoren entweder „an der ersten Stelle“ (Legutke 2008: 16) oder

als einer der sich integrierenden Faktoren des komplexen schulischen Fremdsprachenlernens gesehen (z. B. Chighini, Kirsch 2009: 18, 48-59). Auf welche Qualifikationen und Eigenschaften bezieht sich nun die besondere Rolle, die Lehrer im fremdsprachlichen Grundschulunterricht spielen?

Lehrerkompetenzen

Um einen professionellen Unterricht gestalten zu können, benötigen die Lehrer eine Reihe von Kompetenzen (Andrzejewska 2008). Die polnische Fachliteratur (Pótturzycki 2008: 18-29) unterscheidet fachdidaktische und methodische Kompetenzen, psychologisch-pädagogische Kompetenzen und Fachkompetenzen (sie beziehen sich auf Sprach- und Kulturwissenschaft). Diese drei Bereiche sind im Lehrerberuf zwar notwendig aber sicher nicht ausreichend. Schließlich geht es um methodologische und axiologische Kompetenzen, die die Professionalität der Lehrer bestimmen. Darunter versteht man die Fähigkeit, selbständig und selbstbewusst sein Wissen aufzubauen und seine Handlungen unter ethische Prüfsteine zu stellen (Kwiatkowska 2008: 24).

• Psychologisch-pädagogische Kompetenzen

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll den spezifischen Anforderungen der Kinder gerecht werden. In diesem Bereich nennt man die Fähigkeiten der Lehrer zur Gestaltung eines Lernprozesses, der dem aktuellen Wissensstand der Grundschulpädagogik entspricht. Man konzentriert sich derzeit in Polen auf Förderung von Lernerautonomie, Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler und vor allem auf den Aufbau von Lernwegen zur Wissens- und Fähigkeitsaneignung (Lern- und Arbeitstechniken), die sich auf forschendes entdeckendes Lernen, Mitarbeit statt Rivalität und eigenständiges Denken stützen (Klus-Stańska 2006: 15-28). Der Lehrer soll nach den individuellen Begabungen und dem Entwicklungsstand des Kindes die Aufgaben planen. Das hilft, Unter- oder Überforderungen zu vermeiden und die Schülermotivation nicht zu verderben. Demnach ist es wichtig, an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Schüler anzuknüpfen. Das grundschulspezifisch geprägte Lernen und Lehren erfordert auch bestimmte Methodenkompetenz, (multisensorisches Lernen, Abwechslung und Anschauung, Einsatz von Spielen und Bewegung, Medieneinsatz), als auch erzieherische Kompetenzen der Lehrer.

• Fachdidaktische Kompetenzen

Die fachdidaktischen Kompetenzen des Lehrers in der Grundschule beziehen sich auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen und erfassen:

- Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation des fremdsprachlichen Unterrichts,

¹⁾ vgl. Beschluss des polnischen Bildungsministers vom 08.10. 2002- www.men.gov.pl.

²⁾ Ab 1. September 2009 sieht das polnische Bildungssystem vor, eine Fremdsprache obligatorisch ab 1. Klasse Grundschule einzuführen, mit zumindest 2 Wochenstunden. Dies bedeutet, dass der Fremdsprachenunterricht allgemein verbindlich wird.

³⁾ Sauer beruft sich auf weitere Untersuchungen, die den Lehrereffekt bestätigen (Sauer 2004:26-27).

- Wissen über das Fremdsprachenlernen und -lehren,
- Fähigkeit zur Erstellung (bzw. der Auswahl) eines Lernplans für den Fremdsprachenunterricht in den Klassen I-III auf der Basis der Ministerialen Rahmenrichtlinien (Beschluss MEN 8.06.2009, www.men.gov.pl),
- Fähigkeit zur Wahl, Evaluation, Anpassung und Veränderung des Lehrmaterials (Lehrwerke, Zusatzmaterialien, PC Programme),
- Fähigkeit zur Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien, z.B. Didaktisierung von Kinderliteratur,
- Methodenkompetenz,
- Kompetenz im Bereich der neuen Technologien,
- diagnostische Kompetenz,
- Kenntnis der bisherigen Methoden und Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts.

Für die fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte ist das Wissen um die historische Entwicklung im Fremdsprachenunterricht notwendig, um gegenüber neuer Konzeptionen offen zu bleiben und sie kritisch zu reflektieren. Indem z.B. die frühere Lehrergeneration mit der Verstehensmethode und *silent period* in ihrer Ausbildung konfrontiert war, verweist man jetzt immer häufiger auf den positiven Einfluss der Schrift und auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit (z.B. Sambanis 2007). Ein großes Interesse weckt zurzeit die diagnostische Kompetenz. Sie erfordert von der Lehrkraft:

- Wissen um Methoden der Lernstandermittlung,
- Einsatz von für Kinder angemessenen und attraktiven Kontrollaufgaben,
- Fähigkeit zu selbständigem Entwurf von Kontrollaufgaben,
- Beobachtung der Sprachentwicklung und Lernfortschritte der Kinder,
- Angemessenes Feedback an Kinder, Eltern und Schulbehörde.

• Fach(wissenschaftliche) Kompetenzen

Diese Kompetenzen beziehen sich auf das zu unterrichtende Fach und ergeben sich aus Curricula (Sprach- Literatur- und Kulturwissenschaft) der hochschulischen bzw. universitären philologischen Ausbildung. In Anlehnung daran unterscheidet man die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, die für den primären Unterricht ihre Spezifika aufweisen.

– Sprachkompetenz

„Im ... Unterricht auf der Primarstufe konzentriert sich in der Fremdsprache alles auf die Lehrkraft. In ihrer Person begegnen die Kinder zum ersten Mal der fremden Sprache; darum ist es von ganz besonderer Bedeutung, wie glaubhaft sie die Sprache sprechen...“ (Schmid-Schönbein 2008: 40).

Die Anforderungen an sprachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte werden im Kontext der Diskussionen befragt, ob das Lehren einen Einfluss auf das Lernen hat (Legutke, Müller-Hartmann, Schocker-v. Ditzfurth 2009: 49). Andererseits begründet man die sprachliche Haltung der Fremdsprachenlehrer in pädagogischen und fachdidaktischen Motiven (Rück 2004: 221).

Aus empirischen Untersuchungen geht hervor, dass die Sprachkompetenzen der Lehrkräfte von großer Bedeutung sind. Die Erkenntnisse zeigen, dass Kinder die Sprache (Wörter, Wendungen, Aussprache) ihrer Lehrer nachahmen (über Untersuchungen, die dies beweisen, informiert Cameron 2001: 16). Auch wenn man im Unterricht regelmäßig Medien einsetzt, multiplizieren die Kinder die jeweilige Aussprache des Lehrers und nicht die von der CD-, oder dem Video-Kurs (vgl. Schnaitmann in Sambanis 2007: 71). Für den

Unterricht bedeutet das, eine hohe Fremdsprachenkompetenz der Lehrer anzufordern. Es reicht hier aber nicht nur die Orientierung an der Beschreibung der Sprachbeherrschung gemäß des Niveaus C1 bzw. B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die Anforderungen an Sprachkompetenzen der Lehrer für den Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe resultieren aus der Spezifik des frühen Fremdsprachenlernens. Eine große Bedeutung spielt das sprachliche Können im Bereich des oralen Kodes, weil der Unterricht in dieser Lernstufe weitgehend mündlich verläuft.

Der Lehrer soll imstande sein, den Unterricht in der Fremdsprache zu führen. Er soll sich sprachlich sicher fühlen und mit den alltäglichen Formen kommunikativer Situationen vertraut sein. Wichtig ist eine gute Beherrschung der Unterrichtssprache und ständige Arbeit an der Automatisierung der fremdsprachlichen Anweisungen und Höflichkeitsformen im Unterricht. Untersuchungen zeigen aber, dass die Lehrer die Fremdsprache vorwiegend beim Auswendiglernen von Liedern und Reimen (gebundenes Sprechen) benutzen und bei „Erklärungen oder beim Regeln des Unterrichtsablaufes häufig auf die Muttersprache der Kinder zurückgreifen“ (Ross 2007: 129-130). In der Zielsprache sind oft die Klassenlehrer nicht besonders kompetent, was die Untersuchungen der Studie zum Frühen Fremdsprachenlernen in Europa beweisen (Edelenbos, Kubanek 2007: 37). Auch Iluk weist (2002: 38) darauf hin, dass Grundschullehrer über schlechtere Sprachkompetenzen als Philologieabsolventen verfügen. Im Unterricht mit Philologieabsolventen, wie er schreibt, greifen die Kinder öfter zum kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache.

Aus der Einbettung in die Welt des Kindes folgt die Anforderung an Kenntnis von einem speziellen Sprachregister, die Kinderlieder, Reime, Gedichte, Kinderspiele, Märchen und Gedichten aufweisen (Zawadzka 2004: 113). Hierzu gehört auch die Kompetenz der Anpassung der Sprechweise an den jungen Lernern. Die Anpassung besteht vor allem darin, dass man kürzere Sätze bildet, sie langsamer und mit deutlicher Sprachmelodie spricht, öfter wiederholt und paraphrasiert, die Schlüsselwörter betont und deutlich ausspricht. Wichtig sind auch Überprüfung des Verständnisses und Bestätigungen, dass das Kind verstanden hat. Die Anpassung kann aber keine Infantilisierung der Sprache sein, sondern ein den jeweiligen Sprachfähigkeiten überlegenes Input. Nur dann kann die sprachliche Anpassung die Sprachwahrnehmung erleichtern und das Sprachlernen fördern (vgl. Sambanis 2007: 72). Darüber hinaus wird von sprachlicher Zurückhaltung aus pädagogischen Gründen gewarnt. Damit sind Situationen gemeint, wenn Lehrer die Sprache sehr sparsam anwenden, durch Geste und Blicke Impulse geben, um den Kindern möglichst viel Gelegenheit zu geben, im Unterricht selbst aktiv zu sein. Daher aber, dass im Fremdsprachenunterricht die Sprache zugleich Medium und Lerninhalt ist, muss sie präsent sein (Rück 2004: 221).

– Interkulturelle Kompetenz

„Die Begeisterung der Kinder und ihre Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen müssen aktiv gefördert und dürfen nicht einfach dem Zufall überlassen werden“ (Edelenbos, Kubanek 2007: 26).

Die interkulturelle Kompetenz der Lehrkraft schließt Wissen um Kultur und Sprache, Befähigung zur Mitarbeit und Kommunikation mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Offenheit und Neugier den Fremden und Eigenen gegenüber ein. Das Engagement der Lehrer kann die Einstellung und Interesse der Kinder wecken. Darüber hinaus geht es darum, im Unterricht Gelegenheit dafür zu schaffen, dass

Kinder die neue Sprache und Kultur bewusst wahrnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Wenn man die Kinder darauf aufmerksam macht, dass das Englische die Weltsprache ist, kann man Deutsch als Nachbarsprache und auch als lebendige, in der lokalen Geschichte verwurzelte Sprache den Kindern zu deuten. Die Anforderungen an die Lehrkraft erfassen hier auch die Fähigkeit zum Einsatz von angemessenen Inhalten, Methoden und zur Förderung von Sprach- und Kulturbewusstheit. Wie das praktische Handeln in diesem Bereich aussehen kann, finden wir in der Fachliteratur (z. B. Kubanek- German 2003: 107ff, Zawadzka 2004: 218).

– Methodologische und axiologische Kompetenzen

„Professionalität bedeutet, dass man weiß, warum man etwas tut“ (Chighini, Kirsch 2009: 51).

Mit der methodologischen Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, sich das neue Wissen selbständig erschaffen zu können und Umstände zu sein, das eigene Handeln zu überdenken. Daraus folgt, dass der Lehrer ständig an seinen Lehrerkompetenzen und seiner Persönlichkeit arbeiten muss. Einerseits sind die Situationen im Klassenzimmer nie gleich und auch die Fachdidaktik revidiert ihre Konzeptionen. Andererseits ist das methodische Wissen und Handeln stark von Erfahrungen der eigenen Schulzeit und allgemeinen, gesellschaftlichen Weisheiten (z.B. Kinder lernen schnell bzw. in der Schule lernt man eine Fremdsprache sowieso nicht) geprägt. Deswegen, wie die empirischen Untersuchungen zeigen, reichen fertige Anwendungsregeln für den Fremdsprachenunterricht mit Kindern nicht. Die neuen Konzeptionen für die Lehrerbildung legen viel Wert auf das Beherrschen von methodologischen Kompetenzen⁴). Auch die Bereitschaft sich weiterzubilden, an Seminaren teilzunehmen, Sprachkompetenzen zu entwickeln und mit anderen Lehrern zu kooperieren liegt in Bereich dieser methodologischen Qualifikationen.

Die ethische Seite der Lehrerqualifikationen darf jedoch auch nicht unbeachtet bleiben. Sie bestimmt die Handlung der Lehrer, motiviert ihre alltäglichen Entscheidungen. Dieses Problem kommt immer öfter zum Ausdruck in der Diskussion über Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer, was das neue Buch von Werbińska (2009) beweist. Sowohl im Kontext der methodologischen als auch axiologischen Kompetenzen wird dem Reflektieren über das eigene Handeln im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine bedeutende Rolle zugeschrieben.

Lehrerpersönlichkeit

„Unterrichten ist nämlich eine personenzentrierte Tätigkeit, bei der die Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt steht“ (Legutke 2008: 19).

In dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte als auch in den gesellschaftlichen Auffassungen macht **einen guten Lehrer** „etwas mehr“ als die angeforderten Kompetenzen aus. Der Lehrer wirkt auf die Lernsituation und Schüler nicht nur durch Methoden sondern auch durch sein Verhalten, seine Stimme, seinen Kommunikationsstil, seine Einstellung zur Welt und zu den Menschen. Im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe schreibt man dieser Dimension eine besonders wichtige Rolle zu.

• „Das reich gestaltete Leben“

Die Persönlichkeit der Lehrer ist „eine Voraussetzung für die Professionalität des Lehrberufs“, wie es Chighini und Kirsch (2009: 51) in der Fernstudieneinheit „Deutsch im Primarbereich“ schreiben. Darunter verstehen sie u.a., dass einen guten Lehrer vielfältige Erfahrungen „das reich gestaltete Leben“ formen. Wenn der Lehrer selbst viel kann und weiß, kann er dem Kind helfen, sich das auch anzueignen. Laut Chighini und Kirsch (2009: 51) „kann (er) die Rolle des Erzählers, des Schwimmlehrers und des Mitspielers“ übernehmen. Ohne weitere Persönlichkeitsdimensionen ist aber diese Anlage nicht selbstverständlich.

• Persönlichkeitsmerkmale

Von der Persönlichkeit des Lehrers ist teilweise seine Einstellung zu Schülern und zum Unterrichten bestimmt. Als angebrachte Charaktermerkmale der Lehrkraft nennt die Fachliteratur u.a. Offenheit, Neugierde, Sprachgewandtheit, Optimismus, Sinn für Humor, emotionelle Intelligenz, Ehrlichkeit und Stressresistenz. Diese Merkmale sollten den Lehrern helfen, Beziehungen zu den Schülern aufzubauen und eine „gute“ Lernatmosphäre im Klassenzimmer herzustellen. Für junge Lerner ist das besonders wichtig, weil der Lehrer in der Unterrichtszeit die Eltern ihrer Schüler vertritt. Dem nach soll er imstande sein, den Kindern emotionelle Sicherheit und Wärme zu sichern. Dies könne u.a. daraus resultieren, dass der Lehrer die Kinder gern mag, sie akzeptiert und ihnen zugewandt ist (Chighini, Kirsch 2009: 51). Wenn die Kinder den Lehrer als eine freundliche Person erfahren, beteiligen sie sich am Fremdsprachenlernen im Unterricht, wie Rück (2004: 67-68) schreibt:

„So macht es etwa Freude, einen Ball zu werfen und dies so zu tun, dass der andere ihn fangen kann; beim Werfen eine Frage in der Fremdsprache zu formulieren und beim Fangen die Antwort parat zu haben, dürfte weniger lustbetont sein. (...). Wenn die Kinder die Lehrerin mögen, werden sie auch ein dem Spiel aufgesetztes Lernen in Kauf nehmen. Bei niedrigen Sympathiepegel oder Führungsschwäche kann ein durch die fremdsprachlichen Zumutungen gestörtes Spiel zu Unmutsreaktionen führen“.

Darüber hinaus verlangt der Lehrerberuf in dieser Lernstufe Bereitschaft der Lehrkräfte zu künstlerischen Tätigkeiten wie Musizieren, Tanzen, Basteln, Zeichnen und Theater spielen.

Die aktuelle Situation in Polen

• Lehrer-Politik

Seit dem 1. September 2009 ist der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich laut Lehrplan Pflichtfach für alle Kinder ab der ersten Klasse. Nach Maßgabe des Dekrets von 13. 03. 2009 gibt es konkrete Bestimmungen über das Qualifikationsprofil von Fremdsprachenlehrern in der Primarstufe. Laut der Empfehlungen können Fremdsprachen in der Grundschule weiter von Lehrern mit unterschiedlicher Ausbildung, und was daraus folgt, auch mit unterschiedlichen Kompetenzen, unterrichtet werden.

Abbildung 1. Empfehlungen zum Qualifikationsprofil der Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht in den Klassen I-III der Grundschule.

⁴) z. B. E-LINGO Projekt in: Legutke, Schocker- v. Difturth 2008; das Europäische Portfolio für Lehrer, in dem die Integration von Theorie und Praxis gefördert wird; Aktionsforschung als Bestandteil der Lehrerbildung.

Lehrer für den FF	Studiengang- Studieneinrichtung	Abschluss	Erforderliche Qualifikationen
Fachlehrer	fremdsprachliche Philologie Angewandte Linguistik	BA oder MA BA oder MA	Pädagogische Ausbildung Pädagogische Ausbildung
	Kolleg für Fremdsprachenlehrer	BA	
andere Lehrer	Uni, Hochschule (alle Fächer möglich)	BA oder MA	Sprachprüfung für Lehrer, Stufe I oder II, Pädagogische Ausbildung
	Lehrerkolleg (alle Fächer möglich)	BA	Sprachprüfung für Lehrer, Stufe I oder II
Muttersprachler	Hochschule, Uni (in seinem Land)	BA oder MA	Pädagogische Ausbildung
Abiturienten	–	Abitur	Sprachprüfung für Lehrer, Stufe I oder II
Klassenlehrer I-III	Grundschulpädagogik	BA oder MA	Sprachkompetenzen B2, Postgraduales Studium oder Qualifikationskurs im Bereich des Frühen Fremdsprachenlernens.

(nach: Verfügung des Bildungsministers vom 12.03. 2009; Gesetzblatt Nr. 50, § 11)

Aus den offiziellen Empfehlungen zum erforderlichen Qualifikationsprofil für den Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe geht hervor, dass man in den Klassen I-III auch Lehrkräfte ohne Fachspezialisierung auf den Frühbeginn einsetzen kann. Nur an wenigen Universitäten werden BA- und MA-Seminare mit dem Schwerpunkt Fremdsprachen-Frühbeginn angeboten (z.B. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski). Darüber hinaus stehen Erziehungswissenschaft und Grundschulpädagogik nicht fest im Studienprogramm, und auch das Schulpraktikum in den Klassen I-III ist nicht obligatorisch. Lehrern, die andere Fächer studiert haben, fehlt an Kompetenzen im Bereich Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Die pädagogische Qualifizierung für das Fremdsprachenlehren laut der offiziellen Empfehlungen (12.03.2009, Gesetzblatt Nr. 50, § 1) soll mindestens 270h umfassen, darin Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik. Die obligatorische Ausbildung der Lehrkräfte umfasst auch ein Schulpraktikum im Ausmaß von nicht weniger als 150 Unterrichtsstunden.

Diese ministerialen Empfehlungen, die auch Lehrkräfte ohne Fachspezialisierung als Fremdsprachenlehrer im Primarbereich zulassen, sind als vorübergehender politischer Kompromiss zu verstehen. In vielen europäischen Ländern werden Lehrer ohne Spezialisierung eingesetzt (Key Data 2009: 77). Auch in Deutschland verfügen nur 20% der eingestellten Lehrer über eine professionelle Ausbildung (Legutke, Müller-Hartmann, Schocker-v. Dittfurth 2009: 20). Zur derzeitigen Situation in Polen sind wenige offizielle Daten vorhanden. Da der FSU im Primarbereich bisher nicht obligatorisch war liefern die CODN- Berichte keine detaillierten Informationen über das Deutschlernen in den Klassen I-III (vgl. Zarębska 2009, 2009a).

• Der Lehrer in der Öffentlichkeit

– Englisch oder Deutsch

„Trotz aller Bekenntnisse des Europarats zur Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit kann man nicht von der Tatsache absehen, dass Englisch in fast allen europäischen Ländern die Einstiegssprache ist“ (Legutke 2008: 16).

Ab 1. September ist der Fremdsprachenunterricht ab 1. Klasse Grundschule allgemein verbindlich. Dabei liegt keine Entscheidung, dass Englisch obligatorisch ist, obwohl schon

seit einiger Zeit solche Stimmen von Seiten polnischer Politiker zu vernehmen waren. Die Medien informieren über das Lernen von Fremdsprachen in Klassen I-III, häufig jedoch wird dabei der Begriff „Fremdsprache“ durch Englisch ersetzt. Oft konnten Engagement und Kompetenz der Lehrkräfte die Schulleiter und Eltern für Deutsch als Einstiegssprache gewinnen. Vor dem Hintergrund der Politik spielen sie eine wichtige Rolle als „Lobbytum für Sprachen“ (Chighini, Kirsch 2009: 48).

– Absinken der Autorität

Die Verbreitung von Bildung und dabei auch die der fremdsprachlichen Bildung führen dazu, dass sich die Anzahl der Lehrer erhöht, was auch die Anzahl von Personen betrifft, die sich eher „zufällig“ in diesem Beruf finden. Aus Gründen der finanziellen Entlohnung wird der Lehrerberuf als ein Beruf erachtet, den Leute wählen, denen nichts Anderes gelang und die nicht gut genug waren, um eine andere, „bessere“ Arbeit zu finden. Unter den Berufseinsteigern gibt es eine hohe Rotationsrate. Sprachlehrer fliehen aus dem Beruf, denn leicht finden sie eine besser bezahlte Beschäftigung. Die Europäische Kommission verglich die Gehälter von Lehrern mit denen in 13 anderen Branchen. Ein Grundschullehrer in Polen nimmt in diesem Ranking den 11 Platz ein. Weniger verdient nur ein Mitarbeiter in einem Call-Center, eine ungelernete Arbeitskraft in der Industrie und ein Hilfsarbeiter auf dem Bau (Gazeta Wyborcza 30.10. 2008) Der Lehrerberuf ist feminisiert und alle feminisierten Berufsgruppen verlieren an gesellschaftlicher Anerkennung. In der öffentlichen Meinung widmen Fremdsprachenlehrer mehr Zeit und Energie ihren zusätzlichen Beschäftigungen in Privatschulen oder auch Privatunterricht als ihrer Arbeit in der öffentlichen Schule, wodurch die Qualität ihres Unterrichts in dieser Schule leidet. Die Veröffentlichung von Ranglisten von Schulen trägt auch dazu bei, dass ein Lehrer den Glauben an seine eigene Effektivität verliert oder dieser zumindest beeinträchtigt wird. Die Arbeit eines Lehrers ist beurteilt unter dem Gesichtspunkt der von den Schülern erzielten Noten; andere Aspekte, wie z. B. erzieherische Erfolge, werden dabei einfach übergangen.

Zusammenfassung

Die erforderlichen Qualifikationen für den grundschulischen Fremdsprachenunterricht umfassen die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, psychologisch-pädagogischen Kompetenzen des Lehrers sowie seine Fähigkeiten zum

selbständigen Wissensaufbau und Sensibilität für ethische Aspekte des Lehrerberufs. Eine sehr wichtige Rolle spielt auch Persönlichkeit der Lehrer. Darüber hinaus erfordert die Zielsetzung des Lernbereiches *Deutsch im Primarbereich* eine Reihe von unterschiedlichen Bedingungen; „Verbreitet wie der Frühbeginn inzwischen ist- das Angebot ist nur dann erfolgreich, wenn die Lehrer kompetent sind, mit sehr jungen Kindern umzugehen, die Klassen klein genug sind, das Lehrmaterial angemessen ist und wenn genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird“. (Edelenbos, Kubanek 2007: 26). Der vorliegende Beitrag widmet sich aber speziell den Lehrerkompetenzen, um zur Reflexion über dieses wichtige, aber leider oft vernachlässigte Thema anzuregen.

Literatur

- Andrzejewska Ewa (2008): Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. In: *Języki Obce w Szkole* 2008 (4), 42-47.
- Cameron Lynne (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: University Press.
- Chighini Patricia, Kirsch Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25*. München: Goethe Institut.
- Edelenbos Peter, Kubanek Angelika (2007): *Fremdsprachen-Frühbeginn: einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission*. In: *Frühes Deutsch* (10) 16, 26-38.
- Gazeta Wyborcza 30.10. 2008, 4.
- Iluk Jan (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2008), Brussels: Education Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Klus-Stańska Dorota (2006): Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. In: Klus-Stańska Dorota, Szatan Ewa, Bronk Dorota (Hrsg.): *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, 15-28.
- Kubanek-German Angelika (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kwiatkowska Henryka (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Legutke Michael (2008): Zur Qualifikation von Sprach- und Kulturvermittlern für die fremdsprachliche Früherziehung. In: Legutke Michael, Schocker-v. Dittfurth Marita (Hrsg.): *E-LINGO Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-22.
- Legutke Michael, Hartmann-Müller Andreas, Schocker-v. Dittfurth Marita (2009): *Teaching English in Primary School*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Mind Dieter, Wagner Gudrun (2009): *Innovativer Englischunterricht für Klassen 1 und 2*. Braunschweig: westermann.
- Półturzycki Józef (2008), Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli, w: K. Żegnałek (red.): *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Ross Jana (2007): *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rück Heribert (2004): *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landau: Verlag Markus Knecht.
- Sambanis Michaela (2007): *Sprache als Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sauer Helmut (2004): Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka Adelheid, Krüger Renate, Mertens Jürgen, Reinfried Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-33.
- Schmid-Schönbein Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Werbińska Dorota (2009): *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wysocka Maria (2003): *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zarębska Jadwiga (2008): *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: CODN
- Zarębska Jadwiga (2008a): *Nauczyciele języków obcych w roku szkolnym 2006/2007*. Warszawa: CODN
- Zawadzka Elżbieta (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

www.men.gov.pl

Foto: ANNA STANKIEWICZ



JASNA GÓRA

ANNA STANKIEWICZ
DIPLOMLEHRERIN AN DER FACHGESAMTSCHULE
/ZESPÓŁ SZKÓŁ/ IN OLESZYCE. MITGLIED DER PDLV
IN DER SEKTION PRZEMYŚL. FRÜHER IN EINEM
GYMNASIUM UND IN EINER GRUNDSCHULE AUCH ALS
POLNISCHLEHRERIN TÄTIG.



An dem Donnerstagnachmittag ...

An dem sonnigen Donnerstagnachmittag /so gegen 15 Uhr/ versammelten sich Deutschlehrer vor dem Studentenheim MALUCH. Gruppenweise wurden sie von einer super freundlichen Einheimischen, die sich um ihre Gäste kümmerte und alles erklärte, in Richtung des Wallfahrtsheiligtums Jasna Góra geführt. So zogen die Deutschlehrer, unter denen die Frauen dominierten – so ist es eben, dass nur die wenigen Männer den Lehrerberuf ausüben wollen, aber wenn schon, dann schon ... restlos ergeben – durch die Stadt Richtung des Klosters. Die Weiber fühlten sich unter sich ganz wohl. Während des Schuljahrs findet man kaum Zeit, um über Annehmlichkeiten und Träume zu reden. Endlich konnten alle ohne Ende quatschen. Es tut uns Frauen richtig gut.

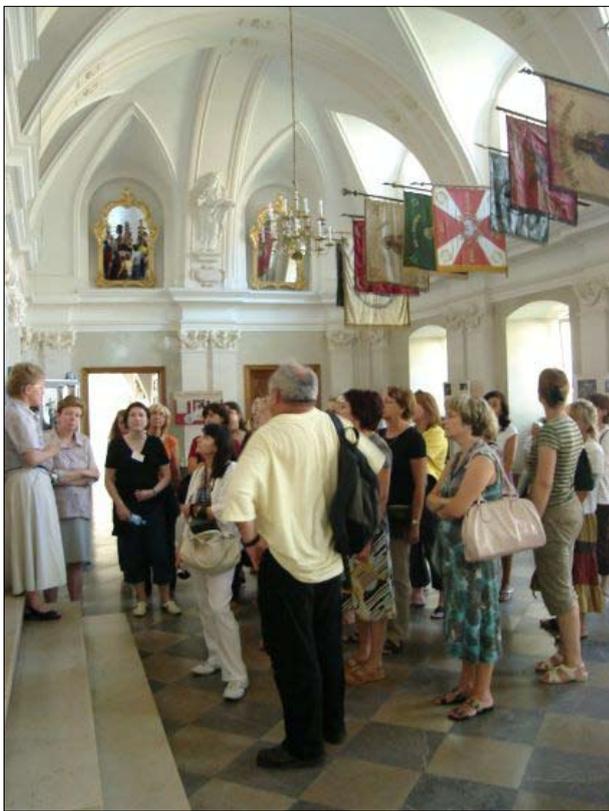


Foto: ANNA STANKIEWICZ

Der Tag war heiß und der über eine halbe Stunde dauernde Spaziergang war für viele schon eine Herausforderung. Tschenstochau gehört, architektonisch gesehen, nicht zu den besonderen Städten Polens. Trotzdem schauten alle fleißig nach links und nach rechts, um keine Sehenswürdigkeit zu verpassen. Jede Führerin zeigte sich den Anforderungen gewachsen und begleitete die Gäste unermüdlich mit interessanten Kommentaren. Einerseits beneideten wir die anderen Touristen, die im Schatten ihr kaltes Bier oder eiskalten Tee genossen. Am liebsten wären manche bei dem Springbrunnen sitzen geblieben. Andererseits wollten wir nichts verstreichen lassen. In der heiligsten Stadt Polens zu sündigen, wäre auch nicht angebracht gewesen.

Im westlichen Teil der Stadt erhebt sich eine Anhöhe von 293 m, auf der ein Komplex von sakralen und weltlichen Gebäuden errichtet wurde, umgeben von Schutzwällen und einem Park. Der Name „Jasna Góra“ (Clarus Mons - der Helle Berg) taucht zum ersten Mal im Jahre 1388 auf.

Fast jede Gruppe hat pünktlich das Wallfahrtsheiligtum erreicht. Begierig nach Wissen und neuen Gefühlen und Empfindungen – dies ist auch ein Grund dafür, warum wir an jedem alljährlichen Fest der gesamt-polnischen Deutschlehrertagung beteiligt sind – eilten wir mit den Klosterführern zu dem ersten Objekt von Jasna Góra.

In der Gnadenkapelle sind die Wände mit zahlreichen Votivgaben geschmückt, Zeugnisse der Dankbarkeit für Wunder. Darin befindet sich der barocke Ebenholztaltar aus dem Jahre 1650, das Presbyterium ist durch ein Gitter abgeschlossen. Der silberne Vorhang verhüllt das Gnadenbild der Mutter Gottes, den wertvollsten Schatz von Jasna Góra. Das Muttergottesbild von Jasna Góra gehört zum Typus „Hodegetria“, d.h. „die den Weg weist“. Das Gnadenbild lädt zu Meditation und Gebet ein.

In der Schatzkammer befinden sich zahlreiche Weihegaben von hohem Wert, wie Monstranzen und Kelche und große Schmuckstücke. Es gibt auch viele Gegenstände, die vor allem einen Erinnerungs- und Andachtswert haben und die Gefühle der Pilger widerspiegeln: Schmerz, Freude, Dankbarkeit. Hier sind Votivgaben der Überlebenden aus den Vernichtungslagern aufbewahrt. So ist der Schatz auf der Jasna

Góra vor allem ein wertvolles Zeugnis des Glaubens vieler Generationen, die im Laufe von 600 Jahren ihrer Mutter und Königin Gaben gebracht haben.

Die wachsenden Pilgerzahlen und die dynamische Entwicklung des Gnadenortes zwangen die Pauliner zum Bau eines repräsentativen Saales. Seine repräsentative Rolle unterstreichen die Bilder aus der Geschichte des Klosters. Heute sind hier auch Votive und Fahnen der Kämpfer aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg angebracht.

In der ehemaligen Druckerei des Klosters ist ein Museum eingerichtet worden. Es dokumentiert die 600 Jahre der Anwesenheit des Gnadenbildes und die Geschichte der Paulinermönche auf der Jasna Góra. Eine reiche Sammlung von Bildern, meist von den Mönchen selbst gemalt, schildert die Tätigkeit des Ordens seit seiner Gründung 1250.

Hier befindet sich auch eine bemerkenswerte Sammlung liturgischer Gegenstände von großem künstlerischem Wert. In der mittleren Vitrine kann man drei der insgesamt sieben Gewänder der Muttergottes bewundern.

Im Museum sind Votivgaben der Überlebenden aus den Konzentrationslagern von Auschwitz und Dachau ausgestellt. Hier liegt die Medaille des Nobelpreisträgers Lech Wałęsa und verschiedene Geschenke von Papst Johannes Paul II.: eine Elfenbeinmadonna, ein Bischofsstab und zwei Kelche. Von besonderem Interesse ist die Sammlung alter Musikinstrumente, vor allem Blasinstrumente, die zu besonderen liturgischen Anlässen benutzt werden.

Anderthalb Stunden vergingen wie im Nu. Beeindruckt von „neuen – alten“ Geschichten verließen nur einige den Klosterhof. Bewaffnet mit Digitalkameras wollte jeder mindestens ein paar Fotos machen. Leider gelang uns das wegen des Aufnahmeverbots nicht in den geschlossenen Räumen. Letztendlich konnten wir nach der ausführlichen Besichtigung unsere Kunstfähigkeiten prüfen, indem wir tausende Fotos schießen. Überall und mit befreundeten Deutschlehrern aus anderen Verbänden ließen wir uns fotografieren. Jeden Ort, jede Sicht, jedes Gesicht sollte aufgenommen werden – wozu – alles zum Andenken. Man weiß nie, ob sich so eine Chance wiederholt – und wenn schon, dann bestimmt unter anderen Umständen und nicht unbedingt mit denselben Menschen.

Der Weg zu dem Studentenheim war irgendwie länger. Wir konnten uns kaum vorwärts schleppen. Die Schlausten sind auf die beste Idee gekommen, ein Taxi zu nehmen. Die Veranstalter haben dafür gesorgt, dass eine Fahrt zu viert nur 10 Zloty kostete. Die Zeit jagte Weiber, versteht sich von selbst. Während die Männer ein Nickerchen machten, schminkten sich die Damen und ließen sich von anderen Freundinchen /Freundinnen/ beraten, welches Kleid zu dem heutigen Abend passt.

Erfrischt, duftend und schick waren wir wieder auf dem Weg, diesmal zu dem Klub TORI.

Voller Erwartungen, aber noch nicht hungrig wurden wir von den Organisatorinnen und Kellnern herzlich begrüßt und zu einem Glas Schaumwein – spendiert von dem Verlag PWN eingeladen. Das Restaurant TORI befindet sich in einem Keller. Hier wird polnische und internationale Küche dargeboten und serviert, werden unter anderem Banketten und Hochzeiten organisiert. Wir haben uns in einem von zwei Sälen versammelt.

Begeistert von dem Lokal mit eigener Atmosphäre, suchten wir nach dem erträumten Platz. Leider, wer zuletzt kommt, muss sich mit dem abfinden, was übrigbleibt. Und wozu fährt man eigentlich zu der Deutschlehrertagung – um neue Bekanntschaften zu schließen. Egal, kleiner oder großer Tisch, Hauptsache – nette Gesellschaft und gute Unterhaltung, alle vermischten sich – Kraków mit Szczecin, Wrocław mit Przemyśl. Schon nach dem Austausch der ersten Informationen, tauschten alle die Visitenkarten, plauderten als ob sie sich seit Jahr und Tag kannten.

Wir schauten neugierig auf das Podium, auf das zuerst die Chefin des Tschenstochauer Verbands Joanna Alina Haładyn trat. Nach der herzlichen Begrüßung der Tagungs-

Foto: Adam Budzik



GRATULATIONEN FÜR DIE AUTORINNEN

teilnehmer und –gäste machte sie uns mit dem Abendprogramm bekannt. Danach folgte ein kurzer Beitrag und Grußwort von dem Vertreter des Verlags PWN. Einen großen Lob richtete er an die Autorinnen des ersten Deutschlehrbuches. Vor 15 Jahren wurde das erste polnische Lehrbuch für Deutsch von Marta Kozubska, Ewa Krawczyk und Lucyna Zastapilo herausgebracht. Das 15. Jubiläum haben alle Teilnehmer der Deutschlehrertagung nicht nur mit einem Glas Sekt gefeiert. Die drei Damen wurden auf das Podium eingeladen und mit Blumen unter dem Applaus der Versammelten beglückwünscht. Nach einer ganz kurzen Rede, wobei aber die Hoffnungen auf neue Ideen ausgedrückt wurden, verteilten die Ehrengäste die hervorragend imposante und imponierende Torte an alle Gäste. Die Damen strahlten, wurden von befreundeten Teilnehmern fröhlich umarmt. Sie bedankten sich herzlich bei allen und wünschten sich noch viel mehr für die Zukunft.

Nachdem die glücklichen Autorinnen die Szene verlassen hatten, trat ein bescheidenes Mädchen mit einem Pianisten und einem Geiger in den Vordergrund. Agata Ślęzyk

und den ganzen Stress abbauen. Keiner wollte sich von Agata verabschieden, doch die Zeit des Auftritts war zu Ende.

Als die kulturellen Momente des Jubiläums und des Poesieabends zu Ende gingen, begann der inoffizielle Teil, nämlich das Festabendessen mit imponierend servierten Gerichten. Zur Verspeise hatten wir hervorragend schmeckende Spargel. Zum Hauptgang bekamen wir so zartes Fleisch, das auf der Zunge zerging. Ein großes Kompliment an den Koch von TORI.

Die Abteilungspräsidentinnen und die Koordinatorinnen des Gymnasiumswettbewerbs diskutierten beim Abendessen die Probleme und Erfolge des Wettbewerbs in einem anderen separaten Raum.

Lange noch unterhielten sich alle in der lockeren Atmosphäre, bis der Abend vorbei war. Obwohl wir einen angebotsreichen Tag hinter uns hatten, wollten wir nicht schlafen gehen. Doch der Verstand gewann und wir begaben uns zum Studentenheim. Wir versuchten unsere Gedanken zu stillen und im Schlaf den ganzen Tag noch mal zu verdauen.



IM KLUB TORI

Foto: Adam Budzik



ALEKSANDRA KUBICKA

NAUCZYCIEL METODYKI I KIEROWNIK PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W NKJO W PRZEMYSŁU. AUTORKA LICZNYCH PORADNIKÓW METODYCZNYCH I MATERIAŁÓW POMOCNICZYCH DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO. PREZES ODDZIAŁU PSNJN W PRZEMYSŁU.

Rola testowania i oceniania we wczesnoszkolnym nauczaniu języka niemieckiego

Specyfika wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego

Wprowadzenie języka obcego, jako obowiązkowego przedmiotu nauczania już w klasie I szkoły podstawowej umożliwiła najmłodszym uczniom systematyczny kontakt z językiem obcym i jakby „wzrastanie w nim”. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli do nauczania języka niemieckiego na tym etapie jest absolutnie najważniejszym warunkiem powodzenia i osiągnięcia celu, jakim jest opanowanie przez uczniów umiejętności posługiwania się językiem w najprostszych sytuacjach komunikacyjnych.

O czym więc powinien nauczyciel wiedzieć i jakie kroki powinien podjąć rozpoczynając pracę z dziećmi w klasach I-III.

Po pierwsze musi dobrze zrozumieć specyfikę wieku ucznia, gdyż wiele czynników stymuluje jego proces uczenia się. Są nimi m.in.: środowisko, w jakim uczeń przebywa, sytuacja rodzinna, osoba nauczyciela, atmosfera w klasie, koleżanki i koledzy. Bardzo ważne jest zatem, aby stworzyć dziecku odpowiednie warunki do przyswajania wiedzy w sposób naturalny i pozbawiony stresu, do swobodnego poruszania się w rzeczywistości szkolnej, która dla niektórych małych uczniów bywa barierą nie do pokonania. Tylko dobra znajomość psychiki dziecka pomoże nauczycielowi zrozumieć jego potrzeby i wesprzeć w ciężkiej pracy, jaką jest nauka, także języka obcego.

Co tak naprawdę charakteryzuje tę grupę wiekową, a czego nauczyciel koniecznie musi być świadomy, to to, że dzieci nie pojmują zjawisk abstrakcyjnych, a ich pamięć sensowna dopiero zaczyna się kształtować i że jednym z warunków ich rozwoju intelektualnego jest ukierunkowanie procesów poznawczych poprzez trafny dobór treści i metod nauczania oraz przez umiejętne motywowanie i wspieranie jego działań.

Dziecko uczy się szybko,

- kiedy treści nauczania dostosowane są do jego możliwości intelektualnych
- kiedy to, czego się uczy, dotyczy rzeczywistych osób, przedmiotów i sytuacji,
- kiedy tematy dotyczą jego najbliższego otoczenia,
- kiedy polecenia są proste i jednoznaczne,
- kiedy zwroty i wyrażenia są proste i dotyczą rzeczy konkretnych,
- kiedy zadania są wykonalne i aktywizują wszystkie zmysły
- kiedy ćwiczenia są urozmaicone
- kiedy tempo pracy jest odpowiednie
- kiedy ma poczucie bezpieczeństwa

Nawet niezbyt doświadczony nauczyciel może podczas pierwszej lekcji stwierdzić, że dzieci potrafią skoncentrować swoją uwagę na wykonywanym zadaniu jedynie przez krótki czas, ok. 10 – 15 min., i że szybko się nudzą, sygnalizując swoim zachowaniem potrzebę zmiany. Jak więc zaspokoić te właśnie specyficzne wymagania uczniów? Rozwiązanie jest proste. Trzeba koniecznie naukę potraktować jak zabawę, wykorzystując często powtarzane piosenki, wiersze, rymowanki, wylizanki, stosując różnorodne bodźce podtrzymują-

ce uwagę, czyli obraz, dźwięk, ruch, oglądanie, kolorowanie oraz przygotowując różnorodne ćwiczenia i gry dydaktyczne.

Z uwagi na to, że dzieci bardzo szybko zapominają nauczyciel musi wielokrotnie powtarzać realizowane treści nauczania poprzez zróżnicowane w formie ćwiczenia i zadania, wykorzystując naturalne predyspozycje ucznia, takie jak potrzeba ruchu i uczenie się wszystkimi zmysłami. Wykorzystanie w procesie nauczania dzieci wczesnoszkolnych metody audiowizualnej oraz metod alternatywnych, takich jak, Total Physical Response (TPR), czy metody naturalnej (The Nature Approach) daje szansę osiągnięcia większych efektów zarówno metodycznych, jak i wychowawczych.

I etap edukacyjny: klasy I - III – Edukacja wczesnoszkolna

Wrzecz wprowadzeniem nowej *Podstawy programowej* określone zostały wymagania szczegółowe na każdym etapie edukacyjnym.

Edukacja wczesnoszkolna ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV-VI szkoły podstawowej.

Edukacja wczesnoszkolna opisana jest poprzez:

- 1) zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły;
- 2) wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej.

Powodem wyodrębnienia klasy I szkoły podstawowej jest podkreślenie ciągłości procesu edukacji rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Chodzi też o uwzględnienie możliwości rozwojowych ucznia klasy I, a także o właściwe rozmieszczenie treści nauczania w ramach I etapu edukacyjnego. Edukacja wczesnoszkolna jest procesem rozłożonym na 3 lata nauki szkolnej. Oznacza to, że wiadomości i umiejętności zdobywane przez ucznia w klasie I będą powtarzane, pogłębiane i rozszerzane w klasie II i III.

Zakres wiadomości i umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej, ustalono tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach. Jest to ważne założenie, gdyż wiadomości i umiejętności ukształtowane w klasach I-III szkoły podstawowej stanowią bazę i punkt wyjścia do nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało

konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej.

Celem kształcenie dzieci w zakresie języka obcego jest wspomaganie ich w porozumiewaniu się z osobami, które mówią innym językiem.

Tak więc uczeń kończący klasę I powinien:

- rozumieć proste polecenia i właściwie na nie reagować;
- umieć nazywać obiekty w najbliższym otoczeniu;
- recytować wierszyki i rymowanki, śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego;
- powinien rozumieć sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami.

Jakie są więc wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej w zakresie języka obcego nowożytnego?

Uczeń kończący klasę III:

- 1) wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka (motywacja do nauki języka obcego);
- 2) reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela;
- 3) rozumie wypowiedzi ze słuchu:
 - a) rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu,
 - b) rozpoznaje zwroty stosowane na co dzień i potrafi się nimi posługiwać,
 - c) rozumie ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów, gestów,
 - d) rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i video);
- 4) czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania;
- 5) zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytuje wiersze, rymowanki i śpiewa piosenki, nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, bierze udział w miniprzedstawieniach teatralnych;
- 6) przepisuje wyrazy i zdania;
- 7) w nauce języka obcego nowożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych;
- 8) współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki.

Dopiero wśród wymagań szczegółowych sformułowanych dla II etapu edukacyjnego KLASY IV-VI znajdziemy punkt 9, który mówi:

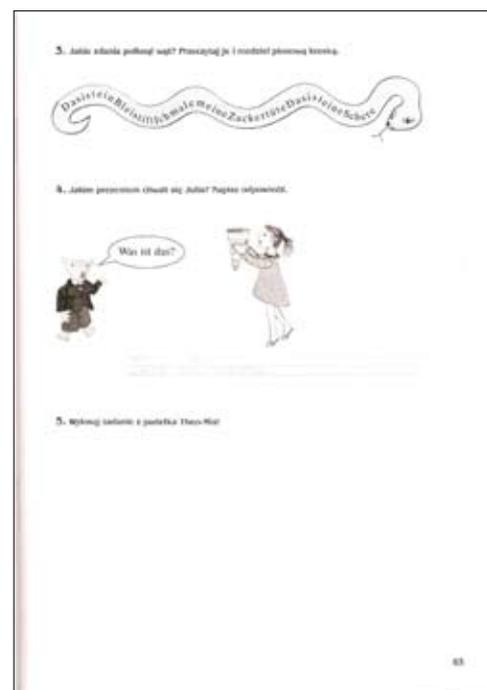
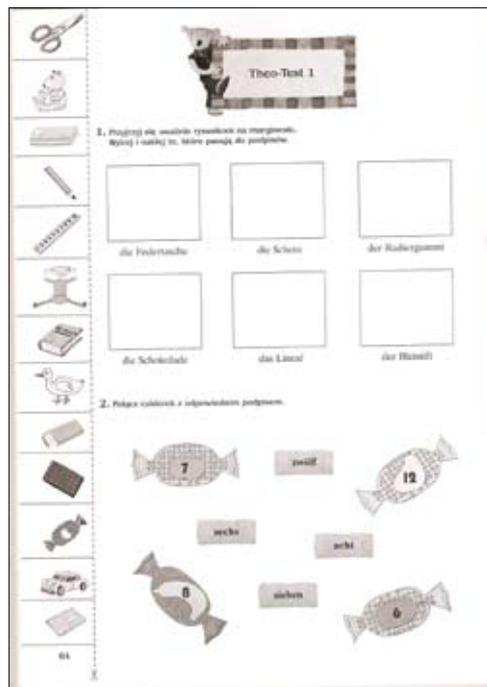
Uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, zapamiętywanie nowych wyrazów).

Testowanie i ocenianie

Proces nauczania wymaga sprawdzania wiedzy i umiejętności ucznia na każdym etapie kształcenia. Nie znaczy to oczywiście, że sprowadza się jedynie do testowania owej wiedzy. Dobrze jest jednak posiadać takie narzędzia, które umożliwiają zarówno uczniowi, jaki i nauczycielowi systematyczne monitorowanie postępów w nauce i ułatwiają stwierdzenie ewentualnych deficytów.

Testy stosowane na I etapie kształcenia powinny być rodzajem zabawy sprawdzającej spostrzegawczość, umiejętność logicznego myślenia, słuchania i czytania ze zro-

mieniem oraz pisania. Powinny być zróżnicowane po względem formy i treści oraz poziomowi trudności zadań, ale przede wszystkim muszą być dostosowane do możliwości uczniów. Testy mogą w swej koncepcji przypominać stacje samodzielnego uczenia się, gdzie podczas wykonywania różnorodnych zadań uczeń sam sprawdza swoje umiejętności językowe.



„ICH UND DU” – PORADNIK DLA NAUCZYCIELA. KLASA 2

Każdy rodzaj testu służyć powinien przygotowaniu uczniów do monitorowania własnych postępów w nauce i do nabycia umiejętności samooceny. Wprawdzie *Podstawa programowa* zakłada dokonywanie samooceny dopiero na II etapie kształcenia, to wczesne przygotowanie uczniów do tego trudnego zadania pomoże im w przyszłości w samodzielnej pracy z Portfolio Językowym.

Oto przykładowa karta samooceny dla klasy 4 do podręcznika „ich und du”:

Przeczytaj uważnie i zaznacz ✓

To wszystko już umiem	bardzo dobrze	dobrze	jeszcze niezbyt dobrze
1. Rozumiem tekst ze słuchu.			
2. Znam nazwy zainteresowań.			
3. Znam zwroty dotyczące hobby.			
4. Znam odmianę czasowników können i sich interessieren.			
5. Rozumiem ogłoszenie.			
6. Potrafię napisać krótki list i opisać swoje hobby.			

Ocenianie i klasyfikowanie roczne w klasach I-III szkoły podstawowej polega na podsumowaniu osiągnięć edukacyjnych ucznia i ustaleniu jednej opisowej oceny klasyfikacyjnej, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. Ocenianie śródroczne i roczne musi przebiegać zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania zawartym w statucie szkoły. Ponieważ nauczanie

języka obcego nie wchodzi w zakres nauczania zintegrowanego, nauczyciel języka niemieckiego powinien opracować własną ocenę opisową, w której przekaze uczniom i ich rodzicom informację o tym, które umiejętności szczegółowe i w jakim stopniu opanowali. Ocena opisowa ukazuje pełny obraz osiągnięć, aktywności i trudności, jakie dziecko napotkało w szkole. Jest bardziej zrozumiała dla rodziców, gdyż nauczyciele przedstawiają w formie charakterystyki osiągnięć edukacyjnych dziecka. W przygotowaniu takiej oceny pomóc może *Karta obserwacji*, która nauczyciel uzupełnia na bieżąco po każdym zajęciach lub po zakończeniu pracy nad pewną partią materiału.

Uczniowie klas młodszych nie odczuwają jednak ogromnej wartości oceny opisowej, chociaż daje ona wsparcie dzięki pozytywnym opiniom. Nauczyciel docenia starania ucznia, może, więc stosować wzmocnienia pozytywne. Opisowy system oceniania eliminuje uczenie się dla stopni. Umożliwia opracowanie systemu motywacji, który polega na stwarzaniu warunków optymalnego rozwoju osobowości uczniów.

Wspomniana wyżej forma oceniania nie wyklucza jednak stosowania oceny cyfrowej, która dla wielu uczniów jest rodzajem nagrody i bodźcem do dalszego doskonalenia swoich umiejętności językowych. Pamiętać należy, że w przypadku stosowania oceny cyfrowej w odniesieniu do testów, konieczne jest opracowanie precyzyjnej punktacji odpowiadającej skali ocen. Nie wolno uprawiać w tym przypadku tzw. *radosnej twórczości*, gdyż dzieci są szczególnie wyczulone na przejawy wszelkiej niesprawiedliwości.

Warto poinformować uczniów, jakie zasady obowiązują podczas wykonywania zadań testowych. Da im to poczucie bezpieczeństwa i z pewnością wpłynie na wyniki ich pracy.

IWONA KRETEK

NAUCZYCIELKA DYDAKTYKI NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NKJO W BYDGOSZCZY, EDUKATOR NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO ORAZ W ZAKRESIE NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA ETAPIE WCZESNOSZKOLNYM. WSPÓŁAUTORKA PODRĘCZNIKA DO NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W KLASACH I-III *TipTop* (WSzPWN, WARSZAWA 2003) ORAZ MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH „*DER, DIE, DAS NEU. MATERIALIEN ZU LERNSTATIONEN. KLASY IV-VI*.” (WSzPWN, WARSZAWA 2002).

REGINA STRZEMESKA

NAUCZYCIELKA METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NKJO W TORUNIU ORAZ WYKŁADOWCA W KFG UNIwersytetu MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU. JAKO TEACHER TAINER ORAZ TRAINER-TRAINER PROWADZI SZKOLENIA I DOSKONALENIA DLA NAUCZYCIELI, WSPÓŁAUTORKA „PROGRAMU KURSU Z ZAKRESU METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM DLA NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO” (CODN), WSPÓŁAUTORKA MATERIAŁÓW POMOCNICZYCH ORAZ SERII PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO „*TIPTOP*”.

Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten der Kinder durch das Fremdsprachenlernen

Man hört nicht selten, wie sich einige Lehrer darüber beschwerten, dass ihre Schüler „denkfaul“ sind. Den Lernenden sollen die einfachsten Fragen Probleme bereiten, sie zeigen sich nicht interessiert, an irgendwelchen Lernaktivitäten teilzunehmen, die intellektuelle Anstrengung von ihnen verlangen würden. Als ein Schutzschild gebrauchen sie oft Formulierungen, wie: „*Das wissen wir nicht. Das können wir nicht. Das ist zu schwer.*“ Man fragt sich verzweifelt, warum diese Schüler so reagieren und warum sie diese passive „Abwehrhaltung“ annehmen. Sind sie tatsächlich unfähig, die anspruchsvolleren Aufgaben zu machen? Haben etwa ihre Schulerfahrungen, zu

schwere Aufgaben und zu „hohe“ Anforderungen dazu geführt, dass die enttäuschten Schüler weiteren Misserfolgen ausweichen wollen? Viele sehen darin die Ursachen dieser Situation, vielleicht auch mit Recht.

Warum wollen unsere Schüler im Unterricht nicht mitmachen? – Gründe für die fehlende Motivation im FSU

Ist es aber denkbar, dass es noch andere Gründe dafür gibt, dass unsere Schüler so demotiviert sind? „*Die Forschung bietet*

einige Belege dafür, dass *intrinsic Motivation nicht nur durch Spaß und Spiel, sondern auch durch intellektuelle Herausforderung und Gefühle der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung entsteht.*¹⁾ schreiben Edelenbos, Johnstone und Kubanek-German in ihrem Endbericht zum Stand des Fremdsprachenunterrichts. Man kann also noch andere Faktoren nennen, nämlich das Fehlen von „intellektueller Herausforderung“, die Routine, die schulischen Versäumnisse, die Unterschätzung des kindlichen Potenzials, ihrer Bereitschaft, sich intellektuell zu entwickeln. Ist es möglich, dass unsere Schüler einfach nicht gewöhnt sind, in der Schule denken zu müssen? Vielleicht sollte man intensiver an der Entwicklung des Denkvermögens unserer Schüler arbeiten, als wir es bisher getan haben. Besonders wichtig wäre es, dies schon in den ersten Schuljahren zu tun, altersgemäß, kinderfreundlich und vor allem nicht zufällig sondern gezielt und bewusst. Wie wichtig es ist, dass diese planmäßige Förderung möglichst früh einsetzt, beweist schon allein die Neurobiologie: *„Lernprozesse bis zum Ende der Pubertät dienen zur Strukturierung des noch unfertigen Gehirns im Sinne von später ausbaubaren Fähigkeiten. Hirnforscher gehen davon aus, dass die Reifung des Neuronennetzes in zwei Stufen verläuft. Während der Kindheit wird gleichsam der Schaltplan der Nervenvernetzung erstellt. In dieser Zeit entscheidet sich, welche Neuronen sich untereinander verbinden. Diese Vernetzungsmöglichkeiten sind für unser geistiges Potenzial an erster Stelle maßgeblich und können nur durch Anregungen und Förderung in den ersten Lebensjahren optimal ausgeschöpft werden. Bis zum Ende der Pubertät reift das Gehirn heran, dann ist das Netz fein geknüpft. Lernen besteht nun zumeist nur noch darin, bereits vorhandene Synapsen zu stärken oder zu schwächen. Gänzlich neue Nervenverbindungen werden nur noch selten hergestellt. Deshalb haftet Wissen umso schlechter im Gedächtnis je später es erworben ist. Aus diesem Grund fordern Hirnforscher, die Synapsen möglichst früh und vielseitig anzuregen.“*²⁾

Das Fremdsprachenlernen und die kognitive Entwicklung der Kinder

Da die sprachliche Entwicklung des Kindes mit seiner kognitiven Entwicklung Hand in Hand geht, sollte man auch im Sprachunterricht und daher auch im Fremdsprachenunterricht an die entsprechende Gestaltung des Lernangebots denken. *„Fremdsprachen verschaffen dem Kind neue Erfahrungen und Kenntnisse im sinnlich-ästhetischen Bereich, der sich mit allen Möglichkeiten der Wahrnehmung und Aufbereitung befasst. Sprachen und Kulturen verschaffen eine neue Art zu denken, fördern Kreativität, Sorgfalt und bessere Gedächtnisleistungen, fördern die Entwicklung überhaupt.“*³⁾ Unter kognitiven Fähigkeiten versteht man die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Informationen, daraus Erkenntnisse abzuleiten und Verhaltensänderungen durchzuführen sowie die Speicherung von Erinnerungen. Man könnte denken, dass man in der Fülle von Lernmaterialien und Lehrwerken, die den Lehrern und Schülern zur Verfügung stehen, leicht solche finden kann, die diese Fähigkeiten entwickeln helfen. Wenn man aber genauer hinschaut, sieht man in den Lehrwerken überwiegend reproduktive Aufgaben zur Wiederholung und Festigung bestimmten Wortschatzes und bestimmter Strukturen. Auch wenn die Schüler viel Stoff lernen, lernen sie oft mechanisch und automatisch. Diese Art und Weise zu lernen erweist sich in der Vorentlastungsphase als effektiv. Wenn aber die Schüler fortwährend nur mit solchen Aufgaben konfrontiert werden, beginnt es für sie langweilig und demotivierend zu sein. Aus den lernwilligen, wissbegierigen Menschen werden demo-

tierte, denkfähige Schüler, weil das Übungsangebot für sie keine Herausforderung darstellt.

Die Sprachlehrer sollten nicht vergessen, dass die Sprachübungen genauso zum Gehirntaining werden können wie mathematische und naturwissenschaftliche Aufgaben, die kognitive Fähigkeiten wie Gedächtnis, Logik und Konzentration fördern. Denn kognitive Fähigkeiten bedeutet nicht dass, der Schüler, möglichst viel Lernstoff in möglichst kurzer Zeit speichern kann, um ihn dann möglichst wörtlich wiederzugeben. Es geht vielmehr darum, Informationen zu verarbeiten, Probleme zu lösen, Schlussfolgerungen zu ziehen, seine Gedanken und Äußerungen logisch zu strukturieren, den Lernprozess erfolgreich zu planen, sowie räumliche Vorstellungskraft zu entwickeln⁴⁾.

Die aufgezählten Fähigkeiten gehören zu den fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen, deren Entwicklung zu den Aufgaben und Zielen der allgemeinen schulischen Ausbildung gehört⁵⁾. Umso mehr sollte man daran auch bei der Erstellung von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht denken. Das Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess und die Sprache als Gegenstand dieses Prozesses bildet ein abstraktes und komplexes System. Um eine Sprache zu erlernen, brauchen die Schüler viel mehr als nur die automatische Beherrschung der einzelnen Sprachelemente.

„Gehirntaining“ mit Hilfe von Sprachaufgaben

Das Lernen einer Fremdsprache regt das Denk- und Vorstellungsvermögen der Lernenden an. Es trägt somit zur besseren kognitiven Entwicklung bei. Für Schüler in jedem Alter lassen sich geeignete, ihrem Entwicklungsstand angepasste und fördernde Aufgabentypen finden. Das betrifft auch die kleinen Kinder. In Lern- und Spielsituationen sind für diese Kinder bestimmte Verhaltensweisen typisch. Wenn man sie beim Spielen beobachtet, kann man bemerken, dass sie gute Beobachter sind, die gern und aktiv Erfahrungen sammeln und ordnen, viele Fragen stellen, nach Regelmäßigkeiten suchen, experimentieren, Vermutungen anstellen, folgern, Vergleiche ziehen und durchaus kreativ denken. Darauf kann und sollte man bei der Planung sprachlicher Übungen aufbauen.

Im folgenden werden ausgewählte Beispiele für sprachliche Aufgaben dargestellt und näher besprochen, die die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten mitfordern. Die meisten stammen aus verschiedenen, auf unserem Markt erhältlichen Lehrwerken für jüngere Lerner.

1. Übungen zur Entwicklung der Rate- und Kombinationsfähigkeit

In der Übung Nr. 1 müssen die Kinder zuerst darauf kommen, nach welchem Prinzip die geheime Botschaft chiffriert wurde. Sie suchen nach möglichen Buchstabenkombinationen, die ihnen bekannte Wörter ergeben. Sie erraten auf diese Weise die Bedeutung der Botschaft.

Die Übung Nr. 2 setzt bei den Kinder eine gewisse fremdsprachliche Lesekompetenz voraus. Um die Aufgabe richtig zu lösen, reicht es aber nicht aus, die Sätze zu verstehen. Man muss noch zusätzlich logisch denken können. Erst dann werden die Schmetterlinge richtig ausgemalt.

2. Übungen zur Entwicklung des logischen Denkens / der mathematischen Intelligenz

In der Übung Nr. 11 müssen die Kinder die Zahl der Punkte auf dem Würfel zählen und das entsprechende Zahlenwort auf

¹⁾ Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1), Oktober 2006, Peter Edelenbos Richard Johnstone Angelika Kubanek, EUROPÄISCHE KOMMISSION Bildung und Kultur, Kultur und Kommunikation Politik der Sprachenvielfalt

²⁾ Massoudi G., Endt E. Der frühe Fremdsprachenunterricht. Eine Übersicht. Goethe-Institut Inter Nationes. <http://www.civic-edu.net/download/gesamt.pdf>

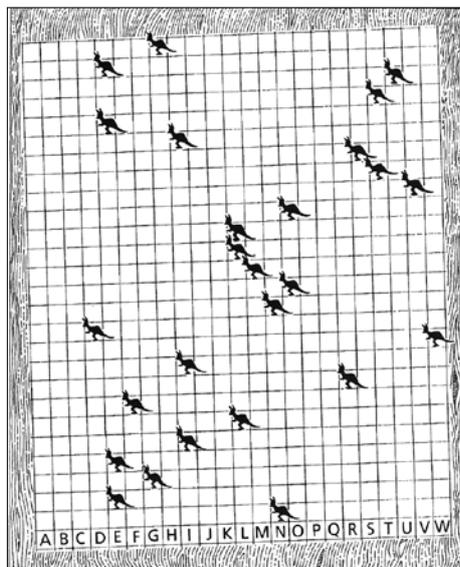
³⁾ ebd.

⁴⁾ vgl. Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe. Bozen. 2009. <http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp24420.htm>

⁵⁾ vgl. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2008

Deutsch aufschreiben. In der Übung Nr. 12 geht es schon um die Wahrnehmungsfähigkeit und logisches Denken. Die Kinder sollen erst erraten, wie viele Punkte es auf der anderen Seite des Würfels gibt, erst dann die Zahl aufschreiben.

ÜBUNG NR. 1



Danny hat ein tolles Stofftier: das Känguru Mandala. In Vollmondnächten wird Mandala riesengroß und quicklebendig. Dann reisen die beiden in ferne Länder. Mandala hat heute eine geheime Botschaft an Danny geschrieben. Kannst du sie entziffern?

ÜBUNG NR. 1

Schmetterlinge 1

Male die Schmetterlinge richtig aus.

- Der Schmetterling links hat einen braunen Körper.
- Der Schmetterling mit dem gelben Körper ist nicht neben dem Schmetterling mit dem braunen Körper.
- Sowohl der Körper des Schmetterlings in der Mitte als auch die Tropfen des Schmetterlings rechts sind schwarz.
- Die Tropfen des Schmetterlings links sind orange.
- Der Schmetterling mit dem schwarzen Körper hat violette Tropfen.
- Die Flügel des Schmetterlings rechts haben dieselbe Farbe wie die Tropfen des Schmetterlings links.
- Die Flügel des Schmetterlings in der Mitte sind nicht blau.
- Ein Schmetterling hat rote Flügel.

ELK-Kopiervorlage Logicals 2 Blatt 12

(QUELLE: SUCHRÄTSEL FÜR TÜFTELTIGER. ENSSLIN, DER LERNSPIELVERLAG)
(QUELLE: LOGICALS 2, ELK VERLAG, WINTERTHUR)

ÜBUNG NR. 11, 12

11. Eins bis sechs
Schreib die Wörter. Du kannst in Aufgabe 10 nachsehen.

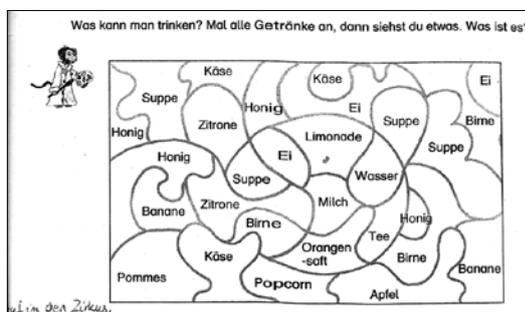
12. Was ist auf der anderen Seite?
Schreib die Zahlen in Worten.

Tamburin 1, Hueber Verlag

(QUELLE: TAMBURIN 1, HUEBER VERLAG)

3. Übungen zur Entwicklung des Sehvermögens (Wahrnehmung, Konzentration)

Aufgaben derart findet man häufig in vielen Rätselheften für Kinder. Die Kinder malen Felder mit Getränkenamen an. Diese Tätigkeit bedarf mentaler sprachlicher Aktivität, d. h. die Wörter müssen verstanden und einer Kategorie zugeordnet werden. Sobald einzelne Felder allmählich angemalt werden, wird ein Bild sichtbar, was die Richtigkeit der Lösung bestätigt.



(QUELLE: AUF IN DEN ZIRKUS, LEKTOR KLETT)

4. Übungen zur Entwicklung des strategischen Lernens / der sprachlichen Intelligenz

In dieser Übung wird versucht, den Kindern eine Strategie als Lernhilfe zu vermitteln. Sie sollen sich die einzelnen Sätze merken, durch das Hören und Lesen. Zum Schluss sollen die Sätze abgedeckt werden und nur mit Hilfe des Musters (Anfangsbuchstaben der Wörter + Bild) aufgesagt / reproduziert.

7 Kleider für klar 1, Wgd. ELI

9 Hör zu und lies das Gedicht.
Deck den Text ab. Kannst du dich an den Text erinnern?

Zieh deine Jeans an. Z d a

Zieh dein T-Shirt an. Z d a

Zieh deine Socken an. Z d a

Zieh deine Schuhe an. Z d a

Eins zwei drei vier. 1 2 3 4

Lauf durch die Tür. L d d

(QUELLE: JA KLAR 1, ELI)

5. Übungen zur Entwicklung des abstrakten Denkens / der sprachlichen Intelligenz

Einfache, gut bekannte Bildrätsel mit sprachlichem Material können ebenso das abstrakte Denkvermögen der Kinder fördern. Nützlich ist dabei auch die Rate- und Kombinationsfähigkeit.

9 Rozwiąż rebus. Odczytaj rozwiązanie i zapisz je.

(QUELLE: TIP TOP 1B, WSZPWN)



HALINA WACHOWSKA

VERSIERTE DEUTSCHLEHRERIN, DIE IHRE KENNNTNISSE IM BEREICH DIDAKTIK- METHODIK AN ALLEN SCHULTYPEN GEWANN. SIE VERFÜGT ÜBER LANGJÄHRIGE ERFAHRUNGEN ALS FACHBERATERIN, DOZENTIN AM LEHRERKOLLEG IN CZEŝTCHOWA ALS AUCH ALS EDUKATORIN FÜR DAF UND FÜR DEUTSCH IM PRIMARBEREICH. AUTORIN VON ETLICHEN PUBLIKATIONEN UND DIDAKTISCHEN MATERIALIEN. FREIE MITARBEITERIN VON CKE UND OKE ALS EXPERTIN UND PRÜFERIN.

Kann die Schule vom Kindergarten lernen?

Zur Gestaltung des kindgerechten Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Einer der Workshops an der 13. gesamt-polnischen Tagung des Deutschlehrerverbands war der Frage des reibungslosen Übergangs der Kindergartenkinder in die Grundschule gewidmet.

Im Workshop wurden in freier Diskussion und durch den stattgefundenen Erfahrungsaustausch einige Aspekte dieser Frage erarbeitet.

Den ersten Anstoß zur Wahl des oben genannten Themas stellte für die Autorin die Lektüre Howard Gardners *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken* dar. Der große amerikanische Psychologe schreibt dort¹⁾ unter anderem:

Die Kinder, die so mühelos Symbolsysteme wie Sprachen und Künste wie die Musik meistern; dieselben Kinder, die komplexe Theorien über das Universum oder den Geist entwickeln, haben oft die größten Schwierigkeiten beim Schuleintritt. Es war unproblematisch, Sprache zu sprechen und zu verstehen, aber Lesen und Schreiben erweisen sich vielleicht als schwierige Herausforderungen; Zählen und Zahlenspiele sind vergnüglich, aber mathematische Verfahrensweisen zu erlernen, kann mühevoll sein, [...] Auf eine Weise scheint das natürliche, universale und intuitive Lernen, das in den ersten Lebensjahren zu Hause oder im näheren Umkreis vor sich geht, von einer völlig anderen Art zu sein, als das Lernen, das in der ganzen schreib- und lesekundigen Welt mit dem Schuleintritt gefordert wird.

Der weitere, vielleicht wichtigere Impuls, war der der Autorin unter die Hand gekommene Artikel von Martin R. Textor *Was die Schule vom Kindergarten lernen kann*²⁾. Demnächst folgt eine kleine Kostprobe aus diesem Artikel:

Eine gerade im Landkreis Rottal-Inn durchgeführte Totalerhebung bei 2.792 Eltern durch das Institut für soziale Planungen und Analysen (Unterhaching) ergab, dass die Befragten hochzufrieden mit Kindergärten waren. Diese wurden mit einer Gesamtnote von 1,7 bewertet, die pädagogische Betreuung der Kinder sogar mit 1,6. Bei einer von mir selbst ausgewerteten Befragung von 1.067 Eltern aus der Diözese Passau bewerteten diese den Kontakt zu Erzieherinnen mit der Durchschnittsnote 1,6, die Angebote der Elternarbeit mit 2,1. Fragt man Kindergartenkinder, so sagen sie in der Regel, dass sie sehr gerne in den Kindergarten gehen. Beobachtet man sie im Kindergarten, machen sie zumeist einen zufriedenen und ausgeglichenen Eindruck, wirken sie neugierig, motiviert und aktiv.

In der Schule verschiebt sich dann das Bild: Kinder und Eltern nehmen eine eher kritische Haltung ein, sind mit den Lehrer/innen und dem Unterricht wenig zufrieden, klagen über Schulstress. Was macht der Kindergarten anders oder besser?

Manche, gerade in den Deutschlehrerberuf an der Grundschule einsteigende Lehrer, empfinden das bedrückende Gefühl der Unruhe aus Mangel an Erfahrung und/oder Fachwissen mit ihren Schülern nichts Gescheitertes anfangen

zu können. Die Autorin stellte die These, dass die Beantwortung der oben zitierten Frage (*Was macht der Kindergarten anders oder besser?*) ein Beitrag zur Lösung der quälenden Sorge um die optimale Gestaltung des kindgerechten Unterrichts in der Primarstufe sein könnte. Zu diesem Zweck lud sie die Workshopteilnehmer unter der Musikbegleitung zu einer Phantasiereise in ihre Kindergartenzeit ein. Sie stellte die Fragen:

- Was sehen Sie dort?
- Wie ist Ihre Betreuerin/ Ihr Betreuer?
- Was machen Sie?
- Wie fühlen Sie sich?
- Welche Rolle spielen dort Ihre Eltern?

Die Antworten kamen den Vermutungen der Autorin entgegen. Die Teilnehmer sahen auf den ins Gedächtnis zurückgerufenen Bildern geradezu idyllische Szenen. Bis auf einige wenige Ausnahmen waren das schöne, sorgfältig und bunt geschmückte, viel Platz bietende Räume mit viel Spielzeug und nötigem Zubehör. Eine Teilnehmerin hat sogar gesagt, dass sie sich im Kindergarten wie eine echte Prinzessin fühlte, weil die Einrichtung in einem Schloss untergebracht war. Die Betreuerinnen

- waren hilfsbereit, einfühlsam, sympathisch, emphatisch, nett, schön (☺), ideenreich, engagiert, entgegenkommend, ...
- halfen oft, streichelten den Kopf, fragten nach den Bedürfnissen
- hatten gute Ideen

Die Kinder

- spielten oft/ die Spiele waren sehr abwechslungsreich, emotional gefärbt (es gab Preise, Lob)
- machten Vorstellungen, Ausstellungen, Ausflüge, luden Gäste ein
- bastelten, malten, zeichneten, lernten, beobachteten, experimentierten, sangen
- verbrachten viel Zeit im Freien/ auf dem Spielplatz

Sie fühlten sich im Kindergarten sehr gut (bis auf die Pflichtruhezeit in der Mittagspause ☹) entspannt, geborgen, akzeptiert. Auch die Zusammenarbeit den Betreuerinnen mit anderen Bezugspersonen war gut. Sie kamen häufig mit den Eltern ins Gespräch, luden sie zu verschiedenen Festen, Vor- und Ausstellungen ein; die Eltern unterstützten sie bei der Fertigstellung von nötigen Accessoires, Dekorationen, Requisiten etc.

Die während der Phantasiereise aufgefrischten, mit ihrem Wesen durchaus positiv wirkenden Bilder bringen ausgeprägt die Erwartungen der Schuleingänger zum Ausdruck und konnten im besprochenen Seminar als Ausgangspunkt zur Beantwortung der weiteren Frage dienen: *Was können die Schulen von den Kindergärten lernen?* Dies erfolgte in Form von Brainstorming und wurde demnächst mit den Antwortvorschlägen R.M.Textors verglichen.

¹⁾ Gardner, Howard: *Der ungeschulte Kopf. Wie die Kinder lernen*; 1996, S.14

²⁾ Textor, Martin R.: *Grundschule* 2000, 32 (3) S.54

Ausschlaggebend für die Antwort waren folgende Aspekte der Arbeit im Kindergarten:

- keine Verengung auf den kognitiven Bereich,
- allseitige Förderung- soziale, kognitive, emotionale, kreative, motorische, sprachliche,
- Methodenvielfalt: Exkursionen, freies und angeleitetes Spiel, Rollenspiele, Projekte, Vorlesen, Erzählen, Diskutieren, Basteln, Singen, Feste Feiern, Naturbeobachtung, Malen, Experimente, pädagogische Prinzipien wie etwa Freiräume hinsichtlich der Auswahl von Aktivitäten, Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Kindorientierung

Die Teilnehmer konnten der multimedialen Präsentation, die die Autorin vorbereitet hat, die Vorschläge der Antwort entnehmen und feststellen, dass ihre Antworten mit denen von M.R. Textor im großen Maße übereinstimmen.

- „Die große Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung erkennen und akzeptieren, mit den Eltern eine „Erziehungspartnerschaft“ eingehen und die Familienerziehung durch Maßnahmen der Elternarbeit positiv beeinflussen.“
- Sich im Erziehungsalltag intensiver mit der Gruppendynamik befassen, so dass Schüler/innen nicht ausgegrenzt werden- alle sollten sich im Klassenverband wohl fühlen.
- Die Lehrer/innen sollten die Schüler/innen als einzigartige Individuen wahrnehmen und wertschätzen, ihre Persönlichkeitsstruktur und Lebensgeschichte beachten,

ihre Würde respektieren sowie alle ihre Entwicklungsbereiche berücksichtigen und fördern.

- Mehr Zeit für Projekte, Neigungskurse (ohne Noten), Medienarbeit, spielerische Aktivitäten, Erlebnispädagogik, (Klassen- und Schulfeste), Sport, Theater, Exkursionen, Kontakte zu Menschen außerhalb der Schule lassen.
- Die Schüler mitbestimmen lassen, was in der Schule gemacht wird.
- Durch mehr Kleingruppen- und Einzelarbeit Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Konfliktlösungsfähigkeit, eigenaktives Lernen und Selbstverantwortung fördern- wichtige Schlüsselqualifikationen für das nächste Jahrtausend.

Nach dem theoretischen Teil des Workshops wurden allerlei Übungsbeispiele erprobt. Es wurde nämlich ein Unterrichtsszenario *Bevor wir einen Mann für unsere Prinzessin suchen* praktisch eingesetzt. (Das Szenario, mit Zusatzmaterial versehen, ist auf der Homepage des Verlags WSZ PWN zu finden) Das Thema des Unterrichts basiert auf einem Theaterstück, das an der 2. Klasse der Grundschule ausgestellt, vorhin aber kindgemäß semantisiert werden soll.

Die Seminarteilnehmer, darunter unser Ehrengast, Herr Professor Ernst Apeltauer aus der Universität Flensburg, versetzten sich überraschend einfühlsam in die Schülerrolle.

Die Autorin des Workshops möchte sich hiermit der Hoffnung hingeben, dass sowohl der theoretische als auch der praktische Teil für die Schulpraxis aller Anwesenden relevant waren.



MAŁGORZATA BIELICKA

DOZENTIN AM FREMDSPRACHENLEHRERKOLLEG DER ADAM-MICKIEWICZ-UNIVERSITÄT POZNAŃ
SCHWERPUNKT: AFFEKTIVITÄT, AUTONOMES LERNEN IM FU

Psychologische und linguistische Grundlagen des Lernens im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe – ausgewählte Aspekte

Im folgenden Beitrag, der die wichtigsten Thesen des von mir während der Tagung des PDVs durchgeführten Workshops schildert, beabsichtige ich das Augenmerk auf ein paar psychologische und linguistische Erkenntnisse zu richten, die dem Fremdsprachenlernen zugrunde liegen. Ausgegangen wird von dem Prinzip der Ganzheitlichkeit und Selbstorganisation der Lernprozesse im FU. Demnächst wird der Primarunterricht als Raum gezeigt, in dem Schüler die Fremdsprache für sich erschließen können.

Die erste Annahme, die wir uns vor Augen führen müssen, ist die Tatsache, dass das Fremdsprachenlernen ein Prozess ist, der gleichzeitig auf der biologischen, psychischen und der sozialen Dimension verläuft (Bleyhl 2000:9). Diese Vielschichtigkeit des Fremdsprachenlernens wird noch um die Definition der Sprache erschwert. Versteht man sie als ein System von Zeichen, so setzt man im FU ganz andere Akzente (Form ist wichtig), als im Fall, wenn sie als Aspekt des menschlichen Handelns definiert wird. Es reicht also nicht aus, dass der Fremdsprachenlehrer nur die

Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts kennt. Er sollte auch das Wissen im Bereich von vielen Teildisziplinen, die die glottodidaktischen Prozesse beeinflussen, besitzen.

Linguistische Sicht

Dimensionen und Hierarchie der Sprache
Die Sprache kann man in Bezug auf drei Dimensionen betrachten:

1. Form
2. Inhalt (Semantik)
3. Gebrauch in der Welt (Pragmatik).

Im Rahmen der Sprachform erkennt man dagegen folgende Hierarchie.

Sprache	Satz
Literatur	Wendung
Gattung	Wort
Text	Silbe/Morphem
Kapitel	Laut/Phonem
Abschnitt	

In dem Moment, in dem sich jemand sprachlich äußert, ist er gleichzeitig (!) faktisch auf nahezu allen Hierarchieebenen der Sprache und in allen Dimensionen aktiv (Bleyhl 2000:10).

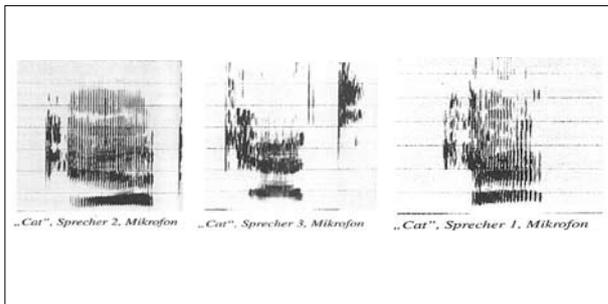
Wie sieht aber die Situation im Klassenraum aus? Von den drei Dimensionen der Sprache: *Form, Inhalt, Gebrauch in der Welt* werden im FU am häufigsten die ersten zwei betont, der *Gebrauch in der Welt* wird dagegen zweitrangig betrachtet. Der Grund dafür ist die zu oft vernachlässigte Kontextualisierung der Sprache. Die mangelnde Einbettung der Fremdsprache in den Kontext erlaubt dem Schüler nicht, selbständig Bedeutungen auszuhandeln und viele Nuancen der Fremdsprache zu erkennen. *Es ist schwül hier* kann nicht nur den Tatsachenbestand bedeuten, dass die Luft im Klassenraum schlecht ist, sondern die Bitte das Fenster aufzumachen. Ein auf den ersten Blick einfacher Satz, der im Primarlehrwerk *Tamburin 1* schon im zweiten Kapitel eingeführt wird: *Was macht ihr denn da?* kann eine Frage oder einen Vorwurf bedeuten. Wenn die Primarschüler die oben zitierte Äußerung nicht in einer natürlichen Situation mit Anwendung aller prosodischen Mittel (Intonation, Lautstärke, Betonung) hören, können sie sie mißverstehen.

Solche subtilen Bedeutungen der sprachlichen Einheiten kann man nur lernen, wenn man sie in möglichst natürlichem Kontext präsentiert bekommt. In dem traditionellen Fremdsprachenunterricht dagegen, in dem der Lernstoff „häppchenweise“ dargeboten und geübt wird, bringt man die Schüler zu oft um die Möglichkeit, die Sprache als eine multidimensionale, komplexe Erscheinung kennenzulernen. Auch der Primarunterricht ist von dieser Aufgabe nicht befreit. Je früher die Schüler anfangen, die Sprache als ein zu entdeckendes Land zu betrachten, desto früher eignen sie sich das Sprachwissen und das Sprachkönnen an.

Mehrdeutigkeit der Sprache

Sprache ist kein System, in welchem die Zuordnung des Sprachsymbols zu Bedeutung vollkommen 1:1 ist. Diese Spezifik kann man wiederum auf vielen sprachlichen Schichten veranschaulichen.

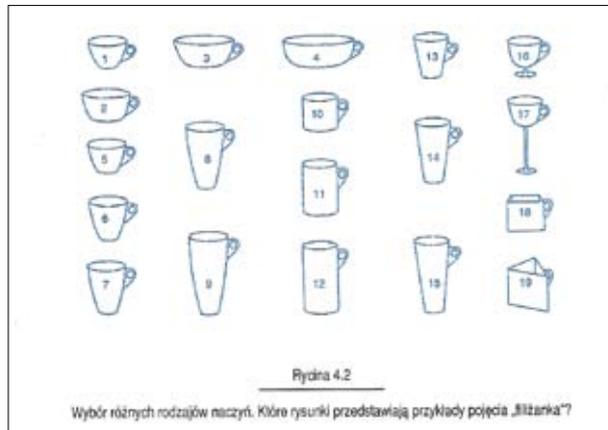
- a) Obwohl man verschiedene Wortrealisierungen als die Realisierungen desselben Wortes erkennen kann, zeigen die Lautmessgeräte oft gravierende Unterschiede bei der Registrierung desselben Wortes.



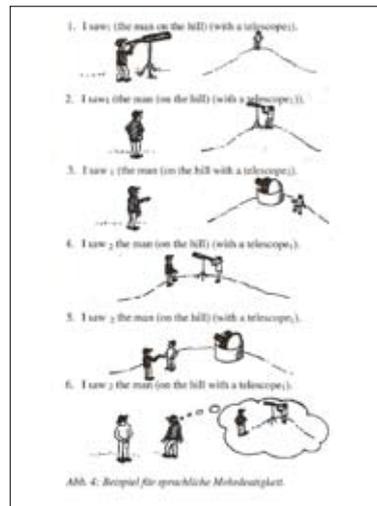
- b) Die einzelnen schriftlichen Symbole können auch ganz verschiedene Bedeutungen haben, wie im Beispiel unten.

Olympiade / 9.25 - 10.10

- c) Viele Gegebenheiten aus unserer Umwelt lassen sich nur schwer kategorisieren. Welches von diesen Trinkgefäßen kann man eindeutig dem Sprachsymbol „Tasse“ zuordnen (Mietzel 2007: 279)?



- d) Mehrdeutigkeit eines Satzes erkennt man dagegen an folgendem Beispiel (Bleyhl 2000:13). Bilder unten illustrieren den folgenden Satz: *Ich sah den Mann auf dem Hügel mit einem Fernrohr.*



All die oben angeführten Ausführungen sollten veranschaulichen, dass die Sprache nicht eindeutig „scharf“ („fuzzy“) ist. Wie kommt es also dazu, dass die Gesprächspartner keine Probleme mit dem Verständnis der sprachlichen Einheiten haben?

Psychologische Sicht

Bottom-up und Top-down-Prozesse

Bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen spielen bottom-up- (aufsteigende) und top-down (absteigende) Prozesse eine große Rolle. Bei der Identifikation eines Objekts (z.B.: eines Gegenstandes, einer Person oder einer Textpassage in einem Buch) müssen wir das Wahrgenommene mit dem in unserem Gemüt gespeicherten Wissen in Übereinstimmung bringen. Die bottom-up-Verarbeitung ist also

in der empirischen Realität (Kontext, Text) verankert und beschäftigt sich mit Informationsbestandteilen und der Transformation konkreter, physikalischer Reizmerkmale in abstrakte Repräsentationen. Die Top-down-Verarbeitung beteiligt unsere Erfahrungen, unser Wissen, unsere Motive und den kulturellen Hintergrund bei der Wahrnehmung der Welt (Gerrig; Zimbardo 2008: 152). Mit einfachen Worten gesagt: was man bereits weiß, beeinflusst somit, was man wahrnimmt. Was man sieht, nimmt man immer vor dem Hintergrund der schon von uns gesammelten Erfahrungen wahr (Bleyhl 2000).

Die Bedeutung des Vorwissens für die Verstehensprozesse kann man an der in psychologischer Literatur oft zitierten Textpassage anschaulich machen. Wenn man versucht, den Text unten zu lesen, fühlt man sich verwirrt.

Der Vorgang ist eigentlich ganz einfach. Man bildet zunächst aus sämtlichen Stücken mehrere Haufen. Selbstverständlich kann auch schon ein Stapel hinreichen; das hängt ganz davon ab, wie viel zu tun ist. Wenn man selbst keine geeigneten Geräte im Hause hat, ist der nächste Schritt, dort hinzugehen, wo sich solche finden. Ansonsten kann man sich sofort an die Arbeit machen. Es ist wichtig, dass man den Gang nicht überfrachtet. Das heißt es ist besser, eher zu wenig als zu viele Stücke auf einmal zusammenzupacken” (Bransford & Johnson 1972 nach Mietzel 2007;232)

Erfährt man aber, dass der Text vom Wäschewaschen handelt, wird er sofort besser und schneller verarbeitet. Auf den Primarunterricht übertragen bedeutet das Ausgeführte, dass zwei Prozesse beim Verarbeiten von Informationen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielen:

- das Aktivieren individuellen Vorwissens, individueller Erfahrung des Kindes in Bezug auf die **Sprachlernprozesse**¹⁾,
- selbständige Entnahme der Informationen der möglichst authentischen, realen und an intensivem Sprachinput reichen Lernumgebung

Konstruktivistische Sicht

Die konstruktivistische Lerntheorie betont die subjektive Konstruktion von Wissen und Ideen in einem interaktiven, dynamischen Lernprozess. Lernen wird von Konstruktivisten als ein explorativer, autonomer Prozess bezeichnet, den der Lernende im Spannungsfeld von Hypothesen bilden und Hypothesentesten gestaltet (Wolff 1999). Wenn wir also den Schülern erlauben durch intensiven Kontext Sprachhypothesen zu bilden und sie in weiterem Prozess zu bestätigen oder abzulehnen, aktivieren wir die Sprachlernprozesse.

Wie kann man diese theoretischen Erwägungen in die Praxis umsetzen? Indem man den Schülern (auch den Schülern im Primarunterricht) das möglichst natürliche kommunikative Umfeld schafft und sie öfter selbst Bedeutungen und Strukturen aushandeln lässt. Das folgende Unterkapitel könnte vielleicht eine kleine Unterstützung für die Lehrer sein.

KGS - die an das Kind gerichtete Sprache (Motherese)

Die Erstspracherwerbsforschung hat die Sprache untersucht, die die Eltern im Kontakt mit den Kindern zwischen ein und drei Jahren benutzen. Diese Sprache weist folgende Merkmale auf (Szagun 2006:174):

Charakteristika der an kleine Kinder gerichteten Sprache von Erwachsenen (KGS)

Merkmale der Prosodie:

- langsamere Sprechgeschwindigkeit
- klarere Segmentation von Wörtern und Silben
- Sprechen in höherer Tonlage
- breiter und stärker variierender Frequenzbereich

Inhaltliche Merkmale

- viele Inhaltswortern (Nomen, Verben)
- inhaltliche Wiederholungen
- geringer Abstraktionsgrad der Nomen
- Bezug auf die Gegenwart

Merkmale der grammatischen Form

- geringe uerungslange, auch Einwortuerungen
- weniger komplexe grammatische Strukturen:
 - weniger Hilfsverben
 - weniger Adverbien
 - weniger Konjunktionen
- einfache Sätze, weniger Satzgefüge
- viele Fragen
- viele Aufforderungen
- Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen

Die meisten von diesen Merkmalen wirken förderlich auf die Sprachentwicklung, Imperative und wörtliche Wiederholungen sind dagegen nicht sprachfordernd. Das kann damit zusammenhängen, dass die oben angefuhrten Formen den **direktiven** Redestil der Bezugsperson (meistens der Mutter) widerspiegeln, der das Sprachkonnen nicht unterstützt. Es wirkt sich dagegen positiv auf die Sprachentwicklung aus, wenn der Erwachsene dem Thema des Kindes folgt und den akzeptierenden Gesprachsstil pflegt, der sich auf Objekte und Sachverhalte fokussiert (elaborativer Stil).

Man hat bemerkt, dass der Code KGS nicht nur im Umgang mit kleinen Kindern benutzt wird, sondern auch mit Haustieren, Pflanzen, unbelebten Objekten, kranken Menschen und Ausländern, von denen wir meinen oder wissen, dass sie unsere Sprache nur ungenugend verstehen (Szagun 2006).

Meiner Meinung nach könnte die KGS – abgesehen von oben kurz charakterisierten negativen Merkmalen - eine gute Unterrichtssprache für den Primarunterricht sein. So könnte der Lehrer, der diesen Code in seinen Unterricht auf der Primarstufe (vielleicht auch auf den höheren Stufen) integriert, eine gute Sprachinputquelle sein. Auf diese Weise könnten die Hypothesenbildung- und Hypothesenuberprufprozesse aktiviert und die Fremdsprache in ihrer Komplexität wahrgenommen werden. Isolierte „Sprachhappchen“ (z.B.: der Dialog, der dem Schüler als Lesetext angeboten wird) können sich eher als kontraproduktiv erweisen, da sie einfach zu wenig Informationen aus verschiedenen Ebenen und Hierarchien der Sprache vermitteln.

Aus dem Vorstehenden leitet sich der Schluss ab, dass wir den Sprachlernprozessen der kleinen Schüler entgegenkommen, indem wir viel Sprachinput anbieten und damit individuelle Spekulationen über die Struktur, Semantik und Gebrauch in der Welt der Sprache hervorrufen. Dabei hilft uns besonders die konsequente Anwendung des Deutschen als Kommunikationssprache.

Bibliografie:

- Bleyhl, W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*, Hannover: Schroedel Verlag
- Gerrig, R., Zimbardo, P. (2008): *Psychologie*, München: Pearson Studium
- Mietzel, G. (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*, Göttingen-Bern-Wien: Hogrefe Verlag
- Szagun, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Wolff, D. (1999): *Instruktivismus vs. Konstruktivismus-Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*, in: ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt, 20.10.05

¹⁾ Das Kind verfügt schon über eine Reihe Sprachlernstrategien, die es beim Erwerb der Muttersprache erarbeitet hat

GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS

ADIUNKT AN DER HOCHSCHULE FÜR FREMDSPRACHEN IN CZĘSTOCHOWA. SCHWERPUNKT: GLOTTODIDAKTIK UND TRANSLATORIK. TEACHER TRAINERIN UND DELFORT-KOORDINATORIN. AUTORIN ZAHLREICHER PUBLIKATIONEN AUS DEM BEREICH DIDAKTIK/METHODIK



Zur Förderung der Legastheniker in der Klasse

An der Entstehung einer Legasthenie ist niemand schuld, aber beim Umgang mit Legasthenie trägt jeder eine wichtige Verantwortung.

Dipl. Psych. Dr. Edith Klasen

Einleitung

Ein kommunikativ gestalteter Fremdsprachenunterricht, in dem die individuellen Bedürfnisse der Legastheniker nicht berücksichtigt werden, kann zu großen Schwierigkeiten führen. Die schulischen Bedingungen für den Fremdspracherwerb für Schüler mit Defiziten und Störungen können durch wenig aufwändige Maßnahmen im Unterricht und Ratschläge für die Hausarbeit erheblich verbessert werden. Im Folgenden werden einige Überlegungen zum Umgang mit Legasthenikern präsentiert. Es werden weiterhin umsetzbare Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht gemacht und Tipps gegeben, wie man Schüler mit Legasthenie fördern kann.

Während der XIII. Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbandes in Częstochowa wurde zu dem Thema ein Workshop durchgeführt.

Legasthenie-Definitionen

Das Problem der Lese-Rechtschreibschwäche (LRS, Legasthenie) ist nicht neu. In den Klassen gab es immer Schüler, die Fehler machten oder kaum lesen konnten. Sie wurden aber nicht oder zu spät erkannt und gefördert. Dazu gibt es eine umfangreiche Literatur, die ständig durch empirische Untersuchungen erweitert wird. Was verstehen wir unter Legasthenie?

Legasthenie (LRS) bezeichnet eine Störung im Erlernen der Schriftsprache, die nicht durch eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklungs-, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden kann.

(Sellin 2008, 34)

Legasthenie (LRS) bezeichnet eine umschriebene Störung beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, die weder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung noch auf unzulänglichen Unterricht zurückgeführt werden kann.

(Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie)

Einige Merkmale der Legasthenie

Man unterscheidet drei Legasthenietypen: den seh-räumlichen, hör-sprachlichen und integrativen Legasthenietyp.

Die legasthenen Kinder charakterisiert noch im Vorschulalter Disharmonie in der Großmotorik, Probleme in der Kleinmotorik, schwache räumliche Orientierung. Die Kinder mögen nicht malen, mit Legosteinen spielen, Figuren legen. Sie lesen und schreiben langsam, deformieren die Wörter, haben Probleme mit der Konzentration. Sie können ähnliche Buchstaben und Ziffern nicht unterscheiden, da machen sie Fehler bei *b-d-q, p-g, n-u, w-m, t, l, i, 9-6* u.a., übersehen die Interpunktions- und diakritische Zeichen.

In von ihnen (ab)geschriebenen Wörtern fehlt es an Vokalen, Konsonanten, Silben, Umlauten. Große Buchstaben werden klein und kleine groß geschrieben: *ndln* statt *Nudeln*, *Mann* statt *man*.

Sie haben Probleme mit dem phonematischen Gehör, wodurch sie die neuen Wörter weder wiederholen noch mer-

ken können. Sie sprechen undeutlich, lesen langsam und fehlerhaft, lassen Silben oder Zeilen aus, verdrehen oder fügen Buchstaben oder Laute hinzu. Es kann passieren, dass sie ein Wort auf verschiedene Arten falsch schreiben.

Viele Schüler mit Legasthenie können nach der 1. Klasse weder lesen noch schreiben. Sie verstehen nicht den Sinn des Wortes, des Satzes, des Textes. Ihre Diktate sind übersät mit Fehlern.

Die Legastheniker können ihre Seite im Heft nicht planen, ihr Lernen organisieren, selbstständig arbeiten. Ihr Malen oder Schreiben ist nie zu Ende, ihre Bewegungen nicht präzise, ihre Handschrift unleserlich. Manche Kinder sind allgemein vergesslich, brauchen vielfältige Erklärungen, finden es schwer, Notizen zu machen.

Dazu kommen Persönlichkeitsprobleme: Angst vor der Schule, Minderwertigkeitsgefühl, depressive und resignative Dauerverstimmungen, Aggression.

Andererseits haben die Kinder viele spezifische Interessen und Begabungen, die sie gerne entwickeln würden, wenn sie rechtzeitig erkannt werden könnten.

Sie lernen viel mehr als ihre Mitschüler, werden aber als faul abgestempelt. Lernschwierigkeiten und besondere Begabungen treten parallel auf.

Lehrer, Therapeuten und Eltern sollten darüber informiert sein, welche Schwierigkeiten sich den Kindern mit Legasthenie beim Erwerb einer Fremdsprache stellen und wie sie sie geschickt fördern können.

Förderung der Legastheniker

Beim gesteuerten Fremdspracherwerb sollten die Schüler beim Fremdsprachenfrühbeginn und beim Anfangsunterricht in den weiterführenden Schulen ihren persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend arbeiten dürfen. *„Ein gedrängter Zeitplan mit schneller Aufeinanderfolge neuer Informationen, die untereinander vernetzt sind, birgt die Gefahr, dass nicht genügend Zeit zugestanden wird, zu üben sowie zu automatisieren“* (Sellin, 2008: 40).

Es ist auch wichtig, dass der Fremdsprachenunterricht nicht mit Stress verbunden ist, da das Empfinden von Stress das Lernen behindert und sich negativ auf die Einstellung zum Fremdsprachen im Allgemeinen auswirkt.

Eltern und Lehrer sollten ein gut fundiertes Problemverständnis haben, statt die Kinder als „faul, dumm oder uninteressiert“ einzuordnen. *Gut informierte* Lehrer können Kollegen, Eltern, Mitschüler, Betroffene richtig beraten und Enttäuschungen und Hilfslosigkeit vorbeugen.

Legastheniker sind hinsichtlich ihres Schulerfolgs von der Unterrichtsgestaltung und dem Lehrer stark abhängig. Sie brauchen externe Motivierung zum Lernen durch Preis, Lob, Anerkennung. Da sie in der Regel zurückgezogen sind, sollen sie zu Rückfragen ermutigt werden.

Ihre Probleme mit dem Vokabellernen können durch individuelles Programm minimiert werden. Beim Bearbeiten von Vokabeln soll eine möglichst große Vernetzung der Wörter mit den bereits bekannten und Einbeziehung aller Sinne angestrebt werden. Bilder, Skizzen, kleine Zeichnungen, Synonyme, Antonyme, bildhafte Erklärungen, Assoziationen, Ratespiele werden von den Schülern als hilfreich empfunden. Gute Übungen, die für die Zahl der Buchstaben im Wort sensibilisieren, wären: Lückentexte, Gitter, Pyramiden, Spiralen,

Skalen, Kreuzworträtsel, Tabellen, Symbole, Diagramme. Da die Kinder im Unterricht viel Bewegung brauchen, kann man durch abzählen, klatschen, reimen, singen, knipsen, stapfen, hüpfen u.a. den Rhythmus, die Melodie, die Silbenzahl bewusstmachen, so dass sie die Wörter besser aussprechen, schreiben, speichern.

„Fünf gut im Gedächtnis verankerte Wörter sind mehr wert als zehn oberflächlich erworbene“ (Sellin, 2008: 140f.).

Mehr Zeit für Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, genaue Artikulation, präzise Erklärungen, ausreichende Übungen und häufige Wiederholungen sind einige Merkmale der Arbeit mit Legasthenikern. Spielerisches Lernen, schülerfreundliche Raumgestaltung, Vorrang der mündlichen Leistungen, geeignete Arbeitsstrategien, Konzentrationstraining sind weitere Beispiele, wie man die Legastheniker unterstützen kann.

Korrektur und Benotung

Die Fehler der Legastheniker sollen anders als andere gekennzeichnet werden. Man soll auf roten Stift verzichten und andere Farbe wählen. Die typischen Fehler der Legastheniker soll man anstreichen und daneben richtig schreiben. Das falsche Bild des Wortes soll sich nicht in das Gedächtnis prägen.

Von den älteren Schülern soll der Lehrer die Fehlerkorrektur verlangen und die dort aufgetauchten Fehler strenger benoten. Günstig für die Schüler wäre ein Fehlerinventar oder Lernkarteien mit schwierigen Wörtern zu führen.

Die Regel „Weniger ist mehr“ sagt, dass man nicht alle Fehler ankreuzen und beurteilen soll. Der Schüler kann die Vielfalt seiner Fehler nicht auf einmal erkennen, und die Reduktion kann ihn vielleicht zur Anstrengung besser motivieren.

Schriftliche und mündliche Leistungen empfiehlt es sich 1:1 zu gewichten und vor allem Inhalt und nicht die Form zu benoten. In der verbalen Beurteilung könnte man die Stärken und Schwächen der Schüler beschreiben und Hinweise formulieren, wie sie daran arbeiten sollen.

Statt permanenter Kontrolle und Abfragen an der Tafel kann man dem Schüler die Wahl geben, wie er korrigiert und beurteilt werden will. Das wäre ein Schritt zur Schülerautonomie, die die Betroffenen viel Zufriedenheit und Glauben an sich selbst bringen kann.

Schlusswort

Kinder mit Legasthenie müssen frühzeitig erkannt werden, denn nur dann kann man die negativen Auswirkungen von Leistungsversagen auf die Persönlichkeitsentwicklung verhindern oder mildern. Bei der Arbeit mit Schülern mit Legasthenie sind Überlegungen der Lehrer, der Eltern und der Psychologen notwendig. Es ist wichtig, dass nur regelmäßige Arbeit in kleinen Schritten den Wissenszuwachs erhöht. Der Förderunterricht für Legastheniker in der Schule oder zu Hause sollte wegen der individuellen Stärken und Schwächen eine ausgewogene Mischung enthalten, die die Vermittlung des deklarativen und prozeduralen Wissens beinhaltet.

Bibliographie:

Bogdanowicz, M. Adryjanek, A. (2005): *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia. Operon.

Bogdanowicz, M. (1995): *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*. Lublin.

Jurek, A. (2004): *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*. In: *Języki Obce w Szkole* Nr 1,2,3,4.

Mańkowska, I. (2005): *Kreowanie rozwoju dziecka*. Gdynia. Operon.

Sellin, K. (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*.

Zander, G. (2002): *Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht*. Verlag an der Ruhr.

www.legasthenie.de

www.lernfoerderung.de

www.dyslexia.at



WALTER DEGEN

REFERENT BILDUNGSKOOPERATION DEUTSCH, GOETHE-INSTITUT WARSCHAU

Das Goethe-Zertifikat A1 „Fit in Deutsch 1“ - Eine Prüfung für junge Deutschlerner auf A1-Niveau

Das Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 setzt Sprachkenntnisse auf der ersten Kompetenzstufe (A1) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen voraus. Zum Erreichen dieser Stufe benötigt man – abhängig von Vorkenntnissen und Lernvoraussetzungen – 80 bis 200 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Für das **Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1** wird ein Alter ab 10 Jahren empfohlen.

Die Prüfung wird weltweit einheitlich durchgeführt und bewertet. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und die mündlichen Leistungen werden am jeweiligen Prüfungszentrum auf Basis einheitlicher Kriterien von zwei Prüfenden bewertet.

Fit in Deutsch 1 besteht aus einer schriftlichen Gruppenprüfung mit den Teilen Hören, Lesen und Schreiben, sowie aus einer mündlichen Prüfung mit je maximal sechs Schülerinnen und Schülern pro Gruppe.

Die Dauer der Prüfung ist in allen Teilen vorgegeben. Der schriftliche Teil dauert insgesamt 60 Minuten; der mündliche Teil 15 Minuten pro Gruppe.

Mit dem Bestehen des Zertifikats zeigt der Prüfling, dass er sich auf ganz einfache Weise auf Deutsch verständigen kannst.

Nach dem Bestehen der Prüfung kann man:

- in alltäglichen Situationen einfache Fragen, Mitteilungen, Nachrichten am Telefon, Informationen aus dem Radio und kurze Gespräche verstehen,
- die wichtigsten Informationen aus schriftlichen Kurzmitteilungen, Anzeigen, Beschreibungen, Briefen und einfachen Zeitungsartikeln entnehmen,
- kurze persönliche Mitteilungen schreiben,
- sich im Gespräch vorstellen und Fragen zu seiner Person beantworten,
- in Gesprächen zu Themen, die einen betreffen, einfache Fragen stellen und beantworten,
- im Alltagsleben gebräuchliche Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren und darauf antworten oder reagieren.

Zu den einzelnen Prüfungsteilen (siehe Handbuch zu „Fit in Deutsch 1“, S.10 ff):

Fit in Deutsch 1 Hören					
Bearbeitungszeit: 20 Minuten					
Subtest	Prüfungsziel	Textsorte/Textstruktur	Aufgabentyp	Items	Punkte
1	selektives Verstehen	Nachrichten vom Anruferbeantworter monologisch	Multiple-Choice	6	6
2	detailliertes Verstehen	Kurzgespräche dialogisch	Richtig/Falsch	6	6

Länge der Texte: insgesamt zwei Minuten

Die Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, sehr kurze und einfache Hörtexte zu verstehen. Subtest 1 besteht aus kurzen Nachrichten, die ein Jugendlicher an einen Freund oder ein Familienmitglied auf einen Anruferbeantworter gesprochen hat. Die Schülerinnen und Schüler sollen die zentralen Aussagen (z.B. Ort, Zeit, Personen) verstehen können. Subtest 2 enthält kurze Dialoge von deutschen Jugendlichen mit jeweils zwei Sprechern. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Dialogs verstehen und wichtige Einzelinformationen entnehmen können. Alle Texte entsprechen dem natürlichen Sprechtempo.

Zu jedem Subtest sind sechs Aufgaben vom Typ *Multiple-Choice* bzw. *Richtig/Falsch* zu lösen. Jedem Aufgabentyp ist ein Beispiel vorgeschaltet.

Fit in Deutsch 1 Lesen					
Bearbeitungszeit: 20 Minuten					
Subtest	Prüfungsziel	Textsorte	Aufgabentyp	Items	Punkte
1	globales und selektives Verstehen	optisch unterstützte Anzeigen	Multiple-Choice	6	6
2	detailliertes Verstehen	kurze Statements mit Fotos	Richtig/Falsch	6	6

Länge der Texte: insgesamt ca. 150 Wörter

Die Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, kurze und einfache Lesetexte zweier verschiedener Textsorten zu Themen aus ihrem eigenen Erfahrungshintergrund zu verstehen. Jeder Subtest beinhaltet mehrere kurze Texte. Subtest 1 enthält kurze, bildunterstützte Anzeigen, deren Zielgruppe Jugendliche sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen zuerst den Text global verstehen und dann selektiv Informationen entnehmen. Subtest 2 enthält kurze Statements, in denen deutsche Jugendliche über sich selbst sprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text detailliert verstehen. Zu jedem Subtest sind sechs Aufgaben vom Typ *Multiple-Choice* bzw. *Richtig/Falsch* zu lösen. Jedem Aufgabentyp ist ein Beispiel vorgeschaltet.

Fit in Deutsch 1 Schreiben			
Bearbeitungszeit: 20 Minuten			
Prüfungsziel	Textsorte	Aufgabentyp	Punkte
Erstellen einer schriftlichen Äußerung als Reaktion auf einen sprachlichen Stimulus	E-Mail, Karte o.Ä.	Vorgabe eines Schreib-anlasses, eines Rahmens und stilistischer Hilfen	6

Länge der Texte: ca. 30 Wörter

Die Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, einen kurzen Text aus einfachen Sätzen zu erstellen. Der Text soll etwa 30 Wörter umfassen. Vorgegeben ist ein sprachlicher Stimulus, z.B. in Form einer Anfrage oder Nachricht, auf den sie reagieren sollen. Der produzierte Text kann eine kurze Nachricht, eine Postkarte oder eine E-Mail sein.

Fit in Deutsch 1 Sprechen				
ca. 15 Minuten, 6 Schüler				
Subtest	Prüfungsziel	Textstruktur	Stimulus	Punkte
1	sich vorstellen	monologisch	Stichworte	2
2	a) zu einem vorgegebenen Thema Fragen stellen b) auf Fragen eines Mitschülers antworten	dialogisch dialogisch	Wortkarten Fragen	2 2
3	a) zu einem vorgegebenen Objekt eine Aufforderung/Bitte formulieren bzw. eine Frage stellen b) der Aufforderung/Bitte eines Mitschülers nachkommen bzw. auf Fragen eines Mitschülers antworten	dialogisch dialogisch	Handlungskarten Aufforderungen, Bitten bzw. Fragen	2 2

Mündliche Prüfungsgruppe:
sechs Schülerinnen/Schüler, zwei Prüferinnen/Prüfer

Der Prüfungsteil Sprechen ist eine Gruppenprüfung mit jeweils maximal sechs Schülerinnen und Schülern und besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie in der Lage sind, sich in einfachen Sätzen vorzustellen. Im zweiten Teil (Subtests 2a/2b) sollen sie als Reaktion auf einen sprachlichen Stimulus (Handlungskarten zu einem ausgewählten Alltagsthema) eine Frage an eine Mitschülerin/einen Mitschüler stellen und ebenso auf die Frage einer Mitschülerin/eines Mitschülers antworten. Im dritten Teil (Subtests 3a/3b) sollen sie als Reaktion auf einen Stimulus (Handlungskarten mit Piktogrammen) Bitten, Aufforderungen oder Fragen formulieren und ebenso auf Bitten, Aufforderungen einer Mitschülerin/eines Mitschülers reagieren bzw. auf eine Frage einer Mitschülerin/eines Mitschülers antworten. Der erste Teil ist monologisch angelegt, während der zweite und dritte Teil partnerorientiert sind und erste Ansätze für dialogisches Sprechen zeigen. Der Prüfungsteil Sprechen gliedert sich in fünf Subtests.

Die Prüfung **Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1** kann an den **Goethe-Instituten in Warschau und Krakau** abgelegt werden. **Auf Anfrage besteht auch die Möglichkeit, die Prüfung direkt an Schulen durchzuführen (Die Mindestteilnehmerzahl hängt u.a. von der Anreisedauer der Prüfer ab.)**

Kontakt Goethe-Institut Warschau: egzamin@warschau.goethe.org

Übungsmaterialien zum Kennenlernen der Prüfung finden Sie unter <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ft1/mat/deindex.htm>

Weitere Informationen zu den Prüfungsinhalten und weiteren Prüfungsanbietern in Polen unter:

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ft1/deindex.htm> (Prüfungsinhalte)

<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/net/prz/plindex.htm> (Prüfungszentren in Polen)



EDYTA SZACIŁŁO

WSPÓŁWŁAŚCICIELKA I DYREKTOR ZARZĄDZAJĄCY FIRMY JĘZYKOWEJ ATTENTION, OD LAT ZWIĄZANA Z BRANŻĄ JĘZYKOWĄ, MARKETINGIEM I JAKOŚCIĄ. AUTORKA ARTYKUŁÓW W JĘZYKOWYCH NUMERACH „PERSONELU I ZARZĄDZANIA” („Co kto wie, co kto umie – AUDYT LINGWISTYCZNY JAKO PODSTAWA PLANOWANIA SZKOLEŃ JĘZYKOWYCH W FIRMIE”, „SZKOLENIA SKAZANE NA SUKCES – FORMUŁA PROJEKTU SPOSOBEM NA ZWIĘKSZENIE EFEKTYWNOŚCI SZKOLEŃ JĘZYKOWYCH”, „(NIE) ZAWSZE FILOLOG - JAK ZNALEŹĆ DOBREGO LEKTORA”).
TWÓRCZYNI I REDAKTOR NACZELNA PORTALU WWW.SZUKAJ-LEKTORA.PL.

Czy zawsze drugi?

Drugi język – bardzo często w rozmowach z germanistami słyszę poczucie niższej wartości, wręcz kompleks, gdy wypowiadają te słowa. Ale czy naprawdę tak jest? Czy język niemiecki jest zawsze drugi? Może warto sprawdzić jak rzeczywiście wygląda sytuacja języka niemieckiego w porównaniu z pozostałymi językami z „pierwszej szóstki”...

Statystyki zostały przygotowane na podstawie danych z portalu www.szukaj-lektora.pl. Podstawą do rozważań na temat miejsca języka niemieckiego na rynku języków obcych były z formularzy rejestracyjnych oraz potrzeb rekrutacyjnych szkół językowych wyrażone przez ogłoszenia rekrutacyjne i wyszukiwania interesujących CV.

Potrzeby rynku i... dlaczego angielski? Czyli: czym się różni wróbelek?

Przy przeglądaniu danych z rynku języków obcych nieodmiennie nasuwa mi się abstrakcyjny dowcip: „Czym się różni wróbelek? Tym, że ma jedną nóżkę bardziej.”

I właśnie język angielski ma wszystko „bardziej”.

Pod względem potrzeb językowych rynku (na podstawie deklaracji szkół zarejestrowanych w portalu dotyczących uczonych języków od września 2008 do sierpnia 2009):

- **Język angielski – 96%**
- **Język niemiecki – 23 %**
- **Język hiszpański – 15%**
- **Język francuski – 14%**
- **Język włoski – 9%**
- **Język rosyjski – 8%**

A według liczby ogłoszeń rekrutacyjnych:

- **Język angielski – 60%**
- **Język hiszpański – 10%**
- **Język włoski – 9%**
- **Język francuski – 8%**
- **Język niemiecki – 7%**
- **Język rosyjski – 5%**

Wygląda na to, że nikt nie wygra z dominacją języka angielskiego na rynku języków obcych. Decydują o tym uwarunkowania środowiskowe, kulturowe, finansowe... W świadomości społecznej język angielski wszystko ma „bardziej”: to pierwszy język kojarzący się z dobrze płatną pracą, międzynarodowym biznesem, dobrą przyszłością dla dzieci i... luksusem Carringtonów. Angielski jest wszechobecny w naszym życiu i dobrze się wszystkim kojarzy – światowe życie, podróże, postęp technologiczny (informatyka, media...), ulubione filmy, przeboje w radiu. Otacza nas zewsząd – radio, telewizja, nazwy firm na billboardach...

Statystyki podaży, czyli – kto szuka pracy?... I znowu wróblek.

Potrzeby rynku już znamy. A jak wygląda odpowiedź? Popatrzmy ilu lektorów jakiego języka szuka pracy:

Odpowiedź rynku

- Język angielski – 60%
- Język niemiecki – 19%
- Język francuski – 6%
- Język rosyjski – 6%
- Język włoski – 3%
- Język hiszpański – 2%

Zgodnie z potrzebami rynku i przewidywaniami – znowu angielski na pierwszym miejscu. A na drugim – germaniści. Należy jednak zwrócić uwagę, że lektor, który szuka pracy niekoniecznie jest bezrobotny - najczęściej poszukiwane są możliwości uzupełnienia już dość wypełnionego grafiku...

Kto chce uczyć języków obcych – przegląd wybranych kategorii

Po badaniach ilościowych – czas na jakościowe. Do porównania wybrano 5 kategorii:

- Chęć prowadzenia zajęć na poziomie zaawansowanym
- Chęć pracy z dziećmi
- Wyższe wykształcenie zawodowe – co najmniej mgr
- Wyższe wykształcenie zawodowe – co najmniej licencjat
- Minimum 5 lat doświadczenia w pracy lektora/nauczyciela

Zestawienie wybranych kategorii – kto pierwszy, kto drugi...

Chęć prowadzenia zajęć na poziomie zaawansowanym:

angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	hiszpański	włoski	pozycja niemieckiego
74%	76%	76%	73%	64%	76%	1

Chęć pracy z dziećmi ☺:

angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	hiszpański	włoski	pozycja niemieckiego
70%	77%	79%	78%	63%	59%	3

Wyższe wykształcenie zawodowe – co najmniej magister:

angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	hiszpański	włoski	pozycja niemieckiego
48%	66%	53%	75%	42%	50%	2

Wyższe wykształcenie zawodowe – co najmniej licencjat:

angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	hiszpański	włoski	pozycja niemieckiego
83%	86%	79%	80%	63%	77%	1

Minimum 5 lat doświadczenia w pracy lektora/nauczyciela:

angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	hiszpański	włoski	pozycja niemieckiego
71%	75%	67%	67%	59%	62%	1

Język pierwszy, języki drugie...

Obecne potrzeby rynku bardzo jasno wskazują na podział:

- Jeden język „pierwszy”
- Kilka języków „drugich”

Okazuje się jednak, że obecni na rynku nauczyciele i lektorzy języka niemieckiego statystycznie są najbardziej doświadczeni i najlepiej wykształceni spośród badanej grupy. Zadeklarowana możliwość prowadzenia zajęć z uczniami na poziomie zaawansowanym wskazuje także na statystycznie wysoki poziom kompetencji językowych nauczycieli.

Zastanawiający jest fakt, że wiele szkół językowych prowadzi zajęcia z języka niemieckiego (2 miejsce w statystykach), a liczba ogłoszeń poszukujących lektorów języka niemieckiego jest na tyle mała, że zapewnia tylko 5 miejsce wśród badanej grupy. Powodem może być jakość i rzetelność germanistów szukających pracy – szkoły nie muszą szukać często, bo przyjęci do pracy nauczyciele spełniają ich wymagania i wiążą się ze szkołą na długo.

W przypadku języka niemieckiego – problem świadomości „bycia językiem drugim” – bardzo łatwo przekuć w sukces: statystyki pokazują, że wśród języków „drugich” – język niemiecki jest zdecydowanie PIERWSZY!

JOLANTA GANCARZ

DIPLOMLEHRERIN MIT 10-JÄHRIGER ERFAHRUNG AM KOMPLEX DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN IN IŁAWA NAMENS STEFAN ŻEROMSKI, MITGLIED DER PDLV-SEKTION IN OLSZTYN.

Deutsch lernen mit Online-Materialien

Im Angebot des Tagungsprogramm von Czestochowa habe ich ein Workshop gefunden, das mein besonderes Interesse geweckt hat, nämlich „Deutsch lernen mit *Online-Materialien*“ von Piotr Garczynski.

Seit zwei Jahren arbeite ich mit der interaktiven Tafel von Smartboard. In meiner Sprachschule muss ich die regelmäßig einsetzen und ständig das Unterrichtsangebot erweitern. Inzwischen wurde die Tafel zu meinem Lieblingswerkzeug im Deutschunterricht, ohne das ich mir meine Arbeit kaum vorstellen würde. Bei meinen Gymnasialschülern kommt der Computerraum auch nicht selten zum Einsatz.

Daher bin ich ständig auf der Suche nach neuen Unterrichtsmaterialien, die man interessant im Unterricht einsetzen kann.

Zwar bietet fast jeder Verlag zu seinen Lehrwerken eine Fülle von Online-Materialien und dazu kommen noch Hinweise auf die Links, wo man stundenlang stöbern kann, aber in der riesigen virtuellen Welt des Internets findet man dies und jenes, was uns noch positiv überraschen kann und wo wir neue Anregungen für Unterrichtsgestaltung und Planung finden.

Das habe ich mir von diesem Workshop erhofft und ich wurde nicht enttäuscht.

Leider waren die Wetterbedingungen an dem schönen Sommertag für unsere Workshop-Teilnehmer nicht so günstig. Die effektive Arbeit im überhitzten Computerraum auch bei offenen Fenstern war kaum möglich. Doch der Seminar-Experte Herr Garczynski hat seine Aufgabe gut gemeistert.

Im Workshop präsentiert wurde eine Reihe von Webseiten, angefangen bei www.twitter.com. *Twitter* ist neulich sehr populär geworden, über *Twitter* werden auf die schnelle Nachrichten und Links übermittelt, so dass man viel Neues entdecken kann. Also eine Fundgrube mit brandaktuellen und brisanten Themen.

Ein interessanter Vorschlag für den interaktiven Deutschunterricht ist www.cobocards.com. Dort kann man die sog. Lernkarten erstellen, um selbst die Vokabeln zu lernen. Die Schüler können sich zu einer Arbeitsgruppe zusammenschließen, wo sie den Wortschatz wiederholen oder sich sogar gegenseitig abfragen. *Cobocards* ist optimales Medium für Projektarbeit unter den Schülern, außerhalb der Schule.

Umselbstoriginelles Unterrichtsmaterial zusammenzustellen eignet sich *Flickr* (<http://www.flickr.com>). Damit kann

man Bildmaterial bearbeiten, es mit eigenen Texten, Notizen versehen und nachher wird es sogar auf der Webseite veröffentlicht. Bei <http://voicethread.com> ähnlich wie bei *Flickr* können zu den Bildern sogar Audikommentare beigefügt werden.

Mein persönlicher „Favorit“ war <http://www.yummy.pl>

Durch die Zusammenstellung der Farben oder Bilder motive fühlen sich nicht nur unsere jüngsten Schüler im Grundschulalter angesprochen. Wir Erwachsene hatten viel Spaß dabei einige Spiele von der Webseite auszuprobieren. Für diejenigen, die die oben genannten Adressen noch unbekannt sind, empfehle ich sich dort einzuloggen, um an einer neuen Unterrichtsstunde zu basteln.

Dies ist nur eine kurze Zusammenfassung der uns präsentierten Inhalte. Das Workshop wurde als eine Art Schnupperkurs konzipiert. Die Zeit war einfach zu kurz, um die ganze Palette der Möglichkeiten selbst auszuprobieren oder sie mindestens genau anzuschauen. Die Teilnehmer wurden zum weiteren Seminar bei Goethe-Institut Warschau eingeladen. Das angekündigte Workshop „Spielerisch lernen mit dem Internet“ findet schon im Oktober statt (11.-13.10.2009)



RENATA CZAPLIKOWSKA

ABSOLWENTKA WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII ORAZ WYDZIAŁU FILOLOGICZNEGO UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO. LEKTOR JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NKJO W SOSNOWCU. OD ROKU 2002 JAKO EDUKATOR METODYKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO I MULTIPLIKATOR PROWADZI NA ZLECENIE CODN W WARSZAWIE I INSTYTUTU GOETHEGO SZKOLENIA DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W RAMACH PROGRAMU DELFORT, DELFORT/NETCO@CH ORAZ KURS ZDALNEGO NAUCZANIA MULTIMEDIA FÜHRERSCHEIN D.

Multimedialne i internetowe narzędzia wspomaganie procesu dydaktycznego w nauczaniu języka niemieckiego

Rozwój szeroko pojętej technologii komputerowej i internetowej (ICT) powoduje, iż coraz atrakcyjniejsze staje się wykorzystanie multimedialnych narzędzi internetowych również w nauczaniu. ICT może być wykorzystywana w edukacji w różny sposób: jako źródło informacji (i narzędzie do ich poszukiwania), jako pośrednik w komunikacji między uczniami i nauczycielem w procesie nauczania w formie *e-learning* lub *blended learning* oraz jako medium do publikacji treści. ICT umożliwia więc nie tylko docieranie do informacji, ale również ich przechowywanie, przekształcanie i przesyłanie bez ograniczeń przestrzennych i czasowych. Z punktu widzenia planowania dydaktycznego nowoczesne technologie komputerowe i internetowe znajdują swoje zastosowanie jako narzędzie przygotowywania procesu dydaktycznego, jako medium i pomoc dydaktyczna podczas bezpośredniego przeprowadzania zajęć oraz mogą stanowić tematykę zajęć dydaktycznych będąc bodźcem do dyskusji i wymiany zdań.

W planowaniu i przygotowywaniu procesu dydaktycznego pomocne będą tzw. narzędzia autorskie (niem. *Autorenprogramme*) służące do częściowo zautomatyzowanego przygotowywania materiałów dydaktycznych. Programy te nie zawierają konkretnych treści, lecz umożliwiają nauczycielowi samodzielny ich dobór i opracowywanie różnorodnych ćwiczeń (takich jak np. teksty z lukami, ćwiczenia wielokrotnego wyboru, ćwiczenia przyporządkowania czy krzyżówki).

Dostępne jest zarówno oprogramowanie darmowe (np. *Übungsgenerator des Goethe Instituts*¹⁾) jak i programy ko-

mercyjne (*ZARB*²⁾, *Übungsblätter per Mausclick*³⁾). Dzięki specjalistycznym portalom nauczyciele mają w Internecie dostęp do bogatych baz danych skategoryzowanego materiału graficznego opracowanego specjalnie z myślą o nauczycielach języków obcych (np. <https://www.esl-library.com/>, <http://classroomclipart.com/>).

Podczas przeprowadzania zajęć dydaktycznych warto również wykorzystać multimedialne i interaktywne zasoby internetowe, jak portal *Lingoland*⁴⁾. *Lingoland* - to strona europejskiej platformy dla dzieci opracowanej wspólnie przez partnerów z Francji, Hiszpanii, Holandii, Czech i Niemiec. Ideą projektu było stworzenie oferty internetowej skierowanej specjalnie do młodszych jego użytkowników. *Lingoland* daje możliwość poznawania języka obcego poprzez zabawę. Oferta skierowana do dzieci w wieku od 6 do 12 lat stawia sobie jako główne cele: ukazanie sposobu życia mieszkańców różnych krajów Europy i użytkowników różnych języków, wzbudzenie zainteresowania innymi krajami i językami, rozwijanie pozytywnego nastawienia wobec nich, ponadto wspieranie kreatywności dzieci.

Narzędzia ICT i zasoby internetowe posiadają liczne walory edukacyjne i mogą być z powodzeniem wykorzystane w procesie wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego zapewniając uczniom wielozmysłowe poznanie języka, pozwalając tym samym na rozbudzenie u nich motywacji do nauki języka oraz pomagając w nabywaniu odpowiedniej bazy leksykalnej przygotowującej do późniejszego efektywnego komunikowania się w języku niemieckim.

¹⁾ <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm>

²⁾ <http://www.zarb.de/>

³⁾ <http://www.hueber.de>

⁴⁾ www.lingoland.net; <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm>; <http://www.zarb.de/>; <http://www.hueber.de>; www.lingoland.net



Dem polnischen Jura auf der Spur

Der polnische Jura erstreckt sich auf dem Hochland zwischen der Stadt Częstochowa und Kraków. Diese Region besteht aus den abwechslungsreichen Landschaftsformen wie Hügeln, Felsenresten, Höhlen und Schluchten.

Auf diesem Gebiet gibt es die sog. Strecke der Adlerhorste, wo sich bekannte Burgruinen befinden. Diese alten Festungen entstanden im Mittelalter unter der Herrschaft des polnischen Königs Kazimierz Wielki. Sie erlebten ihre Blütezeit im XIV. und XV. Jh. Alle Burgen erlitten große Verluste während der Schwedischen Flut in den Jahren 1655-57. Um jede Burg gibt es mehrere Sagen und Mythos. In den Burgruinen erscheinen in der Nacht

Gespenster von weißen Damen, oder man hört Jammern von getöteten Kindern. Jede Burg war Zeuge von wichtigen historischen Ereignissen, die sie miterlebte. Die Eigentümer wechselten oft und änderten das Antlitz der Burgen ihren Vorstellungen nach.

Ein Teil der Burgen erfüllte die Funktion des Wachturmes an der südlichen Grenze Polens, die anderen schützten diese Grenze vor den Angriffen der Feinde durch den ausgebauten Wehrmauersystem. Zu diesem Zweck waren sie auf den unzugänglichen, steilen Hügeln aus Kalkfelsen und Steinen gebaut.

Aus diesem Grunde machten sie den Eindruck, als ob sie auf den Felsen wie auf Adlerhorsten hingen.

Unsere Gruppe der Deutschlehrer hatte die Gelegenheit, die schönsten von ihnen kennen zu lernen. Zuerst begaben wir uns nach Olsztyn in der Nähe von Częstochowa. Die

se Burg bezauberte uns sowohl mit ihrer noblen Gestalt auf dem steilen Felsenhügel als auch mit der herrlichen Umgebung der historischen Gestalten in Gewänden von der alten Epoche.

An Ort und Stelle erlebten wir auch die wunderschöne Laser- und Feuerwerkschau, die hiesige Feuerwehrleute organisierten. Während des Festmahls fand der Auftritt der regionalen Reggae -Musikgruppe statt, die das Publikum zum Tanz ermunterte. Die gute Laune, Lust auf Tanz und gemeinsame Gespräche verließen uns nicht bis zum Ende der Veranstaltung. Die Organisatoren machten das Resümee der Zusammenkunft und reichten den Vorsitzenden der Abteilungen die Skulpturen der Holzengel ein. Die Holzengel schuf der bekannte regionale Volkskünstler – Herr Wiewiór, der auch Schöpfer des beweglichen Krippenspieles mit Personen aus der Bibel und der regionalen Geschichte war.

Der nächste Tag brachte uns neue Abenteuer mit, auf die wir neugierig waren.

Wir machten eine Busreise, um neue Attraktionen innerhalb von Jura zu entdecken. Dabei hat uns der perfekte Fremdenführer Cezary Gospodarek geholfen. Zuerst fuhren wir nach Kozięgłowy, wo sich am Rande des Weges der größte Strohhut befindet. Er wurde ins Guinnessbuch der Rekorde wegen seiner Größe eingetragen.

Dann begaben wir uns in Richtung des nächsten Adlerhorstes Mirów. Wodurch ist die Burg Mirów bekannt? Diese Burg ist mit dem unterirdischen Übergang mit der Zwillingenburg Bobolice verbunden. Es besteht eine Sage von 2 Brüdern Mir und Bobol die Ritter waren. Sie liebten sich sehr,

Foto: ADAM BUZIK





Foto: Adam Bubzik

gingen gemeinsam auf die Jagd und brachen auf Feldzüge auf. Eines Tages war aber ihre Liebe auf die Probe gestellt. Bobol holte aus dem Feldzug eine schöne, russische Prinzessin, in die sich auch sein Bruder Mir verliebte. Als Bobol seinen Bruder im Verlies mit der Prinzessin traf, ließ er ihn töten und die untreue Geliebte lebendig vermauern. Bobol kam ums Leben wegen des plötzlichen Donnerschlages.

Vom Adlerhorst Mirów gingen wir die rote Wanderroute entlang nach Osten in Richtung der Zwillingenburg-Bobolice. Unterwegs bewunderten wir die schöne Naturlandschaft mit weißen Kalkfelsen, Wiesen, Höhlen, Tälern und Wäldern. An unserer Route begegneten wir auch den „Amateuren der starken Eindrücke“, die vertikale Felsenwände eroberten. Nach einem kurzen Marsch konnten wir den Blick auf die Burg Bobolice werfen. Diese Burg liegt auf dem steilen Felsenhügel und gehörte zum königlichen Wehrmauersystem, der die polnische Grenze von Schlesien versicherte.

Von Bobolice fuhren wir nach Żarki-Leśniów, wo in der schönen Parkanlage Marienkirche mit Paulinenkloster und Leśniówka - ein Bach mit der Quelle des genesenden Wassers zu besuchen ist.

Unsere Gruppe war von der seeligen Atmosphäre dieses Platzes berührt. Jeder von uns besorgte sich eine Flasche, um Wasser von der Bachquelle zu schöpfen. Die Paulinen benutzen es an Ort und Stelle zur Herstellung der Schokoladensorte und der Kekse. Zum Andenken an den Aufenthalt im Tempel brachten wir mit uns gedruckte farbige Bildchen der Muttergottes mit vielen Familienintentionen.

Die letzte Etappe unseres Ausfluges war Złoty Potok in der Gemeinde Janowo. In Złoty Potok wohnte kurze Zeit in den Jahren 1857 der bedeutende romantische Dichter - Zygmunt Krasiński. In der Nähe der Elźbieta Quelle an der grünen Strecke gibt es interessante Felsenformen wie: Brama Twardowskiego, Diabelskie Mosty und die Bärenhöhle. Parkowe ist mit dem alten Wald im Flußtal bewachsen. Das Naturschutzgebiet ist reich an 32 Teichen, wo seit 1881 Regenbogenforelle gezüchtet wird. Ein Teich wurde von dem Dichter „Sen nocy letniej“ genannt. Der andere bekannte Teich - Irydion und die 500 jährige Eiche befinden sich im Park, der das Gutshaus von Krasiński und Raczyński Schloss umgibt. Beide Bauten entstanden im XIX. Jahrhundert und sind eng

mit der Geschichte des Geschlechts Krasiński verbunden. Das Gutshaus von Krasiński birgt heute sein biographisches Museum und im Raczyński Schloss haben die Behörden des Landschaftlichen Parkkomplexes der Schlesischen Wojewodschaft seinen Sitz.

Im Museum schenkten wir unsere besondere Aufmerksamkeit den zwei Exponaten:

- dem Vordruck des Werkes „Irydion“ und dem Piano, das der Dichter
- seiner Geliebten-Delfina Potocka schenkte. Mit dieser Information endet meine faszinierende Wanderung dem Polnischen Jura auf der Spur.



Foto: Adam Bubzik



ADAM KRZEŃSKI

ZNANY DZIENNIKARZ I ESEISTA, ZNAWCA PROBLEMATYKI NIEMIECKIEJ I STOSUNKÓW POLSKO-NIEMIECKICH. INTERESUJE SIĘ SZCZEGÓLNIIE NIEMIECKĄ HISTORIĄ I TEMATAMI SPOŁECZNYMI. ODZNACZONY WIELKIM KRZYŻEM ZASŁUGI REPUBLIKI FEDERALNEJ NIEMIEC, A TAKŻE MEDALEM GOETHEGO. JEST LAUREATEM NAGRODY POLSKIEGO PEN-KLUBU ORAZ NAGRODY UNIwersYTETU VIADRINA.

Rok rocznic

Nie wystarczy drobić, trzeba skoczyć

Rzadko się zdarza, by druga osoba w państwie podejmowała publiczną polemikę z publicystą z sąsiedniego kraju. A taki zaszczyt spotkał mnie po publikacji w „Die Welt” tekstu na 90-lecie niepodległości Polski. W tej samej gazecie obszernie odpowiedział przewodniczący Bundestagu, Norbert Lammert.

W tym sporze chodzi o dorobek polsko-niemieckiego sąsiedztwa na początku XXI wieku. I o przesłanie, jakie Niemcy i Polacy mogą przekazać Europie w roku rocznic – 2009: 20-lecie upadku komunizmu, 70-lecie agresji Hitlera i Stalina na Polskę, oraz 90-lecie Traktatu Wersalskiego, tego kruchejgo fundamentu międzywojnia.

Swój tekst zakończyłem uwagą, że polskim i niemieckim parlamentarzystom zabrakło fantazji i odwagi. Okrągła rocznica powrotu Polski na mapę Europy i – niezbyt okrągła – otwarcia muru berlińskiego aż się prosiły uczczenia wspólnym posiedzeniem Sejmu i Bundestagu. „Zaproszenie mogłoby wyjść od strony niemieckiej. Z kolei Polacy mogliby zaproponować miejsce – choćby wrocławską Halę Stulecia. Pierwotne mauzoleum pruskiego zwycięstwa nad Napoleonem otrzymałoby w ten sposób siłę nowego symbolu, znaku twórczego ząębienia się Polski i Niemiec.”

Oba kraje – argumentowałem – mają Europie do opowiedzenia historię bardziej dramatyczną niż Niemcy i Francuzi. Od egzystencjalnego konfliktu interesów zakończonego niemiecką agresją i ludobójczą okupacją; poprzez stalinowski okres powojenny, chrześcijańskie gesty przebaczenia, pokuty i pojednania w latach 60ych, aż po polsko-niemiecką wspólnotę wartości i interesów roku 1989, która – mimo medialnych „wojen” – jest dla Europy XXI wieku solidnym dźwigiem.

Norbert Lammert nie podjął idei wspólnego posiedzenia obu parlamentów, „ponieważ stosunki pomiędzy obydwojma parlamentami już od kilku lat są niezwykle dobre, intensywne i żywe. I wciąż są rozbudowywane.” Istnieje polsko-niemiecka komisja parlamentarna – pisał. Spotykają się komisje spraw zagranicznych, wewnętrznych, finansowe, zdrowia, prawne czy sportu. A niedawno w Krzyżowej prezydii obu parlamentów konferowały na temat nauczania historii w obu krajach i obchodów wspólnych rocznic...

Już teraz – pisał Norbert Lammert – kontakty naszych parlamentarzystów są równie intensywne „jak parlamentarne relacje z Francją”. Poza tym „pojednania nie można osiągnąć jedynie symbolicznymi gestami. Ono wymaga ciągłych wysiłków i konkretnych kroków politycznych.” I tak też 4 czerwca 2009 – na prośbę Lecha Kaczyńskiego – w budynku Reichstagu zostanie wmurowana tablica upamiętniająca wkład „Solidarności” w zjednoczenie Niemiec.

Porównanie stosunków polsko-niemieckich do niemiecko-francuskich należy do standardów. Stąd też idea wspólnego posiedzenia obu parlamentów. Skoro 22 stycznia 2003 roku niemiecki Bundestag i francuskie Zgromadzenie

Narodowe mogły uroczystie obchodzić w Paryżu 40-lecie Traktatu Elizejskiego, to czemu podobnego aktu nie mogliby przygotować również polscy i niemieccy parlamentarzyści?

Logistyczny rozmach takiego przedsięwzięcia, fakt, że na sali siedziałyby obok siebie nie tylko ta garstka posłów, która na co dzień zajmuje się sprawami dwustronnymi, ale również ci, do których nowe europejskie sąsiedztwo Niemców i Polaków wciąż jeszcze nie w pełni dotarło, byłoby nie tyle medialnym widowiskiem, ile katartycznym aktem.

O słowo wstępne przewodniczący parlamentów mogliby poprosić dwóch szczególnie zasłużonych dla polsko-niemieckiego dialogu przedstawicieli generacji wojennej – Władysława Bartoszewskiego i Richarda von Weizsäckera. Główne przemówienia wygłosiliby szefowie obu rządów. A, a na debatę złożyłyby się wypowiedzi szefów wszystkich frakcji – od postenerdowskiej PDS do postendeckiej PiS.

To spotkanie nie zatartoby polsko-niemieckiej asymetrii, gdyż dysproporcja gospodarcza między naszymi krajami jest zbyt duża. Ale pokazałoby Europie, że klasa polityczna obu krajów naprawdę jest świadoma nowej wagi tego sąsiedztwa.

Dotychczas demonstrowali to jedynie poszczególni politycy. Helmut Kohl i Tadeusz Mazowiecki padli sobie w ramiona w czasie „mszy pojednania”. Potem prezydenci spotykali się na Westerplatte. A ostatnio ministrowie – w prywatnym dworku.

Ale oba parlamenty pokazywały w minionych latach, że – zwłaszcza w ferworze kampanii wyborczych – nie bardzo starały się rozumieć sąsiada.

W roku niemieckich wyborów 1998 oba parlamenty wpadły w osławioną już polsko-niemiecką „wojnę papierową”. Na deklarację Bundestagu w sprawie wypędzonych Sejm odpowiedział lodowatą kontr-deklaracją. Z kolei w roku 2004 Sejm niemal jednogłośnie uchwalił konfrontacyjną deklarację w sprawie odszkodowań wojennych – mimo, że tym razem deputowani do Bundestagu zawczasu próbowali w Warszawie gasić ogień, wskazując na wspólną ekspertyzę prawną obu rządów, dokumentującą bezzasadność wszelkich roszczeń. Ale w Polsce już zaczynała się kampania wyborcza 2005.

Bracia Kaczyńscy szli do władzy podsycając antyniemieckie odruchy warunkowe. Berlinowi wystawiali rachunek za wojnę. Rzeczników dialogu i współpracy nazywali zdrajcami. Jak gdyby nigdy nie było listu biskupów, ukłęknięcia Willy Brandta w Warszawie, „gestu z Krzyżowej” i niemieckiego wkładu – również finansowego – w stabilizację gospodarczą Polski i w trakcie naszego dochodzenia do UE. A pravicowi ideolodzy twierdzili, że Polski i Niemiec nie łączy wspólnota interesu, lecz znów „wspólnota sporu”.

Także Sejm był sceną, na której dokonana się zmiana języka. Po podwójnych wyborach 2005 zwycięzcy zrywali wizyty na najwyższym szczeblu. Hamowali współpracę – również komisji parlamentarnych – z zachodnim sąsiadem.

W debatach na temat polityki zagranicznej PiS, LPR i Samoobrona zachowywały się, jak gdyby tysiącletnia wojna polsko-niemiecka trwała nadal. A zastraszona opozycja nie miała siły psychicznej, by przeciwstawić się temu cofaniu zegarka. Na sali brakowało już ojców-założycieli polsko-niemieckiej wspólnoty interesów z roku 1989, a obecni tam ich niegdysiejsi współpracownicy czuli się sparaliżowani atakami narodowców.

Debata w Bundestagu na „polskie tematy” były łagodniejsze. Ale za parawanem zrozumienia polskiej specyfiki dosadnie sarkano. W czasie rozhuśtanej dyskusji nad berlińskim Centrum przeciwko Wypędzeniom w kularach dało się słyszeć, że przecież nie ugniemy się przed Polakami. Bywało też, że zarówno prominentny socjaldemokrata jak i prominentny chadek pomstowali na „polskich glazurników” odbierających Niemcom robotę. A i teraz – przed wyborami 2009 – Bundestag nie ma odwagi postąpić zgodnie umową i otworzyć niemieckiego rynku pracy. „Wicie-rozumiecie”: kryzys i wybory...

Przy czym w obu sprawach szczególnie różniących Berlin z Warszawą – jak Centrum czy gazociąg bałtycki – nie brakowało głosów niemieckich posłów, którzy zajmują się Polską i rzeczywiście znają nasz kraj. Próbowali łagodzić i nie byli w tych działaniach osamotnieni, bo i rząd Angeli Merkel starał się nie zaostrzać sytuacji. „Mobilizuję cały swój, niezbyt wielki wdzięk. Ale to działa najwyżej przez trzy dni. Potem znów jest to samo...” westchnęła Angela Merkel po powrocie z Helu.

Zawracanie kijem Wisły przez naszych narodowców, zmiana wypracowanej w latach 90-tych polityki wobec Niemiec, krzykliwie wspierała duża część polskich mediów. I ten odruch Pawłowa niestety działa do dziś.

Spór Niemca i Polki o dziecko został wystylizowany na kolejny przykład germanizacji polskich dzieci, chociaż na 150 tys. Polsko-niemieckich małżeństw jest zaledwie kilkanaście drastycznych sporów nadających się do międzynarodowej ingerencji prawnej.

Wyrok sądu w Kolonii zakazujący rozpowszechniania w Niemczech ulotki Powiernictwa Polskiego jest prezentowany jako akt antypolski, wymagający narodowej mobilizacji, mimo, że ulotka jest oczywistą propagandą nienawiści opartą na wierutnym kłamstwie. Zestawianie Eriki Steinbach z SS-manem i krzyżakiem oraz sfalszowanym cytatem z Hitlera to nie tylko styl propagandy wczesnej PRL, ale i cyniczne szyderstwo ze stanu faktycznego. Po pierwsze, przewodnicząca BdV wyraźnie zdystansowała się od roszczeń Powiernictwa. A po drugie, trybunał sztrasburski odrzucając roszczenia wypędzonych potwierdził stanowisko prawne obu naszych rządów.

Ale przecież naszej prawicy nie chodzi o prawdę, lecz o mobilizację antyniemieckimi hasłami swego elektoratu. Dlatego PiS-owski pełnomocnik rządu do spraw niemieckich sformułował horrendalną tezę, że jeśli Strassburg odrzuci niemieckie roszczenia, to polska pozycja wobec Niemiec osłabnie. Freud by się uśmieł: po Strassburgu osłabła pozycja nie Polski, lecz naszych wiecznie wczorajszych...

Po zwycięstwie w 2007 roku Donald Tusk szybko zniósł blokady z torów polsko-niemieckiej współpracy i znów przedstawił zwrótnicę z konfrontacji na kooperację. Rozbroił bombę zegarową neoendeckiej polityki historycznej deklarując „przyjazny dystans” wobec planowanego w Berlinie według nowych reguł „widocznego znaku” wypędzeń. Potem politycy i parlamentarzyści z obu krajów znów zaczęli informować się nawzajem o swych zamiarach i – co najważniejsze – nawet w sprawach spornych szukać wspólnego mianownika.

W konsekwencji w roku 2008 Polska i Niemcy znów pokazały Europie, że potrafią ze sobą dość harmonijnie współpracować. A na grudniowym forum polsko-niemieckim, polski minister spraw zagranicznych nie tylko znów nawiązał do „polsko-niemieckiej wspólnoty wartości i interesów”, lecz także zachęcał do „poszukiwania nowych i odważnych receptur na utrwalenie polsko-niemieckiego partnerstwa, które jest jednym z ważniejszych elementów europejskiego krajobrazu”.

Polska i Niemcy – tłumaczył Radek Sikorski – powinny stać się „europejskimi prekursorami procesu zrastania się pamięci historycznej Europy”, a także współautorami „kanonu europejskiej historii. Warunkiem niezbędnym jest tutaj jednak większa obecność Polski w niemieckim krajobrazie pamięci.” Ponadto oba kraje powinny prowadzić „strategiczny dialog” w takich sprawach decydujących o przyszłości Europy, jak partnerstwo wschodnie, polityka bezpieczeństwa energetycznego, a także stosunki transatlantyckie. Rosję Sikorski wspominał marginesowo. Natomiast akcentował politykę „otwartych drzwi” dla Ukrainy.

Z kolei niemiecki minister nieco inaczej rozłożył akcenty. Docenił ponowne otwarcie kanałów komunikacyjnych między polskimi i niemieckimi politykami, zamkniętych „w poprzednich latach”. Jednak za sól naszych stosunków uznał kontakty między obydwojma społeczeństwami, a więc przywrócenie (ograniczonej za rządów PiS) wymiany młodzieżowej, stworzenie polsko-niemieckiej fundacji nauki, oraz wejście Polski do strefy Schengen.

Nasza „nowa normalność” – mówił w Berlinie Frank-Walter Steinmeier – wcale jeszcze nie jest taka oczywista. Normalność polega bowiem na tym, że partnerzy zamiast tylko ze sobą rozmawiać, współpracują, wspierają się nawzajem, ale też akceptują odmienne poglądy i dobrze wsłuchują w to, co mówi druga strona. Wspaniale, że znów możemy się porozumieć w sprawach kultury, nauki czy oświaty. Jednak dopiero, gdy Niemcy i Polacy znajdą wspólny język w kwestiach energetycznych, ekologicznych, kryzysu finansowego czy gospodarczego, wzrośnie szansa na kompromis europejski i polityczna waga obu krajów. Musimy sobie ufać także w kwestiach polityki zagranicznej – także wobec Rosji – mimo, że „ze względu na odmienne doświadczenia narodowe możemy mieć odmienne perspektywy”. Oba rządy nie akceptują naruszenia przez Rosję terytorialnej integralności Gruzji. Niemcy poparły polsko-szwedzką inicjatywę na rzecz „polityki sąsiedztwa” i także chcą połączyć je ze współpracą czarnomorską. „Tak jak Polska uważamy, że nie ma alternatywy wobec współpracy UE z Rosją w takich dziedzinach jak obrona antyrakietowa, bezpieczeństwo energetyczne, czy rozbrojenie”. Na zakończenie Steinmeier powołał się na „zasady i wartości OBWE”, uznając je za postawę „partnerstwa i bezpieczeństwa dla wszystkich państw od Vancouver do Władywostoku”. Tak daleko Sikorski nie sięgał.

Czołowi politycy niemieccy mówiąc do nas, starają się trafić do przekonania i chwycić za serce. Pani kanclerz, dziękując we wrześniu za przyznanie honorowego doktoratu Politechniki Wrocławskiej jeszcze raz przypomniała, że 4 czerwca 1989, była na sympozjum naukowym uniwersytetu toruńskiego. I właśnie w Polsce przekonała się, że pokojowe zmiany w bloku wschodnim są możliwe. Z kolei w dniu otwarcia muru berlińskiego znów pojechała do Bachotka, gdzie z niedowierzaniem słuchała polskich prognoz rychłego zjednoczenia Niemiec.

Również Angela Merkel zapewnia nas, że porozumienie z Polską jest równie doniosłe jak z Francją, że powstała w Berlinie „Fundacja: Ucieczka, Wypędzenie i Pojednanie” nie może i nie będzie oznaczać reinterpretacji przez Niemców historii, przekręcania jej przyczyn i skutków, oraz że

wspierając się nawzajem w UE i NATO oba państwa zwiększają swój wpływ na kształtowanie przyszłej struktury Unii, właściwej reakcji na zmiany klimatyczne, zwalczania terroryzmu czy pobudzania handlu międzynarodowego, wspólnej polityki wobec sąsiadów EU, a zwłaszcza Rosji. Ale filarem naszych dobrych stosunków jest codzienne sąsiedztwo i ścisła kooperacja – również naukowa. Dlatego cieszą się 12 tysięcy polskich studentów stanowią na niemieckich uczelniach trzecią co do wielkości grupę obcokrajowców.

Politycy mówiąc o sukcesach chętnie przytaczają efektowne dane, pełen kalendarz roboczych konsultacji i uroczystych spotkań i historycznych gestów.

Niektóre są rzeczywiście historyczne, jak ukłęknięcie Willy Brandta w Warszawie (jego 40 rocznica przypadnie w grudniu 2010 – już po naszych wyborach prezydenckich!), czy warszawskie przemówienie Romana Herzoga 1 sierpnia 1995. Inne są raczej symboliczną oprawą mniej lub bardziej „okrągłych” rocznic. A tych będzie wiele w tym roku.

Ich choreografia i liturgia jeszcze nie jest dograna. Nie same gesty i konstelacje personalne będą się liczyły, lecz przede wszystkim słowa i sentencje. To co w tym roku rocznic Niemcy i Polacy będą mieli do powiedzenia Europie. Ten rok to będzie przekaz nowej generacji polityków – nadających dziś ton pięćdziesięciolatkom – do nowej generacji Europejczyków, która nie czuje już tak jak starsi katastrofy II światowej. To pokolenie dostrzega akt założycielski dzisiejszej Europy raczej w latach 1989 czy nawet 2001 niż w roku 1945.

Tego nowego języka słów i symboli na wiek XXI Niemcy i Polacy dopiero poszukują. Rok temu Donald Tusk zaproponował Niemcom współpracę nad utworzeniem w Gdańsku muzeum – jak można było rozumieć – pięćdziesięciolecia 1939-89, wojny i pokoju, wojny i pojednania, czy wojny i wyzolenia od nazizmu i komunizmu. Jego założenia są dopiero opracowywane, ale kamień węgielny będzie położony po wrześnieowych uroczystościach na Westerplatte, najpewniej w obecności szefów rządów. Choć nikt nie wie, jak jesienią będzie wyglądała nasza polska kohabitacja premiera z prezydentem.

Ważnym, i dobrym sygnałem dla Europy jest, że politycy chcą zaakcentować rok 1989, a nie 1939. Już przed sylwestrem [2008 – przyp.red.] na ambasadzie polskiej w Berlinie zawisł banner dobrze przyjęty przez Berlińczyków: „Zacząłem się w Gdańsku”, z łańcuchem pękającym w 1989 roku na polskim ogniwie.

Norbert Lammert wspominał tablicę, która zostanie wmurowana w Reichstagu. Bronisław Komorowski zaproponował z kolei ustawienie w Krzyżowej fragmentu muru berlińskiego, co nie wydaje się pomysłem zbyt trafionym. Na dobrą sprawę w Berlinie powinien się znaleźć fragment muru stoczni gdańskiej, a w Gdańsku – muru berlińskiego, bo taka była symboliczna współzależność roku 1989. Choć oczywiście słusznym jest też – przy wszystkich różnicach – przerzucanie mostu między antyhitlerowskim „kołem z Krzyżowej” i polską „Solidarnością”.

To dobrze, że dwudziestolecie „gestu pojednania” Kohla i Mazowieckiego, każe politykom łaskawiej spojrzeć na Krzyżową. Ale przyznanie temu europejskiemu miejscu spot-

kań młodzieży ubiegłorocznej nagrody polsko-niemieckiej o gest, za którym powinny pójść bardziej konkretne decyzje. Krzyżowa od lat boryka się z finansowymi kłopotami, między innymi dlatego, że Polska do dziś nie wypełniła warunków deklaracji Skubiszewski-Genscher, w której zobowiązywała się przekazać 23% kosztów odbudowy majątku w Krzyżowej na fundusz, z którego odsetki pozwoliłyby utrzymać ten imponujący obiekt. Marszałek Sejmu mógłby wydatnie pomóc w rozwiązaniu tej zaszłości. Ale to już nasza wewnętrzna sprawa.

Natomiast polsko-niemieckim przesłaniem dla Europy jest w tym roku rocznic fakt, że tych sąsiadów w mniejszym stopniu łączy pamięć wojny, niż pamięć pokoju – bezkrawej rewolucji, bez giloty, wieszania i plutonów egzekucyjnych. Pojednanie z „dziedzicznymi wrogami” na zewnątrz, a wewnątrz – przekazywanie przy „okrągłych stołach” władzy niedawno jeszcze represjonowanym przeciwnikom. Właśnie dlatego też obaj ministrowie spraw zagranicznych, Sikorski i Steinmeier w rocznicę otwarcia „okrągłego stołu” zasiądą w Berlinie do publicznej dyskusji na temat kooperacyjnego a nie konfrontacyjnego rozumienia polityki.

Nie znaczy to, że powszechne „kochajmy się” czy „seid nett zueinander”, ma zamazać pamięć barbarzyńskiej wojny. Jest dokładnie odwrotnie. Zaufanie do partnera i odnowiony język polsko-niemieckiego dialogu, pozwala sięgnąć do tematów najtrudniejszych, i to w niełatwej konstelacji.

W czerwcu w Warszawie odbędzie się polsko-niemiecko-rosyjska konferencja naukowa na temat paktu Ribbentrop-Mołotow z 23 sierpnia 1939 roku. Inicjatywa wyszła od ministra Steinmaiera, ale podchwycił ją Adam Rotfeld, były minister spraw zagranicznych, a obecnie pełnomocnik rządu Tuska do polsko-rosyjskich „spraw trudnych”. To musi być rozmowa rzeczowa i musi się odbyć w Polsce, jak tłumaczy.

Tym bardziej można dodać, że na wiosnę – jakby w 90-lecie Traktatu Wersalskiego – rzetelne berlińskie Niemieckie Muzeum Historyczne (to samo, pod którego auspicjami powstaje „widoczny znak” wypędzeń) otwiera wielką wystawę na temat wybuchu wojny w 1939 roku. Warszawska konferencja będzie więc jej właściwym uzupełnieniem, odsłaniając nie tylko bieg wydarzeń, który doprowadził do kolejnego rozbioru Polski, ale i ułomną konstrukcją międzywojennej Europy, która umożliwiła nie tylko diabelski pakt z 1939 roku, ale i haniebny Traktat Monachijski z 1938.

Nie tylko politycy i naukowcy będą mieli okazję zdemontować nowy język. Również organizacje pozarządowe. Fundacja Schumana, Biuro wymiany młodzieżowej czyli tzw. Jugendwerk i Krzyżowa rozważa na początek października paradę młodzieży polskiej i niemieckiej. Szlaby Alejami Ujazdowskimi w odwrotnym kierunku niż w 1939 wkraczał Wehrmacht.

Nie wykluczone, że po tym wyprowadzeniu złych duchów polsko-niemieckiej przeszłości, również tysiąc posłów Sejmu i Bundestagu zechce zasiąść obok siebie w jednej sali plenarnej i przyrzec się sobie nawzajem. Norbert Lammert ma rację, że „pojednanie wymaga ciągłych wysiłków i konkretnych kroków”. Gdy jednak chce się przeskoczyć własny cień, nie wystarczy drobić, trzeba skoczyć. **Hic Rhodos, hic salta...**



ANNA ZASADA
STUDIUM DER GERMANISTIK AN DER UNIVERSITÄT IN LODZ DIPLOMLEHRERIN
AM JAROSLAW-DABROWSKI-LYZEUM IN CZESTOCHOWA MITGLIED DES POLNISCHEN
DEUTSCHLEHRERVERBANDES PRÜFERIN FÜR DAS NEUE ABITUR

Spiel und Spaß auf Deutsch

Am 21. August nahm ich an einem Workshop zum Thema „Spiel und Spaß auf Deutsch – wie kann man die Neugier und Spontanität der Primarschüler wecken und fördern“ teil. Dieser Workshop wurde von drei Frauen, alleamt Autorinnen des Verlags „Wydawnictwo Szkolne“ (PWN), geleitet: Marta Kozubska, Ewa Krawczyk und Lucyna Zastąpiło. Am Vorabend des Workshops wurde im Club Tori unter anderem auch das 15-jährige Bestehen des Lehrbuches „Der, die, das“ auf dem polnischen Markt gefeiert.

Von Anfang des Workshops an herrschte eine äußerst lockere und freundliche Atmosphäre. Das spürte man auf Schritt und Tritt. Immer mehr Interessierte trafen in dem Vorlesungssaal ein. Unsere Moderatorinnen begannen das Treffen mit dem Lied „Komm und lerne mit Spaß“. Mit Hilfe dieses Liedes wurde uns verdeutlicht, wie kleine Kinder schnell neue Wörter erlernen können. Bei dieser Übung wird einigen Kindern ein Wort dieses Liedes auf einen Zettel geschrieben. Alle hören den Text und diejenigen, die ihre notierten Wörter aufschnappen, stehen auf und gehen in die Klassenmitte. Wenn alle Kinder sich in der Mitte befinden, müssen sie durch Aufstellen in der richtigen Reihenfolge den Liedertext rekonstruieren. Das präsentierte Lied stammt aus dem Lehrbuch „ich und du“, das den Autorinnen zufolge zu den besten Lehrbüchern im Primarbereich gehöre. Dem Lehrer steht als Zusatzmaterial der sympathische Teddybär Theo zur Verfügung. Dank dieser Puppe wird der Unterricht attraktiver und abwechslungsreicher, denn Theo spricht ausschließlich Deutsch. Der Lehrer kann ihm z.B. seine Stimme verleihen, gezeigte Gegenstände benennen und kurze Dialoge mit der Klasse führen. Viele Kinder sind „Augenmenschen“, d.h. sie benötigen Visualisierungen im Lernprozess. Durch Theo kann diesen Schülern das Deutschlernen somit erheblich erleichtert werden und die Stunde wird anschaulicher. Die Zusammenarbeit mit Theo wurde uns während des Liedes über die Piraten präsentiert. Stellvertretend für die Schüler wurden einige der anwesenden Personen gebeten, sich zu verkleiden. Jede bekam einen Teil eines Piratenkostüms (z.B. ein Piratentuch, eine Augenklappe oder einen Bart). Nutzt der Lehrer diese Möglichkeit im Unterricht, können die Schüler neue Wörter im Nu und mit Spaß erlernen. Wie die echten Piraten haben alle Teilnehmer dieses Workshops Rum gekostet.

Die Autorinnen haben im Laufe des Workshops immer wieder betont, dass das Spielen die beste und wirksamste Arbeitsform mit Kindern sei. Aus diesem Grund beinhaltet jedes Kapitel dieses Lehrbuches eine Menge Vorschläge zum spielerischen Deutschlernen. Zu den attraktivsten Spielen gehören Memory, Flirt, Comics, Pantomime und Theaterspiele. Solche Methoden sind für Schüler interessant und verlockend. Wichtig ist auch die Rolle des Lehrers, der an



Foto: ADAM BUDZIK

diesen Spielen auch aktiv teilnehmen sollte. Er steht inmitten der Schüler und sollte diese einfühlsam motivieren.

Wir Lehrer wissen natürlich, dass es kein ideales Lehrbuch gibt. Der Lehrer selbst sollte kreativ sein und gute Ideen für den Unterrichtsverlauf haben. Der Unterricht muss Langeweile vermeiden und das Interesse für die deutsche Sprache wecken. Bewegung, Lieder und Darstellungen sind die besten Methoden dazu. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers besteht darin, seine Schüler zu motivieren, zum Weiterlernen



Foto: ADAM BUDZIK

zu aktivieren und ihnen das Vertrauen in das eigene Können zu geben.

Ich persönlich bin sehr froh, dass ich an diesem Workshop teilnehmen konnte. Alle anderen hatten denselben Eindruck. Am Ende wurden die Autorinnen mit lautem Applaus belohnt. Am Ende wurden allen Teilnehmern Bücher und kleine Geschenke übergeben.

Auf dem Heimweg fassten alle den festen Entschluss, unseren Unterricht künftig auf die hier dargestellte Weise zu halten. Theo wird uns dabei bestimmt helfen. Hoch soll er leben!



Wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego w oparciu o serię KIKUS wydawnictwa Hueber

1. Wprowadzenie

Nowa podstawa programowa wprowadza obowiązkowe nauczanie języków obcych od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Twórcy nowej koncepcji organizacji kształcenia językowego stawiają na tzw. *pluralizm językowy* i dopuszczają możliwość nauczania na etapie wczesnoszkolnym różnych języków obcych, pozostawiając wybór tego *jedynego* poszczególnym szkołom, dzieciom i ich rodzicom. Lansowane zmiany z perspektywy języka niemieckiego oznaczają konieczność szybkiego opracowania nowej generacji materiałów dydaktycznych i uzupełnienia istniejącej oferty. Oferty, w przypadku wydawnictwa Hueber, bogatej i różnorodnej. Trudno bowiem pośród specjalistów od wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego znaleźć takich, którzy nie pracowali z takimi seriami jak: *Tamtam* czy *Tamburin*. Wprowadzane reformy skłoniły jednak wydawnictwo Hueber do opracowania regionalnej wersji materiałów KIKUS, cieszących się w Europie coraz większą popularnością. W tym miejscu trzeba wspomnieć, że prezentowana seria jest jedynym nowym materiałem dydaktycznym wprowadzanym wraz z *nową podstawą programową*.

2. Co to jest KIKUS?

KIKUS – skrót od *Kinder in Kulturen und Sprachen* – to spójny pakiet materiałów dydaktycznych autorstwa dr Edgardis Garlin wspierający wprowadzanie nauki języka niemieckiego na wczesnoszkolnym etapie edukacyjnym. Jego podstawowym założeniem jest efektywne przygotowanie dzieci do podjęcia długoletniej edukacji językowej rozpoczynanej od języka niemieckiego, co – jak już wspomnieliśmy – umożliwi *nowa podstawa programowa*. Kolejnym filarem serii jest integracja kształcenia językowego z rozwijaniem kompetencji i umiejętności międzykulturowych otwierających dzieciom *szerszą drogę* do tzw. edukacji europejskiej obecnej we wszystkich programach szkolnych.

KIKUS to z perspektywy organizacji zajęć językowych pakiet materiałów dydaktycznych dla ucznia i nauczyciela oraz propozycja systemu aktywnego włączania rodziców w proces rozwoju językowego ich dzieci.

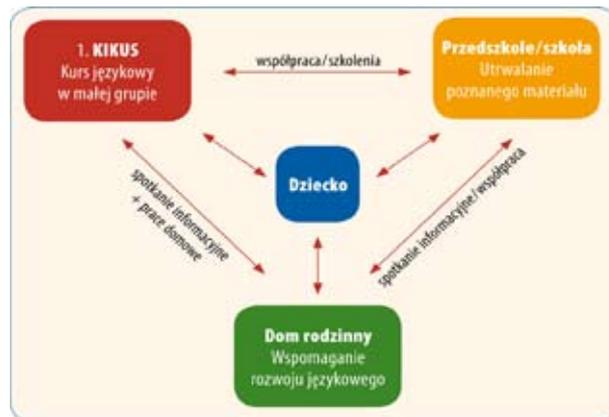
3. Glottodydaktyczne podstawy serii KIKUS

Program KIKUS opiera się na założeniach teorii działań językowych (J. Rehbein, 1977; K. Ehlich, 1996) obejmujących podejmowanie działań językowych jako jedną z najważniejszych form ludzkiej aktywności. Człowiek opanowuje język nie poprzez naukę pojedynczych zwrotów i wyrażań, lecz poprzez przyswajanie językowych wzorców zachowań służących realizacji konkretnych celów pragmatycznych. Owe wzorce (np. wyrażanie prośby, zadawanie pytań, reagowanie na nie, relacjonowanie) przybierają różne formy w poszczególnych językach i kulturach (np. sposób witania się). W miarę przyswajania języka poznajemy sposoby realizacji wzorców językowych, wzbogacamy je o nowe środki językowe, poszerzamy nasz repertuar działań komunikacyjnych.

KIKUS to także realizacja podstawowych założeń teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardena i stworzonej przez niego koncepcji „kształcenia skoncentrowanego na jednostce”. Koncepcji opartej na wieloaspektowym postrzeganiu zdolności człowieka (przypisywanej wyróżnionym przez Gardena ośmiu rodzajom inteligencji¹⁾) dającej możliwość szerszego rozwijania talentów dziecka. Praktyczna realizacja wspomnianej koncepcji to propozycja konkretnych zadań

umożliwiających wypracowywanie strategii uczenia się dopasowanych do poszczególnych rodzajów inteligencji.

KIKUS to także pakiet materiałów wykorzystujących techniki przejęte z dydaktyki języka niemieckiego jako drugiego wspierające rozwój językowy dziecka w języku pierwszym (ojczystym) i wprowadzające w proces kształcenia językowego rodziców lub opiekunów (patrz poniższy schemat).



Na harmonijny rozwój językowy dziecka mają wpływ trzy ośrodki przedstawione na powyższym schemacie: kurs językowy w małej grupie, pozostałe zajęcia lekcyjne, dom rodzinny. Wszystkie trzy wspierają się i wzajemnie uzupełniają. Dziecko pozostaje w centrum całego modelu. Chociaż podstawą nauczania jest ukierunkowane nauczanie językowe w małych grupach, wpływ pozostałych dwóch ośrodków na rozwój językowy dziecka jest olbrzymi.

4. Organizacja zajęć językowych a praca z serią KIKUS

KIKUS powinien być wykorzystywany w małych grupach. W idealnych warunkach nie powinny one liczyć więcej niż ośmiu dzieci. Zajęcia powinny odbywać się regularnie, kilka razy w tygodniu, w odpowiednio do tego celu przystosowanym pomieszczeniu. Długość trwania jednej jednostki lekcyjnej zależy od wieku dzieci (od 30 do 90 minut). Ze względu na liczne uzupełniające komponenty serię KIKUS można wykorzystywać także w pracy z dziećmi młodszymi i starszymi, niż sześciu- czy siedmiolatki. Grupy mogą być dzielone według wieku lub według poziomu zaawansowania językowego, ale preferowany jest podział na grupy wiekowe.

5. Realizowane treści nauczania

Proponowane przez serię KIKUS treści nauczania są zgodne z *nową podstawą programową* i obejmują tematy bliskie dziecku, takie jak *Rodzina, Ubrania, Jedzenie, Święta, Mieszkanie, Zwierzęta*. Dzieci poznają słownictwo i językowe wzorce zachowań w formie zabawy przy użyciu prawdziwych przedmiotów, wprowadzaniu piosenek, wierszyków, odpowiednich kart obrazkowych i wyrazówek. Nauka języka obcego opiera się głównie na języku mówionym, można też jednak wprowadzać w odpowiednim dla dzieci czasie elementy czytania i pisanie.

6. Rodzice a nauka języka niemieckiego

Rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo interesują się tym, czego ich dzieci uczą się na zajęciach. Pilnie śledzą ich postępy w nauce i starają się pomagać w odrabia-

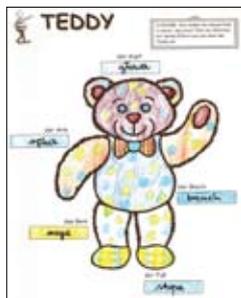
¹⁾ Są to: inteligencja językowa, inteligencja muzyczna, inteligencja matematyczno-logiczna, inteligencja przestrzenna, inteligencja kinestetyczna, inteligencja intrapersonalna, inteligencja interpersonalna, inteligencja przyrodnicza (H. Garden, 2001).

niu pracy domowej. Zdarza się jednak, że nie znają języka niemieckiego. KIKUS uwzględnia taką sytuację i proponuje odpowiednie formy włączania rodziców w proces rozwoju językowego ich dzieci. Zakładana współpraca sprzyja dodatkowo budowaniu więzi między rodzicami a dziećmi, sprawiając obydwu stronom dużo radości i zadowolenia. Może się również zdarzyć, że cała sytuacja zainspiruje rodziców do podjęcia nauki języka niemieckiego.

6.1. Współpraca rodziców z dzieckiem

Pakiet KIKUS zawiera szereg materiałów wspomagających współpracę rodziców z dzieckiem w postaci kart pracy (Arbeitsblätter) zachęcających do wspólnego odrabiania pracy domowej. Konkretny sposób ich wykorzystania prezentuje zamieszczony poniżej fragment z polskojęzycznego poradnika metodycznego autorstwa Doroty Michałowskiej-Pauly i Jolanty Szelągowskiej – Bator.

Tematem lekcji były części ciała i na zajęciach układaliśmy z dziećmi postać misia z puzzli (patrz: materiały dodatkowe na www.hueber.de/KIKUS). Do domu dziecko zabiera kartę przedstawiającą misia (AB1 Teddy). Pod nazwami części ciała w języku obcym znajdują się puste pola tekstowe. Zadaniem dziecka jest pokolorowanie misia według własnego uznania i powtórzenie rodzicom słów poznanych na zajęciach, zaś zadaniem rodzica jest wpisanie w pola nazw części ciała w języku ojczystym. Dziecko uczące się języka niemieckiego może dodatkowo pokolorować pola tekstowe odpowiednimi kolorami przypisanymi rodzajom gramatycznym.



Mogliby się wydawać, że efektem tej wspólnej pracy będzie jedynie utrwalenie słownictwa w obu językach, ale ta metoda daje o wiele ważniejsze rezultaty. Wspólna praca z kartą pracy jest dla rodzica pretekstem do podjęcia z dzieckiem rozmowy o zajęciach języka obcego, o tematach tam poruszanych. Dziecko zapewne chętnie zaprezentuje rodzicowi zabawę poznaną na lekcji, po czym zagrają w nią razem, np. z użyciem karteczek obrazkowych (Bildkärtchen). Rodzice mają potrzebę wspomaganie dziecka, chcą się angażować w proces nauki, ale często nie wiedzą, jak to zrobić. Metoda pracy z kartami KIKUSa (Arbeitsblätter) doskonale spełnia to zadanie.

Ważne! Należy pamiętać, że nieporadny rysunek 4-latka jest równie wartościowy jak perfekcyjnie wykonany rysunek 7-latka. Celem pracy domowej jest powtórzenie materiału z lekcji, współpraca dziecka z rodzicem, a przede wszystkim ogólny rozwój językowy dziecka.

7. Komponenty serii KIKUS

- Pakiet edukacyjny KIKUS składa się z:
- tomu prezentującego koncepcję i założenia serii autorstwa Edgardis Garlin (*Ein Leitfaden*);
 - polskojęzycznego poradnika metodycznego autorstwa Doroty Michałowskiej-Pauly i Jolanty Szelągowskiej-Bator ukazującego wykorzystanie serii w polskiej rzeczywistości edukacyjnej;
 - płyty DVD prezentującej możliwości pracy z serią (*Informations-DVD*);
 - kart obrazkowych (*Bildkarten für die Gruppenarbeit*);
 - karteczek obrazkowych przeznaczonych zarówno do pracy na zajęciach, jak i w domu (*Arbeitsblätter Bildkärtchen*);
 - kart pracy do wykorzystania w trakcie pracy dzieci z rodzicami (*Arbeitsblätter für die Eltern-Kind-Zusammenarbeit*);
 - płyty CD z piosenkami (*CD Guten Morgen*);
 - książeczki z tekstami piosenek i ćwiczeniami do nich (*Liederheft Guten Morgen*).

8. W stronę praktyki. Propozycje scenariuszy lekcji z materiałami dydaktycznymi KIKUS autorstwa Doroty Michałowskiej-Pauly i Jolanty Szelągowskiej – Bator

Faza lekcji: Wprowadzenie lub kontynuacja tematu lekcji
 Lekcja prowadzona metodą KIKUS ma stałą strukturę (patrz: *Struktura lekcji KIKUS*). Główną częścią zajęć jest stacja *Wprowadzenie lub kontynuacja tematu*. Poniższy rozdział zawiera **propozycje** scenariuszy tego etapu lekcji (w kilku miejscach obejmują one etap poprzedni *Sprawdzenie pracy domowej* lub następny *Zabawa ruchowa*). Zaprezentowane scenariusze mają być **wskazówką i inspiracją** dla nauczycieli uczących metodą KIKUS. Przebieg pracy z materiałami KIKUS zależy od wieku dzieci, od poziomu ich zaawansowania językowego oraz czasu, jaki mamy do dyspozycji. W zależności od tych czynników nauczyciel może **wprowadzić mniej lub więcej materiału** leksykalno-gramatycznego niż zawierają poniższe propozycje scenariuszy. **Nauczyciel decyduje o tym, kiedy i jakie środki językowe wprowadza i ćwiczy** ze swoimi uczniami. Kolejność kart pracy, moment sięgnięcia po piosenkę KIKUSa czy po karteczki obrazkowe (Bk) także zależą od nauczyciela. Metoda i materiały dydaktyczne KIKUS zapewniają mu ogromną swobodę w realizowaniu własnych pomysłów i kształtowaniu procesu dydaktycznego. Aby nauka była interesująca i efektywna, nauczyciel musi bacznie obserwować dzieci, oceniać ich gotowość do przejścia na następny etap nauki i w zależności od tego dobierać tematy i kształtować stopień trudności materiału.

Poniższy rozdział zawiera scenariusze lekcji poświęcone wszystkim tematom, które można zrealizować na bazie materiałów dydaktycznych KIKUS. Pod tematem podano informację, jakich zestawów materiałów można użyć przy jego realizacji. Zestaw 1. jest przeznaczony dla uczniów początkujących, a kolejne dwa zestawy dla uczniów na coraz wyższym poziomie zaawansowania językowego. Jeśli zbiory kart pracy (AB) nie zawierają kart do jakiegoś tematu, temat można zrealizować przy użyciu kart (BK) lub karteczek obrazkowych (Bk).

Temat: ICH

Zestaw 1: AB1 Das bin ich / L4 Das bin ich

AB1 KIKUS / LH4 Das bin ich
BK / Bk

Zestaw 2: AB2 Das bin ich / L4 Das bin ich

AB2 KIKUS / LH4 Das bin ich
BK / Bk

Zestaw 3: AB3 KIKUS / LH4 Das bin ich

AB3 Interview
BK / Bk
BK / Bk

AB1 Das bin ich / L4 Das bin ich

ZS: lusterko, płyta CD KIKUS

Siedzimy z dziećmi na podłodze w kole.



N: *Was ist da drin?* N podaje ZS pierwszemu „zegarowemu” dziecku. D dotyka ZS. D: *Ich weiß es nicht. / Ein Buch / Eine CD* D przejmuje rolę nauczyciela, tzn. podaje ZS

kolejnej osobie i pyta: *Was ist da drin?* itd., aż wszystkie dzieci odpowiadają.

Rezygnujemy z drugiej rundy krążenia ZS. Ponieważ w ZS są tylko dwa przedmioty, mogą je wyjąć Mimi i Momo. N: *Wollen wir nachsehen, was da drin ist?* D: *Ja!* N: *Vielleicht holt Mimi die Sachen für uns?* D: *Ja!* N: *Wie müssen wir sie bitten?* N/D: *Nimm, bitte etwas raus!* Wszystkie dzieci powtarzają: *Mimi, nimm, bitte etwas raus!* Mimi wyjmuje lusterko. N: *Was ist das?* D: *Ein Spiegel. / Ich weiß es nicht.* Lusterko krąży od dziecka do dziecka. D pytają: *Was ist das?* i odpowiadają: *Ein Spiegel.*

N trzyma Mimi przed sobą. Mimi przegląda się w lusterku. N pyta Mimi, wskazując głową na odbicie w lusterku: *Wer ist das?* Mimi: *Das bin ich.* N oddaje lusterko pierwszemu dziecku, zachęca je, by się przejrzało i pyta: *Wer ist das?* D: *Das bin ich.* D podaje lusterko kolejnej osobie i zadaje pytanie: *Wer ist das?* itd., aż wszystkie dzieci odpowiadają.

N: *Im Sack ist aber noch was. Wollen wir nachsehen, was es ist?* D: *Ja!* N: *Jetzt bitten wir Momo. Wie machen wir das?* D: *Momo, nimm, bitte etwas raus!* Momo wyjmuje płytę. N: *Was ist das?* D: *Eine CD!* N może przekazać dzieciom płytę, aby każde po kolei powtórzyło: *Was ist das?* D: *Die KIKUS-CD.* Można też zapytać dzieci: N: *Was machen wir mit der CD?* Dzieci będą odpowiadać po polsku, np.: *Stuchamy piosenek!* N dotykając otwartą dłońią do ucha: *Wir hören!* D: *Wir hören!*

Słuchamy piosenki nr 4. N wskazuje na siebie i wyraźnie mówi: *Das bin ich!*

Choć piosenka wprowadza (powtarza) nazwy części ciała, można ją „zaśpiewać” przy realizacji tematu ICH ze względu na łatwy refren i możliwość wprowadzenia zabawy ruchowej. D mogą zaśpiewać: *Das bin ich!*, a przerwę na trzy w refrenie wyklaskać, wytuwać, podskoczyć itp.

N: *Ene mene Namen, wir setzen uns zusammen!* D siadają do stolików. Praca z AB będzie dobrą formą wyciszenia. Dla młodszych dzieci jest narysowany kontur postaci. D mogą też opracować AB z rodzicami w domu.

Na kolejnych zajęciach: D siedzą w kręgu i pokazują gotowe rysunki. N mówi do pierwszego dziecka: *Zeig dein Bild!* *Wer ist das?* D pokazując swój rysunek, mówi (z pomocą N): *Das bin ich!* N: *Toll / Prima / Super!* Jeśli zdanie *Zeig dein Bild!* jest dla D nowe, mogą je wypowiadać wszystkie dzieci razem, a tylko pytanie *Wer ist das?* zadaje jedno dziecko i jedno odpowiada *Das bin ich.* itd., aż wszystkie dzieci siedzą w kole odpowiadają.

N wskazuje na lusterko i naprowadza D na nowe słowo z dzisiejszej lekcji: *der Spiegel.* Następnie dzieci szukają Bk z rysunkiem lusterka. N: *Was ist das?* D: *Ein Spiegel.* N: *Der Spiegel, das Spiegel, die Spiegel?* N mimiką (np. marszcząc nos) wyraża brak akceptacji dla niepoprawnych form rodzajnika podawanych przez dzieci. Unikamy sformułowań *falsch, nicht richtig* itp. Ponieważ są tylko trzy warianty odpowiedzi, na poprawny nie będziemy czekać zbyt długo. N powinien wyrazić radość z właściwego rozwiązania.

N powtarza: *Der Spiegel* i wskazuje na punkt rodzajnikowy na Bk z rysunkiem lusterka. D kolorują go na niebiesko. Dzieci umiające pisać przepisują słowo *der Spiegel* w kratkę znajdującą się pod czarno-białym rysunkiem.

Zabawa ruchowa: Zajęcia kończymy zabawą ruchową, np. przy akompaniowaniu piosenki *Das bin ich.* Gdy muzyka gra, D biegają. Gdy muzyka milknie (najpierw zatrzymuje ją N, potem kolejne D) wszystkie D zastygają w bezruchu. D, które zatrzymało muzykę, pokazuje wybranemu D lusterko i pyta *Wer ist das?* Zapytane D przegląda się w lusterku, mówi *Das bin ich.* i jako następne zatrzymuje muzykę.

AB1 KIKUS / LH4 Das bin ich



ZS: aparat fotograficzny (dla młodszych dzieci zabawka, dla starszych może być prawdziwy).

N: *Wir nehmen unsere ...*robi przerwę, a dzieci D: *Uhr!* N: *Wer ist heute dran?* D: *Wer ist heute dran?!* D przesuwa wskazówkę zegara grupowego i mówi: *Hania ist heute dran.*

N bierze ZS i pyta Hanię: *Was ist da drin?* D: *? D: Hania, nimm, bitte etwas raus!* Hania wyjmuje aparat. N: *Was ist das?* Hania: *Eine Kamera.* N: *Was machen wir mit einer Kamera?* D: *Zdjęcia!* N: *Fotos.* Wir (N pokazuje na wszystkie D) *fotografieren.* D: *Wir fotografieren.* N: *Wollen wir fotografieren?* D: *Ja!* N zaczyna rundę, robiąc zdjęcie pierwszemu dziecku.

N: *Ich fotografiere.* Następnie D robi zdjęcie kolejnej osobie i mówi: *Ich fotografiere.* itd. N wyjaśnia, że zdjęcia będą gotowe na następną lekcję.

Mimi i Momo siedzą w środku koła. Można zaprosić tam dwójkę dzieci np. Hanię i Kubę. N: *Ich bin Dorota. Ich bin ein Mädchen.* D: *Ich bin Hania. Ich bin ein Mädchen.* D: *Ich bin Kuba. Ich bin ...* N: *ein Junge.* D: *Ich bin ein Junge.* Lalki Mimi i Momo krążą od D do D. N zaczyna rundę, wybiera Mimi, a lalkę Momo odkłada na podłogę. N: *Ich bin Dorota. Ich bin ein Mädchen.* N oddaje lalki pierwszemu dziecku itd. (Chłopcy wybiorą Momo, a lalkę Mimi odłożą na podłogę).

(Pracując ze starszymi dziećmi z AB2 lub AB3 KIKUS, można wprowadzić od razu pytanie N: *Kuba, bist du ein Junge?* D: *Ja, ich bin ein Junge.* N: *Kuba, bist du ein Mädchen?* D: *Nein, ich bin ein Junge.* D odpowiadają po kolei).

N/D: *Ene mene rauf, alle Kinder stehen auf!*

Zabawa ruchowa: Dzieci chodzą po sali, dopóki rozbrzmiewa piosenka, np. *Das bin ich.* N zatrzymuje nagranie i wtedy dzieci mówią do najbliższej stojącej osoby: *Ich bin ein Junge / Mädchen.* Następnie udają, że robią zdjęcie. D: *Ich fotografiere.*

W domu D kolorują z rodzicami Mimi i Momo z LH4.

Na następnych zajęciach można omówić tę kartę pracy do piosenki i wprowadzić: **Das ist Mimi. Mimi ist ein Mädchen.**

Pod koniec lekcji z użyciem prawdziwego aparatu N może dla pewności sam zrobić zdjęcia portretowe dzieci. Można je potem wydrukować w formacie pocztówki na kolorowej drukarce i na następnej lekcji rozdać dzieciom, by nakleily je na swoich AB KIKUS.

dr Przemysław Gębał

Bibliografia

- Garden, H., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001.
- Garlin, E., *KIKUS. Sprachförderung Deutsch (+ Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter*, Ismaning 1998–2009.
- Gębał, P., *Nauczanie języków i kultur drugich. Rozwiązania systemowe na przykładzie Szwajcarii*, w: Mąkosza-Bogdan, J. (red.), *Języki i kultury w dialogu*, Warszawa 2009 (w druku).
- Pamuła, M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2003.
- Pamuła, M., Sikora-Banasik, D., *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszych wiekach szkolnym*, Warszawa 2008.



RAFAŁ PIECHOCKI
IFG UAM POZNAŃ, AUTOR DES DRITTEN BANDES DES
LEHRWERKS *REGENWURM* UND MITAUTOR DES DRITTEN BANDES
DES LEHRWERKS *DER GRÜNE MAX*¹, DAF-BERATER BEIM VERLAG
LANGENSCHIEDT POLSKA



Spielend, singend und rappend Deutsch lernen



Regenwurm, das neue Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für zehn- bis zwölfjährige Sprachanfänger, orientiert sich an den Richtlinien des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und führt mit drei Bänden zur Niveaustufe A2².

Das Lehrwerk ist spielerisch angelegt und steht unter dem Motto „Von der Sache zur Sprache“. *Regenwurm* ist ein Lehrwerk mit kommunikativer Zielsetzung, d. h. mit Anstößen zu authentischen Gesprächen. Es entwickelt und trainiert systematisch alle Sprachfertigkeiten: Sprechen (an Gesprächen teilnehmen), monologisches Sprechen (zusammenhängend sprechen), Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben.

Sprachlernspiele gehören zu den wichtigsten Aufgaben im Lehrwerk *Regenwurm*, weil sie die Kommunikation Schüler-Schüler fördern und die Simulation einer echten Kommunikation darstellen. Darüber hinaus sind sie für Kinder attraktiv, fördern ihre Kreativität und Fantasie, machen Spaß, helfen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu gebrauchen und vieles mehr.

Lieder und Raps sind im Lehrwerk *Regenwurm* vor allem als Aussprache-, Intonations- und Rhythmusübungen gedacht. Viele der Lieder sind mit Gestik, Mimik und Bewegung verbunden; viele können von den Schülern selbst aufgenommen werden, was zu einer Motivationserhöhung beitragen kann. Die Aufnahmen der Lieder sind im Unterricht vielseitig einzusetzen: bei Wiederholungen, Aufführungen (auch für die Eltern) und offenen Unterrichtsformen wie Stationenlernen oder Freiarbeit. Die Aufnahmen können auch im Arbeitsdossier als Bestätigung der Sprachkompetenz aufbewahrt werden.

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache reicht es nicht aus, Lieder einfach anzuhören oder zu singen. Sie sollten wie jedes andere Lehrmaterial entsprechend und sinnvoll vorbereitet werden. An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass es nicht zu einer Verdiktisierung der Lieder (d.h. zu einer übertriebenen Didaktisierung) kommen sollte. Ein Lied sollte genau wie ein Sprachlernspiel sein Potenzial nicht vergeuden, und das, was schön ist, nämlich das Hören des Liedes selbst, sollte beibehalten werden.

Im Workshop wurde an konkreten Beispielen aus dem Lehrwerk *Regenwurm* aufgezeigt, wie man mit didaktischen Spielen und Liedern, aber auch mit authentischen Liedtexten und Raps, im Unterricht arbeiten kann. Folgende Sprachlernspiele wurden dargestellt und von den TeilnehmerInnen ausprobiert: *Geburtstagsreihe*, *VW-Würfel*, *Geschenkekiste*, *Fußballteams*.

Spielbeschreibung: *Geschenkekiste*³

Ziel: Training der Fertigkeit „ich spreche“, Formulieren von Fragen mit zwei Ergänzungen, Festigung des Wortschatzes

Sozialform: die ganze Klasse

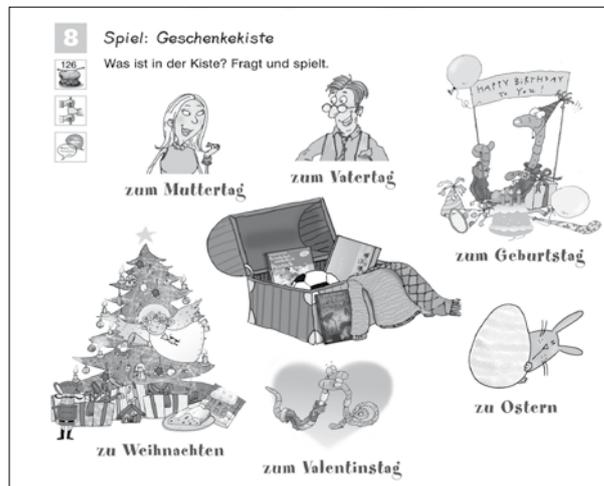
Requisiten: eine Geschenkekiste mit Gegenständen, Geschenkkideen, z. B.: ein Kuli, eine Postkarte, eine Schoko-

lade, ein Lesezeichen u. Ä. (statt einer Kiste kann auch ein bunt beklebter Karton verwendet werden)

Spielverlauf: Der Lehrer stellt die Kiste auf seinen Tisch. Als Nächstes bittet der Lehrer einen Schüler, einen Gegenstand auszuwählen, aber nicht aus der Kiste zu nehmen. Der Schüler schreibt die Person an die Tafel, der er das Geschenk schenken will (z. B. „der Mutter“) und die Gelegenheit, zu der er es verschenken will (z. B. „zu Weihnachten“). Die übrigen Schüler sollen nun erraten, um welches Geschenk es sich handelt. Die Schüler dürfen aber nur Ja/Nein-Fragen stellen, z. B.: „Schenkst du deiner Mutter eine Uhr?“ – Antwort: „Nein!“, „Schenkst du ihr Blumen?“ – Antwort: „Nein!“, „Schenkst du deiner Mutter eine CD?“ – Antwort: „Ja, genau!“

Wer richtig geraten hat, darf als Nächstes ein Geschenk auswählen usw. Als Hilfe kann der Lehrer folgende Tabelle an die Tafel zeichnen:

zu welchem Anlass?	wem?	was?
zu Weihnachten	der Mutter	eine CD



Alle präsentierten Beispiele für Lieder und Raps: „Guten Morgen, good morning“, „Alle sind verschieden“, „Wenn sich die Igel küssen“, „Das Eislied“, „Was im Sommer Spaß macht“, „Das Kinderlied vom Geld“ (Rap-Version), „Kinder wollen ...“, „Ich fass an meine Nase“ (Rap-Version) und Übungen zu den Liedern fanden bei den TeilnehmerInnen Anerkennung. Zum Schluss des Workshops wurde das zuletzt angeführte Lied in die Praxis umgesetzt.

Den Workshop-TeilnehmerInnen wurden ein Freixemplar des Lehrbuchs *Regenwurm 2* sowie Handouts mit Spielbeschreibungen und Hörverstehensübungen zu ausgewählten *Regenwurm*-Liedern ausgehändigt.

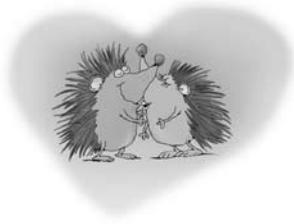
¹) *Der grüne Max* ist die internationale Version des Lehrwerks *Regenwurm*, die beim Verlag Langenscheidt KG erschienen ist.

²) Nach: Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München, Langenscheidt Verlag.

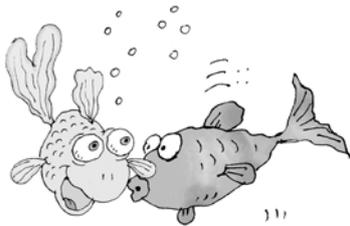
³) Aus: Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L., Piechocki, R., Endt, E. (2009): *Der grüne Max - Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe Lehrbuch 3*, Berlin und München, Langenscheidt Verlag, S. 126 f.

Ergänze die weiteren Liedstrophen!

Uzupełnij inne zwrotki piosenki!



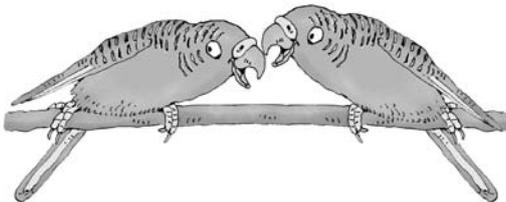
Wenn sich die Igel küssen
dann müssen, müssen, müssen
sie ganz, ganz fein
behutsam sein.



Wenn sich die küssen
dann müssen, müssen, müssen
sie ganz, ganz fein
behutsam sein.



Wenn sich die küssen
dann
sie ganz, ganz fein
behutsam sein.



Wenn küssen
dann
sie ganz, ganz fein
behutsam

Schreib jetzt deine eigene Strophe und zeichne deine Tiere!

Napisz teraz swoją własną zwrotkę i narysuj swoje zwierzątka!

(1 Linie = 1 Silbe)

Wenn ____ ____ ____ ____ küs - sen

dann

sie ganz, ganz fein

behutsam sein.



Lies deine Strophe deinen Mitschülerinnen/Mitschülern vor!

Przeczytaj swoją zwrotkę swoim koleżankom/kolegom z klasy!

© Langenscheidt Polska, Autor des Arbeitsblatts: Rafał Piechocki

„Man soll den Menschen nicht ein Wissen zumuten, für das sie nicht reif sind.“

Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht durch altersgemäße Unterrichtsgestaltung.

Das Zitat von Konfuzius war der Ausgangspunkt für das Treffen von Deutschlehrern während des Workshops des LektorKlett Verlags in Tschenschow zur 13. Deutschlehrertagung.

Da es aber den meisten Fremdsprachenlehrern schon längst klar ist, dass nur altersgemäße Unterrichtsgestaltung effizient sein kann, war das Ziel des Workshops nicht mehr die These zu begründen, sondern aktuelle und interessante Beispiele aus den neuen Lehrwerken praktisch zu zeigen.

Für einen effektiven Fremdsprachenunterricht ist die Motivation der Schüler von Bedeutung, und altersgemäßes Lernmaterial bildet einen festen Bestandteil solches Unterrichts.

Deswegen auch haben sich die Teilnehmer zuerst mit den wichtigsten Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt, indem sich die Gruppe an Hauptgrundsätze des Fremdsprachenlernens und -lehrens erinnert hat, was man folgend zusammenfassen kann:

Motivationsfaktoren im Fremdsprachenunterricht bilden vor allem solche Elemente wie:

konzentrierte Arbeit der Schüler, keine Angst vor dem Versagen, klare Lernziele, realistische Einschätzung der Aufgabe, keine Langweile.

Durch entsprechende Texte, Aufgaben und Aktivitäten soll der Lehrer also Interesse und Bedürfnisse der Schüler wecken, damit sie sich am Deutschunterricht beteiligen.

Der Lehrer muss dabei auf eine klare Aufgabenstellung und eindeutige Arbeitsanweisungen achten und sich in den meisten Fällen um flache Progression und intensive Wiederholungen kümmern.

Nicht zu vergessen ist die Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht und der zielgemäße Einsatz von prüfungsrelevanten Texten und Aufgaben in Gymnasien und Oberschulen.

Im Workshop folgten dann Beispiele aus den Lehrwerken des LektorKlett Verlags: für den Primarunterricht, das Gymnasium und die Oberschule. Die Beispiele wurden nach der Präsentation analysiert und besprochen. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, sich die DVD-Sequenzen und Filme anzuschauen, Texte zu lesen oder Lieder anzuhören.

Von den zwölf Beispielen werden sechs, jeweils mit kurzer Erläuterung, vorgestellt.

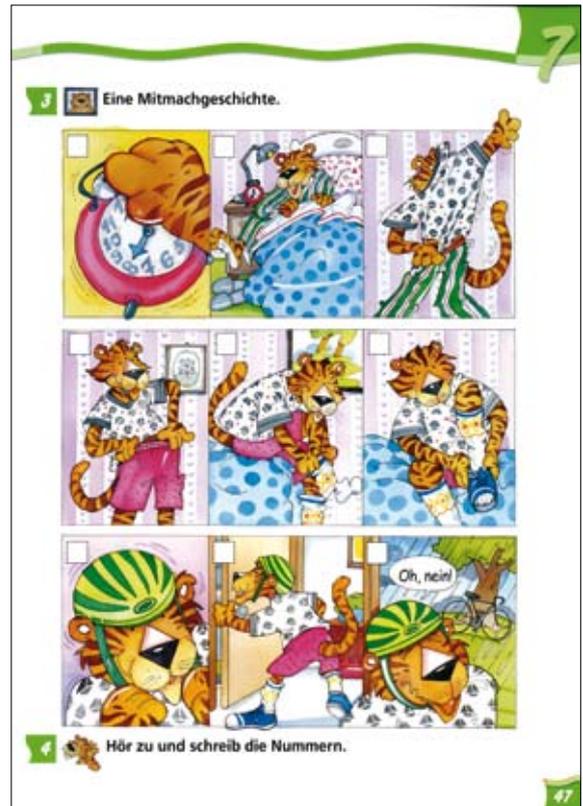
Beispiel 1 aus:

Ja klar! 1 Lektion 7 Kleider.

Im Primarunterricht muss man die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen.

Eine davon ist multisensorisches Handeln, also Lernen mit allen Sinnen. Das Lernen verläuft dabei auf der visuellen, akustischen und kinästhetischen Ebene.

Mit den Mitmachgeschichten können die Kinder die Leitfigur Toni Tiger auf DVD ansehen und die Sequenzen nachmachen. Die Mitmachgeschichten sind im Lehrwerk als Comic mit begleitender CD-Aufnahme vorhanden.



Beispiel 2 aus:

Team Deutsch 1

IM TEAM

Namen-Abc
Welcher Name gefällt euch? Wählt einen deutschen Namen.
Wybierzcie imię, które wam się najbardziej podoba.

Anna, Alexander	Jana, Jakob	Tina, Tim
Beate, Ben	Katharina, Kevin	Ursula, Uwe
Tara, Christian	Lena, Leon	Vanessa, Vincent
Denise, Daniel	Maria, Maximilian	Lebke, Willi
Simma, Erik	Nina, Nick	Lena, Xaver
Franziska, Felix	Olga, Oskar	Vonne, Yannick
Grete, Gerd	Fauline, Philipp	Zora, Zacharias
Hanna, Henri	Onja, Robert	
Ines, Ingo	Sophie, Simon	

Klassenporträt
a Bringt ein Foto mit. Schreibt Texte zu den Fotos.
Przyniescie swoje zdjęcie. Napiszcie do nich teksty.
b Klebt alle Fotos und Texte auf ein Plakat.
Przyklejcie wszystkie zdjęcia i ich opisy na jednym plakacie.

„Perfekte Welle“
Hört das Lied von der Band „Juli“. Singt die zwei Zeilen immer mit.
Słuchając piosenki grupy „Juli“, śpiewajcie zaznaczone fragmenty.

Perfekte Welle
Das ist die perfekte Welle,
das ist der perfekte Tag,
lass dich einfach von ihr tragen,
denk am besten gar nicht nach.

Cudowna fala
To jest tak cudowna fala,
to jest tak cudowny dzień,
daj się jej po prostu ponieść,
nie namyślaj wcale się.

16 sechszehn

Für Jugendliche im Alter 12 – 15 rücken andere Werte in den Vordergrund (Beispiel 2, 3).

Einen wichtigen Teil des Lebens bilden jetzt ihre Helden, Idole und Vorbilder.

Auch ihre Hobbys und Sammelleidenschaften sind wichtige Elemente des Alltags.

Im Lehrwerk Team Deutsch findet man also aktuelle Lieder deutscher Popstars und Musikbands, was für Jugendliche im Alter zwischen 12 – 15 eine besondere Anziehungskraft hat.

Beispiel 3 zu: DVD Magnet

Die DVD zum Lehrwerk Magnet enthält 7 kurze Filmreportagen mit den jungen Reportern Max und Lena. Die Filme eignen sich zur Vertiefung einzelner Lektionsthemen. Altersgemäß sind jugendliche Darsteller und Themenfelder wie Sport, Umwelt, Haustiere, Freizeit, Hobbys, Musik.



Beispiel 4 aus: Direkt 3b hautnah

SPIS TREŚCI 3B			
LEKTION 26	Jugendzene	Blitz-Grammatik	17
I. Meine Generation	6	• Czasownik <i>lassen</i>	
II. Jugend und ihre Vorbilder	9	• Wyrażenia bezosobowe: <i>lassen + sich + bezokolicznik</i>	
III. Jugend in der Presse	11	• <i>sein + zu + bezokolicznik</i>	
Arbeitsbuch	86		
LEKTION 27	Von der Schulbank auf ins Berufsleben	Blitz-Grammatik	28
I. Schule und Berufsleben	18	• Odmiana słaba rzeczownika (II)	
II. Berufswünsche der Jugendlichen	20	• Odmiana mieszana rzeczownika	
III. Wenn die Lust auf Lernen gegen Null geht, ...	23	• Odmiana rzeczowników utworzonych od przymiotników i imiesłowów	
Arbeitsbuch	93		
LEKTION 28	Natur pur	Blitz-Grammatik	42
I. Lust auf Natur	30	• Spójniki złożone	
II. Natur und (Extrem)sport	33	• Strona bierna staru	
III. Erholung mitten in Natur	36	• Homonimy	
Arbeitsbuch	112		
LEKTION 29	Tierwelt unter Lupe	Blitz-Grammatik	56
I. Katzen tragen?	44	• Czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone	
II. Klonen als Horrorszenario?	46	• Zdania porównawcze z użyciem <i>je ... desto</i>	
III. Rund um die Haustiere	50		
Arbeitsbuch	121		
LEKTION 30	Deutschland und die Deutschen	Blitz-Grammatik	70
I. Deutschlandbilder	57	• Zaimek wzajemny <i>einander</i>	
II. Typisch polnisch, typisch deutsch?	58	• Przymiotniki utworzone od nazw miast, krajów i części świata	
III. Wie „deutsch“ ist die deutsche Gesellschaft?	62	• Przymiotniki z przyrostkami: <i>-arm, -veil, -reich, -los, -wert, -bar, -sch, -sam</i>	
Arbeitsbuch	140		
(AB) Fertigkeitstraining			
• Hörverstehen	73		
• Leseverstehen	74		
• Schreiben	78		
• Sprechen	80		
Twoje portfolio maturalne			
	82		
Festige deine Sprachfertigkeiten Test 1			
	103		
Festige deine Sprachfertigkeiten Test 2			
	131		
Wie weit bist du jetzt? (test zur Selbstbewertung)			
	148		
Wortlisten zu den Lektionen			
	152		
Alphabetische Wortliste			
	161		

Jugendliche zwischen 16 und 19 (Beispiel 4, 5) entwickeln schon einen Sinn für die abstrakte Realität. Man kann also im Fremdsprachenunterricht an komplexen Themen arbeiten, sobald die Deutschkenntnisse es ermöglichen. Die Lektionsthemen und Inhalte aus dem Lehrwerk *Direkt hautnah* lassen die Schüler zu schwierigeren und auch abstrakten Problemen Stellung nehmen. Das Lehrwerk ist für die Stufe B2 konzipiert.

Beispiel 5 aus: Lebensgeschichten direkt

Das Lehrwerk *Lebensgeschichten direkt* enthält sieben Erzählungen mit Zusatzübungen für die Stufe B2. Zu den Texten findet man ein Glossar mit Wortklärungen und Tonaufnahmen der Texte.



Erzählungen

Kein Recht auf einen deutschen Freund
Radu, das Straßenkind
Ein voreiliger Schluss
Weihnachtsvorbereitungen
Es reicht!
Der Mann aus Tunesien
Das zweite Leben

Die einzelnen Erzählungen sind als getrennte Hefte zu erhalten.



Beispiel 6 aus:
 Repetytorium gimnazjalne *Więcej niż powtórka*

Berücksichtigung der Prüfungen im Deutschunterricht heißt, dass man Lernmaterialien einsetzt, in denen die Inhalte, d.h. Themen, Textsorten, Situationen, Dialoge, Redemittel, zum größten Teil im Prüfungsformat konzipiert sind.

Für die Gymnasialprüfung wurde dementsprechend Repetytorium gimnazjalne *Więcej niż powtórka* entwickelt. In dem Lehrwerk stehen 14 Kapitel mit entsprechenden Aufgaben, Zusatzübungen und Lernhilfen zur Verfügung.

6

Tweje tematy egzaminacyjne: lokale na stoku narciarskim, zachowanie przy stole

3 Który lokal wybierzesz, będąc na nartach w Austrii? Zapoznaj się z sytuacjami (1–3) i dopasuj do nich odpowiednie lokale (A–D). Uwaga: Jedno miejsce nie pasuje do żadnej sytuacji. Rozwiązanie wpisz do tabeli.

- Masz ochotę na spróbowanie lokalnych potraw.
- Jesteś z grupą przyjaciół i każdy z nich ma inne upodobania kulinarne.
- Checesz odpocząć, zjeść lekkie posiłek i podziwiać widoki.

1	2	3
---	---	---

Panoramarestaurant
auf 3.018 m
Salatbuffet und eine große
Sonnenterrasse

A

Gletscherhütte
Biederbergrestaurant
mit typisch
österreichischen
hausgemachten
Mehlspeisen

B

**Cafébar
Snackbar
Trennbar**
in der Talstation
Snacks, Drinks
und tägliches Grillen
im Freien

C

SKirama
Pasta, Burger, Alltagschne
Pizza, Kuchen und Torten

D

4 Do jakich sytuacji i zachowań odnoszą się opisane wskazówki? Zapoznaj się z fragmentami tekstu (1–3), a następnie dopasuj do każdego z nich nagłówek (A–D). Uwaga: Jeden nagłówek nie pasuje do żadnego fragmentu.

1 Wasch dir vor dem Essen die Hände.
• Leg die Serviette vor dem Essen auf die Knie und nach dem Essen neben den Teller.
• Fang erst mit dem Essen an, wenn alle am Tisch sitzen.
• Sitz am Tisch gerade und stütz dich nicht auf den Ellbogen auf.

2 Nimmst du dir das Essen, lade deinen Teller nicht zu voll.
• Sprich nicht mit vollem Mund und kaue mit geschlossenem Mund.
• Lecke das Besteck, Messer, Löffel oder Gabel, nicht ab.
• Mach keine Unordnung am Essplatz.

3 Benutze dein Handy nicht, wenn du aber telefonieren musst, dann sollst du leise sprechen.
• Stelle dein Handy während der Mahlzeiten im Restaurant auf Vibration und lege es bei Besuchen nicht auf den Tisch.
• Hör am Tisch zu, wenn jemand etwas sagen will. Erzähl beim Essen keine ekligen Geschichten.

A Was soll man nicht am Tisch machen?

B Wann soll man Trinkgeld geben?

C Welche Regeln gibt es für das Mobiltelefon und Gespräche am Tisch?

D Welche Regeln gibt es für das Essen und Trinken bei Besuchen?

6

Essen
odbiór tekstu
czytane

51

6

Lokale na stoku narciarskim

Für Überflieger
die **Gastronomie** gastronomia
das **Panoramarestaurant** restauracja z widokiem
das **Selbstbedienungsrestaurant** restauracja samoobsługowa
die **Cafébar** bar i kawiarnia
die **Snackbar** bar przekąskowy
die **Gletscherhütte** schronisko na lodowcu
die **hausgemachte Mehlspeisen** domowe potrawy mączne
das **Salatbuffet** bufet z salatkami
die **Pasta** makaron
der **Burger** burger
der **Snack** - przekąska
die **Sonnenterrasse** nasłoneczniony taras
grillen grillować
im **Freien** na świeżym powietrzu

Przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania w języku polskim.

Die Hütten und Bergrestaurants am Gletscher laden Winterportfreunde ein.
Wir bieten typisch österreichische Gastfreundschaft und Spezialitäten unserer Küche.
Wir sind ein Treffpunkt, wo Sie Ihre Erlebnisse und die nächsten Abfahrten besprechen können.
Auf sonnigen Aussichtsterrassen auf über 2.800 m Höhe ruhen Sie sich aus und genießen den Blick auf die Gipfel.

- Jakie miejsca są reklamowane w tekście?
- Do kogo skierowany jest tekst?
- Co jest polecane w tych miejscach?

6

Essen
Twój niezabędny leksykon

Zachowanie przy stole

das Verhalten bei Tisch zachowanie przy stole
die **Mahlzeit**, -en posiłek
die **Serviette**, -n serwetka
das **Besteck** sztućce
das **Messer**, -nóż
die **Gabel**, -n widelnice
der **Löffel**, -lżyka
der **Teller**, -talerz

Für Überflieger
gerade sitzen siedzieć prosto
sich aufstützen podparć się
kauen żuć
abbecken obliżywać
ekligie **Geschichte** obrzydliwa historia
die **Ellbogen** łokcie
der volle **Mund** pełna usta
der **geschlossene Mund** zamknięte usta

Uzupetnij.

legen • sich bedanken • sprechen • stellen

- nicht mit vollem Mund.
- dein Handy auf Vibration.
- dein Handy bei Besuchen nicht auf den Tisch.

Przetłumacz.

- Siedź prosto.
- Nie podpieraj się.
- Nie obliżaj noża.
- Umij ręce przed jedzeniem.

52



Wie spät ist es in Tokio?, czyli zintegrowane nauczanie języka obcego i przedmiotów niejęzykowych (CLIL) na przykładzie nowej serii „Das ist Deutsch!”

Am 21. August 2009 hatte der Verlag Nowa Era die Möglichkeit, sein Angebot während der Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbands in Częstochowa vorzustellen. Die neue Publikationsreihe für das Gymnasium „Das ist Deutsch!” fand bei den Deutschlehrern große Zustimmung und Anerkennung.

Die Buchautorin, Jolanta Kamińska, führte einen Workshop durch mit dem Titel „Wie spät ist es in Tokio?, czyli zintegrowane nauczanie języka obcego i przedmiotów niejęzykowych (CLIL) na przykładzie nowej serii *Das ist Deutsch!*“. Den Schwerpunkt dieses Workshops bildete bilingualer Sachfachunterricht und dessen Einfluss auf das heutige Deutschlernen und -lehren. Alle Hypothesen wurden mithilfe von Beispielen aus dem Lehrbuch „Das ist Deutsch!” begründet und bestätigt.

Was ist CLIL? CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – wird auf Deutsch *integriertes Inhalts- und Sprachenlernen, bilingualer Unterricht oder Sachfachunterricht in der Fremdsprache* genannt.

In der Praxis heißt das, dass Sachfachinhalte in der Fremdsprache vermittelt werden. Fächer wie Geografie, Geschichte, Mathematik, Physik oder Sport werden nicht in der Fremdsprache, sondern zusammen mit der Fremdsprache gelehrt.

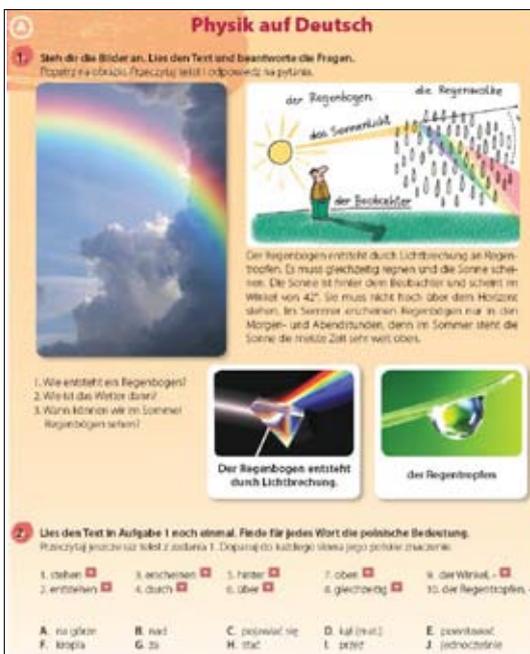
CLIL vermittelt neben fachlichen Inhalten auch Fachsprachenverständnis und eine Reihe von Kompetenzen, wie z. B.

Teamkompetenz bei Gruppenarbeit und Präsentations- und Argumentationsfähigkeit bei gemeinsamen Präsentationen.

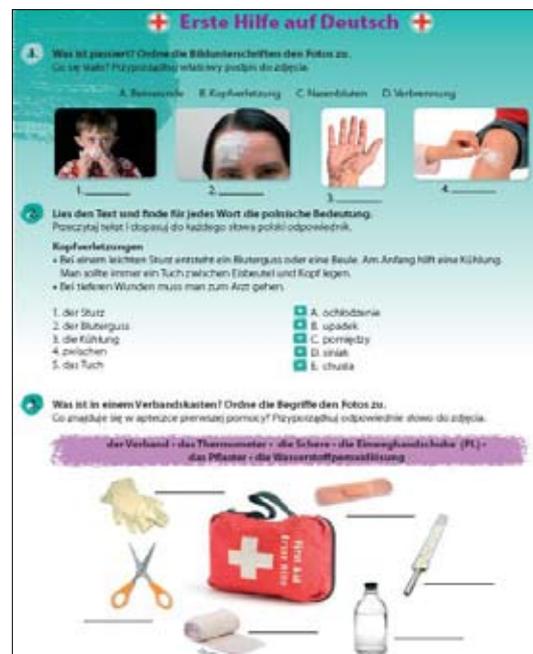
Mit CLIL ist der Deutschunterricht interessanter und effektiver und die Schüler lernen schneller und sind motivierter.

Im Lehrbuch „Das ist Deutsch!” 1 sind viele Beispiele für integriertes Inhalts- und Sprachenlernen zu finden. Schon im ersten Kapitel lernen die Schüler Fachbegriffe in Mathematik (Aufgaben lösen: addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren). Im dritten Kapitel lernen sie die britische Königsfamilie und ihre Adelstitel kennen. Geografie auf Deutsch ermöglicht den Schülern deutsche Städte- und Ländernamen zu lernen sowie die Koordinaten von verschiedenen Orten auf Deutsch zu bestimmen. Außerdem haben die Schüler die Möglichkeit, Experimente in Physik in der Klasse durchzuführen und zu erfahren, wie ein Regenbogen entsteht.

Auch in „Das ist Deutsch!” 2 wird die Anwendung des Sachfachunterrichts in der Fremdsprache praktiziert, beispielsweise beim problemlosen Surfen auf deutschen Webseiten. Es gibt einen kurzen Erste-Hilfe-Kurs und die Schüler lernen, wie man sich in Notsituationen verhalten soll. Darüber hinaus wird Fachwissen in Biologie, Chemie und Geografie auf Deutsch vermittelt. Die lustige und moderne Version des Märchens „Rotkäppchen” ermuntert die Lernenden zum Literaturlesen auf Deutsch.



Das ist Deutsch 1!, Seite 132



Das ist Deutsch 2!, Seite 60



WIOLETTA ZELIAŚ
MITGLIED DER SEKTION STALOWA WOLA DES POLNISCHEN
DEUTSCHLEHRERVERBANDES. DEUTSCHLEHRERIN AN DER OBERSCHULE NUMMER 3
(ZESPÓŁ SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH NR 3 IM. KRÓLA JANA III SOBIESKIEGO) IN
STALOWA WOLA

Jezyk niemiecki. Jak czytać teksty ze zrozumieniem

MAREK SPLAWIŃSKI VERLAG: LANGENSCHIEDT, WARSZAWA 2009



Im Jahr 2005 erschien auf dem Büchermarkt das neue Buch „Jezyk niemiecki. Jak czytać teksty ze zrozumieniem“ von Marek Splawiński (herausgegeben vom Langenscheidt Verlag).

Der Autor befasst sich vor allem mit dem Leseverstehen, das den Schülern ziemlich viele Probleme bereitet. Es gibt hier aber auch Aufgaben, die die Fertigkeit Schreiben berühren. Die beiden Fertigkeiten sind bei dem neuen Abitur sehr wichtig.

Am Anfang des Buches befinden sich die Ratschläge für die Lerner, wie man die Texte lesen sollte und wie man die einzelnen Aufgaben lösen sollte.

Im Buch gibt es 20 Texte. Jeder Text berührt eine bestimmte Thematik aus dem Themenkatalog der Abiturprüfung (Z.B. der Mensch, Reisen und Touristik, Gesundheit usw.). Zu jedem Text gibt es Aufgaben, mit denen die Schüler das Leseverstehen und das Schreiben üben können. Man kann auch den Wortschatz wiederholen und festigen.

Der Autor gibt Ratschläge, wie man einen guten Brief schreiben kann. Wenn man diese Ratschläge befolgt, sollte man keine Probleme mit solchen Aufgaben haben.

Am Ende des Buchs befindet sich ein Wörterbuch, das ist jedoch kein gewöhnliches Wörterbuch. Es ist textorientiert, d.h. zum jeden Text gibt es getrennte Übersetzung von Wörtern. Als Nächstes kommt die Übersetzung von al-

len Texten, die sich im Buch befinden. Und am Ende gibt es auch einen Lösungsschlüssel und die Textquellen. In diesem Buch tauchen viele Aufgaben auf, in denen man etwas ergänzen muss, zum Beispiel ein Wort, einen Satzteil oder eine Frage. Das Letzte macht den Schülern die meisten Schwierigkeiten. Die Lückenaufgaben scheinen monoton zu sein, da sie sehr ähnlich sind. Die Schüler können schnell ihre Lust aufs Üben verlieren.

Ich bin auch nicht sicher, ob diese Übersetzung eine gute Idee ist. Ich befürchte, dass die Lerner zuerst die letzten Seiten sich ansehen und erst später versuchen die Aufgaben zu lösen. Im Abitur haben sie eine solche Hilfe nicht.

Nach jedem Text gibt es einen Vorschlag, einen Brief zu schreiben. Die Aufgabe ist nicht immer einfach, aber das ist eine sehr gute Übung für unsere Abiturienten. Sie müssen sich Mühe geben, um etwas Gutes zu schreiben. Dank diesem Schreiben erweitern sie auch ihren Wortschatz.

Dieses Buch kann die Arbeit des Lehrers leichter machen, weil es hier die fertigen Texte zum Verwenden gibt. Der Preis ist auch zugänglich, so können sich unsere Schüler leisten.

Ich glaube, dass diese Ratschläge für die Lerner eine gute Idee sind. Das Buch hilft ihnen bei der Vorbereitung der Schüler aufs Abitur. Meiner Meinung nach ist dieses Buch empfehlenswert.



PIOTR ROCHOWSKI
DIPLOMLEHRER MIT 19-JÄHRIGER ERFAHRUNG. KOORDINATOR DER EU-PROJEKTE.
STIPENDIAT DES NATIONALEN ZENTRUMS FÜR LEHRERFORTBILDUNG (CODN) UND
DER LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG NRW. AUTOR ZAHLELICHER
PUBLIKATIONEN. SEIT 2008 BEI DER REDAKTION „HALLO DEUTSCHLEHRER!“ TÄTIG.
STELLVERTRETENDER VORSITZENDE DER SEKTION DES PDLV IN STALOWA WOLA.

Hier und da. Testy 1 - 4

SYLWIA RAPACKA VERLAG: WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN, WARSZAWA 2009



Fast jeder Verlag besitzt im DaF-Katalog Zusatzmaterialien für seine Lehrwerke auf allen Schulbenen. Dies gilt auch für den Verlag Wydawnictwo Szkolne

PWN. Im August 2009 erschien in diesem Verlag ein Übungsbuch, das als eine Ergänzung der Lehrwerksserie *Hier und da* gedacht ist.

Die Autorin schlägt den Schülern und ihren Deutschlehrern an der Lyzeen (warum nicht auch der Lernenden am Technikum?) eine neue Sammlung von Aufgaben vor, die dem Lehrmaterial des Kurses entsprechen. Da das Lehrwerk auch ein Arbeitsbuch beinhaltet, ist diese Zusatzpublikation eine gute Gelegenheit mit den Schülern ihr Wissen und ihre Sprechfertigkeiten zu erweitern und zu festigen (Gruppen auf der Aufbaustufe und/oder mit mehr als 2 Unterrichtsstunden pro Woche).

Die Thematik der Tests entspricht der Thematik im Lehrwerk (die Kapitel): Wir in Europa, Alles rund um die Schule, Ich habe frei, Im Familien- und Bekanntenkreis, Häuser, Häuser, Macht Reisen Spaß?, die Ferien sind vorbei, Nicht nur übers Essen, immer fit und gesund, Kleider machen Leute, Wie schön ist es auf der Erde!, Die Ferien sind wieder da!, Wohnungsprobleme, Vor und nach dem Schulabschluss, Start ins Leben, Schule und Freizeit, Arbeit, Familie, Feste/ Beim Einkaufen, Gesund sein/Wohnung, Umwelt/Technik. Man kann sehen, dass einige Themen wiederholt werden.

Diese Testssammlung kann auch eine gute Vorbereitung aufs Abitur (ihre Thematik entspricht im Allgemeinen dem Themenkatalog dieser Prüfung) sein, übt nämlich alle Komponente der mündlichen und schriftlichen Teile des Deutschabiturs. Es gibt hier Aufgaben zu: Bildbeschreibung, mündlichen Reaktionen, Hörverstehen (eine CD inbegriffen), Leseverstehen und kurze schriftliche Aussagen (Formen: E-Mail, Postkarte, Internetannonce, Wunschkarte, Internetforum, Anzeige). Es fehlt aber an langen schriftlichen Aussagen (Brief, Erzählung, Charakteristik usw.). Am Ende des Buches befinden sich Transkriptionen der Texte und der Lösungsschlüssel.

Fazit: *Hier und da. Testy 1 – 4* von Sylwia Rapacka ist eine wertvolle Publikation für Schüler und ihre Deutschlehrer an den postgymnasialen Schulen, die mit dem Lehrwerk *Hier und da* arbeiten. Man soll dieses Buch auch als eine Testssammlung für alle anderen betrachten, die ihre Deutschkenntnisse erweitern und sich besser aufs Deutschabitur vorbereiten möchten. Und der Preis: 22 PLN – das ist wirklich günstig.



BOŻENA BOCHENEK

LANGJÄHRIGE DAF-DOZENTIN AN DER NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNIVERSITÄT UND AN DER UAM IN POZNAŃ. MITBEGRÜNDERIN UND VORSITZENDE DER POSENER SEKTION VON PDV BIS 2008. ZUR ZEIT IM RUHESTAND.

Das A und O Deutsche Redewendungen

KATJA ULLMANN, CARLOS AMPIE LORIA, ULF GRENZER VERLAG: KLETT



Im Sommer 2009 erschien auf dem Markt ein interessantes Buch: *Das A und O. Deutsche Redewendungen*.

Die Autoren: Katja Ullmann, Carlos Ampie Loris und Ulf Grenzer haben diese Sammlung an interessanten und beliebten Wendungen für jugendliche und erwachsene Lerner ab Niveau A2 konzipiert. Das Buch bringt 500 typische Redewendungen aus der deutschen Alltagssprache.

Sie sind alle in 8 Kapiteln zusammengestellt und beziehen sich auf verschiedene Themen:

Arbeit und Lernen, Freizeit, Familie, Persönlichkeit und Charakter, Alltag, Geld, Von Mensch zu Mensch, Kommunikation. Das neunte Kapitel enthält „Tierisches“. Die Kapitel weisen den gleichen, das Lernen erleichternden Aufbau auf. Die Doppelseiten enthalten alphabetisch geordnete Wendungen mit der Erklärung und mit einem Kontextbeispiel. Auf der rechten Seite befinden sich die Übungen, die sich auf die linke Seite beziehen und deren Schwierigkeitsgrad steigt allmählich.

Da die Wendungen bildhaft formuliert sind, gibt es entsprechende, lustige Zeichnungen. Sie lassen die Redewendungen leicht und schnell erkennen. Die Sammlung an idiomatischen Ausdrücken enthält auch zusätzliche Aufgaben, Lösungen und alphabetisches Verzeichnis aller Wendungen.

Was die Thematik der dargestellten Wendungen angeht so sind zwei neuformulierte Themen aus dem Kapitel 7 und 8 nicht zu übersehen.

Was mir besonders an dem Buch gefällt, sind die zahlreichen Übungen, die dem Schüler ermöglichen die gelernten Wendungen zu festigen und sie in der Alltagssprache korrekt einzusetzen.

Meines Erachtens können diese Übungen jedoch gewisse Monotonie hervorrufen, da sie die Aufgaben in jedem Kapitel ähnlich formulieren z. B. Welches Verb passt? Welches Substantiv passt? Was meint das Gleiche? Kreuzen Sie... an.

Eine gewisse Neuheit sind meiner Meinung nach, die Kreuzworträtsel und im Zusatzkapitel die Zuordnungsübungen, an denen die Lerner sicher viel Freude finden.

Als Deutschlehrerin mit besonderer Vorliebe für Idiomatik kann ich dieses Hilfsmaterial nur empfehlen. Der Lehrer kann inspiriert werden weitere Übungen zu entwickeln.

Da auch die polnische Sprache sehr bildhaft ist, könnte man deutsche und polnische Redewendungen kontrastiv betrachten.

Die sprachwissenschaftlichen Untersuchungen gehören eher den Sprachstudenten. Den Schülern bleibt es Nichts übrig, als die Wendungen zu pauken und sie im Alltag zu verwenden.

Sowohl diejenigen Lerner, die auf dem Sprachniveau A2 sind, als auch die der Sprache mächtiger sind können diese idiomatischen Ausdrücke gut benutzen und davon profitieren.



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

SPRACH-ECKE

Hallo zur neuen Herbst-Ausgabe der Sprach-Ecke. So schnell geht das Jahr vorbei und es hat Ihnen hoffentlich viel Gutes gebracht. Fröhliches Lesen!

WISSEN

- Was bedeutet eigentlich „**jemandem eine Gardinenpredigt halten**“? Gemeint ist eine strafende Rede oder kurz gesagt, eine Strafpredigt. Denn selbige hielt die Frau ihrem Mann hinter zugezogenen Gardinen (oder, um eine andere Wendung zu nutzen: unter vier Augen). Wenn dieser dann so genervt war, dass er seine bessere Hälfte ohne viel Federlesens um die Ecke brachte, wanderte er (vorausgesetzt, die Polizei kam ihm auf die Schliche) rasch hinter **schwedische Gardinen**. Hiermit ist nun nicht gemeint, dass er seinen Urlaub in einem schwedischen Landhaus verbringen durfte, sondern dass er in den Knast (also ins Gefängnis) kam.
- Enten kennt sicher jeder, aber **Fissimatenten**? Auf der Kamelopedia (ein nicht ganz so ernst gemeinter Abklatsch der Wikipedia) befindet sich eine kurze Beschreibung dieser (und einiger anderer) höchst seltsamen Wasservögel: <http://kamelopedia.mormo.org/> und hier links im Suchfenster dann „Fissimatenten“ eingeben. Aber jetzt mal im Ernst: „Mach mir keine Fissimatenten“ / „Lass die Fissimatenten“ bedeutet, keinen Blödsinn/Unfug machen bzw. keine Schwierigkeiten bereiten oder nicht vom Thema ablenken. Das Wort wird heute nur noch selten benutzt. Gebräuchlichere Wendungen sind stattdessen „Lass den Quatsch“ / „Lass den Blödsinn“.

FALSCHERE FREUNDE

- Wenn ein Pole das Wort „golf“ verwendet, denkt er vielleicht an die bekannte Automarke oder das Spiel. Keinesfalls aber an eine Meeresbucht (z. B. den Golf von Mexiko), sondern – in Anbetracht der langsam sinkenden Temperaturen – an einen wärmenden Rollkragenpullover. In diesem kann der dann natürlich seinem Hobby frönen und unter freiem Himmel im „golf“ Golf spielen.
- Als „**frajer**“ bezeichnen Polen einen naiven/dummen Menschen (umgangssprachlich wäre „Einfaltspinsel“ oder „Depp“ passend). Mit dem deutschen „Freier“ (Klient prostytutki) hat das Wort also nichts zu tun.

FREMDWORT

Das Verb **laviieren** hat verschiedene Bedeutungen. Zum Einen bedeutet es, gegen den Wind zu segeln (kreuzen), zum Anderen aber „geschickt durch etwas hindurch bringen“. In dieser zweiten Bedeutung wird es gern umgangssprachlich verwendet (dann meist als „sich durchlaviieren“) und bezeichnet das berechnende Abwägen von Vor- und Nachteilen (möglicherweise zwischen widerstreitenden Interessen) oder aber auch (v. a. in der Politik) das Ausweichen vor Entscheidungen gegenüber potentiellen Verbündeten bzw. Gegnern.

BEISPIELSÄTZE:

- „Der Despot laviert geschickt durch die Krise“ (<http://www.belarusnews.de/2009/01/22/die-presse-der-despot-laviert-geschickt-durch-die-krise/>)
- EU laviert sich halberzig aus der Georgien-Krise heraus (<http://www.europolitano.de/Pressestimmen/EU-laviert-sich-halberzig-aus-der-Georgien-Krise-heraus/289,771.html>)

AKTUELLES

Am 27. September 2009 fand in Deutschland die Bundestagswahl statt und als Ergebnis darf Frau Merkel mit ihrem Wunschpartner (FDP) koalieren und weiterhin als Bundeskanzlerin das Land regieren.

Der mittlerweile 17. Deutsche Bundestag wird aus der Standardanzahl von 598 Abgeordneten bestehen. Hinzu kommen noch 24 Überhangmandate, wodurch sich die Gesamtzahl auf 622 erhöht (der 16. Bundestag bestand aus 611 Abgeordneten).

Gewählt wurde in 299 Wahlkreisen, in denen ca. 62 Millionen Bürger ihre Stimmen abgeben durften, nämlich zwei an der Zahl. Mit der Erststimme wird der jeweilige Direktkandidat des Wahlkreises gewählt, mit der Zweitstimme (auch „Kanzlerstimme“ genannt) eine bestimmte Partei und deren Kanzlerkandidat.

Übrigens: Erster deutscher Bundeskanzler war Konrad Adenauer (1876-1967), der 1949 mit nur einer Stimme Mehrheit gewählt wurde. Damals gab es die 5%-Hürde nur landesweit, das System der Erst- und Zweitstimme war noch nicht eingeführt und insgesamt 421 Abgeordnete aus neun Parteien schafften es daher in den ersten Bundestag.

Mehr zur Geschichte der Bundestagswahlen gibt es auf der folgenden Internetseite:

<http://www.afk.de/bundestagswahl/?p=125>

LINK – DaF-Materialien

Anlässlich der erst kürzlich über die Bühne gegangenen Bundestagswahl bietet es sich an, im Unterricht mal ein bisschen politische Bildung zu vermitteln. Nützlich ist dabei sicher v. a. die folgende Seite, auf der es Internetadressen mit konkreten Materialien und Unterrichtsvorschlägen gibt: <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2009/daf-info-2009-09.php#6> und dort unter Punkt 6 (Unterrichtsmodul: Bundestagswahl 2009).

Wer sich einmal vor den Wahlen darüber informieren möchte, welche Partei am Besten zu ihm passt, kann dies am „Wahl-O-Mat“ tun. Hier beantworten die verschiedenen Parteien einige Thesen und Sie können Ihre eigenen Antworten dann mit denen der Parteien vergleichen: <http://www.wahl-o-mat.de>

Aber Politik im Unterricht ist leider meist trocken und langweilig. Zum Glück kann man dagegen etwas tun und zum Auflockern und Aufheitern einige politische Witze präsentieren, die viel Stoff für Diskussionen bieten können. Einige allgemeine politische Witze gibt es zum Beispiel in diesem Satire-Magazin: http://www.helgolaender-vorbote.de/Politischer_Witz/

Beliebt sind natürlich immer Kanzlerwitze (in diesem Fall Kanzlerinnenwitze), zum Beispiel:

Angela Merkel ist Kandidatin in einer Quizsendung.
„Und nun die entscheidende Frage, Frau Merkel, wie viele Inseln gibt es in der Nordsee und wie heißen sie?“
„Es gibt sehr viele Inseln in der Nordsee und ich heiße Angela Merkel!“

Ein Reporter fragt Angela Merkel: „Hat Ihnen schon mal jemand gesagt, dass Sie aussehen wie Claudia Schiffer?“
Darauf Frau Dr. Merkel ganz erfreut: „Nein!“
Da meint der Reporter: „Das glaube ich gerne!“

Mehr zum Lachen gibt es hier: <http://www.mehrwitze.de/witze-kategorie/61-Angela-Merkel-Witze>