

Hallo Deutschlehrer!

Nr 2/2001 (12)

Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes

PSNjN

Polskie
Stowarzyszenie
Nauczycieli
Języka
Niemieckiego

Hueber
Hueber Polska Sp. z o.o.

Redakcja składa podziękowania sponsorowi - Wydawnictwu **Hueber Verlag** za życzliwą współpracę i opiekę nad technicznym przygotowaniem pisma do druku. Wydawnictwo Hueber Verlag ponosi koszty druku i przesyłki pisma. Strony 3 i 4 pozostają do jego dyspozycji. Znajdują się na nich: recenzje i reklamy opublikowanych książek, zapowiedzi wydawnicze, adresy księgarń, informacje o promocji.

Wir danken dem **Hueber Verlag** für die Herausgabe und redaktionelle Betreuung dieser Zeitung! Der Hueber Verlag trägt die gesamten Druck- und Versandkosten. Die Seiten 3 und 4 des Umschlags stehen dem Verlag zur Verfügung. Hier befinden sich: Rezensionen und Werbung der neuveröffentlichten Bücher, Informationen über geplante Neuerscheinungen, Adressen der Buchhandlungen, Mitteilungen über Werbeveranstaltungen.

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	1
Verbandsarbeit	2
1. Die Rzeszower Sektion stellt sich vor.....	2
2. Sektion Wrocław: wir sind aktiv!.....	2
Methodisches	4
1. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe.....	4
2. Das Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ in der Deutschlehrausbildung..	6
3. Schülerorientierung im Prozess des Lernens.....	9
4. Psychologische Determinanten für den Fremdsprachenunterricht.....	13
5. Die Vorweihnachtszeit im Deutschunterricht.....	16
Lehrer und Schüler schreiben	21
1. Weimar.....	21
2. Die Schwedter Schüler in Polen.....	23
Interviews	25
Klaus Dyrda, Geschäftsführer von Dyrda & Partner Unternehmensberatung....	25
Fortbildung	27
1. Interkulturelles Lernen im Englisch- oder Deutschunterricht.....	27
2. Bericht aus dem Seminar der Lodzer Sektion des PDV.....	30
Nachdrucke	32
1. Spiel mit Wörtern und Bildern.....	32
2. Sprachgeschichte - ja, aber wie?.....	35
Vermischtes	38
1. An alle Mitglieder und Freunde der Gesellschaft für deutsche Sprache!.	38
2. Die Redaktion von „Hallo Deutschlehrer!“	39

EDITORIAL



An unsere Leserinnen und Leser!

Die Zeit läuft sehr schnell vorbei und die ereignisvollen Sommerferien sind schon leider zu Ende. Unsere Herbstnummer geben wir Euch in die Hand und hoffen, dass es eine interessante Lektüre wird.

Mit dem nächsten Heft möchten wir einen thematischen Wettbewerb für einen Artikel ausschreiben. Das Thema des Artikels lautet: "Wie bereite ich meine Schüler auf das neue Abitur vor?" - man soll besonders die Arbeit an der Entwicklung der Sprachfertigkeiten berücksichtigen. Die interessantesten Arbeiten werden gedruckt und der beste Artikel wird von unserem Redaktionsteam belohnt.

Die Zeitschrift hat verschiedene Rubriken, für die bestimmte Personen zuständig sind:

- I. **Vorwort / Editorial** - Redaktion, E-Mail: psnjd@home.pl
- II. **Verbandsarbeit** - Andrzej Bownik, E-Mail: boa@post.pl
- III. **Methodisches** - Ewa Orłowska, E-Mail: ewa.wiesiek@warszawa.biz.net.pl
- IV. **Lehrer und Schüler schreiben** - Andrzej Bownik, E-Mail: boa@post.pl
- V. **Interviews** - Ewa Orłowska, E-Mail: ewa.wiesiek@warszawa.biz.net.pl
- VI. **Medien für den Deutschunterricht** - Wiesława Wąsik, E-Mail: wasikw@poczta.onet.pl ;
Piotr Garczyński, E-Mail: garp@go2.pl
- VII. **Fortbildung** - Wiesława Wąsik, E-Mail: wasikw@poczta.onet.pl
- VIII. **Nachdrucke** - Anna Kotecka, E-Mail: aniako1@poczta.onet.pl
- IX. **Vermischtes** - Anna Kotecka, E-Mail: aniako1@poczta.onet.pl

Unsere Zeitschrift richtet sich vor allem an Deutschlehrer, die Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbandes sind. In den meisten Rubriken des "Hallo Deutschlehrer!" werden vorwiegend praxisbezogene Beiträge zum Deutschunterricht veröffentlicht. Auch bei theoretischen Arbeiten ist es unser Anliegen, die Bedeutung dieser Theorie für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Auch Eure Reaktionen, Kommentare, Wissen und Erfahrung aus der Unterrichtspraxis sind gefragt. Wenn Ihr irgendwelche Ideen oder etwas Interessantes zu sagen habt, von dem auch andere Deutschlehrer profitieren können, schickt Euren Beitrag per E-Mail an die hierfür verantwortliche Person oder auf einer Diskette an eine der angegebenen Adressen. Die Beiträge sollen nicht länger als max. 4 Seiten sein (getippt, Buchstabengröße 12) und nur in Deutsch (die auf Polnisch geschriebenen Artikel werden nicht gedruckt). Dabei sollt Ihr auch Eure Kontaktadresse, E-Mail oder Telefonnummer angeben. Wir freuen uns über jede Zuschrift - auch über Zeichnungen und Fotos. Sie sollen übrigens betitelt oder mit Kommentar versehen werden. Ihr müsst auch bestimmen, an welche Stelle sie in Eurem Beitrag zusammengehören. Die Beschriftung von Abbildung muss so groß sein, dass sie auch bei Verkleinerung der Abbildung noch gut lesbar ist. Abbildungen und Tabellen aus anderen Druckwerken müssen einen Vermerk mit möglichst genauen Angaben enthalten. Allen Artikeln soll eine kurze Angabe über die eigene Lehr-/Autorentätigkeit o.ä., sowie eine genaue Anschrift beigefügt werden.

Festgelegt sind auch die Termine für die Abgabe von Euren Zuschriften, sowie die Erscheinungsdaten der zwei Ausgaben pro Jahr, und zwar:

1. bis 15. Januar - Frühjahrsausgabe (Erscheinungstermin: März)
2. bis 15. Juni - Herbstausgabe (Erscheinungstermin: September)

Die eingesandten Beiträge und Materialien werden nicht zurückgeschickt. Die Redaktion behält sich Kürzungen und redaktionelle Änderungen vor und bittet um Verständnis, wenn aus Zeitgründen nicht in allen Fällen Rücksprache mit den Autoren möglich ist.

Mit besten Grüßen
Eure Schriftleitung

Wiesława Wąsik

VERBANDSARBEIT

Die Rzeszower Sektion stellt sich vor

Die Idee, eine Sektion des Polnischen Deutschlehrerverbandes in Rzeszów zu gründen, kam von unseren Kolleginnen Halina Motyka und Elżbieta Tylek-Hydryńska, die an der IV. Tagung des PDV in Warschau teilgenommen hatten. Erste Gespräche mit Deutschlehrern aus unserer Region im Oktober 2000 zeigten einen großen Bedarf und ein großes Interesse an der Zusammenarbeit im Bereich der Lernmethoden und Arbeitsweisen im Deutschunterricht. Während der ersten Gründungsversammlung der Rzeszower Sektion am 14.11.2000 erklärten sich über 40 Kollegen und Kolleginnen bereit, im PDV mitzuwirken. Noch im selben Monat wurde der Vorstand gewählt. Unsere Region repräsentieren: Halina Motyka - Vorsitzende, Elżbieta Tylek-Hydryńska - Stellvertreterin, Agnieszka Chmiel - Sekretärin, Dorota Wojnar - Schatzmeisterin, Jan Kielar - Vorstandsmitglied.

Anfang Dezember versammelte sich der neue Vorstand, um aktuelle Fragen zu diskutieren und Aktivitäten für das Jahr 2001 zu planen.

Seminare, Kurse, Workshops, Buchpräsentationen, sowie Mitgliederversammlungen unserer Sektion bieten eine gute Gelegenheit zum gegenseitigen Kennenlernen und Erfahrungsaustausch. Außerdem helfen sie den Deutschlehrern aus unserer Region, ihre Arbeit interessant, kreativ, modern und vor allem erfolgreich zu gestalten.



Obwohl die Sektion Rzeszów noch jung ist, haben wir schon unsere kleinen Erfolge. Dazu gehören: eine Vorlesung von Herrn Professor Hassenstein zum Thema "Jugend und Kindheit in der Nazizeit", Buchpräsentationen vom Hueber Verlag ("Tangram 2B") und vom PWN ("Na und", "Dach-Fenster") sowie Workshops zum Thema "Abitur 2002". Es ist uns auch gelungen, die Teacher-Trainer zu aktivieren. Im Mai und Juni 2001 wurden von unserer Kollegin Monika Kędzierska Workshops unter der Überschrift "Übungsblätter per Mausclick" veranstaltet. Mit dieser sehr erfolgreichen Schulung eröffneten wir eine Reihe von Kursen, die sich zum

Ziel setzen, den Deutschlehrern Möglichkeiten der Computer- und Internetanwendung im Deutschunterricht näher zu bringen.

Während der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Luzern wurde die Rzeszower Sektion von zwei Kolleginnen vertreten: Elżbieta Tylek-Hydryńska, die einen Vortrag zum Thema "Weiterbildungskonzept zum interkulturellen Wirtschaftskommunikator" hielt und von Halina Motyka.

Auch an der V. Deutschlehrertagung in Olsztyn werden wir teilnehmen.

Künftig möchten wir neben den üblichen Aktivitäten u.a. ein Treffen mit einem Rechtsanwalt zum Thema "Probleme der Deutschlehrer nach der Schulreform" veranstalten. Es liegt uns auch sehr daran, eine Zusammenarbeit mit Lehrern aus Bielefeld und Klagenfurt - Rzeszows Partnerstädten - anzuregen. In der zweiten Hälfte 2001 haben wir vor, eine Schulungsreise unter dem Motto: "Erfahrungsaustausch zwischen den Kollegen aus den Partnerstädten" zu unternehmen. Eine Selbstverständlichkeit werden regelmäßige Kontakte mit dem Goethe-Institut in Krakau und Warschau, darunter mit der Mediothek des Goethe-Instituts an der Pädagogischen Hochschule in Rzeszów und mit dem Österreichischen Institut in Warschau, sein. Wir hoffen auch, besonders in der Anfangsphase, auf Unterstützung von anderen Institutionen. Es geht dabei nicht nur um finanzielle, sondern auch sachliche Förderung im Bereich der neuen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht.

Für die Zukunft wäre es für unsere Sektion von Bedeutung, möglichst viele Mitglieder zu aktivieren und neue Deutschlehrer zu gewinnen.

Małgorzata Domka, Rzeszów



Sektion des Polnischen Deutschlehrerverbandes
in Rzeszów

sektion wrocław: wir sind aktiv!

Bericht der Sektion Wrocław über ihre Aktivitäten im Schuljahr 2000/2001

Unsere Sektion wurde am 25. November 2000 gegründet und um zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen führten wir an demselben Tag einen früher vorbereiteten Workshop durch: Videokurs "Hallo aus Berlin" im Deutschunterricht - Vorschläge zur Didaktisierung der Folge "Schule". Dann folgten weitere Workshops: am 20.01. „Arbeit mit Zeitschriften "Juma", "Das Rad", "Schuss", "Aktuell" – Erfahrungsaustausch", am 31.03. „Arbeit mit Stationen - Individualisierung des Lernprozesses" mit der vom Verlag PWN organisierten Präsentation des Lehrbuches "DACHfenster" als Nachspeise. Am 09.06. übten wir Testen mit "Sowieso" und genossen die Präsentation „Computergestützter Deutschunterricht“, was uns ungeheuer viel Freude und Spaß machte und uns um viele interessante Erfahrungen in einer wirklich herrlichen Atmosphäre bereicherte. Wir bemühen uns verschiedene Themen in unterschiedlichen Arbeitsformen zu bearbeiten. Auf diese Art und Weise versuchen wir unsere Schulung spannend und abwechslungsreich zu machen und alle Teilnehmer zu aktivieren, weil nicht nur dem Schüler alles möglichst leicht und mühelos gemacht werden muss. auch Wir möchten etwas Spaß und keine Langeweile beim Lernen haben und möglichst wenig (am liebsten keine) Hausaufgaben haben. Und Sie?

Wenn wir schon bei unseren Erfolgen sind, dann ist auch unsere Aktivität im Netz nicht zu vergessen: Sektion Wrocław lädt Sie ein, liebe LeserInnen, unsere Internetseite zu besuchen, wo man viele interessante Sachen finden kann. Überzeugen Sie sich selbst! Die Adresse ist: <http://wroclaw.deutsch.info.pl>

Hier gibt es auch Praktisches: wir arbeiten zwar mit DODN (Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) und mit Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych bei NKJO in Wrocław zusammen.

Und was steht uns in der nächsten Zeit vor?

1. Um alle Mitglieder zu aktivieren, möchten wir uns zuerst integrieren, so warten wir ungeduldig auf das Treffen in Olsztyn. Vielleicht werden auch Sie dort sein? Es wäre toll!
2. Wir bereiten uns fleißig auf das Projekt „Gefährdete Schüler - Gefährdete Lehrer“ vor. Es soll ein Zyklus von Workshops geben zu solchen Themen wie *Legasthenie, Aggression in der Schule, Beratungen beim Phoniater*. Alle Tipps werden gern gesehen. Wir laden herzlich zur Mitarbeit ein.
3. Was für uns alle immer höchst interessant ist und uns bei unserer beruflichen Entwicklung praktisch helfen kann, sind aktuelle Vorschriften zur Fortbildung der Lehrer. *Ignorantio legis nocet*, so möchten wir uns mit den rechtlichen Regulierungen vertraut machen.
4. Praktische Hilfe bei jeder Lehrerpraxis wird bestimmt der von uns geplante Workshop *Abitur 2002* bieten.

Unsere Idylle endet aber leider, wenn wir an Finanzen denken: es fehlt uns Geld für Schreibwaren, Workshops usw., (übrigens so wie in den meisten Schulen...). Vielleicht kennt jemand ein gutes Rezept dafür? Vielleicht Sie? Möchten Sie sich vielleicht mit uns in Kontakt setzen? Herzlich Willkommen! Und nun - bis bald. Wir melden uns bestimmt bald. Tschüss!

Izabela Zamirska-Rajek, Wrocław

Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe - curriculare Kernfragen für die Praxis

Konzeptionelle Vielfalt

Europaweit erhalten immer mehr Kinder Gelegenheit, bereits auf der Primarstufe eine fremde Sprache zu lernen. Der früh beginnende Fremdsprachenunterricht ist heute aus dem europäischen Bildungswesen nicht mehr wegzudenken und wird in nicht ferner Zukunft Teil europäischer Normalität sein (vgl. Kubanek-German 1999). Allerdings sind die Rahmenbedingungen und die konkreten Modelle, nach denen der Unterricht erfolgt, sehr unterschiedlich, u.a. in Bezug auf folgende Variablen:

- Lernbeginn (Klassenstufe / Alter);
- Stundenumfang;
- Breite der Palette wählbarer Fremdsprachen;
- Verbindlichkeit;
- Verbreitung (flächendeckend vs. auf bestimmte Regionen begrenzt);
- Art und Gewichtung der Lernziele.

Den verschiedenen Ansätzen letztlich ist die grundlegende These gemeinsam, dass die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Fremdsprachenlernen auf dieser Altersstufe besonders groß ist. Und die Grundschul Kinder sollen zugleich schon früh auf die Anforderungen vorbereitet werden, die unsere multikulturelle Welt mit ihren internationalisierten Institutionen und Beziehungen an die Menschen stellt. Auch die Grundschule darf sich nicht mehr nur als heimatbezogene Muttersprachenschule verstehen, sondern muss die Kinder auf den Kontakt und die Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen und Sprachen vorbereiten.

Nicht zuletzt wegen der Kulturhoheit der deutschen Bundesländer gibt es auch *innerhalb* der Bundesrepublik Deutschland eine große Vielfalt der Ansätze. Die einzelnen Realisierungsformen lassen sich in Bezug auf ihre Zielvorstellungen grob nach zwei Hauptkonzepten unterscheiden:

- Der lernziel- und ergebnisorientierte Ansatz, der auf eine bestimmte Fremdsprache bezogen ist. Der Schwerpunkt liegt auf einfacher (mündlicher) Kommunikation und curricular definierten sprachlichen Inhalten. Die erworbenen Kenntnisse sollen dann ab Klasse 5 der weiterführenden Schulen gezielt ausgebaut werden.
- Der Ansatz einer Begegnung mit Sprachen, bei dem die Verschiedenheit von Sprachen entdeckt und erfahren wird. Mit anderen Worten: durch die Begegnung soll für fremde Sprachen sensibilisiert und allgemeines Sprachbewusstsein entwickelt werden (unter Einbeziehung auch der in den deutschen Schulen vorfindbaren sprachlichen und kulturellen Vielfalt). In schulorganisatorischer Hinsicht ist eine Weiterführung hier nur sehr indirekt von Bedeutung, allenfalls durch die Berücksichtigung eines geschärften

Sprachbewusstseins und einer positiven Haltung zum Fremdsprachenlernen.

In der Praxis existieren in vielen Bundesländern modifizierte Formen bzw. Zwischenformen (vgl. u.a. den detaillierten Überblick bei Bludau 1998a; b). Denn die beiden dargestellten Konzepte stellen keine absoluten Gegensätze dar: auch der Begegnungssprachenansatz formuliert natürlich Lernziele, nur sind diese nicht in erster Linie sprachpraktischer Natur. Umgekehrt lässt sich die Sensibilisierung für andere Sprachen, verbunden mit der Einsicht in die Relativität der eigenen Sprache und Kultur, prinzipiell durchaus auch bei den lernzielorientierten Ansätzen erreichen.

Auf der Ebene der didaktisch-methodischen Prinzipien wird übereinstimmend betont, dass der Unterricht kindgemäß bzw. grundschulspezifisch sein müsse. Im Einzelnen werden immer wieder Stichwörter wie die folgenden genannt, um das Unterrichtsgeschehen zu charakterisieren:

- Themenorientierung;
- Situativität;
- Handlungsorientierung;
- methodische Vielfalt und Abwechslung;
- mehrkanaliges, multisensorisches Lernen;
- ganzheitliches, spielerisches und erlebnishaftes Lernen;
- Anschaulichkeit (z.B. durch das Einbeziehen von Realien, Handpuppen, Visualisierungen und sonstige Medien).

Zahlreiche Praxishinweise und Unterrichtsvorschläge am Beispiel Englisch, die aber auch auf andere Sprachen übertragbar sind, finden sich u.a. bei Hellwig (1995). Speziell für den fremdsprachlichen Deutschunterricht sei außerdem auf die seit 1992 erscheinende Zeitschrift „PrimaR“ verwiesen sowie auf die Fülle der Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, die auf der Homepage des Goethe-Instituts aufgeführt und kommentiert sind (www.goethe.de).

Verfolgt man die konzeptionellen (Weiter)Entwicklungen der letzten 2-3 Jahre, so lässt sich - bei aller gebotenen Vorsicht - doch ein Trend zur Stärkung der leistungsorientierten Modelle beobachten. Symptomatisch ist hier die Entscheidung der nordrhein-westfälischen Landesregierung, flächendeckend Englisch ab Klasse 3 einzuführen, nachdem dieses Bundesland jahrelang besonders deutlich das Begegnungssprachenmodell favorisiert hatte.

Etwas näher betrachtet werden soll hier Baden-Württemberg, das Bundesland, in dem der Verfasser lebt. Hier ist lange Zeit wenig geschehen, abgesehen von einzelnen Schulversuchen in den siebziger Jahren und dem - auf freiwilliger Teilnahme beruhenden - Programm „Lerne

die Sprache des Nachbarn“ entlang der französischen Grenze ab Mitte der achtziger Jahre. Nun soll zum Schuljahr 2003/2004 flächendeckend, d.h. für alle ersten Klassen der Grundschule der Unterricht in der Fremdsprache Englisch oder Französisch beginnen. Vorgeschaltet ist eine sog. Pilotphase ab dem Schuljahr 2001/2002, an der sich ca. 400 der etwa 2500 Grundschulen des Landes beteiligen werden. Baden-Württemberg wird so das erste Bundesland sein, das eine Fremdsprache bereits ab Klasse 1 der Grundschule verpflichtend einführt. Wichtige Merkmale der lernziel- und leistungsorientierten Konzeption des Landes sind:

- Der Unterricht soll auf allen Jahrgangsstufen nach Curricula erfolgen, die u.a. Standards für den Leistungsstand am Ende von Klasse 2, 3 und 4 definieren.
- Die Stundentafel der Grundschule wird um acht Stunden erweitert.
- Der Unterricht soll themen- und handlungsorientiert sein und nach der „Verstehensmethode“ erfolgen: vom Hören/Hörverstehen nach und nach zu eigener mündlicher Sprachproduktion. Lesen und Schreiben kommen erst deutlich später hinzu.
- Die Leistung im Fremdsprachenunterricht soll im Anfangsunterricht verbal festgehalten werden, in den Klassen 3 und 4 werden Noten vergeben (die allerdings nicht versetzungsrelevant sein sollen).
- Anschlussmöglichkeiten nach der Grundschule sollen gewährleistet und die Curricula der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) überarbeitet werden.

Weiterführung und Mehrsprachigkeit

Zum Kernproblem der Weiterführung: Es ist grundsätzlich zu begrüßen, wenn die Einführung von Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe flächendeckend und verpflichtend erfolgt. Denn es ist sicher nicht sinnvoll, wenn Kinder, die zwei (oder wie in Baden-Württemberg vier) Jahre lang unterrichtlichen Kontakt zu einer fremden Sprache haben, dann in der Klasse 5 wieder mit anderen Kindern ohne entsprechende Vorkenntnisse in einer Nullanfängergruppe zusammenkommen. Dies kann für alle Beteiligten nur demotivierend wirken. Positiv zu beurteilen ist außerdem die beabsichtigte curriculare Verzahnung mit dem weiteren schulischen Fremdsprachenlernen, sinnvollerweise auch unter Einsatz schulstufenübergreifender Lehrwerke.

Allerdings darf der Frühbeginn keinesfalls dazu führen, die fremdsprachlichen schulischen Lehrgänge von derzeit bis zu 7 oder 9 Jahren noch um weitere zwei oder sogar vier Jahre zu verlängern. Vielmehr muss die erweiterte Lernzeit als Chance dafür genutzt werden, dass - im Rahmen flexibler Konzepte schulischer Mehrsprachigkeit - insgesamt mehr *verschiedene Fremdsprachen* vom Einzelnen gelernt werden und auf der Sekundarstufe auch kürzere, fertigkeitsspezifische, unterbrochene und/oder bilinguale Lehrgänge angeboten werden.

Auch in Baden-Württemberg wird Englisch auf der Primarstufe absehbar stark dominieren, Französisch wird selbst in grenznahen Regionen (z.B. im Oberrheingebiet) um eine angemessene Position kämpfen müssen. Als ein realistischer erster Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit erscheint die Forderung von Pelz (2001), die zweite Fremdsprache bereits in Klasse 5 und nicht - wie in Baden-

Württemberg auch zukünftig vorgesehen - erst in Klasse 7 beginnen zu lassen.

Qualifizierung der Lehrkräfte

Vieles spricht dafür, dass der Einfluss des Faktors 'Lehrer' auf den Lernprozess in der Grundschule noch ausschlaggebender sein dürfte als in den anderen Schulformen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist es in diesem Zusammenhang sehr zu begrüßen, wenn der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach dem Klassenlehrerprinzip (und nicht nach dem Fachlehrerprinzip) erfolgt. So sind vielfältige Vernetzungen mit dem muttersprachlichen Unterricht, aber auch mit anderen Sachfächern (Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache) sehr viel leichter möglich. Die im baden-württembergischen Modell vorgesehenen zwei zusätzlichen Wochenstunden pro Klassenstufe sollen im Sinne einer solchen Einbettung nicht als 45-Minuten-Einheiten erteilt, sondern in entsprechend kürzeren Abschnitten auf alle Wochentage verteilt werden.

Für die Qualifikation der Lehrkräfte sind neben fremdsprachendidaktischen vor allem auch die sprachpraktischen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung. Die Lehrkraft muss sich fließend ausdrücken, in der Fremdsprache 'bewegen' können. Hierzu reicht eine schnelle Auffrischung der Kenntnisse, die aus dem Unterricht der eigenen Schulzeit 'übriggeblieben' sind, ganz sicher nicht aus.

Zum einen muss die kindgemäße Fremdsprachenvermittlung deshalb systematisch in die Grundschullehrerausbildung integriert werden. Zum anderen müssen die vielen im Beruf stehenden Lehrkräfte im Rahmen geeigneter Fortbildungsmaßnahmen auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet werden. Gerade bei der Fortbildung ist zu befürchten, dass 'am falschen Ende gespart' werden soll. So sind in Baden-Württemberg laut einer Pressemitteilung des Kultusministeriums vom 22.11.2000 für die sprachliche Fortbildung maximal(!) zwei Bausteine zu je 24 Unterrichtsstunden vorgesehen, für die methodisch-didaktische Qualifizierung ein Baustein mit insgesamt 12 Stunden. Solche 'Sparmodelle' erscheinen vor dem Hintergrund des enormen Fortbildungsbedarfs als absolut unzureichend.

Ausblick

Bereits heute zeichnen sich auf europäischer Ebene eine Reihe von konzeptionellen Weiterentwicklungen bzw. Aktualisierungen des frühen Fremdsprachenlernens ab, von denen hier aus Platzgründen nur einige stichpunktartig benannt werden sollen:

- Die weitere Vorverlegung des frühen Fremdsprachenlernens (ab Klasse 1 oder bereits im Kindergarten/in der Vorschule);
- bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule (vgl. Doyé 1997 sowie die ermutigende Zwischenbilanz eines entsprechenden Versuchs an zwei Frankfurter Grundschulen bei H. Christ 1999);
- Intensivierungsmöglichkeiten durch den *phasenweisen* Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache;
- der Einsatz des Multimedia-PCs und der Telekommunikation.

Literatur:

- Bludau, Michael (1998a): „Fremdsprachenunterricht im Primarbereich (1)“. *Fremdsprachenunterricht* 42/51, 223-226.
 Bludau, Michael (1998b): „Fremdsprachenunterricht im Primarbereich (2)“. *Fremdsprachenunterricht* 42/51, 300-303.
 Christ, Herbert (1999): „In zwei Sprachen lernen: ein Schulversuch in Frankfurt am Main“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4 (2), 14 pp.
 Doyé, Peter (1997): „Bilinguale Grundschulen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8(2), 161-195.

- Hellwig, Karl-Heinz (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen: dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Hueber.
 Kubanek-German, Angelika (1999): „Frühes Fremdsprachenlernen in Europa“. Hermann-Brennecke, Gisela, Hrsg., *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie & Theorie*. Münster: Lit-Verlag, 155-176.
 Pelz, Manfred (2001): „Mehr Mut zur Mehrsprachigkeit“. *Bildung & Wissenschaft* 5/2001, S. 10-11.

Das Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ in der Deutschlehrerausbildung

0. Einleitung

Im vorliegenden Artikel sollen Überlegungen zur Rolle der Literatur in der Deutschlehrerausbildung fortgesetzt werden, die mit dem Artikel „Literatur in der Deutschlehrerausbildung“ (Turkowska 2000) eingeleitet worden sind. Während der frühere Artikel die Fragen um die „große“ schöngestigte Literatur behandelte, richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf das andere Fach, mit dem die literarische Kompetenz der künftigen Deutschlehrer an NKJOs herausgebildet wird – die Kinder- und Jugendliteratur.

Der Kurs „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“ will der Tendenz gerecht werden, sich im DaF-Unterricht intensiver mit literarischen Texten zu befassen. Die allseitigen Vorteile der literarischen Texte für den DaF-Unterricht hat man in Polen etwa gegen Hälfte der 90er Jahren erkannt. Seitdem beschäftigen sich die Deutschlehrerausbilder immer stärker mit dieser Thematik. Das Fach „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“ wurde deshalb in das Fächerangebot der NKJOs eingenommen – es ist also ein relativ neues Fach in der Deutschlehrerausbildung (obwohl es unbekannt ist, ob das Fach an allen Kollegs unterrichtet wird). Ein extra für dieses Fach konzipiertes, verbindliches Lehrprogramm oder zumindest Richtlinien fehlen allerdings: sie sind weder in dem ersten und bis heute gültigen, sehr allgemeinen Rahmenprogramm (MEN: 1990) noch in der unverbindlichen Erprobungsfassung des NKJO-Curriculums (Stasiak/Hrsg./ 1995) zu finden.¹ Die Gestaltung des Faches „Kinder- und Jugendliteratur“ liegt somit in den Händen der einzelnen Lehrer an den Kollegs. Ein institutioneller Versuch der Vereinheitlichung der Ziele, Inhalte und Form des Kurses wurde nicht unternommen.

Die Basisarbeit für die Gestaltung des Faches „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“ wurde von Bernd R. Farwer geleistet. (1997). Das Werkheft, aus seiner Lehrerpraxis am NKJO Opole entstanden, plädiert für die

Integration von Sprachpraxis, Didaktik/Methodik und Literatur und bildet damit ein inspirierendes und weitgehend nachahmenswertes Modell der Kursgestaltung.

Aus oben aufgeführten Gründen lässt sich jedoch vermuten, dass die Unterrichtspraxis in dem besprochenen Fach von Kolleg zu Kolleg unterschiedlich ist. Deshalb ist es sinnvoll, die Kursmodelle der verschiedenen Kollegs öffentlich zu präsentieren, um einen Erfahrungsaustausch und in der weiteren Perspektive Vergleichbarkeit der Inhalte, Methoden und Optimalisierung der Lerneffekte zu gewährleisten.

Diese Übersicht, die hoffentlich von KollegInnen aus anderen Kollegs fortgesetzt wird, eröffne die Darstellung des Radomer Modells.

1. Charakteristik des Faches Kinder- und Jugendliteratur

Das Fach „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht mit der didaktischen Reflexion“ wird am Radomer Kolleg seit 1997 unterrichtet. Es ist ein fächerübergreifender Kurs: er verbindet Elemente der Sprachpraxis, Methodik und Literatur. Der Kurs findet im ersten Studienjahr statt und dauert 2 Semester, insgesamt 60 Unterrichtsstunden. Zu Beginn des Kurses wird die größte Aufmerksamkeit der sprachpraktischen Komponente gewidmet, was von der Spezifik der Gruppe erzwungen ist: die Teilnehmer sind Studenten des ersten Studienjahres, die die Deutschkenntnisse noch erwerben müssen. Im Laufe des Kurses verlagert sich der Schwerpunkt in die Methodik und Literatur, die aber immer mit Sprachpraxis integriert sind. Die Beschränkung der Kursdauer auf 60 Unterrichtsstunden hatte den Verzicht auf bestimmte Inhalte zur Folge. So ist die literaturbezogene Komponente des Kurses weitgehend eingeschränkt und auf Vermittlung notwendiger Informationen über behandelte Literaturgattungen, Autoren und eine literarische Epoche reduziert (siehe Kursinhalte). Dies geschah aus der Einsicht, daß solches Wissen im 2. und 3. Studienjahr im Fach Literatur noch vermittelt wird.

2. Kursziele

Für das Fach Kinder- und Jugendliteratur gelten im allgemeinen die übergeordneten Ziele des Kurses Literatur, die im oben erwähnten Erprobungscurriculum (Stasiak/Hrsg./ 1995: 146-157) enthalten sind. Da aber in diesem Fach die methodische Komponente stärker als im Literaturkurs berücksichtigt werden soll, lassen sich für diesen Bereich die Ziele präziser bestimmen.

¹ Diese Fassung des NKJO-Curriculums unterscheidet nicht zwischen den Fächern Literatur (-geschichte) und Kinder- und Jugendliteratur, sondern nennt allgemeine Ziele für den Literaturunterricht an NKJOs, darunter auch diejenigen, die zur Zeit hauptsächlich im Fach Kinder- und Jugendliteratur realisiert werden (sollten). Stichwortartige Hinweise zum Kurs Kinder- und Jugendliteratur nennt lediglich das Teilcurriculum Didaktik/Methodik unter „Lehrveranstaltungen in anderen Studienbereichen“ (Stasiak/Hrsg./ 1995: 42, 43)

Der Kurs hat zum obersten Ziel, die künftigen Lehrer zum Einsatz der Texte der Kinder- und Jugendliteratur (aber auch allgemein: der literarischen Texte) im Deutschunterricht an Grund- und Oberschulen zu befähigen. Der Kurs vermittelt sprachpraktische, methodische und literaturtheoretische Inhalte, die den Studentinnen des ersten Studienjahres am Ende des Lehrgangs die selbständige Didaktisierung eines gewählten literarischen Textes ermöglichen. Um dies zu bewältigen, müssen folgende Grobziele realisiert werden:

- Studentinnen kennen die Spezifik des literarischen Lesens und die Merkmale der literarischen Texte, die für ihren Einsatz im DaF-Unterricht relevant sind;
- S. kennen die Unterrichtsziele im literarischen DaF-Unterricht, Unterrichtsphasen und Sozialformen;
- S. kennen die Techniken der Arbeit an gewählten Literaturgattungen, die zur Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten und Kompetenzen dienen;
- S. verfügen über das notwendige methodische Wissen über den Einsatz der Literaturtexte im DaF-Unterricht;
- S. kennen die Kriterien der Auswahl der Literaturtexte für den DaF-Unterricht;
- S. können ihr Wissen praktisch anwenden: einen literarischen Text selbständig wählen und für ihren Schulunterricht didaktisieren.

Die Realisierung der Kursziele beweist die Verfassung eines Unterrichtsentswurfs in Partnerarbeit und seine erfolgreiche Präsentation im Unterricht am Ende des Lehrgangs.

3. Kursinhalte

Die Inhalte des Lehrgangs „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“ beziehen sich auf drei Ebenen: die sprachpraktische, die methodische und die literarische, die integriert dargeboten werden.

Der Lehrgang fängt mit einer Einführung über das Wesen der literarischen Texte, die Besonderheiten des literarischen Lesens und unterrichtsrelevante Merkmale der literarischen Texte an. Das geschieht auf sprachlich einfachen Beispielen und führt zu Erkenntnissen u.a. über die Offenheit des literarischen Textes, Leerstellen im Text, die Rolle des Lesers als Mitgestalter des Textes, Leseerwartung, Antizipation. (vgl. dazu Ehlers 1992).

Den Hauptteil des Kurses nehmen Beispiele für den literarischen DaF-Unterricht ein. In der ersten Kursphase werden vorwiegend kurze narrative Texte – Kurzgeschichten („Umweltgeschichten“, also solche, die sich mit dem Erfahrungshorizont und Weltwissen eines jugendlichen Lesers decken) und Märchen behandelt. Sie dienen einerseits der gezielten Entwicklung der Sprachfertigkeiten und –kompetenzen: freies Sprechen, kreatives Schreiben, Leseverstehen werden geübt, Erweiterung des Wortschatzes angestrebt – andererseits dient der Unterricht zur Entwicklung methodisch-didaktischer Fähigkeit zur Beobachtung des Unterrichtsgeschehens. Geschult wird zugleich das Erkennen der Unterrichtsziele, Unterrichtsphasen und der dafür typischen Unterrichtsschritte. Der Beobachtungsbogen wird ausgefüllt. Das erfolgt im Rahmen der didaktischen Reflexion, mit der die Arbeit an jedem literarischen Text endet. Das empirische Wissen aus dem Bereich Methodik des DaF-Unterrichts von Unterrichtsverlauf, -zielen und -phasen wird um die theoretischen Informationen über Sozialformen, Funktionen der literarischen Texte in Unterricht und Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte ergänzt und erweitert.

Außer Kurzgeschichten und Märchen werden im Kurs auch Einsatzmöglichkeiten von Bildergeschichten (oder Comics), einem Roman und Gedichten präsentiert. Bildergeschichten werden ähnlich wie narrative Texte behandelt.

Die Arbeit am Roman ist zunächst stark inhaltsbezogen und konzentriert sich auf dem Wiederherstellen des chronologischen Ablaufs der Geschehnisse. Einen anderen Schwerpunkt der Textarbeit bilden die Beziehungen zwischen den Romanfiguren und die Erläuterung der Motive ihres Handelns. Den von der Lehrerin gestellten Aufgaben folgen die Aufgaben, die von Studentinnen vorbereitet werden. Die Behandlung einer Ganzschrift im Kurs bezweckt zum Einen die Ermunterung der künftigen Lehrer zur Arbeit an einfachen Lektüren in der Schulpraxis, zum Anderen bedeutet sie auch Vorbereitung auf die Besprechung der Lektüren im 2. und 3. Studienjahr.

Die Arbeit an Gedichten hat einen sprachpraktischen Charakter. Gezeigt werden die Möglichkeiten, Lyrik als Anlass zum kreativen Schreiben einzusetzen.

Nach jeder Unterrichtseinheit folgt die didaktische Reflexion.

Die Vermittlung des Literaturwissens ist als eine Vorbereitung auf den im 2. Studienjahr im Fach Literatur kommenden Lernstoff gedacht. Hierzu gehören in erster Linie die Informationen über behandelte Literaturgattungen und Autoren. Darüber hinaus werden literaturgeschichtliche Informationen über die Kinderliteratur des Biedermeiers dargeboten. Der Umgang mit dem Text ist jedoch noch stark sprachpraktisch orientiert (Schulung des Leseverstehens).

Die genaue Stoffverteilung sieht folgendermaßen aus:

Einführung

1. Worin unterscheiden sich Literaturtexte von Sachtexten? Was sind literarische Texte? Definition.
2. Arbeit an Texten oder Textauszügen: „fünfter sein“ von E. Jandl, „Eine Flugzeuggeschichte“ von F. Hohler, „Fünfzehn“ von R. Kunze. Schlussfolgerungen über Besonderheiten des literarischen Lesens und Merkmale literarischer Texte. Der Leser als Mitgestalter des Textes. Konsequenzen der Texteigenschaften und der Besonderheiten des Leseprozesses für den literarischen DaF-Unterricht.

Beispiele für den literarischen DaF-Unterricht mit der didaktischen Reflexion

Kurze narrative Texte.

3. Die Kurzgeschichte „Ein Nachbar sagt“ von Elisabeth Borchers. Arbeit am Text: Kreatives Schreiben, Erzählen. Didaktische Reflexion: Hinweis auf Beanspruchung aller Sprachfertigkeiten und Kompetenzen im Unterricht. Wie beobachtet man eine Unterrichtsstunde? Unser Beobachtungsbogen.
4. Die Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“ von Gabrielle Wohman. Arbeit am Text: Wortschatzarbeit, Interpretation – Motive für das Verhalten der Helden.
5. Didaktische Reflexion zur Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“. Unterrichtsziele, Unterrichtsphasen *vor, während, nach*. Ausfüllen des Beobachtungsbogens. Charakteristische Merkmale der Literaturgattung Kurzgeschichte.
6. Die Kurzgeschichte „Sechzehn Jahre“ von Erich Jung. Reflexion über die Art, literarische Texte zu lesen – Antizipation, Füllen von Leerstellen. Arbeit am Text: Wortschatzarbeit, Interpretation – Motive für das Verhalten der Helden.

7. Didaktische Reflexion zur Kurzgeschichte „Sechzehn Jahre“ von Erich Jung. Unterrichtsziele. Festigung; Erkennen von Unterrichtsphasen *vor, während, nach*; Ausfüllen des Beobachtungsbogens. Sozialformen.
8. Das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ Arbeit am Text: Kreatives Schreiben, Erzählen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit.
9. Didaktische Reflexion zum Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“: Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen. Märchen – Informationen über die Literaturgattung.
10. Die Bildergeschichten „Struwelpeter“ von Hoffmann und „Anti-Struwelpeter“ von F.K. Waechter. Arbeit am Text: Schreiben, Leseverstehen. Didaktische Reflexion: Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.
11. Ein literaturgeschichtlicher Exkurs: Kinder- und Jugendliteratur der Biedermeier-Epoche. Der geschichtliche Hintergrund der Epoche. Stellung von „Struwelpeter“ in der Kinderliteratur des Biedermeiers -Leseverstehensübungen zu literaturgeschichtlichen Fachtexten.

Arbeit mit Ganzschriften

12. H. G. Noack: Rolltreppe abwärts. Einstieg in die Lektüre. Kreatives Schreiben.
13. Textanalyse und Interpretation: Kapitel 1-4.
14. Textanalyse und Interpretation: Kapitel 5-12
15. Weiterführende Aufgaben – Vorschläge der Studenten. Didaktische Reflexion: Wie arbeitet man mit Ganzschriften im DaF-Unterricht. Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.

Arbeit mit Gedichten

16. „Meine Schwester und ich“ von Regina Schwarz. Kreatives Schreiben: Schreiben eines Gedichts nach der literarischen Vorlage.
17. Kreatives Schreiben: Schreiben eines Gedichts ohne literarische Vorlage: Kaligramm, Clusterverfahren. Didaktische Reflexion: Wie arbeitet man mit Gedichten im DaF-Unterricht. Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.

Literarische Texte im DaF-Unterricht. Methodisches Wissen

18. Merkmale literarischer Texte. Funktionen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht.
19. Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht.

Praktische Anwendung des im Kurs erworbenen Wissens

20. Anleitung zum Schreiben einer Didaktisierung.
 21. Präsentationen der Didaktisierungen.
- Die übrigen Unterrichtsstunden sind für Wiederholungen, Klassenarbeiten, Evaluation und Testate bestimmt.

4. Kursmethoden

Der Unterricht hat einen stark handlungsorientierten und lernerzentrierten Charakter. Eine besondere Rolle fällt dem Prinzip Lernen durch Lehren und der Gruppen- oder Partnerarbeit zu. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden von Gruppensprechern im Plenum präsentiert. Die Lerner sind stets aktiv im Lernprozess. Der Lehrer ist Berater, Organisator und Koordinator des Unterrichtsgeschehens.

Für Kollegstudenten als künftige Lehrer ist es besonders wichtig, dass sie die Änderung der Lehrer- und Schülerrolle in der Unterrichtspraxis ständig erleben. Die Studenten des ersten Studienjahres sind nämlich von der Grund- und

Oberschule her an das traditionelle Lehrerverhalten im Frontalunterricht gewöhnt. In der Zeit der Ausbildung am Kolleg sollen sie in dieser Hinsicht umerzogen werden, sich von dem angewöhnten Lehrer- und Schülerverhalten distanzieren und durch praktisches Beispiel der Kolleglehrerin/des Kolleglehrers auf moderne Lehrerrolle vorbereitet werden. Diesen Prozess könnte man als „erlebte Methodik“ bezeichnen.

Der Vorbereitung auf künftige Lehrerrolle dient auch das Vortragen der Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum, z.B. als Präsentation mit Folien und Overheadprojektor, Durchführung einer Übungssequenz oder der ganzen Unterrichtsstunde – wie im Fall der selbständigen Didaktisierungen.

Eine solche Organisation des Lernprozesses bedeutet auch die Anleitung der Studenten zum selbstgesteuerten Lernen.

Das Prinzip der Handlungsorientiertheit und Lernerzentriertheit realisieren entsprechende Vorgehensweisen und Aktivitäten. Als besonders empfehlenswert erweisen sich alle Aufgaben, die auf Antizipation beruhen, z.B. in der Einstiegsphase: Geschichte mit angegebenen Stichwörtern zu einem Bild oder mit einer Figur erfinden.

In der Phase der Präsentation antizipieren die Lerner den weiteren Handlungsverlauf, indem sie die Geschichte weiterschreiben oder weitererzählen. Als Regel gilt dabei: der Text wird in Abschnitten dargeboten, die Schnittstellen sind Höhe- oder Wendepunkte der Handlung.

Ein weiteres Gebot ist der produktive Umgang mit dem Text, die kreative Textumgestaltung. Dazu gehören Aufgaben wie: ein anderes Ende der Geschichte ausdenken, die Geschichte aus der Perspektive einer literarischen Figur neu schreiben, das Tagebuch einer literarischen Figur schreiben, Textsorte ändern und den Text entsprechend neu schreiben, ein Interview mit der literarischen Figur oder ein Rollenspiel durchführen.

Die Übersicht der Aufgaben und Übungen zeigt, die besonders intensiv trainierten Sprachfertigkeiten sind das freie Sprechen und das (kreative) Schreiben, also die produktiven Fertigkeiten, deren Entwicklung für den Spracherwerb besonders wichtig ist, aber auch eine besonders anspruchsvolle Aufgabe für den Lehrer darstellt. Der Einsatz der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht intensiviert die Schulung dieser Fertigkeiten und macht sie effektiv und angenehm.

5. Bemerkungen zur Realisierung des Programms

Bei der Unterrichtsdurchführung ist es besonders wichtig, dass jede Unterrichtsstunde eine musterhaft konzipierte Deutschstunde darstellt. Alle Unterrichtsphasen müssen deutlich voneinander getrennt werden, zum Beispiel mit Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen, Sitzordnung oder didaktischen Hilfen, was die didaktische Reflexion erleichtert. Ebenso ist darauf zu achten, dass die Reflexionsphase konsequent nach jeder „DaF-Stunde“ durchgeführt wird, also dass es einen ständigen Wechsel zwischen Aktion und Reflexion gibt.

In jeder „DaF-Stunde“ sollen alle Sprachfertigkeiten angesprochen und zwei davon gezielt geübt werden.

Die Auswahl der Texte für den Kurs Kinder- und Jugendliteratur soll nach üblichen Kriterien für den literarischen DaF-Unterricht erfolgen. Darüber hinaus ist es noch wichtig, dass die Texte im gleichen Maße die Kollegstudenten und Oberschüler ansprechen. Das ist

wichtig, damit die Studenten bei Bedarf in ihrem Schulpraktikum eine Deutschstunde mit denselben Texten anhand des Beobachtungsbogens durchführen können.

Da das Fach von dem Lehrer gleichzeitig die methodischen und die literarischen Kompetenzen erfordert, soll der Kurs einer literarisch interessierten MethodiklehrerIn oder methodisch interessierten LitaturlehrerIn anvertraut werden.

Erforderlich ist auch ein stetes Vorhandensein der modernen Werkstatt eines handlungsorientiert arbeitenden Lehrers – Papier, Stifte, Folien, Projektor usw., damit sich die Studenten dieses Verhalten im Rahmen der „erlebten Methodik“ aneignen. Zum Anwenden der eroberten Kenntnisse und Fertigkeiten in der künftigen Schulpraxis wird sie auch eine angenehme Atmosphäre im Unterricht motivieren.

Die Kursevaluation, die zum Schluss des Lehrgangs durchgeführt wird, liefert Beweise, dass ein solches Kursmodell in seiner Effektivität und Brauchbarkeit für die künftige Schulpraxis von den Studenten des Radomer NKJO hoch eingeschätzt wird. Die zunehmende Zahl der Diplomarbeiten, die als den Schwerpunkt die Arbeit mit literarischen Texten haben, lässt vermuten, dass die junge Lehrergeneration auch in ihrer künftigen Berufspraxis immer öfter nach literarischen Texten greifen wird.

Ich hoffe, dieser Artikel wird eine Diskussion über die Unterrichtspraxis des Kurses „Kinder- und Jugendliteratur“ einleiten. Über Ihre Zuschriften zu diesem Thema werde ich mich sehr freuen.

Ewa Turkowska, Radom

Anschrift:

NKJO
Plac Stare Miasto 10
26-600 Radom

Literatur:

Albers, Hans-Georg; Bolton, Sybille: Testen und Prüfen in der Grundstufe. Langenscheidt, Berlin 1993
Andrzejewska, E. Literatur im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungsvorschlag zu „Chris aus Kattowitz“. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997

Boog, H.; van Eunen, Kees; Kast, Bernd; de Kock, Rik; Verschuren, Harry: Lesespaß. Langenscheidt. Berlin 1989
Ehlers, Swantje: Didaktisierungsvorschlag zu „Die Ilse ist weg“ von Christine Nöstlinger. Goethe Institut- Langenscheidt Berlin 1993
Ehlers, Swantje: Lesen als Verstehen, Langenscheidt, Kassel 1992
Farwer, Bernd R.: Werkheft zum Curriculum NKJO: Reihen zur Kinder- und Jugendliteratur in der Deutschlehrausbildung, Goethe Institut Warszawa 1997
Ferenbach, M; Schüßler, I.: Wörter zur Wahl. Klett Edition Deutsch, 1994
Fremdsprache Deutsch, 2/1994: Literatur im Anfängerunterricht Helmling, B., Wackwitz, G. Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten. . Goethe- Institut München 1986
Henrici, Gert, Riemer, Claudia: (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Baltmannsweiler Schneider Verlag 1994
Hermes, Ursula: Kurzgeschichten einmal anders, Systime, Herning 1994
Kabisch, Eva-Maria: Literaturgeschichte kurzgefaßt. Ernst Klett Schulbuchverlag Stuttgart 1997
Kaminski, Diethelm, Bildergeschichten. Aufgaben und Übungen. Goethe- Institut München 1987
Kast, Bernd: Literatur im Anfängerunterricht, in: Fremdsprache Deutsch, 2/1994
Kaminski, Diethelm, Märchen. Aufgaben und Übungen. Goethe- Institut München 1986
Krusche, Dietrich, Krechel, Rüdiger: Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes, Bonn 1992
Krusche, Dietrich: Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes, Bonn 1992
Märchen als Scheib- und sprechanlässe. Goethe- Institut München 1987
Ministerstwo Edukacji Narodowej: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Warszawa 1990
Mummert, Ingrid: Nachwuchspoeten. Klett, München 1989
Noack, Hans-Georg.: Rolltreppe abwärts. Ravensburger Buchverlag, 1998
Stasiak, Halina (red.): Curriculum für Fremdsprachenkollegs. Revidierte Erprobungsfassung. MEN, Warszawa 1995
Turkowska, Ewa: Literatur in der Deutschlehrausbildung. Hallo Deutschlehrer und Kolleg-Zeitung 1/200 (9)
Werr, Christoph: Literatur zum Anfassen. Hueber, München 1987
Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Verlag J.B. Metzler 1990

Schülerorientierung im Prozess des Lernens

Ein Plädoyer für mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht

I. Problemaufriss.

Wenn man den Versuch unternimmt, die Position der Literatur in der Fremdsprachendidaktik klarzulegen, so fällt es rasch auf, dass sie eigentlich schon immer als Störfaktor galt. Im traditionellen Lateinunterricht, in der sog. Grammatik-Übersetzungsmethode (Grammatikdrillen, Einprägen von Vokabeln, ständiges Übersetzen,...) diente sie dem Erlernen der Fremdsprache als Grundgegenstand. Der Lernende war ununterbrochen mit der sog. hohen Literatur konfrontiert, aber obwohl er jahrelang gelernt hat, konnte er die erwünschte mündliche Kommunikationsfähigkeit nicht erreichen. Dieser „Missbrauch“ der Literatur führte in die Gegenrichtung. Es begann die Zeit des audio-oralen, kommunikativen Enthusiasmus, der jede Art von Literatur

aus dem Sprachunterricht verbannte. Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, der im Laufe der Zeit zum Sprachtraining wurde, stand vor allem der Erwerb der sprachlichen Kompetenz für den täglichen Gebrauch. Dass eine solche einseitige Schulung der Sprechfähigkeit nicht lange dauern konnte, zeigte sich in den 70er Jahren. Es begannen sich die Stimmen zu mehren, dass die kommunikative Methode das Eindringen in eine fremde Kultur unmöglich macht. Dieser sog. „Paradigmawechsel“ bewirkte, dass sich Literatur heutzutage höchster Anerkennung erfreut und ihren festen Platz in den fachdidaktischen Diskussionen hat. Nach Hübner, der bereits 1933 geschrieben hat: „literarische Lektüre solle zum Verstehen des fremden Volkes, seiner Mentalität, seines

Geistes führen, sie sei das eigentliche und letzte Mittel, das wir zu entwickeln haben, um Zugang zur fremden Geistigkeit zu gewinnen."¹, wiederholte auch Harald Weinrich: „Der Fremdsprachunterricht darf der Komplexität des Lebens nicht ausweichen. Literarische Texte, mündlich oder schriftlich, bieten die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren“² Die Einsicht, dass im Fremdsprachenunterricht auch anderes gelernt werden kann und soll als die Sprache selbst ist mittlerweile allen Didaktikkräften klar geworden. Und hoffentlich bleiben sie auch dabei, denn man darf nicht bei den akademischen Diskussionen den Lernenden und seine geistige Entwicklung aus dem Blick verlieren.

II. Warum wird im Fremdsprachenunterricht nicht gern über Literatur gesprochen? Warum greifen die Deutschlehrer kaum zu den literarischen Texten?

„Der Durchschnittssatz in der deutschen Zeitung ist eine erhebende, höchst eindrucksvolle Sehenswürdigkeit. Er nimmt so ziemlich eine viertel Spalte ein und enthält sämtliche zehn Satzteile, allerdings nicht in regelmäßiger Folge, sondern durcheinander gemischt. Der ganze Satz hat vierzehn bis fünfzehn Subjekte, von denen jedes in seinem besonderen Nebensatz steht, von dem wieder ein Nebensatz abhängt, auf den sich weitere drei oder vier abhängige Nebensätze beziehen.“

Mark Twain „Die schreckliche deutsche Sprache“

Dass der Deutschlernende nach der Lektüre eines solchen oben zitierten Zeitungsartikels gerade einen „Literaturshock“³ erleben kann, dass er seine Lust auf Lesen verliert und nichts mehr von der Literatur wissen will, ist kein Wunder. Aber nicht nur die Sprache kann ihm im Wege stehen; da gibt es eine ganze Reihe von Schwierigkeiten, die der Lernende zu bewältigen hat., wenn er ein Buch bis zum Ende lesen möchte. Dazu gehören u.a. solche Aspekte wie:

- Mangel am Leseinteresse und an der Lesemotivation;
- unterentwickelte Lesekompetenz - da die Jugendlichen gegenwärtig kaum noch lesen, entsteht die Gefahr, dass sie mit den fremdsprachlichen Texten werden nicht umgehen werden können, weil sie schon in der Muttersprache keine kompetenten Leser sind;
- Form des literarischen Textes, Verschlüsserungsgrad der Nebenfäden;
- Stil des Autors, Neuschöpfungen;
- Text kann aus früheren Jahrhunderten stammen, so kann sowohl die Ausdrucksweise als auch das Vokabular archaisch, fremd klingen;
- „Die Schriftsprache ist viel komplexer als die gesprochene Sprache“⁴: Volkssprache, lokalbezogene Vokabularien, Idiome, selten gebrauchte Wendungen, Metaphern, Vergleiche, komplizierter Satzbau, Symbolgehalt, usw. Den Lernenden, die nur in der mündlichen Kommunikationsfähigkeit gefördert werden, wird ein solcher literarischer Sprachreichtum das Verstehen unmöglich machen;

- Text hat „als Ganzes einen inneren Spannungsbogen, der auf Umwegen zum Ende führt. Diesen Bogen mitzuvollziehen, ist oft unmöglich, wenn Lesen als Sprachfertigkeit unterentwickelt ist.“⁵;
- Literatur ist etwas Hohes, was man achten und „richtig“ interpretieren soll.

Dass eine solche Haltung höchstschädlich sowohl für den Leser als auch für den Text ist, werde ich später eingehen. Endlich sind oft die Lehrer diejenigen, die keine Lust auf Arbeit mit den literarischen Texten haben, denn um all die oben genannten Schwierigkeiten zu bewältigen, muss man sich viel Mühe sowohl bei der Suche nach den Texten als auch bei der methodischen Verarbeitung geben. Und da die heutzutage im Angebot stehenden Lehrbücher gerade keine optimale - Literatur betreffend - Lösungen anbieten, verzichten oft die Lehrkräfte schon am Anfang auf Literatur, ohne sich Gedanken darüber zu machen, welche Schäden dieses Ausweichen bewirken kann.

III. Was leistet Literatur im Fremdsprachenunterricht?

Die Wiedergewinnung der Literatur für den Sprachunterricht war von dringender Notwendigkeit und sie „kam zu Recht - mit Recht“⁶. Deutsch lernen und Deutsch lesen sollen parallel verlaufen, denn indem wir Deutsch lesen, lernen wir auch Deutsch, und umgekehrt. Die Frage, ob Literatur Mittel oder Ziel beim Erwerb einer Sprachfähigkeit sein soll, war meines Erachtens oberflächlich und nie so recht wesentlich. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, wo die Lernenden mit Alltagsthemen sprachlich umgehen lernen, um sich dann in Alltagssituationen zurechtzufinden (was andererseits von größter Bedeutung ist und darüber besteht kein Zweifel), fehlt etwas Wesentliches, nämlich sprachliche Kreativität, das sog. „Eigenprodukt“⁷. Die Lernenden übernehmen im Unterricht fertige Handlungsrollen, um sie dann nachzuahmen und nachzuformen, ohne selbst etwas kreativ zu bilden. „Das Fragen stellen und Fragen beantworten, dieses ping-pong-artige Hin und Her von Wörtern und Sätzen“⁸ reicht aber nicht aus, um eine Fremdsprache zu erlernen. Gerade zitierte Ingrid Doderer nennt als Beweis für eine solche sprachliche Unzulänglichkeit die Tatsache, dass die Kursteilnehmer, die jahrelang in der gesprochenen Sprache trainiert wurden, konnten „nur unter großen Schwierigkeiten einen längeren schriftlich fixierten Text mit Verständnis und Gewinn lesen“⁹. Ist so ein methodisches Verfahren nicht verfehlt? Haben wir nicht mit einer solchen sprachlichen Situation auch in unseren Schulen zu tun? Wenn jemand diese Tatsache nicht wahrnimmt, dann nur deswegen, weil er es nicht in Kauf nehmen will, dass seine Schüler Deutsch sprechen, aber es nicht verstehen. Dass der Lernende diese Tatsache früher oder später entdeckt, liegt klar auf der Hand. Beim ersten öffentlichen Brief, den er bekommt, wird er nicht ohne Staunen feststellen müssen, dass er den Zusammenhang nicht versteht. Um solch eine peinliche Situation zu vermeiden, soll man über hohe literarische Sprache mit den Deutschlernenden sprechen, und zwar von Anfang an. Literatur vermittelt Sprachwissen; sie

¹ Hübner, W., Didaktik der neueren Sprachen. Frankfurt: Diesterweg 1933; S.180

² Weinrich, H., Wege der Sprachkultur: Dt. Verlagsanstalt, Stuttgart 1985, S.252

³ wie oben, S. 247

⁴ Doderer, I., Fremde Texte lesen. München, Iudicium Verlag 1991 S.16

⁵ wie oben

⁶ Westhoff, G. J., Didaktik des Leseverstehens-Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Max Hueber Verlag, München 1987, S.9

⁷ siehe: Doderer, I., S.13

⁸ siehe: Doderer, I., S.13

⁹ Doderer, I., S.14

ist aber auch „als Reflexion einer bestimmten kulturellen Perspektive“¹⁰ zu verstehen. Man kann in diese Richtung weitergehen und nach Dieter Fricke sagen, dass „sich Literatur als Innbegriff aller Kultur versteht, als ihr natürliches Zentrum und Träger interkultureller Information und Kommunikation“¹¹. Somit leistet die Literatur eine unschätzbare Aufgabe, indem sie zum Verstehen anderer Völker beiträgt und unseren Kulturhorizont erweitert. Die Aufgabe der Literatur besteht also nicht nur darin, dass sie uns sprachliche Impulse gibt, ihre Aufgabe ist es auch, zu erziehen.

IV. Wann soll man Literatur im Fremdsprachenunterricht einbeziehen?

Bei dieser Frage sind sich die Didaktiker bis heute nicht einig. Die meisten empfehlen, sich mit literarischem Stoffe erst im Fortgeschrittenenunterricht zu beschäftigen, wenn „sprachliche Voraussetzungen zu der Lektüre bereits gegeben sind“ (H.H. Baumann 1972, S.80). Es gibt aber auch manche, die behaupten, es sei notwendig, fremdsprachliche Texte von Anfang an in den Unterricht einzuplanen. Und es bleibt mir nichts anders übrig, als die Letzten in ihrer Meinung zu unterstützen. Wenn alle vier Sprachfertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in der Sekundarstufe erreicht werden sollen, dann muss man mit dem Einsatz der Literatur auf frühen und mittleren Lernstufen beginnen, nach dem Prinzip: Literatur soll den Spracherwerbprozess anregen und voranbringen¹².

V. Welche Textarten eignen sich für den Sprachenunterricht?

Auf die Frage, welches sind die Gründe, warum die jungen Leute heutzutage überhaupt zum Buch greifen, lässt sich einfach antworten. Die Jugendlichen lesen, weil sie es tun müssen (Schullektüren), oder aber, weil sie Entspannung im Buch suchen. Es gibt allerdings auch solche, die leidenschaftlich gern lesen, weil sie es einfach lieben, Lesen ist ihr Hobby. Die Letzten braucht man aber fürs Lesen nicht gewinnen. Sie können sich ihr Leben ohne Buch sowieso kaum vorstellen. Die anderen muss man aber mit Lesen anstecken. Was kann für sie interessant sein? Nach einer Umfrage, die am Anfang zitierte Ingrid Doderer unter ihren fremdsprachigen Schülern gemacht hatte, hat es sich gezeigt, dass sie Literatur eher als „Informationsquelle“¹³ behandeln. Sie suchen in den erzählten Geschichten vor allem Informationen über deutsche Geschichte, Tradition, Sitten, Politik, über deutsche Mentalität, Umweltschutz. Sie lesen gern Texte von den Gleichaltrigen, denn sie behandeln die Probleme der Jugendlichen. Für die engagierten, jungen Leser würden hier auch deutsche literarische Landschaften interessant sein. Bei der Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht sollen sich die Lehrer nach drei Kriterien richten: „thematisch (was gerade angesprochen wurde), sprachlich und strukturell“¹⁴. Wenn der Text nicht zu lang ist, der Inhalt nicht zu komplex, der Wortschatz nicht zu schwer und die Handlung lässt sich rational erklären,

sollen die Lernenden die Art von Literatur bewältigen können. Es ist aber jedes mal der Lehrer, der die Auswahl trifft. Er trägt die Verantwortung dafür, was er den Lernenden anbietet und ob sie beim Akt des Lesens neugierig werden.

Im Anfangsunterricht lassen sich, um Lernaktivität zu fördern sowie um den emotional-ästhetischen Bereich anzusprechen, solche Formen einsetzen wie: Reime, Abzählverse, belletristische Poesie, Piktogramme, Aufkleber, Sticker, sog. elementare Literatur, Lieder, Gedichte usw. Für die gymnasiale Oberstufe wären von Gebrauch folgende Kurztexte: Anekdote, Aphorismus, Gedicht, Essays, Kurzgeschichte, Songs, Chansons, Fabeln, Märchen, Hörspiele u.ä. Im Unterricht kann man mit hoher, trivialer Literatur arbeiten, mit konkreter Poesie, oder auch mit den Texten, die von Jugendlichen verfasst werden. Die Auswahl der Texte ist groß.

VI. Wie soll man literarische Texte lesen?

„Lesen ist ein Prozess, der sich immer so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig vollzieht.“¹⁵ An dieser Stelle würde ich gerne Enzensberger wiederholen: Der Text allein ist tot. Erst wenn er auf seinen Leser trifft, lebt er. Was sich daraus ergibt, ist die Annahme, dass jeder literarische Text Hunderte von Interpretationen zulässt, allerdings im Rahmen dessen, was der Text beinhaltet. Es ist ja klar, dass eine solche Stellungnahme im Gegensatz zur traditionellen, werkimmanenten Interpretationslehre steht, zu dem früher erwähnten „Richtig-Verstehen“ des Textes. Die Rezeptionsästhetik, denn von dieser Methode des Verstehens ist hier die Rede, ist für die Literaturwissenschaft umstritten, aber für die Sprachdidaktik ist sie grundlegend¹⁶. Für den Sprachunterricht ist es eigentlich nicht wichtig „was der Autor sagen wollte?“, sondern, wie der Lernende den Text rezipiert, was er zwischen den Zeilen liest. Alles, was man dabei sagt, gehört zum Sprachtraining. Literarische Texte sind eine Art von Gesprächsimpuls, auf das der Lernende im Akt des Lesens eingeht. Sie provozieren, bieten Identifikationsmuster, fordern zum Handeln, zur Stellungnahme heraus. Grundsätzlich geht es darum, dass man die Lernenden zum Lesen überredet, denn wenn sie schon zu lesen beginnen, so besteht die Hoffnung, dass sie lesen werden, bis sie zum Ende gekommen sind. Grosse Rolle spielt dabei die Haltung des Lehrers. Wir sollen die Texte nicht wie Philologen behandeln, bis man alles erklärt. Auf diese Weise können wir die Lernenden aus dem Blick verlieren. Andererseits sollen die Schüler im klaren darüber sein, dass Lesen eine mühsame Arbeit ist - laut dem fundamentalen Argument der Literaturdidaktik:

„In einer fremden Sprache zu lesen, macht Mühe, und Texte der Fremde sich zu erschließen - auch. Die Sorgfalt des Lesens in einer linguistischen Mangelsituation korrespondiert mit einer erhöhten Aufmerksamkeit bei der Begegnung mit dem Fremden. Dialektisch ermöglicht dies eine bewusstere Begegnung mit dem Eigenen.“¹⁷

VII. Wie kann der Literaturunterricht verlaufen?

Im Hinblick darauf, dass es keine literarischen Texte im Sinne von komplex und einfach gibt, soll man sich beim

¹⁰ Glaap, A. R., Literaturdidaktik und literar. Curriculum. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke 1989: S.119-126

¹¹ Fricke, D.; Glaap, A. R. (Hg.), Literatur im Fremdsprachenunterricht. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt a. M. 1990, S.62

¹² Vgl. Fricke, D., Glaap, A. R., S.3-14

¹³ Vgl.: Doderer, I., S. 19-20

¹⁴ Fricke, D., Glaap, A. R., S.27

¹⁵ Kast, B., Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt Verlag, München 1985, S.148

¹⁶ Vgl. Fricke, D., Glaap, A. R., S.3-14

¹⁷ Vgl. wie oben, S.15

Vorbereiten eines Leseprozesses eine didaktische Aufgabe stellen, nämlich: "etwas leichter zu machen"¹⁸. Traditionelle Arbeit am Text (Erkennen, Analysieren, Besprechen) wird damit durch andere Verfahren ersetzt, an die zum Beispiel folgendes angereicht werden können:

I. Der erste Schritt:

Vorwissen¹⁹, Vorerwartung²⁰ ausbauen, die das Verstehen des Textes fördern können (auch „Aufgaben vor dem Text genannt“²¹); Präsentationsphase der Zubringertexte:

- Titel klären -Hypothesen zum Inhalt machen;
- Illustrationen, Ansichtskarten, Comics, Film präsentieren;
- kurze Inhaltswiedergabe;
- Soziogramm der auftretenden Personen;
- Sachtexte - soziokulturellen Hintergrund skizzieren;
- Inhaltsverzeichnis durchschauen;
- Form des Textes erkennen;
- Stil und Sprache erklären;
- Notizen über den Autor;
- geschichtlichen Hintergrund bloßlegen.

II. Der zweite Schritt:

Leseverstehen („Aufgaben während des Lesens“):

- Namen, Zahlen unterstreichen;
- Bildfolgen ordnen;
- Stichwortschema herstellen;
- Schlüsselwörter unterstreichen;
- „Textkonnektoren“²² markieren;
- Zwischenüberschriften, Randbemerkungen machen;
- Notizen;
- Ausfüllen von Textrastern.

III. Der dritte Schritt:

Knacken des Textes („Aufgaben nach dem Lesen“)²³:

- Notizen vergleichen;
- Äußerungen vergleichen;
- Zusammenfassung;
- Fragen stellen und beantworten;
- falsche Textwiedergaben korrigieren;
- Narrative Variationen zum Thema ;
- persönliche Parteinahme;
- Diskutieren;
- Merkeinheiten sammeln;
- Rollen aus dem Text übernehmen;
- Teilsituationen oder das Thema szenisch verwirklichen;
- den Text weiterspinnen;
- Wandzeitung, Collage vorbereiten;
- Interviews durchführen;
- Pantomimendarstellung;
- Protagonisten charakterisieren;
- den Text in andere Gattung transformieren;
- Übungen zum Wortschatz, Vokabular festigen.

Je nach dem Leseziel (= Lernziel) kann man verschiedene Lese-Wege eingehen:

- Detailverständnis (alle Einzelheiten sind wichtig);
- Schlüsselinformationen (wesentliche Inhaltspunkte);
- Globalverständnis (Kontext entziffern);
- selektives Verständnis (nur bestimmte Inhaltsaspekte).

Abhängig von der jeweiligen Textart, dem Leseziel und dem Leser lassen sich in den Unterricht zwei Lesearten einplanen: das sog. intensive (analytische, detailbezogene) Lesen und das extensive (kursorische, synthetische) Lesen²⁴. Das erste wird als lautes Lesen, das zweite als Stilllesen realisiert. Wobei beide gleichermaßen wichtig sind und beide von Anfang an geübt werden sollen. Interessant ist in dieser Hinsicht die von Albert-Reiner Glaap vertretene Auffassung, die besagt, dass „neben besprochener auch gesprochene Literatur zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts“²⁵ gemacht werden soll. Nach dem Prinzip: „Don't speak about the language, speak the language“²⁶ soll im Unterricht vor allem lautes Lesen gefördert werden. So kann man im Anfangsunterricht mit pausing, phrasing, punctuating, mini-reading bereits beginnen, was lustig ist und den Schülern Spaß macht. „Das wechselweise Weiterlesen“ (R.Bamberger, 1965, S.614) wird dagegen als Präsentationsmöglichkeit von den Didaktikern abgelehnt. Es wurde bewiesen, dass sich die Schüler beim Lautlesen mehr auf Aussprache und Intonation konzentrieren als auf den Inhalt. Ihr „Erlebnisablauf“ wird dadurch völlig gestört. Neuere Literaturdidaktik geht davon aus, dass der Lernende den literarischen Text still lesen soll, um sein Lesetempo selbst bestimmen zu können.

VIII. Schlussbemerkung

Bei so einer Unterrichtsgestaltung fällt es auf, dass der literarische Text keinesfalls etwas Passives darstellt, was man richtig oder falsch interpretieren kann. Literatur erscheint hier als etwas Offenes, was sich erst im Akt des Lesens konstituiert. Der literarische Text, so Günter Grass, „dieses Produkt der Kunst lebt davon, dass es vieldeutig ist und eine Menge von Interpretationen zulassen kann. Es muss erst einmal respektiert werden, dass der, der auf ein Bild, auf ein Buch reagiert, etwas für ihn Wichtiges erlebt. Dies ist erst einmal richtig, auch wenn es sich nicht mit der Interpretation des Lehrers deckt“²⁷. Dies ist das letzte, wenn nicht das wichtigste Kennzeichen des literaturdidaktischen Umdenkens, nämlich die Erkenntnis, dass er am wesentlichsten für den Erfolg im Unterricht ist, den Lernenden, seine Individualität, sowie sprachliche Kreativität wahrzunehmen und zu akzeptieren.

¹⁸ Vgl. wie oben, S. 16

¹⁹ Heringer, H. J., *Wege zum verstehenden Lesen*. München 1987 S.10

²⁰ Krumm, H.J., *Vom Lesen fremder Texte*, Fremdsprache Deutsch, S.24

²¹ Piepho, H.E., *Leseimpuls u. Textaufgabe*, Fremdsprache Deutsch, S.5

²² Bimmel, P., *Wegweiser im Dschungel der Texte*, in: *Fremdsprache Deutsch*, S.10

²³ Piepho, H. E., *Leseimpuls und Textaufgabe*, in: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 2/1990, S.5

²⁴ Kast, B., *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, S.14

²⁵ Glaap, A.R.(Hg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht- Fremdsprache im Literaturunterricht*, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt a. M. 1990, S. 51

²⁶ wie oben

²⁷ Graas, G., *Literatur in der Schule - Gespräch mit G.G.* In: *betrifft: Erziehung*, Juli/August 1980, S.106

psychologische Determinanten für den Fremdsprachenunterricht

Lernen, Motivation, Wahrnehmung

Die Sprache ist ein wichtiges menschliches Verständigungsmittel. Jede Sprache ist ein System von Zeichen, das durch Konvention einer Sprachgemeinschaft entstanden ist und der Kommunikation dient. Die sprachlichen Zeichen stehen in enger Beziehung zur außersprachlichen Umwelt und untereinander. Man kann nicht über Beherrschung einer fremden Sprache sprechen, ohne zugleich Kenntnisse über Land und Volk einzubeziehen, dessen Sprache man erlernt. Die Sprachkenntnisse gewinnt man durch mündliche und schriftliche Textmaterialien sowie durch unmittelbaren Kontakt zu den Bürgern des betreffenden Landes. Wer also eine FS lernt, lernt Lexikalisches, Grammatisches und Landeskundliches mit.

Der FSU soll bei den Schülern besonders Interesse erwecken. Er soll von den Lernenden als effektiv anerkannt werden. Ein vollständiges FSU soll sowohl als ein innersprachlicher Faktor (Grammatik, Orthographie, Rechtschreibung, Lexik), als auch ein außersprachlicher Faktor (landeskundliche Orientierung) betrachtet werden. Beide Faktoren lassen sich durch sprachliche Ausdrucksmittel und Medien vollziehen, damit der Lernende ein durchaus breites und umfassendes Bild von den Trägern der Sprache, die er lernt, hat.

Das Lernen der FS hat seine erzieherische, bildende und erkenntniswerte Seite, wenn es durch Medien unterstützt wird. Durch die Anwendung von Medien im FSU wird das Lernen der FS interessanter. Die Medien entwickeln direkt die Fähigkeit der Wahrnehmung der Schüler im FSU und haben der allseitigen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zu entsprechen. Die Lernenden empfinden selbst die Medien als wertvoll, damit die Arbeit am Text sowie an den vor- und nachbereitenden Übungen ihr Interesse an der FS steigert. Die Medien werden als zusätzliche Stoffe im FSU betrachtet. Sie vermitteln eine Unmenge von sprachlichen Kenntnissen. Sie gestalten den FSU anregend, effektiv.

Die Fähigkeit der Wahrnehmung der Lernenden ist im FSU, von der kommunikativ-orientierten Seite, sehr wichtig zu entwickeln. Es sind Begriffe, die in der Sprache eines anderen Landes gar fremd sind oder zu der äquivalenzlosen Lexik gehören. Sie müssen erläutert und veranschaulicht gezeigt werden, damit sich der Fremdsprachenlernende im Land der Zielsprache zurechtfinden könnte. Dazu gehören Begriffe, die mit der Kultur, den Sitten und Bräuchen des Landes verbunden sind. Die Medien helfen den Lernenden falsche Assoziationen zu vermeiden. Sie helfen vor allem den Lehrern im FSU beim Erklären bestimmter Begriffe aus den Alltagssituationen, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten.

Jeder Lehrer äußert sich positiv zur Rolle der Unterrichtsmittel bei der Übermittlung des Unterrichtsstoffes. In der pädagogischen Literatur, wie auch in der täglichen Schulpraxis finden wir oft verschiedene Ausdrücke für die Bezeichnung der Hilfsmittel wie z.B. Lehrmittel, Lernmittel, Unterrichtsmittel,

Anschauungsmittel, didaktische Mittel, Medien usw., die meiner Meinung nach eine große Stütze für den Lehrer besonders im FSU bilden. Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, dass der Lehrer auf jeden Fall die Arbeit mit mechanischen Mitteln nie überschätzen sollte, denn die Persönlichkeit des Lehrers ist im Lehrprozess durch kein Gerät zu ersetzen.

Die Unterrichtsmittel haben unterschiedliche Funktionen im Darbieten oder Festigen des Stoffes im FSU zu erfüllen. Sie können im FSU als:

- Illustration zum gegebenen Thema;
- Ergänzung zu anderen didaktischen Mitteln;
- Hauptquelle der Erkennung des Ziellandes;
- Mittel zur Erkenntnis des Lebens und der Kultur des fremden Volkes;
- Beispiel der Anwendung der Theorie in Praxis;
- Mittel zur Prüfung der Beherrschung des Materials;
- Mittel zur Besserung der Aussprache;
- Mittel zur Erlernung des Wortschatzes;
- Mittel zur Erlernung der grammatischen Erscheinungen

verwendet werden, um das Wissen der Lernenden zu bereichern und das "Können" zu fördern.

Im FSU unterscheidet man drei Arten von Unterrichtsmitteln¹:

- A. auditive Unterrichtsmittel: Kassetten, Tonband, Sprachlabor,
- B. visuelle Unterrichtsmittel: Bilder, Schülerzeichnungen, Lehrerzeichnungen, Modelle,
- C. audiovisuelle Unterrichtsmittel: Schulfernsehen, Videokassetten.

Beim Lernen der FS sind auch Schulbücher, Lektürehefte, das Grammatikbuch, Wörterbücher, fremdsprachige Zeitungen und Zeitschriften wichtig. Sie sind in Bezug auf ihre Rolle im FSU auch als Unterrichtsmittel zu betrachten.

Bei der Erwähnung der Unterrichtsmittel soll man auf ihre didaktischen Funktionen im FSU hinweisen. Dabei ist wichtig, dass sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bei der Beherrschung des Sprachmaterials helfen, dem Schüler die Wirklichkeit nahe bringen, sein Benehmen und Denken aktivieren, die Motivation der Schüler zum Lernen der FS erwecken und als Erkenntnisquelle zur Lösung verschiedener Probleme dienen. Die Medien verhelfen den Schülern bei der Umstellung von der Muttersprache auf die Fremdsprache und versetzen sie in die fremdsprachige Atmosphäre.

Der Kenntnisstand über die psychologischen Determinanten im FSU (Lernen, Motivation, Wahrnehmung) ist niedrig. In diesen drei Bereichen spielt die Persönlichkeit des Schülers sowie auch des Lehrers eine besondere Rolle.

Unter Lernen einer FS versteht man den Vorgang, in dem der Schüler die Fertigkeit erwirbt, in der fremden Sprache zu kommunizieren.

Die Schüler werden zum Lernen motiviert, wenn sie den FSU interessant finden. Die Motivation der Schüler weckt die aktive und führende Rolle des Lehrers, besonders durch methodische Vielfalt und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts. Methodische Grundform des Fremdsprachenunterrichts ist das Gespräch; und zweckentsprechende Übungsformen sind: Frage und Antwortübungen, Substitution, Erweiterung, Satzbildung oder Kombinationen dieser Übungen. Auch Lernspiele verstärken die Motivation, sich mit der FS zu beschäftigen. Sie regen die Lernenden zur Leistungssteigerung an.

Im FSU werden, nach der behavioristischen Lerntheorien, folgende Prinzipien betont:

- die Aktivität des Schülers im Umgang in der gesprochenen FS;
- der Erwerb und das Behalten von Fertigkeiten, die durch häufiges Wiederholen gesichert werden können;
- eine Wiederholung, die effektiv erfolgt, und die das Sprachmaterial dem Lernziel entsprechend festigt;
- unterschiedliche Situationen, in denen der Lerngegenstand geübt wird;
- Motivation (Antriebsbedingungen sind Vorbedingungen für das Lernen).

Beim Erlernen schwieriger Komplexe muss die Lernsituation so beschaffen sein, dass die (in ihrer Folge) teilweise auftretenden Frustrationen und Konflikte gering gehalten und Vorsorge zu deren Beseitigung getroffen werden².

Kognitive Theorien, von denen pädagogische Prinzipien zurückgeführt werden können, sind:

- eine Lernaufgabe sollte so strukturiert sein, dass es dem Lernenden erleichtert wird, die zentralen Merkmale des Problems wahrzunehmen;
- Lehrgänge sollten so organisiert werden, dass der Zuwachs an Kenntnissen sich von „vereinfachten Ganzheiten“ hin zu „komplizierteren Ganzheiten“ vollzieht;
- Lernaufgaben sollen auf Einsicht und Verstehen basieren, (kognitive Lernprozesse)³.

In den methodischen Überlegungen des Lehrers sollen die beiden lerntheoretischen Richtungen d.h. sowie behavioristische als auch kognitive Lehr- und Lerntheorien berücksichtigt werden. Sie schließen sich doch gegenseitig nicht aus, sondern sie können im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kombiniert werden. Die neuesten Methoden der Erlernung der FS – Lehr- und Lernmethoden – werden auf die Kommunikation gerichtet. Sie zeigen auf die Aktivität der Schüler im Umgang mit der gesprochenen Fremdsprache. Im FSU werden kommunikative Übungen (Dialoge, Spielszenen in den Anfangskursen bis hinauf in die obersten Klassen – Sketche, Rollenspiele) stets durchgeführt. Sie geben den Schülern die Gelegenheit sich in der fremden Sprache freier zu bewegen. Man soll doch aber die grammatischen Besonderheiten vor allem im Umgang mit der geschriebenen Fremdsprache nicht zu üben vergessen. Die Aneignung der phonologischen, lexikalischen und grammatischen Besonderheiten kann nur durch die Kombination der Methoden gesichert werden. Dadurch werden im schulischen FSU optimale Lernereignisse erzielt. Die Schüler äußern sich in der fremden Sprache bewusst und sprachlich korrekt zu allen Themen aus dem täglichen Bereich und erleben die FS als ein neben der Muttersprache gleichwertiges Kommunikationsmittel.

Die Ziele, die durch den Lernprozess erreicht werden, sind entscheidend für die Lernmotivation. Der Umfang der Ziele wird durch Erfolg und Misserfolg bei vorgängigen Lernprozessen bestimmt.

Der Schüler soll sich in der älteren Klasse schöpferisch erkennen. Er äußert eigene Meinungen zu verschiedenen Themen.

Ein Kriterium für erfolgreiche Lernprozesse bildet Motivation. Sie ist eine Energie, die aus der Kooperation der Faktoren Motiv, Erwartung eines Anreizes und Wert dieses Anreizes, für ein jeweiliges Individuum entsteht. (Sie ist eng mit der Ich-Identität des Individuums verbunden).

Bedeutende Einflüsse auf die Motivation zum Erlernen von einer FS haben:

- die Eltern, ihre positive Haltung zur Bildung der Kinder überhaupt und zum Erlernen von einer FS insbesondere. Je größer die Motivation der Eltern, desto größer die Motivation der Kinder;
- Die Haltung des Lehrers, der durch Ziele, Methoden alle Schüler in gleicher Weise zum Lernen der FS motiviert und Angst mit Frustrationen abbaut.

Wahrnehmung von Sprache ist Aktivität, die aus Bildern und Situationen konstituierende Operationen nennt, wie⁴:

- Aufmerksamkeit;
- Selektion;
- Betonung;
- Festigung;

Die Wahrnehmung erfolgt zuerst durch das Hören, das Sehen, das Fühlen, das Riechen, woran bestimmte Sinnesorgane teilnehmen.

Unter Wahrnehmung werden Prozesse verstanden, die sich im Gehirn durch Einwirkung äußerer Reize vollziehen. So ist sie als ein kognitiver Prozess zu verstehen. Dank auditiver Wahrnehmung von FS unterscheiden die Schüler Laute, Frageartikel, Verneinungsformen usw. und dank visueller Wahrnehmung von Sprache lernen sie lesen. Um das alles unterscheiden zu können, ist der Einsatz von Medien von großer Bedeutung. Deswegen ist im FSU der Gebrauch von Radio, Fernsehen, Presse wichtig.

Ich finde die FS das schwerste, wenn auch das interessanteste Fach in der Grundschule. Die Schüler haben noch viele Schwierigkeiten mit der Muttersprache, da Polnisch, grammatisch gesehen, auch wirklich schwer ist. Der Lehrer sollte sich dessen bewusst sein, und individuell jeden Schüler betrachten, geduldig das lexikalisch-grammatische Material nach der Methodik einführen. Die Schüler sind imstande, sich nur 15 Wörter in jeder Unterrichtsstunde anzueignen. In jeder Stunde soll das Material gefestigt werden. Die Schüler können in netter Atmosphäre danach fragen, was sie nicht verstehen oder die Erklärung der grammatischen Probleme vom Lehrer erwarten.

Beispiele:

Ich spiele Domino – Gram w domino.

Ich wohne in Rzeszów – Mieszkam w Rzeszowie.

Im ersten Satz auf Deutsch gibt es kein polnisches Wort „w“. Das ist konfrontative Darstellung der FS.

Im FSU soll der Lehrer die Schüler besser kennen lernen und ihnen, ihren Fähigkeiten entsprechend, die Aufforderungen stellen. Der Schüler muss immer positiv motiviert werden. Er muss überzeugt sein, dass er imstande ist, zu verstehen und zu erlernen, was zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts gehört. Jeder Schüler soll am FSU

aktiv teilnehmen. Niemand soll ausgelacht werden, wenn er das Wort schlecht ausspricht.

Der Lehrer soll alles tun, damit der Schüler im FSU besser aufpasst, mehr sieht, mehr versteht und dadurch mehr Kenntnisse erwirbt. Im FSU lernen sich die Schüler in Situationen zu verhalten, denen sie z.B. in einem deutschsprachigen Land begegnen. Sie nehmen die wirklichen Situationen dadurch wahr, dass sie Dialoge vom Tonband hören oder die entsprechende Situation im Fernsehen sehen. Doch die beste Möglichkeit, die Sprache wahrzunehmen, haben die Kinder durch persönliche Kontakte mit Nativsprechern. Der kluge Lehrer nutzt solche Gelegenheit aus und lädt Ausländer zum FSU ein.

Die Relation zwischen dem Lehrer und dem Schüler soll im FSU nicht vergessen werden. Der Lehrer ist immer noch eine Autorität für den Schüler und viel hängt von ihm ab, wie dieser Kontakt zustande kommt. Der Lehrer muss selbst erkennen, inwieweit der Schüler das neue Material erwerben kann, er ist für die entsprechende Atmosphäre verantwortlich. Selbst ein Lächeln kann einen Schüler ermutigen. Ein Lob motiviert zur Festigung des Selbstvertrauens. Das Kind nimmt die Beziehung des Lehrers, zum von ihm unterrichteten Fach, wahr.

Ich bin überzeugt, dass Lehrer kein Beruf ist, sondern eine Berufung – etwas mehr als ein Beruf. Wer in Zukunft Lehrer werden will, muss also die Kinder lieben, verstehen und bereit sein, ihnen in jeder Situation zu helfen. Solche Haltung des Lehrers motiviert die Schüler, sie finden sich sicherer im FSU und bestimmt nicht gestresst.

Es ist nicht das Ziel meines Artikels die zukünftigen oder bereits unterrichtenden Lehrer von einer bestimmten Methode zu überzeugen. Jeder Lehrer muss selbst entscheiden, welche Empfehlungen der einzelnen Methoden er akzeptiert und in seine Praxis umsetzen will.

Als weiterführende Lektüre empfehle ich das Buch von Gertraude Heyd "Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache". In diesem Buch wird auf Seite 7 ein eklektisches Vorgehen empfohlen "da keine Methode > die beste < ist." Ich bevorzuge selbst die kommunikative Methode und betrachte sie als eine Weiterentwicklung und Fortführung der früheren Methoden

(Grammatik–Übersetzung–Methode, audiolinguale / audiovisuelle Methode, direkte Methode, kognitive Methode)

Der Unterrichtserfolg hängt von vielen Faktoren ab. Sehr wichtig für die Effektivität des Spracherwerbs ist die richtige Auswahl aller Übungen und Tätigkeiten. Der Lerner soll sich aktiv am Unterricht beteiligen.

Im kommunikativen FSU soll eine zielkulturelle Atmosphäre herrschen (authentische Sprachbeispiele, audiovisuelle Darbietungen, Unterrichtssprache vorwiegend die Fremdsprache)⁵.

Der Lehrer soll alles tun, um die Motivation der Lerner zu erhalten und einen interessanten und effektiven Unterricht zu gestalten.

Zdzisława Pietraszek, Rzeszów

Anmerkungen:

- [1] Bezeichnung von E. Sowińska und B. Placzowska, Hilfsmaterial zur Methodik des Deutschunterrichts für Germanistikstudenten, PWN, Warszawa 1973.
- [2] Schwerdtfeger, J.Ch., Medien im FSU - Hamburger Phonetische Beiträge, Band 10, S.270–271, Buske Verlag, Hamburg 1973.
- [3] Schwerdtfeger, J.Ch., Medien im FSU - Hamburger Phonetische Beiträge, Band 10, S.271, Buske Verlag, Hamburg, 1973
- [4] Heyd, G., Deutsch lehren - Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, S. 7-9, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991.
- [5] Heyd, G., Deutsch lehren - Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, S. 151, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991.

Literatur:

- Schwerdtfeger, J.Ch., Medien im FSU - Hamburger Phonetische Beiträge, Band 10, S. 263-347, Buske Verlag, Hamburg 1973.
- Szuk, A., Die Fremdsprachendidaktik, PWN, Warszawa 1976.
- Manfred, E., Wolf, I.W., Didaktik der Landeskunde, Max Hueber Verlag, München 1973.
- Löwe, H., Leben ist Lernen, Urania-Verlag, Leipzig-Jena-Berlin.
- Apelt, W., Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie, VEB Max Niemeyer Verlag, Halle (Saale) 1976.
- Koczy, K., Grochowski, L., Metodyka nauczania języka niemieckiego, PWN, Warszawa 1980.
- Heyd, G., Deutsch lehren - Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991.

Die Vorweihnachtszeit im Deutschunterricht

Die Vorweihnachtszeit assoziieren die meisten Lehrer mit Weihnachtsliedern, die unsere Schüler gelangweilt von der Tafel abschreiben und gemeinsam singen, nachdem sie die Texte übersetzt haben. Die von uns vorbereiteten Stundenentwürfe beweisen, dass Weihnachten ausgezeichnete Gelegenheit bietet, um unter dem Einsatz von aktivierenden Methoden das Leseverstehen zu üben und eine neue grammatische Struktur einzuführen.

Beide Unterrichtsentwürfe haben wir mit unseren Schülern durchgeführt. Über unsere Ideen haben wir uns auch mit anderen Lehrern während der von uns geleiteten Seminare ausgetauscht. Positive Einschätzung unserer Arbeit ergibt diesen Versuch, die Entwürfe unter den Kollegen und Kolleginnen zu verbreiten, die zu fertigen und bewährten Materialien greifen möchten.

Unterrichtsentwurf 1:

1 Unterrichtsstunde, Mittelstufe

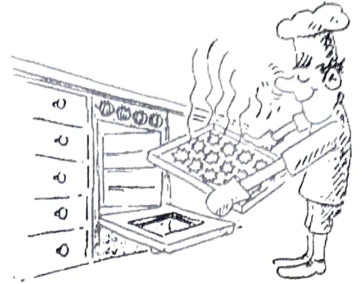
Thema: Wie werden die Butterplätzchen gebacken? – wir lesen das Kochrezept und bauen Passivsätze.

Ziele: Der Schüler kann einfache Passivsätze bauen und wird mit dem Grundwortschatz zum Thema „Plätzchenbacken“ vertraut gemacht.

Phasen	Zeit /Min/	Sozialform	Die Schüler	Der Lehrer	Hilfsmittel
Einführung	5	PL	Schauen sich das mit dem OHP gezeigte Bild an und beantworten die Fragen.	Deckt das Bild schrittweise ab und fragt: <i>Was sehen wir hier? Was kann man von dem Gesicht ablesen? Warum ist die Nase der Person betont? Wo ist die Person? Was macht sie? Was kocht/ bäckt sie? Was bäckt man bei euch zu Weihnachten? Was bäckt der Mann auf dem Bild?</i>	OHP, Bild A /Beilage 1/
	2	EA	Schreiben das Thema in die Hefte.	Schreibt den ersten Teil des Themas an die Tafel, erwähnt die neue grammatische Struktur, deren Bildung und Gebrauch nachher von den Schülern erklärt werden.	Tafel
Präsentations- und Übungsphase	5	EA	Sehen sich die herumgehängten Bilder an und merken sich die Passivsätze.	Hängt im Klassenraum herum fünf beschriftete Bilder und schreibt die Frage an die Tafel: <i>Was wird hier gemacht?</i>	Bilder A-E /Beilage 1/ Tafel
	2	PA	Schreiben Partizip II in die Lücken ein.	Verteilt Beilage 2.	/Beilage 2/
	5	GA	Bringen die Arbeitsschritte in die richtige Reihenfolge.	Teilt die Klasse in Gruppen, verteilt die Sätze mit neun vermischten Arbeitsschritten.	/Beilage 3/ Bilder und Kochrezept: Advent und Weihnachten, Goethe Institut, München 1993.
	5	PL	Lesen einzelne Arbeitsschritte, erklären die Bedeutung der neuen Wörter.	Hilft, korrigiert die Reihenfolge der Arbeitsschritte, erklärt die Vokabeln.	
	3	PL	Kommentieren die Konstruktion und versuchen sie an der Tafel graphisch darzustellen..	Macht auf die neue grammatische Konstruktion aufmerksam, lässt sie die Schüler erläutern und kommentieren, schreibt den zweiten Teil des Themas an.	Tafel
Festigung	10	EA	Bilden Fragen im Passiv zu den einzelnen Arbeitsschritten.	Schreibt einen Beispielsatz an, hilft.	Tafel
	5	PA	Stellen einander Fragen und beantworten sie.	Sorgt für den richtigen Ablauf der Übung.	
Abschlussphase	3	PL	Beantworten die Frage des Lehrers. Freiwillige backen zu Hause Butterplätzchen.	Weist auf das Thema hin und fragt die Schüler, was sie im Unterricht gelernt haben. Ermutigt die Schüler zur praktischen Umsetzung des Kochrezepts.	

Beilage 1

Wie werden Butterplätzchen gebacken?



A. Die Plätzchen werden schön goldgelb gebacken.



B. Der Teig wird mit Förmchen ausgestochen.



C. Der Teig wird portionsweise 3 mm dick ausgerollt.



D. Alles wird zu einem Teig geknetet.



E. Butter, Zucker und Eier werden dazugegeben und untergerührt.

Beilage 2

Ergänze bitte die Lücken:

Butter, Zucker und Eier werden _____ und untergerührt.

Alles wird zu einem Teig _____.

Der Knetteig wird portionsweise 3 mm dick _____.

Danach wird der Teig mit dem Messer oder mit Förmchen _____.

Die Plätzchen werden schön goldgelb _____.

Beilage 3

Bringe die Arbeitsschritte in die richtige Reihenfolge:

Zuerst werden 500 g Mehl auf ein Brett gesiebt.

375 g Butter, 190 g Zucker, 4 Eigelb und 1 ganzes Ei werden dann dazugegeben und untergerührt.

Alles wird zu einem Teig geknetet.

Der Knetteig wird nachher für eine Stunde kalt gestellt.

Portionsweise wird er dann 3 mm dick ausgerollt.

Danach wird der Teig beliebig mit dem Messer oder mit Förmchen ausgestochen.

Nun werden die Plätzchen mit Eigelb bestrichen.

Nach Belieben werden sie auch mit gehackten Mandeln oder Pistazien bestreut.

Auf der mittleren Schiene des Elektroherdes werden die Butterplätzchen 10 bis 12 Minuten bei 200 Grad (Gasherd: Stufe 2 bis 3) schön goldgelb gebacken.

Unterrichtsentwurf 2:

2 Unterrichtsstunden, Fortgeschrittene

Thema: *Der Nürnberger Christkindlesmarkt* – wir lesen den Text und werben für den Weihnachtsmarkt.

Ziele: Der Schüler wird mit dem Wortschatz zum Thema „Weihnachtsmarkt“ bekannt gemacht, kann die wichtigsten Informationen im Text finden und sie in Rätsel umwandeln, bereitet Werbung für den Weihnachtsmarkt in Deutschland vor.

Phasen	Zeit /Min/	Sozialform	Die Schüler	Der Lehrer	Hilfsmittel
Einführung	5	PL	Beantworten die Fragen des Lehrers.	Fragt: <i>Was ist ein Weihnachtsmarkt? Was kann man dort machen?</i> <i>Hat jemand einen Weihnachtsmarkt gesehen? Wo?</i>	
	2	EA	Schreiben das Thema in die Hefte.	Schreibt das Thema an die Tafel und macht die Schüler mit Zielen des Unterrichts bekannt.	Tafel
Präsentation und Festigung	5	PL	Merken sich die gezeigten Schlagwörter.	Präsentiert die auf den Blättern geschriebenen Schlagwörter, indem er die Wörter nacheinander laut vorliest und jedes Blatt etwa 20 Sekunden lang zeigt. Die Schlagwörter sind alphabetisch geordnet: <i>Backwerk, Christkindlesmarkt, Früchtebrot, Glühwein, Lebkuchen, Pflaumen, Rauschgoldengel, Rostbratwurst, Zwetschgenmännle.</i>	9 A4 - Blätter, auf jedem Blatt gibt es nur ein Schlagwort.
	2	EA	Notieren die memorierten Wörter.	Wiederholt die Präsentation nach einer Weile.	
	1	PL	Lesen die notierten Wörter vor. Die Person, die sich die meisten Wörter gemerkt hat, bekommt einen Preis.	Belohnt den Schüler, der die meisten Wörter im Gedächtnis behalten hat.	Preis
	5	PL	Erklären gemeinsam die Bedeutung der notierten Schlagwörter.	Erklärt die Bedeutung der Schlagwörter.	
	10	EA	Lesen die Textcollage und tragen die Nummern der Sätze in die Tabelle ein.	Verteilt Textcollagen mit Tabellen, Beilage 1.	Beilage 1
	3	PA	Vergleichen die Tabellen miteinander.		
	5	PA	Lesen den Text und, wenn nötig, korrigieren die Tabellen.	Vergibt an die Schüler die Texte <i>Der Nürnberger...</i> , Beilage 2.	Beilage 2
	7	PA	Lesen erneut den Text durch und markieren die wichtigsten Informationen, erklären unbekannte Wörter.	Erklärt den unbekannteren Wortschatz, hilft.	
Anwendung	10	GA	Bereiten je fünf Rätsel vor, in denen sie nach den vorher im Text markierten Informationen fragen.	Teilt die Schüler in zwei oder vier Gruppen ein, bezüglich der Klassengröße.	
	7	GA	Zwei Gruppen arbeiten zusammen, indem sie einander die vorbereiteten Rätsel aufgeben.	Sorgt für den richtigen Ablauf des Spiels.	
	15	GA	Bereiten in beliebiger Form Werbung für den Weihnachtsmarkt vor.	Hilft.	Papier, Stifte, Schere, Bilder, Klebstoff
	5	PL	Präsentieren ihre Werbeideen.	Organisiert die Präsentation der Arbeitsergebnisse.	
Abschlussphase	3	EA	Bauen einen Kausalsatz.	Schreibt an die Tafel: <i>Ich finde den Nürnberger Christkindlesmarkt sehenswert, weil ...</i>	Tafel
	5	PL	Bringen der Reihe nach den Satz mündlich zu Ende.		

Beilage 1 ist eine Textcollage von: *Der Nürnberger Christkindlesmarkt* (Advent und Weihnachten, Goethe Institut, München 1993) und *Weihnachtsbaum-Kugeln* (Schuss No. 2 1998, Mary Glasgow Magazines).

Beilage 1

Trenne bitte die beiden Texte, indem du die Nummern der Sätze aus *Der Nürnberger Christkindlesmarkt* bzw. *Weihnachtsbaum-Kugeln* in die entsprechenden Kästchen einträgst.

(1) Flair und Atmosphäre des Nürnberger Christkindlesmarktes werden durch zwei Dinge geprägt. (2) In Deutschland hängen sie an allen Weihnachtsbäumen: bunte Kugeln. (3) Zum einen durch den Standort inmitten einer liebenswert gebliebenen Altstadt, wo die Buden der Händler eine Stadt aus Holz und Tuch bilden, und zum anderen durch seine bekannten Merkmale, z.B. den Rauschgoldengel, das Zwetschgenmännle und den guten alten Weihnachtsbaum. (4) Vom Rauschgoldengel gibt es eine Legende: Der Puppenmacher Melchior Hauser soll den ersten Engel gemacht haben, als seine Tochter todkrank war und dem Vater von ihren Erscheinungen erzählte. (5) Heute werden sie überall produziert. (6) Der Name „Rauschgold“ kommt vom Glanz des Messings. (7) Vom Nürnberger Christkindlesmarkt nicht wegzudenken ist auch das „Zwetschgenmännle“. (8) Aber die ersten Kugeln gab es im Thüringer Wald. (9) Die Region war schon im 16. Jahrhundert für ihre Glasproduktion bekannt. (10) Man trifft es seit Beginn des 19. Jahrhunderts. (11) Arme und Beine

bestehen aus gedörrten, an Drähten aufgereihten Pflaumen, die man südlich des Mains „Zwetschgen“ nennt. (12) Im 19. Jahrhundert machten viele Leute zu Hause an Öllampen mit dem Mund Glasperlen. (13) Auch der Weihnachts- oder Lichterbaum gehört unverzichtbar zum Nürnberger Christkindlesmarkt. (14) Daraus entstanden etwa 1860 die ersten Weihnachtskugeln und sie waren sofort ein großer Hit. (15) 1494 wird bereits die Sitte erwähnt, die Häuser mit Tannengrün zu schmücken. (16) In der Mitte des 18. Jahrhunderts ist es in Nürnberg allgemeiner Brauch, in den Bürgerhäusern Tannen und Fichten aufzustellen, die eine Krone aus einem Rauschgoldengel haben und mit Äpfeln und Backwerk behängt sind. (17) Vorher gab es nur Dekorationen aus Holz, Papier und Porzellan, aber jetzt gab es transparente Kugeln mit festlichen Motiven. (18) Der unvergleichliche Duft nach Lebkuchen, Nürnberger Rostbratwürsten, Glühwein und Fruchtbrot gehören ganz wesentlich zum Nürnberger Christkindlesmarkt. (19) Leute aus aller Welt kauften sie und noch heute sind die Kugeln aus Thüringen die schönsten auf dem Markt. (20) Die Nürnberger Lebkuchenherstellung ist bis heute ein Nürnberger Geheimnis. (21) Auch die modernen Fabriken stützen sich auf Rezepte, die von vielen Meistern bis in unsere Zeit überliefert wurden.

Der Nürnberger... Satz Nr.																				
Weihnachtsbaum... Satz Nr.																				

Beilage 2

Der Nürnberger Christkindlesmarkt

Flair und Atmosphäre des Nürnberger Christkindlesmarktes werden durch zwei Dinge geprägt. Zum einen durch den Standort inmitten einer liebenswert gebliebenen Altstadt, wo die Buden der Händler eine Stadt aus Holz und Tuch bilden, und zum anderem durch seine bekannten Merkmale, z.B. den Rauschgoldengel, das Zwetschgenmännle und den guten alten Weihnachtsbaum. Vom Rauschgoldengel gibt es eine Legende: Der Puppenmacher Melchior Hauser soll den ersten Engel gemacht haben, als seine Tochter todkrank war und dem Vater von ihren Erscheinungen erzählte. Der Name „Rauschgold“ kommt vom Glanz des Messings. Vom Nürnberger Christkindlesmarkt nicht wegzudenken ist auch das „Zwetschgenmännle“. Man trifft es seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Arme und Beine bestehen aus

gedörrten, an Drähten aufgereihten Pflaumen, die man südlich das Mains „Zwetschgen“ nennt. Auch der Weihnachts- oder Lichterbaum gehört unverzichtbar zum Nürnberger Christkindlesmarkt. 1494 wird bereits die Sitte erwähnt, die Häuser mit Tannengrün zu schmücken. In der Mitte des 18. Jahrhunderts ist es in Nürnberg allgemeiner Brauch, in den Bürgerhäusern Tannen und Fichten aufzustellen, die eine Krone aus einem Rauschgoldengel haben und mit Äpfeln und Backwerk behängt sind. Der unvergleichliche Duft nach Lebkuchen, Nürnberger Rostbratwürsten, Glühwein und Fruchtbrot gehören ganz wesentlich zum Nürnberger Christkindlesmarkt. Die Nürnberger Lebkuchenherstellung ist bis heute ein Nürnberger Geheimnis. Auch die modernen Fabriken stützen sich auf Rezepte, die von vielen Meistern bis in unsere Zeit überliefert wurden.

- das **Backwerk** – Plätzchen, die in verschiedenen Formen gebacken und aus süßem Teig sind
- das **Fruchtbrot** – mit verschiedenen Früchten, Pflaumen, Äpfeln und Bananen gebackenes Brot
- der **Glühwein** – heißes Getränk, das mit Zimt, Nelken, Zitronenschalen und erhitztem Rotwein zubereitet wird, gilt als Hausmittel gegen Erkältung und Magenverstimmung
- der **Lebkuchen** – auch „Pfefferkuchen“ oder „Honigkuchen“, würziges Gebäck aus Gewürzen, Sirup, Honig
- die **Pflaumen** – Obstsorte, dunkelblaue, mittelgroße Früchte in verschiedenen Sorten
- der **Rauschgoldengel** – eine Schaupuppe, die aus dünnem, beim Anfassen knisterndem Messingblech, hergestellt wird
- die **Rostbratwurst** – auf einem Rost (Grill) gebratene Wurst
- das **Zwetschgenmännle** – getrocknete Pflaumen zu einer kleinen Menschenfigur auf Stöckchen zusammengesteckt

LEHRER UND SCHÜLER SCHREIBEN

Weimar

Das Abenteuer mit Weimar

Das Abenteuer fing am 20. 04. um 4 Uhr morgens vor der Oper an. Das war unser Treffpunkt. Alle sind pünktlich angekommen, natürlich in guter Stimmung, trotz der Morgenstunde. Wir fuhren los und der Chef Mariusz stellte uns das Reiseprogramm vor. An der Grenze war Nichts los und wir sind in Naumburg vorzeitig angekommen. Nach kurzer Suche haben wir den Sankt Peter und Paul Dom gefunden. Da haben wir tolle Führung miterlebt. Wir sind von den Stifterfiguren Uta und Ekkehard beeindruckt, leider war es furchtbar kalt und mit Vergnügen sind wir in ein Café gegangen.

In einer Stunde sind wir wieder unterwegs gewesen. Es dauerte nicht lange und wir haben uns mit Vergnügen die Referate über weltbekannte Leute, wie: Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Christoph Martin Wieland, Schopenhauer, Nitsche, u.a. angehört.

Nach der kleinen Stadtrundfahrt sind wir glücklich in der Jugendherberge gelandet. Wir können von Glück sprechen, denn im Bus war keine Toilette und trotzdem ist nichts passiert.

Von dem Abendessen war auch keine Rede, die Leitung von der Jugendherberge hat es einfach vergessen, aber unser braver Chef hat die Sache in Griff genommen und in zwei Stunden haben wir schönes Abendessen bekommen.

Inzwischen haben wir die Zimmerschlüssel bekommen, da konnten wir uns erfrischen und schön machen. Danach sind wir schön brav (ohne zu lesen) schlafen gegangen.

Die Älteren haben immer den Vortritt und durften eine Stunde früher aufstehen, um sich auf den Weg zum Schillermuseum zu machen.

Die Jugendlichen kamen nach. Danach kam das Goethemuseum. Sehr beeindruckt von Schaffen und Lebensart der großen Dichter begannen wir uns die Stadt zu genießen. Da haben wir die älteste Gaststätte Weimars „ Zum alten Bären “ entdeckt, wo wir auch das Essen und Bier genossen haben.

Im Rahmen der Freizeit sollten wir unsere Projektarbeit in Gruppen erledigen, es bereite uns viel Spaß. Eine Gruppe fuhr nach Buchenwald, die anderen entschieden sich für einen Schlossbesuch. Sehenswert fanden wir die Ikonensammlung und Impressionistengemälde.



Der Höhepunkt war nach dem Abendessen. Es fand die Präsentation der Projekte statt. Es gab eine hohe Kommission, die interessanten und lustig dargestellten Projekte bewertet hat. Es gab keine Gruppe ohne Auszeichnung.

In guter Stimmung sind wir schlafen gegangen. Sonntag fing mit dem Packen, Aufräumen und mit dem schönen Frühstück an.

Dann sind wir am Sonntag in die Kirche gegangen. Da hatten wir wieder Glück und die Möglichkeit uns die Feier der ersten Kommunion anzusehen. Es war ein einmaliges Erlebnis.

Vor dem Mittagessen haben wir noch das Wittumspalais, das repräsentative Wohnhaus der Herzogin Anna Amalia besichtigt.



Das Wetter war immer schlechter, aber trotzdem haben wir uns mit dem Literaturpädagogikprofessor Fröhlich aus Weimar getroffen.

Es war ein Meisterstück. Der Professor hat uns eine Menge Einzelheiten von Goethes Leben erzählt und so weit

es möglich war, gezeit.

Leider ist das Abenteuer zu Ende gegangen. Um 18 Uhr saßen wir wieder im Bus, ein bisschen traurig, aber auch glücklich, denn wir haben neue Freundschaften geschlossen, interessante Leute kennen gelernt und unser Wissen über Weimar und weltbekannte Dichter Goethe und Schiller bereichert.

*Brigida Januszewska
Beata Krupska*

Weimar in Augen von Schülern des II. Lyzeums in Gniezno

Vom 20. bis 23. April waren wir in Weimar. Das waren drei wunderbare Tage!

Am Freitag, gegen 2 Uhr trafen wir uns bei Frau Napierala und von da fuhren wir nach Poznań. Unterwegs nach Weimar besuchten wir noch Naumburg. In Weimar waren wir schließlich um 18. Uhr. Wir wohnten in einer Jugendherberge mit sehr netter Bedienung. Am Freitag packten wir noch schnell aus und aßen das warme Abendessen. Wir hatten noch ein wenig Zeit uns besser kennen zu lernen. Nach dem ganz kurzen Spaziergang gingen wir todmüde schlafen. Am Samstag mussten wir ganz früh aufstehen, denn das Frühstück war auch früh (gegen 8 Uhr). Nach dem Essen besichtigten wir Weimar. Wir waren im Schiller- und Goethehaus und im Schlossmuseum. Da sahen wir viele interessante Kunstwerke (Bilder und Skulpturen von berühmten Künstlern).

Wir erfuhren auch, dass z.B. Johann Wolfgang von Goethe verschiedene Minerale sammelte. Es gab auch viel

Zeit zur freien Verfügung, in der wir gut die Stadt und ihre Einwohner kennen lernen konnten. Am Abend passierte was Nettes. Das hatten wir nicht im Plan – alle freuten sich aber sehr, besonders die Kolleginnen. Wir lernten einen Slawistikstudenten kennen. Er sprach leider nicht so gut Polnisch (noch nicht), aber er war sehr freundlich.

Am Sonntag standen wir auch sehr früh auf. Dann besichtigten wir weiter Weimar – wir waren ja im Wittumspalais und im Bauhausmuseum. Am Nachmittag machten wir einen literarischen Rundgang im Park an der Ilm. Alles besuchten wir mit Ansgar zusammen (Slawistikstudent, den wir schon früher erwähnt haben). Mit dem verbrachten wir auch einen schönen Nachmittag - u.a. in Cafés. In Polen waren wir schon um 4 Uhr morgens !!!

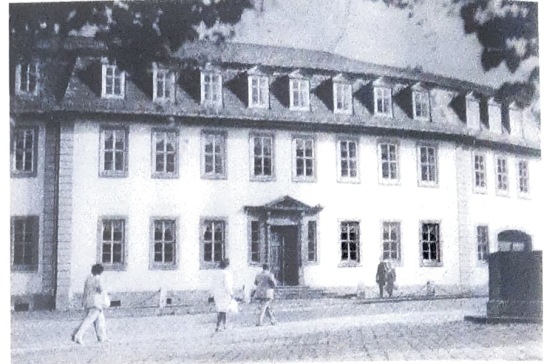
Wir glauben, alle Teilnehmer waren mit dieser Reise zufrieden.

*Magda
Marcin
Ania
Natalia*

Bericht über die Studienreise nach Weimar

6 Schüler von dem 18. Lyzeum in Posen unternahmen mit 2 Deutschlehrerinnen eine Studienreise nach Weimar. Dieser Ausflug wurde vom Polnischen Deutschlehrerverband Sektion Poznań organisiert. Schon im Bus lernten wir neue, nette Leute kennen. Im Bus hielten die Teilnehmer die Referate über die bekannten Weimarer. Ihre Ansprachen waren sehr interessant. Auf dem Weg nach Weimar fuhren wir über Naumburg und besichtigten mit dem Reiseführer den Dom. In Weimar wohnten wir in einer Jugendherberge. Nach der Reise waren wir sehr müde, deshalb mussten wir uns erholen. Am Samstag mussten wir leider morgens früh aufstehen. Nach dem Frühstück besichtigten wir die Stadt. In Weimar lebten zwei weltbekannte Dichter: Goethe und Schiller. Wir waren in ihren Häusern. Alle Räume waren alt, aber sehr schön. Das

Schillerhaus war sehr originell. Dort hörten wir viel Interessantes über sein Leben. Dann besichtigten wir das Goethehaus. Goethe bewohnte das Haus am Frauenplan



von 1782 bis 1789 und von 1792 bis zu seinem Tode im Jahre 1832, also nahezu ein halbes Jahrhundert. Am Nachmittag besichtigten einige von uns das Konzentrationslager Buchenwald.

Die ganze Gruppe teilte sich in fünf kleinere Gruppen. Jede Gruppe bekam 5 Aufgaben. Die Teilnehmer präsentierten am Samstagabend die Erfolge der Zusammenarbeit.

Wir besichtigten auch verschiedene Baudenkmäler und Paläste z.B. Belvedere und Wittumspalais. In Weimar hatten wir die Möglichkeit, der Kultur und der Geschichte hautnah zu begegnen. Unser Ausflug nach Weimar endete am Morgen um 5 Uhr. Wir waren mit der Studienreise sehr zufrieden.

Poznań, den 19.05.2001

*Anna Woszczyk, Jacek Dolata, Jakub Łukaszewicz (Klasse III 1d)
Marcin Gryśka, Jarosław Żurawski (Klasse II 1b)
Dominika Szot (Klasse II 1a)*

die Schwedter Schüler in Polen

In der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift schrieb Herr Andrzej Bownik über die gemeinsamen Aktivitäten der Schüler aus Schwedt und aus Kraśnik. Ich möchte hiermit jenen Artikel fortsetzen und die dritte Begegnung beschreiben. Dieser Bericht wird diesmal nicht vom Gesichtspunkt des Organizers, sondern vom Gesichtspunkt einer Teilnehmerin geschrieben. Ich besuche das Ökonomische Lyzeum in Kraśnik und nahm auch natürlich an diesem Projekt teil.

Der Schüleraustausch begann im Schuljahr 1999/2000 auf Anregung des Lehrers vom Zespół Szkół Nr 1 in Kraśnik, Herrn Andrzej Bownik, und des Lehrers vom Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium in Schwedt, Herrn Jan Ebert. Im Juni 2000 waren die Schwedter Schüler erstmals in Kraśnik. Im September 2000 fuhr die polnische Gruppe zum ersten Mal nach Schwedt. In der Woche vom 2. bis 6. April 2001 waren die Schwedter Schüler wieder in Polen. Wir waren diesmal Gastgeber.

Die deutsch-polnische Partnerschaft ermöglicht den Jugendlichen eine aktive Beteiligung und Erfahrungsaustausch bei den gemeinsamen internationalen Treffen der Schüler. Besonders wichtig ist die Tatsache, dass wir, junge Menschen, bei den Familien ihrer Austauschpartner wohnen, gemeinsam Zeit verbringen und lernen. Während des Aufenthaltes unserer Gäste aus Deutschland zeigten wir den Alltag unserer Mitschüler, indem wir ihnen die Unterrichtsteilnahme ermöglichten, unseren Wohnort und die Umgebung zeigten und näher brachten. Deshalb machten wir viele Spaziergänge und Busfahrten. Wir kümmerten uns auch darum, dass unsere Gäste die Gedenkstätten und historische Sehenswürdigkeiten besuchen. Diesmal waren wir in Kozłówka, Lublin, Sandomierz, Wieliczka, Krakau und in dem ehemaligen Massenvernichtungslager Auschwitz-Birkenau.

Montag, den 2.04.2001 Herzlich Willkommen in Polen!

Morgens kam die Jugend des Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasiums in Kraśnik an. In der Aula unserer Schule wurde die offizielle Begrüßung abgehalten. Die polnischen Schüler, die an diesem Projekt zum ersten Mal teilnahmen, waren ein bisschen nervös. In den Händen drückten sie deutsch-polnische Wörterbücher zusammen. Nach dem offiziellen Teil hatten wir Freizeit. Jeder Einzelne von uns lud seinen Gast nach Hause ein. Alle gingen auseinander. In dieser Zeit konnten wir uns besser kennen lernen und Freundschaften auffrischen. Trotz der Müdigkeit wollte die deutsche Jugend Kraśnik sehen. Also zuerst zeigten wir ihr unsere Stadt. Den Abend verbrachten wir mit Grillen auf dem Schulhof.

Dienstag, den 3.04.2001 Und das ist gerade Polen

"Ich nehme an diesem Projekt teil, weil ich mich dafür interessiert habe, wie die Schule in Polen ist" - hörte ich im Gespräch mit einigen Personen. An diesem Tag hatten die Schüler des Gauß-Gymnasiums eine Chance den schulischen Alltag zu sehen - sie nahmen an Stunden in Deutsch, Mathematik, Englisch oder Informatik teil. Anschließend

zogen wir nach Kozłówka, wo wir das Zamoyskis-Palais besichtigen konnten. Das Palaisinnere war entzückend - wir bewunderten die authentische Ausstattung und die



wunderschönen Kunstgegenstände u.a. die Malereien. Wir besuchten auch das Museum des sozialistischen Realismus, in dem wir die Malereien, Figuren, Zeichnungen, Graphiken und Plakate besahen. Der Nachmittag verbrachten wir in der Hauptstadt unserer Woiwodschaft - Lublin. Dort zeigten wir unseren Gästen die Lubliner Altstadt, wo wir auch viel Freizeit hatten. Am Abend, schon in Kraśnik, spielten wir Volleyball und Basketball oder saßen im Internet-Café.

Mittwoch, den 4.04.2001 An der Weichsel ist es am schönsten...

Am Morgen nahmen die Schwedter Schüler wieder am Unterricht teil. Auf diese Weise nahmen sie Kontakte nicht nur mit Teilnehmern des Projekts auf, sondern auch mit anderen Schülern. Gegen 10 Uhr brachen wir in schöne Ortschaft an der Weichsel - Sandomierz - auf. Diese Stadt gehört zu den schönsten Denkmalensembles in Polen. Zuerst gingen wir durch das Opatowska-Tor, und dann genossen wir den herrlichen Blick in die Stadt aus dem Wehrturm. Anschließend begaben wir uns in Richtung des Königsschlusses. Wir besichtigten auch die Kathedrale mit der wunderschönen barocken Orgel. Interessant war auch das Tor "Nadelöhr", wo man beim Durchgehen einen Wunsch ausdenken soll. Auf dem Marktplatz bewunderten



wir das Rathaus und ruhten aus. Wir sind leider in Zeitdruck geraten und mussten nach Kraśnik fahren, um am Treffen beim Lagerfeuer teilzunehmen. Wir verbrachten angenehm die Zeit, indem wir Würstchen grillten und das

Zusammensein genossen. Wir sprachen nach Herzenslust und planten die Abreise nach Krakau.

**Donnerstag, den 5.04.2001
In der Kulturhauptstadt Polens**

An diesem Tag fuhren wir früh am Morgen los. Zuerst besichtigten wir das altertümliche Salzbergwerk in Wieliczka, wo wir alte Abbauräume, unterirdische und reich ausgestaltete Kapellen, eigenartige Grubenzimmerung der Grubenstrecken, alte Bergmaschinen und Bergeinrichtungen sowie zahlreiche Werkzeuge zur Salzgewinnung sahen. Am Nachmittag waren wir in Krakau, der kulturellen Hauptstadt Polens. Die Freizeit in der Krakauer Altstadt stand den Schülern zur Verfügung. Dort besichtigten wir die Tuchhallen, die in einem einheitlichem Renaissancegebäude eingeschlossen sind. Wir besahen auch die mächtige Marienkirche, die weit über den Marktplatz hinaus ragt. Wir konnten bis in die späten Abendstunden durch die ungewöhnliche Stadt bummeln. Dann begaben wir uns in die Jugendherberge, wo wir übernachtet haben.

**Freitag, den 6.04.2001
"Auschwitz ist ein Teil unserer Geschichte..."**

Morgens gingen wir auf den Wawel-Hügel. Unsere Gruppe besichtigte den Dom und das Schloss mit den



schönen königlichen Räumen. Der Höhepunkt der gemeinsamen Aktivitäten war der Ausflug zu dem ehemaligen Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau. "Die Fahrt nach Auschwitz ist anschaulicher Geschichtsunterricht. Durch geballte Fakten und schockierende Tatsachen lernt man begreifen, wie schrecklich diese Zeit war und man kann

durch Diskussionen mit anderen dafür sorgen, dass so etwas nie wieder passiert" - sagte Sophie, die Schülerin des Gauß-Gymnasiums. Gemeinsam mit anderen besichtigte sie im



Schweigen Ziegelblöcke, Baracken, Gaskammern und Krematorien.

Am Abend kamen wir nach Krakau zurück und warteten auf den Zug nach Berlin. Die weinenden Gesichter, Umarmungen und Abschiedsgeschenke... Um 21:37 fuhren die deutschen Gäste nach Hause.

"Wir kommen mit Sicherheit wieder!"

Der Aufenthalt der deutschen Schüler in Polen ist für uns ein unvergessliches Erlebnis. Wir wollten, damit sie nicht nur die kleinen Ortschaften kennen lernen, sondern auch die großen Städte wie Lublin oder Krakau. Wir glauben und hoffen, dass das unseren deutschen Partnern einen besseren Einblick in und ein besseres Verständnis für unser Land vermittelt. Die Schulkontakte wurden inzwischen zu persönlichen Freundschaften.. Wir fuhren viel, aber besonders wichtig ist dies, dass wir Spaß am Diskutieren und Spaß am Zusammensein hatten. Constanze, die Schülerin aus Deutschland, sagte während des Abschiedes: "Der Ausflug nach Polen war großartig. Es war eine Herausforderung für mich, ein Abenteuer, das ich gerne wiederholen möchte".

*Anna Jankowska
IV. Klasse des Ökonomischen Lyzeums
Zespół Szkół Nr. 1 in Kraśnik*

INTERVIEWS

Interview mit Herrn Klaus Dyrda, Geschäftsführer von Dyrda & Partner Unternehmensberatung in Neuss (Deutschland)



DYRDA & PARTNER

Vom 02. bis 04. April 2001 fand für die Teacher Trainer in Sulejówek ein Seminar zum Thema „Pädagogisches Projektmanagement zur Umsetzung von SCHILF statt, das durch Team Klaus und Christa Dyrda geführt wurde.



- Herr Dyrda, Sie haben auf dem Gebiet Unternehmensberatung ihre Tätigkeit begonnen. Warum kümmern Sie sich jetzt auch um Schulentwicklung?

Dyrda & Partner ist Anfang der 90er Jahre gegründet worden von Partnern aus der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung, die das know-how der Wirtschaft auf den Non-Profit-Sektor übertragen wollten. Diese Idee war - und ist - eine Marktlücke, weil der öffentliche Bereich, und dazu zählen auch Bildungseinrichtungen - dringend der Reform bedarf. Unser Ziel ist es also, die Erfahrungen aus der Wirtschaft so auf Schulen anzuwenden, dass ein maßgeschneidertes Entwicklungskonzept dabei entsteht. Der zweite Kern unserer Philosophie ist es, dass wir ausschließlich Erfolgsprojekte durchführen. Mit Schulen ist in der Vergangenheit schon viel zu viel experimentiert und ideologisiert worden. Wir machen mit den Schulen, den Schulträgern und den Instituten für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung Projekte, die ausnahmslos erfolgreich sind. Das hängt an der Methode und der Vorgehensweise. Die Lehrkräfte und Direktoren sagen uns immer wieder, dass unser "Blick von außen" für sie sehr hilfreich ist und sie mit neuen Denkansätzen und Ideen ausstattet.

- Wie ist es dazu gekommen, dass sie aus dem Industriebereich auf den der Schule umgestiegen sind?

Neben unserer Tätigkeit in der Wirtschaft hatten wir nach der Gründung der Unternehmensberatung das Geschäftsfeld

der Kommunalberatung entwickelt. Das heißt: Wir haben kommunale Ämter aber auch kommunale Weiterbildungseinrichtungen und Kultureinrichtungen beraten. Hierbei haben wir gelernt, dass "Produkte" wie Kultur und Bildung, aber auch soziale Einrichtungen und Jugendeinrichtungen anders zu beurteilen sind, als etwa klassische Verwaltungen oder Wirtschaftsunternehmen. Dieses know-how, das wir als lernendes Unternehmen selbst erarbeiten mußten, hat uns sehr geholfen, als das Land Nordrhein-Westfalen und die Bertelsmann-Stiftung neue Wege in der Schulentwicklung gehen wollten: 1996 suchten sie erstmals eine Unternehmensberatung um ein großes Innovationsprojekt zur Schulentwicklung „Schule & Co.“ erfolgreich umzusetzen. Die Wahl fiel auf unser Unternehmen. Seitdem sind wir Partner von vielen Schulen und Ministerien und haben bereits mehr als tausend Schulen bzw. Schulleitungen beraten und geschult.

- Vergleichen Sie bitte die Art und Weise ihrer Arbeit in den westlichen und östlichen Bundesländern.

Sicherlich gibt es Unterschiede in der Mentalität, sicherlich gibt es auch Unterschiede in der jeweiligen Entwicklung der einzelnen Länder. Aber es gibt ein Phänomen, das Sie bei sämtlichen entwickelten Industrieländern feststellen - und das ist nachweisbar in den USA, Kanada, Niederlande, Schweiz, Deutschland und wie wir jetzt feststellen konnten auch in Polen - dass die Maßnahmen der reinen Organisationsentwicklung nicht ausreichend sind, um überhaupt Schulentwicklung betreiben zu können. Die Organisationsentwickler in Deutschland beispielsweise haben für viel Geld versucht, die institutionellen Strukturen an Schulen zu verbessern. Sie haben dabei angenommen, dass das "Kerngeschäft" der Schulen, nämlich der Unterricht, gut läuft. Und genau dort sich eigentlich die Probleme. Das hängt zusammen mit der rein fachlich orientierten Ausbildung der Lehrer und einer auf das Spezialistentum ausgerichteten Sichtweise der Schulentwicklung.

Wenn Sie ein Auto kaufen, dann soll es gut fahren, wenig Benzin verbrauchen, sicher sein und schön aussehen. Dieses "Produkt" ist für Sie nur dann akzeptabel, wenn diese Qualität stimmt. Aber: Wann ist das Produkt "Unterricht" gut? Wann stimmt die Qualität? Welches sind die Kriterien für Schulentwicklung? In den internationalen Untersuchungen stellte sich heraus, dass Schulentwicklungsmaßnahmen bisher zu zentralistisch sind und sich zu wenig um die Umsetzbarkeit von Reformen kümmern. Man kann Qualität von Unterricht nicht verordnen! Man muß sie machen und die Lehrkräfte befähigen es auch zu können.

Dies ist ein in allen Ländern erkennbares Problem. Unser Konzept zielt daher darauf ab, die Schulen zu befähigen eine solche qualitative Schulentwicklung auch tatsächlich umsetzen zu können.

- *Sehen sie Unterschiede in der Arbeitsmoral im Westen und im Osten?*

Wir sind immer wieder überrascht, welche große Innovationsbereitschaft an Schulen "trotzdem" besteht. Dies ist in Ost und in West kein Unterschied. Das Engagement von Lehrern, ihr berufliches Ethos ist durchgängig sehr hoch. Im Osten kommt hinzu, dass ein großer, überdimensional großer Nachholbedarf zur Modernisierung der Schulen besteht. Der Wunsch, der Europäischen Union beizutreten, bedeutet ja nicht nur, dass einige Politiker Verträge unterschreiben. Sondern es ist gleichzeitig auch der Wunsch, einer modernen sich demokratisch öffnenden Gesellschaft beizuwohnen und den Übergang in die Wissensgesellschaft professionell zu gestalten. Dies ist gerade für östliche Länder eine gigantische Herausforderung. Für Schulen erst recht, weil sie die neue Generation ausbilden. Wir können hierbei gerne helfen.

- *Wie kann man in der schulischen Praxis aus der Passivität auf Aktion umschalten?*

Unsere Lösung lautet "Schule ist beteiligt und beteiligt". Was heißt das? Wenn die Zeit zentralistischer Formen vorbei ist - und dessen sind wir sicher - dann müssen die Schulen selbst als Motor der Entwicklung für ihre Schulentwicklung verantwortlich sein und das know-how für Schulentwicklung besitzen. Sie müssen also beteiligt werden.

Nordrhein-Westfalen als eines der wichtigsten Bundesländer in Deutschland wird ab nächstem Jahr ein großes Reformprojekt für weitere sechs Jahre starten, das den Namen "Selbständige Schule" hat. Die Schulen erhalten darin viel mehr Gestaltungsspielräume und der Staat zieht sich schrittweise aus seiner dirigierenden Rolle zurück. Dieses Projekt basiert u.a. auf unseren guten Erfahrungen in "Schule & Co."

Weiterhin beinhaltet dieses Motto auch die Aussage, dass Schule beteiligt. Wen? Wenn die einzelnen Schulen der Ort der Veränderung sind - und nicht die Behörden - dann ist es notwendig, dass Schulen Partnerschaften in ihrem Umfeld aufbauen. Partnerschaften zur schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF), zur Kooperation mit örtlichen Unternehmen, zur Verbesserung der Zusammenarbeit mit dem Schulträger zur Entwicklung des schulischen Angebots und zur Abstimmung in der Region, zur Modernisierung etwa im Bereich der neuen Medien usw. Schulen beteiligen so die Eltern, die Schüler, die Lehrerschaft und alle die, die eine neue Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklung bilden wollen.

Das bedeutet "Schule ist beteiligt und beteiligt". Sie werden feststellen, dass diese Perspektive die Lehrerschaft und alle Beteiligten mobilisiert, denn sie arbeiten für ihre eigenen

Interessen, für mehr Zufriedenheit und mehr Erfolg. Erfolg motiviert dauerhaft.

- *Wie kann man in einer konkreten Schule die Arbeitsgruppe in ein Team umwandeln?*

Ich kann nicht mit 2 bis 3 Sätzen erläutern, was wir sonst in 2 bis 3-tägigen Workshops mit Schulen erarbeiten. Teambuilding ist wie ein Hausbau: Das Gebäude entsteht durch schrittweises und systematisches Aufbauen. Und das braucht Zeit. Teamentwicklung ist eine zentrale Forderung bei Innovationsprozessen an Schulen. Ich kann nur soviel aus unserer Arbeit berichten: es klappt, wenn man mit der richtigen Methode vorgeht.

- *Wo sehen Sie die Stärken und die Schwächen polnischer Lehrer?*

Darüber können wir uns noch kein Urteil erlauben. Diejenigen, die wir in unseren bisherigen Workshops und Seminaren kennengelernt haben, sind außerordentlich gut qualifiziert und hochmotiviert, Schulentwicklung betreiben zu wollen. Es wäre ein Jammer, wenn sie keine Gelegenheit hätten, ihre guten Ideen in ihren Schulen umzusetzen.

- *Was sollen wir in Polen im Auge behalten, wenn wir unsere Bildungsreform mit Erfolg durchführen wollen?*

Die meisten Dinge habe ich bereits gesagt, denn es sind die gleichen Aspekte, die auch in anderen Ländern eine große Rolle spielen. Vielleicht könnten die Verantwortlichen in Polen aus den Fehlern der anderen europäischen Länder lernen, wenn sie die Schulen aus ideologischen Kämpfen heraushalten und sie nicht mit vielen erfolglosen Reformen überhäufen. Das hat im Westen die Zeit einer Lehrergeneration gekostet, nämlich 25 Jahre.

Diese Zeit könnten Sie sich sparen, wenn Sie Schulentwicklung professionell betreiben. Dann wird es auch möglich sein, dass Ihre Schulen die aus anderen Ländern überholen. Dabei wünschen wir viel Erfolg!

- *Ich bedanke mich für das Gespräch und wünsche Ihnen viel Erfolg.*



Ewa Noemi Orłowska, Warschau

interkulturelles Lernen im Englisch- oder Deutschunterricht

Krakau, 27.- 29. Mai 2001



Idee und Rahmen

Die Idee zu diesem Seminar entstand bei gemeinsamen Planungen des British Council und des Goethe-Instituts für Aktivitäten im Europäischen Jahr der Sprachen. In diesem Jahr soll für Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen geworben werden - und was liegt da näher, als die Fremdsprachenlehrer in polnischen Schulen für diese Ziele zu mobilisieren und in diesem Bereich fortzubilden. So wagten wir also das Experiment und luden Deutschlehrer und Englischlehrer an Liceen gemeinsam ein, wohl wissend, dass dieses Arrangement eine große Herausforderung an die sprachlichen und sozialen Kompetenzen der Referenten wie auch der Teilnehmer darstellt. Mit dem Referenten Uwe Pohl, einem Deutschen, der in Ungarn Englischlehrer fortbildet, und Lucyna Aleksandrowicz-Pedich, Dozentin für amerikanische Literatur an der Universität Białystok, hatten wir ein Leitungsteam, das in allen drei "Konferenzsprachen" fit war. Für den British Council koordinierte Michal Houten das Seminar, für das Goethe-Institut Hildegard Pinnekamp. Die Deutschlehrer übten sich in großer Geduld, wenn Englisch gesprochen wurde, sowie umgekehrt. Für einige war es eine lehrreiche Erfahrung, einer Fremdsprache ausgesetzt zu sein, die man nicht so gut beherrscht, mit anderen Worten, in die Rolle von Schülern oder in die eines Reisenden in einer fremden Kultur zu schlüpfen. Gerade dieses Gefühl der Unsicherheit hatten wir aber beabsichtigt, um einen Perspektivenwechsel bei den Teilnehmern herbeizuführen. Und wie die Evaluation ergab, ist bei vielen die Motivation, eine weitere Fremdsprache zu lernen, gestiegen. "It certainly increased my motivation to improve my German. It was very motivating as I could use it a bit."

Was verstehen wir unter Kultur?

So begann denn auch die eigentliche Arbeit am Thema "Developing intercultural awareness" mit der Fragestellung, was unter Kultur zu verstehen ist und was für den Unterricht relevant ist. Wenn man unter Landeskunde bisher v.a. Faktenwissen verstanden hat, überraschen Aspekte wie: Gesprächsstrukturen, Körpersprache, Intonation, Tabus, Fluchen, Umgangsformen - kulturbedingte Aspekte in der Sprache selbst. Aber sind diese nicht ebenso wichtig, um in einer interkulturellen Gesprächssituation den anderen zu

verstehen, bzw. sich so verhalten zu können, dass man verstanden wird? Und dann, wenn das nicht gelingt - was oft geschieht -, diese "Normalität des Fremden" (Hunfeld) zu akzeptieren? Der Fremdsprachenunterricht steckt hier in einem Dilemma: Einerseits hat er im Kontext der europäischen Einigung auf interkulturelle Verständigung vorzubereiten, andererseits darf er sich nicht der Illusion hingeben, dadurch jegliche Fremdheit ausschließen zu können. Dies wurde an folgendem Textauszug illustriert:

"Im europäischen Haus, an dem gegenwärtig so euphorisch gebaut wird, werden Fremde miteinander leben müssen. Schlimm wäre es, sie würden annehmen, sie kennten einander schon. Noch schlimmer, sie glaubten, sie würden einander schon verstehen, wenn sie nur die Sprache des jeweils anderen möglichst gut gelernt hätten. Moderner Fremdsprachenunterricht [...] ist Verstehenslehre, weil er darauf vorbereitet, Verständigung durch Sprache als eine mühsame, oft scheiternde Anstrengung zu begreifen [...]. Als Verstehenslehre bietet er das offensichtlich Fremde an, weist damit auch auf die im scheinbar Vertrauten vielfach versteckte Fremdheit. Sein Ziel ist die immer wieder aufs Neue entdeckte und bewahrte Normalität des Fremden."

(Aus einem Referat von Hans Hunfeld, 5.10. 1990
Lernt man durch Fremdsprachen das Fremde verstehen?)

Ich sehe was, was du nicht siehst

Wie man andere Kulturen versteht und auf sie reagiert, hängt in großem Maße davon ab, wie man "Fremdes" wahrnimmt. Dass diese Wahrnehmung subjektiv ist, d.h. gesteuert von persönlicher und kultureller Identität, dem, was man weiß und kennt, erfuhren die Teilnehmer durch eine Reihe von Aktivitäten "am eigenen Leib". Als Beispiel mag die Fisch-Geschichte dienen:

Ein kleiner Fisch und eine Kaulquappe wuchsen gemeinsam in einem Teich am Waldrand auf. Als sie ein erwachsener Fisch und ein erwachsener Frosch waren, trennten sich ihre Wege eines Tages, als der Frosch an Land hüpfte und eine neue Welt erkundete. Als er zurückkam, berichtete er dem Fisch von wunderlichen Dingen: Vögeln mit Flügeln, zwei Beinen und vielen Farben, Kühen mit vier Beinen und rosa Säcken voll Milch, Menschen, die aufrecht auf zwei Beinen gehen, weder wie Fische noch Frösche noch Vögel noch Kühe aussehen, keine Federn haben, aber Kleider tragen. Und der Fisch stellt sich Vögel, Kühe und Menschen vor ...

An dieser Stelle wurden die Teilnehmer aufgefordert, bildlich darzustellen, was der Fisch sieht. Und das waren keine Vögel und Menschen, wie wir sie sehen, sondern Vögel und Menschen aus der Fischperspektive. (Übrigens befindet sich der Fisch nach kurzer Zeit wieder im Wasser und ist glücklich, in der schönsten aller Welten zu sein.) Dies Beispiel

macht deutlich, wie Spracharbeit mit interkulturellem Lernen verbunden werden kann.

Ziele und Möglichkeiten der Wahrnehmungsschulung zusammengefasst:

Interkulturelles Lernen und die Rolle wahrnehmungsbezogener Lernaktivitäten

Die Kulturbedingtheit von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern erkennen

Das Fremde im Spannungsverhältnis von Verschiedenheit und Ähnlichkeit betrachten

Sich der Wertesysteme und Stereotype in der eigenen und der fremden Kultur bewusst werden und sich damit auseinandersetzen

Eigene Gefühle/ Eindrücke in der Begegnung mit dem Fremden vergegenwärtigen und artikulieren
 Individuelle Reaktionen auf Fremdartiges auf in der eigenen Biographie wurzelnde Schlüsselerlebnisse untersuchen

Mit Stereotypen arbeiten!

Das Lernziel der Arbeit mit Stereotypen ist ihre "Verflüssigung", d.h. Stereotype sollen in ihrer ethnozentrischen Perspektive sichtbar gemacht und vor dem realen Hintergrund einer Gesellschaft differenziert werden. Denn Vorstellungen über "die Briten", "die Deutschen" oder "die Polen" hängen nur allzu oft davon ab, wen man wann wo trifft oder getroffen hat. Uwe Pohl benutzte dafür das Bild "Kulturen als Kuchen" oder besser Torten mit dicken Schichten von regionalen, sozialen, ethnischen, historischen, geschlechtsspezifischen und kontextuellen Zutaten, die alle den Geschmack des Ganzen bestimmen. Dies wurde am Beispiel des "polnischen Kuchens" deutlich: Nachdem die Teilnehmer typisch deutsche, französische oder britische Hühner kennen gelernt hatten, waren sie aufgefordert, ein typisch polnisches Huhn zu zeichnen. Natürlich gehörten prototypische Merkmale wie der Wodka und der Katholizismus dazu, dennoch wurden im Verlauf der Beschreibung und Diskussion verschiedene Schichten, d.h. Wirklichkeitsausschnitte deutlich.

Eine weitere Übung zur Bewusstmachung von Stereotypen:

Welche der folgenden Aussagen charakterisieren eher **Deutsche (D)** als **Polen (P)** und umgekehrt? Machen Sie ein Kreuz unter den entsprechenden Buchstaben.

- Wird zuerst einen Streit wegen eines - Verkehrsunfalls anfangen	P	D
- Wird eher seine Wohnung überheizen		
- Ist provinzieller		
- Ist nachtragend		
- Wird zuerst einen Fremden mit zu sich nach Hause nehmen		
- Ist reicher		
- Ist höflicher zu Fremden		
- Ist dicker		
- Ist eher von Haushaltsgeräten und technischen Spielereien fasziniert		
- Ist patriotischer		
- Man kann mit ihm/ihr leichter Freundschaft schliessen		
- Liebt sein Auto mehr		
- Ist lauter		

- Ist generell ungebildeter/ hat weniger Allgemeinbildung		
- Ist leistungsfähiger/effizienter		

Diese sog. "Wertklärungübung" - eigene Urteilmuster werden mit denen anderer verglichen - bringt Stereotypen ans Licht, d.h. sie arbeitet mit Stereotypen statt gegen sie und ermöglicht damit die Erkenntnis, dass solche Typisierungen eher in subjektiven Ansichten wurzeln als in verallgemeinerbaren Fakten.

Daran schloss sich eine sprachliche Übung an: Welche Redemittel stehen zur Verfügung, um Beobachtungen statt Beurteilungen auszudrücken? Z.B. statt "Die Deutschen sind laut" lieber: "Die Deutschen sind manchmal laut. Ich habe den Eindruck, dass die Deutschen oft laut sind. Die Deutschen scheinen mir laut zu sein. Ich empfinde sie als laut." Für das Englische: Statt "English food is awful." lieber "English food is exotic."

Interkulturelle Erfahrungen

Lerner müssen darauf vorbereitet sein, dass verwirrende Situationen und Missverständnisse unvermeidlich sind, wenn man Menschen anderer Kulturen begegnet. Solche Begegnungen können aber mit Hilfe bestimmter Fertigkeiten zu interkulturellen Lernerfahrungen werden.

Komponenten interkultureller Kompetenz:

- Erfahrungsbezogenes WISSEN
- FERTIGKEITEN: beobachten, interpretieren, interpersonelles Handeln
- FÄHIGKEIT ZUR SELBST-REFLEXION: Perspektivierung
- EINSTELLUNGEN: Neugier, Akzeptanz, Einfühlungsvermögen

Verschiedene Aktivitäten dienten zur Sensibilisierung für diese Kompetenzen: In der Simulation "Redland, Blueland, Whiteland" wurden die Teilnehmer in drei "kulturelle" Gruppen geteilt, die jeweils ein fiktives Land mit ganz besonderen Verhaltensweisen (um nicht zu sagen: Ticks) der Bewohner repräsentierten. Weiterhin erhielten sie Rollenkarten. Dann begegneten sie sich auf einem fiktiven Empfang, wo sie mit den verschiedenen seltsamen Verhaltensweisen konfrontiert wurden. Die anschließende Reflexion ergab, dass tatsächlich Gefühle wie Überraschung und Verwunderung, aber auch Ausgeschlossenheit oder Ablehnung erlebt wurden. Nun wurde uns bewusst, wie sehr solche Gefühle auf kulturbedingten Verhaltensweisen beruhen.

Sprachenlernen als interkulturelle Erfahrung

Eine Fremdsprache zu lernen, ist schon an sich eine heftige interkulturelle Erfahrung, bei der man allmählich lernt zu akzeptieren, dass man sich nicht wie man selbst, sondern wie jemand anders anhört (nach Stevick 1982). Dieses Gefühl der Fremdheit, wenn man in einem fremden Medium kommuniziert, sollte im Unterricht thematisiert werden. Dies wird leichter für die Lerner, wenn sie die bedrohlichen und schwierigen Elemente einem "Sprachenmonster" zuschreiben können. "Welches Tier oder Monster versinnbildlicht einen Aspekt der deutschen Sprache, der dir Schwierigkeiten bereitet? Wie sieht dein Alpträum-Geschöpf aus?" Der Lerner kann sich frei äußern, evtl. das Monster zeichnen, die Lehrkraft kann Lernschwierigkeiten erkennen und behandeln.

Der Lerner als Ethnograph

In diesem relativ neuen Ansatz des interkulturellen Lernens nehmen die Lerner die Perspektive eines Ethnographen ein, der in eine fremde Kultur eintaucht, um sie von innen heraus zu verstehen, aber dabei sich immer seiner eigenen Identität bewusst bleibt. Man kann beobachten, wie Menschen sich in der Öffentlichkeit und zuhause verhalten und dies reflektieren, man kann Einheimische interviewen und die Aussagen interpretieren, man kann Graffitis auf ihren kulturellen Gehalt untersuchen, man kann versuchen, Anzeigen zu übersetzen und die 'Grenzen (boundaries)' (Kramsch 1997) zwischen zwei Sprachen erforschen, wobei man feststellen wird, dass einige Begriffe und Bedeutungen so viel "Kultur" in sich tragen, dass sie unübersetzbar sind. So eine "Feldstudie" kann auch Sprichwörter betreffen: Man sucht in verschiedenen Sprachen Sprichwörter, die gleich, aber irgendwie anders scheinen, z.B.

Ein Sturm im Wasserglas.

A storm in a teacup.

Burza w szklance wody.

Evaluation

Als Abschluss mögen einige Zitate aus der Evaluation dienen:

"Ich sehe jetzt interkulturelles Lernen als einen unentbehrlichen Teil des FU an."

"I've learnt a lot about observing other cultures."

"Got some ideas how to develop intercultural awareness in my students."

Einige dieser Ideen sind hier vorgestellt worden und ermuntern Sie vielleicht, sich dem Thema "Interkulturelles Lernen" ein wenig zu nähern.

Hildegard Pinnkamp, Goethe-Institut Krakau

Empfohlene Literatur:

Die Deutschen in ihrer Welt -

Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde

Hrsg. von Paul Mog in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus, Langenscheidt 1992

Das Tübinger Modell greift die Erkenntnisse aus der Landeskundebatte der letzten Jahre auf und stellt die neueren Konzepte des "interkulturellen Lernens" durch einen integrativen und kulturkontrastiven Zugang auf eine breite interdisziplinäre Basis. Die Darstellung orientiert sich am Alltagsleben der Deutschen, bezieht jedoch soziale und politische Strukturen der Bundesrepublik wie auch deutsche Mentalitätsmuster mit ein.

Auf nach Deutschland - Germany here I come - Interkulturelle Unterrichtseinheiten für Austauschschüler

Von Gabriele Landwehr und Eva Wolf-Manfre, Ernst Klett International 1999

12 Einheiten zum Alltagsleben in Deutschland als Vorbereitung für einen Schüleraustausch

Zwischen den Kulturen

Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen

Materialienbuch für den Unterricht von Margarete Hansen und Barbara Zuber

Langenscheidt 1996

Spielarten

Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde von Angelika Lundquist-Mog,

Langenscheidt / rea 1996

Spielarten basiert auf dem Konzept der integrativen Landeskunde und eignet sich für fortgeschrittene Lerner, die kulturkontrastiv arbeiten möchten.

Bericht aus dem Seminar der Lodzer Sektion des Polnischen Deutschlehrerverbandes

Am Mittwoch, dem 3. Januar fand in Łódź ein Seminar zum Thema „Neues Abitur 2002“ statt. Es wurde von unserer Kollegin Ewa Ciemnicka in Form eines Workshops geleitet und im Rahmen des Treffens des Deutschlehrerverbandes im VIII. Lyzeum organisiert.



Ewa Ciemnicka ist die Expertin im Bereich des neuen Abiturs; in der Gruppe „Null“ wurde sie zur Prüferin.

Das Seminar ging gegen die Interessen der Deutschlehrer. Wie wichtig die Thematik des Seminars für Deutschlehrer war, zeigte die Zahl der TeilnehmerInnen. Es meldeten sich etwa 50 LehrerInnen. Mit diesen 50 Personen kam Ewa sehr gut zu Recht. Bei ihr herrscht nicht nur Ordnung, sondern auch eine nette Atmosphäre. Gerade mit Lehrern ist es nicht einfach – sie haben immer etwas zu sagen oder zu fragen. Die schweizerischen Schüler schrieben einmal, dass Lehrer nur einen Fehler haben: „Alles, was sie sagen und alles was sie machen“.

Aber jetzt ganz ernst zur Sache: Ewa besprach Prinzipien des neuen Abiturs und „Syllabus“ als absolut wichtigsten Leitfaden für uns Deutschlehrer. Das innere Abitur besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil hat der Schüler drei Aufgaben zu bearbeiten:

- Sich erkundigen und Informationen wiedergeben.
- Berichten.
- Verhandeln.

Im Teil zwei führt der Schüler mit dem Prüfer ein Gespräch auf der Basis des vorgegebenen Materials: Bilder, Stichworte oder Schlagzeilen.

Während des Seminars konnte jede Lehrergruppe bestimmen, welche Aufgabe sie ausarbeitet. Zwei Gruppen entschieden sich für Aufgabe Nr. 2, die übrigen beschäftigten sich mit der Aufgabe Nr.1.

Diese möchte ich hier in der von den Lehrern vorbereiteten Form präsentieren. Die Aufgaben wurden natürlich in polnischer Sprache formuliert.

Gruppe A

Zadanie 1: ODGRYWANIE RÓL

A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Jesteś w Niemczech. Zgubiłeś/łaś paszport. Udziel urzędnikowi ambasady wystawiającemu ci nowy paszport odpowiedzi na pytania dotyczące twoich danych osobowych:

- imię;
- nazwisko;
- adres;
- data i miejsce urodzenia;
- stan cywilny.

B. Relacjonowanie

Podczas pobytu w Niemczech byłeś/łaś na przedstawieniu teatralnym. Opowiedz znajomym o tym wydarzeniu:

- miejsce (miejsceowość, nazwa teatru);
- tytuł sztuki;
- dzień, godzina, czas;
- tematyka sztuki;
- gra aktorska;
- twoje wrażenia.

C. Negocjowanie

Musisz opuścić wcześniej hotel za granicą, w którym opłaciłeś/łaś już pobyt:

- przedstaw powody wcześniejszego wyjazdu;
- dowiedz się o koszt dotychczasowego pobytu;
- spróbuj odzyskać część pieniędzy, które wpłaciłeś/łaś.

Gruppe B

Zadanie 1: ODGRYWANIE RÓL

A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Jesteś w Niemczech.. Chcesz pójść w sobotę z koleżanką do teatru. Pójdź do kasy i zapytaj:

- jaka sztuka jest wystawiana;
- czy są jeszcze bilety do nabycia;
- jaka jest cena biletu.

B. Relacjonowanie

Jesteś u rodziny niemieckiej. Byłeś/łaś z przyjaciółmi na wycieczce w pobliskim miasteczku. Po powrocie opowiedz gospodarzom swoje wrażenia:

- co widziałeś;
- jak ci się podobało;
- co robiliście jeszcze oprócz zwiedzania.

C. Negocjowanie

Jesteś na obozie w Niemczech. Chcesz pójść na dyskotekę. Przekonaj opiekuna:

- że bez problemu tam dojedziesz;
- by wyraził zgodę na twój powrót o godz. 23-ej;
- że wrócisz z kolegą jako samochodem.

Gruppe C

Zadanie 1 ODGRYWANIE RÓL

A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Spędzasz wakacje w Niemczech i chciałbyś tam zapisać się na intensywny kurs pływania. Zapytaj w klubie sportowym:

- jaki jest czas trwania kursu;
- terminy, w których odbywają się zajęcia;
- cenę (ewentualnie o zniżkę dla studenta).

B. Relacionowanie

Dzwoni do Ciebie kolega z Niemiec i pyta Cię o Twoje 18-te urodziny. Opowiedz:

- kiedy i gdzie się odbyły;
- kto był zaproszony i jakie prezenty dostałeś;
- jakie było menu.

C. Negocjowanie

Jesteś u znajomych w Austrii. Codziennie dzwonisz do domu i długo rozmawiasz. Znajomi chcą, byś z tego zrezygnował:

- przekonaj ich, aby pozwolili ci na krótkie rozmowy co drugi dzień;
- zaproponuj im częściową odpłatność;
- uspokój ich, że będziesz dzwonił w godzinach nocnych, gdy rozmowy są tańsze.

Gruppe D

Zadanie 1 ODGRYWANIE RÓL

A. Uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek

Wyjeżdżasz do Szwajcarii na półroczne studia. Idziesz do biura wynajmu mieszkań:

- zapytaj o możliwość wynajęcia mieszkania na pół roku dla jednej osoby;
- dowiedz się o cenę mieszkania jednopokojowego z łazienką i kuchnią;
- poproś o podanie telefonów, pod które możesz dzwonić w tej sprawie.

B. Relacionowanie

Wyjechałeś/łaś do Niemiec w okresie świąt Bożego Narodzenia. Opowiedz rodzinie niemieckiej jak spędza się te święta w Polsce:

- wymień najważniejsze przygotowania do świąt;
- gdzie i z kim Polacy spędzają Boże Narodzenie;
- jakie potrawy jada się na kolację wigilijną.

C. Negocjowanie

Chcesz spędzić wakacje wspólnie z koleżanką, która proponuje ci wyjazd nad morze:

- zaproponuj wyjazd w góry;
- przekonaj, że Twój pomysł jest lepszy;

- odrzuć jej propozycję i powiedz, że nie będzie żałowała, jeśli zdecyduje się na wyjazd z Tobą.

Vertreter der einzelnen Gruppen besprachen das vorbereitete Material, indem sie es mit dem OVP zeigten. Wie schon gesagt – in netter Atmosphäre – wiesen wir auf unpräzise Formulierungen oder andere Ungenauigkeiten hin und zwar im einzelnen:

- Gruppe A, Aufgabe A: Die ganze Situation eignet sich nicht für ein Gespräch in Deutsch, weil der Beamte der polnischen Botschaft sicherlich nicht Deutsch spricht. Außerdem würden wir in einer solchen Situation eher ein Formular ausfüllen, als dem Beamten die Fragen zu beantworten – wieder keine Gelegenheit zum Sprechen. Das Material eignet sich eventuell für den Bericht über diese unangenehme Geschichte.
- Gruppe A, Aufgabe B: Der Schüler bekommt zu viele Einzelheiten; in jeder Aufgabe sollten nur drei Unteraufgaben gestellt werden.
- Gruppe A, alle Aufgaben: Die grafische Form sollte beachtet werden.

Schlussfolgerungen:

- Alle von Lehrern vorbereiteten Aufgaben stimmen mit dem Themenkatalog überein.
- Für die Lehrer ist es nicht einfach, solche Abituraufgaben zusammen zu stellen, auch wenn es auf den ersten Blick so aussieht.
- „Der Teufel steckt im Detail“ sagt ein altes Sprichwort, welches sich hier voll bestätigt.
- Es ist sehr wichtig, dass der Schüler in einzelnen Aufgaben nur drei konkrete Empfehlungen bekommt.
- Der Lehrer muss sich an Themenkataloge und andere Leitlinien aus dem Syllabus halten.
- Wir stellten fest, dass dieses keine Arbeit für einzelne Lehrer ist. Es ist empfehlenswert, diese Arbeit in der Schule zusammen mit Englischlehrern zu machen.
- Die Vorbereitung des stimulierenden Materials nimmt viel Zeit in Anspruch.
- Der Unterschied im Vergleich mit dem alten Abitur besteht darin, dass wirklich ein Gespräch zwischen Prüfling und Prüfer entsteht.
- Wir halten solche Organisationszusammenkünfte für unbedingt notwendig.

Teresa Szulc, Łódź

Spiel mit Wörtern und Bildern

Redewendungen und Sprichwörter sind sprachliche Bilder. Sie sind als feste Wortgruppen und Sätze in unserem Sprachschatz gespeichert. Diese fertigen „Bausteine der Sprache“ sind beliebte Stilmittel. Sie lockern die Sprache auf, man bezeichnet diese festen Wendungen gern als das „Salz in der Suppe“. Sowohl in mündlichen Äußerungen als auch in Texten aller Art begegnen uns diese Bilder. Wir haben uns hier auf zwei Gebiete beschränkt, in denen diese „Bausteine“ stilistisch, fast spielerisch, genutzt werden den Werbeslogan und den Aphorismus.

Die Werbung nutzt Redewendungen und Sprichwörter, um die Aufmerksamkeit potentieller Kunden auf ein bestimmtes Produkt zu lenken. Bunte und reißerische Illustrationen – meist auf großen Plakaten – ziehen unsere Blicke an, der Werbeslogan weckt unsere Neugier. Wir wollen wissen, was es mit einer uns bekannten Wendung auf sich hat, wenn wir z.B. lesen: SCHROTTSEIDANK! oder STECKEN SIE IHREN SPRACHLEHRER IN DIE TASCHE! (Im ersten Beispiel wird uns kundgetan, dass unser altes Auto beim Kauf eines neuen in Zahlung genommen wird. Im zweiten Slogan bietet man uns einen Diskmann an, der den Sprachlehrer überflüssig machen, bzw. ihm überlegen sein soll.)

Mit dem Entschlüsseln des Werbeslogans ist zuerst einmal ein Ziel der Werbung erreicht. Unsere Aufmerksamkeit wird auf ein bestimmtes Produkt gelenkt, unsere Gedanken kreisen um das Thema, das uns die Werbung suggerieren will.

Im Aphorismus haben Redewendungen und Sprichwörter eine andere Funktion. Die Autoren nutzen in ihren geistvollen Sinnsprüchen, die oft humorvoll oder satirisch, gern auch provozierend, immer aber kurz und prägnant formuliert sind, die sprachlichen Bilder der Wendungen als stilistisches Mittel. Der Aphorismus fordert unser Mit- und Nachdenken dann in besonderer Weise, wenn seine bildhafte Aussage über das Bild einer Wendung zu erschließen ist, z.B. „Selbst im stehenden Wasser schwimmen manche gegen den Strom“, oder „Wer zuletzt lacht, hat die längste Leitung“.

In beiden Fällen, im Werbeslogan und in Aphorismen, begegnen uns Wendungen und Sprichwörter gern in abgewandelter Form. Es werden Wörter willkürlich ausgewechselt, z.B. *Man muss die Preise feiern, wie sie fallen.* (eigentlich – Die Feste feiern ...), oder – *Vorbeugen ist besser als heulen.*

Spruchwörter werden manchmal stark verändert, wie im folgenden Aphorismus *Manche Feste sollte man feiern, wenn sie ausfallen.* (eigentlich: *Man muss Feste feiern, wie sie fallen.*)

Oft stehen die Wörter der Wendung nicht mehr in ihrer bildhaften, sondern in ihrer aktuellen, das heißt in ihrer eigentlichen Wortbedeutung, manchmal sogar mit entgegengesetztem Inhalt. In einer Einladung in den Botanischen Garten lesen wir: *Gehen Sie doch hin, wo der Pfeffer wächst.* (eigentlich = verschwinden Sie, machen Sie, dass Sie fortkommen!)

Ein Aphorismus stellt fest: *Der Schein trügt. Aber viele Scheine sind überzeugend.*

Die Erschließung von Werbeslogans und Aphorismen ist für den sprachlich Interessierten reizvoll, aber auch nicht immer einfach, denn er muss mit Wendungen umgehen können und gleichzeitig das im Aphorismus neu entstandene Bild entschlüsseln.

Die folgenden Werbeslogans und Aphorismen wurden unter diesen genannten Gesichtspunkten gesammelt und willkürlich zusammengestellt. Es ist sicher interessant, dem Spiel mit Wörtern und Bildern zu folgen

(Achtung, *kursiv* deutet auf die Wendung, ist aber nicht immer die Wendung im Original!)

Zuerst wird die Werbetrommel gerührt.

- Unser Gas lässt keinen kalt. (Mit Gas heizen und kochen) - ERDGASWERBUNG
 Schauen Sie bei uns rein, bevor Sie baden gehen. (baden gehen = keinen Erfolg haben, reinfallen) - EINRICHTUNGEN FÜR'S BAD
 Im Himmels Willen: Kein FCKW! (Schutz der Ozonschicht) - FORON - KÜHLSCHRANK
 Gepflegt vom Kopf bis zu den Zähnen (von Kopf bis Fuß) ZAHNPASTA
 Hier kommt was zum Tragen (zum Tragen kommen = wirksam werden) - MÖBELLIEFERUNG
 Wo ein ABO ist, ist auch ein Weg. (Wo ein Wille ist ...) - THEATERWERBUNG
 Was sich liebt, das pflegt sich. (Was sich neckt, das liebt sich) - KOSMETIK
 Ruf doch mal an, was einem lieb ist, muss noch lange nicht teuer sein! (etw. ist jmdm. lieb und teuer) - TELEKOM - WERBUNG
 Wo viel Licht ist, ist auch Musik, ist auch Schatten. - KLEINMESSE IN LEIPZIG
 Spaß am laufenden Band. - WERBUNG FÜR TONBANDKASSETTEN
 Wir sorgen für den guten Ton. - RADIOWERBUNG
 Wie aus dem Ei gepellt. - CHEMISCHE REINIGUNG
 Legen Sie Ihrem Appetit die Zügel an und bringen Sie Ihre Figur auf Trab. - DIÄTKUREN
 Alle Wege führen nach Rom, aber nur einer zu ABC. - MODEHAUS ABC
 Auf die Preise – fertig – los! (Auf die Plätze ...) SCHLUSSVERKAUF
 Schmuck um jeden Preis. - SCHMUCKWAREN
 Was man nicht im Kopf hat, muss man an der Decke haben. (hat man in den Beinen) - WERBUNG FÜR LAMPEN
 Beim Geld fängt die Freundschaft an. (eigentlich: ...hört die Freundschaft auf) - SPARKASSE
 Warum setzen Sie nicht alles auf eine Karte? - EC KARTEN
 Die Schnauze voll für 8,50 DM. - Mc DONALDS
 Sauber macht lustig. (Sauer macht lustig) - AUTOWÄSCHE
 Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung. - HANDY - WERBUNG
 Preise, die am Boden liegen. - TEPFICHE; FUSSBODENBELAG
 Die näht durch dick und dünn. - NÄHMASCHINEN

Ein Schluck in Ehren kann Ihnen niemand verwehren. - SEKT / WEIN
Menschlich währt am längsten (ehrlich ..) -
BÜRGERVEREINIGUNG ZUR HILFE ALTER UND KRANKER

APHORISTISCHES:

Oliver Tietze

Was zum Himmel schreit, schreit in die falsche Richtung.

Manfred Richter

Reform: Nur so tun, als ob, ohne dass etwas passiert.

Stefan Tschök

Er redet wie ein Buch. Sogar mit den Gedanken rascheln kann er schon.

Sie hatten sich gleich zum Fressen gern, doch erst später begannen sie, sich zu zerfleischen.

Günter Hartmann

Mit einem Brett vor dem Kopf kann man der Welt leicht die Stirn bieten.

Was manche Dichter machen, ist weder Hinz noch Kunst. (Hinz und Kunz)

Wer in Luftschlössern lebt, bekommt kein Bein auf die Erde.

Wolfgang Mocker

Der Klügere gibt nach, wenn er der Schwächere ist.

Stephan Dettmeyer

Was ich nicht weiß, macht mich heiß.

Was jeder weiß, lässt mich kalt.

Ulf Annel

Wenn ein Dogmatiker zu fest im Sattel sitzt, sollte man sein Pferd erschießen.

Was die Spatzen von den Dächern pfeifen, hören selbst die Tauben.

Für ausgehungerte Köpfe ist alles ein gefundenes Fressen.

Moderne Malerei: Der Porträtierte kam mit einem blauen Auge davon.

Aphorismen gehen unter die Haut, wenn sie aus dem richtigen Holz sind.

Die heute von Pontius zu Pilatus laufen wissen nicht, dass das eine und dieselbe Person war.

Rolf Seifert

Ab und an müsste man auch unsere Muttersprache einmal zur Kur schicken.

Ohne Preis kein Fleiß. (ohne Fleiß)

Man soll das Kind nicht vor dem Alter loben. (... den Tag nicht vor dem Abend loben)

Der Vorsichtige schweigt um den heißen Brei herum.

Seit er seine Ideale mit Füßen tritt, hat er einen ziemlich sicheren Stand.

Gudrun Piotrowski

Wer annimmt, der Aphorismus ist das schwarze Schaf in der Literatur, täuscht sich. Er ist ein weißes.

Wer auf der Stelle tritt, kann wenigstens auf der Stelle kehrt machen.

Wir werden dem Problem die Stirn bieten, weil wir ihm sonst nichts entgegenzusetzen haben.

Wir würden sogar Eulen nach Athen tragen, wenn die Griechen sie uns abkauften.

Ob man jemandem an die Brust sinkt oder in den Rücken fällt, ist eine Frage des Standpunktes.

Peter Gruber

Hinter den Worten „im Großen und Ganzen“ kann man eine Menge Kleines und Halbes verstecken.

Dogmatiker halten noch an der Regel fest, wenn das ganze Volk schon von der Ausnahme lebt. (Keine Regel ohne Ausnahme)

Ronald Jannasch

Wo gemogelt wird, fallen Pläne. (Wo gehobelt wird, fallen Späne)

Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft, große die Beziehungen.

Immer achtet er darauf, seine Gesichter zu wahren.

Die Zeit heilt uns von allen Wundern. (Die Zeit heilt alle Wunden)

Klaus Bernhardt

Man kann auch den doppelten Boden unter den Füßen verlieren.

Es wehrt sich mancher mit Händen und Füßen, wo er den Kopf gebrauchen sollte.

Ralph Gründeberger

Was bei den Behörden Hand in Hand geht ist die Klinke.

Matthias Henimann

Alle Räder stehen still, wenn der Antrieb fehlt.

Aus Leitung (LVZ) und Radio („Spruch des Tages“ NDR):

Übrigens: Wenn die anderen so wären, wie ich sein wollte, wäre alles in bester Ordnung.

Wer im Gasthaus sitzt, sollte nicht mit Scheinen werfen.

Als 1989 die deutsche Einheit winkte, waren die Osis aus dem Häuschen. Jetzt sitzen die Wessis drin.

Leviten kann auch lesen, wer des Alphabets nicht mächtig ist.

- **Helfried Richter**

Auch ein Koch kann mal in Teufels Küche kommen.

Banker-Weisheit: Lieber ein Tausender im Safe als eine Million im Eimer.

Steht dir das Wasser bis zum Hals, darfst du den Kopf nicht hängen lassen.

Lieber den Himmel voller Geigen als einen Nachbarn mit Trompete.

Neue Besen kehren gut, aber die alten wissen, wo der Dreck liegt.

Auch wer mit beiden Beinen im Leben sieht, sollte sie ab und zu mal anheben.

Auch im Sauerland wird gerne Süßholz geraspelt.

Lebensstil: Ich lebe zwar über meine Verhältnisse, aber immer noch unter meinem Niveau.

Werner Heiduczek: Was die Alten sunen, darauf pfeifen die Jungen.

Was Hänschen nicht lernt, bringt Hans seinen Kindern bei.

Wer den Pfennig ehrt, kommt nicht weit.

Es ist nichts so grob gesponnen, geglaubt wird's doch.

Nicht selten spielt einer die erste Geige, der vom Tuten und Blasen keine Ahnung hat.

Manche fühlen sich wie im siebenten Himmel und fallen bald aus allen Wolken.

Alte Besen kehren gut, deshalb kehren sie immer wieder. (Fs-Film-Wiederholung)

Wer anderen eine Grube gräbt, macht auch sein Geld.

Unter vier Augen kann man Dritten ganz gehörig die Meinung sagen.
 Glück ist, wenn plötzlich ein Stuhl da steht, wo man sich zwischen zwei Stühle setzen wollte. – **Bernhard Shaw**
 Feiertagsverkehr: Glücklicht ist, wer die Fahrt in vollen Zügen genießen kann.
 Wenn einer sagt, er lege alle Karten auf den Tisch, sollte man sie trotzdem nachzählen.
 Fanatiker sind Leute, die oft aus dem Rahmen fallen. Obwohl sie nicht im Bild sind.
 Wer mit offenen Augen durchs Leben geht, sollte trotzdem ab und zu ein Auge zu drücken.
 Seien Sie ohne Sorge, wenn einer sagt: „Ich fresse einen Besen“, es hat bisher noch keiner getan.
 Auch ein Nichtraucher kann uns blauen Dunst vormachen.
 Wer Eulen nach Athen trägt, darf sich nicht über den weiten Weg beklagen.
 Sein wahres Gesicht zeigen kann man nicht, wenn man nur aus dem Fenster schaut.
 Wer das Sagen hat, hat meist gut reden.
 Wer den Himmel auf Erden sucht, hat im Erdkundeunterricht nicht gut aufgepasst.
 Wenn Sie jemandem zur Seite springen, ist das noch kein Seitensprung.
 Während die Schäfchen immer im Trockenen sind, steht der Sündenbock meist im Regen.
 Der lachende Dritte verbreitet keinen Frohsinn.
 Lass dich nicht gehen, geh` einfach selber!
 Gegen den Strom schwimmen ist deshalb so schwer, weil einem so viele entgegenkommen.
 Im Wein liegt Wahrheit. Der Schwindel meist im Etikett.
 Der Politiker: „ Nach der Wahl können wir dem Volk wieder reinen Wein einschenken.“

Wer hat nichts an der Gegenwart auszusetzen? Dabei ist es die Zeit, von der man später in den höchsten Tönen schwärmen wird.
 Wir arbeiten Hand in Hand, was die eine nicht schafft, lässt die andere liegen.
 Keine Regel ohne Ausnahme: Die Regel für die anderen, die Ausnahme für uns selbst.
 Der Schnee von gestern ist immerhin das Wasser vorne heute.
 Wer immer wie ein rohes Ei behandelt wird, muss mit der Zeit faul werden.
 Man sollte niemals die Zeit totschiessen, es könnte sein, dass sie sich revanchiert.
 Wenn Menschen sagen, sie hätten ihr Herz verloren, dann ist es meistens der Verstand.
 Wer heute den Kopf in den Sand steckt, knirscht morgen mit den Zähnen.
 Fairness ist die Kunst, sich gegenseitig in den Haaren zu liegen, ohne sich die Frisur zu zerstören.
 Mit der Faust kann man nichts in die Hand nehmen. – **J.C. Dahrne**
 Wer auf dem Teppich bleibt, darf nicht erwarten, dass er fliegt.
 Wer die Zügel schleifen lässt, wirbelt nichts als Staub auf.
 Ein leerer Kopf ist leicht hoch zu tragen.
 Die Bretter vor den Köpfen werden zunehmend durch Bildschirme ersetzt.
 Welch ein Fortschritt – Der Holzweg, auf dem man sich befindet, ist bereits betoniert.
 Wer den Menschen die Hölle auf Erden bereiten will, braucht ihnen nur alles zu erlauben. – **Graham Green**
 Besser Kies in der Tasche als Sand im Getriebe.
 Wer in die Fußstapfen anderer tritt, hinterlässt keine Spuren.

Manfred Richter

sprachgeschichte - ja, aber wie?

Überlegungen zu einem integrativen sprachhistorischen Unterricht an Mittelschulen

Die Bedeutung eines sprachgeschichtlichen Anteils am muttersprachlichen Unterricht an Mittelschulen wird innerhalb der Lehrerschaft unterschiedlich gewertet. Dass die Verfasser des vorliegenden Artikels zu den Befürwortern eines solchen Anteils gehören, sei ihnen als Grundlage für ihre inhaltlichen und methodischen Überlegungen zugestanden. Aus der Tatsache heraus, dass die Gegenwartssprache in all ihren Formen konstanter Beeinflussung und damit vor unseren Augen lebhafter Veränderung ausgesetzt ist, sind sie überzeugt, dass Sprachwandel und Sprachgeschichte ihren Bildungswert haben, dass es aber ganz entscheidend darauf ankommt, wie das Thema in den Deutschunterricht eingebaut wird.

Sprachgeschichte wird von vielen Unterrichtenden als verzichtbares Stoffgebiet, oft auch als ein Muss empfunden. Dass Sprachgeschichte anderer und vermutlich intensiverer Rechtfertigung bedarf als etwa der Literaturunterricht, hat verschiedenste Gründe, von denen hier einige mögliche genannt seien:

Die Lehrpersonen selbst haben in ihrer eigenen Mittelschulzeit keinen sprachhistorischen Unterricht (mehr) genossen oder haben ihn in schlechter Erinnerung. Sie haben ihre universitäre Ausbildung in einer Zeit absolviert, in der die traditionelle Sprachgeschichte neben -moderneren linguistischen Disziplinen in den Hintergrund getreten ist.

Die an der Universität vermittelte Sprachgeschichte mit Schwerpunkt historische Phonologie dient eher der Ausbildung von Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, als der Anregung und Vorbereitung angehender Lehrkräfte an Mittelschulen

Die Aufgaben der Deutschlehrkräfte sind in den vergangenen Jahren stets gewachsen. Dabei kommt dem Deutschunterricht über das rein Fachliche hinaus immer mehr die Aufgabe zu, Ort einer generellen und diffusen soziokulturellen Integration und Persönlichkeitsbildung junger Erwachsener zu sein.

Die jüngste Verkürzung der Mittelschuldauer stellt die Deutschlehrkräfte vor die Situation, die Stoffmenge zu reduzieren. Dass die Sprachgeschichte dabei zu den Opfern gehört, versteht sich, wenn sie von die Lehrenden als nebensächlich und verzichtbar angesehen wird.

Diffuse emotionale Faktoren wie das Empfinden von Sprachgeschichte und ihrer Inhalte als unmodern, rückwärtsgerichtet, bei den Schülern und Schülerinnen unbeliebt und - wo sie aufgrund ihrer Nähe zur Dialektologie auf spezifisch heimische Verhältnisse Bezug nimmt als -traditionalistisch, bilden große Hemmnisse für das Einbringen sprachhistorischer Inhalte in den Unterricht. Wer die Dialektologie selbst als museale und normative Sprachpflege erfahren hat, wird diese nur mit Mühe in den Zusammenhang eines kommunikativen, auf die Sprachkompetenz im Alltag ausgerichteten Unterrichts einbauen können.

Nicht zu unterschätzen ist die Verfügbarkeit von geeigneten Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien, wobei hier mit -Brennpunkt Sprache für den Unterricht an Deutschschweizer Gymnasien eine Grundlage vorliegt, die

die Sprachgeschichte gebührend und materialreich berücksichtigt.

Diese in ihrer punktuellen Darstellung naturgemäß unvollständige Analyse der Frage, weshalb die Sprachgeschichte an Mittelschulen derzeit einen schweren Stand hat, birgt bereits Forderungen in sich, die erfüllt sein müssten, damit sich an dieser Situation etwas ändern könnte. Sicher gehört die Wiederaufstockung der Mittelschulzeit zu den unerfüllbaren Wünschen, während Forderungen nach einer zweckgerichteteren sprachhistorischen Ausbildung der Lehrkräfte oder nach neuen Lehrmitteln und -materialien mittelfristig erfüllbar sind. Es muss die negative Spirale - mangelnde Ausbildung - schlechte Erfahrungen - Fehlen des Stoffs im Unterricht ins Positive gekehrt werden; es müssen Möglichkeiten gefunden werden, wie sprachhistorische Aspekte nicht als zusätzliche Last empfunden, sondern als integrierter Bestandteil in einen ganzheitlichen Deutschunterricht eingebracht werden können.

Die Grundlage des Lehrplans

Basis und Spielraum für einen sprachhistorischen Anteil am Deutschunterricht an Mittelschulen bildet der gültige Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1994. Für die Erstsprache Deutsch sind darin u.a. Richtziele wie sich der eigenen Sprachbiographie bewusst werden oder die Geschichte der deutschen Sprache in ihren Grundzügen nachzeichnen explizit formuliert. Die Kenntnis über die Herkunft der eigenen Sprache und ein Überblick über die Epochen des Deutschen haben also ihren berechtigten Platz.

Wichtiger noch als diese konkreten Richtziele scheint uns eine Formulierung, wie sie in den allgemeinen Bildungszielen festgehalten ist und die eine breit abgestützte Sprachkompetenz im Blick hat: Der Deutschunterricht macht Sprache erfahrbar als eine grundlegend menschliche Energie. Sprache als Energie, als Kraft, als Bewegung, als sich verändernde Größe. Deutlicher könnte der Sprachwandel, die diachrone Dimension der menschlichen Ausdrucksfähigkeit, nicht angesprochen sein. Die Veränderbarkeit ist hier als zentrales Kriterium für das Verständnis des Regelsystems Sprache erkannt.

So offen und allgemein eine solches Bildungsziel gehalten ist, so breit ist der Spielraum für die Umsetzung, die am Ende voll und ganz in der Hand der Unterrichtenden liegt. Es ist deshalb gerechtfertigt und unabdingbar, sowohl inhaltliche wie methodische Überlegungen anzustellen.

Integrierte Sprachgeschichte

Neben der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und der Schulung des Verständnisses von (in der Regel literarischen) Texten gehört die Sprachreflexion zu den Lernbereichen des gymnasialen Erstsprachunterrichtes. Sprachreflexion - vom Grammatik- und Orthographieunterricht (Sprachnorm) bis zu

soziologischen, pragmatischen, sprachpsychologischen und -philosophischen Fragestellungen - hat in aktuellen Unterrichtsmaterialien ihren Platz, und auch die Sprachgeschichte als solche kommt in diesem Umfeld ein Kapitel zugewiesen. So richtig es ist, der diachronen Perspektive im Rahmen einer umfassenden Sprachbetrachtung ihren Platz neben anderen Betrachtungsweisen einzuräumen, so einfach und verlockend ist es, das entsprechende in sich geschlossene Kapitel - aus welchem Grund auch immer - aus dem Unterricht auszuklammern. Ziel neuer Überlegungen und Arbeitsmaterialien zur Sprachgeschichte an Mittelschulen muss es deshalb sein, Möglichkeiten für eine diachrone Sprachbetrachtung aufzuzeigen, die nicht als losgelöste Disziplin neben anderen Teildisziplinen der Linguistik steht, sondern von Fall zu Fall, von Inhalt zu Inhalt als perspektivische Ergänzung zur Betrachtung der Gegenwartssprache erfahren wird: nicht Historiolinguistik neben anderen Formen der Sprachbeschreibung, sondern die historische Blickrichtung, das Verständnis für Sprache als gewachsener Organismus, als stets mitgedachter - und mitvermittelter - Teil umfassender metasprachlicher Reflexion.

Vom Bekannten zum Unbekannten

Wollen wir im Deutschunterricht Sprachgeschichte betreiben, so müssen wir einen Weg suchen, der den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für die Entwicklungsprozesse erleichtert. Der übliche Einstieg über die indoeuropäische Ursprache⁶ wird leicht Desinteresse bei den Lernenden und Enttäuschung bei den Lehrenden hervorrufen, weil ein fremdartiges Konstrukt im Mittelpunkt steht, zu dem die Schülerinnen und Schüler keinerlei Beziehungen aufbauen können. Vielleicht mag zwar diese gemeinsame Basis von Deutsch und Latein, Englisch und Französisch einige wenige durchaus ansprechen; werden sie aber Verständnis erwerben für die Gründe, die die Konstruktion einer solchen Ursprache veranlassen? Der Weg über das Indoeuropäische führt außerdem unweigerlich zur Annahme, Sprachgeschichte behandle ausschließlich die Veränderung der Laute und die Verwandtschaft der Sprachen. Die übrigen Bereiche der Entwicklung (Lexik, Morphologie, Syntax, Pragmatik usw.) werden, da sie sich nicht so leicht systematisieren lassen, nur am Rande erwähnt, obwohl sie eine ebenso zentrale Stellung einnehmen wie die Phonologie.

Auch die älteren belegten Sprachstufen, das Gotische und das Althochdeutsche, werden nur wenige Lernende interessieren, das es sehr aufwändig ist, die Texte nur einigermaßen zu verstehen. Wie kann ich von einem mehr oder weniger unverständlichen Wort aus die Prinzipien der Entwicklung erarbeiten? Die einzigen Möglichkeit, die übrig bleibt, ist die ausführliche Information durch die Lehrperson - die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird eingeschränkt, sie sind dazu verurteilt, Fakten aufzunehmen und zu lernen.

Deshalb schlagen wir den umgekehrten Weg vor. Die Sprachgeschichte hat auszugehen von der Umwelterfahrung der Lernenden und von dort aus in die fremden Bereiche vorzudringen. Am Vertrauten, Naheliegenden lernen sie grundsätzliche Einsichten in die Entwicklung der Sprache kennen: Die Tendenzen der Gegenwartssprache zeigen sprachgeschichtliche Prozesse anschaulich aus nächster Nähe, erweisen Probleme, die die Schülerinnen und Schüler am eigenen Leib, zum Beispiel beim Aufsatzschreiben,

erfahren, als Folgen des Sprachwandels.⁷ Die Schülerfrage Schreibt man Çauf dem Wegë oder Çauf dem Wege? lässt sich leicht durch die aktuelle Sprachentwicklung erklären. Zwar können wir gerade in diesem Fall die Ursachen für den Wandel (die germanische Erstbetonung) noch nicht angeben, da der historische Hintergrund ja nicht vorhanden ist; die Augen werden aber geschärft für sprachliche Entwicklungen:

Die Frage der Fremdwörter, der Formen (zum Beispiel Konjunktiv II in einem Wort vs. Umschreibung -würde + Infinitiv), der Rechtschreibung, der Aussprache, ja des Satzbaus (zum Beispiel Auflösung der Satzklammer durch vorgezogene Infinitive, Partizipien oder Verbzusätze) weisen auf Vorgänge, die wir heute erleben. Fünftausend neue Wörter enthält der neuste Duden. Wie gelangen downloaden und mailen, neudeutsch und englisch in unseren Wortschatz? Verändern E-Mails und das Chatten den Schreibstil oder gar Morphologie und Syntax? Hat die viel diskutierte Rechtschreibreform einen Einfluss auf die Sprachentwicklung? In welchem Grad hat sich das Verhältnis von Duzen und Siezen in den letzten Jahren verschoben? Durch solche Fragen werden der Schülerin und dem Schüler Tendenzen der Sprachentwicklung vor Augen geführt, die sie selbst mittragen.

Integriert in die anderen Bereiche des Deutschunterrichts oder auch in systematischen Unterrichtssequenzen werden diese aktuellen und dennoch diachronischen Probleme erarbeitet. Nach solchen Fragestellungen wandern wir durch die Geschichte zurück nach dem Motto Vom Bekannten zum Unbekannten ein Motto, das mit Recht einen zentralen didaktischen Grundsatz darstellt. Die Lehrperson kann beim Lernenden nur diejenigen Vorstellungen, Begriffe, Denkopoperationen und übrigen Erlebnisgehalte aktivieren, die ihm schon zur Verfügung stehen. Von diesen muss jeder Unterricht ausgehen. Warum sollten wir nicht bei der Sprachgeschichte von bekannten Phänomenen ausgehen? Sicher lässt sich von wissenschaftlicher Seite her einwenden, dass die sprachgeschichtlichen Prozesse irreversibel seien. Die Chronologie ist nicht umkehrbar; auch für historische Wissenschaften gilt der alltägliche und physikalische Zeitbegriff der einsinnig verfließenden Zeit. Aber wir wollen die Erscheinungen ja gar nicht umkehren, nur den Weg zu ihnen. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise vieles selbständig erkennen; wir müssen ihnen zum Beispiel die Regeln des Lautwandels nicht vorgeben. Wenn sie frühneuhochdeutsche Texte kennen und verstehen, werden sie selbst die grundlegenden Unterschiede zum Mittelhochdeutschen erarbeiten können, ebenso die Differenzen zwischen Alt- und Mittelhochdeutsch. So wird die Selbsttätigkeit und auch das Verstehen der alten Texte gefördert, da der Lernende ja ständig die Regeln der Abweichung zwischen dem Neuhochdeutschen und der besprochenen Epoche ableiten kann. Auch die Sprachverwandtschaften zwischen den indoeuropäischen Sprachen werden auf diese Weise von den Schülerinnen und Schülern nicht einfach gelernt, sondern forschend entdeckt.

Auch erfordert dieser Weg nicht ein rein chronologisch umgekehrtes Vorgehen von heute zu gestern. Viel wichtiger ist, Konstanten und Variablen des Sprachwandels aufzuzeigen, so dass die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die bedeutenden Prozesse gewinnen. Diese Konstanten lassen sich in allen Zeiten der deutschen Sprachentwicklung nachweisen, wie Stefan Sonderegger überzeugend darlegt. Deshalb eignen sich gerade zum Einstieg in die Sprachgeschichte Erscheinungen des Wandels aus unserer Gegenwart, die dann später auch an älteren Texten nachgewiesen und schließlich - bei gewissen

Phänomene werden können intensiven V Braun in Gegenwart Konstanten finden. Auch Spaziergang Schülerin einen Einblick ihnen sich Sprach Grammatik Sinnvollerw aus dem Folgenden Unterrichts selbstverstär Gewinn für werden.

Kommunikation

Sprache persönlichen und Schüler das ist, wo dass sie s verschieden Stilmittel be der Arbeit a oder medial von historis zusätzliche sondern - au Varianz aus kommunikat älteren Texte noch deutli unterschiedl historischer unmittelbare Frage nach vordergründ Grenze ist in deshalb vor auch solche solche Refle kommen. In Linie Gebra entfällt bei Kunstwerks in ihrem M kann unvers Diskussion Quellenlage Jahrhundert (Anweisung Anwendung Zeitungen) d Jahrhundert

Der Mediennu

Ein eben Vergangenh

Phänomenen - anhand der germanischen Zeit begründet werden können. Gerade im 20. Jahrhundert haben wir einen intensiven Wandel in sämtlichen Sprachbereichen, wie Peter Braun in seinem Buch *-Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache* aufzeigt, so dass es leicht fällt, für viele Konstanten des Sprachwandels Beispiele aus unserer Zeit zu finden. Auch die inkonstanten Merkmale werden bei einem Spaziergang durch die Geschichte beleuchtet. So erhalten die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von der Gegenwart, einen Einblick in einige Prinzipien des Sprachwandels, was ihnen sicher mehr bringt als ein umfangreiches Faktenwissen.

Sprachliche Fragestellungen, insbesondere im Grammatikunterricht, an denen die historische Perspektive sinnvollerweise angeknüpft werden kann, ergeben sich also aus dem Unterrichtsalltag wie von selbst. Es seien im Folgenden noch einige Möglichkeiten sprachhistorischen Unterrichts angesprochen, welche sich vielleicht nicht so selbstverständlich ergeben, die aber mit ebenso großem Gewinn für die Schulung der Sprachkompetenz angewendet werden.

Kommunikationsformen und Stilebenen

Sprachreflexion zielt darauf hin, über die Grenze des persönlichen Sprachhorizontes hinauszudenken. Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen, dass Sprache ist nicht nur das ist, womit sie sich selbst täglich ausdrücken, sondern dass sie sich, um sich verständlich zu machen, in verschiedenen Situationen verschiedener Register und Stilmittel bedienen müssen. Diese Sensibilisierung kann mit der Arbeit an Texten unterschiedlicher sozialer, funktionaler oder medialer Herkunft erreicht werden. Mit dem Einbezug von historischen Texten erhält dieses Bildungsziel eine zusätzliche Dimension: Sprache ist nicht nur synchroner, sondern - aufgrund ihres steten Wandels - auch diachroner Varianz ausgesetzt. Verständlichkeit als Maßstab für die kommunikative Funktion eines Textes kann gerade bei älteren Texten, die unseren Sprachgewohnheiten fern sind, noch deutlicher hervortreten als bei Gegenwartstexten unterschiedlichen Stils. Selbstverständlich hat der Bezug historischer Texte im Unterricht dort seine Grenze, wo ihre unmittelbare Verständlichkeit nicht mehr gegeben ist und die Frage nach dem kommunikativen Wert hinter dem vordergründigen Übersetzungsproblem zurücktritt. Diese Grenze ist im Frühneuhochdeutschen sicher erreicht. Es sind deshalb vor allem Texte des 18. und 19. Jahrhunderts, bedingt auch solche aus dem 17. und 16. Jahrhundert, welche für eine solche Reflexion der Kommunikationsfunktion in Frage kommen. In Frage kommen unserer Ansicht nach in erster Linie Gebrauchstexte. Anders als bei literarischen Texten entfällt bei ihnen der Aspekt des interpretationsbedürftigen Kunstwerks. Die Funktion von Gebrauchstexten erfüllt sich in ihrem Mitteilungscharakter, ihr Kommunikationswert kann unverstellt von ästhetischen Absichten des Autors zur Diskussion gestellt werden. Die sprachhistorische Quellenlage bringt es Idealerweise mit sich, dass ab dem 16. Jahrhundert zunehmend mehr Gebrauchstexte (Anweisungen, Verordnungen) überliefert sind und die Anwendungsgebiete (Haushalt, öffentliches Leben, Zeitungen) den Schülerinnen und Schülern ab dem 18./19. Jahrhundert zunehmend vertrauter werden.

Der Medienunterricht

Ein ebenso zentrales Gebiet, in das Elemente aus der Vergangenheit mit Gewinn eingebaut werden können, ist der

Medienunterricht. Der gegenwärtige Alltag, in dem wir Informationen aus der Zeitung, vom Fernsehen, Radio und aus dem Internet beziehen und es eine erkannte Aufgabe der Schule ist, mündige -Konsumenten eines überbordenden Informationsangebotes heranzubilden, kann ein Blick in die Vergangenheit der Medienentwicklung den Sinn für die unterschiedlichen Möglichkeiten und Voraussetzungen der einzelnen Kommunikationsmittel schulen. Die neuen Verbreitungsmöglichkeiten und -geschwindigkeiten für schriftliche Information, die mit der Erfindung des Buchdruckes nicht nur technisch, sondern auch bewusstseinsmassig ein neues Zeitalter geformt haben, können aus dem Rückblick mit all ihren positiven wie negativen Folgen erfasst und mit möglichen Auswirkungen der momentanen Beschleunigung und Öffnung des Informationsmarktes durch das Internet verglichen werden. Die Tatsache, dass auf dem Entwicklungsweg von der Handschrift zum Buch- und Zeitungsdruck bis zu den elektronischen und virtuellen Medien unserer Tage jeweils verschiedene Absender unterschiedlich schnell und mit unterschiedlichen Möglichkeiten an immer wieder andere Adressaten gelangt sind und gelangen, kann das Verständnis medialer Prozesse entscheidend schärfen.

Integrative Sprach- und Literaturdidaktik

Selbstverständlich hat auch ein vom Einzelphänomen losgelöster Überblick über die Entwicklungsstufen der deutschen Sprache, wie er im Rahmenlehrplan formuliert ist, seine Berechtigung. Es eröffnen sich hier sogar Synergien, wenn der sprachgeschichtliche Überblick mit dem literaturgeschichtlichen koordiniert wird. Schließlich ist ja die Sprache nichts weniger als die Trägerin der literarischen Überlieferung, und umgekehrt sind es die literarischen Quellen, welche uns als Zeugnisse für den historische Zustand der Sprache dienen. Es liegt viel mehr am Bewusstsein der Lehrkräfte, denn als an der Sache selbst, dass Literatur- und Sprachunterricht oft als oppositionelle Pole aufgefasst werden und sich deswegen im Lehrplan konkurrenzieren. Wer den Aufwand nicht scheut, wird auf diese Weise im Rahmen des literaturgeschichtlichen Unterrichts auch auf mittelhochdeutsche Texte eingehen und dabei zwingendermassen auf deren Sprache zu sprechen kommen. Die lautlichen Eigenheiten des Mittelhochdeutschen werden wiederum einen Blick auf die schweizerischen Mundarten zulassen, womit wieder ein Stück gelebte Sprache thematisiert ist.

Die skizzierten Möglichkeiten eines integrativen sprachhistorischen Unterrichtes wollten zeigen, dass der Einbezug der Diachronie weniger reproduzierbare Fertigkeiten schulen, denn kognitive Fähigkeiten schärfen will. Der historische Aspekt unserer Gegenwartssprache gehört in eine moderne Schule, deren Ziel es sein muss, ihre Absolventen und Absolventinnen zu einem selbständigen und selbstkritischen Umgang mit den stets wandelbaren Anforderungen des privaten und beruflichen Alltages vorzubereiten.

Peter Bichsel
Knut Stirnemann

Dr. phil. Peter Bichsel ist Germanist und Lehrbeauftragter an der Universität Zürich. Dr. phil. Knut Stirnemann ist Lehrer für Deutsch und Spanisch an der Kantonsschule Zug und Dozent für Fachdidaktik des Deutschunterrichts an der Universität Zürich

Gesellschaft für deutsche Sprache e.V., Wiesbaden

An alle Mitglieder und Freunde der Gesellschaft für deutsche Sprache!

**Europäisches Jahr der Sprachen
Wörter, die Geschichte machen ...**

Im Rahmen der 5. Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbandes wird Herr Dr. Lutz Kuntzsch (Geschäftsstelle der GfdS, Wiesbaden) an einem Stand und Konsultationszentrum zum Thema sprechen:

„Aktuelle Lexik und Verwendungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht auf verschiedenen Ebenen“.

In diesem Zusammenhang wird die Publikation „Wörter, die Geschichte machten ...“ vorgestellt und kann zu günstigen Konditionen erworben werden. Eine detaillierte Ankündigung des Buches, das über 250 Eintragungen von *Bikini* über *Schauprozess* bis *Wolkenkratzer* enthält, legen wir der Konferenzmappe bei.

Außerdem werden wir über die Zukunft des polnischen GfdS-Zweiges sprechen und einen Vorstand wählen.

Interessenten für diese Arbeit melden sich bitte unter: luku.gfds@t-online.de
Unter dieser Adresse können auch weitere Anfragen und Wünsche geäußert werden.

GfdS

Die Redaktion von „Hallo Deutschlehrer!“:

Wiesława Wąsik

E-Mail:
wasikw@poczta.onet.pl

Anschrift:
Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej
ul. Magnoliowa 8
20-143 Lublin

Ich habe Germanistik an der Maria Curie-Skłodowska Universität in Lublin absolviert. Jetzt bin ich als Deutschlehrerin in Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej angestellt. Ich unterrichte Jugendliche des Technikums und des technischen Lyzeums, wie auch die Nachlyzealklassen. Seit 1995 bin ich Teacher Trainer und seit dieser Zeit veranstaltete ich und führte verschiedene Fortbildungen für Deutschlehrer. Im Jahre 1999 erwarb ich den III. Spezialisierungsgrad in Methodik und Didaktik in DaF und seit Januar 2001 bin ich methodische Fachberaterin für Deutschlehrer aller Lernstufen in Lublin.

Ich bin verantwortlich für die Schriftleitung und Veröffentlichungen in den Rubriken: „Fortbildung“ und „Medien für den Deutschunterricht“.

„**Fortbildung**“: eine Rubrik, in der Teacher Trainer über die durchgeführten Seminare für die Deutschlehrer schreiben, und über Geplantes berichten können. Auch alle Berichte oder Artikel über Schulungen in Rahmen von SCHILF sind hier sehr gerne zu sehen. Die Deutschlehrer können über die Schulungen und Seminare schreiben, an denen sie teilgenommen haben oder über ihre Erwartungen gegenüber den zukünftigen Fortbildungen.

„**Medien für Deutschunterricht**“: die Rubrik ist allen Medienneuigkeiten auf dem Markt gewidmet, die man während der Deutschstunde gebrauchen kann. Hier kann man über eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien im Deutschunterricht schreiben, wie auch den anderen Lehrern interessante Tipps geben.

Andrzej Bownik

E-Mail:
boa@post.pl

Anschrift:
Zespół Szkół Nr 1
ul. Sikorskiego 25
23-210 Krasnik

Ich habe die Warschauer Universität absolviert – Studienfach: angewandte Linguistik – Zielsprache: Deutsch, Spezialisierung: Lehrer und Übersetzer.

Seit 1997 unterrichte ich Deutsch in Zespół Szkół Nr. 1 in Krasnik.

Die deutsche Sprache und mit ihr verbundene Bereiche sind natürlich nicht mein einziges Interesse. Ich interessiere mich auch für moderne multimediale Technik, Computer, Internet – wo ich auch einige Homepages gestaltet habe. In meiner Freizeit höre ich gerne Musik (am liebsten Rockmusik), reise durch Polen und Europa oder fahre Rad.

In der Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer“ bin ich für die technische Gestaltung zuständig.

„**Verbandsarbeit**“ – das ist die Rubrik, die ich „betreue“, in der über die Tätigkeit und das Werk der jeweiligen Sektionen des PDV berichtet wird.

„**Lehrer und Schüler schreiben**“: gewidmet allen möglichen Schülereignissen, Erfolgen und Errungenschaften auf der Schulebene (Artikel, Zeichnungen, Fotos usw.). Berücksichtigt werden hier folgende Themenbereiche: deutsch-polnische Schüleraustausche, Berichte über Besuche der deutschen Gäste in den polnischen Schulen und umgekehrt, Berichte über Workshops oder Seminare, Fragen im Bereich Deutschunterricht, neue Ideen und Lösungen im Deutschunterricht, interessante Aufsätze der Schüler, neue Spiele...

Sowohl Lehrer als auch Schüler können sich hier aussprechen.

Piotr Garczyński

E-Mail:
garp@go2.pl

Anschrift:
Zespół Szkół nr 9
ul. Młodych Techników 58
53-645 Wrocław

Teacher Trainer, Deutsch- und Informatiklehrer, angestellt im XVIII. Lyzeum und Gymnasium Nr. 37 in Wrocław, trägt die redaktionelle Verantwortung für „**Medien für den Deutschunterricht**“.

In der Rubrik wird berichtet über die den Lernprozess unterstützenden Filmmaterialien, Computerprogramme und Interneteinsatz im Deutschunterricht. LehrerInnen finden hier interessante Tipps und Beispiele für den Einsatz von Video und Computer im Unterricht.

In der Spalte können alle KollegInnen über die veranstalteten Fortbildungskurse und ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit neuesten Medien im Deutschunterricht schreiben.

Die zu veröffentlichenden Texte bitte auf einer Diskette oder per Internet schicken.

Ewa Noemi Orłowska

E-Mail:
ewa.wiesiek@warszawa.biz.net.pl

Anschrift:
LXXIV LO
Wóycickiego 1/3 bl. 16
01-938 Warszawa

Teacher Trainerin, Deutschlehrerin angestellt in LXXIV. LO in Warschau.

Lektorin an der privaten Kunstakademie : Europejska Akademia Sztuk

Verantwortlich für die Veröffentlichungen in den Rubriken „Methodisches“ und „Interviews“

In der Rubrik „**Methodisches**“ wollen wir die Texte veröffentlichen, die unsere Lehrarbeit bereichern und erleichtern werden.

Die Rubrik „**Interviews**“ wartet auf Eure Anregungen – wen wollt Ihr näher kennen lernen? Wen wollt Ihr vorstellen?

Anna Kotecka

E-Mail:
aniako1@poczta.onet.pl

Anschrift:
Zespół Szkół Ogólnokształcących
Plac Niezłomnych 1
62-020 Swarzędz

Ich absolvierte das Fremdsprachenkolleg in Poznań. Zur Zeit bin ich im 5. Studienjahr der angewandten Linguistik an der Adam Mickiewicz Universität in Poznań. Ich unterrichte Deutsch in Szkoła Podstawowa Nr. 1 und in der ZSO in Swarzędz.

„**Nachdrucke**“ - Rubrik, in der ausgewählte Artikel aus ausländischen Verbandszeitschriften präsentiert werden.

Um Kontakt möchte ich alle ausländischen Kollegen bitten, die an der Zusammenarbeit mit unserer Zeitschrift interessiert sind.

„**Vermischtes**“ - hier sind Texte zu finden, die keine der oben genannten Rubriken betreffen, aber trotzdem interessant, vielleicht auch lustig und lesenswert sind.

Pismo bezpłatne.

Wydawca: Hueber Polska Sp. z o.o.

ul. Modzelewskiego 27, 02-679 Warszawa

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Red.nacz.: Wiesława Wąsik

Małgorzata Bojarska, Piotr Garczyński,

Anna Kotecka, Ewa Orłowska

Opracowanie graficzne: Andrzej Bownik

Projekt okładki: Artur Dąbrowski

Nakład 1000 egz.

ISSN 1641-4918

IMPRESSUM

„Hallo Deutschlehrer!“, Eine Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes

Nr. 2/2001 (12)

E-Mail: psnjin@home.pl

<http://deutsch.info.pl>

Kontaktadresse zu dem Hauptvorstand des PDV:

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego

Aleja Niepodległości 22

PL-02-653 Warszawa

E-Mail: mirkapl@poczta.onet.pl

Druck: Hueber Polska Sp. z o. o.

Warschau im September 2001

Chefredakteurin :

Wiesława Wąsik

wasikw@poczta.onet.pl

Satz und Gestaltung:

Andrzej Bownik

boa@post.pl

Redakteur

und Redaktionssekretär:

Piotr Garczyński

garp@go2.pl

Redaktion:

Ewa Noemi Orłowska

ewa.wiesiek@warszawa.biz.net.pl

Anna Kotecka

aniako1@poczta.onet.pl

Korrektur:

Jan Ebert, Berlin

Pro Jahr erscheinen zwei Hefte und eine Sondernummer. Die Zeitschrift erhalten vor allem die Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbandes.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgeschickt.

Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Monika
Reimann

Objaśnienia i ćwiczenia



Gramatyka dla początkujących

Hueber

języka
niemieckiego

Gramatyka jęz. niemieckiego dla początkujących

Die komplette Grammatik zum schnellen nachschlagen und üben für das Zertifikat Deutsch.

- ▶ Wiederholung und Vertiefung der grammatikalischen Grundkenntnisse
- ▶ Genaue Prüfungsvorbereitung
- ▶ Transparente Struktur des grammatikalischen Systems im Deutschen
- ▶ Lehrwerksunabhängig

Hueber

Leichte Tests



**Deutsch
als Fremdsprache**

Leichte Tests

Mühevolle Festigung und Erweiterung des Grundwortschatzes

- ▶ Mehr Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck
- ▶ Wichtige Wörter zu ganz verschiedenen Themengebieten wiederholen und neu erlernen ohne Anstrengung

ÜBUNGSBLÄTTER PER MAUSKlick



Übungsblätter per Mausclick

Übungsgenerator für Deutsch als Fremdsprache

- ▶ Ermöglicht die Benutzung von gewählten Texten bzw. von tagesaktuellen Texten aus dem Internet für die Erstellung von Ihren eigenen Übungen
- ▶ Überprüft den von Ihnen gewählten Text auf die Tauglichkeit für bestimmte Übungen
- ▶ Erstellt in Sekundenschnelle Übungsblätter zu verschiedenen Grammatikthemen und Wortschatzübungen
- ▶ Erstellt auf Wunsch eine Wortschatzliste aus Ihrem Text
- ▶ Sucht den Text nach bestimmten Worten durch

Hueber

Hueber Polska Sp. z o.o.

ul. Modzelewskiego 27
02-679 Warszawa
tel./fax 022/857 90 84, -86
www.hueber.pl
hueber@hueber.pl

MEHR INFORMATIONEN UND VIEL MATERIAL ALS DOWNLOAD IM INTERNET

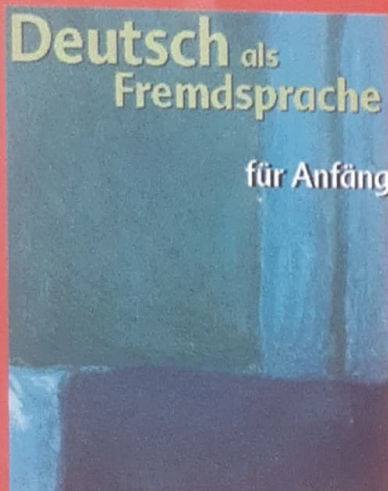
www.hueber.de

Hueber

Renate Luscher

Übungs- grammatik

Deutsch als
Fremdsprache
für Anfänger



Übungsgrammatik DaF für Anfänger

Die komplette Grammatik zum Nachschlagen und Üben für das Zertifikat Deutsch und etwas darüber hinaus.

- ▶ Führt von einfachen Strukturen und Sätzen zum Niveau des Zertifikats
- ▶ Bereitet den Übergang zur Mittelstufe vor
- ▶ Sprachlich einfache Erklärungen mit wertvollen Lerntipps
- ▶ Übungen basieren auf authentischen Texten

Hueber

Die CD-ROM Grammatik

Deutsch
für Anfänger

Basisübungen

Basisgrammatik
lernen und üben

Für Anfänger
ohne Vorkenntnisse

Lernziel
Zertifikat Deutsch



1 CD-ROM
für Multimedia-PC
Windows 95 /
98 / 2000 / NT

Die CD-Rom-Grammatik Deutsch für Anfänger

Die CD-ROM-Grammatik ist die ideale Ergänzung zu jedem Anfängerlehrwerk.

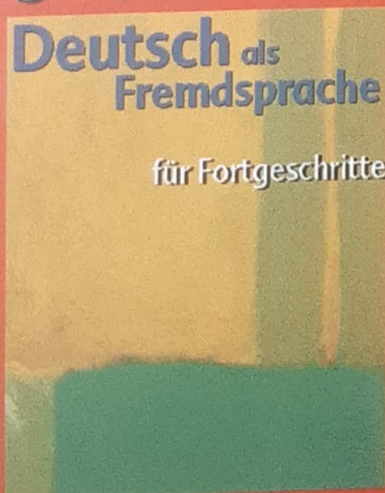
- ▶ Das gewünschte Kapitel können Sie auf Klick aufrufen
- ▶ Sie erhalten kurze Erläuterungen und übersichtliche Tabellen

Hueber

Karin Hall / Barbara Scheiner

Übungs- grammatik

Deutsch als
Fremdsprache
für Fortgeschrittene



Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene

Diese Übungsgrammatik richtet sich an fortgeschrittene Lerner der Mittel- und Oberstufe.

- ▶ Geeignet für den Unterricht und für das Selbststudium
- ▶ Studienvorbereitend und studienbegleitend
- ▶ Vorbereitung auf die Mittel- und Oberstufenprüfung sowie die DSH

MEHR INFORMATIONEN UND VIEL
MATERIAL ALS DOWNLOAD
IM INTERNET

www.hueber.de

Hueber

Hueber Polska Sp. z o.o.

ul. Modzelewskiego 27, 02-679 Warszawa
tel./fax 022/857 90 84, -86

www.hueber.pl

hueber@hueber.pl