

# Hallo Deutschlehrer!

Sonderausgabe 2003 (18)

**Zeitschrift des Polnischen  
Deutschlehrerverbandes**

ISSN 1641-4918

**Hueber**  
Polska

**PNN**

Polskie Stowarzyszenie  
Nauczycieli Języka Niemieckiego

Redakcja składa podziękowania sponsorowi - Wydawnictwu Hueber Verlag Polska za życzliwą współpracę i opiekę nad technicznym przygotowaniem pisma do druku. Wydawnictwo Hueber Polska 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 Polska 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 neueröffneten Bücher, Informationen über geplante Neuerscheinungen, Adressen der Buchhandlungen, Mitteilungen über Werbeveranstaltungen.

## INHALTSVERZEICHNIS:

<b>VORWORT</b>	<b>1</b>
<i>Wiesława Wąsik</i>	
<b>DIE VII. TAGUNG DES PDV, ŁÓDŹ, 5.-7.09.2003</b>	<b>2</b>
<i>Hanna Kołodziejczyk</i>	
<i>Elżbieta Świerczyńska</i>	
<b>Program Zjazdu</b>	<b>3</b>
<b>Podsumowanie ankiet ewaluacyjnych Zjazdu</b>	<b>4</b>
<i>Zarząd Łódzkiego Oddziału PSN/JN</i>	
<b>Lernerautonomie und Lernstrategien</b>	<b>4</b>
<i>Peter Bimmel</i>	
<b>Teamwork</b>	<b>8</b>
<i>Beata Owczarska</i>	
<b>Welche Übung macht den Meister? – Wortschatz lehren und lernen</b>	<b>10</b>
<i>Maria Szot</i>	
<b>Stationenlernen</b>	<b>12</b>
<i>Ewa Witkowska</i>	
<b>Präsentation der Internetprojekte, die mit den Schülern durchgeführt wurden</b>	<b>14</b>
<i>Hanna Bugaj</i>	
<b>Förderung der Autonomie durch offene Lernformen und Arbeit am Sprachenportfolio</b>	<b>16</b>
<i>Beata Karpeta-Peć</i>	
<i>Janusz Peć</i>	
<b>Schule mit Grips</b>	<b>17</b>
<i>Enrikö Rabl</i>	
<b>METHODISCHES</b>	<b>18</b>
<b>Ein Plädoyer fürs Schreiben</b>	
<i>Lucyna Krzysiak</i>	
<b>Auf dem Weg zur kommunikativen Kompetenz – Progression im FS-Unterricht</b>	<b>20</b>
<i>Anna Hycnar</i>	
<b>LEHRER SCHREIBEN</b>	<b>21</b>
<b>Im Kreis der Tradition - Weihnachtsbräuche</b>	
<i>Agnieszka Ropa</i>	
<i>Anna Połednik</i>	
<b>„Stille Nacht“ und ihre Helden</b>	<b>22</b>
<i>Bożena Grzeszczyk</i>	
<b>„Leise rieselt der Schnee“</b>	<b>25</b>
<i>Jolanta Tendera</i>	
<b>Wir bitten um Wiederholung</b>	<b>27</b>
<i>Maria Tobiańska</i>	
<b>Anglizismen im Deutschunterricht</b>	<b>28</b>
<i>Maria Tobiańska</i>	
<b>Mit Schülern auf einer Reise in den Chiemgau, 9.-15. Dezember 2002</b>	<b>30</b>
<i>Hanna Bugaj</i>	
<b>VERMISCHTES</b>	<b>33</b>
<b>Eine unvergessliche Begegnung mit Deutschland und den Deutschen</b>	
<i>Studentinnen und Studenten des NKJO in Ciechanów</i>	
<b>Aus fernen Nachbarn werden nahe Freunde</b>	<b>34</b>
<i>Michael und Hedwig Lamm</i>	
<b>Neue Ansprechpartner</b>	<b>35</b>
<i>Wiesława Wąsik</i>	
<b>Interview mit Paul Rusch</b>	<b>36</b>
<i>Wiesława Wąsik, Izabela Daniel</i>	

# VORWORT



*Liebe Leserinnen und Leser!*

Vor Euch liegt wieder die neue Ausgabe der PSNJN-Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer!“ - diesmal ist es eine Sondernummer, die im überwiegenden Teil der VII. Gesamtpolnischen Deutschlehrertagung in Łódź gewidmet ist. Wir haben in der Zwischenzeit darüber hinaus sehr viele Materialien von Euch bekommen, die auf ihren Druck warten. Für den Fall, dass noch Platz in diesem Heft ist, hat das Redaktionsteam die Entscheidung getroffen, dass wir nur einige ausgewählte Artikel drucken, die nicht mit der Tagung in Łódź zusammenhängen.

Sehr viele Artikel bekommen wir ständig zum Thema „Schüleraustausch“. Wenn wir alle drucken würden, sähe unsere Zeitschrift sehr monothematisch aus. Aus diesem Grunde haben wir entschieden, dass wir in Zukunft aus dem eingesandten Material nur einen oder zwei besonders interessante Berichte auswählen, die wir veröffentlichen. Ich hoffe, dass Ihr damit einverstanden seid.

Mit besten Grüßen  
Eure Schriftleitung  
*Wiesława Wąsik*

## Über „Hallo Deutschlehrer!“

In unserer Zeitschrift gibt es folgende Rubriken:

I.	Vorwort/ Editorial	Redaktion, E-Mail: hallo@deutsch.info.pl
II.	Verbandsarbeit	Bogumila Flis, E-Mail: boflis@poczta.onet.pl
III.	Methodisches	Bogumila Flis, E-Mail: boflis@poczta.onet.pl
IV.	Lehrer schreiben	Piotr Garczyński, E-Mail: garp@deutsch.info.pl
V.	Interviews	Izabela Daniel, E-Mail: daniza@poczta.wp.pl
VI.	Medien für den Deutschunterricht	Piotr Garczyński, E-Mail: garp@deutsch.info.pl
VII.	Fortbildung	Wiesława Wąsik, E-Mail: hallo@deutsch.info.pl
VIII.	Nachdrucke	Izabela Daniel, E-Mail: daniza@poczta.wp.pl
IX.	Vermischtes	Izabela Daniel, E-Mail: daniza@poczta.wp.pl
X.	Sprachecke	Berthold Haase, E-Mail: berthold@amu.edu.pl
XI.	Rezensionen	Piotr Garczyński, E-Mail: garp@deutsch.info.pl

Unsere Zeitschrift richtet sich vor allem an Deutschlehrerinnen und -lehrer, die Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbands sind. In den Rubriken von „Hallo, Deutschlehrer!“ werden vorwiegend praxisbezogene Beiträge zum Deutschunterricht veröffentlicht. Auch bei theoretischen Arbeiten ist es unser Anliegen, die Bedeutung dieser Theorien für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Auch Eure Reaktionen und Kommentare, Euer Wissen und die Erfahrung aus der Unterrichtspraxis sind gefragt.

Wenn Ihr irgendwelche Ideen habt oder etwas Interessantes zu sagen oder zu schreiben, von dem auch andere Deutschlehrer profitieren können, schickt Euren Beitrag per E-Mail an die für die bestimmte Rubrik verantwortliche Person oder auf einer Diskette an die angegebene Adresse. Die Beiträge sollen nicht länger als max. 4 Seiten sein (in Word, Buchstabengröße 12) und in deutscher Sprache verfasst sein; auf Polnisch geschriebene Artikel werden mit Ausnahme der Sondernummern 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 einem Kommentar versehen werden. Ihr müsst auch bestimmen, an welche Stelle sie in Eurem Beitrag gehören. Die Schrift bei einer 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- und Autorentätigkeit o.ä. sowie eine genaue Anschrift beigefügt werden.

Zum Schluss möchten wir Euch noch um etwas Wichtiges bitten. Bevor Ihr uns die Artikel schickt, prüft noch einmal, ob alles sprachlich stimmt: Inhalt, Rechtschreibung, Stil - und ob keine Anmerkungen fehlen, falls Ihr andere Quellen zu Euren Artikeln benutzt.

Die Termine für die Abgabe Eurer Zuschriften sind festgelegt, ebenso die Erscheinungsdaten der zwei Ausgaben pro Jahr, und zwar:

1. bis zum 15. April - Sommerausgabe (Erscheinungstermin: Ende Juni)
2. Sondernummer erscheint im Januar, Materialieneinsendetermin bis zum 15. Oktober
3. bis zum 31. Januar - Frühlingsnummer (Erscheinungstermin: April)

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. Alle Autoren sind für die inhaltliche Seite der Materialien persönlich verantwortlich.

Eure Redaktion

# DIE VII. TAGUNG DES PDV ŁÓDŹ, 5.-7.09.2003

Drogie Koleżanki i drodzy Koledzy!

Minęło już kilka miesięcy od zakończenia jubileuszowego zjazdu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Był to czas, który pozwolił nam organizatorom nieco ochłonać, zebrać myśli i podsumować to niewątpliwie znaczące wydarzenie dla naszego środowiska.

A gdy przychodzi czas na podsumowanie, chciałoby się trochę podzielić się wspomnieniami i refleksją. Jak to się zaczęło? Przyjechała przewodnicząca naszego łódzkiego oddziału ze zjazdu w Poznaniu z radosną wiadomością, że nam przypadnie we wrześniu 2003 organizowanie kolejnego, tym razem jubileuszowego zjazdu Stowarzyszenia. Wybór padł na Łódź, ponieważ to właśnie w naszym mieście wszystko się zaczęło i w 1993 powstało Stowarzyszenie. Zebrała się niewielka grupa, której zadaniem było wysunięcie propozycji tematu. Konsekwencją tego spotkania było podjęcie decyzji, że motywem wiodącym na zjeździe będzie temat związany z procesem uczenia się, z psychologicznym podłożem zapamiętywania i z możliwościami wspierania procesu uczenia się poprzez rozwijanie autonomii uczniów jak również rozważania dotyczące rozwijania autonomii w działaniu nauczyciela języka obcego. Wybór takiego tematu wywołał refleksję, która okazała się brzemienne w skutkach. Doszliśmy mianowicie do wniosku, iż tak duże przedsięwzięcie, jakim jest organizacja zjazdu, wymaga dużej autonomii i samodzielności w załatwianiu trudnych nieraz spraw oraz umiejętności szybkiego podejmowania decyzji. Z tego powodu zdecydowaliśmy, że będzie to projekt, w którego realizację włączy się świadomie większa grupa osób. Osoby chętne zgłosiły się na pierwszym spotkaniu naszego oddziału, na którym rozpowszechniliśmy informację o naszym projekcie. Na początku była to dość liczna grupa, a w ciągu całego trwania projektu do samego końca, tj. do zakończenia zjazdu współpracowało 21 osób.

Na spotkaniu organizacyjnym przedstawiliśmy temat zjazdu, pierwszą roboczą propozycję programu i wytoniliśmy problemy, którymi należy się zająć, a następnie poprosiliśmy osoby obecne o zgłaszanie się do pracy w grupach problemowych według własnych zainteresowań. Tak powstały następujące grupy: grupa Program, grupa Biuro, grupa Wydawnictwo, grupa Projekty (które miały być realizowane na ul. Piotrkowskiej, w Muzeum Sztuki i na Księżym Młynie w Łodzi) oraz grupa Teczek. Na kolejnych spotkaniach grupy dokonywały podsumowania swoich działań od poprzedniego spotkania. Potem następowała wymiana informacji i doświadczeń według schematu: co udało się grupom osiągnąć, czego jeszcze się nie udało osiągnąć oraz czego potrzebują, aby móc efektywnie dalej działać. Wszystkie ważne omawiane sprawy były protokolowane i w ten sposób można było monitorować przebieg przygotowań. Koleżanki z poszczególnych grup bardzo rzetelnie przejmowały odpowiedzialność za podjęte zadania i choć oczywiście zdarzały się niepowodzenia jak również poślizgi czasowe, współpraca wewnątrzgrupowa oraz międzygrupowa posuwała sprawę naprzód. Po zakończeniu zjeździe dokonaliśmy wewnętrznej ewaluacji naszej współpracy i na jej podstawie można stwierdzić, że pozytywnie oceniliśmy duże zaangażowanie całej grupy projektowej, dobrą organizację i podział pracy, świetnie dobrane lokale, dobrze poinformowani uczestnicy, pomysł pakietów jako formy do realizacji warsztatów, precyzyjnie określone zadania do wykonania, świetna współpraca i zrozumienie całego zespołu, dobry klimat, przejmowanie odpowiedzialności za całość przedsięwzięcia, natychmiastowa reakcja w sytuacjach trudnych, możliwość promocji miasta.

Krytycznie natomiast spojrzaliśmy na organizację pracy biura pierwszego dnia przy wyborze pakietów oraz ostatniego przy wydawaniu zaświadczeń - w przyszłości należałoby to lepiej zaplanować, warto również pomyśleć o posiłku dla uczestników po przybyciu na rozpoczęcie zjazdu, optymalnie zaplanować bankiet lub kolację.

Dla podkreślenia ważności faktu ścisłej współpracy przy przygotowaniach do zjazdu pragnę wymienić wszystkie koleżanki (w porządku alfabetycznym), które współpracowały w zespołach projektowych:

Marianna Bednarek  
Magdalena Biłska  
Iwona Błaszczak  
Małgorzata Cieśliń  
Anita Dąbrowska  
Hanna Kołodziejczyk (Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJNI)  
Monika Kowalska (Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJNI)  
Izabela Kowalska  
Małgorzata Kruk  
Lidia Marciniak  
Maria Pałuba  
Aleksandra Rybacka  
Joanna Skoczylas  
Hanna Stasiak  
Teresa Szulc  
Elżbieta Świerczyńska (Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJNI)  
Maria Tobłańska  
Monika Wilkowska (Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJNI)  
Maria Włodarczyk  
Jolanta Woźniakowska  
Alicja Żmudzka (Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJNI)

Ważną sprawą, o której w tym miejscu należałoby wspomnieć jest fakt, iż naszemu Stowarzyszeniu udało się uzyskać pozycję partnera dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w dyskusji nad kształtem oświaty w Polsce. Zjazdy mają tę pozycję umocnić. Dlatego też priorytetem staje się dla nas jakość oferowanych w czasie zjazdów form doskonalenia. Celem naszych działań na różnych płaszczyznach funkcjonowania PSNJNI jest zapewnienie najwyższych standardów jakości pracy z dorosłymi. Z tego powodu w tym roku pojawił się pomysł z pakietami do wyboru, co stanowiło próbę zapewnienia zasad autentycznej pracy warsztatowej. Oczywiście można zastanawiać się, czy było to rozwiązanie optymalne, ale niewątpliwie pozwoliło uniknąć sytuacji, w której na warsztat zgłosiło się ponad 30 osób. Może kolejnym organizatorom uda się wpaść w warsztatach zachowując podstawową zasadę pracy warsztatowej - 25 uczestników w grupie. Także z wydawnictwami umówiliśmy się na warsztatową formę spotkań i przy okazji dziękujemy wszystkim wydawnictwom, które spełniły kryteria jakości pracy warsztatowej. Pseudo - warsztat, na których dba się o ilość obecnych, a nie o jakość doskonalenia mówimy NIE. Od pewnego czasu dochodzą do PSNJNI informacje od komisji zajmujących się weryfikacją teczek na awans zawodowy nauczyciela, iż pełno w nich zaświadczeń bez pokrycia. Zaświadczeń, zatytułowanych „warsztaty kształcące”, a po bliższym przyjrzeniu się okazuje się, że na spotkaniu było 100 osób i nie miała miejsca żadna forma doskonaląca, ponieważ przy takiej ilości osób jest to wręcz niemożliwe. Zwracamy się więc przy tej okazji do organizatorów takich warsztatów z apelem o zadbanie o to, aby formy doskonalenia przez nie organizowane były nimi nie tylko z nazwy, lecz również by oferowały pracę nad ważnymi zagadnieniami dla nauczycieli języka niemieckiego. Stowarzyszenie podjęło już kroki, aby zaświadczenia o „kształceniu nauczycieli” wypisane na wyrost nie były brane pod uwagę w staraniach nauczycieli o kolejny stopień awansu zawodowego. Na zakończenie chcemy złożyć serdeczne podziękowania wszystkim uczestnikom VII. jubileuszowego zjazdu PSNJNI w Łodzi, wszystkim referentom, organizatorom, sponsorom i osobom oraz instytucjom, które wsparły nas przy organizacji i realizacji zjazdu. Dziękujemy!

Hanna Kołodziejczyk  
Elżbieta Świerczyńska

# Program VII. Jubileuszowego Zjazdu PSNJN

**PIĄTEK, 5. WRZEŚNIA 2003**

- *Część oficjalna: powitanie i przedstawienie gości i uczestników: jubileusz 10-lecia Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego*
- Wykład dr **Peter Bimmel** „*Myße, Arbeit, Verantwortung*” – autonomiczne uczenie się i strategie uczenia się języka niemieckiego”
- Wykład dr **Aleksandra Rutkowska** „*Psychologiczne podłoże procesu pamięci i uczenia się*”
- Bankiet: *Kolacja przy przewodnim toastem „Lodz – miasto dialogu czterech kultur”*

**SOBOTA, 6. WRZEŚNIA 2003**

WARSZTATY (*każda osoba mogła uczestniczyć w zajęciach warsztatowych przydzielonych do wybranego przez siebie panelu*)

Tematyka warsztatów

- *Mini projekty językowe na lekcjach języka niemieckiego* – **Halgorzata Kadmierczak**
- *Zajęcia dla nauczycieli prowadzone przez uczniów*  
Projekt „*Meinem Syntax*” (przygotowany pod kierunkiem **Moniki Witkowskiej**) i „*Anglicisms (Englishvoies)*”  
Projekt „*Polskowska*” (przygotowany pod kierunkiem **Jolanty Włodarskowskiej**), **Walerii Buchareit**, **Krzysztofa Rybakiej** i **Tamary Szulc**  
Projekt „*Kolęzy Włyn*” (przygotowany pod kierunkiem **Joanny Skoczylas**)
- *Wspieranie autonomii nauczyciela* – **Edyta Brudnik**
- *Strategie uczenia się i naukania w przygotowaniu do zewnętrznych egzaminów z języka niemieckiego* – **Lidia Kaban**, **Anna Kaban-Kubiak**
- *Autonomiczne uczenie się i strategie uczenia się języka niemieckiego* – **Peter Bimmel**
- *Teatr na lekcji języka obcego dla początkujących* – **Wolfgang Balkowich**
- *Wspieranie autonomii uczniów poprzez stworzenie formy uczenia się i pracy nad materiałami językowymi* – **Santa Karpata-Piel** i **Janusz Piel**
- *Uczenie się wszystkimi zmysłami* – **Jolanta Włodarskowska**
- *Mój styl uczenia się* – **Ewa Cierniecka**
- *Uczenie się w zespole* – **Beata Owczaroka**
- *Jak uczyć się /nauczać słownictwa* – **Narta Szulc**
- *Strategie uczenia się w oparciu o wybrane podręczniki do naukania języka niemieckiego* – **Sphele Stuchlik**
- *Staje uczenia się* – **Ewa Witkowska**
- *Ocenianie wspierające autonomię uczniów* – **Halgorzata Kadmierczak-Majak**
- *Techniki uczenia się małych dzieci* – **Elżbieta Krutak**
- *Mini projekty językowe na lekcjach języka niemieckiego* – **Halgorzata Kadmierczak**
- *Prezentacja projektów internetowych przeprowadzonych z uczniami gimnazjum* – **Renata Bugaj**
- *Strategie uczenia się gramatyki* – **Irma Deibel**

**NIEDZIELA, 7. WRZEŚNIA 2003**

WARSZTATY WYDAWNICTWA

- *Autentyczność i autonomia, spotkanie z autorem p. **Przemysławem Mieltem** na temat podręcznika do gimnazjum „Fantastisch”*
- *Sluchanie i słyszenie – zastosowanie komputera w ćwiczeniu sprawności rozumienia tekstu słuchanego, spotkanie z p. **Lothar Kwaetschalen** autorem programu multimedialnego do „Fantastisch”*
- *Strategie uczenia się – praca z seria einfach gut neu, prowadząca **Jarina Kopwalka***
- *Strategie uczenia się – praca z seria Partnerprache, prowadząca **Renata Podkowińska-Tamaj***
- *Passwort Deutsch 2, prowadząca dr **Ewa Maria Woerke***
- *Wortschatzarbeit – materiały uzupełniające w ofercie wydawnictwa Langenscheidt (m.in. „Sage und Schreibe”, „So geht’s”) Prowadząca **Beata Jaroszewska***
- *Roztalenie kompetencji (lingwistyczne) – jak nauczyciel może przygotować uczniów do samodzielnego pracy nad słownictwem jakie uczeń powinien spełniać podręcznik dobrze wspierający uczenia w tej pracy. Projektyby zaprezentuje i podprezenta Gemil 2, prowadząca **Warka Podkowińska-Lisowicz***
- *Berliner Platz, prowadząca **Iwona Zagłowska-Wandziol***
- *Nowa matura 2005 – Jak zdać egzamin z języka niemieckiego? Efektywne przygotowanie do matury i wykorzystaniem podręcznika „Klan Klar”, prowadząca **Krzyszyna Luniewska**, **Zofia Wigół***
- *Wykorzystanie tekstów autentycznych na temat Polski w materiałach dydaktycznych na podstawie Przemysław i materiałów wydawnictwa „Piątek 13-go”, prowadzący **Marek Sitarak***
- *„Themen aktuell” czyli „Themen 100 wleku”, prowadzący **Piotr Górka***
- *Czy artysta to Artist? O antonomach, homonimach i nie tylko... Spotkanie z p. **Andrzajem Ogórnowskim** (autorem powieści i zbiorów) „Gramatyki jęz. niemieckiego”*
- *Deutsch mit Grippe – nowy kurs kontynuacyjny dla szkół ponadgimnazjalnych, prowadząca dr **Ewa Maria Woerke***
- *Dwa w jednym czyli podręcznik Nemo jako przygotowanie do nowej matury 2005 na poziomie rozszerzonym – do „Klankaus Deutsch” prowadząca **Mirka Podkowińska-Lisowicz***
- *Cool crazy galactisch! Jak nauczyć nastolatków porozumiewania się z 10 niemieckojęzycznymi „Amerykanami” (Wielkimi) zlo. prowadzący **Anna Potapowicz**, **Krzysztof Tkaczyk***
- *Aspekt metodyczny w materiałach dla nauczycieli do podręcznika Delta, prowadzący **Piotr Górka***

ZDJĘCIA ZE ZJAZDU DOSTĘPNE SĄ W INTERNECIE POD ADRESEM:

[www.lodz.deutsch.info.pl](http://www.lodz.deutsch.info.pl)

# Podsumowanie ankiet ewaluacyjnych Zjazdu

W wyniku zliczenia wszystkich oddanych arkuszy ewaluacyjnych zostały odnotowane następujące wyniki ewaluacji:

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
1	Das Thema der Tagung war wichtig für die Arbeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.	142	27	-	-
2	Die Struktur und Ziele der Fortbildungsveranstaltungen waren mir klar und transparent.	120	45	2	-
3	Die Referentinnen und Referenten stellten sich mit ihren Beiträgen auf unsere Situation ein.	108	53	8	-
4	Die Methodenwahl war flexibel und abwechslungsreich.	102	52	15	-
5	Während der Fortbildungsveranstaltungen bestand ausreichend Möglichkeit zum praktischen Arbeiten.	97	57	13	1
6	Die bearbeiteten Inhalte der Fortbildung lassen sich gut auf den Schulalltag übertragen.	91	70	7	1
7	Die Organisation der Tagung war gut.	91	69	7	3
8	Die Unterkunft und Verpflegung waren auf dem guten Niveau.	88	68	12	2

Dziękujemy wszystkim koleżankom i kolegom za przekazanie nam uwag dotyczących sfery merytorycznej i organizacyjnej zjazdu.

Wyraziście opinie, że temat zjazdu był ważny w odniesieniu do pracy nauczycieli języka niemieckiego. Struktura i cele były prawie dla wszystkich uczestników jasne. Referenci najczęściej wychodzili naprzeciw Waszym oczekiwaniom i dobierali w większości przypadków takie metody pracy w czasie warsztatów, aby zajęcia były ciekawe i urozmaicone. Większość uczestników wyraziła opinię, iż istniała możliwość praktycznej pracy w czasie trwania warsztatów, dla niektórych osób takich możliwości było zbyt mało. Oferowane treści doskonalenia raczej dadzą się zastosować wedle Waszej opinii w codziennej pracy w szkole. Organizację zjazdu oceniliście bardzo dobrze i dobrze, poziom zakwaterowania i żywienia był także raczej dobry, ale sądząc z wypowiedzi dodatkowych niestety nie optymalny.

Bardzo dziękujemy Wam za dodatkowe pozytywne uwagi, które uświadomiły nam mocne strony przedsięwzięcia, np.:

- Vielen Dank für die hervorragende Vorbereitung dieser Tagung!!! Schade, dass alles so schnell vorbei ist!
- Ich freue mich sehr, dass ich an dieser Tagung teilgenommen habe. Ich habe Anstoß zur weiteren und besseren Arbeit bekommen. Vielen Dank dafür!
- Super warunki do pracy na warsztatach. Dobrze przemyślany program zjazdu. Also kurz gesagt: geschafft! Poprzedzka została zawieszona następcom b. wysoko.
- Wykłady, warsztaty, szczególnie młodzież VIII LO SUPER.
- Również warsztaty "Piotrkowska" przygotowane były świetnie.
- Merytorycznie zjazd przygotowany był b. dobrze.
- Podziwiam wkład pracy i koleżanki z Łodzi!

Bardzo ważne dla nas były uwagi krytyczne, które pokazały nam to wszystko, czego nie przewidzieliśmy lub wskazały kwestie organizacyjne nie do końca dopracowane. Sądzymy jednak, że na podstawie takich właśnie krytycznych uwag uczymy się najwięcej i za to wyrażamy podziękowanie.

Wielu uczestników uznało, że bankiet zorganizowany w piątek 5.09. nie był zbyt udany, choć ilość zamówionych porcji zgodna była z ilością uczestników na zjazd. Kilka osób uskarżało się na brak posiłku w piątek

przed rozpoczęciem zjazdu. Sądzymy, że zorganizowanie posiłku w takim momencie nie byłoby korzystnym posunięciem, natomiast rzeczywiście w prze-rwie na kawę należałoby w przyszłości może pomyśleć o przysłowiowych drożdżówkach, paczkach lub suchym prowiancie. Troje uczestników napisało o pętku zwiedzania Łodzi i możliwości robienia zakupów. Element zwiedzania był uwzględniony w kilku miniprojektach z pakietów oraz w sobotniej propozycji Łódź nocą, natomiast kwestii dokonywania zakupów rzeczywiście nie brałyśmy zupełnie pod uwagę, gdyż nasze rozumienie doskonalenia dotyczy jednak głównie sfery merytorycznej. Powtarzały się również takie uwagi jak:

- Miejsce odbywania się zjazdu zbyt oddalone od miejsca zakwaterowania - z naszego punktu widzenia domy studentki były najbliższą taką możliwością
- Potwierdzenia zjazdu nie odpowiadały moim oczekiwaniom - każdy uczestnik otrzymał 2 potwierdzenia, jedno o odbytych warsztatach w ramach pakietu i drugie formalne z CODN.
- Brak materiałów piśmienniczych - PSNJN nie jest instytucją dochodową i świadomie nie chce ponosić wydatków, które nie są niezbędnie konieczne
- Śniadanie nie było zbyt dobrze zorganizowane - spowodowane było to faktem, że po zgłoszeniu naszego zjazdu przyjęto w tym samym czasie inną bardzo liczną grupę uczestników i niestety na organizację przy wydawaniu śniadań nie miałyśmy wpływu
- Wydawnictwa oferowały swoje podręczniki np. w godzinach rozpoczęcia warsztatów, spóźniający się przeszkadzali tym, którzy już uczestniczyli w warsztatach - sprawa oferowania podręczników przez niektóre wydawnictwa została na gorąco wyjaśniona i jak rozumiemy rozwiązana również w odniesieniu do kolejnych zjazdów naszego Stowarzyszenia.

Jeszcze raz dziękujemy serdecznie za wyrażone opinie. Do zobaczenia na następnym zjeździe PSNJN w Lublinie!

Zarząd Łódzkiego Oddziału PSNJN

## Lernerautonomie und Lernstrategien

Wenn man sich Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die in den letzten Jahren in Deutschland erschienen sind, anschaut, springen sie sofort ins Auge: Aufgaben, in denen es nicht primär um Spracherwerb geht, sondern um das Lernen des Lernens, um den Erwerb von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien. Meistens werden solche Aufgaben angedeutet mit Hinweisen wie: "Lerntipp", "Lerntechnik" oder "Lernen zu lernen". In solchen Aufgaben geht es nicht darum, dass die Lernenden Wortschatz wiederholen, eine Grammatikregel anwenden, Rollenspiele üben, oder sich mit Leseaufgaben zu einem Text auseinandersetzen. Im Aufgabentyp, von dem ich rede, geht's um etwas anderes. Die Lernenden werden mit Fragen konfrontiert wie:

- Wie kann ich dafür sorgen, dass ich mir neue Wörter gut merke?
- Wie kann ich selbst Regelmäßigkeiten in der Fremdsprache entdecken?
- Wie kann ich selbständig üben - unabhängig von meiner Lehrerin oder meinem Lehrer?
- Wie kann ich mein eigenes Lernen planen, einrichten, überwachen und auswerten?

4

Die Tatsache, dass diese Art von Aufgaben in den letzten Jahren in fast allen neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auftaucht, zeigt bereits, daß es sich hier nicht um ein zufälliges Hobby einzelner individueller Lehrbuchautorinnen und -autoren handelt.

Abgesehen davon, dass die Herausbildung von Lernerautonomie als wünschenswertes allgemeines Erziehungsziel im Kontext der Reformpädagogik eine lange und ehrwürdige, bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition hat, geht es seit einigen Jahrzehnten grob gesagt um zwei sich parallel zu einander vollziehende Entwicklungen.

### I. Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen

In hochentwickelten Gesellschaften, die in starkem Maße von der Globalisierung der Wirtschaft geprägt sind, müssen Menschen im Verlauf ihres Lebens Qualifikationen für die unterschiedlichsten Lebenssituationen erwerben. Das gilt sowohl für das Berufsleben als auch für den privaten Bereich. Die Arbeitnehmer und Staatsbürger der Zukunft sind nicht nur auf hochentwickeltes Wissen und hochentwickelte Fertigkeiten angewiesen - sie müssen außerdem auch bereit und fähig sein, ihr Leben lang weiterzulernen. Denn die Schule kann junge Menschen nur begrenzt auf zukünftige Lebenssituationen vorbereiten. Dies gilt auch für die Fremdsprachen, die sie in der Schule bzw. nach Abschluss ihrer Schulausbildung lernen. Dazu kommt außerdem der zunehmend schnelle Verfall unseres Wissens. Von Schülerinnen und Schülern wird deshalb im Rahmen des schulischen Lernens in zunehmendem Maße erwartet, daß sie lernen, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Sozusagen als Vorschuss auf ein selbstverantwortliches Leben und Lernen nach der Schulzeit - und parallel zur fortschreitenden Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Jugendlichen außerhalb der Schule.

### II. Entwicklungen in der Lern- und Unterrichtspsychologie

Parallel zu diesen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen laufen wissenschaftliche Entwicklungen in der Lern- und Unterrichtspsychologie, die interessanterweise in ähnliche Richtungen weisen.

Jahrzehntelang, bis tief in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein, haben *behavioristische Theorien* das psychologische Denken über das Lernen und Unterrichten beherrscht. Das Interesse galt während dieser Zeit primär der Frage, welche *Reize* die erwünschte *Reaktion* bewirken. Was sich im Gehirn zwischen *Reiz* und *Reaktion* abspielt, galt als *Black Box*, die sich der empirischen Beobachtung entzieht und womit man sich aus genau diesem Grund auch nicht zu beschäftigen hatte. Dementsprechend kommt der Begriff *Strategie* in der aktuellen Bedeutung in der klassischen behavioristischen Psychologie gar nicht vor. Von einer *aktiven* Rolle des Lernenden ist in diesen Theorien nicht die Rede.

#### Kognitivistische Lerntheorien

Um das Jahr 1960 herum beginnt die sogenannte *kognitive Wende in der Lerntheorie*. Kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als informationsverarbeitendes 'System'. Das menschliche Lernen wird als Informationsverarbeitungsprozess aufgefasst, in dem der/die Lernende sich *aktiv*, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit äußeren Gegebenheiten auseinandersetzt.

Gelernt wird, wenn Lernende selbst aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen andererseits herstellen und so ihr Wissen restrukturieren, d.h. verändern, erweitern, ergänzen usw.

Der Begriff *Strategie* gehört in der kognitiven Lernpsychologie zu den zentralen Bestandteilen der Theorie. Um neue Informationen wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern, um das vorhandene Wissen zu restrukturieren und zu automatisieren, brauchen Lernende *Strategien der Informationsaufnahme und -verarbeitung*. Der entscheidende Unterschied zwischen behavioristischen und kognitivistischen Ansätzen liegt darin, dass letztere die Aufmerksamkeit auf die Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung gelenkt haben, während diese Prozesse wie gesagt im Behaviorismus als *Black Box* galten.

#### Konstruktivistische Lerntheorien

Konstruktivistische Lerntheorien betonen noch stärker als die klassischen kognitivistischen Ansätze die Individualität von Lernprozessen und Lernergebnissen. Das menschliche Hirn wird als ein

*funktional geschlossenes System* aufgefasst (Roth, 1987). Dieses System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt. Lernen könnte deshalb nur in *Eigenverantwortung* durchgeführt werden. Mit der kognitivistischen Theorie teilen Konstruktivistinnen zwar die Annahme, dass nur verstanden und gelernt werden kann, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt. Aber Lernen ist für Konstruktivistinnen ein vom lernenden Gehirn *eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess*, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und deshalb - auch für Lernende, die im gleichen sozialen Kontext lernen - zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führt. Auch wenn das Lernangebot für alle Lernenden einer Schulklasse identisch ist - es kommen ebensovielen unterschiedliche Lernergebnisse dabei heraus wie es Schülerinnen und Schüler in der Klasse gibt. Unsere Möglichkeiten, als Lehrerinnen oder als Lehrer, das Lernen unserer Schülerinnen oder Studentinnen von außen zu beeinflussen sind nach Auffassung der Konstruktivistinnen marginal. Das Lernen ist dabei in soziale Kontexte eingebettet: Die Interaktion mit anderen ist für das Lernen von großer Bedeutung.

#### Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Einen entscheidenden Schritt weiter setzt der deutsche Psychologe Klaus Holzkamp in seinem Buch "Lernen", das 1993 erschienen ist. Ausgangspunkt bei Holzkamp ist nicht mehr der von außen beobachtende Forscher, sondern das lernende Subjekt selbst. Begründungen für das menschliche Lernen sind bei Holzkamp nicht mehr - wie in der behavioristischen, aber auch weitgehend noch in der kognitivistischen Theorie - von außen gesetzt. Auch Handlungswege sind nicht vorbestimmt wie z.B. bei Versuchsratten, sondern Handlungsalternativen sind gegeben. Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst zustande, dass von dritter Seite Lernanforderungen an den Schüler oder die Schülerin gestellt werden. Erst wenn die Lernenden *'gute Gründe'* haben, auf bestimmte Weise zu handeln, dann ist lernen möglich.

Das wiederum setzt voraus, dass die oder der Lernende einsieht, dass es hier für sie oder ihn etwas zu lernen gibt. Denn die Begründungen für das Lernen entstehen aus den Lebensinteressen des lernenden Subjektes heraus. Das Lernen ist geleitet vom subjektiven Interesse an der Verbesserung der jeweils eigenen Lebensqualität oder der Abwendung von deren Beeinträchtigung oder Bedrohung.

Die zu erwartenden Anstrengungen, um etwas zu lernen, übernehmen Lernende nur dann, wenn eine Verbesserung ihrer subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist. Lernen läuft also nicht mechanisch ab, sondern ist begründetes menschliches Handeln. Lernende handeln absichtsvoll und interpretieren ihre Situation. Sie setzen sich Ziele und bewerten die Folgen ihrer Handlungen.

### III. Konsequenzen für den schulischen Fremdsprachenunterricht

Neben anderen Stichwörtern wie 'Aufgabenorientiertes Lernen', 'Inhaltsorientiertes Lernen' (z.B. bilingualer Unterricht) oder 'Kognitives Lernen' (language awareness), sind infolge der skizzierten gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen vor allem das 'Autonome Lernen' sowie das 'Prozessorientierte Lernen' zu Schlüsselbegriffen für das schulische Fremdsprachenlernen geworden.

#### Autonomes lernen

Henri Holec hat vor gut 20 Jahren folgende Definition von Lernerautonomie formuliert: "Lernerautonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können". Von einem autonomen Lernen sprechen wir, wenn Lernende in die Lage versetzt werden, zentrale Entscheidungen über ihre Lernprozesse selbst zu treffen. Autonome Lernende entscheiden selbst:

- was sie lernen;
- wie sie vorgehen, um etwas zu lernen;
- welche Materialien sie zum Lernen verwenden;
- ob sie alleine oder mit anderen zusammen lernen;
- welche Hilfsmittel sie verwenden;
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Dabei sind Autonomie und Selbstverantwortung eng miteinander verbunden. Wer die Autonomie der Lernenden fördern möchte, kann nicht umhin das Bewusstsein der Verantwortung für das eigene Lernen zu stärken. Schülerinnen und Schüler müssen erfahren und sich bewusst machen, dass nicht primär die Lehrerin oder der Lehrer verantwortlich

ist für ihren Erfolg bzw. Misserfolg beim Fremdsprachenlernen, sondern daß sie selbst einen wesentlichen Anteil daran haben. Bei Lernerautonomie und Verantwortung für das eigene Lernen geht es um Einstellungen der Lernenden, die unterschiedlich stark herausgebildet sein können. So ist kaum ein einziger Schüler total ohne Verantwortungssinn. Und andererseits bin ich dem idealen autonomen, verantwortungsbewussten Schüler - ich würde fast sagen: Gott sei dank - noch nie begegnet. So beschränken Persönlichkeitsmerkmale und bevorzugte Lernstile die Möglichkeiten individueller Schülerinnen und Schüler bei der Entfaltung ihrer Autonomie.

### Förderung der Lernerautonomie

Scharle und Szabó (2000) schlagen drei Phasen im Aufbau der Lernerautonomie vor:

1. **Bewusstmachung** zu Fragen des Fremdsprachenlernens. Dabei geht es um Fragen wie: Was halte ich von Fremdsprachen und vom Erwerb dieser Fremdsprache; Wie gehe ich beim Lernen der Fremdsprache vor; Wie funktioniert das eigentlich: Eine Fremdsprache lernen - und worin besteht dabei mein eigener Anteil als Lernender? Dazu können Fragebögen eingesetzt werden, Interviews, Lerntagebücher, Schreibaufgaben oder lautes Denken bei der Erledigung von Aufgaben.
2. **Veränderung der Einstellung** der Lernenden zum Fremdsprachenlernen. Scharle und Szabó betonen, daß es sich dabei um einen langsamen Prozess handelt, während dessen die Lernenden sich mit für sie neuen Einstellungen zum Lernen vertraut machen. Im Laufe dieses Prozesses werden neue Lernstrategien vermittelt. Die Lernenden üben sich mittels strukturierter, relativ geschlossener Übungen darin, bestimmte Lehrerrollen zu übernehmen
3. **Schrittweise Übertragung** der Lehrerrolle. In dieser Phase übernehmen die Lernenden mehr und mehr die Verantwortung für das eigene Lernen. Die Lernenden werden Manager ihres eigenen Lernens, indem sie Entscheidungen treffen über Fragen wie: "Was möchte ich heute / in dieser Woche / in dieser Periode lernen?", "Wie kann ich vorgehen, um das zu lernen?", "Welche Materialien brauche ich?", "Wie viel Zeit möchte ich darauf verwenden?", "Arbeite ich alleine oder mit anderen zusammen?", "Wie kontrolliere ich meine Lernergebnisse" usw.

In dieser Phase kann folgendes Planungsraaster vielleicht hilfreich sein:

### STEUERUNG VON LERNPROZESSEN:

Entscheidungen	Wer entscheidet?		
	LehrerIn	LehrerIn + SchülerIn	SchülerIn
Was lernen?			
Was tun, um es zu lernen?			
Individuell oder mit anderen zusammen?			
Lernmaterialien			
Lernerfolg überwachen			
Lernerfolg überprüfen			

### Bausteine

Als Bausteine für die Entwicklung der Lernerautonomie in jeder der drei Phasen bezeichnen Scharle und Szabó erstens die Motivation und das Selbstvertrauen, zweitens die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern, drittens die lernstrategische Kompetenz, also das Repertoire an Lernstrategien worüber die Lernenden verfügen können und viertens die Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Lerngruppe.

### Lerner motivation

Es ist kein Zufall, das die Lerner motivation und die Förderung des Selbstvertrauens im Drei-Phasen-Modell von Scharle und Szabó eine so prominente Stelle einnimmt. Autonome Lernende sind motivierte Lernende, die gute Gründe haben, um zu lernen - und eben deshalb auch gute Gründe haben, das Lernen zu lernen. Zur Frage, welche Faktoren die Lerner motivation positiv beeinflussen, hat in den letzten Jahren vor allem Zoltán Dörnyei gute wissenschaftliche Arbeit geleistet. In neueren Veröffentlichungen entfaltet Dörnyei (2001) ein prozessorientiertes Motivationsmodell, das sich aus vier Dimensionen zusammensetzt:

1. Der Lehrer bzw. die Lehrerin schafft Grundlagen für motiviertes Lernen, indem er oder sie die eigene Begeisterung für das Schulfach mit den Lernenden teilt, persönliche Beziehungen anknüpft, eine gute Arbeitsatmosphäre sichert, und den Gruppenzusammenhalt fördert.
2. Der Lehrer bzw. die Lehrerin motiviert die Lernenden für das Lernen der Fremdsprache, indem er oder sie z.B. motivierte Altersgenossen einlädt, auf den Sinn des Fremdsprachenlernens eingeht, zielgerichtetes Lernen fördert, Erfolgserlebnisse ermöglicht und mit den Lernenden bespricht, wie sie beim Fremdsprachenlernen vorgehen.
3. Die Motivation der Lernenden wird in jeder Unterrichtsstunde gefördert, indem der Lehrer bzw. die Lehrerin attraktive Aufgaben bietet, die Lernenden aktiviert, Aufgaben sorgfältig einführt, Lernerautonomie fördert, Lernstrategien vermittelt, kooperative Lernweisen einsetzt usw.
4. Der Lehrer bzw. die Lehrerin fördert die Motivation zur Reflexion, indem die Lernenden positives Feedback auf ihre Lernfortschritte bekommen und indem sie angeregt werden, sich bewusst zu machen, wie sie bei der Erledigung ihrer Lernaufgaben vorgegangen sind.

Soweit zum Thema Lerner motivation. Neben der Motivation ist die Förderung der lernstrategischen Kompetenz, d.h. die Vermittlung von Lernstrategien ein weiterer unentbehrlicher Baustein bei der Entwicklung der Lernerautonomie.

### Förderung der lernstrategischen Kompetenz

Um die Frage, ob - und wenn ja wie man Lernstrategien vermitteln kann, beantworten zu können, brauchen wir zuerst eine möglichst genaue Definition, was wir unter einer Strategie verstehen. Ich schlage die folgende Definition vor: Eine Strategie ist ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen (Westhoff, 1993). Die psychologische Struktur einer Strategie kann man sich als Bedingungs-Handlungspaare vorstellen: *Wenn es mein Ziel ist ..., dann mache ich ...* (cf. O'Malley & Chamot 1990, 52ff.). Ein willkürliches Beispiel einer Lernstrategie für die Fremdsprachen wäre: *Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes in einem Lesetext zu ermitteln, dann versuche ich, die Bedeutung aus dem Kontext abzuleiten*. Die Definition impliziert, dass wir zwischen dem Handlungsplan einerseits und der Ausführung des Handlungsplans andererseits unterscheiden.

Anders gesagt: Die Definition impliziert einen Unterschied zwischen einer Instanz, die plant - einer Art *Manager in unserem Kopf* - und einer Instanz, die die Handlungspläne ausführt.

Der Manager nimmt die folgenden Funktionen wahr:

- Lern/aufgaben analysieren
- Ziele bestimmen
- Handlungspläne generieren
- Ausführung überwachen
- Auswertung

In der Fachliteratur nennt man diese Manageraktivitäten *selbstregulierend* oder auch *metakognitiv*. Die Ausführung der Pläne dagegen, d.h. die Fähigkeit, die lernstrategische Handlung adäquat auszuführen, rechnen wir zum *kognitiven* Bereich.

Was kann nun ein(e) LehrerIn tun, um beide Kompetenzen, die kognitive ebenso wie die metakognitive zu fördern?

### Lerntipps geben

Um sich Lernstrategien anzueignen, reicht es nicht, dass die Lehrerin oder der Lehrer die Strategie mal erklärt oder gutgemeinte Tipps gibt, Solche Tipps sind zweifellos gutgemeint, aber wir wissen genau, dass bestenfalls die motiviertesten SchülerInnen sich die Tipps tatsächlich aneignen und dann selbstständig so vorgehen, wie es hier empfohlen wird. Das liegt daran, dass im Grunde genommen nur eine kurze Information gegeben wird: "Versuch es doch mal so". Dies reicht nicht für die Herausbildung der erforderlichen kognitiven und metakognitiven Kompetenz.

### Übungsprogramme

Ohne gezielte, speziell auf die Vermittlung von Lernstrategien gerichtete Übungsprogramme geht es nicht. Mit solchen Programmen.



die zum Ziel haben, dass Schülerinnen lernen, wie sie effektiv selbständig etwas lernen können, sind in den letzten Jahrzehnten weltweit Erfahrungen gemacht worden. Aus diesen Erfahrungen können wir einiges lernen:

1. Fest steht, dass Lernstrategieprogramme, die isoliert von den Schulfächern angeboten werden, wenig Erfolg haben. Solche Programme wurden in den letzten Jahrzehnten an vielen Schulen und Universitäten angeboten (unter dem Namen "study skills" oder "learner training"). Die so geübten Lernstrategien funktionieren zwar im Kontext solcher Programme, aber die Lernenden wenden sie nicht beim Lernen der jeweiligen Schulfächer an. Anders gesagt: Es findet kein Transfer statt. Das bedeutet, dass die Vermittlung von Lernstrategien nur dann Erfolgchancen hat, wenn sie in den Schulfachunterricht selbst integriert wird. Die Vermittlung von Lernstrategien, um effektiv und selbständig Fremdsprachen zu lernen, soll deshalb zum integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrwerke gemacht werden.
2. Trainingsprogramme, in denen Lernende sich nur in der Anwendung von Lernstrategien üben, sogenanntes 'blind training' bleiben ebenfalls weitgehend erfolglos, selbst wenn sie in den Schulfachunterricht integriert sind. In solchen Programmen fordern die Sprachlernaufgaben oder Übungsmaterialien den Lernenden lediglich auf, bestimmte Strategien anzuwenden. Dem Lernenden bleibt dabei unbewusst, dass er eine Strategie anwendet.

#### Effektive Vermittlungsmethoden: Reflexion

Wie sehen nun Übungen und Übungsprogramme aus, die mehr Erfolg versprechen? Wir haben Strategien als Pläne definiert. Pläne sind in der Regel bewusst. Wenn wir Strategien vermitteln wollen, dann geht das im Grunde genommen ja nur unter der Voraussetzung, dass es sich dabei - wenigstens am Anfang des Lernens - um bewusstes Wissen handelt: Was 'unbewusst' oder 'automatisch' abläuft, lässt sich schwer unterrichten.

Um autonom lernen zu können, müssen die SchülerInnen wissen, was sie lernen müssen (oder wollen), wohin dieses Lernen führt, was sie tun können, um das zu lernen, welche Materialien sie dabei anwenden können und wie sie selbst überprüfen können, inwiefern sie ihre Lernziele erreichen oder erreicht haben.

Die Lernenden müssen also über den Plan, der dem Unterricht zugrunde liegt, möglichst genau informiert werden. Lehrerinnen oder Lehrer, die die Selbständigkeit ihrer Lernenden fördern möchten, müssen unbedingt das aktuelle und das langfristige Lernprogramm transparent machen, damit ihre SchülerInnen und Schüler sich darin orientieren können (nach dem Motto: "Was gibt's hier für mich eigentlich zu lernen?").

#### Literatur:

- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Dickinson, L., & Carver, D. (1980). Learning how to learn: Steps toward self-direction in foreign language learning in schools. *English Language Teaching Journal*, 35(1), 1-7.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English*. A course in learner training. Learner's book. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Kleinschroth, R. (1994). *Sprachen lernen*. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo Sprachen 9140).
- Nodari, C. (1994). Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. *Fremdsprache Deutsch*, 10, 39-43.
- Nodari, C. (Hrsg.) (1996). *Autonomes Lernen*. *Fremdsprache Deutsch* Sonderheft.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. What every teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rampillon, U. (1985). *Englisch lernen*. Mit Tips und Tricks zu besseren Noten. Schülerarbeitsbuch. München: Hueber.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen*. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber.
- Richards, J. C., & Rodgers, Th. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. A description and analysis. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Roth, G. (1987). *Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit*. In: Schmidt, S. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rug, W., Neumann, T., & Tomaszewski, A. (1991). *50 praktische Tips zum Deutschlernen*. München: Klett Edition Deutsch.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2001). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, H. (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb* - mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen*. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und warum läßt es uns im Stich? Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Westhoff, G. (1993). *Strategies*. In: Mulder, H. *Learning to learn languages: Investigating learner strategies and learner autonomy* (p. 19). Enschede: SLO.
- Westhoff, G. (1996). *Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier*. In: *Levende Talen* 510, S. 253-257.

Wie lässt sich nun die angestrebte Bewusstheit der Lernenden in bezug auf die eigenen Lernprozesse bewirken? Das Schlüsselwort in diesem Zusammenhang ist *Reflexion*. Das beinhaltet, dass vom Lernenden noch etwas mehr verlangt wird als dass er lediglich (dazu vom Lehrer oder von den Übungsmaterialien aufgefordert,) eine Strategie anwendet und so eine Aufgabe löst. Das mag zwar nützlich sein und vielleicht auch effektiver als wenn er überhaupt keine Strategie angewandt hätte, aber dabei bleibt der Lehrer (bzw. das Lehrwerk) ja immer noch der Manager, der bestimmt, was und wie gelernt wird.

Um zu bewirken, dass der Lernende die Aufgaben nicht nur löst, sondern sich auch bewusst ist, wie er das schafft, müssen wir ihn regelmäßig dazu auffordern, festzuhalten und zu versprachen, wie er dabei vorgeht.

Wichtige Fragen an die Lernenden (Westhoff, 1996) sind in diesem Zusammenhang:

- Was wolltest du (wie) erreichen?
- Hat das geklappt?
- Woher weißt du das?
- Kannst du das erklären?
- Was lernst du daraus für ein nächstes Mal?

Diese Fragen müssen selbstverständlich der jeweiligen konkreten Aufgabe angepasst werden. Das Ergebnis eines solchen Vorgehens ist, dass die SchülerInnen wissen, wie die Strategie angewandt werden soll (sog. 'knowing how' oder *prozedurales Wissen*) und wann sie sie anwenden können (*konditionales Wissen*, 'knowing when'). Sie sind außerdem weitgehend imstande, ihr Wissen über Strategien und deren Anwendungsmöglichkeiten zu verbalisieren, d.h. es handelt sich nicht nur um eingeübte, automatisierte Fertigkeiten, sondern auch um sog. *deklaratives Wissen*.

Wichtig ist, daß in diesen Reflexionsfragen die Blickrichtung nicht einseitig auf Probleme bei der Erledigung von Lernaufgaben gelenkt wird. Die Fragen sind offen gestellt ("Was lernst du daraus für ein nächstes Mal?"), damit vor allem auch von erfolgreichen Vorgehensweisen gelernt wird - und damit die Lernenden nicht einseitig mit ihren Misserfolgen konfrontiert werden.

Die Arbeit in Zweiergruppen ist die Sozialform, die für solche reflektierenden Aktivitäten am geeignetsten erscheint. Schüler, die zu zweit arbeiten, berichten sich wechselseitig, wie sie bei der Lösung einer Aufgabe vorgehen.

Peter Bimmel  
(Universität van Amsterdam)

# Teamwork

Die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens hängt weitgehend davon ab, wie gut die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Abteilungen und zwischen den einzelnen Menschen klappt. Aus diesem Grund geben viele Unternehmen viel Geld für die Entwicklung der Teamfähigkeit ihrer Manager und Mitarbeiter aus. Auch die Schule setzt heutzutage auf die Entwicklung von sogenannten Schlüsselkompetenzen, unter denen die Teamarbeit neben der Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit zu den wichtigsten gehört. Was ist ein Team?

Dank einer umfassenden Umfrage unter Führungskräften in Europa und Amerika haben die Autoren des Buches „Mehr Erfolg im Team“, Dave Francis und Don Young<sup>1</sup>, ermittelt, wodurch sich ein erfolgreiches Team auszeichnet. Die Befragung ergab zwei wichtige Merkmale:

- erfolgreiche Teams vollbringen außerordentliche Leistungen auch unter schwierigen Bedingungen
- die Mitglieder fühlen sich für die Arbeit des Teams verantwortlich und erörtern offen alle Probleme, die ihnen im Weg stehen.

Die Autoren haben erkannt, dass ein erfolgreiches Team geschickt die besonderen Fähigkeiten der Individuen mit einem konstruktiven Teamgeist zu verbinden weiß: *Deshalb ist ein Team mehr als die Summe seiner Mitglieder.* Ein reifes, leistungsfähiges Team entwickelt sich erst nach und nach, nachdem es Probleme gelöst, Beziehungen vertieft und Rollen geklärt hat. Bei der Beobachtung erfolgreicher Teams lassen sich Fortschritte auf folgenden Gebieten festhalten, die die Autoren „Teamverstärker“ nennen:

## Führung:

Der Gruppenleiter zeigt die Bereitschaft, mit seinem Team eng zusammenzuarbeiten und Zeit für die Entwicklung des Teams aufzubringen. Er betrachtet die Führung der Gruppe als eine kollektive Aufgabe.

## Qualifikation:

Die Mitglieder können ihre Qualifikationen so in das Team einbringen, dass eine ausgewogene Mischung aus Talent und Persönlichkeit entsteht.

## Engagement:

Die Mitglieder identifizieren sich mit den Zielen und den Absichten des Teams. Sie sind bereit, ihre Kräfte in den Aufbau des Teams zu investieren und die anderen Mitglieder zu unterstützen.

## Klima:

Jedes Team entwickelt seinen besonderen Geist. Er bewirkt Offenheit zwischen den Mitgliedern, gegenseitige Freude und Ermunterung sowie gegenseitiges Vertrauen. Die Mitglieder identifizieren sich mit dem Team; Erfolg oder Misserfolg überträgt sich auf ihre Stimmung, und sie werden mit ganzer Kraft die Interessen ihres Teams wahren.

## Leistungsniveau:

Ein Team ist imstande, Leistungen zu erzielen, die die Mitglieder für sich allein niemals fertig bringen würden. Ihre persönlichen Stärken vereinen sich im Team und kreieren ein Produkt, das mehr als die Summe der Einzelbegabungen darstellt.

## Ziele:

Jedes Team braucht ein Hauptziel, das seine Mitglieder kennen, mit dem sie einverstanden sind und das ihnen erstrebenswert erscheint. Daneben gibt es persönliche Ziele, die das Team und jedes Mitglied zu erreichen haben. Die Stärke eines Teams ist abhängig vom Einverständnis der Mitglieder über das Hauptziel und von ihrer Bereitschaft, ihre persönlichen Ziele in den Dienst des Hauptziels zu stellen.

## Dynamik:

Die Mitglieder eines Teams spornen sich gegenseitig an. In der Gemeinschaft fühlen sie sich wohler, und sie merken, dass die gemeinsame Arbeit ihre Kraft und ihre Freude immer wieder aufs neue belebt. Zur Beschreibung dieses einzigartigen Energiepotentials einer

Gruppe wurde das Wort „Synergie“ geprägt. Man kann es in der mathematisch zwar fragwürdigen, psychologisch aber richtigen Gleichung  $2 + 2 = 5$  ausdrücken. Ein Team ist seiner Qualität und seiner Leistungsfähigkeit nach mehr als die Summe seiner Mitglieder. Es hat die Fähigkeit der Synergie, einer kollektiven Dynamik, die gezielt aufgebaut und nutzbar gemacht werden kann.

## Struktur:

Die Struktur des Teams ist genau abgestimmt auf die zu lösende Aufgabe; individuelle Fähigkeiten und Teilaufgaben werden ohne viele Worte sinnvoll koordiniert. Rollen sind klar definiert, der Informationsfluss funktioniert gut. Das Team kann flexibel, einfühlsam, methodisch und zielbewusst arbeiten.

## Kritik:

Bei der Besprechung ihrer Fehler und Schwächen verzichten die Mitglieder auf persönliche Attacken, um aus der Kritik lernen zu können.

## Kreativität:

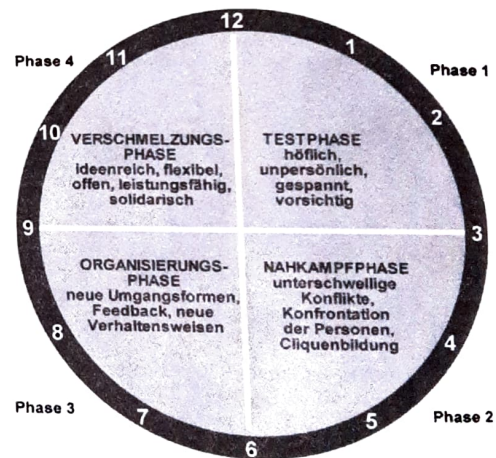
Das Team hat die Fähigkeit, durch sein Zusammenspiel neue Ideen zu kreieren, innovative Risiken zu fördern und neue Ideen von innen oder von außen aufzunehmen und umzusetzen.

Ein Team ist also ...

... eine aktive Gruppe von Menschen, die sich auf gemeinsame Ziele verpflichtet haben, harmonisch zusammenarbeiten, Freude an der Arbeit haben und hervorragende Leistungen bringen.

## WIE ENTWICKELT SICH EIN TEAM<sup>2</sup>

Gruppen unterliegen einem Wachstumsprozess, den man beobachten und beschreiben kann.



Die Team-Entwicklungs-Uhr

## 1. Testphase

Menschen reagieren sehr verschieden auf die Herausforderung durch die Begegnung mit neuen Kollegen. Manche sind ängstlich, bekommen feuchte Hände und trockene Lippen. Andere sind lebhaft und freuen sich auf neue Anregungen. Die Zahl der möglichen Konstellationen ist unendlich. Auf dieser Basis beginnt sich ein Team zu formen. Anfangs versuchen die Mitglieder, ihre Position innerhalb der Gruppe zu finden. Jedes Mitglied hat seine eigene Methode, um mit den anderen in Kontakt zu kommen. Manche sind anfangs sehr zurückhaltend und spielen den Beobachter, bis sie einen günstigen Moment entdecken, andere legen sofort los.

Wenn sich ein Team zu etablieren beginnt, wird der Kontakt und der Meinungsaustausch immer intensiver. Die Mitglieder wollen vieles übereinander erfahren: Einstellungen, Werthaltungen, Arbeitsstil und die Kontaktbereitschaft des anderen. Diese Testphase dauert so lange,

<sup>2</sup> V.o.

<sup>1</sup> D. Francis, D. Young, Mehr Erfolg im Team, Windmühle GmbH - Verlag und Vertrieb von Medien, Hamburg, 1996; aus dem Amerikanischen übersetzt von Hermann Weber.

bis jedes Mitglied eine Aussage darüber gemacht hat, wie es seine Rolle im Team sieht.

## 2. Nahkampfphase

In dieser Phase muss sich die Gruppe entscheiden, wie sie zusammenarbeiten will. Leider passiert dies oft in Form von versteckten Andeutungen und kaum einmal in einem offenen und klaren Gespräch. Im Grunde genommen hängt dieser Prozess mit dem Problem der Kontrolle zusammen. Drei Fragen stehen im Vordergrund:

1. Wer übt Kontrollfunktionen aus?
  2. Wie werden Kontrollfunktionen ausgeübt?
  3. Was geschieht mit denen, die gegen die Gruppenregeln verstoßen?
- Auf jede dieser Fragen muss die Gruppe eine Antwort finden, wenn sie sich weiterentwickeln will. Mancher Gruppe gelingt es nicht, das Problem der Kontrolle befriedigend zu lösen.

## 3. Organisierungphase

Die Mitglieder wollen jetzt miteinander arbeiten und sind daran interessiert, die Gruppe funktionsfähig zu machen. In dieser Phase braucht die Gruppe die Unterstützung und das Engagement aller Mitglieder. Wenn dieses Engagement fehlt, kann sich die Gruppe nicht weiterentwickeln. Die Mitglieder messen die Qualität ihrer Gruppe an der Exaktheit der Arbeit, sie bewerten und diskutieren die Leistungen der einzelnen. Sichtbar verbessert sich ihre Fähigkeit des Zuhörens, und sie fangen an, die Leistungen der anderen zu respektieren. In dieser Gruppe lernt die Gruppe, mit Problemen kreativ, flexibel und effektiv umzugehen.

Die Organisierungphase nimmt Zeit in Anspruch. Das Verständnis zwischen den Mitgliedern muss wachsen und sie müssen Lösungsstrategien entwickeln, dauerhafte Spielregeln begründen und klare Ziele festsetzen.

## 4. Verschmelzungsphase

Die Mitglieder eines gereiften Teams zeigen Geschlossenheit und pflegen engen Kontakt untereinander; manchmal entstehen daraus sogar echte Freundschaften. Alle sind bereit, sich für ihre Kollegen einzusetzen. Ein Kennzeichen für diese Phase ist auch die Zwanglosigkeit im Umgang miteinander, doch beruht sie auf der gegenseitigen Hochachtung voreinander. Die Funktionen der Gruppenmitglieder sind klar festgelegt, und jeder hat seinen eigenen Beitrag zu leisten.

Einem Außenstehenden wird die Geschlossenheit der Gruppe auffallen, jedoch knüpfen die Mitglieder auch Kontakte zu anderen Gruppen. Sie wollen nicht als arrogant oder isoliert von anderen wahrgenommen werden.

Die Entwicklung eines Teams bedarf einer „Hebamme“ - einer Person oder einer kleinen Gruppe, die den Prozess mit Dynamik und Sachverstand erfüllt. Diese „Hebamme“ kann der Gruppenleiter, ein Gruppenmitglied, ein externer Berater oder ein Experte von außen sein.

Ein Punkt muss von Anfang an klar sein: Teamentwicklung und Teamarbeit ist ein Umstrukturierungs- und Veränderungsprozess. Die Betroffenen, vor allem die „Hebammen“, sollten sich deshalb das grundsätzliche Wissen über die Entstehung und Entwicklung eines Teams aneignen.

Der Workshop „Teamwork“ setzt sich zum Ziel, den Teilnehmern das Phänomen des Teams bewusstmachen und sie am eigenen Leib die Eigentümlichkeiten des Teamworks an zwei ausgewählten Beispielen erfahren zu lassen.

### Aufgabe für die Gruppe: DER SIN-OBELISK<sup>3</sup>

#### Ziele:

1. Analyse von Führungsverhalten, Kooperationsbereitschaft und Konfliktmuster bei der Problemlösung in der Gruppe
2. Umgang mit verstreuter Information im Problemlösungsprozess

Gruppengröße: 5 - 8 Teilnehmer

Dauer: ca. 1 bis 1 ½ Std., davon 25 Minuten zur Lösung der Aufgabe und 40 - 60 Minuten zur Prozessanalyse

<sup>3</sup> V. o.; Koautor der Originalversion der Übung: Mike Woodcock

#### Materialien:

- ein Instruktionsblatt „Der Sin-Obelisk“ für jeden Teilnehmer;
- ein Satz Informationskärtchen für die Gruppe (33 Kärtchen pro Satz);
- Flipchart und Filzschreiber oder Tafel und Kreide;
- Papier und Bleistift für die Teilnehmer;
- eine Kopie „Fragen zur Prozessanalyse“ für den Moderator.

#### Ablauf:

1. Der Moderator gibt jedem Teilnehmer ein Instruktionsblatt, Papier und Bleistift.
2. Wenn diese die Instruktion gelesen haben, verteilt der Moderator einen Satz Informationskärtchen zufällig in der Gruppe, und die Mitglieder beginnen mit der Aufgabe.
3. Das Team löst die Aufgabe und wird nach 25 Minuten vom Moderator unterbrochen.
4. Der Moderator diskutiert mit dem Team den Lösungsprozess; dazu schreibt er die „Fragen zur Prozessanalyse“ und gegebenenfalls die Lösung und Erklärung der Aufgabe an die Tafel.

#### Varianten:

- Eine beliebige Anzahl von Kleingruppen kann simultan die Aufgabe lösen. Für jede Gruppe muss ein Satz Informationskärtchen vorhanden sein.
- Die Teilnehmer können die „Fragen zur Prozessanalyse“ erst individuell und anschließend in der Gruppe beantworten.
- Weitere unerhebliche Informationen können hinzugefügt werden, um die Lösung zu erschweren.

#### Informationen zum Sin-Obelisk:

Schreiben Sie jede der folgenden Informationen auf ein 7 x 5 cm großes Kärtchen.

Die Kärtchen sollen zufällig unter den Gruppenmitgliedern verteilt werden.

1. Die elementare Zeiteinheit in Atlantis ist der Tag.
2. Der atlantische Tag ist unterteilt in Quags und Yoghs.
3. Die Länge des Sin-Obelisks beträgt 50 Ellen.
4. Die Höhe des Sin-Obelisks beträgt 100 Ellen.
5. Die Breite des Sin-Obelisks beträgt 10 Ellen.
6. Der Sin-Obelisk wird aus Steinblöcken zusammengesetzt.
7. Jeder Steinblock ist 1 Kubikelle groß.
8. Der erste Tag der atlantischen Woche heißt Aquatag.
9. Der zweite Tag der atlantischen Woche heißt Neptiminus.
10. Der dritte Tag der atlantischen Woche heißt Avgamatia.
11. Der vierte Tag der atlantischen Woche heißt Ninildu.
12. Der fünfte Tag der atlantischen Woche heißt Meltemi.
13. Die Woche in Atlantis hat fünf Tage.
14. Ein Arbeitstag dauert 9 Quags.
15. Jeder Arbeiter hat insgesamt 16 Yoghs Pause.
16. 1 Quag besteht aus 8 Yoghs.
17. Jeder Arbeiter legt 150 Blöcke pro Quag.
18. Während der Arbeitszeit befindet sich jeweils eine Gruppe von 9 Leuten am Bau.
19. Ein Mitglied jeder Gruppe hat rituelle Pflichten und legt keine Blöcke.
20. Am Meltemi wird nicht gearbeitet.
21. Was ist ein Kloster?
22. Ein Kloster ist ein Würfel, dessen Kanten 1 antediluvialen Yard betragen.
23. 1 antediluviale Parasange hat 3// 1/2// Ellen.
24. Wird am Sonntag gearbeitet?
25. Was ist der Sin?
26. Mit welcher Seite nach oben steht der Sin?
27. Der Sin besteht aus blassvioletten Blöcken.
28. Blassviolett hat am Avgamatia eine besondere kultische Bedeutung.
29. In jeder Gruppe arbeiten 2 Frauen.
30. Die Arbeit beginnt am Aquatag bei Tagesanbruch.
31. Nur 1 Gruppe arbeitet jeweils am Bau des Sin-Obelisks.
32. 8 Atlantis-Chips ergeben einen pharaonischen Dollar.
33. 1 Steinblock kostet 2 pharaonische Dollar.

Lösung: Neptiminus

#### Erklärung:

1. Die Ausmasse des Sin-Obelisks ergeben, dass er aus 50 000 Kubikellen Raum besteht.
2. Jeder Block hat eine Kubikelle, deshalb werden 50 000 Blöcke benötigt.

3. Jeder Arbeiter arbeitet 7 Quags pro Tag (2 Quags sind Ruhepause).
4. Jeder Arbeiter legt 150 Blöcke pro Quag, das ergibt 1050 Blöcke pro Tag.
5. Es arbeiten immer 8 Leute am Obelisk, diese legen 8400 Blöcke pro Arbeitstag.
6. Der 50 000. Block wird daher am 6. Arbeitstag gelegt.
7. Weil am Meltemi nicht gearbeitet wird, ist der sechste Arbeitstag der Neptiminus.

#### Teilnehmerunterlage:

DER SIN-OBELISK

#### Instruktionen:

In der alten Stadt Atlantis wurde zu Ehren der Göttin Onra ein „Sin“, ein massiver rechteckiger Obelisk, gebaut. Das Bauwerk wurde in weniger als zwei Wochen vollendet. Aufgabe Ihrer Gruppe ist es nun, herauszufinden, an welchem Tag der Obelisk fertiggestellt wurde. Sie haben 25 Minuten Zeit. Wählen Sie keinen Vorsitzenden.

Sie werden Kärtchen mit Informationen über die Aufgabe erhalten. Sie können diese Informationen mündlich weitergeben, dürfen aber Ihre Kärtchen nicht herzeigen.

#### Gruppenleiter-Unterlage:

#### Fragen zur Prozessanalyse:

1. Welche Verhaltensweisen haben der Gruppe bei der Lösung der Aufgabe geholfen?
2. Welche Verhaltensweisen haben die Gruppe bei der Lösung der Aufgabe behindert?
3. Auf welche Weise sind Führungsfunktionen entstanden?
4. Wer hat sich am meisten zurückgehalten?
5. Wer hat sich am meisten beteiligt?
6. Wie haben Sie den ganzen Lösungsprozess erlebt?
7. Was würden Sie vorschlagen, um die Leistung der Gruppe zu verbessern?

Beata Owczarska

## Welche Übung macht den Meister? - Wortschatz lehren und lernen

### 1. AUTONOMIE DES SCHÜLERS IM WORTSCHATZLERNEN

Das Kennen lernen des neuen Wortschatzes schülerseits und das attraktive Einführen lehrerseits reichen nicht aus - gelernt bedeutet noch nicht gespeichert. Wie kann man den eingeführten Wortschatz festigen, so dass er auch nach längerer Zeit zur Verfügung steht und nicht sofort nach dem Unterricht verschwindet? Was kann der Lernende selbstständig tun, um seinen Lernerfolg zu sichern? Welches Wörterbuch soll er nehmen? Woher weiß er, dass das gefundene Wort eben das gesuchte ist und dass er "den Frieden" nicht mit "dem Zimmer" verwechselt hat? Wie weit kann er im Wortschatzlernen autonom bleiben? Welche Übungen führen dazu, dass man Meister wird?

Sprachfertigkeiten und Sprachkenntnisse werden komplex entwickelt. Man kann nicht Hörverstehen üben, ohne dabei zu sprechen. Man kann auch nicht den Wortschatz einführen, ihn festigen und wiederholen, ohne sich mit einem Text zu beschäftigen, etwas aufzuschreiben, vorzusagen, zuzuhören usw. Der Wortschatz als ein Bereich der Sprache verlangt von beiden Seiten (dem Lehrer und dem Lerner) große Aktivität. Die attraktivste Einführung des Wortschatzes bringt keinen Nutzen, wenn danach keine Festigung und keine regelmäßige Wiederholung folgt. Sogar in der ersten Phase, d.h. in der Einführung, ist die Teilnahme des Lerners notwendig, damit wir nachher vom Lernerfolg sprechen können. Dem Schüler muss also auch bei dieser Gelegenheit unbedingt bewusst gemacht werden, dass nicht nur der Lehrer, sondern in einem sehr hohen Grade auch der Schüler für den Lernerfolg verantwortlich ist. Von der Autonomie des Lernenden, seiner Selbstständigkeit und Aktivität nämlich hängt es ab, auf welche Weise und wie oft er den vom Lehrer beigebrachten Wortschatz zu speichern versucht und welchen Gebrauch er von den Lerntechniken macht, die ihm sein Lehrer anvertraut hat.

### 2. WORTSCHATZEINFÜHRUNG, BEDEUTUNGSERKLÄRUNG

Die Art und Weise, auf welche der Lehrer den Wortschatz einführt, hängt mit dem Alter und dem Sprachniveau der Lernenden zusammen: je jünger und schwächer die Schüler, desto mehr Visualisierung ist nötig. Je fortgeschrittener die Lerner sind, desto mehr kann man durch Beschreibung oder Situationsschilderung erklären. Die populärsten Formen der Wortschatzeinführung und Bedeutungserklärung sind:

- Bilder
- Pantomime
- Beschreibung
- Schilderung einer Situation
- Synonyme

- Antonyme
- Gebrauch im Satz
- Übersetzung (ins Polnische oder in eine andere Sprache).

Um dies im Seminar praktisch zu demonstrieren, habe ich mich des Gedichts "Die Beiden" von Hugo von Hofmannsthal\* bedient.

#### DIE BEIDEN

Sie trug den Becher in der Hand  
- Ihr Kinn und Mund glich seinem Rand -  
So leicht und sicher war ihr Gang,  
Kein Tropfen aus dem Becher sprang.  
So leicht und fest war seine Hand:  
Er ritt auf einem jungen Pferde,  
Und mit nachlässiger Gebärde  
Erzwang er, dass es zitternd stand.  
Jedoch, wenn er aus ihrer Hand  
Den leichten Becher nehmen sollte,  
So war es ihnen altzu schwer:  
Denn beide bebten sie so sehr,  
Dass keine Hand die andre fand  
Und dunkler Wein am Boden rollte.

Vorausgesetzt wurde, dass die unterstrichenen Wörter den Schülern unbekannt sind, deren Bedeutung wurde pantomimisch erklärt. Im Klassenzimmer können sich die Lernenden die neuen Wörter in ihrer Grundform (unbedingt mit dem Artikel) in ihrem Vokabelheft, Übungsheft, Vokabelkartei oder Ringbuch notieren. Übrigens darf man das Aufschreiben von Vokabeln nicht unterschätzen: wenn man etwas aufschreibt, spricht man oft das Geschriebene vor sich hin, was zum schnelleren Behalten beiträgt. Wichtig dabei ist, dass man sich während des Abschreibens auf die Rechtschreibung und die Bedeutung konzentriert. Wenn man sich ablenken lässt oder den Wortschatz gedankenlos und mechanisch wiedergibt, ist es vergeudete Zeit.

Nehmen wir an, der Text ist schon klar, unsere Schüler haben die neuen Vokabeln irgendwo notiert. Das heißt aber noch lange nicht, dass die neuen Wörter endgültig gespeichert wurden und zu jeder Zeit dem Sprechenden zur Verfügung stehen. Es passiert doch immer wieder, dass man vergeblich ein bestimmtes Wort sucht, das man eben oder vor kurzem gelernt hat. Um solche Situationen zu vermeiden, soll man das Neugelernete mittels verschiedener Übungen sichern, bevor es in Vergessenheit geraten kann. Die unten genannten Beispiele sind

sehr gut dazu geeignet, selbständig vom Lernenden gemacht zu werden.

A. Neue Wörter ohne Vokale schreiben:

BCHR, KNN, RND, TRPFN, FST, NCHLSSG, RZWNG, ZTTRND ...

B. Neue Wörter rückwärts schreiben:

REHCEB, DNAR, TTIR, NIEW ...

C. Buchstaben des Wortes in alphabetischer Reihenfolge schreiben:

BCEEHR, IKNN, ADNR, AGGN, EFNOPRT, EFST, AÄCEGLINSS, AEGNRWZ, DEINRTTZ ...

D. Silben zerstreuen:

BE, DEN, BO, TRO, TERN, CHER, PFEN, ZI ...

Anschließend wurde in diesem Beispiel ein anderes, ohne Vokale geschriebenes Gedicht gezeigt und von den Seminarteilnehmern rekonstruiert. Darunter Arbeitsergebnisse:

Heinrich Heine  
DER BRIEF

Der Brief, den du mir geschrieben,  
er macht mich gar nicht bang;  
du willst mich nicht mehr lieb,  
aber dein Brief ist lang.  
Zwölf Seiten, eng und zierlich!  
Ein kleines Manuskript!  
Man schreibt nicht so ausführlich,  
wenn man den Abschied gibt.

### 3. WIE ZERKNACKT DER LERNENDE DAS UNBEKANNTE WORT

Nicht immer will man sofort nach einem Wörterbuch greifen, wenn man auf ein unbekanntes Wort stößt. Oft helfen andere Lösungen, die nicht so zeitaufwendig sind. In dem gezeigten Schema ist der Wörterbuchgebrauch die letzte Tätigkeit, die im Textlesen zur Klärung der neuen Lexik in Kauf genommen wird, was aber auf keinen Fall den falschen Eindruck machen soll, Wörterbücher seien nicht nützlich.

Erschließung der unbekannt Wörter

- Unbekanntes Wort  
Zum Textverständnis notwendig?  
Nein?  
>> lesen Sie weiter!  
Ja?  
>> Erschließung durch Analogismen  
oder  
>> Erschließung aus dem Kontext  
oder  
>> Erschließung über die Wortbildung  
oder  
>> Nachschlagen im Wörterbuch

Zwar ist es auch nicht immer notwendig, im Wörterbuch zu "surfen", aber ein Lernender soll unbedingt über eine entsprechende Möglichkeit verfügen. Einerseits werden einsprachige Wörterbücher von deutschen Verlagen empfohlen, andererseits aber stimmen die Bedeutungen der Wörter in den Sprachen nicht immer völlig überein, weil jede Sprache auch nur die für sie typischen Begriffe aufweist; z.B. kann das Wort "ojczyzna" auf Deutsch entweder "Heimat" oder "Vaterland" heißen, und das Wort "Satz" kann man ins Polnische als "zдание" oder "zestaw" übersetzen. Um zu vermeiden, dass man nicht die richtige Bedeutung benutzt, ist es empfehlenswert, in beiden Teilen des Wörterbuchs nachzuschlagen, d.h. Deutsch - Polnisch und dann Polnisch - Deutsch oder umgekehrt. Durch dieses Verfahren vermeiden wir das Risiko, die falsche Bedeutung von "babka" =Oma, Kuchen oder "pokój" =Zimmer, Frieden zu notieren.

### 4. CHECKLISTE ZUM LERNEN VON VOKABELN

Keiner ist im Stande, alles auf einmal zu speichern. Aus diesem Grund ist es sehr empfehlenswert, dass man auch neue Lexik in kleineren Phasen lernt, so wie sie Ute Rampillion im Werk "Lernen leichter machen" vorgeschlagen hat:

- Auswahl der neuen Vokabeln: Etwa 5 - 10 als Lerneinheit sind genug, wenn man regelmäßig und systematisch vorgeht.
- Abschreiben der Vokabeln: Eintrag in die Vokabelkartei oder ins Vokabelringbuch.
- Einprägen: Mehrmaliges (halb-)lautes Vor-sich-hin-Sprechen der neuen Vokabeln.
- Markieren der schwierigen Vokabeln, Aussondern der verfügbaren Vokabeln.
- Schriftliche Kontrolle: Aufschreiben der neuen Vokabeln und Überprüfung der Korrektheit (Schreibweise, Bedeutung).
- Übungssätze mit den neuen Vokabeln bilden: Halbblaut sprechen oder niederschreiben.
- Eigene Wortschatzübungen anhängen.

### 5. LÖSUNGSVORSCHLÄGE IN KRITISCHEN SITUATIONEN

Nicht nur unseren Schülern kann es passieren, dass sie ein benötigtes Wort vergessen haben oder einfach nicht kennen. Was kann man dann zur Hilfe nehmen?

- "Phantasieren" und das muttersprachliche Wort so umgestalten und aussprechen, dass es deutsch klingt. Zwar haben wir keine Garantie, dass wir "getroffen" haben, aber es ist besser, dies zu riskieren als das Gespräch zu unterbrechen.
- Das Wort in einer anderen Fremdsprache gebrauchen.
- Sich helfen lassen, nachfragen, sich vergewissern.

### 6. ANDERE WORTSCHATZÜBUNGEN

a) Viele Wörter lassen sich in eine bestimmte Skala einsetzen. Auch hier ist das möglich, man muss nur die fehlenden Wörter zwischen das erste und das letzte in der Skala eintragen. Was kommt also dazwischen?

- immer, ..., ..., ...nie
- alle, ..., ..., ...niemand

b) Arbeit am Wortschatz ist dynamischer und interessanter, wenn dieser aus einem konkreten Text stammt oder darin verwandelt werden kann. Das einfache Gedicht "Sankt Johannes" kann als Ausgangspunkt zu anderen solchen Gedichten betrachtet werden.

Sankt Johannes hat ein Schloss,  
in dem Schloss ist ein Garten,  
in dem Garten ist ein Baum,  
in dem Baum ist ein Loch,  
in dem Loch ist ein Nest,  
in dem Nest ist ein Ei,  
in dem Ei ist ein Dotter,  
in dem Dotter ist ein Hase,  
der springt dir auf die Nase!

Anhand anderer Beispiele sollen die Lernenden ein eigenes Gedicht schaffen, wo auch die Reihenfolge der Substantive bestimmt werden soll: vom größten zum kleinsten. Wortschatzvorschläge dazu gibt es in der Tabelle unten:

e Kiste r Koffer e Schachtel r Container e Aktentasche s Paket	e Brieftasche r Briefumschlag r Anzug e Nachricht r Satz s Wort	e Schublade r Brief s Kästchen s Haus r Zimmer r Schrank	r Kofferraum e Aktentasche e Pistole e Garage s Auto e Patrone	e Stadt e Straße s Land s Regal r Keller s Haus
---	--	---	---	--

Wir Lehrer zeigen unseren Schülern den Weg, wir warnen sie manchmal, erklären Risiken und Gefahren, spornen sie an und schildern den möglichen Gewinn, aber der Schüler selbst ist derjenige, der den Weg geht. In welchem Tempo, mit welcher Regelmäßigkeit, mit welchem Engagement er das tut - das ist seine Wahl, seine Verantwortung und auch seine Autonomie.

\* Die hier aufgeführten Gedichte "Die Beiden" und "Der Brief" können wegen ihrer Thematik im Deutschunterricht z.B. am Valentinstag eingesetzt werden.

Maria Szot

# Stationenlernen

Arbeit an Stationen ist eine Lernform, die in den Fremdsprachenunterricht über den Einsatz in der Primarstufe gelangt ist.

Stationen sind bereits ein fester Bestandteil des Unterrichtsprozesses von Fremdsprachen in der Grundschule, ein Beispiel dafür sind die Zusatzmaterialien - Vorschläge für Stationen, die für das Lehrwerk „der, die, das neu“ erarbeitet wurden (I. Kretek, R. Strzemeska: *Materiały do Lernstationen*, Warszawa 2002). Stationenlernen ist aber eine Unterrichtsform, die auch älteren Schülern viel zu bieten hat. In meiner Werkstatt während des Treffens in Łódź habe ich den Teilnehmern einige Beispiele von Stationen vorgeschlagen, die man mit Gymnasiasten und auch mit älteren Schülern durchführen könnte. Alle Aufgaben betreffen das Thema „Frühling“.

Stationenlernen bedeutet, dass der Lehrer für seine Schüler mehrere Aufgaben vorbereitet und sie auf einzelne Arbeitsstellen (Gruppentische) legt. Die Tische sollen im Klassenzimmer so aufgestellt werden, dass an jedem einige Schüler gleichzeitig arbeiten können. Die jeweiligen Arbeitsaufträge bilden einzelne Lernstationen. Sie enthalten Aufgaben und Arbeitsanweisungen in der Fremd- und in der Muttersprache. Die Schüler sollen sie ohne zusätzliche Erklärungen verstehen können. Die Aufgabenkarten können auch Angaben zur Sozialform und zur Form der Kontrolle enthalten. Auf den Tischen liegt das Arbeitsmaterial. Manchmal ist dies nur ein Exemplar. Für die Aufgaben, bei denen die Schüler etwas markieren, durchstreichen oder schreiben, muss für jede Person eine Kopie bereitliegen. Die Schüler lernen, selbst ihre Arbeitsergebnisse zu überprüfen und Fehler zu finden. Deshalb sollen auf einem der Tische Lösungen oder Lösungsvorschläge liegen. Sie können auch beim Lehrer abgeholt werden. Wenn eine Aufgabe bearbeitet und kontrolliert ist, geht der Schüler an eine andere Arbeitsstelle.

Die Aufgaben sollen verschiedene Aktivitäten von den Schülern verlangen und einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, damit sowohl schwächere als auch gute Schüler etwas für sich finden. Die Schüler bearbeiten die Aufgaben in beliebiger Reihenfolge und in selbst bestimmtem Tempo. Sie arbeiten einzeln oder sie finden sich zu zweit bzw. zu einer kleinen Gruppe zusammen, wobei sie sich selbst organisieren. Die Stationen können der Festigung des schon gelernten Stoffes dienen. Sie können auch Wiederholungen vor Tests bilden, *Memory* oder *Domino* sind geeignete Übungen dazu. Die Schüler sollen zu zweit oder zu dritt spielen und den Bildern Sätze, die sich auf den Frühling beziehen, zuordnen.

## STATION 1

Eine Übung für den Abruf des schon gelernten Wortschatzes ist das Raster mit versteckten Wörtern, die man finden soll.

Suchrätsel: Welche Wörter zum Thema Frühling findest du?

B	E	N	N	K	N	O	S	P	E	N	T
O	S	T	E	R	G	L	O	C	K	E	N
L	O	B	S	O	V	H	L	A	S	K	O
G	N	I	T	K	W	A	S	S	E	R	V
A	N	E	N	U	D	S	O	F	L	A	O
R	E	N	O	S	T	E	R	E	I	P	G
T	U	E	M	S	J	A	M	I	S	R	E
E	P	Y	D	E	R	E	G	E	N	I	L
N	N	A	R	Z	I	S	S	E	N	L	T
K	O	L	P	K	U	C	K	U	C	K	E
Y	H	Y	A	Z	I	N	T	H	E	N	L
S	T	O	R	C	H	H	X	E	K	U	T

## STATION 2

In einer anderen Aufgabe sollen die Schüler nach dem Lesen mehrerer Aussagen entscheiden, welche Sätze nicht zum Thema passen.

Was passt nicht zum Frühling? Streiche die Sätze durch.

Ich suche Schatten.  
Die Vögel bauen Nester.  
Die Kinder fahren Schlitten.  
Wir spielen im Freien.  
Nun sind die Äpfel reif.

Ich pflücke einen Strauß Wiesenblumen.  
Wir lassen Drachen steigen.  
Vor Ostern bemale ich Eier mit Farben und Ostermotiven.  
Ich fahre Rad.  
Bald kommt der Weihnachtsmann.  
Die Tage werden länger.  
Die Bäume blühen.  
Die Vögel ziehen nach Süden.  
Die Knospen brechen auf.  
Es duftet nach Flieder.  
Die Vögel zwitschern laut.  
Wir ernten Obst und Gemüse.  
Ich kann länger draußen bleiben.  
Wir füttern die Vögel.

Die Arbeit an Stationen ermöglicht nicht nur das Wiederholen des angeeigneten Materials, sondern auch die Begegnung mit neuen Inhalten, z.B. der Lexik oder landeskundlichen Informationen. Dies hängt von den Zielen, die der Lehrer erreichen will, ab. Wenn das Material für die Schüler neu ist, sollen sie an ihren Arbeitsstellen über Informationsquellen verfügen. Dazu gehören Wörterbücher, Bildwörterbücher, Lexika und verschiedene Texte.

Die Rekonstruktion des Textes eines Liedes kann eine Wiederholungsübung sein, aber man kann den Schülern auch einen neuen Text vorschlagen und sie bitten, zuerst einen eigenen aus dem gegebenen sprachlichen Material zu bilden und ihn später mit dem Original zu vergleichen.

## STATION 3

Bringe die Textzeilen in die richtige Reihenfolge. Vergleiche dann den Text des Liedes mit der Kassette.

(Es ist zu empfehlen, dass sich auf der Kassette nur das bearbeitete Lied befindet, sonst muss der Lehrer aufpassen, dass die Kassette richtig zurückgespult wird).

1.	Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün, und lass uns an dem Bache die kleinen Veilchen blühen! Wie möchten wir so gerne ein Veilchen wieder sehn, ach, lieber Mai, wie gerne einmal spazieren gehn.
2.	Ach, wenn 's doch erst gelinder und grüner draußen wär! Komm, lieber Mai! Wir Kinder, wir bitten gar zu sehr! O komm' und bring' vor allem uns viele Veilchen mit, bring' auch viel Nachtigallen und schöne Kuckucks mit.

## STATION 4

Bei der Station „Angeln“ lernen die Schüler neuen Wortschatz, in diesem Falle die Stimmen von Tieren. Mit „Angelruten“ fischen die Schüler einige Wörter, Stimmen von Tieren; sie müssen sagen, welches Tier dieses Geräusch hervorbringt. Auf dem Tisch liegt ein einsprachiges Wörterbuch, in dem die Schüler nachschlagen können, in welchem Kontext das Wort gebraucht wird.

(Die Angelruten bastelt man aus einem Stäbchen und einem dicken Faden mit einem Stückchen Magnet am Ende. Kärtchen mit Wörtern, die man fischt, müssen mit einer Büroklammer versehen werden)

### Angeln

Fische sechs Wörter heraus und schreibe sie auf. Von welchen Tieren stammen die Geräusche? Überprüfe mit dem Wörterbuch.

Tierstimmen (Die Kärtchen befinden sich im Kasten und die Schüler fischen sie).

summen
zirpen
quaken
klappern
wiehern
muhen
blöken
meckern
grunzen
zwitschern
schnattem
gackern
krähen

### STATION 5: Sprichwörter

Finde die richtige Zuordnung. Prüfe, ob du die Sprichwörter richtig gebildet hast. Bauernregeln für den Frühling. Kannst du die Sprichwörter ergänzen? Welche Erfahrungen drücken sie aus?

1. Wenn im März viele Winde wehen, ...
2. Märzschnee ...
3. Lässt der März sich trocken an, ...
4. April, April, der weiß nicht, ...
5. Regen im April ...
6. Wie 's im April und Maien war, ...
7. Mai kühl und nass, ...
8. Ist der Mai recht heiß und trocken, kriegt der Bauer kleine Brocken. Ist er aber feucht und kühl, ...
9. Juni feucht und warm, ...

*(füllt dem Bauern Scheune und Fass, macht den Bauern arm, tut den Saaten weh, jeder Bauer will, wird 's im Maien warm und schön, bringt er Brot für jedermann, so schließt man aufs Wetter im ganzen Jahr, dann gibt 's Frucht und Futter viel, was er will)*

### STATION 6

Aus dem Buchstabensalat müssen die Schüler die Bezeichnungen von Blumen finden. Einige Wörter werden aktiviert, andere erst gelernt. Eine Hilfe bietet ihnen ein Bildwörterbuch, in dem die Schüler recherchieren; in diesem Falle waren es Seiten aus dem *Slownik obrazkowy niemiecko-polski Duden Wiedza Powszechna*.

#### Frühlingsblumen

Welche Blumen kannst du erkennen? Wie heißen sie auf Polnisch? Das Bildwörterbuch kann Dir helfen.

Wie heißen die Blumen, die wir auf dem Gabentisch des Frühlings, in den Tälern, auf den Wiesen und auf den Bergen finden? Wie heißen sie in deiner Muttersprache?

		Deutsch	Polnisch
1.	GNESHECKENÖLCH		
2.	SOKURK		
3.	EMRIPL		
4.	SEBCHENMÜLÄNG		
5.	LECHNIEV		
6.	LECKTOGEROS		
7.	PULET		
8.	NEIMSISINTREVCHG		
9.	OMNEANE		
10.	NEHCÖKGLIMA		
11.	LIWERTILESCH		
12.	NEIMEGE LESCHHULEK		

### STATION 7

Bei der nächsten Aufgabe aktivieren die Schüler ihr Allgemeinwissen. Sie lesen die Aussagen und entscheiden, ob sie stimmen. Auf der anderen Seite des Blattes werden blaue und rote Kontrollpunkte markiert. Auf dem Tisch liegt ein Lexikon, in dem die Schüler bestimmte Informationen nachschlagen.

#### RICHTIG ODER FALSCH?

Lies die Aussagen und entscheide, ob sie RICHTIG oder FALSCH sind. Markiere sie mit Wäscheklammern: richtige Sätze mit blauen, falsche mit roten Klammern. (Es empfiehlt sich, diese Aufgabe auf Karton zu schreiben, damit die Klammern gut halten)

#### Was ist richtig? Was ist falsch?

Ostern ist ein bewegliches Fest. Es fällt frühestens auf den 20. März und spätestens auf den 25. April.	Das Ei als Lebensquell hatte schon seit dem Altertum magische und kultische Bedeutung.
Gründonnerstag ist der fünfte Tag der Karwoche.	Ostara war die Erd- und Frühljahrgöttin der Germanen.
Den Brauch des Osterereischenkens kennt man seit dem 17. Jahrhundert.	Vor dem Frühstück am Ostersonntag suchen die Kinder Ostereier im Garten oder im Wald.
Der Osterhase wurde Mitte des 17. Jahrhunderts üblich.	Es gab früher spezielle Osterbrote, sogenannte Osterladen.
Ostern ist das älteste Fest der christlichen Kirchen.	Osterfeuer auf den Hügeln sind ein Überbleibsel der römischen Frühlingsfeier.

### STATION 8

Der Lückentext ist eine Aufgabe zum Leseverstehen. Die Schüler sollen die Lücken mit den vorgegebenen Wörtern füllen.

Ergänze den Lückentext.

Da die Schüler in verschiedenem Tempo arbeiten und unterschiedlich viel Zeit für bestimmte Aufgaben benötigen, kann es passieren, dass sie auf eine Aufgabe warten müssen. Für diesen Fall empfiehlt es sich, eine Ausweichstation einzuplanen, die eine zusätzliche Aufgabe bereitstellt, z.B. das Zeichnen eines Bildes oder die Vorbereitung einer Collage.

Ergänze die Lücken. Die Wörter unter dem Text helfen dir!

- Ostern wird immer an einem Sonntag gefeiert. Und immer ist Ostern im Frühling, Ende \_\_\_\_\_ oder im April.
- Es gibt eine Regel für den Ostersonntag: Am ersten Sonntag nach dem ersten \_\_\_\_\_ nach dem \_\_\_\_\_ ist Ostern.
- Christen feiern zu Ostern die \_\_\_\_\_ von Jesus Christus aus seinem Grab.
- Ganz wichtig für Ostern sind das \_\_\_\_\_ und der Osterhase.
- Ostereier bedeuten in vielen Ländern ein \_\_\_\_\_ für neues Leben, weil aus Eiern ja neues Leben entsteht. Vor Ostern werden Eier bunt gefärbt oder bemalt.
- Kinder bauen aus \_\_\_\_\_ Osternester für die bunten Eier. Am Ostermorgen verstecken viele Eltern dann diese Ostereier zusammen mit Süßigkeiten im \_\_\_\_\_ oder im Garten, und die Kinder suchen sie mit viel Spaß. Kleine Kinder glauben, dass der Osterhase die \_\_\_\_\_ für sie versteckt hat.
- Für das Osterfest wird auch viel aus \_\_\_\_\_ gebacken: Osterlämmer oder Osterzöpfe.
- Ostern ist ein buntes und frohes \_\_\_\_\_.
- „Frohe Ostern!“, rufen die Menschen, wenn sie sich zu Ostern begegnen.

*Auferstehung, Fest, Frühlingsanfang, Haus, Hefeteig, März, Moos, Osterei, Süßigkeiten, Vollmond, Zeichen*

Text: Ursula Schwarz - Ostern, aus : *Pusteblume, Das Lesebuch 2*, leicht verändert.

Die dargestellten Aufgaben sind natürlich nur Vorschläge. Wie die Lernstationen in einer konkreten Klasse aussehen werden, entscheidet der Lehrer, der seine Schüler, ihre Kenntnisse und Möglichkeiten kennt. Er kann auch entscheiden, welche Aufgaben für alle Schüler obligatorisch sind und welche gewählt werden können. Der Lehrer bereitet auch eine Klassenliste vor, in die die Schüler ein Kreuzchen oder ein anderes Symbol eintragen, wenn sie eine Station bearbeitet haben. Jeder Schüler kann auch seinen eigenen Laufzettel haben.

Am Ende der Stunde oder am Anfang der nächsten Stunde sollen die Schüler die Möglichkeit haben, diese Arbeitsform auszuwerten und zu sagen, was ihnen gefallen hat und was sie gelernt haben.

#### Quellen:

1. Bauer, Ronald: Lernen an Stationen in der Grundschule, Berlin 2000
2. Deutsche Sprichwörter für Ausländer, Leipzig 1970
3. Duden Slownik obrazkowy niemiecko-polski, Warszawa, 1998
4. Meyers Taschenlexikon in 10 Bänden, Mannheim 1992
5. Pascal, Petra: Volksmusik, Frühlingslieder und Bräuche, Bonn 1990

Ewa Witkowska

# Präsentation der Internetprojekte, die mit den Schülern durchgeführt wurden

## Einführung

Briefe schreiben im Fremdsprachenunterricht ist im Fremdsprachenunterricht keine Neuheit. Ich kann mich jedenfalls gut an meine Korrespondenz mit russischen Mädchen und Jungen in meiner Schulzeit erinnern und an die Briefmarken, Postkarten und Kalender, die wir gegenseitig tauschten. Aber wer hat heute Zeit und Lust, einen Brief zu schreiben, den Umschlag zum nächsten Briefkasten zu tragen und dann tagelang auf die Antwort zu warten? Warum soll man dabei die Email-Post nicht nutzen? Sie ist schnell, praktisch, preiswert und für die Schüler sehr interessant!

Auf diese einfache und geniale Idee kam ich leider nicht selbst, sondern stieß darauf in einem speziellen Kurs: „DaF und Internet“ z zakresu przekazywania wiedzy i umiejętności dotyczących zastosowania Internetu w nauczaniu języków obcych, Warschau, Schuljahr 2001/2002, Leiter: Andreas Kotz. Seitdem arbeite ich mit Email-Projekten sehr gern und versuche gleichzeitig, diese Methode unter meinen KollegInnen zu verbreiten.

## Erstes Email-Projekt

Mein erstes Email-Projekt plante ich mit Schülern der ersten Klasse, die schon Deutsch in der Grundschule gehabt hatten. Nachdem ich ihnen erzählt hatte, dass man das Internet im Deutschunterricht zum Briefwechsel benutzen kann, wählten wir zusammen ein Thema aus. Meine Schüler wollten wissen, wie andere Schüler ihre Freizeit verbringen. Als Endprodukt sollten verschiedene Tabellen und Grafiken entstehen, die als Sprech Anlass zu Diskussionen dienen sollten.

Der nächste Schritt gehörte mir - ich musste im Netz einen Lehrer finden, der eine gleichartige Gruppe hatte, mit ähnlichem Sprachniveau und Anzahl der Schüler.

Diese Aufgabe schien mir damals die schwierigste zu sein. Mit Hilfe meines Kursleiters fand ich meine erste Partnerin in Ungarn. Nach einigen Besprechungen begann unsere Arbeit, die insgesamt sechs Wochen dauerte.

Bevor die Schüler die ersten Vorstellungsbriefe schrieben, wiederholten sie sorgfältig die Briefregeln. In den folgenden Briefen beschrieben sie ihre Freizeitaktivitäten. Zum Beispiel nannten diejenigen, die gerne Bücher lesen, dem jeweiligen Briefpartner den Titel, Autor, Verlag und Preis eines Buches und erzählten ihm kurz etwas aus der Handlung. Die Schüler bildeten dabei nach ihren Interessen Paare. In den nächsten Briefen stellten sie dann Fragen.

Nach sechs Wochen Email-Kontakt mit ungarischen Schülern kamen wir zum Schluss: die Lieblingsbeschäftigung für Schüler in Polen und Ungarn ist ... Musik!

Da unser Projekt kurz vor Weihnachten endete, schickten wir unseren Partnern zum Schluss noch Weihnachtswünsche.

Am Ende des Jahres meldete sich bei mir per Email plötzlich eine Lehrerin aus Frankreich. Leider wurde unsere Zusammenarbeit nach der Phase der Vorstellungsbriefe und Fotos unterbrochen, aber ich wusste schon, einen Partner zu finden ist nicht schwer. Der Anfang ist nur schwer.

## Schematischer Ablauf eines E-Mail-Projektes (das Bild rechts)

(Felix Bubenheimer

<http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html>)

Je nach geplanter Dauer müssen (oder können) Email-Projekte unterschiedlich ablaufen, typisch für alle Projekte sind aber folgende Phasen:

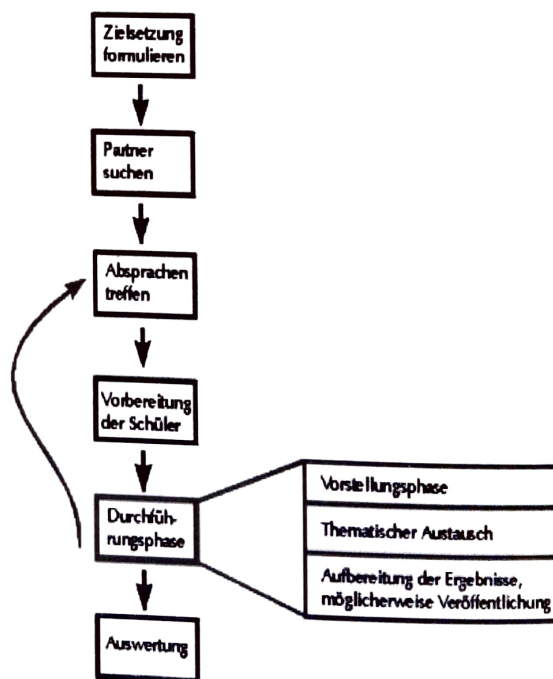
## Das Email-Projekt „Das Bild der Anderen“

Im zweiten Jahr hatte ich die Möglichkeit, nach dem Unterricht eine Arbeitsgemeinschaft zu leiten. Das war eine ideale Situation für das nächste Email-Projekt, nämlich für „Das Bild der Anderen“.

Dieses Projekt wurde von den Mitarbeitern der Amsterdamer Universität 1989 entworfen. Es ermöglicht Deutschanfängern, Briefe weltweit schon nach den ersten Unterrichtsstunden zu schreiben. Durch die Korrespondenz mit anderen Deutschanfängern sollen die Schüler ihre Sprachkenntnisse erweitern, kommunikative Fähigkeiten entwickeln und sich dabei auch ein Bild von anderen Kulturen schaffen. Informationen zu diesem Projekt kann man unter folgender Adresse finden: <http://www.bild-online.dk>

Dank der Anmeldung auf der Mailingliste hatte ich Rückmeldungen aus aller Welt bekommen. Diese Phase des Projekts war für mich persönlich sehr spannend: es meldete sich ein Lehrer aus Israel und eine Lehrerin aus den USA, deren Schüler ihre Wurzeln direkt in meiner Stadt hatten! Da musste ich feststellen: die Welt ist klein, und mit Internet noch kleiner. Nach Gesprächen mit meinen Schülern entschloss ich mich für zwei Gruppen, einer aus Madagaskar (wie exotisch!) und einer aus den USA (wie weit!). Die Zukunft zeigte, dass dies eine richtige Entscheidung war, die Korrespondenz mit den USA wurde jedoch nach einiger Zeit aus bekannten Gründen unterbrochen. Die Schüler wechselten im Laufe des Jahres Vorstellungsbriefe, Fotos, Briefe über ihre Familien, ihre Schule und Hobbys; sie sammelten aus dem Internet Informationen über Madagaskar, schrieben Referate, malten Poster. Sie benutzten auch „normale“ Post, um Grußkarten zu schreiben. Eine Evaluation zu diesem Projekt findet man unter der Adresse [www.bild-online.dk/evaluationen2002.htm](http://www.bild-online.dk/evaluationen2002.htm).

Da ich mich mit dem Projekt das ganze Jahr beschäftigen wollte, entwarf ich ein AG-Programm, in dem ich die Entwicklung der Medienkompetenz meiner Schüler gründlich plante. Beispielsweise lernten die Schüler, mit der Email-Post richtig umzugehen oder erfolgreich etwas schnell im Internet finden.



Das Programm erschien in der Schulzeitung „Wszystko dla szkoły“: „Ruszamy w świat ... przez internet! Plan zajęć szkolnego koła język niemieckiego z wykorzystaniem programy emailowego „Das Bild der Anderen“ - Nr. 5/2003.

Nach dem Projekt bekam ich als Geschenk vom dänischen Unterrichtsministerium und dem internationalen „Bild“-Projekt „Ein Kochbuch für DaF-Anfänger“, wo viele Tipps, Schüler- und Lehrerblätter zu finden sind. Ich hoffe, das nächste Projekt wird noch besser sein.



## Warum sind Email-Projekte so gut?

Nach zwei Email-Projekten kann ich feststellen:

- Die Motivation der Schüler vor allem in Deutsch, aber auch in Erdkunde, Geschichte, Biologie und im Umgang mit dem Computer ist deutlich größer geworden
- Orthographie, Grammatik und Wortschatz wurden vertieft und ergänzt
- zum Sprechen bekamen die Schüler im Unterricht mehr Mut
- der Briefstil wurde bei allen Teilnehmern entwickelt
- die Zusammenarbeit der Schüler war imposant: sie halfen sich gegenseitig in Deutsch und im Umgang mit Computer und Internet; auch ich lernte einiges dabei.

Woher so viele Vorteile? Reinhard Donath, Englischlehrer am Gymnasium im Aurich, Mitarbeiter des Goethe-Instituts und Leiter von vielen Seminaren für Fremdsprachenlehrer stellt zum Thema „Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht“ auf seiner Seite [www.englischschule.de](http://www.englischschule.de) fest:

### „E-Mail-Projekte

- ergänzen das Lehrbuch und die darin vermittelten Informationen
- ermöglichen eine realistische fremdsprachliche Kommunikation mit realen Kommunikationspartnern
- erfordern eine sinnvolle Anwendung der Sprachkenntnisse
- erweitern die Sprachkompetenz und motivieren Lerner zum vertiefenden Sprachenlernen
- ermöglichen interkulturelle Lernprozesse“.

Ich erlaube mir, noch zu ergänzen: Sie ermöglichen eine weltweite, blitzschnelle und preiswerte Korrespondenz.

Gibt es auch Nachteile von Email-Projekten? Ich sehe nur einen: Man kann mit Hilfe der Email-Post „nur“ Daten übertragen, aber keine Briefmarken, Postkarten oder Kalender. Hier muss man die „normale“ Post benutzen, was auch interessant ist.

### Praxistipps zur Durchführung eines Email-Projekts

#### 1. zur Vorbereitung:

- nicht gleich mit dem ersten Partner an die Arbeit gehen
- ratsam ist es, mit zwei Partnern am Projekt zu arbeiten
- Ziele, Themen und Endprodukt mit dem Partner und den Schülern bestimmen
- Zeit mit dem Partner bestimmen: Dauer des Projektes, auch Ferien, Feiertage, Semesterabschnitte etc. berücksichtigen
- Bedürfnisse und Erwartungen mit dem Partner und den Schülern genau besprechen
- Arbeit mit den Schülern gründlich organisieren: Disketten, Email-Adressen, Ordner und Aufgaben verteilen.

#### 2. zur Durchführung:

- Zeittermine einhalten
- Texte vor dem Abschicken möglichst korrigieren
- fertige Texte ausdrucken und den Schülern mitgeben

Missverständnisse sollten gleich angesprochen und geklärt werden!

#### 3. zur Auswertung:

- was haben meine SchülerInnen gelernt?
- was war für mich neu oder störend?
- wie habe ich das Problem mit meiner Partnerin / meinem Partner gelöst?
- wie möchte ich weitermachen?

Unter der Adresse [www.reinhard-donath.de](http://www.reinhard-donath.de) sind 10 goldene Regeln von Reinhard Donath zu finden.

## Woher bekommt man Partner für ein Email-Projekt?

Viele Wege führen zu dem entsprechenden Partner, und man braucht überhaupt nicht 10 Jahre lang zu warten (so beschwerte sich eine Teilnehmerin). Dadurch, dass Email-Projekte mit jedem Jahr unter den Fremdsprachenlehrern populärer werden, wird es auch einfacher. Bitte probieren sie einfach etwas!

### 1. Angebot der „Projektseiten“

- Das Bild der Anderen:  
<http://www.bild-online.dk/Index.htm>  
<http://www.esp.educ.uva.nl/Bild>
- Internet-Klassenpartnerschaften des Goethe-Instituts:  
<http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm>
- Odyssee:  
<http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee/Index.htm>
- E-Mail Tandem Network Bochum:  
<http://www.slif.ruhr-uni-bochum.de/email/infde.html>
- Das Transatlantische Klassenzimmer (Körber Stiftung Hamburg):  
<http://www.hh.schule.de/welcome.htm>

### 2. DaF- Mailinglisten:

- Frühes Fremdsprachenlernen:  
<http://de.groups.yahoo.com/group/Fremdsprachen-Grundschule>
- Internationaler Deutschlehrerverband (IDV):  
<http://www.wlu.ca/~wwldv/netz.html>
- ZUM e.V. (Zentrale für Unterrichtsmaterialien):  
<http://www.zum.de/schule/maillinglist.html>
- Forum für Bildungs- und Schulthemen im Internet:  
<http://www.schulweb.de/mailliste.html>
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache:  
<http://www.fadaf.de/dialog/Index.html>

### 3. Lehrerforum

- Forum "jetzt online" für Lehrer:  
<http://www.goethe.de/z/forum/50jetzt/deindex.htm>
- Forum Kaleidoskop zum Thema "Alltag in Deutschland":  
<http://www.goethe.de/z/forum/50lfe/deindex.htm>
- Schwarzes Brett von TAK:  
<http://www.tak.schule.de/bulletin.htm>
- Forum Kreatives Lesen und Schreiben:  
<http://www.al.lu/deutsch/kreativ/textverarbeitungende.html>
- Das Schulweb-Forum:  
<http://www.schulweb.de/forum/>

### 4. Chat

- jetzt-online Chat für Deutschlerner:  
<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>

### 5. Direkte Frage an eine konkrete Schule

...und viele andere Adressen!

### Seminar in Łódź

Im Seminar hatte ich Gelegenheit, meinen KollegInnen über meine Erfahrungen mit Email-Projekten zu erzählen, einige Tipps zur Vorbereitung, Koordination und Durchführung zu geben, und über Nachteile und Vorteile zu diskutieren. Nach der Präsentation erarbeiteten sie in den Gruppen eigene Email-Projekte und stellten sie im Plenum vor.

Aus meiner Email-Korrespondenz nach dem Seminar in Łódź sehe ich, dass einige Teilnehmer schon ihre ersten Partner gefunden und mit diesen Vereinbarungen getroffen haben. PHANTASTISCH! Es lohnt sich wirklich, mit Email-Projekten zu arbeiten: sie bringen den Schülern und den Lehrern viel Gutes, auch viel Spaß.

Hanna Bugaj  
Deutschlehrerin am Gymnasium Nr. 28 in Łódź  
[hanczkabe@poczta.onet.pl](mailto:hanczkabe@poczta.onet.pl)

# Förderung der Autonomie durch offene Lernformen und Arbeit am Sprachenportfolio

"Hilf mir, es selbst zu tun" - diese bekannten Worte von Maria Montessori widerspiegeln die Grundprinzipien der offenen Lernformen, zu denen u.a. Frei-, Stationen- und Projektarbeit gehören. Obwohl sie, historisch gesehen, auf die pädagogischen Reformen der Jahrhundertwende zurückzuführen sind, erleben sie heute ihre Renaissance. Sie werden in verschiedenen Fächern und auf verschiedenen Ausbildungsstufen erfolgreich eingesetzt. Im Folgenden wird gezeigt, wie die offenen Lernformen und das Sprachenportfolio die Autonomie der Schüler im Fremdsprachenunterricht fördern.

Die offenen Lernformen und die Arbeit am Sprachenportfolio werden in der Literatur auch als alternative Lernformen bezeichnet. Sie geben den Lernenden die Möglichkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die Lernenden dürfen Fragen stellen, Umwege gehen, Neues ausprobieren, selbstständig Probleme lösen. Neben der Entfaltung ihrer Individualität werden soziale Kompetenzen gefördert. Eine besondere Rolle spielen dabei die Aufgaben, die den Lernenden gestellt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Lernformen kurz charakterisiert.

## Freiarbeit

**Definition:** Freiarbeit ist eine Phase des Unterrichts, in der die Schüler ohne Steuerung durch den Lehrer lernen und arbeiten. Jeder macht das, worauf er Lust hat, Hauptsache, es hat etwas mit dem Fach zu tun. Möglich ist auch die Arbeit außerhalb des Klassenraums, z.B. in der Bibliothek.

**Aktivitäten:** Im Klassenraum liegen Materialien und Aufgaben aus. Die Schüler wählen jene Aufgaben, die sie lösen wollen, und jene Materialien, die sie anschließend anderen präsentieren werden. Jeder entscheidet selbst, mit wem er arbeiten möchte. Empfehlenswert sind Aufgabenlisten, auf die sich die Schüler bei ihren Entscheidungen stützen können.

**WICHTIG:** ein Minimum zu lösender Aufgaben festlegen.

**VARIANTE:** Aufgaben in Pflicht-, Wahl- und freiwilligen Bereich teilen (Vgl. Baillet 1989: 58 ff, Frech-Becker 1997: 89 f, Röbe 1994: 67, Stettler u.a. 1987; Fantastisch! Lehrbuch 1: Seiten 58, 73-76, 126-127; Fantastisch! Lehrbuch 2: Seiten 129-132, 162-165).

## Stationenlernen

**Definition:** Im Unterrichtsraum sind Lernstationen organisiert. An jeder Station soll eine Aufgabe bearbeitet werden. Stationenlernen ist eine Form der Freiarbeit, sie wird jedoch stärker gesteuert. Die Schüler entscheiden selbst über die Sozialformen, in denen sie arbeiten.

**VARIANTEN:** Die Schüler dürfen die Sozialform ändern. / Alle Aufgaben sollen gelöst werden. / Nur eine bestimmte Anzahl von Aufgaben wird gelöst.

**Aktivitäten:** Das Stationenlernen verläuft gewöhnlich nach folgenden Phasen:

- (1) die Schüler werden mit Arbeitsverlauf und -regeln bekannt gemacht (Plenum);
- (2) die Schüler orientieren sich an einzelnen Aufgaben, werden mit dem Laufzettel bekannt gemacht (Einzelarbeit oder Plenum);
- (3) jeder wählt die Station aus, an der er anfangen möchte (Einzel- oder Gruppenarbeit);
- (4) spontan werden Kleingruppen gebildet, die Schüler arbeiten selbstständig, nicht unbedingt einzeln (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit);
- (5) die Schüler entscheiden selbst über die Reihenfolge der zu lösenden Aufgaben und markieren die gelösten Aufgaben auf dem Laufzettel (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit); **WICHTIG:** eine Ausweichstation, an der gearbeitet werden kann, wenn alle anderen besetzt sind;
- (6) Präsentation der Ergebnisse, Reflexion über die Arbeitsergebnisse (Plenum).

(vgl. Rauer/Salzenberg 1998; Fantastisch! Lehrbuch 1 - Seiten 24, 94, 142; Fantastisch! Lehrerhandbuch 1 - Seiten 145-189; Fantastisch! Lehrbuch 2 - Seiten 23, 73, 91, 143; Fantastisch! Lehrerhandbuch 2 - im Druck)

## Projektarbeit

**Definition:** Das Wort „Projektarbeit“ leitet sich vom Lateinischen „projicere“ her und bedeutet „planen“, „sich etwas vornehmen“, „entwerfen“. Zu den Merkmalen der Projektarbeit gehören: Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Produktorientierung, Einbeziehen vieler Sinne, soziales Lernen im Projekt, Interdisziplinarität und Bezug zum Lehrgang.

**VARIANTEN:** Großprojekte, Mittelprojekte, Kleinprojekte

**Aktivitäten:** Die Schüler arbeiten an einem Projekt, das sie sich selbst vornehmen. Den Gegenstand der Projektarbeit bilden Aufgaben und Probleme, die sich aus dem Leben ergeben.

**Typischer Verlauf der Projektarbeit:**

- (1) Projektinitiative;
- (2) Projektskizze;
- (3) Projektplan;
- (4) Projektdurchführung;
- (5) Abschluss des Projekts.

(Vgl. Gudjons 1994: 14 ff, Frey 1993; Fantastisch! Lehrbuch 1 - Seiten 40, 160, Fantastisch! Lehrbuch 2 - Seiten 101, 116, 153)

## Arbeit am Sprachenportfolio

**Definition:** Ein Informations- und Arbeitsinstrument. Es hilft den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse einzuschätzen und zu beschreiben, ihre Ziele und Bedürfnisse besser zu formulieren. Das Sprachenportfolio ist eine Sammlung von Schülerarbeiten, die der Schüler aufbewahrt. Auf diese Art und Weise werden der Lernprozess und die Ergebnisse während einer bestimmten Zeit dokumentiert. Konkret kann das eine Mappe, eine Aktentasche, ein Ordner, eine Schublade, ein Videofilm, eine Computerdiskette u.s.w. sein.

**Aktivitäten:** Die Arbeit am Sprachenportfolio kann folgende Phasen umfassen:

- (1) Es werden die übergreifenden Ziele, die Themen u. ä. gemeinsam vom Lehrer und den Schülern formuliert, oder es werden bereits erarbeitete Portfolio-Konzepte benutzt.
- (2) Im nachhinein bauen die Schüler die einzelnen Teile des Sprachenportfolios mit ihren Arbeiten aus.
- (3) Am Ende der Lernperiode bewerten die Schüler die Ergebnisse ihrer Arbeit (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Plenum).

(Vgl. Koch 1998: 38 f.; Fantastisch! Portfolio)

Wenn den Schülern während und außerhalb des Unterrichts die Chance gegeben wird, ihre Kompetenzen selbstständig zu trainieren, werden sie dabei auch das Lernen lernen. Der Unterricht wird zum Platz des Suchens und Ausprobierens eigener Lernstrategien und Lerntechniken, was jedoch das Scheitern dieser Versuche nicht ausschließt. Die Schüler werden neben der kommunikativen Kompetenz auch ihre Autonomie entwickeln können. Von besonderer Bedeutung in allen oben dargestellten Lernformen sind die Aufgaben, die den Lernenden gestellt werden. Sie sollen sich an den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden orientieren, verschiedene Lernertypen und Eingangskanäle berücksichtigen, das Kombinieren von sprachlichen Fertigkeiten und die Arbeit ohne Fremdsteuerung durch den Lehrer ermöglichen (vgl. Rauer/ Salzenberg 1998: 22).

Unsere Erfahrungen mit offenen Lernformen und dem Sprachenportfolio im Fremdsprachenunterricht sind sehr positiv. Wichtig für uns ist die Reduzierung der Steuerung durch den Lehrer, was zugleich zum Entfalten der Selbstständigkeit der Lernenden führt.

## Literaturhinweise:

- Baillet, D.: Freie Arbeit - Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst. In: Müller, B.-D. (Hrsg.) 1989, S. 58-78
- Bastian, J. / H. Gudjons (Hrsg.): Das Projektbuch. Bergmann und Helbig: Hamburg 1994
- Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Lehrbuch 1. Rea: Warszawa 2002
- Fantastisch! Poradnik metodyczny dla nauczyciela. 1 klasa gimnazjum. Rea: Warszawa 2002
- Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Lehrbuch 2. Rea: Warszawa 2003

- Fantastisch! Poradnik metodyczny dla nauczyciela. 2 klasa gimnazjum. Rea: Warszawa 2003
- Fantastisch! Deutsch im Gymnasium. Portfolio. Rea: Warszawa 2003
- Frech-Becker, C.: Wenn Freiarbeit zur freien Arbeit wird. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44 (1/1997), S.86-92
- Frey, K.: Die Projektmethode. Beltz: Weinheim/ Basel 1993
- Gudjons, H.: Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J. / H. Gudjons (Hrsg.) 1994, S.14-27
- Koch, L.: Schweizer Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio. In: Fremdsprache Deutsch 19 (1998), S.38-39
- Kohls, E. (Hrsg.): Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule. Agentur Dieck: Heinsberg 1994

- Müller, B.-D. (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt: Berlin u.a. 1989
- Rauer, Ch./ M. Salzenberg: Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?! Landesinstitut für Schule: Bremen 1998
- Röbe, E.: Freiarbeit. In: Kohls, E. (Hrsg.): Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule. Agentur Dieck: Heinsberg 1994, S. 66-72
- Stettler, U. in Zusammenarbeit mit der Berner Schulwarte (Hrsg.): Freiwahlarbeit. Videofilm. Container TV: Bern 1987

Beata Karpeta-Peć (NKJO Radom / UW)  
Janusz Peć (NKJO Radom)

## Schule mit Grips

Die Schule als Thema kehrt im Fremdsprachenunterricht auf allen Stufen immer wieder - kann man da von den Schülern noch Interesse und Motivation erwarten? Schule spannend zu präsentieren, so dass sich jugendliche Lerner ohne Schwierigkeiten mit dem Thema identifizieren können und zu sprachlichen Äußerungen angeregt werden - dazu zeigen wir Ihnen einige Beispiele aus dem Lehrwerk *Deutsch mit Grips*, bei der neben intensiver Spracharbeit und der Vermittlung wichtiger Verstehensstrategien auch Literatur und Spiel mit der Sprache ihren Platz im Unterricht finden.

### Ein Gedicht als Ausgangspunkt

Ein „Sautall“? Eine „Fehlerzählautomatikanlage“? Ein „Wettkampfstadion“? Ein „Aquarium für Mundhalter“? Als Einstieg in das Thema dient ein Gedicht, in dem Schule durch originelle Wörter beschrieben und durch die Brille der Schüler betrachtet wird. Die Lerner erarbeiten den Text, indem sie die Wörter zerlegen und umschreiben. Dadurch lernen sie, dass das Zusammensetzen von Wörtern eine produktive Möglichkeit der Wortbildung im Deutschen ist. Im Anschluss können sie selbst kreativ werden und sich im Prägen von aussagekräftigen Wörtern über Schule versuchen. Durch diese spielerische Annäherung zeichnet sich ein interessantes Bild von der Schule, an das sich eine Diskussion anschließen lässt.

### Wie Schule sein soll

Wie Schule ist  
wissen sie alle

ein Sautall  
sagt Oskar Vette  
ein Schwitzkasten  
sagt Babette  
eine Fehlerzählautomatikanlage  
sagt Horst  
ein Wettkampfstadion für Niete\*  
sagt Kunigunde Prost  
ein Zoo für Angepaßte  
sagt Agathe  
ein Aquarium für Mundhalter  
sagt Willi Strate



ein Freizeitknüller\*  
für gewisse Lehrer  
sagt Benjamin  
sagt Fridolin  
sagt Edda Kühn



und nicht einer sagt  
wie Schule sein soll  
weil einer so was  
mit einem Wort  
einfach nicht sagen kann

Irmla Wendt



\*e Niete: Mensch, der zu nichts zu gebrauchen ist, ein Versager  
\*r Knüller: e Sensation

### Vom Bild zum Text

Die Zeichnung des Klassenzimmers bietet einerseits Anlass, den Wortschatz zum Thema zu aktivieren und zu erweitern. Andererseits regt es die Fantasie der Lerner dazu an, Ideen zu sammeln, wie sie sich eine ideale Schule vorstellen könnten. Die in Gruppenarbeit gesammelten Vorschläge lassen sich nach einer Präsentation im Plenum gut miteinander vergleichen und auf Umsetzbarkeit prüfen.

### Von Jugendlichen für Jugendliche

Interessant wird das Thema, wenn man etwas von Jugendlichen in anderen Ländern erfährt: Wie denken sie über Schule? Wie sieht bei Ihnen Schule aus? Welche Erlebnisse verbinden sie damit? Artikel dazu in Jugend- oder Schülerzeitungen oder auf Homepages von Schulen sind am besten geeignet. Der Text mit dem Titel *Schulschwänzertag* lädt geradezu dazu ein, darüber zu rätseln, was mit dieser Bezeichnung gemeint sein könnte. Zwar gehört der Ausdruck *Schule schwänzen* nicht unbedingt zum Grundwortschatz, mit Sicherheit kann es aber das Leseinteresse wecken.

Ausgehend von dem Bericht polnischer Jugendlicher kann man alle Fertigkeiten schulen: An die schrittweise Bearbeitung des Textes, bei der Verstehensstrategie der Bildung von Vorentwürfen an Textinhalte gezeigt wird, knüpfen sich Hörtexte an. Schüler und Lehrer äußern ihre Meinung, was die Meinungsbildung des Lernalters vorbereitet.

## DER SCHULSCHWÄNZERTAG

Im Leben eines jeden Schülers geschehen große und kleine, lustige und dramatische Ereignisse. Jeder Schüler hat Erlebnisse, an die er gern zurückdenkt und solche, die er ungeschehen machen möchte. Zu den Ereignissen, die polnische Schüler für immer in positiver Erinnerung behalten, gehört der „Schulschwänzertag“, der jedes Jahr am 21. März stattfindet.

besonders zu feiern. Sie wussten genau, dass sich der Schulunterricht schlecht zum Feiern eignet, und wollten deshalb an diesem Tag andere interessante Veranstaltungen durchführen. Diese Gedanken und Pläne wurden jedoch von den Lehrern und der Direktion der Schule nicht akzeptiert. Die Schüler wollten aber ihren Vorschlag nicht fallen lassen. Sie trafen sich am ersten Frühlingstag und gingen gemeinsam an einen Fluss, um dort eine Strohpuppe, die die Winterhexe symbolisiert, zu ertränken. Viele Schüler verkleideten sich auch.

Vor einigen Jahren kamen die Schüler einer polnischen Schule auf die Idee, den Beginn des Frühlings

### Eigene Geschichten erzählen

Ausgehend vom Bericht wird die Grammatik erarbeitet: in diesem Fall die für die Textsorte charakteristische Tempusform - das Präteritum. Die Erarbeitung im Arbeitsbuch folgt dem Prinzip des Sammelns, Ordners und Systematisierens und nach einer Übungsphase, die die Stadien von stark gesteuerter Reproduktion bis zu freier Produktion durchläuft, erzählen die Schüler eine eigene interessante Geschichte aus ihrem Schulleben.

Noch mehr Ideen für einen motivierenden Unterricht mit Jugendlichen finden Sie im Lehrwerk *Deutsch mit Grips*, das sich an fortgeschrittene Lerner richtet.

Enrikö Rabl

# METHODISCHES

## Ein Plädoyer fürs Schreiben

### 1. Die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht

Das Schreiben ist aus dem Fremdsprachenunterricht nicht wegzudenken. Nach Kast (1999) erklärt sich seine Position nicht nur durch seine Bedeutung in der Kommunikation, in der sie sich oft auf Textsorten wie Briefe, Postkarten und Formulare beschränkt. Vielmehr ist die Rolle des Schreibens im Unterricht durch die Schulpraxis begründet: Es ist selbstverständlich, dass Tests, Hausaufgaben und Übungen geschrieben werden. Bei Schreibaufgaben ist es auch möglich, das Arbeitstempo, die Arbeitsformen, den Schwierigkeitsgrad und die Thematik zu differenzieren und somit an die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden anzupassen.

Argumente fürs Schreiben im Fremdsprachenunterricht liefert ebenfalls die Neurophysiologie: die Zentren in der Hirnrinde, die für bestimmte Aktivitäten verantwortlich sind, arbeiten nicht isoliert, sondern sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. Das heißt, dass Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben eng zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. So werden z.B. beim Schreiben und Sprechen Texte produziert, die in Bezug auf die sprachlichen Mittel und ihren Gebrauch nicht sehr stark voneinander abweichen. Der Zusammenhang zwischen diesen Aktivitäten äußert sich auch darin, dass die Schreibenden das, was sie schreiben, innerlich sprechen (Kast 1999).

Durch Schreiben wird das Behalten gestützt. Dies ist deshalb möglich, weil die Schreibenden mehrere Sinneskanäle aktivieren, und zwar optische, akustische, sprechmotorische sowie motorische (Kast 1999, Müller 1989, Krück 1982).

Krumm (1989) und Kast (1999) weisen darauf hin, dass während des Schreibens Denkprozesse geordnet und gefördert werden. Wenn Gedanken aufgeschrieben werden, werden sie einerseits zu einem Gegenstand, der noch aus der Distanz betrachtet und eventuell korrigiert werden kann, andererseits aber werden durch das Aufschreiben Gedankenabläufe verlangsamt, was wiederum dem Nachdenken und der Vervollkommnung von Ideen und Formulierungen förderlich ist.

### 2. Perspektivenwechsel in der Schreibdidaktik: prozessorientierte Ansätze<sup>1</sup>

Bis Mitte der 80er / Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde dem Schreiben deswegen wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weil sich der kommunikative Unterricht auf die Befähigung zur Alltagskommunikation konzentrierte: "[z]u viel Beschäftigung mit dem zeitaufwendigen Prozess des Schreibens hätte die Konzentration auf rasche Kommunikationsfähigkeit behindert" (Krumm 1989:5).

Mit den prozessorientierten Ansätzen, die in den 90er Jahren entwickelt wurden, kam es zu einem Perspektivenwechsel in der Schreibdidaktik. Dieses Konzept lässt sich in aller Kürze folgendermaßen charakterisieren:

- o das Interesse gilt dem Schreibprozess, das fertige Produkt wie Lebenslauf oder Nacherzählung spielt eine untergeordnete Rolle;
- o in den Mittelpunkt wird der Schreibende selbst gerückt;
- o das Schreiben von eigenen Texten wird bereits von Anfang an, d.h. auch im ersten Lernjahr, gefördert;
- o der Produktion eigener Texte geht der Übungsweg rezeptiv - rezeptiv-produktiv - produktiv nicht voraus;
- o der Schreibprozess, dessen Ziel die Produktion eines guten Textes ist, umfasst mehrere Phasen wie Planung und Formulierung, in denen Korrekturen jederzeit eingeschaltet werden können;
- o im Unterricht werden die Prozesse dieser Phasen thematisiert und mit Hilfe von Übungen transparent gemacht;
- o zum Zweck der Schreibschulung kann der Schreibprozess in kleinere lernbare Teilfertigkeiten gegliedert werden (Wortschatz, Satzbau, Rechtschreibung etc.), die isoliert geübt werden;
- o Korrekturen sind als Teil des Schreibprozesses und als Hilfe bei der Anfertigung von Texten zu verstehen;

<sup>1</sup> Ansätze in der Schreibdidaktik werden eingehend präsentiert u.a. in: Portmann, P. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen.

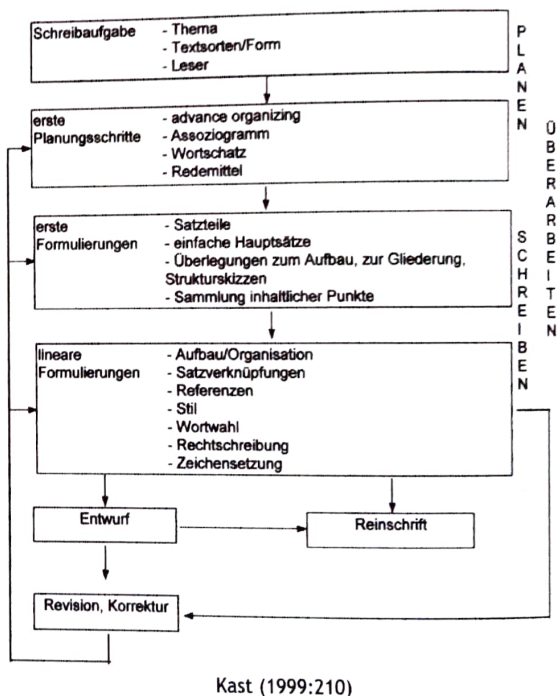
- o Fehler sollen nicht durch die Lehrenden sanktioniert werden, vielmehr soll der Lernende dahin geführt werden, selbst mit seinen Fehlern umzugehen, d.h. sie zu erkennen und zu korrigieren (Portmann 1991, Kast 1999).

Eine der Stärken dieser Ansätze liegt sicherlich darin, dass der gesamte Schreibprozess in überschaubare Phasen gegliedert und dadurch nachvollziehbar, lehrbar und lernbar wurde. Eine große Rolle spielen dabei die Bewusstmachung der Schreibprozesse sowie Übungen, die diese Prozesse optimieren.

Eine Schwäche des Konzepts ist die ungenügende Berücksichtigung der Teilfertigkeiten, was dazu führen könnte, dass sie nicht gut beherrscht werden. Problematisch erscheint auch der Umgang mit Fehlern, denn viele Lernende sind nicht imstande, selbständig ihre Defizite auszugleichen.

### 3. Schreiben lehren und lernen: ein Modell zum Schreiblehrprozess und seine Umsetzung in der Schulpraxis

In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Modelle zum Schreiblehrprozess, z.B. von Hayes/Flower (1980), August (1988) und in Kast (1999) entwickelt, die es ermöglichen, Schreiben in der Fremdsprache zu lehren und zu lernen. So wird Schreiben im Modell von Kast in die Phasen des Planens, Schreibens und Überarbeitens gegliedert und somit überschaubar gemacht.<sup>2</sup>



#### Schreibaufgabe

In realen Situationen gibt es immer einen Schreibenanlass, z.B. schreibe ich einen Brief an meine Freundin in Deutschland, in dem ich meine Pläne für die nächsten Sommerferien schildere. Somit werden der Adressat, das Thema und die Form/ Textsorte (Brief, Erlebniszerzählung, Zusammenfassung) festgelegt. In der Schulpraxis werden Schreibenanlässe von Lehrenden geschaffen und zwar in Form von Schreibaufgaben. In optimal formulierten Schreibaufgaben finden sich die drei Informationen, die für den gesamten Schreibprozess von

<sup>2</sup> Eine ausführliche Darstellung dieses Modells findet sich in: Kast, B. (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin.

grundlegender Bedeutung sind, z.B.: Schreibe einen Brief an deine/n Freund/in und erzähle, wie du das letzte Wochenende verbracht hast.

### Erste Planungsschritte

Ziel dieser Phase ist es, das inhaltliche und sprachliche Wissen der Schreibenden zu aktivieren sowie fehlende Informationen zu suchen. Behilflich sind dabei Assoziogramme, Mind Maps und stichwortartige Notizen. Gearbeitet wird mit Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken wie auch mit Informationsmaterialien aller Art.

### Erste Formulierungen

In dieser Phase werden erste Gedanken in Form von Satzteilen und kurzen Sätzen zu Papier gebracht. Es könnte sein, dass der entstehende Text soweit organisiert ist, dass eine inhaltliche Struktur zu erkennen ist. In einem anderen Fall ist es notwendig darüber nachzudenken, wie der Text zu gliedern und zu strukturieren ist. Als Hilfe können dabei Strukturskizzen und Flussdiagramme eingesetzt werden.

### Lineare Formulierungen

In dieser Phase wird der Text formuliert: Satzteile und kurze Sätze werden zu einem zusammenhängenden Text verknüpft, der eine erkennbare inhaltliche Struktur hat.

### Entwurf, Korrektur und Reinschrift

Charakteristisch für die beiden ersten Phasen ist, dass der Text durchgelesen und umformuliert wird, und zwar so lange, bis eine zufrieden stellende Fassung vorliegt. Es ist zu betonen, dass Korrekturen in jeder Phase vorgenommen werden können. Jederzeit können die Schreibenden auch auf die Phasen zurückkommen, die sie bereits hinter sich gebracht haben. Sie durchlaufen nämlich den gesamten Prozess nicht kontinuierlich, Phase für Phase, sondern machen Rück-Schritte (Kast 1999).

Wie das Modell von Kast in die Praxis umgesetzt werden kann, zeigt der folgende Unterrichtsvorschlag.

Zielgruppe sind Lernende ab dem 2. Lernjahr, wobei ihr Alter unterschiedlich sein kann, denn das Thema "Radausflug am Wochenende? Ja, aber ..." kann sich für viele Altersgruppen als interessant erweisen.

Die Unterrichtseinheit ist für zwei bis drei Stunden geplant. Ihr Ziel ist es, dass die Lernenden einen kurzen argumentativen Text schreiben, in dem sie Vor- und Nachteile eines Radausflugs am Wochenende nennen.

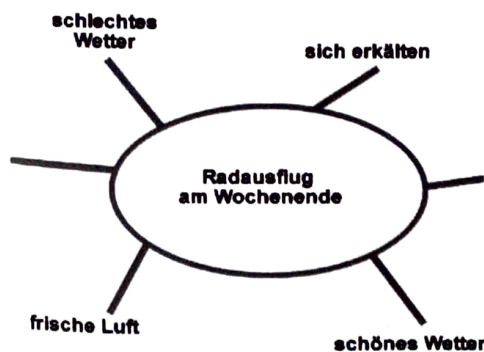
### 1. Schritt

Im Plenum wird die Schreibaufgabe präsentiert: *Schreibe einen Text zum Thema "Radausflug am Wochenende? Ja, aber..." als Pro und Contra-Argumentation. Dieser Text ist für eine (Schüler-)Zeitung, die typische Freizeitbeschäftigungen beschreibt.*

Es wird bewusst gemacht, dass in der Aufgabenstellung nicht nur das Thema, sondern auch der Adressat und die Form/Textsorte genannt werden. Sie entscheiden über den ganzen Text. Eine große Hilfe beim Verfassen des Textes ist der Adressat, wenn man sich ihn konkret vorstellt und für ihn schreibt.

### 2. Schritt

Im Plenum wird ein Assoziogramm zu "Radausflug am Wochenende" erstellt. Es ist erlaubt, Assoziationen auch in der Muttersprache zu nennen. Sie werden vom Lehrenden auf Deutsch ins Assoziogramm eingetragen.



### 3. Schritt

In Kleingruppen werden die Assoziationen in zwei Kategorien - pro und kontra - geordnet und um weitere inhaltliche Punkte ergänzt. Als

Hilfsmittel können Wörterbücher, Lexika und andere Informationsmaterialien benutzt werden.

Radausflug am Wochenende	
Pro	Kontra
schönes Wetter	schlechtes Wetter
angenehm	unangenehm
Bewegung an der frischen Luft	sich erkälten
gesund	
Natur	

### 4. Schritt

Die Kleingruppen formulieren die inhaltlichen Punkte in einfache Sätze um.

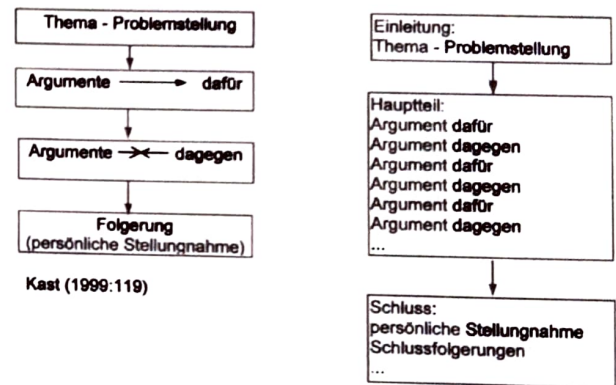
*Bei schönem Wetter ist ein Radausflug angenehm.*

*Bewegung an der frischen Luft ist gesund.*

*Man hat Kontakt mit der Natur.*

### 5. Schritt

Es werden typische Strukturen argumentativer Texte präsentiert, z.B. in Form von Strukturskizzen.



Die Kleingruppen wählen eine der Gliederungsmöglichkeiten aus und bringen dementsprechend die Sätze in eine logische Reihenfolge.

*Bei schönem Wetter ist ein Radausflug angenehm. Bewegung an der frischen Luft ist gesund.*

*Bei schlechtem Wetter kann man sich erkälten.*

### 6. Schritt

Die einfachen Sätze werden von den Kleingruppen in zusammengesetzte Sätze umgeformt.

*Bei schönem Wetter ist es angenehm, einen Radausflug zu machen. Es ist auch gesund, sich an der frischen Luft zu bewegen, aber bei schlechtem Wetter ist es unangenehm und ungesund. Man kann sich erkälten und dann muss man im Bett liegen.*

### 7. Schritt

In Kleingruppenarbeit werden die Texte korrigiert und eventuell überarbeitet.

### 8. Schritt

Die Texte werden ins Reine geschrieben.

### 9. Schritt

Die Texte werden präsentiert. So können sie kopiert und an alle verteilt werden. Nach der Lektüre wird gemeinsam der interessanteste Text ausgewählt und z.B. in einer Wandzeitung "veröffentlicht".

Schreiben ist eine hochkomplexe Aktivität und Schreiben Lernen ist ein langwieriger Prozess. Es sind mehrere Anläufe notwendig, die Zeit und Ausdauer erfordern. Von grundlegender Bedeutung ist aber auch das Konzept für die Gestaltung des Schreiblehrprozesses. Mit dem Modell von Kast ist eben ein Konzept entstanden, das eine gute Basis dafür schafft, dass die Lernenden produktives Schreiben beherrschen. Denn es lohnt sich, schreiben zu lernen, lernt man dabei doch viel mehr als nur zu schreiben.

Lucyna Krzysiak  
(Lublin)

## Literatur:

- Kast, B. (1989): Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1: S.9-16.
- Kast, B. (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin.
- Krischer, B. (2002): Schreiben - aber wie? Ein Planungsmodell. In: Info DaF 5: S.383-408
- Krumm, H.-J. (1989): Thema: "Schreiben". In: Fremdsprache Deutsch 1: S.5-8.
- Krück, B. (1982): Entwicklung des Schreibens als Bestandteil des kommunikativen Könnens im Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 8/9: S.390-396.
- Müller, D. (1989): Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 2: S.33-37.
- Portmann, P. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen.

# Auf dem Weg zur kommunikativen Kompetenz - Progression im Fremdsprachenunterricht

Jeder Lehrer, der seinen Unterricht täglich vorbereitet und durchführt, hat mit dem Begriff Progression im Fremdsprachenunterricht zu tun. Heutzutage bestreitet kaum jemand, dass die Progression wenigstens im Anfängerunterricht unverzichtbar ist. Trotz der Selbstverständlichkeit dieser Tatsache ist ein genauer Blick auf das Wesen der Sache vielleicht nicht unangebracht. So heißt es in einer modernen Publikation zum Fremdsprachenunterricht:

*„Mit Progression wird in der Didaktik und Methodik des gesteuerten Fremdspracherwerbs (des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts) die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes im Lern-, Lehr- und Übungsmaterial oft nach Menge und in einer Abfolge gemeint, die sich an den Lernzielen, den Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, dem Lernort u.a. ausrichten sollte. Die Anordnung des Stoffes bezieht sich meist auf Systemeigenschaften der Morphologie, Syntax und der Phonologie. Ziel der Progression ist die Entwicklung eines Automatismus in Aufnahme, Verstehen und Gebrauch des Lernstoffes.“*  
(Jung, 2001, 173)

Das obige Zitat definiert nur die Lernprogression im Fremdsprachenunterricht. Eine direkte Übertragung auf den natürlichen Zweitspracherwerb würde eher problematisch sein. Es werden zwar empirische Untersuchungen dokumentiert, die Parallelen zwischen dem natürlichen und dem gesteuerten Zweitsprachenlernen aufdecken („natürliche“ Erwerbs- bzw. Lernsequenzen), sie weisen aber auch auf die Existenz von Unterschieden hin (sehr viel mehr Lernzeit beim natürlichen Zweitspracherwerb, gleichzeitige Anwendung des Gelernten in verschiedenen Situationen, unstrukturierter Input usw.). Auch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird der Progressionsbegriff intensiv diskutiert. Vor allem werden zwei Progressionstypen wissenschaftlich erörtert, die man auch als Gegensätze auffasst: die systemlinguistische (grammatische/strukturelle) versus die pragmalinguistische (pragmatische/kommunikative) Progression. In früher entwickelten Unterrichtsmethoden war die pragmatische Progression der grammatischen untergeordnet. Für diese traditionelle Progression ist die steigende Komplexität sprachlicher Formen maßgebend: Präsenz wird im Deutschunterricht vor Perfekt und das wiederum vor Futur II behandelt. Diese lineare strukturelle Progression wurde vor allem wegen ihrer starken Lernersteuerung und inhaltlichen Leere kritisiert. Die Texte, die auf einer grammatischen Progression basieren, enthielten zwar formal korrekte Sätze, die aber kommunikativ nicht adäquat seien.

Im kommunikativen Ansatz verliert diese Progressionsart ihre führende Rolle. Wiggli (zit. nach Rösler, 1983, 136) argumentiert: *„FU hat von Anfang an kommunikativ zu sein, zu lernen ist aus der Lehrer-Schüler-Interaktion und eine Progression der Schwere der Kommunikationssituationen ist wichtiger als die Progression der Sprachschwierigkeit“*. Die Anhänger der kommunikativen/situationalen Progression verzichten auf eine lineare grammatische Progression zugunsten einer Auswahl von Sprechintentionen und ihren Realisierungen. Eine konzentrische Progression bedeutet dabei eine *zyklische Wiederaufnahme der entsprechenden Probleme und Phänomene* (Jung, 2001, 174). Während die Festlegung der grammatischen Progression aber von der Analyse des Sprachsystems ausgeht, bleibt die Reihenfolge der Behandlung einzelner Sprechakte immer willkürlich. Kommunikative Absichten sind oft nicht klar genug

voneinander abgrenzbar, es ist auch bis jetzt keine Hierarchie von zu lernenden Sprachakten erstellt worden. Die Verbannung der grammatischen Progression aus dem Fremdsprachenunterricht würde auch verursachen, dass das Lernen unökonomisch würde.

In der Unterrichtspraxis werden beide Progressionstypen in Einklang gebracht, indem die Behandlung einzelner grammatischer Phänomene im Zusammenhang bestimmter Kommunikationssituationen erfolgt (z.B. Einkäufe + Mengenangaben), obwohl identische Redeabsichten selbstverständlich mit verschiedenen Strukturen realisiert werden können. *„Als mittelfristige Lösung wird also vorgeschlagen, pragmalinguistische Zusammenhänge in verstärktem Maße in die bisher verwendeten systemlinguistischen Progressionen einzubauen“* (Jung, 1979, 88). Und Schüle: *„Prinzipiell betrachtet die kritische Fremdsprachendidaktik die Progression nicht als ein Vorgehen von der Form zum Inhalt, es geht ihr vielmehr darum, von formal und inhaltlich weniger komplexen Gegenständen zu formal und inhaltlich grundlegenden Gegenständen und Sachverhalten vorzustoßen“* (Schüle, 1983, 66). So wird die Progression auch von Sprachdidaktikern gesehen: weil der sprachliche Input im Fremdsprachenunterricht im Vergleich mit dem natürlichen Spracherwerb in einer viel mehr reduzierten und strukturierten Form angeboten wird, geschieht die Anordnung und Verteilung von Lernstoff nach bestimmten Prinzipien: dem Schwierigkeitsgrad des sprachlichen Input (vom Leichten zum Schwereren), der Frequenz (Häufigkeit des Vorkommens) und der kommunikativen Qualität (Nützlichkeit für die Sprachverwendungssituationen). Dabei ist zu berücksichtigen, nicht nur „was“ man anbietet, sondern auch „wie schnell“ und „wie viel auf einmal“ (Steilheitsgrad). Die Progression im Unterricht bezieht sich nicht nur auf die Grammatik, Wortschatzvermittlung oder Konversation - Jung unterscheidet weitere Arten der Progression, die oft gleichzeitig auftreten: lernpsychologische Progression (bestimmte Vernetzung der Lernelemente im Gehirn des Lernenden), textsortenbezogene, aufgabentypologische oder landeskundliche Progression.

Obwohl nun heutzutage die Notwendigkeit fremdsprachendidaktischer Steuerung und Planung und damit verbunden die Anordnung und sorgfältige Dosierung von Stoffmengen für einen gelungenen und ökonomischen Fremdsprachenunterricht indiskutabel ist, ist man sich auch dessen bewusst, dass sich die Lernprogression auch negativ auswirken kann, wenn sie zu einer „Überplanung“ führt und die Kreativität der Lernenden, ihre Assoziationsfähigkeit nicht fordert. Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis finden wir bei Butzkamm, der eine Englischstunde beschreibt, in der Schüler das Thema „Hobby“ üben sollen; die Lehrerin verlangt, dass sich die Schüler an den bekannten Wortschatz halten:

Schülerin: Was heißt „Galoppreiten“?

Lehrerin: Also hör mal, erstens weiß ich das nicht und zweitens haben wir das noch nicht gehabt (...).

Schüler: Was heißt denn „malen“?

Lehrerin: Jetzt bitte, nehmt nur das, was ihr gehabt habt, nicht (...)

Es ist wichtig, dass ihr euch die Wörter merkt, die wir bisher gehabt haben.

Die Schüler dürfen über ihre Hobbys nur im Rahmen der eingeführten Vokabeln sprechen, was verursacht, dass sie nicht ihre wahren Aktivitäten nennen. Butzkamm plädiert mit diesem Beispiel für einen

persönlichen und motivierenden Fremdsprachenunterricht: „Alltagswelt heißt Durchschnittswelt. Aber was mich angeht, ist nicht mehr Durchschnitt. Niemand kann es dem Lehrbuchautor verargen, dass Galoppreiten nicht vorkommt. Aber dann muss mir der Lehrer helfen. Nur so wird die Fremdsprache zu einem persönlichen Kommunikationsmittel.“ (Butzkamm, 1989, 265).

Obwohl die Lernprogression einen Zuwachs an sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Lernenden bedeutet, müssen die Schüler auch die Zeit und entsprechende Motivation haben, sich mit

dem Gelernten auseinanderzusetzen, ohne große Lernfortschritte zu machen, was bedeutet, dass man im Unterricht auch die sogenannten Plateauphasen braucht, in denen man sich zum Beispiel mit Literatur beschäftigt oder andere Texte mit geringem Schwierigkeitsgrad liest, hört oder selbst produziert, wo eine persönliche, subjektive Stellungnahme geäußert und die Fantasie des Lernenden gefordert werden kann.

Anna Hycnar

#### Literaturverzeichnis:

- Appel, Joachim: Situationsprogression und grammatische Progression. In: Appel / Schumann / Rösler: Progression Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Julius Gross Verlag 1983, S.1-47.
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: A. Francke Verlag 1989.
- Butzkamm, Wolfgang: Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag 1991, S.153-159.
- Edmondson, Willis / House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2000.
- Glaab, Albert-Reiner: Literaturdidaktik und literarische Curricula. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag 1991, S.119-126.
- Jung, Lothar: Pragma- versus systemlinguistische Progression im Fremdsprachenunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn: Schöningh 1979, S. 84-93.
- Jung, Lothar: 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag 2001.
- Knapp-Potthoff, Annelie / Knapp, Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart Berlin Köln Mainz: W. Kohlhammer Verlag 1982.
- Neuner, Gerhard: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 1993.
- Rösler, Dietmar: Endstation: Integrierter FU. In: Appel / Schumann / Rösler: Progression im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Julius Gross Verlag 1983, S.136-139.
- Schüle, Klaus: Politische Landeskunde und kritische Fremdsprachendidaktik. Paderborn: Schöningh, 1983, S. 66-68.
- Zimmermann, Günther: Das sprachliche Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag 1991, S. 106-112.

# LEHRER SCHREIBEN

## Im Kreis der Tradition - Weihnachtsbräuche

Die Jugend in unserer Schule nimmt an verschiedenen Unternehmungen gern teil. Sie braucht nur eine Anregung, ein bisschen Ermunterung von der Seite des Lehrers und dann arbeitet sie schon mit großer Lust bei verschiedenen Schulveranstaltungen. Wie in den vorigen Jahren wollten wir vor Weihnachten unsere Schüler zum Handeln anspornen. Letztes Jahr organisierten wir eine Präsentation der Weihnachtslieder, die in Deutschland, England und Polen am bekanntesten sind. Die Schüler, die gut singen können, bildeten einen Chor, der in den verschiedenen Sprachen die schönsten Weihnachtslieder vorführte. Der Auftritt war mit einem Wettbewerb verbunden, für Solo- oder für Gruppenvortrag der Lieder.

In diesem Jahr beschlossen wir, eine Vorstellung zum Thema „Weihnachtsbräuche und Weihnachtslieder“ zu organisieren. Wir beabsichtigten eine gemeinsame Veranstaltung mit anderen Fremdsprachenlehrern vorzubereiten. Wir entschlossen uns, die Weihnachtsbräuche und populäre Lieder in Deutschland, England, den USA und Polen darzustellen. Zuerst haben wir das Programm der Vorstellung geschrieben. Unsere Idee war so:

Am Heiligabend bereitet sich eine polnische Familie auf das Weihnachtsabendessen vor. Die Kinder schmücken den Christbaum und unterhalten sich mit dem Vater über Weihnachtsbräuche. Dann kommen die Gäste: Natascha - eine Russin, Kate - eine Engländerin, Bill - ein Amerikaner und Martin - ein Deutscher.



Am Weihnachtstisch erzählt der Vater seinen Kindern von der polnischen Weihnachtstradition

Alle teilen die Oblaten und setzen sich an den festlich gedeckten Tisch. Die Gäste berichten über die jeweiligen Weihnachtsbräuche in ihren Ländern. Jeder von ihnen spricht auf polnisch, aber mit ausländischem Akzent, und benutzt viele deutsche, englische oder russische Wörter, die mit Weihnachten verbunden sind. Sie erzählen über die Tradition in ihren Ländern, z.B. was man zum Heiligabend isst, wie man die nächsten Tage feiert und welche Weihnachtslieder sie

am liebsten hören und singen. Der im Hintergrund stehende Chor singt die schönsten und in den vier Ländern beliebtesten Weihnachtslieder.



Beim Singen der Weihnachtslieder begleiten unsere Jungen Musiker den Chor

So war unser Konzept für die Vorstellung. Der nächste Schritt war es, eine Auswahl arbeitswilliger und künstlerisch begabter junger Leute zu treffen: Schauspieler für die Vorstellung und gut singende Jugendliche für den Chor. Jeder „Schauspieler“ erhielt einen Text und lernte ihn auswendig. Es war für sie nicht leicht, ein bisschen polnisch und ein bisschen deutsch, englisch oder russisch zu sprechen, je nach der Rolle. Die bei der Darstellung mitarbeitenden Deutsch-, Englisch- und Russischlehrer mussten jede Person auf ihre Rolle gut vorbereiten. Zum Chor meldeten sich über 30 Schüler, sowohl Mädchen als auch Jungen. Sie bekamen von uns Weihnachtsliedertexte und übten zuerst die Aussprache, dann den Gesang mit Begleitung durch Geige und Klavier.

Nach zahlreichen Proben, die über drei Wochen dauerten, waren wir mit dem Ergebnis zufrieden und zum Auftritt bereit. In die Vorbereitungen für die Vorstellung schalteten sich auch andere Jugendliche ein. Unsere jungen Informatiker bereiteten schöne Einladungen für die Schulleitung, für Lehrer und Schüler vor. Die Jugendlichen kümmerten sich um die besonders festliche Einrichtung des Raumes, in dem wir unsere Vorstellung zeigen wollten. Der Christbaum, viele Kerzen und Leckerbissen auf dem Tisch, und die festlich gekleideten Schauspieler bildeten eine wunderbare Weihnachtsstimmung. Das Publikum wurde von einem Erzähler in die festliche Atmosphäre eingeführt. Zum Schluss wünschte er allen „Alles Gute zu Weihnachten und zum Neuen Jahr“. Großen Beifall rief der lustige, Skateboard fahrende Nikolaus hervor, der kleine Geschenke für die Schauspieler und Bonbons für die Gäste brachte. Unser Programm machte viel Freude - sowohl den Schülern als auch den Lehrern, und ermöglichte allen Jugendlichen, die daran teilnahmen, eine Darstellung ihrer Fähigkeiten in der Schule. Die Teilnahme an solchen Veranstaltungen entwickelt die Kreativität der Jugendlichen, lässt sie ihre Freizeit interessant verbringen und neue Leute kennen lernen, und führt natürlich auch zu einer Annäherung von Schülern und Lehrern.



Deutschlehrerinnen im Kreise junger Schauspieler und Chormitglieder gleich nach der Vorstellung

Agnieszka Ropa  
Anna Potednik

## „Stille Nacht“ und ihre Helden

### Ziele des Unterrichts:

- Der Schüler versteht das Weihnachtslied „Stille Nacht“
- Er kann Fragen zu den richtigen Antworten zuordnen
- Er kann Fragen bilden und sie beantworten, d.h. einen Dialog führen,
- Er kann sich in jemandes Rolle versetzen und sich als diese Person vorstellen,
- Er kann Personen und Situationen beschreiben,

### Stundenverlauf:

Nr.	Phase des Unterrichts	Arbeitsform	Dauer
1	<u>Stundenbeginn</u> - Begrüßung, Kontrolle der Anwesenheitsliste, - Sprachliche Aufmunterung - Hausaufgabenkontrolle,	Plenum	5 Min.
2	<u>Einführung des Themas: „Stille Nacht und ihre Helden“</u> Brainstorm zum Thema „Stille Nacht“. Es wird ein Assoziogramm gebildet: STILLE NACHT: - dunkel - der Mond - die Sterne - schlafen - das Weihnachtslied - .....	Plenum	3 Min.



3	<p><b>Arbeitsphase</b></p> <p>A/ die Schüler hören das Weihnachtslied</p> <p>B/ der Lehrer führt mit ihnen ein kurzes Gespräch zum Thema des Weihnachtsliedes; es werden einige Fragen gestellt z.B.: Kennt ihr dieses Weihnachtslied? Gibt es dieses Weihnachtslied auch in anderen Sprachen? In wie vielen etwa? In welchen Sprachen habt ihr das Weihnachtslied schon gehört / kennen gelernt? Sind die Texte in allen Sprachen gleich?</p> <p>C/ die Schüler hören das Lied noch einmal, jetzt sollen sie die Personen, die da vorkommen, notieren.</p> <p>D/ die Schüler bekommen den Text des Weihnachtsliedes, sie kontrollieren, ob sie alle Personen notiert haben; dabei werden eventuelle neue Wörter erklärt.</p> <p>E/ der Lehrer verteilt Arbeitsblätter, wo die Schüler die Beschreibung oder die Tätigkeiten den einzelnen Personen zuordnen sollen. Der Lehrer fragt, welche Helden im Weihnachtslied nicht aufgetaucht sind. (<u>Anhang Nr. 1</u>)</p> <p>Die Schüler bestimmen die richtige Reihenfolge der für bestimmte Personen passenden Informationen und erzählen mit ihrer Hilfe über diese Personen</p> <p>F/ die Schüler werden in 3 folgende Gruppen geteilt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Leistungsstarken,</li> <li>2. die Mittleren,</li> <li>3. die Leistungsschwachen</li> </ol> <p>In diesen Gruppen bereiten sie Interviews mit einzelnen Personen, die im Weihnachtslied auftauchen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben entspricht den sprachlichen Möglichkeiten der einzelnen Gruppen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. keine Hilfsmaterialien</li> <li>2. <u>Anhänge 2b, 2d, 2f</u></li> <li>3. <u>Anhänge 2a, 2c, 2e</u></li> </ol> <p>Die Gruppen präsentieren die Resultate ihrer Arbeit.</p> <p>G/ nach einer kurzen Pause erfolgt eine neue Gruppeneinteilung. Jetzt wählt der Lehrer Gruppenchefs, die ihre Mitschüler zur gemeinsamen Arbeit einladen.</p> <p>Jede Gruppe zieht ein Los mit einer Situation, die damals in Betlehem passiert ist:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zimmersuche</li> <li>2. Das heilige Paar muss mit dem Baby im Stall bleiben</li> <li>3. Drei Könige kommen und begrüßen das Christkind</li> </ol> <p>Die Gruppen sollen kurze Szenen zu diesen Situationen vorbereiten. Dabei dürfen sie Wörterbücher, Arbeitsblätter und ihre Notizen benutzen.</p> <p>H/ Die Schüler präsentieren ihre Szenen in 2 Formen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Pantomime - die anderen Gruppen sollen die Situation erraten</li> <li>- Präsentation der Szenen mit Dialogen</li> </ul> <p>Der Lehrer lobt die Schüler für ihre gut geleistete Arbeit und macht sie auf ihre eventuellen Fehler aufmerksam</p> <p>I/ Die Schüler hören das Weihnachtslied noch einmal, diesmal schauen sie in die Texte versuchen mitzusingen.</p> <p>J/ Anhand des Weihnachtsliedes und des eigenen Wissens schreiben die Schüler einen kurzen Plan der Ereignisse von Betlehem.</p>	<p>Plenum</p> <p>5 Min</p> <p>Einzelarbeit</p> <p>2 Min.</p> <p>Einzelarbeit / Plenum</p> <p>6 Min.</p> <p>Arbeit in Paaren</p> <p>7 Min</p> <p>Gruppenarbeit</p> <p>17 Min.</p> <p>Gruppenarbeit</p> <p>25 Min.</p> <p>Plenum</p> <p>10 Min.</p> <p>Plenum</p> <p>3 Min.</p> <p>Plenum</p> <p>5 Min.</p>	<p>5 Min</p> <p>2 Min.</p> <p>6 Min.</p> <p>7 Min</p> <p>17 Min.</p> <p>25 Min.</p> <p>10 Min.</p> <p>3 Min.</p> <p>5 Min.</p>
4	<p><b>Endphase</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hausaufgabe: Schreib eine moderne Geschichte von Betlehem! Du kannst dabei solche Wörter wie z.B.: Hotel, obdachlos, Pampers, Mafioso,... verwenden.</li> <li>2. Der Lehrer und die Schüler wünschen einander frohe Weihnachten und verabschieden sich voneinander.</li> </ol>	<p>Plenum</p>	<p>2 Min.</p>

**Anhang Nr. 1**

Wen betrifft das? Kreuze an!

Nr.	Information	Personen				
		Jesus	Maria	Joseph	Heilige 3 Könige	Die Hirten
1	Zur Welt kommen					
2	Ein Zimmer suchen					
3	Geschenke mitbringen					
4	Klein sein, lächeln					
5	Einen Stern sehen					
6	Im Stall bleiben müssen					
7	Die Nachricht vom Engel hören					
8	Die ganze Welt lieben					
9	Wachen					
10	Kein Zimmer gefunden haben					
11	Sehr weit laufen müssen					
12	Singen					
13	Herodes informieren					
14	Ein Baby bekommen					
15	In der Krippe liegen					
16	Das Christkind begrüßen					

### Anhang Nr. 2a

#### Interview mit Maria

Ordnet die Antworten zu den Fragen!

(die Tabelle soll kopiert und in einzelne Teile geschnitten werden)

Wie heißt du?	Ich heiße Maria.
Wie alt bist du?	Ich bin noch sehr jung.
Woher kommst du?	Ich komme aus Nazareth.
Warum bist du jetzt hier?	Weil jetzt alle Leute aus dem ganzen Land gezählt werden.
Bist du hier allein?	Nein, mit meiner Familie.
Bist du schon verheiratet?	Ja.
Wie heißt dein Mann?	Er heißt Joseph.
Habt ihr Kinder?	Ja, wir haben ein kleines Baby.
Wie alt ist es?	Es ist heute zur Welt gekommen.
Ist es dem Baby nicht zu kalt hier?	Doch, aber ich kann nichts machen.
Warum wohnt ihr nicht in einem Hotel oder in einem Gasthof?	Wir haben kein Zimmer bekommen. Alle waren entweder schon reserviert oder sehr teuer.
Bist du glücklich?	Ja, ich habe einen guten Mann und ein schönes gesundes Baby.

### Anhang Nr. 2b

#### Interview mit Maria

Beantwortet die Fragen, die Maria gestellt wurden!

Wie heißt du?	
Wie alt bist du?	
Woher kommst du?	
Warum bist du jetzt hier?	
Bist du hier allein?	
Bist du schon verheiratet?	
Wie heißt dein Mann?	
Habt ihr Kinder?	
Wie alt ist es?	
Ist es dem Baby nicht zu kalt hier?	
Warum wohnt ihr nicht in einem Hotel?	
Bist du glücklich?	

### Anhang Nr. 2c

#### Interview mit Joseph

Ordnet die Antworten zu den Fragen!

(die Tabelle soll kopiert und in einzelne Teile geschnitten werden)

Wie heißen Sie?	Mein Name ist Joseph.
Wie alt sind Sie?	Ich bin schon ziemlich alt.
Sind Sie verheiratet?	Ja, und ich bin sehr glücklich.
Wie heißt und wie ist Ihre Frau?	Sie heißt Maria und ist eine sehr schöne junge Frau.
Haben Sie auch Kinder?	Ja, ich habe einen Sohn.
Wie alt ist er?	Er ist heute zur Welt gekommen.
Wohnen Sie immer hier in Bethlehem?	Nein, wir sind aus Nazareth.
Warum wollen Sie hier nicht in einem Gasthof schlafen?	Wir waren gestern in allen Gasthöfen und alle Zimmer waren besetzt.
Haben Sie keine Angst, dass das Baby sich hier erkältet?	Doch, aber ich glaube an Gott. Er sorgt für seinen Sohn.

### Anhang Nr. 2d

#### Interview mit Joseph

Hier habt ihr Josephs Antworten. Eure Aufgabe ist, ihm Fragen zu stellen

(Vergesst nicht, dass er nicht mehr so jung ist!)

	Mein Name ist Joseph.
	Ich bin schon ziemlich alt.
	Ja, und ich bin sehr glücklich.
	Sie heißt Maria und ist eine sehr schöne junge Frau.
	Ja, ich habe einen Sohn.
	Er ist heute zur Welt gekommen.
	Nein, wir wohnen in Nazareth.
	Wir waren gestern in allen Gasthöfen und alle Zimmer waren besetzt.
	Doch, aber ich glaube an Gott. Er sorgt für seinen Sohn..

### Anhang Nr. 2e

#### Interview mit den Heiligen Drei Königen

Ordnet die Antworten zu den Fragen!

(die Tabelle soll kopiert und in einzelne Teile geschnitten werden)

Wer seid ihr?	Wir sind Kaspar, Melchior und Balthasar.
Was macht ihr beruflich?	Wir sind Könige.
Wo liegen eure Länder?	Weit im Osten.
Seid ihr zu Fuß gekommen?	Ja, der Weg war sehr lang.
Woher habt ihr gewusst, dass Jesus geboren ist?	Wir haben einen Stern am Himmel gesehen.
Wen habt ihr unterwegs besucht?	Wir waren beim König Herodes.
Was will er von euch?	Er will, dass wir ihm sagen, wo der neue König der ganzen Welt ist.
Macht ihr das?	Nein!
Warum?	Ein Engel hat uns gesagt, dass der König Schlechtes plant.
Habt ihr dem Christkind etwas geschenkt?	Ja, wir haben ihm Gold und Kräuter gegeben.

### Anhang Nr. 2f

#### Interview mit den Heiligen Drei Königen

Bildet Fragen oder beantwortet sie!

	Wir sind Kaspar, Melchior und Balthasar.
Was macht ihr beruflich?	
	Weit im Osten.
Seid ihr zu Fuß gekommen?	
	Wir haben einen Stern am Himmel gesehen.
Wen habt ihr unterwegs besucht?	
	Er will, dass wir ihm sagen, wo der neue König der ganzen Welt ist.
Macht ihr das?	
	Ein Engel hat uns gesagt, dass der König Schlechtes plant.
Habt ihr dem Christkind etwas geschenkt?	

Bożena Grzeszczyk

# „Leise rieselt der Schnee“

Zeit	Bestandteile der Stunde	Unterrichtsablauf	Medieneinsatz	Bemerkungen
1-2	Ordnungstätigkeiten	Der Lehrer begrüßt die Schüler und prüft die Anwesenheitsliste.		
5	Einführung ins Thema	<p>Lehrer: <i>Ich habe für euch ein Bild.</i>            Der Lehrer zeigt das Bild mit Hilfe von Folie und Overheadprojektor und stellt zum Bild Fragen.            L: <i>Wie heißt diese Jahreszeit?</i> (Antwort: Winter)  <i>Was liegt auf der Erde?</i> (Antwort: Schnee)  <i>Wie heißt der grüne Baum?</i> (Antwort: Tannenbaum)  <i>Was glänzt so blau?</i> (Antwort: See)  <i>Wie heißt der Mann mit Geschenken?</i> (Antwort: Weihnachtsmann)  <i>Was steht in den Häusern?</i> (Antwort: Weihnachtsbaum)  <i>Wann steht der Weihnachtsbaum in den Häusern?</i> (Antwort: zu Weihnachten)  <i>Wer liegt in der Krippe?</i> (Antwort: das Christkind)  <i>Wer singt Halleluja?</i> (Antwort: die Engel)</p> <p>Auf Basis der Folie nennen die Schüler die dargestellten Sachen. Die Schüler geben spontan ihre Antworten. Sie benutzen dabei die Zielsprache und teilweise auch die Muttersprache. Der Lehrer schreibt die Antworten auf. Die Schüler kennen die Wörter vom vorherigen Jahr, wenn nicht, dann kann der Lehrer ihnen ein Arbeitsblatt mit ein paar Begriffen geben, und die Schüler wählen dann die passenden.</p> <p>Die Schüler schreiben zunächst die genannten Wörter und ihre Bedeutung in die Hefte.            Lehrer: <i>Was kann unser Thema sein?</i>            Die Schüler geben spontan ihre Antworten.            Der Lehrer schreibt das Thema an die Tafel:  <b>„Das Christkind kommt“</b>            Die Schüler schreiben das Thema ab.</p>	Anlage 1 Folie  Arbeit im Plenum	<p>Der Lehrer führt die Schüler in die Thematik der Unterrichtsstunde ein. Er entdeckt Stück für Stück die Fragmente des Bildes.            Der Lehrer weckt dadurch das Interesse der Schüler. Das Bild soll die Schüler zum Thema des Unterrichts hinführen.            Die von den Schülern genannten Sachen sind die Schlüsselwörter der Weihnachtsstunde.</p>
5	Vorentlastung des Hörtextes	<p>A. Die Schüler bekommen jetzt die Arbeitsblätter mit der Liste der Adjektive:  <i>unangenehm, still, langweilig, weihnachtlich, traurig, festlich, laut, leise, weich, modern, angenehm, brutal, herzlich, deprimierend, brutal, fröhlich, blöd, schrecklich, ruhig, schlecht</i>            Lehrer: <i>Hört jetzt bitte zu! Kreuzt die zur Stimmung des Liedes passenden Adjektive an!</i>            Nach dem Hören vergleichen die Schüler ihre Wahl im Plenum.</p> <p>Oder B. Lehrer: <i>Welcher Satz passt eurer Meinung nach am besten zum Lied?</i>  <i>„Freue dich, Schnee liegt überall!“</i>  <i>„Freue dich, Christkind kommt bald!“</i>  <i>„Freue dich, das Neujahr kommt bald!“</i>            Die Mehrheit der Schüler stimmt für den zweiten Satz.</p>	Anlage 1 Einzelarbeit	<p>Mit dieser Aufgabe führt der Lehrer zum Thema des Weihnachtsliedes und zur weihnachtlichen Stimmung. Es wird von den Schülern globales Verstehen benötigt. Es werden auch die Adjektive wiederholt.</p>
6	Arbeit am Hörtext	<p>Die Schüler bekommen jetzt die Arbeitsblätter mit der Wörterliste: <i>Wald, Schnee, Weihnachtsmann, Stern, Engel, Weihnachtsbaum, Christkind, Tannenbaum, See, Krippe, Weihnachten, Weihnachtsbaum, Weihnachtsgeschenk, heilige Nacht, Kindlein, Herzen</i>            Die Schüler lesen die Wörter durch.            Lehrer: <i>Hört jetzt das Weihnachtslied und unterstreicht während des Hörens bitte die Wörter, die im Text des Liedes erscheinen!</i>            Das Weihnachtslied wird vorgespielt. Die Schüler unterstreichen die Schlüsselwörter.            Die Schüler bekommen jetzt den ungeordneten Text des Liedes. Die Schüler lesen die ungeordneten Textabschnitte durch.            Lehrer: <i>Hört bitte jetzt das Weihnachtslied und findet die richtige Reihenfolge der Strophen!</i>            Die Schüler hören das Lied noch einmal und ordnen den Text. Nach dem Hören wird das Lied vom Lehrer vorgelesen.            Die Schüler hören zu und vergleichen es mit der eigenen</p>	Anlage 2  Anlage 3	<p>Aufgrund dieser Aufgabe sollen die Schüler die Schlüsselwörter im Lied finden.            Hier geht es um die Einübung des Wortschatzes. Durch das Hören wird auch die Fertigkeit des Hörens entwickelt. Die Aufgabe benötigt ein detailliertes Verständnis des Hörtextes.</p>
8		Die Schüler hören zu und vergleichen es mit der eigenen	Anlage 4	<p>Die Aufgabe hat die Entwicklung des Hörverständnisses zum Ziel. Anhand dieser Aufgabe üben die Schüler spielend das detaillierte Hören.             Es wird weiter Hörverstehen entwickelt. Beim Vorlesen haben die</p>

4		Textproduktion. Mit Hilfe des Originaltextes wird die Korrektheit der Reihenfolge geprüft. Die neuen Wörter werden im Plenum erklärt und an die Tafel geschrieben. Lehrer: <i>Jetzt lesen wir gemeinsam das Weihnachtslied.</i> Die Schüler lesen das Lied vor. Lehrer: <i>Jetzt können wir unser Weihnachtslied singen.</i> Die Schüler singen das Lied vor.		Schüler noch eine Möglichkeit, den Text zu hören. Beim Lesen wird geprüft, ob der Text des Liedes richtig geordnet worden ist. Der neue Wortschatz ist: rieseln, glänzen, überall, starr, leise, strahlen, göttlich, erwachen, lieblich, es schallt, horchen. Durch das Wiederholen im Chor wird die Aussprache geübt, der Wortschatz eingeprägt, und es werden Hemmungen abgebaut.
7		Lehrer: <i>Wir machen jetzt einen kleinen Wettbewerb. Bildet Gruppen mit je 4 Personen. Jede Gruppe soll unser Weihnachtslied vorsingen. Der beste Chor wird benotet.</i> Wer keine Lust zu singen hat, bildet die Jury (6 Personen). Die Schüler bilden Gruppen und singen das Lied vor.		Diese Aufgabe soll die Aktivität der Schüler steigern.
7	<b>Festigung des Wortschatzes</b>	Lehrer: Als Belohnung lösen wir ein Kreuzrätsel. Der Lehrer verteilt die Arbeitsblätter mit dem Kreuzrätsel.	Anlage 5	Das Worträtsel hat die Einübung des Wortschatzes zum Ziel.
2	<b>Formulierung und Erklärung der Hausaufgabe</b>	Lehrer: <i>Wir sind jetzt in weihnachtlicher Stimmung. Beschreibt bitte: Was bedeutet für euch Weihnachten?</i>		Die Hausaufgabe knüpft an das Unterrichtsthema an. Bei den Schülern fördert man die Fähigkeit des kreativen Schreibens.

Anlage 4a



Anlage 3

**Leise rieselt der Schnee**

horch nur, wie lieblich es schallt,  
freue dich, 's Christkind kommt bald!

strahle, du Stern überm Wald,  
freue dich, 's Christkind kommt bald!

Bald ist heilige Nacht,  
Chor der Engel erwacht;

Weihnachtlich glänzet der Wald,  
Freue dich, 's Christkind kommt bald!

's Kindlein göttlich und arm,  
macht die Herzen so warm,

Leise rieselt der Schnee, still und  
starr liegt der See,


Anlage 4b

**Leise rieselt der Schnee**

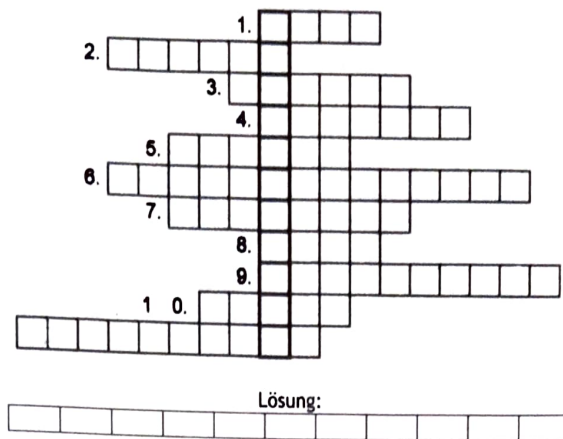
1. Leise rieselt der Schnee,  
still und starr liegt der See,  
Weihnachtlich glänzet der Wald,  
Freue dich, 's Christkind kommt bald!
2. 's Kindlein göttlich und arm,  
macht die Herzen so warm,  
strahle, du Stern überm Wald,  
freue dich, 's Christkind kommt bald!
3. Bald ist heilige Nacht,  
Chor der Engel erwacht;  
horch nur, wie lieblich es schallt,  
freue dich, 's Christkind kommt bald!

Anlage 5

**Waagerecht**

1. Dorthin gehen wir im Herbst Pilze sammeln.
2. In diesem armen Häuschen wurde Jesus geboren.
3. Nicht Sommer, sondern .....
4. Wie heißt die Nacht am 24. Dezember?
5. Es ist weiß, weich und liegt im Winter überall.
6. Er kommt zu uns am 6. Dezember.
7. Das bekommst du zum Geburtstag.
8. Wie heißt das  auf deutsch?
9. Der Baum ist das ganze Jahr grün.
10. Er glänzt hell in der Nacht am Himmel.
11. Jesus wird auch „ ..... „ genannt.

verte >>>



Jolanta Tendera

## Wir bitten um Wiederholung

„Lehrerinnen pauken Landeskunde. Pädagoginnen aus Piotrków bilden sich weiter“

So schrieb über uns Deutschlehrerinnen die „Esslinger Zeitung“, und ihr Fotograf machte dieses Foto von uns vor dem Gebäude der Weiterbildungsakademie des Kultusministeriums in Stuttgart.



Die Ergebnisse der Pisa-Studie wurden auch von den Lehrerinnen aus Esslingens polnischer Partnerstadt Piotrków Trybunalski diskutiert. Sie haben die Weiterbildungsakademie des Kultusministeriums in Stuttgart besucht. Foto: Lahot

20 Lehrerinnen aus Piotrków und anderen Städten der Wojewodschaft Łódź haben zwei Wochen lang ein Seminar an der Volkshochschule in Stuttgart besucht. Erste Kontakte für diese Weiterbildung wurden im April geknüpft, als der ehemalige Piotrkower Stadtpräsident Andrzej Pol anlässlich der Polnischen Woche in Esslingen war. Seit fünf Jahren lädt das Kultusministerium Deutschlehrer aus der Partnerregion des Landes zur Weiterbildung nach Stuttgart ein, damit wir auf vielfältige Art in die Sprache und Landeskunde eintauchen können.

Das Seminar stand unter dem Motto „Aktive Schüler lernen besser“, es fand in der Zeit vom 29. Juni bis 13. Juli statt. Frau Doris Keck - Breuning, Fachbereichsleiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule in Stuttgart und Projektleiterin des Seminars, stand der Gruppe zusammen mit ihren Dozentinnen mit ihrem ganzen Wissen zur Verfügung. Sie hatte die Akademie ins Leben gerufen, nachdem sie selbst vielfältige Erfahrungen als Lektorin im polnischen Łódź gesammelt hatte. Ihr Ziel ist es, das europäische Zusammenwachsen und die guten Kontakte mit Osteuropa zu unterstützen und zu fördern.

Die Weiterbildung umfasste folgende Bereiche: Literatur, Landeskunde, Kreatives Schreiben, Grammatik, Video-Projekte,

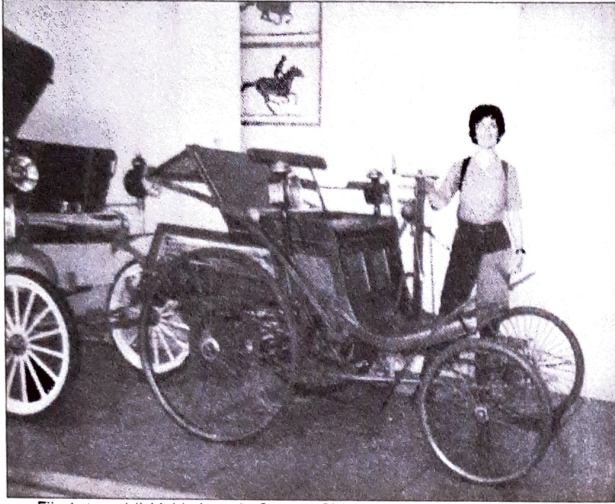
Rhetorik, Unterrichtshospitationen an deutschen Schulen und Exkursionen. Das Seminar wurde interessant, professionell und perfekt vorbereitet. Maria Kaledinov betreute die Gruppe und kümmerte sich liebevoll um uns. Sonja Schanz war für Videos und Grammatik verantwortlich, Heide Rose Haebertens Thema war: „Anglizismen und Sprachklischees und Bildhaftes in der Sprache“; Elisabeth Brock und Christiane von Schilling beschäftigten sich mit Krimis und schließlich Erika Baumann mit Phonetik. Alle standen den Teilnehmerinnen mit ihrem Fachwissen, mit Materialien und Informationen zur Verfügung.



Auf der Terrasse des Staatstheaters kurz vor dem Opernbesuch. Im Vordergrund in der Mitte: Projektleiterin des Seminars Doris Keck-Breuning, rechts - Autorin des Artikels, links ihre Mitbewohnerin - Alina Banaszczyk

Das Seminar fand täglich von 9.00 bis 12.00 Uhr und von 14.00 bis 17.00 Uhr im Gebäude der Volkshochschule statt. Neben neuen Unterrichtsmethoden und Fragen der Grammatik standen während der Fortbildung auch Schulbesuche und Exkursionen auf dem Programm. Das Seminar trug auch einen landeskundlichen Aspekt, nicht nur durch Informationen über Stuttgart und Exkursionen nach Marbach, Tübingen und Straßburg, sondern auch durch zahlreiche Möglichkeiten zum aktiven Mittun: gemeinsame und individuelle Stadterkundungen führten die Teilnehmer in unterschiedlich geprägte Viertel Stuttgarts, und ließen uns so verschiedene Gesichter der grünen Metropole erleben.

Während der Exkursionen hat die Gruppe die deutsche Kultur und Geschichte ergründet. Sehr interessant war eine Lehrfahrt nach Marbach, wo sich das Schiller - Nationalmuseum und Schillers Geburtshaus befinden. In diesem Museum gab es gerade die Ausstellung „Katze & Hund, literarisch“. Außer vielen Originaldokumenten, Handschriften, Notizen und Fotos gab es auch an den Wänden viele kluge Sprüche zu lesen. Nach der Besichtigung des Museums mussten die Seminarteilnehmerinnen am nächsten Tag im Unterricht eine Geschichte schreiben. Es ging um einen im Literatur - Archiv ausgestellten Gegenstand. Als Erzählform konnten wir Autobiografie, Reportage, Brief oder Kurzkrimi wählen.



Für Automobil-Liebhaber ein Genuss: Oldtimer im Mercedes-Benz-Museum

Unvergesslich war auch die Ganztagesexkursion zu den Hohenzollern und nach Tübingen.

Neben den fachlichen Seminarveranstaltungen spielte das kulturelle Rahmenprogramm eine wichtige Rolle. So gab es unter anderem einen Opernbesuch, wo eine wunderschöne Aufführung von Rossinis „Barbier von Sevilla“ zu erleben war. Ein herzlicher Empfang im Rathaus und ein Treffen mit einem Vertreter der Stadtverwaltung gehörten auch zu den kulturellen Höhepunkten des Seminars. Im Rathaus hat die Gruppe einen interessanten Film über Stuttgart gesehen und zum Schluss noch Abschiedssouvenirs bekommen.

Im Programm standen auch Schulbesuche mit Hospitationen. Die Begegnungen mit den deutschen Lehrern und Schülern waren sehr herzlich und spontan. Die Hospitationen an den Schulen erlaubten einen Einblick in Stuttgarts Schulalltag.

Jeder Tag war ganz anders und brachte etwas Neues. Vor allem im Unterricht geschah sehr viel. Einen Schwerpunkt des Seminars bildete die methodisch - didaktische Fortbildung. Veranstaltungen zur Entwicklung der deutschen Gegenwartssprache, zur Phonetik und Sprachgestaltung, Videos im Unterricht, auf den Spuren der deutschen Grammatik, Freiarbeit und Spiele im Unterricht, Krimis u.a. boten viele Gelegenheiten, Wissen und Können zu erweitern. Die Teilnehmer waren sehr fleißig, aktiv und kreativ. Jeden Tag präsentierten sie ihre individuellen oder Gruppenarbeitsergebnisse. Alle schriftlichen Arbeiten, Notizen und Informationen wurden in großen Ordnern gesammelt. Diese großen und schweren Ordner mit ihrem ganzen Gehalt haben sie nach Hause geschleppt. Es gab sehr viel zu erfahren und zu lernen. Die Seminarteilnehmer haben gedichtet, verschiedene

Rollen gespielt, Prosa geschrieben, interviewt, vorgeführt, vorgetragen usw.

Am vorletzten Tag gab es das offizielle Abschlussgespräch mit einem Vertreter des Ministeriums, bei dem es für uns die Gelegenheit gab, für die Fortbildung in Stuttgart zu danken. Für die aktive Teilnahme am Seminar bekamen alle wertvolle Zertifikate.



Vor dem Staatstheater. Großes Haus, stilvolles Ambiente für Oper, Schauspiel und Ballett.

Das ganze Seminar in Stuttgart kann man mit einem Zitat beenden: „Was wir hier lernen, bringt uns viele neue Impulse für den Unterricht, denn: Aktive Lehrer unterrichten besser“. Diese Worte hat eine der Teilnehmerinnen in einem Interview mit der deutschen Presse ausgesprochen.

Das war das Ziel dieses Seminars, und es wurde erreicht. Wir bitten um Wiederholung, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Polen. Es fehlt an solchen Fortbildungsseminaren, die so gut fachlich und praktisch geführt werden. Solche Fachkräfte wie die in Stuttgart sind von uns Deutschlehrern und -lehrerinnen sehr erwünscht. Laden wir sie zu uns ein!

Im Namen der Seminarteilnehmerinnen

*Maria Tobiańska*  
Gimnazjum w Dłutowie

## Anglizismen im Deutschunterricht

Englisch ist sehr wichtig, es ist eine Weltsprache. Es gibt Bereiche, wo englische Ausdrücke einen sehr hohen Anteil haben: in der Werbesprache, im Kommerz, im Sport, in der Musik u.s.w. Aber man sollte nicht übertreiben. Deutsch ist mit vielen englischen Ausdrücken gespickt. Wir haben es oft mit neuartigen Texten zu tun, in Anglo-German, einem Mix aus Selfmade - Englisch und Restdeutsch. Manche finden, Anglodeutsch ist so komisch wie unvermeidbar. Der Generalsekretär der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, Dr. G. Dette, hat einmal gesagt: „Den inflationären Gebrauch bestimmter englischer Wörter wie Event wird niemand direkt beeinflussen oder stoppen können“. Gefällt den Deutschen Englisch so sehr, dass sie im Produzieren von Anglizismen herausragende Leistungen erbringen? Sollen sie nicht der Anglizierungstendenz in den eigenen Worten und Schriften Paroli bieten?

Wie finden unsere Schüler diese Erscheinung? Stören sie die englischen Importwörter oder erleichtern sie es ihnen, Deutsch zu verstehen? Was meinen Sie und Ihre Schüler? Ich möchte Ihnen dazu meinen Unterrichtsentwurf präsentieren.

### Unterrichtsentwurf

Gymnasium, 2 Unterrichtsstunden, 3. Klasse: „deutsche“ Gruppe mit 3 Stunden Deutsch in der Woche und „englische Gruppe“ mit 2 Stunden Deutsch pro Woche.

**Thema:** Anglizismen in der deutschen Sprache. Alltägliche Geschichten ... oder that's life.

**Ziele:** Die Schüler werden mit Anglizismen bekannt gemacht, können Sie im Text finden und sie in deutsche Begriffe umwandeln. Sie wiederholen, festigen und erweitern den englischen und deutschen Wortschatz. Sie üben sich in Gruppenarbeit. Jeder hat eine Chance zur Aktivität.

Phasen und Zeit	Sozialform	Die Schüler	Der Lehrer	Hilfsmittel
Einführung 7 min.	PI	beantworten die Fragen; schreiben das Thema in die Hefte;	stellt die Fragen: Was sind Anglizismen?, Wo findet man sie?; schreibt das Thema an die Tafel und erklärt das Ziel des Unterrichts;	Tafel
Präsentation und Übungsphase 33 min.	PIGA	bearbeiten die Texte (Vertreter jeder Gruppe); suchen Anglizismen im Text, unterstreichen sie; schreiben sie auf großes Bogenpapier auf; passen deutsche Begriffe an; gestalten ein englisch-deutsches Wörterbuch;	teilt die Klasse in 4 Gruppen; legt 4 Arbeitsblätter (Texte) auf die Bank; erklärt die Aufgabe; sorgt für den richtigen Ablauf der Übung; ermutigt die Schüler, die englisch-deutschen Begriffe zusammen zu bringen; beantwortet eventuelle Fragen;	Arbeitsblätter (Kopien für Schüler) Beilage 1, 2, 3, 4 Bogenpapier, Stifte
Festigung 40 min.	PIGA/PI	hängen ihre Bogenpapiere mit fertiger Wortschatzliste im Klassenraum auf; präsentieren ihre Arbeiten; lesen laut englisch-deutsche Paare vor; schauen sich ihre Arbeiten an und ergänzen die fehlenden oder falschen Begriffe; bekommen die Wörterbücher; ergänzen weiter die Wortschatzliste;	organisiert die Präsentation der Arbeitsergebnisse; hört aufmerksam zu; gibt einen Punkt für jedes richtiges Paar; korrigiert die Richtigkeit der Bedeutung; zählt die Punkte zusammen; liest die Punkte vor und belohnt die Aktivität der Schüler; benotet die Schüler; erlaubt die Nutzung der Wörterbücher;	Platz zum Aufhängen Preise Wörterbücher
Abschlussphase 10 min		kleben sie in die Hefte ein und schreiben die polnischen Begriffe hinzu; beantworten die Frage; schreiben die Hausaufgabe auf.	verteilt an die Schüler die fertigen Blätter mit allen Anglizismen und den entsprechenden deutschen Begriffen; weist auf das Thema hin; fragt die Schüler, was sie im Unterricht gelernt haben; stellt die Frage Stören die Anglizismen das Leseverstehen oder erleichtern sie es?; gibt die Hausaufgabe auf.	Fertige englisch-deutsche Vokabeln für Beilagen 1,2,3,4 (Kopien) Hefte

Zur Bearbeitung benutzte ich:

- originale Texte (Beilage 1,2,3,4), die ich während einer Fortbildung in Stuttgart in den vergangenen Sommerferien bekam und
- eine fertige englisch-deutsche Wortschatzliste, die im Unterricht im Seminar in Stuttgart entworfen wurde.

Diese Liste habe ich zusammen mit Deutschlehrerinnen aus Wojewodschaft Łódź unter der Aufsicht der deutschen Dozentinnen gemacht.

Maria Tobińska

### Alltägliche Geschichten – oder: That's life

1.  
Kennens Sie Peter? -- Das ist unser Babysitter. Er ist ein smarterer Junge und ein großer Sportfan. Er geht regelmäßig zum Joggen (natürlich mit einem Walkman ausgerüstet, und das Handy darf dabei auch nicht fehlen), liebt das Surfen und spielt Basketball, wofür er regelmäßig zum Training geht. Seine große Leidenschaft ist aber das Tennisspiel. Da er ziemlich ehrgeizig ist, ärgert ihn jedes verlorene Match maßlos. Jeden Nachmittag geht er auf den Tennisplatz, denn er möchte unbedingt Profi werden. Zur Zeit sucht er einen Sponsor, der für sein Outfit sorgt, und einen Manager, der die richtigen Connections und das Know-how hat, um ihn zum Star zu machen. Für seinen Sport verzichtet Peter auf Fastfood und leckere Chips, gönnt sich keine Snacks oder harten Drinks, und Obst und Gemüse sind seine favourites.

2.  
Vor kurzem gönnte sich meine Nachbarin ein Wellness-Weekend auf einer Beauty-Farm, um so richtig von Job- und Familienstress zu relaxen. Ganz begeistert erzählte sie mir von diesem Event. Das Haus hatte einen tollen Swimmingpool, der Service war hervorragend. Sie konnte ihren Body mit Massage und Anti-Aging-Skin-Lotion verwöhnen lassen. Sie versuchte es auch mit einer neuen Diät und fühlte sich damit richtig trendy. Sie schwärmte von einer kleinen Band, die abends in der Bar Live-Musik bot. Das sei gut für das Feeling gewesen, ebenso wie die Enzym-Power-Drinks, die so toll geschmeckt hätten. Meine Nachbarin war richtig happy. -- Allerdings wurde sie nach ihrer Rückkehr von ihren Kids etwas gefrustet, die ganz erstaunt festgestellt hätten, dass die Mutter aussähe wie vorher auch.

3.  
Erika hat einen guten Job in einer Bank. Mit ihren Kollegen versteht sie sich gut, damit ist auch faires Teamwork sicher gestellt. Darauf wird seitens des Arbeitgebers viel Wert gelegt, ebenso wie auf Correctness in der Kleidung: keine Shorts oder verwaschene T-Shirts - aber overdressed sollte man auch nicht sein. Erikas Chef ist ein Gentleman, dessen dezentes Aftershave ihr gut gefällt und der ihr schon manchen guten Reisetipp gegeben hat. Aber nun ist für Erika der Dream ihres Lebens in Erfüllung gegangen.  
Sie wird keine Sandwiches mehr mit den Kollegen in der Kantine essen, sie wird sich nicht mehr über alternde Kunden, die sich wie Playboys aufführen, ärgern müssen. Sie muss sich nicht mehr mit boomenden Aktien auseinandersetzen. Sie muss nicht mehr rechnen, ob sie sich einen neuen CD-Player leisten kann, ob sie den Hair-stylisten auf den neuen Monat verschiebt, ob sie eben mal nach Paris jetten kann. Nein, the future sieht für Erika ganz pink aus, denn sie hat den Jackpot im Lotto geknackt.

4. Letzte Woche besuchten uns unsere Hamburger Freunde. Natürlich wollten wir möglichst viel mit ihnen unternehmen, ihnen Stuttgarter Way of life zeigen, aber dieses Vorhaben gestaltete sich schwierig. Meine Freundin wollte in die City shoppen gehen und abends in ein Musical. Ihr Lebensgefährte wollte unbedingt ins Mercedes-Museum, da Oldtimer sein Hobby sind und er dort noch ein ganz besonderes Poster kaufen wollte. Sein Wunsch für den Abend war ein Meeting mit alten Studienfreunden bei uns auf der Terrasse. Er dachte dabei an eine Grill-Party. Der ältere Sohn wollte keinesfalls aus dem Haus gehen, er ist ein absoluter Computer-Freak und fühlt sich beim Surfen im Internet am wohlsten. Der jüngere Sohn dagegen wollte mit seinen Inline-Skates den nahen Park unsicher machen und abends im Fernsehen einen Thriller sehen, wo er den Schauspieler, der den Killer in diesem Streifen spielt, so cool findet. Was hätten Sie gemacht? — Ganz easy, nicht wahr?

<b>I</b>			
babysitter	Kinderbetreuerin	teamwork	Gruppenarbeit/Zusammenarbeit
smarter	klug	correctness	tadellos/korrekt
sportfan	Sportliebhaber, Anhänger	shorts	kurze Hosen
joggen	laufen	T-shirts	Hemden
handy	Mobiltelefon	overdressed	übertrieben
surfen	Windsegeln	chef	Leiter
training	Übung	gentleman	ein höflicher Mann
match	Spiel	aftershave	Rasierwasser
profi	der Beste/Spitze	tipp	Hinweis
sponsor	Geldgeber	dream	Traum
outfit	Kleidung	sandwiches	Pausenbrot/belegtes Brot
manager	Leiter/Betreuer/Führer/Vertreter	kantine	Essraum/Mensa
connections	Beziehungen/Verhältnisse	playboys	hübsche Männer
know-how	Benehmen/Umgang	boom	wachsend
star	der Beste/Meister	aktie	Geldpapier
fast-food	schnelles Essen/fertige Gerichte	CD-player	CD-Spieler
snacks	Imbiss/Vorspeise/Zwischenmahlzeiten	hair-stylisten	Friseur
drinks	ein (alkoholisches) Getränk	jetten	fliegen
chips	Kartoffelplätzchen	pink	rosa
favourites	Liebings...	future	Zukunft
		jackpot	Hauptgewinn
		lotto	Gewinnspiel
<b>II</b>		<b>IV</b>	
weekend	Wochenende	way of live	Lebensweise/Lebensart
beauty-farm	Schönheitshaus (zentrum)	city	Innenstadt/Stadtmitte
job	Arbeit	shoppen	einkaufen
stress	Hektik, Belastung	musical	Aufführung/Ausstellung
relaxen	sich erholen	oldtimer	alte Autos
event	Veranstaltung/Ereignis	hobby	Liebblingsinteresse
swimmingpool	Schwimmbecken	poster	Plakat
service	Bedienung/Dienstleistung	meeting	treffen
body	Körper	grill-party	Gartenfest
Anti-Aging-Skin-Lotion	Antifaltenhautcreme	computer	Rechner
trendy	modern	thriller	Horror
band	Musikgruppe	killer	Mörder
bar	Gaststätte	cool	gut
live	original/direkt	easy	einfach
feeling	Fühlen/Wohlfühlen	surfen im Internet	durch das Internet reisen
power	Kraft	inline-Scates	Roller
happy	glücklich	computer	Elektronenrechner/Datenverarbeitungsanlage
kids	Kinder	Internet	weltweites Computernetzwerk
		freak	Person, die sich in übertriebener Weise für etwas begeistert
<b>III</b>			
job	Arbeit		
fares	gut		

## Mit Schülern auf einer Reise in den Chiemgau, 9.-15. Dezember 2002

### Zur Vorgeschichte

Vor ein paar Jahren kam ich in den *Chiemgau*, um an einem Sprachkurs am Goethe Institut Prien teilzunehmen. Der Chiemgau ist eine Region in Süddeutschland, im Land Bayern, am Nordrand der Alpen, die ihren Namen von dem großen See erhalten hat, der in ihrer Mitte liegt; *Prien*, wo sich das *Goethe Institut* befindet, ist eine Kleinstadt am Ufer des Sees. Schon vom ersten Tage meines Aufenthaltes dort war ich von der Landschaft bezaubert: von den Farben im See, wenn sich die Gipfel der blauen Berge darin spiegelten, von den Dörfern in der Umgebung, von den Häusern mit ihren Waldmalereien und den bunten Geranien an ihren Balkonen ... Sofort entstand in mir der Wunsch, einmal mit meinen Schülern hierher zu kommen.

Im letzten Dezember konnte nun dieser Wunsch in Erfüllung gehen, dank der Einladung von der *Waldorfschule* in Prien, dem Engagement vieler deutscher Familien und dem finanziellen Zuschuss vom WEIS in Łódź. Vielleicht auch dank Sankt Nikolaus!

Wir reisten in einem kleinen Bus an, 16 Schüler/innen des Gymnasiums 28 in Łódź, begleitet von meiner jungen Kollegin Frau Iwona Nowacka und mir. Alle waren wir fröhlicher Stimmung, aber doch mit einer Prise Aufregung: wir wussten ja nicht, welche Überraschungen auf uns warten würden.



### Empfangene Gastfreundschaft

Nach der Übernachtung in Tschechien und einer Zwischenstation in Landshut kamen wir am späten Abend in Prien an und wurden auf verschiedene Häuser im Ort verteilt. Dort mussten die Schüler mit ihren Gastgebern zurechtkommen, was ein Wagnis zu sein schien, da die meisten von ihnen in Deutsch Anfänger waren und noch nie in Deutschland gewesen waren. Im Laufe des Aufenthaltes zeigte sich aber, dass dieser „Wurf ins kalte Wasser“ allen gut bekam. Jeder war gefordert, sein Deutsch zu praktizieren. Alle bekamen sofort einen Einblick in die Lebensverhältnisse deutscher Familien. Sie konnten sehen, wie ihre Gastgeber die Zeit des Advents verbringen - ein Kranz mit vier Kerzen auf dem Tisch und selbst gebackene Plätzchen (z.B. Zimtsterne, Vanillekipferl, Spekulatius) waren in jedem Haus zu finden.



Vor dem Goethe Institut Prien

### Einblick in die Schulen

Wir kamen auf Einladung der *Waldorfschule* in Prien. Diese Schule ist ein besonderer Typ im deutschen Schulsystem. Sie geht auf die Lehre von Rudolf Steiner zurück, dem Gründer der Anthroposophie. Ein besonderes Gewicht wird hier neben den in Deutschland üblichen Fächern auf die Fähigkeiten gelegt, welche im gesamten Leben Bedeutung haben können, wie zum Beispiel Ausübungen in der Kunst, im Handwerk, im Garten. Bei der schulischen Entwicklung soll soweit wie möglich auf die persönlichen Charaktereigenschaften des einzelnen Schülers Rücksicht genommen werden. Deshalb ist man hier auch bemüht, die Klassen zahlenmäßig klein zu halten. Ausgebildet werden hier Schüler von sechs Jahren bis zum Abitur. Eine Beteiligung an der Lösung von Problemen der Schule und an der Schulorganisation wird vorausgesetzt. Die Waldorfschulen sind privat und bilden eine wesentliche Alternative zu den übrigen Schulen, nicht nur in Deutschland.



Vor der Waldorfschule in Prien

An dieser Schule konnten unsere Kinder in verschiedenen Unterrichtsstunden verschiedener Fächer teilnehmen; sie wurden sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern in den Unterricht einbezogen. Mit Neugierde beobachten sie die Unterrichtsmethoden und bildeten sich eigene Urteile. Besonders bemerkten sie eine

freizügige Gestaltung des Unterrichts, was sie unterschiedlich beurteilten.

Weitere Kontakte in den Pausen, auf dem Schulhof, fanden ihre Grenze in den sprachlichen Möglichkeiten; hier machten sich einige Barrieren bemerkbar. Die Schüler suchten dann Hilfe in Englisch oder ... in Gesten.

An einem Nachmittag wurden wir vom *Goethe Institut Prien* eingeladen. Hier konnten unsere Schüler in der modernen Mediothek verschiedene Lernmittel für Deutsch ausprobieren und sich mit Studenten aus der ganzen Welt unterhalten. Nach dem Besuch kamen sie zu dem Schluss, dass es sich lohnt, beizeiten mit einem Sprachstudium zu beginnen.



Auf der Fraueninsel

### Ausflüge, Besichtigungen

Die Gegend um den Chiemsee ist sehr reizvoll. Wir konnten uns lange nicht entscheiden, was wir in der kurzen Zeit, die wir dort zur Verfügung hatten, besichtigen sollten. Einmal fuhren wir mit einem Gastgeber in die *Alpen*, an die bayerisch-tirolerische Grenze. Am Grenzstein erzählte uns unser Gastgeber einiges zur Geschichte von Bayern und Tirol. In der Ferne konnten wir die weiß beschnittenen Felswände des „Wilden Kaisers“ bewundern. Ein weiterer Ausflug führte uns per Schiff auf den *Chiemsee*. Wir erreichten zuerst die *Herreninsel*, die größte Insel in diesem See. Dort besuchten wir eines der berühmtesten Schlösser des früheren Bayernkönigs *Ludwig II.* Die Schlossführerin nahm sich viel Zeit, nicht nur um die prächtigen Säle zu zeigen, sondern auch um etwas über die Geschichte und die Geschichten des unglücklichen Königs zu erzählen. Anschließend besuchten wir die benachbarte Insel, die *Fraueninsel*. Dort gibt es ein *Frauenkloster*, wo die Nonnen nach den Regeln von Sankt Benedikt leben, und die wegen ihrer Fresken berühmte *Kirche*. In einer seit vielen Generationen existierenden Keramikwerkstätte konnten die Schüler mit großem Interesse der Keramikerin bei ihrer Arbeit an der Drehscheibe zusehen.



Im Gasthof „Zur Linde“ auf der Fraueninsel

In einer historischen Insel-Gaststätte „*Zur Linde*“ erfuhren die Kinder etwas über die Geschichte des Insel-Dorfes, über die Gemeinschaft einer Künstlerkolonie. Hier wurde die ganze Gruppe vom Wirt zum Mittagessen eingeladen. Den Abend verbrachten wir in einem alten Haus auf der Insel. In einer kleinen Stube, wo ein Kachelofen gemütliche Wärme spendete, bei Tee und Kerzenlichtern, erzählte uns der Hausbesitzer eine Sage darüber, wie die Insel entstanden ist. Lustig wurde es, als die Kinder ein Advents-Lied aus den Bergen lernten und

sogar zu jodeln hatten. Und schließlich sangen die Kinder polnische Weihnachtslieder.



Adventskranz und Kerzen

Einen ganzen langen Tag verbrachten wir in München. Wir besuchten eines der bedeutendsten Museen Deutschlands, das Deutsche Museum, und danach den „Christkindlmarkt“ auf dem Marienplatz. Praktische Landeskunde gab es, als wir die U-Bahn benutzten und jeder seine Fahrkarte selbst am Automaten erwerben musste.



Vor dem Schloss des Königs Ludwig II auf der Herreninsel

Ende

Die wenigen Tage im Chiemgau sind schnell vergangen. Noch ein Foto, das ein Fotoreporter für die „Chiemgauer-Zeitung“ - eine lokale Zeitung - schoss, und wir mussten uns schon auf den Rückweg machen.

Der tränenreiche Abschied war der beste Beweis dafür, dass sich unsere Schüler dort wohl gefühlt hatten. Sie haben viel Neues erfahren: vom Schulsystem, vom Familienleben, von Sitten und Bräuchen in der Adventszeit, von der Geschichte ...

Die Schüler haben etwas von einer der schönsten deutschen Landschaften gesehen. Vielleicht kommen sie irgendwann wieder, um mehr zu sehen? Sie wissen, dass sie fähig sind, sich in neuen Situationen zurecht zu finden und keine Angst vor Kontakten in Deutschland zu haben brauchen. Schließlich haben die Schüler zusammen mit den deutschen Schülern und den Gastgebern ein klein wenig zur Verständigung von Polen und Deutschen beigetragen und vielleicht auch zum Abbau von gegenseitigen Vorurteilen.



Bei einer Gastgeberfamilie

Es gefiel uns sehr, als jemand von den Familienvätern zum Abschied sagte:

„Ihr seid als Gäste gekommen, als Freunde reist Ihr wieder ab“.

Wir würden uns freuen, wenn wir die Schüler/innen und Lehrer/innen der Waldorfschule im nächsten Jahr bei uns empfangen dürften und auch unsere Gastfreundschaft beweisen könnten. Die Zusammenarbeit ist für die Schüler sehr wichtig, besonders, wenn wir an die baldige Erweiterung der EU denken.

Hanna Bugaj

nauczycielka jęz. niemieckiego  
w Gimnazjum nr 28 w Łodzi

## Waldorfschule öffnete Türen

**Prien (db)** - Der Tag der Waldorfpädagogik war auch für die Waldorfschule Chiemgau in Prien Grund genug, ihre Türen zu öffnen, um Eltern und vielen anderen Interessierten Einblicke in den Schulalltag und die vielschichtigen Aktivitäten zu gewähren. Bei Führungen konnten sich die Gäste zum Beispiel ein Bild über Einrichtung und Arbeit in den verschiedenen Werkstätten machen. Die Waldorfschule Chiemgau besuchen derzeit 534 Schüler, die in 25 Klassen von einem 50-köpfigen Kollegium unterrichtet werden. Im Frühjahr soll der Anbau eines Nebengebäudes mit sechs Klassenräumen begonnen werden. Die Baugenehmigung liegt ebenso vor wie die feste Zusage für Fördermittel.



## Wiedersehen im Goethe-Institut

Zurück zu den Wurzeln: Für Hannah Bugaj (rechts) war es bei weitem kein „Pflichtbesuch“, als sie mit ihren Schülern beim Priener Goethe-Institut vorbeischaute. Sie hatte dort vor Jahren selbst ihren ersten Deutschkurs absolviert. 10 Mädchen

und Buben aus Łódź in Polen waren jetzt auf Einladung der Waldorfschule im Chiemgau. Lehrerin Helge Holzer (Zweite von rechts) hatte den Kontakt hergestellt. Ausflüge auf die Inseln und die Berge rundeten das Programm ab. Foto: bef

# VERMISCHTES

## Eine unvergessliche Begegnung mit Deutschland und den Deutschen

### Studenten des NKJO Ciechanów auf Studienreise in Bayern

Was gibt es Schöneres, als wenn man am Ende einer Reise feststellt: Alle meine Träume haben sich erfüllt?

Aber ehrlich, es war genau dieses Gefühl, mit dem wir am 8. Juli 2002 von unserer Studienreise, die das Lehrerehepaar Michael und Hedwig Lamm mit uns unternahm, nach Hause zurückkehrten.

Zwei Wochen lang besuchten wir, 23 Studentinnen und Studenten sowie zwei Lehrerinnen des NKJO Ciechanów, das wunderschöne Frankenland und wurden von Familien in Schweinfurt und Umgebung mit herzlicher Freundlichkeit aufgenommen.



Treffpunkt: Rückert-Denkmal

Sie gaben uns nicht nur ein Dach über dem Kopf und ein Bett zum Schlafen, sondern kümmerten sich um uns, also wären wir ihre eigenen Kinder. So trat bald an die Stelle einer ungewissen Angst, die einige von uns vor dieser Reise zu den Deutschen empfanden, die beruhigende Gewissheit, dass wir auch in Deutschland unter Freunden waren, und zurück in der Heimat sehnte sich mancher nach Deutschland und seiner Gastfamilie.

Zwei Wochen lang fühlten wir uns also in der ehemaligen freien Reichsstadt Schweinfurt, auf halbem Wege zwischen Würzburg und Bamberg am Main gelegen, fast wie zu Hause, und waren überrascht, wie international diese Stadt mit ihren vielen Menschen aus verschiedenen Ländern ist. Auch von ihrer Kultur waren wir beeindruckt. Die Stadt ist die Geburtsstadt des Dichters Friedrich Rückert (1788-1866), der 44 Sprachen kannte und dessen Denkmal auf dem Marktplatz vor dem schönen Renaissance-Rathaus uns oft als Treffpunkt diente.

Bleibende Erinnerungen an das vielseitige kulturelle Angebot dieser liebenswürdigen fränkischen Stadt hinterließen unser Besuch im Theater, wo wir eine schwingvolle Aufführung des Musicals „West Side Story“ erlebten, die Führung durch die Gemäldeausstellung „Carl Spitzweg“ im nagelneuen Georg-Schäfer-Museum und unsere Teilnahme am ausgelassenen Kneipenfestival „Honky Tonk“, bei dem wir mit viel Musik und Tanz eine verrückte Nacht verbrachten, die uns zeigte, wie sich die Deutschen amüsieren.

Sogar ein offizieller Empfang im historischen Trausaal des Rathauses durch den Bürgermeister stand auf unserem Programm und machte uns nachhaltig klar, wie gastfreundlich die Bürger Schweinfurts sind.

Von dort aus unternahmen wir Tagesausflüge zu weiteren Sehenswürdigkeiten des Frankenlandes.

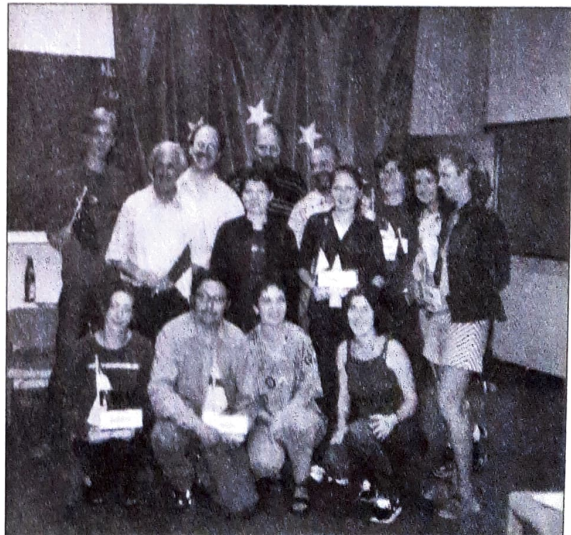
Im Treppenhaus der Würzburger Residenz, einem von Balthasar Neumann erbauten Barockpalast, bewunderten wir das einmalige Deckengemälde von Giovanni Battista Tiepolo, immerhin das größte Deckenfresko Europas, und im Hofkeller der Residenz lernten wir vom Kellermeister, wie man den köstlichen Frankenwein richtig trinkt.

Als junge Polen, denen Krakau natürlich ein Begriff ist, freuten wir uns über die Begegnung mit Werken des Künstlers Veit Stoß im romanischen Bamberger Dom („Salvator-Altar“) und in der gotischen St. Lorenzkirche („Englischer Gruß“) in Nürnberg.

Ein Sonntagsausflug in das nördlich von Schweinfurt gelegene Mittelgebirge der Rhön führte uns an die ehemalige Grenze, die bis 1989 Deutschland und Europa unerbittlich teilte, und konfrontierte uns am „Mahnmal Deutsche Geschichte“ anschaulich mit der jüngeren deutsch-europäischen Vergangenheit.

Zwei Wochen lang bestimmten aber nicht nur kulturelle Erlebnisse unsere Reise! Auch unser Gaumen wurde verwöhnt: Wir hatten oft Gelegenheit, bayerisches Bier und fränkischen Wein zu kosten, und im „Michelskeller“ zu Sulzfeld am Main durfte jeder sogar einen halben Meter (!) Bratwurst mit Kartoffelsalat essen.

Trotz dieses dichten Freizeitprogramms kamen unsere pädagogischen Anliegen keineswegs zu kurz. An den meisten Vormittagen hospitierten wir in verschiedenen Schulen und Schularten (Grund- und Hauptschulen, Gymnasium) im Raum Schweinfurt und erhielten wertvolle



Beim Europa-Seminar am Sambachshof bei Schweinfurt

Einblicke in das Leben an deutschen Schulen. Dabei gewannen wir den Eindruck, dass es dort keinen Stress und keine Angst vor dem Lehrer gibt und die Schüler offen ihre Meinung äußern. Auf unser besonderes Fachinteresse stieß die Hospitation an der Schweinfurter Friedensschule, an der für Schüler, die erst seit kurzem in Deutschland sind und für die Deutsch eine Fremdsprache ist, eigene so genannte Integrationsklassen geführt werden.

So wurden diese Hospitationen für uns wirklich zu einem lehrreichen Erlebnis und stellen für unsere Lehrerausbildung eine echte Bereicherung dar.

Schließlich konnten wir auch noch zusammen mit deutschen Schülern an einem dreitägigen Europa-Seminar teilnehmen, und obwohl viele von uns nicht sonderlich viel für Politik übrig haben, fanden wir das Rollenspiel, in

dem wir als Repräsentanten verschiedener EU-Länder auftraten, gelungen.

Wir bedanken uns beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus

in München für die großzügige finanzielle Unterstützung und beim Deutsch-Polnischen Jugendwerk für den kleinen Reisekostenzuschuss. Wenn wir könnten, würden wir gerne noch einmal zu einer solchen Studienreise aufbrechen, und wir möchten jedem empfehlen, solch eine Reise zu unternehmen. Man lernt viel dazu.

*Die Studentinnen und Studenten  
des 2. Studienjahres (2001/2002)  
des Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych in Ciechanów*

## Aus fernen Nachbarn werden nahe Freunde

### Ein persönlicher Rückblick auf fünf Jahre Arbeit am NKJO Ciechanów

Jedem Menschen, der seine Muttersprache liebt, muss das Herz aufgehen, wenn er erlebt, dass sich Fremde seiner Sprache mit Eifer und Hingabe annehmen.

Genau dieses erfreuliche Erlebnis hatte ich in den zurückliegenden fünf Jahren (Oktober 1998-Juli 2003), in denen ich am Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych in Ciechanów Deutsch unterrichtete, und wenn ich nun nach Beendigung dieser Unterrichtstätigkeit zurückblicke, komme ich zu dem Schluss, dass diese Zeit in Polen - abgesehen von vielen schönen persönlichen Erfahrungen - für mich auch beruflich interessant und ertragreich war.

Immer wieder freute ich mich über das große Interesse, das meine Studentinnen und Studenten der deutschen Sprache, der Kultur der deutschsprachigen Länder, ihrer Kunst und Literatur entgegenbrachten, und über den Fleiß, mit dem sie ihre Kenntnisse erweitern wollten. Diese positive Einstellung war für mich eine ständige Herausforderung und Motivation, meinen Unterricht so zu gestalten, dass meine Studenten nicht enttäuscht wurden.

In besonderer Weise beeindruckt war ich von der Strebsamkeit und dem Arbeitseinsatz der älteren Studentinnen und Studenten, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen hatten und sich nun am Kolleg auf einem Weg, den wir in Deutschland den „zweiten Bildungsweg“ nennen, als Deutschlehrer qualifizieren wollten, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Überrascht und anfangs manchmal wohl auch ein wenig verständnislos und verwirrt reagierte ich, wenn ich erfuhr, dass durchaus nicht alle, die am Lehrerkolleg Deutsch studierten, wirklich Lehrer werden wollten, sondern dass ihr Interesse nur dem Erlernen der deutschen Sprache, aber nicht der Kunst ihrer Vermittlung galt. Den Grund dafür begriff ich erst allmählich und gewann damit einen durchaus bemerkenswerten Einblick in die Verhältnisse auf dem polnischen Arbeitsmarkt.

Einiger Gewöhnung bedurfte auch das oft zu autoritätsgläubige Verhalten vieler Studenten sowie ihre zurückhaltende Bereitschaft (oder mangelnde Fähigkeit?), aktiv und selbstbewusst im Unterricht mitzuarbeiten, sich spontan auf Deutsch zu äußern, dem Lehrer gegenüber eine konstruktiv-kritische Meinung zu vertreten und sich freiwillig an gemeinschaftlichen Aufgaben (z.B. der Gestaltung von Festen und Feiern) zu beteiligen.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrung wünsche ich der polnischen Jugend, insbesondere den angehenden Lehrern, weniger vornehme Zurückhaltung, mehr Zivilcourage und Mut zu einer begründeten eigenen Meinung.

Als einziger muttersprachlicher Deutschlehrer fand ich stets volle Unterstützung von Seiten der Kollegleitung, der Verwaltung und der polnischen Kolleginnen, die ihren beruflichen Verpflichtungen kompetent, gut organisiert, kreativ, engagiert und erfolgreich nachkamen. In diesem Kreise Gleich-gesinnter fühlte ich mich gut aufgehoben und angenommen, und mancher Mitarbeiter wurde mir im Laufe der fünf Jahre zum guten Freund.

Vor allem die Atmosphäre kollegialer Zusammenarbeit am NKJO Ciechanów bestätigte mir wieder einmal, dass die Lehrerpersönlichkeit, ihre Fähigkeiten und ihre Einsatzbereitschaft, für den Unterrichtserfolg viel wesentlicher ist als manche raffinierte technische Ausstattung, so hilfreich diese auch ist, wenn sie sinnvoll

genutzt wird. Angesichts dieser überragenden Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit kann ich nur hoffen, dass sich in nicht allzu ferner Zukunft die finanzielle Situation meiner polnischen Kolleginnen und Kollegen so verbessert, dass sie ihrer beruflichen Leistung und ihrem engagierten Einsatz wenigstens halbwegs gerecht wird.

Ich freue mich, dass ich am NKJO Ciechanów als Lehrer arbeiten durfte und dabei auch Gelegenheit hatte, in vier Jahren (1999, 2000, 2001, 2002) jeweils vierzehntägige Studien- und Hospitationsreisen, die vom Bayerischen Kultusministerium groß-zügig unterstützt wurden, in meine Heimatstadt Schweinfurt (Bayern) zu unternehmen, zweimal (2001, 2003) eine Fahrt nach Berlin durchzuführen und dreimal (2001, 2002, 2003) am Theatertreffen des NKJO Bydgoszcz (Bromberg) teilzunehmen.

Alle in den fünf Jahren gemachten Erfahrungen haben mich als Menschen und als Pädagogen bereichert. Darüber hinaus lernte ich zusammen mit meiner Frau im Kolleg und auch außerhalb interessante, lebenswürdige und tüchtige Menschen kennen, die wir nun nicht mehr nur anonym als unsere polnischen Nachbarn sehen, sondern mit denen wir gerne als Freunde unser gemeinsames „europäisches Haus“ bewohnen wollen.

Aber auch landeskundlich-touristisch haben wir unser östliches Nachbarland schätzen gelernt und erzählen unseren Bekannten zu Hause bereitwillig von Warschau und Breslau, Krakau und Danzig, der masurischen Seenplatte und den Urwaldgebieten im Osten, den Wanderdünen am Ostseestrand und den Gebirgen im Süden.

Wir danken für fünf erlebnisreiche Jahre und hoffen auf ein Wiedersehen.

*Michael und Hedwig Lamm*



# Neue Ansprechpartner

Im Goethe Institut und bei der Vertretung der ZfA gibt es Personalverschiebungen. In diesem Sommer wurden gleich drei Personen verabschiedet: Dr. Susanne Baumgart (Leiterin der Sprachabteilung des Goethe Institut Inter Nationes) und Roland Dittrich (Referent für Pädagogische Verbindungsarbeit) sowie Dorothea Burdzik (Fachberaterin der ZfA). Susanne Baumgart ist zur Arbeit an das Goethe Institut in Israel versetzt worden, an ihre Stelle ist Frau Ulrike Drißner vom Goethe Institut Israel gekommen, die wir sehr herzlich bei uns begrüßen. Roland Dittrich und Dorothea Burdzik sind nach Deutschland zurückgekehrt. Roland Dittrich hat von Polen noch nicht ganz Abschied genommen, weil er regelmäßig - einmal im Monat - hier erscheint, um als Mitautor zusammen mit Barbara Kujawa und Małgorzata Multańska an „Profi“, dem Lehrwerk für Berufsschulen zu arbeiten. Die Stelle und die Pflichten von Dorothea Burdzik hat Frau

Heike Toledo übernommen, der wir wünschen, dass sie sich in der polnischen Wirklichkeit sehr schnell zurecht findet.

Anfang Juli 2003 wurden alle drei Deutschen sowohl von ihrer Botschaft als auch von Vertretern der österreichischen und schweizerischen Botschaften und Kulturinstitute, vom polnischen Zentralinstitut für Lehrerfortbildung (CODN) und von einigen Verlagen verabschiedet.

Aus diesem Anlass gab die deutsche Botschaft am 7. Juli 2003 in Warschau einen „Sommerlichen Empfang“. Der Leiter der Kulturabteilung, Erwin Stranitzky, dankte Susanne Baumgart und Dorothea Burdzik sehr herzlich für Ihre Arbeit und ihr Engagement.

*Wiesława Wąsik*



Susanne Baumgart, Małgorzata Multańska



Roland Dittrich



Von links: Susanne Baumgart, Ulrike Drißner, Erwin Stranitzky, Heike Toledo, Dorothea Burdzik



Empfangsbüfett

# Interview mit Paul Rusch

## 1. Sie sind Lehrerfortbildner und Mitautor von vielen Lehrmaterialien. Wie ist es dazu gekommen?

Nein, ich bin dazu gekommen, ich kann davon ausgehen, dass ich Sprachlehrer bin, immer noch, und ich denke mir, ich hatte auch Glück, dass ich von der Ausbildung in die Fortbildung gekommen bin, und vielleicht ist mir da auch etwas entgegengekommen, nämlich die Öffnung der Reformstaaten, der mittelosteuropäischen Länder, der Fall des Vorhangs 1989-90, denn in der Folge waren relativ viele Kooperationsprojekte und es war sozusagen auch leichter, in den Bereich Fortbildung einzusteigen als es vielleicht jetzt ist, wo nicht mehr derart viele Kooperationsprojekte gerade in den Nachbarländern stattfinden. Und die Geschichte mit dem Lehrmaterial - das war ja ein Glücksfall und ein Zufall, und die Initiative, dass ich in ein Verlagsteam reingekommen bin, verdanke ich einem alten Freund von mir und einem alten, sehr geschätzten Kollegen, Heinz Willms. Heinz Willms hat mich damals vorgeschlagen für ein Projekt, das dann in anderer Form und ohne seine Beteiligung stattgefunden hat, und über dieses, ja, Erproben von Autorentätigkeit ist es dazu gekommen, dass ich auch in größere Projekte reingekommen bin. Es ist immer Teamarbeit, und man ist dabei sehr abhängig und glücklich, wenn man in ein gutes Team einsteigen kann.

## 2. Und als Lehrerfortbildner führen Sie verschiedene Seminare für Lehrer durch. Sind sie alle aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache?

Ich würde sagen, 80% etwa ist sicher aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es gibt es, dass ich in Österreich, im Inland also, auch für Institutionen einfach Training für Sprachlehrer mache. Kommunikative Methoden, Strategieentwicklung und ähnliches ist im Bereich des Vermitteln der modernen Sprachen transferierbar, da gibt es das vor allem, dass kleinere Institutionen eine Fortbildung machen für alle. Aber der Großteil ist Deutsch als Fremdsprache, ich fühle mich da richtig wohl, weil ich einfach mit der didaktischen Tradition, mit dem aktuellen Stand aller Lehrmaterialien richtig vertraut bin, und das natürlich die Tätigkeit als Fortbildner erleichtert. Was vielleicht noch dazu kommt, ist, dass Deutsch als Fremdsprache natürlich auch am nächsten mit meiner Kultur zusammenhängt, eben gerade, wenn es um Landeskunde geht und ähnliches. Da kann ich eigentlich nur auf Deutsch für und mit Deutschlehrern arbeiten und eine Begrenzung ist da natürlich auch, dass ich als Arbeitssprache für Seminare nur noch Englisch beherrsche. Ich kann die Seminare in Englisch leiten, aber in keiner anderen Fremdsprache, und damit ist auch die Begrenzung gegeben, dass ich nicht mit, angenommen, Tschechischlehrern auf Tschechisch arbeiten könnte, ohne Vermittlung, das geht nicht. Leider, weil meine Sprachkompetenz da wirklich begrenzt ist, was ich bedaure.

## 3. Welche Themen von Workshops haben bei Ihnen Vorrang und warum?

So, weil wir jetzt bei einem Landeskundeseminar sitzen, denke ich, Landeskunde ist eines, das sich länger entwickelt hat, und Landeskunde hat sich deshalb entwickelt, für mich auch ein bisschen zu einem Hobby, weil ich mit Kollegen zusammen, vor allem mit Hans Simon Belander und Wolfgang Hackel, sehr früh begonnen habe, Kooperationsprojekte zu machen. Ich habe auch rein österreichische Landeskunde zu Genüge gemacht, aber die Sachen haben mir immer wirklich Spaß gemacht, wenn wir sozusagen versucht haben, Methoden zu entwickeln, dass wir vom nationalen Hut in der Landeskunde wegkommen und stärker in den Bereich Landeskundevermittlung reingehen. Das ist ein Bereich. Ansonsten fühle ich mich wohl in Seminaren, die den Kernbereich der Sprachvermittlung betreffen. Training von Fertigkeiten, vor allem von Lernstrategien und Lerntechniken, wobei es mir da nicht geht um systematische Überblicke, sondern darum, wie sich die Lernstrategien und Techniken in die Alltagssprache integrieren lassen. Und etwas, was ich auch gerne mache, ist vor allem der Bereich Wortschatz und auch Grammatik. Ich habe eigentlich keine Angst mehr vor Grammatik und Grammatikvermittlung. Ich habe auch versucht, immer wieder, wenn ich damit zu tun hatte, das wirklich als integrativen Bestandteil zu begreifen und in die Fortbildung einzubauen - und nicht: es gibt Sprachunterricht und dann noch Grammatik. In dem Kontext kann auch Grammatikunterricht beziehungsweise die Auseinandersetzung mit Lehrern über das Thema Grammatik und Grammatikunterricht wirklich Spaß machen. Also, das ist der Kernbereich, Sprachdidaktik würde ich es definieren. Es gibt Teilbereiche, wo ich mich nicht so zu Hause fühle, ich sag es gerade so: wenn es darum geht Entwickeln von Sprechfertigkeit, Entwickeln von Prüfungskompetenz, da gibt es viele Leute, die viel besser sind als ich.

In manchen Bereichen so wie so, ich weiß da, was ich gern mache und was ich nicht so gerne mache, und ich versuche eigentlich schon darauf zu achten, wo ich denke, ja, da habe ich ein starkes Standbein und kann glaubwürdig mitlehren, in diesem Teilbereich der Sprachvermittlung, der Sprachdidaktik.

## 4. Haben Sie auch Seminare im Ausland geführt? Wo?

Seminarleiter für Deutsch als Fremdsprache zu sein, das heißt, dorthin zu gehen, wo Deutsch als Fremdsprache vermittelt wird, und das ist zu einem geringen Teil im deutschsprachigen Bereich und zu einem sehr großen Teil im nicht-deutschsprachigen Bereich, also ist da meine Tätigkeit eigentlich immer auswärts. Und das hat so, vielleicht könnte man sagen, wie der Stein, der ins Wasser fällt, ein paar Wellen gehabt. Die erste Welle war, wie ich vorher schon gesagt habe, durch die Grenzöffnung bedingt, die Nachbarstaaten von Österreich, die angrenzen, Tschechien, erst auch noch in der tschechisch-slowakischen Föderation, bevor es zur Staatstrennung kam, also Tschechien, Ungarn, ich habe sehr viel mit bulgarischen Kolleginnen gearbeitet, weil sich da einfach ein längeres Arbeitsverhältnis, auch Freundschaftsverhältnis, entwickelt hat, Rumänien, dann kam Petersburg dazu, mal kommen Goethe Institute dazu, mal kommen österreichische Institutionen dazu, etwa das österreichische Kulturinstitut in Warschau, oder das Goethe Institut in Kasachstan in Almaty. Es kommen dazu, über die Fortbildung oder über Workshops, das Einführen von Produkten und die Pflege von Lehrwerken, Verlagsreisen natürlich auch. Das ist eine andere Art der Fortbildung. Ich sehe es wirklich auf einer anderen Ebene, aber es ist auch Fortbildungskontext, Einsatz von Lehrwerken ist auch ein Kernbereich von Spracharbeit. Wobei da andere Interessen natürlich dazu kommen, und da möchte ich es doch abheben. Die Sachen haben mich sehr stark im deutschsprachigen Raum herumgeführt, dann auch mal so in den westeuropäischen Ländern, und zuletzt war auch einiges in Mittel- und Südamerika, das ist so der Radius, aber ich würde Sie bitten, nicht alle Länder aufzuzählen.

## 5. Sie sind in Polen vor allem als Mitautor von "Moment mal!" bekannt. In Polen ist das Lehrwerk recht populär geworden. Jetzt arbeiten Sie an "Moment mal neu!" mit. Was wird jetzt in dem Buch anders gemacht?

Darüber dürfte ich eigentlich noch nichts sagen, denn wir sind in der Konzeptphase. "Moment mal" hat, denke ich mir, ein eigenes Profil innerhalb der Bücher, die Mitte der 90-er Jahre entstanden sind, denn "Moment mal" hat, glaube ich, ein ganz eigenes visuelles Konzept und ein eigenes Gesicht. "Moment mal" hat ein sehr eigenes Profil, wenn ich auch die Palette der Bücher sehe, die im deutschsprachigen Bereich in dieser Zeit erschienen sind, dadurch dass im gesamten Bereich der Sprachvermittlung die Wiedervermittlung ja sehr oft in Übungen implizit aufgegriffen ist.

Ich hoffe, dass nicht darüber gesprochen wird, wie man es machen sollte, sondern darüber, dass, indem man diese Übungen und Aktivitäten setzt, auch gleichzeitig Lernformen erprobt werden, wo Lernende dann die Möglichkeit haben, für sie erfolgsversprechende Verfahren in ihre Lernroutinen zu übernehmen, beziehungsweise auch Lehrende merken, wo Gruppen gut zurecht kommen oder wo auch verstärkter Bedarf ist, diese Formen zu forcieren. "Moment mal" hat vielleicht ein drittes noch, neben diesen zwei genannten Dingen, es versucht Themen zu setzen, d.h. banal formuliert, erwachsene Lernende sind Erwachsene und wollen kommunizieren, auch in der Fremdsprache, über Inhalte, und das war mal unsere Idee: Nichtkommunikation anhand relativ willkürlich austauschbarer Situationen. Deshalb stehen in sehr vielen Kapiteln echte Personen in ihren echten Lebenszusammenhängen im Mittelpunkt und diese Personen sollen sozusagen gleichsam eine Hintergrundfolie sein, vor der erwachsene Lernende ihre Erfahrung, ihren Lebenszusammenhang, ihre Beziehungen, ihre Fremdsprachenkenntnisse und Erwerbsmöglichkeiten reflektieren können, überlegen können und innerhalb der Gruppe, der lernenden Gruppe, mit lernenden Kollegen und auch mit den Kursleiter/innen auf dieser Basis auseinandersetzen können. Salopp gesagt, in der Arbeit war immer unser Motto: "Bevor wir Sprechaufgaben geben, müssen wir Futter geben". Futter heißt Inhalte, Inhalte, über die es sich unserer Meinung nach lohnt, als Erwachsene in die inhaltlichen Kommunikation einzusteigen, wegzukommen davon, dass Kommunikation um des dialogischen Austausches willen stattfindet, wie es zeitweise auch in meiner Unterrichtspraxis in der Frühform des kommunikativen Unterrichts einmal war. Vielleicht sind das die Kernpunkte gewesen, und ich denke, ich habe jetzt ausführlich diese drei Punkte beschrieben, entschuldige, dass es so lange gedauert hat. Diese drei Elemente, denke ich, müssten auch, dieses Profil von "Moment mal" wird auch Kernpunkt einer neuen Bearbeitung sein, denn das ist, wenn man so will, die Marke "Moment mal", und die soll sicher erhalten bleiben. Was auch kommen muss, selbstverständlich, ist eine flachere Anfangsprogression, eine flachere Progression, z.B. in etwa Mitte Band 2, wo wir, ich sage es mal, relativ steil unterwegs sind. Was sicher kommt, ist auch: "Moment mal" wird angepasst werden an die internationale Entwicklung, die ist doch dadurch bestimmt, dass für Deutsch als Fremdsprache jetzt die Rahmenrichtlinien des Europarates als Referenzrahmen, als Framework, vorliegen; aufgenommen und bearbeitet werden im Projekt "Profile", wo die Niveaus von A1 bis B2 definiert vorliegen, und ich denke, dass wir in der zukünftigen Lehrwerksarbeit auf diese neuen Niveau-Definitionen als Schnittstellen der Übergänge von Band zu Band reagieren werden müssen, denn da geht eindeutig die Entwicklung hin, dass in Europa entsprechend dieser ja nun langsam international werdenden Vorgaben im Bereich der Fremdsprachendidaktik die Niveaus definiert werden. Das ist so in etwa, wohin es geht - man kann es vielleicht so zusammenfassen: die Stärken und das Gesicht von "Moment mal" beibehalten, aber auf das Neue reagieren und, das muss ich schon dazu sagen, manche Dinge, die uns zwar einfach schienen, die aber komplizierter angekommen sind, auch zu entschlagen und zu vereinfachen.

#### 6. Wann ist mit dem Erscheinen von "Moment mal neu!" zu rechnen?

Das kann ich jetzt wirklich nicht beantworten, denn wir beginnen mit der Konzeptphase. Wir haben natürlich einen, sozusagen verlagsintern und mit dem Autorenteam abgestimmten, Fahrplan für die Produktion, aber es wäre jetzt wirklich unseriös, ein Datum zu nennen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass Verzögerungen eintreten können, Beschleunigungen sind eher selten, und es ist zu früh, um da ein Datum zu nennen.

#### 7. An welchen anderen Lehrmaterialien haben Sie mitgearbeitet?

Also mein Liebling ist das, was mir sozusagen den Weg zum Machen von "Moment mal!" geebnet hat, das ist "Memo". Neben "Memo" hatte ich noch einige landeskundliche Beihefte, landeskundliche Lehrmaterialien und kleinere Dinge. "Memo" habe ich als Liebling bezeichnet, weil dies für mich zum ersten Mal die Möglichkeit war, eigene Unterrichtserfahrungen auf Lehrbuchseiten zu transferieren, mich selber in einer neuen Rolle auszuprobieren und diese Rolle als Lehrwerksverfasser oder Lehrmaterialentwickler langsam zu lernen, in einem guten Team mit erfahrenen Kollegen. Von ihnen und mit ihnen, sozusagen, diese Rolle für mich zu erwerben. Das ist das eine. Das zweite, warum mir "Memo" so ans Herz gewachsen ist, ist: ich glaube, wir haben damals ein ehrgeiziges Ziel gehabt, nämlich: Was ist möglich im Bereich Wortschatz, in Punkto visuelle Vermittlung, Übungsformen auf allen Lehrkanälen, mehr oder weniger, zu probieren. Und wir haben da einfach versucht, eine möglichst breite Typologie zu machen. Ich merke das auch in der Fortbildung, was aktuelles im Bereich Wortschatz und Wortschatzarbeit, inklusive Wortschatzmemorieren, da ist. Für sehr viel davon finde ich Belege in "Memo", es ist also ein reichhaltiges, breites Angebot. Drittens ist mir "Memo" auch deshalb ans Herz gewachsen, weil es ein ehrgeiziger Versuch war, mal ein Material zu machen, das nicht von Progression bestimmt ist. Dafür haben wir viel Kritikerlob und Rezensentenlob bekommen. Der Einsatz im Unterricht ist nicht so überwältigend breit, es scheint ein klassisches Zusatzmaterial zu sein. Es ist auch kein kurstragendes Lehrwerk mit allen Komponenten. Es ist wirklich schwerpunktmäßig ein Fertigkeitstraining, ausgehend vom Wortschatz. In der Arbeit von "Memo" war es möglich, vieles zu probieren, weil es auch ein Material war, das sozusagen nicht den fixen, erwarteten Bereich abdecken muss. Ein Lehrwerk, ein Anfängerband muss mit Null beginnen und muss an eine gewisse Schnittstelle führen, und da sind die Progressionsvorgaben und viele andere Vorgaben sehr viel rigider einzuhalten, während wir bei "Memo" tatsächlich begonnen hatten, den Zertifikatswortschatz in unsere Themenbereiche aufzuteilen und dann haben wir darauf losgearbeitet, innerhalb der Themen und nicht innerhalb dieser Progressionszwänge. Wir haben auch darauf geachtet, wirklich, dass alle Lernkanäle in allen Kapiteln in ausgewogener Verteilung vorkommen, und das war ein sozusagen sehr freies Arbeiten. Ein komplettes Lehrmaterial und Unterrichtspaket, wie es "Moment mal!" ist, erfordert sozusagen noch einige mehr Finger, mit denen man noch andere Saiten spielen sollte, und ist komplex in seinen Anforderungen. Und das hat "Memo" einfach schön gemacht und Spaß gemacht.

#### 8. Sie haben schon viel auf dem beruflichen Niveau erreicht. Was soll ich Ihnen für die Zukunft wünschen?

Oh, das ist schwer. Was wünsche ich mir für die Zukunft? Oder was sollten Sie mir wünschen? Interessante neue Teamkonstellationen oder bekannte Teamkonstellationen, in denen es sich unheimlich schön kreativ arbeiten lässt, für mehr Lehrmaterial im Bereich Fortbildung. Sie sollten mir wünschen, dass ich mir mehr Zeit nehme, selber wieder mehr Fortbildungen zu besuchen, denn manchmal habe ich das Gefühl, ich bewege mich in dem, was ich in der Fortbildung mache, ziemlich auf vertrautem Boden und gleichzeitig dreht sich die Geschichte weiter. Ich wünsche mir, dass ich diesen Bereich sehr ernst nehme, was nicht immer ganz leicht ist, wenn von allen Seiten Arbeitsanforderungen kommen. Das ist für einen Freiberufler natürlich sehr schön, und das möchte ich auch, dass Sie es mir wünschen - dass ich immer wieder neue spannende Projekte habe, so wie jetzt z.B. "Profile", und sozusagen ausgelastet bin. Ich bin es und ich möchte es bleiben.

Also, ich wünsche Ihnen, dass alle Wünsche in Erfüllung gehen und danke Ihnen für das Gespräch.

*Interview durchgeführt von Wiesława Wąsik  
Zum Druck vorbereitet von Izabela Daniel*

# VIII. Ogólnopolski Zjazd PSNJNI LUBLIN 3-5 września 2004

Temat przewodni Zjazdu:  
**Deutsch lernen mit Lehrwerken**  
**... Vergangenheit ...**  
**... Gegenwart ...**  
**... Zukunft ...**

Przygotowania do Zjazdu w toku, więcej informacji podamy  
w następnym numerze HD oraz na stronie internetowej:

[www.lublin.deutsch.info.pl](http://www.lublin.deutsch.info.pl)

## Program DELFORT



CODN/Goethe-Institut Inter Nationes

**DELFORT**  
DEUTSCHLEHRERFORTBILDUNG

Ofertę szkoleń od lutego do czerwca 2004 można znaleźć na stronie internetowej CODN:

[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

i na stronie głównej PSNJNI

[www.deutsch.info.pl](http://www.deutsch.info.pl)

Tam można też pobrać karty zgłoszenia.

*Zapraszamy!*



# Euer Redaktionsteam

<p><b>Wiesława Wąsik</b>  <i>Chefredakteurin</i></p> <p>☉ hallo@deutsch.info.pl</p> <p><u>Anschrift:</u>          Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej          ul. Magnoliowa 8          20-143 Lublin</p>	<p>Germanistin, Deutschlehrerin, Absolventin der Maria Curie-Skłodowska Universität in Lublin, angestellt im Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej. 1995 Teacher Trainer. Seit dieser Zeit veranstalte und führe ich verschiedene Fortbildungen für Deutschlehrer. 1999 erwarb ich den III. Spezialisierungsgrad in Methodik und Didaktik Daf. 2001 wurde ich Fachberaterin für Deutschlehrer aller Lernstufen in Lublin. Seit August 2001 Diplomierte und jetzt auch Regionalkoordinator des DELFORT-Projektes.</p> <p>In der Zeitschrift verantwortlich für die Schriftleitung und Veröffentlichungen in der Rubrik „Fortbildung“.</p> <p>„Fortbildung“: eine Rubrik, in der Teacher Trainer über die durchgeführten Seminare für Deutschlehrer schreiben und über Geplantes berichten können. Auch alle Berichte oder Artikel über Schulungen im Rahmen von SCHILF sind hier gerne gesehen. Die Deutschlehrer können über die Schulungen und Seminare schreiben, an denen sie teilgenommen haben oder über ihre Erwartungen gegenüber den zukünftigen Fortbildungen.</p>
<p><b>Andrzej Bownik</b></p> <p>☉ boa@post.pl</p> <p><u>Anschrift:</u>          Zespół Szkół Nr 2          ul. Sikorskiego 25          23-210 Kraśnik</p>	<p>Absolvent der Universität Warschau, Studienfach: angewandte Linguistik Zielsprache Deutsch. Spezialisierung: Lehrer und Übersetzer. Seit 1997 unterrichte ich Deutsch im Zespół Szkół Nr. 2 in Kraśnik. 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.</p> <p>In der Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer!“ bin ich vor allem für die technische Gestaltung zuständig</p>
<p><b>Izabela Daniel</b></p> <p>☉ daniza@poczta.wp.pl</p> <p><u>Anschrift:</u>          Liceum Sztuk Plastycznych          Al. Lipowa 30          24-140 Nałęczów</p>	<p>Absolventin der Maria Curie-Skłodowska-Universität in Lublin.</p> <p>Deutschlehrerin in Lyzeum für Bildende Künste in Nałęczów. Vor sechs Jahren bestellt als Vereidigte Dolmetscherin und Übersetzerin der deutschen Sprache. Seit drei Jahren Übersetzerin der deutschen Kinderliteratur ins Polnische. In der Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer“ zuständig für die Rubrik Interviews. In der die für den deutschsprachigen Bereich interessante Personen vorgestellt werden.</p>
<p><b>Bogumiła Flis</b></p> <p>☉ boflis@poczta.onet.pl</p> <p><u>Anschrift:</u>          NKUO          ul. Mariacka 1          27-600 Sandomierz</p>	<p>Deutschlehrerin mit langjähriger Praxis auf dem Gebiet der Schulung von Kindern, Jugendlichen und Studenten als Grundschul- und Gymnasiallehrerin, und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Maria Curie-Skłodowska Universität. Zur Zeit angestellt am Fremdsprachenkolleg in Sandomierz.</p> <p>Arbeitschwerpunkte: Linguistik, Didaktik und Methodik.</p> <p>Die Rubrik „Methodisches“ soll unserer Lehreraufgabe neue Anstöße geben. Es werden theoretische und praxisbezogene Texte (z.B. Kurzreferate, Vorträge zur Methodik) erwartet.</p> <p>(Anm.: Für Ansätze zu Ihrem Erfahrungsaustausch ist eine andere Rubrik vorgesehen - siehe „Lehrer schreiben“).</p> <p>Die Rubrik „Verbandsarbeit“ veröffentlicht Berichte, Informationen über die Tätigkeit und die Arbeit der Sektionen (Schulungen, Workshops, Konferenzen, Zusammenarbeit mit Bildungsbehörden und Institutionen auf dem jeweiligen Sektionsgebiet). Diese Mitteilungen sollen die Form einer Presseinformation haben. Willkommen sind besonders Artikel mit Fotos.</p>
<p><b>Piotr Garczyński</b></p> <p>☉ garp@deutsch.info.pl</p> <p><u>Anschrift:</u>          Goethe Institut          PKiN, X p.          Plac Defilad 1          00-901 Warszawa</p>	<p>Bbeauftragter für pädagogische Verbindungsarbeit im Goethe Institut Warschau.</p> <p>In der Zeitschrift trägt er die redaktionelle Verantwortung für „Medien für den Deutschunterricht“ und „Lehrer schreiben“.</p> <p>In der ersten Rubrik wird berichtet über die den Lernprozess unterstützenden Filmmaterialien, Computerprogramme und Internetinsatz im Deutschunterricht. Lehrer finden hier interessante Tipps und Beispiele für den Einsatz von Video und Computer im Unterricht.</p> <p>In der Spalte können alle über ihre eigenen Erfahrungen in der Benutzung von neuesten Medien im Deutschunterricht schreiben.</p> <p>Lehrer schreiben ist eine Rubrik für Lehrer, die ihr Wissen mit anderen teilen möchten. Hier werden interessante Berichte über Seminare, neue Ideen und originelle Unterrichtsentwürfe veröffentlicht.</p>
<p><b>Berthold Haase</b></p> <p>☉ berthold@amu.edu.pl</p> <p>www.berthold-haase.de</p>	<p>Nach langjähriger Praxis im niedersächsischen, also deutschen Schulwesen bin ich seit 1997 am Kolegium Języków Obcych UAM in Poznań tätig, vor allem im Bereich Geschichte / Landeskunde und Sprachpraxis. Meine Schwerpunkte im Studium an der Georg-August-Universität Göttingen waren ursprünglich einmal Geschichte, Politikwissenschaft und Englisch.</p> <p>In „Hallo Deutschlehrer!“ setze ich meine muttersprachlichen Fähigkeiten dazu ein, die in harter Arbeit geschriebenen Artikel noch einmal unter die Lupe nehmen. Außerdem betreue ich die neue Rubrik „Sprachecke“, die einzelnen Fragen der lebendigen deutschen Sprache gewidmet sein soll. Ganz subjektiv möchte ich da mitteilen, was mir bei Deutsch-Lernern und -Sprechern auffällt.</p> <p>Weitere Informationen über mich, meine Kurse und andere Aktivitäten gibt es auf meiner Internet-Präsenz oder per elektronische Post: <a href="http://www.berthold-haase.de">www.berthold-haase.de</a> und <a href="mailto:berthold@amu.edu.pl">berthold@amu.edu.pl</a>.</p>

## IMPRESSUM

„Hallo Deutschlehrer!“, Eine Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes  
Sonderausgabe 2003 (18)

### Kontaktadresse zu dem Hauptvorstand des PDV:

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego  
ul. Przybylskiego 2/9  
PL-02-777 Warszawa  
Tel. / Fax: +48 22 855 41 11  
E-Mail: psnjn@deutsch.info.pl  
<http://www.deutsch.info.pl>

Druck: Hueber Polska Sp. z o. o.  
Warschau im Dezember 2003

### Chefredakteurin:

Wiesława Wąsik  
[hallo@deutsch.info.pl](mailto:hallo@deutsch.info.pl)

### Satz und Gestaltung:

Andrzej Bownik  
[boa@post.pl](mailto:boa@post.pl)

### Redakteur und Redaktionssekretär:

Piotr Garczyński  
[garp@deutsch.info.pl](mailto:garp@deutsch.info.pl)

### Redaktion::

Izabela Daniel  
[daniza@poczta.wp.pl](mailto:daniza@poczta.wp.pl)

### **Bogumiła Flis**

[boflis@poczta.onet.pl](mailto:boflis@poczta.onet.pl)

### **Berthold Haase**

[berthold@amu.edu.pl](mailto:berthold@amu.edu.pl)

Pro Jahr erscheinen zwei Hefte und eine Sondernummer. Die Zeitschrift wird gratis an alle Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbands verschickt.

© Die 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.

---

Pismo bezpłatne

Wydawca: Hueber Polska Sp. z o.o., ul. Lindleya 14a/29, 02-013 Warszawa

### ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelna: Wiesława Wąsik

Andrzej Bownik, Izabela Daniel, Bogumiła Flis, Piotr Garczyński, Berthold Haase

Opracowanie graficzne: Andrzej Bownik

Projekt okładki: Paweł Wiśniewski

Nakład 1600 egz.

ISSN 1641-4918



# Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache


Das einsprachige Wörterbuch für die Grund- und Mittelstufe. Das Wörterbuch ist das erfolgreiche Ergebnis einer Kooperation der Verlage Hueber und Duden. Es enthält den Wortschatz für das polnische Abitur in Deutsch und für die Prüfung zum Zertifikat Deutsch. Es ist die ideale Ergänzung zu Hueber-Titeln wie Themen neu/Themen aktuell, Tangram, Delfin, Pingpong neu, em; es kann auch zu allen anderen Lehrwerken für die Grund- und Mittelstufe verwendet werden. Das Wörterbuch berücksichtigt österreichische und Schweizer Sprachvarianten. Es enthält umfassende Grammatiktabellen und Tipps für die Wortschatzarbeit und für den Umgang mit dem Wörterbuch.

**NEU**


- benutzerfreundliches zweifarbiges Layout
- 41 500 Einträge, Beispiele und Wendungen
- der Wortschatz für die Prüfung zum Zertifikat Deutsch ist enthalten und besonders markiert, was auch den Lernenden die Vorbereitung auf das polnische Abitur in Deutsch erleichtert
- 300 Zeichnungen zur Verständnissicherung
- jedes Wort, das in den Definitionen verwendet wird, ist selbst auch als Stichwort vorhanden
- der Artikel steht vor dem Substantiv
- Silbentrennung
- Lautschrift

## Alter

**A** **das Alter** [ˈaltɐ] *pl.* 1. **letztes Abschnitt des Lebens** (Age, Jugend, alte Dinge) 2. **beginnt** immer erst im Alter 3. **bestimmte Abschnitt des Lebens** im kindlichen im mittleren Alter sein 3. **Zeit** 4. **Abgang des Lebens** des Bestenfalls 5. **Verhalten** 6. **es ist im Alter von 30 Jahren ausgewandert** 7. **das Alter einer Münze** 8. **eines Gemäldes** schätzen  
**alternativ** [altɛrnatɪv] *Adj.* 1. **eine Alternative** (zum Herkömmlichen) 2. **das ist eine Alternative** 3. **eine alternative Lösung** 4. **alternative Energieformen** 5. **alternativ als Alternative** zum Buch gibt es auch eine CD-ROM  
**die Alternativen** [altɛrnatɪv] *pl.* 1. **andere Möglichkeiten** 2. **das ist eine echte Alternative** 3. **zu dieser Lösung gibt es keine Alternative** 4. **Wahl** zwischen zwei Möglichkeiten 5. **wurde vor die Alternative gestellt** die Erhöhung der Mieten zu akzeptieren oder auszuziehen 50: Wohl  
**das Alternierheim** [altɛrniəhaim] *pl.* 1. **ein Altenheim** 50: Seniorenheim  
**der/die Älteste** [ˈɛltɛstə] *abst.* [em] **Älteste** [em] **Älteste** *Plural* [ɛltɛstə] **Älteste** 1. **ältestes Mitglied einer Gemeinschaft** 2. **älteste Person** 3. **älteste Tochter** 4. **ältestes Kind (Sohn, Tochter)** 5. **älteste Person** 6. **älteste Person**  
**altklug** [altklʊk] *Adj.* 1. **klug** 2. **am klugsten** 3. **Adj.** 4. **sich erfahren** 5. **ebenso klug** 6. **klug** 7. **ein altkluges Kind** 8. **altklug** 9. **klug** 10. **klug**  
**altmoldisch** [altmoldɪʃ] *Adj.* 1. **altmoldisch** 2. **altmoldisch** 3. **altmoldisch** 4. **altmoldisch** 5. **altmoldisch** 6. **altmoldisch** 7. **altmoldisch** 8. **altmoldisch** 9. **altmoldisch** 10. **altmoldisch**  
**das Altpapier** [altˈpaːpiə] *pl.* 1. **Altpapier** 2. **Altpapier** 3. **Altpapier** 4. **Altpapier** 5. **Altpapier** 6. **Altpapier** 7. **Altpapier** 8. **Altpapier** 9. **Altpapier** 10. **Altpapier**  
**die Altpapierindustrie** [altˈpaːpiəʁɪndʊstri] *f.* 1. **Altpapierindustrie** 2. **Altpapierindustrie** 3. **Altpapierindustrie** 4. **Altpapierindustrie** 5. **Altpapierindustrie** 6. **Altpapierindustrie** 7. **Altpapierindustrie** 8. **Altpapierindustrie** 9. **Altpapierindustrie** 10. **Altpapierindustrie**  
**die Altstadt** [altʃtɛt] *f.* 1. **Altstadt** 2. **Altstadt** 3. **Altstadt** 4. **Altstadt** 5. **Altstadt** 6. **Altstadt** 7. **Altstadt** 8. **Altstadt** 9. **Altstadt** 10. **Altstadt**  
**am/amn** [am/amn] *Adv.* 1. **am/amn** 2. **am/amn** 3. **am/amn** 4. **am/amn** 5. **am/amn** 6. **am/amn** 7. **am/amn** 8. **am/amn** 9. **am/amn** 10. **am/amn**

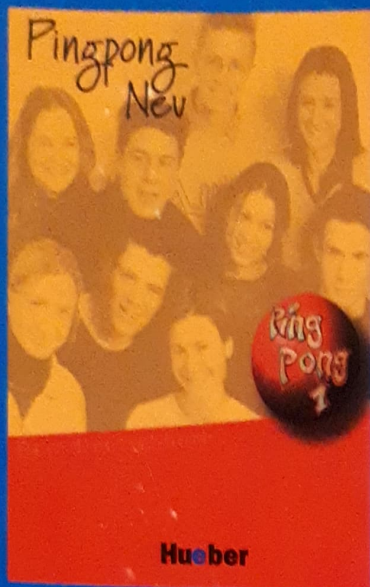
**Supplante** des undeclinierbaren Adjektivs zu bilden, ist erst am schließlichen zu bilden  
**der Amateure** [amɔˈtœʁ] *pl.* 1. **Amateure** 2. **Amateure** 3. **Amateure** 4. **Amateure** 5. **Amateure** 6. **Amateure** 7. **Amateure** 8. **Amateure** 9. **Amateure** 10. **Amateure**  
**die Amateure** [amɔˈtœʁ] *pl.* 1. **Amateure** 2. **Amateure** 3. **Amateure** 4. **Amateure** 5. **Amateure** 6. **Amateure** 7. **Amateure** 8. **Amateure** 9. **Amateure** 10. **Amateure**  
**ambulant** [ambulant] *Adj.* 1. **ambulant** 2. **ambulant** 3. **ambulant** 4. **ambulant** 5. **ambulant** 6. **ambulant** 7. **ambulant** 8. **ambulant** 9. **ambulant** 10. **ambulant**  
**die Ameise** [ˈamɔɪzə] *f.* 1. **Ameise** 2. **Ameise** 3. **Ameise** 4. **Ameise** 5. **Ameise** 6. **Ameise** 7. **Ameise** 8. **Ameise** 9. **Ameise** 10. **Ameise**  


*die Ameise*

**das Amen** [ˈamɛn] *pl.* 1. **Amen** 2. **Amen** 3. **Amen** 4. **Amen** 5. **Amen** 6. **Amen** 7. **Amen** 8. **Amen** 9. **Amen** 10. **Amen**  
**die Ammann** [ˈamman] *f.* 1. **Ammann** 2. **Ammann** 3. **Ammann** 4. **Ammann** 5. **Ammann** 6. **Ammann** 7. **Ammann** 8. **Ammann** 9. **Ammann** 10. **Ammann**  
**Amok** [ˈamɔk] *pl.* 1. **Amok** 2. **Amok** 3. **Amok** 4. **Amok** 5. **Amok** 6. **Amok** 7. **Amok** 8. **Amok** 9. **Amok** 10. **Amok**  
**die Ampel** [ˈampɛl] *f.* 1. **Ampel** 2. **Ampel** 3. **Ampel** 4. **Ampel** 5. **Ampel** 6. **Ampel** 7. **Ampel** 8. **Ampel** 9. **Ampel** 10. **Ampel**  


*die Ampel*

**die Ampulle** [ˈampulɛ] *f.* 1. **Ampulle** 2. **Ampulle** 3. **Ampulle** 4. **Ampulle** 5. **Ampulle** 6. **Ampulle** 7. **Ampulle** 8. **Ampulle** 9. **Ampulle** 10. **Ampulle**



EDYCJA POLSKA

## Pingpong neu

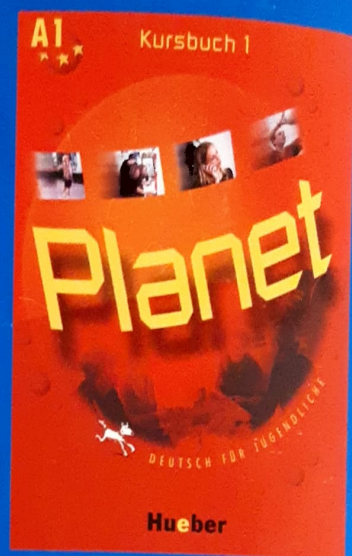
Kommunikatives und für Jugendliche im Alter von 12-15 Jahren interessantes Lehrwerk mit Spielen, Partnerarbeit und vielen Tipps zu einem selbstgesteuerten Lernen. Das Arbeitsbuch enthält grammatische Erläuterungen und kontrastive Anmerkungen in der polnischen Sprache. Der Kurs führt in drei Bänden zum Niveau des Zertifikats Deutsch. Zusatzmaterialien zu **Pingpong neu** (Tests, Lernstationen, Zusammenstellung der fachübergreifenden Themen usw.) sind in Vorbereitung und erscheinen im Frühjahr 2004. Zulassungsnummer des Bildungsministeriums 232/01.

## Planet

EDYCJA POLSKA

NEU

Der neue Vorschlag des Max-Hueber-Verlags für polnische Gymnasiasten und ihre Lehrer. Der erste Teil - **Planet 1** - ist für die Schüler ohne Vorkenntnisse im Deutschen vorgesehen, **Planet 2** und **3** sind für die Lerner bestimmt, die Deutsch in der Grundschule gelernt haben. Jeder Band besteht aus drei Modulen, jedes Modul aus vier kurzen Lektionen. Im Arbeitsbuch gibt es zahlreiche Übungen mit Anweisungen und Lerntipps in der polnischen Sprache. Der Lehrer findet im Lehrerhandbuch Vorschläge zu alternativen Vorgehensweisen im Unterricht, Kontrolltests, Kopiervorlagen, landeskundliche Hinweise u. v. a. **Planet** ist ein modernes Lehrwerk für Jugendliche, die mit Spaß und Erfolg Deutsch lernen wollen.



## Themen aktuell

EDYCJA POLSKA

Themen aktuell ist die aktualisierte und optisch völlig überarbeitete Ausgabe vom den polnischen Schülern und Lehrern gut bekannten Kurs **Themen neu**. Das Lehrwerk bietet durchgehend neue Zeichnungen und Fotos in einem modernen Layout. Einige Texte und Übungen wurden inhaltlich der heutigen Zeit angepasst. Der ganze Kurs besteht aus drei Bänden. Der letzte Teil **Themen aktuell 3** entspricht inhaltlich dem **Themen neu Zertifikatsband** und führt bis zur Niveaustufe B1 (Zertifikat Deutsch). Die Arbeitsbücher zu Teil 1 und 2 enthalten die grammatischen Kommentare in der polnischen Sprache. Zulassungsnummer des Bildungsministeriums 113/03.

**Hueber**  
Polska

ul. Lindleya 14a/29, 02-013 Warszawa  
tel./fax (0 22) 622 80 35  
hueber@hueber.pl

Mehr Informationen und viel Material als Download im Internet:  
[www.hueber.de](http://www.hueber.de) [www.hueber.pl](http://www.hueber.pl)