

Hallo Deutschlehrer!

Frühlingsausgabe 2004 (19)

Zeitschrift des Polnischen
Deutschlehrerverbandes

ISSN 1641-4918

Hueber
Polska

PNJ

Polskie Stowarzyszenie
Nauczycieli Języka Niemieckiego

Redakcja składa podziękowania sponsorowi - Wydawnictwu **Hueber Polska** za druk niniejszego czasopisma. 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 Verlag **Hueber Polska** für die Herausgabe dieser Zeitung! Der Hueber Verlag trägt die gesamten Druck- und Versandkosten. Die Seiten 3 und 4 des Umschlags stehen dem Verlag zur Verfügung. Hier befinden sich: Rezensionen und Werbung der neuveröffentlichten Bücher, Informationen über geplante Neuerscheinungen, Adressen der Buchhandlungen, Mitteilungen über Werbeveranstaltungen.

INHALTSVERZEICHNIS

VERBANDSARBEIT

Ulrike Drißner: *Hallo Deutschlehrer!* 1

Alina Dorota Jarząbek: *Das Januartreffen des Hauptvorstandes des PSN/JN mit den Sektionsvorsitzenden in Warschau, 2004* 1

Dorota Obidniak: *Der große Wettbewerb des Polnischen Deutschlehrerverbandes: „Lehrwerk 2004“* 2

METHODISCHES

Gerlinde Massoudi: *Frühes Fremdsprachenlernen* 2

Monika Janicka: *Kommunikationsorientierter Grammatikunterricht, oder: Kann man den Alltag ins Klassenzimmer bringen?* 8

LEHRER SCHREIBEN

Jolanta Janoszczyk: *Texte einmal anders* 11

Aleksandra Sobolewska: *Lernvoraussetzungen der Kinder* 13

Zofia Adamczyk, Katarzyna Świerzewicz, Elżbieta Żuławińska: *Europa im Deutschunterricht (Folge 2)* 15

Dorota Rychlewska: *Eine Woche unter einem Dach: Deutsch-polnischer Jugendaustausch in Bad Kissingen* 17

MEDIEN

Andreas Kotz: *Online-Lernen und Unterricht verbinden: der Multimedia-Sprachkurs redaktion-D* 18

FORTBILDUNG

Luise Kleiser: *Fortbildungsnetz für Deutsch in Polen: Schwerpunkt Deutsch an Grundschulen* 22

Joanna Smereka: *Ein Sprachkursstipendium in Prien am Chiemsee* 25

Edit Morvai, Rainer Paul, Bernadett Veress: *RALF: Regionale Arbeitsgruppen zur Lehrerfortbildung - Ein Projekt des Goethe-Instituts Budapest zur Förderung des Deutschunterrichts an Grundschulen in Ungarn* 26

Berthold Haase: *Staging Foreign Language Learning - Ein europäisches Projekt und seine Produkte* 28

Anna Rymarczyk: *Seminar „Lernerzentrierter Unterricht“ bei Goethe Institut München - Juni 2003 - Von Teilnehmerseite* 29

SPRACHECKE

Magdalena Donderowicz: *DDR-Deutsch im heutigen Deutsch?* 30

REZENSIONEN

Izabela Prokop: *Elke Hentschel, Harald Weydt: Handbuch der deutschen Grammatik 3* 32

VERMISCHTES

Veronika Walter: *Die neuen Prüfungen des Goethe-Instituts: Fit in Deutsch 1 und 2. Ein kurzer Überblick* 33

Piotr Womela: *Das Deutsch-Polnische Jugendwerk* 34

Kunstalarm sucht Künstler aus aller Welt 36

Zaproszenie na VIII Ogólnopolski Zjazd PSN/JN, Lublin, 03-05 września 2004: „DEUTSCHLERNEN UND -LEHREN MIT LEHRWERKEN - VERGANGENHEIT, GEGENWART, ZUKUNFT“ 36

Zgłoszenie uczestnictwa w Zjeździe PSN/JN w Lublinie 37

VORWORT



Liebe Leserinnen und Leser!

Mit großer Freude legen wir Euch die neue Nummer unserer Zeitschrift vor. Es ist nett zu hören, dass „Hallo Deutschlehrer!“ einen guten Ruf gewinnt. Unser Redaktionsteam versucht immer viele Materialien und Informationen zu sammeln, damit Ihr möglichst schnell alles, was neu und interessant ist, erfahrt. In diesem Jahr ist es uns gelungen, eine engere Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut und dem Jugendwerk anzuknüpfen. In dieser Nummer fangen wir an, die für uns wichtigen Personen zu präsentieren. Den guten Anfang macht Frau Ulrike Drißner vom Goethe Institut Warschau.

Was hier noch zu finden ist? Vor allem neue und genauere Angaben über die nächste, die achte Gesamtpolnische Deutschlehrertagung in Lublin, zu der ich schon jetzt alle Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sehr herzlich einladen möchte. Ich mache es umso lieber, weil der größte Teil der Redaktion aus Lublin oder Umgebung kommt.

**Mit besten Grüßen
Eure Schriftleitung**

Hallo Deutschlehrer!



Mein Name ist Ulrike Drißner und am 1. August 2003 habe ich die Leitung der Spracharbeit am Goethe-Institut in Warschau übernommen. Mein „Weg zu Goethe“ hat 1991 begonnen, kurz nachdem ich mein Studium der Germanistik und Geschichte mit dem Magister abgeschlossen hatte. Nach der Ausbildung beim Goethe-Institut (in München, Freiburg und Bombay) begann ich im Juni

1992 am Goethe-Institut in Schwäbisch Hall als Sprachlehrerin zu arbeiten. 1994 wurde meine Tochter Akela, 1995 meine Tochter Sita geboren. Für die beiden legte ich eine Pause ein und nahm meine Tätigkeit erst im August 1998 wieder auf. Im Juni 1999 wurde ich als Leiterin der Spracharbeit ans Goethe-Institut in Tel Aviv versetzt.

Meine Arbeit in Tel Aviv hat sich sehr von der in Warschau unterschieden. Schon ein Vergleich der Zahlen legt das nahe: Werden die Zahlen der Deutschlerner an Schulen in Polen in Millionen gemessen, so liegen diese in Israel im dreistelligen Bereich. Ich kannte jeden Lehrer im Land persönlich, der aktiv DaF unterrichtet, egal an welcher Institution. Das ist hier natürlich nicht möglich. Ich bin sehr beeindruckt von der Zahl der Deutschlehrer im Lande – auch von der Zahl der Mitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbands und seinen Aktivitäten. Überhaupt fällt auf, eine wie große Zahl von Lehrern aktiv und engagiert nicht nur in der Schule arbeiten, sondern sich auch darüber hinaus an den verschiedensten Projekten beteiligen. Wir wollen die Arbeit mit dem Verband gerne ausbauen.

Die Schwerpunkte unserer Arbeit in diesem Jahr (und sicherlich auch noch in den kommenden Jahren) sind: Unterstützung und Begleitung der Implementierung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf allen Ebenen: Curricula, Sprachenportfolio, Sprachenpass, das neue Abitur, also bis hinein in Ihren Unterricht, auch mit Hilfe von „Profile Deutsch in der Praxis“. Diesen Prozess unterstützen wir nicht nur an den Schulen, sondern auch an den Universitäten (im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht). Unsere eigenen Sprachkurse am Goethe-Institut werden wir ebenfalls neu ausrichten. In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung der neuen Prüfungen für die A-Niveaus zu sehen: Fit in Deutsch 1 und 2 für Kinder und Jugendliche, Start Deutsch 1 und 2 für Erwachsene.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit ist das frühe Fremdsprachenlernen, also der Unterricht in der Primarstufe. Dabei wollen wir auch aufzeigen, welche Vorteile es haben kann, nicht Englisch als erste Fremdsprache zu lernen.

Ein neuer Schwerpunkt unserer Arbeit in Warschau wird das Medium Internet sein, mit dessen Hilfe wir Sie auch in Ihrer täglichen Arbeit unterstützen wollen. Ein erster Schritt dahin ist die Einrichtung einer Mailingliste für Polnische Deutschlehrer, die „POL-DaF-lis“, über die sie sich in Kürze auf unserer Homepage selbst einschreiben können und dann regelmäßig aktuelle Informationen bekommen werden. Außerdem haben wir mit diesem Schritt das Format von „Post von Goethe“ verändert: sie wird in Zukunft nur noch elektronisch verschickt und auf unserer Homepage abrufbar sein.

Ich freue mich sehr in dieser interessanten Zeit hier in Polen sein zu dürfen und wünsche uns allen eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit.

Ulrike Drißner

Das Januartreffen des Hauptvorstandes des PSNJV mit den Sektionsvorsitzenden in Warschau, 2004

Das Januartreffen der Sektionsvorsitzenden in Warschau ergab eine konstruktive Diskussion mit der Leiterin der Sprachabteilung des Goethe Instituts Warschau, Frau Ulrike Drißner, über gemeinsame Aktivitäten in diesem Jahr und neue Ideen. Nachdem alle Beteiligten mit den Berichten der Sektionen bekannt gemacht worden waren, wurden folgende Schlüsse gezogen:

- der PSNJV sollte stärker am Tag der Offenen Tür des Goethe Instituts vertreten sein. Erwünscht sind interessante Werbematerialien für diejenigen Deutschlehrer, die an einer Mitgliedschaft interessiert sind. Der Verband hat auch den Anspruch, an der Programmgestaltung dieser Veranstaltung teilzuhaben;
- Deutschlehrer sollten intensiver an der Förderung der EU-Idee mit ihren Schülern arbeiten. Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass ein junger Europäer mindestens zwei Fremdsprachen spricht;
- in diesem Jahr sollten zwei Arbeitsgruppen gegründet werden, die sich mit zwei Schwerpunkten unserer Aktivitäten auseinandersetzen. Diese sind die Vorbereitung der Deutschlehrer auf die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio sowie die

Entwicklung der Pilotprüfung in Deutsch für die letzte Gymnasialklasse;
- der PSNJK sollte mit neuen Mitgliedern gestärkt werden.

Aus einer Menge an Programmvorschlägen wurden die oben erwähnten als erstrangig anerkannt. An Ideen fehlt es uns keinesfalls. Jedes Vorhaben soll allerdings gut durchdacht und geplant werden. Für professionelle Informationsmaterialien, die veröffentlicht werden sollten, brauchen wir nicht nur erfahrene Experten, sondern auch ausreichende finanzielle Unterstützung.

Im Projekt zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP) werden Schulungen und Workshops für die Ausbildung der Trainer geplant (Juli-August). Ihre Aufgabe wäre danach, die Kolleginnen und Kollegen in den Sektionen fortzubilden.

Alle wesentlichen Informationen über sämtliche Aktivitäten diesbezüglich sollen auf der Internetseite des PSNJK veröffentlicht werden. Interessierte Kolleginnen und Kollegen können ihre Bereitschaft zur Mitarbeit sofort anmelden.

„Deutsch lernen mit Lehrwerken – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“ – so lautet der Schwerpunkt der 8. Deutschlehrertagung in Lublin (September 2004). Darüber hinaus möchten wir gerne alle Deutschlehrer zu unserem Wettbewerb einladen.

Alina Dorota Jarząbek

Der große Wettbewerb des Polnischen Deutschlehrerverbandes: „Lehrwerk 2004“

Zum ersten Mal veranstaltet der Polnische Deutschlehrerverband einen Wettbewerb für kreative Lehrer. Unser Thema ist „Lehrwerk“.

- Wir möchten Folgendes erfahren:
- Was bedeutet für Euch ein Lehrwerk?
- Wo und wann beginnt das Abenteuer mit einem Lehrwerk?
- Wo und wann stellt sich Langeweile ein?
- Was erwartet Ihr von einem Lehrwerk?
- Was ist besonders wichtig dabei?
- Was findet ihr an einem Lehrwerk unwichtig?

Einzelpersonen oder Lehrergruppen von maximal vier LehrerInnen können ihre Erfahrungen und Meinungen zum Thema „Lehrwerk“ in Form eines Essays mit einer spannenden Dokumentation, Website, Collage oder mit Fotos an folgende Adresse bis zum **10. August 2004** einsenden: mazurek@deutsch.info.pl

Eine renommierte Expertenrunde unter der Schirmherrschaft von Frau Heide Rösch, des Ehrenmitglieds des PDV, wird die besten Einsendungen auswählen. Die Preisverleihung der fünf kreativsten Werke findet auf der DLV-Tagung 2004 in Lublin am 4. September statt. Zusätzlich werden unter den Teilnehmern 5 Medienboxen für die Schulklassen der Teilnehmer verlost.

Mehr Informationen erhalten Sie unter www.deutsch.info.pl

Dorota Obidniak

Methodisches

Frühes Fremdsprachenlernen

Der frühe Fremdsprachenunterricht hat weltweit an Bedeutung gewonnen und ist inzwischen fester Bestandteil in vielen Lehrplänen der Grundschulen. Als im Goethe-Institut 1990 ein eigenes Primarschulreferat eingerichtet wurde, war man in den Mitgliedsländern der Europäischen Union gerade dabei, den Sprachunterricht in der Primarstufe flächendeckend zu organisieren und ihn fest im Unterricht zu etablieren. Inzwischen ist dieser Plan zwar noch nicht vollständig in die Realität umgesetzt – aber doch weit fortgeschritten.

Die Goethe-Institute weltweit verzeichnen eine rege Nachfrage zum Thema und in Instituten in der EU ist

2

Deutsch im Primarunterricht sicher ein Schwerpunktthema in der pädagogischen Verbindungsarbeit. Die Qualifizierung von Lehrenden, die Fremdsprachen in der Primarstufe unterrichten können, ist eine der Hauptaufgaben des Primarbereichs und Programme dafür haben vor Ort einen großen Einfluss, sich für Deutsch im Primarbereich zu entscheiden.

Zum derzeitigen Stand Deutschland

In Deutschland hat man sich im öffentlichen Schulsystem erst seit relativ kurzer Zeit mit dem frühen Fremdsprachenlernen beschäftigt, obwohl es in verschiedenen Ländern Europas schon lange Vorbilder gab und auch in den Waldorfschulen seit 1920 ab der ersten Klasse Fremdsprachen unterrichtet wurden. Einzelne

Versuche an staatlichen Schulen begannen in den 60er Jahren, wurden aber aus verschiedenen Gründen nicht fortgesetzt.

Erst durch die fortschreitende Einigung Europas erkannte und akzeptierte man auch in Deutschland die Notwendigkeit, mit dem Sprachenlernen möglichst früh zu beginnen. Viele hatten in ihrer Arbeitswelt fremdsprachliche Erfahrungen gemacht und die Notwendigkeit von guten Sprachkenntnissen war und ist offensichtlich. In der allgemeinen Bildungsdiskussion setzte sich die Erkenntnis von der Bedeutung der frühen Förderung im Allgemeinen in weiten gesellschaftlichen Kreisen immer mehr durch und damit erhielt auch die frühe Förderung des Sprachenlernens neue Unterstützung. Immer mehr gesellschaftliche Gruppen setzten sich für den Frühbeginn ein, wie zum Beispiel das Forum für Frühfranzösisch in Bayern, der Verein für frühe Mehrsprachigkeit in Kiel und andere Initiativen.

Inzwischen gibt es Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern und auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Frühunterricht steht auf einem breiteren Fundament. Ausschlaggebend für eine flächendeckende Umsetzung in Deutschland war die Entschließung der EU-Kommission 1995 allen in der Europäischen Union die Möglichkeit zu geben, die Fähigkeit zur Kommunikation in zwei Gemeinschaftssprachen neben der Muttersprache zu erwerben und zu erhalten.

Die Kommission äußerte dazu den Wunsch bereits im Kindergarten mit dem Erlernen von Fremdsprachen zu beginnen und den Unterricht dann in der Primarstufe systematisch fortzusetzen, um später die zuerst erlernte Fremdsprache als Unterrichtssprache zu benutzen.[1]

In der Folge forderten die Bildungsminister der EU (Entschließung 98/C/1) die Mitgliedsstaaten auf, das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen und die europaweite Zusammenarbeit zwischen Schulen, die diesen Unterricht anbieten, zu fördern. Diese Initiative wird auch durch eine Resolution des Bundeselternbeirats vom November 1999 ausdrücklich unterstützt, der den Frühbeginn allgemein verbindlich in den Kindergarten vorverlegen möchte und vor allem die Neueinstellung und Ausbildung qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer fordert.

Die 16 Bundesländer in Deutschland haben zum Frühbeginn unterschiedliche Pläne und sind auch unterschiedlich weit in der Umsetzung. Im Saarland lernen z.B. alle Grundschüler schon seit 1992 Französisch. In Baden-Württemberg soll ab dem Schuljahr 2003/04 in der 1. Klasse verbindlich Englisch oder Französisch unterrichtet werden. Vorhergehende Pilotversuche werden dann ausgewertet und abgeschlossen sein. Grundschüler in Bremen und Sachsen-Anhalt z.B. können erst ab dem Schuljahr 2005/6 Unterricht in einer Fremdsprache erhalten. Verzögerungen ergeben sich meist durch Mangel an genügend ausgebildeten Lehrenden.

Weitere Infos zum frühen Fremdsprachenlernen in den einzelnen Bundesländern dazu auf folgender Website: http://www.schule.bremen.de/sprachen/fb_al.html

Deutschunterricht im Frühbeginn – weltweit –

Ähnliche Bemühungen wie in Deutschland gibt es nicht nur in den übrigen Ländern der EU, sondern weltweit - und Goethe-Institut Inter Nationes musste auf diese Entwicklung reagieren. Das Goethe-Institut erhielt seit Ende der 80er Jahre immer mehr Anfragen mit der Bitte um Hilfestellungen und Unterstützung. 1990 wurde schließlich ein eigenes Referat in der Zentrale mit dem frühen Fremdsprachenlernen betraut. Während viele Länder seither schon ihre Erfahrungen mit dem Frühbeginn gesammelt haben und dabei sind, diese Erfahrungen auszuwerten, erreichen uns aus anderen Ländern bis heute immer noch neue Anfragen nach Hilfestellungen für Deutsch im Frühbeginn.

Eine Gruppe versucht inzwischen die Lehrerausbildung und den Unterricht zu optimieren – eine andere ist erst dabei, äußere Rahmenbedingungen und Curricula für den Frühbeginn zu entwickeln und kann dabei von der Erfahrung der anderen profitieren. Allerdings sind die Unterschiede in Lern- und Lehrtraditionen in den einzelnen Ländern groß und es besteht keine Einigkeit darüber, wie „früh“ zu definieren ist, weil die Grundschulziehung sich nicht über die gleiche Anzahl von Jahren erstreckt und oft auch der Sprachunterricht schon im Kindergarten beginnt.

Die Tendenz geht dahin, dass auch aus Ländern, in denen der Deutschunterricht traditionsgemäß eher den Universitätsbereich betraf – wie z.B. Japan –, vermehrt Anfragen zum Frühbeginn kommen, weil auch dort die Schulen das Sprachenlernen in die Grundschulen vorverlegen wollen und Deutschlehrerverbände die Goethe-Institute vor Ort um Unterstützung bitten, um ihre Chancen auf Deutschunterricht an Schulen zu wahren.

Sprachenpolitisch sind das sehr wichtige Ausgangspunkte, um auch Bildungsministerien und Schulämter zu beeinflussen und oft sind das zeitlich gesehen optimale Möglichkeiten, Präsenz zu zeigen und den Deutschunterricht strukturell und institutionell in Bildungspläne einzuordnen. Der Kontakt zur deutschen Sprache von sehr jungen Lernern kann sich hier auch auf die weitere Verbreitung des Deutschen an den Schulen und in der Gesellschaft auswirken.

Dabei geht es nicht um Konkurrenz zum Englischen sondern darum, den Schulen und Kindern Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und ihnen ein vielseitiges Angebot zum Sprachenlernen zu machen. Wie in Deutschland, wo sich Initiativen zur Förderung anderer Sprachen als Englisch oft nicht durchsetzen können, geht der Trend auch weltweit dahin, Englisch als erste Sprache zu wählen. Deutsch nach Englisch dürfte deshalb an vielen Orten die reale Ausgangsposition sein. Deutsch dann aller-

dings nicht im Sekundarbereich sondern schon im Primarunterricht.

Englisch ab Klasse eins und Deutsch ab der dritten oder vierten Klasse, wie zum Beispiel an türkischen Privatschulen, könnte die Schwerpunkte der Fortbildungsveranstaltungen an den Goethe-Instituten verschieben.

Stand der Forschung
Erkenntnisse aus der Neurobiologie [2]

Was das Lernen überhaupt und die frühe Förderung der Kinder betrifft, werden in diesem Rahmen auch die Bemühungen zum frühen Sprachenlernen überall auf der Welt von der Forschung gestützt. Lernprozesse bis zum Ende der Pubertät dienen zur Strukturierung des noch unfertigen Gehirns im Sinne von später ausbaubaren Fähigkeiten. Solche Lernprozesse haben Zeitfenster, sensitive Phasen, mit denen bestimmte Informationen mit viel höherer Geschwindigkeit und Wirksamkeit als im Erwachsenenalter aufgenommen werden können.

Hirnforscher gehen davon aus, dass die Reifung des Neuronennetzes in zwei Stufen verläuft. Während der Kindheit wird gleichsam der Schaltplan der Nervenvernetzung erstellt. In dieser Zeit entscheidet sich, welche Neuronen sich untereinander verbinden. Diese Vernetzungsmöglichkeiten sind für unser geistiges Potenzial an erster Stelle maßgeblich und können nur durch Anregungen und Förderung in den ersten Lebensjahren optimal ausgeschöpft werden.

Bis zum Ende der Pubertät reift das Gehirn heran, dann ist das Netz fein geknüpft. Lernen besteht nun zumeist nur noch darin, bereits vorhandene Synapsen zu stärken oder zu schwächen. Gänzlich neue Nervenverbindungen werden nur noch selten hergestellt. Deshalb haftet Wissen umso schlechter im Gedächtnis je später es erworben ist. Aus diesem Grund fordern Hirnforscher, die Synapsen möglichst früh und vielseitig zu anzuregen: Sprachen, Musik, Naturwissenschaften müssen daher ihren Platz schon im Kindergarten finden.[3]

Fremdsprachen verschaffen dem Kind neue Erfahrungen und Kenntnisse im sinnlich-ästhetischen Bereich, der sich mit allen Möglichkeiten der Wahrnehmung und Aufbereitung befasst. Sprachen und Kulturen verschaffen eine neue Art zu denken, fördern Kreativität, Sorgfalt und bessere Gedächtnisleistungen, fördern die Entwicklung überhaupt. Vor allem beim Immersionslernen steigen nachgewiesenermaßen auch die Leistungen in anderen Fächern wie zum Beispiel Mathematik und in der Muttersprache. Dieses Potenzial müssen Kindergarten und Grundschule nutzen.

Schulversuche in Hamburg, betreut von Prof. Gogolin (mit Spanisch, Portugiesisch und Italienisch), haben gezeigt, dass Englisch als erste Sprache nicht immer vorteilhaft ist. Der kognitive Anregungsprozess beim Sprachenlernen funktioniert offenbar gründlicher, je weniger nah die Sprache, die man lernen muss, an der eigenen ist. Das Lernen geschieht nachhaltiger und damit erworbene Sprachlernfähigkeiten sind eine bessere Basis für weiteres Sprachenlernen als der Beginn mit Englisch.[4]

Wie Lernen neuronale Strukturen bildet Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn

Elektrische Impulse
z. B. durch Sinnes
eindrücke

Nervenzellen
Synapsen

1
0-2 Jahre

2
2 Jahre bis Pubertät

3
Erwachsener

Beim Neugeborenen sind die **Nervenzellen** wie ein gleichmäßiges, dichtes **Netz 1** verbunden, das Impulse in alle Richtungen weiterleitet. Bis zum 2. Lebensjahr nimmt die Zahl dieser Verbindungen (**Synapsen**) zu. Mit dem Prozess des **Lernens 2**, der Häufung der Impulse in bestimmten Bahnen, **verstärken** sich die Synapsen. Die weniger genutzten verkümmern. Je vielfältiger die Anregungen sind, desto komplexere Strukturen bilden sich. Dieser Prozess ist im Wesentlichen mit der Pubertät **abgeschlossen 3**; danach steht dem Lernenden weitgehend nur das bis dahin gebildete Netz zur Verfügung.

Computerdarstellung einer Nervenzelle im Gehirn

© Der Spiegel

Ähnliche Erfahrungen berichten Lehrende in weiterführenden deutschen Schulen, die Kinder mit Erfahrungen in Frühfranzösisch statt Frühenglisch in der 5. Klasse unterrichten. „Nicht nur, dass die ehemaligen Französisch-Lerner im Englischunterricht der Klasse 5 ohne Probleme mitarbeiten, es häufen sich die Fälle, dass sie die besseren Englischnoten nach Hause bringen“..... „Sie kompensieren den Vorsprung der anderen Kinder durch eine intensivere Auseinandersetzung mit der neuen Fremdsprache Englisch“. Die größere Strukturdifferenz zwischen der romanischen Sprache und der deutschen Muttersprache scheinen einen besseren Einblick in das Funktionieren von Sprache zu ermöglichen.[5]

Das sind wichtige Argumente, die auch für Deutsch statt Englisch im Frühbeginn sprechen. Dabei bestreitet niemand, dass alle Kinder Englisch lernen sollen. Englisch ist die Lingua franca in der Wirtschaft und Wissenschaft und alle Kinder sollten Englischunterricht bekommen. Warum aber immer mit Englisch beginnen? Der Druck sich Englisch-Kenntnisse an zu eigenen ist durch die gesellschaftlichen Gegebenheiten so groß, dass Englisch auf jeden Fall gelernt wird. In der Slowakei gibt es Grundschulen, die dieses Bedürfnis der Kinder und Eltern nach Englischunterricht aufgreifen, aber großen Erfolg mit einem abgewandelten Angebot haben: Der Deutschunterricht beginnt in der ersten Klasse und Englisch wird ab der dritten Klasse gelernt. So entziehen sie Protesten gegen den Deutschunterricht (statt Englisch) die Grundlage. Die Lehrerinnen sagen übereinstimmend, dass die Kinder Englisch besser, schneller und leichter lernen, wenn sie mit Deutsch vorher schon Erfahrungen sammeln konnten.

Erkenntnisse aus der Neurodidaktik

Neuere Forschungen belegen, dass der Spracherwerb bei Kindern in der Fremdsprache nicht viel anders verläuft als in der Muttersprache. Beiden sind die Prinzipien, wie das Gehirn die Sprache verarbeitet, gemeinsam, d.h. das Lernen erfolgt in Stufen und die Erwerbsreihenfolge ist für alle Kinder dieselbe und wird durch das Lehren nicht beeinflusst.[6]

Unterschiede liegen u.a. in dem Stand der neuronalen Entwicklung, altersspezifischen kognitiven Fähigkeiten und dem größeren Weltwissen, abgesehen von persönlichen Momenten. (Bleyhl S.22) Untersuchungen weisen bessere Ergebnisse nach, wenn Lehrer und Lerner die natürlichen Sprachlernstrategien respektieren und berücksichtigen. Dazu gehört zum Beispiel, dass man eine lange rezeptive Spracherfahrung zugesteht, bevor man zur Sprachproduktion kommt. Das heißt auch wenn die Kinder am Ende des Unterrichts in der Grundschule sich in der neuen Sprache nur wenig äußern können, haben sich ihre passiven Sprachkenntnisse so erweitert, dass diese Basis das weitere Lernen fördert. Geschichten und Erzählungen in der Fremdsprache spielen daher von Anfang an eine wichtige Rolle. In den Schulen werden aber Erkenntnisse aus der Neurodidaktik beim Unterricht zu wenig berücksichtigt. Ein Bozener Versuch weist nach,

dass Lehrende, die in ihrer Ausbildung für die Sprachentwicklung der Kinder sensibilisiert worden waren, bessere Ergebnisse erzielen.

Auswertung bisherigen Unterrichts

Während die Eltern in der Regel auf Sprachunterricht in der Grundschule drängen,[7] wird von Lehrenden der Sekundarstufe oft die Frage nach Sinn und Nutzen des frühen Fremdsprachenlernens gestellt. Dabei gehen sie von einer kontinuierlich wachsenden fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder aus, die notwendiger Weise am Ende der Sekundarstufe höher sein müsste als bisher. Was die sprachlichen Fortschritte betrifft, gibt es wenig belegbare und messbare Unterschiede zum späteren Beginn. Oft liegt es allerdings daran, dass die Sekundarschulen den Frühbeginn nicht berücksichtigen und in ihrem Unterricht verfahren, wie bisher.[8]

Auch bringt der Mangel an gut ausgebildeten Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern für die Primarstufe nicht immer den gewünschten Erfolg und der minimale zeitliche Aufwand von nur einer Stunde Sprachunterricht pro Woche in der Grundschule zeitigt keine optimalen und vor allem messbaren Ergebnisse. Immersionsprogramme in Kanada (Englisch/Französisch) und Finnland (Finnisch/Schwedisch) dagegen, wurden gerade wegen der nachgewiesenen positiven Auswirkungen auf alle schulischen Leistungen flächendeckend eingeführt. So wie die Einführung von Sprachunterricht in der Primarstufe die Schulen vor große personelle und finanzielle Probleme stellt, hat auch die Forschung wenig Mittel für eine langfristig angelegte Vergleichsstudie.

Im Jahr 1998 übergab eine europäische Expertengruppe zum frühen Fremdsprachenlernen der EU-Kommission Ergebnisse eines Forschungsberichts zum Thema und sprach Empfehlungen für Umsetzungsmaßnahmen aus.[9] Im folgenden möchte ich einige Feststellungen aus dieser Untersuchung anführen: Laut dieser belegen alle Studien eine positive Auswirkung auf den affektiven Bereich mit positiven Einstellungen zu Sprachen, Kultur und Sprechern der betroffenen Sprachen und der Entwicklung von Selbstvertrauen. In Untersuchungen in Rheinland-Pfalz zu Lieblingsfächern in der Grundschule belegten die Fremdsprachen nach Sport den zweiten Platz 6-Jährige Kinder aus italienischen Versuchgruppen hielten Sprachenlernen für leicht, sie fanden die Sprache attraktiv und hielten sich in der Lage sie zu sprechen. Im Gegensatz dazu zeigten ältere Kinder weniger Motivation, Gefühle von Unwohlsein und Abwehrhaltungen. Außerdem weist diese Untersuchung positiven Einfluss auf die muttersprachlichen Kompetenzen nach.

In Schottland stellen Untersuchungen bei Vergleichsgruppen eine Überlegenheit in Aussprache und Intonation, Länge der Äußerung und im Gebrauch von Kommunikationsstrategien fest. Außerdem legen Untersuchungen die Vermutung nahe, dass die Lehrqualität einen positiven Einfluss auf die Sprachenvielfalt hat. Bei

einer Untersuchung in Rheinland-Pfalz zu Kindern nicht-deutscher Herkunft, gaben 65% der Lehrer an, dass Englisch in der 3. Klasse „die Last der Kinder“ erleichtere, bei Französisch waren es 52%.

Es ist jedoch völlig klar, dass ein früher Beginn nicht automatisch Vorteile bringt, sondern mit anderen Faktoren einhergehen muss:

Faktoren auf

- Gesellschaftsebene, wie z.B. die Häufigkeit des außerschulischen Kontakts mit der Sprache, Beteiligung der Eltern,...
- Schulebene, wie z.B. Klassengröße, „Lernzeit“,...
- Ebene der Lehrer, wie z.B. die Fremdsprachenkompetenz, Methoden,...
- Ebene der Schüler, wie z. B. allgemeine schulische Fähigkeiten,...

10 Empfehlungen der Expertengruppe ‚Fremdsprachen für die Kinder Europas‘

Empfehlungen zu Faktoren auf Gesellschaftsebene:

Empfehlung 1

In jeder Phase der Planung, Einführung und nachfolgender Anpassung des Fremdsprachenunterrichts in der Vorschul- und Primarstufe sollten ausreichende Mittel zur Verfügung gestellt werden, um die Innovation und damit verbundene Forschung zu unterstützen. Die aufgebaute Infrastruktur mag je nach den bestimmten Phasen der Initiative variieren, aber sie sollte immer die Evaluation der erhaltenen Ergebnisse vor Augen haben sowie die kontinuierliche Beobachtung der Lehr- und Lernprozesse.

Empfehlung 2

Im Verlauf der Einführung einer Fremdsprache in der Primarstufe ist die Beteiligung der Eltern wichtig. Diese Beteiligung sollte auf der Basis erfolgen, dass den Eltern geholfen wird die von der Schule verfolgten Ziele genau zu verstehen. Die Beteiligung der Eltern schafft eine ermutigende, unterstützende Umgebung auch außerhalb des Unterrichts, wo die Kinder sich dann über die Sprache, in der sie unterrichtet werden, unterhalten, sie lernen und gebrauchen können. Eine Elternbeteiligung gibt der Schule auch die Möglichkeit mit den Eltern zu diskutieren und sie für die mögliche Sprachauswahl zu sensibilisieren.

Empfehlungen zu Faktoren auf Schulebene:

Empfehlung 3

Pädagogische Kontinuität sollte über die verschiedenen Stufen des Schulsystems (Vorschul-, Grund- und Sekundarschulstufe), welche die Kinder durchlaufen, si-

chergestellt werden. Lehrer, Fortbildner, Schulleiter, Forscher und Personen in wichtigen Positionen in den Mitgliedsstaaten sollten sich gemeinschaftlich bemühen, die Kontinuitätsprobleme so genau wie möglich zu analysieren, sowohl im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht als auch die Erziehung im Allgemeinen. Sie sollten verschiedene Wege entwickeln und anwenden, um in die Bereiche, in denen Mangel an Kontinuität auffällt, einzugreifen. Die Aufgabe der Aus- und Weiterbildung der Lehrer ist dabei, sie auf die damit verbundenen Probleme aufmerksam zu machen, sie in die Lage zu versetzen, die Entwicklung der Kinder im Verlauf ihrer gesamten Schullaufbahn wohl informiert zu betrachten und mit Kollegen aus den vorhergehenden oder folgenden Schulstufen zusammenzuarbeiten.

Empfehlung 4

Effektiver Fremdsprachenunterricht in der Vorschul- und Primarstufe braucht Zeit. Daher empfehlen wir, dass, wo dies möglich ist, insgesamt mehr Zeit dafür zur Verfügung gestellt wird. Eine einfache Ausweitung der Lernzeit gewährleistet noch keine besseren Resultate. Sie muss mit Versuchen, die Unterrichtsqualität zu verbessern, kombiniert werden. Wo es möglich ist, sollten die Stunden kürzer und häufiger (im Prinzip täglich) anstatt länger und nur ein- oder zweimal in der Woche sein.

Empfehlungen zu lehrerbezogenen Faktoren:

Empfehlung 5

Lehrer sollten in den folgenden Bereichen ausgebildet werden: Kompetenz in der Zielsprache; Beschreibung dieser Sprache, einschließlich des Vergleichs mit der Muttersprache (und/oder der Mehrheitsprache an der Schule); Aneignungsprozesse in der ersten und zweiten Sprache; Vor- und Grundschulpädagogik und Fremdsprachendidaktik für diese Altersstufe. Abhängig von den bestehenden Erfahrungen und Qualifikationen Einzelner können diese Komponenten schon in stärkerem oder geringerem Umfang vorhanden sein. Hinsichtlich der noch nicht vorhandenen anderen Komponenten wäre man schlecht beraten sich mit einer nur wenige Stunden dauernden Einführung zufriedener zu geben. Es werden im Gegenteil fundierte Kurse benötigt. Mit dieser Ausbildung würden Lehrer a) eine gute Beherrschung der Fremdsprache entwickeln, b) sich die Fähigkeit zur Analyse linguistischer Phänomene und Wissen über die Sprachentwicklung der Kinder aneignen. Dies würde ihnen erlauben, den Fortschritt der Kinder beim Lernen der Fremdsprache zu beobachten, zu verstehen, zu korrigieren und zu verbessern, — was wiederum den Kindern ermöglicht, selbst einen Einblick in sprachbezogene Phänomene zu gewinnen — und c) eine aktive Rolle in der pädagogischen Innovation spielen können durch Zusammenarbeit mit entsprechender didaktischer Forschung (Aktionsforschung).

Empfehlungen zu schülerbezogenen Faktoren:

Empfehlung 6

Es ist angebracht, Forschung und Innovation zu ermutigen, deren Ziel es ist, didaktische Ansätze zu erarbeiten, bei denen Kinder, die allgemein Schwierigkeiten in der Schule haben und/oder durch ihre soziale Herkunft benachteiligt sind, die bestmöglichen Gelegenheiten für Erfolg im Sprachenunterricht in der Primar-Phase haben. Dieser neue Lernbereich darf für diese spezielle Schülergruppe nicht erneut zu einer Erfahrung des Versagens führen. Es müssen Wege gefunden werden, um bei Jungen die Motivation zu stärken, ihre Neugier und ihr Interesse zu erregen und dadurch ihre Leistungen zu beeinflussen. Kinder aus zwei- oder mehrsprachigen Minderheitsgruppen sollten nicht wegen angeblicher pädagogischer Lernschwierigkeiten, die sich aus ihrer Situation ergeben, aus dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule ausgeschlossen werden.

Empfehlung 7

Innovation im Fremdsprachenunterricht sollte nicht einfach auf das Herabsetzen des Anfangsalters beschränkt werden. Eine solche Maßnahme stellt keine pädagogische Lösung dar. Es ist äußerst wichtig, angemessene Methoden zu entwickeln, die mit den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe übereinstimmen. Diese Annahme soll der in Empfehlung 3 enthaltenen Auffassung von Kontinuität nicht widersprechen, sondern nur darstellen, dass die Unterschiede, die nach und nach im Ablauf der verschiedenen Etappen von Kindergarten und Vorschule auftauchen, verstanden und respektiert werden sollen.

Empfehlungen, die aus grundsätzlichen Überlegungen zu Vielfalt, Forschung und Innovation abgeleitet sind:

Empfehlung 8

Wo Sprachenvielfalt das Ziel ist, ist sorgfältig zu überlegen, wie dies erreicht werden soll. Eine Möglichkeit Vielfalt zu ermutigen ist das Angebot mehrerer Sprachen in der Grundschule, wobei darauf geachtet werden sollte, eine echte Auswahl von Sprachen anzubieten und/oder die Bevorzugung einer Sprache durch Diversifizierung in der Sekundarstufe auszugleichen. Die Möglichkeit einer Wahl (ob durch Eltern und Kinder oder die Schule) garantiert aber noch keine Vielfalt. Die Implikationen der Auswahl müssen sorgfältig durchdacht werden, besonders wenn Lehrer eine weniger weit verbreitete Sprache anbieten und Kontinuität beim Übergang von Primar- zu Sekundarstufe und in der Sekundarstufe beibehalten werden soll. Eine andere Lösung wäre es, eine Sensibilisierung für mehrere Sprachen zu ermutigen anstatt des Unterrichts in einer einzigen, ein Ansatz, der potenziellen Nutzen mit sich bringt, aber weiterer Evaluation bedarf. Um von den positiven Auswirkungen des außerschuli-

schen Kontaktes zu der Zielsprache zu profitieren, ohne die Rolle der in den Massenmedien dominanten Sprachen zu verstärken, ist es von besonderem Verdienst, die Sprachen, die im Umfeld oder in Nachbarregionen präsent sind, zu bevorzugen. Programme, die regelmäßige Treffen mit Schulklassen beidseits von Sprachgrenzen einplanen, sollten ermutigt und entwickelt werden.

Empfehlung 9

Es wird wärmstens empfohlen, Untersuchungen zur Evaluation von Ergebnissen und den Verbindungen zwischen Ergebnissen und Faktoren, zu dem Studium der Prozesse des Spracherwerbs und des Lernens und zu pädagogischer Innovation in Auftrag zu geben. Obwohl Spielraum für die Initiativen der Forscher gelassen werden sollte, scheint es doch wichtig, dass es eine Gesamtkoordination gibt, sodass die verschiedenen Bereiche der Forschung effektiv abgedeckt werden und echte Zusammenarbeit entsteht. Die verbleibenden Fragen in Bezug auf die Bedingungen, die für den Erfolg des Fremdsprachenangebots in der Vor- und Grundschulstufe wichtig sind, und auf die Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit der erfolgreichen Einführung auftauchen, weisen darauf hin, dass Möglichkeiten offen bleiben sollten zur Einführung und sorgfältigen Evaluation alternativer Lösungen, wie z.B. dem Einbeziehen des Sprachbewusstseins betonenden Ansatzes, der auch im vorliegenden Bericht bedacht wurde. Es könnte in der Tat eine große Herausforderung für die Zukunft sein, angemessene Lösungen zu identifizieren, zu untersuchen und weiterzuentwickeln, die die Vorteile von Sensibilisierung und die Vorteile eines stärker auf Ergebnisse in einer bzw. mehreren Sprachen orientierten Ansatzes zu kombinieren.

Empfehlung 10

Wenn die Mindestbedingungen für die vorher in unserem Text umrissenen Faktoren nicht erfüllt sind, kann der Misserfolg der angewendeten Methoden Eltern, Lehrer und auch Schüler enttäuschen und so die Schüler von Fortschritten beim Lernen der Fremdsprache(n) abhalten und verhindern, dass sie ein Gefühl für linguistische und kulturelle Vielfalt, das der frühe Fremdsprachenbeginn fördert, entwickeln. Diese Notwendigkeit der Bereitstellung der Mindestbedingungen ist äußerst wichtig, eben weil das Konzept des frühen Fremdsprachenlernens leicht übersteigerte Hoffnungen und Erwartungen bei Eltern und anderen weckt. Darum empfehlen wir, dass Bildungspolitiker, bevor sie über die anfängliche und dann die allgemeine Einführung von Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe oder früher entscheiden, zuerst feststellen, ob sie die Mindestbedingungen erfüllen können, damit sich die Hoffnungen derer, die an diesem pädagogisch unschätzbaren Unternehmen beteiligt sind, erfüllen.“[10]

Gerlinde Massoudi
im November 2002

[1] EU-Kommission. Hrsg.: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch Brüssel, 1995*

- [2] Siehe dazu die Beiträge von Ulrich Schnabel : *Auf der Suche nach dem Kapiertrieb* und Ute Eberle : *Die Himerzieherin. Die Zeit. Lernen Spezial . Nr.48/2002*
- [3] Katja Thimm: *Guten Morgen, liebe Zahlen. Der Spiegel Nr.27 /02, S. 68ff, Abb.S.69*
- [4] Ute Diehl : *Early English, Francais Précoce, In Erziehung und Wissenschaft. Februar 02*
- [5] Ulrich Reyher : *Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? In Fremdsprachen Frühbeginn. 6/2002*
- [6] Werner Bleyhl : *Fremdsprachen in der Grundschule, Hannover 2000, S. 22*
- [7] Siehe dazu auch den Elternratgeber – Peter Edelenbos und Angelika Kubanek : *Fremdsprachen lernen mit Spaß. Freiburg, 2001*
- [8] Siehe dazu auch die Untersuchung von Michael Legutke: *Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4: Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt? In: Legutke & Lortz Hrsg.: Englisch ab Klasse 1., Cornelsen 2002, Seite 92ff.*
- [9] Christiane Blondin, Michel Candelier, Peter Edelenbos, Richard Johnstone, Angelika Kubanek-German, Traute Taeschner: *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Cornelsen, Berlin, 1998 . Englische Fassung bei CILT London, franz. bei De Boeck Universitätsverlag Brüssel*
- [10] Blondin, et al.: a.a.O., S.55-64

Kommunikationsorientierter Grammatikunterricht, oder: Kann man den Alltag ins Klassenzimmer bringen?

Fragt man die Lerner einer Lernergruppe danach, ob sie Grammatik mögen, beantworten die meisten die Frage verneinend. Geht man einen Schritt weiter und fragt, zu welchem Zweck Grammatik gelernt (gelehrt) wird, klaffen die Ergebnisse auseinander. Bei vielen lautet die Antwort aber immer noch: „Um die grammatischen Regeln zu kennen“. Zum Glück werden solche Aussagen durch völlig gegensätzliche ausgeglichen. Vielen ist es bewusst, dass der Grammatikunterricht als ein obligatorischer Aspekt des Fremdsprachenunterrichts gelten muss, da ohne Kenntnis von grammatischen Regeln, ohne ein gewisses Maß an Korrektheit, keine sinnvolle, sinnergebende Kommunikation stattfinden kann. Mit anderen Worten: Wenn man sich in einer Fremdsprache ausdrückt, kann man, ohne grammatisch korrekt zu sprechen, einfach nicht verstanden werden.[1]

Heutzutage wird jedoch häufig von vielen Lehrern als auch Autoren von manchen Lehrwerken außer Acht gelassen, dass die grammatische Kompetenz nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden darf, sie darf nicht als das Ziel des Unterrichts angesehen werden. Ganz im Gegenteil: Grammatik ist nur „ein Werkzeug (...), welches den Schülern helfen kann, sich in der Fremdsprache so auszudrücken, dass der Gesprächspartner die Äußerung korrekt entschlüsseln kann“.[2] Die entscheidende Frage ist dabei, mit welchen Mitteln, also mit welchen grammatischen Strukturen, bestimmte sprachlichen Absichten zum Ausdruck gebracht werden, das heißt, welche Funktion eine Struktur in der Kommunikation hat.[3] Denn „der Sinn der Beschäftigung mit einer grammatischen Struktur liegt nicht (...) in der rein kognitiven Reproduktion, sondern in der Anwendung“ dieser Struktur.[4] Das hieße also: Der Lehrer sollte im Klassenzimmer solche Situationen schaffen, die als quasi-natürlich gelten können. Er sollte versuchen, die eingeführte und anzuwendende Struktur in Kontexten zu präsentieren, die für ihren Gebrauch am typischsten sind. Die Kluft zwischen dem Klassenzimmer und dem Alltag wird natürlich auf diese Weise nicht total aufgehoben, es wird jedoch der Versuch unternommen, sich der Realität, dadurch der Versuch unternommen, sich der Realität, einer möglichen Situation anzunähern. Den Lernern wird dabei klar gemacht, in welchen Situationen eine bestimmte Struktur anzuwenden ist, und mit welchen sprachlichen Mitteln das realisiert werden kann.

Als Ausgangspunkt für die Einführung einer neuen Struktur sind authentische Texte am geeignetesten. Ob literarische oder wissenschaftliche, ob Presstexte, Kartons oder Dialoge, Hauptsache sie enthalten die zu präsentierende Struktur und stellen sie in einem typischen Kontext, in dem ihre Verwendungsfrequenz groß ist, dar. An dieser Stelle können die Lerner aufgefordert werden, selbst Regelmäßigkeiten zu der im Text präsentierten Struktur zu erfinden. Bei mehr fortgeschrittenen Lernern wird dabei das Vorwissen aktiviert. Die Aufgabe, Regelmäßigkeiten in Bezug auf die eingeführte Struktur festzustellen, kann in Gruppenarbeit erfolgen, was Teamarbeit fördert und bei weniger selbstsicheren Schülern, die sich in einer Kleingruppe viel lieber an der Arbeit beteiligen, das Lampenfieber, etwas vor der ganzen Gruppe aussagen zu müssen, mildert.

Auch im Anfängerunterricht ist das eine empfehlenswerte Methode. Selbst wenn die von den Lernern erstellten Regeln lückenhaft sind und seitens des Lehrers einer Ergänzung bedürfen, gewinnen die Lerner das Gefühl, dass sie am Lernprozess ihren Anteil haben. Das trägt zur Entwicklung der Lernkompetenz bei und fördert die Motivation.

Bedenken sollte man dabei, wie wichtig Anschaulichkeit bei der Präsentation von eingeführten Strukturen ist. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Visualisierung. Beispiele davon brauchen an dieser Stelle wahrscheinlich nicht angeführt werden; sie sind längst aus verschiedenen Lehrwerken bekannt. Gemeint werden z.B. Ovale, Rechtecke, Schraubzwingen [5] und Ähnliches.

7. Analysieren Sie

a) Wie klingen folgende Aufforderungen? Markieren Sie die Unterschiede mit für Äußerungen, die sehr freundlich klingen, mit für diejenigen, die neutral, und mit für solche, die sehr unfreundlich bis aggressiv klingen.

1. Würden Sie mir den Satz bitte noch mal erklären?	
2. Fenster zu!	
3. Könnt ihr mir mal kurz helfen?	
4. Gib mir doch mal kurz dein Wörterbuch	
5. Nehmen Sie den Bus Nr. 13	
6. Hilfst du mir mal?	
7. Hätten Sie die Freundlichkeit, mir den Weg zum Bahnhof zu erklären?	
8. Mach die Augen auf!	
9. Setz dich doch!	
10. Wollen Sie nicht hereinkommen?	

b) Welche Aufforderungen würden Sie im Gespräch mit Freunden, Unbekannten, Vorgesetzten verwenden und welche finden Sie eher in einer Gebrauchsanweisung?

c) Sammeln Sie, welche sprachlichen Möglichkeiten es im Deutschen gibt, Anweisungen zu geben. Nehmen Sie auch die Übersicht im Materialienbuch S. ... zu Hilfe.

► MR RM 4.1 4.2 4.3 S. 164

Unhöflicher Imperativ

Der Imperativ, die Befehlsform, klingt im Deutschen eher schroff, ja fast unhöflich.

Wenn man ihn trotzdem benutzen will, gibt es die Möglichkeit ihn durch Wörter wie *doch, eben, mal, bitte* usw. abzumildern. Diese Partikeln kommen auch oft in Kombination vor.

Eine andere Möglichkeit, höflicher aufzutreten, ist die Verwendung des Konjunktiv II, ebenso Formen wie *können* oder *wäre*, jeweils plus Infinitiv.

Ein wichtiges Mittel der Abschwächung des Befehlscharakters ist schließlich auch die Intonation.

In den Übungen wird die Imperativform in typischen Situationen eingeübt: in der Art, wie eine Mutter mit ihrem Kind spricht, wie einige Deutsche mit Ausländern sprechen, indem sie den falschen Imperativ verwenden, und nicht zuletzt wird in diesen Übungen gezeigt, wie eine höfliche Bitte, die man in bestimmten Situationen mit Hilfe der Modalverben zum Ausdruck bringt, durch den viel unhöflicheren Imperativ ersetzt werden kann, und was sich dadurch an der Aussage ändert.

Schritt 4

Die Lerner werden gefragt, in welchen Situationen und Alltagsbereichen der Imperativ und dem ähnliche Sprechweise verwendet werden können. Die möglichen Antworten könnten lauten:

- Familie;
- Klassenkameraden;
- Sport;
- Nachbarschaft.

Schritt 5

Die Lerner werden gebeten, in Gruppenarbeit, bezogen auf eine der oben genannten Situationen, einen Paralleltext zu erstellen: entweder ein Gedicht zu schreiben oder ein Cartoon zu zeichnen. Die Ergebnisse werden an einer Pinnwand präsentiert.

Zusammenfassung

Es empfiehlt sich, die Lerner möglichst früh darauf zu sensibilisieren, inwiefern der Gebrauch einer bestimm-

ten grammatischen Struktur den Sinn oder den Stil einer Aussage beeinflussen kann, und welche Mittel für die Realisierung einer bestimmten kommunikativen Absicht am geeignetesten sind.

Zu betonen wäre auch, dass eine grammatische Struktur nur kontextbezogen eingeführt werden sollte, denn nur auf diese Weise besteht die Chance, dass die Lerner, die die Struktur im Klassenraum - in einer, ob man es zugeben will oder nicht - künstlich geschaffenen Situation, beherrscht haben, sie dann in den Alltag übertragen können. Es wird für sie keine Zumutung sein, sich dieser Struktur in einer realen Situation zu bedienen.

Und last but not least: Der Lerner muss Spaß am Unterricht (auch am Grammatikunterricht) haben, denn so wird seine Motivation und Lust am Lernen gesteigert.

Monika Janicka

[1] Die Ergebnisse dieser informellen Befragung sind auf die Erfahrung der Autorin zurückzuführen, die sie im Rahmen des praktischen Grammatikunterrichts im NKJO am Anfang jedes Studienjahres in Form eines Brainstorming-Verfahrens durchführt.

[2] Wicke, Rainer E. (2000): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Klett, S.14

[3] vgl. Lutz, Götze (2001): *Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Nicht veröffentlichter Aufsatz

[4] Wicke, S.14

[5] vgl. Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin/München: Langenscheidt

[6] Die Beispiele wurden entnommen: *Schwerdtfeger, Inge C. (1998) Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 20. Berlin/München, S.119, S.125

[7] Das Beispiel wurde entnommen: *Heidermann, Werner (2000): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Testheft. Ismaning: Max Hueber Verlag, S.28f.

[8] Das Beispiel wurde entnommen: *Bahlmann, C., Breindl, E., Dräxler H.-D., Ende, K., Storch, G. (1998): Unterwegs*. Lehrwerk für die Mittelstufe. Kursbuch. Berlin/München: Langenscheidt, S. 46

Texte einmal anders

Der Fremdsprachenunterricht basiert zum großen Teil auf schriftlich festgehaltenen Materialien, vor allem auf Texten. Das lexikalische Material bildet, wie bekannt, eine Grundlage zur systematischen Aneignung, Festigung, Aktivierung und Reaktivierung des (deutschen) Wortschatzes und unterstützt damit die Entwicklung der Lesefähigkeit und danach auch die Ausbildung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Natürlich genügt das Lesen oder Hören verschiedener Texte allein nicht, um die darin vorkommenden Vokabeln oder Wendungen direkt lernen zu können. Dazu sind gut durchdachte Übungen notwendig. Die Rolle des Textes als Basis und als Ausgangspunkt für Lexik-, aber auch Grammatikarbeit darf jedoch nicht unterschätzt werden.

Heute gibt es aktuelle, authentische Texte in Hülle und Fülle, sei es in Lehrbüchern, Zeitschriften für den Fremdsprachenunterricht oder im Internet. Es sind interessante, produktiv nutzbare Angebote, die unmittelbar für Unterrichtszwecke geeignet sind. Menschliches Handeln jedoch und damit auch sprachliche Interaktion sind nicht nur kognitiv gesteuert, sondern werden auch durch Emotionen beeinflusst. Deshalb müssen im Unterricht Themen angesprochen werden, die die Lernenden interessieren, beunruhigen, aufregen, zu Reaktionen auffordern. Ferner muss natürlich darauf hingewiesen werden, dass bei der Themenwahl (Textwahl) auch die jeweilige Situation der Lernenden berücksichtigt werden soll. Gemeint sind hier nicht nur das sprachliche Niveau, das Alter, die Bedürfnisse der Gruppe usw., sondern auch die den Unterricht begleitenden äußeren situativen Faktoren: das Sich-Einleben in den Schulalltag, die Jahreszeiten oder Feiertage, Ereignisse in der Umgebung und im Schulleben und die oft damit zusammenhängende jeweilige psychische Verfassung der Lernenden.

Das in der ersten Stunde nach den langen Ferien übliche Thema *Sommerferien* mit der unentbehrlichen Frage „*Wie hast du deine Ferien verbracht?*“ macht die gedrückte Stimmung der über das Ende der Ferien traurigen Lerner nicht unbedingt besser. Sie würden lieber eine solche Fragestellung als Zukunftsperspektive am Schuljahresende begrüßen. Den Übergang von der Erholung zu den Pflichten könnte man etwas erleichtern, indem man den Lernern Lockerungstexte anbietet, etwa ein Gedicht, das ihre möglichen Gedanken und Bedenken scherzhaft anspricht, oder einen Text, in dem bisherige sprachliche Leistungen der Schüler etwas provokativ dargestellt werden, wie in den folgenden Texten:

Die Ferien sind schon vorbei ...

*Die Sommerferien sind zu Ende
und wie es immer kommt im September,
müssen die Schüler in die Schule,
sowohl die fleißigen als auch die faulen.*

*Die Schule ist noch richtig sauber,
die Lehrer haben gute Laune.
Am Anfang läuft es ziemlich locker,
doch bald beginnt die Katastrophe.*

*Die Lehrer werden immer strenger,
die Schüler müssen wieder lernen.
Es kommen Aufgaben, Fragen, Arbeiten,
und das bedeutet schlechte Zeiten.*

*Man kommt nach Hause, will Ruhe haben,
da warten die Eltern mit ihren Fragen:
Was macht die Schule? Bist du zufrieden?
Hast du bis jetzt kein Ungenügend?*

*Man will sich wirklich Mühe geben
und ihnen ganz deutlich erklären:
Wenn in der Schule was Schlimmes passiert,
da ist an allem der Lehrer schuld.*

*Dann ist man nett, will fleißig helfen,
aus der Schule Witze erzählen.
Den Eltern ist doch nicht zum Lachen
und man bekommt schon eine Strafe.*

Statt eines Vorworts ...

Schon drei Jahre lang lernen wir Deutsch. Oder besser gesagt: versuchen wir, Deutsch zu lernen. Im ersten Jahr hatten wir drei Stunden Deutsch pro Woche, in den beiden nächsten Jahren fünf oder sechs.

Nicht, dass wir besonders fleißig sind, aber einiges haben wir doch schon gelernt. Jeder von uns ist wenigstens imstande, nach dem Weg zu fragen oder um etwas zum Essen zu bitten.

Eigentlich haben wir das erste Jahr vertrödelt und mussten in der zweiten Klasse vieles nachholen. Unserer Deutschlehrerin bereitete das Kopfschmerzen. Aber sie ist unsere Klassenlehrerin und muss für uns viel Geld aufbringen.**

In der dritten Klasse hatten wir zwei Lehrerinnen. Der Unterricht bei unserer bisherigen Lehrerin war entscheidend, weil wir bei ihr vier Stunden hatten, bei der neuen dagegen nur zwei. Ob das besser war, wissen wir nicht. Jedenfalls haben wir dieses Jahr wieder nur eine Lehrerin.

In dem Schuljahr, das gerade anfängt, werden wir ein zum Teil von uns zusammengestelltes Material benutzen. Wir haben selber viele Texte ausgesucht und auch weitere Themen und Probleme vorgeschlagen.

Die Lehrerin meint, dass wir dann vielleicht zum Lernen besser motiviert sind und mehr Erfolg haben. Das ist sehr wichtig, denn wir sind schon in der letzten Klasse. Dieses Schuljahr ist für uns kürzer, nur bis Ende April. Was wir bis dahin lernen, das werden wir dann wissen und können.

Ohne Fleiß kein Preis, deshalb müssen wir uns etwas mehr anstrengen.

* vertrödelt – nicht genügend genutzt

* für jmdn. viel Geduld aufbringen = mit jmdm. viel Geduld haben

In beiden Fällen werden die Lerner provoziert, sich mit dem Geäußerten kritisch auseinander zu setzen. Die Art und Weise, wie es gemacht wird, hängt vom sprachlichen Niveau der Lerner [das Gedicht wurde für die 2. Klasse des Lyzeums vorbereitet, der Text für die 4. Klasse (nach dem alten System)] und der Konzeption des Unterrichts ab.

Sinnvoll sind anschließend die üblichen Formen der Textbearbeitung, darunter z.B.:

- Formulierung von Fragen zum Text;
- Benennung der Textabschnitte;
- schriftliche / mündliche Beantwortung von Fragen zum Text;
- stichwortartige Erfassung der Hauptgedanken;
- einfaches Nacherzählen oder Nacherzählen mit Zusatzaufgabe;
- Einübung von Wortschatz und Wortschatzerweiterung;
- wortschatzmäßige Vorbereitung auf das Unterrichtsgespräch oder eine Unterrichtsdiskussion.

Die zwei weiteren Textbeispiele sollen verdeutlichen, wie man aktuelle für die Schüler relevante Ereignisse oder Situationen thematisieren kann.

Künftige Lehrer machen Praktikum...

Jedes Jahr machen Studenten in unserer Schule ihr Praktikum. Sie kommen von den Lubliner Hochschulen, vor allem von der Maria-Sklodowska-Curie-Universität. Das Praktikum findet jeweils im September-Oktober und im Februar statt.

Das kürzere Praktikum im Februar dient der Beobachtung. Die Studenten hospitierten Unterrichtsstunden, lernen die Organisation der Schule und das Schulleben kennen. Im September kommen sie für 6 Wochen mit dem Hauptziel, den Unterricht selbst durchzuführen.

Zum Deutschunterricht kommen gewöhnlich Germanistikstudenten. Seit kurzem haben wir auch einige vom Fach Angewandte Linguistik, das vor zwei Jahren an der Lubliner Uni eingeführt worden ist.

Die Studenten sind meistens sehr nett und verstehen sich mit den Schülern. Nur einmal ist es passiert (das hat uns unsere Lehrerin erzählt), dass sich ein Student nicht genügend geachtet fühlte und den Unterricht nicht durchführen wollte.

Ansonsten funktioniert das fast immer einigermaßen. Die Schüler mögen die jungen „Lehrer“ besonders, wenn diese ihnen gute Noten geben. Aber manchmal sind sie aufgeregt, wenn die Studenten etwas nicht erklären wollen, weil sie behaupten, es sei doch klar. Oder sie wissen einfach nicht, wie sie es erklären sollen. Das ist auch für den jeweiligen Lehrer ein großes Problem. Greift er nicht sofort ein (er will die Studenten nicht entmutigen), dann verliert er die ihm zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, um den Schülern das Problematische zu erklären.

12

Manche Studenten sind ideenreich, schöpferisch und energisch. Sie bereiten sich auf den Unterricht sehr gut vor und bereichern ihn mit interessanten Hilfsmaterialien. Das gefällt den Schülern, und auch die Lehrer sind zufrieden.

Die Schüler mögen es dagegen nicht, wenn die Studenten sie anschreien oder ironische Anspielungen machen. Da treten nicht selten Sturheit und Aggressionen als Gegenreaktion auf, und der Lehrer muss manchmal eingreifen.

Aber nach wie vor ist das eine Abwechslung im grauen Schulalltag. Man kann sich in der Pause mit den Studenten unterhalten, etwas über das Studium erfahren und so für einen Augenblick in das Studentenleben „eintauchen“. Solch ein Gedankenaustausch kann schon sehr interessant sein, und wenn die Gesprächspartner hübsche junge Damen oder (zu selten) nette Herren sind, dann um so mehr...

100 Tage davor...

Jedes Jahr im Januar oder im Februar gibt es diesen einzigartigen, schönen Samstag, der für die künftigen Abiturienten eine besondere Bedeutung hat, auf den sie so ungeduldig warten. Eigentlich ist nicht der Samstag selbst von großer Bedeutung, sondern die Nacht vom Samstag zum Sonntag. Denn am Tage geht es besonders für die Mädchen ziemlich hektisch her: Friseur, Kosmetikstudio, das nervöse Hin und Her und die Bedenken, ob ihnen das schicke Abendkleid wirklich gut steht und bei den Freundinnen das nötige Oh! auslöst. Für die Jungen ist es nicht so kompliziert, aber auch für sie ist es ein Erlebnis, zum ersten Mal in einem richtigen, meistens dunklen Anzug mit Krawatte aufzutreten.

Allgemein geltend ist dagegen die Sorge, ob die neuen Schuhe nicht drücken und die durchtanzte Nacht aushalten, ob der Partner / die Partnerin beim Tanzen nicht versagt oder nicht treu bleibt ...

Die Nacht gehört dem Ball, der bis in den Morgen hinein dauert und etwa 100 Tage vor dem Abitur stattfindet. Deshalb ist auch sein Name von der Zahl abgeleitet.

Je nachdem, wo der Ball stattfindet, in der Schule oder in einem Lokal, sehen die Vorbereitungen unterschiedlich aus. Im letztgenannten Fall kann man sich am Tag nur auf sein Outfit konzentrieren. In der Schule muss man die Räume selbst dekorieren. Das machen die Schüler gerne, es kostet aber Anstrengungen, denn sie stehen im Wettstreit, welcher Raum schöner aussieht. Es ist nicht einfach, den Klassenraum (Unterrichtsraum) in ein Schloss, einen Dachboden mit Spinnen und Gespenstern, eine Höhle, Märchenstraße, einen Ritterraum o.ä. zu verwandeln.

Was da aber entsteht, erfreut das Auge und wird von allen bewundert.

Der Ball fängt um 20 Uhr an. Genau um diese Zeit lädt der Schulleiter zu einem polnischen feierlichen Nationaltanz – zu einer Polonaise ein. Er tanzt natürlich als erstes Paar mit einer Klassenlehrerin der Abiturklassen. Dann folgen die Schüler der einzelnen Klassen und ihre eingeladenen PartnerInnen. Das dauert ziemlich lange, denn der Tanz hat einige Figuren, doch die Schüler präsentieren sich so gut, dass man mit Freude zuschaut.

Lernvoraussetzungen der Kinder

In allen Kulturländern ist es üblich, dass das Kind mit 6 Jahren eingeschult wird. Das Kennenlernen der Fremdsprache in der Frühschulzeit ist vor allem das Spiel mit und in der Fremdsprache.

Das Lehren der Kinder ist anders als der Jugendlichen. Das Lernfeld des Kindes ist komplexer Natur. Sein Erleben vollzieht sich ganzheitlich, das heißt kognitive, emotionale, psychomotorische und kreative Kräfte werden zugleich angesprochen. Die Kinder sind noch nicht imstande, die Struktur der Sprache zu verstehen. Sie denken nicht abstrakt, deshalb ist es sinnlos, die grammatischen Prinzipien zu erklären. Die Kinder sind spontan, impulsiv, verspielt und lebhaft. Sie können nur für kurze Zeit ihre Aufmerksamkeit auf eine Sache konzentrieren. Man soll vielfältige Arbeitsformen und auch mannigfaltige Bewegungsspiele anwenden.

Die Bedeutung der Bewegung und der körperlichen Betätigung soll nachdrücklicher betont werden. Sie können durch nichts ersetzt werden. Es besteht eine enge Verbindung zwischen der manuellen Arbeit und der starken Konzentration des Geistes. Die Kinder konzentrieren sich am meisten am Anfang und kurz vor Schluss der Arbeit, deshalb soll man die Pausen während des Unterrichts berücksichtigen. Das sind die Entspannungs- und Erholungsübungen, also solche Phasen des Unterrichts, während deren die Kinder singen, spielen, rezitieren, malen und sich bewegen. Die Kinder sind sehr sensibel und engagieren sich emotional für die Situationen, an denen sie teilnehmen. Sie haben auch natürliche Fähigkeit zu der schauspielerischen Imitation und eignen sich schnell motorische Fertigkeiten an. Sie spielen sehr gern verschiedene Rollen, nehmen aktiv an den Simulations-szenen teil, mögen die rätselhaften, geheimnisvollen Situationen, die ihre Phantasie anregen.

Für das Alter zwischen sieben und zwölf soll die Schule dem Kind den unmittelbaren Kontakt mit den realen Dingen der Außenwelt ermöglichen, damit es durch die eigene konkrete Erfahrung zu einer wirklich gegründeten Bildung gelangt. Das Herstellen und Konstruieren – als „Denken der Hand“ bezeichnet – ist sehr wichtig für das Kind und sehr nützlich im Unterricht. Die notwendige gedankliche Klärung erfolgt während des Vollzugs. Das anschauende Auge, das registriert und vergleicht, setzt hier den Denkprozess in Gang. Für die Ausbildung des Denkens sind das Herstellen und Konstruieren somit von tragender Bedeutung. In gezielten Beschäftigungen kann das Kind mit Hilfe entsprechender Materialien (z.B. Pappe, Konstruktionsspielmaterial) seine Einfälle verwirklichen. Das Zeichnen und Malen sind auch entsprechende Lern- und Aktivitätsformen von hohem didaktischem Rang. Kinder, die malen und zeichnen, verarbeiten meist emotional bewegende Eindrücke.

Im Anschluss daran hält der Schulleiter eine kurze Rede, begrüßt alle und wünscht den künftigen Abiturienten gute Unterhaltung. Schon im engeren Kreis treffen sich einzelne Klassen mit ihren Klassenlehrern. Es gibt Dankesworte. Blumen werden überreicht. Auch der jeweilige Lehrer gibt sich Mühe, an seine Schüler ein paar schöne Worte mit nachhaltiger Wirkung zu richten. Das ist alles andere als einfach, denn die Rührung ist groß.

Nach diesen „Ritualen“ wird abwechselnd gegessen, gesprochen und getanzt. So zwischen 5 und 6 Uhr morgens wird der letzte Tanz angesagt und dann ist Schluss. Man geht nach Hause und holt den fehlenden Schlaf nach.

Wenn der Ball in der Schule stattfindet, treffen sich die Schüler am Nachmittag, um alles wegzuräumen. Wenn außerhalb, dann bleibt der Sonntag für Schlaf und Erholung. Auch Eindrücke werden ausgetauscht.

Bald kommt die graue Wirklichkeit und es heißt nur lernen, lernen und nochmals lernen...

Lehrwerkautoren haben in den Lehrbüchern die systematische Progression des Lehrmaterials entwickelt, was auch in der Wahl der Texte sichtbar ist. Es scheint jedoch nicht verfehlt zu sein, dass man hin und wieder Texte (Themen) anbietet, die anscheinend außerhalb der geplanten eigentlichen Progression des Unterrichts liegen, die aber Erfolg im Unterricht durchaus unterstützen können, weil sie adressatenfreundlich sind. Mit Hilfe von solchen Texten können auch mögliche Ängste, Müdigkeit oder Langeweile behoben werden.

Solche an wichtige Alltagserfahrungen der Lerner anknüpfenden Texte lassen sich leicht „produzieren“. Die Lehrer zeigen u.a. auf diese Weise ihre Kreativität und machen ihr eigenes Interesse am Gegenstand und seiner Vermittlung glaubhaft. Viele Unterrichtende behaupten, dass die heutige Jugend nicht gerne liest, aber dies ändert sich, wenn die Lernenden das Thema selbst gewählt haben, oder wenn sie sich von der Problematik des Textes angesprochen fühlen. Sie arbeiten dann gern, weil sie sich mit dem Thema identifizieren, und weil die Probleme ihnen persönlich etwas bedeuten.

Meine jahrelangen Erfahrungen auf diesem Gebiet, das Interesse der Lernenden an groteske Situationen beschreibenden, interessante Meinungen wiedergebenden, provozierenden und unterhaltenden Texten, welche die Lehrerin speziell für sie und / oder über sie schreibt, ihre steigende Motivation, sich mit den Texten zu befassen, haben mich zu einer begeisterten Autorin, Anwenderin und Verfechterin solcher Materialien gemacht.

Jolanta Janoszczky

Die Kinder lernen die umgebende Welt mit Hilfe von allen Sinnen. Die Welt von körperlichen Erfahrungen ist für sie am wichtigsten. Sie lernen sehr schnell, aber noch schneller vergessen, deshalb brauchen sie mehrfache Wiederholungen. Das Sprachorgan des Kindes wird so gebildet, dass es dem Kind ermöglicht, das Phonetiksystem der Fremdsprache sehr schnell zu beherrschen. Neben der Erweiterung des sprachlichen Handelns und des Erwerbs neuer Begriffe, lernt das Kind in ganzen Sätzen zu sprechen, richtig zu artikulieren und mit der Stimme umzugehen. Dies geschieht insbesondere in der Begegnung mit kindgemäßer Literatur (Reime, Rätsel, Geschichten). Also, die Imitationsübungen, die einfachen Reime, Abzählreime, Gedichte und auch Lieder sollen im Unterricht nicht fehlen.

Die Lehrer können auch noch andere Spiele wählen, z.B.:

„Stille Post“

Ein Wort (z.B.: rot, gelb, weiß...) oder eine Wendung (z.B.: „Der Apfel ist rot.“), die sich das Kind merken soll, flüstert der Lehrer dem ersten Kind ins Ohr. Dieses wiederholt das, was es gehört hat, auf dieselbe Weise dem Kollegen usw. Das letzte Kind sagt laut, welches Wort oder welche Wendung bis zu ihm vorgedrungen ist.

„Spiel mit den Luftballons“

Jedes Kind hält einen farbigen Luftballon in der Hand. Der Lehrer nennt die Farbe, die Kinder mit entsprechendem Ballon stehen auf, und alle zusammen wiederholen die Farbe.

„Echo“

Der Lehrer wählt zusammen mit den Kindern ein Farbkugelchen, das versteckt werden soll. Ein Kind verlässt das Klassenzimmer. Nach der Rückkehr soll es dieses Farbkugelchen finden. Alle Kinder helfen ihm dabei, indem sie die Farbe des Kugelchens mit verschiedener Lautstärke aussprechen: immer leiser, wenn sich das Kind von dem Versteck entfernt, oder immer lauter, wenn sich das Kind ihm nähert.

„Spiel mit dem Ball“

Die Kinder stehen im Kreis, jeder von ihnen ist mit einer Farbe gekennzeichnet. Das erste Kind wirft dem Kollegen den Ball zu und fragt: „Welche Farbe bist du?“ Das Kind antwortet: „Ich bin Rot (Weiß, Schwarz,...)“. Dann wirft es dem nächsten Kind den Ball zu und stellt ihm dieselbe Frage.

„Ratespiel: Ja / Nein“

Der Lehrer wählt eine einseitig gefärbte Karte, sieht nicht nach und zeigt sie den Kindern. Dann spricht er die Sätze laut und deutlich aus, indem er rät, welche Farbe auf der Karte ist. Die Schüler antworten „ja“ oder „nein“ z.B.: Lehrer: „Das ist braun.“ Kinder: „Nein!“ oder „Ja!“. Das Kind kann auch die Rolle des Lehrers übernehmen.

„Die Farben“

Die Kinder werden in Gruppen (bis 6 Personen) eingeteilt. Jedes Kind bekommt eine Farbkarte. Der Lehrer ruft: „Rot (gelb, grün,...) für mich!“ Das erste Kind, das dem Lehrer die entsprechende Karte bringt, bekommt einen Punkt für seine Gruppe.

„Die Nummern und Farben“

Jedes Kind in der Gruppe (bis 6 Personen) bekommt eine Nummer und jede Gruppe bekommt ein Set von 8 Farbkarten. Der Lehrer ruft jetzt: „Nummer 3 – bring mir bitte rot (grün, grau,...)!“ Alle Kinder, die Nummer 3 haben, nehmen die entsprechende Karte und laufen zu dem Lehrer. Das erste Kind bekommt einen Punkt für seine Gruppe.

„Ziege“

Auf dem Fußboden liegen die Farbkreise (ca. 1 Meter des Durchmessers) aus Pappe geschnitten. Der Lehrer nennt die Farben und jedes Kind aus der Gruppe springt

Die Kinder langweilen sich und lassen sich sehr schnell entmutigen, deshalb müssen die Sprachübungen kurz, vielfältig und interessant sein. Sie sind auch für Kritik, Missbilligung und Zwang empfänglich. Man soll sie oft loben, nicht kritisieren und nicht beschämen. Die Unterrichts- und Sozialformen in den Gruppen oder Klassen müssen vielfältig und variabel und nicht so monoton, starr und leibfeindlich wie beim herkömmlichen frontalen Klassenunterricht sein.

Exemplarischer Unterrichtsentwurf
(Grundschule – erste Klasse)

Thema: Die Welt der Farben

Ziele des Unterrichts: Das Kind soll nach dem Unterricht richtig die Namen der Farben aussprechen, nach den Farben fragen, die Farben in einfachen Satzkontexten und in Gedichten erkennen, benennen und unterscheiden.

Zeit in Min.	Interaktion	Didaktischer Kommentar
5'	Der Lehrer zeigt den Kindern die Farbkarte und sagt die Farbe 3-mal. „Jetzt, hört zu! Rot...rot, blau...blau, blau, usw.“ Die Kinder sollen zuerst bis 5 Farben kennen lernen.	Der Unterricht fängt mit dem Zuhören an.
5'	Der Lehrer hängt jede Karte und den entsprechenden Namen der Farbe an die Tafel und sagt die Farbe 1 oder 2-mal. Die Kinder wiederholen mit dem Lehrer.	Die Kinder ahmen den Lehrer nach und merken sich schon die Farbe mit dem Wort.
4'	Dann kommt ein Freiwilliger und zeigt die Farbe, die der Lehrer nennt. Man kann das mehrmals mit verschiedenen Kindern wiederholen. „Anna, komm bitte hier...rot?“ (Kind zeigt) „Ja...rot!“	Der Lehrer prüft, ob sich die Kinder die Farben eingeprägt haben.
6'	Der Lehrer zeigt und nennt die Farben. Die Kinder entscheiden, ob es richtig oder falsch ist. Wenn es richtig ist, stehen die Kinder auf, wenn falsch – setzen sie sich. „Jetzt, seht euch bitte an. Also...grün.“ usw.	Die Kinder entscheiden über die Richtigkeit der Aussage des Lehrers und haben die Möglichkeit, sich zu bewegen.
15'	Mit der KIM-Methode lernen die Kinder ein Gedicht kennen. „Packe, piecke, pocke. Hier ist eine Socke. Die Socke ist rot. Piecke, packe, pot.“ Anstatt „rot“ kann man andere Farben verwenden z.B.: grün, weiß, blau, braun, gelb, schwarz. Der Lehrer hängt die Kärtchen mit einzelnen Wörtern aus diesem Gedicht an die Tafel. Die Kinder lesen mit dem Lehrer vor und lernen dieses Gedicht auswendig. Der Lehrer nimmt allmählich einzelne Kärtchen aus der Tafel, wenn die Kinder schon „aus dem Gedächtnis lesen.“ Anmerkung: Dieses Gedicht stammt aus dem Lehrbuch „eins, zwei, drei“ von L. Halej, E. Krawczyk und M. Kozubka (Seite 20, Kapitel 12).	Gedichte, Reime oder Lieder entwickeln das mechanische Gedächtnis und unterstützen die Beherrschung der Sprache. Die Kinder merken sich die ganzen Wendungen und auch einzelne Wörter. Das Lernen der Gedichte ist wirkungsvoll und sinnvoll; mnemonische Beherrschung des Textes gibt das Erfolgsgefühl.
10'	„Das Spiel mit Socken“ Der Lehrer befestigt eine Leine in der Klasse. Er bereitet auch früher die farbigen Socken aus dem Papier vor. Während des Lernens von dem Gedicht „Packe, piecke, pocke“ hängt der Lehrer die entsprechende Socke mit den Wäscheklammern an die Leine. Die Freiwilligen können allein dieses Gedicht aufsagen und dazu entsprechende Socke hängen. Dann kann der Lehrer auch einzelne Kinder darum bitten, dass sie die Socken wählen und an die Leine hängen: „Häng bitte die rote Socke!“ usw.	Die Kinder haben die Möglichkeit, sich zu präsentieren. Sie verstehen auch die Anweisung des Lehrers.

auf die entsprechenden Kreise (bis 10 Sprünge). Der Fehler bei dem Sprung kostet einen Punkt. Die Gruppe mit der geringsten Zahl der Punkte gewinnt.

„Der kleine Detektiv“

In einem Karton befinden sich verschiedene Farbkugelchen. Der Lehrer nennt die Farbe, und jedes Kind aus der Gruppe sucht ein entsprechendes Kugelchen im Karton, holt es heraus und bekommt einen Punkt für die Gruppe.

„Diktat“

Der Lehrer nennt die Gegenstände, die für die Kinder leicht zu bemalen sind, z.B.: ein schwarzer Hund, eine gelbe Ente, eine braune Katze, ein roter Ball,...

„Farbige Frösche“

Auf dem Fußboden liegt blaue Plastikfolie („ein Teich“). Aus einem undurchsichtigen Sack zieht der Lehrer einfarbige Papierfrösche und wirft sie auf die Plastikfolie. Die Kinder nennen die Farben der Frösche. Dann bekommt jedes Kind einen Frosch und stellt seinem Kollegen auf der linken Seite eine Frage: „Welche Farbe hat dein Frosch?“ Das Kind antwortet und wirft seinen Frosch „in den Teich“.

Aleksandra Sobolewska

Deutschlehrerin in der Grundschule Nr. 1 in Lubaczów

Bibliographie:

Gaschk A., Leßmann B. „Unterwegs im Zauberland der Sprache, der Farben und Formen“, Heinsberg 1996

Halej L., Kozubska M., Krawczyk E. „eins zwei drei“ – Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999

Sobkowiak U. „Zabawa w nauczaniu dzieci języków obcych. Propozycje metodyczne“, Wydawnictwo MK, Bydgoszcz 1994

Starczewska B., Szot M. „Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej“, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999

Europa im Deutschunterricht (Folge 2)

Mit meinem Beitrag „Europa im Deutschunterricht = Deutschunterricht in Europa“ (Sommerausgabe 2003 von „Hallo Deutschlehrer“) wollte ich meine Kollegen Deutschlehrer für die Idee gewinnen, über die Einigung Europas im Deutschunterricht zu sprechen.

Die Europäische Union ist eine lebendige Organisation und befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess. Von sechs Gründungsmitgliedern 1957 stieg die Zahl ihrer Mitglieder im Jahr 1995 auf 15. Mit der neuesten Erweiterung der EU

sind es nun zehn Mitgliedsstaaten mehr. Dieses sich vor unseren Augen abspielende wichtige Ereignis sollte auch im Deutschunterricht behandelt werden. In dem Unterrichtsentwurf „Europa der Fünfzehn“ (Sommerausgabe 2003 von „Hallo Deutschlehrer“) sollten die Schüler die Geschichte der EU auf Deutsch bearbeiten. Dieser Unterrichtsentwurf „Die EU erweitert sich – neue Beitrittsländer“ ermöglicht den Schülern (und auch den Lehrern) das Kennenlernen der Länder, die seit dem 1. Mai 2004 Mitglieder der EU sind.

Durch die europäischen Inhalte in unserem Deutschunterricht lassen sich wichtige Ziele erreichen. Die Lerner können ihre sprachlichen Kenntnisse erweitern, ihr allgemeines Wissen vertiefen und auch Vergleiche mit dem eigenen Land anstellen. Der Fremdsprachenunterricht kann wesentlich dazu beitragen, unsere Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der europäischen Länder zu sensibilisieren, ein besseres Verständnis füreinander aufzubauen und sie zum Leben in der vereinigten europäischen Gesellschaft vorzubereiten – nach dem Motto: „Nur wer sich gut kennt – kann auch gut zusammenleben“.

Als Medium zu Ausführung unseres Unterrichtsentwurfes haben wir den Computer und das Internet gewählt, denn das ist eine Art und Weise, den Deutschunterricht interessant zu gestalten. Unser Vorschlag der Hausaufgabe, die Schüler schicken eine E-Mail an den Lehrer, scheint auch eine Abwechslung von traditionell aufgegebenen Hausaufgaben zu sein. Ich stelle hier unseren „europäischen“ Unterrichtsentwurf und die im Unterricht benutzten Arbeitsblätter vor und ermuntere alle Deutschlehrer dazu, sie mit ihren Schülern durchzuführen.

Elżbieta Żuławińska

Unterrichtsentwurf für das Gymnasium (2 Unterrichtsstunden)

Thema: Die EU erweitert sich - neue Beitrittsländer

Ziele:

- das Interesse der Jugendlichen an der EU-Erweiterung entwickeln,
- neue Beitrittsländer kennen lernen,
- den Wortschatz festigen und erweitern.

Materialien :

- eine Landkarte Europas,
- Fahnen der Beitrittsländer,
- Auto-Kennzeichen der neuen EU-Mitglieder,
- Webseite:
www.kiku.at/eu-erweiterung/landkarte.html.

Arbeitsformen: PI, GA, PA, EA.

Zeit	Unterrichtsaktivitäten	Medien	Sozialformen
2 Min.	VORENTLASTUNG – die Schüler nennen Assoziationen zum Stichwort EU	Tafel	PI
15 Min.	EINSTIEG - 1. Gespräch mit den Schülern zum Thema EU Fragen an die Schüler: • Was bedeutet die Abkürzung „EU“? • Wie viele Länder gehören zur EU? • Wie hat sich die EU erweitert? • Welche Länder sind der EU im Mai 2004 beigetreten? usw. 2. Darstellung eines Zuges (die Schüler sollen die Namen der Staaten den Jahresangaben nach dem Erweiterungsprozess der EU zuordnen). 3. Zuordnen von Auto-Kennzeichen der Beitrittsländer zu den Ländernamen. 4. Lösen eines Rätsels (die Schüler sollen anhand eines kurzen Textes erraten, welches Beitrittsland gemeint ist).	Arbeitsblatt 1 Arbeitsblatt 2 Arbeitsblatt 3	PI GA GA
20 Min.	PRÄSENTATION - 1. Arbeit am Computer (die Schüler bekommen eine genaue Anweisung zur Arbeit). 2. Ergänzen der Tabelle mit den wichtigsten Daten über die neuen Beitrittsländer. 3. Besonderheiten erfahren mit Hilfe einer Übung „richtig – falsch“	Computer mit Internetanschluss Arbeitsblatt 4 Arbeitsblatt 5, Wörterbuch	PA
8 Min.	ÜBUNGSPHASE - 1. Vorstellen des gewählten Landes (die Schüler bereiten eine kurze Vorstellung eines Landes vor). 2. Hausaufgabe (*die Schüler sollen an den Lehrer Grüße aus dem gewählten Land per E-Mail schicken. *Materialien über 9 Beitrittsländer suchen und mitbringen).		PI

Zweite Stunde – Fortsetzung

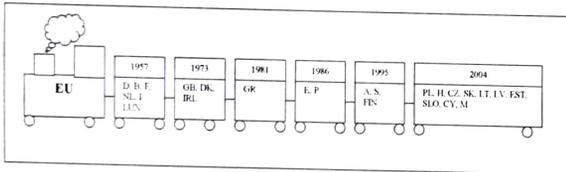
Schritt 1: Die Schüler lesen die an den Lehrer gesandten Grüße vor.

Schritt 2: Mit Hilfe der mitgebrachten Materialien und des im vorherigen Unterricht erworbenen Wissens erstellen die Schüler (in Gruppen) einen Prospekt für das gewählte Land.

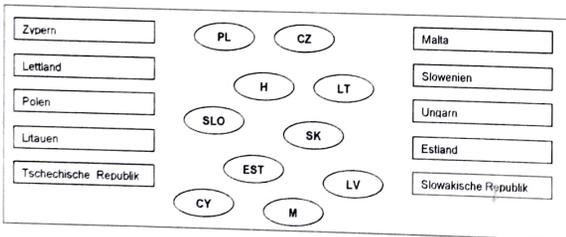
Schritt 3: Präsentation der Prospekte.

Schritt 4: Zusammenfassung und Evaluation.

Arbeitsblatt 1



Arbeitsblatt 2



Arbeitsblatt 3

Rätsel:

1. Das Land ist das mittlere der drei baltischen Staaten.

1. Mehr als ein Drittel der Bevölkerung lebt in der Hauptstadt Riga.
2. Das Land liegt zwischen Lettland und Russland. Hier spricht man Estnisch.
3. Das Land ist das größte der drei baltischen Länder.
4. Das Land befindet sich im östlichen Teil des Mittelmeeres, unweit der Türkei und Syriens. Es ist eine Insel.
5. Das Land besteht aus sechs Inseln. Die Nationalsprache ist Maltesisch.
6. Das Land grenzt an Polen. Hier isst man gern Knödel und trinkt Bier. Ein berühmter Präsident dieses Landes war Vaclav Havel.
7. Hier wohnen 5,4 Millionen Einwohner. In der Hauptstadt Bratislava gibt es zahlreiche Sehenswürdigkeiten.
8. Die Hauptstadt dieses Landes liegt an der Donau. Hier tanzt man Tschardasch.
9. Das Land liegt südlich der Alpen. Es grenzt an Kroatien, Italien und Österreich.

Lösung:

1. Lettland, 2. Estland, 3. Litauen, 4. Zypern, 5. Malta, 6. Tschechien, 7. Slowakei, 8. Ungarn, 9. Slowenien.

Arbeitsblatt 4

Instrukcja dla ucznia

- Wpisz adres: www.kiku.at/eu-erweiterung/landkarte.html
- Kliknij na wybrany kraj i na podstawie otrzymanych danych wstaw odpowiednie informacje w lukę.

Land	Hauptstadt	Sprache	Bevölkerung	Währung	Nationalspeise
			38,6 Millionen	Tolar	
Prag			1,4 Millionen		Erdäpfelknödel gefüllt mit Faschiertem Gulaschsuppe
		Maltesisch und Englisch			
Nikosia				Slowakische Krone	
		Lettisch			

Lösungen für den Lehrer

Land	Hauptstadt	Sprache	Bevölkerung	Währung	Nationalspeise
Polen	Warschau	Polnisch	38,6 Millionen	Zloty	Bigos
Slowenien	Ljubljana	Slowenisch	2 Millionen	Tolar	Struklji (eine Art Topfenstrudel)
Tschechische Republik	Prag	Tschechisch	10,2 Millionen	Tschechische Krone	Schweinefleisch mit Kraut und Knödel
Estland	Tallinn	Estnisch	1,4 Millionen	Estnische Krone	Schweinsbraten mit Erdäpfelknödel gefüllt mit Faschiertem
Litauen	Vilnius (Wilna)	Litauisch	3,7 Millionen	Litas	Erdäpfelknödel gefüllt mit Faschiertem
Ungarn	Budapest	Ungarisch	10,2 Millionen	Forint	Gulaschsuppe
Malta	La Valetta	Maltesisch und Englisch	400 000	Maltesische Lira	Pastis
Zypern	Nikosia	Griechisch-Türkisch	762 887	Zypern-Pfund	Halloumi-Käse
Slowakische Republik	Bratislava	Slowakisch	5,4 Millionen	Slowakische Krone	Flecken mit Liptauer Käse und knusprig geröstetem Speck
Lettland	Riga	Lettisch	2,4 Millionen	Lats	Linsen mit Speck

Arbeitsblatt 5

Übung „richtig – falsch“

(Arbeit mit dem Wörterbuch)

Besonderheiten der neuen EU-Mitglieder -

1. LITAUEN: Die Hauptstadt Wilna wird „Rom des Baltikums“ genannt.
2. ESTLAND: Die Esten haben die meisten Internetanschlüsse pro Kopf in Europa.
3. ZYPERN: Auf Zypern trinken die Leute keinen Wein.

4. LETTLAND: In Lettland leben viele wilde Tiere (Hirsche, Wildschweine, schwarze Störche).
5. UNGARN: In Ungarn isst man nicht gern scharfe Gerichte.
6. TSCHECHIEN: Hradschin ist der Name der Prager Burg.
7. MALTA: Malta ist eine italienische Insel.
8. SLOWENIEN: In Slowenien gibt es viele Höhlen und Grotten.
9. POLEN: Der polnische Staat ist über 500 Jahre alt.
10. DIE SLOWAKEI: In der Hohen Tatra kann man Gämsen sehen.

Lösung:

1-R, 2-R, 3-F, 4-R, 5-F, 6-R, 7-F, 8-R, 9-F, 10-R

Bearbeitet von:
Zofia Adamczyk
Katarzyna Świerzewicz
Elżbieta Żuławińska

Eine Woche unter einem Dach

Deutsch-polnischer Jugendaustausch in Bad Kissingen

Zwischen dem 14. und 20. September 2003 waren 21 Jugendliche aus der freiwilligen Arbeitsorganisation von Jugendlichen (OHP) und der Berufsschule Nr. 3 (ZSZ nr 3) in Starachowice zu Gast bei den deutschen Freunden aus Schweinfurt. „Es ist diesmal die 16. Begegnung, aber die erste, bei der deutsche und polnische Jugendliche die gesamte Zeit miteinander verbringen“, sagte bei der Begrüßung der polnischen Gäste Karlheinz Köhler, der Geschäftsbereichsleiter des Arbeitsförderungsentrums (AFZ) in Schweinfurt.

Die Freundschaftsbeziehungen zwischen Starachowice und Schweinfurt wurden im Dezember 1995 vom AFZ Geschäftsführer Manfred Wagner ins Leben gerufen. Den Vertrag unterschrieben damals der Starachowicer Verein zur Förderung der Lokalinitiativen (SSIL) und das Arbeitsförderungszentrum (AFZ) aus Schweinfurt in Bayern. In diesem Jahr wurde das SSIL

von Cezary Berak repräsentiert, der Leiter der Gruppe des OHP war Ryszard Gołębski, die Betreuerinnen waren Lucyna Prokop, Ela Kordecka, Bożena Kozłowska und die Betreuerin und Dolmetscherin der Gruppe war Dorota Rychlewska von der Berufsschule Nr. 3 in Starachowice.

Die jungen Leute aus Polen hatten die große Möglichkeit, die schöne Region und die fränkische Lebensart kennen zu lernen. Sie erlebten die ganze Zeit gemeinsam. Sie übernachteten im Jugendaktivhotel des AFZ in Bad Kissingen. Das gemütliche Beisammensein - viel Zeit zum Sprechen, Lachen und Kennen lernen - machte ihnen besonders viel Spaß. Das Hotel liegt im wunderschönen bayerischen Kurort Bad Kissingen und wurde früher von Kanzler Otto von Bismarck und Kaiserin Sissi besonders gern besucht.

Die Gruppe unternahm viel zusammen:

- einen Ausflug nach Rothenburg, eine der schönsten deutschen Städte, wo es das ganze Jahr lang weihnachtet und wo sich ein interessantes Kriminalmuseum befindet,
- einen Ausflug nach Bad Neustadt an der Saale, wo neben der Stadtbesichtigung die Betriebsbesichtigung einer Karmeliter Brauerei den Jungen besonders gut gefiel,
- einen Besuch des Erlebnisbades „Triamore“ in Bad Neustadt und
- die Teilnahme an dem erlebnispädagogischen Orientierungslauf und das Bewundern von Bad Kissingen, und das Alles bei schönem, spätsommerlichem, sonnigem Wetter.

Zur Tradition des Aufenthaltes in Schweinfurt gehören der Empfang in der Rathausdiele bei der Oberbürgermeisterin Gudrun Grieser und der Besuch des Schweinfurter Straßenfestes, und so war es auch in diesem Jahr. Alle werden sich auch gern an die Abschiedsfeier und das festliche Abendessen im Restaurant des Jugendaktivhotels erinnern. Alle Teilnehmer bestätigen: es war bis jetzt das erfolgreichste und gelungenste Programm aller Treffen. Die polnischen Jugendlichen bereiten sich jetzt schon auf den Besuch der deutschen Freunde in Polen vor. Sie werden bestimmt mit polnischer Gastfreundschaft herzlich empfangen.

Dorota Rychlewska
 PSNJN Starachowice



Abb. 3: Beispiel für eine Grammatikübung (Hör- und Sprechübung mit Mikrofon)

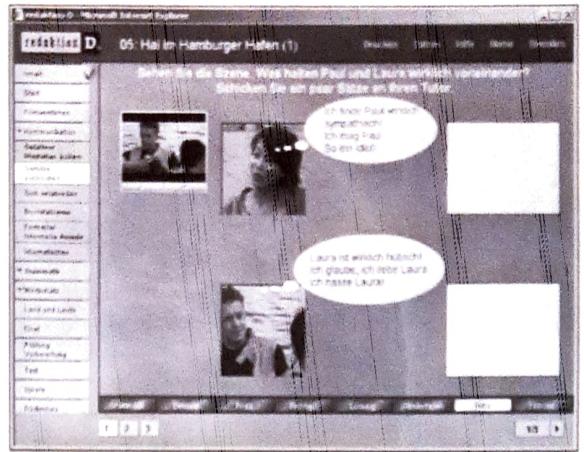


Abb. 6: Beispiel für eine Tutoraufgabe



Abb. 4: Beispiel für eine Wortschatzübung

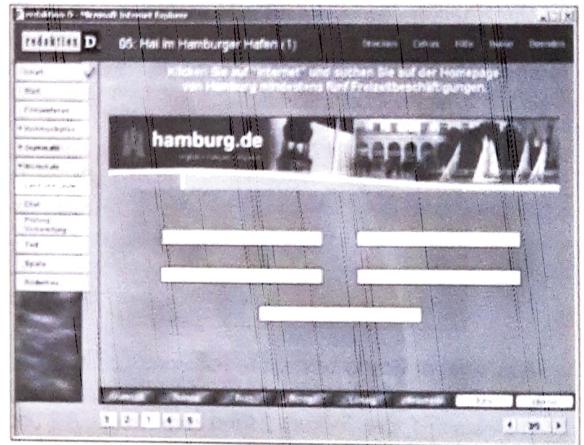


Abb. 7: Beispiel für eine Tutoraufgabe mit vorgeschalteter Internet-Recherche

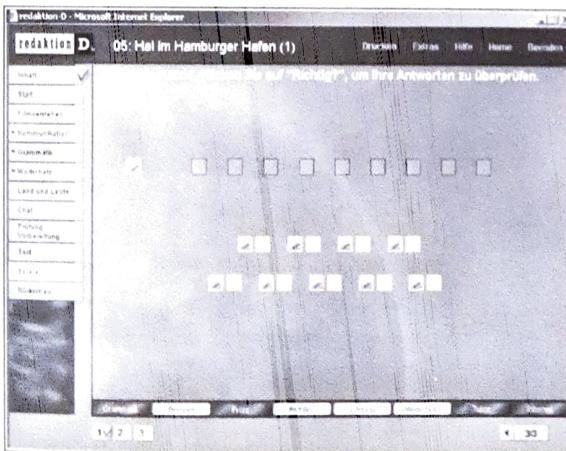


Abb. 5: Beispiel für eine spielerische Übung

80 % der Aufgaben werden vom Lernprogramm selbst korrigiert, 20 % müssen an einen Tutor geschickt werden, der sie korrigiert und dann an die Lernerin zurückschickt. Dazu bietet redaktion-D eine integrierte E-Mail-Funktion, man kann aber auch sein persönliches E-Mail-Programm benutzen.

Wer eine Fremdsprache lernt, will auch seinen Fortschritt dokumentiert sehen. Das Lernprogramm bietet deshalb nach den einzelnen Lektionen jeweils einen Test an.



Abb. 8: Beispiel für einen Abschlusstest

Nach 6 Einheiten gibt es einen Modelltest, die vom Format her der neuen Prüfung *Start Deutsch* entspricht, die in diesem Jahr in Polen eingeführt werden soll.

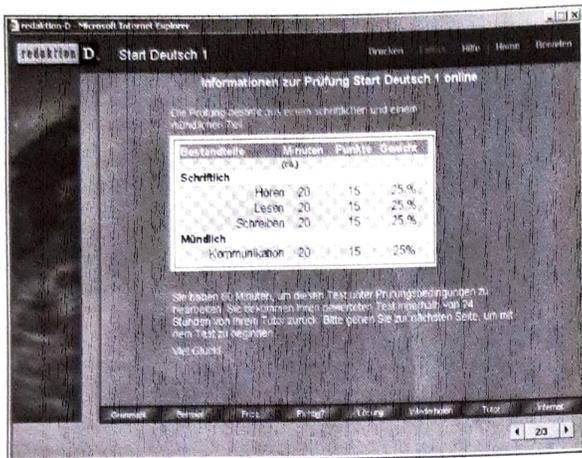


Abb. 9: Der Modelltest *Start Deutsch 1 Online*

Die Prüfung *Start Deutsch* gibt es auf zwei Niveaustufen: *Start Deutsch 1* entspricht der Stufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, *Start Deutsch 2* liegt auf dem Niveau A2.



Aus diesem Grund besteht *redaktion-D* aus zwei Teilen: der *Teilkurs 1* führt zum Niveau A 1 und zur Prüfung *Start Deutsch 1*, der *Teilkurs 2* führt zum Niveau A 2 und zur Prüfung *Start Deutsch 2*. Beide Teilkurse enthalten jeweils 6 Lerneinheiten sowie 1 Testeinheit (Modelltest) und entsprechen damit in etwa je einem traditionellen Kurs von ca. 100 – 120 Unterrichtseinheiten.

redaktion-D berücksichtigt unterschiedliche Lerner-typen, indem es wahlweise einen „freien Modus“ (siehe Abb. 1) oder einen „geführten Modus“ anbietet, in dem die Progression vorgegeben ist. Außerdem stehen der Lernerin eine Reihe nützlicher Hilfsfunktionen zur Verfügung:

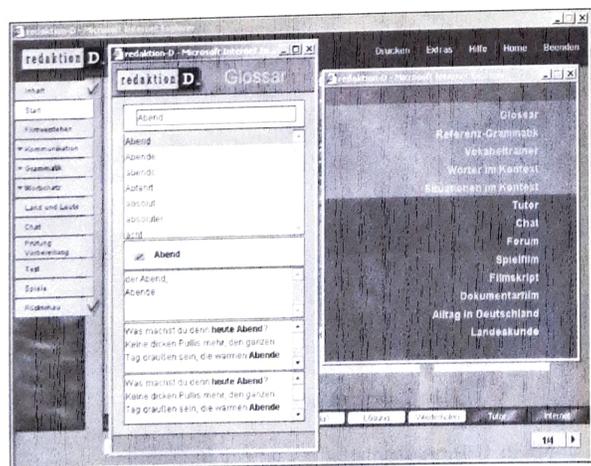


Abb. 10: Das Menü „Extras“ und die Hilfsfunktion „Glossar“

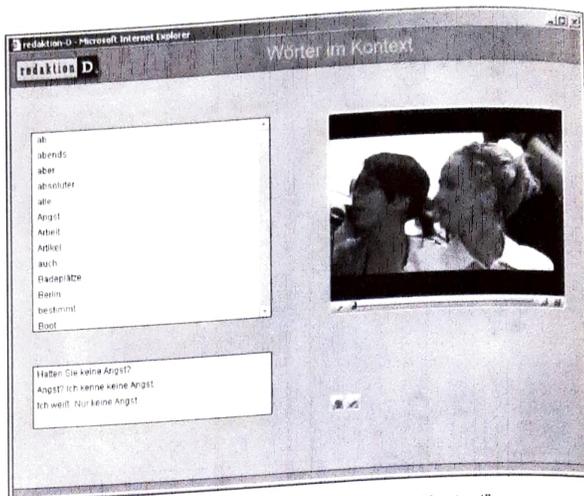


Abb. 11: Die Hilfsfunktion „Wörter im Kontext“

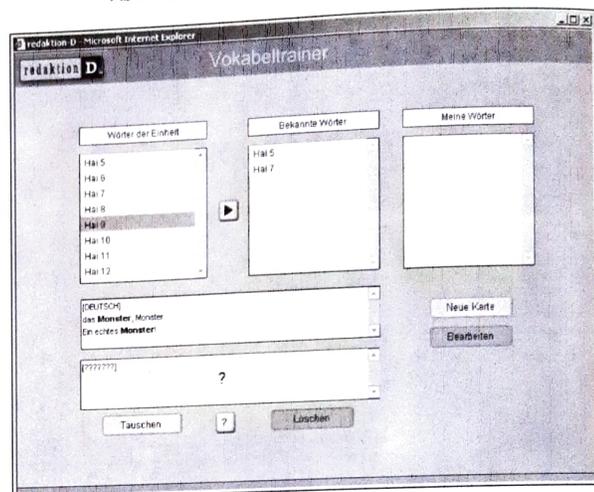


Abb. 12: Die Hilfsfunktion „Vokabeltrainer“

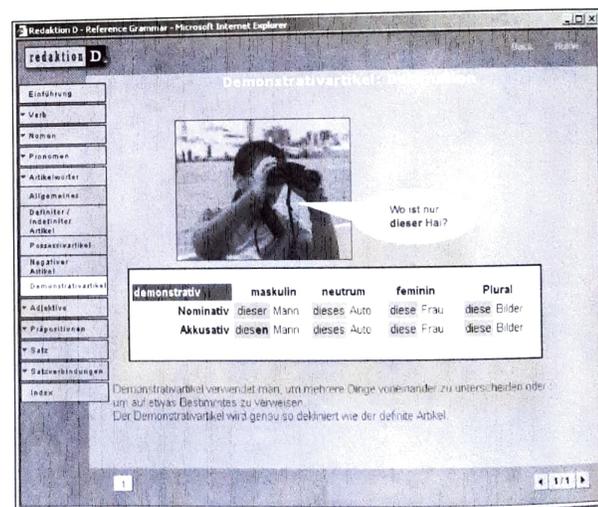


Abb. 13: Die Hilfsfunktion „Referenzgrammatik“

Die jugendliche und authentische Sprache der Film-dialoge, die individuelle Betreuung durch eine Lehrerin (Online-Tutoring) und die gezielte Vorbereitung auf ein Sprachzertifikat des Goethe-Instituts sind es, die das Lernerlebnis mit *redaktion-D* ausmachen. Anastasia, eine Kursteilnehmerin aus Thessaloniki, meint dazu:

„Zunächst finde ich toll, was das Programm alles enthält. Daneben aber gefällt mir, dass ich mich mit dem Lernen, mit den Übungen, mit dem Training allgemein zu unterschiedlichen Zeiten und an ganz verschiedenen Orten beschäftigen kann. Oft lerne ich, bevor ich schlafen gehe, oder ich schaue noch mal kurz vor dem Essen hinein und oft auch im Büro. Diese Freiheit, die das Programm bietet, gefällt mir besonders. Übrigens auch die direkte Verbindung mit dem Internet, das ich ja auch in meiner täglichen Arbeit brauche. Wenn ich dann eine Seite auf Deutsch sehe – auch wenn ich noch nicht alles verstehe – bringt mich das einfach in einen intensiveren Kontakt mit Deutsch.“

Wie lässt sich der Multimedia-Sprachkurs in der Praxis einsetzen? Das Goethe-Institut bietet für Schulen und andere Bildungsinstitutionen verschiedene Lizenzvarianten an, die folgende Szenarien ermöglichen:

1. Fernlernangebot

Der Kurs wird als reiner Fernlernkurs angeboten, wobei die Betreuung der Lernerinnen entweder durch eigene Lehrerinnen oder durch Tutoren des Goethe-Instituts erfolgen kann. Für die Korrektur der eingesandten Aufgaben können die Tutoren auf Wunsch eine komfortable Internet-Plattform benutzen (Learning Management System).

2. Kombierter Sprachkurs

Zusätzlich zum Fernlernangebot (s.o.) werden in regelmäßigen Abständen Konversationsstunden angeboten, die von derselben Lehrerin geleitet werden und in denen v.a. die Sprechfertigkeit geübt wird. Eine solche Verzahnung von Online-Lernen und klassischem Unterricht wird auch Blended Learning genannt. Die Lehrerinnen können dabei wiederum von der eigenen Institution oder vom lokalen Goethe-Institut gestellt werden.

3. Selbstlernangebot

Hier wird redaktion-D zum Selbstlernen in Medienräumen oder Bibliotheken installiert. Statt der Betreuung durch eine Lehrerin gibt es Musterlösungen zu den einzelnen Turaufgaben. Der Preis für die Mehrplatzlizenz hängt von der Anzahl der PC-Arbeitsplätze ab.

4. Unterrichtsangebot

Bei dieser Variante wird redaktion-D als kurstragendes Lehrwerk oder als Zusatzmaterial für den Unterricht genutzt. Zu den Tutorenaufgaben gibt es Musterlösungen, die Betreuung übernimmt die Lehrerin im Unterricht. Der Preis für die Mehrplatzlizenz hängt auch hier von der Anzahl der PC-Arbeitsplätze ab im Medienraum ab.

Für jede der genannten Varianten bietet das Goethe-Institut seinen Partnern kompetente Beratung, Schulungen und Zusatzmaterialien an. Wenn Sie mehr über redaktion-D und die Integration digitaler Medien in den Sprachunterricht wissen wollen, klicken Sie auf die Homepage des Goethe-Instituts Krakau, wo Sie eine Online-Version dieses Artikels finden. Dort können Sie auch erfahren, was das Lieblingsgericht von Paul oder der Lieblingsfilm von Laura ist, wie Sie eine kostenlose Schnupperversion der Einheit 1 auf Ihren PC herunterladen können, wie das sprachliche Curriculum von redaktion-D aufgebaut ist und wie die erste Unterrichtsstunde im Rahmen eines kombinierten Sprachkurses aussieht.

Besuchen Sie uns im Internet!

www.goethe.de/krakau, Link „Neue Medien“

Hinweis: bei der Sektion Ihres Deutschlehrerverbandes können Sie sich eine kostenlose Demo-CD mit der Schnupperversion von Einheit 1 („König Ludwig lebt“) abholen!

Andreas Kotz
Goethe-Institut Krakau

Program DELFORT - Deutschlehrerfortbildung

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

+

Goethe Institut InterNationes

Ofertę szkoleń od września 2004 r. będzie można znaleźć na stronie internetowej CODN:

www.codn.edu.pl

na stronie głównej PSNJNI

www.deutsch.info.pl

Tam można też pobrać karty zgłoszenia

Zapraszamy!

Fortbildungsnetz für Deutsch in Polen

Schwerpunkt Deutsch an Grundschulen

- **Über Vereinbarungen mit dem polnischen Erziehungsministerium**
- **Und Zusammenarbeit mit British Council**

Die Bildungsreform im polnischen Bildungswesen (1999) brachte eine große Wende für den Fremdsprachenunterricht, der bis dahin ausschließlich ab der Sekundarstufe und in den Hochschulen integriert war.

Mit dem Schuljahr 1999/00 wurde die Möglichkeit gegeben, den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 (und ab Klasse 4 obligatorisch einzuführen). Da es an qualifizierten FS-Lehrern für den Primarbereich mangelte, die den Unterricht übernehmen konnten, ging man von einer Vorbereitungsphase von 2-3 Jahren aus, um durch entsprechende Maßnahmen das Defizit zu beheben:

- Spezialisierung bereits ausgebildeter (Deutsch)-Lehrer auf den Unterricht in der Primarstufe;
- Spezialisierung von Studenten im Rahmen ihrer bereits laufenden Lehrerausbildung an Kollegs (und Universitäten);
- Sprachausbildung von Frühpädagogen als Form einer Zusatzausbildung an Kollegs;
- Ausbildung von 2-Fach-Lehrern an Kollegs (und Universitäten).

In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, dem British Council und MENiS, dem Ministerium für Nationale Bildung und Sport, sollte ein qualitativ anspruchsvolles und tragfähiges Lehrerfortbildungssystem für polnische Primarlehrer entwickelt werden. Eine im April 1999 gemeinsam unterzeichnete Absichtserklärung legte die Kernziele des Projekts fest. Sie sollten bis 2001 erreicht werden durch:

- die Schulung einer Kerngruppe von Fortbildnern für zukünftige Multiplikatoren im Primarbereich ;
- „Young Learners Trainer Trainer“ und Lehrerfortbildnern („Teacher Trainer“);
- Entwicklung von Curricula für die Weiterbildung von Multiplikatoren/Primarlehrern und von Rahmencurricula für die Lehrerausbildung an den Fremdsprachenkollegs (NKJO).

Auf ministerieller Ebene wurde die Koordination des Projekts von polnischer Seite, die finanzielle Beteiligung an Fortbildungsseminaren (Unterkunft und Verpflegung), Freistellung der Lehrer durch das CODN (Zentralstelle für Lehrerfort- und -weiterbildung) und die Anerkennung der Fortbildung im 6-stufigen Beförderungssystem für Lehrer zugesagt. In enger Zusammenarbeit mit British

Council führte das Goethe-Institut einen zweijährigen Spezialisierungskurs für bereits akkreditierte Teacher Trainer durch. Dieser Zyklus mit vier Wochenendseminaren in Polen, einer einwöchigen Gruppenfortbildung in Deutschland sowie Hospitations- und Unterrichtsphasen konnte im Herbst 2000 erfolgreich abgeschlossen werden. Zum Fortbildungszyklus gehörte auch das erste eigenständig durchgeführte Fortbildungsseminar, sozusagen ein „Probeseminar“. Vom polnischen Bildungsministerium wurden 18 Teilnehmer durch Zertifikate als Fortbilder für den Primarbereich akkreditiert, d.h. sie dürfen eigenständig Seminare für Lehrer oder andere Teacher Trainern durchführen. Ein Redaktionsteam von vier Teacher Trainern wurde mit der Erstellung eines Fortbildungscurriculums beauftragt, das einerseits Qualität und Quantität der Fortbildung für Nachfolgegruppen sichern sollte, und andererseits durch Vorlage beim polnischen Bildungsministerium den durchgeführten ersten Zyklus legitimierte.

Auf dringende Anfrage der Fremdsprachenkollegs wurde im Juni 2000 ein Fortbildungszyklus für Methodik-/Didaktiklehrer DaF an FS-Kollegs gestartet. Mit dieser Gruppe ergänzte das Goethe-Institut das Primarprojekt mit den Multiplikatoren, die für die studentische Ausbildung zuständig sind. Mittlerweile sind die Teacher Trainer im Projekt DELFORT integriert, ein gemeinsames Projekt vom Ministerium für Nationale Bildung und Sport, vom CODN und vom Goethe-Institut. Das DELFORT-Projekt umfasst ganz Polen, das in 9 Projekt-Regionen eingeteilt ist. Für jede Region ist eine vom Ministerium für Nationale Bildung und Sport beauftragte DELFORT-Koordinatorin zuständig. Zielsetzung ist eine systematische und effizientere Fortbildung von Deutschlehrern und die Schaffung eines landesweiten Fortbildungsnetzwerkes durch die professionelle Zusammenarbeit von Teacher Trainern mit regionalen Fortbildungsinstitutionen. Im Rahmen des Projekts DELFORT werden verschiedene Fortbildungsseminare für Deutschlehrer angeboten, im Projektjahr 2002 über 100 Seminare mit ca. 1000 Teilnehmern. In 2003 wurden in mehr als 100 Seminaren an die 2000 Deutschlehrer fortgebildet. Dabei arbeiten die regionalen Koordinatorinnen des Projekts mit Fortbildungsinstitutionen sowie anderen Partnerinstitutionen zusammen. Sie werden durch das CODN in Warschau und das Goethe-Institut Warschau koordiniert und fachlich unterstützt.

Im Oktober 2002 wurden das Projekt DELFORT und Young Learners von SOKRATES mit dem „European Label“ ausgezeichnet. Zum Jahresende 2002 war das Fortbildungsnetz für Polen geschaffen. Damit sind die ursprünglichen Ziele des Projektes erreicht. Ab 2003 wurden die Fortbildungsseminare im Rahmen dieses Netzwerkes für alle Schultypen und schulischen Zielgruppen weitergeführt.

In Ostpolen (Lublin) wurde 2002 ein neues, wichtiges Projekt, das ebenfalls einer effektiveren und kontinuierlichen Fortbildung der Deutschlehrer dient, in enger Zusammenarbeit mit dem GI Budapest gestartet. In sechs Fortbildungsmodulen wurden an sechs Wochenenden (90 UE) Deutschlehrer an Grundschulen mit dem Videosprachkurs „Lehrer erzählen“ und „Lehrer im Unterricht“ in Methodik/Didaktik und Sprache weitergebildet. 2003 fand dieses Projekt seine Fortsetzung in Bialystok. Das Projekt wurde gemeinsam von Referentinnen aus Ungarn und polnischen Multiplikatorinnen durchgeführt, die am Fortbildungsprogramm für Methodik-/Didaktik- Lehrer DaF an FS-Kollegs teilgenommen haben. Mittlerweile wird die Fortbildungsmaßnahme in Zusammenarbeit mit dem CODN Warschau durchgeführt. Für das Fortbildungskonzept „Integrierte Professionalisierung von Grundschullehrerinnen und -lehrern für DaF“ (Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht) erhielt das Goethe-Institut 2003 das Europäische Sprachensiegel (siehe „Primar“, Heft 35, 3/2003).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die Einbindung offizieller polnischer Stellen von Anfang an eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Projektes zur Schaffung eines weit gefächerten Fortbildungsnetzwerkes gegeben war.

Warschau im Februar 2004

Luise Kleiser

Referentin für Pädagogische Verbindungsarbeit

**„Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht“
Integrierte Professionalisierung von Lehrerinnen
und Lehrern für Deutsch als Fremdsprache an Grund-
schulen**

Die Europäische Kommission verleiht das Europäische Sprachensiegel seit 1997 für besonders innovative und umfassende Projekte mit Modellcharakter im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In Deutschland findet der Wettbewerb seit 1999 in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung statt. Ziel ist es, die Bekanntheit der Projekte zu fördern, zu ihrer Nachahmung anzuregen und in der Bevölkerung das Interesse an Sprachenlernen zu fördern.

„Frühes Fremdsprachenlernen“ war das Thema des Wettbewerbs in 2003 in Deutschland. Für das Fortbildungskonzept „Integrierte Professionalisierung von Grundschullehrerinnen und -lehrern für DaF“ wurde dem Goethe-Institut 2003 das Europäische Sprachensiegel verliehen.

Grundlage des Konzeptes ist ein berufsbezogener Videosprachkurs „Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht“, der im Rahmen eines LINGUA-Programms der Europäischen Union erstellt wurde und Teil einer Reihe auch für Englisch, Französisch und Spanisch ist.

„Lehrer erzählen“ führt in die Alltagssprache im berufsbezogenen Kontext ein, bietet fachspezifisches Vokabular zum Thema Pädagogik, schult das Hör- und Sehverstehen und macht landeskundliche Inhalte bewusst. Dazu gibt es eine 40-Minuten-Kassette mit 12 Kapiteln, ein Begleitbuch mit Übungen und Aktivitäten.

„Lehrer im Unterricht“ beschäftigt sich mit der Unterrichtssprache und stellt die Redemittel zur Verfügung, die benötigt werden, um Deutschunterricht authentisch, sprachlich abwechslungsreich und pädagogisch fundiert zu gestalten. Neben dem Begleitbuch gibt es Videoaufnahmen zu den sieben Kapiteln.

Auf dem Videosprachkurs aufbauend wurden ab 2001 am GI Budapest Zusatzmaterialien für Fortbilder entwickelt und mit nationalen und internationalen Gruppen erprobt. Diese Arbeitsmaterialien sind in gekürzter Version im Netz abrufbar – www.goethe.de/lehrer/erzaehlen - und können auch wie die anderen Materialien über gimat@goethe.de bestellt werden. Die Materialien zielen auf zwei Gruppen: auf die Lehrerinnen und Lehrer und auf die Fortbilder, die Seminare anbieten.

Originalzitate von Kursteilnehmern/innen:

Lublin im Dezember 2003:

„Das Seminar war sehr interessant und sehr nötig für (insbesondere beginnende) Deutschlehrer aus ein paar Gründen. Wir konfrontieren uns mit vielen verschiedenartigen praktischen Lösungen, Methoden, Strategien, die wir direkt im DU verwenden können, z.B.: Morgenkreis; Freiarbeitsmethode; das Singen von Liedern, Arbeit in Kleingruppen; Rundenunterricht. Die Orientierung auf das Fremdsprachenlernen durch Spiele ist nach meiner Einschätzung die beste und vor allem effektivste Art und Weise der Unterrichtsleitung. Die Atmosphäre und die Stimmung des Seminars war PRIMA! Alle Lehrerinnen für mich höchst kompetent, und dabei nett und schülerfreundlich. Ich schätze auch sehr hoch die Organisation des Engagements von der Dethloff-Schule. Viele Grüße!“



„Herzlichen Dank für diesen berufssprachlichen Kurs. Ich habe so viel Neues über deutsches Schulsystem erfahren, alle Themen und Methoden waren für mich ansprechend. Ich habe meine berufssprachlichen Kenntnis-

se erweitert. Die pädagogischen Themen, z. B. Morgenkreis, Freiarbeit, waren für mich ganz neu. Das Klima in der Gruppe war frei von Konflikten. Ich fühlte mich wohl. Ich habe schon diesen Kurs anderen Kollegen empfohlen. Wirklich, es lohnt sich! DANKE!!!"



„Liebe Lehrerinnen“ Was mache ich am nächsten Wochenende!? Ihr werdet mir wirklich fehlen, auch die Kolleginnen und der Kollege. Ich habe schon an ein paar Kursen teilgenommen, aber dieser war mit jenen nicht zu vergleichen. Es hat mir wirklich Spaß gemacht, hierher zu kommen. Hier habe ich entdeckt, dass meine Arbeit mit Spaß machen kann. Seit ein paar Wochen arbeite ich anders (dank euch). Das haben auch meine Schüler bemerkt. Die Teilnahme an diesem Seminar hat mich sehr positiv beeinflusst, ich bin eine andere Lehrerin geworden. Das habe ich an keinem anderen Kurs erlebt. Endlich hatte ich die Möglichkeit, mit anderen Lehrern zu sprechen. Ihr wart ausgezeichnet – WIRKLICH! Ich werde diesen Kurs meinen Kollegen empfehlen. Vielen Dank für eure Geduld! Ich wünsche euch alles Gute für die Weihnachtstage und noch viele Erfolge in eurer Arbeit.“



Białystok im Februar 2004:

„Hallo Lehrer, ehrlich gesagt, am Anfang dachte ich, ich komme und sehe, was hier los ist. Wenn es langweilig wäre, führe ich einfach früher nach Hause. Es waren schon so viele Kurse, die mich enttäuscht haben, die überhaupt nicht vorbereitet waren und die Leiter hatten keine Ahnung,

was sie mit den Teilnehmern machen sollen. Dieser Kurs war wirklich interessant und gut vorbereitet. Ich konnte sehr viele Spiele, Lieder, Lehrmethoden, Projektaufgaben, Lernstationen durchüben so wie auch lernen. Ich habe auch sehr viel landeskundlich erfahren. Persönlich war dieser Kurs sehr motivierend, wir konnten unsere eigenen Schulprobleme zusammen lösen, neue Freundschaften schließen, neue Lehrer kennen lernen. Es wäre wirklich toll, noch an anderen solchen Treffen teilnehmen.“

„Ich habe mich für den Kurs „Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht“ angemeldet, weil ich vor allem die Gelegenheit suchte, mein Deutsch zu üben und einiges dazu zu lernen. Ich habe auch erwartet, dass ich viele methodische Anregungen für meine Arbeit als Deutschlehrerin bekomme. Ich finde meine Erwartungen wurden völlig erfüllt: der Kurs war wirklich praxisbezogen und ich kann jetzt auch in meinem Unterricht viel Neues und Interessantes anwenden, was ich im Kurs beobachtet habe. Hoffentlich wirkt sich das auch auf meine Schüler anregend und motivierend aus. Dabei war nicht nur der Kontakt mit den Kursleitern, sondern in gleichem Maße das Treffen mit anderen Lehrerinnen – leider hat sich kein Deutschlehrer für den Kurs entschieden – sehr interessant und sehr nützlich, was für mich einer der größten Vorteile des Kurses war. Für meine weitere Fortbildung können Büchertipps, neue Links, näherer Kontakt zum Goethe-Institut, zu DELFORT und vor allem die Perspektive, mich öfters mit den Kollegen aus meiner Gegend treffen zu können, von Nutzen sein. Den künftigen und potenziellen Teilnehmern möchte ich sagen: wenn ihr seit Jahren in einem kleinen und von der großen Welt völlig vergessenen Ort allein arbeitet und euch einsam und erschöpft fühlt, bringt euch so ein Kurs neuen Mut, neue Freude an der Arbeit.“

„Super! Endlich etwas für uns Deutschlehrer! So habe ich gedacht, als wir die Einladung bekommen haben. Ich hatte keine Erwartungen an den Kurs. Ich wollte einfach daran teilnehmen. Obwohl ich schon 5 Jahre als Lehrerin arbeite, habe ich nicht viel von moderner Didaktik im Fremdsprachenunterricht gewusst. Ich hätte früher nie vermutet, dass man so intensiv damit arbeiten kann. Sehr gut vorbereitete Begleiterinnen (am Anfang aus Ungarn, dann unsere Kolleginnen aus Białystok und Suwalki) haben mit uns viel gemacht, aus dem Bereich Methodik, Didaktik, Landeskunde, Wortschatz auch Psychologie und noch mehr Ich habe jetzt neue Ideen – wie ich effektiv mit meinen Schülern arbeiten kann. Die ganze Zeit gab es eine freundliche, lockere Atmosphäre; wir haben neue Bekanntschaften und Freundschaften gemacht. Wir haben auch beschlossen – mehr Fortbildungstreffen mit unseren Tutorinnen zu organisieren. Für die, die noch nicht am Kurs teilnehmen wollten, muss ich sagen: *Es lohnt sich...*“

„Vor dem Kursbeginn erwartete ich nicht besonders viel. Ich nahm schon an einigen Kursen teil, die mich enttäuschten. Aber ich hoffte, dass ich vielleicht ein bisschen Materialien bekomme, die ich dann in den

Unterricht einsetzen könnte. Mein Wunsch war auch, neue Lehrmethoden kennen zu lernen. Ich habe viele neue Spiele und Lieder gelernt. Ich habe auch mehr vom Projektunterricht und von Lernstationen erfahren. Die Landeskunde wurde berücksichtigt. Meinen Wortschatz konnte ich bereichern. Der Kurs hat mir viel Spaß gemacht. Ich habe viele interessante Leute kennen gelernt, die immer so nett und hilfsbereit waren. Wir tauschten uns mit unseren Erfahrungen aus. Wir versuchten zusammen, Probleme zu lösen. Ich möchte mich an anderen genauso interessanten Kursen beteiligen und vielleicht in Zukunft Englisch studieren. Anderen Teilnehmern empfehle ich, zum Kurs „Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht“ freiwillig zu kommen, weil man viel Neues und Interessantes erleben kann. Es gibt nie Langeweile.“

„Vor dem Kursanfang erwartete ich, dass ich endlich Deutsch live höre und mich mit anderen auf Deutsch unterhalten werde. Es lockte mich die Tatsache an, dass der Kurs von Muttersprachlern durchgeführt wird. Ich freue mich sehr, dass ich an dem Kurs teilgenommen habe, denn ich konnte die Erfahrungen mit anderen Deutschlehrerinnen austauschen und viele neue Unterrichtskonzepte kennen lernen. Ich muss zugeben, ich habe mich sprachlich entwickelt und erhielt bisher mir unbekannt landeskundliche Informationen. Ich empfehle sehr, so eine Art der Fortbildung, denn es ist ein interessantes Abenteuer. Wir konnten hier in Białystok selbst in der Gruppe so eine familiäre Atmosphäre schaffen, dass wir uns bald treffen und weiterbilden lassen.“

Originalität einer Kursleiterin:

„Das Projekt ‚Lehrer erzählen – Lehrer im Unterricht‘ unterscheidet sich wesentlich von den üblichen methodischen Seminaren, die ich bis jetzt geleitet habe. Es ist ein Kurs mit mehreren Modulen von insgesamt 90 Unterrichtseinheiten, der im Laufe von vier Monaten durchgeführt wurde. Zwischen den Präsenzphasen haben also unsere Teilnehmerinnen hart und eigenständig an den Inhalten gearbeitet. Die Unterschiede beziehen sich jedoch auch auf die inhaltliche Seite der Fortbildungsmaßnahme. Drei Bereiche spielen im Projekt eine wesentliche Rolle, nämlich die sprachliche Entfaltung der Teilnehmer, die interkulturelle Landeskunde und die Methodik. Es war für mich am Anfang ziemlich schwer, die Balance zwischen den einzelnen Kolleginnen aus Ungarn, die sich auch an der Konzeption der beiden kurstagelangen Lehrwerke beteiligt haben und den vielen Fragen der Einsteiger zu halten. Nicht zu unterschätzen war auch die Zusammenarbeit mit Luise Kleiser, weil die landeskundlichen Nuancen, die im Laufe des Kurses neu aufgetaucht sind, oft ihren Eingriff verlangten. So ist es im Tiegel Polen-Ungarn-Deutschland nicht nur einmal zu einem internationalen Austausch gekommen, wobei alle Seiten unheimlich profitiert haben. Eine wesentliche Erleichterung, finde ich, war für uns Moderatorinnen auch die Tandemarbeit. Was uns, zugunsten der Teilnehmerinnen, ganz gut gelungen ist.“

Ein Sprachkursstipendium in Prien am Chiemsee

Deutsch gehörte immer zu meinen Lieblingsfächern. Schon in der Grundschule begann ich mich für diese Sprache und den deutschsprachigen Raum zu interessieren, indem ich im Original viel über die Geschichte und Landeskunde las. Wann immer ich nur Zugang zur entsprechenden Presse und Publizistik hatte, verfolgte ich auch mit großem Interesse die neuesten politischen und kulturellen Ereignisse in Deutschland. Im vergangenen Schuljahr 2002/03 nahm ich an der gesamtpolnischen Deutscholympiade für Lyzeen teil und bin ins Finale gekommen. Ich erhielt ein Stipendium vom Goethe-Institut für einen Sprachkurs (07.07.-31.07.03). Im Stipendium waren Unterricht, Unterkunft im Einzelzimmer mit Frühstück inbegriffen.

Unter den vielen Angeboten des GI ist mir besonders Prien aufgefallen. In einem der Hefte des Magazins „Willkommen“ habe ich mehr Informationen über das dortige Institut bekommen. Die Schönheit des Marktes, seine herrliche Lage am Chiemsee, die ruhige Umgebung mit idyllischen Inseln (Fraueninsel und Herreninsel) und dem märchenhaften Schloss vom bayerischen König Ludwig II. haben mich angelockt. Ich wollte unbedingt dort das Land und die Menschen kennen lernen.

Meine Oberstufengruppe zählte 12 Personen aus verschiedenen Ländern: Japan, Italien, Polen, Frankreich, Indien und aus der Schweiz. Im Institut herrschte eine sehr angenehme Lernatmosphäre. Im Unterricht haben wir viele Themen aus verschiedenen Lebensbereichen angesprochen, was einen guten Anlass zu eingehenden Diskussionen und zum Gedankenaustausch zwischen den Vertretern verschiedener Nationen und Mentalitäten bot. Nachmittags standen den Kursteilnehmern die modern ausgestattete Mediothek sowie fachlich kompetentes Personal zur Verfügung. Auch das umfangreiche Freizeitprogramm förderte das Erlernen der deutschen Sprache und das Erfahren der Landeskunde. Das Tandem-Programm bot die Möglichkeit, Deutsch in alltäglichen Situationen zu gebrauchen wie auch einiges von den Sitten und Bräuchen der Region zu erfahren. Die angebotenen Exkursionen und gemeinsamen Veranstaltungen waren hingegen eine ausgezeichnete Gelegenheit zum internationalen Austausch.

Mit der Wahl des GI Prien habe ich die beste Entscheidung getroffen. Die Wirklichkeit hat sich viel schöner als meine Vorstellungen erwiesen. Für die Bewohner der Großstädte ist Prien ein Paradies, wo sich am „Bayerischen Meer“ das Gegenwärtige mit der Tradition, das Regionale mit dem Multikulturellen und die Gemütlichkeit einer Kleinstadt mit unvergesslichen Eindrücken vereinigt.

Joanna Smereka

4. Klasse der Oberschule Nr. XIV in Wrocław

RALF

Regionale Arbeitsgruppen zur Lehrerfortbildung - Ein Projekt des Goethe-Instituts Budapest zur Förderung des Deutschunterrichts an Grundschulen in Ungarn

1) Ausgangssituation

Je besser fortgebildet (unabhängig von ihrer formalen Qualifikation! [1]) LehrerInnen sind, um so qualitativ anspruchsvoller und lehrplan-kompatibler wird einerseits der Deutschunterricht, andererseits wird dadurch ein Beitrag geleistet zur Verbesserung praktisch verwertbarer Fremdsprachenkenntnisse der Schüler und der Verankerung des Deutschunterrichts im lokalen Bildungsangebot. Analysen der Fortbildungsangebote für ungarische Grundschullehrer ergaben, dass der Schwerpunkt der Fortbildungen in der Vergangenheit auf punktuellen Einzelbildungen lag, deren Auswirkungen auf den Unterricht in der Regel gering waren. Zudem zeigten Erfahrungen aus vorangegangenen Fortbildungen, dass die größten Probleme des DU in Ungarn in peripheren, teilweise strukturschwachen ländlichen Gebieten an kleinen und mittelgroßen Grundschulen [2] lagen. Die dort unterrichtenden Kollegen mit sprachlich sehr heterogenem Niveau hatten als Einzellehrer für DU an ihrer Schule oft nicht die Möglichkeit zum fachlichen Gedankenaustausch und zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen.

2) Folgerungen

Konzeptionell sind wir der Auffassung, dass unter den gegebenen Bedingungen Lehrerfortbildung wenigstens drei Bedingungen erfüllen sollte, um erfolgreich zu sein:

1. Sprachliche und fachliche Fortbildung sollten Hand in Hand gehen.

Dies bedeutet, dass zwar deutlich unterscheidbare Schwerpunktsetzungen sowohl sprachlicher als auch fachlicher Elemente im Verlauf der Fortbildung organisiert werden sollten, jedoch der Verlauf von sprachlichen Einheiten paradigmatisch für den fachlichen Teil und umgekehrt der fachliche Teil paradigmatisch für den sprachlichen Teil sein soll.

2. Der Individualisierungsgrad der Fortbildung sollte möglichst hoch sein, ohne jedoch zu kleinen und damit auch teuren und wenig breitenwirksamen Maßnahmen zu führen.

Die Erfüllung dieser Bedingung soll ermöglichen, dass sich die Fortbilder im Verlauf der Veranstaltung

gen auch individuell um ihre Kursteilnehmer kümmern können. Organisatorisch folgt daraus, stabile Gruppen zusammenzustellen, die über eine längere Zeit zusammenbleiben und möglichst ähnliche Ausgangssituationen hinsichtlich ihrer schulischen Tätigkeit mitbringen. Andererseits sollte aber ein gewisses Maß an zentraler Planungsmöglichkeit in formaler und inhaltlicher Hinsicht bestehen. Hierdurch kann ein Mittelweg gefunden werden zwischen der wenig Individualisierung zulassenden, punktuellen, zentral geplanten Fortbildung mit offenem Teilnehmerkreis und sehr stark individualisierenden schulinternen Fortbildungsformen, die jedoch – wenn sie Einzelercheinung bleiben – rein lokale, einzelschulische Bedeutung haben.

3. Die Anwendung der Ergebnisse der Fortbildung im eigenen schulischen Unterricht der Teilnehmer sollte intensiv gefördert werden.

Dieser Bedingung versuchen wir dadurch gerecht zu werden, dass einerseits sehr viele Fortbildungselemente Selbsterfahrung und Reflexion der Teilnehmer als Sprachlernende zulassen. Andererseits ist die Rolle des Lehrers als Planer, Organisator und Leiter von Unterricht und die Reflexion dieses Tuns ein Schwerpunkt der Fortbildung.

Aufgrund der skizzierten Ausgangslage und der konzeptionellen Überlegungen war offensichtlich, dass ein **Modell langfristiger, prozessorientierter Lehrerfortbildung** erarbeitet werden musste. Es ging darum, den Lehrern zu subjektiv und objektiv besseren Arbeitsbedingungen zu verhelfen, einen Beitrag zur Qualitätssteigerung und zum Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht [3] zu leisten, sowie die Attraktivität des Faches Deutsch zu stützen, das in ganzen Regionen unter schwierigen Ausgangsbedingungen unterrichtet wird. Dadurch soll auch rückläufigen Tendenzen in der Sprachenwahl [4] begegnet werden.

Diese oben skizzierten Ziele konnten unserer Auffassung nach am besten durch eine intensive *Langzeitförderung von regionalen Arbeitsgruppen vor Ort* erreicht werden. Aus dieser Grundüberlegung heraus wurde der Name des Fortbildungsmodells abgeleitet:

„Regionale Arbeitsgruppen zur Lehrerfortbildung“:
RALF.

Der *Aufbau eines regionalen Förderungsmodells* ist lohnend, auch wenn der Aufwand insgesamt im Verhältnis zu der Zahl der erreichten Personen zunächst relativ hoch zu sein scheint. Betrachtet man hingegen die Zahl der erreichten Schulen, Dörfer und Städte, so zeigt sich die große territoriale Breitenwirkung dieses Modells. Insgesamt haben zwischen 1997 und 2003 in 17 Kursen 275 Teilnehmer aus 225 Schulen in 146 Orten am Projekt teilgenommen. Insgesamt wurden incl. der Seminarteile in Deutschland annähernd 3 500 Stunden Fortbildung

durchgeführt. Zur Zeit laufen die Vorbereitungen für drei weitere Kurse im Schuljahr 2003-2004 mit 55 Teilnehmern.

3) Struktur

Leitlinie bei der Entwicklung von RALF war, eine Fortbildungsreihe zu schaffen, die in allen peripheren oder strukturschwachen Gebieten des Landes angeboten werden kann und in möglichst intensiver Weise den lokalen Bedingungen, unter denen Deutschunterricht stattfindet, Rechnung trägt. Es galt, das Gleichgewicht zwischen zentraler Planung und Organisation einerseits und lokaler Realisierung andererseits zu schaffen. Siehe Abbildung 1.

RALF

- erstreckt sich **über ein Schuljahr** und hat ein Volumen von mehr als 200 Unterrichtseinheiten;
- ist eine **Kombination aus sprachlich-landeskundlicher und methodischer Fortbildung**, wobei die einzelnen Teile der Fortbildung jeweils entweder einen sprachlichen oder einen methodischen Schwerpunkt haben;
- stärkt durch den **Einsatz von Kursportfolios** zu jeder Fortbildungseinheit der gesamten Reihe die Reflexion der Teilnehmer über ihre eigenen Lernprozesse und Fortbildungsergebnisse und stimuliert so die Übernahme von Erfahrungen der Fortbildung in den eigenen Unterricht der Teilnehmer [5];
- vermittelt unmittelbare **landeskundliche Kenntnisse und Erfahrungen** über die Einbeziehung von vierzehntägigen Deutschland-Stipendien in das Projekt, die in den letzten Jahren vor allem das Land Baden-Württemberg zur Verfügung stellte [6];
- verbessert über die reine Lehrerfortbildung hinaus auch die **materiellen Arbeitsbedingungen** der Lehrer dadurch, dass ein einheitliches, umfangreiches *Materialpaket* zur Verfügung gestellt wird, das nach Abschluss der Fortbildung zur weiteren Verwendung im Unterricht bei den Teilnehmern bzw. in den Lehrerhandbibliotheken der Schulen verbleibt. Diese Materialpakete umfassen Hilfs- und Zusatzmaterialien zum Deutschunterricht (Druck- und Audiomaterialien) sowie einsprachige Wörterbücher und werden für jeden RALF-Jahrgang neu zusammengestellt. Ab 1999 erhielten die Kursteilnehmer auch einen von uns zusammengestellten RALF-

Reader mit fachlichem Lesematerial;

- bot zur **Nachbetreuung der Teilnehmer** ein Jahr nach Abschluss des jeweiligen RALF-Trainings im Rahmen der Sommerfortbildungskurse des Goethe-Instituts in Ungarn bis zum Jahr 2001 einen einwöchigen Auffrischkurs an. Die Nachbetreuung der RALF-Gruppen läuft ab 2002 in Form von Tagesveranstaltungen, bei denen alle ehemaligen Teilnehmer eines größeren Gebiets aktiviert werden. Den Inhalt bilden Fragen, die die Teilnehmer selbst in ihrem Berufsalltag beschäftigen und von ihnen als Themenvorschlag formuliert werden.

Edit Morvai
Rainer Paul
Bernadett Veress
2003

[1] In Ungarn sind im schulischen Sprachunterricht Lehrer mit den unterschiedlichsten formalen Abschlüssen zu finden: Lehrer mit Universitätsabschluss Deutsch, Lehrer mit Abschluss in Deutsch an einer Pädagogischen Hochschule, Lehrer mit Abschluss einer Hochschule für Primarstufenpädagogik mit einer Fakultation für Deutsch, Lehrer mit Abschluss für Deutsch in einem Umschulungsstudium auf Hochschulniveau und Lehrer ohne Fachausbildung für Deutsch, die mit einer Sprachprüfung unterrichten.

[2] Unter der Bezeichnung „Grundschule“, ungarisch „általános iskola“, sind in ungarischem Kontext Schulen mit den Klassenstufen 1 bis 8 zu verstehen.

[3] Die Einführung des „Nationalen Grundlehrplans“ 1995 und später der „Rahmenlehrpläne“ war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel im Sprachunterricht, der sich an kommunikativ-pragmatischen Vorgaben orientierte und mit den Traditionen eines vornehmlich der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichteten Unterrichts brach. Den vorläufigen Höhepunkt dieses Prozesses bildet die für das Jahr 2005 angekündigte Einführung eines reformierten Abiturs, das sich bei den Fremdsprachen an den Normen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen orientiert.

[4] Im Grundschulbereich steht Deutsch als Fremdsprache in immer stärker werdender Konkurrenz mit Englisch.

[5] Der Transfer von Fortbildungserfahrungen in den eigenen Unterricht lässt sich unter anderem auch an den Ergebnissen des RALF-Schülersprachwettbewerbs ablesen, dessen Konzeption mit den Zielen der Fortbildung übereinstimmt, handlungsorientierten, kommunikativen Sprachunterricht zu fördern.

Staging Foreign Language Learning

Ein europäisches Projekt und seine Produkte

Staging Foreign Language Learning (deutsch: Inszenierungen als Methode im Fremdsprachenunterricht) ist der Titel eines internationalen Sokrates-Projektes, in dem Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungsinstitutionen aus sechs europäischen Ländern Ideen und Vorschläge für eine moderne Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erarbeitet haben. Es ist auch der Titel einer Reihe von Heften für die Fortbildung von Englischlehrern, da der deutsche Cornelsen Verlag die Ergebnisse des Projektes für das Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache in Deutschland publiziert. Selbstverständlich sind die Projektergebnisse aber auch für die Weiterbildung von Lehrern mit Deutsch als Fremdsprache zu nutzen, zumal die Cornelsen-Hefte für die Zielgruppe Lehrer mit Ausnahme der konkreten Unterrichtsmaterialien in deutscher Sprache verfasst sind.

An der Idee von Staging wurde nach Abschluss des ersten Projektes weitergearbeitet, weil für die fortgebildeten Lehrer entsprechende Unterrichtsmaterialien bereitgestellt werden sollten. Der Teilnehmerkreis des ersten Projektes wurde dabei erweitert, so dass schließlich Gruppen aus insgesamt neun verschiedenen Ländern ihre Erfahrungen in die gemeinsame Arbeit eingebracht haben. Inzwischen steht der Name Staging Foreign Language Learning für ein Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht in Europa, denn aus dem ersten Projekt von Lehrerfortbildungskursen haben sich zwei weitere Projekte entwickelt, in denen konkrete Unterrichtsmaterialien auf der Basis des Staging Ansatzes erarbeitet werden.

Vom Fortbildungskurs ins Klassenzimmer

Ausgangspunkt der Arbeit an Bausteinen für Lehrerfortbildungskurse war der Gedanke, die neuen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht zu unterstützen; die Lehrkräfte sollen zur Umsetzung der Prinzipien von Schülerorientierung und Lernerautonomie sowie von Prozessorientierung befähigt werden. Gleichzeitig wurde auch der aktuelle Stand der elektronischen Medien und der Kommunikationstechnik in die Arbeit mit einbezogen, um das Klassenzimmer für Schülerinnen und Schüler zu einer Art Lernwerkstatt zu machen, in der die Nutzung moderner Technologien die Aktivitäten der Lerner unterstützt. Die wichtigste inhaltliche Klammer für die vielen unterschiedlichen Ideen und Vorschläge der beteiligten Ländergruppen bildete der Ansatz des Inszenierens von Sprachlernprozessen, durch den der klassische Unterricht mit Unterrichtsgesprächen und Gruppenarbeit, mit der Abfolge von Präsentation, Übung und Anwendung ersetzt oder zumindest ergänzt werden soll.

Das Wort Staging ist in diesem Zusammenhang nicht zufällig gewählt: ein ganz zentraler Aspekt des Ansatzes ist aus Schülersicht das Spielen und Präsentieren, aus Lehrersicht das Initiieren und Beraten von Lernprozessen. Staging greift die vorhandene und bewährte Methode der Aufführungen von Sprache auf, geht aber darüber hinaus, indem alle Beteiligten ihre jeweiligen Aufgaben wesentlicher aktiver gestalten. Dabei kann eine konsequente Anwendung des Staging Gedankens im Unterricht auch die traditionelle Rollenverteilung von Lehrer und Schüler in Frage stellen; gelegentlich kann dies bis zum Tausch der Funktionen innerhalb des Unterrichtsgeschehens gehen, wenn beispielsweise ein im Umgang mit Bild- oder Videoverarbeitung versierter Schüler anstelle des Lehrers eine Zeit lang die Leitung des Lernprozesses übernimmt.

Aus dem Klassenzimmer in die Öffentlichkeit

Moderne pädagogische und didaktische Ansätze wie Projektorientierung oder Handlungsorientierung lassen den Unterricht heute nicht mehr an der Tür des Klassenzimmers enden, sondern reichen immer mehr aus dem klassischen Lernort hinaus. Gelungene Präsentationen im Sinne von Staging sind nicht nur Aufführungen wie es sie immer schon als Schülertheater gegeben hat; dank der heutigen technischen Möglichkeiten bietet sich ein viel weiteres Spektrum: Audio- und Videodokumentationen, die anderen Lerngruppen angeboten werden, Vorführungen und Ausstellungen in der Schulen, in Kirchen oder Geschäften, Veröffentlichungen im Internet oder Feste und ähnliche Ereignisse. Und das alles in einer Qualität, die oftmals selbst Fachleute erstaunen lässt.

Vor allem der Einsatz des Internet kann in Verbindung mit der heute immer mehr verbreiteten internationalen Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern verschiedener Länder die Authentizität beim Fremdsprachenlernen deutlich verbessern. Ergebnisse einer polnischen Schulklasse im Deutschunterricht werden im Netz publiziert und von der deutschen Partnerschule korrigiert und bearbeitet; das Produkt des polnischen Lernprozesses wird zum Ausgangspunkt neuer Lernprozesse in Deutschland. Ergebnisse eines deutschen Biologieprojektes werden in einer Broschüre zusammengestellt und im bilingualen Biologieunterricht in Polen (oder einem anderen europäischen Land) weitergenutzt.

Anregungen für eigene Initiativen

Staging Foreign Language Learning hat auch zum Ziel, das autonome Lernen zu unterstützen. Daher sind alle Materialien immer als Anregungen zu verstehen, als Möglichkeiten, die irgendwo in Europa bereits ausprobiert worden sind – mit Erfolg. Das Konzept ist so gesehen nicht grundlegend neu, es bündelt verstreute Ideen und Erfahrungen, kombiniert sie mit dem aktuellen Stand der technischen Möglichkeiten und fasst sie zu einem Konzept zusammen, das mehr als eine Sammlung von Themen und Stundenentwürfen bietet. Unterricht nach dem Staging Ansatz macht das Fremdsprachenlernen authen-

tischer und praxisorientierter und berücksichtigt darüber hinaus für die Schülerinnen und Schüler, dass es heute zunehmend darum geht, nicht nur etwas zu wissen oder zu können, sondern dieses Wissen und Können ständig anzuwenden und anderen gegenüber zu präsentieren.

Ideen und Vorschläge werden zurzeit sowohl für die Altersgruppen 10 – 15 als auch für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens 5 – 10 ausgearbeitet. Das Spektrum der Themen reicht vom Aufführen im engeren Sinn bis zum Erarbeiten von Fotogeschichten oder Internetseiten, vom aktualitätsbezogenen Umgang mit Märchen bis zum kreativen Umgang mit Werbefilmen und -texten, von der Vorbereitung einer Modenschau bis zur Führung ausländischer Gäste durch die eigene Heimat.

Erwähnenswert ist abschließend, dass die Materialien im Rahmen des Staging Konzeptes so angelegt sind, dass sie für den Einsatz in verschiedenen Fremdsprachen geeignet sind; bei einigen Vorschlägen sind sogar gemeinsame Projekte möglich und beabsichtigt, so dass auch der Gedanke des fächerübergreifenden Lernens berücksichtigt wird. Ein gutes Beispiel dafür bietet der Vorschlag „Leszek online“ unserer polnischen Gruppe, in dem es um die möglicherweise mehrsprachige Gestaltung einer Internetpräsenz eines polnischen Malers geht – auch der Zusammenarbeit von Deutsch mit dem Fach Kunst wird hier also Material geboten.

Berthold Haase

Seminar „Lernerzentrierter Unterricht“ bei Goethe Institut München – Juni 2003

Von Teilnehmerseite

Ich habe in München zwei wunderbare Wochen vom 15. bis zum 28. Juni verbracht. In der Zeit habe ich viel erlebt, gelernt und bewundert. Zuerst das Wichtigste:

Teilnehmer

15 Lehrer und Lehrerinnen aus der ganzen Welt: dem Iran, Togo, Nigeria, Tschechien, Rumänien, Serbien, Bulgarien, Ungarn, Russland, Island und Polen. Es gab große Alters- und Lebenserfahrungsunterschiede. Wir arbeiten an verschiedenen Schulen. Und trotzdem haben wir uns sofort gut verstanden. Alle waren sehr herzlich und arbeiteten gern zusammen, haben ein gutes Team gebildet. Es gab keine Außenseiter – jeder arbeitete mit jedem, wir bildeten unterschiedliche Gruppen und wollten immer viel gemeinsam erleben.

Seminarteam

Angie, Stephanie und Claudia waren für uns jede Zeit da. Sie waren nicht nur fachkompetent, sondern auch wirklich hilfs- und gesprächsbereit. Wir konnten mit ihnen

immer offen sprechen, sie interessierten sich für uns und unsere Erlebnisse.

Seminar

Das war ein methodisch-didaktisches Seminar, das wirklich „lernerzentriert“ gestaltet war. Wir hatten immer das Gefühl, dass wir und unsere Vorkenntnisse und Weiterbildung für das Seminarteam am wichtigsten waren. Unsere Seminarleiterin Angie Westhoff hat bei uns Motivation und Teamkreativität geweckt und entwickelt. Bei Stephanie Grimm haben wir zuerst locker gespielt und plötzlich haben wir bemerkt, dass wir schon lange ernste Sachen machen und uns auf kompetente Unterrichtsbeobachtung vorbereiten. Frau Ingrid Neuner hat uns an verschiedene Lernstrategien erinnert, bei ihr haben wir auch verstanden, wie wichtig der Zeitdruck für die Lernenden ist. Mit Angelika Lundquist-Mog haben wir uns mit Gedichten beschäftigt. Und das war auf keinen Fall langweilig. Beide Frauen haben uns eine sehr interessante Arbeitsform – Stationenlernen vorgestellt. Wir haben das ausprobiert und sogar eigene Unterrichtsentwürfe mit diesen Übungen vorbereitet. Interessant waren auch Hospitationen. Wir haben einen Kurs für Ausländer beim Goethe-Institut und eine Klasse besucht, die mit Methoden von Maria Montessori arbeitet. Es war für uns ungewöhnlich eine Lehrerin zu beobachten, die keinen Unterricht gibt. Die Schüler machen, was sie wollen - und sie wollen lernen! Jeder lernt etwas anderes, aber alle sind beschäftigt und machen große und schnelle Fortschritte.

Ort

München ist die drittgrößte Stadt der Bundesrepublik, hat 1,3 Millionen Einwohner und ist die Hauptstadt des Freistaates Bayern. Die meisten seiner Sehenswürdigkeiten verdankt München seinen Kurfürsten und Königen. Von den alten Stadttoren über die Residenz mit ihren zahlreichen Nebengebäuden, das Nymphenburger Schloss samt dazugehörigem Park, die verschiedenen Kirchen, Alte und Neue Pinakothek, das Maximilianeum und nicht zuletzt die verschiedenen Straßen, Plätze und Denkmäler, die die jeweiligen Herrscher errichten ließen. Daneben hat München auch einige Sehenswürdigkeiten, die erst in neuerer Zeit entstanden. An erster Stelle ist hier der Olympiapark mit dem 290 hohen Olympiaturm und dem Olympiastadion mit seinem berühmten Zelt Dach zu nennen. Sehenswert ist auch die viertürmige BMW-Zentrale, die von den Münchnern „Vierzylinder“ genannt wird. Nach der langen Stadtbesichtigung kann man sich in München sehr gut in einer der vielen Grünanlagen erholen. Eine der bekanntesten ist Münchens „grüne Lunge“ – der Englische Garten mit seinen Wiesen, Bächen und mehreren Biergärten.

Stadterkundung

Wir arbeiteten in kleinen Gruppen und sollten auf eigen Faust je eine Sehenswürdigkeit in der Stadt finden und dann bei den Passanten Informationen darüber sammeln. Es war fantastisch! Besonders schön hat es sich die Gruppe gemacht, die das Hofbräuhaus besucht hat. An einem anderen Tag haben wir in der Stadt Bedeutungserkundung gemacht. Jede Gruppe erforschte die Bedeutung eines Wortes: „Familie“, „Biergarten“, „Ausländer“

und „Lehrer“. Es hat sich erwiesen, dass in einer Familie nicht alle verwandt sein müssen, dass im Biergarten „Ois essy“ (alles leicht) ist, dass alle Menschen Ausländer sind und dass Lehrer immer weniger Respekt haben.

Kultur

Fast jeden Abend konnten wir einen tollen Kulturerlebnis haben. Zuerst lernten wir die kulinarische Kultur Bayerns. Bei den Besuchen in solchen traditionellen Restaurants wie „Donis!“ und „Löwenbräu“ lernten wir unterschiedlichste Nationalgerichte kennen. Alles war köstlich, vor allem Getränke (einige von uns sind richtige Fans von Franziskaner Hefe Weizbier geworden, andere tranken dunkles Weißbier oder Apfelschorle). Wir konnten auch griechische und chinesische Spezialitäten kosten. Es gab viele offene Gespräche, das war die beste Möglichkeit uns kennen zu lernen. Es gibt nichts besseres als gemeinsam zu lachen, neue Gerichte zu testen, Erlebnisse zu vergleichen, Geschichte zu erzählen und zu hören. Diese Abende haben unser Team zusammen geschweißt. Beim Besuch des wunderschönen Cuvillies Theaters bewunderten wir die prunkvolle Inneneinrichtung und das umstrittene Stück „Der Weltverbesserer“ von Thomas Bernhard. Am nächsten Abend gingen wir in Münchner Kammerspiele zum „Dantons Tod“ von Georg Büchner. Wir erwarteten ein langweiliges nicht zeitgemäßes Stück und erlebten große Überraschung – die Inszenierung war sehr modern, es gab viele Anspielungen an die jetzige politische Situation. Das Stück ließ keinen gleichgültig. Wir konnten uns auch fantastisch amüsieren im Improvisationstheater, wo zwei junge Schauspieler völlig zuschauerzentriert den Abend gestalteten. Wir erlebten auch einen tollen Musikabend während des Orgelkonzerts im Münchner Dom und konnten verschiedene Kunstformen beim Festival „Toll wood“ im Olympiazentrum bewundern. München ist auch eine Stadt, die für ihre Kunstsammlung weltbekannt ist. Es war also ein Muss für alle Teilnehmer die Alte und die Neue Pinakothek zu besichtigen, sich die Werke von Dürer, Rubens, Rembrandt, van Gogh oder Cezanne anzusehen. Diese, die sich für die Kunst des 20. Jahrhundert interessieren, besichtigten das Lenbachhaus, wo sich wichtige Gemälde Kandinskys und der Gruppe „Blaue Reiter“ befinden.

Ausflüge

Es gab eine gemeinsame Exkursion zum Chiemsee, bei der wir das prunkvolle Schloss Herrenchiemsee und die gemütliche Fraueninsel besichtigt haben. Das war ein wirklich erholsamer Tag mit fantastischem Wetter, angenehmer Schifffahrt und vielen Gesprächen in einer entspannten Atmosphäre. Einige Reiselustige Teilnehmer haben auch den freien Samstag für Ausflüge genutzt. Eine Gruppe besichtigte Salzburg, die andere fuhr nach Füssen und besichtigte Schlösser Hohenschwangau und Neuschwanstein.

Länderabend

Wenn man sich wie ein Hollywoodstar fühlen will, soll man zu einem Länderabend unbedingt kommen. Nie in meinem Leben wurde ich so oft fotografiert. So fühlten sich alle, besonders die, die ihre Nationaltracht anhaben. Nach dem unendlichen Fotografieren begann der eigentliche Abend. Wir haben russischen Kaviar, Togoer Kaffee, tschechischen Honigkuchen probiert, Volksmusik aus Bulgarien und Musik von Chopin, Sagen über isländische Trolle, Gedichte in vielen Sprachen gehört, zusammen gesungen, gelacht und viel Neues über die Länder anderer Teilnehmer erfahren.

Gastfamilien

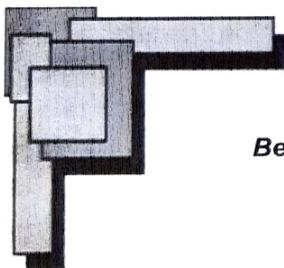
Alle waren toll. Unsere Gastgeber haben sich um uns wirklich gekümmert. Ohne sie konnte man sich in der Großstadt leicht verfahren, aber sie haben alles erklärt, den besten Weg gezeigt. Einige sind schon eingeschlafen, als wir nach Hause gekommen sind. Aber am Morgen musste man alles detailliert erzählen. Es ist schade, dass wir nicht mehr Zeit mit den Gastgebern verbringen konnten, aber das Programm war so voll, dass man sehr wenig Zeit bei den Gastfamilien verbringen konnte.

Ratschläge

Das Gepäck soll wirklich nicht zu schwer sein. Beim Hueber-Verlag kann man so günstig einkaufen, dass es jedem schwer fallen wird auf etwas zu verzichten. Auch im heißen Sommer an die Klimaanlage denken, sonst werdet ihr im Seminarraum sehr frieren.

Anna Rymarczyk
PSNJNI Starachowice

Sprachecke



Berthold Haase

Auf die erste Ausgabe meiner Sprachecke in „Hallo Deutschlehrer“ Heft 17 / 2003 gab es eine Reihe von Reaktionen, meist per elektronische Post. Unter ihnen waren auch interessante Angebote zur Mitarbeit. Aus der Reihe der möglichen Themen habe ich eines herausgesucht, das sicherlich eher am Rande der wissenschaftlichen und erst recht der schulischen Aufmerksamkeit steht, das aber gerade in diesem Jahr, wo wir im November den nun schon 15. Jahrestag der ‚Maueröffnung‘ erleben, neue Möglichkeiten für den Unterricht eröffnet.

DDR-Deutsch im heutigen Deutsch?

Jede natürlich-historische Sprache hat die Eigenschaft, sich im zeitlichen Verlauf zu verändern. Diese Veränderungen sind ein interessantes Objekt der sprachwissenschaftlichen Forschung. Es gibt im Allgemeinen außer- und innersprachliche Ursachen des Auftauchens von sprachlichen Neuerungen. Im Falle der außersprachlichen Ursachen geht es darum, dass die Sprache alle Neuerscheinungen der Realität benennen muss. Wird z.B. etwas erfunden oder entdeckt, so muss es einen Namen bekommen. Im Falle der innersprachlichen Ursachen geht es um zwei entgegengesetzte Tendenzen – die Tendenz zur Vereinfachung (Sprachökonomie) und die Tendenz zur Verdeutlichung. Wenn etwas zu stark vereinfacht wird, z.B. Reduktion der Kasusendungen und dadurch die Formenneutralisierung, erschwert dies die Kommunikation. In dieser Situation beginnt die Tendenz zur Verdeutlichung zu wirken; im Falle des deutschen Substantivs war es das Auftauchen des Artikels, denn die Sprache muss ein perfektes Kommunikationsmittel bleiben. Von Bedeutung ist auch der Kontakt mit anderen Sprachen, aus denen bestimmt viele lexikalische Einheiten entlehnt werden. Im Falle der deutschen Sprache waren es das Englische (bes. im Falle der deutschen Sprache in der BRD) und das Russische (in der DDR). Seit der Entstehung zweier deutschen Staaten nach dem 2. Weltkrieg, der kapitalistischen BRD und der sozialistischen DDR, wurde von der Sprachwissenschaft ins Zentrum der Untersuchungen die Frage gestellt, welche Konsequenzen damit für die weitere Entwicklung der deutschen Sprache verbunden sind. Zudem fällt auf, dass die Linguisten sich mehr mit der politischen Situation als mit der Sprache selbst, bzw. mit den Unterschieden im Wortschatz, auseinandersetzen.

Die frühere DDR ist als Staat aufgelöst worden. Damit erhebt sich nun die Frage nach den sprachlichen Konsequenzen dieses Prozesses. Insbesondere im Vergleich zweier verschiedener Staaten mit der mehr oder weniger gleichen Sprache wird die Problematik der Benennung dieser Spracherscheinung offenbar. Waren 'Ost- und Westdeutsch' zwei Varietäten einer gemeinsamen Sprache? Oder waren die Unterschiede zwischen DDR- und BRD-Deutsch so groß, dass es eines anderen Begriffes bedarf, z.B. „Nationalsprache“?

Diese Fragen lassen sich erst nach einer diachronischen Untersuchung der Sprachentwicklung beantworten, die hier nicht aufgenommen werden kann, denn sie würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Nach meiner Untersuchung des DDR-spezifischen Wortschatzes lassen sich nur wenige Unterschiede aufweisen, die schnell nach der Vereinigung ausgeglichen wurden. Die hier aufgelistete Reihe von Wörtern^[1] gibt einen kleinen Blick auf die sprachlichen Unterschiede in den beiden Teilen Deutschlands. Zu jedem ostdeutschen Wort wird jeweils seine westdeutsche Variante angegeben.

Ostdeutsch	Westdeutsch
Abschnittbevollmächtigter	Kontaktbereichsbeamter
Abspiel-Taste	Play-Taste
Agronom	Diplomlandwirt
Aktendulli	Heftstreifen
Altstoffhandel	Recyclingbetrieb
Antifaschistischer Schutzwall	Mauer
Arbeitsversorgung	Frühstückpause
Aspirant	Nachwuchswissenschaftler
Beralungsmuster	Vorführware
Beschwerdebuch	Gästebuch
Betrieb	Unternehmen
Boulevard	Fußgängerzone
brettsegeln	surfen
Brigade	Arbeitsgruppe
Broiler	Brathähnchen
Büchsenbier	Dosenbier
Datsche	Wochenendhäuschen
Deli / Exquisit / HO / Intershop	Lebensmittelgeschäft
Dispatcher	Angestellter, Organisator, Verteiler
Ein-Raum-Wohnung	Ein-Zimmer-Wohnung
Frisöse	Friseurin
Frühsemester	Sommersemester
Getränkstützpunkt	Getränke-Shop
Grilletta / Grillette	Hamburger
Heimatkunde	Geographie
Jahresendflügelfigur	Weihnachtsengel
Kaderakte	Personalakte
Kaskadeur	Stuntman
Kaufhalle	Supermarkt
Ket-Wurst	Hot-Dog
Kombinat	Konzern
Kombine	Erntemaschine
Kosmonaut	Astronaut
Lehrling	Azubi
Ministerrat	Kabinett
Nasszelle / Badzelle	Badezimmer
Natschalnik	Vorgesetzter
Niethose	Jeans
organisieren	beschaffen, kaufen
Pädagogischer Rat	Lehrerkonferenz
Persönlicher Computer	Personal Computer
Plaste	Knetmasse
Popgymnastik	Aerobic
Prasdnik	Feier
Puff-Mais	Popcorn
Schallplattenspieler	Disc-Jockey
Silberpapier	Alu-Folie
Soljanka	Wurstsuppe
Spartakiade	Sportwettkampf
Trinkröhrchen	Strohhalme
umrubbeln	umtauschen
Valuta	ausländische Währung
Verkaufsstelle	Geschäft
Veteran	Senior
Wartegemeinschaft	Warteschlange
Weihnachten	Christfest
Winklelement	Fahne

Die deutsche Sprache hat die 40-jährige staatliche Teilung fast unbeschadet und spurlos überstanden. Früheren Vermutungen zum Trotz ist eine Sprachspaltung ausgeblieben. An DDR-spezifischen Wörtern gibt es kaum mehr als 2000 und ihr Gebrauch nimmt kontinuierlich ab. Die Vereinigung Deutschlands trug nicht nur zum Ausgleich, sondern auch zur „Vereinigung“ der deutschen Sprache bei. Die Kommunikationsstörungen, die nach der Wende entstanden sind, wurden schnell ausgeräumt. Die Varianten der deutschen Sprache, vor allem die östliche Variante, haben sogar den Wortschatz der eigenen Sprache bereichert. Neben den kritischen Stimmen über die östliche Variante des Deutschen muss man heute gestehen, dass die Sprache in der DDR viel deutscher als die in der BRD war. Die SED-Machthaber wollten dadurch eine nationalsprachliche Separierung erreichen. Diese Separierung der DDR, wie sie noch in den 70er Jahren betrieben wurde, konnte nicht gelingen. Die DDR war historisch zu jung, um eine eigene Sprache zu entwickeln. Man kann nur von der Besonderheit der Sprache in der DDR, die sich von der Standardsprache der BRD fast ausschließlich auf der lexikalischen Ebene unterschied, sprechen. Die DDR-

Bürger bildeten eine Art kommunikativer Gemeinschaft, die sich vor allem durch spezifische Lexik charakterisiert.

Magdalena Donderowicz

¹ Dies ist nur ein kleiner Auszug wichtiger Lexeme, vgl. Sommer, Stefan: „Lexikon des DDR-Alltags“, Berlin 2000

Magdalena Donderowicz arbeitet am Institut Lingwistyki Stosowanej der Akademia Bydgoska und steckt im Moment mitten in ihrer Promotion. Sie ist über elektronische Post zu erreichen durch die Adresse lingol@wp.pl.

Zusätzliche Materialien zum Artikel stelle ich wie beim letzten Mal direkt im Internet bereit und halte sie dort aktuell; allgemeine Adresse ist der Bereich „markt“ auf den Seiten „www.berthold-haase.de“, der direkte Zugriff erfolgt über „www.berthold-haase.de/sprachecke.htm“. Übrigens: das bekannte Schlagwort Interaktivität kann auch bedeuten, dass Sie als Leser auf meine Gedanken oder in diesem Fall auf die der Autorin reagieren; über elektronische Post freuen wir uns.

Rezensionen

Elke Hentschel, Harald Weydt, **Handbuch der deutschen Grammatik**

3

völlig neu bearbeitete Auflage. Walter de Gruyter Berlin - New York 2003. 524 Seiten

Das schon zum dritten Mal herausgegebene und neu bearbeitete Handbuch der deutschen Grammatik bietet eine systematische Übersicht über sprachliche Subsysteme des Deutschen, von der **Wortbildung** (Kapitel 2, S. 23-34), über **Verbtypen** (Kapitel 3, S.36-91) und **Formen des Verbs** (Kapitel 4, S. 92-145), weiter über **Das Substantiv** (Kapitel 5, S.146-200), **das Adjektiv** (Kapitel 6, S. 201-225) sowie die im 7.Kapitel besprochenen Kategorien **Artikel, Pronomina und Numeralia** (S. 226-259), ferner **Adverbien** (Kapitel 8, S. 260-270) und **Partikeln im weiteren Sinne** (Kapitel 9, S. 271-331) bis zur **Syntax**, die in drei Kapiteln dargelegt wurde - im 10 – **Die Struktur des Satzes** (S. 332-410), im 11- **Satzarten und Wortstellung** (S. 411-441) und im 12 – **Syntaxmodelle** (S. 444-477). Der letztgenannte Teil beinhaltet einige linguistische Beschreibungsmodelle, wie die inhaltsbezogene Grammatik, die Dependenzgrammatik, das IC-Modell, die generative Grammatik, die Optimalitäts-Theorie sowie die kognitive Grammatik, das heißt die heute meist verwendeten Herangehensweisen. Eine solche Übersicht ist als eine wertvolle Hilfe bei der Lektüre von anderen Grammatiken und Sprachmaterialien anzusehen.

32

Grundsätzliches zur **Schrift und Rechtschreibung** (Kapitel 13, S. 478-492) macht uns mit ausgewählten Aspekten der Schriftlichkeit vertraut.

Im **Index** (S. 511-524) findet der Leser ca. 1 000 Stichwörter, die der Orientierung im Inhalt erleichtern und insbesondere für Studierende von großer Bedeutung sind, als z.B. Unterstützung bei Seminararbeiten und weiterführenden Studien.

Auf Seiten 493-510 bieten die Autoren eine umfangreiche **Literaturliste**, die die wichtigsten Publikationen aus den letzten 30 Jahren enthält und als Anregung zum weiteren Selbststudium dienen kann.

Der Kreis von potentiellen Empfängern des Buches ist sehr breit. Das Handbuch kann sowohl für die deutschen Germanistikstudenten und Hochschulgermanisten als auch für Deutschlehrer an deutschen Schulen sehr nützlich sein. Auch im Ausland kann man ein solches Grammatikwerk als wertvolles Arbeitsmaterial für Studenten der neuphilologischen Fakultäten, insbesondere Germanisten und angewandte Linguisten, für Deutschlehrer, die keine *native speaker* des Deutschen sind sowie für alle Lerner, die ihre Deutschkenntnisse auf Fortgeschrittenenstufe hinsichtlich der Sprachstruktur vertiefen wollen. Die zur Erläuterung grammatischer Erscheinungen angeführten Beispiele entsprechen dem aktuellen Sprachgebrauch und machen die Lektüre noch interessanter.

Izabela Prokop

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM Poznan

Die neuen Prüfungen des Goethe-Instituts Fit in Deutsch 1 und 2

Ein kurzer Überblick

Die beiden Prüfungen **Fit in Deutsch 1** und **Fit in Deutsch 2** für Jugendliche dienen der Feststellung der allgemeinsprachlichen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern und können kurs- und lehrwerkunabhängig vorbereitet werden.

Entwickelt wurden die Prüfungen 1999/2000 vom Goethe-Institut in Italien, wo im Rahmen des sog. „Progetto Lingue 2000“ bereits im Jahre 1998 die Umsetzung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* in den Schulen begann. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* definiert für alle europäischen Sprachen einheitlich sechs Stufen der sprachlichen Kompetenz – A1, A2, B1, B2, C1 und C2 – und ist ein wichtiges Instrument zur Entwicklung von Lehrplänen und Prüfungen.

Das „Progetto Lingue 2000“ bietet italienischen Schülerinnen und Schülern schon nach einem Jahr oder zwei Jahren schulischen Fremdsprachenunterrichts international anerkannte Sprachprüfungen auf den unterschiedlichen Leistungsniveaus ab A1. Für die deutsche Sprache schloss das italienische Bildungsministerium mit dem Goethe-Institut eine entsprechende Vereinbarung zur Abnahme stufenspezifischer Feststellungsprüfungen; hierzu wurden vom Goethe-Institut eigens einheitliche Prüfungen für die Europaratsstufen A1 und A2 neu entwickelt.

Das Goethe-Institut bietet somit ein lückenloses Prüfungsprogramm für alle Europaratsstufen an:

Stufe	elementar		selbständig		kompetent	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveau des EU-Referenzrahmens						
Prüfungen	START 1*	START 2*	ZD	ZD/B	ZMP	ZOP/ KDS
Prüfungen für Jugendliche	FIT 1	FIT 2				
* ab 2004						

Seit 1999/2000 führen die Goethe-Institute in Italien unter der Federführung des Goethe-Instituts Neapel in Zusammenarbeit mit dem Italienischen Bildungsministerium die Prüfungen FIT 1 und FIT 2 durch: in den Jahren 2000-2003 wurden ca. 20.000 Prüfungen abgelegt. Zum erfolgreichen Einsatz der Prüfungen trugen verschiedene Faktoren bei: In Orientierung an die Kannbeschreibungen des *Referenzrahmens* für die Stufen A1 und A2 wurden realitätsnahe und altersgerechte Prüfungsaufgaben entworfen, deren Grundlage authentische oder halb-authentische Texte sind. Die Themen der Prüfungen stammen aus der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler wie z. B. *Freizeitgestaltung, Freunde, Familie, Schule, Essen und Trinken, Tagesablauf* usw.

Der mündliche Prüfungsteil von **Fit in Deutsch 1** ist eine Gruppenprüfung, in der spielerische und kreative Elemente Raum finden. Eine Einzelprüfung wäre auf A1-Niveau ohnehin nicht sehr sinnvoll, und außerdem wird durch die Form der Gruppenprüfung eine angstfreie Atmosphäre geschaffen. In **Fit in Deutsch 2** ist die Form der mündlichen Prüfung die Paarprüfung. Die Prüferrolle in den mündlichen Prüfungen beschränkt sich somit auf Bewertung und Moderation; die Interaktion spielt sich vor allem innerhalb der Schülergruppe ab.

Die Erfahrungen aus Italien zeigen, dass die Teilnahme an einer Sprachprüfung keineswegs demotivierend sein muss, sondern die Motivation dank der zielgruppen-gerechten Form sogar positiv beeinflussen kann. Dazu trägt auch die europaweite Anerkennung bei.

Fit in Deutsch 1 und Fit in Deutsch 2 – ein Überblick

	Fit in Deutsch 1	Fit in Deutsch 2
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler 10-16 Jahre	Schülerinnen und Schüler 12-18 Jahre
Niveaustufe des EU-Referenzrahmens	A1 (Breakthrough)	A2 (Waystage)
Bestehensgrenze		50 %
Empfohlene Anzahl von Unterrichtsstunden (lehrwerkunabhängig)	100-120 Stunden	200-240 Stunden
Wortschatz	ca. 600 Wörter	ca. 1200 Wörter
Themen	<i>Begegnungen, Essen und Trinken, Familie, Freizeit, Freunde, Hobbys, Tagesablauf, zu Hause</i>	<i>Essen und Trinken, Familie, Freizeitaktivitäten, Freundschaft, Kleidung und Mode, Körper, Leben in der Stadt, Reisen, Sport und Gesundheit, Tagesablauf, Wohnen</i>
Prüfungsteile	Drei schriftliche Prüfungsteile (Hören, Lesen und Schreiben: 60 Minuten) und eine mündliche Gruppenprüfung (sechs Prüfungsteilnehmer; 15 Minuten).	Drei schriftliche Prüfungsteile (Hören, Lesen und Schreiben: 90 Minuten) und eine mündliche Gruppenprüfung (zwei Prüfungsteilnehmer; 20 Minuten)

Ab Juli 2004 werden **Fit in Deutsch 1** und **Fit in Deutsch 2** als zentrale Prüfungen des Goethe-Instituts weltweit durchgeführt und anerkannt; in der zweiten Jahreshälfte 2004 werden sie auch in Polen angeboten. Die Einführung externer internationaler Zertifikate, die sich an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* orientieren, ist in Polen gerade für das Deutsche, das mit zunehmender Tendenz als zweite Fremdsprache gelernt wird, von zentraler Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler können bereits nach ca. 120 Stunden Deutschunterricht, also etwa nach Abschluss der Grundschule, das erreichte Niveau mit einer Prüfung nachweisen. Falls sie, wie es an polnischen Schulen häufig vorkommt, an der weiterführenden Schule ihre Lernerkarriere in Deutsch nicht fortsetzen können, sind ihre Deutschkenntnisse „nicht verloren“. Damit haben sie bessere Chancen und sind motiviert, den Deutschunterricht in späteren Klassenstufen oder auch außerhalb des schulischen Bereiches fortzusetzen.

Veronika Walter
Prüfungsbeauftragte des GI Warschau

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk (Polsko-Niemiecka Wspólpraca Młodzieży) ist eine internationale Organisation, die von den Regierungen der Republik Polen und der Bundesrepublik Deutschland ins Leben gerufen wurde. Seine Entstehung ist eng mit den politischen Veränderungen verbunden, die seit 1989 in Europa eingesetzt haben. Die demokratischen Reformen in Polen und die Wiedervereinigung Deutschlands stellen eine Zäsur in den Beziehungen der beiden Länder dar. In der Geschichte ihrer Nachbarschaft waren die außenpolitischen Ziele Polens und Deutschlands noch nie so sehr im Einklang wie jetzt. Diese Ziele lassen sich als das Streben nach Stabilität und einer Atmosphäre der Sicherheit durch die gegenseitige Anerkennung ihrer Souveränität sowie den Einsatz für Demokratie und die Integration Europas beschreiben. Ein Ausdruck dieser Normalisierung ist der am 17. Juni 1991 in Bonn unterzeichnete deutsch-polnische Vertrag über gute Nachbarschaft freundschaftliche Zusammenarbeit. Gleichzeitig wurde ein deutsch-polnisches Jugendabkommen unterzeichnet, auf dessen Grundlage das Jugendwerk gebildet wurde.

In dem Nachbarschaftsvertrag hatten die beiden Regierungen ihrer Überzeugung Ausdruck verliehen, dass das gegenseitige Verständnis und Kennen lernen der jungen Generationen von grundlegender Bedeutung für eine dauerhafte Verständigung und Versöhnung der beiden Völker ist (Art. 30). Das Jugendwerk wurde mit dem Ziel gegründet, den deutsch-polnischen Beziehungen neue Impulse zu verleihen und ihnen langfristig ein fruchtbares Fundament zu sichern. Der Jugendaustausch soll in diesem Zusammenhang dazu beitragen, die aus den bitteren Erfahrungen der Geschichte resultierenden Aversionen zu überwinden, die Toleranz zu fördern und in dem sich vereinigenden Europa ein selbstbewusstes und von Komplexen freies Zusammenleben zu ermöglichen.

Bis das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) seine eigentliche Arbeit aufnehmen konnte, mussten in beiden Ländern noch die notwendigen Vorbereitungen getroffen werden, die dann 1993 abgeschlossen wurden. In jenem Jahr wurden auch in Warschau und Potsdam die beiden Büros des Jugendwerks eingerichtet. Als Vorbild für das DPJW diente das Deutsch-Französische Jugendwerk. Hierbei ist anzumerken, dass das deutsch-polnische und das deutsch-französische Jugendwerk die einzigen Organisationen dieser Art sind, die bisher von der Bundesregierung eingerichtet wurden. Bei uns in Polen ist das DPJW die einzige internationale Organisation, die sich mit bilateralem Jugendaustausch befasst. Dies belegt die besondere Bedeutung, die dem Jugendaustausch in der Außenpolitik Polens und Deutschlands zukommt.

Polen wird bald ein vollwertiges Mitglied der Europäischen Union sein. Diese Einbindung in übernationale Strukturen stellt das DPJW vor neue Herausforderungen. Unser Ziel ist dabei eine aktive Präsenz auf dem internationalen Parkett und eine Beteiligung an Programmen der EU. Dies wird jedoch lediglich eine Ergänzung der eigentlichen bilateralen Arbeit des DPJW sein. Ich bin der festen Überzeugung, dass beim Bau des gemeinsamen europäischen Hauses den deutsch-polnischen Beziehungen für die Schaffung eines politischen Gleichgewichts in der Region eine Schlüsselrolle zukommt.

Das DPJW ist in der Lage, auch trilaterale Programme zu unterstützen. Hierzu werden dann Partner aus Drittländern beteiligt. Seit mehreren Jahren schon organisieren wir zusammen mit dem deutsch-französischen Jugendwerk gemeinsame Projekte im Rahmen des Weimarer Dreiecks. Neben den ebenfalls unternommenen deutsch-polnisch-tschechischen Programmen werden zudem Maßnahmen vor allem mit Partnern aus der Ukraine durchgeführt. Es scheint, als könne das DPJW angesichts der bevorstehenden Verschiebung der EU-Grenze an die östliche Grenze Polens zu einem eigenen Bindeglied des Westens mit unseren östlichen Nachbarn werden und dabei die Verbreitung demokratischer und pluralistischer Werte fördern.

Zweifellos werden gerade die Kontakte von Jugendlichen die Gestaltung der zukünftigen Beziehungen der beiden Staaten prägen. Denn von ihnen wird abhängen, in welchem Maße diese Beziehungen von immer noch bestehenden Vorurteilen belastet sein werden. Folglich lässt sich also feststellen, dass internationale Jugendarbeit nicht nur von unmittelbarem Nutzen für die Teilnehmer an einem Austausch ist, die dadurch die Kultur und die Sprache ihrer Nachbarn kennen lernen, sondern auch eine langfristige Investition sein kann, deren Früchte unsere Zukunft im internationalen Kontext bestimmen werden. Der Erfolg dieser Mission hängt auch von Ihrem Engagement abhängen. Das DPJW ist eine Institution, die sich zu den Grundsätzen von Partnerschaft und Subsidiarität bekennt. Wir unterstützen diejenigen, die sich selbst helfen wollen und Projekte eigenständig umsetzen. Die Einrichtungen und Organisationen, die mit uns zusammenarbeiten (Schulen, Gemeinderäte, Sportvereine, verschiedene Organisationen, Stiftungen und andere nichtöffentliche Träger) sind bei der Gestaltung ihrer Programme unabhängig, und zwar sowohl inhaltlich als auch organisatorisch.

Das DPJW ist eine binationale Organisation und wird also von den beiden Regierungen finanziert. Alle Gremien sind binational verfasst. Aufsichtsorgan ist der Deutsch-Polnische Jugendrat, dem die für Jugendfragen zuständigen Minister der beiden Länder vorsitzen. Die Leitung der Organisation wird durch die Geschäftsführer der beiden Büros ausgeübt.

Unsere Aufgabe ist - im weiteren Sinne - die Förderung von gegenseitigen Kenntnissen und dem Verständnis füreinander sowie - im engeren Sinne - die Förderung von Jugendbegegnungen. Diese Aufgabe erfüllen wir durch Anregung und finanzielle Unterstützung von Jugendbegegnungsmaßnahmen sowie über eine entsprechende beratende Tätigkeit. Darüber hinaus veranstalten wir Fahrten zu Gedenkstätten, organisieren die Ausbildung von Multiplikatoren, fördern den Erfahrungsaustausch, publizieren und veranstalten Konferenzen und Seminare zu besonders wichtigen Einzelthemen. Seit 1993 sind mit Unterstützung des DPJW über 30.000 Projekte verwirklicht worden, an denen 1.140.000 Polen und Deutsche teilnahmen.

In seiner zehnjährigen Geschichte hat das DPJW viele Erfolge verzeichnet, die ohne die Unterstützung unserer Partner nicht möglich gewesen wären. Zu diesem Erfolg haben auch die beteiligten Schulen ganz wesentlich beigetragen. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Zusammenarbeit im grenznahen Bereich, Städtepartnerschaften, die Unterstützung der Kommunen sowie individuelle Kontakte. Wir arbeiten eng mit zahlreichen Bildungseinrichtungen in Polen und Deutschland zusammen. In den internationalen Beziehungen kommt den Regionen und lokalen Zusammenschlüsse eine zusehends wachsende Bedeutung zu. Hierbei sind gerade Schulen bei der Ausgestaltung der regionalen Zusammenarbeit besonders gefragt. Deshalb möchte ich Sie in diesem Zusammenhang zu einer aktiven Förderung der Mobilität von Jugendlichen ermutigen. Dies bietet Chancen nicht nur für Teilnehmer an einem Austausch (z. B. in Form interessanter Freundschaften), sondern für uns alle. Die Erweiterung der EU eröffnet für Polen neue Möglichkeiten, die gemeinsamen Werte, die die Qualität unseres Zusammenlebens in einem geeinigten Kontinent bestimmen werden, aktiv mitzugestalten. Dies ist eine große Herausforderung und die Antwort hierauf liegt zum Teil beim DPJW, aber auch in Ihren Händen.

Einige praktische Informationen:

Wer macht was?

Wir haben ein Büro in Potsdam und ein weiteres in Warschau, doch bedeutet dies keineswegs, dass jedes von ihnen ausschließlich für das jeweilige Land zuständig sind. Die Büros sind, jeweils nach inhaltlichen Kriterien, für beide Länder zuständig. Es hängt von der Art des Anliegens ab, an wen man sich wenden sollte.

Das Warschauer Büro befasst sich mit:

- Schulaustausch, darunter auch dem dreiseitigen;
- Lehrerfortbildung;
- Deutsch-polnischer Jugendbewegung im Bereich des Sportes;
- Deutsch-polnischen Sprachkursen.

Das Potsdamer Büro befasst sich mit:

- Außerschulischem - auch dreiseitigen - Austausch (Austausch durch Jugendvereine und -Organisa-

- tionen, Kultur- und kirchlicher Austausch, kommunale Austauschprogramme);
- Haushalt und Finanzen.

Wofür können wir Fördermittel bereitstellen?

- Deutsch-polnische Jugendbegegnungen;
- Praktika;
- Fortbildungsveranstaltungen;
- Fahrten zu Gedenkstätten;
- Veröffentlichungen, Medien u.ä.

Wofür können wir keine Fördermittel bereitstellen?

- Wissenschaftliche Programme;
- Baumaßnahmen aller Art;
- Kommerzielle Programme;
- Ausschließlich touristische Maßnahmen;
- Verwaltungs- und Personalkosten.

Wer kann einen Antrag stellen?

Öffentliche Institutionen und nichtstaatliche Organisationen sowie private Initiativen (auch solche, die keinen juristischen Status haben). Die polnischen und deutschen Partner planen die Begegnung gemeinsam und stellen gemeinsam den Förderantrag. Formulare und Förderbedingungen sind in beiden Sprachen bei beiden Büros erhältlich.

Wen können wir fördern?

Junge Leute im Alter von 12 bis 36 Jahren sowie deren Begleiter. Für uns ist es wichtig, dass die Jugendlichen nicht einfach ein organisiertes Programm nutzen, sondern an seiner Ausarbeitung mitarbeiten und sich in seine Umsetzung einbringen.

Nicht vom Geld allein...

Denjenigen, die keinen Partner gefunden haben, helfen wir bei der Suche nach einer passenden Organisation. Wir beantworten gern Fragen zum Konzept eines Programms, zum Partnerland, zur Finanzierung und zu allem was bei der Vorbereitung einer Jugendbegegnung wichtig sein kann. Für Interessenten an einem deutsch-polnischen Jugendaustausch bieten wir (nicht nur) während der Ferien ein vielfältiges Informationsangebot auf unserer Website und auf Wunsch auch auf Papier. Über weitere Publikationen informieren die Büros des DPJW.

Für diejenigen, die sich professionell oder un-mittelbar mit dem Austausch befassen, bieten wir:

- Sprachkurse;
- Journalistenseminare;
- Konferenzen und Workshops.

All diese Maßnahmen sollen der Information und Fortbildung für den deutsch-polnischen Jugendaustausch dienen.

Piotr Womela
Geschäftsführer des DPJW Warschau

Kunstalarm sucht Künstler aus aller Welt

Künstler und Vertriebsprofis verkaufen für Künstler. Um den Geldbeutel der Künstler zu füllen, hilft es dem Künstler nicht, wenn Bilder in Galerien verstauben – Professioneller Bilderverkauf ist die Lösung.

Nach unserem Erfolg im Internet expandiert Kunstalarm jetzt auch im europäischen Einzelhandel. Ziel bis Weihnachten 2004: 100 Warenträger mit Originalkunstwerken in Geschäften in guten Auflagen platzieren.

Wir gehen bewusst nicht in Galerien. Kunst muss verkauft werden, wenn der Künstler sorgenfrei arbeiten will. Unsere Zielgruppe sind Geschäfte mit Geschenkartikeln, mit hochwertiger Mode, Wohnambiente etc.

Hundert Warenträger, das ist ein voraussichtlicher Verkauf von 1000 Bildern pro Monat. Kunstalarm braucht also dringend weitere Künstler, die sich unserem Netzwerk unter www.kunstalarm.com anschließen wollen.

Künstler, die sich vorab über die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit informieren wollen, finden alles Wissenswerte unter www.kunstalarm.com.

ZAPROSZENIE

na VIII Ogólnopolski Zjazd PSNJNI

„DEUTSCHLERNEN UND -LEHREN MIT LEHRWERKEN – VERGANGENHEIT, GEGENWART, ZUKUNFT”

Lublin 03-05 września 2004

PSNJNI Oddział w Lublinie ma zaszczyt zaprosić
Panią/Pana:

na VIII Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Języka Niemieckiego
zorganizowany przez
Lubelski Oddział Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego
przy współudziale Zakładu Lingwistyki Stosowanej UMCS.

Zjazd w Lublinie jest organizowany z okazji 10-lecia działalności Lubelskiego Oddziału PSNJNI
i 30-lecia istnienia Filologii Germańskiej.

Obrazy rozpoczynają się w piątek o godzinie 13.30. Po uroczystym otwarciu obrad zaplanowane są referaty poświęcone historii nauczania języka niemieckiego i jej odzwierciedleniu w podręcznikach polskich i zagranicznych. W dniu następnym uczestnicy mogą wziąć udział w wybranych zajęciach w formie wykładów i warsztatów poświęconych współczesnym metodom nauczania języka niemieckiego w oparciu o podręczniki i inne materiały dydaktyczne. Przyszłość podręczników jest tematem trzeciego dnia obrad. Tej tematyce poświęcona jest dyskusja panelowa. W tym dniu odbędą się też tradycyjne warsztaty wydawnictw i kiermasze podręczników. Dla uczestników zjazdu przewidziana jest też interesująca część nieoficjalna.

Dokładniejsze informacje dostępne będą na stronie internetowej Lubelskiego Oddziału PSNJNI:
www.lublin.deutsch.info.pl lub na stronie głównej Stowarzyszenia www.deutsch.info.pl.

Pytania należy kierować na adres: lublin2004@deutsch.info.pl

Uprzejmie prosimy Szanownych Państwa Dyrektorów o umożliwienie nauczycielom języka niemieckiego wzięcia udziału w obradach zjazdu oraz w miarę możliwości o finansowe wsparcie wyjazdu szkoleniowego, gdyż koszty noclegów, wyżywienia i podróży pokrywa jednostka delegująca lub sam uczestnik.

Z poważaniem

Komitet Organizacyjny Zjazdu

ZGŁOSZENIE UCZESTNICTWA W VIII OGÓLNOPOLSKIM ZJE-DZIE PSNJNI W LUBLINIE w dniach 3-5 września 2004

Moje dane:

v	
@	
Członek Oddziału PSNJNI w:	
Podpis przewodniczącego i pieczęć Oddziału:	

Proszę o rezerwację: (zakreśl kwadrat przy wybranej pozycji)

<input type="checkbox"/> 2/3 września 2004		(na własny koszt)
<input type="checkbox"/> 3/4 września 2004		
<input type="checkbox"/> 4/5 września 2004		
<input type="checkbox"/> 5/6 września 2004		(na własny koszt)
<input type="checkbox"/> piątek (3.09)		obiad
<input type="checkbox"/> piątek (3.09)		kolacja
<input type="checkbox"/> sobota (4.09)		śniadanie
<input type="checkbox"/> sobota (4.09)		obiad
<input type="checkbox"/> sobota (4.09)		bankiet
<input type="checkbox"/> niedziela (5.09)		śniadanie
<input type="checkbox"/> niedziela (5.09)		obiad

Załączam (przypięty zszywką do niniejszego formularza) dowód wpłaty kwoty _____ zł
na konto PSNJNI, Oddział w Lublinie z dopiskiem „Zjazd”.

Nr konta PKO BP S.A IV O/Lublin 80 1020 3176 0000 5702 0046 0535

Data _____ Podpis _____



Prosimy o przesłanie powyższego zgłoszenia pod adres: **PSNJNI Oddział w Lublinie, I LO im. St. Staszica, Al. Raclawickie 26, 20-043 Lublin** z dopiskiem **Zjazd** do dnia 15 lipca 2004r. z załączeniem opłaty konferencyjnej w wysokości 100 zł. Uczestnicy nie korzystający z noclegów wnoszą opłatę 50 zł.

Po 15 lipca 2004r. opłaty wzrastają o 40 zł każda, tj. 140 zł pełen pakiet i 90 zł bez noclegów, z dwoma posiłkami. Spóźnione zgłoszenia przyjmować będziemy w nieprzekraczalnym terminie do dnia 30 lipca 2004r. Zwracamy uwagę na to, że **liczba uczestników jest ograniczona**. Kierując się doświadczeniem z poprzednich zjazdów i wnioskami z ich ewaluacji jesteśmy zmuszeni wyznaczyć limit zgłoszeń na 400 osób. Po otrzymaniu tej liczby zgłoszeń natychmiast ogłosimy to na stronie internetowej zjazdu: www.lublin.deutsch.info.pl. Prosimy o sprawdzenie listy przed wysłaniem zgłoszenia. W pierwszym tygodniu sierpnia na lubelskiej stronie internetowej zostanie podana lista zakwalifikowanych uczestników i inne informacje. Potwierdzenia pisemne nie będą wysyłane na adresy domowe uczestników.

W związku z koniecznością dokładnego zaplanowania wydatków i koniecznością oszczędnego postępowania z finansami bardzo prosimy o **dokładne przemyślenie** i zaznaczenie tego, z czego **rzeczywiście będziecie korzystać**. Za zamówienia musimy płacić niezależnie od ich wykorzystania.

Organizatorzy nie zwracają opłaty konferencyjnej w wypadku rezygnacji z udziału w Zjeździe.

Po przyjeździe do Lublina należy zgłosić się do Biura Zjazdu w siedzibie Zarządu Oddziału w I LO im. St. Staszica, Al. Racławickie 26. Dojazd z dworca PKP trolejbusem nr 150, z dworca PKS autobusem nr 10, 57 (wysiadamy koło Szpitala Wojskowego). W biurze otrzymacie teczkę z materiałami, będziecie mogli zapisać się na warsztaty (przychodząc wcześniej zapewniacie sobie większy wybór). Biuro będzie czynne 03 września 2004r. od godziny 10.00

Dodatkowych informacji udzielimy po przesłaniu pytań na adres: lublin2004@deutsch.info.pl

Euer Redaktionsteam

<p>Wiesława Wąsik Chiefredakteurin e-mail: w.hallo@deutsch.info.pl Anschrift: 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 erweite ich den Bz. Spezialisierungsgrad in Methodik und Didaktik DaF. 2001 wurde ich Fachberaterin für Deutschlehrer aller Lernstufen in Lublin. Seit August 2001 Diplomiertein und seit 2002 auch Regionalkoordinator des DELFORT-Projektes.</p> <p>In der Zeitschrift verantwortlich für die Schriftleitung und Veröffentlichungen in den Rubriken „Fortbildung“ und „Lehrer schreiben“ „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>„Lehrer schreiben“ ist eine Rubrik für Lehrer, die ihr Wissen mit anderen teilen möchten. Hier werden interessante Berichte über Seminare, neue Ideen und originelle Unterrichtsansätze veröffentlicht.</p>
<p>Andrzej Bownik e-mail: boa@post.pl Anschrift: Zespół Szkół Nr 2 ul. Sikorskiego 25 23-210 Kraśnik</p>	<p>Ich habe die Warschauer Universität absolviert, Studienfach: angewandte Linguistik - Zielsprache: Deutsch. Spezialisierung: Lehrer und Übersetzer. Seit 1997 unterrichte ich Deutsch im Zespół Szkół Nr 2 in Kraśnik.</p> <p>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 moderne 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>Izabela Daniel e-mail: daniza@poczta.wp.pl Anschrift: Liceum Sztuk Plastycznych Al. Lipowa 30 24-140 Natęczów</p>	<p>Absolventin der Maria-Curie-Skłodowska Universität in Lublin, Deutschlehrerin in Lyzeum für Bildende Künste in Natęczów. Vor sechs Jahren bestellte als Vereidigte Dolmetscherin und Übersetzerin der deutschen Sprache. Seit drei Jahren Übersetzerin der deutschen Kinderliteratur ins Polnische.</p> <p>In der Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer“ zuständig für die Rubrik „Interviews“, in der die für den deutschsprachigen Bereich interessante Personen vorgestellt werden.</p>
<p>Bogumiła Flis e-mail: boflis@poczta.onet.pl Anschrift: NKJO 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. Arbeitsschwerpunkte: Linguistik, Didaktik und Methodik.</p> <p>Die Rubrik „Methodisches“ soll unserer Lehreraufbeit neue Anstöße geben. Es werden theoretische und praxisbezogene Texte (z.B. Kurzreferate, Vorträge zur Methodik) erwartet (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 Pressemitteilung haben. Willkommen sind besonders Artikel mit Fotos.</p>
<p>Piotr Garczyński e-mail: garp@deutsch.info.pl Anschrift: Goethe Institut InterNaciones ul. Chmielna 13A 00-021 Warszawa</p>	<p>Deutsch- und Informatiklehrer, Teacher Trainer und Fachberater im Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.</p> <p>In der Zeitschrift trägt er die redaktionelle Verantwortung für „Medien für den Deutschunterricht“. In der Rubrik wird berichtet über die den Lernprozess unterstützenden Filmmaterialien, Computerprogramme und Internetansätze im Deutschunterricht. Lehrer finden hier interessante Tipps und Beispiele für den Einsatz von Video und Computer im Unterricht. In der Spalte können alle über ihre eigenen Erfahrungen in der Benutzung von neuester Medien im Deutschunterricht schreiben.</p>
<p>Berthold Haase e-mail: berthold@amu.edu.pl 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 zu nehmen. Außerdem betreue ich die 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: www.berthold-haase.de und berthold@amu.edu.pl.</p>

Regionalsektionen des Polnischen Deutschlehrerverbandes



Stand: Juni 2004

BIAŁYSTOK
ul. Stoleczna 15a/17, 15-879 Białystok
Violetta Karolska
✉ violetta.karolska@neostrada.pl
www.bialystok.deutsch.info.pl

BYDGOSZCZ
ul. Dworcowa 80, 85-094 Bydgoszcz
Małgorzata Zofia Chłudzińska
✉ mzchudzinska@wp.pl
www.bydgoszcz.deutsch.info.pl

CHEŁM
NKJO
ul. Mickiewicza 37, 22-100 Chełm
Monika Janicka
✉ m-a-janicka@poczta.wprost.pl

CZĘSTOCHOWA
ul. Jasnogórska 84/90
42-200 Częstochowa
Joanna Alina Halażyn
✉ leonmt@o2.pl
www.czest.deutsch.info.pl

GDĄSK
Zespół Szkół Hotelarsko-Gastronom.
ul. Morska 77, 81-222 Gdynia
Aleksandra Bernaciak
✉ olab@o2.pl
www.gdansk.deutsch.info.pl

GLIWICE
Górnośląskie Centrum Edukacyjne
ul. Pszczyńska 12d/24, 44-100 Gliwice
Bernadeta Kruczek
✉ bkruczek@poczta.onet.pl
www.gliwice.deutsch.info.pl

GORZÓW WLKP.
Zespół Kolegiów Nauczycielskich
ul. Lokietka 22, 66-400 Gorzów Wlkp.
Jarosław Szykowski
✉ szykowski@gazeta.pl

KIELCE
Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 15
ul. Krzemionkowa 1, 25-750 Kielce
Jacek Ochocki
✉ ochoccy@wp.pl
www.kielce.deutsch.info.pl

KRAKÓW
ul. Sobieskiego 9, 31-136 Kraków
Małgorzata Sobolewska
✉ sobolewska_m@wp.pl
www.krakow.deutsch.info.pl

LUBLIN
Aleje Racławickie 26, 20-043 Lublin
Jolanta Janoszczuk
✉ lublin@deutsch.info.pl
www.lublin.deutsch.info.pl

ŁÓDŹ
VIII Liceum Ogólnokształcące
ul. Pomorska 105, 90-225 Łódź
Monika Kowalska
✉ lodz@deutsch.info.pl
www.lodz.deutsch.info.pl

OLSZTYN
Centrum Młodzieży Polsko-Niem.
ul. Okopowa 25, 10-075 Olsztyn
Mirosława Helena Rybczyńska
✉ mirryb1@wp.pl
www.olsztyn.deutsch.info.pl

POZNAŃ
Al. Niepodległości 34, 61-714 Poznań
Bożena Bochenek
✉ bboch@wp.pl
www.poznan.deutsch.info.pl
plus 1 KOŁO: SZAMOTUŁY

PRZEMYŚL
ul. Kościuszki 2, 37-700 Przemyśl
Aleksandra Kubicka
✉ olakubicka@interia.pl
www.przemysl.deutsch.info.pl
plus 2 KOŁA: SANOK I KROSNO

RADOM
NKJO
Plac Stare Miasto 10, 26-600 Radom
Edyta Szczepańska-Palka
✉ psnjn@poczta.onet.pl
www.radom.deutsch.info.pl

RADZYŃ PODL.
ul. Sworska 11, 21-500 Biała Podlaska
Irena Mikiciuk
✉ irena.mikiciuk@wp.pl
www.radzyn.deutsch.info.pl

RZESZÓW
ul. Ogrodowa 3, 35-320 Rzeszów
Halina Motyka
✉ etylek@poczta.onet.pl
www.rzeszow.deutsch.info.pl

SANDOMIERZ
NKJO
ul. Mariacka 1, 27-600 Sandomierz
Bogumiła Flis
✉ boflis@poczta.onet.pl

SIEDLCE
ul. Floriańska 10, 08-110 Siedlce
Danuta Koper
✉ dilldan@poczta.onet.pl
www.siedlce.deutsch.info.pl

STARACHOWICE
ul. Szkolna 12, 27-200 Starachowice
Ewa Góźdz
✉ gozdzewa@interia.pl
www.starachowice.deutsch.info.pl
plus 1 KOŁO: JĘDRZEJÓW

SZCZECIN
ul. Podgórna 15, 70-952 Szczecin
Grażyna Dąbrowska
✉ gra.dab@interia.pl
www.szczecin.deutsch.info.pl

TORUŃ
ul. Czarlińskiego 20, 87-100 Toruń
Nadzieja Hajduczenia
✉ nadahaj@o2.pl

WARSZAWA
ul. Domaniewska 13/15 m 67
02-672 Warszawa
Elżbieta Piotrowska
✉ elzbieta-piotrowska@o2.pl
www.warszawa.deutsch.info.pl

WROCLAW
Zespół Szkół nr 18
ul. Mi. Techników 58, 53-645 Wrocław
Iwona Żaglewska-Wandzel
✉ jwandzel@wr.onet.pl
www.wroclaw.deutsch.info.pl

Impressum

„Hallo Deutschlehrer!“, Eine Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes
Frühlingsausgabe 2004 (19)

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 Juni 2004

Chefredakteurin:

Wiesława Wąsik

hallo@deutsch.info.pl

Satz und Gestaltung:

Andrzej Bownik

boa@post.pl

Redakteur und Redaktionssekretär:

Piotr Garczyński

garp@deutsch.info.pl

Redaktion.:

Izabela Daniel

daniza@poczta.wp.pl

Bogumiła Flis

boflis@poczta.onet.pl

Berthold Haase

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

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

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.

Alter

62

- A** das **Alter** [ˈaltɐ]: -s. 1. *Letzter Abschnitt des Lebens* /Ggs. **Jugend**/: **Viele Dinge begreift man erst im Alter.** 2. *bestimmter Abschnitt des Lebens: im kindlichen, im mittleren Alter sein.* 3. *Zeit, Anzahl der Jahre des Lebens, des Bestehens, Vorhandenseins: er ist im Alter von 30 Jahren ausgewandert; das Alter einer Münze, eines Gemäldes schätzen.*
- alternativ [altɛrnaˈtiːv] (Adj.): eine **Alternative** [zum Herkömmlichen] darstellend: eine alternative Lösung, alternative Energieformen; alternativ (als **Alternative**) zum Buch gibt es auch eine CD-ROM.
- die **Alternative** [altɛrnaˈtiːv]: -n. 1. *andere Möglichkeit: das ist eine echte Alternative; zu dieser Lösung gibt es keine Alternative.* 2. *Wahl zwischen zwei Möglichkeiten: er wurde vor die Alternative gestellt, die Erhöhung der Miete zu akzeptieren oder auszuweichen.* Syn.: Wahl.
- das **Altersheim** [ˈaltʃəhaim]: -[e]s, -e. **Altenheim.** Syn.: Seniorenheim.
- der und die **Älteste** [ˈɛltɔstə] (über: [ein] **Ältester**, [eine] **Älteste**, Plural: [viele] **Älteste**): 1. *ältestes Mitglied einer Gemeinschaft* [als **Oberhaupt**]: der **Rat der Ältesten**. 2. *ältestes Kind (Sohn, Tochter): Monika ist unsere Älteste.*
- altklug [ˈaltkluːk]: altkluger, am altklugsten (Adj.): sich erfahren gebend, klug tuend: ein altkluges Kind; altklug daher reden.
- altmodisch [ˈaltmoːdiʃ]: altmodischer, am altmodischsten (Adj.): [schon lange] nicht mehr modern, nicht mehr zeitgemäß; /Ggs. modern/: ein altmodisches Kleid; ihre Ansichten sind altmodisch. Syn.: antiquiert, rückständig, überholt, unmodern.
- das **Altpapier** [ˈaltpaːpiːɐ̯]: -[e]s; [zum Recycling vorgesehenes] gebrauchtes Papier.
- die **Altpapier(tonne)** [ˈaltpaːpiːɐ̯(t)nɔːn]: -n. Mülltonne für Altpapier.
- die **Altstadt** [ˈaltʃtat]: -, **Altstädte** [ˈaltʃtɛːtɔ]: älterer, ältester Teil einer Stadt: sie wohnt in der **Altstadt**.
- am [am] (Verschmelzung von »an« + »dem«): 1. (die Verschmelzung kann aufgelöst werden) die am Projekt beteiligten Personen. 2. (die Verschmelzung kann nicht aufgelöst werden) eine Stadt am Meer, am Rhein; am ersten Mai; am Ziel sein; das Buch liegt am (österreich.: auf dem) Tisch. 3. (die Verschmelzung kann nicht aufgelöst werden) dient dazu, den

Superlativ des undeklinierten Adjektivs zu bilden: er ist am schnellsten; sie fährt am besten.

der **Amateur** [amaˈtoːɐ̯]: -s, -e, die **Amateurin** [amaˈtoːrɪn]: -, -nen. 1. *Person, die regelmäßig, aber nicht als Profi Sport treibt* /Ggs. **Profi**/; 2. *Person, die sich mit etwas Bestimmtem aus Leidenschaft beschäftigt: die Fotografin ist eine Amateurin; dieses Bild wurde von einem Amateur gemalt.* Syn.: Laie.

ambulant [ambuˈlant] (Adj.): nicht stationär: einen Verletzten, Kranken ambulant behandeln.

die **Ameise** [ˈaːmzɔː]: -, -n. *kleineres rotbraunes bis schwärzliches Insekt, das in Staaten lebt: sie ist fleißig wie eine Ameise.*



die Ameise

das **Amen** [ˈaːmən]: -s, -n. dient als **Bekräftigung** bes. eines christlichen Gebets, eines Segens, einer Predigt; * **zu allem Ja und Amen sagen** (ugs.): sich allem fügen, sich mit allem abfinden.

der **Ammann** [ˈaman]: -[e]s, **Ammänner** [ˈamɛnɛr]: (schweiz.): **Bürgermeister(in)**. Zus.: **Gemeindeammann**, **Stadtammann**.

Amok [ˈaːmk]: in den Verbindungen **Amok laufen**: in einem Anfall krankhafter **Verwirrung herumlaufen und wahllos Menschen töten: er hat/ist Amok gelaufen**; **Amok fahren**: in einem Anfall krankhafter **Verwirrung wild herumfahren und Zerstörungen anrichten**.

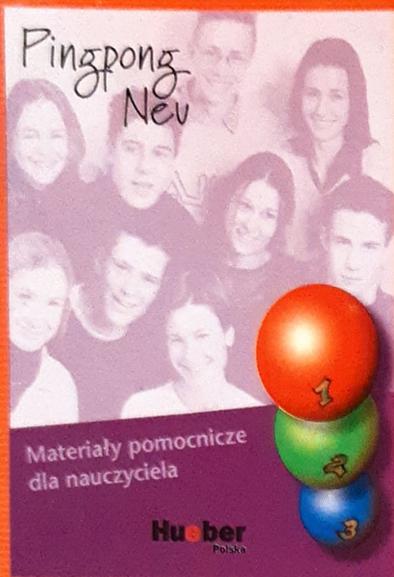
die **Ampel** [ˈamp]: -, -n. **Verkehrampel**: die **Ampel** stand auf Grün; ich musste an jeder **Ampel** halten.



die Ampel

die **Ampulle** [amˈpʊlə]: -, -n (Med.): **Röhrchen aus Glas, in dem flüssige Arzneien und dergleichen aufbewahrt werden**.

das **Am(t)** [amt]: -[e]s, **Ämter** [ˈɛmtɛ]. 1. **offizielle Stellung** (bes. in Staat, Gemeinde, Kirche): ein hohes, weltliches **Am(t) bekleiden**; das **Am(t) des Bürgermeisters übernehmen**. Syn.: Position, Posten, Stelle.



Pingpong neu Materiały pomocnicze dla nauczyciela

NEU

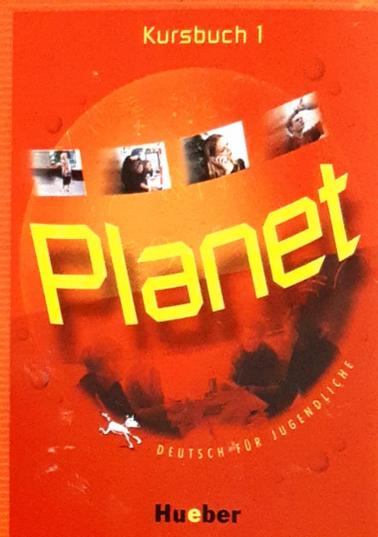
Dieses Buch richtet sich an die Deutschlehrerinnen, die mit dem Lehrwerk Pingpong Neu 1-3 unterrichten. Es enthält: eine allgemeine Einführung in die Konzeption des Stationenlernens, die Lernstationen zur Wiederholung des Materials nach jedem Modul des Lehrwerks PP Neu 1-3, einen Test zu jedem Modul des Lehrwerks PP Neu 1-3, die Lösungen zu den Lernstationen und zu den Tests, die Transkriptionen der Hörtexte aus den Tests, die Vorschläge der Realisierung der fachübergreifenden interdisziplinären Inhalte (gemäß dem Lehrprogramm) anhand des Lehrwerks PP Neu 1-3, eine allgemeine Einführung in die Konzeption der Ergebnispläne (eine Alternative zum Stoffverteilungsplan), die Ergebnis- und Stoffverteilungspläne zum Lehrwerk PP Neu 1-3.

EDYCJA POLSKA

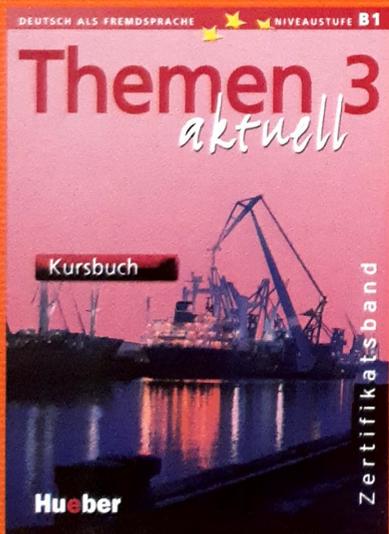
NEU

Planet

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.



NEU



Themen aktuell 3 Zertifikatsband

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

www.hueber.pl