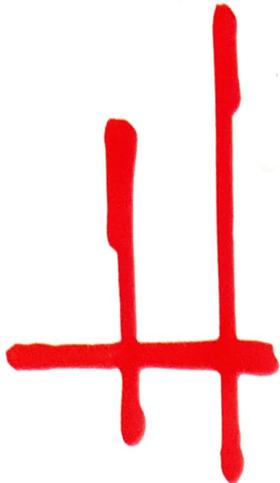


ISSN 1641-4918  
FRÜHLING 2008 (26)



# HALLO DEUTSCHLEHRER!

ZEITSCHRIFT DES POLNISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDS

PISMO POLSKIEGO STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO



Radius  
Magen  
Rittertum  
Atomkern  
Erdruste  
Gletscher

Promień  
Zołądek  
Rycerstwo  
Jadro atomu  
Powłoka ziemiska  
Lodowiec

Bilingual Unterrichten  
-bilingual Lernen

**PNN**



Hueber POLSKA

# Schritte

## international

Europejski podręcznik w polskiej szkole

Do kupienia na [www.hueber.pl](http://www.hueber.pl) z 15% rabatem

79,90zł

Jedyny z płytą DVD!



Podręcznik  
i Ćwiczenia  
z płytą CD

Płyty CD  
do Podręcznika

Ćwiczenia  
interaktywne  
na CD-ROM-ie

Przygotowanie do egzaminów  
europejskich  
(w Podręczniku i w Internecie)



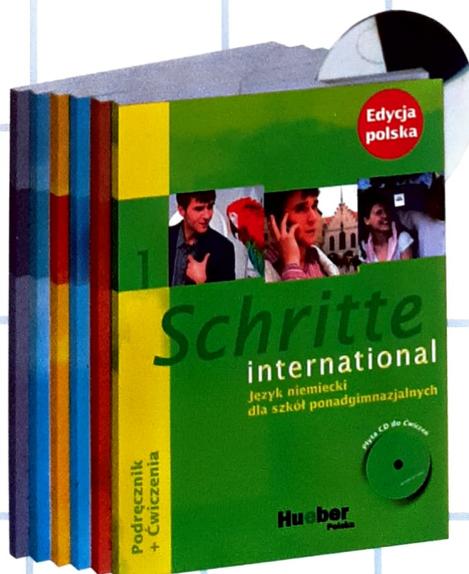
Zeszyty ucznia XXL (1-4)  
i Zeszyty maturalne  
XXL (5-6)



Film na DVD



Komplet plakatów



Schritte im Beruf  
Materiały dydaktyczne  
dotyczące języka zawodowego  
(w Internecie)



Serwis internetowy  
dla ucznia i dla nauczyciela na  
[www.hueber.de/schritte-international](http://www.hueber.de/schritte-international)



Plany wynikowe na  
[www.hueber.pl](http://www.hueber.pl)



Poradnik dla  
nauczyciela



Poradnik dla  
nauczyciela  
na CD-ROM-ie



Übungsblätter per Mausclick  
Generator ćwiczeń

[www.hueber.pl](http://www.hueber.pl)  
[www.hueber.de/schritte-international](http://www.hueber.de/schritte-international)

**Hueber POLSKA**

# Editorial

## Sehr geehrte Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Nun ist unsere bilinguale Ausgabe da. Wir haben uns bemüht, Ihnen dieses Thema möglichst nahe zu bringen. So können Sie erfahren, wie die Wissenschaft zum bilingualen Lehren und Lernen steht, wie der aktuelle Stand des bilingualen Unterrichts in Polen und in anderen Ländern wie Deutschland, Bulgarien, Finnland und Ungarn aussieht, was die Lehrer dazu bewegt, in der ihnen fremden Sprache ihre Fächer zu unterrichten.

Bilingual lernen heißt, in zwei Sprachen zu lernen. Bilingual lernen heißt auch, für sich selbst zwei unterschiedliche Welten zu öffnen: die Welt der Begriffe, der Emotionen und der neuen Sinnggebung. Diese Öffnung auf die andere Welt steht immer am Anfang des langen und mühsamen Weges. Was steht am Ende?

Was heißt dann auch, bilingual zu unterrichten? Wie sind die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, die bilingual unterrichten? Was bereitet ihnen Spaß und was entmutigt sie? Wie kann man sich zum bilingualen Lehrer oder zur bilingualen Lehrerin ausbilden lassen? Wie sind die Perspektiven des bilingualen Unterrichts in Polen und in Europa? Lesen Sie darüber in dieser Ausgabe von „HD!“ und lassen Sie sich informieren.

Gleich an dieser Stelle bedankt sich die Redaktion bei allen, die sich die Mühe gegeben haben, die Artikel für diese Ausgabe zu schreiben. Einen besonders herzlichen Dank richtet die Redaktion an Frau Elżbieta Świerczyńska. Ohne ihre professionelle Hilfe und ihr persönliches Engagement hätte diese Ausgabe nicht entstehen können.

Viel Spaß bei der Lektüre  
wünscht Ihnen die Redaktion

P.S.

Verpassen Sie diesmal nicht die Einladung nach Stettin (Szczecin), wo dieses Jahr wieder die allgemeinpolnische, alljährliche Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbands stattfinden wird. Die Stettiner Abteilung lädt schon jetzt ein!

## Verbandsarbeit

- ▶ Motywowanie nauczycieli do działania na podstawie działalności Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego  
**Alina Dorota Jarząbek** ..... 3

## Didaktik / Methodik

- ▶ Immersionsmodelle und bilinguale Programme  
**Monika Wilkowska** ..... 6
- ▶ Bilingualer Unterricht in Polen  
**Monika Wilkowska** ..... 10
- ▶ Międzynarodowy program CLIL i jego realizacja w Polsce  
**Jan Iluk** ..... 13
- ▶ DSD: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz  
**Eva Alexandra Busse** ..... 16
- ▶ Von Grenzgängern zwischen den Sprachen und Kulturen. Bilinguale Angebote an Gymnasien in Görlitz und Berlin  
**Annett Krakow** ..... 18
- ▶ Bilingualer Unterricht – Lehrbuchsituation in Ungarn  
**Wolfgang Goldhammer, Radnai Katalin** ..... 21
- ▶ Der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) in Bulgarien – eine Chance für das Fach und die Sprache  
**Mariana Dshevleкова** ..... 22
- ▶ Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) in Finnland  
**Kim Haataja** ..... 23
- ▶ Die Ausbildung von Sachfachlehrern für die bilingualen Bildungsgänge  
**Renata Rozalowska-Żądło** ..... 26

## Für die Praxis

- ▶ Cztery najważniejsze pytania dotyczące matury dwujęzycznej  
**Ewa Brewińska, Aneta Organiściak-Samecka** ..... 30
- ▶ Goethe und CLIL  
**Andreas Kotz** ..... 32
- ▶ Prozentrechnung – Einführung  
**Agnieszka Caban** ..... 33
- ▶ Matematyka, Fizyka, Chemia, Biologia, Geografia, Historia – nauczanie po niemiecku  
**Elżbieta Świerczyńska** ..... 34
- ▶ Bilinguale Lehrerinnen und Lehrer erzählen  
**Agnieszka Markowska, Agnieszka Caban, Irena Wosz-Łoba, Ewa Malec, Ewelina Kucharz, Iwona Witkowska, Tomasz Kędrzyński** ..... 36
- ▶ Jak utworzyć klasę dwujęzyczną?  
**Monika Wilkowska** ..... 42

## Kultur und Landeskunde

- ▶ Geschichtsunterricht mit dem Konsul  
**Dorota Beszterda** ..... 44

## Rezensionen

- ▶ Deutsch ist easy **Agnieszka Nawrot** ..... 46
- ▶ Das ist was **Anita Rodziewicz** ..... 47

## Sprachecke

- ▶ Sprach-Ecke **Sascha Miller** ..... 48

## **BIALA PODLASKA**

**Edyta Skrzeczkowska**  
ul. Akademicka 8a  
21-500 Biała Podlaska  
edytaska@o2.pl

## **BIALYSTOK**

**Monika Ryczkowska**  
IV LO im. C.K. Norwida  
ul. Zwierzyniecka 9A  
15-312 Białystok  
mryczkowska@interia.pl

## **BRZEG**

**Lucyna Krajewska-Bednarz**  
II LO im. Zbigniewa Herberta  
ul. 1-Maja 7  
49-300 Brzeg  
lucyna.bednarz@interia.pl

## **BYDGOSZCZ**

**Małgorzata Zofia Chłudzińska**  
Zespół Szkół Budowlanych  
ul. Pestalozzkiego 18  
85-095 Bydgoszcz  
mzchludzinska@wp.pl

## **CHEŁM**

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

## **CZĘSTOCHOWA**

**Joanna Alina Haładyn**  
ul. Jasnogórska 84/90  
42-200 Częstochowa  
joanna\_h@op.pl

## **GDAŃSK**

**Maria Bala**  
III LO  
ul. Legionów 27  
81-405 Gdynia  
majka\_b@o2.pl

## **GLIWICE**

**Bernadeta Kruczek**  
Górnośląskie Centrum Edukacyjne  
ul. Okrzei 20  
44-100 Gliwice  
bkruczek@poczta.onet.pl

## **KIELCE**

**Magdalena Fogiel-Litwinek**  
VI LO im. J. Słowackiego  
ul. Gagarina 5  
25-031 Kielce  
foglit@op.pl

## **KRAKÓW**

**Małgorzata Sadowska**  
ul. Studencka 12  
31-116 Kraków  
malgorzata\_sadowska@yahoo.de

## **LUBLIN**

**Violetta Winiarczyk**  
I LO im. St. Staszica  
Al. Raclawickie 26  
20-043 Lublin  
lublin@deutsch.info.pl

## **ŁÓDŹ**

**Monika Kowalska**  
VIII LO  
ul. Pomorska 105  
90-225 Łódź  
lodz@deutsch.info.pl

## **OLSZTYN**

**Agnieszka Kubińska**  
Centrum Młodzieży Polsko-Niemieckiej  
ul. Okopowa 25  
10-075 Olsztyn  
agnkubinska@interia.pl

## **OLAWA**

**Magdalena Maziarz**  
ul. Kutrowskiego 31  
55-200 Oława  
magda.maziarz@op.pl

## **POZNAŃ**

**Bożena Bochenek**  
ul. Czapla 216/68  
61-623 Poznań  
bboch@wp.pl

## **PRZEMYŚL**

**Zofia Czyżyk**  
NKJO  
ul. Kościuszki 2  
37-700 Przemyśl  
piozos@interia.pl

## **RADOM**

**Edyta Szczepańska-Pałka**  
NKJO  
Plac Stare Miasto 10  
26-600 Radom  
edytapalka@interia.pl

## **RZESZÓW**

**Anna Hanus**  
ul. Kościelna 6/18  
35-505 Rzeszów  
anhanus@o2.pl

## **SANDOMIERZ**

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

## **SIEDLCE**

**Ewa Muszyńska**  
ul. Floriańska 10  
08-110 Siedlce  
ewamus@poczta.onet.pl

## **SKIERNIEWICE**

**Agata Michalak**  
WODN  
Al. Niepodległości 4  
96-100 Skierniewice  
agatka\_mich@wp.pl

## **STAŁOWA WOLA**

**Maria Karwowska**  
Zespół Szkół nr 4  
ul. Kwiatkowskiego 1  
37-450 Stalowa Wola  
piotr.rochowski@wp.eu

## **STARACHOWICE**

**Ewa Góźdź**  
II LO  
ul. Szkolna 12  
27-200 Starachowice  
gozdzewa@interia.pl

## **SZCZECIN**

**Grażyna Dąbrowska**  
ul. Podgórna 15  
70-205 Szczecin  
gra.dab@interia.pl

## **TORUŃ**

**Nadzieja Hajduczenia**  
ul. Czarlińskiego 20  
87-100 Toruń  
nadahaj@o2.pl

## **WARSZAWA**

**Renata Wilczyńska**  
ul. Domaniewska 13/15 m 67  
02-672 Warszawa  
renata.wilczynska@wp.pl

## **WROCLAW**

**Małgorzata Orlich-Kornacka**  
ul. Gąbińska 8/31  
54-434 Wrocław  
m.urlich@interia.pl

## *Impressum...*

„Hallo Deutschlehrer!”  
Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes  
Frühlingsausgabe 2008 (26)

### *Herausgeber:*

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

### **Kontaktadresse des Hauptvorstands:**

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

### **Bezugsmöglichkeit:**

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

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

ISSN 1641-4918

### *Redaktion:*

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

### **Dorota Beszterda**

beszterda@deutsch.info.pl

### **Marta Wawrzyniak**

wawrzyniak@deutsch.info.pl

### **Kontaktadresse der Redaktion:**

60-387 Poznań, ul. Modra 17/3

### *Korrektur:*

Hans-Martin Wickert  
hansmartin@wp.pl

### *Redaktionelle Mitarbeit:*

Sascha Müller miller@deutsch.info.pl

### *Gestaltung der Titelseite:*

Katarzyna Loga mikro.loga@gmail.com

### *Satz- und Gestaltung:*

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

### *Druck:*

MJP drukarnia-wydawnictwo  
tel.: (061) 867 52 32,  
tel./fax: (061) 867 52 56  
www.mjp.poznan.pl



DR ALINA DOROTA JARZĄBEK

ADIUNKT W PRACOWNI METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO INSTYTUTU NEOFILOLOGII NA UNIWERSYTECIE WARMIŃSKO-MAZURSKIM W OLSZTYNIE; W PSNJNI OD 1996 ROKU; WSPÓŁZAŁOŻYCIELKA I PRZEWODNICZĄCA ZARZĄDU ODDZIAŁU OLSZTYN (1997-2003); OD 2006 PREZES ZG PSNJNI, SEKRETARZ GENERALNA IDV.

JARZABEK@DEUTSCH.INFO.PL

# Motywowanie nauczycieli do działania na podstawie działalności Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego<sup>1</sup>

*Wspaniałość przejawia się nie w tym, gdzie jesteśmy, ale w jakim kierunku się poruszamy. Musimy żeglować czasem z wiatrem, czasem pod wiatr, ale żeglować, nie dryfować ani stawać na kotwicy.*

Oliver Wendell Holmes  
(amerykański lekarz i pisarz)

**P**sychologiczne teorie motywacji, począwszy od piramidy potrzeb Masłowa, przez behawiorystyczną teorię działania Skinnera, ERG Alderfera, teorię X-Y McGregora o motywowaniu do pracy czy teorię osiągnięcia Atkinsona, poszukują odpowiedzi na pytanie, co popycha ludzi do działania. Apelt (1992 za Pfeiffer 2001) mówi o motywach, czyli świadomym działaniu dla zaspokojenia jakiejś potrzeby lub osiągnięcia jakiegoś celu. Wskazuje on także na dwoisty charakter motywacji, czyli motywację sensu largo (motywację habitualną), tj. nastawienie i ogólną, względnie silną i stałą gotowość do działania, ale także motywację sensu stricto, czyli motywację sytuacyjną „tu i teraz”. Ten rodzaj motywacji ma charakter dynamiczny i potrzebuje stałego dopływu odpowiedniego impulsu.

Choć w statucie Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego nie widnieje nigdzie bezpośrednio odwołanie się do teorii motywacji, to istotę jego działania należy ściśle wiązać z tym pojęciem. Nauczyciel, podejmując pracę w szkole, zwykle jest gotów do długofalowego działania, a zatem jest wyposażony w motywację sensu largo. Natomiast w miarę upływu lat coraz bardziej widoczna jest potrzeba motywów sytuacyjnych – jeśli chcemy dać skuteczny odpór rutynie. PSNJNI jest miejscem, w którym można znaleźć motywy do skutecznego działania zarówno w sytuacji szkolnej, jak i pozaszkolnej, na rzecz własnego środowiska zawodowego. PSNJNI stara się przy tym, aby stawiane cele, a następnie realizowane projekty wpływały przede wszystkim na rozwój wewnętrznej motywacji nauczycieli języka niemieckiego. Otaczająca nas rzeczywistość oświatowa każe nam jednak domagać się skutecznego i trwałego motywowania zewnętrznego ze strony instytucji odpowiadających za formę i jakość edukacji językowej w Polsce.

## Początki

PSNJNI powstało w lutym 1993 r. z inicjatywy wybitnych polskich germanistów, takich jak pani prof. Elżbieta Zawadzka czy pan prof. Waldemar Pfeiffer, wspartych przez aktywną grupę pasjonatów, nauczycielek języka niemieckiego z Łodzi. Grupie inicjatorów towarzyszyło przekonanie o przydatności stowarzyszenia oraz chęć umocnienia pozycji środowiska

nauczycielskiego wśród organizacji pozarządowych – dzięki jego energii i zapałowi oraz stale poszerzającemu się kręgowi członków. Wiosną 1995 r. odbył się w Warszawie pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycieli języka niemieckiego oraz ukazał się pierwszy numer czasopisma stowarzyszenia „Hallo Deutschlehrer!”, w którym prof. E. Zawadzka jako prezes Zarządu Głównego uzasadniała potrzebę integrowania środowiska nauczycielskiego w ówczesnej sytuacji polityki edukacyjnej oraz deklarowała wsparcie pojedynczych nauczycieli w nabywaniu i doskonaleniu ich kompetencji zawodowych. Już wówczas było bowiem jasne, że nikt za nauczycieli nie rozwiąże ich problemów, natomiast wspólny głos środowiska może rzutować na kształtowanie polityki językowej w systemie oświaty. Te cele do dziś nie straciły na swej aktualności i nadal przyświecają pracy kolejnych zarządów stowarzyszenia.

Warto dodać, że PSNJNI znajduje się w strukturach międzynarodowej federacji stowarzyszeń nauczycieli języka niemieckiego IDV, która zrzesza 97 krajowych stowarzyszeń z całego świata. Polska była nie tylko inicjatorem tej federacji w 1968 roku, ale jej przedstawiciele aktywnie działali w pracach kolejnych zarządów IDV, że wspomnę prof. Aleksandra Szulca i prof. Waldemara Pfeiffera. Także w obecnym zarządzie IDV nasze stowarzyszenie ma swoją przedstawicielkę. Wspominam o tym dlatego, ponieważ PSNJNI włącza się coraz pewniej w organizację lub współorganizację projektów międzynarodowych, np. w 2005 r. w Warszawie odbyła się Międzynarodowa Olimpiada Języka Niemieckiego, w której wzięła udział młodzież z 20 krajów. IDV organizuje co cztery lata światowe kongresy nauczycieli języka niemieckiego, na których spotykają się wybitni przedstawiciele szeroko rozumianej glottodydaktyki z praktykami, nauczycielami wszelkich szczebli nauczania. 14. kongres odbędzie się w dniach 3-8.08.2009 w Jenie i Weimarze, pod hasłem „Niemiecki porusza”. Od roku 1997 w każdym kongresie IDV uczestniczy liczna grupa polskich nauczycieli języka niemieckiego – w większości członków PSNJNI – i prezentuje w licznych grupach tematycznych swój dorobek. Aktualnie szukamy w Polsce osób chętnych do kierowania poszczególnymi sekcjami tematycznymi na kongres w Jenie/Weimarze 2009

## Cele działania

W styczniu 2007 r. PSNJNI liczyło 1114 członków, w tym 4 członków honorowych, do których zalicza się m.in. pani prof. E. Zawadzka, jego założycielka i pierwsza prezes. Liczba ta z roku na rok się zmienia. O ile liczba oddziałów i kół stowarzyszenia stale rośnie i wynosi aktualnie 27 oddziałów i 9 kół, o tyle liczba członków od 2005 r., a wtedy PSNJNI liczyło 1450 członków, spada. Członkami stowarzyszenia są

<sup>1</sup> Referat został wygłoszony 10.09.2007 na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych”.

nauczyciele wszystkich szczebli nauczania, w tym również nauczyciele akademicy z uczelni i kolegów nauczycielskich.

Cele działalności stowarzyszenia skupiają się wokół inicjowania i wspierania wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania języka niemieckiego, ułatwiania przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych, współpracy i wymiany doświadczeń między nauczycielami języka niemieckiego, a także utrzymania kontaktów i współpracy z ośrodkami nauczania języka niemieckiego w kraju i zagranicą.

Stowarzyszenie realizuje swoje cel przez:

- organizowanie lokalnych, krajowych i międzynarodowych konferencji i sympozjów nauczycieli języka niemieckiego,
- organizowanie działalności informacyjno-szkoleniowej dotyczącej nauczania języka niemieckiego,
- organizowanie działalności edukacyjnej na rzecz promowania i upowszechniania nauczania języka niemieckiego,
- współdziałanie z właściwymi władzami i instytucjami przy opracowywaniu programów i metod nauczania języka niemieckiego,
- współpracę z instytucjami i organizacjami zajmującymi się nauczaniem języka niemieckiego w kraju i na świecie,
- inicjowanie i organizowanie akcji mających na celu gromadzenie funduszy na rzecz stowarzyszenia,
- prowadzenie działalności wydawniczej,
- prowadzenie działalności gospodarczej, z której dochody są przeznaczone na wspieranie statutowej działalności stowarzyszenia oraz dotyczące nauczania i promocji języka niemieckiego,
- zajmowanie stanowiska i wyrażanie opinii w sprawach związanych z zakresem działania stowarzyszenia oraz nauczania i promowania języka niemieckiego.

### III. Osiągnięcia

W sierpniu tego roku odbył się we Wrocławiu, już jedenasty Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Języka Niemieckiego, zjazd niezwykle udany, w którym wzięło udział prawie 300 uczestników. Od 2000 r. postanowiliśmy organizować zjazdy rokrocznie. Dostrzegłszy ich wartość integracyjną dla środowiska, motywujemy i dajemy pole do działania koleżankom i kolegom w poszczególnych oddziałach. To oni autonomicznie opracowują program, któremu z reguły przewodni jakiś temat przewodni. Na przykład już w 2002 roku w Poznaniu tematem był „Europejski System Opisu Kształcenia Językowego i Europejskie Portfolio Językowe”, co świadczy o tym, że PSNJNI podąża zdecydowanym krokiem za nowoczesnymi standardami nauczania języków obcych w Europie i aktywnie upowszechnia je w Polsce.

Drugą sztanदारową imprezą PSNJNI jest Ogólnopolski Konkurs Języka Niemieckiego dla Gimnazjalistów. Jego szósta edycja rozpocznie się wkrótce. Konkurs przeprowadzamy na trzech etapach: szkolnym, regionalnym i ogólnopolskim. Łącznie bierze w nim udział ponad 11 000 uczniów. Dla laureatów udaje nam się pozyskać atrakcyjne nagrody rzeczowe, a także – dzięki partnerom z Instytutu Goethego i Instytutu Austriackiego – stypendia na kurs języka niemieckiego w Niemczech lub Austrii. Takie stypendia mogą otrzymać także wybrani nauczyciele laureatów. W 2006 r. nasz Konkurs otrzymał prestiżowy certyfikat w konkursie „EUROPEAN LANGUAGE LABEL – Europejski Znak Innowacyjności w zakresie nauczania języków obcych”. Organizatorzy konkursu ELL uznali, że nasza inicjatywa ma wymiar europejski i jest godna naśladowania. Kuratorzy oświaty w Poznaniu, Rzeszowie i Szczecinie wpisali nasz konkurs na listę konkursów kuratorskich i przyznają laureatom punkty tak pożądane przy ubieganiu się o miejsce w wybranym liceum. Będziemy się także starać, aby ranga konkursu rosła w kontekście planowanych egzaminów

z języka obcego po gimnazjum – dążąc do tego, by laureaci naszego konkursu byli zwalniani z tego egzaminu.

Czasopismo naszego stowarzyszenia „Hallo Deutschlehrer!” ukazuje się dwa razy w roku i jest nieodpłatnie przekazywane członkom PSNJNI. Przesyłamy je także bibliotekom kolegów nauczycielskich, bowiem przez trzy lata (1997-2000) powstawało ono jako wspólne wydawnictwo PSNJNI i kolegów nauczycielskich pod nazwą „Hallo Deutschlehrer und Kolleg-Zeitung”. Jesienią tego roku ukáže się 25. numer czasopisma. Do publikowania zapraszamy nauczycieli-praktyków, ale także uznane rodzime i zagraniczne autorytety naukowe. Warto też przy tej okazji wspomnieć o dynamicznie rozwijającej się stronie internetowej stowarzyszenia oraz poszczególnych oddziałów.

Codzienna praca w oddziałach PSNJNI ogniskuje się generalnie wokół organizowania różnych form doskonalenia dydaktyczno-metodycznego. Wielu członków stowarzyszenia jest autorami lub współautorami podręczników i materiałów dydaktycznych do nauczania języka niemieckiego, a także uznanymi teacher-trenerami (wykształconymi w połowie lat 90. w szwajcarskim programie WBZ) lub ekspertami znanego programu doskonalenia zawodowego o nazwie DELFORT, który jest współfinansowany przez CODN i Instytut Goethego w Warszawie. Przy współpracy z tymi instytucjami szkolenia są organizowane systematycznie we wszystkich regionach Polski, a ich tematy wychodzą naprzeciw przede wszystkim aktualnym problemom natury dydaktyczno-metodycznej, ale i ogólnopedagogicznej.

I tak w roku szkolnym 2005/06 członkowie stowarzyszenia uczestniczyli średnio sześć razy w różnych formach doskonalenia zawodowego zorganizowanych przez zarządy oddziałów. Nauczyciele sami inicjują i organizują różne projekty o charakterze regionalnym, np. III Konkurs Kolęd Niemieckich (Kraków), VI Festiwal Piosenki Niemieckiej (Szamotuły), Dni Otwarte Medioteki Języka Niemieckiego w Gliwicach, Dzień Języka Niemieckiego na Warmii i Mazurach (Olsztyn), wyjazdy studyjne, np. do Drezna i okolic (Radom), II Rzeszowskie Dni Filmu Niemieckiego (Rzeszów), II Festiwal Piosenki Niemieckiej w Sanoku czy recytatorski konkurs regionalny „Niemiecka proza i poezja” dla uczniów ze wszystkich typów szkół (Siedlce).

Członkowie PSNJNI uczestniczą także w międzynarodowych seminariach doskonalących organizowanych np. przez IDV (seminarium DACHL) czy przez Inter DaF przy Instytucie Herdera w Lipsku (polsko-niemiecko-francuskie seminarium krajoznawcze). Nabytą wiedzę i umiejętności uczestnicy tych seminariów multiplikują w kraju poprzez organizację szkoleń dla przedstawicieli oddziałów, którzy z kolei szkolą koleżanki i kolegów w regionach. Łamy naszego czasopisma służą także temu celowi.

PSNJNI stara się o dialog z władzami oświatowymi, który to dialog nie zawsze rozwija się optymalnie. Mamy jednak nadzieję, że MEN zechce poważnie traktować postulaty, z którymi PSNJNI wystąpiło po raz pierwszy do ministra edukacji narodowej już w 2003 r., a mianowicie:

- obowiązkowe nauczanie dwóch języków obcych od etapu szkoły podstawowej,
- zapewnienie kontynuacji nauczania języka obcego przez wszystkie etapy,
- umożliwienie zainteresowanym zdawania po gimnazjum egzaminu z języka obcego,
- zapewnienie dobrego przygotowania do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym bez konieczności korzystania z dodatkowych, płatnych lekcji.

Bieżąca obserwacja polityki językowej pokazuje, że dokładnie w tę stronę zmierzają zmiany proponowane przez MEN, choć ich tempo i dostępność rzeczowej informacji pozostawiają nadal wiele do życzenia.

PSNJNI poparło także stanowisko Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w kwestii standardów kształcenia nauczycieli języków obcych. Możemy się także podpisać obiema rękami pod listem Zarządu Głównego PTN z 26.02.2007 do byłego ministra edukacji narodowej w sprawie wprowadzenia obowiązkowego nauczania języka angielskiego od I klasy szkoły podstawowej. Na szczęście już w styczniu 2007 r. na warszawskiej konferencji prezentującej raport ekspertów Rady Europy „Profil polityki w zakresie edukacji językowej” (2006) ministerstwo zadeklarowało odejście od obowiązkowego nauczania języka angielskiego jako pierwszego na rzecz swobodnego wyboru przez szkoły pierwszego języka obcego.

Jak widać na tych przykładach, PSNJNI nie chce stać z boku istotnych przemian w polityce edukacyjnej, a wręcz przeciwnie, chce je współtworzyć, a przynajmniej chce mieć możliwość wpływu na ich kierunek.

## Problemy

W ostatnich dwóch latach wyraźnie zauważalny jest spadek liczby członków stowarzyszenia, co niekoniecznie musi mieć swoją przyczynę w wysokości składki członkowskiej. Zainteresowanie formami doskonalenia maleje, ich dotychczasowa formuła pomatu wyczerpuje się. Ten fakt potwierdzają zarówno wszystkie nasze oddziały, jaki i przedstawiciele innych instytucji zajmujących się doskonaleniem nauczycieli języka niemieckiego. Liczba osób chętnych do aktywnego działania wyraźnie maleje. Oczywiście zadajemy sobie pytanie, dlaczego tak się dzieje i szukamy odpowiedzi na nie. Nauczyciele języków obcych mają to szczęście, albo i nieszczęście, że mają lepsze szanse niż nauczyciele innych przedmiotów na dodatkowe zatrudnienie w szkolnictwie publicznym lub prywatnym i bardzo często z nich korzystają – kosztem swojego wolnego czasu, ale i czasu na doskonalenie lub ewentualne zaangażowanie w pracę społeczną. Ten problem dostrzegają także eksperci Rady Europy i proponują jego rozwiązanie poprzez podniesienie statusu i wynagrodzenia nauczycieli języków obcych, tak aby możliwe było zatrudnianie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, szczególnie w małych miastach i na obszarach wiejskich. Bodziec finansowy okazuje się zatem skutecznym zewnętrznym motywem do planowania awansu zawodowego.

Motywowanie do zaangażowania się w samorozwój zawodowy skutecznie hamuje jednak samo Ministerstwo Edukacji Narodowej – poprzez brak istotnych rozporządzeń na temat zmian w organizacji nauczania języków na poszczegól-

nych etapach edukacji. Same zapowiedzi tych zmian, często zresztą nie docierające skutecznie do wszystkich szczebli władzy oświatowej, są niewystarczające. Znane mi są konkretne przykłady z województwa warmińsko-mazurskiego i mazowieckiego, że dyrektorzy szkół zapowiadają zwolnienia nauczycieli germanistów ze szkół podstawowych w ciągu dwu następnych lat, planując wprowadzenie rzekomo obowiązkowego języka angielskiego. Demotywuujących elementów w pracy nauczyciela języka obcego jest jednak znacznie więcej.

Poszukujemy skutecznych sposobów zachęcenia młodszych, mniej doświadczonych koleżanek i kolegów do zaangażowania się w samorozwój i projekty. Mając na uwadze ich sytuację zawodową, chcemy przyszłoroczny zjazd PSNJNI w Szczecinie zorganizować pod hasłem *Deutsch nach Englisch – neue Herausforderungen für DeutschlehrerInnen* i zadbać w programie o silne wsparcie psycho-pedagogiczne uczestników. Z kolei koleżanki i koledzy z większym doświadczeniem zainteresują się z pewnością seminariami na temat wypalenia zawodowego.

## Perspektywy

Podsumowując: Członkowie PSNJNI od 14 lat działają na rzecz motywowania nauczycieli języka niemieckiego do

- doskonalenia swojego warsztatu zawodowego,
- dbania o własny awans zawodowy,
- własnej refleksji nad procesem nauczania języka niemieckiego udostępnionej innym w postaci publikacji np. w czasopiśmie stowarzyszenia,
- zaangażowania się w projekty lokalne, ale i krajowe oraz międzynarodowe na rzecz uczniów i nauczycieli.

Efekty tych działań są dostrzegane i doceniane w kraju i za granicą, co nie oznacza zaprzestania rozpoznawania aktualnych potrzeb i poszukiwań nowych motywów do działania.

## Literatura:

Wydział Polityki Językowej (2006): Profil polityki w zakresie edukacji językowej. Raport ekspertów: Polska. Straburg. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

Apelt W. (1992): Motive-Motivation\_Motivierung. In: Jung U. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. B. 2, Frankfurt/M.

Pfeiffer W. (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań, Wagros.

Stettin, eine alte, fast 800-jährige Hafenstadt, liegt an der Oder, 520 km von Warschau und nur 120 km von Berlin entfernt. Stettin ist einer der größten Seehäfen im Ostseeraum und die siebtgrößte Stadt Polens, deren Geschichte von den pommerschen Herzögen, Schweden, Franzosen und Deutschen geprägt wurde. Früher „Paris des Nordens“ genannt hat Stettin auch heute viel zu bieten – viele historische Gebäude, großzügig geplante Parks und Grünanlagen, die prachtvolle Hakenterrasse am Oderufer, das größte unterirdische Bunkernetz, gemütliche Kneipen und Cafes... Es gibt einfach gute Gründe nach Stettin zu kommen.

Die schöne, weltoffene Stadt Stettin lädt Euch ein!

## XII. Tagung des Polnischen Deutschlehrerverbandes in Stettin

Wie wichtig ist es heutzutage, mehrsprachig zu sein?

Gehören Englischkenntnisse zur Grundbildung des Deutschlehrers?

Wie weit erleichtern die vorhandenen Englischkenntnisse den Erwerb der deutschen Sprache?

Auf diese und ähnliche Fragen findet Ihr eine Antwort in unseren Workshops, Vorlesungen oder auch in Gesprächen und Diskussionen mit Kollegen und Kolleginnen aus ganz Polen während der XII. Deutschlehrertagung in Stettin.

**Die Tagung findet vom 20. – 23. August 2008 unter dem Motto statt:  
„Mehrsprachigkeit – Deutsch nach Englisch: Neue Herausforderungen für DeutschlehrerInnen“**

Also: „Welcome to Stettin“ oder „Willkommen in Stettin?“ – Für uns kein Zweifel, wir heißen Euch herzlich willkommen!  
Die Abteilung Stettin – Oddział Szczecin



MONIKA WILKOWSKA

STUDIA NA WYDZIALE STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH I POLITOLOGII UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO ORAZ NA WYDZIALE FILOLOGII GERMAŃSKIEJ UNIWERSYTETU ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU, NAUCZycIEL JĘZYKA NIEMIECKIEGO ORAZ WICEDYREKTOR DO SPRAW DWUJĘZYCZNOŚCI W GIMNAZJUM NR 43 IM. KARLA DEDECIUSA Z ODDZIAŁAMI DWUJĘZYCZNYMI W ŁODZI, CZŁONKINI PSNJN.

## Immersionsmodelle und bilinguale Programme

### Die Zweisprachigkeit

Im 20. Jahrhundert begann man sich mit dem Phänomen der Zwei- und Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Viele Wissenschaftler berufen sich in der Fachliteratur auf die Tatsache, dass es ungefähr 250 unabhängige Staaten und zwischen 6000 und 7000 Sprachen gibt. Aus der Tatsache resultiert, dass die Bevölkerung vieler dieser Ländern zwei- oder mehrsprachig sein muss. Das bedeutet, dass nicht die Einsprachigkeit sondern Zwei- und Mehrsprachigkeit natürlich sind. Wenn man noch dialektale und soziolektale Varianten dazu nimmt, wird die menschliche Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit begründet. Als Beispiel werden oft Papua – Neuguinea mit ca. 850 Sprachen und Indonesien mit ca. 670 Sprachen gegeben.<sup>1</sup>

Die Zweisprachigkeit ist ein komplexes und inhomogenes Phänomen, das im Zusammenhang mit dem Erst- und Zweitspracherwerb analysiert wird. Rohmann und Aguado behaupten, dass „die Erklärung der Vorgänge während des Spracherwerbs – sowohl des kindlichen Erstspracherwerbs als auch eines nachfolgenden Fremdspracherwerbs – eine besondere Herausforderung für die Sprachwissenschaft darstellt.“<sup>2</sup>

Eine der für das Schulwesen bedeutenden Unterscheidungen ist die Unterscheidung in:

- natürliche und
- künstliche Bilingualität.

Dieser Unterscheidung liegt die Art und Weise des Erwerbs der Bilingualität zu Grunde. Auch bei dieser Unterscheidung haben wir mit verschiedenen Einstellungen der Wissenschaftler zu tun.

Olpińska beruft sich beim Versuch der Annäherung beider Arten der Bilingualität unter anderem auf die Definitionen von Jonekeit und Kielhöfer, die ihrer Meinung nach eine extreme Ansicht vertreten.<sup>3</sup> Den oben genannten Wissenschaftlern nach tritt der natürliche Prozess des Bilingualismus nur dann auf, wenn das Kind beide Sprachen in der bilingualen Familie erwirbt. Künstliche Bilingualität kann dagegen erreicht werden, wenn die Eltern in einer einsprachigen Familie mit dem Kind in einer zweiten Sprache kommunizieren und auf diese Art und Weise die Situation imitieren, die in einer bilingualen Familie vorkommt.

Eine andere von Olpińska zitierte Forscherin des Phänomens ist Schönplug, für die der natürliche Prozess des Zweitspracherwerbs nicht unter schulischen Bedingungen

stattfindet, sondern in alltäglichen Kommunikationssituationen mit den Partnern, die sich in der Sprache mit dem Lernenden verständigen. Schönplug begrenzt die Umgebung, in der die Sprache erworben wird nicht auf die Familie. Sie schließt auch die Möglichkeit nicht aus, dass die Sprache, die in alltäglichen Situationen benutzt wird, keine Muttersprache ist.

Für Blochert entsteht natürliche Bilingualität dort, wo Vertreter verschiedener Sprachgemeinschaften im Alltagsleben d.h. in einer bilingualen Familie oder in einer mehrsprachigen Gesellschaft (deren Sprache anders als die Sprache der Familie ist) miteinander kommunizieren. Künstliche Bilingualität entsteht, wenn aus sozialen oder politischen Gründen eine Zweitsprache zu Hause während der Auslandsaufenthalte oder in der Schule erworben wird.<sup>4</sup>

Woźniakowski repräsentiert die Ansicht, dass diese zwei Erscheinungen vergleichbar sind und sich im Wesentlichen nicht unterscheiden. „In beiden Fällen haben wir mit dem Vorhandensein zweier Sprachsysteme innerhalb eines Nervensystems zu tun und solche Unterscheidung ergibt sich erstens aus den Bildungsverschiedenheiten des Bilingualismus und zweitens aus den Verschiedenheiten der Kommunikationsumstände, in denen bilinguale Individuen funktionieren.“<sup>5</sup>

Woźniakowski spricht auch das Problem des Erwerbs einer Zweitsprache unter schulischen Bedingungen an. In solchen Situationen wird die Zweitsprache nicht spontan, sondern bewusst erworben. Er ist auch der Meinung, dass man die Ergebnisse der Forschungen des natürlichen Bilingualismus für die Optimierung des Erwerbs des künstlichen Bilingualismus nutzen kann.

### Immersionsmodelle und bilinguale Programme

Der Begriff „Immersion“ (aus dem Englischen: eintauchen, untertauchen; in die Sprache eintauchen) wird für die effektivste Lehrmethode im Fremdsprachenunterricht gehalten. Die Forschungen beweisen, dass die Schüler, die an den Immersionsprogrammen teilnehmen, viel bessere Ergebnisse der Sprachkompetenz erzielen als die Schüler, die nach den traditionellen Methoden unterrichtet werden. Diese Forschungen deuten auch darauf, dass sie zu keinen Defiziten im Fachwissen und in der Muttersprachenkenntnis führen.<sup>6</sup>

Le Pape Racine macht zwar keine Unterscheidung zwischen der Immersion und dem bilingualen Unterricht, versucht sie aber zu definieren: „Unter Immersion oder bilingualem Unter-

<sup>1</sup> vgl. Rohmann, H./Aguado, K., 2002, „Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache“. In: Müller, H., (Hrsg.), 2002. *Arbeitsbuch Linguistik*. Stuttgart, Verlag F. Schöningh, S. 281.

<sup>2</sup> ebda, S. 263.

<sup>3</sup> vgl. Olpińska, M., 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, S. 52. (Übersetzung M. Wilkowska)

<sup>4</sup> vgl. ebda, S. 52.

<sup>5</sup> Woźniakowski, W., 1982. *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Wrocław, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, S. 6. (Übersetzung M. Wilkowska).

<sup>6</sup> vgl. Wode, H., „Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej – szansa czy ryzyko?“. In: Dakowska, M., / Olpińska, M., (red), *Edukacja dwujęzyczna, przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, teraźniejszość i przyszłość*. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Zakład Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy współpracy Instytutu Goethego w Warszawie, w dniach 14 – 15 lutego 2002, w Warszawie, S. 16. (Übersetzung M. Wilkowska).

nicht versteht man in erster Linie Lehren und Lernen der Fremdsprache. Die klare Grenze zwischen Fremdsprachenunterricht und den immersiven Formen ist die Erteilung eines Sachfaches (z.B. Geographie, Geschichte, Physik) in der Fremdsprache durch eine Sachfachlehrkraft (die meistens keine Sprachlehrer-ausbildung hat) und die Evaluation des Sachinhalts und nicht der Sprache. Es tritt sozusagen ein sprachlicher Ernstfall ein, denn die Lernenden konzentrieren sich auf den Inhalt und müssen die Bedeutungen vertiefter verstehen als bei den häufig banalen Alltagssituationen im Fremdsprachenunterricht.<sup>7</sup>

Jonen – Dittmar definiert die Immersion in seinem Bericht über den Stand des bilingualen Unterrichts in den Vereinigten Staaten folgendermaßen: „In Immersion – Programmen werden die curricularen Inhalte in der Zweitsprache angeboten und umgesetzt. Sprachenlernen vollzieht sich an Inhalten, die für die Kinder relevant sind. Dabei steht der Inhalt im Vordergrund und die Sprache ist Instrument zur Erschließung der Themen.“

Sie gibt auch einen Überblick über mehrere Immersionsprogramme in den USA:

- **Total Immersion Programs:** zu Beginn (d.h. vom Kindergarten bis zur 2. oder 3. Jahrgangsstufe) erfolgt der gesamte Unterricht in der Zweitsprache. (...) Die formale Einbeziehung der englischen Sprache erfolgt bis zum 6. Schuljahr graduell. Von da ab wird etwa der halbe Schultag in Deutsch und die andere Hälfte des Tages in Englisch unterrichtet.
- **Partial Immersion Programs:** die Schüler werden von Anfang an jeweils die Hälfte der Unterrichtszeit in Deutsch und Englisch unterrichtet. In Partial Immersion Programs der Grundstufe lernen die Schüler das Lernen häufig in beiden Sprachen gleichzeitig.
- **Early Immersion Programs:** Die Schüler beginnen mit der Zweitsprache im Kindergarten (entspricht der deutschen Vorschule) oder im ersten Schuljahr.
- **Late Immersion Programs:** Die Schüler beginnen am Ende der Grundschulzeit oder zu Beginn der Mittelschule (6./7. Schuljahr) mit der Zweitsprache.
- **Two – way Immersion Programs:** Hier sind sowohl englische als auch deutsche Muttersprachler vertreten. Das Ziel solcher Programme ist, beiden Sprachgruppen zu einer größeren Geläufigkeit in der Zweitsprache zu verhelfen. Im Vordergrund steht aber nach wie vor die inhaltliche Seite der einzelnen Schulfächer.<sup>8</sup>

Nach dem von Wiltrud Weidinger zitierten Nando Mäsch unterscheidet sich der bilinguale Sachfachunterricht von den Immersionsprogrammen dadurch, dass die Muttersprache als gleichgewichtig verwendet wird und der Unterricht wirklich in zwei gleichgewichtigen Sprachen stattfindet. Im Allgemeinen lassen sich bilinguale Unterrichtsprogramme in drei verschiedene Modelle einordnen:

1. Bereicherungsprogramme,
2. Übergangsprogramme,
3. Spracherhaltungsprogramme.

Henning Wode charakterisiert die *Bereicherungsprogramme* folgendermaßen: „In Bereicherungsprogrammen wird eine Sprache vermittelt, die sonst in der Bevölkerung nicht gesprochen wird. Beispiele für Bereicherungsprogram-

me sind der traditionelle Fremdsprachenunterricht europäischer Prägung, bilingualer Unterricht oder der kanadische Immersionunterricht. (...) Bereicherungsprogramme müssen nicht auf die Kinder von Majoritäten begrenzt sein.“<sup>9</sup>

Weidinger ergänzt diese Definition, ihrer Meinung nach wird die Fremdsprache bei den Bereicherungsprogrammen intensiver und effektiver erlernt. Sie gibt auch ein anderes Beispiel für dieses Programm nämlich bikulturelle Begegnungsklassen. In solchen Klassen sprechen die Kinder zwei verschiedene Sprachen und werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet.

Solche Modelle führen zu einem additiven Bilingualismus. Weidinger macht auch aufmerksam auf die positive Auswirkung solcher Modelle durch folgende Aspekte:

- „Die LehrerInnen sind selbst bilingual. (...) Es kommt zu einer positiven Grundhaltung dem Zweitspracherwerb gegenüber.
- Die Zweitsprache wird nur 2 Jahre lang ausschließlich als Unterrichtssprache verwendet.
- Die Verwendung der Muttersprache etwa ab dem 3. Schuljahr sowie der muttersprachliche Hintergrund ermöglichen eine Einbeziehung der Eltern in den Schulbetrieb.
- Die Kinder sind nicht mit muttersprachlichen SprecherInnen der Zweitsprache in ein- und derselben Klasse, was die Erwartungshaltung der LehrerInnen realistischer macht.“<sup>10</sup>

Die *Übergangsprogramme* entsprechen nach der Meinung von Wode nicht der Zielsetzung vom bilingualen Unterricht. Im Falle der Übergangsprogramme werden zwar zwei Sprachen im Unterricht benutzt, mit dem Ziel aber die ausreichende Beherrschung der Sprache der Mehrheit zu erreichen, damit die Schüler erfolgreich an dem Unterricht teilnehmen können. Sie sind vor allem in den Vereinigten Staaten verbreitet. Die Schüler werden in der Primarstufe bis zur 6. oder sogar 8. Jahrgangsstufe in ihrer Muttersprache unterrichtet. Auch Weidinger lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass sich die Ziele der Übergangsprogramme weit von den Zielen des bilingualen Unterrichts unterscheiden. Sie werden auch wegen der Nachteile kritisiert, die sie mit sich bringen. Dieselben Probleme spricht Magdalena Olpińska an. Sie wirft den Übergangsprogrammen vor, dass die Muttersprache der Immigrantenkinder in einem unzureichenden Maße unterstützt wird. Daraus resultieren einerseits die Misserfolge der Kinder in der Schule, andererseits können diese Programme zum Semilinguismus führen. Die unzureichende Zweitsprachkenntnis wird oft mit einem niedrigeren Intelligenzniveau assoziiert. Die Muttersprache dieser Schüler stellt keinen Bildungswert dar und wird als Störfaktor angesehen.<sup>11</sup>

- Die Ziele der Spracherhaltungsprogramme sind:
- Das Erhalten existierender Mehrsprachigkeit,
  - Das Stützen der schwächer ausgeprägten Sprache<sup>12</sup>
  - Die Emanzipation einer Minderheit,
  - Die Wiederbelebung der Herkunftskultur und –sprache von ethnischen Zuwanderungsminderheiten sowie bedrohten Minderheitssprache<sup>13</sup>
  - Die Entwicklung der bilingualen Kompetenz bei der gleichzeitigen Pflege der Mehrheitsprache,
  - Das Aufwerten der Prestige der Minderheitssprache.<sup>14</sup>

<sup>7</sup> Le Pape Racine, Ch., „Samoa, Samoa: Immersion im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch?“. In: Fremdsprache Deutsch, 30/2004, *Deutsch in allen Fächern*. Stuttgart, Ernst Klett International GmbH, S. 52.

<sup>8</sup> Jonen – Dittmar, B., „Immersion = Sprachbad = eine saubere Sache“. In: *Primar 21/1999*. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich, *Steig in das Sprachbad*, Regensburg, Goethe Institut, Verlag Dürr Kessler, S. 11.

<sup>9</sup> Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag S. 51.

<sup>10</sup> Weidinger, W., „Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. In: Weidinger, W., (Hrsg), *Bilingualität und Schule, Ausbildung, wissenschaftliche Perpektiven und empirische Befunde, Schulentwicklung in Wien*, S. 87.

<sup>11</sup> vgl. Olpińska, M., 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, S. 100.

<sup>12</sup> vgl. Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag S. 50.

<sup>13</sup> vgl. Weidinger, W., „Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. In: Weidinger, W., (Hrsg), *Bilingualität und Schule, Ausbildung, wissenschaftliche Perpektiven und empirische Befunde, Schulentwicklung in Wien*, S. 86.

<sup>14</sup> vgl., Olpińska, M., 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, S. 101.

Als Beispiele für diesen Typ des bilingualen Unterrichts werden meistens die Wiederbelebungsversuche der Indiansprachen in den USA, das Stützen des Ukrainischen in Kanada, der trilinguale Unterricht in Luxemburg, die Programme in den Grenzgebieten in Dänemark und Deutschland, die Wiederbelebung des Katalonischen und Baskischen in Spanien und des Deutschen in Schlesien angegeben.

### Beispiele für bilinguale Unterrichtsmodelle

Wenn wir die verschiedenen Modelle näher betrachten, stellt sich heraus, dass es mehrere Variationsmöglichkeiten gibt. Beschrieben werden im Folgenden Immersionsprogramme in Kanada, bilinguale Gänge in Deutschland, Tschechien, Lettland und Russland.

#### Kanada

Das kanadische Schulsystem ist in drei Stufen gegliedert: elementary school, junior high school und high school. Seit den 60er Jahren werden viele Schüler nach dem Immersionsprinzip unterrichtet. Der frühe Immersionsunterricht beginnt mit dem Zeitpunkt der Einschulung, von der mittleren Immersion ist die Rede dann, wenn sie im dritten bis zum fünften Schuljahr eingesetzt wird, ab dem sechsten Schuljahr spricht man von der späteren Immersion. „Immersion muss nicht auf eine bestimmte Zahl von Fächern begrenzt sein. Bei völliger Immersion sind sämtliche Fächer einbezogen, bei partieller nur einige. Für frühe Immersion hat es in Kanada zwei Varianten gegeben: frühe völlige und frühe partielle Immersion. Völlige Immersion ist vor allem in Verbindung mit früher Immersion eingesetzt worden. In diesen Fällen wird nach dem 2., seltener nach dem 3. oder 4. Schuljahr die Zahl der nach Immersion unterrichteten Fächer reduziert, um Raum für Unterricht in L1 zu schaffen, damit die Schüler die Fächer auch in ihr beherrschen. Mittlere und späte Immersion werden als partielle angeboten, und zwar in Verbindung mit einigen vorbereitenden Jahren konventionellen Fremdsprachenunterrichts, dem Voraluf.“<sup>15</sup> Die Stellung der Muttersprache ist hier anders als in der sogenannten „europäischen Tradition“. In den „Immersionsschulen“ wird erst in der zweiten oder dritten Klasse der Unterricht in der Muttersprache eingeführt und die Stundenzahl steigt danach allmählich an. Als erfolgreichste Version wird die völlige frühe Immersion angesehen. Aus den von Olpinska zitierten Forschungen von Wallace Lambert und Richard Tucker ergibt sich, dass auch in den anderen kanadischen Modellen die Schüler bessere Resultate aufzeigen als in dem normalen Fremdsprachenunterricht. Die in Kanada durchgeführten Forschungen gaben überhaupt den ersten ausführlichen Überblick über die Folgen der Immersion für die Schüler und ihre intellektuelle Entwicklung. Diese Forschungen erklärten für zutreffend, dass die bilingualen Schüler genauso gute oder bessere Muttersprachenkenntnisse aufzeigten als monolinguale Schüler. Auch in den Sachfächern insbesondere in Mathematik erzielten bilinguale Schüler bessere Erfolge.<sup>16</sup>

Helmut Vollmer bestätigt diese Ansicht, indem er schreibt: „Im Vordergrund des kanadischen Experiment stand von Anfang an weniger die Frage des Sachfachlernens als die des Zweitspracherwerbs und sein Verhältnis zur muttersprachlichen und kommunikativen Kompetenz in der

Unterrichts- und Zielsprache (Französisch). (...) Es hat sich in wiederholten „Messungen“ gezeigt, dass die anglophonen Schülerinnen und Schüler (besonders die der frühen Immersion) in der Tat ein hohes Maß an Flüssigkeit im Sprechen und an Lesefähigkeit im Französischen erwerben, und zwar ohne Beeinträchtigung ihrer intellektuellen Fertigkeiten in der Muttersprache (Englisch). Diese muttersprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich schon bald nach Beginn der förmlichen Unterrichtung der L1 relativ normal, vergleichbar denen von Nicht – Immersionskindern.“<sup>17</sup>

#### Deutschland

Deutschland war der Vorreiter des bilingualen Unterrichts in Europa. Am 22. Januar 1962 wurde der Vertrag über die deutsch – französische Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich unterschrieben. Die deutsch – französischen Beziehungen und die Weiterentwicklung der europäischen Einigung spielten für beide Länder eine sehr bedeutende Rolle. „Für besonders wichtig hielt man, dass die deutsch – französische Freundschaft nur gefestigt werden könne, wenn die Bildungsangebote nach beiden Seiten verstärkt durchlässig gemacht würden. Die Jugend musste dialogfähig werden. Das setzte eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse auf beiden Seiten voraus.“

Innerhalb von 6 Jahren entstand der erste bilinguale Gang, im Jahre 1987 gab es schon 25 Schulen, die bilingualen Unterricht anboten. Vier Jahre später gab es schon 46 Schulen mit bilingualen deutsch – französischen Zügen. Die erfolgreiche Leistungsfähigkeit hat die Deutschen dazu veranlasst, bilinguale Programme zu unterstützen und weiter zu entwickeln. In den 70er Jahren wurden bilinguale Gänge mit Englisch eingerichtet, Anfang der 90er Jahre übertrafen sie die Zahl der Schulen mit deutsch – französischen bilingualen Klassen. Heutzutage gibt es in Deutschland 345 Einrichtungen, die bilinguale Gänge nicht nur mit Französisch und Englisch sondern auch mit Spanisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch offerieren.

Die organisatorischen Rahmen sind in Deutschland also anders als im kanadischen Immersionsprogramm. Weidinger beschreibt sie folgendermaßen „Dennoch beschreibt das, was als „bilingual“ bezeichnet wird, folgende Organisation: Der Unterricht in der Fremdsprache wird intensiv statt fünf Stunden nun sieben Stunden pro Woche praktiziert. Hinzu kommt ein englischsprachiger Unterricht in den Gegenständen Geografie (und/oder Biologie für Englisch), Politische Bildung und Geschichte. Die gesamte Zeit für englischsprachigen Fachunterricht beträgt 5 bis 7 Jahre.“<sup>18</sup>

Auf die Unterschiede zwischen der kanadischen Immersion und den deutschen bilingualen Programmen weist auch Helmut Vollmer hin, wenn er feststellt: „In Deutschland hat der bilinguale Unterricht einen anderen Weg eingeschlagen als in Kanada und oder in Nordamerika allgemein: Hierzulande setzt der Fremdsprachenunterricht und damit die Vermittlung der Zielsprache als Objekt des Lernens früher ein als der bilinguale Unterricht und er läuft parallel weiter, neben dem bilingualen Unterricht her. Auch die Zahl der Fächer, die fremdsprachlich unterrichtet werden, ist im Vergleich zu den muttersprachlich unterrichteten Fächern sehr gering. Insofern können wir nicht von *immersion* (auch nicht von *late partial immersion*) reden, weil weder die frühzeitige noch die später einsetzende (vollständige oder partielle) Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache in den sonstigen Fächern an die Stelle des Fremdsprachenunterrichts tritt.“<sup>19</sup>

<sup>15</sup> Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag S. 62.

<sup>16</sup> vgl. Olpinska, M., 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskiej, S. 97. (Übersetzung M. Wilkowska)

<sup>17</sup> Vollmer, H., J., „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen“. In: Bach, G./ Niemeier, S., (Hrsg.), 2000. *Bilingualer Unterricht, Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Band 5, Peter Lang Verlag, Europäischer Verlag der Wissenschaft, Frankfurt am Main, S. 51.

<sup>18</sup> Weidinger, W., „Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. In: Weidinger, W., (Hrsg.), *Bilingualität und Schule, Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde, Schulentwicklung in Wien*, S. 103.

<sup>19</sup> Vollmer, H., J., „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen“. In: Bach, G./ Niemeier, S., (Hrsg.), 2000. *Bilingualer Unterricht, Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Band 5, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, Europäischer Verlag der Wissenschaft, S. 54.

Die deutsche Lösung besteht aus dem Fremdsprachenunterricht und aus dem Sachfachunterricht, der in der Fremdsprache geführt wird. Meistens erfolgt der Sachfachunterricht ab der 7. Klasse in einem bis drei Fächern. Es gibt auch Schulen, die in der 5. und 6. Klasse zwei zusätzliche Stunden des Fremdsprachenunterrichts mit der thematischen Sachorientierung einführen, um die Schüler auf das Sachfachunterricht in der Fremdsprache besser vorzubereiten.

Klasse	Stundenzahl des Fremdsprachenunterrichts	Bilinguale Sachfächer				
		Ein Sachfachunterricht zur Wahl				
13.	5	3				
12.	5	3				
11.	5	3				
		Politische				
		Geografie	Bildung	Geschichte	Kunst	Sport
10.	3	*	2	2	#	#
9.	3	2	*	2	#	#
8.	4	2	3(2)	#	#	#
7.	4	3(2)	#	#	Fak. 2	Fak. 2
6.	7 (5)	#	#	#	Fak. 2	Fak. 2
5.	7 (5)	#	#	#	#	#

\* – keine Fortsetzung des Faches dem Bildungsplan nach  
# – fremdsprachlich unterrichtetes Fach, 3 (2) oder 7 (5) – 3 oder 7 Stunden in bilingualen Klassen, (2) oder (5) Stunden in nichtbilingualen Klassen

Rahmenbildungsplan für den bilingualen Gang in Nordrhein – Westfalen vom 13. Mai 1985 nach Mäsch<sup>20</sup>

Helbig unterscheidet drei Grundtypen bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland:<sup>21</sup>

1. **Bilinguale Bildungsgänge oder bilinguale Züge/Zweige**
2. **Bilingualer Unterricht**
3. **Bilinguale Angebote bzw. Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern.**

Der erste Grundtyp weist die ursprüngliche Form des bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland auf. Charakteristisch für diesen Typ ist die erhöhte Wochenstundenzahl in der Profilsprache in Klassen 5 und 6. Die Profilsprache wird in einem bis maximal drei Sachfächern ab der Jahrgangsstufe 7 benutzt. Meistens werden bilingual folgende Fächer unterrichtet: Erdkunde, Geschichte, Politik.

Der bilinguale Unterricht weist im Vergleich zum ersten Typ weniger festgefügte Struktur und manchmal einen geringeren fremdsprachlichen Anteil auf. In der favorisierten Variante beginnt der Unterricht in der Profilsprache erst in der Jahrgangsstufe 7 und dann in einem oder maximal zwei Sachfächern.

Bilinguale Angebote sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Fremdsprache als Lern- und Arbeitssprache in einem Sachfach phasen- oder epochenweise z.B. in Form der bilingualen Module verwendet wird. In einem bestimmten Fach werden einzelne thematische Einheiten in der Fremdsprache erarbeitet, der Akzent wird also eindeutig auf den Gebrauch der Fremdsprache gesetzt.

Wenn es sich um bilinguale Programme handelt, fasst Helbig die deutsche Lösung folgendermaßen zusammen: „Die drei angeführten Grundtypen haben gemeinsam, dass sie sich primär an Schüler richten, deren Muttersprache das Deutsche ist und die bilinguale Bildungsangebote im Sinne von *Bereicherungsprogrammen* wahrnehmen. In diesem Zusammenhang sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass

Begriffe wie bilingualer Unterricht und bilinguale Erziehung im deutschsprachigen sowie im internationalen Kontext auch für solche Angebote verwendet werden, die sich z.B. im Sinne von *Spracherhaltungsprogrammen* oder *Übergangsprogrammen* an Kinder ethnischer Minderheiten richten.“<sup>22</sup>

## Ungarn

Ende der 80er Jahre wurden in Ungarn erste bilinguale Züge eingeführt. Bei der Einführung hat sich Österreich engagiert. Die österreichische Variante wird als bilingual anerkannt, wenn außer der Fremdsprache drei Fächer fremdsprachlich unterrichtet werden.

Der Lösung nach führt Jan Iluk drei Varianten an:

- der bilinguale Unterricht beginnt mit der Null – Klasse, in der Deutsch mit 20 Stunden pro Woche unterrichtet wird. Der eigentliche bilinguale Unterricht beginnt nach dieser Klasse.
- Die Schüler werden auf den bilingualen Zweig in der Klasse 7. und 8. vorbereitet, indem sie einen intensiven Deutschkurs mit 10 Stunden pro Woche absolvieren.
- Der bilinguale Unterricht wird mit keinem früher absolvierten Sprachkurs unterstützt. Die Voraussetzung für die Aufnahme in eine bilinguale Klasse ist sehr gute Fremdsprachkenntnis, die das Lernen in einigen fremdsprachlich unterrichteten Sachfächern ermöglicht.<sup>23</sup>

Das ungarische Schulgesetz wurde 1985 geändert und hat den Schulen mit bilingualen Unterrichtsmodellen mehr Möglichkeiten eingeräumt. Die erste Schule hat den bilingualen Zweig im Jahre 1987 eingeführt. Deutsch und die meisten bilingualen Fächer werden von den ungarischen Lehrern unterrichtet. BMUKA unterstützt die ungarischen bilingualen Schulen mit den österreichischen Gastlehrern, die entweder voll angestellt oder teilzeitbeschäftigt werden.

Heutzutage existieren in Ungarn viele Formen des bilingualen Unterrichts. Sie gelten sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I und II. Es gibt auch bilinguale Gänge in den Berufsschulen. An den Sekundarschulen mit den bilingualen Klassen werden Biologie, Physik, Erdkunde, Geschichte und Elektronische Datenverarbeitung auf Deutsch unterrichtet, in den berufsbildenden Schulen Maschinenbau, Hotel und Gastronomie, Tourismus, Handel und Wirtschaft. Vor kurzem wurden auch Lehrgänge für Lehrerinnen und Lehrer von bilingualen Schulen an der ELTE Universität in Budapest eingerichtet.

## Tschechien, Lettland, Russland

1989/90 kam es in **Tschechien** zur Gründung des ersten bilingualen Gymnasiums. Das Entstehen der Einrichtung ermöglichte das Abkommen zwischen Österreich und der ehemaligen Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. Um die Schüler auf den bilingualen Gang vorzubereiten, wird am Gymnasium ein Vorbereitungsjahr angeboten. Während des Vorbereitungsjahres erfolgt der Deutschunterricht in Form von 20 Stunden pro Woche, 5 – 7 Stunden werden von einem österreichischen Deutschlehrer unterrichtet. Danach besuchen die Schüler ein vierjähriges Gymnasium, für das ein spezielles Lehrplan entwickelt worden ist. Die Ausbildung wird mit einer Reifeprüfung abgeschlossen, die den Schülern die Möglichkeit bietet, sowohl an einer tschechischen als auch an einer österreichischen Universität zu studieren.

Die Sachfächer, die bilingual unterrichtet werden, sind Geschichte, Geografie, Mathematik, Chemie und Physik. Sie

<sup>20</sup> zitiert nach: Iluk, J., 2000. *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, zalozenia metodyczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 24.

<sup>21</sup> Helbig, B., „Bilinguales Lehren und Lernen“. In: Bausch, K.-R., / Christ, H., / Krumm, H.-J. (Hrsg.), 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, A. Francke Verlag. S. 179 – 181.

<sup>22</sup> ebda, S. 180.

<sup>23</sup> vgl. Iluk, J., 2000. *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, zalozenia metodyczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 20

werden hauptsächlich von den österreichischen Lehrern unterrichtet. Es gibt aber auch Ausnahmen, wo die tschechischen Lehrer mit sehr guten Deutschkenntnisse eingesetzt werden.

In **Lettland** ist die Situation komplizierter vor allem wegen der politischen und sprachlichen Situation. Nach dem Zurückgewinn der Unabhängigkeit im Jahre 1991, ist lettisch wieder die offizielle Sprache geworden. Die Bevölkerung Lettlands bestand aber nur zu 56,7 % aus Letten, der Rest setzte sich aus Russen, Weißrussen, Ukrainer und Polen zusammen.<sup>24</sup> Über 40 % der Bevölkerung war meistens des Lettischen nicht mächtig. Die lettische Regierung wollte die Menschen zum Erwerb des Lettischen motivieren und setzte die Frist 2005 fest. Bis zu diesem Zeitpunkt mussten alle vom Staat unterstützten Bildungseinrichtungen alle Fächer auf lettisch unterrichten. Dieses Vorhaben ist aber aus finanziellen Gründen gescheitert. Es gibt aber eine Schule, die ihren Schülern die Möglichkeit gibt, das Internationale Baccalureat abzuschließen. In diesem Fall werden alle Fächer in Englisch unterrichtet. Es gibt auch andere Schulen, die die Sachfächer in einer der zwei Fremdsprachen anbieten, entweder Englisch oder Deutsch. Meistens ist das aber nur ein Fach. Man kann also hier von keinem großangelegten bilingualen Programm sprechen.

Weidinger stellte fest, dass **Russland** sich auf dem Weg in ein zwei- und mehrsprachiges Schulsystem befindet.<sup>25</sup> Es gibt in Russland bilinguale Züge mit Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch sowohl im europäischen Teil Russlands als auch in Ural und Sibirien. Die russischen Lehrpläne beinhalten solche Schwerpunkte wie europäisches kulturelles Erbe, und Friedenserziehung. Die bilingualen Gänge

sollen in der Kooperation zwischen den Schulleitern aus Russland und anderen Ländern entstehen. Die Entwicklung kann man deutlich sehen, es tauchen aber auch Probleme auf, die mit der Entstehung der Lehrpläne verbunden sind im Zusammenhang damit ist es heutzutage schwierig, eine Lösung für die fehlenden Unterrichtsmaterialien und die mangelnde Lehrerausbildung zu finden.

Die angeführten Beispiele sowohl in Kanada als auch in Europa zeigen deutlich, wie sehr in der letzten Zeit das Fremdsprachenlernen an Bedeutung gewonnen hat. Die meisten Länder führen das Fremdsprachenlernen sehr früh ein, in den meisten Fällen wird in der Grundschule die erste Fremdsprache angeboten. Die bilingualen Zweige werden immer populärer weltweit. Dabei ist eine breite Variationspalette der Lösungen zu beobachten: von den Immersionsprogrammen, über bilinguale Gänge mit speziellen Lehrprogrammen, Lern- und Lehrmaterialien und Lehrerausbildung bis zu Einführungsversuchen der Bilingualität in den Ländern, in denen man wegen der politischen oder wirtschaftlichen Bedingungen auf die ersten Evaluationen noch warten muss. In all diesen Ländern und Modellen wird aber die Tatsache betont, dass der bilinguale Unterricht vorteilhaft für die Schüler ist.

Henning Wode stellt fest, dass der Erfolg von Immersionsprogrammen und bilinguaem Unterricht in dreifacher Weise paradox ist: „Die Schüler lernen die L2 (weitgehend) allein; die L2 – Kenntnisse fallen gleichsam als Nebenprodukt der Aneignung vom Fachwissen mit an; und die L2 – Lerngeschwindigkeit ist so hoch, dass Defizite im Fachwissen vermieden werden können.“<sup>26</sup>

<sup>24</sup> vgl. Weidinger, W. „Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. In: Weidinger Walter (Hrsg.), *Bilingualität und Schule, Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde, Schulentwicklung in Wien*, S. 112.

<sup>25</sup> ebda. S. 114.

<sup>26</sup> Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag, S. 130.

MONIKA WILKOWSKA

## Bilingualer Unterricht in Polen

Im Jahre 2005 wurde der Evaluationsbericht über den Stand der bilingualen Sektion mit Französisch, im Auftrag der französischen Botschaft in Polen und der Zentralstelle für die Lehrerfortbildung in Polen (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) veröffentlicht.

Dieser Bericht diente mir als Inspiration für die Forschungen des bilingualen Unterrichts mit Deutsch, die ich im Rahmen der Magisterarbeit unter der Leitung von Frau Dr. Izabela Marciniak an der deutschen Filologie der Posener Universität durchgeführt habe.

### Organisation des bilingualen Unterrichts in Polen

Schulen mit den bilingualen Klassen existieren im polnischen Schulsystem seit dem Schuljahr 1991/92. Heutzutage existieren in Polen bilinguale Klassen mit Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch.<sup>1</sup>

Nach den Angaben des CODN existierten in Polen im Jahre 2006 29 Schulen mit bilingualen Zügen mit Deutsch. Der überwiegende Teil der Angebote, über 65%, ist an Lizeen verortet. Weitere 30 % werden von Gymnasien angeboten. Nur an einer Grundschule wird der bilinguale Unterricht offeriert. Bei der regionalen Verteilung der bilingualen

Angebote gibt es auch einige Ungleichgewichte. In östlichen Gebieten Polens, d.h. in den Wojewodschaften Podlaskie, Lubuskie, Podkarpackie und Swietokrzyskie, gibt es keine Schulen mit bilingualen Zügen. Im Westen Polens gibt es nur eine Wojewodschaft, in der keine Schulen mit solchem Angebot existieren. Die meisten Schulen, über 24%, sind in der Wojewodschaft Opolskie verortet.

### Die Schulen

An der Forschungen haben 12 Schulen teilgenommen, in denen insgesamt 1310 Schüler bilingual unterrichtet werden.

Aus den Umfragen geht hervor, dass zur Einrichtung der bilingualen Gänge die Schulen selbst beigetragen haben. Nur in zwei Fällen wurden bilinguale Klassen aus der Initiative unterschiedlicher Verbände gegründet (Towarzystwo Szkół Twórczych, Niemieckie Towarzystwo Kulturalno – Oświatowe).

In den meisten Schulen gibt es eine bilinguale Klasse im Jahrgang. Die Schüleranzahl zeigt deutlich, dass sich mehr Schüler für eine bilinguale Klasse in der zweiten Bildungsetappe entscheiden. Trotzdem entschließt sich eine immer größere Gruppe der Absolventen des Gymnasiums für die Fortsetzung bilingualer Bildung an einem Lyzeum.

<sup>1</sup> Mullańska, M., „Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty“. In: *Języki Obce w Szkole* nr 6/2002, *Nauczanie dwujęzyczne*. Warszawa, CODN. S. 77.

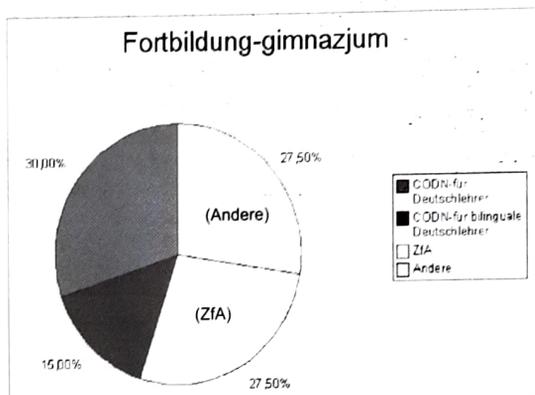
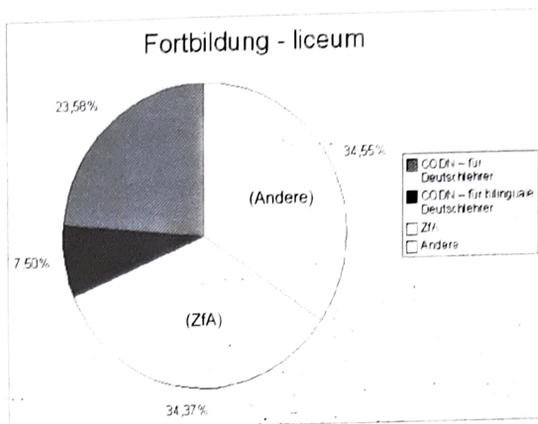
Die Analyse der Angaben über das Abitur sowohl in Deutsch als auch in den Sachfächern zeigt, dass die Zahl der Schüler, die das Abitur im Schuljahr 2004/05 und 2005/06 abgelegt haben, deutlich gestiegen ist. Besonders deutlich ist diese Erscheinung am Beispiel des Abiturs in den Sachfächern zu sehen. Die Zahl der Schüler ist von 77 auf 156 gestiegen. Die meisten Schüler haben das Abitur in Mathematik abgelegt.

Abitur 2004/05		Abitur 2004/05	
- Mathematik	46 Schüler	- Mathematik	73 Schüler
- Geschichte	27 Schüler	- Geschichte	33 Schüler
- Biologie	3 Schüler	- Erdkunde	19 Schüler
- Erdkunde	1 Schüler	- Biologie	17 Schüler
		- Physik	8 Schüler
- gesamt	77 Schüler	- Chemie	6 Schüler
- durchschnittlich pro Schule	9,6 Schüler	- gesamt	156 Schüler
		- durchschnittlich pro Schule	19,5 Schüler
		- fehlende Angaben	1 Schule

Die Tatsache, dass in den meisten Schulen der Fachunterricht in kleineren Gruppen stattfindet, kann zu einer Optimierung des Unterrichts beitragen. In 9 Schulen wird der Deutschunterricht zum Teil auch von einem Muttersprachler geführt. In der Hälfte der Schulen gibt es zwischen vier bis neun Sachfachlehrer, die ihr Fach in der deutschen Sprache unterrichten. Die Aufmerksamkeit verdient auch das Fakt, dass alle Schulen an den Austauschen mit Schulen aus dem deutschsprachigen Gebiet teilnehmen, sieben Schulen haben auch eine feste Partnerschaft. Nach den Angaben der Schulleiter nehmen die Schüler bilingualer Klassen an vielen internationalen Unternehmen teil, unter anderem an solchen Projekten wie „Jugend debattiert“, an dem Menschenrechtsseminar in Köln, an Comeniusprojekten oder an dem Programm IZOP. Unter den Schülern gibt es auch viele Finalisten und Preisträger der Gesamtpolnischen Olympiade der deutschen Sprache. Die meisten Schüler legten auch erfolgreich die DSD – II- Prüfung ab.

## Die Deutschlehrer

Alle befragten Deutschlehrer der bilingualen Sektion mit Deutsch verfügen über einen Hochschulabschluss. Alle Lehrer haben Germanistik absolviert, fünf Personen haben das Studium im Ausland abgeschlossen. Drei Personen haben außer dem Germanistikstudium zusätzlich eine andere Fakultät absolviert. Einen sehr guten Stand der Ausbildung der Deutschlehrer bestätigt auch die Tatsache, dass zwölf Personen postgraduale Studien absolviert haben, davon haben sich sieben Lehrer für das postgraduale Studium im Bildungsmanagement, in der Erwachsenenbildung, in Glotodidaktik und in der Fremdsprachenmethodik entschieden. Von großem Engagement zeugt auch die Tatsache, dass die Deutschlehrer an unterschiedlichen Fortbildungsformen teilnehmen. Die meisten Fortbildungskurse wurden von CODN und von der ZfA organisiert und wurden in den meisten Fällen dem bilingualen Unterricht gewidmet. Andere von den Lehrern genannte Kurse wurden von solchen Organisationen wie Goethe Institut, Österreich Institut, Polnischer Deutschlehrerverband oder der Bundeszentrale für politische Bildung veranstaltet. 47 % aller befragten Lehrer haben an einer Fortbildungsform im Ausland teilgenommen. Insgesamt haben sie 55 Kurse absolviert, was 10 % aller absolvierten Fortbildungen ausmacht. Die meisten wurden in Deutschland organisiert, die Lehrer haben aber auch Fortbildungen in anderen nicht deutschsprachigen Ländern beendet, unter anderem in Tschechien, Frankreich, Island und Litauen.

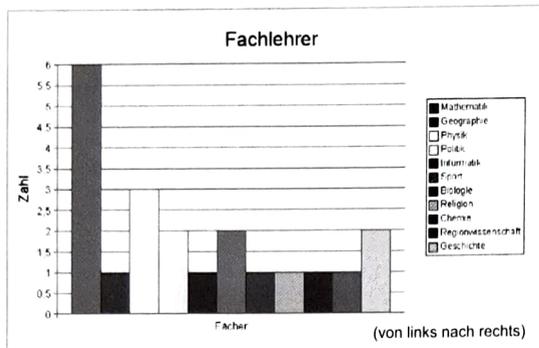


Die Wahl der Lehrwerke in den bilingualen Klassen ist auch von großer Bedeutung. Laut der Umfragen arbeitet ein Drittel der Deutschlehrer mit dem Werk „Partnersprache“, das von den Deutschlehrern, die an einer der Schulen mit bilingualen Klassen arbeiten, geschrieben worden ist. Das Lehrwerk „Partnersprache“ ist für die Schüler gedacht, die zwischen drei bis sechs Deutschstunden in der Woche haben und den Deutschkurs fortsetzen. Die meisten der von den Lehrern an Gymnasien benutzten Lehrwerke sind dem Alter der Schüler angepasst. Viele Lehrer arbeiten auch mit anderen Quellen. 28 Lehrer haben Übungsgrammatiken genannt, viele haben auch als Quelle der zusätzlichen Materialien Zeitschriften, andere Lehrwerke und Zeitschriften erwähnt.

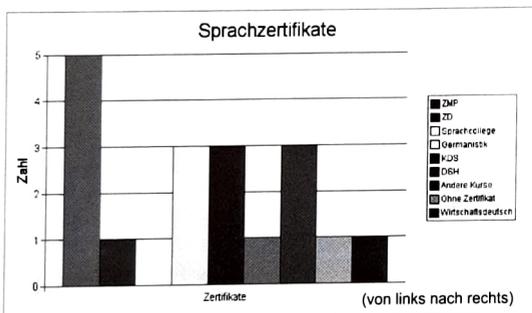
Aufmerksamkeit verdient die Fülle der stimulierenden Methoden, die die Deutschlehrer in ihrer Arbeit in den bilingualen Klassen anwenden. Die Lehrer unterstützen die Autonomie der Lerner durch Einführung des Portfolios, der Partnerbeurteilung, Karten des Lernprozesses und der Projektarbeit. Laut der Umfragen werden kombinierte Sprachfertigkeiten mit Hilfe solcher Techniken wie Debatten, Diskussionen und Dramen entwickelt. Aus den Umfragen resultiert auch, dass die Deutschlehrer großen Wert auf die Fertigkeit Schreiben legen und sie mit Hilfe von der Einsetzung solcher Übungsformen wie „Kreatives Schreiben“ mit den Schülern üben. Dieselbe Situation betrifft die Fertigkeit Lesen; in den Umfragen wurden auch solche Lektüren genannt wie: „Ilse ist weg“, „Homo faber“, „Andorra“ oder „Sprachabschneider“. Wichtig scheint auch die Tatsache zu sein, dass der Unterricht nicht nur in der Schule stattfindet, sondern auch an den außerschulischen Orten wie im Kino, Theater oder im Museum. Die Deutschlehrer setzen im Unterricht auch selbstentwickelte Ideen ein.

## Die Sachfachlehrer

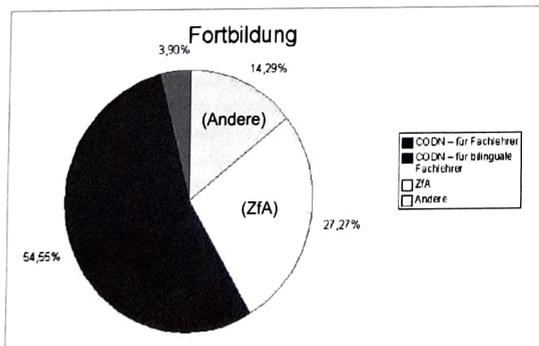
Alle befragten Sachfachlehrer der bilingualen Sektion verfügen über Hochschulabschluss und unterrichten folgende Fächer:



Unter den befragten Sachfachlehrern gibt es eine Person, die promoviert hat. Zwei Personen haben das Studium im Ausland abgeschlossen. Über ein Drittel der Lehrer haben postgraduale Studien absolviert. Von den hohen Sprachkompetenzen der meisten Sachfachlehrer zeugt die Tatsache, dass vier Lehrer Germanistikstudium und Fremdsprachenkolleg abgeschlossen haben, drei Lehrer verfügen über das Kleine Deutsche Sprachdiplom, sieben haben die Mittelstufenprüfung bestanden. Drei Lehrer haben Kurse absolviert, deren Namen sie nicht genannt haben.



Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die sprachlichen Kompetenzen der befragten Sachfachlehrer sehr hoch sind. 69 % aller Fortbildungen, an denen Sachfachlehrer teilgenommen haben, fanden in Polen statt. Fast die Hälfte wurde vom CODN organisiert. Leider nur 9 Personen absolvierten eine Fortbildungsform im Ausland. Das bedeutet, dass 12 Personen, was 48 % aller befragten Sachfachlehrer ausmacht, nie eine Fortbildung im Ausland absolviert haben.



Die Rolle der Fremdsprache im Unterricht wurde von 13 Lehrern als Unterrichtssprache und von 16 Lehrern als Fachsprache charakterisiert. Das bedeutet, dass in vielen Fällen die Fremdsprache sowohl die Sprache der Aufgabestellungen als auch die Sprache des Faches ist. Über 80 % der Lehrer arbeitet mit einem Deutschlehrer zusammen. Sie führen gemeinsame Projekte durch, wechseln die Erfahrungen und diskutieren den Schwierigkeitsgrad der im Fachunterricht eingesetzten Texte.

Die Sachfachlehrer unterstützen die Autonomie der Schüler, indem sie die Vorbereitung multimedialer Präsentationen oder die Durchführung der Aufwärmung den Schülern vorschlagen. Die Schüler arbeiten mit den originalen Quellentexten aus den Zeitungen, halten Referate und führen das Portfolio mit den Fachwörterbüchern. Im Unterricht setzen die Lehrer Lektüren auf Deutsch ein und arbeiten mit den audiovisuellen Materialien.

Das größte von den Sachfachlehrern genannte Problem sind die Materialien in der deutschen Sprache für den Sachfachunterricht. Bis heute gab es keine speziell dem Sachfachunterricht gewidmeten Materialien. Die Lehrer mussten alle Materialien selbst erarbeiten. Erst vor einem Jahr wurde eine Maßnahme getroffen, um solche Übungshefte in der deutschen Sprache auszuarbeiten.

## Bilingualer Unterricht – Erfolg oder Misserfolg?

Die Fragen, die man sich in Bezug auf die Entwicklung der bilingualen und mehrsprachigen Schulmodelle stellte und immer noch stellt, betreffen nach Wode vorrangig zwei Bereiche: die Lernfähigkeit der Schüler und die Rahmenbedingungen.

Wegen der Lernfähigkeit wird vor allem gefragt:

- Wird das Fachwissen beeinträchtigt?
- Leidet die allgemeine geistige Entwicklung?
- Wird die Entwicklung der L1 beeinträchtigt?
- Welches L2-Niveau lässt sich so vermitteln?
- Sind diese Modelle für alle Schüler geeignet?
- Kann die Einstellung zu fremden Sprachen und Kulturen positiv geändert werden?

Bei den Rahmenbedingungen handelt es sich vor allem um zukünftigen Sprachbedarf in einer sich wandelnden Wirklichkeit. Oft wird nach den Gründen für mehr Fremdsprachenkenntnisse gefragt. Eine andere sehr wichtige Frage, die beantwortet werden sollte, ist die Frage nach der Form des bilingualen und mehrsprachigen Lernens für unterschiedliche Lernergruppen.<sup>2</sup>

Die Effektivität des bilingualen Lernens ist zweifellos gegeben. Aufgrund empirischer Untersuchungen kommt Wode zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Der Wissensstand in den Fächern, die in den Immersionsprogrammen unterrichtet werden, wird nicht benachteiligt.
- Die Entwicklung der Erstsprache entspricht dem Alter der Schüler.
- Der Beherrschungsgrad der Zweitsprache überschreitet deutlich den Grad, den man in dem traditionellen Fremdsprachenunterricht erreichen kann.
- Trotz der Fehler erreichen die Schüler ein sehr hohes Niveau der kommunikativen Kompetenz.
- Sogar in den spät eingeführten Immersionsprogrammen erzielen die Schüler bessere Resultate als in dem traditionellen Fremdsprachenunterricht.

<sup>2</sup> Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning, Max Hueber Verlag. S. 13-14.

- Immersion erfordert keine hochbegabten Lerner. Auch weniger begabte erzielen bessere Ergebnisse.
- Immersion beeinträchtigt die kognitive Entwicklung des Lerners nicht.
- Die Lerner werden nicht überfordert. Sie sind aber toleranter anderen Kulturen und den Ausländern gegenüber.<sup>3</sup>

Die Schlussfolgerung könnte vielleicht die Erkenntnis von Ludwig Wittgenstein sein, die aus seinem bekanntesten Werk, dem *Tractatus logicus philosophicus*, stammt: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“. Der bilinguale Unterricht in seinen unterschiedlichen Formen, die in der ganzen Welt ausgeübt werden, lässt den Schüler diese Grenzen auf verschiedenen Ebenen überschreiten.

<sup>3</sup> Iluk, J., 2000. *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. S. 13.

PROF. DR HAB. JAN ILUK

JEST PRACOWNIKIEM NAUKOWO-DYDAKTYCZNYM W INSTYTUCIE FILOLOGII GERMAŃSKIEJ UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH ORAZ AKADEMII TECHNICZNO – HUMANISTYCZNEJ W BIAŁYM BIAŁYM

## Międzynarodowy program CLIL i jego realizacja w Polsce

### 1. Europejskie rekomendacje CLIL<sup>1</sup>

Pierwszy organ, który zajął oficjalne stanowisko w sprawie CLIL, to Europejska Konferencja Ministrów Oświaty z 1991 roku. W rezolucji zatytułowanej „Europejskie wymiary oświaty: zajęcia lekcyjne i plany nauczania” w punkcie 20.6 i 20.10 sformułowano wytyczne do prowadzenia klas dwujęzycznych na arenie międzynarodowej.<sup>2</sup> W 1995 roku Komisja Europejska w Białej Księdze zatytułowanej „Nauczanie i uczenie się w kierunku społeczeństwa opartego na wiedzy” uznała znajomość języków obcych jako jeden z europejskich priorytetów edukacyjnych oraz zaleciła, by uczniowie szkół ponadpodstawowych uczyli się wybranych przedmiotów w języku obcym, tak jako to się robi w tzw. szkołach europejskich, a więc po podstawowym opanowaniu języka obcego powinien on być językiem wykładowym. Trzy lata później Komitet Ministrów Rady Europy w Rekomendacji nr 6 dostrzegł pilną konieczność upowszechnienia wielojęzyczności i w tym kontekście zaapelowała do rządów państw członkowskich o stworzenie sprzyjających warunków do nauczania przedmiotów nie językowych, np. historii, geografii, matematyki, w języku obcym. W dokumencie Komitetu Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów pt. „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności” z dnia 22.11.2005 roku (str. 8) zachęca się państwa członkowskie do wdrożenia konkluzji Prezydencji luksemburskiej, dotyczącej zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, rozpropagowania korzyści wynikających z tej formy kształcenia oraz upowszechnienia dowodów naukowych, potwierdzających jej wysoką efektywność. W tym kontekście należy zauważyć, że niniejszy zeszyt tematyczny doskonale wpisuje się w promocję tej formy kształcenia.

### 2. Realizacja nauczania dwujęzycznego w Polsce

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce zostało zainicjowane w roku szkolnym 1991/1992. Mimo szalonych trudności pierwszy okres jego wprowadzania cechował wielki entuzjazm. W krótkim okresie w 80 szkołach czasu utworzono tzw. klasy dwujęzyczne.<sup>3</sup> Zorganizowano kilka międzynarodowych konferencji naukowych oraz ogólnopolskie konferencje szkół dwujęzycznych. W grudniu 2002 roku ukazał się specjalny zeszyt *Języków Obcych w Szkole*, który dokumentuje nie tylko klimat wdrażania tej koncepcji w latach 90-tych w Polsce, lecz także stan metodycznej refleksji oraz dorobek i osiągnięcia w pierwszym dziesięcioleciu. Mimo entuzjazmu, wielkiego zaangażowania, wielu inicjatyw, licznych szkoleń nie widać wyraźnego wzrostu liczby szkół lub klas dwujęzycznych w Polsce, tak jak to się dzieje w innych krajach Europy. W roku szkolnym 2003/2004 nauczanie dwujęzyczne prowadzono w 5 szkołach podstawowych (2 z jęz. ang. i 3 z jęz. niem.), 25 gimnazjach (9 z jęz. ang., 9 z jęz. niem. i 7 z jęz. fr.) i 67 liceach (29 z jęz. ang., 24 z jęz. niem. i 8 z jęz. fr., 5 z jęz. hisz. i 1 z jęz. wł.).<sup>4</sup> Dla porównania: W Niemczech w 2004 roku tylko nauczanie dwujęzyczne w języku francuskim prowadzono aż 75 szkołach.<sup>5</sup> W Finlandii w latach 1996/97 formułę CLIL stosowano aż w 252 szkołach podstawowych<sup>6</sup> Z powyższych danych wynika niepokojąco niska ilość gimnazjów, które powinny przygotowywać uczniów do nauki w klasach dwujęzycznych na poziomie licealnym w naszym systemie edukacyjnym.

<sup>1</sup> W wielu dyskusjach terminologicznych uznano, że najbardziej adekwatnym terminem oddającym specyfikę nauczania dwujęzycznego jest *content and language integrated learning* (CLIL), co oznacza zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe.

<sup>2</sup> Por. H. Kästner: *Zweispachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Die Neueren Sprachen*, H. 1-2, 1993, s. 50.

<sup>3</sup> Multańska, M.: *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*. W: *JOWS*, 6/2002, s. 77.

<sup>4</sup> Verte: *CLILiG-Erhebungsbericht Polen*. CODN i Goethe-Institut Kraków. 2007, s. 3.

<sup>5</sup> Por. O. Mentz: *Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch*. W: *Französisch heute*, 2/2004, s. 126.

<sup>6</sup> Por. (Fruhauf, G., Coyle, D., Christ, I. *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: Europes Plattform, 1997).

Drugim parametrem, świadczącym o popularności tej formy edukacji, jest ilość abiturientów zdających tzw. maturę dwujęzyczną. Z danych za 2005 rok wyłania się następujący obraz:<sup>7</sup> 240 uczniów zdawało matematykę, jest to 0,27% abiturientów w stosunku do liczby osób zdających ten przedmiot w języku polskim, 97 uczniów – biologię (0,13%), 35 uczniów – chemię (0,14%), 28 uczniów – fizykę (0,16%), 89 uczniów – geografię (0,12%) i 195 uczniów – historię (0,29%). Nie są to imponujące liczby. Interpretując ostrożnie te dane, można mówić o stagnacji nauczania dwujęzycznego w Polsce. Do podobnej konkluzji doszli autorzy sprawozdania n.t. nauczania dwujęzycznego w sekcji niemieckojęzycznej z 2007 roku, przygotowane w ramach CLLiG.<sup>8</sup>

Poważną przyczyną tej stagnacji jest – moim zdaniem – sam model nauczania dwujęzycznego, który został usankcjonowany przepisami prawnymi i wdrożony w Polsce. Jego głównym założeniem jest późna imersja w ramach maksymalnej ilości przedmiotów nie językowych. Przypomnę, że w zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 19 czerwca 1992 roku w § 20. 3 jest mowa o tym, że nauczanie w dwóch językach obejmuje **wszystkie** przedmioty obowiązkowe z wyjątkiem języka polskiego, historii i języka obcego. Ponadto wdrożony model bardzo późnej imersji spowodował konieczność wprowadzenia tzw. roku zerowego, który ma zrekompensować niedostateczny poziom językowy kandydatów do tej formuły kształcenia. Jest to konieczna proteza organizacyjna. Jednakże ma ona tę wadę, że przedłuża okres nauki w liceum o cały rok i w nieracjonalny sposób wpływa na jej wyższe koszty.

Określone przepisami warunki formalne nauczania dwujęzycznego mogły spełnić tylko nieliczne szkoły polskie i – to też trzeba tu podkreślić – ze znaczną pomocą kadrową instytucji zagranicznych, odpowiedzialnych za promocję tej formy kształcenia za granicą. Dla przykładu podam, że w roku szkolnym 1997/98 pracowało w Polsce 135 niemieckich nauczycieli, 10 doradców i 4 koordynatorów.<sup>9</sup> Od dłuższego już czasu ich ilość stale maleje. Wycofanie sporej liczby nauczycieli zagranicznych w krótkim okresie czasu stawiało dyrekcje szkół przed trudnym zadaniem organizacyjnym, ponieważ powstające wakaty musiały być obsadzone w trybie awaryjnym przez rodzimego nauczyciela, który nie zdążył się jeszcze przygotować do nowych obowiązków. Dlatego tak trudno utrzymać sekcje dwujęzyczne w szkołach. W Finlandii tego problemu nie ma, ponieważ podejście do CLIL w tym kraju jest wyjątkowo pragmatyczne, tzn. zajęcia nie językowe w tej formule może prowadzić wykwalifikowany nauczyciel języka obcego lub nauczyciel danego przedmiotu z biegłą znajomością języka obcego udokumentowaną certyfikatem.<sup>10</sup>

Korzystniejszą formą organizacyjną byłby – w mojej ocenie – model realizowany w Nadrenii-Palatynacie.<sup>11</sup> Nie jest on mniej efektywny i nie wymaga tak dużych nakładów finansowych. W ramach tego modelu dość elastycznie można regulować pensum godzinowym i modułami tematycznymi w wersji obcojęzycznej. Nie wymaga on też zbyt dużej ilości specjalistów przedmiotowych ze znajomością języka obcego. Podobnie we Francji, nauczanie dwujęzyczne w większości szkół ogranicza się do jednego przedmiotu nie językowego. Ten typ nauczania prowadzi się w 3000 colléges i lycées oraz 180 szkołach zawodowych.<sup>12</sup>

Permanentną piętą achillesową to kwalifikacje językowe nauczycieli przedmiotów nie językowych. Z „Raportu ewaluacyjnego – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce”<sup>13</sup> wynika, że zarówno w gimnazjum jak i liceum najczęściej legitymują się oni poziomem DELF, czyli takim, jaki powinni osiągnąć gimnazjaliści w III klasie.<sup>14</sup> Jest to bardzo niepokojący fakt, ponieważ kompetencje językowe nauczyciela przedmiotu nie językowego nie pozostają bez wpływu na efektywność tej formuły kształcenia.

Inną przyczyną niskiego potencjału rozwojowego jest brak specjalistycznej instytucji, która służyłaby profesjonalną pomocą naukową i dydaktyczną w zakresie nauczania dwujęzycznego, a więc pełniłaby funkcję merytorycznego ośrodka konsultacyjnego oraz prowadziłyby naukowy monitoring.<sup>15</sup> Bez niego nie można bowiem wypracować metodyki nauczania dwujęzycznego, na brak której narzekają wszyscy nauczyciele klas dwujęzycznych. Same, często dość przypadkowe, szkolenia nauczycieli w kraju lub zagranicą nie rozwiązują wszystkich problemów. Z moich obserwacji i nielicznych doświadczeń w zakresie dokształcania nauczycieli przedmiotów nie językowych wynika, że ich zainteresowania skoncentrowane są głównie na produkcji procesu edukacyjnego, a nie na jego procesie. Spostrzeżenia te potwierdza również raport dla sekcji dwujęzycznej z językiem francuskim.<sup>16</sup> Taka postawa nie jest korzystna, ponieważ utrudnia wybór najbardziej efektywnej formy pracy lub zmusza do niewspółmiernego wysiłku nauczyciela i jego uczniów. Drugi aspekt to bagatelizowanie utekstowienia wiedzy w podręcznikach szkolnych. Dobry tekst podręcznikowy powinien nie tylko zawierać odpowiednią porcję wiedzy, lecz także tak ją przekazać, by przekaz ten nie kolidował z mentalnymi procesami przetwarzania informacji i ich zapamiętania. Tak niestety nie jest. Z moich badań nad czytelnością tekstów w podręcznikach do nauki historii, geografii i biologii oraz wielu eksperymentów dydaktycznych w kraju i zagranicą wynika, że optymalizacja tekstów zgodnie z założeniami kognitywnej teorii uczenia się i przetwarzania informacji podnosi efektywność zdobywania wiedzy z tekstów podręcznikowych średnio o 35% zarówno bezpośrednio po ukończeniu lekcji jak i po tygodniu, co świadczy o trwałości uzyskanych wyników nauczania. Ponadto obniża ona stopień irytacji z powodu niezrozumienia lub trudności w zapamiętaniu zawartych

<sup>7</sup> CLLiG-Erhebungsbericht Polen. CODN i Goethe-Institut Kraków. 2007, s. 5.

<sup>8</sup> Tamże, s. 12.

<sup>9</sup> Por. Niemieccy nauczyciele w Polsce, Nauczanie dwujęzyczne. CODN Warszawa.

<sup>10</sup> Por. Marsh, D. Masih, J. Teaching Content Trough a Foreign Language. W: Finland. W: Fruhauf, G., Coyle, D., Christ, I. Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education. Alkmaar: Europes Paltform, 1997, s. 48).

<sup>11</sup> J. Iluk: Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych. W: JOWS, 6/2002, s. 72-73.

<sup>12</sup> Por. M. Honecker: Zur Situation des Deutschsprachigen Sachfachunterrichts In Frankreich. W: Französisch heute, 2/2004, s. 174.

<sup>13</sup> Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce. CODN i Ambasada Francji w Polsce, 2005, s. 53 i 60.

<sup>14</sup> Brak jest informacji na temat poziomu językowego nauczycieli przedmiotów niejęzycznych w innych sekcjach językowych.

<sup>15</sup> W Finlandii taką instytucją z grupą ekspertów utworzono na Uniwersytecie w Jyväskylä, w Holandii nosi ona nazwę European Platform for Dutch Education, we Francji Instytut Supérieur des Langues de la République Française.

<sup>16</sup> Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce. CODN i Ambasada Francji w Polsce, 2005, s. 10.

w podręczniku informacji. Obserwowano także wyraźny wzrost kreatywności uczniów oraz poziomu satysfakcji.<sup>17</sup> Podobne eksperymenty z identycznym skutkiem przeprowadziliśmy z tekstami stosowanymi na zajęciach z języka obcego. Mając na uwadze powyższe, nauczyciel bilingwalny powinien umieć zidentyfikować w tekście te elementy, które skutecznie obniżają efektywność uczenia się i wiedzieć, jak je wyeliminować. Obawiam się, że ten aspekt nie był przedmiotem do kształtowania nauczycieli przedmiotów nie językowych.

### 3. Efektywność kształcenia

Efektywność kształcenia na kursach dwujęzycznych jest mierzona ilością zdanych matur w wersji dwujęzycznej lub egzaminów certyfikowanych przez dany kraj. Natomiast naukowy pomiar odpowiada na pytanie, jaka jest efektywność nauczania dwujęzycznego i rozwoju poszczególnych sprawności w porównaniu z innymi formami kształcenia językowego. W Polsce przeprowadzono trzy kompleksowe badania naukowe efektywności kształcenia językowego w ramach kształcenia dwujęzycznego. Pierwsze przeprowadziła M. Będkowska-Oblak.<sup>18</sup> Wynika z nich, że zakres proceduralnej kompetencji gramatycznej uczniów z klas dwujęzycznych był zbliżony do poziomu studentów germanistyki, a nieznaczne odchylenia standardowe świadczą o jej wyrównanym charakterze. Natomiast niższy, nb. zgodnie z oczekiwaniem, był ich poziom deklaratywnej wiedzy gramatycznej. Był on jednak znacznie wyższy i bardziej wyrównany w stosunku do uczniów z klas z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego.

Drugi pomiar dotyczył umiejętności produktywnych. Zadanie polegało na opisanie sceny przedstawiającej lekarza weterynarii po opatrzeniu łapy psa, ponieważ uznano, że opisywanie jest podstawową umiejętnością komunikacyjną.<sup>19</sup> Wyniki testu potwierdziły, że uczniowie klas dwujęzycznych opanowali umiejętność opisu w wysokim stopniu. Był on zdecydowanie wyższy niż ten, jakim wykazali się uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego. Co więcej, uczniowie grup dwujęzycznych nie ustępowali stopniem opanowania opisu w języku obcym studentom pierwszego roku filologii germańskiej, a wręcz przeciwnie, w kilku aspektach ich umiejętności okazały się być wyższe. Uczniowie klas bilingwalnych wykazali lepszą znajomość elementów konstytutywnych tego gatunku tekstu oraz strategii opisu, tj. konsekwentniej stosowali model addytywny lub hierarchiczny.

Podobne badania w Gdańsku przeprowadziła R. Rożałowska-Żądło.<sup>20</sup> Wynika z nich, że uczniowie z klas bilingwalnych wypełniają podobne błędy gramatyczne i w podobnej ilości jak uczniowie klas z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Nie stwierdzono znaczących różnic w umiejętnościach swobodnej wypowiedzi pisemnej i globalnego rozumienia tekstu literackiego. Natomiast wyraźną różnicę na korzyść uczniów dwujęzycznych zaobserwowano

w zakresie szczegółowego rozumienia tekstu literackiego oraz tzw. tekstu fachowego. Lepiej potrafili odnaleźć w tekście słowa-klucze, zrozumieć parafrazy trudniejszych fragmentów tekstu, odnaleźć informacje rozproszone w tekście i je scalić oraz domyślać się znaczenia nieznanymi wyrazów z kontekstu. Nie trzeba nikogo przekonywać, jak cenne są to umiejętności. Źródła tej przewagi autorka tych badań dopatruje się w specyfice nauczania dwujęzycznego.

Bardzo interesujący projekt badawczy ukończyła B. Loranc-Paszyk.<sup>21</sup> Przedmiotem jej pomiaru naukowego był wpływ systematycznego pisania na rozwój ogólnej kompetencji językowej i sprawnościowej w ramach seminarium prowadzonego wg zasad CLIL. W eksperymencie wzięli udział studenci kierunku „Stosunki międzynarodowe”, którzy na maturze zdali egzamin z języka angielskiego. Eksperyment trwał tylko jeden semestr, w czasie którego każdy student napisał 10 esejów. Badania B. Loranc-Paszyk potwierdziły 23% wzrost ogólnej kompetencji językowej w grupach nauczanych wg formuły CLIL i systematycznie piszących, podczas gdy studenci, których aktywność językowa miała charakter oralny, czyli bazowała na mówieniu i przerabianiu ćwiczeń podręcznikowych, nie odnotowali żadnego postępu.<sup>22</sup> Analiza jakościowa wykazała, że w wypowiedzi pisemnej studentów grup eksperymentalnych cechuje znacznie bardziej zaawansowany poziom kompetencji gramatycznej i leksykalnej, uwidaczniający się m.in. w częstszym i poprawnym użyciu słownictwa mniej powszechnego, typowego dla dyskursu akademickiego. Teksty charakteryzowały się również większym stopniem spójności, zaawansowanym i bardziej urozmaiconym stosowaniem złożonych konstrukcji składniowych i tzw. metatekstów. Ponadto studenci grup eksperymentalnych osiągnęli znaczący postęp w czytaniu ze zrozumieniem średnio o 21%, natomiast przyrost tej sprawności w przypadku studentów grup kontrolnych był nieznaczny i wyniósł zaledwie 1%.

### 4. Konkluzja końcowa

Przedstawione w skrócie wyniki badań naukowych potwierdzają wysokie walory kształcenia dwujęzycznego w różnych warunkach. Jego efektywność można zwiększyć i to nawet w krótkim czasie, jeżeli wykorzysta się właściwe materiały dydaktyczne, a zasady zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego połączy się z systematycznym pisanie. Natomiast nadmierna oralność, charakterystyczna dla nauczania frontального i zorientowana na produkt, jest czynnikiem mało skutecznym.

Z powyższego wynika, że promocja nauczania dwujęzycznego przez najwyższe organy UE jest w pełni uzasadniona. Jest to koncepcja metodyczna, która bezspornie gwarantuje zdobycie bardzo wysokiego poziomu kompetencji językowej, jaki nie uzyskuje się w ramach tradycyjnych form kształcenia nawet poprzez zwiększenie limitu godzinowego.

<sup>17</sup> J. Iluk: Einfluss der Titel auf Verstehen und Behalten von Lehrwerktexten im (bilingualen) Fachunterricht, W: F. Simmler und E. Tomiczek (Hrsg.) II. Kongress der Breslauer Germanistik. Bd. 1 Sprachwissenschaft. Wrocław – Dresden 2006, s. 247-258. Inne prace na ten temat w druku.

<sup>18</sup> M. Będkowska-Oblak: Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym. W: JOwS, 6/2002, s. 95-101; Efektywność nauczania dwujęzycznego w Polsce. Niepublikowana rozprawa doktorska. Sosnowiec 2003.

<sup>19</sup> J. Iluk, B. Witosz: Die Sprachhandlung 'Beschreiben' aus linguistischer und didaktischer Sicht. W: Fremdsprachen und Hochschule 54/1998, s. 32-43.

<sup>20</sup> R. Rożałowska-Żądło: Einige Ergebnisse einer Untersuchung zur Effektivität des Deutschunterrichts in ausgewählten bilingual unterrichteten Schülergruppen. W: Mehrsprachigkeit in Europa. Bozen-Bolzano. EURAC 2006.

<sup>21</sup> B. Loranc-Paszyk: Międzynarodowy program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności. Niepublikowana rozprawa doktorska.

<sup>22</sup> Więcej na temat wpływu pisania na rozwój sprawności językowych patrz: J. Iluk: Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. W: Studien zur deutschen Sprache und Literatur. Katowice 1994, s. 7-17; J. Iluk: Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU. W: J. Iluk (red.) Probleme der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Katowice 1997, s. 11-31.



eva alexandra busse  
FACHBERATERIN UND KOORDINATORIN DER ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN IN WARSCHAU

## DSD: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Es ist mir eine große Freude, in diesem Heft das Deutsche Sprachdiplom in Erinnerung zu rufen und in seiner reformierten Form vorzustellen. Es handelt sich dabei um eine staatliche Sprachprüfung, die direkt in den schulischen Unterricht speziell zugelassener Schulen eingebunden ist.

Das Deutsche Sprachdiplom – die Abkürzung DSD ist zum Markenzeichen geworden – ist eine schulische Sprachprüfung, die seit 1975 in mehr als 50 Ländern weltweit von der Kultusministerkonferenz in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) angeboten wird.

Zur Erläuterung: Die 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland besitzen die sogenannte Bildungshoheit und bestimmen selbstständig in Schulangelegenheiten. Ihr gemeinsames Gremium ist die Kultusministerkonferenz (KMK), ein Zusammenschluss aus Vertretern der Bundesländer, um in wichtigen Bereichen zu gemeinsamen Entscheidungen zu gelangen. Das Deutsche Sprachdiplom findet in allen Bundesländern Anerkennung.

Doch was genau hat es mit dieser Sprachprüfung auf sich? Sie ist in einigen Städten, ich denke da zum Beispiel an Kraków mit seinen vielen Sprachdiplomschulen, ein fester Bestandteil der Schullandschaft – andere werden womöglich zum ersten Mal von diesem Diplom hören.

### Das DSD an polnischen Sprachdiplomschulen

Ich beginne mit einigen Zahlen: Die kleine Erfolgsgeschichte des DSD an polnischen Lyzeen begann vor mehr als 10 Jahren und seitdem sind Tausende von Diplomen verteilt worden. An etwa 50 Sprachdiplomschulen im Land werden jährlich fast 1000 Diplome erworben, das entspricht bei einer Anzahl von 11.00 Sprachdiplomen weltweit fast 10 Prozent allein in Polen!

Das Sprachdiplom kann auf allen drei Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) abgelegt werden; in Polen aber konzentrieren wir uns auf das DSD II, die Prüfung auf C1- Niveau. Als Pilotprojekt dürfen sechs Gymnasien in diesem Schuljahr eine DSD B1-Prüfung, das sogenannte DSD I, anbieten – Zielperspektive und Schwerpunkt der Arbeit bleibt aber das Diplom in der Abschlussklasse des Lyzeums. DSD II ist nämlich der anerkannte Nachweis der für ein Hochschulstudium in Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse! Und es wird übrigens auch von einigen polnischen Hochschulen als Pluspunkt im Bewerbungsverfahren gesehen...

Ein polnischer Schüler erwirbt also mit dem DSD II und seiner Matura die Zugangsberechtigung für ein Studium in Deutschland. Auch kann er für ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ausgewählt werden. Daher der hohe Anspruch, der sich mit einer Prüfung

auf C1-Niveau verbindet: Eine Stundenzahl von 800- 1200 Stunden Deutschunterricht im Bildungsgang ist erforderlich sowie der Besuch einer von der KMK zugelassenen Sprachdiplomschule, an der die Prüfungen unter Vorsitz einer aus Deutschland entsandten Lehrkraft abgenommen werden.

Um eine Aufnahme in den kleinen, aber sehr feinen Verbund der polnischen DSD-Schulen kann sich jedes Lyzeum bewerben, das die von der KMK vorgegebenen qualitativen und quantitativen Voraussetzungen für den Deutschunterricht erfüllt; so z.B. das Vorliegen eines fachgerechten Sprachkonzeptes oder die Mindestzahl von 12 Prüflingen pro Jahr. Eine Prüfung der Voraussetzungen, die Weiterleitung des Schulantrags und die Betreuung der Schule findet dann durch die von der ZfA verpflichteten Fachberaterinnen statt. Bilinguale Schulen wie das 8. LO in Lodz mit jährlich mehr als 50 Diplomverleihungen gehören genauso zu unserem Netzwerk wie Schulen, die kein bilinguales Profil anbieten. Für eine Sprachdiplomschule besteht häufig auch die Möglichkeit, eine deutsche Lehrkraft aus dem „Lehrerentsendeprogramm“ der Bundesländer für einige Zeit einzustellen, um den Deutschunterricht in den DSD-Klassen muttersprachlich zu unterstützen. Die sprachliche Vorbereitung der Schüler wird jedoch insgesamt von den polnischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern geleistet, deren großes Engagement man nicht genug würdigen kann!

An deutschen Lehrkräften arbeiten zur Zeit in Polen 35 sogenannte Landesprogrammlehrer aus Bayern, Sachsen oder Hamburg, die von der Fachberaterin für Südpolen in Oppeln und mir, der Fachberaterin für Nordpolen in Warschau, betreut werden. Interessierte Kollegen wenden sich bitte bei Nachfragen an:

Eva Alexandra Busse, zuständig für Nordpolen /Region 1:  
[Zfa.warschau@blink.pl](mailto:Zfa.warschau@blink.pl)  
Dorothea Burdzik, zuständig für Südpolen /Region 2:  
[Zfa.opole@op.pl](mailto:Zfa.opole@op.pl)

### Die inhaltliche Gestaltung der Diplomprüfung und das DSD-Jahr im Überblick

Das DSD wurde in den letzten Jahren vollständig überarbeitet und internationalen Qualitätsstandards angepasst. Es fühlt sich insbesondere an den Kompetenzgedanken des Referenzrahmens gebunden. Expertengruppen der Universität Köln und Bochum sorgen u.a. für eine Modernisierung der Inhalte und in Bezug auf die Bewertungskriterien für eine testwissenschaftliche Fundierung. Im Internet (s.u.) findet man vielfältige Materialien, um sich ein erstes Bild von den Anforderungen und Bewertungskriterien zu machen.

Das DSD II – aber auch entsprechend die DSD I-Prüfung für Gymnasien- besteht aus vier gleichgewichteten Prüfungsteilen: Es werden Hör- und Leseverstehen sowie die schriftliche und mündliche Kommunikation getestet. Jeder Prüfungsteil muss zu mindestens 30 Prozent bestanden werden – insgesamt jedoch 60 Prozent der möglichen Punktzahl erreicht werden.

Insbesondere die mündliche Prüfung setzt mit ihrer Neufassung Zeichen für einen nachhaltigen und kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht:

Sie besteht unter anderem aus einer verpflichtenden Projektarbeit, die über mehrere Monate hinweg angefertigt wird und ein selbstgewähltes Thema mit Bezug zum deutschsprachigen Raum behandeln muss. In der Prüfung wird das Thema dann vom Prüfling in wenigen Minuten unter Einbindung von angemessenem Präsentationsmaterial dargestellt und anschließend im Prüfungsgespräch problemorientiert diskutiert.

Während die mündliche Prüfung direkt im Anschluss von der dreiköpfigen Prüfungskommission anhand vorgegebener Kriterien bewertet wird, erfolgt die Korrektur der anderen drei Teile von speziell geschulten Prüfern in Deutschland.

Das DSD-Jahr strukturiert stark den Deutschunterricht der 3. Klasse des Lyzeums, auch wenn die polnische Deutschmatura in kurzem Abstand der DSD-Prüfung folgt. Eine Anerkennung des DSD als Teil der polnischen Matura ist allerdings nicht mehr möglich. Auf den Weg gebracht ist jedoch die Anerkennung der polnischen bilingualen Matura als gleichwertig mit dem DSD II – es bleibt abzuwarten, inwiefern sich dies auf die Zahl der Diplome an bilingualen Lyzeen auswirkt.

Bis zum September eines jeden Jahres müssen alle Kandidaten durch ihre Lehrkräfte gemeldet sein – die Zulassung liegt dann in der Hand der KMK. Es folgt an jeder Schule eine Vorkonferenz zur Planung des Prüfungsablaufes sowie die sogenannte Pilotprüfung:

Drei mündliche Prüfungen mit Freiwilligen der 2. Klasse werden den Kandidaten der 3. Klasse vorgeführt, sodass sich einerseits die Schüler ein Bild vom Prüfungsverlauf machen können und andererseits die der KMK gemeldete Prüfungskommission gezwungen ist, sich mit den Bewertungskriterien auseinanderzusetzen. Ein sehr lohnendes Unterfangen!

Ende November werden aus Deutschland die Prüfungsunterlagen über das Auswärtige Amt in Berlin verschickt und an die Schulen weitergeleitet. Im Dezember finden dann weltweit an einem Vormittag die Prüfungsteile HV, LV und SV statt. Den mündlichen Prüfungstermin – immerhin pro Schüler 20 Minuten Vorbereitungszeit und 20 Minuten Prüfung – wählt die Schule in einem etwa 6-wöchigen Zeitraum und organisiert den Ablauf.

Danach heißt es WARTEN, denn erst im Frühling kann mit den Ergebnissen gerechnet werden. Die Bestehensquote ist jedoch hoch, da die Lehrkräfte recht genau wissen, welchen Schülern sie die Anforderungen des DSD zutrauen.

## Das Prüfungshandbuch

Auf der Homepage der Kultusministerkonferenz sind weiterführende Informationen zu finden, so auch das Prüfungshandbuch unter [www.dsd-kmk.de](http://www.dsd-kmk.de) mit Hinweisen zu den einzelnen Prüfungsteilen, Beispielaufgaben und Musterbewertungen.

Der hier abgedruckte Auszug vermittelt einen ersten Eindruck von der Gestaltung der Prüfung auf C1 Niveau – Deutschfachgruppen an Lyzeen, die bereits auf hohem Niveau unterrichten oder eine Verstärkung des Deutschprofils anstreben, lade ich herzlich ein sich mit dem Sprachdiplom der KMK vertraut zu machen und sich gegebenenfalls mit mir oder meiner Kollegin in Oppole in Verbindung zu setzen.

## 2.2 Niveaustufe C1

Texte und Aufgabenstellungen aller Prüfungsteile entstammen gesellschaftlich relevanten Themen aus Bildung, Kultur, Wirtschaft usw. (Regelalter ca. 16 – 18 Jahre).

### 2.2.1 Leseverstehen

	Ziel	Inhalt/Texte	Aufgabentyp	Dauer
Teil 1	globales Verstehen	5 Kurztexte f ca. 55 Wörter (Kurzmeldungen, Anzeigen u. ä.)	Zuordnung	60 Min. Arbeitszeit plus 10 Min. Übertragungszeit
Teil 2	selektives/ /detailliertes Verstehen	dialogischer Text (ca. 600 Wörter)	Multiple Choice mit Dreifachoption	
Teil 3	selektives/ /detailliertes Verstehen inkl. Erschließen von impliziten Bedeutungen	informativer argumentativer Text (ca. 750 Wörter)		

### 2.2.2 Hörverstehen

	Ziel	Inhalt / Texte	Aufgabentyp	Dauer
Teil 1	globales Verstehen	7 Hörszene f ca. 55 Wörter (Ankündigungen, Durchsagen u. ä.)	Zuordnung	ca. 30 Min. Arbeitszeit plus 10 Min. Übertragungszeit
Teil 2		dialogischer Text (ca. 600 W.)	Multiple Choice mit Dreifachoption	
Teil 3	selektives/ /detailliertes Verstehen	informativer nichtfiktionaler Text (Referat, Radiobericht usw. ca. 700 W.)		

### 2.2.3 Schriftliche Kommunikation

	Ziel	Impuls	Aufgabentyp	Dauer
	zusammenhängende Textproduktion	Sachtext (ca. 200 Wörter) plus Grafik	Schreiben nach Vorlage und Leitfragen (Mindestwortzahl 300 entfällt)	Arbeitszeit insgesamt 120 Min.

### 2.2.4 Mündliche Kommunikation

	Ziel	Vorgabe	Aufgabentyp	Dauer
Teil 1	zusammenhängender monologischer Vortrag inkl. Stellungnahme	Schlüsselwörter als Impuls	Vortrag	20 Min. Vorbereitungszeit; 20 Min. Prüfungszeit
	Standpunkt verteidigen (zum Nachweis der Gesprächsfähig.)	themenbezogene Fragen	freies und spontanes Sprechen	
Teil 2	zusammenhängender monologischer Vortrag inkl. Stellungnahme auf Nachfragen, Einwände, Provokationen etc. reagieren (zum Nachweis der Gesprächsfähig.)	gewähltes Thema auf das Präsentationsthema bezogene Fragen	Vortrag freies und spontanes Sprechen	

Nach dem Prüfungshandbuch S. 48



ANNETT KRAKOW

HAT ANGLISTIK/AMERIKANISTIK UND SKANDINAVISTIK AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN STUDIERT UND WIRD IN DIESEM JAHR IHRE PROMOTION ABSCHLIESSEN. IN IHRER FREIZEIT LERNT SIE POLNISCH.

## Von Grenzgängern zwischen den Sprachen und Kulturen – Bilinguale Angebote an Gymnasien in Görlitz und Berlin

### Erste Station: Deutsch-polnische Begegnungen in Görlitz und Zgorzelec

Welche deutsche Stadt liegt so nah an Polen wie sonst keine entlang der deutsch-polnischen Grenze? Genau, es ist Görlitz, die östlichste Stadt Deutschlands, gelegen auf dem 15. Längengrad! Mit dem Fall der Mauer begann ein langsamer Annäherungsprozess zwischen dem deutschen und dem seit 1945 polnischen Teil Stadt, der 1998 im Projekt „Europastadt Görlitz-Zgorzelec“ mündete. Eine ganz wichtige Voraussetzung für ein gelebtes Miteinander ist die Kenntnis der Sprache des Nachbarn. Neben verschiedenen grenzüberschreitenden Kooperationen von Kindertageseinrichtungen und Schulen im Dreiländereck Deutschland-Polen-Tschechien gibt es in Görlitz auch eine bilinguale gymnasiale Ausbildung.

Der „binationale-bilinguale deutsch-polnische Bildungsgang“, so die etwas sperrige offizielle Bezeichnung, wurde ab dem Schuljahr 2002/03 am Augustum-Annen-Gymnasium eingerichtet. Neben der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz spielt der soziale und interkulturelle Aspekt eine wichtige Rolle. So soll das Interesse der Schüler für die Geschichte und Kultur des jeweiligen Nachbarlandes geweckt werden, was sich nicht nur auf den Unterricht beschränkt. Ein integraler Bestandteil der Ausbildung sind verschiedene unterrichtsbegleitende Projekte. Doch dazu später mehr.

### Theorie ...

Wie sieht nun die Konzeption dieses bilingualen Bildungsganges aus? Nachdem sowohl die deutschen als auch die polnischen Schüler eine Aufnahmeprüfung erfolgreich bestanden haben, erlernen sie in der 5. und 6. Klassenstufe in ihren Heimatländern die jeweilige Nachbarsprache. Die deutschen Schüler erhalten 4 Wochenstunden Polnischunterricht, die durch zusätzlichen Förderunterricht ergänzt werden. Um den Lernerfolg zu begünstigen, lernen sie in kleineren Gruppen von etwa 14 Schülern. Nach diesen zwei Jahren sollen die Schüler so gut Polnisch sprechen, dass sie zum einen dem auf polnisch unterrichteten Geographieunterricht folgen und zum anderen mit ihren polnischen Mitschülern kommunizieren können. Umgekehrt gilt dies auch für die polnischen Schüler, die in beiden Klassenstufen intensiv Deutsch lernen. Das Görlitzer Gymnasium arbeitet in dieser Zeit eng mit der Grundschule in Zgor-

zelec zusammen, so dass die Schüler schon Kontakt mit potentiellen späteren Klassenkameraden haben können.

In der 7. Klasse werden die deutschen und polnischen Schüler dann in einer Klasse am Augustum-Annen-Gymnasium zusammengeführt. In allen Fächern, in denen diese binationale Klasse gemeinsam unterrichtet wird, ist die Fachsprache Deutsch. Ein Fach, in dem die Klasse gemeinsam auf Polnisch unterrichtet wird, ist nicht vorgesehen. In der 7. Klasse werden die polnischen Schüler in den Fächern Geschichte, Physik und Biologie zunächst noch auf Polnisch unterrichtet, ab der 8. Klasse aber zusammen mit ihren deutschen Klassenkameraden auf Deutsch. In vier Fächern wird die binationale Klasse aber von der 7. bis zum Abschluss der 10. Klasse getrennt unterrichtet: in der jeweiligen Muttersprache, der jeweiligen Partnersprache (also Deutsch bzw. Polnisch), in Englisch und in Geographie. Die polnischen Schüler werden in einer Gruppe in Geographie auf Deutsch unterrichtet und die deutschen Schüler erhalten analog dazu polnischsprachigen Geographieunterricht. Ab der 8. Klasse wählen alle Schüler ein Profil aus dem Schulangebot, sie können dann bei der Wahl des „sprachlichen Profils“ noch eine dritte Fremdsprache erlernen. Ursprünglich sah das Konzept des Bildungsganges vor, ab der Klassenstufe 9 noch ein zweites, bilingual unterrichtetes Sachfach einzuführen. Dafür war das Fach Kunsterziehung vorgesehen, aber leider ist daraus mangels einer geeigneten Fachkraft noch nichts geworden. In der 9. und 10. Klasse wird im Rahmen des Unterrichts in Gemeinschaftskunde auch das politische System Polens behandelt.

Da auch der „binationale-bilinguale deutsch-polnische Bildungsgang“ mit dem sächsischen Abitur abschließt, erfolgt der Unterricht in der Sekundarstufe II, also den Klassen 11 und 12, nach den entsprechenden Verordnungen. Die



FOTO: N. FRIEDRICH

AUGUSTUM – ANNEN – GYMNASIUM

Schüler wählen die jeweilige Sprache des Nachbarlandes als Leistungskursfach sowie zwei weitere Leistungskurse aus dem vorgegebenen Angebot. Zur Abiturprüfung aber wird eines dieser drei Leistungskursfächer nach Wahl des Schülers zu einem Grundkurs „abgestuft“ und damit auch nur auf Grundkursniveau geprüft. Wenn die deutschen und polnischen Schüler die Abiturprüfung erfolgreich bestanden haben, erhalten sie neben dem Abitur auch ein Zertifikat über ihre Teilnahme an diesem binational-bilingualen Programm.

### .... und Praxis

Das Angebot eines solchen Bildungsgangs ist in einer Grenzstadt wie Görlitz/Zgorzelec nicht nur für Schüler aus deutschen oder polnischen Elternhäusern interessant, sondern auch für Schüler, die bereits zweisprachig aufgewachsen sind und durch ihre Eltern in beiden Kulturen verwurzelt sind. Viele von ihnen haben jedoch mit dem Schulbeginn in der 1. Klasse aber nur eine der beiden Sprachen auch als Schriftsprache erlernt. Seitens der polnischen Schüler und deren Eltern war das Interesse am Bildungsgang anfangs sehr groß. Im Laufe der Jahre ist es jedoch aus verschiedenen Gründen zu einem Rückgang gekommen. Das hängt zum einen mit den hohen schulischen Anforderungen zusammen, die in einer fremden Sprache bewältigt werden müssen, zum anderen aber auch mit praktischen Erwägungen. Wie erwähnt schließen auch die polnischen Schüler den Bildungsgang mit dem Abitur ab. Für diejenigen, die nachher in Polen studieren möchten, kann sich dies als Hindernis erweisen, denn es bestehen immer noch Unklarheiten bezüglich der Aufnahmeverfahren polnische Hochschulen und Universitäten. Für viele polnischen Eltern und Schüler ist daher ein Liceum in Zgorzelec, das bilingualen Unterricht anbietet, eine attraktive Alternative zum Bildungsgang am Augustum-Annen-Gymnasium.

Ein gang wurde bereits erwähnt, dass der Bildungsgang nicht nur auf den unmittelbaren Schulunterricht abzielt. Es ist klar, dass all dies nur gelingen kann, wenn engagierte Pädagogen bereit sind, diese Aktivitäten mitzutragen. Auf der Internetseite des Augustum-Annen-Gymnasiums haben Lehrer und Schüler einige Projekte, aber auch weitere geplante Vorhaben dokumentiert. Bereits seit mehreren Jahren wird jeweils im Juni mit allen Schülern der bilingualen 8. Klasse eine Exkursion ins Riesengebirge unternommen. Die Schüler arbeiten dabei in gemischten Gruppen und müssen verschiedene zweisprachig gestellte Aufgaben aus den Bereichen Geographie, Biologie und Landeskunde lösen. Ihre Ergebnisse werden in den betreffenden Fächern (Biologie, Geographie sowie der jeweiligen Fremdsprache) auch benotet. Eine Schülerin betont in ihrem Exkursionsbericht daher auch nachdrücklich, dass es „keine Klassenfahrt“ war – auch wenn es allen trotz des Lernens viel Spaß gemacht haben muss.

Ein weiteres sehr spannendes Projekt beschäftigte sich mit den Eisenbahnstrecken in der Region. Es wurde vom Schlesischen Museum in Görlitz unterstützt, wo auch die Projektergebnisse in Form einer Ausstellung und eines Vortrags präsentiert wurden. Das Eisenbahnprojekt wurde in den vergangenen zwei Jahren in der Klassenstufe 9 durchgeführt. Während im ersten Jahr die Strecke zwischen Dresden und

Wrocław im Mittelpunkt stand, waren es im letzten Jahr die Verbindungen zwischen Görlitz nach Jelenia Góra bzw. Liberec (in Tschechien). Dabei sammelten die Schüler Informationen über diese Bahnstrecke, über ihre Geschichte und wichtige Orte entlang der Trasse. Sie fotografierten dabei auch Sehenswürdigkeiten und stellten Situationen nach, die man auf alten Postkarten findet.

In der Klassenstufe 10 sieht der Bildungsgang einen Schüleraustausch mit dem Lyzeum in Złotoryja vor, der seit dem Schuljahr 2004/05 durchgeführt wird. An diesem Austausch nehmen nur die deutschen Schüler der bilingualen Klasse teil, denn das Ziel ist – neben dem Kennenlernen von Geschichte und Kultur beider Länder – die intensive Anwendung der polnischen Sprache.

### Zweite Station: Das Französische Gymnasium in Berlin – Ein Vergleich

Drei Zugstunden nordwestlich von Görlitz liegt das kulturelle und politische Zentrum der Bundesrepublik: Berlin. Dort leben Menschen aus über 180 Staaten, was sich auch auf die Schullandschaft der Stadt auswirkt. Trotz dieser Vielfalt sticht eine Schule ganz besonders hervor. Es ist das renommierte Lycée français, an dem es wie auch in Görlitz binationale-bilinguale Klassen gibt. Die Konzeption beider Bildungsgänge weist zumindest in einigen Punkten Ähnlichkeiten auf.

### Geschichte ...

Im Vergleich zu dem noch recht jungen deutsch-polnischen Bildungsgang in Görlitz hat das Französische Gymnasium in Berlin bereits eine lange Geschichte aufzuweisen, die bis in das Jahr 1689 zurückgeht, als das sog. Collège français gegründet wurde. Wenige Jahre zuvor hatte der „Große Kurfürst“ Friedrich Wilhelm protestantischen französischen Flüchtlingen, den Hugenotten, die Erlaubnis erteilt, sich in Brandenburg anzusiedeln. In diesem Collège war die Unterrichtssprache Französisch. Erst in der Zeit des deutschen Kaiserreichs, also nach 1871, wurde die deutsche Sprache in der Schule präsenter, was teilweise auch daran lag, dass es an Lehrern mangelte, die auf Französisch hätten unterrichten können. Selbst während der Nazizeit blieb das Französische Unterrichtssprache. Allerdings wurden wie auch an anderen

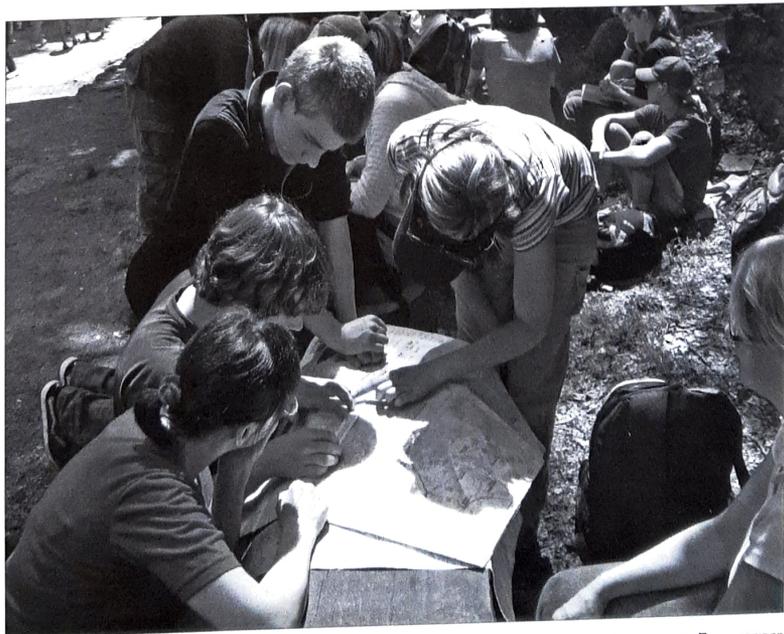


Foto: St. KREBS

AUF DER EXKURSION INS REISENBERGEBIRGE

öffentlichen Schulen ab 1938 alle jüdischen Schüler vom Collège verwiesen. Bedenkt man, dass etwa ein Drittel, in einigen Perioden auch noch mehr, aller Schüler dieser Schule jüdischer Herkunft waren, stellte diese Maßnahme einen entscheidenden Einschnitt dar. Nach Kriegsende wurde der Unterricht recht bald wieder aufgenommen, wobei die französische Militärregierung die Schule mit Lehrbüchern unterstützte. Am Französischen Gymnasium haben zahlreiche, später bekannte Persönlichkeiten gelernt: so z.B. der Romanist Erich Auerbach (1892-1957) und der Liedermacher und Chansonier Reinhard Mey (geb. 1942).

### ... und Gegenwart

Das Lycée français ist heute in Berlin-Tiergarten zu finden. Am Französischen Gymnasium wird nach französischen Lehrplänen mit vornehmlich französischen Schulbüchern unterrichtet. Eine Ausnahme bildet hierbei das Fach Deutsch als Muttersprache. Die fast ausschließliche Verwendung des Französischen im Sachunterricht spiegelt auch heute noch die Entstehungsumstände der Schule wider.

Wie auch am Görlitzer Gymnasium werden die Schüler mit deutscher und französischer Sprachkompetenz in den Klassenstufen 5 und 6 zunächst getrennt unterrichtet. Im Gegensatz zur überschaubaren nationalen Vielfalt im deutsch-polnischen Bildungsgang ist am Französischen Gymnasium aber ein viel breiteres Spektrum zu finden, so dass es zu verallgemeinernd wäre, von „deutschen“ und „französischen“ Kindern zu sprechen. Die germanophonen Schüler erhalten in der Unterstufe einen sehr intensiven Französischunterricht (8 Wochenstunden), der sie auf den französischsprachigen Unterricht in den höheren Klassenstufen bestmöglich vorbereiten soll. Die frankophonen Kinder lernen ab der 5. Klasse Deutsch als Fremdsprache.

Ab der 7. Klasse werden die deutschsprachigen und die französischsprachigen Schüler in einem Klassenverband zusammengeführt, wobei jede Sprachgruppe etwa die Hälfte des Klassenverbandes stellt. In den Klassenstufen 7 und 8 erhalten sie jeweils 6 Wochenstunden Unterricht in den Fächern Deutsch und Französisch. Spätestens ab der 8. Klasse werden die Sachfächer ausschließlich auf Französisch unterrichtet, wobei die deutschsprachigen Schüler zusätzlich zum gemeinsamen Stundenplan Unterricht in deutscher Geschichte erhalten. In der 10. Klasse werden die deutschsprachigen Schüler der bilingualen Klasse außerdem separat im Fach Sozialkunde auf Deutsch unterrichtet. Eine Besonderheit des Französischen Gymnasiums ist auch das breite Fremdsprachenangebot. Ab der 6. Klasse lernen alle Schüler Englisch, ab der 7. Klasse ist Latein für alle Schüler, die das Französische Gymnasium seit der 5. Klasse besuchen, ein Pflichtfach. Darüber hinaus besteht in den höheren Klassenstufen noch die Möglichkeit, Altgriechisch oder Spanisch zu erlernen. Ergänzt wird dieses Angebot durch einen Schüleraustausch mit französischen Partnerschulen und Klassenfahrten nach z.B. Athen oder Madrid.

In der Sekundarstufe II werden die Schüler auf die von ihnen angestrebten Abschlüsse vorbereitet. Die frankophonen Schüler der bilingualen Klassen können neben dem Baccalauréat auch das Abitur oder den „Abitac“ genannten Doppelabschluss ablegen. Was die germanophonen Schüler anbelangt, so schließen diese sowohl mit dem Baccalauréat als auch mit dem Abitur ab. Gerade an sie werden nochmals hohe Anforderungen gestellt, denn auch die Inhalte des deut-



FOTO: J. PUSKARIC

AM BERLINER GENDARMENMARKT BEFINDET SICH DAS HUGENOTTENMUSEUM

schen Lehrplans werden in der Oberstufe auf Französisch vermittelt, was gelegentlich auch dazu führt, dass die Schüler die deutsche Fachterminologie nur eingeschränkt erlernen. Zieht man diese den Schülern abverlangte Kraftanstrengung in Betracht, so ist der in Görlitz gewählte Weg vielleicht besser, nur das Abitur, und nicht noch zusätzlich die polnische Matura abzulegen.

### Fazit

Beide Gymnasien setzten auf ein gemeinsames Lernen von Schülern mit unterschiedlichem sprachlichen und national-ethnischen Hintergrund. Im Unterricht dominiert jeweils eine Sprache, in Görlitz das Deutsche, im Französischen Gymnasium das Französische. Allerdings ist das Sprachenverhältnis am Augustum-Annen-Gymnasium doch ausgeglichener als am Französischen Gymnasium. Während dort die frankophonen Schüler der bilingualen Klassen nur im Deutschunterricht ihre Kenntnisse jener Sprache verbessern können, haben die deutschsprachigen Schüler in Görlitz neben dem Fach Polnisch, einem auf Polnisch unterrichteten Sachfach noch bei anderen von der Schule organisierten Aktivitäten die Möglichkeit, Sprache und Kultur des Heimatlandes ihrer Mitschüler kennen zu lernen. Und noch etwas unterscheidet das Görlitzer Modell. Dank der Grenzlage haben alle Schüler der bilingualen Klassen die Möglichkeit, zu tatsächlichen Grenzgängern zu werden und von ihren Sprachkenntnissen auch im Alltagsleben auf der jeweils anderen Seite der Weiße Gebrauch zu machen.

### Quellen:

[www.anne-augustum.de](http://www.anne-augustum.de)  
[www.fg-berlin.de](http://www.fg-berlin.de)

Ich bedanke mich auch herzlich bei Frau Carola Döhler (Kordinatorin des Bildungsganges in Görlitz) und Herrn Rolf Gehrmann (Französisches Gymnasium Berlin) für ihre Informationen.



WOLFGANG GOLDDHAMMER

LEHRER FÜR KATHOLISCHE RELIGION, DEUTSCH UND GEOGRAPHIE, ZUERST TÄTIG AN NORDBAYERISCHEN, DANN AN MEHREREN UNGARISCHEN GYMNASIUM, AM DEUTSCHEN NATIONALITÄTENGYMNASIUM UND SEIT 2002 AM EÖRVÖS JÓZSEF GIMNÁZIUM IN TATA (NÖRDWESTUNGARN). TÄTIG AUCH IN DER LEHRERFORTBILDUNG UND IN DER SCHULBUCHHERSTELLUNG.



RADNAI KATALIN

LEHRERIN AN DEM KOSSUTH LAJOS GYMNASIUM IN BUDAPEST, LEHRWERKAUTORIN.

## Bilingualer Unterricht – Lehrbuchsituation in Ungarn

**In** Ungarn gibt es zweisprachige Schulen oder zweisprachige Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Daneben gibt es für die verschiedenen Minderheiten Nationalitätenschulen und –klassen. Das gilt für die im Allgemeinen achtklassige Grundschule und das vierklassige Gymnasium. Die größte Anzahl an Nationalitätenschulen und –klassen hat die deutsche Minderheit. Deswegen gibt es für sie die Möglichkeit Lehrbücher in deutscher Sprache herzustellen. Die zweisprachigen Schulen/Klassen (deutsch – ungarisch) können davon profitieren, für die anderssprachigen bilingualen Klassen gibt es keine Lehrbücher in der Zielsprache.

Den Klassen 9 – 12 ist bei zweisprachigen Gymnasien eine „0.Klasse“ vorgeschaltet. Diese hat 20 Stunden Sprachunterricht in der Zielsprache, daneben noch wenige Stunden in Ungarisch, Mathematik, Turnen und Musik. Diese Klasse soll die Schüler ohne/mit geringen Sprachkenntnissen auf ein hohes sprachliches Niveau heben. Deutschsprachiger Fachunterricht stellt danach kein großes sprachliches Niveau mehr dar.

Nationalitätenschulen und zweisprachige Schulen (und Gymnasien) kann prinzipiell jeder besuchen; für Gymnasien gibt es Aufnahmeprüfungen. Interessenten für vertieften Deutschunterricht melden sich für die entsprechenden Klassentypen.

Jeder Deutschlehrer ist auf der entsprechenden Stufe auch für zweisprachige Schulen und Nationalitätenschulen qualifiziert. Lehrer für den deutschsprachigen Fachunterricht benötigen bis jetzt außer einer Oberstufenprüfung in Deutsch (Europäischer Referenzrahmen: C1) keine weitere Qualifikation. Oft unterrichten in Grundschulen Deutschlehrer fachfremd ein Sachfach auf Deutsch. In Gymnasien unterrichten Fachlehrer mit Oberstufenprüfung in Deutsch ein Fach. In deutscher Sprache werden in Ungarn vor allem Geographie und Geschichte unterrichtet, daneben aber auch Biologie, Mathematik und Physik.

Der Unterricht im DFU (deutschsprachiger Fachunterricht) sollte auf Deutsch stattfinden. Er muss methodisch auf die selbstständige Arbeitsweise bei den Schülern setzen, um erfolgreich zu sein. Selbstständige Arbeitsweise ermöglicht auch unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten. Aus diesem Grund sind Lehrmaterialien nötig, die speziell

für den DFU hergestellt sind. Leider gibt es bis jetzt fast keine solchen Bücher; lediglich in Geographie ist ein Anfang gemacht:

- Dorn G./Goldhammer W.: Wie spricht der Geograph über...? (zur Einübung der Geographischen Fachsprache)
- Radnai K.: Geographie 5 (für die 5.Klasse – Grundschule)
- Radnai K.: Geographie 6 (für die 6.Klasse – Grundschule)
- Goldhammer W.: Ungarn unter der Lupe (zum Thema Ungarn in deutscher Sprache – für Gymnasien)

Daneben gibt es nur übersetzte (schon veraltete) Bücher, die den Anforderungen des DFU nicht entsprechen.

Die Bücher wurden bisher nur vom Nationalen Lehrbuchverlag verlegt (ausgenommen: Geographie 6.Klasse, Grimmverlag Szeged 2008). Finanziert werden neue DFU-gerechte Bücher vom Pädagogischen Institut der Ungarndeutschen in Pécs. Dieses Institut unterstützt auch die Fortsetzung der Geographielehrbuchreihe (Zwei Bände sind schon erschienen, siehe oben!). Die Lehrbücher der Klassen 7 – 10 werden von einem Geo-Lehrer-Team hergestellt; die beteiligten Kollegen unterrichten sowohl in Nationalitätenschulen als auch in zweisprachigen Grundschulen und Gymnasien bzw. an der Pécs-Universität. An der Lehrbucherstellung sind immer auch Muttersprachler beteiligt.

Bisher haben an der Entwicklung und Erstellung von DFU-gerechten Geographiebüchern teilgenommen:

- Gerhard Dorn (Realschule Wasseralfingen/Baden Württemberg)
- Wolfgang Goldhammer (Eötvös József Gimnázium, Tata)
- Judit Herr (Universität Pécs)
- Gyula Meskó (Tamási Áron Gimnázium, Budapest – Nationalitätengymnasium)
- Katalin Radnai (Kossuth Lajos Gimnázium, Budapest – Zweisprachiges Gymnasium)
- Tímea Szabados (Leőwey Klára Gimnázium, Pécs – Nationalitätengymnasium)
- Katalin Wígand (Valeria Koch – Nationalitätengrundschule und –gymnasium, Pécs).





**KIM HAATAJA**

DR. PHIL. (GEB. 1972); STUDIUM IN STAVANGER, NORWEGEN; TAMPERE, FINNLAND UND HEIDELBERG, DEUTSCHLAND; PROMOTION ZUM DR. PHIL. (DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE) IN HEIDELBERG, 2004; VON 2000 BIS 2002 LEHRBEAUFTRAGTER AM SPRACHENZENTRUM DER UNIVERSITÄT TAMPERE; SEIT 2002 BERATER FÜR FREMDSPRACHEN UND INTEGRIERTES SPRACH- UND FACHLERNEN (CLIL) AM OPEKO, DEM STAATLICHEN FORTBILDUNGSINSTITUT FÜR BILDUNGSWESEN, FINNLAND; SEIT 2007 BEREICHSLEITER FÜR FREMDSPRACHEN, INTERNATIONALE UND MULTIKULTURELLE ERZIEHUNG AM OPEKO

# Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) in Finnland –

## Ein Kurzüberblick über bisherige Entwicklungen und Zukunftsaussichten

### Einleitung

Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und sogenannten nicht-linguistischen Inhalten ist im letzten Jahrzehnt in Europa vor allem unter dem Akronym CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) diskutiert und bekannt geworden. Sieht man sich einige aktuelle Entwicklungen in der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik an, so kann man feststellen, dass der CLIL-Ansatz in den gegenwärtigen Fördermaßnahmen und Entwicklungsplänen eine feste Größe darstellt, und zwar sowohl mit Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen als auch die berufliche Bildung (vgl. z.B. Europäische Kommission, 2005, 2007). Man kann insgesamt festhalten, dass diese Form von schulisch-institutioneller Sprachvermittlung, die prinzipiell bereits in der Antike (Griechisch) sowie im Mittelalter (Latein) Umsetzung fand und in der heutigen Form etwa mit der Etablierung der europäischen Schulen bekannt geworden ist, nun allmählich europaweit in die Curricula und Unterrichtsangebote verschiedener Bildungseinrichtungen Eingang findet. Einen wichtigen Anstoß für diese Entwicklungen haben u.a. die stets wachsende weltweite Mobilität sowie der mit dieser einhergehende neue bzw. anders geartete Bedarf an fremdsprachlichen Fertigkeiten gegeben. Ferner haben zur Verbreitung solcher Lernangebote auch die Erfolge der sogenannten Sprachimmersionsprogramme beigetragen; in einigen Regionen geradezu in einer Brückenfunktion für den Aufbau und die Verbreitung des CLIL – so z.B. in Finnland.

### Retrospektive Einblicke

Bereits seit seiner Definition um die Mitte der 90er Jahre (z.B. Marsh, 1994) ist der CLIL-Ansatz in Finnland regelmäßig, wenn auch bei einer variablen Intensität, Gegenstand von Diskussionen und gewissen Entwicklungsmaßnahmen im Bereich des Bildungswesens gewesen. Das Grundprinzip des CLIL, andere Sprachen als die Erstsprache (L1) der Lernenden in den Unterricht sog. nicht-sprachlicher Fächer zu integrieren, ist in der nationalen Bildungspolitik und den entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen jedoch bereits etwas länger präsent: Der erste offizielle Beschluss des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen<sup>1</sup>, einer Exekutive des Bildungsministeriums, über spezifische Richtlinien zum Gebrauch einer anderen Sprache als der L1 der SchülerInnen in sog. nichtsprachlichen Fächern geht auf das Jahr 1983 zurück (OPH 2001, 37). Aufbauend auf der traditionellen Koexistenz zweier Amtssprachen (Finnisch und Schwedisch), einer nicht ungünstigen Profilierung der Sprachbildungspolitik sowie der wissenschaftlichen Forschung besonders im

Kontext der kanadischen Sprachimmersion<sup>2</sup> und deren Übertragungsmöglichkeiten wurde 1987 in der westfinnischen Küstenstadt Vaasa in einem schwedischsprachigen Kindergarten das erste offizielle Sprachimmersionsprojekt für Kinder mit Finnisch als L1 gestartet (vgl. u.a. Laurén, 1994, 1999). Im Zuge der erfolgreichen Ersterprobungen sowie durch eine rasche praktische Umsetzung von ähnlichen Projekten in anderen (bilingualen) Regionen konnte sich die Sprachimmersion langsam als Bestandteil der frühkindlichen Spracherziehung in Finnland etablieren (vgl. Haataja 2005a, 226-227).

Als diese „frühimmersierten“ Kinder aus Vaasa dann mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht begannen, hat man schnell erkannt, dass Fremdsprachen für sie eindeutig früher als gewöhnlich angeboten werden könnten – und sollten. Dank der entsprechenden Flexibilität der betroffenen Bildungsstrukturen konnte auf diesen Bedarf auch relativ schnell reagiert werden: Während die erste Immersionsgruppe erst ab dem 5. Schuljahr mit der ersten Folgefremdsprache (L3) begonnen hatte, fingen die folgenden beiden Klassen in der 4. Klasse mit der obligatorischen L3 an sowie mit der fakultativen L4 auch bereits im 5. Schuljahr. Als Ergebnis dieser ermutigenden Erfahrungen beginnen immer mehr Immersionsschüler in Finnland bereits ab der ersten Klasse mit der L3 und setzen mit der optionalen L4 spätestens ab der 5. Klasse ein.

Insgesamt haben diese Entwicklungen in verschiedenen Phasen und auf unterschiedlichen Ebenen der Sprachbildungspolitik in Finnland als gute Beispiele gedient. Im Jahr 1996 rief das Zentralamt für Unterrichtswesen ein landesweites Projekt<sup>3</sup> zur Diversifizierung und Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts an finnischen Schulen ins Leben. Die Wahl von CLIL- und Immersionsunterricht als einem der Hauptthemen von sechs Themennetzwerken des Projekts führte zu zahlreichen Workshops, Konferenzen, Lehrerfortbildungskursen und Publikationen um den CLIL-Ansatz und verwandte Themen. Im Laufe des KIMMOKE-Projekts (1996-2001) beteiligten sich etwa 275 verschiedene Bildungseinrichtungen in ganz Finnland an den Aktivitäten der sechs Themennetzwerke. Eine nationale Studie zum CLIL-Angebot in Finnland von 1996 ergab, dass zu der Zeit 252 Schulen in einer oder anderer Form CLIL-Unterricht anboten und insgesamt bis zu 20-35% aller allgemeinbildenden Schulen in Finnland das Ziel verfolgten, in absehbarer Zeit CLIL oder Immersionsprogramme in der einen oder anderen Variante einzuführen (vgl. Nikula & Marsh, 1997). Insgesamt wurde das KIMMOKE-Projekt somit zu einer soliden Grundlage für die Diversifizierung, Verbreitung und Förderung zahlreicher CLIL-Aktivitäten im Lande. Andererseits kamen jedoch mit dem Projektende auch viele CLIL-Erprobun-

<sup>1</sup> Für nähere Informationen (auf Englisch), siehe <http://www.oph.fi/english/frontpage.asp?path=447> bzw. [http://www.oph.fi/julkaisut/esite/taitto\\_eng.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/esite/taitto_eng.pdf)

<sup>2</sup> Siehe u.a. Lambert & Tucker 1972; Swain, 1991; Wode, 1993, 1995; Baker, 2006.

<sup>3</sup> Der finnische Originaltitel des Projekts lautete *Kielenopetuskeskus monipuolistamis- ja kehittämisshanke*. Das Projekt war und ist jedoch besser bekannt unter dem Akronym KIMMOKE. Für den Abschlussbericht (auf Finnisch), siehe: <http://www.edu.fi/julkaisut/kimmokeloppurap.pdf>, für eine Kurzdarstellung auf Deutsch, vgl. Domisch, a.a.O., 126-128; Haataja, 2005a, 226-227.

gen, die während des KIMMOKE-Projekts entstanden waren, zu ihrem Abschluss; an der Stelle war es leider nicht möglich, eine längerfristige externe Förderung für die Schulen und die weiteren beteiligten Experteninstanzen zu gewährleisten. Infolge dieser Änderungen begann auch die überaus lebhaft Debattierte um den CLIL, wie man sie in den letzten fünf Jahren des Millenniums auch in der breiteren Öffentlichkeit kennengelernt hatte, allmählich abzuklingen.

### Die gegenwärtige Situation

Gut zehn Jahre später, im Jahr 2008, gewinnt CLIL wieder sichtbar an Bedeutung und Präsenz. Nun wird das integrierte Sprach- und Fachlernen jedoch keineswegs nur in Finnland, sondern vielmehr in ganz Europa als Lernansatz diskutiert, der sowohl von der Europäischen Kommission als auch vom Europarat zur vielfältigen Umsetzung der Fremdsprachenrichtlinien empfohlen wird. Intensiver als zuvor scheint man sich überdies der starken Verbindung von CLIL-Ansätzen und der fundierten Forschung im Bereich des Fremdspracherwerbs, der Immersion sowie des bi- und multilingualen Lernens bewusst zu werden und diese anzuerkennen. Folglich gilt CLIL nicht (mehr) als ein bloßer Trend oder ein Modephänomen, mit dessen Hilfe man die schulische Fremdsprachenvermittlung in einem imaginären „plug&play“-Setting aufgepeppt sehen will. Vielmehr wird das integrierte Sprach- und Fachlernen inzwischen in erfreulich vielen Fällen auf der Grundlage solider wissenschaftlicher Forschungserkenntnisse diskutiert, erprobt und weiterentwickelt.

In der gegenwärtigen CLIL-Diskussion in Finnland spiegeln sich grundsätzlich die aktuellen gesamteuropäischen Entwicklungen wider. Sowie vor ein paar Jahren im Maßnahmenplan der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004-2006)<sup>4</sup> (vgl. Europäische Kommission, 2003) nimmt der CLIL-Ansatz auch in der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (Europäische Kommission, 2005) einen zentralen Stellenwert ein. Ferner finden sowohl das integrierte Sprach- und Fachlernen wie auch der mit CLIL selbstverständlich äußerst eng verwandte Ansatz der fächerübergreifenden Sprachvermittlung (*Language Across Curriculum, LAC*) besondere Berücksichtigung in der Vorbereitungsarbeit des „europäischen Referenzrahmens“ für die schulische Spracherziehung (*Language(s) of Education*) (vgl. u.a. Vollmer, 2006a, 2006b; Vollmer & Beacco, 2006). An diese Erkenntnisse und Entwicklungstendenzen will man auf der Ebene der nationalen Entwicklungsarbeit in Finnland anknüpfen: Eine sprachbildungspolitische Arbeitsgruppe hat unlängst im Auftrag des finnischen Bildungsministeriums Empfehlungen für die künftige Gestaltung der schulischen Spracherziehung und der sprachbildungspolitischen Planung in Finnland herausgegeben (Pöyhönen & Luukka, 2007). In diesen Richtlinien, welche inzwischen im Regierungsprogramm und dem nationalen Entwicklungsplan für Forschung und Erziehung 2007-2012 (OPM, 2007) berücksichtigt worden sind, wird dem CLIL-Ansatz und dessen systematischer Weiterentwicklung im Lande ein ganz zentraler Stellenwert eingeräumt. Diese Entwicklungen sind selbstverständlich als überaus positiv zu bewerten, stellen aber mit Blick auf eine gezielte Förderung und Qualitätssicherung von CLIL und Immersion erst den Anfang dar. In der nächsten Zukunft wird sich zeigen, inwiefern sich die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen und Zielformulierungen für die praktische Umsetzung dieser Entwicklungspläne förderlich sein werden. Für heute kann man konstatieren, dass mit der Berücksichtigung der gesamteuropäischen Entwicklungen der Sprachbildungspolitik, sowie einer zumindest partiellen Adaptation der dortigen Akzentuierungen in die nationale Entwicklungsarbeit in Finnland ein wertvolles Fundament für eine nachhaltige Förderung der CLIL-Erziehung geschaffen ist. Es deutet alles künftig

eine immer wichtiger werdende Komponente der schulischen Fremdsprachenvermittlung darstellen wird in einem traditionell (fremd-)sprachfreundlichem Land, wo sich die schulische Mehrsprachigkeit – wie in so vielen anderen Ländern – in letzter Zeit geradezu zu einer Einsprachigkeit zurück zu entwickeln droht.

### Zukunftsaussichten

Selbst wenn der CLIL-Ansatz sowie insbesondere die Programme zur Immersionserziehung in Finnland heute bereits auf eine gewisse Tradition zurückblicken können und durch die Bildungspolitik und Gesetzgebung im Lande prinzipiell bereits seit längerem gute Grundvoraussetzungen für eine systematische und vielfältige Umsetzung und Weiterentwicklung des CLIL vorliegen, bemängelt die Entwicklungsarbeit heute noch vor allem Systematik, Fundiertheit und Kontinuität. Für einen jeden weiteren Entwicklungsschritt erscheint daher künftig insbesondere eine strukturelle Konsolidierung notwendig: Zwecks einer systematischen und zielgerichteten Entwicklungsarbeit ist eine feste Kooperationsgrundlage anzustreben etwa zwischen einigen in diesem Bereich bereits profilierten Universitäten und anderen Expertenorganisationen, dem Bildungsministerium, den Sprach- und Kulturmittlerinstituten sowie den Repräsentanten der Wirtschaft, der Industrie und des Berufslebens generell. Die ersten Weichen für eine solche, zumindest partiell zentral koordinierte Entwicklungsarbeit sind bereits gestellt: Vor drei Jahren wurde in Finnland ein Nationalverband für CLIL- und Immersionserziehung gegründet, dessen hauptsächliche Funktion gerade darin besteht, u.a. Schulen, Administratoren, Forscher und politische Entscheidungsträger zusammenzuführen und verschiedene Netzwerkaktivitäten zwischen allen relevanten Instanzen auf nationaler Ebene, aber auch im Interesse internationaler Entwicklungsmaßnahmen und -kooperationen zu fördern. Es ist folglich dahingehend zu arbeiten, dass solche Potentiale und Ressourcen, die strukturell betrachtet teils wirklich – und nicht nur in Finnland – als vorbildlich gelten können, künftig immer gezielter auch ausgeschöpft werden können.

Inhaltlich gesehen wird sich die Entwicklungsarbeit in Finnland auch künftig noch um weitere und vielfältigere Formen der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu CLIL bemühen müssen. Sollte die 20-jährige Immersionsforschung und einige unterschiedliche Varianten des CLIL-Unterrichts im Lande inzwischen auch bekannt geworden sein, ist die breitere Öffentlichkeit heute immer noch nicht genügend über diese Formen der schulischen Spracherziehung informiert. Besonders deutlich kommen diese Verhältnisse im Kontext des CLIL bei anderen Zielsprachen als Englisch zum Vorschein – ausgerechnet dort, wo lückenhafte oder fehlende Informationen die Präsenz und Bedeutung verschiedener Sprachen als Teil einer zeit- und sachgerechten Schulerziehung am meisten beeinträchtigen können. Gerade vor dem Hintergrund der in erster Linie auf Schwedisch fokussierten Sprachimmersionsforschung wäre es für die Zukunft vorstellbar, dass in Finnland u.a. über Varianten zur schulischen Mehrsprachigkeitserziehung auch im Zeichen möglicher Kooperationsmodelle zwischen Immersion und CLIL nachgedacht wird. Zwecks einer regionalen Profilierung von Mehrsprachigkeitserziehung wäre es interessant zu ermitteln, inwiefern z.B. bei L1-finnischsprachigen Kindern an eine frühe Schwedisch-Immersion die eine oder andere Variante des deutschsprachigen CLIL anschließen könnte. Nicht nur stünde ein solches Modell, bei dem Englisch dann durchaus die L4 darstellen könnte, im Einklang mit den gesamteuropäischen Plädoyers und Zielsetzungen einer teils auch regional profilierten Mehrsprachigkeitserziehung (etwa hinsichtlich der Berücksichtigung von Nachbar- bzw. Minderheitensprachen). Vielmehr könnte die schulisch-immersive Spracherziehung u.a. von Sprachverwandtheit und

<sup>4</sup> Für eine deutschsprachige Onlineausgabe des Maßnahmenplans, siehe: [http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf).

Bestseller 2007



## Direkt

Przygotowanie do matury przez:

- pełen katalog tematów maturalnych
- trening maturalny od pierwszej lekcji
- zadania w formacie maturalnym od pierwszego tomu
- unikalne portfolio maturalne pozwalające na planowanie i monitorowanie przygotowania do matury.

Doskonale przygotowanie do matury zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym



## Team Deutsch

Team Deutsch zawiera:

- wszystkie zakresy tematyczne wymagane w „Informatorze o egzaminie gimnazjalnym”
- liczne zadania i ćwiczenia przygotowujące do egzaminu z języka obcego po trzeciej klasie gimnazjum
- modelowe testy egzaminacyjne w tomie czwartym kursu.

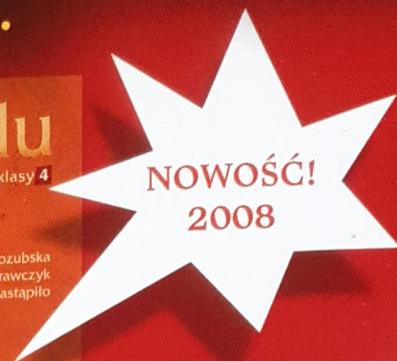
Specjalne oznaczenia zadań egzaminacyjnych oraz nowy tom 4 zawierający przykładowe zestawy egzaminacyjne

Dwa wydania kursu - czterotomowe i semestralne (podręcznik z ćwiczeniami i CD-audio lub CD-ROM-em dla ucznia w jednym tomie) - umożliwiają dostosowanie kursu do poziomu klasy oraz liczby godzin w tygodniu. Testy diagnostyczne na stronie [www.lektorklett.com.pl](http://www.lektorklett.com.pl)

Szkoła podstawowa

# klasy I-VI **ich und du**

Jedyny na rynku sześćioletni kurs do nauki języka niemieckiego.



## Komponenty kursu:

### Dla ucznia:

- podręcznik z płytą CD
- zeszyt ćwiczeń

### Dla nauczyciela:

- podręcznik z płytą CD
- zeszyt ćwiczeń
- poradnik dla nauczyciela
- pacynka misia Theo
- zestaw plakatów



# klasy IV-VI **und so weiter**

## Komponenty kursu:

### Dla ucznia:

- podręcznik z płytą CD
- zeszyt ćwiczeń

### Dla nauczyciela:

- podręcznik z płytą CD
- zeszyt ćwiczeń
- niezbędny nauczyciela
- tablica magnetyczna z planszami leksykalnymi

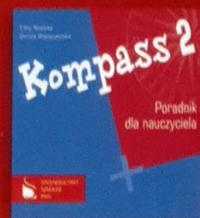


# Gimnazjum

Najnowszy kurs przygotowujący  
do egzaminu gimnazjalnego!



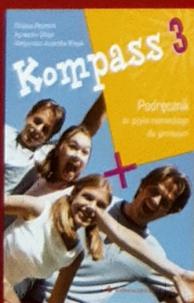
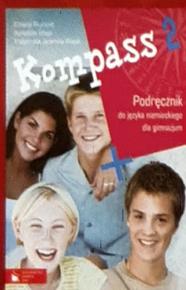
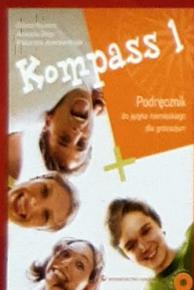
**NOWOŚĆ!**  
**2008**



## Komponenty kursu:

- podręcznik z płytą CD
- książka ćwiczeń z płytą CD-ROM
- poradnik dla nauczyciela w formie CD-ROM

**Seria dla uczniów rozpoczynających  
i kontynuujących naukę języka niemieckiego.**



2009

2010

## Dobór podręcznika

	początkujący	kontynuujący
kl. 1	Kompass 1	Kompass 2
kl. 2	Kompass 2	Kompass 3
kl. 3	Kompass 3	Kompass 4

Wydawnictwo Szkolne PWN, ul. Świętojerska 5/7, 00-236 Warszawa

INFOLINIA: 0 801 30 40 50

[www.jezykniemiecki.pl](http://www.jezykniemiecki.pl)

# NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE BILINGUALER FACHUNTERRICHT



Zeszyty ćwiczeń  
Arbeitshefte

CODN      GI Kraków      ZfA  
2006

## MATEMATYKA

Jana Wozz - Lohr  
Unter Mitarbeit von Annette Fouquet

Teil I

## MATHEMATIK

Jan Sibilski  
Unter Mitarbeit von  
Dr. Peter Petrović

# Physik

Physik?  
Ja!  
Gerne!

Kinematik, Dynamik, Gravitation,  
spezielle Relativitätstheorie

## Geographie 1

### Physische Geographie

Ewa Malcz, Anna Merawska-Susack  
Unter Mitarbeit von Leokadia Keller

# BIOLOGIE

Bilingual ist überhaupt nicht schwer!

Ewelina Kucharz  
Gabriela Szmolc

Unter Mitarbeit von  
Annette Fouquet

Anna Petrach  
Magdalena Romanowska  
Unter Mitarbeit von:  
Hartmuth Kock

# CHEMIE

Arbeitsheft

Die bilinguale Abiturprüfung muss nicht schwer sein!

# WELTGESCHICHTE

## ALTERTUM UND MITTELALTER

MONA BŁASZCZYK  
MONA WITKOWSKA  
Unter Mitarbeit von  
Hanna Hensel

NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE  
ZESZYTY ĆWICZEŃ

- WSTĘP
- BIBLIOLOGIA
- CHEMIA
- FIZYKA
- GEOGRAFIA
- HISTORIA
- MATEMATYKA
- REPOZYTORIUM GRAFIK

www.goethe.de/nlewiemy

Interkomprehension in einer Weise profitieren, wie es bisher im Rahmen des CLIL in Finnland noch nicht möglich gewesen ist – von den im Moment unerlässlichen Förderfunktionen für das Deutsche als Fremdsprache und das Schwedische als Zweitsprache im Lande nun ganz zu schweigen.

## CLIL und Deutsch als Fremdsprache

Solche weiteren und teils auch neuen Entwicklungsdimensionen des CLIL sind in Finnland in letzter Zeit wieder häufiger auch gezielt mit Blick auf das Deutsche als Fremd- bzw. CLIL-Sprache diskutiert worden. Einen wichtigen Anstoß für eine erneute Aufnahme einer lebendigen CLIL-Diskussion, und dies nun vor allem mit Blick auf andere CLIL-Sprachen als Englisch (vgl. *CLIL-LOTE, Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English*), hat u.a. die Durchführung der ersten internationalen Erhebungsstudie zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG) (vgl. Haataja, 2006, 2007a, 2007b) gegeben, die im Anschluss an eine wissenschaftliche Untersuchung zum CLIL im Kontext des Deutschen als Fremdsprache gerade in Finnland initiiert wurde (vgl. Haataja, 2005a, 2005b). Innerhalb Finnlands hat die CLILiG-Erhebung u.a. zur Intensivierung bzw. einer „Reaktivierung“ der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schulen beigetragen, die bereits heute deutschsprachigen CLIL-Unterricht anbieten. Darüber hinaus hat im Zuge der Studie und deren Begleitmaßnahmen, wie erwünscht, der Fachdialog zwischen Expertinnen und Experten des CLIL über Zielsprachengrenzen hinweg konkretere Formen angenommen. Dieser Aspekt zu einer sprachenübergreifenden CLIL-Entwicklungsarbeit hat auch in den weiteren 10 beteiligten Ländern quer durch Europa in signifikantem Maße Interesse erfahren. Des Weiteren sind grenzüberschreitend besonders interessante Ergebnisse zum Bedarf einer teils auch zielsprachenspezifischen Entwicklungsarbeit zu deutschsprachigem CLIL ermittelt worden: Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen auch künftig demnach in allen beteiligten Ländern u.a. Maßnahmen zur weiteren Öffentlichkeits- und Informationsarbeit zu CLILiG sowie insbesondere zur curricularen Verzahnung von Deutsch als Fremdsprache und den in diesem Falle auf Deutsch unterrichteten bzw. zu unterrichtenden Fächern. Weiterhin werden Kooperationsstrukturen zwischen den jew. bildungspolitischen Entscheidungsträgern, der Schule und der Forschungslandschaft des CLIL noch als teils stark lückenhaft empfunden, wobei eine longitudinal angelegte Begleitforschung vor allem zu deutschsprachigem CLIL in vielen Fällen noch nicht existent ist. Besonders laut wird vielerorts der Wunsch nach Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen erhoben, die bis dato im Bereich des CLIL generell einen hohen Entwicklungsbedarf aufweisen. Gerade die Fragen zur Lehreraus- und -fortbildung als auch solche zur Etablierung einer längerfristigen CLILiG-Begleitforschung werden zentrale Substanz darstellen in internationalen Entwicklungsprojekten, die als Folgemaßnahmen zur CLILiG-Erhebung demnächst anlaufen werden: und zwar einmal auf einer gesamteuropäischen Ebene im Projektprogramm des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates<sup>5</sup> sowie zweitens im Rahmen einer ebenfalls neuen skandinavischen CLILiG-Zusammenarbeit. Ganz entscheidend wird für das Gelingen dieser und weiterer Entwicklungsmaßnahmen das Fortbestehen des CLILiG-Konsortiums sein, welches im Rahmen der Erhebungsstudie etabliert werden konnte.

## Literatur:

- Baker, C., 2006, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th ed. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Domisch, R., 2001, *Deutsch im KIMMOKE-Projekt*. In: Opetushallitus (Hrsg.), 2001, 126-128. Im Internet: <http://www.edu.fi/julkaisu/kimmokeoppurap.pdf>
- Europäische Kommission (Hrsg.), 2003, *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449 endgültig. Brüssel.
- Europäische Kommission (Hrsg.), 2005, *Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel.
- European Commission, 2007, *Commission of the European Communities, High Level Group on Multilingualism. Final Report*. Brüssel.
- Haataja, K., 2005a, *Integriert, intensiviert oder nach altbewährten Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. Univ.Diss. (Heidelberg) Marburg, Tectum.
- Haataja, K., 2005b, *Über die Variablen 'Lernumgebung' und 'Unterrichtsmethodik' beim schulischen Fremdspracherwerb und dessen Erforschung – Das Beispiel DaF in Finnland*. In: *Aktuelles – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland*, hrsg. v. Goethe Institut Finnland, 2005, 27 – 40. Im Internet: <http://www.opeko.fi/cililg/pdf/Aktuelles2005.pdf>
- Haataja, K., 2006, *Content and Language Integrated Learning in German. State of the art and development potential in Europe*. Interim report. Online: [www.opeko.fi/cililg](http://www.opeko.fi/cililg)
- Haataja, K., 2007a, *Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebungsstudie zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch*. In: *Deutsche Lehrer im Ausland*, 1/2007, 18-37. Münster, Aschendorff.
- Haataja, K., 2007b, *Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens und die Förderung des schulischen Mehrspracherwerbs*. In: *Frühes Deutsch*. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Primärbereich, 11 / 2007, 4-10. Goethe Institut, München. Im Internet: <http://www.goethe.de/mmo/priv/2588908-STANDARD.pdf>
- Lambert, W.E. & G.R. Tucker, 1972, *Bilingual Education of Children*. The St. Lambert Experiment. Massachusetts, Newbury House Publishers Inc.
- Laurén, C., 1994, *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 185: Linguistics 27. Vaasa.
- Laurén, Ch., 1999, *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.
- Luukka, M.-R. & S. Pöyhönen, 2007, *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset [Auf dem Wege zur Sprachziehung von morgen. Die zentralen Empfehlungen des sprachbildungspolitischen Projekts]*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Marsh, D., 1994, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.
- Nikula, T. & D. Marsh, 1997, *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen [Zielsetzungen und Umsetzung des CLIL]*. Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH), 2001, *Kielenopetuksen kehittämis- ja monipuolistamishanke (KIMMOKE)*. Loppuraportti. [Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen: Projekt zur Entwicklung und Vervielfältigung des Fremdsprachenunterrichts. Abschlussbericht (auf Finnisch)]. Im Internet: <http://www.edu.fi/julkaisu/kimmokeoppurap.pdf>
- Opetusministeriö (OPM), 2007, *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007-2012*. [Finnisches Bildungsministerium: Entwicklungsplan zur Bildung und Forschung, 2007-2012] Helsinki.
- Swain, M., 1991, *French Immersion and its Offshoots: Getting Two for One*. In: Freed, B.F. (Hrsg.), 1991, *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, 91-103.
- Vollmer, H.J., 2006a, *Language Across the Curriculum*. Presentation at „Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? An international conference held in Krakow, Poland, April 27-29 2006, organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University.
- Vollmer, H.J., 2006b, *Language Across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education*. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16-18 October 2006.
- Vollmer, H.J. & J. C. Beacco, 2006, *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education*. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16-18 October 2006.
- Wode, H., 1993, *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning, Hueber.
- Wode, H., 1995, *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Sprachimmersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, Hueber.

<sup>5</sup> [www.ecml.at](http://www.ecml.at) Das Projekt: CLIL\_DaF\_TT: Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildung für CLIL auf Deutsch.



DR. RENATA ROZALOWSKA-ŻADŁO

DOZENTIN AM LEHRSTUHL ZUR AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERN DER UNIVERSITÄT GDAŃSK; SCHWERPUNKTE: LANDESKUNDE: ÖSTERREICH UND DIE SCHWEIZ; LANDESKUNDEVERMITTLUNG IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE – UNTERRICHT; METHODIK/DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

# Die Ausbildung von Sachfachlehrern für die bilingualen Bildungsgänge

Probleme und Zukunftsperspektiven am Beispiel der Unterrichtssprachen Deutsch und Polnisch\*

## Einleitung

Seit Anfang der 90er Jahre führen einige polnische Schulen die so genannten bilingualen Bildungsgänge, in denen manche Sachfächer sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache unterrichtet werden. Derzeit existieren in Polen bilinguale Züge mit Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch.<sup>1</sup> In dem vorliegenden Beitrag werden einige Probleme und Möglichkeiten der Ausbildung von Sachfachlehrern für den bilingualen Unterricht mit Deutsch als eine der Unterrichtssprachen dargestellt.

### 1. Zur Einrichtung der bilingualen Bildungsgänge mit Deutsch

Mit der Einführung dieser Unterrichtsform waren in Polen viele Schwierigkeiten verbunden-u.a. die Rekrutierung der Sachfachlehrer mit guten Deutschkenntnissen, die bereit wären, sich in die Problematik der bilingualen Fachvermittlung einzuarbeiten. Für die erste Lehrergruppe, die aus 14 Lehrern bestand, wurden im Schuljahr 1994/1995 in Polen und in Deutschland Fortbildungsveranstaltungen organisiert, die u.a. die Verbesserung der allgemeinen und fachbezogenen Sprachkompetenz, die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über die Deutsch als Fremdsprache-Didaktik, eine Einführung in die Problematik des bilingualen Sachfachunterrichts und die Erörterung der Organisationsmodelle dieser Unterrichtsform zum Ziel hatten.<sup>2</sup>

Von Anfang an war es anzunehmen, dass die oben erwähnten Maßnahmen nicht ausreichend sein werden, um den Bedarf der bilingualen Gänge an entsprechend qualifizierten Lehrkräften zu decken. Als unumgänglich wurde die Einführung der Ausbildung von Zwei-Fach-Lehrern in Polen betrachtet und die sog. Fremdsprachenlehrerkollegs wurden als die Institutionen gesehen, an denen die Sachfachlehrer die entsprechende Lehrbefähigung erwerben könnten.<sup>3</sup>

Seit dieser Zeit sind etwa 13 Jahre vergangen. Im vorliegenden Artikel soll erörtert werden, wie das Problem der Ausbildung von „bilingualen“ Sachfachlehrern gelöst wurde.

### 2. Zur gegenwärtigen Situation im Bereich der Vorbereitung der Sachfachlehrer auf das bilinguale Unterrichten

Aus den MoBiDic und CLILiG<sup>4</sup> – Berichten geht hervor, dass die Fortbildung der bereits bilingual unterrichtenden Lehrer vor allem von zwei Institutionen getragen wird: vom polnischen Zentralen Institut für Lehrerfortbildung (CODN) und der deutschen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Diese Institutionen organisieren Konferenzen für Direktoren der bilingualen Schulen sowie methodisch-didaktische Seminare für bilingual unterrichtende Sachfachlehrer und betreuen die Facharbeitsgruppen zur Erstellung von Materialien für den bilingualen Unterricht. Die bilingual unterrichtenden Lehrer können auch Stipendien in Anspruch nehmen, die von der ZfA für die Hospitationen an deutschen Schulen gestiftet werden.

Den oben erwähnten Berichten ist aber zu entnehmen, dass es nach wie vor an Sachfachlehrern mit ausreichenden Sprachkenntnissen mangelt und „die sprachlichen Fähigkeiten und Methoden der Lehrer (...) zwecks Qualitätssicherung weiter zu verbessern“,<sup>5</sup> sind.

Aus beiden Berichten geht auch hervor, dass die im Jahre 2004 eingeführte Pflicht, Lehrer in zwei Fächern auszubilden, eine Chance auf eine deutliche Verbesserung der Situation darstellt, weil sich möglicherweise einige oder mehrere Studenten für eine Fächerkombination fremdsprachliche Philologie + ein anderes Sachfach entscheiden werden. Die Autoren des MoBiDic-Berichts erwähnen noch, dass jeder Hochschulabsolvent Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau B2 nachweisen werden muss, was sich wahrscheinlich auch positiv auf die allgemeine Sprachbeherrschung der zukünftigen Sachfachlehrer auswirken wird.

Im weiteren Teil des Beitrags wird eben diesen zwei Problemen mehr Aufmerksamkeit gewidmet, d.h. der Einführung des Zwei-Fach-Modells in der Lehrerausbildung an den polnischen Hochschulen am Beispiel der Universität Gdańsk und dem möglichen positiven Einfluss dieser Regelung auf die Qualifikationen der zukünftigen bilingualen Lehrer. Es

\* Der vorliegende Beitrag basiert zum Teil auf einem Vortrag, der von der Autorin während der Konferenz „Curriculum Linguae“ im September 2007 in Tampere (Finnland) gehalten wurde.

<sup>1</sup> Vgl. den Bericht: Module einer bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichts (MoBiDic); (Comenius Projekt 2001-2004)-ein Programm, das von der EU-Kommission gefördert wurde

<sup>2</sup> Vgl. Götz: 1997, S. 150

<sup>3</sup> ebenda, S. 151

<sup>4</sup> Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) 2005-2007-eine Studie, die von der EU-Kommission gefördert wurde

<sup>5</sup> CLILiG-Erhebungsbericht: 2007, S. 7

werden nur die sog. Lizenziatstudiengänge, die laut der Bologna-Erklärung die erste Stufe im Studiensystem bilden, in Betracht gezogen, weil in diesem Bereich die ersten Erfahrungen bereits gemacht wurden. Danach wird das Problem des geforderten B2 – Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse von Hochschulabsolventen in Bezug auf Deutsch ebenfalls am Beispiel der Universität Gdańsk erörtert.

### 3. Zwei-Fach-Modell der Lehrerausbildung in den Lizenziatstudiengängen in Hinblick auf die Bedürfnisse der bilingualen Züge

Jede polnische Hochschule, die eine Lehrerausbildung anbietet, muss sich u.a. nach folgenden gesetzlichen Regelungen richten: nach dem aktuellen Hochschulgesetz, nach den sog. Standards, in denen die Inhalte des jeweiligen Studiums und die minimale Stundenzahl festgelegt werden und nach den geltenden Richtlinien zur Lehrerausbildung.

#### 3.1. Gesetzliche Regelungen

Laut der im Studienjahr 2007/2008 für das Philologiestudium geltenden Richtlinien muss ein Studierender während der ersten drei Studienjahre mindestens 2000 Stunden absolvieren, für das Physikstudium gelten 2000, für das Biologiestudium 2200 und für das Geschichtsstudium 1800 Stunden.<sup>6</sup>

Um die Lehrbefähigung für ein Hauptfach und ein Nebenfach zu erwerben, müssen die Studierenden zusätzlich Fächer aus dem Bereich Methodik/Didaktik (150 Std.), Pädagogik (60 Std.), Psychologie (60 Std.), Stimmbildung (30 Std.), Computereinsatz im Unterricht (30 Std.) belegen. Weitere dreißig Stunden können entweder der Ergänzung des Methodik/Didaktik – Unterrichts oder einem anderen von der Hochschule gewählten Gebiet, das mit dem Lehrerberuf verbunden ist, gewidmet werden. Insgesamt sind es also 360 Stunden, die ein zukünftiger Lehrer zusätzlich zu den Sachinhalten seines Studienfaches absolvieren muss. Dazu kommen noch 400 Stunden für die Sachinhalte des Nebenfaches und 180 Stunden des Schulpraktikums, die zu erfüllen sind.<sup>7</sup>

#### 3.2. Probleme der Umsetzung

Vor diesem Hintergrund stellen sich einige Fragen, die mit der Verwirklichung des Modells der Zwei-Fach-Lehrer Ausbildung während des ersten Studienabschnitts (Lizenziatsstudium) verbunden sind.

Müssen die angehenden Zwei-Fach-Lehrer den Richtlinien der beiden zu studierenden Disziplinen gerecht werden? Wenn ja, dann würde es bedeuten, dass z.B. die Fächerkombinationen Fremdsprache und Physik 4000, Fremdsprache und Geschichte 3800 Stunden umfassen müssten. Dazu kommen noch die obengenannten 360 Stunden der spezifischen Lehrerausbildung. Auch wenn einige Fächer der sog. Allgemeinbildung – z.B. Philosophie, grundlegende Computerkenntnisse, Sporterziehung – für Studenten fast aller Studienrichtungen obligatorisch sind und dadurch einige Stunden „gespart“ werden könnten, wäre die Stundenbelastung der Studierenden, die sie entscheiden würden Fächer aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen zu kombinieren, enorm hoch.

Es ist also anzunehmen, dass unter diesen Bedingungen nicht all zu viele zukünftige Lehrer solch eine Fächerkombination wählen werden.

Vielleicht sollte man sich also an die Richtlinien zur Lehrerausbildung halten, d.h. dem Nebenfach nur die vorgeschriebenen 400 Stunden widmen. Heißt das aber, dass auch solche Studienfächer wie z.B. Mathematik, Physik, Biologie als Nebenfächer studiert und mit 400 Stunden absolviert werden könnten? Wenn ja, dann stellt sich gleich eine andere Frage: Welche Lehrbefähigungen würden solche Lehrer haben und an welchen Schultypen würden sie angestellt werden können?

Vielleicht wäre eine Fächerkombination wie z.B. Geschichte und Deutsch denkbar, in der der zukünftige Lehrer das volle Geschichtsprogramm samt der notwendigen Lehrerausbildung und ein gekürztes Philologieprogramm, das 400 Stunden umfasst, absolviert. Allerdings müsste er in der Fremdsprache selbstständig das Niveau C2 erreichen, das in den Richtlinien zur Lehrerausbildung als Voraussetzung für einen Fremdsprachenlehrer gilt, der an allen Schulstufen unterrichten darf. Zusätzlich müsste sich ein angehender Lehrer z.B. in einem sog. pädagogischen Kurs das Wissen in der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts aneignen. Würden dann seine Bemühungen anerkannt werden und würde er als vollberechtigter Lehrer für Geschichte und Fremdsprache für alle Stufen gelten? Würden sich über solch eine Lösung die Philologen, die das volle Philologieprogramm samt Geschichte der deutschen Sprache, Sprachwissenschaft, Literatur und vielen anderen „philologischen“ Fächern absolvieren mussten, nicht empören?

Wohl all die oben erwähnten Probleme ahnend, bieten die einzelnen Fakultäten der Universität Gdańsk eher Fächerkombinationen wie Physik und Informatik, Mathematik und Informatik, Chemie und Informatik an, weil die zukünftigen Mathematiker, Physiker und Chemiker ohnehin über Informatikkenntnisse verfügen müssen. Es wird auch die Fächerkombination Geschichte und Sozialkunde angeboten, weil die Historiker in das Funktionieren und in die Zusammenhänge innerhalb einer Gesellschaft auch eingeweiht werden müssen. Die fremdsprachlichen Philologien schlagen vor, eine andere Fremdsprache als Nebenfach zu studieren z.B. Deutsch und Englisch, obwohl es fraglich ist, ob die Studierenden im dreijährigen Lizenziatstudium in der zweiten Fremdsprache tatsächlich das verlangte Niveau C2 bei der zur Verfügung stehenden Stundenzahl (400 bzw. 630) erreichen. An der Philologischen Fakultät der Universität Gdańsk werden auch Fächerkombinationen wie Fremdsprache und Polnisch oder Fremdsprache und Kulturkunde angeboten.

Seit dem Jahre 2007 gibt es eine gesetzliche Regelung<sup>8</sup>, die die Verwirklichung von interdisziplinären Studienrichtungen ermöglicht. Diese wird an der Universität Gdańsk für Studiengänge – wie z.B. Russlandkunde und „Economics und Management“ – zwar schon eingesetzt, aber noch nicht für das Lehramtsstudium benutzt. Es wird versucht im Jahr 2008/2009 eine neue Studienrichtung „Physik mit Englisch“ anzubieten, deren Absolventen u.a. auf das bilinguale Unterrichten vorbereitet werden sollten. Mit der neuen Fächerkombination versuchen die Physiker ihr Studium attraktiver zu machen – im Jahre 2007 gab es nur zwölf Studenten, die sich für das Lehramtsstudium Physik interessierten. Zu diesem Zeitpunkt ist es aber schwer zu sagen, ob sich genügend Kandidaten anmelden.

Es ist anzunehmen, dass die oben präsentierte Verwirklichung des Modells von Zwei-Fach-Lehrerausbildung keinen deutlichen Zuwachs an qualifizierten Lehrkräften für die polnischen bilingualen Bildungsgänge mit Deutsch mit sich bringen wird.

<sup>6</sup> Nach der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 12.07.2007

<sup>7</sup> Nach der Verordnung des Ministers für Bildung und Sport vom 7.09.2004

<sup>8</sup> Nach der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 12.07.2007

Eine Ausnahme könnte vielleicht die schon erwähnte Fächerkombination Fremdsprache und Kulturkunde bilden, die u.a. an der Universität Gdańsk angeboten wird. Die Kulturkunde als Schulfach wird in der Oberstufe angeboten. Laut dem CLILiG-Bericht gehört sie zwar noch nicht zu den bilingual unterrichteten Fächern, aber es sollte vielleicht in Erwägung gezogen werden, in Zukunft auch dieses Fach zweisprachig zu unterrichten. Dennoch muss hervorgehoben werden, dass in den Schulen vor allem Fächer wie Mathematik, Geschichte, Chemie, Physik, Biologie, Geographie und Informatik zweisprachig unterrichtet werden.

Aus methodisch – didaktischer Sicht ist es durchaus denkbar, dass in das Studienprogramm der Kombination Fremdsprache und Kulturkunde Elemente der bilingualen Sachfachdidaktik eingebaut werden könnten. Die Studierenden verfügen über gute Fremdsprachenkenntnisse und Kenntnisse in der Methodik / Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Das Programm müsste dann um Inhalte, die mit dem bilingualen Unterrichten verbunden sind, ergänzt werden. Bei der Ausarbeitung des Konzepts für solch ein Modul sollten die zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Erfahrungen der deutschen Hochschulen, die ein Zusatzstudium im Bereich des bilingualen Unterrichts anbieten, und die Erfahrungen der polnischen bilingualen Lehrkräfte genutzt werden.

#### 4. Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der zukünftigen bilingual unterrichtenden Sachfachlehrer im studienbegleitenden Unterricht

Da es noch nicht vorauszusehen ist, wann Fächer aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen einfacher zu kombinieren sein werden, sollte überlegt werden, ob es vielleicht noch andere Wege gibt, die Situation im Bereich der fremdsprachlichen Sachfachlehrausbildung zu verbessern. Solch eine Möglichkeit sehen die Autoren des MoBiDic – Berichts in einer Regelung, laut der alle Hochschulabsolventen Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau B2 nachweisen müssen.

Wie stehen also die Chancen, dass die oben genannte Voraussetzung sich positiv auf die Situation der bilingualen Züge mit Deutsch auswirkt?

In den in diesem Artikel mehrmals erwähnten Standards wurde festgelegt, dass die Absolventen in einer Fremdsprache das Niveau B2 erreichen sollen und die Hochschulen für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (das sog. Lektorat) 120 Stunden vorsehen müssen.

Viele staatliche Hochschulen bieten wegen der Knappheit der finanziellen Mittel nur das gesetzlich festgelegte Stundenminimum an Fremdsprachen an, und beschränken das Angebot auf eine Sprache, am häufigsten Englisch.

An der Universität Gdańsk sind die Studenten der naturwissenschaftlichen Studienrichtungen auch meistens verpflichtet, den Englischunterricht fortzusetzen, weil die Publikationen aus diesen Bereichen vor allem auf Englisch erscheinen und die internationalen Konferenzen ebenfalls in dieser Sprache abgehalten werden.

Im akademischen Jahr 2005/2006 haben am studienbegleitenden Deutschunterricht vier Studenten der Fakultät für Chemie, zehn der Fakultät für Biologie, Geographie und Ozeanologie teilgenommen. Kein einziger Student der Fakultät für Mathematik, Physik und Informatik hat diese Fremdsprache gewählt.<sup>9</sup> Dies bedeutet, dass in diesem Fall der

studienbegleitende Unterricht so gut wie keinen Zuwachs an Naturwissenschaftlern mit guten Deutschkenntnissen bewirken wird. An der Philologisch-Geschichtlichen Fakultät haben 154<sup>10</sup> Studenten Deutsch gewählt, unter ihnen wahrscheinlich auch einige Geschichtsstudenten, die in Zukunft mit verschiedenen deutschen Dokumenten, die sich in unseren Archiven befinden, arbeiten werden. Es stellt sich aber die Frage, wie viele von ihnen Geschichte auch für das Lehramt studieren und später bilingual unterrichten möchten. Zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht muss noch offen gesagt werden, dass seine Qualität seit Jahren aus verschiedenen Gründen bemängelt wird.<sup>11</sup> Damit die Studierenden von dieser Unterrichtsform mehr profitieren könnten, müsste sie wahrscheinlich zunächst umgestaltet und intensiviert werden.<sup>12</sup> Dass die Studenten an dem Fremdsprachenlernen interessiert sind, davon zeugt eine Umfrage, die an der Universität Gdańsk im Jahr 2007 durchgeführt wurde. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass das Fremdsprachenangebot erweitert und die für die jeweilige Fremdsprache obligatorische Zahl der Unterrichtsstunden erhöht werden sollte.<sup>13</sup>

Dann könnten die angehenden Sachfachlehrer schon während ihres eigenen Sprachunterrichts Techniken kennen lernen, die auch im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt werden: z.B. sollten bei der Textarbeit authentische Materialien verwendet werden, u.a. wissenschaftliche Artikel zu fachspezifischen Themen. Anhand von solchen Texten könnten verschiedene Lesestile, Techniken zur Texterschließung, Wortschließungsstrategien und Techniken zur Arbeit mit Wörterbüchern eingesetzt und entwickelt werden. Entsprechende Techniken sollten auch bei der Entwicklung von anderen Fertigkeiten geübt werden.<sup>14</sup>

Durch die Beobachtung des Unterrichtsablaufs würden die Studenten auch einiges über die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen im bilingualen Unterricht erfahren. Allerdings müsste der unterrichtende Fremdsprachenlehrer am Ende der Stunde kurz über die verwendeten Techniken reflektieren. Es dürfte nicht all zu schwer sein, entsprechende methodisch – didaktische Kurse für Lehrer zu organisieren, die an den Hochschulen die sog. Lektorate für die zukünftigen Sachfachlehrer führen, weil diese Gruppe relativ klein und einfach zu erreichen ist.

#### 5. Studienmodule zum Erwerb einer Zusatzqualifikation im Bereich des bilingualen Lehrens

Zuletzt soll noch eine Maßnahme zur Erhöhung der Qualität der Vorbereitung von Sachfachlehrern auf das bilinguale Unterrichten angesprochen werden, nämlich die sog. Studienmodule zum Erwerb einer Zusatzqualifikation im Bereich des bilingualen Lehrens.

Solche Module existieren seit Anfang der 90er Jahre in Deutschland und werden von einigen Hochschulen (z.B. Bremen, Bochum, Dortmund, Hannover, Hamburg, Kassel, Köln und Wuppertal) durchgeführt.<sup>15</sup> Das Angebot richtet sich vor allem an Studenten, die in Zukunft eine Fremdsprache und eins der Sachfächer Geschichte, Erdkunde, Politik, Infor-

<sup>9</sup> Vgl. den Jahresbericht des Rektors der Universität Gdańsk 2005/2006, S.100

<sup>10</sup> ebenda

<sup>11</sup> Vgl. dazu Stasiak: 2007, S.9; Levy-Hillierich/ Krajewska-Markiewicz:2007,S.30-32

<sup>12</sup> Ausführlicher dazu Levy-Hillierich/ Krajewska-Markiewicz:2007, S.30-41

<sup>13</sup> Vgl. Brosz: 2007, S.6

<sup>14</sup> Vgl. dazu u.a. Iluk: 1999; Krechel: 2001; Wolff:2002

<sup>15</sup> Vgl. Blell/Kupetz: 2005, S.13-14

matik, Kunst, Musik, Sport, Religion oder Mathematik unterrichten möchten. Die Studienmodule umfassen 240 bis 600 Stunden. Die im Rahmen des Studiums vermittelten Inhalte sind von Universität zu Universität unterschiedlich. Sie reichen von den Theorien des Fremdspracherwerbs über die vergleichende Literaturwissenschaft bis zu kontrastiven Kulturstudien. Einen besonderen Platz nimmt in allen Programmen die Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts ein.<sup>16</sup>

Wie schon erwähnt existieren in Polen die bilingualen Züge seit Anfang der 90er Jahre, aber es gibt immer noch kein vergleichbares Ausbildungsangebot für die zukünftigen und bereits unterrichtenden Lehrer. Es wäre also sinnvoll diesen Mangel zu beheben, sei es in Form von zusätzlichen Veranstaltungen für die angehenden Sachfachlehrer, sei es durch postgraduale Studienmodule für die berufstätigen Lehrer.

Damit sich genügend Kandidaten für solche Seminare entscheiden, müssten sich auch einige Bedingungen ändern, die mit dem Hochschulstudium und mit der Organisation der sog. beruflichen Beförderung von Lehrern verbunden sind.

Vielleicht würden sich die Lehramtsstudenten für solch ein Modul interessieren, wenn die Fähigkeit, ein Sachfach in einer Fremdsprache zu unterrichten, als ein Nebenfach, anerkannt werden würde, das man im Lizenziatstudium erwerben könnte. Möglicherweise sollte auch anerkannt werden, dass ein Hochschulabsolvent mit einem Nachweis<sup>17</sup> der methodisch-didaktischen Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht besser qualifiziert ist als einer, der solch einen Eintrag nicht erbringen kann.

Damit sich die bereits tätigen Lehrer für ein postgraduales Studium zum Erwerb einer Zusatzqualifikation im Bereich des bilingualen Unterrichts, das mit einem großen Zeit- und Arbeitsaufwand und nicht zu vergessen, oft auch mit relativ hohen Kosten verbunden ist, entscheiden, sollten einige Änderungen im Beschluss des Ministeriums für Nationale Bildung bezüglich des Verfahrens zur Lehrerbeförderung eingeführt werden. Dies wurde schon im Jahre 2002 von den bilingual unterrichtenden Lehrern postuliert. Damals wurde vorgeschlagen, dass das bilinguale Unterrichten als eine der Möglichkeiten, die den Lehrern, die sich um die Beförderung in die nächste Stufe ihrer beruflichen Karriere (diplomierter Lehrer) bewerben, zur Wahl steht.<sup>18</sup> Diese Änderung wurde aber bis heute nicht eingeführt.

## Fazit

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass es im Bildungsbereich immer noch viele entmutigende organisatorische Einschränkungen zu geben scheint.

Die Absicht der Autorin war es nicht, fertige Lösungen für Probleme der Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht anzubieten. Deswegen bleiben viele Fragen, die in dem Artikel gestellt wurden, offen. Der vorliegende Beitrag soll eher zu einer Diskussion anregen, denn die Vorbereitung der Sachfachlehrer auf das bilinguale Unterrichten war und ist immer noch eine der größten Herausforderungen, vor denen die zuständigen Institutionen stehen.

## Literatur

- Blell, Gabriele/ Kupetz, Rita (2005): Zur Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hrsg.) Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Frankfurt a.M. S.7-14
- Brosz, Maciej (2007): Studenci UG 2007 oceniją proces kształcenia. In: Uniwersytecka. Pismo społeczności akademickiej Uniwersytetu Gdańskiego. Nr. 9 (93). S.6-8
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli/Goethe-Institut Krakau (2007):
- Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) -Erhebungsbericht Polen
- Götz, Krystyna (1997): Jeder bilinguale Lehrer ist auch ein Sprachlehrer. In: Wicke, R.E. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny/ Polen. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen. Köln. S.152-157
- Iluk, Jan (1999): Probleme der Entwicklung der Sprachkompetenz im bilingualen Sachunterricht, dargestellt am Beispiel der Sprachhandlungen „Benennen“ und „Definieren“. In: Studia Germanica Gedanensia. Nr.7. 155-167
- Krechel, Hans-Ludwig (2001): Anregungen zum Fachunterricht in der Fremdsprache im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.): Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung. Düsseldorf. S. 7-13
- Levy-Hillerich, Dorothea / Renata Krajewska-Markiewicz (2007): Welche Curricula, Lehrmaterialien und Fortbildung für einen zukunftsweisenden studienbegleitenden Deutschunterricht? In: Rozalowska-Żądło, R.(Hrsg.): Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Deutschunterricht. Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen. Gdańsk 1990-2005. Gdańsk. S.30-42
- Migdalska, Grażyna/Szczucka-Smagowicz Monika (2002): A jak jest dzisiaj..... In: Języki Obce w Szkole. Nauczanie dwujęzyczne 6. 229-233
- Minister Edukacji Narodowej i Sportu: Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. 7.09.2004
- Module einer bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichts (MoBiDiC);(Comenius Projekt 2001-2004); Bericht (2004)
- Rektor Uniwersytetu Gdańskiego (2007): Sprawozdanie roczne. Gdańsk
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki z 12 lipca 2007
- Rozalowska-Żądło, Renata (2007): Neue Perspektiven in der fremdsprachlichen
- Sachfachlehrerbildung. In: Rozalowska-Żądło, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Deutschunterricht. Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen. Gdańsk 1990-2005. Gdańsk. S.43-49
- Stasiak, Halina (2007): Zur Geschichte der Sommerkurse. In: Rozalowska-Żądło, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Deutschunterricht. Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen. Gdańsk 1990-2005. Gdańsk. S.8-17

<sup>16</sup> Genaue Angaben auf den Internetseiten der jeweiligen Universitäten; siehe Literatur

<sup>17</sup> Z.B. in dem Anhang zum Hochschuldiplom (sog. Diploma Supplement)

<sup>18</sup> Vgl. Migdalska / Szczucka-Smagowicz 2002, 231

- Wolff, Dieter (2002): Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim. In: Dakowska, M. / Opińska, M. (Hrsg.): Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Warszawa, S.89-127
- Wolff, Dieter (2002a): Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych. In: Dakowska, M. / Opińska, M. (Hrsg.): Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Warszawa, S.128-153

- Internetseiten  
<http://www.mobidic.org/home-DE/index.html>  
<http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/biliweb2.html>  
<http://www.fb10.uni-bremen.de/anglistik/bilingual/default.htm>  
<http://kws01.uni-trier.de:8000/dida/Bilingualer%20GU.htm>  
[http://www.campus.unidortmund.de/commsserv/community/htmlseiten/Zusatzstudiengang\\_BilingualesLernen.htm](http://www.campus.unidortmund.de/commsserv/community/htmlseiten/Zusatzstudiengang_BilingualesLernen.htm)  
<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/institut/engl/info/biling.html>  
<http://www.uni-koblenz-landau.de/studium/euregio.html>  
<http://www.fb10.uni-bremen.de/romanistik/projekte/biscuit/zertifikat.htm>

## Für die Praxis



EWA BREWINSKA I ANETA ORGANISIAK-SAMECKA; VIII LO, ŁÓDŹ

# Cztery najważniejsze pytania dotyczące matury dwujęzycznej

## 1. Czym charakteryzują się szkoły dwujęzyczne?

**Rok 2005** to pierwszy rok Nowej Matury, a także pierwszy rok matury dla klas dwujęzycznych.

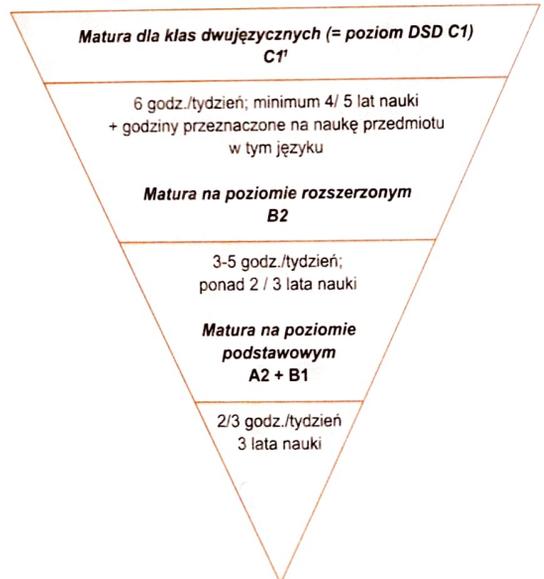
Ucniów uczących się w szkołach dwujęzycznych jest w Polsce stosunkowo niewielu. Jednak poziom znajomości języka obcego, będącego w tych szkołach drugim językiem nauczania oraz umiejętności, jakie zdobywają uczniowie na przedmiotach prowadzonych w drugim języku są nieporównywalne z innymi szkołami i dlatego wymagają odrębnego egzaminu.

Ogólnoswiatowa tendencja zmian w metodach nauczania języka obcego zmierza w kierunku, w jakim od dawna idą klasy dwujęzyczne. Dziś bowiem, przy swobodnym przepływie kadr pomiędzy państwami, wymaga się od pracowników kompetencji wyższych niż sama (nawet bardzo dobra) znajomość języka obcego. Stąd też konieczność łączenia nauki języka równoległe z nauką przedmiotów.

### Cechy wyróżniające szkoły dwujęzyczne:

o Zwiększona ilość godzin nauczania języka obcego	= Osiąganie wyższego poziomu znajomości języka oraz kompetencji językowych
o Nauczanie przedmiotów w języku niemieckim	= Odrębna matura dla klas dwujęzycznych
o Jednym z nauczycieli uczących jest nauczyciel z Niemiec	
Język jest nie tylko przedmiotem, lecz przede wszystkim narzędziem nauki	

W polskich realiach przygotowanie w szkołach do różnych poziomów maturalnych wygląda następująco:



Z powyższej skali wynika, że poziom matury dwujęzycznej (a więc poziom umiejętności wymagany zarówno na języku niemieckim jak i na przedmiotach uczonych w języku niemieckim) określany jest jako C1.

<sup>1</sup> wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Jest to jednolity system dla wszystkich języków.

## 2. Czym różni się matura klas dwujęzycznych od matury na poziomie rozszerzonym?

Uczeń LO	Uczeń klasy dwujęzycznej
Język obcy na poziomie B2	Język obcy na poziomie C1
Przedmiot zdawany po polsku	Przedmiot zdawany po polsku oraz dodatkowo w języku obcym

Matura dla klas dwujęzycznych sprawdza przede wszystkim inne (wyższe) umiejętności językowe niż matura na poziomie rozszerzonym. Stąd też zarówno teksty jak i polecenia (wszystkie w języku niemieckim!) są trudniejsze i dłuższe. Należy pamiętać, że poziom C1 kwalifikuje do podejmowania w języku obcym studiów oraz pracy zagranicą. Do matury dwujęzycznej należy jednak nie tylko sam język, ale także przedmiot zdawany w języku obcym. Państwa, które już uznały polską maturę dwujęzyczną jako ekwiwalent swoich egzaminów państwowych przyznają swoje dyplomy tylko tym uczniom, którzy oprócz języka na poziomie C1 zdawali także przedmiot. Chodzi bowiem o to, aby wykazać się nie tylko znajomością języka obcego, ale przede wszystkim umiejętnością uczenia się w nim oraz rozwiązywania skomplikowanych problemów. Jest to kompetencja wyższa, którą zdobywa się wykorzystując język obcy na przedmiocie takim jak matematyka, historia czy biologia..

### Porównanie matury w liceum ogólnokształcącym z maturą w klasach dwujęzycznych

**Egzamin maturalny z języka obcego w liceum ogólnokształcącym:**  
Należy wybrać jeden poziom i można na nim uzyskać 100 punktów.

Język obcy do wyboru na 2 poziomach:	
Podstawowy	100 punktów
Rozszerzony	100 punktów

**Egzamin maturalny z języka obcego w LO w klasach dwujęzycznych:**

Język obcy danej dwujęzyczności (nie ma wyboru poziomu)	
Poziom przeznaczony tylko dla klas dwujęzycznych	100 punktów

**Egzamin maturalny z przedmiotu w liceum ogólnokształcącym:**  
Uczeń pisze

Arkusz dla poziomu podstawowego	Arkusz dla poziomu rozszerzonego
Jeśli wybrał poziom podstawowy	Jeśli wybrał poziom rozszerzony

**Egzamin maturalny z przedmiotu w LO w klasach dwujęzycznych:**  
Uczeń pisze w zależności od wyboru poziomu:

Arkusz dla poziomu podstawowego oraz arkusz w języku obcym	albo	Arkusz dla poziomu rozszerzonego oraz arkusz w języku obcym
Jeśli wybrał poziom podstawowy		Jeśli wybrał poziom rozszerzony

W Polsce są szkoły dwujęzyczne z językiem angielskim francuskim, hiszpańskim, włoskim i niemieckim. Szkołom dwujęzycznym z językiem francuskim i hiszpańskim, dzięki umowie z rządami krajów swojego języka udało się uzyskać przywilej, iż każdy uczeń, który zda maturę dwujęzyczną, (nad której kształtem czuwają eksperci danych krajów) otrzymuje dyplom danej państwa umożliwiając mu studiowanie tamże.

Większość szkół dwujęzycznych z językiem niemieckim w Polsce równoległe z maturą przeprowadza egzamin Deutsches Sprachdiplom C1. Mamy nadzieję, że w niedalekiej przyszłości także ten egzamin zastąpi polska matura dwujęzyczna.

## 3. Dlaczego warto zdawać na maturze przedmioty w języku niemieckim?

Egzamin maturalny jest ukoronowaniem dotychczasowej nauki, ale również przepustką do dalszej kariery.

System nauczania dwujęzycznego należy do jednej z bardziej nowoczesnych form edukacyjnych, a szkoły dwujęzyczne rosną na świecie jak grzyby po deszczu. Tak więc egzaminy maturalne z przedmiotu zdawane w języku obcym stają się, acz powoli, jednak coraz bardziej popularne.

Coraz więcej też uczelni przyznaje dodatkowe punkty maturzystom przystępującym do zdawania przedmiotów w języku obcym.

Dzisiaj matura jest głównie przepustką na uczelnie wyższą, jutro świadectwo zdawania jej w języku obcym może być elementem przetargowym w uzyskaniu lepszego miejsca pracy czy też dokumentem potwierdzającym znajomość języka obcego nie tylko „powszedniego” ale także fachowego.

## 4. Jakie są relacje między nauką języka, nauką przedmiotu a nauczaniem przedmiotu w języku obcym?

- Celem uczenia się języka obcego jest m.in. zdobycie zdolności do kompetentnego posługiwania się językiem na co dzień.
- Celem uczenia się przedmiotu jest zdobycie zdolności radzenia sobie ze specyficznymi dla tego przedmiotu zadaniami i problemami. Treścią przedmiotu (zależnie od jego charakteru) są zjawiska natury, społeczeństwa, historii itp., tylko w stosunkowo rzadkich przypadkach są to zjawiska życia codziennego. Często są to złożone zjawiska w złożonych systemach, a w przypadku nauk przyrodniczych są to zjawiska wytworzone dużym nakładem techniki.
- Nauka języka w ramach przedmiotu obejmuje uczenie się terminów naukowych, struktur językowych i struktur komunikacji zawodowej tak, aby radzić sobie w zawodowych sytuacjach. Nauka języka w ramach przedmiotu jest nierozłącznie związana ze zdobywaniem kompetencji w przedmiocie. Nauka treści odbywa się poprzez język obcy, musi iść z nim w parze, gdyż tylko tak osiąga się odpowiednią „dwujęzyczną” kompetencję.

Następujące elementy określają relacje między przedmiotem a językiem:

- Przedmiot i język rozwijają się jednocześnie.
- Język jest posiadającym określone normy narzędziem służącym do wyjaśnienia treści przedmiotu.
- Język przedmiotu jest „narzędziem, które jest w użyciu, chociaż jego wytworzenie nie zostało jeszcze zakończone”.

Z powyższych elementów wynikają:

1. Dobór zakresu treści sprawdzanych na maturze	Od ucznia wymaga się rozumienia autentycznych treści naukowych, ale w określonym, podstawowym zakresie
2. Kryteria oceniania	W zadaniach wymagających od ucznia np. znajomości pojęć i rozumienia definicji uczeń musi podać je we właściwym brzmieniu (zadania zamknięte). Nie wymaga się jednak precyzji gramatycznej i ortograficznej (o ile nie zakłada to komunikacji, czyli rozumienia)



ANDREAS KOTZ  
LEHRER UND BEAUFTRAGTER FÜR SPRACHARBEIT AM GOETHE-INSTITUT KRAKAU.

Das ist ja unheimlich spannend und viel effektiver! Schade, dass es damals in meiner Schule so etwas nicht gegeben hat..." Diese Äußerung hörte ich vor kurzem, als ich einem jungen Menschen, der gerne und mit Erfolg Fremdsprachen gelernt hatte, den Begriff CLIL erklärte. Die Attraktivität dieser Art des Fremdsprachenlernens scheint unmittelbar einleuchtend zu sein: ich lerne eine Sprache, indem ich ein Fach lerne, d.h. in einem vielschichtigen und anspruchsvollen Kontext, der mich intellektuell fordert. Im vereinten Europa liegt der Wert solcher Fremdsprachenkenntnisse auch im Hinblick auf die spätere berufliche Mobilität auf der Hand. Es ist v. a. diese studien- und berufsvorbereitende Komponente, die dazu beigetragen hat, dass der Stellenwert von CLIL in den letzten Jahren innerhalb der europäischen Bildungspolitik stark an Bedeutung gewonnen hat.

In der Praxis kann CLIL ganz unterschiedliche Namen und Formen annehmen: angefangen bei deutschsprachigen Programmen in Kindergärten über den Sachfachunterricht an Berufsschulen und Gymnasien bis hin zu deutschsprachigen Studienangeboten (z.B. Schulen des Deutschen Rechts). Die terminologische und institutionelle Vielfalt stellt sich jedoch aus Sicht der Lernenden zumeist als Einheit dar: als eine besonders innovative und motivierende Art Deutsch zu lernen. Aus diesem Grund fördert das Goethe-Institut deutschsprachige Formen von CLIL in verschiedenen Ländern durch:

- Information sowohl der Fachöffentlichkeit als auch der allgemeinen Öffentlichkeit über das Potential von CLIL.
- Unterstützung der Bildungsverantwortlichen in den Gastländern bei der Einführung oder Ausweitung von integriertem Sprachen- und Sachfachlernen auf Deutsch.
- Unterstützung in der Deutschlehrraus- und -fortbildung, Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung sowie bei der Vernetzung entsprechender Aktivitäten.

Momentan konzentrieren sich die Aktivitäten auf Europa, wo CLIL durch die Förderprogramme der EU und des Europarats besondere Unterstützung erfährt. So beteiligten sich z.B. die Goethe-Institute London, Nancy und Paris in den Jahren 2001-2004 an dem Comenius-Projekt MEMO, in dem mehrsprachige Module für den Fachunterricht entwickelt wurden. Bei den Modulen handelt es sich um flexibel einsetzbare Unterrichts- und Fortbildungseinheiten, die Lehrkräften den schrittweisen Einstieg in CLIL ermöglichen. CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) ist ein weiteres EU-Projekt, an dem die Goethe-Institute Budapest, Krakau und Sofia von 2005-2007 teilnahmen. Ziel dieses Sokrates-Projekts war eine Bestandsaufnahme des deutschsprachigen Sprach- und Sachfachlernens in insgesamt elf europäischen Ländern. In Schwäbisch Hall organisiert das Goethe-Institut jedes Jahr einen 2-wöchigen internationalen Fortbildungskurs zum Thema „Sach- und Fachunterricht in Deutsch“, für den sich Lehrkräfte im Rahmen des EU-Förderungsprogramms „Lebenslanges lernen“ bewerben können.

Neben solchen, von der EU geförderten Initiativen, finden auch auf nationaler Ebene vielseitige Projekte statt. Art und Dauer einer Maßnahme hängen dabei von den Bedürfnissen des jeweiligen Gastlandes ab. In Spanien beispielsweise hat sich das Goethe-Institut Madrid an der Entwicklung des Lehr-

## Goethe und CLIL

plans für den bilingualen Sachfachunterricht an allgemein bildenden Schulen in Andalusien beteiligt. In Bulgarien hat das Goethe-Institut Sofia eine Multiplikatorengruppe ausgebildet, die in Zusammenarbeit mit Hochschulen landesweit DFU-die in Zusammenarbeit mit Hochschulen landesweit DFU-die in Fortbildungsveranstaltungen durchführt. In Italien wurde im Januar die Arbeitsgruppe „CLIL – Für den interkulturellen Dialog“ gegründet, die unter der Leitung von Professor Pingel (Braunschweig) und Rolf Kruczina (Köln) Unterrichtsmodule für „Deutsch im Geschichtsunterricht“ entwickelt.

Auch in Polen gibt es eine Reihe von Projekten, die das Goethe-Institut in Kooperation mit dem Nationalen Zentrum für Lehrerfortbildung (CODN) und deutschen Partnerinstitutionen durchgeführt. Das Goethe-Institut Warschau z.B. hat 2002 in Zusammenarbeit mit der Universität Warschau eine Konferenz mit namhaften CLIL-Experten aus Deutschland und Polen ausgerichtet, deren Ergebnisse unter dem Titel „Edukacja Dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terazniejszość i przyszłość“ publiziert wurden (Uniwersytet Warszawski, ISBN 83-917556-0-6). Das Goethe-Institut Krakau organisiert in Zusammenarbeit mit dem Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) Sprachkurse für Kindergärtnerinnen der deutschen Minderheit. 2007 wurde erstmalig in Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ein 3-wöchiger Sommersprachkurs für DFU-Lehrkräfte in Krakau angeboten, der in diesem Jahr wiederholt werden soll. Das Goethe-Institut Krakau ist auch am Lehrmittelprojekt „Arbeitshefte für den Bilingualen Fachunterricht“ beteiligt<sup>1</sup>. Zurzeit arbeiten wir an einer zweisprachigen Internetseite, die die Arbeitshefte in digitaler Form sowie allgemeine und weiterführende Online-Artikel zum Thema CLIL enthalten wird. Die Homepage soll die Idee des bilingualen Unterrichts einer breiteren Öffentlichkeit in Polen bekannt machen und darüber hinaus zur Internationalisierung des Lehrmittelprojekts beitragen.



In Polen gibt es derzeit über 30 bilinguale Schulen mit deutsch-polnischem Zweig. Vergleicht man das Verhältnis dieser Schulen zur Einwohnerzahl mit dem anderer Länder (z.B. Ungarn), so tut sich ein großes Wachstumspotenzial auf. Um die damit verbundenen Chancen zu nutzen, muss

<sup>1</sup> Siehe: Elżbieta Świerczyńska, S.(...)

verstärkt Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden, müssen Fragen der Lehreraus- und Fortbildung gelöst sowie die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien vorangetrieben werden. Das Goethe-Institut wird sich im Rahmen der Bildungs Kooperation auch in Zukunft dafür einsetzen, CLIL und damit auch die deutsche Sprache in Polen zu fördern.

**Links zum Thema**

- [www.goethe.de/clil](http://www.goethe.de/clil)  
Die Internetseite des Goethe-Instituts zum Thema CLIL
- [www.pze.at/memo](http://www.pze.at/memo)

- Das Projekt MEMO – Entwicklung mehrsprachiger Module für den Fachunterricht - ein Baustein für die europäische Lehrerbildung
- [www.opeko.fi/clilig](http://www.opeko.fi/clilig)  
Das Projekt CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German
- [www.goethe.de/fortbildung](http://www.goethe.de/fortbildung)  
darunter: Fortbildungskurs „Sach- und Fachunterricht in Deutsch“ (Schwäbisch Hall)
- [www.goethe.de/dfupolen](http://www.goethe.de/dfupolen) (geplant)  
Arbeitshefte für den Bilingualen Fachunterricht



AGNIESZKA CABAN  
VIII LYZEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W ŁODZI/ POLEN

**Thema: Prozentrechnung – Einführung**

Diese Unterrichtsstunde habe ich in der ersten, bilingualen Klasse durchgeführt. Die Klasse hat schon dieses Thema im Gymnasium gehabt, aber zum ersten Mal lernt sie die Begriffe auf Deutsch kennen und löst die auf Deutsch gestellten Aufgaben. Die Methode – *Arbeit in Gruppen mit den Arbeitsbögen* (mit den Aufgaben aus deutschen Lernbüchern), taucht oft in meinem Unterricht auf. Leider verlangt sie von mir viel Vorbereitung und Zeit. Sie ist sehr effektiv, weil die Schüler gezwungen sind, den Fachtext in der Fremdsprache zu entschlüsseln und darüber untereinander zu sprechen. Ich übe mit den Schülern auf diese Art und Weise folgende Strategien

- wie man Fachtexte liest,
- wie man die Vokabeln lernt
- wie man mit dem Wörterbuch arbeitet.

Natürlich verliere ich nie aus meinen Augen, dass die Schüler im ersten Schritt die mathematische Problematik kennen lernen müssen.

Es ist manchmal schwierig zu entscheiden, welche Themen unbedingt bilingual, welche doch lieber auf Polnisch eingeführt werden sollen. Denn man muss sich stets die Frage stellen: wie verbinde ich den Fachunterricht mit dem Sprachenlernen?

Ich unterrichte schon 8 Jahre lang bilingual und bis heute habe ich nur teilweise diese Frage beantworten können.

**Prozentrechnung**

In der Prozentrechnung verwendet man anstelle von Ganzes, Anteil und Bruchteil andere Ausdrücke.

Ausdrucksweisen in der Bruchrechnung:  $\text{Ganzes} \frac{\text{Anteil}}{\text{Bruchteil}}$   
 Ausdrucksweisen in der Prozentrechnung:  $\text{Grundwert} \frac{\text{Prozentwert}}{\text{Prozentwert}}$

1) Nordrhein-Westfalen ist ungefähr 34.000 km<sup>2</sup> groß. Das folgende Streifendiagramm veranschaulicht, wie die Fläche von Nordrhein-Westfalen aufgeteilt ist.

a) Kontrolliere, ob das Streifendiagramm richtig angelegt ist.  
 b) Warum ist es zweckmäßig, bei einem Streifendiagramm die Länge 10 cm zu wählen?

2) Der tägliche Wasserverbrauch pro Person beträgt im Durchschnitt 140 Liter. In der Übersicht erkennst du, wie sich der Wasserverbrauch zu Hause verteilt. Zeichne ein Streifendiagramm.

Baden, Waschen, Körperpflege	35%	Wohnungs- und Autoreinigung	5%
Toiletenspülung	20%	Gießen von Pflanzen und Gärten	5%
Wäschereinigung	20%	Sonstiges	5%
Kochen, Küchenbedarf	10%		

Versuche 3 Fragen zu der Aufgabe und dem Streifendiagramm zu formulieren.

3) a) Um wieviel Prozent hat sich die Zahl der im Straßenverkehr Getöteten von 1989 bis 1991 in den alten (neuen) Bundesländern verändert?  
 b) Beantworte die Frage von a) für den Übergang von 1991 bis 1992.

Drei Geschäfte bieten Autos zu je 20.000 DM an. Jede Firma erhöht in zwei Jahren zweimal die Preise:  
 Geschäft A: Zuerst um 4%, dann um 6%  
 Geschäft B: Zuerst um 6%, dann um 4%  
 Geschäft C: Zuerst um 5%, dann um 5%  
 Bei welchem Geschäft ist der Wagen am teuersten?

4) a) Wieviel Prozent des durchschnittlichen Stromverbrauchs nimmt das Waschen ein?  
 b) Wieviel kWh wurden für den Geschirrspüler benötigt?  
 c) Wie teuer ist die Benutzung des Fernsehens im Jahr, wenn 1 Kilowattstunde 20 Pf kostet?

Quelle:  
 Heitz Griesel, Helmut (Postel), Elemente der Mathematik 7, Schroedel/Schulbuchverlag  
 Gmbh, Hannover 1994

Zeit	Verlauf	Medien	Sozialformen
3 Min	- Der Lehrer stellt den Schülern das Thema des Unterrichts vor und teilt die Klasse in 6 Gruppen auf.	Tafel	Plenum
1 Min	- Lehrer verteilt den Schülern die Arbeitsbögen.	AB	Plenum
5 Min	- Schüler lesen den Einführungstext und suchen die Schlüsselwörter für das Thema. Anschließend werden die Wörter an der Tafel geschrieben. <b>Die Wortliste wird während des Unterrichts immer ergänzt. Sie wird geteilt: in die Fachwörter und die Alltagsbegriffe.</b>	AB Tafel	Einzelarbeit Plenum
5 Min	- Schüler lösen die Übung 1 und präsentieren die Lösung.	Bunte Kärtchen	Partnerarbeit Plenum
7 Min	- Schüler lösen die Übung 2. Eine Gruppe präsentiert den Streifendiagramm auf der Folie.	Folie OHP	
10 Min	- Die Gruppen formulieren die Fragen zu dem Streifendiagramm. Jede Gruppe liest eine Frage, die anderen beantworten.		Gruppenarbeit
10 Min	- Schüler lösen die Übung 3 und präsentieren die Lösung.		Gruppenarbeit Plenum
2 Min	- Der Lehrer bewertet die Gruppenarbeit		Plenum
2 Min	- Hausaufgabe: Löse die Übung 4		Plenum

Zur Bewertung der Gruppenarbeit dienen bunte Kärtchen, die der Lehrer den Gruppen für die konstruktive Aktivität, Präsentation der Lösung oder eine gute Antwort usw. während des Unterrichts verteilt.



ELŻBIETA ŚWIERCZYŃSKA

NAUCZYCIELKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO, Z-CIA DYREKTORA DS KLAS DWUJĘZYCZNYCH VIII LO W ŁODZI; WSPÓLAUTORKA PODRĘCZNIKA „PARTNERSPRACHE”, „REPETYTORIUM GRAMATYCZNEGO”, „BIULETYNU MATURALNEGO DLA KLAS DWUJĘZYCZNYCH”; TEACHER-TRAINER.

## Matematyka, Fizyka, Chemia, Biologia, Geografia, Historia – nauczane po niemiecku

Jednym z największych problemów szkół prowadzących klasy dwujęzyczne jest brak materiałów do nauczania przedmiotów w języku obcym. Jest to ogromny problem nie tylko dla nauczycieli, ale przede wszystkim dla uczniów. Szkoły radzą sobie z tym deficytem w różny sposób. Najczęściej nauczyciele szukają odpowiednich tekstów w niemieckich podręcznikach i kopiają je. Sprowadzenie podręczników z Niemiec nie bardzo się sprawdziło. Przede wszystkim dlatego, że jest w nich inny układ treści i inne stopniowanie trudności skierowane przeciw do uczniów znających język niemiecki. Mogą być więc one (o ile szkole udało się skompletować ilość podręczników odpowiadającą ilości uczniów w klasie) stosowane tylko okazjonalnie. Bardziej więc oplaca się nauczycielom skopiować właściwe strony niż rozdawać uczniom podręczniki obciążając dodatkowo ich teczki. Wśród nauczycieli rósł jednak niepokój, gdyż brak jest zapisów określających, jakie treści powinny być nauczane w języku niemieckim, a jakie niekoniecznie. Brak także list pojęć fachowych z danego przedmiotu, które mogą pojawić się na maturze. Każdy z nauczycieli przedmiotów dwujęzycznych w Polsce dobierał je według własnego pomysłu (albo po prostu korzystał z tego, co było dostępne), a ponieważ ci nauczyciele nie spotykają się ze sobą (w Polsce jest np. tylko 4 nauczycieli fizyków uczących po niemiecku), nie następuje naturalna wymiana doświadczeń. Nauczycielom pozostawało więc jedynie eksperymentowanie w nadziei, że robią to właściwie.

Rok 2005 przyniósł w polskiej edukacji nową zmianę: wraz z nową maturą pojawiła się też matura dla klas dwujęzycznych. Wraz z tą zmianą jednak wzrósł niepokój nauczycieli, gdyż doszła odpowiedzialność za przygotowanie do egzaminu maturalnego. Bo o ile była jasność co do zakresu materiału (na maturze dwujęzycznej z przedmiotu obowiązuje podstawowy zakres materiału), to już co do zakresu słownictwa takiej pewności nie ma.

W trakcie różnych zagranicznych wizyt interesowałam się zawsze nauczaniem dwujęzycznym. Widziałam podręczniki do nauczania dwujęzycznego w Bułgarii, na Węgrzech czy w Finlandii. W niektórych krajach podręczniki zostały częściowo wydane przez państwo, na Węgrzech jeden z podręczników wydali sami nauczyciele (nakład rozszedł się na pniu). Znany w szkołach dwujęzycznych zeszyt ćwiczeń do geografii (Vulkanismus) został wydany przy współdziałaniu Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen i Instytutu Goethego. W Finlandii widziałam podręcznik do matematyki w trzech wersjach językowych: w języku fińskim, niemieckim i angielskim. Uczeń w domu ma wersję fińską, a w szkole (zależnie od drugiego języka w edukacji) wersję angielską lub niemiecką. Nie sprawdziłam wprawdzie, kto jest wydawcą tych podręczników, ale doświadczenie podpowiada mi, że za tym musi stać państwo. Jakże bowiem wydawnictwo pokusiłoby się o wydanie książki, która będzie sprzedana w najlepszym wypadku w kilkuset egzemplarzach? Ile musiałaby kosztować, żeby opłacałoby się wydać ją w tak niskim nakładzie? Jednak wspomnianym państwom jakoś się udało. Pozazdrościłam im i zaczęłam szukać możliwości rozwiązania problemu w Polsce.

Na szczęście wśród nauczycieli dwujęzycznych jest wielu entuzjastów swojego fachu i mimo, iż na początku nie wiedzieliśmy, kto i jak sfinansuje wydanie naszego projektu, przystąpiliśmy do pracy. I tak po dwóch latach jest już prawie gotowa druga (z zaplanowanych trzech) część projektu. Nauczyciele autorzy spotykają się 2-3 razy w roku. Cała praca odbywa się w czasie wolnym. Nad stroną językową w każdej grupie czuwa nauczyciel z Niemiec, który dba o poprawność językową.

### Założenia projektu

Założeniem projektu było napisanie **zeszytów ćwiczeń** w języku niemieckim uzupełniających materiał, którego uczeń uczy się z polskiego podręcznika.

Materiał (z zakresu podstawowego matury) został podzielony na 3 części odpowiadające poszczególnym klasom. Zeszyty zawierają **treści zgodne z wymienionymi we wstępach programami i przygotowują ucznia do matury**. Zeszyty mają w sposób **ujednolicony dla całego kraju** uporządkować materiał podawany uczniom w języku niemieckim, dać uczniom i nauczycielom poczucie pewnego bezpieczeństwa i pewności, że przynajmniej baza jest wspólna dla wszystkich szkół dwujęzycznych w Polsce. Mamy też nadzieję, że zeszyty te staną się wskazówką dla autorów testów maturalnych.

### Forma projektu

Zeszyty znajdują się na płycie CD (najtańsza forma wydania), którą uczniowie otrzymują bezpłatnie. Ukażą się 3 płyty – odpowiednio do każdej klasy w liceum.

Na płycie znajdują się pliki PDF zawierające ćwiczenia do 6 przedmiotów maturalnych: matematyki, fizyki, chemii, geografii, historii i biologii.

Po wydrukowaniu każdy z zeszytów ma objętość około 100 stron A4 (niektóre przedmioty są obszerniejsze). Tak więc tylko pierwsza płyta zawiera ponad 600 stron ćwiczeń. Wszystkie 3 płyty dadzą 1800 stron ćwiczeń.

Mamy nadzieję, że następni nauczyciele zechcą włączyć się do projektu i publikować swoje materiały na stronie internetowej IG w Krakowie.

### Partnerzy projektu

CODN (pani Barbara Kujawa), Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (nauczyciele wymienieni zostali przy poszczególnych przedmiotach), Instytut Goethego – Kraków (pan Andreas Kotz) oraz Fundusze Unijne z programu CLLiG (Content and Language Integrated Learning in German)

- VIII LO im. Adama Asnyka w Łodzi
- 43 Gimnazjum im. Karla Dedeciusa w Łodzi

- XIII LO im. A. Fredry we Wrocławiu
- 48 Gimnazjum z Wrocławia
- VII LO i Gimnazjum Dwujęzyczne im. Dąbrowski w Poznaniu
- ZSO nr 6 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu
- I LO im. St. Czarnieckiego w Koźienicach
- ZSO nr 11 w Zabrze
- ZS w Dobrzenu Wielkim
- XVII LO im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie

## Co zawierają zeszyty ćwiczeń i jaką spełniają funkcję?

- Zeszyty:
- umożliwiają równoległą do języka polskiego naukę przedmiotu w języku niemieckim. Wszystkie polecenia w ćwiczeniach sformułowane są w języku niemieckim.
  - przygotowują ucznia do matury dwujęzycznej z przedmiotu. Zadania zawarte w zeszytach odpowiadają także egzaminacyjnemu standardom maturalnym z danego przedmiotu.
  - umożliwiają samodzielną pracę ucznia – do wszystkich zadań zamkniętych są w zeszytach klucze odpowiedzi. Każdy z zeszytów posiada także testy sprawdzające, a w jednym z końcowych rozdziałów znajduje się przykładowy test maturalny (z rozwiązaniem).
  - porządkują słownictwo fachowe – każdy z zeszytów (oprócz słówek potrzebnych do nauki poszczególnych rozdziałów) posiada na końcu słowniczek alfabetyczny.
  - zawierają oryginalne teksty – w niektórych przedmiotach na końcu zeszytu znajduje się kilka tekstów dodatkowych. Źródła tekstów, map i rysunków podane są w odpowiednim załączniku.
  - zawierają różnorodne strategie uczenia się – sformułowania zadań są tożsame ze strategiami (jak kolejność rozwiązywania zadań, czy zadania do pracy z tekstem).
  - zawierają najważniejsze treści z obowiązujących programów nauczania (dla poziomu podstawowego).
  - umożliwiają indywidualną pracę ucznia. Uczeń, który w szkole nie uczy się danego przedmiotu w języku niemieckim, może sam przygotować się do matury. Ma w zeszytach słownictwo fachowe, ma też klucz do zadań. Uczeń nie musi drukować wszystkich przedmiotów – jedynie te, które są mu potrzebne do matury. W niektórych przedmiotach zamieszczone zostały załączniki, jak np. mapy czy tabele.
  - umożliwiają różnorodne formy pracy nauczycielowi na lekcji. Niektóre strony zeszytu mogą być użyte jako prezentacja w programie Power Point, np. kolorowe rysunki, schematy czy mapy. Niektóre ćwiczenia (wyświetlane na białej tablicy, lub na papierze pakowym) mogą być nawet wspólnie rozwiązywane.

Grupy autorskie wszystkich zeszytów:

### Biologia:

Gabriela Szmolke, Ewelina Kucharz, (Annette Fouque)

### Geografia:

Anna Morawska, Ewa Malec, (Leonard Kellner)

### Chemia:

Anna Petrach, Magda Romanowska, (Hartmuth Kock)

### Matematyka:

Irena Wosz-Łoba, Ewa Ruszczyńska, Agnieszka Caban, (Annette Fouque)

### Fizyka:

Jan Sibilski, Tomasz Kędrzyński, (Peter Petrovic)

### Historia:

Iwona Witkowska, Iwona Błaszczuk, (Ilona Hensel)

Mam nadzieję, że zeszyty ćwiczeń do nauczania dwujęzycznego z językiem niemieckim przyczynią się do powstania w Polsce coraz większej ilości szkół dwujęzycznych. Gorąco Państwa do tego zachęcam. Wyniki, jakie osiągają na maturze uczniowie uczący się tą metodą, są imponujące. Potwierdzają to nie tylko nauczyciele języka, ale także nauczyciele przedmiotów. A dlaczego tak się dzieje? Odpowiedzi na to pytanie proszę szukać w artykułach dotyczących metodyki i psychologii nauczania dwujęzycznego.

Zachęcam dyrektorów szkół do dyskusji z nauczycielami znającymi język (np. na poziomie B1), aby przyjrzeni się swoim możliwościom. Podejmijcie Państwo próby nauczania dwujęzycznego (na początek np. metodą projektów). Zapoznajcie się Państwo z zawodowymi mini-zyciorysami nauczycieli, którzy już uczą dwujęzycznie. Może Państwa droga była lub jest podobna? Podejmijcie Państwo jedno z najnowocześniejszych w metodyce wyzwań, jakim jest zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Nasze zeszyty powinny to Państwu ułatwić.

Na stronie internetowej CODN ukażą się niebawem materiały podpowiadające dyrektorom krok po kroku, jak otworzyć klasy dwujęzyczne (nie tylko z językiem niemieckim).

Elżbieta Świerczyńska  
(pomysłodawca i koordynator projektu)

Inne materiały dotyczące matury dwujęzycznej można znaleźć na następujących stronach:

Informator:

[http://www.cke.edu.pl/podstrony/inform\\_matur/niemiecki\\_dwuj.pdf](http://www.cke.edu.pl/podstrony/inform_matur/niemiecki_dwuj.pdf)

Buletyn:

[http://www.cke.edu.pl/images/stories/EFS\\_1/niem\\_dwuj.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/EFS_1/niem_dwuj.pdf)

# NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE BILINGUALER FACHUNTERRICHT



## Zeszyty ćwiczeń Arbeitshefte

CODN

GI Kraków

ZIA

2006

# Bilinguale Lehrerinnen und Lehrer erzählen



## Agnieszka Markowska

Sportlehrerin in den bilingualen Klassen im VIII. Lyzeum in Łódź (seit 4 Jahren). Sie organisiert den deutsch-polnischen Schüleraustausch mit dem Hansa-Gymnasium in Köln.

Meiner Meinung nach ist es reiner Zufall, dass ich heute in einer bilingualen Schule arbeite. Besonders deshalb, weil die Unterrichtssprache Deutsch ist, eine Sprache, die ich nie früher vorhatte zu lernen. Noch während des Studiums habe ich nur Englisch gelernt und war überzeugt, dass das ausreicht, weil Deutsch zu schwierig ist, unfreundlich klingt und manche Wörter den englischen so ähnlich sind, dass sie nur Chaos in meinem Kopf verursachen können. Wozu soll ich mir mein Leben erschweren, wenn man weltweit nur mit Englischkenntnissen zu recht kommt? Aber... eines Tages hat mich das, was angeblich die ganze Welt in Bewegung setzt (die Liebe), dazu gezwungen, mit dem Deutschlernen anzufangen. Vielleicht ist es eine Floskel, aber so war es.

Ich habe einen in Deutschland lebenden Jungen kennen gelernt. Natürlich konnte ich mit ihm auf Englisch reden, aber mein Problem war, dass ich mich während meiner Reisen nach Deutschland ganz verirrt fühlte, weil ich sogar die Namen der Haltestellen nicht lesen konnte, abgesehen davon, dass ich die Einheimischen überhaupt nicht verstehen konnte. Also bin ich zum Schluss gekommen, dass ich doch die deutsche Sprache lernen sollte.

Ein Jahr lang habe ich es in Polen gemacht. Weil ich schon mein Studium (Sportakademie in Łódź) beendet habe, habe ich an einem Sprachkurs teilgenommen, dann aber wollte ich die Entfernung zu meinem Geliebten verkleinern und bin nach Deutschland als Au-pair Mädchen gefahren. Da habe ich weiter Deutsch gelernt. Leider ist meine Liebe nach einer Weile in die Vergessenheit geraten, glücklicherweise habe ich damals eine andere entdeckt – zur deutschen Sprache. Heutzutage halte ich sie für eine weich klingende und viel einfachere Sprache als Englisch.

Nach der Rückkehr habe ich mich entschlossen, Deutsch weiter zu lernen. Ich habe die Mittelstufenprüfung sehr gut bestanden und nach einer Weile habe ich das Angebot bekommen im VIII Lyzeum (bilinguale Schule) als Sportlehrerin zu arbeiten. Ich würde nicht sagen, dass ich keine Angst davor hatte. Ich wusste nicht, ob ich gut genug war, so etwas zu machen. Ich bin jedoch zu dem Schluss gekommen, dass es nur von Vorteil ist, dass ich meine Leidenschaft mit meiner Arbeit verbinden und damit meine Sprachkenntnisse noch verbessern kann.

Heute denke ich, es war eine gute Entscheidung, obwohl ich mich ständig bemühen muss, neue Wörter zu lernen, die Grammatik richtig zu benutzen und nicht schlechter als die Schüler zu sein. Es bleibt vermutlich für immer so, aber es zählt doch nur, dass die Arbeit mir Freude macht.



## Agnieszka Caban

Mathematiklehrerin VIII LO Łódź

Mein Abenteuer mit der deutschen Sprache fing in der Grundschule an.

Schon mit 10 Jahren hatte ich private Unterrichtsstunden in Deutsch und so früh wollte ich zweisprachige Lehrerin werden. In meiner Familie findet man seit dem 19. Jahrhundert in jeder Generation einen Lehrer. Für mich war es selbstverständlich, dass ich auch Lehrerin werden muss. Damals sah es so aus, als ob es niemals die Möglichkeit gäbe, meine Träume zu verwirklichen.

Mein Leben zeigt, dass man nie die Zukunftsvision aufgeben soll.

Im Lyzeum (8. Lyzeum in Łódź), wo ich eine Klasse mit erweitertem Deutschunterricht besuchte, bekam ich ein Geschenk – einen einjährigen Aufenthalt als Gastschülerin an der deutschen Schule in Gelnhausen bei Frankfurt am Main und als Gasttochter in einer deutschen Familie.

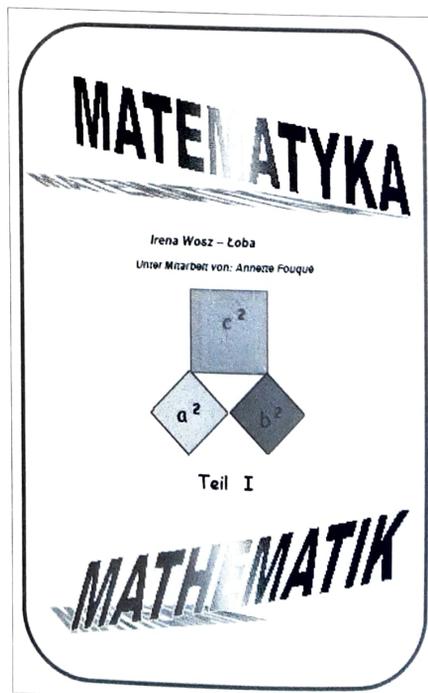
Nach dem Abitur entschied ich mich, Mathematik an Lodzher Univesität zu studieren. Ich war begeistert von meinem Studium und ich vergaß meine Pläne von früher. Ich wollte an der Uni bleiben und promovieren, bis meine ehemalige Klassenlehrerin Ewa Brewińska mir die Nachricht übermittelt hatte, dass in zwei Jahren der bilinguale Zweig im 8. Lyzeum in Łódź in Gang kommt und die Schule auf der Suche nach Lehrkräften ist.

Ich erinnerte mich an die Pläne eines kleinen Mädchens und hatte mich um die Stelle beworben.

Der Anfang war schwer: nur ein Mathematik-Lexikon, keine Lehrbücher, keine Lehrpläne, keine Erfahrung, keine Fachliteratur. Dann begannen ZfA und CODN mit der Schulung in Niwki bei Opeln, es folgten Fortbildungsseminar ein Kassel, Treffen in Sulejówek. Es gab endlich die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches mit anderen Lehrern.

Meine Karriere erreichte den Höhepunkt, als in meiner Unterrichtsstunde Herr Dr. Harmgard von der ZfA hospitierte und die Stunde mit sehr gut bewertete und ich anschließend an einem Treffen für die bilingualen Lehrer aus Mittel- Ost- Europa in Ungarn teilnahm..

Trotz aller Probleme, die dieser Job mit sich bringt, danke ich meinem Schicksal, dass es die Träume eines 10-jährigen Mädchens verwirklicht hat.



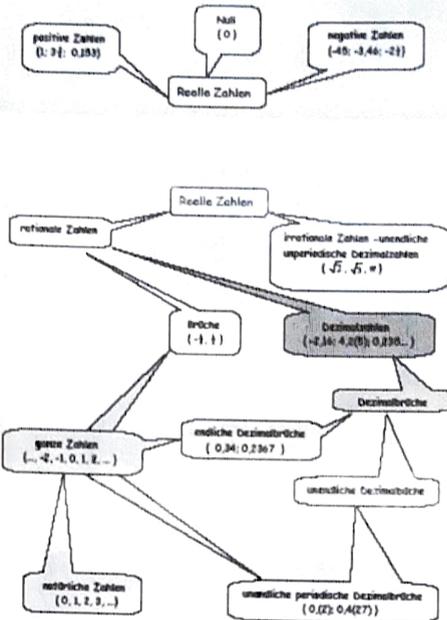


**Irena Wosz-Loba**  
Mathematiklehrerin  
Zespół Szkół/Dobrzeń Wielki

Nach dem Mathematikstudium begann ich (als 24-jährige Lehrerin) in der Grundschule in Chróścice ganz kleine Kinder zu unterrichten. Nach zwei Jahren wechselte ich die Schule und unterrichtete dann Mathematik im Lyzeum in Dobrzeń Wielki, wo eine bilinguale Klasse geplant wurde. Die Schule brauchte Lehrer, die andere Fächer in deutscher Sprache unterrichten könnten. Da mich die deutsche Sprache schon immer interessierte, begann ich die Sprache an dem Lehrerkolleg in Opole zu studieren. Nach dem Kollegabschluss fing mein Abenteuer mit dem bilingualen Fachsprachunterricht an. Die Anfänge waren nicht leicht: Mangel an Unterrichtsmaterialien, an Leuten, die mir gute Ratschläge geben könnten. Alle Materialien musste ich alleine zusammenstellen, weil es keine Fachbücher gab, die an die polnischen Programme angepasst wären. Erst nachdem die erste bilinguale Klasse die Schule absolviert hatte, hatte ich eine Vorstellung, was noch zu verbessern und zu machen war. In meiner Arbeit halfen mir mehrere Hospitationen in den Schulen in Deutschland und die Treffen der Lehrer der bilingualen Schulen in Polen. Mit meiner Arbeit ist es so wie schon Goethe sagte: „Man lernt nichts kennen, als was man liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto stärker, kräftiger und lebendiger muss Liebe, ja Leidenschaft sein“.

### 1. Zahlen und Mengen

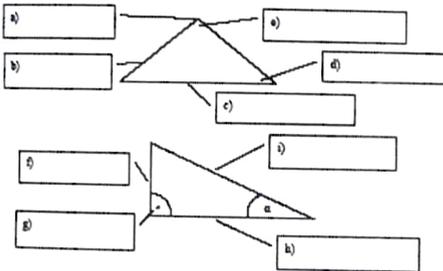
Zahlen



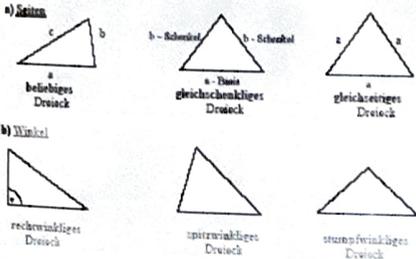
### 3. Dreieck

37 Welche Wörter findest du in der Wortschlange? Trage die Wörter an der richtigen Stelle ein.

**Grundseitenhypotenuse Kathete rechtwinklig stumpf-winklig eckenförmig gegenüberliegende Basiswinkeldeckpunkt**



Die Einteilung der Dreiecke nach



### Lineare Gleichungen und Ungleichungen

Gleichungen

Jede Gleichung der Form  $ax + b = 0$ ,  $a \neq 0$  nennt man eine lineare Gleichung. Lineare Gleichungen werden (meistens) durch äquivalentes Umformen gelöst. Die Variable (Unbekannte) ist zwar oft  $x$ , kann aber auch mit anderen Buchstaben bezeichnet werden.

Beispiel  
Ausgangsgleichung

- 1) Klammern beseitigen. Wenn vor der Klammer ein Minuszeichen steht, verändert sich dabei die Rechenzeichen in der Klammer.
- 2) Gleiche Glieder der Gleichung auf beiden Seiten zusammenfassen.
- 3) Die Variable auf einer Seite isolieren
- 4)  $x$  ausrechnen

$$\begin{aligned}
 6x - [3x + (4 - x)] &= 4x - 8 \\
 6x - (3x + 4 - x) &= 4x - 8 \\
 6x - 3x - 4 + x &= 4x - 8 \\
 4x - 4 &= 4x - 8 \\
 6x - 4x &= 8 - 4 \\
 2x &= 12 \\
 x &= 6
 \end{aligned}$$

110 Beschreibe die Schritte zum Lösen der Gleichung:

- ✓ ordnen und zusammenfassen
- ✓ beide Seiten durch 3 dividieren
- ✓ Klammern auflösen
- ✓ auf beiden Seiten  $2x$  subtrahieren
- ✓ auf beiden Seiten 5 addieren

Ausgangsgleichung:

$$\begin{aligned}
 2(x-2) + 3x - 1 &= 2(x+1) - 9 \\
 1. \text{ Schritt: } & 2x - 4 + 3x - 1 = 2x + 2 - 9 \\
 2. \text{ Schritt: } & 5x - 5 = 2x - 7 \\
 3. \text{ Schritt: } & 5x = 2x - 2 \\
 4. \text{ Schritt: } & 3x = -2 \\
 5. \text{ Schritt: } & x = -\frac{2}{3}
 \end{aligned}$$

Alle aufzufindenden Gleichungen haben dieselbe Lösung  $x = -\frac{2}{3}$  (Lösungsmenge  $L = \{-\frac{2}{3}\}$ ).

„Die Grenzen der Sprache sind Grenzen der Welt“

Ludwig Wittgenstein



**Ewa Malec**  
Geografielehrerin an bilingualen Klassen  
an „ZSO nr 6 im. J. Kochanowskiego“  
in Radom; Schulleiterin am „I LO  
im. S. Czarnieckiego“ in Koźnice

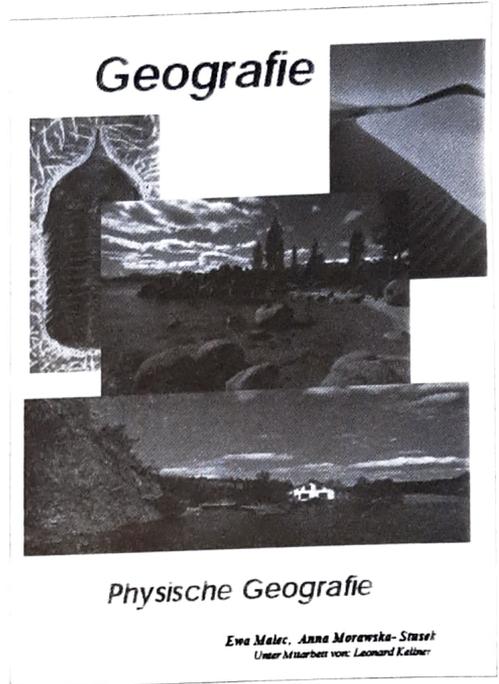
**Mein Weg zum Deutsch-Fachunterricht**

Meine Arbeit als DFU-Lehrerin begann vor 11 Jahren. Eigentlich war das ein reiner Zufall. Im Jahre 1995 absolvierte ich mein Geografiestudium an der Uni in Lublin und bekam eine Stelle als Erdkundlerin. Diese Arbeit war mir jedoch zu monoton. Da ich früher zwei Jahre in Deutschland wohnte und ein bisschen Deutsch sprach, wollte ich noch die deutsche Sprache studieren. Dies geschah am Sprachkolleg in Radom, wo ich mein Studium im Jahre 1998 absolvierte. Im Rahmen der Ausbildung sollte ich das Praktikum an einer Schule ableisten. Ich kam in die „ZSO nr 6“ in Radom, um mein Praktikum zu machen. Der Schulleiter des Lyzeums sagte zu mir: „Gut, dass Sie Geografielehrerin sind. Würden Sie vielleicht versuchen an bilingualen Klassen Geografie auf Deutsch zu unterrichten?“ – „Ja!“ antwortete ich, ohne mir bewusst zu sein, wie schwierig diese Aufgabe ist. Diese Aufgabe über ich bis heute mit Zufriedenheit und Erfolg aus weil sie zu meinem Hobby geworden ist.

Inzwischen habe ich Erfahrungen an mehreren deutschen Schulen gesammelt, zahlreiche Fortbildungskurse im DFU besucht und Hefte für Lernende und Lehrende für das Fach Geografie auf Deutsch geschrieben.

Einige Überlegungen aus der 11-Jährigen Arbeit als DFU-Lehrerin:

- Schüler lernen das Fach unheimlich gern (sie fühlen sich als „Elite“ in der Schule)
- Schüler müssen in bilingualen Klassen schon am Anfang gewisse Sprachkenntnisse haben
- Es gibt zu wenig Stunden für Fächer auf Deutsch im Schulplan
- Es gibt immer noch zu wenig Materialien (sowohl für Lernende als auch für Lehrende)
- DIESE ARBEIT MACHT SPAS!



**4. Gletscherformen**

Der fließende Gletscher rät Material aus dem Ursprung und aus den seitlichen Wänden heraus, hochans. Material wird weitergeschoben und als Moräne abgelagert. An den beiden Seiten der Gletscherzunge entstehen Seitenmoränen, die sich beim Zusammenfluss zweier Gletscher zur Mittelmoräne vereinigen können. An seiner Stirn bildet sich die Endmoräne. Der Gletscher überlässt Mulden und Becken; Simultankung von Karstlöchern zu begünstigt die Folge. Das Eis wird gepresst und durch hohen Druck plastisch, deshalb bleiben an der Oberfläche Rundhöcker mit Gletscherstrich erhalten. Die Übersetten bilden einen Bestrom - die Gletscherzunge. Das Ende der Zunge heißt Gletscherstirn. Infolge der Glaziation entstehen Kanälen und Zungenbecken.



aus: Geographie, Cornelsen Verlag Berlin 1996, Seite 33  
Abb. 18

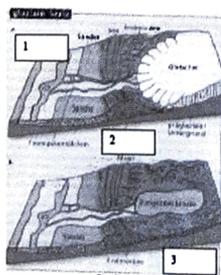
Vor der Gletscherstirn sammelt sich infolge des Moränenmaterials. Diese Endmoräne wird vor dem Gletscher vom Schmelzwasser des Gletschers durchbrochen.

**5. Inlandeis**

Schreiben Sie die Begriffe an die richtige Stelle.

Urstau, Endmoräne, Grundmoräne

In der Eiszeit wurden sehr große Flächen in Nordeuropa durch Inlandeismassen bedeckt. Gegen Ende der Eiszeit schmolzen die Gletscher ab. Die Gletscher und Schmelzwasser haben dort eine charakteristische Abfolge von Oberflächenformen hinterlassen, die als glaziale Serie bezeichnet wird. Moränen bilden eine kuppelige Landschaft.



aus: Die Geographie, Diederichs Verlag 1997, Seite 136  
Abb. 10

• Tragen Sie die Begriffe in die richtigen Stellen ein.

- Konvergente Plattengrenze
- Divergente Plattengrenze

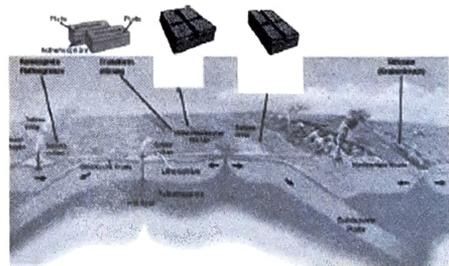


Abb. 4

3. Ordnen Sie die Sätze zu einem sinnvollen Text.

- ( ) Die dünnere Platte taucht unter die dickere.
- ( ) Es fließt in verschiedene Richtungen ab. Dabei zerreißt die Erdkruste.
- ( ) An dieser Stelle tritt Magma aus.
- ( ) Die Platten werden dort größer.
- ( ) An dieser Stelle entsteht ein Tiefseebecken.
- ( ) Dabei kühlt es sich ab.
- (1) Die Erde besteht aus Erdkern, Erdmantel und Erdkruste (Lithosphäre).
- ( ) An anderer Stelle stoßen zwei Platten zusammen; Eine dickere kontinentale und eine dünnere ozeanische.
- ( ) Die Erdkruste schwimmt auf dem Erdmantel.
- ( ) Einzelne Platten bilden die Erdkruste.
- ( ) Das Magma erkaltet an diesem Ort.
- ( ) Dabei bewegen sich beide Platten auseinander.
- ( ) Ickflüssiges Magma wird im Erdinneren erhitzt und steigt auf.
- ( ) Das geschieht dauernd am Atlantischen Rücken.



**Ewelina Kucharz**  
Biologielehrerin, ZSO nr 11 in Zabrze

Seitdem ich das Studium an der Schlesischen Universität in Katowice, Fakultät für Biologie und Umweltschutz, im Jahre 1986 abgeschlossen habe, unterrichte ich Biologie am Lyzeum und seit einiger Zeit auch am Gymnasium. Innerhalb von diesen Jahren kam es zu vielen Änderungen. Lehrprogramme wurden mehrmals umgearbeitet, Bildungsminister gewechselt. Das Schulleben änderte sich in vielen Aspekten. Man musste den oben genannten Änderungen gerecht werden. Der Durchbruch war jedoch für mich, Biologie im Lyzeum deutschsprachig zu unterrichten. Die deutsche Sprache war mir als gesprochene Sprache bekannt. Von Kindheit an kannte ich diese Sprache als Sprache, in der meine Großeltern mir Märchen erzählt hatten. An das richtige Deutschlernen machte ich mich zuerst im Privatunterricht und dann in verschiedenen Kursen für Lehrer, die an Schulen mit bilingualen Klassen unterrichten. Im Jahre 1995 arbeitete ich am Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und im Jahre 1996 ist es mir gelungen, die Zentrale Mittelstufenprüfung zu bestehen. Im Jahre 1997 begann ich, Biologie deutschsprachig zu unterrichten. „Jeder Anfang ist schwer“ – so war das bei mir auch der Fall. Zwecks Verbesserung meiner Kenntnisse war ich von Anfang an bemüht, an allen möglichen Deutschkursen sowie an anderen Schulungen teilzunehmen, die Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts zum Thema hatten. Folgende Kurse sind zu nennen: Workshops an der Leipziger Universität im Herder-Institut (1998) oder Hospitationspraktikum im Berufskolleg in Soest (2000). Darüber hinaus beteiligte ich mich an Workshops, die von der Zentralstelle für Weiterbildung der Lehrkräfte (poln. CODN) organisiert wurden. Die letzte Schulung hat besonderen Nutzen gebracht. Im Jahre 2002 entstanden das Lehrprogramm für den bilingualen Biologieunterricht und drei Jahre später (2005 und folgende) das Arbeitsheft für bilinguale Klassen. Die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung ist in gleichem Maße spannend wie erschöpfend.

Die Schwierigkeiten, die im bilingualen Unterricht vorkommen, sind vielfältig. Es liegen keine Unterrichtsmaterialien vor. Die Anzahl der Biologiestunden pro Woche ist zu gering. Dazu kommt das bilinguale Abitur, für das es an Übungsmaterialien fehlt. Man muss die eigene sprachliche Unbeholfenheit bewältigen, was manchmal schwer fallen kann. Der Weg zur größeren Selbstsicherheit im bilingualen Unterricht ist meiner Meinung nach durch folgende Maßnahmen zu erreichen: durch ständigen Kontakt mit der deutschen Sprache (Sprachpraxis) und durch Suche nach zielgerechten Unterrichtsmethoden (Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrern, die an Schulen mit bilingualen Klassen unterrichten).

# BIOLOGIE



Bilingual ist überhaupt nicht schwer!

**Ewelina Kucharz**  
**Gabriela Szmolke**

Unter Mitarbeit von  
**Annette Fouqué**

**ZELLE**

**Aufgaben**

1. Was passt zu welchem Zellsystem?  
 Bakterien, Pilze, Protisten, Pflanzen, Tiere, Zellen, Plasmid, ER, Cytoskelet, besitzen keine membranbegrenzten Zellorganellen, Mitochondrien, Vakuole

Eukaryotische Zelle	Prokaryotische Zelle

2. Beschrifte das Schema: Organisation einer typischen eukaryotischen Tierzelle.

Abb. 1

1 _____	2 _____
3 _____	4 _____
5 _____	6 _____
7 _____	8 _____
9 _____	10 _____
11 _____	12 _____
13 _____	

**VERDAUUNGSSYSTEM**

14. Setze folgende Begriffe ein:  
 Luftröhre, Kehlkopf, Speiseröhre

Lage der Speiseröhre und Luftröhre

Abb. 15

15. Beschrifte das Schema mit folgenden Begriffen:  
 1- Mundhöhle, 2- Gallenblase, 3- Leber, 4- After, 5- Mastdarm, 6- Speiseröhre, 7- Bauchspeicheldrüse, 8- Dickdarm, 9- Dünndarm, 10- Zwölffingerdarm, 11- Magen, 12- Wurmfortsatz

Menschliches Verdauungssystem

Abb. 16



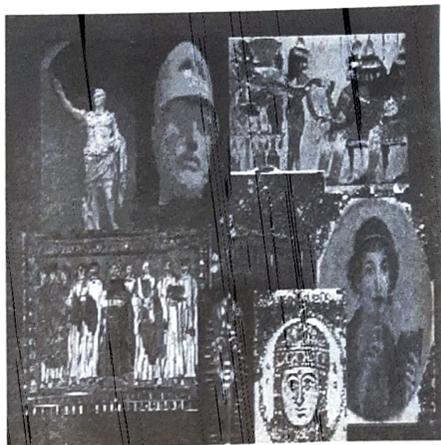
**Iwona Witkowska**  
Geschichtslehrerin

Ich begann mein Abenteuer mit Deutsch in der Oberschule. Ich lernte Deutsch nur in meiner Schule (das VIII. Lyzeum in Łódź). Hier bestand ich das Abitur in Deutsch. Während des Studiums hatte ich Deutsch, aber ich lernte kaum etwas Neues. Als ich die Arbeit suchte, traf ich die Schulleiterin Elżbieta Świerczyńska. Sie sagte mir, dass sie eine Geschichtslehrerin mit Deutschkenntnissen sucht. Ich hatte sehr große Angst, weil meine Deutschkenntnisse sehr knapp waren. Aller Anfang ist schwer- das kann ich bestätigen. Ich lernte Deutsch zusammen mit meinen Schülern. Jeder Deutschlehrer versuchte mir zu helfen. Das VIII. Lyzeum gab mir verschiedene Möglichkeiten, meine Deutschkenntnisse zu verbessern. Ich nahm mit meinen Schülern mehrmals am Jugendaustausch teil. Im Laufe von 2 Jahren war ich im Ausland öfter als in meinem ganzen Leben. Jetzt spreche ich viel besser, aber ich muss die ganze Zeit lernen. In diesem Jahr nahm ich mit meinen Schülern an der DSD C1-Prüfung teil.

Ich schreibe bilinguale Hefte in Geschichte auf Deutsch. Ich bin ein Beispiel dafür, dass man Deutsch auch in der Schule gut beherrschen kann.

# WELTGESCHICHTE

## ALTERNUM UND MITTELALTER



IWONA BŁASZCZYK  
IWONA WITKOWSKA  
Unter Mitarbeit von  
Ilona Hensel

### MITTELALTER

#### XVI. Araber im Mittelalter

500	600	700	800	900	1000	1100	1200	1300	1400	1500
-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------

##### 5. Grundlagen des Islam

1. Bilden Sie Sätze mit folgenden Begriffen.

1. \_\_\_\_\_ (der Gott, der Allah, der Prophet, der Mohammed sein, heißen)

2. \_\_\_\_\_ (jeder Muslim, sollen, das Altschorn, die Azkara, geben)

3. \_\_\_\_\_ (die, der Fastenmonat Ramadan, dessen, der Sonnenwendtag, der Sonnenwendezeit, von)

4. \_\_\_\_\_ (jeder Muslim, sollen, 5-mal, täglich, beten ...)

5. \_\_\_\_\_ (pilgern, nach, jeder, Mekka, Mekka, sollen)

2. Ergänzen Sie den Text.

732 - 711 - die Meerenge - Indien - China - Spanien - Portugal - das Weisreich - Peinerei - die Sieze

In weniger als einhundert Jahren errichteten die Araber ein (1) \_\_\_\_\_, das im Osten bis an die Grenzen (2) \_\_\_\_\_ und (3) \_\_\_\_\_ reichte. Im Jahr (4) \_\_\_\_\_ übertrug das arabische Truppen (5) \_\_\_\_\_ von Gobiatar (6) \_\_\_\_\_ und (7) \_\_\_\_\_ garrisonen unter ihre Herrschaft. Ein weiteres Vordringen der arabischen Truppen wurde durch (8) \_\_\_\_\_ der Franken im Jahr (9) \_\_\_\_\_ bei Tours und (10) \_\_\_\_\_ verhindert.

3.a) Welches Ereignis zeigt diese Karikatur?



Abb. 32

3.b) Welche Konsequenzen hatte dieses Ereignis für Europa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Anhang 9 - Altertum. Das römische Reich zwischen 133 v. Chr. und 117 n. Chr.



### MITTELALTER

#### XVIII. Das Rittertum im Mittelalter

500	600	700	800	900	1000	1100	1200	1300	1400	1500
-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------

##### 11. Wie heißen die Burgen?

die Zugbrücke  
das Burgtor  
der Bergfried  
die Palast  
die Kapelle  
der Burghof  
das Wirtschaftsgebäude  
der Ziehbrunnen  
der Mauerum  
die Burgmauer



Abb. 33

##### 12. Wie heißen die Teile einer Rüstung?



der Schild  
der Plattenpanzer  
der Helm  
das Kettenhemd  
der Helm  
das Waffengürtel  
das Schwert  
das Visir

Abb. 34



**Tomasz Kędrzynski**  
 Seit 8 Jahren unterrichtet Physik in den bilingualen Klassen am Lyzeum Nr. 8 in Lodz. Hat die Fakultät der Technischen Physik und Angewandten Mathematik an der Technischen Universität in Lodz absolviert. Verfügt über Sprachkenntnisse auf Niveau C1 (ZMP Prüfung des Goethe-Instituts).

Ich heiße Tomasz Kędrzynski und seit 8 Jahren unterrichte ich Physik in den bilingualen Klassen am Lyzeum Nr. 8 in Lodz. Ich habe die Fakultät der Technischen Physik und Angewandten Mathematik an der Technischen Universität in Lodz absolviert. Erst während meines Studiums habe ich angefangen, Deutsch zu lernen. Im dritten Jahr meines Studiums bin ich zum Praktikum in die DDR verreist, wo man zufällig für die Studenten aus meiner Gruppe im Betriebshotel zwei Plätze zu wenig reserviert hat.

Für zwei unserer Studenten wurde die Unterkunft in einer Privatwohnung vorgeschlagen. Ich habe mich dafür sehr schnell entschieden. Endlich konnte ich einen direkten Kontakt mit einem „echten“ Deutschen haben und bei etwas Glück vielleicht eine ...junge, schöne Tochter des Gastgebers kennen lernen. Auf diese Weise habe ich meine ersten Bekanntschaften mit den Deutschen geschlossen. Lange Abendgespräche mit Herrn Ernst Aschermann, der sich sehr für die polnische, neugeborene Freie Gewerkschaft Solidarność interessiert hat, waren für mich eine wunderbare Gelegenheit, meine Deutschkenntnisse zu verbessern und mich gleichzeitig zum Weiterlernen zu motivieren.

Dann habe ich in Lodz eine Sprachschule besucht und wieder viel Glück gehabt, eine wunderbare Deutschlehrerin – Frau Anna Bronzewska, zu treffen.

In dieser Sprachschule ist es mir gelungen, die ZMP- Prüfung des Goethe- Instituts zu bestehen. Die ganze Zeit versuche ich meine Sprachkenntnisse zu verbessern, um in der Zukunft an die KDS- Prüfung heranzutreten.

**Jan Sibilski**  
 Unter Mitarbeit von:  
 Dr. Peter Petrović

# Physik

Physik?  
 Ja!  
 Gerne!



### 43. Abituraufgabe – Was müssen unsere deutschen Freunde im Grundkurs Physik lösen?

Abitur April/Mai 2002 Physik (Grundkurs) – Kulturausministerium des Landes Sachsen-Anhalt

1.1 Bei der Bewegung eines Fahrzeuges in einem Hochhaus kann der in Bild 1 grafisch dargestellte Geschwindigkeitsverlauf angenommen werden.

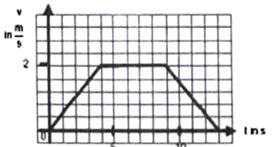


Bild 1

Nennen Sie die Bewegungsarten in den einzelnen Fahrstufen, und begründen Sie Ihre Entscheidung.  
 Zeichnen Sie das entsprechende a-t-Diagramm und das s-t-Diagramm.

1.2 Ein Auto fährt mit einer Geschwindigkeit von  $108 \frac{km}{h}$  auf der Autobahn. Plötzlich nimmt der Fahrer einen Stau wahr und leitet den Bremsvorgang ein. Die Reaktionszeit beträgt  $t_r$ , die als konstant zu betrachtende Bremsverzögerung  $a = \frac{m}{s^2}$ .

Berechnen Sie den Weg, den das Auto vom Moment der Wahrnehmung bis zum Stillstand zurücklegen würde.

Mit welcher Geschwindigkeit fährt das Auto auf dem Stauende auf, das sich im Moment der Wahrnehmung durch den Fahrer in 100 m Entfernung befindet?

In der Fahrtrichtung wurden folgende „Fahrtregeln“ gelahrt:

- > Den Reaktionsweg in Meter erhält man, wenn man die Maßzahl der Geschwindigkeit in  $\frac{km}{h}$  mit „0,3“ multipliziert.
- > Den Bremsweg in Meter erhält man, wenn man die Maßzahl der Geschwindigkeit in  $\frac{km}{h}$  quadriert und durch „100“ dividiert.

Diskutieren Sie, unter welchen Bedingungen diese Regeln sinnvoll sind.



### 6. DIE GLEICHFÖRMIGE KREISBEWEGUNG

- Kreisbewegung /
- Umlaufdauer /
- Bahngeschwindigkeit /
- Winkelgeschwindigkeit /
- Zentripetalbeschleunigung /
- Drehfrequenz /
- Bogenmaß  $\alpha$  /
- Radius  $r$  /
- Krümmung /
- Bahnkurve /



Grundwissen



Eine Kreisbewegung heißt gleichförmig, wenn in gleichen Zeitabschnitten gleiche Winkel überstrichen werden.  
 Die gleichförmige Kreisbewegung ist eine beschleunigte Bewegung. Der Betrag der Geschwindigkeit ändert sich nicht, aber die Richtung ändert sich ständig. Da die Geschwindigkeit eine gerichtete Größe (auch vektorielle Größe) ist, beobachtet man die Beschleunigung wegen der Richtungsänderung.

Die Definitionen

32. Ordnen die Definitionen den passenden Formeln und Einheiten zu!

	Definition	W	Einheit	A	Formel
1	Die Zeit für 1 Umdrehung des Radius heißt Umlaufdauer T.	W	$\frac{m}{s}$	A	$a = \frac{v^2}{r}$
2	Die Drehfrequenz ist der Quotient aus der Zahl n der Umdrehungen eines Körpers und der damit benötigten Zeit t.	V	s	B	$v = \frac{2\pi \cdot r}{T}$
3	Die Bahngeschwindigkeit bezeichnet in der Physik die Geschwindigkeit, die ein Punkt auf einer Kreisbahn besitzt.	X	$\frac{rad}{s}$	C	$T = \frac{1}{n}$
4	Unter der Winkelgeschwindigkeit versteht man bei einer gleichförmigen Kreisbewegung den Quotienten aus dem vom Radius überstrichenen Winkel $\phi$ im Bogenmaß durch die zugehörige Zeit t.	Y	$\frac{m}{s^2}$	D	$f = \frac{n}{t}$
5	Wegen der Richtungsänderung der Bahngeschwindigkeit führt ein Massenpunkt bei einer gleichförmigen Kreisbewegung eine Bewegung mit der zum Krümmungsradius $r$ gerichteten Zentripetalbeschleunigung aus.	Z	Hz	Z	$\omega = \frac{\phi}{t}$

Trotz meiner Sprachkenntnisse auf Niveau C1 und gewisser Erfahrungen mit der Fachsprache in Physik (zwei Jahre habe ich die deutschen Physikbücher des Verlags Cornelsen für den Verlag Muza übersetzt) bin ich der Meinung, dass der bilinguale Physikunterricht eine sehr schwierige Arbeit ist und viel Zeit in Anspruch nimmt. Besonders schwierig war und ist für mich die Verbindung von zwei Sachen: Realisation des Pflichtphysikprogramms und die systematische, methodische Weiterbildung der Fachsprache.

Es fehlt einfach die Zeit für typische Sprachübungen. Ein großes Problem für jeden bilingualen Lehrer besteht darin, dass es an Unterrichtsmaterialien mangelt und immer besteht die Notwendigkeit der ständigen, selbstständigen Vorbereitung der unterschiedlichen Lehrhilfen. Eine sehr große Hilfe bei dem Lernen für die bilingualen Lehrer waren die Fortbildungskurse, die in Niwki bei Oppeln durch geführt wurden. Es war ein Ort, wo viele Unterrichtsmaterialien entstanden sind und wo wir eine Möglichkeit des Austausches der Erfahrungen mit anderen Lehrern aus den verschiedenen Gymnasien in Polen gehabt haben.

Seit ein paar Jahren ist für mich das Internet eine der wichtigsten Quellen für die Lehrhilfen geworden. Die deutschen Webseiten, die der Physik gewidmet sind, sind sehr reich und stellen ein hohes sachliches Niveau dar.

Jetzt arbeite ich gemeinsam mit anderen Kollegen an den Physikübungsheften für bilinguale Schulen. Das ist ein Projekt, das durch das CODN in Warschau koordiniert wird.

Jede Begegnung mit Kollegen und Kolleginnen überzeugt mich davon, dass wir eine Gruppe der wahren Brauseköpfe bilden. Ich bin sehr stolz darauf, dass ich mit solchen Lehrern mitarbeiten kann.



MONIKA WILKOWSKA

STUDIA NA WYDZIALE STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH I POLITOLOGII UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO ORAZ NA WYDZIALE FILOLOGII GERMAŃSKIEJ UNIWERSYTETU ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU, NAUCZYCIEL JĘZYKA NIEMIECKIEGO ORAZ WICEDYREKTOR DO SPRAW DWUJĘZYCZNOŚCI W GIMNAZJUM NR 43 IM. KARLA DEDECIUSA Z ODDZIAŁAMI DWUJĘZYCZNYMI W ŁÓDZI, CZŁONKINI PSNJNI.

## Jak utworzyć klasę dwujęzyczną?

Dwujęzyczność, wielojęzyczność i różnojęzyczność – to pojęcia pojawiające się coraz częściej w różnego rodzaju dokumentach dotyczących polityki językowej na całym świecie. Zainteresowanie stosowaniem nowoczesnych metod w nauczaniu języków obcych wyrażające się między innymi tworzeniem oddziałów dwujęzycznych wzrasta z roku na rok. Z badań przeprowadzanych w sekcjach dwujęzycznych Polsce wynika, że oddziały dwujęzyczne tworzone są najczęściej z inicjatywy dyrektora szkoły, rady pedagogicznej oraz nauczycieli języków obcych, zdecydowanie rzadziej natomiast z inicjatywy organizacji pozarządowych takich jak Stowarzyszenia Oświatowe. Jeśli myślicie o utworzeniu klasy dwujęzycznej w Waszej szkole porozumienie rady pedagogicznej oraz dyrekcji szkoły wydaje się być najważniejsze. Wspólna decyzja pozwoli na zdiagnozowanie obecnej sytuacji oraz zaplanowanie przedsięwzięcia. **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych** definiuje klasy dwujęzyczne w następujący sposób:

§ 5. 1. W szkołach (oddziałach) dwujęzycznych nauczanie języka obcego nowożytnego, będącego drugim językiem nauczania, odbywa się w wymiarze od 15 do 18 godzin

### 7. WEIß ICH DAS SCHON?

**38. WIE MUß DIE TABELLE ERGÄNZT WERDEN?**

Nenne die charakteristische Eigenschaft dieser Bewegungart. Nenne zwei Beispiele der Bewegung aus der Praxis.	Gleichförmige Bewegung Die Geschwindigkeit bleibt immer gleich.	Gleichmäßig beschleunigte Bewegung Beschleunigung bleibt immer gleich.
s-t-Diagramm		
v-t-Diagramm		
a-t-Diagramm		
Weg-Zeit-Gesetz		$s = v_0 \cdot t + \frac{at^2}{2}$ wenn $v_0=0$
Geschwindigkeits-Zeit-Gesetz	$v = \frac{\Delta s}{\Delta t} = \text{konstant } t$	wenn $v_0=0$

tygodniowo w całym etapie edukacyjnym. Warunki organizowania oddziałów dwujęzycznych określają odrębne przepisy.

2. Nauczanie dwujęzyczne może być realizowane w zakresie obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z wyjątkiem języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego. Zakres treści przedmiotów nauczanych dwujęzycznie obejmuje także zagadnienia z zakresu historii i kultury oraz zagadnienia społeczno-ekonomiczne związane z krajami danego obszaru językowego. Proporcje zajęć z danego przedmiotu w języku polskim i w języku obcym ustala nauczyciel przedmiotu nauczającego dwujęzycznie, uwzględniając poziom umiejętności uczniów w zakresie języka obcego.
3. W trzyletnich liceach ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi dopuszcza się kształcenie w klasie wstępnej.

Warto zatem zastanowić się, czy Wasza szkoła dysponuje odpowiednimi warunkami lokalowymi oraz czy w radzie pedagogicznej są nauczyciele, którzy mają odpowiednie kwalifikacje lub którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje, określone przez **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie**

szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 155, poz. 1288) w następującym brzmieniu:

- § 12. Kwalifikacje do nauczania przedmiotów – z wyjątkiem języka obcego – i prowadzenia zajęć w języku obcym w szkołach dwujęzycznych posiada osoba, która ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, a w zakresie znajomości języka, w którym naucza lub prowadzi zajęcia, legitymuje się:
- 1) dyplomem ukończenia studiów magisterskich na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego lub
  - 2) dyplomem ukończenia studiów wyższych zawodowych:
    - a) na kierunku filologia w zakresie danego języka obcego lub
    - b) w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej, lub
  - 3) dyplomem ukończenia studiów magisterskich lub wyższych zawodowych uzyskany w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język, albo
  - 4) świadectwem znajomości danego języka obcego w zakresie co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia.

Jeśli spełnacie te warunki i podjęliście decyzję możecie zwrócić się do organu prowadzącego szkołę z prośbą o utworzenie oddziału dwujęzycznego. Aktem prawnym umożliwiającym utworzenie klasy dwujęzycznej jest uchwała Rady Miasta lub Rady Gminy o zmianie nazwy szkoły. Po uzyskaniu zgody organu prowadzącego oraz uchwaleniu zmiany nazwy szkoły, możecie zająć się organizacją nauczania. Należałoby jeszcze raz zapoznać się z aktami prawnymi określającymi funkcjonowanie oddziałów dwujęzycznych:

- **Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.** (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781, z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 94, poz. 788, Nr 122, poz. 1020, Nr 131, poz. 1091, Nr 167, poz. 1400 i Nr 249, poz. 2104, z 2006 r. Nr 144, poz. 1043, Nr 208, poz. 1532 i Nr 227, poz. 1658 oraz z 2007 r. Nr 42, poz. 273, Nr 80, poz. 542, Nr 115, poz. 791, Nr 120, poz. 818, Nr 180, poz. 1280 i Nr 181, poz. 1292)
- **Rozporządzenie w sprawie statutu szkoły z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.** (Dz. U. Nr 61, poz. 624) (Zmiany: Dz. U. z 2002 r. Nr 10, poz. 96; z 2003 r. Nr 146, poz. 1416; z 2004 r. Nr 66, poz. 606; z 2005 r. Nr 10, poz. 75 oraz z 2007 r. Nr 35, poz. 222) Na podstawie art. 60 ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126 oraz z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320)
- **Rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych** (Dz. U. Nr 83, poz. 562) Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.<sup>2)</sup>)
- **Rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych z dnia**

20 lutego 2004 r. (Dz. U. z dnia 23 lutego 2004 r.) Na podstawie art. 22 ust. 1 pkt. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.<sup>2)</sup>)

- **Rozporządzenie w sprawie wydawania oraz wzorów świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych sposobu dokonywania ich sprostowań i wydawania duplikatów, a także zasad legalizacji dokumentów przeznaczonych do obrotu prawnego z zagranicą oraz zasad odpłatności za wykonywanie tych czynności z dnia 14 marca 2005 r.** (Dz. U. Nr 58, poz. 504) (Zmiany: Dz. U. Nr 67, poz. 585; z 2006 r. Nr 31, poz. 217 i Nr 108, poz. 745 oraz z 2007 r. Nr 140, poz. 987) Na podstawie art. 11 ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781 oraz z 2005 r. Nr 17, poz. 141)
- **Rozporządzenie z dnia 31 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy** (Dz. U. Nr 22, poz. 181) (Zmiany: Dz. U. z 2006 r. Nr 43, poz. 293 oraz z 2007 r. Nr 56, poz. 372) Na podstawie art. 30 ust. 5, art. 33 ust. 3 oraz art. 34 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2003 r. Nr 118, poz. 1112, z późn. zm.<sup>2)</sup>)

Po zapoznaniu się z fragmentami dotyczącymi nauczania dwujęzycznego należy wprowadzić odpowiednie zmiany w statucie szkoły. Zmiany te powinny dotyczyć zasad i kryteriów przyjmowania uczniów oraz zasad oceniania w klasach dwujęzycznych. Następnie można przejść do planowania pracy sekcji dwujęzycznej. Na początku dobrze jest zaplanować kształcenie językowe nauczycieli przedmiotu lub przedmiotowe nauczycieli języka.

Coraz częściej instytucje zajmujące się doskonaleniem nauczycieli proponują studia podyplomowe, kursy i seminaRIA z zakresu metodyki i dydaktyki nauczania dwujęzycznego. Godne polecenia wydają się również kursy organizowane przez zagraniczne instytucje takie jak na przykład Europa – FELS. Warto zapoznać się zatem z ich ofertą. Wspieraniem nauczania dwujęzycznego z językiem niemieckim zajmuje się również Pracownia Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli oraz Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ministerialna centrala Republiki Federalnej Niemiec do spraw szkół zagranicą) z Kolonii z siedzibami w Warszawie i Opolu. Dobrze jest również nawiązać kontakt z innymi szkołami dwujęzycznymi i skorzystać z ich doświadczeń.

Dobre przykłady współpracy sekcji dwujęzycznych mają bezpośredni wpływ na jakość kształcenia w szkołach. Uczniowie klas dwujęzycznych z językiem niemieckim od kilku lat przystępują do egzaminu Deutsches Sprachdiplom C1 a od bieżącego roku szkolnego uczniowie sześcioletnich gimnazjów w Polsce również do egzaminu Deutsches Sprachdiplom B1. Uczniowie otrzymują dyplom Stałej Konferencji Ministrów Kultury Republiki Federalnej Niemiec w Bonn za zgodą Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie, odnosząc sukcesy w wielu międzynarodowych konkursach, zdając maturę dwujęzyczną i często decydują się na kontynuację nauki zagranicą. Są także coraz częściej doceniani na polskich uczelniach. Szkoły z oddziałami dwujęzycznymi cieszą się uznaniem i prestiżem.

Choć w fazie początkowej należy liczyć się z różnymi problemami, wprowadzenie nauczania dwujęzycznego wnoszą do szkół nową jakość, podkreślając ten fakt nie tylko dyrektorzy i nauczyciele ale również uczniowie i ich rodzice.

# Geschichtsunterricht mit dem Konsul

Im Gespräch mit Generalkonsul Dr. Thomas Gläser, Krakau 31.01.2008 r.

„Geschichtsunterricht mit dem Konsul“ – Dieser Titel erscheint mir nach dem Treffen mit Dr. Thomas Gläser vom deutschen Konsulat in Krakau angebracht. Ich hatte auf ein normales Interview gehofft und etwas Besonderes und Außergewöhnliches erhalten. Dabei begann das Gespräch eher harmlos, denn ich wollte zuerst erfahren, worin der Unterschied zwischen einem Konsul und einem Botschafter besteht. Bei der Antwort des Konsuls wurde deutlich, dass die Botschaft eine übergeordnete Einrichtung, die für ein ganzes Land zuständig ist, darstellt, während das Konsulat jeweils in einem bestimmten Amtsbezirk tätig ist und in den Bereichen selbständig handeln kann, die außerhalb der Politik liegen. Zwar bestehen Kontakte zu dem Wojewoden oder dem Marschall und mit beiden werden auch regionalpolitische Angelegenheiten besprochen, aber die eigentlichen Schwerpunkte liegen auf der Bearbeitung konsularischer, wirtschaftlicher, kultureller und sprachbezogener Aspekte in der Region. In Städten, in denen es keine Berufskonsulate gibt, können Honorarkonsuln ernannt werden, etwa in Posen oder Rzeszów, die ihre Tätigkeit ehrenamtlich ausüben; „es ist eine Auszeichnung, wenn ein Land jemanden zu einem Honorarkonsul ernannt. Er bekommt für seine Tätigkeit kein Geld, sondern lediglich eine sehr begrenzte Aufwandsentschädigung, ist also im Gegensatz zu uns kein Berufsdiplomat. Er hat eine gewisse Verbindung zu dem Land, das er vertreten soll, er muss nicht unbedingt Deutscher, sondern kann Staatsangehöriger des Gastlandes sein, wohingegen ein Berufsdiplomat die deutsche Staatsangehörigkeit haben muss.“ Eine besondere Aufgabe stellt für das Konsulat in Krakau der Problemkreis der Naziverbrechen in Polen dar; dazu gehört etwa die Teilnahme an den Befreiungsfeiern in Auschwitz-Birkenau und Krakau-Plaszów („Schindler-Juden“), die Unterstützung verschiedener Einrichtungen in Oswiecim oder die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für jüdische Kultur in Krakau. Des Konsuls Interesse an Geschichte und geschichtlichen Themen führt ihn wiederholt zu Aufgaben, die ihm eine besondere Ehre sind zu erfüllen. Im vergangenen Jahr wurde er als erster deutscher Repräsentant eingeladen, zur Jahresfeier der Gründung der Armia Krajowa eine Rede zu halten. Dr. Gläser hat im Rahmen dieser Rede aus dem Buch des deutschen Hauptmanns Wilm Hosenfeld zitiert, der als Wehrmachtsoffizier in Warschau Władysław Szpilman das Leben gerettet hat: („Der Pianist“)

*„Die Tagebücher und Briefe Hosenfelds wurden jetzt ins Polnische übersetzt. Ich habe aus den Briefen vorgelesen, in denen der Autor sehr positiv über Polen und die Kämpfer der Armia Krajowa spricht. Ein deutscher Offizier spricht (während des Krieges) bewundernd über die Leute des Gegners. Ich kann mir vorstellen, dass der eine oder der andere Zuhörer*

*sich vielleicht gesagt hat, dass es ein nachträglicher Rechtfertigungsversuch gewesen wäre, aber Hosenfeld hat ja seine Briefe noch während des Krieges geschrieben; 1943/44, also auch zur Zeit des Warschauer Aufstandes.“*

Hosenfeld ist 1950 von den Sowjets wegen „Kriegsverbrechen in Polen“ zu 25 Jahren Zwangsarbeit verurteilt worden; er starb halbseitig gelähmt und seelisch verzweifelt am 13. August 1952 im Alter von 57 Jahren im Kriegsgefangenenlager Stalingrad. Zahlreiche Persönlichkeiten, darunter W. Szpilman, polnische Priester und Andere, hatten sich für seine Begnadigung eingesetzt, – vergeblich.

Im Oktober 2007 wurde Wilm Hosenfeld posthum durch Präsident Lech Kaczyński für die Rettung Władysławs Szpilmans und anderer Menschen mit dem Orden „Polonia Restituta“ geehrt. Intensiv beschäftigt sich Dr. Gläser mit dem deutschen Widerstand gegen Hitler. So hat er einen engen Bezug zu Georg Elser, der am 7. November 1939 in München ein Attentat auf den „Führer“ verübt hat. Als Mitglied des „Georg-Elser-Freundeskreises“, dessen Leiter er ebenfalls zu einem Vortrag eingeladen hat, ist nach Meinung Dr. Gläasers die historische Bedeutung Georg Elzers gar nicht hoch genug einzuschätzen:

*„Georg Elser ist meines Erachtens der bedeutendste in der Geschichte des deutschen Widerstands, weil er sich zu diesem Attentat durchdrungen, es ganz allein geplant und es schon zu Kriegsbeginn ausgeführt hat. Wenn man überlegt, was das für Polen und ganz Europa hätte bedeuten können, wenn dieser Anschlag Erfolg gehabt hätte! Nachdem ihn Gestapo geschnappt hatte, stellte sie ihm die Frage: „Warum haben Sie das getan?“. Seine Antwort war: „Einer musste es doch tun“. Er brauchte Monate, um Sprengstoff zu besorgen (er klaute ihn in einem Steinbruch), diese Bombe zu konstruieren und in nächtelanger Arbeit einzubauen. Er hat mit der Arbeit angefangen, ehe der Krieg ausbrach. Die deutsche Bundespost hat ihn mit einer Sondermarke geehrt, auf der seine Aussage zu lesen war: „Ich habe den Krieg verhindern wollen.“ Und ich bin nicht der Einzige, der ihn so hoch einschätzt. In seinem Buch „Die Deutschen gegen Hitler“ schreibt der französische Historiker Gilbert Badia: „Wenn man jemals einem Mann, einem einzigen, der gegen Hitler gekämpft hat, ein Denkmal setzen würde, dann müsste es für Georg Elser sein“. Georg Elser hat den ganzen Krieg im KZ Sachsenhausen (bei Berlin) überlebt, erst drei Wochen vor dem Kriegsende haben ihn die Nazis im KZ Dachau (bei München) ermordet. Man wollte ihm nach Kriegsende einen Schauprozess machen, um ihn als Kriegsverbrecher zu zeigen, der gewagt hatte, ein Attentat auf Hitler zu begehen. [Neuerdings spricht sich auch Rolf Hochhuth (der sich in seinem*





AGNIESZKA NAWROT  
DOKTORANDIN DER ANGEWANDTEN LINGUISTIK AN DER ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITÄT  
IN POZNAŃ, DEUTSCHLEHRERIN AM ZWEISPRACHIGEN GYMNASIUM UND LYZEUM NR. 7 IN  
POZNAŃ

## „Deutsch ist easy“

ANTA KURSIŃA UND GERHARD NEUNER, HUEBER VERLAG, 2006



„Deutsch ist easy“ erschien im Jahre 2006 auf dem Markt. Die Autoren Anta KursiŃa und Gerhard Neuner haben ihr Werk für erwachsene Lernende auf der Niveaustufe A1 mit Englischkenntnissen auf der Niveaustufe A2 konzipiert. Die Lernenden lernen Deutsch also als zweite Fremdsprache nach Englisch.

Das Buch enthält über 40 Kopiervorlagen zusammen mit ausführlichen Hinweisen, methodischen Vorschlägen und einer beiliegenden Audio-CD mit Hörtexten und Übungen zum vergleichenden Hören und zur korrekten Aussprache.

„Deutsch ist easy“, wie der deutsch-englische Name selbst zum Ausdruck bringt und lädt zum einfachen Erlernen der deutschen Sprache ein. Aber auf welche Art und Weise erfolgt dieses Lernen? Heutzutage gilt Englisch als nicht mehr wegzudenkendes Element der zwischenmenschlichen Kommunikation und der Allgemeinbildung. Es steht außer Frage, dass Englisch an den meisten Schulen als erste Sprache gelehrt wird. Die Autoren präsentieren mit ihrem Buch die Idee eines zweisprachigen Fremdsprachenunterrichts. Es wird davon ausgegangen, dass die meisten Lernenden mit Grundkenntnissen im Englischen die deutsche Sprache auf diese Weise viel leichter und schneller als zweite Sprache erlernen. Das Buch führt somit das Grundwissen im Bereich der dritten Sprache (Deutsch) mit Hilfe der schon erworbenen zweiten Sprache (Englisch) ein.

Der Inhalt des Buches ist in folgende vier Bereiche eingeteilt:

- 1) Wortschatz
- 2) Orthographie und Grammatik
- 3) Texte verstehen
- 4) Fehler reparieren

Kurz zu dieser Einteilung:

Neuer Wortschatz lässt sich leicht einführen, indem man englisch-deutsche Kombinationen erstellt. Wie jedem wohl bekannt ist, sind die beiden Sprachen miteinander verwandt und weisen vor allem viele Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes, aber auch in dem der Grammatik auf. Wenn ein Schüler auf sein Wissen im Bereich des Englischen zurückgreift und dieses aktiviert, so kann er sich auch viel schneller neuen Stoff im Deutschen aneignen.

Die Texte, die in „Deutsch ist easy“ zur Verfügung stehen, werden in unterschiedlicher Form präsentiert: Erstens kann man bei solchen Themen wie „Familie“, „Wetter“ oder „Getränke“ Lese- oder Hörtexte finden, mittels deren ein Lernender das jeweilige Wortfeld selbst zu erarbeiten hat und den Text global wahrnehmen kann.

Zweitens gibt es englisch-deutsche Paralleltexte, wie z. B. über „Konzerte“ oder „Musik“, die man in erster Linie auf Englisch liest und bei denen man sich den Kontext dann auf Deutsch erschließen kann. Wenn man dann beide Texte genauer betrachtet, so ist man imstande, sprachliche Details herauszuarbeiten. Die Lernenden haben bei dieser Methode der Arbeit mit Texten also die Möglichkeit, sich die charakteristischen Merkmale der Sprachen selber zu erarbeiten und einzuprägen. Drittens bekommt man auch deutsche Texte mit englischen Lesehilfen. In diesen Fällen sind innerhalb des Textes englische Entsprechungen als Hilfsmittel angegeben.

Was noch zu erwähnen ist, das betrifft die Gestaltung eines jeden Arbeitsblattes. Dies soll anhand eines konkreten Beispiels erläutert werden.

Angenommen, man möchte das Thema „Körper“ im Unterricht durchführen, so findet man dieses Thema im Rahmen des 7. Kapitels. Zur Verfügung steht ein Bild mit bestimmten Körperteilen, die jeweils in drei Sprachen beschriftet werden sollen: in der deutschen, der englischen und in der jeweiligen Muttersprache. Die auf Deutsch zu verwendenden Wörter sind im Kästchen unter dem Bild zu finden. So ist es auch im Falle der anderen Kopiervorlagen. Das zur Verfügung gestellte Material muss dann richtig eingesetzt werden. Die Lernenden bekommen verschiedene Namen von Körperteilen zu hören, müssen sich die Betonung einprägen und das jeweilige Wort korrekt aussprechen. Ich zweifle daran, ob die Aufgabe, in der der Wortakzent markiert werden soll, wirklich geeignet ist. In der Regel haben Anfänger noch kein entsprechendes Gespür. Allerdings kann man dieses natürlich von Anfang an zu entwickeln versuchen.

Besonders gut gefällt mir die letzte Aufgabe, die für etwas fortgeschrittene Lerner auf A1-Niveau vorgesehen ist. Die Lernenden sollen an dieser Stelle den Weg eines Flohs je nach dessen Bewegung nachzeichnen. Diese Aufgabe kann man auch bearbeiten, indem man Lerner dazu auffordert, auf eigene Körperteile zu deuten, diese entsprechend benennen zu lassen und sich dabei gegenseitig zu korrigieren.

Was mir nicht besonders gut gefällt, sind die schwarz-weißen Bilder. Sie wirken nicht gerade ansprechend, sondern eher monoton.

Trotz dieser kleinen Schwäche kann ich das Buch empfehlen, denn es zeigt, wie man eine Fremdsprache effizient zum Erlernen einer zweiten einsetzen kann. Für jeden Lehrenden stellt es darüber hinaus eine neue Herausforderung dar, gleichzeitig mit zwei Sprachen zu arbeiten.



ANITA RODZIEWICZ  
LEHRERIN AN EINER GRUNDSCHULE IN POSEN, MITGLIED DES PSNJN; FRÜHER IN EINEM  
GYMNASIUM TÄTIG.

## „das ist was“

MAGDALENA PTAK, WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN



Im Jahre 2007 erschien auf dem Büchermarkt das neue Lehrwerk „DAS IST WAS“ von Magdalena Ptak (herausgegeben vom Verlag Wydawnictwo Szkolne PWN). Es richtet sich an Gymnasiasten, die ihre Deutschkenntnisse erweitern wollen und ergänzt dadurch das bereits aus anderen Materialien vorhandene Wissen. Es besteht aus 10 Einheiten (Essen, Schule, Musik, Wohnen, Reisen, Sport, Natur, Lesewelt, Kino und Fernsehen, die Welt der Technik), in denen die Möglichkeit geboten wird, an allen Sprachfertigkeiten zu arbeiten.

Den mündlichen Ausdruck regen z. B. die Bilder an, die sich am Anfang von jedem Kapitel befinden und in das jeweilige Thema einführen. Sehr nützlich ist die angegebene Beschreibung der Bilder; sie ist zwar vorhanden, soll aber von den Schülern noch bearbeitet werden (Wortschatz ergänzen, die richtige Reihenfolge finden o. ä.). Man kann also zuerst die Schüler die dargestellte Situation beschreiben oder die bereits bekannten Wörter nennen lassen und erst dann sich der Aufgabe widmen und dadurch die Aussage um neue Ausdrücke bereichern.

In der Arbeit mit Jugendlichen stößt man oft auf ihre kritischen Aussagen in Bezug auf Texte, die in anderen Lehrwerken vorhanden sind. Sie seien langweilig und abgedroschen und würden die jungen Leute nicht ansprechen. Dies kann bei „DAS IST WAS“ nicht der Fall sein, denn es behandelt Themen, die für die Schüler in diesem Alter interessant sind und vor allen Dingen aktuellen Wortschatz enthalten, was mich sehr überrascht hat. So kann man z. B. etwas über die Weltmeisterschaften im Hotdog-Essen oder den Freestyle im Fahrradfahren oder das Snowbord lesen. Sowohl die Le-

severstehen- als auch Wortschatzübungen sind sehr unterschiedlich, denn sie sollen auch Spaß machen (wir finden hier Kreuzworträtsel, ein Quiz oder Ratespiele). Sehr interessant fand ich z. B. das Musikquiz, das nicht nur zur Arbeit am Wortschatz, sondern auch am Allgemeinwissen zwingt. Für eine gute Idee finde ich auch das „persönliche Wörterbuch“, das sich am Ende der Kapitel befindet. Es ist nicht eine einfache Zusammenfassung von bereits genannten Wörtern, sondern eher eine Kontrolle, denn bedeutende Begriffe sind auf Polnisch angegeben und es ist eben die Aufgabe des Lernenden, sie nach der Arbeit mit dem jeweiligem Kapitel zu übersetzen (als Hilfe wurden die Nummern der Übungen angegeben, in denen die Wörter aufgetaucht sind).

Nicht zu übersehen sind die zahlreichen Grammatikübungen, die meiner Meinung nach, als Einübung der früher eingeführten Regeln zu betrachten sind (sie wurden tabellarisch und sehr kompakt dargestellt) sowie die Übungen zum Hörverstehen (die CD und Transkription der Texte sind natürlich vorhanden).

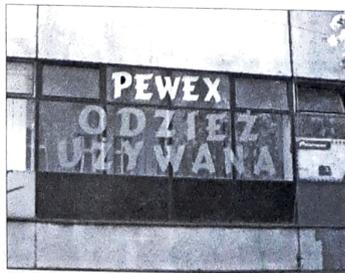
Die Arbeit am „DAS IST WAS“ ist sehr angenehm sowohl für Lehrkräfte die Lehrerin als auch seine Schüler/innen. Man muss aber zugeben, dass es für manche von ihnen eine gewisse Herausforderung darstellen kann, was den Schwierigkeitsgrad anbelangt. Sehr effektiv arbeitet man mit Jugendlichen, die deutschsprachige Elternteile haben und über ein bestimmtes grammatikalisches Vorwissen verfügen. Leider mangelt es mir in diesem Buch an landeskundlichen Informationen, was meines Erachtens der einzige Nachteil dieses Lehrwerks ist.

## Das TAGUNGSQUIZ Hallo Deutschlehrer! (25)

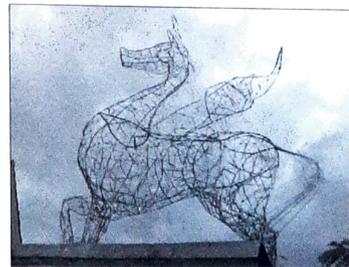
Leider sind keine richtigen Antworten eingegangen. Das Buch bleibt in der Redaktion. Lösung:



1. Was wird in diesem Laden verkauft?  
**Fleisch und Fleischwaren**



2. In welcher Straße befindet sich der Pewex in Wrocław?  
**In der Grunwaldzkastrasse**



3. Wo konnte dieses Motiv gesehen werden?  
**In Kreisauer Tagungstätte (Eingangster)**



SASCHA MILLER  
STUDIUM DER KULTURWISSENSCHAFTEN (SCHWERPUNKT LINGUISTIK UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION) IN FRANKFURT/ODER.  
MILLER@DEUTSCHLINO.PE

Herzlich Willkommen zur neuen Ausgabe der Sprach-Ecke. Es erwartet Sie ein bunter Frühjahrs-Mix, bei dem ich Ihnen viel Spaß wünsche!

WISSEN

- Kleiner Fehler, große Wirkung: Im Falle von Molch und Mulch gibt es einen großen Unterschied. Mit **Molch** bezeichnet man verschiedene Amphibien-Gattungen, die der Familie der Schwanzlurche (plazy ogoniaste) angehören. Das Wort geht auf das 15. Jahrhundert zurück (mittelhochdeutsch „mol, mollen“), womit damals allgemein Schwanzlurche bezeichnet wurden. **Mulch** (mulcz) (mittelniederdeutsch *mul*, „zerfallende Erde, Staub“) ist dagegen sicher jedem bekannt, der einen Schrebergarten sein eigen nennt: Beim Mulchen wird der Boden mit unverrotteten organischen Materialien bedeckt.
- Das Wort **Gemach** wird zumeist mit einem geruhsamen, unüberstürztem Vorgehen assoziiert (*mit Gemach trank sie ihren Kaffee*). Als zweite Bedeutung bezeichnet es aber ein „Zimmer für gehobenes Wohnen“ (das Gemach der Königin). Im ersten Fall gibt es keinen Plural, im zweiten Fall lautet er **Gemächer**.
- Als **Berliner** wird natürlich ein Einwohner Berlins bezeichnet – man erinnere sich an Kennedys berühmten Satz („Ich bin ein Berliner“). In vielen Teilen Deutschlands (Norddeutschland, Teile der Pfalz, westliches Baden-Württemberg, Deutschschweiz) kann dies Heiterkeit hervorrufen, da mit Berliner auch ein „pączek“ bezeichnet wird. Allerdings nicht überall: In Berlin und großen Teilen Ostdeutschlands heißt dasselbe Gebäck *Pfannkuchen* (womit wiederum in manchen Teilen Deutschlands ein „naleśnik“ bezeichnet wird), im Ruhrgebiet *Berliner Ballen*, in Süddeutschland (v. a. östliches Baden-Württemberg) und Österreich *Krapfen*, in Franken sowie dem Alpenraum *Faschingskrapfen* und in Südwestdeutschland und dem Saarland auch *Fastnachtsküchelchen*.

FALSCH FREUNDE

Beim **Kiebitz** handelt es sich in erster Linie um einen Vogel (czajka) und in übertragener Bedeutung auch um jemanden, der beim Schach- oder Kartenspiel zuschaut. Diese Bedeutung stammt vermutlich aus dem Rotwelschen (einer Gaunersprache), in der „kiebitschen“ die genaue Untersuchung der Beute zwecks gerechter Aufteilung bedeutet. Das polnische Wort „kibic“ bezeichnet dagegen den Fan einer Sportart, den Anhänger eines Sportclubs oder generell den Zuschauer einer Sportveranstaltung.

FREMDWORT

Bei den **Levit**en handelt es sich um einen der zwölf Stämme Israels, der nach dem Stammvater Levi benannt wurde. Dieser ist der dritte Sohn Leas und Jakobs (Gen. 29,34). Im religiösen Judentum existieren die Leviten als eigene Gruppe bis heute, für die einige besondere Gesetze und Vorschriften gelten. Einst waren sie für das Einhalten der Regeln im 3. Buch Mose („Levitikus“) verantwortlich, dessen 26. Kapitel im Mittelalter oftmals als Basis für Strafpredigten verwendet wurde. Und genau daher stammt die auch heute noch gebräuchliche Redewendung „jemandem die Leviten lesen“, d. h. jdm. die Meinung sagen, jdm. eine Lektion erteilen.

BEISPIELSATZE

- Fast allen Verantwortlichen wurden auf der Versammlung die Leviten gelesen.

SPRACH-ECKE

- Danach war der iranische Präsident in Moskau, wo man ihm anscheinend die Leviten gelesen hat.

REGIONALE SPEZIALITÄT – Saarland

Dibbelabbes (auch Dibbekoche / Döbbekuchen) ist ein u. a. im Saarland verbreitetes Kartoffelgericht. Hierfür werden rohe geriebene Kartoffeln, geriebene oder gewürfelte Zwiebeln, gewürfeltes Dörrfleisch oder Mettwurst, in Milch eingeweichtes Brötchen und gegebenenfalls Ei zu einem Teig vermengt. Hinzu kommen teils noch Knoblauch und in Ringe geschnittener Lauch. In der Pfanne wird die Masse dann immer wieder in Stücke gerissen und knusprig gebraten. Serviert wird es mit Apfelkompott oder Endiviansalat. Bilder und das genaue Rezept gibt es z. B. hier:

<http://www.mathildegross.de/dibbelabbes.html>

AKTUELLES

In Polen wurde Bundeskanzlerin Angela Merkel zum ausländischen Politiker des Jahres 2007 gewählt. Mit 9 Prozent ließ sie den französischen Präsidenten Nicolas Sarkozy (sieben Prozent), US-Präsident George Bush (sechs Prozent) und Russlands Staatschef Wladimir Putin (vier Prozent) klar hinter sich. An der Umfrage des Warschauer Meinungsforschungsinstitutes CBOS, die vom 4. bis 7. Januar 2008 dauerte, nahmen 890 Polen teil. Angela Merkel war bereits 2006 zur ausländischen Politikerin des Jahres gewählt worden. 2005 stand noch George Bush an der Spitze.

LINK – DaF-Materialien

Auf der privaten Seite <http://www.graf-gutfreund.at> gibt es kostenlose DaF-Materialien. Im Moment stehen 222 pdf-Dateien zum Download bereit. Es handelt sich um Übungen zu verschiedenen Themen (Grammatik, Lesen, Schreiben, Landeskunde usw.), die man im Unterricht verwenden kann – vielleicht ist ja auch für Sie etwas Interessantes dabei.

RÄTSEL – Frühlingsblumen

Im folgenden Rätsel geht es darum, sechs Frühlingsblumen zu erraten. Für Eilige steht die Auflösung unten auf der Seite (aber nicht gleich spicken!). Zur Erleichterung sind die Vokale bereits eingetragen.

Hinweise:

1. Keine Tasse – blüht im März.
2. „Studentenblume“
3. Blüht an Ostern, läutet aber nicht.
4. Kleine Glocke im Schnee.
5. Klingt auf Polnisch fast gleich.
6. Wenn man einen Schlag aufs Auge bekommt, hat man eins.

1.		Ä			E			E				E	
2.		A		E		E							
3.				E				O				E	
4.					E	E			Ö				E
5.			O		U								
6.		E	I					E					

\* \* \*

Lösung (von rechts nach links zu lesen):  
1. REHCEBNEZRÄM, 2. SETEGAT 3. EKCOLGRETSO,  
4. NEHCHCÖLGEENHCS, 5. SUKORK, 6. NEHCLIEV

# Egzamin gimnazjalny z Langenscheidtem

**geni@l** przygotowuje do egzaminu

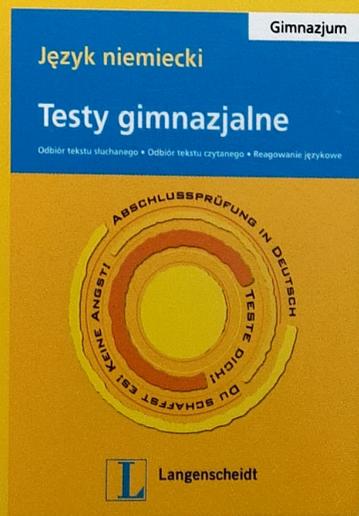


Pełny wykaz ćwiczeń z podręczników **geni@l** i **geni@l kompakt** przygotowujących do egzaminu gimnazjalnego znajdują Państwo w ulotce wewnątrz tego numeru czasopisma oraz na stronie internetowej wydawnictwa [www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl)

## Sprawdź swoich uczniów przed egzaminem!

Testy gimnazjalne zawierają:

- 10 zestawów testów
- testy na odbiór tekstu słuchanego
- testy na odbiór tekstu czytanego
- testy na reagowanie językowe
- podział testów na dwie części, tak aby można było przeprowadzić test na jednej godzinie lekcyjnej w szkole
- punktację zgodną z wymaganiami na egzaminie



Książka ukaże się w maju 2008 r.



**Langenscheidt**  
...warto znać języki

księgarnia internetowa – 15% rabatu

[www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl)

Zamówienia → infolinia: 0 801 9999 10  
tel. (22) 44 08 383, 44 08 398, 44 08 386

# aha! *New*

Nowe, jeszcze lepsze **aha!**  
przygotowuje do egzaminu gimnazjalnego!!!

## W podręczniku:

- przykładowe zadania egzaminacyjne sprawdzające wiadomości i umiejętności w zakresie:
  - odbioru tekstu słuchanego
  - odbioru tekstu czytanego
  - reagowania językowego
- przejrzyste rozdziałowe zestawienie słownictwa przewidzianego do aktywnego opanowania
- indywidualne strategie uczenia się
- odsyłacze do publikacji uzupełniającej *Grammatik für dich*

## Na płycie CD:

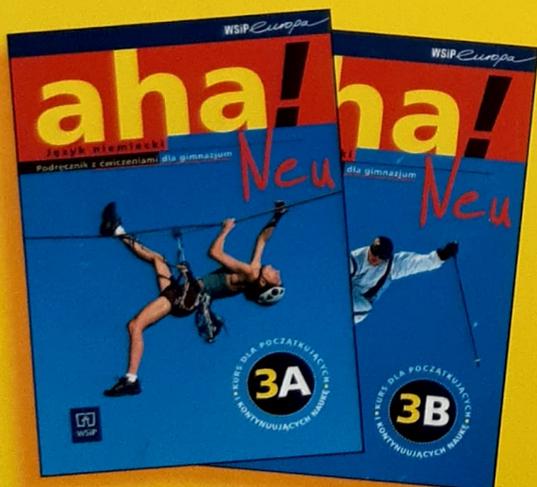
- teksty narracyjne, dialogi i ćwiczenia fonetyczne do pracy w szkole i w domu

## Na płycie CD-ROM:

- dwupoziomowe testy rozdziałowe oraz testy semestralne

## Uwaga!

Dla uczniów kontynuujących naukę języka niemieckiego i zaczynających pracę z częścią 1B w przygotowaniu 4. część cyklu.



Więcej informacji o publikacjach  
Wydawnictw oraz możliwości ich zakupu