

Hallo Deutschlehrer!

Czasopismo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego
Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes



Wydanie / Ausgabe:

Zima / Winter 2019 (43)



INHALTSVERZEICHNIS

Jolanta Janoszczyk: Editorial	3
Anna Sokół, Marlena Tomza: Inklusion – pädagogische Herausforderung.....	4
Julia Szymańska: Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen	13
Alina Dorota Jarząbek: Jak będą kształceni nauczyciele języków obcych? Standardy kształcenia 2019	17
Dorota Kołowska, Justyna Zalewska: Der Malwettbewerb „Ich mag Deutsch, denn ...”	20
Agnieszka Juško: Der regionale Wettbewerb „Fit in Deutsch” als Motivation zum Deutschlernen	22
Agnieszka Świca: Tage der deutschsprachigen Länder in Łódź – März 2019	25
Anna Kaźmierczak: Großes deutsches Kino in MULTIKINO in Łódź	27
Anna Kaźmierczak: Deutsche Künstler im Kunstmuseum ms2 in Łódź	28
Małgorzata Cieślak: Internationale Treffen	29
Kalendarium „Dni krajów niemieckojęzycznych 2019” w Łodzi	30
Anna Lamch: Herbstlicher Fortbildungskurs <i>Aktuelle Landeskunde intensiv</i> für Deutschlehrkräfte aus Belarus, Dänemark, Lettland, Norwegen, Polen und Russland	32



IMPRESSUM

„HALLO DEUTSCHLEHRER!” Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes - Winterausgabe 2019 (43)

Herausgeber: **Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego**, Al. Niepodległości 22, PL-02-653 Warszawa

Kontaktadresse des Hauptvorstands: ✉ zarzad@psnjn.org

Redaktion: **Jolanta Janoszczyk** ✉ janoszczyk92@gmail.com

Satz und Gestaltung: **Andrzej Bownik**

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Wir sind mitten im Advent – in der sogenannten stillen Zeit, die uns auf Weihnachten vorbereiten soll. Im Gedicht „Lied im Advent“ von Matthias Claudius heißt es:

*Und so leuchtet die Welt
langsam der Weihnacht entgegen.
Und der in Händen sie hält,
weiß um den Segen!*

Weihnachten nähert sich also mit großen Schritten und die Vorbereitungen sind schon voll im Gange. In vielen Haushalten ist die Zeit vor Weihnachten von Stress und Hektik geprägt. Es wird entstaubt, aufgeräumt und geputzt. Das Weihnachtessen muss geplant werden. Auch die Suche nach dem idealen Weihnachtsgeschenk kann zur echten Herausforderung werden.

Die neue Ausgabe der Zeitschrift „Hallo Deutschlehrer“ ist ein Geschenk, mit dem wir Ihnen eine kleine Freude bereiten möchten. Darin erwarten Sie interessante Artikel und Berichte. Zuerst werden Sie mit dem Problem der Inklusion und deren Umsetzung in der Schule konfrontiert. Es muss hier unterstrichen werden, dass inklusiver Unterricht nach wie vor eine besondere Herausforderung darstellt.

Eine Germanistikstudentin (Lehramtsstudium) plädiert dann für die Anwendung der Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht, denn diese tragen wesentlich zur Steigerung der Gedächtnisleistung bei.

Wir möchten Sie auch auf den Artikel über die neuen Bildungsstandards für die Lehrerbildung aufmerksam machen.

Diese Ausgabe bringt des Weiteren einige Berichte über verschiedene Wettbewerbe und andere Veranstaltungen in den Sektionen Olsztyn, Tarnów und Łódź, die (ganz oder teilweise) vom Polnischen Deutschlehrerverband gesponsert wurden. Einige Berichte beziehen sich auf dasselbe (große) Ereignis, und zwar auf die Tage der deutschsprachigen Länder in Łódź.

Zum Schluss schreibt eine Teilnehmerin des Fortbildungskurses *Aktuelle Landeskunde intensiv*, der von der Deutschen Auslandsgesellschaft organisiert wurde, über ihre Erfahrungen und Erlebnisse.

Bei allen Autorinnen möchten wir uns recht herzlich für ihre Beiträge bedanken. Mein besonderer Dank geht an Frau Agnieszka Świca, die Vorsitzende des PDLV, für ihre engagierte Unterstützung.

Liebe Leserinnen und Leser! Wir wünschen Ihnen ein wunderschönes und entspanntes Weihnachtsfest im Kreise Ihrer Lieben sowie ein erfolgreiches und friedvolles neues Jahr.

Jolanta Janoszcyk

ANNA SOKÓŁ, MARLENA TOMZA

Anna Sokół, Marlena Tomza – Absolventinnen der Germanistik an der Lubliner Universität (UMCS). Zurzeit bilden sie sich weiter in Bayern.

Inklusion – pädagogische Herausforderung

*Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein:
sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.*

Johann Wolfgang von Goethe

Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie man mit Heterogenität in der Schule umgehen kann, ist eine der wichtigsten Aufgaben der heutigen Pädagogik. Bei der Erforschung dieser Problematik sind auch die Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Nachbardisziplinen, wie Psychologie, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung sowie Sozial- und Sonderpädagogik heranzuziehen. Die ständig wachsenden und sich der schulischen Realität anpassenden pädagogischen Standards, die auf Untersuchungsergebnissen der genannten Disziplinen basieren, wirken sich nämlich beträchtlich auf die Entwicklung neuer Perspektiven auf diesem interdisziplinären und deswegen faszinierenden Forschungsgebiet aus.

Eingangs muss eine wichtige Tatsache hervorgehoben werden, und zwar, dass alle Gruppen, darunter auch Schulklassen heterogen sind – es gibt keine homogenen Gruppen. Jeder von uns, unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht, ethnischer Rasse, Religion oder Behinderung soll als ein anerkannter Teil der Gesellschaft betrachtet werden. Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre (vgl. z. B. Reich 2017) haben bewiesen, dass es wirklich von Vorteil ist, die gemeinsame Bildung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen und Lernenden ohne spezielle Förderbedürfnisse zu unterstützen. Es handelt sich auch um die Entdeckung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schülern mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten. In einer heterogenen Klassengruppe können die Schüler voneinander profitieren und sich gegenseitig unterstützen.

An dieser Stelle muss der Begriff *Inklusion* erwähnt werden. Er kommt aus dem Lateinischen und bedeutet etwa Einschließung und Einsperrung. Speck-Hamdan (2015: 14) behauptet, dass sich der Begriff der Inklusion „in der Absetzung vom Begriff der Integration“ etabliert hat. Sie argumentiert es folgenderweise:

Inklusion gehe von der Tatsache der Verschiedenheit in einem Ganzen aus, während Integration auf der Unterscheidung einer Gruppe hinsichtlich eines Mehrmals beruhe, einer Minderheitengruppe, die in die Mehrheitsgruppe zu integrieren sei. Integration kategorisiere, während Inklusion auf Kategorien verzichten könne, weil eben jedes Kind anders sei (ebenda).

Nach Frühauf (2012) kann in vielen Arbeiten die Austauschbarkeit von Begriffen *Integration* und *Inklusion* festgestellt werden. Die beiden Begriffe sind jedoch nicht deckungsgleich. Laut Allemann-Ghionda (2013: 126f.) wird semantisch keine Unterscheidung zwischen diesen Begriffen vorgenommen. Sie werden auch in der pädagogischen Fachliteratur oft als sinnverwandt verwendet. Aichele (2008) verweist darauf, dass die inhaltliche Bestimmung dieses ziemlich neuen Begriffs noch offen ist, bzw. dass sich der Interpretationsprozess erst vollzieht. Reich (2012a: 39) beschreibt den Zusammenhang zwischen diesen beiden Begriffen wie folgt:

Inklusion ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.

Aichele (2008) erklärt, warum die beiden Begriffe doch unterschiedlich sind: Die effektive Teilhabe der behinderten Menschen ist mehr als das, was mit dem Begriff *Integration* gemeint ist. Es geht hier um eine Öffnung der Gesellschaft und die Entstehung der Bereiche, in denen diese Teilhabe erfolgreich stattfindet:

Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen Raum zu schaffen auch für Behinderte, sondern gesellschaftliche Strukturen so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein besser gerecht werden (Aichele 2008: 12).

Sauter (2016: 176) definiert *Inklusion* als „menschenrechtliche Strategie der Neujustierung von Gleichheit und Verschiedenheit“. Er schreibt dazu Folgendes:

Mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen von 2006 sind wichtige Begriffe aus dem Vokabular der Menschenrechte (Teilhabe, Diskriminierungsfreiheit, Würde) und vor allem der Begriff Inklusion erneut in die sonderpädagogische Diskussion genommen. Nachdem der Begriff der Inklusion im Zuge der 1994 in Salamanca durchgeführten Konferenz der UNESCO erstmals in den internationalen Diskurs eingebracht wurde [...] hat sich die fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Kontroverse um Inklusion weiter zugespitzt (ebenda).

Hinz (2012: 34) bestimmt *Inklusion* folgenderweise: „Sie ist vielmehr eine Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung – quasi ein ‘Nordstern’ mit einer wichtigen Orientierungsfunktion“. Nach dem Autor betrifft *Inklusion* nicht nur allerlei Behinderungen, sondern auch andere Bestandteile der Verschiedenheit. Dies wird im folgenden Zitat verdeutlicht:

Inklusion bezieht sich immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit; Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung, bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffes. Geht es um Behinderung im Zusammenhang gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessen (ebenda: 49f.).

Booth versteht *Inklusion* als einen wertebasierten Ansatz zur Entwicklung der Bildung und Gesellschaft, und nicht nur als Vermeidung der Ausgrenzung bestimmter Gruppen, z.B. der Behinderten. Laut diesem Konzept geht es bei der *Inklusion* um „Bildung aller in Schulen für alle“ (Booth 2012: 53). Booth unterscheidet dabei drei Perspektiven: die Perspektive auf die Teilhabe (1) von Individuen, (2) an Systemen, (3) an Werten (vgl. ebenda). Der Autor unterstreicht besonders die Teilhabe an Werten. Inklusive Werte setzen sich mit solchen Themen auseinander, wie „Gleichheit, Rechten, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit“ (ebenda: 58). Eine große Rolle spielen dabei auch zwischenmenschliche Qualitäten, z.B. Mut, Ehrlichkeit, Freude und Mitgefühl (vgl. ebenda).

Klemenz/Paschen (2012, in Speck-Hamdan 2015: 15) teilen den *Inklusionsbegriff* den „pädagogischen Dogmen“ zu. Diese Dogmen beschreiben die Autoren folgendermaßen:

Pädagogische Dogmen:

- sind alleinstellig – angeblich, aber es gibt doch Alternativen;
- haben angebliche Alternativlosigkeit, sind aber kontingent;
- oft eine selbstevidente, unbegründete (unbegründbare) Basis;
- oft nur mit Pro-Argumenten begründet, es gibt aber Kontra-Argumente;
- oft versteckte positive Semantik ...
- nennen keine Einschränkungen, Grenzen, aber es gibt lokale, historische;
- zeigen keine letzten Begründungen;
- sind selbst kritisch – aber nur gegen andere Dogmen. Vergessen ihre epochale Überholbarkeit;
- haben nur kontingente Voraussetzungen. Es gibt vorliegende Kritik und Gegenargumente.

Giangreco et al. (2000: 294; vgl. Hinz 2012) sprechen von der inklusiven Pädagogik, die folgende Kernkomponenten beinhaltet:

- (1) Gefühl und Status der Zugehörigkeit zu der Gruppe;
- (2) die den gesellschaftlichen Realien entsprechenden heterogenen Gruppierungen;
- (3) das Erscheinen solcher Pädagogik in üblichen Institutionen, beispielsweise in allgemeinen Schulen oder Kindergärten;
- (4) die Entwicklung eines ausbalancierten Lernens (kognitives und soziales Lernen zugänglich für alle).

Laut Hinz (2004) werden bei der Inklusion und der inklusiven Pädagogik folgende Kernpunkte unterschieden:

1. Inklusion hat positive Wirkung auf die Heterogenität von Gruppen und Diversität von Personen.
2. Alle Dimensionen wie Erstsprachen, Religionen oder ethnische Herkunft sowie Nationalitäten sollten durch die Inklusion gemeinsam betrachtet werden. Dabei ist es charakteristisch, dass dichotome Vorstellungen (Kategorisierungen) vermieden werden sollen, d.h. solche, bei denen man die sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorien“ bildet, wie Reiche und Arme, Behinderte und Nichtbehinderte usw.
3. Wichtig ist hier auch, dass sich die inklusive Pädagogik an der Bürgerrechtsbewegung orientiert. Alle gesellschaftlichen Marginalisierungen sollen bekämpft werden. Zu beachten sind hier verschiedene Konzepte:
 - Nach Gaine/George (1999: 180) fasst Diversität vor allem „gender, ‘race’ and social class“ ins Auge.
 - Nach Adams et al. (1997: 299) wendet sich „social justice education“ gegen gesellschaftliche Benachteiligung.
 - Nach Klein (2001: 11) nimmt „citizenship education“ eine an Bürgerrechten orientierte Stellung ein.
 - Marginalisierung sowie Diskriminierung sollen nach der Vision einer inklusiven Gesellschaft gemieden werden.

Hier tauchte der Begriff *Diversität* auf. Laut Buß (2010: 124) kommt dieser Begriff aus der Biologie, wo er Artenreichtum bezeichnet. Kreff et. al. (2011: 52) deuten in diesem Zusammenhang auf den gesellschaftspolitischen Kontext hin. Sie meinen hier nämlich die Bekämpfung des Rassismus in den USA (Rassendiskriminierung, in der Bevölkerung wurde besonders die „schwarze“ Rasse diskriminiert)¹ (vgl. Vertovec 2012; zitiert nach Keuchel, 2016). Keuchel (2016) ist der Ansicht, dass die Begriffe *Diversität* und *Inklusion* tendenziell in verschiedenen Kontexten auftreten, und zwar, dass man den Begriff *Diversität* bei solchen Themen wie Nationalität, Herkunft oder Religionszugehörigkeit verwendet, indes der Begriff *Inklusion* eher im Falle der Menschen mit Behinderungen benutzt wird. In Deutschland hat sich der Begriff *Diversität* in den letzten Jahren im Zuge des Zustroms der Migranten etabliert und ist eine Folge des politischen Diskurses zu diesem Thema, obwohl die Einwanderung von Gastarbeitern nach Deutschland schon früher stattgefunden hat. Keuchel (2016) verweist im Weiteren darauf, dass der Hauptunterschied zwischen den beiden Begriffen in der das Fachgebiet betreffenden Verortung liegt. Der Begriff *Inklusion* lässt sich dem kultursoziologischen Kontext zuordnen, während der Begriff *Inklusion* eher im pädagogischen Diskurs benutzt wird.

Um zu der inklusiven Pädagogik zurückzukehren: Sander (2003) spricht von einem Modell der fünf Stufen. Diese sind: (1) Exklusion, (2) Segregation, (3) Integration, (4) Inklusion und (5) Allgemeine Pädagogik für alle Kinder (vgl. Boban/Hinz 2004; Frühauf 2012). Laut Tures/Neuß (2017) verfolgt die inklusive Pädagogik das Konzept des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen. Nach Hinz (2012: 49) lassen sich hier vier resümierende Behauptungen formulieren:

- (1) Behinderung ist nur ein Subaspekt, auf den sich die Inklusion bezieht. Alle anderen Aspekte der Andersartigkeit sind gleichwertig zu betrachten;
- (2) Inklusion gibt einen Impuls zur Behindertenhilfe;

¹ Auch der Begriff *Inklusion* hat laut Hinz (2008: 34) seinen Ursprung im US-amerikanischen Raum. Er wurde ähnlich wie *Diversität* im Kontext der Gleichberechtigung aller Rassen verwendet.

- (3) Inklusion ist weder behinderungsspezifisches noch sonderpädagogisches Programm, weil sie in sich selbst so innovativ ist, dass sie mit den Ideen der Sonderpädagogik nicht zum Tragen kommen könnte;
- (4) Inklusion ist eine große Chance für Gruppen, die sich der Marginalisierung der Gesellschaft gegenüberstellen, weil sie jede Form der gesellschaftlichen Marginalisierung bekämpft.

Laut UNESCO hat jedes Kind Recht auf Bildung und soll die Möglichkeit haben, ein entsprechendes Lernniveau zu erreichen. Jedes Kind hat außerdem einzigartige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse. Die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen müssen einen Zugang zu regulären Schulen haben, wo die Bildungsprogramme eingeführt werden sollen, die diese Vielfalt der Bedürfnisse berücksichtigen:

We believe and proclaim, that:

- every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning,
- every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs,
- education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs,
- those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs. (UNESCO 1994: 8).²

Speck-Hamdan (2015: 13) ist der Meinung, dass es zur Regel werden sollte, dass alle Kinder eine wohnortnahe Schule besuchen. Sie nennt nach UNESCO-Leitlinien (2009) verschiedene Gründe für die Umsetzung inklusiver Bildung in der Schule:

- (1) Die soziale Begründung: Die Inklusion stärkt das Bewusstsein für die gesellschaftliche Vielfalt. Diese ist nämlich heutzutage eine gesellschaftliche Erwartung und gilt zudem als ein konstituierendes Element der Gesellschaft. Der hier angegebene Grund basiert auf dem Recht auf Bildung für alle Menschen.
- (2) Die pädagogische Begründung: Die individualisierte Gestaltung des Unterrichts hat viele Vorteile für die Schüler.
- (3) Die ökonomische Begründung: Laut der Deutschen UNESCO-Kommission (2010) kostet es einfach weniger, solche Schulen zu errichten, in denen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden können, als komplexe und auf verschiedene Gruppen spezialisierte Schulen zu finanzieren.

Reich (2014a) definiert die chancengerechte Schule als eine Schule, wo alle Lernenden qualifizierte Schulabschlüsse erreichen können. Wichtig ist dabei auch, dass mehr Lernende als üblich höhere Abschlüsse erwerben. Reich sagt im Weiteren Folgendes:

Eine inklusive Schule hat zugleich die besondere Aufgabe, den Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden so zu stärken, dass sie hohe Maßstäbe an sich selbst setzen. Diese Maßstäbe sollten stets realistisch und zu bewältigen sein. Im Sinne der Lernforschung benötigen Lernende mehrere Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und vielfältige unterschiedliche Lernergebnisse, um dieses Ziel hinreichend zu erreichen (Reich 2014a: 7).

Die inklusive Schule hat also vielseitige Aufgaben. Als sonderschulbedürftig gelten nach Krohne/Hock (2007) ausschließlich solche Kinder, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden können.

Reich (2017: 17f.) nennt 10 Bausteine der inklusiven Schulentwicklung und Didaktik, die Leitlinien, Ideen und Konzepte in diesem Bereich zeigen. Reich (2017: 30) ist der Meinung, dass diese zehn Merkmale inklusiver Schule bei der produktiven und konstruktiven Entwicklung wirklich helfen. Der Autor nennt in seinem Werk folgende Bestandteile: Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, chancengerechte Qualifikation, Ganzttag, förderliche Lernumgebung, Förderbedarf ohne Stigmatisierung, neues Beurteilungssystem, neue

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (abgerufen am 15.10.2019)

Schularchitektur, Öffnung in die Lebenswelt und Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien neuen Unterrichts (vgl. Reich 2014, in Streber 2018: 71).

Es muss an dieser Stelle gesagt werden, dass die Lehrer der inklusiven Schulen zahlreiche Kompetenzen besitzen sollen, die nicht immer Ergebnisse einer früheren Ausbildung im pädagogischen Bereich sind. Es ist also für die Lehrkräfte eine Herausforderung. Nach Speck-Hamdan (2015) gibt es Konzepte, die für die Vorgehensweise im Falle der Heterogenität geeignet sind. Eine besonders große Rolle spielen hier die Individualisierung, Differenzierung sowie offene Unterrichtsformen ein. Die Autorin hebt auch kooperative Formen des Lernens und adaptiven Unterricht³ hervor. Die individualisierten Unterrichtsformen fordern eine genaue Feststellung, welche Kinder zu der Lerngruppe gehören. Es geht hier darum, dass man sich an jedes einzelne Kind individuell anpassen soll. Offene Formen des Unterrichts beruhen auf Ideen der Reformpädagogik.⁴ Der selbstregulierte Lernprozess ist eng mit einer solchen Unterrichtsgestaltung verbunden. Die Lernenden haben die Möglichkeit mitzuentcheiden, welche Lerninhalte bearbeitet werden und auf welche Weise sie die Lernziele erreichen. Das Recht zur Mitbestimmung ist ein wichtiger Teil des offenen Unterrichts.

Helmke (2013) unterscheidet zwei Strategien der Individualisierung. Es gibt nach ihm die lehrergesteuerte und schülergesteuerte Individualisierung. Bei der lehrergesteuerten Individualisierung wird der Unterricht auf die individuellen Lernvoraussetzungen ausgerichtet. Die Handlungsweise umfasst nach Helmke (2013: 35) Folgendes: „Festlegung von Zielen – Diagnose der Lernvoraussetzungen – Bereitstellung passender Angebote – Individuelle Förderpläne – Individuelle Begleitung während des Lernens – Überprüfung der individuellen Ergebnisse“. Im Bereich der Diagnostik schlägt der Autor neben dem Kompetenzraster kognitive Landkarte und auch Selbsteinschätzungen der Lernenden (vgl. ebenda).

Schülergesteuerte Formen umfassen dagegen Szenarien, die die Individualisierung ermöglichen. Die Schüler werden aktiv, wenn „sie selbst für sie passende beziehungsweise sie interessierende Aufgaben wählen und ihren Lernprozess selbst regulieren“ (ebenda). Auf diese Weise werden sie für ihren Lernprozess selbst verantwortlich. Die Arbeitsformen und Aufgaben sind hier unterschiedlich. Helmke (ebenda) nennt zum Beispiel Projektarbeit, kooperatives Lernen in einer Gruppe oder Nutzung der Lernsoftware, wodurch die Individualisierung ermöglicht wird. Auch Reich (2014b: 322) spricht von Projekten und Werkstätten. Solche Lernmethoden ermöglichen es, mit allen Sinnen und mithilfe eigener komplexer Handlungen die Lerninhalte zu verstehen. Dabei entwickeln sich auch Erfahrungen, weil die Schüler meist selbst recherchieren müssen. Sie können auf diese Weise ihre Interessen vervollkommen und etwas Neues entdecken.

Das Konzept der inklusiven Didaktik ist nach Reich (2014b: 48) prinzipiell eine Weiterentwicklung oder Modifikation der im deutschsprachigen Raum von ihm und anderen Wissenschaftlern propagierten konstruktivistischen Didaktik. Als Basis der konstruktivistischen Didaktik nennt Reich (2012b: 23f.) bestimmte Kernkomponenten, die er dann um Ergänzungen der inklusiven Didaktik erweitert. Es sind unter anderen Beziehungsdidaktik und Förderungsdidaktik. Beziehungsdidaktik bezeichnet der Autor als pragmatisch (u. a. *learning by doing*), konstruktiv (u. a. nützlich für die Schüler) und systemisch (u. a. Beziehungen zwischen den Inhalten). Als Erweiterung erwähnt er beispielsweise die Planung des konstruktiven Unterrichts je nach verschiedenen Bedürfnissen. Bei der Förderungsdidaktik nennt Reich (2012b: 39f.) das erfolgreiche Lernen aller Schüler, die Akzeptanz der Unterschiede oder die Gestaltung von Lernsettings auf eine solche Art und Weise, dass eine Vielfalt von Methoden ermöglicht wird. Das Lernmaterial soll relevant für die Lernenden (in der

³ Adaptiver Unterricht, aus dem Englischen *adaptive education* ist nach Helmke (2013) das zentrale Konzept, das sowohl Differenzierung als auch Individualisierung umfasst. In dieser Konzeption passt man den Unterricht an die individuellen Unterschiedlichkeiten in den Lernvoraussetzungen an. Man vermeidet außerdem die Fokussierung auf einen (imaginären) Schüler mit durchschnittlichen Leistungen (vgl. Helmke 2013: 34).

⁴ „Unter Reformpädagogik versteht man alle Theorien und Maßnahmen, deren Ziel eine Veränderung in Erziehung, Schule und Unterricht ist. Die Geschichte der Reformpädagogik beginnt mit dem Anbruch der Modernen, ihre Hochphase erlebt sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ihre Grundkonzepte führen zu neuen schulischen Formen, die meist von privaten Schulträgern verwirklicht werden. Die Reformpädagogik ist eine internationale Strömung, die vor allem in der „westlichen Welt“ anzutreffen ist, d.h. in Europa und den USA“ (Baltes 2014: 1).

Zukunft) sein. Als Ergänzungen im Rahmen inklusiver Didaktik betrachtet Reich (ebenda: 40) die Überprüfung des Lernmaterials nach Wichtigkeit (im Sinne der Bedeutung) und die Vermittlung des Lernstoffes in Lernsettings (Instruktionen mit Übungen, Werkstätten, die die Wahl ermöglichen, oder Projekte).

Krohne/Hock (2007) sehen die Feststellung von Lernvoraussetzungen für Schul- und Berufsbildung als ein bedeutendes Aufgabenfeld im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In der Schule sind nicht nur Leistungs- und Fähigkeitstests relevant, sondern vor allem die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes.

Ein Beispiel, wie man die intellektuelle Entwicklung des Kindes bestimmen kann, sind Entwicklungstests. Die Diagnose der Entwicklung ist in verschiedenen Funktionsbereichen möglich, auch schon in der frühen Kindheit. Kastner-Koller/Deimann (1998) geben ein Beispiel für einen solchen Test. Das Verfahren *Wiener Entwicklungstest (WET)* hilft, den Entwicklungsstand zu diagnostizieren. Die Bereiche, die man bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren untersuchen kann, sind Motorik, Kognition, Lernen, Gedächtnis, visuelle Wahrnehmung, Visuomotorik, soziale und emotionale Fähigkeiten oder auch die Sprache. Die Aufgaben sind je nach Alter des Kindes spielerisch durchzuführen. Der Test dauert ungefähr eine Stunde, dabei erfüllen die Eltern einen Fragebogen, in dem sie die Selbstständigkeit des Kindes beurteilen (vgl. Krohne/Hock 2007: 529). Die Tabelle unten illustriert Beispiele von Skalen und Aufgaben im Wiener Entwicklungstest (ebenda: 530):

Bereich	Beispieltest und -aufgabe
Motorik	<i>Lernbär</i> : Einem Teddybär ist mit einer Kordel ein Halsband zu binden
Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik	<i>Nachzeichnen</i> : Abzeichnen von Vorlagen (z. B. ein Kreuz)
Lernen und Gedächtnis	<i>Schatzkästchen</i> : verschiedene in Schubladen versteckte Spielgegenstände sind wiederzufinden (geprüft wird unmittelbar und 20 Minuten nach dem Lernen)
Kognition	<i>Muster legen</i> : Muster mit Mosaiksteinen nach Vorlagen legen
Sprache	<i>Puppenspiel</i> : Verbal geschilderte Sachverhalte (z. B. „Der Hund beißt den Vater, der das Mädchen festhält“) mit Puppen nachstellen
Sozial-emotionale Fähigkeiten	<i>Fotoalbum</i> : Erkennen und Verstehen mimischer Gefühlsausdrücke auf Fotos

Mit Tests kann auch das Lernpotential gemessen werden. Laut Krohne/Hock (2007) sind die Lerntests eine Alternative zur Diagnostik der Entwicklung und Intelligenz. Bei solchen Tests kann man nicht nur eine Fähigkeit in deren aktuellen Stand untersuchen, sondern auch das Lernpotential und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.

Um die Aufmerksamkeitsverteilung in Schulklassen zu erfassen, können nach Helmke/Renkl (1992) verschiedene Verhaltensweisen der Kinder protokolliert werden. Nicht nur aufmerksame bzw. aufgabenorientierte Tätigkeiten, sondern auch unaufmerksames Verhalten der Kinder, beispielsweise das Dösen werden beobachtet. Man kann dabei die Aufmerksamkeitsorientierung der Schüler auf unterrichtsirrelevante und -relevante Inhalte untersuchen (vgl. Krohne/Hock, 2007).

Beachtenswert ist nach den Autoren auch die Erforschung der Emotionen und der Motivation. Hier scheint wichtig zu sein, welche Faktoren die persönlichen Lernvoraussetzungen in Gruppen beeinflussen können. Krohne/Hock (ebenda) nennen unter anderen Stressbewältigung, Ängstlichkeit oder Selbstwirksamkeitserwartungen. Laut Harnishfeger/Wiley (1976) werden motivationale und emotionale

Eigentümlichkeiten auch durch die Zeit, die die Schüler beim Lernen aufwenden, beeinflusst. Die Zeit, die die Schüler benötigen, um eine Leistung zu erbringen, ist von der Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit abhängig. Zielinski (1980) ist der Meinung, dass die Schulleistungsprobleme aus großen Diskrepanzen zwischen der benötigten und aufgewendeten Zeit resultieren.

Laut Klemm/Hollenbach-Biele (2016) prosperieren heutzutage solche Institutionen, die Nachhilfestunden anbieten. In Deutschland bekommt jeder vierte Jugendliche Nachhilfe, besonders in einer Fremdsprache oder Mathematik (vgl. Gold, 2018). Zielinski (1980) behauptet, dass man mit Lernschwierigkeiten rechnen kann, wenn wichtige individuelle, soziale oder institutionelle Normanforderungen dauerhaft verfehlt werden.

Zielinski (1980, in Gold 2018) nennt drei Bedingungen der Lernschwierigkeiten, d.h. die internen, externen und moderierenden Schwierigkeiten. Interne Lernschwierigkeiten liegen im Lernenden selbst. Externe Lernschwierigkeiten hängen mit der Quantität und Qualität des Unterrichts zusammen. Moderierende Lernschwierigkeiten betreffen dagegen die Belange von dem Haushalt und/oder von sozialen Bedingungen des Schülers.

Aus dem Gesagten ist zu schließen, dass Inklusion für die Lehrkräfte der Gegenwart eine echte Herausforderung ist. Sie haben in der inklusiven Schule viele wichtige Rollen zu erfüllen. Reich (2014b: 84) bezeichnet diese Rollen, wie folgt: (1) Entwickler, (2) Vorbild, (3) Ermöglicher, (4) Förderer, (5) Instrukteur, (6) Evaluierer und (7) Bewerter. Kauchak/Eggen (2011: 11f.) zufolge entspricht diese Mannigfaltigkeit der realen umfangreichen Vielfalt einer inklusiven Lernumgebung.

Speck-Hamdan ist der Meinung, dass „die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen mit einer sonderpädagogischen Qualifikation dem Regelschulsystem zur Verfügung gestellt werden soll, damit der mit der Inklusion verbundene Anspruch auf individuelle Unterstützung dort auch eingelöst werden kann“ (Speck-Hamdan 2015: 13).

Nach Speck-Hamdan (2015) verändern sich die Einstellungen von Lehrenden. Die Verschiedenheit der Schüler wird nämlich immer stärker als normal empfunden und man soll in der Schule wertschätzend mit dieser Vielfalt umgehen. Dazu braucht man Lehrpersonen, die durch ihre Qualifikationen im Bereich Sonderpädagogik über ausreichende Kompetenzen verfügen, um sich dieser Herausforderung stellen zu können.

Leisen (2016: 29) nennt in seinem Artikel folgende Punkte, die beim Umgang mit der Heterogenität im Unterricht bedacht werden sollten:

1. Die Heterogenität wird durch einen guten Unterricht nicht verringert. Sie wird dadurch sogar vergrößert.
2. Alle Schüler können durch einen guten Unterricht ihre Leistungen verbessern. Die Studien haben Folgendes bewiesen: Die Schüler, die stark und begabt sind, werden schneller besser als ihre schwächeren Kommilitonen.
3. Alle Lerner haben das Recht auf Bildung. Die Förderung soll also sowohl die schwachen als auch die starken Schüler betreffen.
4. Man soll eher nach oben heterogenisieren, nicht nach unten homogenisieren.

Resümierend kann gesagt werden, dass Inklusion heutzutage eine besondere Herausforderung in den Schulen der ganzen Welt ist. In vielen Ländern entwickeln sich verschiedene Konzepte, in denen die inklusive Didaktik bereits verankert ist. Wertschätzung, Gleichbehandlung und Anerkennung aller Differenzlinien sind das Ziel des Diversity-Ansatzes. Als Wahlspruch der Inklusion gilt die Feststellung: *Niemand soll ausgeschlossen werden*. Chancengleichheit wird in der Inklusion als zentrale Kategorie angesehen. Trotz der bestehenden Unterschiedlichkeit sollte jedes behinderte Kind, allgemeiner gesagt, jedes Kind mit speziellen Bedürfnissen, die Chance haben, sich in der Schule zurechtzufinden. Inklusion betrifft nämlich unterschiedliche Ebenen des schulischen Lebens.

Die Lehrpersonen müssen selbstverständlich auf die Heterogenität der Schülerschaft vorbereitet werden. Aus diesem Grund muss Inklusion zu einem selbstverständlichen Thema in der Lehrerbildung werden und auch dort angemessene Berücksichtigung finden. Voraussetzung für eine inklusive pädagogische Arbeit ist es nämlich, „das eigene Verhalten in Bezug auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit, Vorurteile oder soziale Stereotypen zu schulen“ (Gutknecht 2016: 8).

Literatur:

- Adams, M./ Bell, L. A./ Griffin, P. (1997): *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*. New York, London.
- Aichele, V. (2008): *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. Policy Paper No. 9*, Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Allemann-Ghionda, C. (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn u.a.
- Baldes, C. (2014): *Veränderungen in Erziehung, Schule und Unterricht: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland*. Hamburg.
- Boban, I./ Hinz, A. (2004): *Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-)entwickeln*. In: *Leben mit Down Syndrom*, Nr. 45, S. 10-14.
- Booth, T. (2012): *Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?* In: Hinz, A./ Körner, I./ Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg, S. 53-73.
- Buß, I. (2010): *Diversity Management an deutschen Hochschulen – Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse*. In: Jent, N./ Vedder, G./ Krause, F. (Hrsg.): *Zur Verbreitung von Diversity Management*. München und Mehring, S. 118-197.
- Frühauf, T. (2012): *Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick*. In: Hinz, A./ Körner, I./ Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg, S. 11-32.
- Gain, C./ George, R. (1999): *Gender, 'Race' and Class in Schooling. A New Introduction*. London, Philadelphia.
- Giangreco, M. et. al. (2000): *Problem-Solving Methods to Facilitate Inclusive Education*. In: Thousand, J. S./ Villa, R. A./ Nevin, A. I. (Hrsg.): *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, S. 321-346.
- Gold, A. (2018): *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: (E-Book; ISBN 978-3-17-032278-3)
- Günther, H. (2008): *Förderung der primärsprachlichen Entwicklung*. <https://d-nb.info/988745054/04>
- Gutknecht, D. (2016): *Facetten der Inklusion*. In: *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter 3. Sonderheft: Vielfalt begrüßen: Inklusive Pädagogik für die Jüngsten*, S. 6-9.
- Harnishfeger, A./ Wiley, D. E. (1976): *The teaching-learning process in elementary schools*. In: *Curriculum Inquiry*. Vol. 6, No. 1, S. 5-43.
- Helmke, A./ Renkl, A. (1992): *Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülerschulung im Unterricht*. In: *Diagnostica*, Nr. 38, S. 130-141.
- Helmke, A. (2013): *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*. In: *Pädagogik*, Nr. 45(2), S. 34-37.
- Hinz, A. (2004): *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!* In: Schnell, I./ Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 41-74.

Hinz, A. (2012): *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Hinz, A./ Körner, I./ Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen-Perspektiven-Praxis*. Marburg, S. 33-52.

Kastner-Koller, U./ Deimann, P. (1998): *Der Wiener Entwicklungstest (WET): Ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder von 3 bis 6 Jahren*. Göttingen.

Kauchak, D./ Eggen, P. (2011): *Introduction to Teaching: Becoming a Professional*. Upper Saddle River. New York.

Keuchel, S. (2016): *Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung*. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider>

Klein, R. (2001): *Citizensby Right: Citizenship Education in Primary Schools*. Stoke-on-Trent.

Klemm, K./ Hollenbach-Biele, N. (2016): *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten*. Gütersloh.

Kreff, F./ Knoll, E.-M./ Gingrich, A. (2011): *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld.

Krohne, H. W./ Hock, M. (2007): *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart.

Leisen, J. (2016): *Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften*. In: F&E Edition – PH Vorarlberg, 23, S. 23-32.

Reich, K. (2012a): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zu Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel.

Reich, K. (2012b): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim, Basel.

Reich, K. (2014a): *Herausforderungen an eine inklusive Didaktik*. In: *Schulpädagogik heute*, 10, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/archiv/> (abgerufen am 1.03.2019)

Reich, K. (2014b): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel.

Reich, K. (2017): *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*. Weinheim, Basel.

Sauter, S. (2016): *Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität*. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Regensburg, S. 169-178.

Speck-Hamdan, A. (2015): *Inklusion: der Anspruch an die Grundschule*. In: Blömer, D. et al. (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden, S. 13-22.

Stangl, W. (2019): *Stichwort: 'Reformpädagogik'*. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/2299/reformpaedagogik/>

Streber, D. (2018): *Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung: Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn.

Tures, A. (2014): *Im Dialog mit jungen Kindern. Einblicke in die Professionalisierungsprozesse von Frühpädagogikstudierenden. Eine interdisziplinäre und multimethodische Studie*. Berlin.

Tures, A./ Neuß, N. (2017): *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Zur Notwendigkeit eines interdisziplinären und multiperspektivischen Diskurs*. In: Tures, A./ Neuß, N. (Hrsg.): *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 7-20.

Zielinski, W. (1980): *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart.



JULIA SZYMAŃSKA

Julia Szymańska – Germanistik-Studentin an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin, 5. Semester.

Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen

Wir fragen uns oft, auf welche Weise wir eine Fremdsprache erwerben und wie wir effektiver lernen können. Beim Fremdsprachenlernen handelt sich um einen langfristigen Prozess, der praktisch unser ganzes Leben dauert.

Das Abenteuer des Fremdsprachenlernens beginnt meist in der Grundschule. In dieser Zeit haben die Lernenden eine besonders ausgeprägte Fähigkeit des Zuhörens und Interagierens. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder Meister darin sind, Sprachen zu lernen: „Sie müssen nur früh genug mit einer Sprache in Kontakt kommen und mit ihr interagieren“. ⁵ Auch Jugendliche haben aufgrund ihres Alters einige Vorteile beim Fremdsprachenlernen, denn ihr Gehirn ist noch flexibel „und sie können bereits auf Lernstrategien und einige Lebenserfahrungen zurückgreifen“. ⁶

Eine der Fragen, die sich hier aufdrängen, ist die nach dem Stellenwert des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. Nach Raupach (1995: 149) ist die „Einschätzung des Stellenwertes, der dem Wortschatz im Fremdsprachenunterricht beigemessen wird, [...] erstaunlich ambivalent“. Aus der Sicht der Fremdsprachelerner ist er „jedoch sehr hoch veranschlagt“ (ebenda). Eine Sprache besteht, wie allgemein bekannt, „aus Inhalt und Struktur. Wörter bilden den Inhalt. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Vokabeln zu kennen. Ohne Vokabeln bleiben einem nur Hände und Füße zur Verständigung“. ⁷

In dem Dokument *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen* aus dem Jahre 2006 heißt es: „Die fremdsprachliche Kompetenz erfordert Wortschatzkenntnisse und funktionale Grammatikkenntnisse sowie die Kenntnis der wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und der Sprachregister“. ⁸ Auch Hoffmann (2014: 256) unterstreicht, dass „das Fehlen von Vokabeln beim Kommunikationsprozess“ als besonders störend angesehen werden kann.

Die Frage wäre nun, wie man sich die fremdsprachlichen Vokabeln aneignen soll, denn es ist allgemein bekannt, dass das Vokabellernen den meisten Lernenden viel Mühe bereitet. Die mühsam gelernten Vokabeln werden bald wieder vergessen, was sehr oft in Frust mündet. Auf die Frage kann man keine allgemein geltende Antwort geben, denn im „konkreten Unterricht variieren der Stellenwert der Wortschatzarbeit und damit auch die Übungsformen natürlich in Abhängigkeit von vielfältigen Kriterien“ (Raupach (1995: 149)). Deshalb will ich hier nur auf eine Technik hinweisen, und zwar auf die Mnemotechnik, die übrigens nicht nur bei der Wortschatzarbeit ihre Anwendung findet.

⁵ <https://www.daddylicious.de/gastbeitrag-der-turmbau-zu-babel-im-kinderzimmer-wie-lernen-kinder-fremd-sprachen/> (abgerufen am 09.09.2019)

⁶ <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/20392153.html> (abgerufen am 09.09.2019)

⁷ <https://blog.birkenbihl-sprachen.com/2017/08/vokabeln-und-grammatik-muss-es-wirklich-sein/> (abgerufen am 09.09.2019)

⁸ <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeishekommission2007de.pdf> (abgerufen am 09.09.2019)

Durch wissenschaftliche Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass unser „gigantischer Speicher Gehirn“ sich „Bilder besonders gut, schnell und unbegrenzt“ merkt (Krueger 2014: 25), weil es „viel schneller in Bildern als in Worten“ denkt (ebenda: 26). Krueger plädiert für die Anwendung der Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen. Mit diesen Techniken der Gedächtniskunst lassen sich die Mengen von Vokabeln „schnell, leicht und auch noch mit guter Stimmung nachhaltig einprägen“ (ebenda: 9).

Die Bezeichnung *Mnemotechnik* „leitet sich von der griechischen Göttin Mnemosyne ab, der Mutter der Musen, die für das Gedächtnis zuständig ist“ (Pluntke 2013: 76). Daraus ist zu schließen, „dass diese Techniken keine Erfindungen der Moderne sind, sondern es sich um wiederentdecktes Wissen handelt, d.h. um Hilfsmittel, die bereits von Philosophen und Rednern der Antike genutzt wurden“ (ebenda).

Als Basis der unterschiedlichen Mnemotechniken gilt das Assoziationsprinzip. Assoziation ist nach Boutros (2014: 5) „die Herstellung einer Verbindung des neu Erlernten mit einer anderen Information, die aufgrund alter Erfahrungen schon fest im Gedächtnis verankert ist“. Die einzelnen Mnemotechniken unterscheiden sich eben hauptsächlich durch die Form der assoziativen Verknüpfung (vgl. ebenda).

Solche Techniken, auch Memorierungs- oder Merktechniken genannt, „stellen spezielle Verfahren dar, mit deren Hilfe Lernende sich Informationen aneignen können, die beispielsweise unter normalen Umständen durch reines Wiederholen auswendig gelernt werden müssten, da zwischen ihren einzelnen Gliedern kein logischer Zusammenhang besteht“ (Brzezińska 2009: 17).

Die heutigen Mnemotechniken basieren nach Brzezińska meistens auf einem der drei Grundtypen. Diese sind:

1. Assoziationslernen und die Verwendung von Ankeren;
2. Abwandlungen der Locitechnik;
3. Kategorisierung/Organisation (vgl. Brzezińska 2009: 27f.)

Die Verwendung von Ankeren, die am Beispiel der aus der Antike stammenden Locitechnik verdeutlicht werden kann, dient „zum Behalten von Begriffen bzw. Gedanken in einer bestimmten Reihenfolge, durch die Platzierung dieser an bekannten reellen (Haus, Klassenraum, Schulweg) oder imaginären Orten [...]“ (ebenda: 27). Die Stellen und die mit ihnen verknüpften Begriffe werden nacheinander in Erinnerung gerufen (vgl. ebenda). Die Loci fungieren dabei „als Anker, die bestimmte Gedächtnisinhalte aktivieren“ (ebenda). Alles beruht auf der Assoziation, die „als eine besondere Art der Gedächtnisspur, eine „geistige Verbindung“ zwischen zwei, bzw. mehreren Objekten charakterisiert werden [kann]“ (ebenda: 30). Diese Verbindung entsteht erst durch das Lernen (vgl. ebenda). Bei der Darbietung des ersten Objekts wird der Gedanke an das zweite assoziierte Element bewirkt.

Zu der zweiten Gruppe gehört u. a. die Schlüsselworttechnik (Kennworttechnik). Hier werden (anstatt von Orten) andere Anker genutzt. Schlüsselwörter bedeuten also nicht nur Wörter, sondern „alle bekannten, gut eingeübten Begriffe, die möglichst eine klare Reihenfolge aufweisen und somit als mnemonische Stellen gelten können (z.B. das Alphabet oder das Zahlensystem)“ (ebenda). Bei der Kennworttechnik kann nicht nur auf die Reihenfolge ankommen, „sondern einfach auf die Abrufbarkeit der entsprechenden Information“ (ebenda). Diese Technik kann auf phonetischen und visuellen Ähnlichkeiten basieren (vgl. ebenda). Außerdem gibt es sog. Mischtechniken, bei denen zwei oder mehrere Mnemotechniken kombiniert werden, z.B. räumliche Assoziation + Farbe. So kann beispielsweise jedem der drei Genera eine Farbe (maskulin – blau, feminin – rot, neutral – grün) und im Raum, wo gelernt wird, ein markanter Platz zugewiesen werden. Bei der Einführung neuer Vokabeln werden diese auf farbige, zu der gewählten Genusfarbe passende Blätter geschrieben und an dem jeweiligen Platz aufgehängt (vgl. ebenda: 31).

Beim Kategorisieren geht es nach Brzezińska (ebenda: 32) um ein Verfahren, bei dem mehrere Informationen in größere (übergeordnete) Einheiten nach besonderen Gesichtspunkten oder Merkmalen gruppiert werden. Diese wären zum Beispiel: Oberbegriffe, Aussehen, Charakteristika, Genus, Farbe usw. „Da die meisten Informationen unter verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert werden können, besteht immer eine Reihe von Abrufsignalen“ (ebenda: 33).

In diesem Zusammenhang kann auch die Geschichtentechnik genannt werden. Sie eignet sich für das Sprachenlernen mit Mnemotechnik perfekt. Dazu baut man beispielsweise zehn Vokabeln, die man sich merken will, in eine kurze Geschichte ein. Diese Geschichte wird nacherzählt und dann stellt sich heraus, dass die Vokabeln wesentlich besser abgerufen werden können als beim sturen Auswendiglernen.⁹

Eine Methode, mit der Vokabeln sehr effizient und gut gelernt werden können, ist die schon zum Teil umrissene Ersatzwort- oder Schlüsselwortmethode, die auf den mnemotechnischen Mentalfaktoren der Visualisierung, der Assoziation und der Fantasie basiert. Der Lernende verknüpft das Wort, das er sich merken will, mit einem bereits bekannten Wort aus seiner eigenen Sprache. Dazu bildet er auch eine möglichst fantasievolle Vorstellung. Zum Beispiel bei dem englischen Wort *hose* (Schlauch) könnte das deutsche Wort *Hose* imaginiert werden. Dazu müsste nur noch ein Zusammenhang zu Schlauch hergestellt werden. Am besten wäre eine möglichst ungewöhnliche Imagination oder ein lustiges Bild, z.B. eine Person, die eine sehr enge schlauchähnliche Hose trägt.¹⁰

Eine weitere Technik ist lautes Vorsprechen. Damit stellt man bereits eines der angesprochenen Netzwerke her, denn man zieht „einen akustischen Reiz hinzu sowie die Erfahrung des Selbst-Sprechens und des Hörens“.¹¹ Das Sprachenlernen wirkt wirkungsvoller, „wenn man gemeinsam mit anderen in einer Gruppe üben kann, einen Muttersprachler zur Unterstützung hat und die Vokabeln in sinnvollen Sätzen und alltäglichen Redewendungen zum Einsatz bringen kann“ (ebenda).

Der Merkeffekt ist viel größer, wenn der Speicher nicht überlastet wird. Deshalb empfiehlt es sich, in kleinen Einheiten zu lernen. Kürzere „Einheiten von weniger Inhalt lassen sich langfristig besser in Erinnerung behalten“ (ebenda). Dazu wird das Wissen im Gedächtnis durch entsprechendes und zeitgerechtes Wiederholen gesichert (vgl. ebenda). Das menschliche Gehirn kann Außerordentliches schaffen, aber seine Kapazität und Funktionalität sind begrenzt. Zwischen Wiederholungen sollen also kurze Pausen eingelegt werden. Es ist auch sehr wichtig, dass man das zu Wiederholende wechselt. Das schafft mehr Abwechslung und verhindert stures Wiederholen.

Aus dem oben Gesagten erfolgt, dass die Optimierung von Gedächtnis und Gehirn durch Mnemotechnik auf unterschiedliche Art und Weise funktioniert. Man macht sich verschiedene Techniken zunutze, um sich Dinge, Zahlen, Bilder und Informationen leichter zu merken. Viele davon wenden die Lernenden unbewusst an, andere müssen geübt werden. Als Grundlage für die unterschiedlichen Mnemotechniken dienen folgende Mentalfaktoren:

1. Fantasie, verstanden als die „Fähigkeit des Menschen, bestimmte Dinge, zum Beispiel abstrakten und trockenen Lerninhalt, mit Geschichten und Ideen anzureichern“.¹²
2. Visualisierung, also die „Möglichkeit des Gehirns, sich Bilder und Filme vor dem inneren Auge oder im Geiste vorzustellen“ (ebenda)
3. Logik: Gemeint sind hier logische Fertigkeiten, die dazu dienen, „einem Lernstoff eine bestimmte Struktur zu geben und kalten Zahlen und Fakten einen bestimmten Sinn zuzuordnen“ (ebenda).

⁹ <https://www.bildungsraum.at/leichteres-sprachenlernen-mit-mnemotechniken/> (abgerufen am 11.09.2019)

¹⁰ <https://www.lernen.net/persoenlichkeit/gedaechtnistraining-mnemotechnik/> (abgerufen am 13.09.2019)

¹¹ <https://www.bildungsraum.at/leichteres-sprachenlernen-mit-mnemotechniken/> (abgerufen am 11.09.2019)

¹² <https://www.lernen.net/persoenlichkeit/gedaechtnistraining-mnemotechnik/> (abgerufen am 13.09.2019)

4. Emotion: Emotionen werden zur Verknüpfung von Lerninhalten verwendet (vgl. ebenda).
5. Transformation: „Der Lerninhalt wird gedanklich in eine etwas leichtere Form transformiert und kann so besser memoriert werden“ (ebenda).
6. Lokalisation, das heißt, die „Möglichkeit, gedanklich bestimmte Dinge und Gegenstände einem bestimmten Ort zuzuordnen“ (ebenda).
7. Assoziation, verstanden als die Fähigkeit, „eine Verbindung zwischen zwei verschiedenen Informationen oder Lerninhalten herzustellen“ (ebenda).

Resümierend kann gesagt werden, dass Mnemotechniken das Erinnerungsvermögen erleichtern. Man kann sich Inhalte umso besser einprägen, je mehr Bereiche im Gehirn angesprochen werden, denn dadurch bekommt das Gehirn die Möglichkeit, „möglichst viele Verbindungen herzustellen, Vernetzungen zu legen – ein Netzwerk aufzubauen“.¹³

Auf die Qualität der Vernetzung haben Fremdsprachenlerner selber großen Einfluss. Je mehr Erinnerungen, Gefühle oder Assoziationen man nämlich mit einem Ausdruck verbindet, desto leichter fällt dem Gehirn der Zugriff darauf.¹⁴ Nach Schuster (2014: 72) kann auch der Normalmensch „ganz ungewöhnliche Gedächtnisleistungen vollbringen, wenn er [...] Mnemotechniken einsetzt“. Für „einen zweckmäßigen Einsatz der Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht [muss jedoch] zuerst ein entsprechendes Bewusstsein dafür vermittelt werden, wie die Leistungsfähigkeit von Mnemotechniken zu erklären ist“ (Brzezińska 2009: 19). Der vorliegende Artikel versteht sich als ein kleiner Beitrag dazu.

Literatur:

Boutros, Alaa (2014): *Anwendung von Mnemotechnik beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung am Beispiel von Erlernen des arabischen Alphabets*. Books on Demand.

Brzezińska, Agnieszka (2009): *Lernpsychologie und Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen: am Beispiel des Artikellernens im DaF-Unterricht*. Innsbruck: Studienverlag.

Hoffmann, Sabine (2014): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Krueger, Sabine (2014): *Sprachen leichter lernen: Mit Vokabelbildern verblüffend schnell und nachhaltig Wortschatz aufbauen*. Offenbach: GABAL Verlag.

Pluntke, Steffen (2013): *Lehrrettungsassistent und Dozent im Rettungsdienst: Für die Aus- und Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Raupach, Manfred (1995): „Wortschatzarbeit als Beitrag zur Entwicklung von Sprach- und Kulturbewusstsein“. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.149-154.

Schuster, Martin (2014): *Optimal vorbereitet in die Prüfung: Erfolgreiches Lernen, richtiges Prüfungsverhalten, Angstbewältigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

¹³ <https://www.bildungsraum.at/leichteres-sprachenlernen-mit-mnemotechniken/> (abgerufen am 14.09.2019)

¹⁴ <https://www.wissen.de/fremdsprachen-so-lernt-das-gehirn-am-besten> (abgerufen am 14.09.2019)

JAK BĘDĄ KSZTAŁCENI NAUCZYCIELE JĘZYKÓW OBCYCH?

STANDARDY KSZTAŁCENIA 2019



ALINA DOROTA JARZĄBEK

dr Alina Dorota Jarząbek – jest nauczycielką akademicką w Katedrze Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. W latach 2016-2012 była prezeską Zarządu Głównego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, w latach 2007-2017 członkiem zarządu (sekretarz generalna, wiceprezeska) Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego (IDV).

Jak będą kształceni nauczyciele języków obcych? Standardy kształcenia 2019

W aktualnie reformowanym szkolnictwie akademickim dużo się dzieje, podobnie jak dzieło i dzieje się nadal w oświacie. Studia nauczycielskie od 1.10.2019 roku muszą trwać docelowo pięć lat, aby ich absolwent mógł zdobyć uprawnienia do nauczania we wszystkich typach szkół. Mogą to być studia jednolite, jak np. w przypadku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej lub w modelu bolońskim 3+2 dla specjalności nauczycielskich przygotowujących do nauczania przedmiotu. Studia rozpoczęte przed ww. datą kontynuowane są według dotychczasowych regulacji prawnych.

Uczelnie, które chcą kształcić pedagogów i nauczycieli, muszą jednak spełnić również określone kryteria związane z ich oceną (co najmniej ocena B), a także z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora w dyscyplinie, do której przyporządkowany jest kierunek tych studiów, np. w przypadku studiów nauczycielskich w zakresie języka obcego uczelnia powinna mieć uprawnienia do nadawania stopnia doktora w dyscyplinie „językoznawstwo”.

Uprawnienia do nauczania można zdobyć także w trakcie studiów podyplomowych. Istniejące przepisy MEN uznają jednak także absolwentów studiów pierwszego stopnia za osoby posiadające kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych.¹⁵

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z reguły nie ingeruje w treści kształcenia. Z reguły, acz z jednym wyjątkiem, jakim jest kształcenie nauczycieli. Opublikowane na początku sierpnia 2019 roku standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole publicznej oraz w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej¹⁶ to swoista podstawa programowa dla uczelni – ile i czego nauczać studentów na studiach pedagogicznych i specjalnościach nauczycielskich.

Standardy kształcenia nauczycieli jako ministerialne rozporządzenie pojawiły się po raz pierwszy w 2012 r. Ta nasza akademicka „podstawa programowa” opisywała ogólne i szczegółowe efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji absolwentów tych studiów. Opis ten dotyczył jednak studiów jako takich, a nie ich poszczególnych modułów. Oprócz tego dokument ten zawierał opis procesu i organizacji kształcenia z zaleceniem odpowiedniej liczby godzin zajęć oraz punktów ECTS¹⁷ dla każdego z pięciu modułów kształcenia, do tego charakterystykę każdego z modułów, w tym opis jego treści oraz zakresu praktyk.

¹⁵ <https://pedagogika270.pl/wp-content/uploads/2018/07/Rozporz%C4%85dzenie-MEN-w-sprawie-szczeg%C3%B3w%C5%82owych-kwalifikacji-wymaganych-od-nauczycieli.pdf> (dostęp 13.10.2019).

¹⁶ <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2019-1450,18880113.html> (dostęp 13.10.2019).

¹⁷ ECTS, ang. *European Credit Transfer System* (Europejski System Transferu Punktów) – zbiór procedur, które zostały opracowane przez Komisję Europejską, gwarantujących zaliczanie studiów krajowych i zagranicznych do programu realizowanego przez studenta w macierzystej uczelni. Komisja Europejska promuje w ten sposób współpracę pomiędzy uczelniami w zakresie wymiany studentów. ECTS jest częścią programu Socrates-Erasmus. (Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Europejski_System_Transferu_Punkt%C3%B3w) (dostęp 13.10.2019).

Standardy kształcenia nauczycieli 2019 różnią się w niewielkim stopniu od tych sprzed siedmiu lat, jeśli wziąć pod uwagę treści kształcenia. Główna różnica polega na szczegółowym opisie oczekiwanych efektów uczenia się dla każdego modułu kształcenia nauczycielskiego, a więc co absolwent wie i rozumie (wiedza), potrafi (umiejętności) oraz do czego jest gotów (kompetencje) w zakresie:

- przygotowania psychologiczno-pedagogicznego,
- podstaw dydaktyki i emisji głosu,
- przygotowania dydaktycznego do nauczania pierwszego lub kolejnego przedmiotu albo prowadzenia pierwszych lub kolejnych zajęć,
- praktyki zawodowej.

Dodatkowo scharakteryzowano efekty uczenia się dla kandydatów do wykonywania zawodu psychologa. O ile standardy 2012 koncentrowały się głównie na opisie wiedzy, o tyle te z tego roku precyzują oczekiwane umiejętności i kompetencje. To ogromnie ważne, gdyż działania studentów skierowane są tym samym na wykorzystanie wiedzy w typowych sytuacjach edukacyjnych (umiejętności) oraz na rozwój gotowości do podejmowania dodatkowych wyzwań (rozwój kompetencji). Posłużę się tu niektórymi, subiektywnie wybranymi przeze mnie efektami z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub zajęć, aby zobrazować język opisu przykładowych efektów:

„W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:

D.1/E.1.W4. kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela, w tym potrzebę zawodowego rozwoju, także z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej, oraz dostosowania sposobu komunikowania się do poziomu rozwoju uczniów i stymulowania aktywności poznawczej uczniów, a tym samym kreowania sytuacji dydaktycznych; znaczenie autorytetu nauczyciela oraz zasady interakcji ucznia i nauczyciela w toku lekcji; moderowanie interakcji między uczniami; rolę nauczyciela jako popularyzatora wiedzy oraz znaczenie współpracy nauczyciela w procesie dydaktycznym z rodzicami lub opiekunami uczniów, pracownikami szkoły i środowiskiem pozaszkolnym;

D.1/E.1.W5. konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania, w tym metody aktywizujące i metodę projektów, proces uczenia się przez działanie, odkrywanie lub dociekanie naukowe oraz pracę badawczą ucznia, a także zasady doboru metod nauczania typowych dla danego przedmiotu lub rodzaju zajęć;

D.1/E.1.W15. potrzebę kształtowania u ucznia pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijania ciekawości, aktywności i samodzielności poznawczej, a także logicznego i krytycznego myślenia; potrzebę kształtowania motywacji do uczenia się danego przedmiotu; potrzebę kształtowania nawyków systematycznego uczenia się i korzystania z różnych źródeł wiedzy, w tym z Internetu, oraz przygotowania ucznia do uczenia się przez całe życie poprzez stymulowanie go do samodzielnej pracy.

W zakresie umiejętności absolwent potrafi:

D.1/E.1.U1. identyfikować typowe zadania szkolne z celami kształcenia, w szczególności z wymaganiami ogólnymi podstawy programowej, oraz z kompetencjami kluczowymi;

D.1/E.1.U2. przeanalizować rozkład materiału;

D.1/E.1.U3. identyfikować powiązania treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć z innymi treściami nauczania;

D.1/E.1.U4. dostosować sposób komunikacji do poziomu rozwojowego uczniów;

D.1/E.1.U5. kreować sytuacje dydaktyczne służące rozwojowi zainteresowań uczniów i popularyzacji wiedzy;

D.1/E.1.U6. podejmować skuteczną współpracę w procesie dydaktycznym z rodzicami uczniów, pracownikami szkoły i środowiskiem pozaszkolnym;

D.1/E.1.U7. dobierać metody pracy klasy oraz środki dydaktyczne, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, aktywizujące uczniów;

D.1/E.1.U8. fachowo i rzetelnie oceniać pracę uczniów wykonywaną w klasie i w domu;

D.1/E.1.U9. skonstruować sprawdzian służący ocenie danych umiejętności uczniów;

D.1/E.1.U10. rozpoznać typowe dla nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć błędy uczniowskie i wykorzystać je w procesie dydaktycznym;

D.1/E.1.U11. przeprowadzić wstępną diagnozę umiejętności ucznia.

W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

D.1/E.1.K1. adaptowania metod pracy do potrzeb uczniów;

D.1/E.1.K3. zachęcania uczniów do podejmowania prób badawczych;

D.1/E.1.K5. kształtowania umiejętności współpracy uczniów, w tym grupowego rozwiązywania problemów;

D.1/E.1.K6. budowania systemu wartości i rozwijania postaw etycznych uczniów oraz kształtowania ich kompetencji komunikacyjnych i nawyków kulturalnych;

D.1/E.1.K7. rozwijania u uczniów ciekawości, aktywności i samodzielności poznawczej oraz logicznego i krytycznego myślenia;

D.1/E.1.K8. kształtowania nawyku systematycznego uczenia się i korzystania z różnych źródeł wiedzy, w tym z Internetu;

D.1/E.1.K9. stymulowania uczniów do uczenia się przez całe życie przez samodzielną pracę”.¹⁸

Minimalna liczba godzin zorganizowanych zajęć oraz praktyk pozostaje niezmienną w stosunku do poprzednich standardów, ale uczelnie zwykle liczbę tę powiększają. Warto tu jeszcze wspomnieć o wskazaniach sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się, czyli o formach przeprowadzania egzaminów i zaliczeń: „Osiągnięcie efektów uczenia się w kategorii wiedzy można weryfikować za pomocą egzaminów pisemnych w formie zadań otwartych lub testów lub egzaminów ustnych.

Egzamin ustny jest ukierunkowany na sprawdzenie wiedzy na poziomie wyższym i nie może ograniczać się do wyłącznej znajomości faktów, w szczególności służy sprawdzeniu poziomu zrozumienia, umiejętności analizy, syntezy i rozwiązywania problemów.

Weryfikacja osiągnięcia efektów uczenia się w kategorii umiejętności wymaga bezpośredniej obserwacji studenta albo uczestnika studiów podyplomowych w czasie wykonywania działań właściwych dla danego zadania zawodowego (dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego) wynikającego z roli nauczyciela”.¹⁹ Kandydatów na studia nauczycielskie na większości polskich uczelni nadal nie brakuje, choć ich liczba z roku na rok maleje. Nowe regulacje prawne nie pozwalają już na łączenie studiów filologicznych ze studiami nauczycielskimi na zasadzie kontynuacji. Przy braku wystarczającej liczby kandydatów do uruchomienia studiów nauczycielskich może to jednak oznaczać nawet długoletnią lukę w kształceniu nauczycieli określonych przedmiotów, co rynek pracy w oświacie z pewnością odczuje.²⁰

¹⁸ Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, 2019, s. 17-20.

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp 13.10.2019).

¹⁹ Tamże, s. 25-26.

²⁰ Na przykład na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim nie uruchomiono studiów na kierunku filologia w zakresie nauczania języka niemieckiego w roku akademickim 2019-2020, a studenci filologii germańskiej dwóch poprzednich roczników nie mają już możliwości rozpoczęcia nauczycielskich studiów drugiego stopnia. Tym samym powstaje czteroletnia luka w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego, co dla regionu nie pozostaje bez znaczenia.

DER MALWETTBEWERB „ICH MAG DEUTSCH, DENN ...“



DOROTA KOŁOWSKA

Dorothea Kołowska – Deutschlehrerin am Technikum Nr. 5 in Olsztyn
Vorstandsmitglied des PDLV – Sektion Olsztyn.

JUSTYNA ZALEWSKA

Justyna Zalewska – nauczyciel języka mniejszości narodowej (niemieckiego) w Społecznej Szkole Podstawowej w Bredynkach.

Der Malwettbewerb „Ich mag Deutsch, denn ...“

Kinder und Jugendliche mögen wirklich Deutsch!

Am Mittwoch, dem 3. April 2019, hat im Gebäude des Polnisch-Deutschen Zentrums der Europäischen Jugend in Olsztyn eine feierliche Preisverleihung im Woiwodschaft-Malwettbewerb für Grundschulen „Ich mag Deutsch, denn ...“ stattgefunden. In einem geräumigen, mit Zeichnungen der Schüler dekorierten Saal sind sowohl die



wichtigsten Haupthelden der Feier – junge Wettbewerbsgewinner – als auch ihre Eltern, Lehrer, Schuldirektoren sowie Vorstandsmitglieder des Polnischen Deutschlehrerverbands (Sektion Olsztyn) erschienen. Die Medienvertreter waren auch dabei.



Am Anfang der Feier bedankte sich *Krzysztof Świątek* – der Vorstandsvorsitzende der Sektion Olsztyn des Polnischen Deutschlehrerverbands – bei allen für ihr Kommen. Ein besonderes Dankeschön richtete er an die Gewinner, ohne die, was betont wurde, dieser Wettbewerb keinen Sinn hätte. In einem kurzen Vorwort betonte *Krzysztof Świątek* sowohl das hohe Niveau als auch eine große Zahl der Schülerarbeiten. Es kamen nämlich fast 90 Plakate – nicht nur aus der Woiwodschaft Ermland-Masuren aber auch aus Pommern, Kujawien oder

Großpolen. Die ausgestellten Zeichnungen konnten von allen Anwesenden bewundert werden. Es war auffällig, dass sich die Kinder und Jugendliche bei ihrer Anfertigung viel Mühe gegeben haben. Die Vielfalt der Ideen und Techniken war beeindruckend.

Dann kam der spannende Moment der Preisverleihung. Alle





Gewinner bekamen Diplome sowie Sachpreise, gestiftet vom Polnischen Deutschlehrerverband Sektion Olsztyn, vom Hauptvorstand des Polnischen Deutschlehrerverbands in Warschau, vom Goethe-Institut Warschau und vom Hueber-Verlag. Während des informellen Treffens bei Kaffee und Keksen und – wie sonst – deutschen Süßigkeiten interviewte Herr Uwe Hahnkamp – Radiojournalist, der die Sendungen für „Allensteiner Welle“ mitschafft, die Gewinner und die Wettbewerbsveranstalter. Die ganze Aufnahme konnte man im Radio Olsztyn am 7. April um 20.30 hören.

Zum Schluss wartete auf die Gewinner noch eine Überraschung – gemeinsames Kegeln und Pizza im benachbarten Bowlingzentrum – worauf sie mit großer Freude reagiert haben. Wie man den Fotos entnehmen kann, hatten alle viel Spaß dabei. Zahlreiche positive Meinungen über den Wettbewerb und über das Treffen mit den Gewinnern



haben zur Folge, dass wir im nächsten Schuljahr einen ähnlichen Wettbewerb planen. Wenn es uns gelingt, noch dieses Jahr eine Ausstellung der Wettbewerbsarbeiten zu organisieren, werden wir darüber auf unserer Webseite schreiben und unsere Mitglieder per E-Mail informieren.

Die Lehrer, die gern Mitglieder unserer Sektion des Deutschlehrerverbands werden möchten, laden wir ein, Kontakt per E-Mail aufzunehmen: olsztyn@psnjn.org.



DER REGIONALE WETTBEWERB „FIT IN DEUTSCH“ ALS MOTIVATION ZUM DEUTSCHLERNEN



AGNIESZKA JUŠKO

Agnieszka Juško – Beraterin am Kleinen Lehrmittelzentrum des Goethe-Instituts in Tarnów, Vizepräsidentin des PDLV Sektion Tarnów, Lehrerin am 16. und am 3. Lyzeum in Tarnów, Initiatorin und Koordinatorin des Wettbewerbs „Fit in Deutsch“.

Der regionale Wettbewerb „Fit in Deutsch“ als Motivation zum Deutschlernen

Auf der Suche nach neuen Motivationsimpulsen für die Jugendlichen aus der Region von Tarnów ist das Kleine Lehrmittelzentrum des Goethe-Instituts im Jahre 2008 auf die Idee gekommen, einen Wettbewerb, der die Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf einem konkreten Niveau überprüft, zu organisieren.



In diesem Falle handelte es sich um Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben auf dem Niveau A1 und A2.

Das Hauptziel war es, den Jugendlichen das Erfolgserlebnis zu verschaffen, um ihnen zu zeigen, was sie alles bereits wissen und können, sodass sie nach dem Wettbewerb sich dessen bewusst werden, dass sie schon über bestimmte Deutschkenntnisse verfügen. Ein zweites Ziel war es, die Teilnehmer und auch die Lehrer, die die Schüler auf diesen Wettbewerb vorbereitet haben, mit den Prüfungen des Goethe-Instituts „Fit in Deutsch 1 und 2“ vertraut zu machen, denn die Struktur

des Wettbewerbs entspricht den Aufgaben, die in diesen Prüfungen vorkommen.

So sind wir über die Jahre dazu gekommen, dass am 29.03.2019 die 11. Edition des Wettbewerbs organisiert wurde, und zwar an der Staatlichen Hochschule in Tarnów, die mittlerweile zu den Partnern der Veranstaltung gehört. Um den jungen Leuten entgegenzukommen, wird der Wettbewerb im Moment auf drei Niveaus organisiert, nämlich auf dem Niveau A1, A2 und B1 – je nach der Anzahl der Deutschstunden pro Woche oder in Abhängigkeit von dem Interesse der Schüler, die ihre Kenntnisse nach Wunsch auch auf dem höherem Niveau überprüfen können.

Unser Wettbewerb unterliegt der Evaluation und deshalb haben wir die Entscheidung getroffen, ihn um das Niveau B1 zu erweitern, denn die Teilnehmer, die früher den Test für die Niveaustufe A1 oder A2 geschrieben haben, daran interessiert waren, die nächsten Stufen zu erreichen. Die Mehrheit der Teilnehmer besteht dann die



Fit-Prüfungen, denn ihr Wissen wird einfach durch den Wettbewerb bestätigt. Sie trauen sich, die Prüfungen in unserem Prüfungszentrum in Tarnów abzulegen. Das motiviert sowohl die Teilnehmer selbst, als auch ihre Lehrer, die dadurch konkrete Ergebnisse erzielen.

Es freuen sich natürlich auch die Eltern und die Schulleiter unterstreichen die praktische Relevanz des Vorhabens, und zwar, dass die Teilnehmer dann Sprachzertifikate besitzen, die auf der ganzen Welt anerkannt sind.

Unser Vorhaben wird jedes Jahr von bestimmten Institutionen unterstützt. Von großer Bedeutung ist die Schirmherrschaft des Kuratoriums in Kleinpolen, der Staatlichen Hochschule in Tarnów, des Bürgermeisters der Stadt Tarnów **Roman Ciepiela** und des Landrates **Roman Łucarz**.

Von dem Goethe-Institut Krakau bekommen wir sowohl Prüfungsstipendien, die den Preisträgern kostenlose Prüfungen auf einzelnen Niveaus garantieren, als auch konkrete Preise. Unter den Preissponsoren sind auch der Landkreis Tarnów und die Stadt Tarnów. Ohne die Unterstützung dieser



Institutionen wäre die Organisation des Wettbewerbs nicht möglich. Selbstverständlich werden die Hauptpreise aus eigenen Mitteln der Hauptorganisatoren, also des PDLV – Sektion Tarnów finanziert.

Im Jahre 2019 waren es 39 Schulen, die an dem Wettbewerb teilgenommen haben und 140 Schülerinnen und Schüler als Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der ganzen Region, von Tarnów über Bochnia, bis Kraków und weiter – sogar aus einer anderen Woiwodschaft, nämlich Podkarpaten.

Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus – dieses Motto möchten wir weiterleiten. Heutzutage, wenn Deutsch nach der Reform nicht mehr als Abiturprüfungsfach gilt, sehen wir eine Chance für die Stärkung der Motivation zum Deutschlernen eben in derartigen sprachlichen Prüfungen. Das hat sich bewertete und wir können es nur weiter empfehlen.

Zum Schluss sei die Äußerung einer Schülerin angeführt. **Julia Sus** des III. Lyzeums in Tarnów (die 1. Klasse) hat in den vergangenen Jahren, also noch als Gymnasiastin, mehrmals an dem Wettbewerb teilgenommen. Sie äußerte sich wie folgt:

Ich habe an dem Wettbewerb dreimal teilgenommen, begonnen auf dem Niveau A1, dann kam A2 und B1. Es ist mir gelungen, zweimal in die Gruppe der Preisträger zu gelangen, den 2. Platz auf dem A2 Niveau und den 3. Platz auf dem Niveau B1 habe ich belegt. Aber vor allem war es mir wichtig, dass ich die Möglichkeit hatte, als Hauptpreis die Prüfungen kostenlos zu bestehen, denn ich weiß, dass sie für meine weitere Bildung wichtig sind und mir vielleicht in Zukunft helfen, eine gute Arbeitsstelle zu finden. Der Wettbewerb hat mir geholfen, zu verstehen, dass die Deutschkenntnisse international große Rolle spielen und dass es wert ist, Deutsch zu beherrschen. Ich werde weiter versuchen, mich sprachlich zu entwickeln und die nächsten Stufen bei den Prüfungen des Goethe-Instituts zu erreichen.



Die Fotos:

<http://www.tarnow.pl/Dla-mieszkanow/Galerie-zdjec/Edukacja/Galeria-Edukacja-i-Nauka-2019/Fit-in-Deutsch-konkurs-jezyka-niemieckiego>



AGNIESZKA ŚWICA

Agnieszka Świca – Präsidentin des Hauptvorstandes des Polnischen Deutschlehrerverbands, Hauptkordinatorin des Wettbewerbs „Turbolandeskunde“, Deutschlehrerin mit über 20-jähriger Erfahrung – zurzeit am Lyzeum (Zespół Szkół Politechniki Łódzkiej) und an der Grundschule (Szkoła Europejska in Łódź), Prüferin auf dem Abiturniveau, Leiterin des deutsch-polnischen Schüleraustausches und anderer Projekte.

Tage der deutschsprachigen Länder in Łódź – März 2019

Vor zwei Jahren um diese Zeit waren einige Mitgliederinnen der Sektion Łódź des Polnischen Deutschlehrerverbands schon nach zwei oder drei organisatorischen Treffen in Bezug auf die geplanten Tage der deutschsprachigen Länder in Łódź. Die Veranstaltung machten wir in der Kooperation mit Frau **Ewa Ciemnicka**, Lehrerberaterin vom Lehrerbildungszentrum in Łódź (Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego).

Laut der Idee wollten wir etwas unternehmen, was sowohl für Deutsch als auch für die Landeskunde der deutschsprachigen Länder werben sollte. Die zwei Wochen vom 15. bis zum 29. März 2019, die reich an vielen Veranstaltungen außerhalb der Schule waren, hatten vor allem die Aufgabe, bei Jugendlichen das Interesse für die Länder, ihre Sprache und das Schulfach zu wecken.

Jede von uns wählte für sich einen Bereich aus, in dem sie sich besonders gut auskannte. Ich habe die Tage als Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbands offiziell eröffnet. Dabei haben meine Schüler die Ergebnisse unseres deutsch-polnischen Schüleraustausches vorgestellt. Seit Jahren arbeiten wir an einem historischen Projekt. Diesmal hatte das Projekt die Form einer Ausstellung „Eine Reise nach Lodz“ und eines Films „Gegen das Vergessen“, was allen eingeladenen Schülern aus Łódź präsentiert wurde.

Der 19-minütige Film ist der erste Teil des Videos im Rahmen des Emden-Lodz-Projektes. Er zeigt die Aktivitäten von Schülern des Polytechnischen Lyzeums aus Łódź und der BBS II aus Emden. Die Schüler suchten in Emden nach den Spuren der vernichteten jüdischen Gemeinde und bereiteten sich auf eine Präsentation im Rahmen der Gedenkveranstaltung zur Reichspogromnacht vom 9./10. November 1938 vor.

Nicht nur die Spurensuche in Emden und in Łódź ist ein Kernthema des Austausches. Genauso wichtig war nämlich das gegenseitige Kennenlernen. Eine sehr wichtige Rolle spielten des Weiteren gemeinsame schulische, kulturelle und sportliche Aktivitäten.



Schon für den nächsten Tag wurde ein Kinobesuch angesagt. 200 Jugendliche aus 5 Oberschulen in Łódź meldeten sich zu der Filmprojektion „Das schweigende Klassenzimmer“ in der Originalsprache mit polnischen Untertiteln an.



Frau Ewa Ciemnicka war auch für sehr interessante Ereignisse verantwortlich. Am 20. März fand eine Stadtrallye „Auf deutschen Spuren in Łódź“ statt. Einen Tag später hatten die Schüler die Chance, während des 5. gesamtpolnischen Theaterwettbewerbs „Deutsche Bühne“ deutschsprachige Theateraufführungen vorzustellen.



Im Schulwettbewerb „Treffen mit der Dichtung der deutschsprachigen Länder“ konnten seine Teilnehmer die deutschsprachige Poesie auf eigene Art und Weise interpretieren.

Wir durften natürlich auf keinen Fall die Lehrer selbst vergessen. Unsere Sektion organisierte mit großer Unterstützung des Goethe-Instituts Warschau und der Lodzer Universität „Deutschlehrertag auf

Tour“, dessen Hauptpunkt methodisch-landeskundliche Workshops waren. Eine zusätzliche Attraktion war ein von unserer Kollegin **Małgorzata Cieślak** für angekommene Gäste vorbereiteter Rundgang durch die Stadt.

Ein wichtiger Punkt, der noch vor März zum Vorschein gekommen war, war der Schülerwettbewerb für das Logo der Veranstaltung. Die Gewinnerin wurde **Izabela Albert** (Zespół Szkół Zawodowych nr 1 in Zduńska Wola).



Sowohl während der Eröffnung der Veranstaltung als auch bei der Abschlussfeier hatten wir wichtige Persönlichkeiten zu Gast, unter anderen Herrn **Paweł Zyner** – den Honorarkonsul von Österreich, Herrn **Marcin Gołaszewski** – den Vorsitzenden des Stadtrates in Łódź, Herrn **Janusz Moos** – den Direktor des Lehrerbildungszentrums in Łódź, Frau **Joanna Podolska-Płocka** – die Leiterin des Marek Edelman Dialog-Zentrums, Herrn **Tomasz Piotr Kozera** – den Direktor des Polytechnischen Lyzeums Lodz.



Nach einigen Gesprächen mit Präsidentinnen anderer Sektionen des PDLV hoffen wir darauf, dass wir im Jahr 2020 eine ähnliche Veranstaltung mindestens mit den Sektionen Piła und Toruń organisieren werden. Sie haben schon zugesagt.



ANNA KAŹMIERCZAK – Koordinatorin der Projekte

Anna Kaźmierczak – seit 2017 Vorsitzende der Sektion des PDLV in Łódź; Diplomlehrerin an zwei Lyzeen (XXIV Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie in Łódź und XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej in Łódź), Prüferin auf dem Abiturniveau.

Großes deutsches Kino in MULTIKINO in Łódź

Alle Deutschlehrer wissen, dass es ganz tolle deutschsprachige Filme gibt. Wahrscheinlich stapeln sich auch bei uns zu Hause viele, die wir im Unterricht mal vorführen wollen, wenn wir mehr Zeit haben oder eine Vertretung machen... Bei mir zu Hause liegen mindestens 30 davon – ich habe sie alle gesehen, aber nur drei davon im Unterricht gezeigt, denn normalerweise arbeiten wir doch mit einem Lehrwerk.

Im Internet stehen ganz viele Didaktisierungen zur Verfügung, z.B. auf der Internetseite des Goethe-Instituts in Brüssel (<https://www.goethe.de/ins/be/de/spr/unt/kum/did/ddf.html>), des Goethe-Instituts in Polen (<https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/unt/kum/dfj/fil.html>) oder auf dem Portal www.kinomachtschule.at (<http://www.kinomachtschule.at/filme/gesamtliste.html>). Man findet dort etwas Spannendes für jede Altersgruppe.

Jährlich werden neue Filme produziert – sie werden aber nur selten auf der großen Leinwand in Polen gezeigt. Schade, denn unsere Jugendlichen sind daran gewöhnt, in super modernen Kinos Filme zu sehen und sie dort zu genießen. Es ist schwer zu verstehen, warum es fast unmöglich ist, einen guten deutschsprachigen Film und gute aktuelle deutschsprachige Musik in der Öffentlichkeit zu erleben (weder im Kino noch im Radio).

Aus diesem Grund kam ich auf die Idee, im Rahmen der *Tage der deutschsprachigen Länder* eine Filmprojektion in einem riesengroßen Kino zu veranstalten. Ich meldete mich bei Frau **Agnieszka Blesińska** (Multikino Łódź), die das Projekt gleich willkommen hieß. Ich habe zwei Titel vorgeschlagen: „Willkommen bei Hartmanns“ und „Tschick“ – beide frisch auf der großen Leinwand, beide ab 12 Jahren, beide absolut sehenswert! Es stellte sich heraus, dass man den Film Tschick (der übrigens außerhalb Deutschlands unter einem anderen Titel funktioniert, nämlich: „Goodbye Berlin“) mit polnischen Untertiteln ausleihen kann, allerdings unter einer Bedingung, und zwar, wenn es mindestens 60 Zuschauer gibt!

Im Januar wurde mit der Werbung für die Veranstaltung *Tage der deutschsprachigen Länder* begonnen. Die Sektion des PDLV schickte Infos über das ganze Vorhaben an alle Schultypen. Da die Kinoprojektion eines der vielen Events im Rahmen der zweiwöchigen Veranstaltung war, hatte ich am Anfang ein bisschen Angst, ob sich diese Mindestgruppe bis Ende Januar meldet, denn erst dann kann das Kino den Film ausleihen (sonst lohnt es sich nicht). Das Interesse am Film war sehr groß! Viele Schulen meldeten ihre Teilnahme, manche sagten dann kurzfristig ab, aber insgesamt sahen den Film **318** Personen!!! Das überraschte uns alle, war aber zugleich eine Riesenfreude.

An dem Projekt nahmen folgende Schulen teil:

- Szkoła Podstawowa Łódzkiego Stowarzyszenia Oświatowego (Łódź);
- IV Liceum Ogólnokształcące (Łódź);
- Szkoła Podstawowa (Rąbień);
- XII Liceum Ogólnokształcące (Łódź);
- Szkoła Podstawowa nr 162 (Łódź);
- Szkoła Podstawowa Towarzystwa Oświatowego Edukacja (Łódź);
- Szkoła Podstawowa nr 122 (Łódź);
- Szkoła Podstawowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego STO (Łódź);
- Zespół Szkół Salezjańskich (Łódź).

Das Projekt erwies sich als Volltreffer! Die Nachfrage ist da! Für uns ein Grund zum Feiern!

Deutsche Künstler im Kunstmuseum ms2 in Łódź

Im Rahmen der *Tage der deutschsprachigen Länder* fanden im Kunstmuseum ms2 (ul. Ogrodowa 19) zwei Veranstaltungen statt, das heißt:

- eine Vorlesung: „Joseph Beuys. Jeder kann ein Künstler sein“, die an alle Interessierten gerichtet war. Eine hochinteressante Vorlesung über diesen spannenden Künstler hielt Frau **Agnieszka Wojciechowska-Sej**. Die



Wahl des Künstlers war nicht zufällig, denn Joseph Beuys besuchte im August 1981 Łódź und schenkte dem Museum seine Kunstwerke. An der Vorlesung nahmen etwa 20 Personen teil.

- ein Workshop für ältere Schüler zum Thema: „Künstler aus Deutschland. Die Sammlung der Avantgarde erstellt seit 1929 von der Künstlergruppe a.r.“ In diesem Workshop konnten die Schüler (zirka 25) nicht nur die Kunststücke von Joseph Beuys, sondern auch von anderen Künstlern der Avantgarde aus Deutschland und Österreich bewundern.

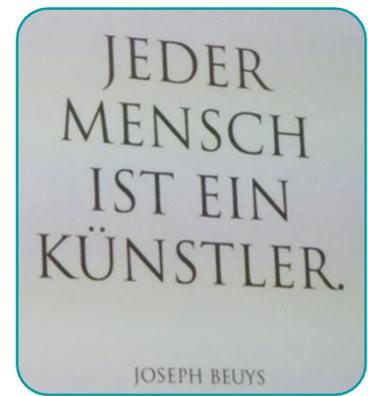
Die Lodzer Sektion des PDLV arbeitet mit dem Kunstmuseum schon seit einigen Jahren sehr erfolgreich zusammen. Jedes Jahr wird ein deutschsprachiger Künstler dargestellt. Folgende



Künstler standen schon auf dem Programm:

- „Gustav Klimt und die Wiener Secession“ (2015)
- „Caspar David Friedrich – eine romantische Reise nach Rügen“ (2016)
- „Friedensreich Hundertwasser – ein österreichisches Genie des 21. Jahrhunderts“ (2017)
- „Egon Schiele – ein österreichischer Maler und Grafiker“ (2018).

Wir freuen uns, deutsche Kultur den Schülern und Deutschfreunden näher bringen zu können.



INTERNATIONALE TREFFEN



MAŁGORZATA CIEŚLAK

Małgorzata Cieślak – Diplomlehrerin an der Berufsoberschule in Zduńska Wola, seit 2009 ihre Schulleiterin. Sie unterrichtet Deutsch und Erkunde. Als Deutschlehrerin interessiert sie sich vor allem für die Landeskunde des deutschsprachigen Raumes und die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen. Seit 2004 Mitglied des Sektionsvorstandes des PDLV in Łódź. In den Jahren 2007-2017 Präsidentin der Sektion. Koordinatorin des Wettbewerbs Turbolandeskunde in Łódź. Hobbys: Reisen, Schwimmen, Sport.

Internationale Treffen

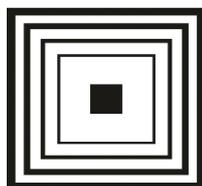
Ich war für zwei Veranstaltungen im Rahmen der *Tage der deutschsprachigen Länder* verantwortlich.

Am 25. März 2019 hat ein Treffen in Centrum Kształcenia Międzynarodowego an der Technischen Universität in Lodz stattgefunden. Sein Thema war: „Studium in Deutschland – Chance zu neuen Möglichkeiten“. Die Studenten, die früher in Deutschland studiert haben, haben den Schülern von ihren Erfahrungen erzählt und über berufliche Perspektiven gesprochen. An diesem Treffen haben über 120 Schüler aus 11 Schulen teilgenommen. Das Thema und der Verlauf des Treffens wurden als sehr gut bewertet. Im Namen des Deutschlehrerverbands möchte ich mich bei Frau Doktor Dorota Piotrowska von der Technischen Universität Łódź (Politechnika Łódzka) für die Organisation dieser Veranstaltung recht herzlich bedanken.

Am 28. März 2019 wurde in Społeczna Akademia Nauk der Workshop für die Deutschlehrer: „Materialien aus Österreich für den Deutschunterricht“ organisiert. Er wurde von Herrn Thomas Holzmann aus dem Österreich Institut in Warschau vorbereitet und durchgeführt. 15 Teilnehmer – Deutschlehrer aus verschiedenen Schularten – haben viele landeskundliche Materialien über Österreich bekommen. Es gab auch die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch aller Beteiligten, die dabei auch neue Kontakte knüpfen konnten.

KALENDARIUM „DNI KRAJÓW NIEMIECKOJĘZYCZNYCH 2019”

15 – 29 marca 2019 r.



**Lódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego**

KALENDARIUM „DNI KRAJÓW NIEMIECKOJĘZYCZNYCH 2019” 15 – 29 marca 2019 r.

data wydarzenia, miejsce	wydarzenie	dla kogo?	osoba kontaktowa, termin zgłoszeń
15 marca 2019 r. (piątek) Centrum Dialogu im. M. Edelmana w Łodzi ul. Wojska Polskiego 83	12:30 -13:00 – inauguracja Dni Krajów Niemieckojęzycznych 13:00- 13:30 - Dr. Rolf Uphoff – prelekcja do wystawy (po niemiecku z tłumaczeniem) 13:30 – 14:30 - wystawa pt: „Podróż do Łodzi – Eine Reise nach Lodz. Auf den Spuren der letzten ostfriesischen Juden.” (16 banerów w niemieckiej i polskiej wersji językowej) Rozmowy młodzieży z udziałem Niemców uczestniczących w wymianie.	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych	Agnieszka Świca (PSNJNI) swica@psnjni.org do 08.03.2019 r.
18 marca 2019 r. (poniedziałek) Kino CHARLIE, ul. Piotrkowska 203/205	10:00 – 12:00 - projekcja filmu „Milcząca rewolucja” (dramat), reż. Lars Kraume (czas trwania filmu 1,51 h), film niemiecki z polskimi napisami, cena biletu 12 zł https://www.filmweb.pl/film/Milcz%C4%85ca+rewolucja-2018-806809/descs	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (film od lat 12)	Agnieszka Świca (PSNJNI) swica@psnjni.org do 09.03.2019 r.
19 marca 2019 r. (wtorek) Muzeum Sztuki MS ² ul. Ogrodowa 19	13:00 – 14:30 - prowadzenie po ekspozycji: artyści z Niemiec. Kolekcja sztuki awangardowej budowanej od 1929 roku przez artystów grupy a.r. W orbicie zainteresowań grupy znajdowała się także twórczość awangardowa artystów z Niemiec i Austrii. 14:30 – 15:00 - przerwa na kawę w kawiarni muzealnej. 15:00 do 16:30 - wykład pt: <i>Joseph Beuys. Każdy może być artystą.</i>	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych Cena: 1 zł (opłata obniżona dzięki uprzejmości Muzeum Sztuki) Cena: 1 zł (opłata obniżona dzięki uprzejmości Muzeum Sztuki)	Anna Kaźmierczak (PSNJNI) lodz@psnjni.org do 10.03.2019 r. lub do wyczerpania miejsc zgłoszenia na adres: lodz@psnjni.org do 10.03.2019 r.
20 marca 2019 r. (środa) Łódź/UMŁ ul. Piotrkowska 104	10.00-12.00 - Gra miejska „Auf deutschen Spuren in Łódź” 12.00- 13.30 – Spotkanie i wykład w UMŁ	uczniowie starszych klas szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych	Ewa Ciemnicka eciemnicka@wckp.lodz.pl do 10.03.2019 r.

<p>21 marca 2019 r. (czwartek)</p> <p>sala widowiskowa Zespołu Tańca Ludowego Harnam, ul. Piotrkowskiej 282a</p>	<p>V Ogólnopolski Konkurs Inscenizacji Teatralnych w Języku Niemieckim „Deutsche Bühne” - Zespół Szkół Społecznych Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Łodzi</p>	<p>uczniowie szkół podstawowych i gimnazjalnych.</p>	<p>Magdalena Celmer czerwona8@sto.lodz.pl do 28.02.2019 r.</p>
<p>22 marca 2019 r. (piątek)</p> <p>Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny 90-236, Łódź ul. Pomorska 171/173</p>	<p>10:00 - 11:30 – warsztaty fonetyczne – „W rytmie Deutsch” - dr Beata Pawlikowska</p> <p>13:00 – 14:30 – warsztaty „<i>Jak samodzielnie uczyć się języka niemieckiego z wykorzystaniem nowoczesnych mediów?</i>” - dr Dorota Wesołowska</p>	<p>uczniowie szkół ponadgimnazjalnych</p> <p>uczniowie starszych klas szkół podstawowych i gimnazjów</p>	<p>Agnieszka Świca(PSNJNI) swica@psnjin.org do 18.03.2019 r. Ewa Ciemnicka eciemnicka@wckp.lodz.pl do 18.03.2019 r.</p>
<p>23 marca 2019 r. (sobota)</p> <p>Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny 90-236, Łódź ul. Pomorska 171/173</p>	<p>Deuschlehrertag auf Tour ☺ 12:00 – 16:45 Warsztaty metodyczne i krajoznawcze. Formularz zgłoszeniowy: https://www.goethe.de/ins/pl/de/ver/azd.html 17:00 – 18:30 Spacerkiem po Łodzi „Łódzkie impresje”.</p>	<p>nauczyciele języka niemieckiego wszystkich typów szkół.</p>	<p>PSNJNI oddział Łódź/ Instytut Goethego w Warszawie Zapisy przez stronę Instytutu Goethego od 08.02.2019 r. do wyczerpania miejsc</p>
<p>25 marca 2019r. (poniedziałek)</p> <p>Centrum Kształcenia Międzynarodowego PŁ 90-539 Łódź, ul. Żwirki 36, bud. A16</p>	<p>12:00 – 14:00 Studenci Politechniki Łódzkiej Studenci z niemieckich uczelni realizujący część studiów w PŁ „Studia w Niemczech – okno na nowe możliwości”.</p>	<p>uczniowie szkół ponadgimnazjalnych grupa uczniów pod opieką nauczyciela</p>	<p>Małgorzata Cieślak (PSNJNI) ciema@autograf.pl do 16.03.2019 r.</p>
<p>26 marca 2019r. (wtorek)</p> <p>MULTIKINO ul. Piłsudskiego 5</p>	<p>12:00 – 14:00 - Projekcja filmu „<i>Goodbye Berlin</i>” (tytuł oryginalny „<i>Tschick</i>”), reż. Fatih Akin, (czas trwania 93 minuty), film niemiecki z polskimi napisami , bilet 12 zł, Europejska Nagroda Filmowa 2017 https://www.filmweb.pl/film/Goodbye+Berlin- 2016-758344</p>	<p>uczniowie starszych klas szkół podstawowych i gimnazjów/ szkół ponadgimnazjalnych (film od lat 12)</p>	<p>Anna Kaźmierczak (PSNJNI) anna.kazmierczak12@g mail.com do 22.03.2019 r. lub do wyczerpania miejsc</p>
<p>27 marca 2019r. (środa)</p> <p>Szkoły Bernardyńskie im. o. Anasztazego Pankiewicza w Łodzi, ul. bł. o. A. Pankiewicza 15</p>	<p>10.00 – Międzyszkolny konkurs poetycki „Spotkanie z poezją krajów niemieckojęzycznych”</p>	<p>uczniowie klas IV – VIII szkół podstawowych oraz III klas gimnazjów</p>	<p>Agnieszka Gruszczyńska szkola.bernardyni@wp. pl do 06.03.2019 r.</p>
<p>28 marca 2019r. (czwartek)</p> <p>Społeczna Akademia Nauk, ul. Kilińskiego 98</p>	<p>15.30-17.00 - Warsztaty „<i>Materialien aus Österreich für den Deutschunterricht</i>” Austriackie Forum Kultury</p>	<p>nauczyciele języka niemieckiego</p>	<p>Małgorzata Cieślak (PSNJNI) ciema@autograf od 08.-21.03.2019 r.</p>
<p>29 marca 2019r. (piątek)</p> <p>Muzeum Miasta Łodzi Pałac Poznańskiego Ul. Ogrodowa 15 91-065 Łódź</p>	<p>13:00 – 14:30 – Podsumowanie DNI KRAJÓW NIEMIECKOJĘZYZNYCH 2019 oraz wręczenie nagród w konkursach organizowanych przez oddział Łódzki PSNJNI oraz międzyszkolnych: - IX edycji konkursu plastycznego PSNJNI we współpracy z Medioteką Języka Niemieckiego w Łodzi dla szkół podstawowych pt: „Wynalazki z krajów niemieckojęzycznych”. - Konkursu PSNJNI „TURBOLANDESKUNDE – wędrowki po krajach niemieckiego obszaru językowego”. - VIII edycji konkursu muzycznego „Śpiewać każdy może i to po niemiecku” - Konkursu „Lust auf Lesen” dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. - Konkursu recytatorskiego: „Spotkania z poezją krajów niemieckojęzycznych”.</p>	<p>laureaci konkursów z opiekunami, nauczyciele, członkowie PSNJNI</p>	<p>ŁCDNiKP oraz Łódzki oddział PSNJNI</p>

HERBSTLICHER FORTBILDUNGSKURS *Aktuelle landeskunde intensiv* für Deutschlehrkräfte aus Belarus, Dänemark, Lettland, Norwegen, Polen und Russland



ANNA LAMCH

Anna Lamch – Deutschlehrerin an der Privaten Grund- und Oberschule Królowej Jadwigi in Lublin, stellvertretende Schulleiterin, Sekretärin des PDLV Sektion Lublin, Reiseleiterin
Interessengebiete: Fremdsprachen, Sport (Rad- und Skifahren, Wandern, Schwimmen), Reisen, aktive Erholung.

Herbstlicher Fortbildungskurs *Aktuelle Landeskunde intensiv* für Deutschlehrkräfte aus Belarus, Dänemark, Lettland, Norwegen, Polen und Russland

Vom 22. September bis zum 28. September 2019 hat in der schönen hanseatischen Stadt Lübeck ein Fortbildungskurs mit dem Schwerpunkt: *Aktuelle deutsche Sprache* stattgefunden, der schon seit Jahren von der Deutschen Auslandsgesellschaft (DAG) organisiert wird. Die Hauptaufgabe der Deutschen Auslandsgesellschaft besteht eben in Fortbildung in aktueller Landeskunde



für Deutschlehrkräfte aus Nord- und Nordosteuropa. Nach der schriftlichen Bewerbung bei der Deutschen Auslandsgesellschaft ist es mir (und noch 2 Lehrern aus Lublin) gelungen, das Stipendium zu bekommen, so dass wir an dem Kurs teilnehmen konnten.

Wir sind nach Lübeck mit dem Zug gefahren und unsere ziemlich lange Reise hat uns zu dritt viel Spaß gemacht. Das war überhaupt nicht so einfach, weil Polnische Staatsbahnen (PKP) keine günstigen Verbindungen von Lublin nach Stettin bieten. Auch die Weiterfahrt von Stettin nach Lübeck mit der Bahn (DB Regio) nahm viel Zeit in Anspruch. Um in Lübeck pünktlich zu sein, haben wir schon einen Tag früher aufbrechen und in Warschau übernachten müssen. Pünktlich um 18.30 Uhr (noch mit den Koffern in der Hand) haben wir uns zum Abendessen im Hotel Jensen (am Holstentor) eingefunden. Dort wurden wir vom Kursleiter Martin Herold herzlich begrüßt und haben auch andere Teilnehmer aus verschiedenen Ländern (Belarus, Dänemark, Lettland, Norwegen und Russland) kennen gelernt.





gebaut wurden, besichtigen. Es waren u. a. das Holstentor („Holstein-Tor“), das Rathaus, verschiedene Kirchen und der Dom zu Lübeck. Außergewöhnlich waren hier die Gänge und Höfe, besonders lecker war dagegen Lübecks süße Versuchung, d. h. weltbekanntes Marzipan. Lübecker Marzipan ist eine von der EU geschützte geographische Herkunftsbezeichnung.

Nicht unerwähnt sollte auch das Buddenbrookhaus bleiben, in dem nach Thomas Manns nobelpreisgekröntem

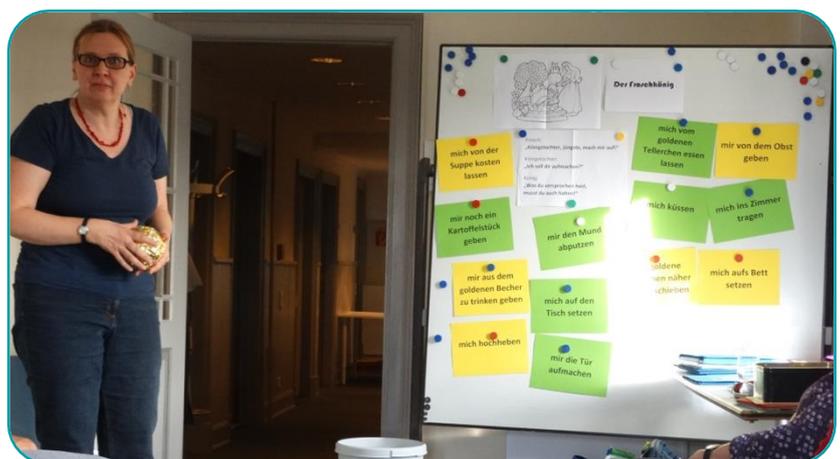


Roman Buddenbrooks (1901) ein Stück Literatur erlebbar wird. Interessant war auch das Günter Grass-Haus, das 2002 als Forum für Literatur und bildende Kunst eröffnet wurde. Der weltberühmte Nobelpreisträger – schon der dritte, den die Stadt Lübeck hervorbrachte – hatte in Lübeck sein Sekretariat und lebte bis zum Tode im Jahre 2015 in der Nähe der Hansestadt. Das Museum stellt das Zusammenwirken von Wort und Bild in seinem Werk vor.



An folgenden Tagen haben wir uns auch nicht gelangweilt. Sehr interessant waren

verschiedene Vorträge z. B: Sprachliche Erkundungen im Netz und vor Ort, Anmerkungen zur deutschsprachigen Literatur der letzten Jahre oder Workshops: Märchen im DaF-Unterricht, Digitales Deutsch, Zur aktuellen deutschen Sprache. Alle Teilnehmer haben auch in Gruppen gearbeitet. Zusammen mit Lehrkräften aus Lübeck und Umgebung haben wir die Aufgaben zur Sprache, Landeskunde und zu aktuellen Themen (*Sprachwandel ist immer; Der Duden als Spiegel für die*



Rechtschreibung in unserer Zeit – neue Begriffe, Jugendsprache; Denglisch; Du oder Sie; Klimaschutz – Klimagipfel – Fridays for Future; Handys an Schulen?! bearbeitet.

Als Deutschlehrer haben wir uns auf die Hospitationen an zwei Lübecker Schulen besonders gefreut. Wir waren an der Emanuel-Geibel-Schule (Gemeinschaftsschule) zu Besuch, in der wir sowohl von dem Schulleiter als auch von den Lehrern sehr herzlich empfangen wurden. Dort konnten wir verschiedene Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen beobachten. Das war wirklich eine unvergessliche Erfahrung für uns alle.



An einem Abend unseres Aufenthaltes hat die DAG für uns eine Überraschung vorbereitet. Wir haben Kinokarten bekommen und haben uns einen (selbstverständlich) deutschen Film *Und der Zukunft zugewandt* angesehen. Am nächsten Tag konnten wir Feedback geben und es wurde heftig über den Film diskutiert.

Beeindruckend war auch der Ausflug in eine andere Hansestadt an der Ostsee, die Hauptstadt des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Rostock hat sich nach der Vereinigung Deutschlands sehr verändert. Heute verbinden sich hier Tradition und Geschichte mit einer pulsierenden Gegenwart. Bei schönem sonnigem Wetter haben wir in dieser Universitätsstadt wertvolle Zeugnisse norddeutscher Backsteingotik (Kirchen, Klöster, Tore und Giebelhäuser sowie die Stadtmauer) bewundert. Auch der Besuch im Kulturhistorischen Museum hat auf uns einen großen Eindruck gemacht.



Während dieses Fortbildungskurses hatten wir die Gelegenheit, viel Interessantes zu sehen, zu erfahren und vor allem viel Deutsch zu hören und zu sprechen. Der Erfahrungsaustausch mit den deutschen Lehrkräften aber auch mit den Lehrern aus anderen Ländern, die an dem Kurs teilgenommen haben, bleibt bestimmt als dauerhafte Erinnerung in unserem Gedächtnis haften und wird unseren Praxisalltag in der Schule bereichern.

ENDE

