

CLIL-UNTERRICHT IN POLEN

Didattica

Come funziona l'insegnamento bilingue in Polonia? Si risponderà alla domanda esponendo quali scuole offrono un curriculum bilingue e descrivendone il modello – che si basa essenzialmente sull'immersione già in età precoce.

1. Verbreitung des CLIL-Unterrichts in Polen

Vor der Wende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts gab es in Polen nur einzelne zweisprachige Botschaftsschulen, wie z.B. die im Jahre 1978 entstandene „Willi-Brandt-Schule“ oder die in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts gegründete französische Schule, das *Lycée Français de Varsovie*¹. Die Anfänge des modernen bilingualen Lehrens in Polen datieren in das letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zurück, also in die Zeit der politisch-kulturellen Transformation, die sich auch auf das Schulwesen, dabei das bilinguale Lehren, auswirkte. Damals, in den 90er Jahren, eröffnete man erste fünfjährige zweisprachige Oberschulen (Sekundarstufe II), wobei das erste Schuljahr (Vorjahr) der Entwicklung und der Vervollkommnung der L2-Kompetenz der Schüler diente. Die neue Schulreform aus dem Jahr 1999 wechselte wiederum die Struktur der Schulen, einschließlich der bilingualen Schulen. Es entstanden diesmal dreijährige, zweisprachige Gymnasien (Schuljahre 7 bis 9) und dreijährige, zweisprachige Lyzeen (Schuljahre 10 bis

12). Aus dem Bericht des Zentrums für die Entwicklung der Edukation/Bildung (*Ośrodek Rozwoju Edukacji*), ergibt sich, dass es zur Zeit in Polen 180 bilinguale Gymnasien und 94 bilinguale Oberschulen gibt (Pawlak, 2015: 9ff). Der Unterricht in diesen CLIL-Klassen nimmt verschiedene Formen an, und weist eine Graduierung auf, die man mit vier Modellen beschreiben kann:

- › **Model A** – *Extensive Foreign Language Medium Instruction*; Der ganze Unterricht wird in der Fremdsprache durchgeführt. Gelegentliche Anwendung der Muttersprache, z.B. zur Übersetzung der eingeführten Begriffe und als Zusammenfassung der eingeführten Lerninhalte.
- › **Model B** – *Partial Foreign Language Medium Instruction*; Der Anteil des fremdsprachlichen Inputs beträgt ungefähr 50% des gesamten sprachlichen Inputs. Manche Unterrichtsphasen, Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsprozesse werden aufgrund der Strategie Code-switching realisiert.
- › **Model C** – *Limited Foreign Language Medium Instruction (code-switching*

Małgorzata Bielicka ●
Adam-Mickiewicz-
Universität

Małgorzata Bielicka ist Mitarbeiterin des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Schwerpunkte: Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen, früher Fremdsprachenunterricht, bilinguales Lehren und Lernen.



¹ <http://ccifp.pl/szko%C5%82a-francuska-w-warszawie-zaprasza-na-dzie%C5%84-otwarty/> [Zugang 19.01.2018]

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das bilinguale Lehren in Polen noch in den Kinderschuhen steckt. Das Licht am Ende des Tunnels sehen wir aber schon!

Foreign Language - Polish); Der Anteil des fremdsprachlichen Inputs beträgt zwischen 10% bis 50% des gesamten sprachlichen Inputs. Viele Unterrichtsphasen, Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsprozesse werden aufgrund der Strategie Code-switching gefördert.

› **Model D – Specific Foreign Language Medium Instruction**; Der Anteil der Fremdsprache ist verschwindend gering. Die Fremdsprache wird bei besonderen Anlässen wie z.B. bei der Projektarbeit angewendet (Marsh *et al.* 2008).

Für die Entwicklung des bilingualen Lehrens in Polen kann aber das Jahr 2017 als bahnbrechend bezeichnet werden. Das neue Schulgesetz beendet die elitäre Sicht auf das zweisprachigen Lehrens und erlaubt das Eröffnen bilingualer Klassen in allen neu gebildeten polnischen Grundschulen, dies jedoch erst ab der 7. Klasse.

Bilinguales Lehren auf der Elementar- und Primarstufe

Polen gehört zu den wenigen europäischen Staaten, in denen Kindergartenkinder Pflichtfremdsprachenunterricht bekommen (vgl. Eurydice, 2012: 26). Dies kommt zustande kraft der *Verordnung des Schulministeriums zur Einführung des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts in den Kindergärten vom 30. Mai 2014*. Laut dieser Verordnung muss die Frühfremdsprachenvermittlung nicht unbedingt mit Englisch anfangen, jedoch setzt sich auch auf dieser Bildungsstufe Englisch eindeutig durch. Die oben erwähnte Verordnung bildet eine gute Grundlage für die Eröffnung bilingualer Kindergärten. Die Angaben aus dem Bildungsinformationssystem² (System Informacji Oświatowej) weisen jedoch auf, dass es in Polen zur Zeit 51 Kindergärten gibt, welche sich zweisprachig bzw. bilingual, eventuell *deutschsprachig, englischsprachig, französischsprachig* oder *italienischsprachig* nennen. Der Name selbst zeugt jedoch

noch nicht davon, dass die erwähnten Kitas dem immersiven Modell folgen, denn Kindergärten mit einem intensiven Lehrgangmodell (eine Unterrichtsstunde Fremdsprachenunterricht pro Tag) nennen sich auch gerne zweisprachig oder englischsprachig. Ähnlich sieht die Situation auf der Primarstufe aus. Nach Angaben des Bildungsinformationssystems gibt es in Polen 31 Grundschulen, die sich zweisprachig nennen, ansonsten 9 polnisch-englisch und 3 polnisch-deutsche Grundschulen, wobei man nicht aus den Augen verlieren darf, dass die Anzahl aller Grundschulen in Polen 13560 beträgt (Statistisches Jahrbuch der Republik Polen, 2016: 341).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das bilinguale Lehren in Polen noch in den Kinderschuhen steckt. Das Licht am Ende des Tunnels sehen wir aber schon! Dies sind die Richtlinien der neuen Sprachpolitik, die die Grundlagen für das allgemein zugängliche bilinguale Lehren auf der Sekundarstufe schaffen, sowie punktuell in Polen realisierte Projekte für kleinere Schüler, die die Schüler-, Lehrer- und Elternschaft mit den Facetten des bilingualen Lehrens bekannt machen. Einige davon werden unten näher vorgeführt.

2. Posener Modell der DaF-Vermittlung

In Poznań, einer Großstadt im Westen von Polen, hat man 2010 den „Zweisprachigen Polnisch-Deutschen Kindergarten Ene due Rabe“ eröffnet, der nach der immersiven Methode die polnischen Kinder in die deutsche Sprache eintauchen lässt. Jede der zwei Kitakindergruppen wird nach dem Prinzip *one Person, one language* (Döpke, 1992) von einer polnischsprachigen und einer deutschsprachigen Lehrerin betreut. Zusätzlichen Input bekommen die Kinder von Assistenten, die im Rahmen des freiwilligen Sozialjahres im Kindergarten ihr Praktikum leisten. In einer, öffentlichen Grundschule wird dagegen seit 2013 das Projekt unter dem Namen „Mehrsprachigkeit der Kinder“ realisiert. Ziel dieses Vorhabens ist es, den polnischen Grundschulkindern, die einsprachig aufwachsen, das Lernen von zwei Fremdsprachen, nämlich Deutsch und Englisch, zu ermöglichen. Die Träger des Projektes sind die A.T. Działyński-Grundschule, die Eltern der Schüler, das Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität und der oben erwähnte zweisprachige

² sio.men.gov.pl [Zugang 19.01.2018]

polnisch-deutsche Kindergarten „Ene due Rabe“. Den Kern des Projektes bildet eine innovative Schuleinrichtung, der „Deutsche Schulhort“, in dem Kinder nicht nur betreut werden, sondern auch der deutschen Sprache begegnen. Die Arbeitsverteilung der einzelnen Projektträger sieht wie folgt aus: die A.T. Działyński-Grundschule vermietet umsonst Räume für den Schulhort und bietet im Rahmen des Schulcurriculums den herkömmlichen Englischunterricht an; Die Eltern der Kinder unterstützen das Projekt finanziell; das Institut für Angewandte Linguistik sorgt für die korrekte Umsetzung der immersiven Methode, die wissenschaftliche Beurteilung des ganzen Vorhabens und für die Auswahl und Schulung der Lehrer; der zweisprachige Kindergarten „Ene due Rabe“ übermittelt dagegen seine Erfahrungen und Lehrmaterialien und sorgt für organisatorische Angelegenheiten. Im „Deutschen Schulhort“ haben die Kinder nach der immersiven Methode (Le Pape Racine, 2000; Piske, 2007; Wode, 2009; Kersten *et. al.*, 2010) jeden Tag zwei Stunden mit der deutschen Sprache Kontakt. Der erste Teil der Schulhortgruppe sind Ene due Rabe-Kita-Abgänger, die ihre Deutschkenntnisse im Schulhort vertiefen, den anderen Teil bilden Schüler ohne DaF-Erfahrungen.

Der Aufenthalt im „Deutschen Schulhort“ ist übersichtlich geplant und umfasst folgende Phasen: Begrüßung; Sing- und Spielphase; Einführung des neuen Lehrstoffs durch visuelle Lehrmittel, Gespräche und kurze Theatervorführungen mit Stofftieren; Alltagstätigkeiten wie Toilettengang, Händewaschen, Essenspausen; Bastelphase mit Aufräumen; eventuell Spielen auf dem Spielplatz und Verabschiedung. Die Sprachkontaktzeit in der Woche beträgt 10 Stunden und im ganzen Schuljahr insgesamt ca. 330 Stunden. Nach einer Kennenlernphase, die ein paar Monate dauert, wird das Deutsche die einzige Kommunikationssprache im Hort. Angesichts intensiver Gespräche über die Verhaltensregeln im Schulhort und in der Schule, erwies sich die *totale Immersion* vom ersten Tag an als nicht möglich. Sobald sich aber die Kinder die wichtigsten Schulverhaltensregeln angeeignet haben, wird das Deutsche zur einzigen Arbeits- und Kommunikationssprache des Lehrers (mehr über das Projekt in Bielicka, 2014, 2015, 2017a, 2017b).

Wie jeder immersive Unterricht verfolgt unser Projekt ein umfangreiches Spektrum an Zielen, von denen hier nur die

wichtigsten genannt werden. Zu den kognitiven Zielen gehören: das Schaffen besserer Räume für die kognitive Entwicklung der Kindes, das Wecken des Interesses am Lernen (einschließlich des Fremdsprachenlernens), die Entfaltung des für die Grundschul Kinder angemessenen Wissens, die Entfaltung des kritischen, logischen und kreativen Denkens sowie die Entwicklung der Problemlösungskompetenz. Zu den wichtigsten langfristigen sprachlichen Zielen zählt die Vorbereitung der Kinder auf das Leben in dem mehrsprachigen und multikulturellen Europa. Wir möchten, dass unsere Kinder eine *funktionale Mehrsprachigkeit*³ entwickeln, d.h. die Fähigkeit, gelernte Sprachen im Eigenleben kommunikationsangemessen anwenden zu können. Von den Sprachfertigkeiten setzten wir vor allem auf die Entfaltung der Hörverstehens- und Sprechkompetenz. Die Entwicklung des Lesens und des Schreibens spielt dabei eine untergeordnete Rolle, aber – wie es sich herausgestellt hat – dürfen Lese- und Schreibübungen im Hortalltag nicht außer Acht gelassen werden, da viele Kinder gerne Wörter, Wortgruppen oder Sätze an der Tafel oder in verschiedenen Texten, Plakaten, Büchern usw. lesen und diese in ihren Arbeiten nutzen möchten. Die letzten von uns verfolgten Ziele sind die interkulturellen Ziele. Im Rahmen dieser Ziele wollen wir die Kinder auf das Zusammenleben mit den Menschen aus anderen Kulturkreisen vorbereiten (vgl. Olpińska 2006). Dieses Ziel realisieren wir, indem wir zum Projekt Studenten und Assistenten einladen⁴, die gerne über ihre Länder erzählen und zusammen mit den Kindern Projekte durchführen. Als Beispiel kann hier eine deutsche Studentin mit dem kurdischen Migrationshintergrund erwähnt werden, die im Rahmen des Praktika-Projekts „Schulwärts!“ des Goethe-Instituts in unserem „Deutschen Schulhort“ vier Monate verbracht und den Kindern nicht nur die deutsche, sondern auch die kurdische Kultur vermittelt hat.

In den ersten drei Monaten der Hortarbeit überwogen eindeutig die sprachlichen Ziele, da eine Grundlage für das weitere Lernen geschaffen werden sollte. Die sprachlichen Grundkompetenzen entfalteteten wir mit Hilfe des Lehrmaterials „Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule“ (Morvai & Veress, 2010), das sich bestens in unserem Hort bewährt hat. Nachdem die Kinder

³ Im Rahmen des geltenden Schulprogramms lernen die Projektkinder auch Englisch nach dem herkömmlichen Lehrgangskonzept.

⁴ Zum Beispiel Freiwillige, die nach Polen im Rahmen des Freien Sozialen Jahres kommen.

die elementaren Hör- und Sprechkompetenzen entfaltet hatten, konnten die kognitiven Ziele in zunehmendem Maße die Oberhand gewinnen. Wichtig ist an dieser Stelle zu unterstreichen, dass sich die Lehrinhalte des Schulhortes grundsätzlich am Curriculum der Grundschule und an Interessengebieten der Schüler orientieren und nicht an der L2 selbst. Als Beispielthemen können hier solche Sachfachinhalte wie: *Arten und Funktionen der Verkehrsmittel, Flughafen, Wie entsteht Brot? Veränderungen der Natur im Herbst, Festtraditionen in Polen und in anderen Ländern, Rund um Polen und Deutschland, am Nordpol und am Südpol, Tiere und ihre Lebensweisen, Das Leben der Azteken, Ritter und Burgen* genannt werden. Meistens werden die Lehrinhalte in einer Projektwoche durchgeführt, aber auf Wunsch der Kinder kann jedes Projekt verlängert werden.

Als Beispiel werden jetzt Lehr- und Lernziele aus einer Projektwoche, in welcher das Thema „Am Nordpol und am Südpol“ durchgenommen wurde, ausführlicher dargestellt.

Fachliche Ziele:

- › Schüler können auf dem Globus den Nordpol und den Südpol zeigen,
- › Schüler können zwei Himmelsrichtungen, den Süden und den Norden, auf einer Karte unterscheiden,
- › Schüler wissen, welche Tiere auf dem Nordpol, welche auf dem Südpol und welche in beiden Polargebieten leben,
- › Schüler können die Frage, ob ein Eisbär einen Pinguin fressen kann, beantworten und argumentieren,
- › Schüler wissen, wo Menschen in Polargebieten leben.

Sprachliche Ziele:

- › Schüler können den gehörten Texten Informationen über das Leben der Menschen und der Tiere in Polargebieten entnehmen,
- › Schüler können die Himmelsrichtungen (der Norden, der Süden) und Polargebiete (die Arktis und die Antarktis) benennen,
- › Schüler können Polartiere (der Eisbär, der Polarwolf, der Polarfuchs, das Rentier, der Pinguin, der See-Leopard, der Schwarzbrauen-Albatros, der Schwertwal, die Robbe, der Blauwal, der See-Elefant) benennen.

› Schüler können die geographische Lage bezeichnen (im Süden, im Norden, in der Antarktis, in der Arktis),

› Wiederholung des früher eingeführten Lehrstoffes: Schüler können berichten, wo sie ihre Ferien verbringen (am Meer, am See, im Wald, im Gebirge).

Die didaktischen Richtlinien sind nicht neu und basieren auf den in der einschlägigen Literatur oft genannten Prinzipien wie: Orientierung an den sachfachlichen Anforderungen, Orientierung an den sprachlichen Anforderungen, verständlicher Input, der durch die Körpersprache des Lehrers unterstützt wird, entdeckendes Lernen, Ergebnisorientierung, Scaffolding, Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Kontextualisierung der Sprache, Aushandlung der Bedeutung, Einsatz der narrativen Formen, Anwendung vieler Spiele, und Reime. (vgl. Burmeister 2006), Da eine der Lehrerinnen auch über musikalische Fachausbildung verfügt, singen Kinder viel, spielen Flöte und bereiten durchschnittlich eine oder zwei Theater-Musik-Vorführungen im Schuljahr vor. Der Hortalltag ist voll an verschiedenen Handlungen und Aktivitäten, die in allen Phasen des Aufenthaltes im Hort, aber vor allem in der Lernphase „majsterka“ vollzogen werden. „Majsterka“ ist ein Wort, das eine unserer Projektlehrerinnen aus der Pfadfinderdidaktik auf den Schulhort übertragen hat und bedeutet Bastelphase. Für Lehrerinnen bedeutet die Realisierung der handlungsorientierten Didaktik, dass sie jeden Tag Taschen voll verschiedener nötiger Gegenstände mit in den Schulhort tragen müssen. Das zusätzliche Material, das Kinder bergweise ständig für ihre Arbeiten brauchen, erledigt der Kindergarten „Ene due Rabe“. Die Kinder basteln jeden Tag und somit entwickeln sie nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven, motorischen und sozialen Kompetenzen.

Die oben erwähnten Prinzipien setzen wir praktisch „rund um die Uhr“ um. Wie früher erwähnt, spricht der Lehrer in allen Phasen des Aufenthaltes der Kinder im „Deutschen Hort“ auf Deutsch. Er begleitet die Kinder im Flur, in der Mensa, auf dem Spielplatz, aber auch auf Ausflügen z.B. in ein Uni-Labor, in den Botanischen Garten, in die Bibliothek des

Goethe-Instituts oder ins Institut der Angewandten Linguistik. Die Krönung und Belohnung für das ganze Jahr war 2016 der ganztägige Ausflug nach Frankfurt an der Oder, wo die Kinder einige sprachliche, landeskundliche und kommunikative Aufgaben aus den für diesen Zweck vorbereiteten Mappen bewältigen sollten (siehe Beispiele im Anhang⁵). Die Arbeit verläuft „mit Volldampf“ nur deshalb, weil wir für unser Projekt enorm engagierte, junge Lehrerinnen finden konnten, die nicht nur Fremdsprachenlehrerinnen, sondern auch für die Bedürfnisse der Kinder sensible Pädagoginnen sind. Ansonsten sind sie aufgeschlossen, über die bilinguale Didaktik zu reflektieren und nach besten Lehrmethoden zu suchen.

Die Arbeit des zweisprachigen Kindergartens und des Schulhorts wurde jahrelang wissenschaftlich begleitet und die Sprachleistungen der Schüler wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ erhoben (Bielicka, 2017a). Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen auf die Aktivierung der Fremdsprachenlernprozesse bei kleinen Kindern unter immersiven Bedingungen hin. Der Mehrheit der Kinder wurde eine gute Hörverständniskompetenz attestiert und die meisten Kita-Abgänger, die im „Deutschen Schulhort“ kontinuierlich Deutsch lernten, erlangten auch eine gute mündliche Kompetenz, die den Kindern erlaubt, ihre Sprachintentionen mithilfe einfacher Modelle des deutschen Satzes auszudrücken.

Anhang auf babylonia.ch:
Die Übungsmappe: „Wir fahren nach Frankfurt. Unser Klassen- ausflug“.

5 Autorin dieses Übungspakets ist die Projektlehrerin Anna Marko. Ein Teil der Übungen wurde in beiden Sprachen verfasst, da nicht alle Kinder imstande waren, sie auf Deutsch zu lösen.

Literatur

Bielicka, M. (2014). Deutsch und Englisch nebeneinander lernen – ein Projekt im „Schulhort“ in Poznań in Polen. *Frühes Deutsch*, 31, 32–34.

Bielicka, M. (2015). Deutsch als Fremdsprache im Elementar- und Primarbereich in Polen. In: H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *FFF-Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen*. Braunschweig: Westermann, pp. 75–82.

Bielicka, M. (2017a). *Efektywność nauczania języka niemieckiego w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Bielicka, M. (2017b). Zur Instandsetzung der natürlichen Spracherwerbsprozesse und Sprachlernprozesse bei Kindern aus bilingualen Kitas und Grundschulklassen. *Zielsprache Deutsch*, 1, 71–84.

Burmeister, P. (2006). Frühbeginnende Immersion, In: U. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, pp. 385–391.

Döpke, S. (1992). *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kersten K., Rohde A., Schelletter Ch. & Steinlein, A. K. (2010). *Bilingual Preschools, Volume 1, Learning and Development*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Le Pape Racine, Ch. (2000). *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Morvai E. & Veress B. (2010). *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule*. Goethe-Institut München.

Olpińska, M. (2006). *Program języka niemieckiego w systemie dwujęzycznym w przedszkolu dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych*, Warszawa, ohne Verlagsangaben.

Pawlak, W. (2015). *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa, www.ore.pl, [Zugang 26.04.2018]

Piske, T. (2007). Wichtig ist nicht nur ein früher Beginn: Zum Erlernen von Frühsprachen am Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In: M. Plieninger & E. Schuhmacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Schwäbisch Gmund: Pädagogische Hochschule, pp. 133–151.

Rocznik Statystyczny (2016). [Statistisches Hauptamt: Statistisches Jahrbuch der Republik Polen]. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Wode H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschule*. Braunschweig: Westermann.