

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

1/2013

ISSN 2197-8565

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

5 // Od Redakcji / In eigener Sache

7 // Słowo wstępne / Grußwort

Ekspertyzy / Expertisen

8 // Magdalena Telus / Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland

22 // Heidemarie Sarter / Polnisch als Perspektive im Kontext von Mehrsprachigkeit und Globalisierung

37 // Goro Christoph Kimura / Polnisch im Kontext der Arbeitnehmerfreizügigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion

Metody / Methoden

46 // Ewa Zschäbitz / Web 2.0 to nic strasznego. Rozwijanie kompetencji językowych za pomocą internetowych narzędzi edukacyjnych

55 // Małgorzata Zofia Kozłowska / Praca z grupą wielopoziomową – wskazówki

58 // Jarosława Manitz / Wszystko oprócz *chrząszcza* – kilka uwag o ćwiczeniu wymowy polskiej

62 // Małgorzata Mocia Woch / Animacja językowa – nauka czy zabawa?

68 // Agnieszka Jasińska / O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Materiały / Materialien

76 // Liliana Madelska / Lekcja numer jeden, czyli flirt po polsku

81 // Grażyna Werner / *Po polsku bez problemu* – pisanie podręcznika dla dorosłych

88 // Elżbieta Cinquantini / Podręcznik *Pod urokiem sztuki. Polski dla amatorów sztuki, literatury i kuchni polskiej*

Projekty / Projekte

92 // Katarzyna Kulczycka / Nowe spojrzenie na historię: polsko-niemiecki projekt wspólnego podręcznika

96 // Dorota Mędra / Tożsamość językowa oraz kulturowa dzieci polskich migrantów w rodzinach mono- i bilingwalnych – projekt pracy badawczej

100 // Martin Kujawa / *Polski Express* – eine Imagekampagne für Polnisch

Szkoła / Schule

104 // Marek Fiałek / Evaluation des durchgängigen Spracherwerbs Polnisch in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Landkreis Vorpommern-Greifswald

Pisane ołówkiem

110 // Jan Miodek / Ze wspomnień lektora języka polskiego w Münster

Recenzje / Rezensionen

112 // Małgorzata Bień-Lietz / Inspirujące bariery

116 // Julia Große / *Polski w pracy* für den Erfolg am Arbeitsplatz

118 // Johanna Pietrzyk / *Słownictwo w pracy*. Fachvokabeln und kulturelles Wissen

122 // Maciej Ganczar / Trening językowy z podręcznikiem *Start 1. Survival Polish*

Związek / Bundesvereinigung

125 // Anna Zinserling / Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego – uwagi z okazji nadchodzącej rocznicy

130 // Der Gesamtverband Moderne Fremdsprachen stellt sich vor

131 // Autorzy / Autoren



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

Redakcja: Magdalena Telus, Anna Zinserling, Jolanta Karbowska,
Ruth U. Henning

Korekta: Anna Zinserling

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565

Wydanie niniejszego numeru zostało dofinansowane przez /
Diese Ausgabe wurde finanziell gefördert vom



Konsulat Generalny Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii

Pierwszy numer pisma „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”, który oddajemy do Państwa rąk, to wynik współpracy 21 autorów ze środowiska Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego i ich przekonania, że blisko trzytysięczna grupa zawodowa, jaką stanowią lektorzy i nauczyciele języka polskiego w Niemczech, może i powinna mieć własny periodyk.

Pośród wielu tytułów językoznawczych i slawistycznych, ukazujących się co roku w Niemczech, próżno by do tej pory szukać pisma poświęconego explicite językowi polskiemu i praktycznym zagadnieniom glottodydaktycznym. Tę pustkę pragniemy teraz wypełnić. „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”, nie rezygnując z ambicji pisma fachowego, chce podejmować nie tylko problemy akademicko-teoretyczne. Planujemy zajmować się przede wszystkim sprawą pozycji języka polskiego w Niemczech i jego promocją, organizacją nauczania polskiego i jej różnymi formami w poszczególnych landach, warsztatem nauczyciela, a więc metodyką, materiałami dydaktycznymi, innowacyjnymi projektami, a także sytuacją zawodową nauczycieli i lektorów zatrudnionych w różnorodnych instytucjach edukacyjnych.

Autorami tekstów do pierwszego numeru są Koleżanki i Koledzy, którzy pracują w Niemczech lub znają sytuację niemiecką z własnego doświadczenia. Pragniemy w ten sposób oddać głos przede wszystkim naszemu środowisku i zaprezentować je szerszemu gronu czytelników. Mamy nadzieję, że pismo pomoże wszystkim śledzić na bieżąco rozwój polskiej glottodydaktyki w Niemczech, a także poznawać ośrodki nauczania i nauczycielskie osobowości, nasze zainteresowania zawodowe i osiągnięcia. Chcielibyśmy, żeby na łamach pisma prezentowane były różne stanowiska i toczyły się żywe dyskusje. Czekamy na Państwa teksty, listy, wskazówki i propozycje ulepszeń!

Zapraszamy także do naszego pisma autorów z Polski, w której dydaktyka nauczania języka polskiego ma oczywiście największy dorobek, oraz ekspertów z innych krajów, nawet tych odległych – spojrzenie z zewnątrz zawsze otwiera nowe horyzonty i sugeruje nowatorskie rozwiązania.

W bieżącym numerze zamieszczamy trzy ekspertyzy. W pierwszym artykule – ekspertyzie Związku – próbujemy opisać nasz obecny „stan posiadania”, a więc przedstawić w skrócie, jak rozpowszechniona jest znajomość języka polskiego w Niemczech, gdzie i w jakich formach odbywa się jego nauczanie, jaki ma on status i instytucje, jak wygląda ich działalność na rzecz popularyzacji polskiego i na jaką skalę jest prowadzona. Określenie, w jakim punkcie się znajdujemy, może ułatwić wyznaczenie celów i podjęcie stosownych działań dla poprawy aktualnej sytuacji. Druga ekspertyza podejmuje temat wielojęzyczności

i znaczenia kompetencji językowych (nawet fragmentarycznych) w społeczeństwie globalnym. Rozwój cywilizacyjny narzuca obecnie nowy paradygmat nauczania języków obcych w szkole, nie wyłączając też polskiego, a przemiany społeczne powodują, że znajomość tego języka staje się ważną kwalifikacją na rynku pracy. Do takich wniosków dochodzi trzeci ekspert, który zajmuje się polskim w kontekście rozwoju gospodarczego na polsko-niemieckim pograniczu. Kompetencje językowe to tzw. „miękkie” czynniki rozwoju – nie ujęte w statystykach często uchodzą uwagi decydentów. Liczymy, że lektura ekspertyz podsunie im w praktyce nowe, szczęśliwsze niż dotychczas rozwiązania.

*Na strictly dydaktyczną część pisma składają się artykuły poświęcone różnym zagadnieniom glottodydaktyki, w szczególności metodom nauczania (rubryka **Metody**), materiały lekcyjne niedostępne jeszcze na rynku księgarskim (**Materiały**) oraz omówienia opublikowanych podręczników (**Recenzje**). Większość tekstów w rubryce **Metody** to plon ubiegłorocznej konferencji Związku pod tytułem **Inaczej, ale jak? Innowacyjne metody i techniki w nauczaniu języka polskiego jako obcego**, która odbyła się na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie.*

*Wygłoszony tam referat o nauczaniu języka polskiego na granicy Meklemburgii-Pomorza Przedniego z Polską inauguruje rubrykę **Szkoła**, w której będziemy zamieszczać teksty o języku polskim w niemieckim systemie oświatowym. Różnice między krajami związkowymi gwarantują, że nie zabraknie nam tematów. Krytycznym ocenom tego systemu towarzyszyć będą także przykłady dobrych praktyk, możliwych przede wszystkim dzięki zaangażowaniu poszczególnych Koleżanek i Kolegów. Chcemy je prezentować w części **Projekty** razem z innymi autorskimi przedsięwzięciami. Za stałą kolumnę **Pisane ołówkiem** odpowiedzialność przejął prof. Jan Miodek z Uniwersytetu Wrocławskiego, za co składamy Mu szczególne podziękowanie.*

W imię polityki wielojęzyczności każdy z artykułów będziemy publikować w języku, w którym został napisany. Jako że zamierzamy reagować na aktualne dyskusje fachowe i na problemy środowiska, rodzaj i układ tekstów może się w kolejnych numerach nieco zmieniać. Stała struktura pisma nie wydaje się tak ważna jak to, żeby ukazywało się regularnie i przez dłuższy okres czasu. W przypadku języka polskiego w Niemczech pierwszorzędne znaczenie ma ciągłość podejmowanych działań oraz ich instytucjonalizacja. Będziemy dążyć do wysiłków, aby nasze pismo konsekwentnie wypełniało swoją rolę – dbało o zawodowe standardy i o interesy środowiska.

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii składamy podziękowanie za dotychczasową pomoc i finansowe wsparcie tego przedsięwzięcia.

*Wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma, prosimy o wpłaty dowolnej wysokości na konto Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte z dopiskiem: **Polski w Niemczech**. Listę darczyńców opublikujemy w następnym numerze.*

Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 0000 2210 0330 01, BIC / SWIFT: BEVODEBB

Drodzy przyjaciele i nauczyciele języka polskiego!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ein großer, wichtiger Schritt ist getan! Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte in Deutschland gibt die erste Nummer ihrer Zeitschrift „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“ für ihre Mitglieder sowie für alle Freunde und Lehrer der polnischen Sprache heraus. Gratulacje! Herzliche Gratulation dazu vom Gesamtverband Moderne Fremdsprachen!

Polnisch ist die Sprache eines Nachbarlandes, dessen Geschicke mit unserer Vergangenheit und Gegenwart eng verknüpft waren und sind. Das beiderseitige Erlernen der Sprachen war und bleibt von zentraler Bedeutung für den wirtschaftlichen, kulturellen und touristischen Austausch zwischen unseren Ländern.

Dass das Unterrichten von Polnisch – nach der Erstsprache Englisch und neben den Zweitsprachen Französisch und Russisch – vorrangig in den Grenzregionen Sachsens, Brandenburgs und Mecklenburg-Vorpommerns eine Rolle spielt, ist verständlich. Ähnliches gilt beispielsweise für Dänisch in Schleswig-Holstein und Niederländisch in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Und doch wird Polnisch auch an Hochschulen, Volkshochschulen, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen anderer Bundesländer gelehrt und gelernt.

Das Spektrum der dabei zu bewältigenden Aufgaben reicht von Sprach- und Unterrichtsforschung bis hin zum praktischen Unterricht und seinen Implikationen, von der Vermittlung der sprachlichen Anfangsgründe bis hin zum Abitur, all das tangiert auch die zweitsprachenspezifischen Konsequenzen der Zuwanderung.

Auf diesem Hintergrund wird der heute erstmalig vorgelegten Zeitschrift eine bedeutsame Funktion zukommen: zu vermitteln zwischen den Mitgliedern der Bundesvereinigung, zwischen Theorie und Praxis, zwischen den Lehrkräften verschiedener Regionen an Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen und auch zwischen den im GMF vereinigten Sprachen und ihren Verbänden, die vor gleichen oder ähnlichen Aufgaben stehen.

Bei der Verwirklichung dieser anspruchsvollen Aufgaben wünsche ich der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte und ihren Vorstandsmitgliedern viel Erfolg!

Dr. Rainer H. Berthelmann
Gesamtverband Moderne Fremdsprachen
Präsident



Magdalena Telus

DIE SITUATION DER POLNISCHEN SPRACHE IN DEUTSCHLAND¹

Die Feier zum 20. Jahrestag *des Vertrags zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit* vor zwei Jahren war eine gute Gelegenheit die gegenseitigen Beziehungen auf vielen Gebieten, auch in der Sprachenpolitik, zu bilanzieren. Ein Programm zur *Zusammenarbeit [...] aus Anlass des 20. Jahrestags des Vertrags von 1991* mit Bestimmungen u.a. zur Sprachausbildung wurde vereinbart und der Ausschuss für Bildungszusammenarbeit bei der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit eingerichtet. Dieses neu geschaffene Gremium soll die Entwicklung und Verbreitung des Polnischangebots in Deutschland und des Deutschunterrichts in Polen verfolgen und Empfehlungen für die Bildungsministerien formulieren. Das Ergebnis der bisherigen Tätigkeit des Ausschusses ist das neun Seiten umfassende Strategiepapier *Förderung der Herkunftssprache Polnisch*, das am 20. Juni 2013 von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht wurde. Das Dokument bietet einen allgemeinen Einblick in die verschiedenen Modelle des muttersprachlichen Polnischunterrichts in Deutschland² (KMK 2013,5), listet Argumente auf, die für diesen Unterricht und seine Unterstützung durch die Länder sprechen³ und formuliert (eher allgemein gehaltene) Empfehlungen für die Länder und

-
- 1 Die ursprüngliche polnischsprachige Version dieser Expertise erscheint in: Surynt I., Gall A. (Hg.), *Leksykon Interakcje. Bariery i perspektywy komunikacji polsko-niemieckiej* [im Druck], Uniwersytet Wrocławski.
 - 2 Die Rede ist vor allem von Institutionen und Vereinen der Polonia, kirchlichen Angeboten sowie Konsulatsschulen, womit bezeichnenderweise deutlich wird, dass dieser Unterricht bislang hauptsächlich von polnischen Akteuren getragen wird.
 - 3 Die angeführten Argumente für den Unterricht in Polnisch als Muttersprache betreffen einerseits den Nutzen für die SchülerInnen, andererseits den Vorteil für die Gesellschaft. Den Schülern bringe der Unterricht eine Erweiterung des Wissens und der kommunikativen Kompetenzen sowie die Steigerung der Lernerfolge und Vorteile auf dem Arbeitsmarkt. Für Deutschland bedeute der muttersprachliche Polnischunterricht eine Bereicherung und eine „Chance auf dem Weg zu europäischer Mehrsprachigkeit“.

Schulen aus.⁴ Wie viele Schülerinnen und Schüler in Deutschland den Unterricht in Polnisch als Herkunftssprache besuchen, erfahren wir aus dem Dokument nicht.

Zum Stand des Deutschunterrichts in Polen erschien bereits im Jahr 2011 ein ausführlicher offizieller Bericht. Daraus geht hervor, dass im Schuljahr 2009/2010 über 2.200.000 polnische Schülerinnen und Schüler Deutsch lernten und zwar überwiegend als Pflichtfach (1.712.440) (Ośrodek Rozwoju Edukacji 2011, 5).⁵ Im Oktober 2012 folgte auf deutscher Seite der Bericht der Kultusministerkonferenz *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, der für die nachstehende Darstellung der Situation des Polnischen an deutschen Schulen die wichtigste Grundlage bildet. Dem Bericht zufolge lernten im Schuljahr 2011/2012 in Deutschland in allen Schultypen außer Berufsschulen und in allen Unterrichtsformen inklusive Arbeitsgemeinschaften etwa 8.300 Schülerinnen und Schüler Polnisch (s. weiter unten).

In der Diskussion über den Stellenwert des Polnischen im Land des westlichen Nachbarn fehlt aber weiterhin eine verlässliche Gesamtschätzung *aller* Lernerzahlen. In der ersten Ausgabe unserer Zeitschrift unternehmen wir deshalb den Versuch, die zugänglichen statistischen Informationen auszuwerten und ein belastbares Gesamtbild der Situation des Polnischen als Fremd- und Herkunftssprache in Deutschland zu erstellen. Als strukturierendes Prinzip wurden die institutionellen Organisationsformen des Polnischunterrichts gewählt. Die folgenden Unterabschnitte widmen sich deshalb dem Polnischunterricht in deutschen Schulen, im Schulwesen der Polonia, in den Hochschulen und der Erwachsenenbildung. Der Fokus liegt auf regulärem Polnischunterricht, außer Acht gelassen wurden deshalb die Formen von Schulaustausch, Begegnungen im Rahmen europäischer oder bilateraler Programme, Kulturprojekte, in denen Sprachvermittlung eine gewisse Rolle spielt aber nie das eigentliche Ziel darstellt. Es sei jedoch betont, dass solche „alternativen Formen“ der Sprachenbegegnung gerade wegen der vorherrschenden Asymmetrie im institutionellen Status des Polnischen und des Deutschen den Anfang eines Ausgleiches bedeuten können.⁶ Sie werden deshalb bei der Zusammenstellung der LernerInnenzahlen zusammenfassend berücksichtigt.

Polnisch im deutschen Schulwesen

Die Vielfalt und Heterogenität der Unterrichtsmodelle der polnischen Sprache im deutschen Schulwesen ergibt sich aus der Randstellung dieser Sprache und einer geringen

4 Demnach sollen die Länder die Initiativen zur Einführung des Polnischangebots unterstützen, die Qualität dieses Angebots fördern und seine Einbindung in den Schulbetrieb sichern.

5 Im Bericht wird die Untersuchung *Die Deutsche Sprache in der Welt* des Netzwerks Deutschland zitiert, der zufolge Polen weltweit das Land mit den meisten DeutschschülerInnenzahlen sei.

6 Vgl. die Internetseiten des DPJW www.dpjw.org/c26,sprache und www.dzien.dpjw.org. Siehe auch den Artikel von Małgorzata Mocia Woch in der vorliegenden Ausgabe.

Nachfrage, ferner aus unterschiedlichen Motivations- und Bedarfslagen in den alten und den neuen Bundesländern (s.u.) sowie vor allem aus der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme in den einzelnen Bundesländern.⁷

Die Grundschule, d.h. der sogenannte Primarbereich umfasst in der Regel 4 Jahre (in Berlin und Brandenburg 6 Jahre). Polnisch gibt es im Primarbereich in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen, sowie in der staatlichen Europaschule in Berlin, wo ab der ersten Klasse bis zum Abitur der Unterricht in polnischer und deutscher Sprache erfolgt (Unveröffentlichte Statistik KMK 2012). Ab der 5. (teils der 7.) Klasse beginnt der Sekundarbereich I, d.h. sechs (oder vier) Jahre Unterricht in einem der folgenden Schultypen: Hauptschule (endet nach 9 Jahren), Realschule (endet mit einer Abschlussprüfung nach der 10. Klasse), Gesamtschule (vereint unterschiedliche Leistungsniveaus von der Hauptschule bis zur Gymnasialen Oberstufe, d.h. Sekundarbereich II mit Abitur), Gymnasium (wo nach Sekundarbereich I der Sekundarbereich II folgt, welcher zum Abitur führt). Das Abitur wird in den meisten Bundesländern nach Jahrgangsstufe 13, in manchen Modellen nach Jahrgangsstufe 12 erworben.

In der Hauptschule gibt es kein Polnischangebot. In der Realschule kann man in Baden-Württemberg auf Polnischunterricht stoßen (dieser Unterricht gilt jedoch nicht als Schulfach und kann den Fremdsprachenunterricht nur ausnahmsweise dann ersetzen, wenn es sich um SchülerInnen mit polnischer Herkunftssprache handelt), aber teils auch in Bayern, Hessen und Niedersachsen. In einigen Bundesländern werden die Bildungsgänge der Haupt- und Realschule gemeinsam angeboten, die entsprechenden Schultypen tragen dann länderspezifische Bezeichnungen wie z.B. die Mittelschule in Sachsen, Regelschule in Thüringen, Regionale Schule in Mecklenburg-Vorpommern, Oberschule in Brandenburg. Auch in diesen Schulen kann man vereinzelt Polnischunterricht erhalten. Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Hessen bieten Polnisch nur in Gesamtschulen und Gymnasien an. In Nordrhein-Westfalen gibt es Polnisch nur in der Gesamtschule, in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen nur im Gymnasium.

Die Gestaltung des Fremdsprachenangebots an Schulen regelt das sogenannte *Hamburger Abkommen*⁸, das für die Balance zwischen einerseits Pluralität des Fremdsprachenangebots und andererseits Einheitlichkeit des Schulwesens steht. In Übereinstimmung mit dem *Hamburger Abkommen* kann im Gymnasium ab Klasse 5 Polnisch als erste Fremdsprache angeboten werden. In der Praxis sieht es laut Bericht der Kultusministerkonferenz über

7 Vgl. *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm*, www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2012.pdf.

8 *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens* vom 28.10.1964, Version vom 14.10.1971.

den Polnischunterricht an deutschen Schulen jedoch so aus, dass der Polnischunterricht als erste (oder zweite) Fremdsprache nur für Lerngruppen in der Herkunftssprache im Rahmen besonderer Maßnahmen angeboten wird (KMK 2012, 2). In deutschen Schulen wird Polnisch im allgemeinen höchstens als dritte Fremdsprache angeboten, in der Regel ab Klasse 8/9 oder 10, und zwar als Wahlpflichtfach, Wahlfach oder als Arbeitsgemeinschaft. Selten gibt es Polnisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 6 oder 7 oder im Sekundarbereich II als Fortsetzung des Polnischunterrichts in früheren Klassen oder als neu aufgenommene Sprache im Grundkurs- oder auch Leistungsfach bzw. auch als Arbeitsgemeinschaft.

Theoretisch ist Polnisch als Abiturfach in der Mehrheit der Bundesländer zugelassen, jedenfalls nach den dem Abitur zugrunde liegenden Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (Abiturprüfung Polnisch 2013). Ein imponierend umfangreiches Dokument von 86 Seiten definiert rezeptive und produktive Kompetenzen der AbiturientInnen in Übereinstimmung mit den neuesten europäischen Standards der Fremdsprachendidaktik. Das Abitur in Polnisch als Fremdsprache sieht das Kompetenzniveau von B1+ bis B2 dann vor, wenn die SchülerInnen im Sekundarbereich II Polnisch aus früheren Klassen fortsetzen. Wenn sie dagegen erst im Sekundarbereich II mit dem Polnischunterricht beginnen, gilt das Kompetenzniveau von B1 bis B1+. Der Bericht der Kultusministerkonferenz erwähnt Bremen, Hamburg (KMK 2012, 6) und Mecklenburg-Vorpommern (KMK 2012, 13) als die Bundesländer, in denen es nicht nur theoretisch möglich ist, Polnisch als Abiturfach zu wählen, sondern dies auch praktisch geschieht. Unsere Anfragen beim Statistischen Bundesamt und bei der Kultusministerkonferenz⁹ konnten uns nicht dabei helfen, die Anzahl der Personen zu beziffern, die Polnisch als Abiturfach ablegen. Deshalb kann man davon ausgehen, dass es sich dabei um einen verschwindend geringen Prozentsatz handelt.

Wie eingangs erwähnt, lernten dem offiziellen Bericht der Kultusministerkonferenz zufolge im Schuljahr 2011/2012 etwa 8.300 SchülerInnen Polnisch an deutschen Schulen (KMK 2012, 16). Die Rede ist von „etwa 8.300“, weil in der entsprechenden Tabelle der KMK für das Schuljahr 2011/2012 keine Angaben für die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen enthalten sind. Die Zahlen für die Vorjahre seit 2003/2004 zeigen allerdings, dass in NRW jedes Jahr etwa 2.000 SchülerInnen Polnisch lernen und diese Zahl wurde von uns auch für das Schuljahr 2011/2012 eingesetzt.

9 Unsere Recherchen fanden im August 2013 statt. Für die große Hilfsbereitschaft möchten wir uns an dieser Stelle speziell bei der Kommission für Statistik der Kultusministerkonferenz bedanken.

Baden-Württemberg	131 SchülerInnen im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht; Ergebnisse in AG liegen noch nicht vor.
Bayern	14
Berlin	626
Brandenburg	1.876
Bremen	187
Hamburg	410 Die Zahl beinhaltet SchülerInnen (ca. 150), die am Polnischunterricht in der Konsulatsschule teilnehmen.
Hessen	133
Meklenburg- Vorpommern	607 Die Zahlen beinhalten Polnisch als erste und zweite Fremdsprache, Neigungsunterricht und muttersprachlichen Unterricht in Grundschulen, Sek. I- und Sek. II-Schulen.
Niedersachsen	19 Polnisch an Gymnasien als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfremdsprache 16 herkunftssprachlicher Unterricht
Nordrhein-Westfalen	2.000 Schätzung gemäß den Vorjahren. Die Tabelle der KMK gibt für NRW folgende Zahlen an: 2003/4 – 2.147, 2004/5 – 1.742, 2005/6 – 2.020, 2006/7 – 1.723, 2007/8 – 1.951, 2008/9 – 2.019, 2009/10 – 2.150, 2010/11 – 1.945.
Rheinland-Pfalz	325 nur herkunftssprachlicher Unterricht
Saarland	
Sachsen	1.811 Die Angaben umfassen den Polnischunterricht als Fremdsprache an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen sowie entsprechende Angebote als Arbeitsgemeinschaften.
Sachsen-Anhalt	
Schleswig-Holstein	
Thüringen	

Tab. 1: Zahlen der Polnisch lernenden SchülerInnen im Schuljahr 2011/2012 nach KMK ergänzt um anzunehmende Zahl aus NRW

Neben dem offiziellen Bericht der KMK liegt uns eine unveröffentlichte Statistik der Kommission für Statistik der KMK vor. Die Anzahl der SchülerInnen, die an deutschen allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11 Polnisch lernten, wird darin auf 4.173 beziffert. Die Diskrepanz wird damit erklärt, dass in dieser Statistik die Schülerzahlen für Polnisch als Herkunftssprache, die Zahlen an Berufsschulen und jene aus den Arbeitsgemeinschaften nicht berücksichtigt wurden (Unveröffentlichte Statistik KMK 2012). Dieser Erklärung kann man freilich nicht immer folgen, denn beispielsweise für Bremen führt diese unveröffentlichte Statistik ausgerechnet nur Polnisch als Muttersprache an. Für Bayern beziffert die unveröffentlichte Statistik, die ja keine Zahlen

für Polnisch als Herkunftssprache enthalten sollte, die Zahl der PolnischlernerInnen auf 32, während der offizielle Bericht, der ja Polnisch als Fremd und Herkunftssprache aufführen sollte, an dieser Stelle weniger, weil nur 14 SchülerInnen verzeichnet. Wegen dieser Unstimmigkeiten müssen wir davon ausgehen, dass es derzeit keine exakten Zahlen der Polnisch Lernenden an deutschen Schulen gibt.

Die vorliegenden Zahlen (gerundet: 4.200 bis 8.300) belegen auf jeden Fall, dass die Rolle des Polnischunterrichts an deutschen Schulen marginal ist. Diese Marginalität wird auch dadurch bestätigt, dass Polnisch in den Statistiken des Statistischen Bundesamts gänzlich fehlt. Dort werden folgende Fremdsprachen als Schulfächer erwähnt: Englisch, Französisch, Latein, Griechisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Türkisch. Alle übrigen Sprachen gehen in den Sammelbegriff „sonstige Sprachen“ ein. Aus den Untersuchungen der Kommission für Statistik der KMK geht hervor, dass 2012 dieser Sammelbegriff 72.218 SchülerInnen erfasste. Die Verteilung zwischen den einzelnen „sonstigen“ Fremdsprachen sah aus wie folgt: 39,5 % der SchülerInnen in dieser Kategorie lernten Niederländisch, 12 % Dänisch, 9,6 % Deutsch als Fremdsprache, 7,6 % Chinesisch und 6,2 % Polnisch (das sind 4.477 SchülerInnen) (Unveröffentlichte Statistik KMK 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass etwa ein Promille der Lernenden im Alter von 5 bis 20 Jahren in Deutschland (laut dem Statistischen Bundesamt waren es im Schuljahr 2010/2011 insgesamt 8.280.000 Pers.) Polnisch lernen (zum Vergleich: 19 % d.h. 1.650.000 deutsche SchülerInnen lernen Französisch). In den alten Bundesländern lernen vor allem SchülerInnen polnischer Herkunft Polnisch, in den Nachbarländern Polens wird hingegen zunehmend die Rolle der polnischen Sprache als gewünschte Kompetenz auf dem regionalen Arbeitsmarkt erkannt. Aus diesem Grund spielt Polnisch hier eine gewisse Rolle in der Berufsausbildung. Die höchste Anzahl von SchülerInnen, die Polnisch lernen, weisen Nordrhein-Westfalen im Westen und Brandenburg und Sachsen im Osten auf (jeweils etwa um 2.000 SchülerInnen in allen Schul- und Unterrichtsformen).

Polnischunterricht innerhalb der Strukturen der Polonia

Das Bildungsangebot der Polonia-Institutionen ist noch schwerer einzuschätzen als das im deutschen Schulwesen, da im Bereich der Polonia normalerweise keine offiziellen Statistiken geführt werden. Die SchülerInnen aus dem Umkreis der Polonia werden nur teilweise in die Statistik im Rahmen des deutschen Schulwesens aufgenommen (in der Kategorie: Polnisch als Muttersprache o. Herkunftssprache).

Der älteste Verein, der Polnisch als Muttersprache in Deutschland propagiert, ist der Polnische Verein Oświata in Berlin. Seine Wurzeln reichen bis ins 19. Jahrhundert. Zu den dort genannten Bildungszielen zählt die Vermittlung von Muttersprache, Geschichte und Geografie Polens sowie der Kontakt zum „Land der Vorfahren“. Der Verein führt seine Lehrtätigkeit an elf Orten in Berlin, Potsdam und Umgebung durch, an denen etwa 300

SchülerInnen lernen. Die Zusammenarbeit mit deutschen Schulbehörden fällt unterschiedlich aus. Teilweise kann das Polnischlernen auf dem deutschen Zeugnis als außerschulisches Lernen vermerkt werden. Der Verein unterhält auch die Theatergruppe Bez Paniki, die im Verein engagierten LehrerInnen organisieren Reisen nach Polen.

In Nordrhein-Westfalen arbeitet seit Ende des Zweiten Weltkriegs der Verein Polska Macierz Szkolna w Niemczech, er gehört zu einem Netzwerk von gleichartigen Einrichtungen in anderen Ländern außerhalb Polens. Auch dieser Verein reicht zurück bis ins 19. Jh. An zwölf Orten wurden im Jahr 2004 350-380 Kinder unterrichtet. Der Verein organisiert viele Begleitveranstaltungen zum Polnischunterricht, es gibt beispielsweise die Tanzgruppe Perełka. Seit den sechziger Jahren unterhält Polska Macierz engen Kontakt zur Polnischen Katholischen Mission.

1994 wurde aufgrund der Anstrengungen der Mission das Christliche Zentrum zur Förderung von Kultur, Tradition und Polnischunterricht in Deutschland (Chrześcijańskie Centrum Krzewienia Kultury, Tradycji i Języka Polskiego w Niemczech) gegründet. Der Verein setzt sich zum Ziel, die Jugend im Geist der Werte der römisch-katholischen Kirche zu erziehen, den Polnischunterricht zu unterstützen, ebenso wie die polnischen Traditionen zu pflegen. Das Christliche Zentrum unterrichtet Polnisch in etwa 25-27 kirchennahen Einrichtungen. An diesen Kursen beteiligen sich auf unterschiedlichem Lernniveau im Jahr etwa 3.000 SchülerInnen.¹⁰ Der Polnischunterricht wird durch Eigenmittel der Pfarrei und durch die Eltern finanziert. In den Lerngruppen treffen sich Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen. Das stellt die Lehrenden vor nicht geringe didaktische Herausforderungen. Die Aufgabe der Pädagogen ist es, den Unterricht zu organisieren und die Lernmaterialien zusammenzustellen. Das Christliche Zentrum verfügt über zwei Kulturzentren: Concordia in Herdorf-Dermbach und Marianum in Carlsberg, die einer Gruppe von etwa 165 PolnischlehrerInnen Weiterbildungskurse anbieten.

1997 wurde in Nordrhein-Westfalen der Verband der Polnischlehrer und Pädagogen in Deutschland gegründet (Związek Nauczycieli Języka Polskiego i Pedagogów w Niemczech). Dieser Verband unterstützt den Unterricht Polnisch als Muttersprache und arbeitet mit den deutschen Schulbehörden zusammen. LehrerInnen des Verbands unterrichten Polnisch an 33 Orten. Die Teilnahme an diesen Kursen wird in deutschen Schulzeugnissen vermerkt und die Leistungsbewertung in das Zeugnis der 10. Klasse aufgenommen. Der Rechenschaftsbericht des Jahres 2009 gibt die Zahl von 2.300 SchülerInnen an, die – so ist anzunehmen – im Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK 2012) berücksichtigt wurde.

10 Wir bedanken uns beim Rektor der Polnischen Katholischen Mission in Deutschland, Prälat Stanisław Budyń, für diese Informationen (Telefonat am 28.6.2013). In diese Zahl wurden die TeilnehmerInnen an anderen Kursen wie Vorbereitung zur Ersten Kommunion nicht eingerechnet.

Polnischunterricht in weiteren Regionen Deutschlands bieten noch viele weitere Institutionen und Vereine der Polonia an, z.B. Wawel, Lajkonik, Die Brücke, Krasnale, Pollingua, Pro Cultura Christiana, Polnischer Christlicher Verein Erding, Patataj, Rozumek, Polonus, Sawa, Krakus u.a.¹¹ Deren Tätigkeit wird von vielen Einzelpersonen unterstützt, Eltern und LehrerInnen, die meistens für ein nur symbolisches Honorar oder gar ehrenamtlich arbeiten. Die Fördermittel des polnischen Außenministeriums und/oder des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien sind bescheiden. Die Zahl der biografisch mit Polen verbundenen, ständig in Deutschland lebenden Personen wird in verschiedenen Quellen auf bis zu zwei Millionen Menschen geschätzt (Kaluza 2011, 2).

Die polnische Sprache an deutschen Hochschulen

Das Umbruchjahr 1989 leitete nicht nur ein neues Zeitalter in den deutsch-polnischen Beziehungen ein, sondern paradoxerweise auch einen Abbau des slavistischen Angebots an deutschen Hochschulen. Zeitweise rüttelte dies am Status des Polnischen, der gegenüber dem Russischen ohnehin traditionell zweitrangig war. Gegenwärtig scheint das slavistische wie insgesamt philologische Angebot europaweit einem Wandel unterworfen zu sein, der Fokus liegt auf Vermittlung von Sprachkompetenzen in Kombination mit anderen fachlichen Schwerpunkten, ob in Jura, Politik, Wirtschaftswissenschaften oder auf anderen Gebieten. Die Bedingungen der Globalisierung und Medialisierung sowie das Primat der Ökonomie stellen die Humanwissenschaften vor neue Herausforderungen.¹²

Polnischkurse an deutschen Universitäten werden generell entweder von slavistischen Instituten oder von Sprachenzentren angeboten. Die slavistischen Polnischkurse legen einen größeren Wert auf das Sprachwissen, welches in Rückkoppelung mit anderen slavistischen Kompetenzen vermittelt wird, während die Kurse an Sprachenzentren stärker kommunikations- und handlungsorientiert sind. Während die Slavistiken unterschiedliche eigene Studiengänge anbieten, die ggf. mit Studiengängen anderer Fachrichtungen kombinierbar sind, bieten die Sprachenzentren studiengangunabhängige Sprachkurse für Hörer aller Fakultäten an.

Ein gutes Beispiel für ein universitäres Polnischangebot unter Anpassung an die Vorgaben des Arbeitsmarktes ist der Bachelorstudiengang European Studies an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Jährlich stehen hier 40 bis 45 Studienplätze zur Verfügung. Wegen hoher Nachfrage unterliegt die Zulassung der Beschränkung durch einen Numerus clausus. Mit ausgezeichnetem Englisch und Vorkenntnissen in einer weiteren

11 Wir bedanken uns bei Joanna Trümner vom Biuro Polonii für diese Informationen.

12 Dieser Entwicklungstrend erfasst auch die Polonistik in Polen, wie es beispielsweise die Diskussionen während der Polonistentagung in Katowice im Oktober 2011 zeigten. Interdisziplinarität der Themen und Methoden herrscht vor, bestimmte Wissensbereiche verlieren anscheinend an gesellschaftlicher Relevanz, anwendungsorientierte Zugänge setzen sich durch. Vgl. Materialien aus dieser Tagung in: Postscriptum Polonistyczne, 2012, nr 1 (9).

modernen Fremdsprache beginnen die Studierenden mit dem Unterricht in einer osteuropäischen Sprache, wobei zur Auswahl Rumänisch, Russisch und Polnisch stehen. In dieser Sprache, also ggf. in Polnisch, erreichen die Studierenden nach fünf Semestern mit jeweils 4 Semesterwochenstunden (SWS) sowie den UNICert-Prüfungen I (nach drei Semestern) und II (nach weiteren zwei Semestern) die Kompetenzstufe B2 (zum Zertifizierungssystem UNICert® s. weiter unten). Insgesamt entfallen auf praktische Sprachkenntnisse in Polnisch (oder Russisch, oder Rumänisch) 20 von 180 CP, die für Bachelorstudiengänge vorgesehen sind.¹³ Der interdisziplinäre Studiengang umfasst als fachliche Säulen die Kultur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften. Studierende, die sich für Polnisch entschieden haben, können, in den einzelnen fachlichen Säulen polenbezogene Seminare besuchen und entsprechende Themen für Seminararbeiten und Modulprüfungen auswählen. Ihnen wird zudem empfohlen, das obligatorische ERASMUS-Semester an einer Partneruniversität in Polen zu verbringen, wo sie auch das Pflichtpraktikum absolvieren können. Die Gespräche mit den Alumni zeigen, dass für etwa ein Drittel des polnischsprachigen Jahrgangsteils, also z.B. 4 von 12 Personen, Polen eine dauerhafte Rolle in ihrem weiteren Werdegang spielt.

Polnischkurse werden manchmal unabhängig vom slavistischen Institut und vom Sprachenzentrum angeboten, wie dies beispielsweise an der Ruhr-Universität-Bochum der Fall ist. Oft jedoch bedient ein Lektorat sowohl die Slavistik als auch das Sprachenzentrum. So ist es beispielsweise in Magdeburg, wo die Polnischkurse im Rahmen der European Studies auch (über das Sprachenzentrum) von Studierenden anderer Fachrichtungen besucht werden können.

Ein anderes Beispiel ist die Universität des Saarlandes in Saarbrücken, wo wir auf ein weiteres arbeitsmarktangepasstes Polnischangebot stoßen. Polnischkurse werden hier im neuen UNICert-Schema angeboten, d.h. nach den ersten zwei Semestern mit jeweils einem separaten Kurs im Umfang von je 4 SWS (und zwei separaten Prüfungen je auf Kompetenzstufe A1 und A2) besteht die Möglichkeit das Zertifikat UNICert®-Basis zu erwerben. Danach können während eines Semesters, aber auch in zwei Semestern, zwei weitere Kurse im Umfang von je 2 SWS besucht werden, die mit einer Prüfung (A2+ – B1) und der Abgabe eines Portfolio mit eigens verfassten Texten enden. Nach diesen Kursen kann das Zertifikat UNICert® I beantragt werden. Die Polnischkurse werden angeboten im Rahmen des MA-Nebenfachs Slavische Kulturen, ihr Besuch steht aber darüber hinaus allen Studierenden offen, die die Kurse einzeln besuchen können und sich die CP (6, 6, 3, 3) im sog. Optionalbereich anrechnen lassen können. Im Nebenfach Slavische Kulturen sind insgesamt 27 CP zu erbringen, davon entfallen 12 CP auf Sprachen. Polnisch kann man sich auch im Rahmen des interdisziplinären Zertifikats Europaicum anrechnen lassen und zwar im Umfang von 6 CP (von 24, die für das Zertifikat vorgesehen sind).

13 1 CP = 25-30 Arbeitsstunden des Studenten/der Studentin.

Eines der traditionellen polonistischen Zentren in Westdeutschland ist Mainz. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz kann man Polnisch im traditionellen slavistischen Schema, im Rahmen der Dolmetscher-/Übersetzerausbildung und fachübergreifend im Rahmen des halbjährigen Intensivsprachtrainings Polonicum erlernen. Im polonistischen Bachelorstudium mit Polnisch als Kernfach umfasst die Sprachpraxis 26 SWS und 37 CP, verteilt auf sechs Semester. Die angebotenen Polnischkurse widmen sich jeweils einzelnen Sprachkompetenzen wie Schreiben, Lesen, Grammatik oder Sprechen. Nach 6 Semestern erreichen die Studierenden die Kompetenzstufe B2. Im polonistischen Masterstudiengang wird die Sprachkompetenz bis Kompetenzstufe C2 fortgesetzt, wobei neben Grammatikkursen auch Translations-, Textwiedergabe- und Schreibkurse angeboten werden. Die Studierenden absolvieren 16 SWS Sprachpraxis und bekommen 20 CP verteilt auf vier Semester. Die Sprachkurse sind verzahnt mit dem traditionellen slavistischen Curriculum, empfohlen werden zudem Sprachaufenthalte in Polen.

Im Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (Campus Germersheim) kann Polnisch im Rahmen der Studiengänge Sprache, Kultur, Translation Bachelor und Master sowie im Masterstudiengang Konferenzdolmetschen gewählt werden. Schwerpunkte liegen auf Jura- und Wirtschaftspolnisch, beim Konferenzdolmetschen kommen dazu weitere fachwissenschaftliche Zuordnungen wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, Medizin, Kunst, Kultur und Gesellschaft.

Der renommierte Grundlehrgang Mainzer Polonicum steht den HörerInnen aller Fakultäten offen. Er startet mit einem fünfwöchigen Intensivkurs vor Semesterbeginn im Umfang von 25 Unterrichtsstunden/Woche. Im Semester folgt der Aufbaukurs I mit 6 SWS, nach Semesterende schließt daran der Aufbaukurs II mit 4 Wochen Intensivkurs in Krakau im Umfang von 20 Unterrichtsstunden in der Woche an. Im Anschluss an den Krakauaufenthalt bereiten sich die Studierenden zwei Wochen auf die Prüfung vor (30 Unterrichtsstunden in der Woche), die abschließend auf der Kompetenzstufe B1 abgelegt wird.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass das slavistische und damit das polonistische Angebot stärker als bisher mit Blick auf bestimmte Berufsfelder profiliert wird. Gleichzeitig wird Polnisch mit anderen, nicht slavistischen und nicht einmal philologischen Studienfächern kombiniert. Für die Lektorate bedeutet das u.a., dass die Verzahnung mit polenkundlichen Vorlesungen und Seminaren nicht immer gegeben ist. In dieser Situation stellen die Kooperationen mit polnischen Universitäten eine große Chance dar, sowohl im Hinblick auf zusätzliches Sprachtraining als auch wegen des landeskundlichen Potenzials. Die Hochschulrektorenkonferenz verzeichnete für das Jahr 2011 1.153 deutsch-polnische Hochschulkooperationen, der DAAD unterstreicht die Bedeutung des Polnischen auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Im Sommersemester 2013 bot der DAAD in Kooperation mit dem polnischen Wissenschafts- und Hochschulministerium 525 Plätze an Sommerakademien an 4 polnischen Universitäten an: Warschau, Krakau, Lublin und Kattowitz.

Nur selten entscheiden sich deutsche Studierende für ein reguläres Studium in Polen. Laut Bericht der Stiftung Fundacja Edukacyjna Perspektywy waren es 2012 411 Studierende (von insgesamt 24.253 ausländischen Studierenden aus 141 Ländern; die meisten, nämlich 6.321 Personen, kamen aus der Ukraine). Sie wählten meistens Sozial- oder Geisteswissenschaften. Im gleichen Jahr studierten in Deutschland über 9.000 Studierende aus Polen (Deutsche Welle).

Gut über 20 deutsche Hochschulen bieten Polnisch in unterschiedlichem Umfang an (Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski 2012, 52).¹⁴ Die Zahl der Polnisch lernenden Studierenden ist viel schwieriger zu ermitteln. Einen guten Ausgangspunkt stellt die Statistik des bereits erwähnten Zertifizierungssystems UNICert® dar, die Polnisch an achter Stelle unter den „großen“ Sprachen aufführt (insgesamt besitzen 29 Sprachen eine Akkreditierung).¹⁵ Im Wintersemester 2012/2013 erlangten 1.459 Studierende die UNICert®-Zertifikate der Niveaustufen Basis (A2), I (B1), II (B2) und III (C1).¹⁶ Die meisten, nämlich 841 Studierende, erlangten das Zertifikat UNICert® I. Dies ist mit Sicherheit nicht die volle Zahl der Polnisch lernenden Studierenden. Möglicherweise haben nicht alle die Prüfung bestanden, auch sind nicht alle Polnisch anbietenden Hochschulen im UNICert®-System erfasst.¹⁷ Zudem berücksichtigt die Statistik nicht das erste Semester, nach dem es noch kein UNICert®-Zertifikat gibt. Wenn wir annehmen, dass gerade im ersten Semester die Gruppen am größten sind, können wir die Zahl der Polnisch lernenden Studierenden auf etwa 2.000 Personen schätzen.

Polnisch in der Erwachsenenbildung

Das Angebot der Kommunen, insbesondere der Volkshochschulen, kann in Deutschland auf eine reiche und lange Tradition zurückblicken. Es wendet sich praktisch an alle Interessierte und ist einfach zugänglich. Wie Untersuchungen zeigen (Tintelnot, Voigts 1998) wird das Angebot vor allem von Beamten der mittleren Ebene, Hausfrauen, SchülerInnen und RenterInnen wahrgenommen. Fremdsprachen lernen meistens Personen im Alter von 40 bis 54 Jahren, deren Interessen sich nicht auf einen Bereich beschränken (laut Statistik

14 Die Liste der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte umfasst 23 Hochschulen mit Polnischangebot.

15 Hier, zum Vergleich, die vollständige Liste der 12 „großen“ Sprachen mit UNICert®-Akkreditierung, zusammen mit der Anzahl der Zertifikate aller Kompetenzstufen im Wintersemester 2012/13: Englisch 42.490, Spanisch 17.015, Französisch 12.644, Italienisch 5.327, Russisch 4.390, Schwedisch 1.932, Deutsch als Fremdsprache 1.898, Polnisch 1.459, Tschechisch 1.212, Portugiesisch 521, Chinesisch 430, Japanisch 334 (s. UNICert®).

16 UNICert® sieht 5 Kompetenzstufen vor: Basis, I, II, III i IV. In der Statistik für März 2013 wird kein einziges Polnischzertifikat UNICert® IV aufgelistet.

17 Die Akkreditierung UNICert® für Polnisch besitzen aktuell 19 deutsche Hochschulen, während insgesamt 55 Zentren akkreditiert sind.

aus dem Jahr 1998 belegen 67% der TeilnehmerInnen mindestens zwei thematisch verschieden ausgerichtete Kurse, alle Angaben nach Tintelnot, Voigts 1998).

Die Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn für das Jahr 2011 zählt 1.412 Polnischkurse auf, mit insgesamt 11.570 Kursbelegungen. Angenommen, ein Teil dieser Personen hat im Laufe des Jahres mehr als einen Kurs besucht (ein Kurs dauert gewöhnlich ein Trimester), so kann man davon ausgehen, dass die Zahl der TeilnehmerInnen geringer ist als diejenige der Kursbelegungen. Deshalb gehen wir mit vorsichtiger Schätzung von etwa 8.000 TeilnehmerInnen aus. Diese verhältnismäßig hohe Zahl relativiert sich, wenn man sie mit den TeilnehmernInnen anderer Sprachkurse vergleicht. Zum Beispiel nahmen im selben Jahr doppelt so viele Personen an Schwedischkursen teil (24.279 Anmeldungen) und bei den Französisch- oder Italienischkursen waren es immerhin 160.000 Anmeldungen (Huntemann, Reichart 2012).

Die Zahl derer, die individuell oder in privaten Sprachschulen Polnisch lernen bzw. an Firmen- oder IHK-Kursen teilnehmen, kann man mangels Daten lediglich schätzen. Es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass diese Zahl höher liegt als die an den Volkshochschulen, da diese in einem engen Netz über ganz Deutschland verbreitet sind. Wir nehmen an, dass außerhalb der Volkshochschulen ebenso viele Personen lernen wie dort, und beziffern diese Zahl auf weitere 8.000 Lernende.

Zusammenfassung

Tabelle 2 (s. folgende Seite) gibt die geschätzten Zahlen der in Deutschland Polnisch lernenden Personen wieder. Die hier zusammengetragene Zahl von ungefähr 50.000 Personen, die in Deutschland Polnisch lernen, wird auch durch die Erfahrungen der Lehrkräfte bestätigt. Auf eine „statistische“ Lehrkraft für Polnisch entfallen erfahrungsgemäß nicht mehr als ca. ein gutes Dutzend bis maximal 20 Lernende. Unsere Berufsgruppe umfasst etwa 3.000 Personen. Rechnen wir also 3.000 Lehrkräfte mal 15 bis 17 Lernende so kommen wir auf eine Zahl zwischen 45.000 und 51.000 Personen, die Polnisch lernen.

In Polen steht das Deutsche nach dem Englischen an zweiter Stelle, die Anzahl der Deutsch lernenden Personen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen beträgt etwa 2.400.000 (Kaluza 2011, 8). Diese Asymmetrie steht in offensichtlichem Widerspruch zu den politischen und gesellschaftlichen Errungenschaften des deutsch-polnischen Dialogs und entspricht auch nicht den europäischen Vorstellungen von einer gutnachbarschaftlichen, gleichberechtigten Partnerschaft. Das Postulat der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit, nach zusätzlichen Möglichkeiten zur Stärkung des Polnischen in Deutschland zu suchen, das während der 23. Sitzung in Erfurt im September 2012 ausgesprochen wurde, behält seine Dringlichkeit (Polsko-Niemiecka Komisja Międzyrządowa 2012, 3).

Schul- und Unterrichtsform	Geschätzte Zahlen	Quelle
deutsche Schulen	8.300	Bericht <i>Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland</i> . Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2012
Schulen der Polonia	3.980	Internetseiten der Vereine, Information des Poloniabüros
deutsche Hochschulen	2.000	UNlcert®. Statistik vom März 2013 (plus eigene Schätzung)
in Polen studierende deutsche StudentInnen	411	Bericht <i>Studenti zagraniczni w Polsce</i> , Fundacja Edukacyjna Perspektywy
Volkshochschulen (VHS)	8.000	Huntemann H., Reichart E., 2012, <i>Volkshochschul-Statistik</i> , 2011, 50. Folge, (plus eigene Schätzung)
andere (Privatschulen, privater Unterricht z.B. für MitarbeiterInnen von Firmen etc.)	8.000	eigene, erfahrungsgestützte Angaben
zusätzlich: Schulprojekte im Rahmen des deutsch-polnischen Jugendaustauschs (Sprachanimation, Begegnungssprache)	18.255	eigene Schätzungen basierend auf dem Bericht <i>Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland</i> . Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2012; 1.217 Partnerschulen x etwa 15 TeilnehmerInnen von deutscher Seite
zusammen (geschätzt)	max. ca. 50.000	

Tab. 2: Geschätzte Zahlen der Polnischlernenden in allen Bildungsformen nach verschiedenen Quellen

Quellenverzeichnis

(Letzter Aufruf aller online-Veröffentlichungen: 25.08.2013)

Abiturprüfung Polnisch, 2013, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Polnisch*, Festlegungen der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1993, Fassung vom 6.06.2013, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_10_15-EPA-Polnisch.pdf

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, www.polnischunterricht.de

DAAD, www.daad.de/miniwebs/warschau/de/09195/index.html

Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, MSZ, Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej, Warszawa

Deutsche Welle, www.dw.de/statystyki-niemieccy-studenci-rzadko-wybieraj%C4%85-polsk%C4%99/a-16409219

Fundacja Edukacyjna Perspektywy 2013, *Studenci zagraniczni w Polsce 2012*, www.studyinpoland.pl

Huntemann H., Reichart E., 2012, *Volkshochschul-Statistik. 50. Folge, Arbeitsjahr 2011*, www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf

Kaluza A., 2011, *Zum Minderheitenstatus der polnischsprachigen Migranten in Deutschland*, in: Polen-Analysen 98, www.laender-analysen.de/polen/pdf/PolenAnalysen98.pdf

KMK, 2012, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2012, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf

KMK, 2013, *Strategiepapier Förderung der Herkunftssprache Polnisch*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_06_20-Strategiepapier-Polnisch.pdf

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/konkurs-naletnie-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-dla-cudzoziemcow.html

Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011, *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce*. Raport przeglądowy 1990-2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN, Warszawa, www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=33:raporty&Itemid=1063

Polska Macierz Szkolna w Niemczech, www.polskamacierzszkolna.de/wordpress/?page_id=105

Polsko-Niemiecka Komisja Międzyrządowa, 2012, *Komunikat XXIII posiedzenia Polsko-Niemieckiej Komisji Międzyrządowej ds. Współpracy Regionalnej i Przygranicznej*, Erfurt, www.men.gov.pl

Program współpracy, 2011, *Program współpracy przyjęty przez Rządy Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Federalnej Niemiec z okazji 20. rocznicy podpisania Traktatu...*, www.warschau.diplo.de/contentblob/3198180/Daten/1391450/Projektliste.pdf

Statistisches Bundesamt, 2012a, *Allgemeinbildende Schulen*, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html

Statistisches Bundesamt, 2012b, *Schulen auf einen Blick*, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile

Tintelnot C., Voigts G., 1998, *Bildungseinrichtungen aus der Teilnehmersicht. Zwei Befragungen*, www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

UNicert®, www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_statistik_oktober_2012.pdf, www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_statistik_maerz_2013.pdf

Unveröffentlichte Statistik KMK 2012, zur Verfügung gestellt durch die Kommission für Statistik der KMK per E-Mail am 22.08.2013

Związek Nauczycieli Języka Polskiego i Pedagogów w Niemczech, www.xpol.de/jezykpolski2a.html

Heidemarie Sarter

POLNISCH ALS PERSPEKTIVE IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT UND GLOBALISIERUNG

Mehrsprachigkeit und Globalisierung – beide Schlagworte benennen wichtige Veränderungen der letzten Jahre; sie charakterisieren unser heutiges Leben und lassen deutlich werden, wie sehr es sich verändert hat. Allerdings werden uns die Veränderungen – da wir mit ihnen leben und uns dadurch ebenfalls verändern – nicht immer in ihrer Tragweite bewusst.¹ Gerade der Blick zurück lehrt uns, dass zwar die Richtung, nicht aber die konkreten Auswirkungen der Veränderungen für die nächsten Jahrzehnte hoch gerechnet werden können. So ist es sicherlich zur Jahrtausendwende noch kaum jemandem in den Sinn gekommen, dass er oder sie nur gut zehn Jahre später über den kleinen Computer, der dann mit der Bezeichnung „Smartphone“ ein ständiger Begleiter geworden sein wird, überall und jederzeit mit prinzipiell jedem überall auf der Welt, kommunizieren kann.

Aus unterschiedlichen, beruflichen und privaten Gründen kommen immer mehr Menschen unterschiedlicher Sprachen miteinander in Kontakt, kommunizieren miteinander. Dieser Kontakt setzt voraus, dass zumindest einer der Kommunikationspartner die Sprache des anderen spricht/versteht oder aber – ist das nicht der Fall, dass beide über eine gemeinsame dritte Sprache verfügen. In der Regel ist das zur Zeit Englisch. Im Gegensatz zu der häufig geäußerten Befürchtung, die weltweite Verwendung der englischen Sprache sei eine Gefahr für (den Erhalt von) Mehrsprachigkeit, sprechen zwei Aspekte für den engen Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Englisch als Lingua franca (ELF): Zum einen wird ELF in der Regel zusätzlich zur Muttersprache gelernt, befördert also Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. stellt sie her. Zum anderen fördert der Gebrauch von ELF auch den Erwerb anderer Sprachen. Denn für die Kommunikation zwischen Sprechern, die Englisch nicht als Muttersprache erworben haben, fehlen entsprechende, oft notwendige

1 Zum Zusammenhang von Globalisierung und Mehrsprachigkeit und den damit einhergehenden Veränderungen vgl. Aronin, Singleton 2008, Cilliers 2007, Nowotny 1993, Lo Bianco 2010, McNamara 2011; vgl. auch Aronin, Hufeisen (Hg.) 2009.

kulturspezifische Bezüge. Von daher lautet in beruflichen Kontexten die Frage schon lange nicht mehr „Können Sie Englisch?“; es wird vielmehr danach gefragt, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen außer Englisch Kompetenzen vorhanden sind. Je nach Kontext kann es sich dabei um funktionale Teilkompetenzen handeln, wie beispielsweise fachbezogene Lesefähigkeiten oder mündliche Verhandlungskompetenzen mit oder ohne Kompetenzen zur Verschriftlichung.

Der differenzierende, Teilkompetenzen *sui generis* anerkennende Blick auf Sprachkompetenzen ist im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* unter dem Begriff der „funktionalen Mehrsprachigkeit“ verankert und in der Ausgliederung und Einzelbewertung der fünf Kompetenzen „Hören/Hörverständnis“, „Lesen“, „Sprechen“, „Schreiben“ und „Teilnahme an Gesprächen“ festgehalten. Dieser Ende des letzten Jahrhunderts auf europäischer Ebene entstandenen und 2000 veröffentlichten Sicht auf das Lehren und Lernen von Sprachen widersteht schulischer Fremdsprachenunterricht bis heute. Es wird in der Regel immer noch davon ausgegangen, dass allein die Vermittlung der Gesamtheit der (Teil)Kompetenzen in Frage kommt, nicht aber bspw. allein mündliche Kommunikationsfähigkeit oder nur Lesekompetenz. Eine grundlegende, nicht zuletzt auch methodologisch ausgerichtete Änderung zeichnet sich in den Schulen trotz GeR bislang nicht ab.

Polnisch gehört nicht zum Kreis der traditionell als schulische Fremdsprache anerkannten Sprachen. In den alten Bundesländern bestand zwar seit dem sog. *Hamburger Abkommen* vom 28.10.1964 i. d. F. vom 14.10.1971 für Gymnasien die Möglichkeit, Polnisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5 anzubieten (KMK 2012, 2); in der Realität fanden sich derartige Angebote jedoch lange Zeit so gut wie nie. Auch in der DDR stand Polnisch nicht vorrangig auf dem Lehrplan (Worbs o. J., Kotyczka o. J.). Erst in den letzten Jahren sind mehr und mehr Polnischkurse auch an Schulen angeboten worden. Sie sind häufig im Rahmen von Herkunftssprachen bzw. Unterrichtsangeboten in der Muttersprache entstanden und hatten nicht selten nur den Stellenwert einer zusätzlich und freiwillig zu wählenden Fremdsprache. Nicht zuletzt aufgrund der im Rahmen der globalen Gesellschaft erhöhten Mobilität, die mehr und mehr polnische Familien auch nach Deutschland gebracht hat, sind in den letzten Jahren die Teilnehmerzahlen in den Polnischkursen an den Schulen gestiegen. Mit Sicherheit hat auch der Beitritt Polens zur EU und die positive wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu dem größeren Interesse beitragen. Auch die größere Akzeptanz, die Mehrsprachigkeit nun entgegengebracht wird (s. u.), hat mit unterschiedlichen Begründungen dazu geführt, dass Polnisch einen steigenden Stellenwert im Sprachenangebot der Schulen bekommen hat. Allerdings sind die aktuellen statistischen Angaben zu den Teilnehmerzahlen lückenhaft, weitgehend ungenau und berücksichtigen kaum, in welchem Rahmen Polnischunterricht in den einzelnen Bundesländern angeboten wird. Die neuesten von der KMK veröffentlichten Zahlen betreffen das Schuljahr 2011/2012, wobei jedoch nicht von allen Bundesländern Daten vorliegen.

Diese vorhandenen Angaben betreffen auch lediglich die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler, die Polnisch lernen. Sie beziehen sich damit auf so unterschiedliche Modelle wie „muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ (BW), „muttersprachlichen Unterricht“ (HB; MV; NRW) oder „Polnischunterricht an der Konsulatsschule“ (HH), Polnisch als „Begegnungssprache“ (BB), als „Neigungsunterricht“ (MV) oder „herkunftssprachlichen Unterricht“ (NI; RP), und dies im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften, aber auch als erste, zweite, dritte Fremdsprache (KMK 2012, 16). Betrachtet man die Liste der in den einzelnen Bundesländern aufgelisteten Herkunftssprachen, die nun unterrichtet werden können, so ist Polnisch durchgängig vertreten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass überall Curricula (Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Kerncurricula o. ä.) vorhanden wären.² Es handelt sich vielmehr in vielen Situationen um eine Angelegenheit von Angebot und Nachfrage.

Akteure im Polnischunterricht

Die aufgezeigte Spannweite an Unterrichtsangeboten für Polnisch ist zu einem erheblichen Teil darauf zurückzuführen, dass Polnisch für viele Schülerinnen und Schüler keine Fremdsprache ist, sondern zu Hause gesprochen wird. Denn gerade auch in den letzten Jahren sind viele Polen nach Deutschland gekommen. Seit dem Beitritt Polens zur EU im Jahre 2004 besteht für sie ein prinzipielles Recht auf Ausbildung ihrer Kinder in ihrer Herkunftssprache.³ Damit zeigt sich in den Polnischkursen ein breiteres Spektrum an Vorkenntnissen⁴ bei den Schülerinnen und Schülern als bei anderen (Fremd) Sprachen: viele haben bereits Sprachkenntnisse und Kommunikationserfahrungen in Polnisch, bevor sie mit dem Unterricht beginnen. Einige Schülerinnen und Schüler jedoch haben diese Erfahrungen nicht und wollen die Sprache als Fremdsprache (PaF; Polnisch als Fremdsprache) lernen. Andere sprechen sie als Muttersprache (PaM). Nicht zuletzt aufgrund der aktuellen Migrationsbewegungen und der unterschiedlichen Sprachverwendungssituationen ist diese Gruppe zu unterteilen in diejenigen, die Polnisch in (so gut wie ausschließlich) polnischsprachiger Umgebung erworben haben (PaM_1), und diejenigen, die sie in Deutschland, also in nichtpolnischsprachiger Umgebung erworben haben (PaM_2). Beide muttersprachliche Gruppen können sowohl Lernende umfassen, für die Polnisch die einzige Muttersprache ist (PaM_1-1; PaM_2-1) oder aber für

2 Die Situation ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Während bspw. Hamburg übergreifende Rahmenlehrpläne für herkunftssprachlichen Unterricht für die einzelnen Schulstufen bzw. -typen hat, gibt es in anderen Bundesländern, wie NRW, sprachspezifische Curricula für unterschiedliche Herkunftssprachen.

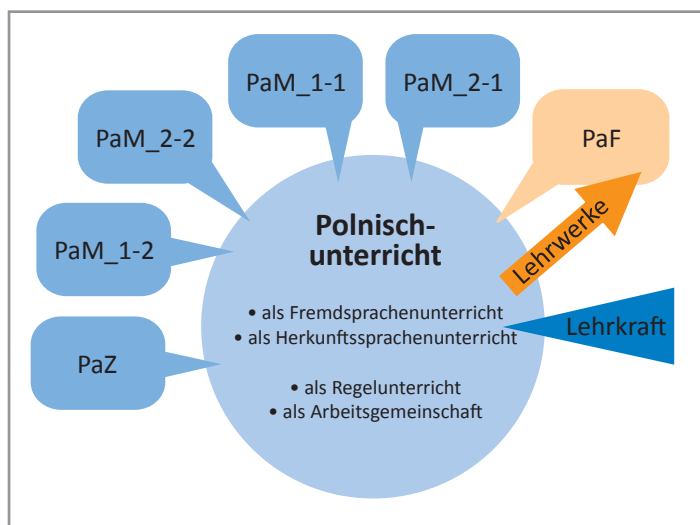
3 Dieses Recht ist in der *Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern* (77/486/EWG) verankert. Damit verpflichten sich die Mitgliedstaaten, Sorge dafür zu tragen, dass Kindern von Arbeitnehmern aus anderen Mitgliedstaaten die Schul/Amtssprache des Aufnahmelandes vermittelt und „unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung [...] in der Muttersprache und der heimatischen Landeskunde“ gefördert wird (ebd., Art. 3). Die Richtlinie ist die einzige – und bis heute gültige – rechtsverbindliche Regelung dieser Art auf EU Ebene.

4 Ausgenommen davon ist Russisch und – aufgrund der aktuellen, hohen Migration aus Spanien – für die nahe Zukunft wahrscheinlich Spanisch.

die neben Polnisch auch Deutsch Mutter- bzw. Familiensprache ist (PaM_1-2; PaM_2-2). Es gibt aber auch diejenigen, die Polnisch im Rahmen ihrer persönlichen Biographie als Zweitsprache (PaZ) gelernt haben.⁵

Sie alle finden sich gemeinsam in Kursen, in denen Polnisch – je nach Alter und Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler – als erste andere Sprache in der Schule (Begegnungssprache), als zweite, dritte oder vierte Fremdsprache vermittelt werden soll. Aber nicht nur die Vielfalt der unterschiedlichen Bezüge zur polnischen Sprache unterscheidet Polnischunterricht in vielen Fällen von traditionellem Fremdsprachenunterricht – der im Übrigen im Globalisierungsprozess zunehmend ähnlichen Veränderungsprozessen in der Schülerklientel unterworfen sein wird –, auch die Lehrkraft ist in ungleich höherem Maße als dies für die traditionellen Fremdsprachen der Fall ist, in der einen oder anderen Art nicht (nur) Deutsch-Muttersprachlerin. Die Möglichkeiten ihrer Spracherwerbsbiographie spiegeln die ihrer Schülerinnen und Schüler. Dies kann heißen, dass sie selbst wesentliche Bereiche der zu unterrichtenden Sprache erst später gelernt hat, bspw. im Rahmen von Kursen während ihrer universitären Ausbildung oder bei längeren Aufenthalten in Polen. Denn ebenso wie für die Schüler und Schülerinnen, die mit Polnisch als Mutter- oder Zweitsprache in einem generell nicht polnischsprachigen Umfeld aufwachsen, hatte sich auch für sie die Sprache in ihrer Verwendung auf die gelebten Situationen im Alltag und Familie reduziert, deren Sprachregister sehr häufig auf die Alltags- bzw. Umgangssprache

beschränkt sind. In diesem Rahmen können die fürs schulische Lehr- und Lernzwecke erforderlichen Sprach- und Sprachverwendungskompetenzen häufig aufgrund fehlender Erfahrungen nicht erworben werden, sondern müssen zusätzlich erarbeitet werden.⁶ Auch die kulturspezifischen Erfahrungen



5 Dabei handelt es sich um diejenigen, deren (ausgangssprachlich polnischsprachige) Eltern – in der Absicht, ihre Erfolgchancen in Deutschland zu erhöhen – zunächst nur Deutsch mit ihnen gesprochen haben, die jedoch später – aus den unterschiedlichsten persönlichen Gründen – Polnisch in außerschulischen Kontexten gelernt haben.

6 Von daher gibt es inzwischen an einigen Universitäten wissenschaftssprachspezifisch ausgerichtete Sprachkurse in bspw. Russisch, Türkisch und Polnisch. Diese Kurse wenden sich an Muttersprachler, denen eben diese Sprachverwendungserfahrungen aufgrund ihrer Spracherwerbsbiographie (R/T/PaZ, R/T/PaM_2) fehlen, da sie ihre schulische Sozialisation und die damit verbundene sprachliche Kompetenzerweiterung nicht in Russisch, Türkisch oder Polnisch durchlaufen haben.

sind für viele – Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler – durch Migrationssituationen gebrochen.⁷

Die kulturspezifischen, sprachlichen und sprachverwendungsbezogenen Erfahrungen in Polnisch sind in hohem Maße durch die Situation der Migration beeinflusst und orientieren sich für die sog. zweite Generation stark an den entsprechenden Erfahrungen der Eltern. Sind sie selbst immigriert, so haben sie mit der Emigration die Ebene der direkten Teilhabe an der Entwicklung von Sprache und Sprachverwendung in Polen verlassen. Aufenthalte in Polen, im „Zielsprachenland“ – um hier den einschlägigen Ausdruck für Fremdsprachen zu benutzen – zeigen dann oft Differenzen und die Unterschiedlichkeit der Einbindung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen auf.⁸

Der Vielfalt der Sprachbiographien der Akteure im Polnischunterricht steht die Ausrichtung der Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien entgegen: sie sind vor allem oder gar vollständig auf Polnisch als Fremdsprache (PaF) ausgerichtet. Sie angesichts der Heterogenität der Schülerschaft adäquat einzusetzen, erfordert von der Lehrkraft ein hohes Maß an differenzierender Planung und Umsetzung.

Sprachkompetenz und Sprachverwendungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler, die bereits Polnisch sprechen, haben – unabhängig von ihrem sprachlichen Kompetenzgrad – Kommunikations- und Sprachverwendungserfahrungen. Sie verfügen jedoch nicht immer über alle im und für den Unterricht notwendigen Sprachregister.⁹ Diese Tatsache ist Ausdruck einer bestimmten, überindividuell zu sehenden Spracherwerbssituation und sollte deshalb nicht als Manko, das es zu beheben gilt, im Vordergrund stehen; sondern vielmehr als Ausgangs- und Ansatzpunkt für eine weiterführende Sprachvermittlung begriffen und als solche genutzt werden. Denn gerade die kommunikativen, spontansprachlich von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Elemente sind es, die im (traditionellen) Fremdsprachenunterricht allzu häufig fehlen. Die bereits vorhandene Spannbreite der Kompetenzen der zweit- und muttersprachlichen Schülerinnen und Schüler als halb volles und nicht als halb leeres „Glas“ zu sehen und ihre Fähigkeiten so in den Unterricht einzubeziehen, dass sie auch für den Spracherwerb derjenigen, die Polnisch als Fremdsprache lernen, hilfreich sind, scheint im Rahmen

7 Vgl. die Schilderungen von Alice Bota in Bota, Pham, Topçu 2012; für den vorliegenden Zusammenhang insbesondere S. 61-69.

8 Herauszufinden, ob und inwieweit sich für die in Deutschland ansässigen Sprecher in ihrer polnischen Sprache unterschiedliche Entwicklungen in Lexik und Struktur aufzeigen lassen (Nicht-Teilhabe an Sprachentwicklungsprozessen in Polen; Entwicklung eigenständiger deutsch-polnischer Lexik, Unterschiede in soziolinguistischen und pragmalinguistischen Kompetenzen etc.), ist ein Forschungsdesiderat.

9 Für eine Reihe von ihnen wird gelten, dass sie eine Varietät beherrschen, die Pavlenko, Malt 2011 als „kitchen Russian“ bezeichnen, nämlich ein in hohem Maße familien- und alltagsorientiertes Sprachregister.

einer die Autonomie der Lernenden fördernden, auf Kollaboration der Schülerinnen und Schüler untereinander ausgerichteten, aber auch „arbeitsteilig“ zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern realisierten Sprachlehr- und -lernphilosophie nur zeitgemäß.

Diese Position beinhaltet jedoch die Revision einiger Ansichten. So kann die Zielsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht nicht sein, alle auf den gleichen Stand zu bringen. Denn dies würde bedeuten, wichtige Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zum Teil bereits mitbringen, zu „übersehen“, sie zurückzufahren und dem Stand derjenigen, die sie nicht haben (PaF), anzugleichen. Vielmehr geht es darum, alle an ihrem Ausgangspunkt abzuholen und mit und in ihren Leistungspotentialen zu stärken und damit die gesamte Gruppe der Lernenden weiterzubringen: „Celebrate diversity [don't reduce it]“.

Angesichts der bereits gegebenen und sich in Zukunft noch verstärkenden Vielfalt sprachlicher Kompetenzen in unseren Klassenzimmern ist das Motto „Celebrate diversity“ eine Herausforderung, die auch und gerade für Sprachunterricht gilt. Denn der Stellenwert und die Zielsetzung von Vermittlung und Lernen anderer Sprachen ändern sich. Globalisierung bringt Mobilität mit sich bzw. erfordert sie in gewisser Weise. Mit den Sprechern migrieren ihre Sprachen, verlassen ihre angestammten Regionen, gehen in andere Gegenden der Welt, richten sich dort ein und werden heimisch, indem sie nicht zuletzt sprechergemeinschaftstypische Spezifika entwickeln, die mit der Zeit immer mehr von der Sprache im Herkunftsland abweichen können. Das gilt für Polnisch in der Migration ebenso wie für andere Sprachen.

Insbesondere durch die modernen Kommunikations- und Informationstechnologien sind nun allerdings Möglichkeiten geschaffen, den Kontakt zum Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Dies bedeutet – gerade in Zeiten intensiven gesellschaftlichen Wandels, der nicht zuletzt auch mit sprachlichen Entwicklungen einhergeht – die Möglichkeit der Teilhabe an Sprachverwendung und Sprachwandel im Herkunftsland. Es bedeutet aber angesichts von Globalisierung und Mobilität auch, dass die Kommunikationsmöglichkeiten mit Sprechern der Zielsprache sich nicht nur in Polen oder im Fall der mutter-/zweitsprachigen Schülerinnen und Schüler in der nächsten Umgebung finden, sondern sich durch die Migration weltweit Verwendungsmöglichkeiten auftun.

Perspektiven im Wandel

Nicht zuletzt die Geschwindigkeit, mit der Globalisierung voranschreitet, macht es schwierig, die durch sie hervorgebrachten Änderungen perspektivisch und zukunftsorientiert in Aspekte von Unterricht und Konzeption von Sprachenvermittlung umzusetzen. Dies gilt nicht nur, da es sich um grundlegende Erkenntnisse und Veränderungen handelt, deren Umsetzung in relativ festgefühten Institutionen wie der Schule Zeit braucht, sondern auch, weil zurzeit nicht absehbar ist, welche weiteren Veränderungen

sich kurz und mittelfristig ergeben bzw. entwickeln werden (man denke nur an die bereits erwähnte rasante Entwicklung der Smartphones). Die Veränderungen sind jedoch so weit fortgeschritten, dass ein Innehalten oder gar ein Zurück nicht mehr denkbar ist. Es ist im Gegenteil davon auszugehen, dass die Quantität der Veränderungen inzwischen eine neue Qualität hervorgebracht hat, die auch einen paradigmatischen Wandel in Hinsicht auf die Vermittlung von Sprachen in Schulen notwendig macht.

Wesentliche Wendepunkte zeichnen sich auf der didaktischen ebenso wie auf der methodischen und der methodologischen Ebene ab, und auch die Ebene der Überprüfung erfährt zurzeit wesentliche Veränderungen. Um diese Umschichtungen erklären und einordnen zu können, ist es notwendig, einen Blick auf die bildungspolitische Ebene zu werfen. Seit einiger Zeit bereits ist im Europa der EU und des Europarats die Funktion des wesentlichen bildungssteuernden Impulsgebers von der nationalstaatlichen Ebene – wie zentralisiert oder föderal sie im Einzelnen auch sein mag – auf die europäische Ebene verlagert.¹⁰ Stand in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts der Ausbau der Sprachenkenntnisse im Vordergrund, am bekanntesten geworden durch die 1995 im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* formulierte Forderung, jeder Bürger Europas solle neben seiner Muttersprache in zwei weiteren Sprachen Europas – nach Möglichkeit in einer verbreiteten Verkehrssprache und der Sprache eines Nachbarlandes – kommunizieren können, so konzentrierte sich in den Folgejahren die Aufmerksamkeit auf das Lernen, Lehren und Beurteilen von Fremdsprachen, verbreitet durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und wesentlich unterstützt durch das *Jahr der Sprachen*, das kurz nach seiner Veröffentlichung im Jahre 2000 europaweit organisiert wurde. Während in den einzelnen Ländern der GeR mehr und mehr Einfluss auf den – allerdings immer noch vorrangig als Einzelsprachenunterricht betrachteten – Fremdsprachenunterricht nahm (ohne allerdings immer in den wesentlichen Aspekten auch seine innovative Kraft entfalten zu können; denn oft wurde alter Wein in neue Schläuche gegossen), wandte sich die Diskussion auf europäischer Ebene bereits darüber hinausgehenden Aspekten zu. Mehrsprachigkeit wurde zu einem wesentlichen Thema, und zwar sowohl in Hinsicht auf die Aufrechterhaltung und den Ausbau sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa als auch in Hinsicht auf die individuelle Ebene, die nun mehr und mehr auch Migranten und ihre Familien (innerhalb der EU und von außerhalb) einbezog und deren sprachliche Kompetenzen in die Perspektive der *Agenda 2020* als einen Gewinn nicht zuletzt für die wirtschaftlichen Bereiche setzte. In diesem Zusammenhang wurde auch das Lernen anderer Sprachen nicht nur in die Perspektive des lebenslangen Lernens des Einzelnen gerückt, sondern auch mit dem Konzept des autonomen Lernens verbunden (Sarter 2013, Kap. 3).

10 Man denke in diesem Zusammenhang nur an den wohl einmaligen Siegeszug des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, der innerhalb von gerade einmal zwölf Jahren in nahezu 50 Ländern Europas und darüber hinaus impulsgebend geworden ist. Inzwischen liegen 38 Übersetzungen vor, zwei weitere sind in Vorbereitung (vgl. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp). Die polnischsprachige Version erschien 2003 unter dem Titel *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

Auf der Grundlage der Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit konkretisierte und aktualisierte sich auch der Blick auf Schule (Vollmer 2006). Ein wesentlicher Bestandteil davon ist, dass eine Tatsache, die in Deutschland ebenso wie in vielen Ländern Europas bereits seit geraumer Zeit gegeben ist, nun offen benannt und thematisiert wurde: Die Tatsache nämlich, dass ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler nicht oder nicht nur die Amts- bzw. Schulsprache als Muttersprache erworben hat, dass sehr viele mehrsprachig sind, neben Deutsch auch über andere Kommunikationssprachen verfügen und manche von ihnen – ebenso wie einsprachig deutschsprachige im Übrigen auch – die in der Schule benötigte Variante (noch) nicht in ausreichendem Maße beherrschen. Vonseiten der Language Policy Division (www.coe.int/t/dg4/linguistic/) des Europarats, unterstützt durch das European Centre of Modern Languages (ECML) in Graz, wird zurzeit vor allem das Konzept des Content and Language Integrated Learning (CLIL) propagiert und vorangetrieben. Dabei geht es um die Nutzung anderer Sprachen für die Vermittlung von Inhalten in den Sachfächern. Zwar handelt es sich dabei vorrangig um die Fremdsprachen Englisch und Französisch, inzwischen auch mehr und mehr Spanisch; vonseiten des Europäischen Parlaments wird allerdings auch Sachfachunterricht in den Herkunftssprachen als sinnvoll erachtet (Europäisches Parlament 2005).

Insgesamt wird darauf gedrungen, mehr Sprachen in die Schule zu bringen, nicht zuletzt auch die Sprachen, die im Rahmen von Migrationsbewegungen ihre angestammten Räume verlassen haben und mit ihren Sprechern nun in anderen Regionen ansässig wurden und werden. Denn Mehrsprachigkeit der Bürger Europas wird nicht nur als „Dimension der Bildung einer europäischen Identität“ (ebd.) betrachtet, sondern gerade auch den Sprachen der Migranten wird ausdrücklich eine „Ressourcenfunktion“ zugesprochen, so in der *Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts und Sozialausschusses zum Thema Mehrsprachigkeit* (2009). In den neueren Texten wird Mehrsprachigkeit mehr und mehr in die berufliche Perspektive und die des lebenslangen Lernens gerückt. Die Ausarbeitung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, der durch einzelne nationale Qualifikationsrahmen ergänzt werden soll, wird vorangetrieben (*Deutscher Qualifikationsrahmen* 2011). Das Augenmerk liegt nicht mehr wie bei GeR auf Sprachen allein; sprachliche Kompetenzen – sowohl im Deutschen als auch in anderen Sprachen – werden nun eingereiht in das Gesamtfeld von Qualifikationen. Ihr Nachweis kann durch Zertifikate und Bescheinigungen erbracht und offiziell anerkannt werden, bspw. durch *telc*-Prüfungen (www.telc.net). Zurzeit ist es jedoch nicht möglich, dort auch Prüfungen in Polnisch abzulegen – ein Desiderat, dessen Erfüllung nicht nur die Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler, die am Polnischunterricht teilnehmen, belohnen, sondern sicherlich auch die Motivation anderer, Polnisch zu lernen, erhöhen würde.¹¹

11 Ab Herbst 2013 gibt es die Möglichkeit, eine *telc*-Polnischprüfung abzulegen. Vgl. S. 107 dieser Zeitschrift (Anm. der Redaktion).

So wird auch auf dem gemeinsamen Bildungsserver der Länder Berlin und Brandenburg mit größeren beruflichen Chancen für die Teilnahme am Polnischunterricht argumentiert: „Wer neben westlichen Fremdsprachen beispielsweise auch Polnisch beherrscht, hat künftig eindeutig bessere Chancen auf einem erweiterten Arbeitsmarkt. Gleich, ob es darum geht, sich nach der 10. Klasse, nach dem Abitur oder erst nach einem Studium auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu müssen. Es gilt, ‚Sprache als Chance‘ zu erkennen, insbesondere dann, wenn es sich um die Sprache des Nachbarn handelt; sie ist der Schlüssel für verbesserte Verständigungsfähigkeit, größere Offenheit der Menschen untereinander; vielfältige Sprachenkenntnisse sind nicht zuletzt Garant für berufliche Perspektive und beruflichen Erfolg. Schon heute sind schätzungsweise über 8.000 deutsche Firmen auf dem polnischen Markt tätig; viele Menschen haben bereits das Polnischzertifikat für in Polen arbeitende Ausländer erworben, um den täglichen beruflichen Anforderungen besser gerecht zu werden.“ (www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/polnisch-unterricht.html).

Sprachvermittlung

Didaktische und methodische Veränderungen gehen einher mit geänderten Ansichten über das Verhältnis von Mensch und Sprache. Der rasant voranschreitende Prozess der Globalisierung führt zu einem veränderten Umgang mit Sprache und Sprachen – und umgekehrt. Migration und die modernen Kommunikations- und Informationstechnologien bringen Menschen unterschiedlicher Sprachen sowohl real als auch virtuell miteinander in Kontakt. Die Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen ist inzwischen jederzeit und so gut wie überall möglich. Daraus ergibt sich nicht nur ein veränderter Umgang mit Raum und Zeit. Auch die vor allem im Europa der Nationalstaaten gewachsene Vorstellung, dass Mensch und Sprache im/als Singular zusammengehören, Einsprachigkeit also die Norm darstelle, gerät mehr und mehr ins Wanken und Sprachunterricht sieht vermehrt auf die Notwendigkeiten der Verwendung von Sprache(n) und stellt neben die vormals so gut wie ausschließlich angestrebte grammatischlexikalische Korrektheit von Sätzen die Adäquatheit, Angemessenheit und Akzeptabilität von sprachlichen Äußerungen in Kommunikationssituationen.

Fremdsprachendidaktische Modelle gingen lange Zeit und insgesamt kaum reflektiert davon aus, dass die Lernenden einsprachig sind. Jede neue Sprache wurde in Bezug zur ersten gesetzt und es wurde darauf gesehen, die Sprachen möglichst getrennt zu denken, um Interferenzen zu vermeiden. Inzwischen werden nicht nur Bezüge zwischen den Sprachen gesehen, gesucht und als für das Lernen förderlich eingeschätzt – man denke nur an die „Sieben Siebe“ der Interkomprehension (vgl. bspw. EuroComSlav); auch die Ansichten über die mentale Verarbeitung der Sprachen durch die Lernenden haben sich geändert. In ihren Köpfen gehen die Sprachen Verbindungen ein, die desto intensiver sind, je mehr die Lernenden nach ihnen suchen bzw. von einer potentiellen Gegebenheit

ausgehen (u.a. Jarvis, Pavlenko 2007).¹² Dabei entsteht eine Kompetenz, die sowohl auf die Einzelsprachen zurückwirkt als auch über sie hinausgeht und etwas Neues, eine Multikompetenz, entstehen lässt (u.a. Cook 2005; Franceschini 2011; Franceschini et al. 2011; Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008). Nicht zuletzt, da diese Multikompetenz sich auch auf die Erstsprache auswirkt, verblasst das Modell des muttersprachlichen Sprechers zunehmend als Zielvorgabe für das Erlernen anderer Sprachen. Hinzu kommt, dass auf der Grundlage dieser Annahme zwei oder mehrsprachige Lernende einer neuen Sprache nie den Stand eines – in seinen einsprachigen Sprachkompetenzen jetzt als vergleichsweise eher reduziert zu betrachtenden – einsprachigen muttersprachlichen Sprechenden erreichen kann.

Wird die Fähigkeit zur Kommunikation in der anderen Sprache als anzustrebendes Ziel gesetzt, so ändert sich der Blick auf die Notwendigkeiten. Nicht mehr Vollständigkeit grammatischer Paradigmen ist gefragt, sondern adäquates Umgehen mit kommunikativ notwendigen grammatischen Bereichen. Die Lernenden sind vor allem in ihrer Funktion als Sprachennutzende zu sehen (Cook 2002). Dies impliziert zwei Perspektivwechsel bzw. Verschiebungen. Zum einen verliert Grammatik (hier verstanden als sowohl Morphosyntax als auch Lexik) ihre Rolle als Zielsetzung von Sprachunterricht. Es geht darum, sie funktional werden zu lassen, Sprachstruktur als Grundlage von und für Verständigung in dieser Sprache, d. h. für Kommunikation, zu sehen. Grammatik in dieser „dienenden“ Funktion erfordert Mut zur Schwerpunktsetzung – auch und gerade bei morphologisch reichen Sprachen wie der polnischen. Schwerpunkte setzen zu können, setzt jedoch voraus, dass Kriterien vorhanden sind, nach denen entschieden werden kann, was im jeweiligen Vor- und Umfeld einer (kommunikationsbezogenen) Lernaufgabe mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten ist und was unter Umständen (noch) zurückgestellt werden kann. Traditionell ist grammatische Progression auf die „langue“ bezogen, versucht ein umfassendes, immer verzweigter und detaillierter werdendes Bild für – geschriebene – Sprache in allen potentiellen Gebrauchsfällen zu geben, angefangen bei Grundlegendem, dessen es bedarf, um einen Hauptsatz zu formen, hin zu immer komplizierteren Details von Satzgefügen und lexikalischen Nuancierungen. Diese wichtige Perspektive sollte keineswegs aus den Augen verloren werden; sie ist aber zu ergänzen durch die Spezifika der Sprachverwendung in bestimmten Situationen.

In didaktischer Hinsicht geht es nicht mehr so sehr um die Vermittlung von Sprachen im Sinne von „langue“, um Grammatik und Wortschatz und korrekte Sätze (Grammatikalität). Es geht vielmehr um die Verwendung der Sprache, um Grammatik und Wortschatz

12 Im Gegensatz zur romanischen Sprachfamilie, die inzwischen in vielen Schulen mit zwei oder sogar mehr Sprachen vertreten ist, lernen Schülerinnen und Schüler – wenn überhaupt – nur eine Slawine, in der Regel Russisch oder Polnisch. Damit kommen sie bedauerlicherweise während des schulischen Sprachenlernens nicht in die Situation, von den Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten in den slavischen Sprachen profitieren zu können. Jedoch empfiehlt es sich, auf die Vorteile hinzuweisen, die die Kenntnis der polnischen – als einer slavischen – Sprache hat, wenn es um das Verstehen bzw. Lernen anderer slavischer Sprachen geht (bspw. beim panslavischen Wortschatz), vgl. Seidel 2008.

in Aktion, um sprachlich und kulturspezifisch angemessene Äußerungen, die von den KommunikationspartnerInnen verstanden und nachvollzogen werden können (Akzeptabilität). Damit werden Parameter wichtig, die bislang wenig bis keine Berücksichtigung fanden. Als eine wesentliche Zielsetzung kommt die kultursensible Sprachverwendungskompetenz in den Blick – ohne dass jedoch bislang ausreichend operationalisierbare wissenschaftliche, sprachhandlungsvergleichende Grundlagen für die jeweiligen kulturell zu bestimmenden soziolinguistischen Kontexte vorhanden wären – hier findet sich ein Desiderat in Hinsicht auf die Erarbeitung adäquater theoretischer Grundlagen und Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung. Die oben geschilderten, für den Polnischunterricht oft vorhandenen Gegebenheiten wie die differenzierte Zusammensetzung der Schülerklientel oder die PaM_1- bzw. PaM_2-Lehrkraft und die in diesem Kreis bereits vorhandenen Sprach- und Kulturerfahrungen bieten wichtige Ansatzpunkte, die auszubauen vielversprechend erscheint.

Die sich verändernden Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und der Kommunikation – mündlich und schriftlich, zeitversetzt (E-Mail) und zeitgleich (chat) – können und sollten zu wichtigen Hilfsmitteln für die Vermittlung und das Lernen der Sprache werden. Zum einen ist der sonst oft recht lang andauernde Bruch zwischen Lernen und Anwendung dann aufgehoben; der direkte Kontakt bringt Aktualität, Motivation und auch „zufälliges“ Lernen in den Unterricht, kann Notwendigkeiten des weiterführenden Lernens und notwendige Verbesserungen aufzeigen, sodass Grammatik und Wortschatz zielgerichtet erworben werden können. Dabei kann es vorkommen, dass akute Interessen und Nachfragen der Schülerinnen und Schüler nicht den Progressionsvorgaben der Lehrwerke entsprechen. Hier ist mit dem oben erwähnten Mut zur Schwerpunktsetzung zu verfahren und „punktgenau“ auf die sich aus der Kommunikation ergebenden Nachfragen einzugehen.

Dies kann helfen, die Funktionalität der Grammatik, ihre dienende Rolle, herauszuarbeiten. Denn dazu braucht es ein Abwägen von Prioritäten: Was ist für – diese Art der – Kommunikation unerlässlich? Welche grammatischen Strukturen und/oder lexikalischen Bereiche sind wichtig, welche in diesem gegebenen Zusammenhang weniger wichtig? Die Auswahl funktioniert nach Kriterien, die eine Hierarchisierung von morphologischen ebenso wie syntaktischen und lexikalischen Strukturen notwendig machen. Die Korrektheit der verwendeten Strukturen kann allerdings – werden sie an den Mitteilungsabsichten gemessen – von Fall zu Fall unterschiedliche Wichtigkeit haben.¹³ Mit anderen Worten: Es

13 So ist im Deutschen beispielsweise die Verwechslung von Akkusativ und Dativ unterschiedlich weittragend. Während in Fällen wie *ich frage ihr* ein kompetenter Verwender der Sprache den Satz verstehen und eine automatische Korrektur hin zu *ich frage sie* vornehmen wird, ist Vergleichbares bei *ich schreibe sie* nur bedingt möglich. Denn ohne weitere Informationen bleibt unklar, ob *sie* für die/eine Postkarte steht und der Satz damit korrekt ist oder ob *sie* einen Adressaten ersetzen soll. Nicht die Frage der Verwendung des richtigen Falls, sondern die Wertigkeit des Verbs steht hier im Vordergrund. Denn die nicht normgerechte Verwendung des Dativs zieht bei *fragen* keine inhaltliche Unklarheit nach sich, stellt also keine wesentliche Beeinträchtigung der Verständigung dar; bei *schreiben* allerdings entsteht Unklarheit darüber, was ausgesagt werden soll.

gilt, für Kommunikation und Klarheit Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden, zu hierarchisieren und methodisch-methodologische Kompetenz zu entwickeln, die in die Lage versetzt, im Rahmen von lebenslangem Lernen eigenständig und möglichst zielgerichtet die eigenen Sprach- und Sprachhandlungskompetenzen ausbauen zu können; dies bedeutet beispielsweise, ein Wörterbuch „lesen“¹⁴ zu können, es heißt aber auch, die jeweils eigenen Sprachlernbedürfnisse reflektieren und angemessen schrittweise in Lernprozesse umsetzen zu können. Werden die Schülerinnen und Schüler über die Arbeit mit den modernen Kommunikationsmöglichkeiten an diese Art von Entscheidungskompetenz für das eigene Lernen herangeführt, so lernen sie „für's Leben“ zu lernen.

Zum anderen bieten die modernen Informations- und Kommunikationsmittel auch in wesentlich einfacherer Weise die Möglichkeit, den Zeitläuften Rechnung zu tragen und Polnisch sprechende KommunikationspartnerInnen nicht nur in Polen, sondern weltweit, beispielsweise in Großbritannien (Booth 2013) oder Island (Broder 2011) zu suchen und zu finden. Damit öffnet sich der Blick; die Tatsache, dass Polnisch sprechen/lesen/verstehen zu können, es auch ermöglicht, über Polen hinaus mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt treten zu können, kann für manchen Schüler, manche Schülerin einen Motivationsschub bedeuten. Bislang wurden die Möglichkeiten, die polnische Sprache zu beruflichen und/oder privaten Kommunikationszwecken zu nutzen, so gut wie ausschließlich auf Polen bezogen und Polnisch von daher auch vorrangig im grenznahen Bereich angeboten. Nun ist ein Teil der Attraktivität von Fremdsprachen sicherlich die Möglichkeit ihrer Verwendung in vielen Gegenden der Welt. Englisch, Spanisch, Französisch öffnen von vornherein den Blick auf Verwendungsmöglichkeiten weltweit. Diese bestehen – wenn auch in etwas anderer Weise – auch für Polnisch. Die Möglichkeiten der Verwendung der polnischen Sprache kombinieren sich mit Verwendungsmöglichkeiten für andere Sprachen – damit wird nicht zuletzt Mehrsprachigkeit unterstützt, denn es gilt nicht das Prinzip eines (einschüchternden) „entweder – oder“, sondern des (ermutigenden) „sowohl – als auch“.

Von daher kann zukunftsorientierter Polnischunterricht nicht mehr eingefangen bleiben in einer Konzeption, die Sprache als (mehr oder weniger) geschlossene Einheit begreift und das Gewicht auf Aspekte legt, die vorrangig für Schriftlichkeit maßgeblich sind. Gerade, wenn ein erhöhter Anteil an sprachlich und kommunikativ bereits (teil)kompetenten Schülerinnen und Schülern am Unterricht teilnimmt, gilt es, an den kommunikativen Fähigkeiten anzusetzen. Sprachvermittlung braucht eine Planung, die den Unterricht als Teil eines lebenslangen Lernens sieht, die darauf ausgerichtet ist, dass die während der Schulzeit sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts erworbenen

14 Das heißt einerseits, nicht nur die Übersetzung eines Wortes zu suchen und zu finden, sondern auch alle weiteren im Lexikon enthaltenen Angaben (bspw. grammatischer, stilistischer etc. Art) nutzen zu können. Andererseits bedeutet es auch die Fähigkeit, zwischen einem guten, d. h. für einen vorgesehenen Zweck angemessenen Wörterbuch und einem weniger guten unterscheiden zu können – eine lebenslang nützliche Kompetenz, nicht zuletzt, wenn es um den Kauf eines Wörterbuchs geht.

Kompetenzen zusammen jeweils Bausteine in Sprachbiographien von Individuen sind, deren Spracherwerbs- und Sprachverwendungserfahrungen in der Vergangenheit ebenso eigene Wege gegangen sind, wie sie dies in der Zukunft tun werden. Für die einen sind die schulisch vermittelten Sprach- und Sprachverwendungskompetenzen das Fundament, für andere das Dach, für andere wiederum der Aus- oder Anbau von „Zimmern“ oder „Etagen“ als architektonische Registerfeinheiten diskursiver oder sozio- bzw. pragmalinguistischer Art.

Fazit

Fassen wir die wesentlichen Aspekte zusammen, so kann die Zielsetzung zukunftsorientierten Polnischunterrichts nicht nur sein, dass Schülerinnen und Schüler „Polnisch lernen“. Der Unterricht sollte sie darüber hinaus motivieren, mithilfe von Polnisch ihre Teilhabe an globalisierter Welt zu verwirklichen bzw. zu erwirken und ihre Möglichkeiten dazu zu erweitern. Die polnische Sprache und das – als im Rahmen lebenslangen Lernens zu sehende – Vertraut-Sein bzw. -Werden mit kulturellen Aspekten und Verwendungsbezügen der Sprache ist Teil der Eingebundenheit in eine durch Mobilität und Mehrsprachigkeit geprägte globalisierte Welt.

Wegen der eingangs charakterisierten Heterogenität der Schülerklientel und in Hinsicht auf die unterschiedlichen möglichen Verwendungsperspektiven sollte die Entwicklung einer neuen Konzeption von Sprachunterricht und von Kursangeboten, die sich an unterschiedlichen Verwendungszielen der polnischen Sprache und nicht an Sprachkompetenz allein ausrichten, ernsthaft in Erwägung gezogen werden. Für alle sollte allerdings gelten, dass gemeinsames, kollaboratives Lernen, das Bemühen, gemeinsam Ziele zu erreichen, Vorteile für alle mit sich bringt. Dies gilt insbesondere, wenn unter der Devise „Celebrate diversity“ die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre bereits vorhandenen Kompetenzen akzeptiert sehen, sie in weltoffenen Projekten einbringen und ausbauen können und Polnisch damit zu einer bewusst angestrebten Komponente von Mehrsprachigkeit machen. Die Möglichkeiten der Verwendung der zu lernenden oder zu vervollkommnenden Sprache müssen schulisch nicht mehr auf den Unterricht oder privat auf den (in der Regel familiären) Erwerbszusammenhang reduziert werden. Gerade die Verwendungszusammenhänge, die sich darüber hinaus anbieten, befördern Motivation und autonom vorangetriebenen Spracherwerb. In dieser Perspektive wird Polnisch nicht zuletzt auch zu einer wertvollen Qualifikation für den europäischen und globalen Arbeitsmarkt im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit.

Quellen und Literaturverweise

(Letzter Aufruf aller online-Veröffentlichungen: 26.02.2013)

Aronin L., Hufeisen B. (Hg.), 2009, *The Exploration of Multilingualism*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia

Aronin L., Singleton D., 2008, *Multilingualism as a New Linguistic Dispensation*, in: International Journal of Multilingualism, Nr. 5/1, S. 1-16

Booth R., 2013, *Polish becomes England's second language. Data from 2011 census reveals 546,000 people in England and Wales speak Polish*, in: The Guardian, www.guardian.co.uk/uk/2013/jan/30/polish-becomes-englands-second-language

Bota A., Pham K., Topçu Ö., 2012, *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*, Rowohlt, Reinbek

Broder H., 2011, *Die polnische Parallelgesellschaft auf Island*, www.welt.de/13408815

Cilliers P., 2007, *On the importance of a certain slowness. Stability, memory and hysteresis in complex systems*, in: C. Gershenson, D. Aerts, B. Edmonds (Hg.), *Worldviews, science and us: Philosophy and complexity*, World Scientific Publishing, Singapur, S. 53-64

Cook V., 2002, *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters, Clevedon/Buffalo

Cook V., 2005, *Multi-competence: Black Hole or Wormhole?*, www.homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/SLRF05.htm

Council of Europe, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

Deutsche wissen zu wenig über Polen, 2013, www.welt.de/112744177

Deutscher Qualifikationsrahmen, www.deutscherqualifikationsrahmen.de

ECML [The European Centre for Modern Languages], www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx

Erstsprachen als Wissenschaftssprachen – Türkisch, Russisch, Polnisch, www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2366.0.html

EuroComSlav, www.eurocomprehension.eu/slav/indexslav.htm

Europäisches Parlament, 2005, *Entwurf eines Berichts über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und einen Unterricht in mehreren Sprachen*, 2004/2267(INI), endgültig A6-0243/2005

Franceschini R., 2011, *Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View*, in: The Modern Language Journal, Nr. 95/3, S. 344-355

Franceschini R. et al., 2011, *The Radein Initiative: Some Directions in Research on Multilingualism*, www.unibz.it/en/public/research/languagestudies/Documents/Booklet%20ISB8%20Radein%20initiative.pdf

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport, 2003, *Rahmenplan herkunftssprachlicher Unterricht. Bildungsplan Integrierte Gesamtschule Sekundarstufe 1*, www.hamburg.de/contentblob/2496282/data/hsu-igs-sek-i.pdf

Gnauck G., 2012, *Polen will jetzt Einwanderungsland werden*, in: Die Welt, www.welt.de/108782142

Hamburger Beschluss. Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971

- Herdina P., Jessner U., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*, Multilingual Matters, Clevedon/Buffalo
- Jarvis S., Pavlenko A., 2007, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Routledge, London/New York
- Jessner U., 2008, *A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness*, in: The Modern Language Journal, Nr. 92 (2), S. 270-283
- Kotyczka J., o. J., „... der Polnischen Sprache kundig seyn...” Zur Geschichte des Polnisch-Unterrichtes im Königreich Preußen und in der DDR, www.polen-news.de/puw/puw64-06.html
- KMK, 2012, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i. d. F. vom 04.10.2012, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf
- Language Policy Division/Europarat, www.coe.int/t/dg4/linguistic
- Lo Bianco J., 2010, *The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity*, in: International Social Science Journal, Nr. 61 (199), S. 37-67
- McNamara T., 2011, *Multilingualism in Education: A Poststructuralist Critique*, in: The Modern Language Journal, Nr. 95/3, S. 430-441
- Nowotny H., 1993, *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Pavlenko A., Malt B., 2011, *Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals*, in: Bilingualism: Language and Cognition Nr. 14/1, S. 19-45
- Polnischunterricht an deutschen Schulen*, www.auslandsdienst.pl/3/22/Artykul/100241,Polnischunterricht-an-deutschen-Schulen
- Polnisch-Unterricht, www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/polnisch-unterricht.html
- Regelungen im Herkunftssprachlichen Unterricht*, www.li.hamburg.de/contentblob/2973106/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf
- Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486/EWG)
- Sarter H., 2013, *Mehrsprachigkeit und Schule*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Seidel A., 2008, *Intercomprehension oder Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigkeit, illustriert an slavischen Sprachen*, in: H. Sarter (Hrsg), *Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht/Teacher Competences and Successful Learning in Early Foreign Language Classrooms/Compétences des enseignants et succès d'apprentissage en langues vivantes à l'école primaire*, Shaker, Aachen, S. 147-158
- Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema Mehrsprachigkeit, 2009
- Vollmer H., 2006, *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education*, Europarat, Language Policy Division, Straßburg
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, 1995, www.ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf
- Worbs E., o. J., *Die Stellung der polnischen Sprache in Deutschland*, www.fask.uni-mainz.de/institut/polnisch/texte/stellung.pdf

Goro Christoph Kimura

POLNISCH IM KONTEXT DER ARBEITNEHMERFREIZÜGIGKEIT IN DER DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZREGION

Worum es hier geht

Dass Polnischkenntnisse für die Grenzregion mit Polen wichtig sind, wird immer wieder betont. Hier will ich in diesem Zusammenhang auf das aktuelle Thema der Arbeitnehmerfreizügigkeit (im Folgenden AF) eingehen. Der Bezug zwischen Polnisch und der AF wurde bereits im Vorfeld u.a. von Damus (2008, 2009) behandelt. Hier möchten wir uns anhand von Diskursen nach der Einführung der AF im Mai 2011 (erneut) vergewissern, wie zentral das Thema Sprachkenntnisse im Kontext der AF zu bewerten ist und inwiefern dies gerade auch auf Polnischkenntnisse zutrifft. Daraus ergeben sich Folgerungen für die Sprachvermittlung, die ich dann mit einigen Beobachtungen aus der Sprachpraxis deutsch-polnischer Begegnungen verbinden möchte. Zuerst soll aber das Forschungsprojekt vorgestellt werden, im Rahmen dessen dieser Artikel entstanden ist.

Überwindung der Sprachbarrieren in der deutsch-polnischen Grenzregion

Wie verständigt man sich in der deutsch-polnischen Grenzregion? Das ist die Grundfrage des Forschungsprojekts (gefördert durch die Canon-Stiftung in Europa), das ich seit August 2012 am Lehrstuhl für Sprachgebrauch und Sprachvergleich an der Europa-Universität in Frankfurt Oder durchführe. Die deutsch-polnische Grenzregion, die nach 1945 plötzlich zur Staats- und Sprachgrenze wurde, verdient besondere Aufmerksamkeit, weil diese anders als bei vielen anderen Grenzen weder sprachliche Kontinuität noch eine historisch gewachsene Mehrsprachigkeit aufweist und damit eine besonders scharfe Sprachgrenze darstellt. Nach dem Beitritt Polens zur EU 2004 ist diese Region von der nationalstaatlichen Peripherie in eine neue geographische Lage inmitten der EU gerückt. Die Aufnahme

Polens in den Schengen-Raum 2007 machte eine weitere Intensivierung der Kontakte möglich. Wie steht es jedoch mit der Überwindung der „Sprachbarrieren“?

Bekanntlich wird in der grenzüberschreitenden Kommunikation häufig Deutsch oder Englisch benutzt oder es werden Sprachmittelnde eingesetzt. Der Ausgangspunkt meiner Untersuchung war die Annahme, dass es triftige Gründe dafür gibt, sich nicht mit diesen drei Hauptvarianten der deutsch-polnischen Kommunikation zufrieden zu geben, auch wenn diese jeweils eine unentbehrliche Rolle spielen.

Dolmetschen ist sinnvoll, damit sich jeder in seiner Erstsprache präzise und gelassen ausdrücken kann. Dabei wird keine Seite bevorzugt oder benachteiligt. Auch kann durch die Sprachmittelnden interkulturelle bzw. landeskundliche Vermittlung stattfinden, deren Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Es ist auch gesellschaftlich gesehen effektiv und ökonomisch. Man mag einwenden, dass Dolmetschen kostenintensiv ist, aber wenn man bedenkt, wie viel Zeit und Geld man investieren müsste, damit alle Beteiligten so gute Sprachkenntnisse erlangen könnten wie die Sprachmittelnden, ist klar, dass das Zugreifen auf Dolmetschende und Übersetzende oft viel günstiger ist. Dabei handelt es sich jedoch im Wesentlichen um eine indirekte Kommunikation, so dass es nur schwer zu spontanen Reaktionen geschweige denn Unterhaltungen kommt, die auch zur Vertiefung persönlicher Beziehungen führen könnten. Durch das Ausweichen auf eine Lingua franca wie Englisch kann man sich zwar oft mehr oder weniger verständigen, findet aber keinen Zugang zum gesamtgesellschaftlichen Umfeld. Es bleibt eine von der Gesellschaft isolierte Kommunikation. Der kommunikative Verlust ist dabei nicht gering, fällt aber leider nicht auf, wenn man nur auf Englisch kommuniziert. Erst wenn man Zugang zur Sprache des Nachbarn hat, wird dies deutlich. Der einseitige Gebrauch des Deutschen kann nicht zu einer nachhaltigen Partnerschaft führen. Denn auf Dauer ist bei jeder Partnerschaft eine gegenseitige Annäherung wichtig, um Verständnis für einander zu entwickeln.

Hieraus ergibt sich die Frage, wie Polnisch mehr in die Kommunikation einbezogen werden kann. So bestand ein Schwerpunkt meiner Untersuchungen darin, empirisch festzustellen, welchen Einfluss der Polnischgebrauch durch Deutsche hat, und welche Möglichkeiten es dafür gibt. In diesem Rahmen habe ich mich auch mit der Relevanz von Polnischkenntnissen beschäftigt. Da sich meine Forschungen auf den Raum Frankfurt/Ślubice konzentrieren, beziehen sich die folgenden Ausführungen vor allem auf diesen Teil der Grenzregion. Eine ausführlichere Behandlung des Themas „AF und Sprache“ mit Bezug auf die Grenzregion im europäischen Kontext ist in Vorbereitung (Kimura, in Vorbereitung). Ein Teil dieser Arbeit wird hier vorgestellt. Die Auswertung der empirischen Daten zum tatsächlichen Sprachgebrauch, die den Hauptteil der Forschung bilden, steht noch bevor.

Fehlende Sprachkenntnisse als größtes praktisches Hindernis

Wenn wir uns nun dem Thema AF zuwenden, muss in Bezug auf die Grenzregion einerseits festgestellt werden, dass sie im gesamten Umfang der AF eher eine marginale Rolle spielt. Bereits vor dem Beitritt Polens zur EU wurde ein „Übersprungeffekt“ prognostiziert (Krätke, Borst 2004). Dies zeigte sich in Bezug auf die AF nach dem 1.5.2011 noch einmal deutlich, als ein Großteil der polnischen Arbeitnehmenden in die westlichen Bundesländer zog. Andererseits wird der Aufbau eines integrierten gemeinsamen Arbeitsmarkts als besondere Chance für die Region gesehen. So schreibt z.B. die „Frankfurter Erklärung: Arbeitnehmerfreizügigkeit – Chancen für Ostbrandenburg“ vom 17.1.2011, unterzeichnet von über 20 führenden Institutionen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung der Region um Frankfurt Oder, der AF eine Schlüsselrolle für die Weiterentwicklung der Region zu. Das Thema AF ist also für die Grenzregion von besonderer Bedeutung.

Um zu sehen, was für eine Rolle Sprachkenntnisse dabei spielen, möchten wir zunächst zwei Quellen heranziehen, in denen Erfahrungen und Erkenntnisse von Sachkundigen mit unterschiedlichem Hintergrund zusammengetragen wurden (LASA 2011, Landtag 2012). Hier sind die verschiedenen Beteiligten des regionalen Arbeitsmarkts gut vertreten: Arbeitsamt, Gewerkschaft, Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer, Ministerium, Unternehmensvereinigung, Verbraucherzentrale.

Bei der Durchsicht der Aussagen fällt auf, dass fast alle Stellungnahmen der Sachkundigen auf Sprache als wichtigstes oder zumindest als eines der wesentlichen Hindernisse für die AF eingehen. In den meisten Stellungnahmen werden fehlende Sprachkenntnisse kritisiert und bessere Voraussetzungen für die Sprachausbildung gefordert, auch wenn die verlangten Sprachfähigkeiten je nach Arbeitsart und -bereich unterschiedlich sind. Es ist bemerkenswert, dass in diesen Texten, die sich nicht primär mit Sprache beschäftigen, das Thema „Sprache“ als Schlüsselement auftaucht. Sprache ist also in diesem Kontext ein wichtiges, wenn nicht sogar das zentrale Thema.

Dies wird auch auf überregionaler Ebene bekräftigt. In europaweiten Umfragen wurde Sprache wiederholt als größtes praktisches Hindernis für die AF genannt (European Commission 2012). Zudem ist Sprache politisch die *einzig*e dauerhaft erlaubte Einschränkung der Freizügigkeit. Darauf wird auch im deutsch-polnischen Kontext hingewiesen, z.B. im Netzauftritt der Deutschen Botschaft in Polen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). Im Gegensatz zu rechtlichen und administrativen Regelungen, die den Austausch zwischen den Ländern erschweren, kann es bei der Sprache nicht darum gehen sich auf eine einheitliche Sprache zu einigen. Der Mehrsprachigkeit kommt also eine besondere Bedeutung zu.

Forderungen nach Polnischkenntnissen

Nun stellt sich die Frage, wie weit die geforderten Sprachkenntnisse sich nicht nur auf Deutsch auf der polnischen Seite, sondern auch auf Polnisch auf der deutschen Seite beziehen. In Bezug auf den deutschen Arbeitsmarkt wird natürlich vor allem über erforderliche Deutschkenntnisse der polnischen Bewerbenden gesprochen. So wird in den oben genannten Texten z.B. bemängelt, dass nach Einschätzungen der Arbeitsagentur bei achtzig Prozent der polnischen Bewerbenden ausreichende Deutschkenntnisse fehlen, weshalb ihre Chancen auf eine Anstellung in Deutschland gering sind.

Im Rahmen grenzübergreifender Wirtschaftskontakte hat sich gezeigt, dass das Lernen der Nachbarsprache auf beiden Seiten notwendig ist. Diese Sichtweise wird auch von Unternehmen vermittelt, wie folgende Beispiele zeigen:

„Wir müssen natürlich auch unseren Mitgliedsbetrieben Zeit geben, sich vorzubereiten, denn auch sie sprechen in der Regel nicht Polnisch. Sie müssen nachlegen und sich sagen: Wenn wir uns um einen polnischen Lehrling bewerben, müssen wir auch seine Sprache sprechen.“ (Vertreter der Handwerkskammer, in: Landtag 2012, 30)

„Kern ist das Erlernen der jeweils anderen Sprache. Denn: Das Beherrschen der Landessprache ist der Schlüssel zu den Arbeitsmärkten dies- und jenseits der Oder.“ (Vertreter der Unternehmen, in: LASA 2011, 8)

In der Tat gibt es im Zusammenhang mit AF nicht nur Projekte für polnische Jugendliche in Deutschland, sondern es werden auch Praktika für Deutsche in Polen vermittelt. Es gibt auch immer wieder gemeinsame Projekte für deutsche und polnische Jugendliche wie „TRANS-TRONIK“ zur Ausbildung transnationaler Mechatroniker oder die „Deutsch-Polnische Marketing-Assistenz“, bei der die Teilnehmenden grenzüberschreitende Kompetenz im Marketing erlangen sollen. In dieser gegenseitigen Ausrichtung wird deutlich, dass es hierbei „nicht um das Abwerben von Fachkräften [nach Deutschland] geht, sondern darum, den gesamten grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt in der Region für Fachkräfte und Auszubildende beider Länder attraktiver zu gestalten.“ (MASF 2012, 32) In diese Projekte sind Deutsch- bzw. Polnischkurse integriert.

In fachlichen Stellungnahmen aus der Wirtschaft wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es nicht genügt, wenn die Sprachvermittlung erst und allein in der Berufsausbildung oder Weiterbildung stattfindet:

„In den Oberstufenzentren passiert insoweit schon einiges. Aber entscheidend werden die Angebote in den allgemeinbildenden Schulen sein; da sollte noch deutlich mehr passieren. Das Land, speziell das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, kann insoweit fördern und auch Druck machen.“ (Vertreter der Arbeitsagentur, in: Landtag 2012, 25)

„Allerdings werden wir nach wie vor, wenn wir sozusagen das Thema Sprache nicht offensiver angehen, das Thema der sprachlichen Hürde haben. Die werden wir nicht durch ein Angebot, das bei der Arbeitsagentur arbeitsbegleitende Hilfe heißt, kompensieren können. Da ist der Umfang, der dort zu leisten ist, wesentlich zu gering.“ (Vertreter der IHK, in: Landtag 2012, 28)

„Abschließend muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die deutsch-polnischen Kooperationsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung nur dann erschlossen werden können, wenn auf beiden Seiten Sprachbarrieren überwunden bzw. Mindestkenntnisse der deutschen bzw. polnischen Sprache entwickelt sind. Dies sind jedoch Aufgaben, die den Handlungsbereich der Fachkräftesicherung im Allgemeinen sowie der Berufsbildung im Besonderen weit übersteigen und daher gesellschaftlicher Einsichten bzw. Lösungen bedürfen.“ (PIW 2011, 17)

Diese Forderungen aus verschiedenen Perspektiven – der Arbeitsvermittelnden, der Arbeitgebenden und der Beratenden – weisen alle in die gleiche Richtung: Grundkenntnisse sollten bereits vor der Berufsausbildung vorhanden sein. Die Grundlage sollte in der Schule gelegt werden, worauf man dann in der Berufsausbildung u.a. auch durch Praktika im Nachbarland aufbauen kann. Diese Einsicht ist nicht nur aus Sicht des Spracherwerbs plausibel. Auch aus meinen begrenzten Beobachtungen ist diese Notwendigkeit gut nachvollziehbar. Immer wieder musste ich feststellen, dass es auch in einer Grenzstadt wie Frankfurt Oder selbst an Anfangskenntnissen der Nachbarsprache mangelt. Das führt beim Erlernen dann zu Schwierigkeiten, die man in einer Grenzregion nicht haben müsste. Bei berufsbegleitenden Sprachausbildungen kam es wiederholt zu erheblichen Schwierigkeiten in ganz elementaren Bereichen, wie z.B. bei der Identifizierung der Punkte und Striche („kropki i kreski“) als natürlicher Bestandteile des polnischen Alphabets. Ein Teilnehmer eines Polnischkurses – für den das nicht der erste Polnischkurs war – fragte bei einer Übung der Aussprache von Wörtern mit diakritischen Zeichen: „Ist das alles Polnisch? Oder ist das Dialekt, was hier eingebaut wird?“. Angesichts der Bedingungen, unter denen die jetzige Generation der Erwachsenen in ihrer Kindheit und Jugend gelebt hat, ist das nicht verwunderlich. Aber heute ist die nach dem Krieg vollständig neue Nachbarschaft bereits Jahrzehnte alt, die Grenzen werden problemlos und in beide Richtungen überschritten, deshalb sollte heute die Bereitschaft und die Fähigkeit die Sprache des Nachbarn zu lernen unkomplizierter sein.

Notwendigkeit von Entlastungsmaßnahmen

Eine logische Folgerung wäre, Polnisch konsequenter in den Schulen der Grenzregion einzuführen. Im Bereich der institutionalisierten Fremdsprachenausbildung an den Schulen besteht zwischen der Forderung der Sachkundigen auf dem Arbeitsmarkt und der derzeitigen Lage eine erhebliche Diskrepanz. Obwohl die Überwindung der Sprachbarrieren als

grundlegende Voraussetzung angesehen wird, um die AF tatsächlich nutzen zu können, kann von einer wesentlichen Auswirkung der AF auf die Fremdsprachensituation nicht gesprochen werden. Zum Teil gibt es auch unterschiedliche Einschätzungen. In einem Bericht der Landesregierung heißt es in Bezug auf die Vorbereitung auf die AF: „Die derzeitige Ausstattung mit Polnisch-Lehrkräften wird von den staatlichen Schulämtern als ausreichend bezeichnet“ (Landesregierung 2011). Dagegen hört man aus der Forschung über Möglichkeiten zur Einführung von Polnisch in den Schulen: „In Folge eines Mangels an ausgebildeten Polnischlehrern für die Primar- als auch für die Sekundarstufe ist der Entscheidungsspielraum der Schulen, hinsichtlich der Aufnahme des Unterrichtsfaches Polnisch in die schulische Konzeption, gering“ (Hildebrandt 2012, 287).

Zur Verbesserung dieser Lage gibt es jedoch bereits konkrete Empfehlungen (DPG 2004, DPG 2010) sowie Einsichten aus der Forschung, wie Polnisch sinnvoll in die Grundschule eingeführt werden kann. Z.B. sollte nach der Grundschule unter Beachtung der potentiellen Mobilität der Lernenden der Schwerpunkt auf den Schulen des mittleren Bildungswegs liegen und nicht vorwiegend auf den Gymnasien (Damus 2009, Hildebrandt 2012). Aber gerade in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I, in der es bisher teils keine Angebote für eine zweite Fremdsprache gibt, kann die Einführung des Polnischen leicht als zusätzliche Belastung, wenn nicht als Überlastung angesehen werden. Daher sind gleichzeitig mit Bestrebungen zur verstärkten Verbreitung des Polnischen in Schulen auch Überlegungen und Maßnahmen zur Entlastung der Lernenden unentbehrlich.

Eine Möglichkeit der Entlastung ist sicher die maximale Nutzung des Standortvorteils der Grenzregion, nämlich der Kontakt mit Polnisch schon im Vorschulalter in Form von Begegnungen und alltäglichem Umgang. Auf dieser Grundlage fällt es später leichter, die Sprache zu lernen. Es gab bekanntlich bereits verschiedene Vorstöße in diese Richtung, z.B. in Frankfurt/Ślubice, wo als „strategisches Ziel“ bis 2020 folgendes angegeben wird: „Umgang mit der Nachbarsprache ist bereits ab dem frühen Kindesalter eine Selbstverständlichkeit“ (Frankfurt-Ślubicer Handlungsplan 2010-2020, 21). Auch in der Euroregion Pro Europa Viadrina wird darüber diskutiert, der Vermittlung der jeweils anderen Sprache im Vorschulalter als effektiver und besonders nachhaltiger Möglichkeit zum Abbau von Sprachbarrieren künftig mehr Beachtung zu schenken (Euroregion Pro Europa Viadrina 2013).

In Bezug auf den Schulunterricht ist das Verhältnis zu Englisch oder zu den anderen Fächern zu klären. Z.B. kann Englisch in der Rolle einer Lingua franca mit etwas weniger Stunden auskommen und Polnisch kann auch durch CLIL (Content and language integrated learning) in Verbindung mit anderen Fächern vermittelt werden (siehe Hildebrandt 2012). Im Polnischunterricht selbst kann eine flexible Zielsetzung zur Entlastung beitragen. Es müssen nicht immer alle Fertigkeiten gleichermaßen entwickelt werden. So wurde z.B. schon mehrfach auf den Sinn von rezeptiven Fähigkeiten hingewiesen (Damus 2009, DPG 2010). Da passive Kenntnisse in der Regel weiter entwickelt sind als aktive,

also in der Fremdsprache mehr verstanden wird als man selber ausdrücken kann, kann rezeptive Zweisprachigkeit durchaus eine pragmatische Lösung der Kommunikationsfrage darstellen, wenn auf beiden Seiten gewisse Kenntnisse der Nachbarsprache vorhanden sind. In meiner Feldforschung habe ich immer wieder auf polnischer Seite gehört, man könne zwar Deutsch gut verstehen, aber nicht so gut sprechen. Bei deutsch-polnischen Begegnungen konnte jeder in seiner Erstsprache sprechen, wenn auf der deutschen Seite auch etwas Polnischkenntnisse vorhanden waren. Im Raum Frankfurt/Ślūbice wurden zur Zeit meiner Feldforschung mehrere Theaterprojekte, z.T. mit Beteiligung von SchülerInnen, die die jeweilige Nachbarsprache lernen, durchgeführt. Auf der Bühne und auch bei Gesprächen in den Übungen wurde die jeweilige Muttersprache gesprochen, die Kommunikation lief also über rezeptive Mehrsprachigkeit. Durch solche Projekte diese bisher eher unterschätzte und allgemein noch unbekannte Kommunikationsmöglichkeit kennen zu lernen und zu erproben, könnte auch Teil des Polnischunterrichts sein. Dazu gehören u.a. auch so einfache, jedoch grundlegende interlinguale „Techniken“ wie langsam und deutlich Deutsch zu sprechen. Dasselbe gilt natürlich für die polnische Seite. Dieser Wunsch wurde während meiner Feldforschung oft von beiden Seiten geäußert.

Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurde zuerst festgestellt, dass Sprache als ein wichtiger, wenn nicht sogar entscheidender Faktor für die AF angesehen wird. Hierin stimmen Erfahrungen vor Ort und Einschätzungen im größeren Kontext überein. Die Sonderstellung der Sprache unter den verschiedenen Faktoren, die die AF beeinflussen, wird auch von politischer Seite bestätigt, indem Sprache die einzige dauerhaft erlaubte Einschränkung der AF ist.

In der hier behandelten Grenzregion sind auf beiden Seiten der Grenze direkte Reaktionen auf die AF im Bereich der Berufsausbildung zu beobachten. Diese entsprechen jedoch bei weitem nicht der Sonderstellung des Faktors Sprache für die AF und den Möglichkeiten, die eine Grenzregion bietet. Die Schaffung eines integrierten gemeinsamen Arbeitsmarkts wird als Schlüssel für die Entwicklung der Region bezeichnet, und die Sprache wiederum als Schlüssel hierfür. Konsequenzen daraus sind bisher jedoch nicht gezogen worden.

Der Hinweis, dass ein früherer Beginn der Fremdsprachenvermittlung sehr wichtig und hilfreich wäre, ist keine neue Erkenntnis. Aber die Tatsache, dass entsprechende Forderungen nicht nur von Polnischlehrenden oder der Deutsch-Polnischen Gesellschaft erhoben werden, sondern auch von Wirtschaftspraktikern, verleiht dieser Forderung eine besondere Aussagekraft.

Um diesen Erwartungen zu entsprechen, die sicher auch über den Kontext der Arbeitswelt hinaus für das Zusammenleben in der Grenzregion von wesentlicher Bedeutung sind, müsste dem Polnischen in den Schulen der Platz zugewiesen werden, der ihm in der Grenzregion gebührt. Dabei kann es aber nicht lediglich um die Aufnahme eines neuen

Schulfachs gehen, sondern es müssen zum Zweck des Polnischlernens entsprechende Entlastungsmaßnahmen ergriffen werden, um diese Chance einem weiteren Kreis auch wirklich zugänglich zu machen.

Danksagung

Ich bedanke mich bei Frau Sarah Damus für wertvolle Hinweise.

Quellen und Literaturverweise

(Letzter Aufruf aller online-Veröffentlichungen: 19.07.2013)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011, *Beschäftigung und Entsendung von Unionsbürgerinnen und -bürgern. 50 Fragen und Antworten zum 1. Mai 2011*, www.warschau.diplo.de/Vertretung/warschau/de/08-Arbeit/Arbeit-in-D/Broschuere.html

Damus S., 2008, *Polnisch als Qualifikation auf dem grenznahen Arbeitsmarkt. Sprachlernmotivationen von Schülern in Frankfurt Oder und Görlitz*, [Masterarbeit, Europa-Universität Viadrina Frankfurt Oder]

Damus S., 2009, *Polnisch als Qualifikation auf dem grenznahen Arbeitsmarkt. Sprachlernmotivationen von Schülern in Frankfurt Oder und Görlitz*, in: Forschungsstelle Osteuropa (Hg.), *Das Ende des postsozialistischen Raums? (Ent-)Regionalisierung in Osteuropa*. Beiträge für die 17. Tagung Junger Osteuropa-Experten, Arbeitspapiere und Materialien, Nr. 104, Bremen, S. 59-63

www.epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2010/4239/pdf/fsoAP104.pdf

DPG [Deutsch-Polnische Gesellschaft Brandenburg], 2004, Konferenz (27.-29.8.2004) und Ergebnispapier *Zur Konzeption der Nachbarschaftssprachen in Grenzregionen – im europäischen Vergleich*, www.dpg-brandenburg.de/de/konferenz-konzeption-der-nachbarschaftssprachen-in-grenzregionen

DPG, 2010, *Positionspapier zum Polnischunterricht in Brandenburg*, www.dpg-brandenburg.de/de/konzept-zur-nachbarsprache-in-grenzregion

Euroregion Pro Europa Viadrina, 2013, *Entwicklungs- und Handlungskonzept „Viadrina 2014“*, Fassung vom 12.6.2013 [provisorische Lesefassung]

European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, 2012, *Study to Analyse and Assess the Socio-Economic and Environmental Impact of Possible EU Initiatives in the Area of Freedom of Movement for Workers, in Particular with Regard to the Enforcement of Current EU Provisions*, Revised Draft Final Report (VC/2011/0476), www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=8958&langId=en

Frankfurt-Słubicer Handlungsplan 2010-2020. [beschlossen am 29.04.2010 durch die Frankfurter und Słubicer Stadtverordnetenversammlungen], [www.frankfurt-slubice.eu/Files/files/frankfurt-slubice_handlungsplan_ii.pdf](http://www.frankfurt-slubice.eu/Files/files/frankfurt-slubicer_handlungsplan_ii.pdf)

Hildebrandt S., 2012, *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Argumentationsanalyse für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache*, www.rosdok.uni-rostock.de/resolve?urn=urn:nbn:de:gbv:28-diss2012-0062-0, [Dissertation, Universität Rostock]

Krätke S., Borst R., 2004, *EU-Osterweiterung als Chance: Perspektiven für Metropolräume und Grenzgebiete am Beispiel Berlin-Brandenburg*, LIT, Berlin, Hamburg, Münster

Kimura G. Ch. [in Vorbereitung], *Swoboda przepływu pracowników a znajomość języka – ze szczególnym uwzględnieniem przygranicznego regionu polsko-niemieckiego/Arbeitnehmerfreizügigkeit und Sprache – mit besonderer Berücksichtigung der deutsch-polnischen Grenzregion*, in: *Swobodny przepływ pracowników między Polską i Niemcami – bilans interdyscyplinarny/Arbeitnehmerfreizügigkeit zwischen Deutschland und Polen – eine interdisziplinäre Bilanz*. Zentrum für Interdisziplinäre Polenstudien, Centrum Interdyscyplinarnych Studiów o Polsce, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt Oder

Landesregierung Brandenburg, 2011, Bericht der Landesregierung zu dem Beschluss des Landtages Brandenburg *Vorbereitung auf die volle Arbeitnehmerfreizügigkeit ab 1. Mai 2011 – wirksame Schritte hin zu einem gemeinsamen deutsch-polnischen Arbeitsmarkt an Oder und Neiße* vom 2. Juli 2010 (LT-DS 5/1481-B), www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/31_Arbeitnehmerfreizuegigkeit_Bericht_zul.pdf

Landtag Brandenburg, 2012, Ausschuss für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie, Protokoll Teil 1, 32. Sitzung (öffentlich), 30. Mai 2012, Fachgespräch zu den *Chancen und Herausforderungen der Arbeitnehmerfreizügigkeit für das Land Brandenburg* (P-AASFF 5/32-1), www.landtag.brandenburg.de/sixcms/media.php/5701/32-1.15841706.pdf

LASA [Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg], 2011, BRANDaktuell Spezial, *FREI und ZÜGIG auf dem EU-Arbeitsmarkt. Erste Erfahrungen im Land Brandenburg*, www.lasa-brandenburg.de/brandaktuell/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/pdf-archiv/spezial_2_2011.pdf

MASF [Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie], Land Brandenburg, 2012, *Entwicklung eines deutsch-polnischen Arbeitsmarktes in der Region Brandenburg/Lubuskie – Potenziale und Chancen*, www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Arbeitsmarkt_Bericht%20deutsch_U%C2%A6%C3%AAA4_web.pdf

PIW [Progress-Institut für Wirtschaftsforschung GmbH], 2011, Fachkräfteanalyse für das „Transnationale Netzwerk in Zukunftsfeldern des grenznahen Wachstumskernes Frankfurt Oder-Eisenhüttenstadt“, Bericht 3 – Abschlussbericht Gesamtkonzept zur Fachkräftesicherung, www.fachkraefteinitiative-ostdeutschland.de/fileadmin/content/downloads/Veranstaltungen_der_Projekte/bbw_workshop_111207_Eisenhuettenstadt/111112_Gesamtkonzept_Fachkraeftesicherung_bbw_Fra_db.pdf

Ewa Zschäbitz

WEB 2.0 TO NIC STRASZNEGO. ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH ZA POMOCĄ INTERNETOWYCH NARZĘDZI EDUKACYJNYCH¹

Cechy narzędzi Web 2.0

Narzędzia Web 2.0 należą do grupy tzw. mediów społecznościowych. Umożliwiają one tworzenie i modyfikowanie treści online bez konieczności instalowania aplikacji na komputerze. Niekonieczna jest też znajomość języków programowania, ponieważ narzędzia te są bardzo intuicyjne i łatwe w obsłudze. Zamieszczone treści można dzielić z innymi użytkownikami (ang. *sharing*), można też zaprosić innych do współpracy i tworzyć nowe treści wspólnie (ang. *collaboration*). Narzędzia Web 2.0 są bezpłatne, większość z nich ma też zaawansowaną wersję płatną, która oferuje dodatkowe funkcje, niedostępne w wersji podstawowej. Narzędzia prezentowane poniżej zyskały popularność w edukacji na całym świecie.

Pisanie kooperatywne – produkcja tekstów

Narzędzia Web 2.0 już z definicji dają użytkownikom ogromne możliwości, jeśli chodzi o rozwój kompetencji pisanie kooperatywnego, a więc opartego na wspólnym tworzeniu tekstów. Poniżej przedstawiono przykłady zastosowania Forum oraz Wiki, choć ciekawych aplikacji, z których można korzystać w rozwijaniu sprawności pisania, jest w Internecie znacznie więcej (wiele możliwości oferuje np. Blog).

1 Przedstawione poniżej przykłady zastosowania internetowych narzędzi edukacyjnych, tzw. Web 2.0, pochodzą z kursów języka polskiego jako obcego dla początkujących przeprowadzonych przez autorkę ze studentami Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie. Kursy odbyły się metodą *blended learning* za pośrednictwem platformy komunikacyjno-edukacyjnej Moodle oraz wybranych narzędzi Web 2.0.

Pisemna interakcja na Forum

Wyzwaniem, zwłaszcza w nauczaniu na poziomie podstawowym, jest zachęcenie uczniów do autentycznego i komunikatywnego posługiwania się językiem. Jeśli chcemy wzmocnić (pisemną) interakcję i wymianę między uczniami, warto skorzystać w tym celu z Forum. Jest to doskonałe narzędzie do realizowania zadań, polegających na wymianie argumentów i dyskusji na jakiś temat. Na Forum można się przedstawić, zareagować na ogłoszenie lub zaproszenie, wymienić wrażenia z wycieczki itp. Na kursach autorki sprawdziło się następujące zadanie, które z łatwością daje się dostosować do indywidualnych potrzeb uczniów:

Przykład 1: Zagadki na temat znanych osób

Każdy uczeń zamieszcza w postaci wpisu na Forum krótką informację na temat znanej osoby z kraju języka docelowego, nie zdradzając jej nazwiska. Pozostali uczniowie próbują odgadnąć, o kogo chodzi, i odpowiadają na wpisy koleżanek i kolegów.

The screenshot shows a forum thread titled "Re: Kto to jest? Wer ist das? - Forum". The first post, by user [redacted] on Tuesday, May 8, 2012, at 09:07, contains the following clues: "Ta osoba urodziła się w 1923 roku w Borystawiu, a umarła w 1978. Ta osoba była reżyserem i twórcą filmów. Ja nie **wiem** ~~znam~~ - które języki znała ta osoba, być może tylko polski. Ta osoba pozostawiła trójkę dzieci: Jana, Romana i Marzenę. Kto to jest?". Below the post are links: "(Bearbeitet von Ewa Zschäbitz - Originaleintrag am Montag, 7. Mai 2012, 18:49)", "Ursprungsbeitrag", "Bearbeiten", "Löschen", and "Antwort".

A red speech bubble labeled "Wpis studentki" points to the first post.

The second post, by user [redacted] on Monday, May 7, 2012, at 20:06, says: "To jest Władysław Nehrebecki." and includes the same set of links.

A red speech bubble labeled "Odpowiedź kolegi" points to the second post.

The third post, by user [redacted] on Monday, May 7, 2012, at 22:37, says: "poprawnie 😊" and includes the same set of links.

A red speech bubble labeled "Reakcja na odpowiedź" points to the third post.

The fourth post, by user [redacted] on Tuesday, May 8, 2012, at 14:11, contains the following clues: "Ta osoba urodziła się w 1933 roku w Paryżu, ale jego rodzice pochodzą z Polski. On jest reżyserem, aktorem i autorem scenariuszy. Otrzymał wiele **nagród** ~~nagrody~~, na przykład Oscara w 2003 za dramat wojenny "Pianista". Mówi po polsku, francusku i angielsku. Kto to jest?".

Ilustracja 1: Forum kursowe na platformie Moodle

Aby wykonać to zadanie, uczniowie nierzadko uzupełniają znane lub podane przez nauczyciela struktury nowym materiałem językowym, samodzielnie wyszukując potrzebne informacje i dzięki temu odkrywają nowe obszary językowe. Rozwiązanie zagadek wymaga przeczytania najpierw ze zrozumieniem wpisów koleżanek i kolegów, niejednokrotnie poszukiwania wskazówek w Internecie, a na koniec odpowiedniego sformułowania odpowiedzi. Autentyczne, oparte na interakcji użycie języka, element rywalizacji oraz świadomość,

że pisze się nie tylko dla nauczyciela, lecz także dla pozostałych uczniów, motywują uczących się i sprawiają, że studenci bardzo to zadanie lubią.

Pisanie kooperatywne w Wiki

Wspólną pracę nad jednym tekstem umożliwia Wiki. Uczniowie mogą gromadzić w Wiki słownictwo, zwroty, struktury, przykładowe zdania, argumenty na dany temat, redagować ogłoszenie prasowe, reklamę, zaproszenie, sprawozdanie, opisywać przebieg tygodnia, prowadzić pamiętnik itp.

Podobnie jak w przypadku produkcji pisemnej na Forum, wspólne, autentyczne oraz kreatywne pisanie w określonym kontekście sytuacyjnym działa na uczniów motywująco. W Wiki każdy uczeń ma możliwość zrobienia korekty oraz skomentowania tekstu nie tylko swojego, lecz także koleżanek i kolegów. Słabsi uczniowie wzorują się na odpowiedziach lepszych, lepsi sprawdzają teksty słabszych. Gotowe teksty stanowią doskonałą podstawę do dyskusji oraz dalszej pracy na zajęciach.

Przykład 2: Gromadzenie wypowiedzi na dany temat

Uczniowie mają za zadanie znalezienie na podanych przez nauczyciela stronach polskich uniwersytetów nazw swoich kierunków studiów oraz napisanie, jaki zawód chciałby wykonywać w przyszłości. Pierwsze zdanie, stanowiące wzór, zapisuje nauczyciel.

Przykładowe zdanie nauczyciela

Wiki: Studia

Studiuje germanistykę i językoznawstwo stosowane. Chciałabym pracować jako pracownik naukowy na uniwersytecie. (Ewa)
/ Ich studiere Ich möchte arbeiten als (Nominativ)

...

Studiuje inżyniera budowlanego. (budownictwo)
Chciałabym pracować jako kierownik budowy. (Rudolf)

Studiuje kulturę francuską. Chciałabym pracować jako menedżer w muzeum albo galerii. (Nadja)

Studiuje angielski, rosyjski i niemiecki jako język obcy. Chciałabym pracować jako profesorka w liceum. (Sarah)

Studiuje naukę o komunikowaniu się i politologię. Chciałabym pracować jako menedżer albo naukowiec komunikacji. (Antje)

Studiuje historię sztuki i kulturę francuską. Chciałabym pracować jako dziennikarka. (Jenni)

Studiuje niemiecki, angielski i hiszpański jako języki obce. Chciałabym pracować jako sekretarka za granicą i tłumaczka. (Elisa)

Studiuje fizykę na TUD na trzecim roku. Chciałabym pracować jako naukowiec albo menedżer. (Laura)

Studiuje inżynierię przemysłową. Chciałabym pracować jako kontroler albo menedżer. (David)

Studiuje psychologię w Dreźnie. To jest interesujące. Chciałabym pracować jako reżyser(ka) w teatrze. reżyserka w teatrze. (Annelie)

Zdania studentów

Ilustracja 2: Wiki kursowe na platformie Moodle

Przykład 3: Tworzenie karty dań

Uczniowie redagują jadłospis. Każdy uczeń jest odpowiedzialny za jeden fragment karty: przekąski, dania główne, zupy, desery, napoje itp. Z ułożoną w ten sposób kartą dań uczniowie pracują na zajęciach.

Przekąski	Dania główne
Zimne i ciepłe: - chleb ze smalcem i ogórki korniszony - chleb z szynką i serem - chleb z rybą, pomidorem i serem - kanapka z serem białym i ogórkiem kwaszonym - śledź w śmietanie - rosół z kury - rosół z makaronem Bezugnehmende Links: Wiki Polnische Küche - neu	Mięsne: bigos filet z kurczaka kotlet schabowy pieczeń wołowa Bezmięsne: Placki ziemniaczane pierogi ruskie pierogi z kapustą i grzybami naleśniki z serem Rybne: Karp po warszawsku z ziemniakami i kapustą smażony karp z węgą (na wigilię) pstrąg panierowany stek z łosia sandacz po polsku we własnym sosie z warzywami

Fragmenty karty dań
stworzonej przez studentów

Ilustracja 3: Wiki kursowe na platformie Moodle

Praca ze słownictwem

Narzędzi wspierających pracę ze słownictwem jest w Internecie bardzo wiele. Podobnie jak Forum i Wiki, wspomagają one proces uczenia się na zasadzie wymiany i współpracy. Bardzo popularne wśród nauczycieli są aplikacje do tworzenia asocjogramów w postaci tzw. chmur wyrazowych (ang. *word clouds*) oraz narzędzia do tworzenia słowniczków i fiszek.

Wizualizacja słownictwa w chmurach wyrazowych

Za pomocą chmur wyrazowych można z powodzeniem uatrakcyjnić zadania na poszerzanie i utrwalanie słownictwa, takie jak gromadzenie skojarzeń, notowanie słów kluczowych, tworzenie pól tematycznych czy też prezentowanie struktur językowych w celu znalezienia reguły. Chmury wyrazowe stanowią świetny wizualny punkt wyjścia do dalszych ćwiczeń.

Przykład 4: Co to za tekst?

Nauczyciel wkleja tekst kolędy *Cicha noc* do generatora Wordle (www.wordle.net) i prezentuje chmurę swoim uczniom. Uczniowie próbują odgadnąć, o jaki tekst chodzi.

Przykład 5: Jaka reguła?

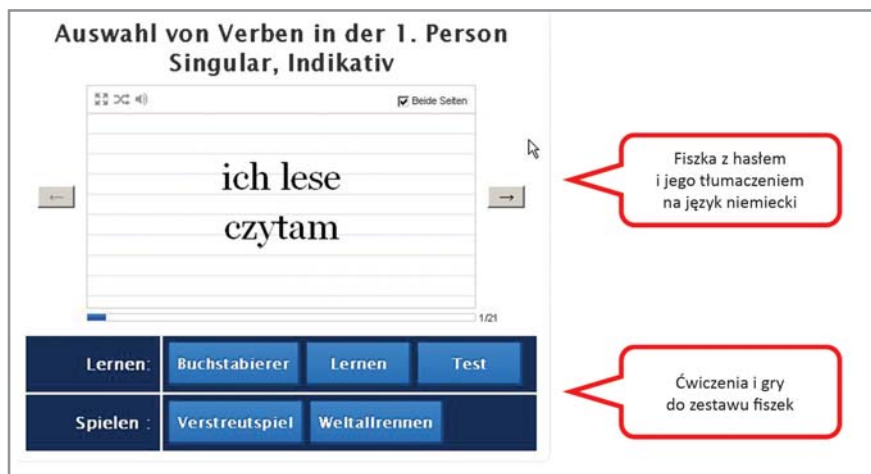
iść do kina
iść do kościoła
iść na lotnisko
iść na pocztę
iść na kolację
iść na mecz
iść na spacer
iść na urlop
iść na koncert
iść do kuchni
iść do pokoju
iść do szkoły
iść do pracy
iść do miasta

Porządkowanie słownictwa – tworzenie słowniczków i fiszek

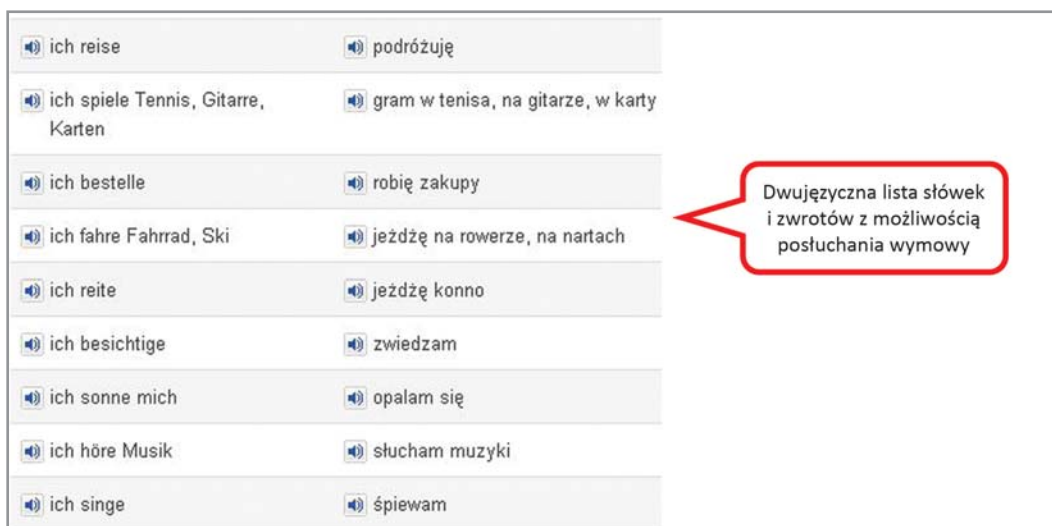
50

Przykład 6: Tworzenie fiszek w Quizlet

Uczniowie gromadzą ważne słownictwo i zwroty w formie fiszek w programie Quizlet (www.quizlet.com). Co tydzień wybrana osoba przygotowuje fiszki dotyczące aktualnego tematu zajęć. Pozostali uczniowie używają ich do nauki słownictwa i do ćwiczeń, a także grają w gry generowane automatycznie przez program do danego zestawu fiszek. Uczniowie mogą fiszki wydrukować, a nawet posłuchać wymowy słówek (w języku polskim!).



Ilustracja 6: Fiszka z zestawu fiszek utworzonego przez studenta w programie Quizlet



Ilustracja 7: Lista słówek utworzona przez studenta w programie Quizlet

Przykład 7: Tworzenie słowniczka kursowego w Moodle

Uczniowie gromadzą ważne słownictwo w słowniczku kursowym na platformie Moodle, starając się obok lub zamiast tłumaczenia wyrazu podać jego definicję, przykładowe

zdanie, kolokacje, informacje gramatyczne lub też zamieścić ilustrację czy link do strony internetowej. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie mogą komentować oraz edytować wpisy. Do zbierania słownictwa uczniowie mają alternatywnie do dyspozycji Wiki.

Hier entsteht unser Kurs-Glossar. Jeder Kursteilnehmer ist zur Mitwirkung eingeladen!

Wyszukaj ☒ Przeszukaj cały tekst

[Dodaj pojęcie](#)

[Szukaj według alfabetu](#)
[Szukaj według kategorii](#)
[Szukaj według daty](#)
[Szukaj według autora](#)

Wyszukaj pojęcia używając tego indeksu

Specjalne | A | B | C | Ć | D | E | F | G | H | I | J | K | L
 Ł | M | N | Ń | O | Ó | P | Q | R | S | Ś | T | U | V
 W | X | Y | Z | Ź | Ż | **Wszystkie**

Strona: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) (Następne)
[Wszystkie](#)

Ilustracja 8: Strona startowa słownika pojęć w kursie na platformie Moodle

interessant

:
Adj.
interessant, interessanter, interessanter
interessant

Słowo kluczowe:

jak

:
Wie
Jak masz na imię?

Ilustracja 9: Fragment słownika pojęć na platformie Moodle

Komunikacja ustna

Narzędzia Web 2.0, służące do nagrywania dźwięku, takie jak Voki (www.voki.com) lub Vocaroo (www.vocaroo.com), świetnie się sprawdzają, gdy konieczny jest indywidualny i intensywny trening wymowy, na który zwykle brak czasu na tradycyjnych zajęciach.

Uczeń sam może sprawdzić swoją wymowę, porównując własne nagranie z oryginałem. Może też wysłać link do nagrania lub plik nauczycielowi, który informację zwrotną prześle w formie pisemnej (wpis na Forum, wiadomość e-mail) albo jako komentarz ustny, tj. nagranie. Oprócz treningu wymowy, Voki czy Vocaroo dobrze się nadają do prezentacji tekstów mówionych. Uczniowie mają czas na przygotowanie tekstu, nauczenie się go, przećwiczenie wymowy i nagrywanie dopóty, dopóki nie będą zadowoleni z rezultatu. Jest to dobre rozwiązanie w przypadku uczniów mających trudności z mówieniem na zajęciach.

Przykład 8: Mówiący awatar

Uczniowie tworzą w programie Voki (www.voki.com) własnego awatara i przedstawiają się, nagrywając swój głos. Nauczyciel uzgadnia wcześniej z uczniami, jakie informacje powinna zawierać prezentacja (imię, wiek, pochodzenie, zawód, języki, hobby itp.). Link do mówiącego awatara uczniowie umieszczają np. na Forum platformy Moodle. Ich nagrania omawia się potem na Forum lub na zajęciach.



The screenshot shows a Moodle forum thread with two posts. The first post is titled 'Re: Forum: Prezentacja von [redacted] - Sonntag, 29. April 2012, 14:54'. It contains the text: 'Dzień dobry. To jestem ja =)', a link to a Voki avatar, and 'Na razie!'. The second post is titled 'Re: Forum: Prezentacja von [redacted] - Sonntag, 29. April 2012, 19:42'. It contains the text: 'Cześć!', 'i moja prezentacja gotowa:', a link to a Voki avatar, 'Do widzenia!', and 'Irina'. Both posts have a 'voki' avatar icon and a 'voki' speech bubble. The forum interface includes buttons for 'Ursprungsbeitrag', 'Bearbeiten', 'Löschen', and 'Antwort'.

(Kliknij na obrazek, by posłuchać nagrania.)

Ilustracja 10: Awatar stworzony przez studentkę. Linki do nagrań zostały umieszczone na Forum kursowym na platformie Moodle.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej narzędzia oraz konkretne przykłady posługiwania się nimi w nauczaniu języka polskiego mają na celu zachęcenie nauczycieli języków obcych do wypróbowania nowych metod i technologii na swych zajęciach i pokazanie, że Web 2.0 to „nic strasznego”. Na podstawie tych przykładów mogą oni z łatwością zaprojektować zadania

odpowiadające własnym celom dydaktycznym. Wiele innych ciekawych narzędzi i przykładów ich praktycznego zastosowania na zajęciach językowych, a także pominięte w artykule kwestie techniczne omawia publikacja *Web 2.0 – Technologien im Sprachunterricht. Fertigungsorientierte Szenarien*.

Wybór internetowych narzędzi edukacyjnych

Narzędzie	Przykłady zastosowania	Nazwa	Link
Pisanie			
Forum	Interakcja, dyskutowanie i argumentowanie	Forum	na platformie Moodle
Wiki	Wspólne pisanie tekstu (np. karty dań, życiorysu, historii)	Wikispaces	www.wikispaces.com
		Wiki	na platformie Moodle
Praca ze słownictwem			
chmury wyrazowe (Word clouds)	- Wizualizacja słownictwa - Ustna informacja zwrotna nauczyciela - Prezentacja struktur językowych - Punkt wyjścia do mówienia, pisania	Wordle	www.wordle.net/create
		Word it out	www.worditout.com
mapy myśli (Mind maps)	Wspólne tworzenie map myśli	Bubbl.us	www.bubbl.us
słowniczek	Wspólne tworzenie słowniczka kursowego	Słownik	na platformie Moodle
fiszki i gry online	Listy ze słownictwem, fiszki, testy i gry	Quizlet	www.quizlet.com
Mówienie			
narzędzia do nagrywania dźwięku	- Trening wymowy - Produkcja ustna - Zmniejszenie blokad w mówieniu - Ustna informacja zwrotna nauczyciela	Voki (z mówiącym awatarem)	www.voki.com/
		Vocaroo (bez awatara)	www.vocaroo.com

Bibliografia

Neuhoff A., Schöne K., Sternberg P., Zschäbitz E., 2012, *Web 2.0 – Technologien im Sprachunterricht. Fertigungsorientierte Szenarien*, TU Liberec, www.elma-projekt.eu

Zschäbitz E., Schöne K., 2012, *Integration von Moodle und Web 2.0-Werkzeugen in den Anfangsunterricht Tschechisch und Polnisch*, w: J. Wagner, V. Heckmann (red.), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Verlag Werner Hülsbusch, Glückstadt, s. 276-283

Małgorzata Zofia Kozłowska

PRACA Z GRUPĄ WIELOPOZIOMOWĄ – WSKAZÓWKI

Praca z grupą wielopoziomową to coraz częstszy element rzeczywistości zawodowej nauczyciela języka obcego. Nawet testy kwalifikujące do grupy o danym poziomie zaawansowania nie zapobiegają tworzeniu się niejednorodnych grup wielopoziomowych. Z tego powodu warto poświęcić w tym miejscu trochę uwagi zagadnieniom wielopoziomowości w grupie oraz metodom radzenia sobie z nią na lekcjach języka obcego.

Czym jest grupa wielopoziomowa?

Grupą wielopoziomową nazywamy taką grupę uczniów, w której poszczególne osoby w sposób znaczący różnią się między sobą umiejętnościami i poziomem znajomości – w przypadku zajęć językowych – polskiego lub innego języka. Jest to najprostsza definicja, jaką można się posłużyć, ponieważ koncentruje się ona wyłącznie na tych aspektach nauczania, które interesują nas, nauczycieli, bezpośrednio odpowiedzialnych za proces nauki w jakiejś grupie osób. Problem w tym, że uczniowie różnią się między sobą nie tylko umiejętnością komunikowania się w języku obcym – na ogół reprezentują różne kultury, mają odmienne doświadczenia edukacyjne, zainteresowania i style uczenia się. Często w procesie nauczania nie sposób uwzględnić każdej odmienności, warto jednak, aby każdy nauczyciel był świadomy różnic między swoimi uczniami.

Zalety pracy z grupą heterogeniczną

Nie ulega wątpliwości, że prowadzenie zajęć z grupą heterogeniczną przysparza nauczycielowi więcej pracy. Nie należy jednak za wszelką cenę unikać takich grup, ponieważ wspólne uczenie się osób o różnym poziomie znajomości języka ma wiele zalet.

Pierwszą z nich jest to, że w grupie heterogenicznej uczniowie uczą się nie tylko od nauczyciela, ale i od siebie nawzajem. Znajomość mocnych stron naszych uczniów (oczywiście w zakresie komunikacji w danym języku obcym) pozwala nauczycielowi skorzystać z ich

umiejętności w procesie nauczania. Może on chociażby w taki sposób dobrać uczniów w pary lub podzielić na grupy, aby osoby bardziej zaawansowane, powiedzmy, w pisaniu, pomagały pozostałym członkom grupy i sprawdzały, jak piszą inni.

Kolejną dobrą stroną grupy wielopoziomowej jest uczenie tolerancji i szacunku dla drugich, rozwijanie wrażliwości na różne sposoby komunikowania się, a także wyrabianie umiejętności związanych z pracą zespołową i współpracą z innymi ludźmi.

Last but not least, praca z grupą heterogeniczną jest wyzwaniem dla nauczyciela, staje się więc dla nas szansą rozwoju zawodowego i pogłębienia wiedzy na temat metod nauczania. Pobudza kreatywność i wyobraźnię, pozwala udoskonalać warsztat i materiały dydaktyczne używane na zajęciach.

Jak pracować z grupą wielopoziomową?

W pracy z grupą heterogeniczną trzeba uwzględnić kilka elementów. Do najważniejszych zadań nauczyciela należy utrzymanie motywacji uczniów, która rośnie, gdy urozmaicamy proces nauki oraz uwzględniamy zainteresowania słuchaczy.

Drugim ważnym czynnikiem jest indywidualizacja procesu nauczania, a także tworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy między uczniami.

Trzeci element to projektowanie takich ćwiczeń, które nadawałyby się dla osób o różnym poziomie znajomości języka, a jednocześnie były dostosowane poziomem trudności do poziomu całej grupy. Wiąże się to ze sposobem formułowania zadań i poleceń. Można np. dawać zadania „otwarte” albo przygotować zadania obowiązkowe i dodatkowe dla tych osób, które szybko uporają się z obowiązkowym minimum.

Przykłady zadań dla grupy wielopoziomowej

Zadania otwarte to takie, w których zostawiamy uczniom więcej możliwości i swobody. W zadaniach zamkniętych uczeń ma często wybór ograniczony tylko do jednej formy lub jednego słowa, odpowiedniego w danym kontekście.

Przykładem zadania zamkniętego jest zdanie, w którym uczeń ma podkreślić odpowiednią formę czasownika: *Anna nie **umie/umiemy** jeździć na rowerze.*

Podobne zadanie może być sformułowane jako zadanie otwarte w następujący sposób: *Anna ma 3 lata. Nie umie jeździć na rowerze, ale umie mówić. Co jeszcze umie robić Anna? Czego nie umie robić?*

Polecenie – *W poniższych zdaniach wstaw czasowniki w odpowiedniej formie* – oraz frazy:
Rzadko (ja) telewizję. (oglądać)

Marcin często książki. (czytać)
tworzą zadanie zamknięte.

Inne sformułowanie polecenia – *Dokończ zdania* – i zmiana fraz na:

Rzadko oglądam

Marcin często czyta

pozwała uczniom na dowolny wybór zakończenia, co charakteryzuje zadanie otwarte. Innym wariantem zadania otwartego byłoby poproszenie uczniów o uzupełnienie odpowiednimi czasownikami następujących zdań:

Rzadko (ja) telewizję.

Marcin często książki.

Liczba poprawnych rozwiązań jest wprawdzie skończona, ale nieokreślona z góry.

Jeszcze inna metoda to „burza mózgów” (w grupie lub w podgrupach) i ćwiczenie rozmaitych umiejętności językowych przy okazji odpowiedzi na pytania:

Co będę robić jutro? (ćwiczenie czasu przyszłego)

Jaki może być samochód? (ćwiczenie słownictwa, np. nazw kolorów)

Jan przychodzi do lekarza. Co go boli? (ćwiczenie słownictwa, np. nazw części ciała)

Różnorodne możliwości, które ma nauczyciel, zawsze powinny być podporządkowane umiejętnościom i zainteresowaniom osób w danej grupie. Natomiast poznawanie grupy dobrze daje się pogodzić z zadaniami językowymi zezwalającymi uczniom na swobodny wybór i ekspresję własnych preferencji, emocji, upodobań. W praktyce sprawdza się zadanie: *Dokończ zdania tak, aby były prawdziwe dla Ciebie*.

Lubię

Codziennie

Nigdy nie

Często jem

Interesuję się

Lubię filmy

Na podst. publikacji:

Penny U., 2010, *Teaching large, heterogeneous Classes: Some practical principles*, www.e-tas.ch/downloads/events/heterog2010.ppt, odczyt dn. 03.02.2013

Jarosława Manitz

WSZYSTKO OPRÓCZ *CHRZĄSZCZA* **– KILKA UWAG O ĆWICZENIU WYMOWY POLSKIEJ**

Podejście komunikacyjne, tak obecnie popularne w dydaktyce nauczania języków obcych, ma na celu umożliwienie porozumiewania się, a nie opanowanie przez uczniów języka w stopniu perfekcyjnym. Jaki jest więc sens wprowadzania ćwiczeń fonetycznych na zajęciach, skoro mają one opinię nudnych i żmudnych, a lektorom najczęściej chodzi o to, aby uczeń po prostu się „dogadał”?

A jednak – każde wypowiedziane w języku obcym słowo ma automatycznie aspekt fonetyczny. Dobra wymowa nie jest jakimś ozdobnym dodatkiem do komunikacji. Mówiony język to zawsze i przede wszystkim wymowa. Właściwie każde ćwiczenie językowe ma aspekt fonetyczny, jeśli tylko nauczyciel zda sobie z tego sprawę i będzie umiał uwzględniać to na zajęciach. Dlatego powinien on zadać sobie następujące pytania: „Co to jest wymowa? Co to znaczy, że ktoś ma dobrą wymowę? Czy uczniowie są zadowoleni ze swojej wymowy w językach obcych, którymi władają? Czy lubią ćwiczyć wymowę na zajęciach? Dlaczego?”.

Ważne jest określenie, jakie cele w dziedzinie doskonalenia wymowy można stawiać uczącym się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Z tego punktu widzenia warto również krytycznie przeanalizować zalecenia ESOKJ na temat opanowania dźwiękowej strony języka.

Podstawowe znaczenie ma odpowiedź na pytanie, dlaczego wymowa sprawia niektórym osobom trudność, a innym nie, z czego te problemy wynikają i jakie są ich konsekwencje. Nauczyciel musi wiedzieć, na co może wpłynąć, proponując np. pewien typ ćwiczeń i dozując ich częstotliwość, a czego nie uda mu się zmienić (np. wiek ucznia). Zważywszy, że wymowa jest częścią osobowości mówiącego, nie powinien też pomijać kwestii, do jakiego stopnia należy ją doskonalić. Każda bowiem zmiana, nawet jeśli, obiektywnie

rzecz biorąc, oznacza poprawę, wpływa na postrzeganie danej osoby przez rodzimych użytkowników języka.

Jak ćwiczyć wymowę w sposób efektywny i interesujący?

Przed wszystkim należy przestrzegać zasady, że nie izoluje się ćwiczeń fonetycznych, lecz włącza je w tok lekcji. Przerywanie logicznego ciągu lekcji i oznajmianie uczniom: „a teraz poćwiczmy wymowę”, może sprawić, że zamiast poważnie podejść do tego zadania, postrakują je jak swego rodzaju przerywnik, „ucieczkę” od np. ćwiczeń gramatycznych.

Trzeba również pamiętać, że zabawy ułatwiające naukę wymowy nie zawsze inspirują i zezwalają na twórczą swobodę. Już sam temat, np. konkretne głoski, na których się skupiamy, zawęży materiał językowy. Takie ograniczenie jest jednak potrzebne, aby osiągnąć zaplanowany efekt dydaktyczny. Oczywiście, nauczyciel musi bardzo dobrze znać gry, które proponuje, a także odpowiednio je przygotować i ewentualnie dostosować do potrzeb grupy. Wprowadzając do nauki wymowy gry i zabawy, należy mieć świadomość, że ich celem nie jest uczenie nowych głosek, lecz ćwiczenie i automatyzowanie już poznanych. Zbyt wczesne używanie na lekcji tego typu gier może doprowadzić do zautomatyzowania złej wymowy.

Przed rozpoczęciem właściwych ćwiczeń wymowy warto zadbać o rozwinięcie słuchu fonematycznego uczniów. Jeśli początkujący kursanci mają problemy np. z rozróżnieniem głosek *sz* i *cz*, zmuszanie ich do wielokrotnego powtarzania wyrazów *sześć* i *część* nie przyniesie oczekiwanego rezultatu.

Ciekawe materiały do pracy nad słuchem fonematycznym proponuje L. Madelska w zestawie obrazkowym *Blizniacze słowa*, korzystając z tzw. par minimalnych, czyli wyrazów, które różnią się tylko jedną głoską, np. *proszę* i *prosię*. Ilustracja tej pary składa się z dwóch obrazków – na jednym chłopiec wręcza komuś prezent, na drugim prosiaka. Choć zestaw przeznaczony jest do indywidualnej pracy z dziećmi, można go z powodzeniem używać na lekcjach z różnymi grupami wiekowymi. Wiek uczących się nie stanowi przeszkody we włączaniu do zajęć elementów zabawy. Dorośli, nawet osoby starsze, chętnie się bawią, jeśli rozumieją, po co wprowadza się daną grę i co mogą dzięki niej osiągnąć. Oto jak można pracować ze wspomnianymi obrazkami:

Przykład 1.

Nauczyciel zawiesza na tablicy oba obrazki i staje między nimi. Następnie wypowiada jedno ze słów (*proszę* lub *prosię*), a grupa wskazuje, w którą stronę – w lewo czy w prawo – powinien się przesunąć. Wyższy stopień trudności: uczniowie mówią jedno ze słów, a nauczyciel przechodzi w prawo lub w lewo zgodnie z tym, co słyszy. W ten sposób uczniowie szybko zauważają, czy osiągają zamierzony efekt, czy nie.

Przykład 2.

Nauczyciel dzieli grupę na pół, uczniowie ustawiają się w dwóch równoległych rzędach prostopadle do tablicy. Nauczyciel wymawia nieznane im słowa, zawierające głoski sz lub ś. Pierwsi uczniowie z każdego rzędu biegną jednocześnie do tablicy i dotykają tego obrazka (*proszę* lub *prosię*), który ich zdaniem zawiera wypowiedzianą przez nauczyciela głoskę. Po wykonaniu zadania stają na końcu rzędów, a do tablicy podchodzą kolejni „zawodnicy”. Na koniec nauczyciel podlicza punkty obu grup. Zadanie to dobrze się sprawdza na zajęciach szkolnych, zwłaszcza tych, które odbywają się w późniejszych godzinach, ponieważ łatwo ożywia grupę. Nagrody dla zwycięzców wzmacniają jeszcze motywację!

Kiedy uczniowie radzą już sobie z rozróżnianiem głosek, nadchodzi czas na intensywne ćwiczenia wymowy. Do tego celu najlepiej nadaje się materiał językowy, który uczący się poznają na zajęciach. Nie ma sensu wprowadzanie specjalnie spreparowanych ćwiczeń fonetycznych, naszpikowanych trudnymi głoskami lub łamańcami językowymi. Przecież już na pierwszych lekcjach wprowadzamy takie słowa czy wyrażenia jak: *przepraszam, proszę, dziękuję, jak się masz, świetnie* itp. Przydatne jest opracowanie listy zwrotów i słów często używanych na zajęciach, które grupujemy ze względu na wymowę konkretnych głosek, np.: *dzień, dziękuję, idzie; proszę, szkoła, szukam; mały, miły, łatwy*.

Warto przez pierwsze tygodnie regularnie powtarzać wszystkie słówka z takiej listy. Jest kilka sposobów urozmaicenia tego ćwiczenia:

- nauczyciel czyta słowa, uczniowie je powtarzają (chórem lub indywidualnie),
- jeden wyznaczony uczeń czyta, reszta grupy go kontroluje,
- uczniowie czytają na zmianę w dowolnej kolejności (np. kiedy słowa z listy zostały zapisane na karteczkach do losowania).

Ćwiczenie ma na celu zautomatyzowanie trudnych głosek do takiego stopnia, żeby przy wprowadzaniu nowego słowa można było podpowiadać uczniom jego wymowę, przytaczając słówka z przeciwicznej listy.

Przykład:

SZCZECIN: SZ – CZ – E – CI – N

sz – tak jak: *proszę, szkoła*

cz – tak jak: *cztery, czy, poczta*

ci – tak jak: *ciocia, ciasto*

Najważniejszą zasadą uczenia wymowy jest to, żeby o nią po prostu dbać. Po kilku tygodniach pracy z grupą nauczyciel niestety zwykle przyzwyczaja się do wymowy swoich uczniów – rozumie ich i przestaje poprawiać, mimo popełnianych przez nich błędów. Uważam, że korygowanie uczniów nie wywołuje strachu przed mówieniem i nikogo nie zniechęci, jeśli będzie dokonywane życzliwie i profesjonalnie. Niewiara we własną umiejętność poprawnej wymowy stanowi z pewnością większą przeszkodę w mówieniu niż uwagi nauczyciela, dlatego konsekwentnie poprawiam wymowę uczniów, również

podczas ćwiczeń gramatycznych. Fonetyki nie da się oddzielić od innych elementów systemu języka, ona jest ich nieodłączną częścią!

Na zajęciach warto korzystać nie tylko z pomysłów zamieszczonych w podręcznikach do nauki języka polskiego, lecz także inspirować się ćwiczeniami fonetycznymi do nauczania innych języków obcych, np. niemieckiego czy angielskiego. Ćwiczenia fonetyczne można znaleźć m.in. w następujących książkach:

Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Marten K., Wasilewska D., Wrocławski K., 1996, *Wir lernen Polnisch*, Wiedza Powszechna, Warszawa

Dieling H., Hirschfeld U., 2000, *Phonetik lehren und lernen*, Goethe-Institut, München

Hancock M., 2011, *Pronunciation Games*, Cambridge University Press, Cambridge

Hirschfeld U., Reinke K., 2009, *33 Aussprachespiele*, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart

Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię*, artjam-studios, Wiedeń

Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin

Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław



5. Bundeskongress des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF)

Wann und wo: 25.-27. September 2014, Pädagogische Hochschule Freiburg (D)

Kongressmotto: Sprachen und Kulturen im mehrsprachigen Europa.
Fremdsprachenlernen zwischen Bildung und Standardorientierung

Der Kongress wird sich in über 100 Einzelveranstaltungen mit der Didaktik und Methodik der an allen Schularten unterrichteten modernen Fremdsprachen befassen.

Weitere Informationen:

www.gmf.cc/wp/2013/vorankundigung-bundeskongress-gmf-2014/

Małgorzata Mocia Woch

ANIMACJA JĘZYKOWA – NAUKA CZY ZABAWA?

Animacja językowa a międzynarodowe spotkania młodzieży

Animacja językowa należy od 1996 r. do programu większości spotkań międzynarodowych, organizowanych przez instytucje zajmujące się wymianami szkolnymi i pozaszkolnymi, między innymi przez Niemiecko-Francuską i Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży.

Celem takich spotkań jest przede wszystkim tworzenie dogodnych warunków do interakcji i komunikacji między uczestnikami, do zainteresowania młodych ludzi inną kulturą i językiem oraz do nawiązywania przez nich nowych znajomości czy przyjaźni. Animacja językowa pomaga realizować te zamierzenia, będąc jednocześnie przyjemną i wesołą zabawą.

Animację językową można sobie wyobrazić jako zbiór interaktywnych i kreatywnych gier czy też zabaw, proponowanych w różnych fazach projektu, takich jak zapoznanie się uczestników (przełamywanie lodów), rozgrzewka, integracja itp. Animacja jest nieodłącznym elementem wymiany międzykulturowej, ponieważ wesołe, krótkie zabawy pozwalają poznać podstawowe słowa i zwroty z języka partnera, wspomagając komunikację w naturalnych warunkach życia codziennego. Dzięki animacji uczestnicy spotkania łatwiej pokonują barierę językową i otwierają się na inną kulturę, co z kolei sprzyja dobrej dynamice grupy.

W animacji językowej chodzi głównie o komunikację, dlatego rezygnuje ona z poprawności językowej. Oczywiście, wprowadzane zwroty i wyrażenia podaje się we właściwej formie, ale uczestnicy nie są poprawiani. Podsystemom i sprawnościom językowym nie przypisuje się takiego znaczenia jak na klasycznych zajęciach językowych. Słowa wprowadza się na spotkaniach bilateralnych jednocześnie w dwóch językach i zwykle zapisuje. Ułatwia to uczestnikom oswojenie się nie tylko z wymową, ale i z obcymi znakami diakrytycznymi. Podobnie przebiegają spotkania trójstronne, np. polsko-czesko-niemieckie. W przypadku

odmiennych alfabetów, jak choćby cyrylica i alfabet łaćński, dopuszcza się nienaukowy zapis fonetyczny, np. fil szpas.

Animację językową można z powodzeniem stosować na zwykłych zajęciach językowych, dobierając metodę odpowiednio do grupy, materiału, podsystemu języka, sprawności czy struktury lekcji. Czasami wymaga to jednak sporych modyfikacji, ponieważ pisanie, czytanie, gramatyka odgrywają w animacji językowej drugoplanową rolę. Mimo to niesie ona ze sobą wiele korzyści.

Animacja językowa na lekcjach polskiego

Kiedy na zajęciach mamy do czynienia z animacją językową? Odpowiedź na to pytanie bywa niejednoznaczna. Definicja jest jednak mniej istotna niż to, czego można się w ten sposób nauczyć. Znane wszystkim gry, takie jak „Statki” czy „Szubienica”, wypada zaliczyć do animacji językowej, ponieważ są zabawami edukacyjnymi. Podobnie jak zabawy na „rozćwiczenie” języka, na spostrzegawczość, refleks czy eksperymentowanie ze słowami. Wcielanie się w różne postacie, modelowanie głosu, zabawy ruchowe, którym towarzyszy zwykle śmiech, przyczyniają się do utrwalania w pamięci słów i wyrażań.

Każdy inaczej przyswaja język. Dla niektórych ważne są bodźce wzrokowe, dla innych słuchowe lub ruch. Każdy potrzebuje innego przekazu informacji. W animacji językowej wszystko jest dozwolone, łącznie z oddziaływaniem na zmysły. Temat językowy „produkty spożywcze” lub „polskie tradycje” aż się prosi o degustację. Pobudzony zmysł węchu i smaku wpływa na lepsze zapamiętywanie, podobnie jak wywołane w trakcie nauki reakcje emocjonalne. Aby do ucznia dotrzeć, dobrze jest go czasem czymś zaskoczyć, rozbawić lub zdziwić. Takie chwile na długo pozostają w pamięci, a wraz z nimi – wprowadzone wtedy słowa i zwroty.

Nauczycielom języka polskiego można polecić kilka przykładów animacji językowej, dostosowanych do fazy lekcji, natężenia uwagi uczniów, typu wykonywanych ćwiczeń (np. statyczne, ruchowe, pamięciowe, ćwiczenia wymowy itp.). Oczywiście, każdy z nich można potraktować osobno, łączyć z innymi, dopasowywać do własnych potrzeb ze względu na liczbę osób w grupie, ich wiek, poziom, motorykę, poznawany podsystem języka, cel lekcji itd.

Praktyczne przykłady animacji językowej¹

Daj mi, proszę, literę

Grupa siedzi na krzesłach ustawionych w krąg. Każdy członek grupy otrzymuje długopis i kartkę A6, na której rysuje poziomo tyle kresek, ile liter zawiera jego imię. Następnie

1 Przedstawione niżej przykłady pochodzą z warsztatu przeprowadzonego 29.09.2012 w Dreźnie w ramach konferencji *Inaczej, ale jak? Innowacyjne metody i techniki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*.

wszyscy wstają i chodząc po sali, pytają się nawzajem: *Czy masz literę X?*. Oczywiście każdy szuka liter własnego imienia. Wypowiada przy tym prośbę: *Daj mi, proszę, literę X!*. Uczestnicy spotkania (lub kursu) wymieniają się literami dopóty, dopóki nie uzbierają wszystkich liter potrzebnych do zapisania swojego imienia. Ta metoda pozwala zintegrować nową grupę, umożliwia nawiązanie pierwszego, osobistego kontaktu między uczestnikami oraz poznanie ich imion.

Możliwe rozwinięcie:

Po zapisaniu imion prosimy grupę o utworzenie czterech zespołów o identycznej liczbie liter. To kolejna okazja do interakcji między uczestnikami zajęć i powtórki liczebników. W przypadku nierównych liczb, zespoły mogą wylosować od prowadzącego dodatkowe litery, żeby wyrównać swoje szanse w grze. Zespoły zaawansowane układają z liter, którymi dysponują, jak największą liczbę polskich wyrazów, po czym przedstawiają je słownie lub pantomimicznie. Pozostałe osoby próbują odgadnąć, o jakie słowo chodzi. Mniej zaawansowani mogą układać słowa w języku ojczystym, a następnie tłumaczyć je za pomocą słownika na polski. W ten sposób każdy ma okazję wnieść na zajęcia coś z własnej kultury. Prezentację, jeśli okaże się za długa, można skrócić, wybierając po jednym przykładzie z każdego języka.

Koncert Ę Ą

Członkowie grupy ponownie siedzą w kręgu i kolejno losują po jednej literze polskiego alfabetu. Animator/nauczyciel, wskazując jak dyrygent na konkretną osobę, daje znak do głośnego odczytania wylosowanej przez nią litery. Dźwięki wypowiedane w określonym rytmie, osobno lub grupowo, głośniej lub ciszej, szybciej lub wolniej, tworzą rodzaj wesołego „koncertu Ę Ą”. Atmosfera w grupie staje się swobodniejsza, co ułatwia przyswajanie sobie polskiego alfabetu.

Śałatka owocowa

Po takiej próbie chóru czas na przekąskę. Podajemy na talerzu pokrojone jabłka, gruszki, pomarańcze i banany. Każda osoba dostaje po jednym kawałku, reprezentując w ten sposób określony owoc. W kręgu brakuje jednego krzesła, dlatego ktoś musi stanąć pośrodku. Żeby usiąść, wywołuje jeden z czterech owoców. Osoby, które wzięły ten owoc z talerza, szybko wstają i zamieniają się miejscami. Na hasło „śałatka owocowa” wszyscy muszą wstać i poruszając się w różnych kierunkach, zająć nowe miejsca. Dodatkowa reguła mówi, że jeśli po czyjejś lewej stronie zwolni się akurat miejsce, powinien się na nie szybko przesiąść. Osoba w środku korzysta z każdej okazji, aby zająć zwolnione właśnie miejsce. Kto zostaje bez krzesła, musi wywoływać owoce. Zadanie pomaga rozruszać grupę (dosłownie!), a nazwy owoców zapamiętują nie tylko kinestetycy.

Proszę, dziękuję, przepraszam

Uczestnicy zabawy siedzą w kręgu i rzucają do siebie po kolei piłeczkę. Ten, który rzuca, mówi *proszę*, ten, który łapie – *dziękuję*. Po zatoczeniu przez piłeczkę pierwszego pełnego

kręgu można ją podawać dalej lub cofać jak zegarek. Żeby ją cofnąć, trzeba za każdym razem powiedzieć słowo *przepraszam*. Dynamika wzrasta, gdy do gry wprowadzimy dodatkowo jedną lub dwie piłeczki w innych kolorach. Druga piłeczka (np. zielona) próbuje złapać pierwszą (np. czerwoną), trzecia (np. niebieska) goni zieloną, ale nie może spotkać czerwonej. W momencie, gdy nikt już nie wie, kto kogo goni, kto ucieka i kogo nie uda się spotkać, można zaproponować następną zabawę. Ogólna dezorientacja nie powoduje dezorientacji leksykalnej. Znaczenie trzech najpotrzebniejszych słów z pewnością wszystkim się utrwali.

Pani Gurke

Każdy uczestnik zabawy losuje po jednym słowie zapisanym na karteczce: *grupa, polski, konferencja, metoda* oraz *uczyć* (warianty dla bardziej zaawansowanych: *nauczyciel, uczelnia, nauczanie*), *Niemcy, niemiecki, niemiecka* itp. Animator czyta przytoczony niżej tekst, a właściciele karteczek z odpowiednimi słowami po ich usłyszeniu wstają i głośno je powtarzają. W zależności od poziomu grupy, słowa mogą być wypowiedzane w formie, w jakiej widnieją na karteczce, lub w odmienionej, jak w czytany tekście. Zabawa nadaje się do utrwalania słownictwa i ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Tekst należy oczywiście dopasować do poziomu uczniów oraz treści zajęć. Jeśli np. powtarzamy lekcję na temat owoców i warzyw, można zaproponować zabawną historię o Pani Gurke, która wybiera się na zakupy, żeby oprócz ulubionych ogórków kupić jeszcze to, siamto i owamto.

Tekst: „*Grupa nauczycieli języka polskiego spotkała się dziś na konferencji na niemieckiej uczelni wyższej w Dreźnie, aby razem przedyskutować nowe metody nauczania języka polskiego jako obcego stosowane w grupach uczących się na terenie Niemiec. Konferencja potrwa 3 dni i nauczyciele poznają praktyczne metody pracy w grupach oraz wymienią aktualne informacje o sytuacji języka polskiego w różnych częściach Niemiec. Z pewnością po konferencji wszyscy nauczyciele języka polskiego jako obcego powrócą zadowoleni do swoich niemieckich instytucji oświatowych, aby w swoich grupach wypróbować nowe metody nauczania*”.

Cztery kąty

Pytanie: *Kiedy masz urodziny?*, dzieli grupę na cztery zespoły odpowiadające czterem porom roku, które zapisuje się na kartkach. Kartki wieszają się w kątach sali lub układają na podłodze. Każdy uczestnik spotkania powinien się dopytać w swoim zespole, w jakim dniu i miesiącu pozostałe osoby obchodzą urodziny. Kolejne pytanie, wyznaczające nowy podział grupy, brzmi: *Czy masz rodzeństwo?*, a proponowane cztery odpowiedzi to: 1) *siostrę*, 2) *brata*, 3) *więcej niż dwoje rodzeństwa*, 4) *nie mam*. Rozmowa w podgrupach dotyczy w tym przypadku imion, wieku i wyglądu rodzeństwa. W grupie jedynaków można rozmawiać o kuzynach i kuzynkach lub o tym, czy chcieliby mieć rodzeństwo, a jeśli tak, to jakie. Kolejna zasada rozstawienia grup „po kątach” to pytanie dotyczące zwierząt

domowych i cztery odpowiedzi: 1) *kot*, 2) *pies*, 3) *wiele lub inne*, 4) *żadne*. W tym przypadku uczestnicy zajęć powinni porozmawiać o tym, czy mają, mieli lub chcieliby mieć jakieś zwierzę i jakie. Cztery różne hobby: 1) *kultura*, 2) *natura*, 3) *sport*, 4) *leniuchowanie* podsuwają jako temat rozmowy różne sposoby spędzania wolnego czasu. Osoby, które się mało znają, mogą wymienić uwagi i poznać swoje upodobania. Ćwiczenie to jest dobrym punktem wyjścia do kolejnych zadań lub części lekcji. Zabawa sprawdza się także przy powtórce słownictwa z różnych dziedzin. Pytania „roztawiające grupę po kątach” można oczywiście urozmaicać i mnożyć.

Las dźwięków

Wszystkie osoby stoją luźno rozstawione po całej sali. Każda z nich otrzymała po jednym słowie i przeistoczyła się w mocno zakorzenione drzewo. Jeden ochotnik musi bezkolidyjnie przejść z zawiązanymi oczami przez cały las. Aby ustrzec go przed zderzeniem, wszystkie drzewa szepczą swoje słowa niczym szumiący las. Kiedy ochotnik zbliża się niebezpiecznie do pnia, drzewo „szumi” coraz głośniejsze. Zamiast dowolnych słów „drzewom” można przydzielić nazwy zwierząt, których głosy muszą naśladować. Uczestnicy zajęć odkrywają wtedy ze zdziwieniem, że zwierzęta nie szczekają i nie miauczą tak samo w każdym języku. Zabawa sprzyja wyciszeniu grupy i ponownej koncentracji.

Jesienny spacer

Członkowie grupy w skupieniu ustawiają się jeden za drugim i powoli ruszają gęsiego na „jesienny spacer”. Spacerują po sali w kółko, każdy trzyma ręce na ramionach/plecach osoby idącej przed nim. Animator/nauczyciel opisuje po kolei jesienną pogodę: ciepłe słońce, lekki wiatr, ciemne chmury, drobny deszcz, silny wiatr, ulewę, burzę z piorunami i wichurę, aż do uspokojenia, wyjścia delikatnych promieni słonecznych i śpiewu ptaków. Podczas opowiadania tej historii wszyscy wykonują odpowiednie do pogody ruchy, które prezentuje animator, a przy okazji, poruszając rękami, aplikują sąsiadowi masaż pleców. Uwaga! Nie jest to ćwiczenie (w tym wypadku słownictwa związanego z pogodą) odpowiednie dla grup, które się jeszcze nie znają. W zgranych grupach można je proponować, ale trzeba uważać, czy wśród uczestników nie ma osób, których kultura uznaje dotyk za coś nieprzyjemnego lub zabronionego.

Rodzinna fotografia

Na zakończenie nie może się obyć bez grupowego zdjęcia. Animator/nauczyciel opisuje pewną „rodzinną fotografię”. Zadaniem każdego uczestnika zabawy jest wczucie się w jakąś postać/rolę, usadowienie na scenie i zastygnięcie w odpowiedniej pozie. Opis należy dopasować do treści lekcji i liczby osób. Ćwiczenie nadaje się do utrwalania słownictwa. Warto pamiętać o wykonaniu wspólnej fotografii z wyraźnym podpisem, kogo lub co przedstawia każdy z „aktorów”. Zawieszone w klasie zdjęcie będzie przypominało te słowa i wspólne działania parateatralne.



Fot. 1: Uczestniczki konferencji w Dreźnie

Na „rodzinnej fotografii” uczestniczek warsztatów w Dreźnie można odnaleźć mamę, znużonego tatę, złą babcię, leniwego dziadka, stół, kota pod stołem, wnuczkę ciągnącą kota za ogon, jabłonkę, wnuczka wspinającego się na drzewo, studnię oraz słońce.

Tym razem rezygnuję z podpisów i namawiam czytelników do rozszyfrowania zdjęcia, a uczestnikom zajęć dziękuję za wspólną zabawę i naukę.

Literatura

Podręczników do animacji językowej pojawia się coraz więcej w różnych wersjach językowych: niemiecko-rosyjskiej, niemiecko-francuskiej, polsko-niemiecko-czeskiej, niemiecko-hebrajsko-arabskiej. Na spotkaniach polsko-niemieckich najczęściej korzysta się z książki *Animacja językowa – Sprachanimation* autorstwa Joanny Bojanowskiej, która od wielu lat prowadzi międzynarodowe spotkania młodzieży. Autorka przedstawia w niej własne doświadczenia i pomysły. W części teoretycznej można znaleźć wskazówki, jak przygotować i przeprowadzić animację językową oraz jak rozwiązywać ewentualne problemy, które pojawiają się podczas zajęć. Część praktyczna to propozycje zabaw na każdą z trzech faz spotkania: usuwanie barier językowych, nauka języka obcego i usystematyzowanie zdobytej wiedzy.

Agnieszka Jasińska

O INTERKOMPREHENSJI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Język polski jako kolejny język obcy

W przeciwieństwie do większości języków światowych języka polskiego naucza się zwykle jako kolejnego języka obcego. Studenci niemieccy, francuscy czy hiszpańscy, rozpoczynając naukę polskiego, mówią na ogół po angielsku. Nierzadko zetknęli się również z innym językiem europejskim, w tym z łaciną. Posiadają zatem kapitał umożliwiający uczenie się kolejnego języka szybciej i bardziej efektywnie niż pierwszego języka obcego.

W ramach polityki językowej Europy promuje się ideę wielojęzyczności, podkreśla rolę znajomości języków i ich wzajemnego przenikania w procesie uczenia się: „... kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, poczynwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki się przenikają i na siebie wpływają” (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego 2003, 16).

Istotne jest to, żeby nauczyciel rozpoczynający nauczanie języka polskiego miał świadomość, że uczący się nie jest „pustym naczyniem”, które należy napełnić, lecz posiada już wiedzę deklaratywną i proceduralną, z której korzysta w procesie przyswajania sobie języka.

Czynniki wpływające na efektywność procesu uczenia się kolejnych języków obcych zostały precyzyjnie opisane przez Neunera (Neuner 2005, 28). Należą do nich:

- czynniki neurofizjologiczne (ogólne zdolności do nauki języków, wiek etc.),
- czynniki zewnętrzne (otoczenie, rodzaj inputu językowego, tradycje edukacyjne),

- czynniki emocjonalne (motywacja, lęk przed uczeniem się, ocena własnej piśmienności, nastawienie do języka i kultury etc.),
- czynniki kognitywne (świadomość językowa i metalingwistyczna, świadomość uczenia się, typ uczenia się, znajomość własnego typu uczenia się, strategie uczenia się etc.),
- czynniki związane z językami obcymi (indywidualne doświadczenia związane z nauką języków, strategie uczenia się – np. zdolność do porównań i transferu),
- interjęzyk poprzednich języków i języka docelowego.

Oprócz oczywistych dla każdego procesu uczenia się czynników neurofizjologicznych i zewnętrznych, należy też uwzględnić szczególną rolę, jaką w dydaktyce kolejnego języka odgrywają te elementy, które są związane z oceną bliskości/odległości danego języka, czyli:

- świadomość językowa i metalingwistyczna,
- strategie uczenia się,
- czynniki związane z językami obcymi.

Wpływają one bowiem na stan wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, który jest punktem wyjścia do nauki kolejnego języka.

Wiedza deklaratywna w tym przypadku to znajomość języków i posiadane zasoby językowe, zaś wiedza proceduralna to znane strategie językowe umożliwiające efektywne wykonanie poszczególnych zadań. W praktyce oznacza to, że np. student niemiecki, znający język angielski czy łacinę, potrafi bez korzystania ze słownika zrozumieć znaczenie słów „decydować” czy „dokument” w tekście polskim. Często również zna terminologię gramatyczną, swobodnie operuje głównymi pojęciami dotyczącymi tego podsystemu języka. Wiedza proceduralna zaś to np. umiejętność korzystania ze strategii czytania ze zrozumieniem, w której kładzie się nacisk na rozumienie globalne, a nie szczegółowe tłumaczenie ze słownikiem. Taką technikę pracy stosował już nauczyciel języka angielskiego i uczący się jest z nią oswojony. Uczący się rozumie również sens takiego sposobu pracy z tekstem. Podobną strategię stosuje w ćwiczeniach na rozumienie ze słuchu.

Interkomprehensja w języku polskim jako obcym – wyniki badań diagnostycznych dotyczących rozumienia słownictwa oraz propozycje podejścia do pozostałych podsystemów języka

Opisane czynniki budują tzw. interkomprehensję, czyli zdolność rozumienia nowego języka na podstawie znajomości innego znanego nam języka (Androulakis et al. 2007). Dzięki pokrewieństwu i przenikaniu się języków są one wzajemnie dla siebie mniej lub bardziej zrozumiałe, co powoduje zwiększenie zainteresowania nauką, zmniejsza dystans i poczucie „egzotyczności” danego systemu oraz wpływa na zwiększenie autonomii uczącego się. Podobieństwa między poszczególnymi językami mogą być bowiem bodźcem do samodzielnej pracy w celu dekodowania znaczeń i reguł funkcjonowania danego systemu.

Uczący się dokonuje porównań i odniesień wstecz, co ma niezwykle wpływ na jego językowy rozwój i zainteresowanie kontaktami językowymi oraz kulturowymi między poszczególnymi krajami. I tak na przykład, jeśli uświadomimy uczącym się wielość zapożyczeń z niemieckiego związanych z architekturą i urbanistyką (rynek, ratusz, dach, burmistrz) w języku polskim, wnikliwy uczeń zechce się zapoznać z historią tych słów w polszczyźnie. Jest to doskonała okazja, żeby uświadomić uczącym się, że wiele polskich miast było lokowanych na prawie niemieckim i stąd, między innymi, obecność tych zapożyczeń w naszym języku.

Zapożyczenia językowe nie są zjawiskiem marginalnym. Inwentarz słownikowy proponowany w publikacji A1 – *Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* (Martyniuk 2004, 56) obejmuje 918 słów, z których około 20% to „przyjazne – przynajmniej dla większości uczących się języka polskiego jako obcego – internacjonalizmy”, występujące w takich obszarach tematycznych, jak: jedzenie i picie, ubranie, podróże i wakacje, praca, kultura, nauka, religia, polityka, ekonomia, natura. Słowa zamieszczone w inwentarzu znalazły się także w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Najczęściej spotykane słowa pochodzenia obcego to: *adres, ambasada, balkon, bilans, bilet, biuro, blondyn, butelka, certyfikat, dentysta, deser, dyplom, dyrekcja, dyskusja, emigracja, fantastyczny, film, garaż, gaz, gazeta, gram, higiena, hotel, infekcja, inflacja, interesować się, kilo, klimat, koalicja, komplement, konkurencja, konsulat, kontakt, kontrola, krytyka, lampa, makaron, metro, minister, normalny, opozycja, park, partia, paszport, pensjonat, personel, premier, prezydent, problem, proces, produkcja, program, propaganda, propozycja, radio, reakcja, reforma, reklama, remont, restauracja, rewolucja, rutyna, sezon, socjalny, sport, stacja, stereotyp, sympatia, system, teren, terroryzm, toaleta, turystyka, walizka*.

Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badanie dotyczące rozpoznawalności zapożyczeń pochodzenia romańskiego o charakterze międzynarodowym w grupie osób rozpoczynających naukę polskiego. Zapozyczenia zostały zaczerpnięte z podręczników do polskiego na poziomie A1 i z cytowanej wyżej listy słownikowej autorstwa W. Martyniuka. Na 60 zaproponowanych słów występujących w izolacji (czyli na sporządzonej liście) większość badanych prawidłowo rozpoznała ich znaczenie. Najlepiej w badaniu wypadli Słowianie (58,4 rozpoznanych słów), na drugim miejscu uplasowali się Niemcy (57,4 słów), którzy zdystansowali przedstawicieli języków romańskich (ci rozpoznali średnio 44 z 60 podanych słów), mających teoretycznie większe szanse na sukces.

Równie dobre wyniki autorka uzyskała w teście na rozumienie tekstu. W zaproponowanych pięciu minitekstach dotyczących kuchni, mody, podróży, pracy i polityki użyto maksymalnej liczby internacjonalizmów pochodzenia romańskiego. Obok Słowian, którzy nie mieli większego problemu z rozumieniem tekstu (92%), na drugim miejscu znowu znaleźli się Niemcy, którzy poradzili sobie z prawidłowym tłumaczeniem aż 74% tekstu.

Przeprowadzone badanie jest doskonałym przykładem potencjału, jaki mają uczący się języka obcego. Należy zaznaczyć, że zapożyczenia romańskie nie należą do najczęstszych w języku polskim, można więc przypuszczać, że student niemiecki osiągnąłby jeszcze lepszy wynik w badaniu rozpoznawalności pożyczek z języków germańskich, znacznie liczniej reprezentowanych w polszczyźnie. Warto też dodać, że w dołączonym do testów kwestionariuszu większość badanych zadeklarowała, że w nauce słownictwa chętnie porównuje język polski do innych znanych sobie języków (do ojczystego i do obcego) i uważa to porównanie za potrzebne i pożyteczne. W nauce słownictwa większość badanych korzysta z wielu strategii, jedynie nieliczni są przywiązani do jednego sposobu rozpoznawania znaczenia słów. Jeśli zaś chodzi o czytanie ze zrozumieniem, większość badanych, podobnie jak w teście słownikowym, wskazała więcej niż jedną strategię stosowaną w rozwijaniu tej sprawności, a wśród typów strategii dominowały te, które wiążą się ze stosowaniem domysłu językowego (84 osoby na 115 badanych). Aż 71 spośród 115 badanych zwraca uwagę na internacjonalizmy występujące w tekście i docenia ich rolę w zrozumieniu całości.

Opisane przez autorkę badania dotyczą jedynie zasobów słownikowych, należy jednak zwrócić uwagę, że bliskość polszczyzny można budować na zasadzie porównania podsystemu fonicznego, graficznego i gramatycznego. Język polski posługuje się alfabetem łacińskim, którego poszczególne elementy mają formę graficzną i foniczną w dużej mierze zbliżoną do innych języków europejskich. Zamiast więc wskazywać na trudności związane z zapisem i artykulacją typowo polskich spółgłosek (sz, ś, cz, ć, itp.), warto w procesie nauczania skoncentrować się na tych elementach, które są podobne w języku rodzimym uczącego się (np. większość spółgłosek twardych, takich jak: d, t, k, g, f, w, p, b, r, l, m, n, h, s, z).

Podsystemem budzącym wiele emocji wśród nauczycieli i uczących się jest gramatyka. Uczący wskazują trudności w opanowaniu naszego języka, powołując się na skomplikowaną fleksję imienną. Tymczasem funkcja przypadków jest porównywalna w każdym języku i ma źródło w łacinie. Niemieckojęzycznemu studentowi funkcja np. biernika czy celownika nie powinna sprawiać kłopotu ze względu na obecność tych przypadków w jego rodzimym języku. W językach niefleksyjnych, takich jak np. angielski, wykładnikiem formalnym dopełnienia dalszego czy bliższego jest rzeczownik (albo grupa imienna), poprzedzony przymkiem bądź nie (np. *I am giving flowers to my mother*, gdzie dopełnienie dalsze, wyrażane w polszczyźnie i w niemieckim za pomocą datywu, poprzedza przymek *to*).

Doskonałym przykładem rozwijania interkomprehensji są ćwiczenia słowotwórcze. Student niemiecki, wspierany przez nauczyciela, powinien bez problemu zauważyć analogie dotyczące użycia niektórych prefiksów w języku polskim i niemieckim, które pozwalają na łatwiejsze dekodowanie znaczenia. Szczególnie spektakularne jest użycie „wy-”, będące w wielu przypadkach kalką z niemieckiego. Słowa takie jak „wyjść”, „wystawa”, „wymyślić”, „wycieczka” wywodzą się wprost od niemieckich *ausgehen*, *Ausstellung*, *ausdenken*, *Ausflug*.

I wreszcie składnia: tutaj polszczyzna nie różni się niczym od pozostałych języków europejskich, a nawet daje spory margines wolności w budowaniu wypowiedzi ze względu na swobodny szyk zdania. Budowa zdania prostego, podobnie jak w innych językach, opiera się na schemacie PODMIOT ORZECZENIE DOPEŁNIENIE i/lub okoliczniki czasu, miejsca, przydawki itd. W przeciwieństwie jednak do języków niefleksyjnych, w polszczyźnie można manipulować szykiem zdania, np. dzięki wyeksponowaniu podmiotu przez umieszczenie go na końcu wypowiedzi (np. „Anna kocha Piotra” lub „Piotra kocha Anna”).

Założenia dydaktyki języków trzecich jako pomoc w rozwijaniu interkomprehensji oraz zastosowania praktyczne – podręczniki i zadania językowe

Podane przykłady dowodzą, że w procesie nauczania języka warto koncentrować się nie tylko na trudnościach, lecz także kłaść nacisk na elementy łatwe, przyjazne, znajome. Nie podkreślać braków, lecz uwypuklać to, co uczący się już umieją. Jest to jeden z ważnych punktów dydaktyki języków trzecich (czyli kolejnych). Dydaktyka tych języków rozwinęła się w Niemczech w latach 90. jako subdyscyplina dydaktyki języków obcych. Język niemiecki, podobnie jak polski, też jest językiem kolejnym, nauczany po angielskim. Oprócz pojęcia transferu pozytywnego, czyli korzystania w nauce kolejnego języka z zasobów innych znanych języków, dydaktyka języków trzecich formułuje następujące zasady (Neuner 2005, 28-32):

- nauczamy języka, rozwijając świadomość językową metodą porównywania i szerszego zastosowania technik i strategii uczenia się,
- podstawą i punktem wyjścia uczenia się kolejnego języka jest rozumienie słownictwa i struktur gramatycznych dzięki korzystaniu ze znajomości poprzednich języków, podkreślanie tego, co znane,
- koncentrujemy się na tekście, pracy z tekstami autentycznymi, zawierającymi internacjonalizmy i zapożyczenia, oraz z tekstami równoległymi w różnych językach,
- dążymy do ekonomizacji procesów nauczania, korzystamy z wiedzy językowej uczących się, zamiast nauki „małymi krokami” opanowujemy materiał całościowo.

Dydaktyka języków trzecich ma nie tylko fundament teoretyczny; w Niemczech ukazują się podręczniki do niemieckiego pisane na podstawie takich właśnie założeń. Przykładem jest podręcznik *Deutsch ist easy!* (Kursiša, Neuner 2006) dla uczących się niemieckiego za pośrednictwem języka pomostowego, jakim jest angielski.

W podręcznikach do polskiego znajdujemy przykłady implementacji idei interkomprehensji i założeń dydaktyki języków kolejnych w pojedynczych zadaniach. Przykładem takiego zadania jest ćwiczenie 7a z lekcji 2 w *Hurra!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2005, 28), gdzie wymieniono przymiotniki zapożyczone z języków obcych (ambitny, inteligentny, kreatywny etc.), a także ćwiczenie 1 z lekcji 5 w tej samej książce, w którym należy połączyć zwroty z ilustracją. Większość nowych zwrotów, wymagających połączenia, zawiera

znajomo brzmiące internacjonalizmy (chodzić do restauracji, grać w tenisa etc.), a więc uczący się może wykonać to zadanie samodzielnie.

Podręcznik *Witam* (Malota 2011, 12) proponuje ćwiczenie związane z identyfikacją miejsc, których nazwy są łatwe do rozpoznania ze względu na ich międzynarodowy charakter: centrum, kasa, policja, informacja i apteka (dla odbiorcy niemieckiego, adresata tej pozycji, ostatnie słowo też nie jest trudne).

W podręczniku *Razem* (Hunstiger, Maskala 2009, 40) mamy zadanie polegające na porządkowaniu zawodów i związanych z nimi dziedzin. Autorki proponują słowa o charakterze międzynarodowym, takie jak: menedżer, psycholog, minister, muzyk, inwestor.

Szczególnym przykładem zastosowania idei interkomprehensji jest program Eurocom.de, którego wersja Eurocom/slav umożliwia łatwiejszą naukę kolejnego języka osobom posługującym się językiem słowiańskim jako ojczystym lub jako pierwszym obcym. Studentom znającym rosyjski, czeski, bułgarski zaproponowano w ramach Eurocom/slav konsekwentną i wnikliwie opracowaną metodę nauki następnego języka słowiańskiego z pomocą języka pomostowego, jakim jest właśnie znany język słowiański. Zwraca ona szczególną uwagę na podsystem słownikowy i sprawności receptywne, jako te, które dają dużą autonomię w rozpoznawaniu znaczenia poszczególnych słów i zwrotów w tekście. Teksty proponowane w Eurocom „przesiewa się” przez siedem „sit” ze względu na następujące kryteria:

- obecność internacjonalizmów,
- obecność słownictwa pansłowiańskiego,
- obecność odpowiedników grup fonicznych,
- obecność związków między wymową a zapisem literowym wyrazów,
- obecność podstawowych struktur składniowych,
- obecność reguł morfologiczno-składniowych,
- obecność przedrostków i przyrostków.

Eurocom, podobnie jak wszystkie inne metody i techniki korzystające z interkomprehensji, umożliwia dużą autonomię uczącego się, a także stwarza poczucie bliskości przyswajano języka.

Zagrożenia związane z interkomprehensją

Interkomprehensję stosują powszechnie nauczyciele języka polskiego, którzy stawiają sobie za cel nauczanie polskiego tylko po polsku. Każdy z uczących, pragnąc przybliżyć polszczyznę swoim uczniom i studentom oraz chcąc być zrozumianym, używa licznych internacjonalizmów w tłumaczeniu znaczenia słów i w poleceniach, np. kiedy uczący się pyta o znaczenie słowa „mądry”, może podać synonim „inteligentny”; analogicznie „piękny” – to „atrakcyjny fizycznie”, „rozmowa” – to „dialog” itp. Podobnie rzecz ma się

z poleceniami, zamiast: „Proszę przeczytać tekst”, można powiedzieć: „Proszę o lekturę tekstu”, zamiast: „Proszę wybrać”, można powiedzieć: „Proszę zdecydować”. Należy jednak zadać sobie pytanie, do jakiego stopnia możemy stosować internacjonalizmy i zapożyczenia w budowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej. Kiedy język, którego uczymy, jest jeszcze językiem polskim, a kiedy staje się... polskim jako obcym.

Czy pytanie: „Czy jest wolontariusz?”, zamiast: „Czy jest chętny?”, to wciąż język polski? Dużo większe kontrowersje budzi zastosowanie takich „międzynarodowych” poleceń w podręcznikach. W publikacji *Polski krok po kroku* (Stempek i in. 2011, 146-148) autorki zdecydowały się na bardzo ryzykowny zabieg używania następujących poleceń: „Proszę skorygować błędy”, zamiast: „Proszę poprawić błędy”, oraz: „Jakie fonty występują w tekście”, zamiast: „Jakie znaki diakrytyczne występują w tekście” (ang. *font* – czcionka).

Drugim zagrożeniem wiążącym się z interkomprehensją są tzw. fałszywi przyjaciele. Jest to zjawisko szeroko opisywane w literaturze glottodydaktycznej, dlatego skupimy się tylko na zasygnalizowaniu problemu. Autorka artykułu – w ramach badań nad rozumieniem słownictwa w izolacji i w kontekście – dodała do materiału słownikowego listę „fałszywych przyjaciół”, którzy biorą się z negatywnego transferu z języka ojczystego i znanych obcych. I tak np. Niemcy znający angielski tłumaczyli słowo „realizować” jako „zdawać sobie sprawę”, na podstawie angielskiego, gdzie *realise* ma właśnie takie znaczenie. Osoby znające angielski niewłaściwie tłumaczyły polskie słowo „but”, podając znaczenie „ale” (ang. spójnik *but*), a osoby posługujące się językiem hiszpańskim błędnie tłumaczyły słowo „lustro”, podając znaczenie „lśnięć, błyszczących” od pierwszej osoby czasu teraźniejszego hiszpańskiego czasownika *lustrar*.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w nauczaniu języków obcych interkomprehensja jest zjawiskiem powszechnie obecnym, a w przypadku nauczania polskiego (nauczanego jako język kolejny) może być niezwykle ważnym narzędziem rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej. Jest również istotnym elementem autonomii uczącego się, bo sprzyja raczej współpracy dydaktycznej niż klasycznemu modelowi nauczania. Interkomprehensja przybliży język, który uczący się chce opanować, dzięki niej zdaje on sobie sprawę z własnego potencjału, korzysta z zasobów wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, koncentruje się na tym, co wie, a nie na tym, czego nie umie. Umacnia w ten sposób poczucie własnej wartości i wiarę w sukces. Nauczyciel powinien natomiast uczulać uczących się na poprawność językową i na obecność „fałszywych przyjaciół”, kryjących się w pozornych podobieństwach różnych języków.

Bibliografia

Achtelik A., Serafin B., 2003, *Miło mi panią poznać*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice

Androulakis G. et al., 2007, *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Éditions de l'Université, Liège

Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, Universitas, Kraków

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwo CODN, Warszawa

Hunstiger A., Maskala M., 2009, *Razem*, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart

Intercomprehension in Language Teacher Education, www.kleven.org/ilte/report/report_part5.html#5_2, odczyt dn. 1.05.2011

Istifci I., 2009, *Lexical inferencing strategies of Turkish EFL learners*, *Journal of Language and Linguistic Studies*, V, nr 1

Kursiša A., Neuner G., 2006, *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*, Hueber, Ismaning

Maćkiewicz J., 2001, *Wyrazy międzynarodowe we współczesnym języku polskim*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin

Malota D., 2011, *Witam*, Hueber, Ismaning

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1*, Prolog, Kraków

Martyniuk W. (oprac.), 2004, *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Universitas, Kraków

Miodunka W., 2006, *Cześć, jak się masz. Spotkamy się w Polsce*, Universitas, Kraków

Neuner G., 2005, *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, w: B. Hufeisen, G. Neuner (red.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Council of Europe Publishing, Strasburg

Stempek I. i in., 2011, *Polski krok po kroku*, Glossa, Kraków

Waszakowa K., 2005, *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

www.eurocomslav.de

Zawadzka A., 2012, *Jak uczyć języka polskiego jako kolejnego języka obcego*, w: Skowronek B. (red.), *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

Liliana Madelska

LEKCJA NUMER JEDEN, CZYLI FLIRT PO POLSKU

Wielu polonistów długo pamięta swoją pierwszą lekcję: wchodzimy do klasy, ludzie na nas patrzą i... *co mam teraz powiedzieć?! Tymczasem najlepsze lekcje to te, na których do głosu dochodzą uczniowie, a rola nauczyciela ogranicza się do kierowania procesem dydaktycznym. Od samego początku warto tak przygotowywać materiały, aby uczniowie jak najszybciej sami zaczęli mówić, oczywiście po polsku.*

Wielu dorosłych, podejmujących trud uczenia się polskiego jako obcego, uważa nasz język za egzotyczny i trudny do opanowania – takie nastawienie zniechęca ucznia i utrudnia pracę. Im szybciej nauczycielowi uda się pokazać, jak wiele Europejczyk, który nigdy nie uczył się polskiego, jest w stanie zrozumieć (i powiedzieć) w tym języku, tym szybciej pójdzie dalsza nauka. Dwa źródła, dzięki którym można zrozumieć polski jeszcze przed podjęciem poważnej nauki języka, to wspólna historia języków europejskich oraz internacjonalizmy, których polszczyzna nie unika. Do słownictwa, mającego wspólne korzenie, należą przede wszystkim określenia z codziennego, domowego życia, jak stopnie pokrewieństwa czy liczebniki. Zamiast tłumaczyć, że *siostra* to po angielsku *sister*, po niemiecku *Schwester* itd., lepiej wypisać w przypadkowej kolejności kilka polskich wyrazów oraz ich odpowiedników w znanym uczniowi języku i poprosić o odszukanie, co do czego pasuje. Świetnie się do tego nadają liczebniki, co ilustruje poniższa tabela:

Co pasuje?							
dwa	pięć	siedem	zero	null	sieben	sechs	zehn
osiem	sześć	cztery	trzy	vier	fünf	eins	zwei
raz/jeden	dziewięć	dziesięć		drei	acht	neun	

Oczywiście nie wszystkie liczebniki dadzą się łatwo dopasować; nie da się odgadnąć, jakie niemieckie liczebniki odpowiadają polskim liczebnikom *dziewięć* czy *dziesięć*, ale polskie *zero* skojarzy się z angielskim, włoskim czy francuskim odpowiednikiem, do nazwy *sześć*

najbardziej podobne jest *sechs*, *siedem* nietrudno połączyć z *sieben* itd. Takie zabawy w zgadywanki językowe pomagają nie tylko w nauce pojedynczych wyrazów; im szybciej uczeń przyzwyczai się do podświadomego odkrywania podobieństw natury fonologiczno-leksykalnej, tym łatwiej będzie mu zrozumieć polskie teksty bez konieczności sprawdzania każdego nowego słowa w słowniku.

Nauczyciel nie powinien zapominać, że uczeń zazwyczaj nie chce siedzieć i godzinami „uczyć się polskiego”, lecz chciałby jak najszybciej mówić po polsku. Bardzo ważne jest to, jakie struktury zdaniowe podsuwamy uczniom na początku nauki. Polski należy do języków fleksyjnych. Aby zbudować proste zdanie, trzeba nie tylko użyć odpowiedniej formy czasownika, lecz także dopasować do niego końcówki rzeczowników i wszystkich innych deklinabiliów (zaimków, przymiotników czy liczebników). I tak *studiuujemy* (kogo? co?) *język polski*, ale uczymy się (kogo? czego?) *języka polskiego*. Tego problemu nie ma ani w angielskim, ani w niemieckim, por.: *Ich studiere/lerne Polnisch*. Jeśli do pierwszej lekcji nie przygotujemy odpowiednich struktur, to zajęcia, zamiast mówienia po polsku, zamienią się w mówienie o polskim, co może zniechęcić uczniów i potwierdzić ich obawy przed tym egzotycznym językiem.

Tabele w dalszej części artykułu prezentują przykłady wypowiedzi, od których można rozpocząć naukę polskiego. Komentarze natomiast wskazują, czego warto unikać na początku nauki. Tabele można skopiować i rozdać studentom; można je znaleźć w formie prezentacji komputerowej na stronie *wymowapolska.pl*.

Pierwszy minidialog:

– Ja jestem (*tu lektor podaje swoje imię*), a ty?

warto przeprowadzić w formie łańcuszka, aby wszyscy mogli się poznać. Następnie nauczyciel demonstruje kolejne dialogi, zwracając się do jednej osoby z grupy, po czym zachęca wszystkich do udziału w zabawie. Jeśli pracujemy w większej grupie, warto dobrać uczniów w pary; nauczyciel najpierw ćwiczy kolejne struktury z jedną czy dwoma osobami, a potem to samo uczniowie ćwiczą w parach, udzielając kolegom informacji na swój temat i zadając kolejne pytania.

– Ja jestem *Liliana*,* a ty?

– Ja jestem , a ty?

* Kursywą i wytłuszczeniem zaznaczamy fragmenty do uzupełnienia oraz do wymiany.

Na początku nie polecamy struktur typu *Mam na imię...* (bo pasuje to tylko do imienia) czy *Nazywam się*, gdyż po tym należy wymienić nazwisko. Niektórzy uczniowie zechcą podać tylko imię, inni mogą chcieć podać i imię, i nazwisko. Zamiast tracić czas na skomplikowane tłumaczenia, kiedy pasuje zwrot *Mam na imię...*, a kiedy *Nazywam się...*, najlepiej od razu wprowadzić czasownik *Jestem...*, gdyż można powiedzieć zarówno *Jestem Ewa*,

jak i *Jestem Ewa Kowalska*.¹ Należy też wziąć pod uwagę, że szczególnie na początku nauki starsze osoby próbują tłumaczyć nowe zwroty na swój język ojczysty. Użytkownikowi języka niemieckiego łatwiej przyjąć wypowiedź typu *Ich bin Ewa* czy *Ich bin Ewa Kowalska* niż *Ich habe auf Vorname Ewa* tudzież coś w rodzaju *Ich nenne mich Kowalska*. Umiejętność przejmowania idiomów z języka docelowego bez tłumaczenia ich na język ojczysty jest bardzo ważna, ale zanim przejdziemy do pracy na poziomie idiomatycznym, warto oswoić studentów ze strukturami, które będą oni odbierać jako zrozumiałe i przyjazne.

Aby uczniowie mogli się poznać i przedstawić swoje zainteresowania, warto na ten temat porozmawiać. Polszczyzna dysponuje całą gamą internacjonalizmów, które można wykorzystać do tego celu, przy okazji pokazując uczniom, że przy odrobinie wyobraźni nie potrzebują słowników, aby rozmawiać pełnymi zdaniami na temat swojego hobby. Tabelkę taką można dowolnie uzupełniać, zgodnie z zainteresowaniami uczniów z danej grupy.

– Moje hobby to film, muzyka i literatura. Jakie (ty) masz hobby?

– Moje hobby to

teatr, opera, kino, poezja, balet, turystyka, sport, futbol, tenis, psychologia, polityka, biologia, matematyka, fizyka, komputery...

Przedstawienie swojego charakteru też nie sprawia początkującym trudności, ponieważ wiele określeń z dziedziny psychologii to internacjonalizmy. W następnej tabeli podajemy kilka przykładów wypowiedzi oraz dodatkowe słowa, które pozwalają uczniom dość dużo o sobie powiedzieć. Na tym etapie warto zwrócić ich uwagę na wymowę oraz na to, że w polskim akcentowana jest przeważnie druga sylaba od końca; pomaga tu zarówno intonacja, jak i odpowiednia gestykulacja lektora. W tym miejscu nie da się uniknąć wprowadzenia do specyfiki polszczyzny: końcówki przymiotników muszą być dopasowane do rodzaju osoby mówiącej. Nauczyciel musi więc podjąć decyzję, czy chce na ten temat wprowadzić komentarz gramatyczny, siłą rzeczy – po niemiecku, czy może woli odwołać się do ikon (mężczyzna/kobieta) i działań parateatralnych: tekst pasujący do roli męskiej (*Jestem spontaniczny...*) może prezentować niskim, męskim głosem, a tekst kobiecy – wysokim głosem żeńskim. Można dodatkowo wzmocnić instrukcję przez pokazywanie wygłosu przymiotników na palcach (por. daktylografię): literę **-i** oraz **-y** łatwo naśladować odpowiednim układem dłoni, natomiast **-a** to zacisnięta pięść z wystawionym na bok kciukiem. Doświadczenie uczy, że taka prezentacja jest szybko przyswajana przez uczniów i nie wymaga komentarza gramatycznego w ich ojczystym języku, co oczywiście wydaje się bardziej atrakcyjne osobom bez przygotowania lingwistycznego, nie lubiącym instrukcji gramatycznych. W nawiasie podajemy zaimki osobowe, które nie są obligatoryjne w polszczyźnie.

1 Struktura *Nazywam się Ewa* jest co prawda spotykana w niektórych podręcznikach dla początkujących, ale nie należy do form zalecanych przez poradniki poprawnościowe.

Dialog 1

– (Ja) jestem spontaniczna, ale trochę despotyczna. A ty? Jaki jesteś?

– (Ja) jestem energiczny, ale nie jestem agresywny.

Dialog 2

– (Ja) jestem elegancki, ale trochę pedantyczny. A ty? Jaka jesteś?

– (Ja) jestem romantyczna i subtelna, ale ambitna.

kreatywny/-a, sympatyczny/-a, atrakcyjny/-a, solidny/-a, inteligentny/-a, naiwny/-a, arogancki/-a, elegancki/-a...

Umiejętność zamówienia ulubionego napoju czy odpowiedniej potrawy wzmacnia poczucie bezpieczeństwa. Rozmowa o jedzeniu to też temat, pozwalający na autoprezentację i bliższe poznanie drugiej osoby. Na szczęście i tu nie brakuje w polszczyźnie wyrazów, rozpoznawanych przez osoby, posługujące się współczesnymi językami europejskimi. Konstrukcje takie są proste i nie wymagają wnikania w zawiłości gramatyczne. Oto kilka przykładów:

Dialog 1

– Mój ulubiony napój to

– A twój (ulubiony napój)?

kawa, kakao, mleko, herbata, sok pomarańczowy, sok pomidorowy, wino, szampan, koniak, wódka, żubrówka, piwo, woda mineralna, Cola, Pepsi...

Dialog 2

– Moje ulubione jedzenie to

– A twoje (ulubione jedzenie)?

***pizza, omlety, steki, kotlety, sałata, szparagi, ogórki, pomidory, awokado, brokuły, papryka, makaron, kartofle, kukurydza, ryż, mandarynki, arbuzy, kiwi...
deser: lody waniliowe, tort czekoladowy...***

Kiedy już wiemy, co lubimy jeść i pić, jakie mamy hobby, jakie mamy charaktery, można pomyśleć o wspólnych wakacjach. I tu warto uczniom podpowiedzieć struktury niewymagające odmiany przez przypadki. Nazwy geograficzne są łatwo rozpoznawalne, pozwalają też na przyjazny kontakt z zasadami polskiej ortografii. Przy okazji wprowadzamy zagadnienie liczby, na przykład *Interesuje mnie Europa*, ale: *Interesują mnie Karaiby*. Oczywiście i tę tabelę można wzbogacać, w zależności od pochodzenia i zainteresowań uczniów.

Temat: Dokąd jedziemy na ferie/wakacje?

– Interesuje mnie:

Europa, Azja, Australia, Nowa Zelandia, Afryka, Ameryka Północna/Ameryka Południowa, Polska, Austria, Francja, Grecja, Rosja...

– Interesują mnie:
Seszele, Malediwy, Karaiby...
– A co ciebie interesuje?

Skoro już tak dużo o sobie wiemy, warto sprawdzić, kto do kogo najlepiej pasuje, oczywiście w formie żartu. Prosimy uczniów o sprawdzenie, czy ich komentarze do kolejnych tematów były podobne, czy też całkiem różne, po czym krok po kroku odślaniamy wyniki testu na dopasowanie. Okazuje się, że i tu łatwo znaleźć określenia, zrozumiałe bez konieczności odwołania się do słownika. *Tak* oraz *nie* może wytłumaczyć lektor – oczywiście przy pomocy gestów czy pantomimy.

Czy jesteśmy identyczni? Czy pasujemy do siebie? TAK/NIE
Jeśli odpowiedzi w parze są podobne: Tak: Pasujemy super! Jest szansa na sukces!
Jeśli odpowiedzi pokrywają się częściowo: Plus minus (i tak, i nie): To interesujące! Jest szansa na sukces!
Jeśli uczniowie mają inne zainteresowania czy lubią inne potrawy: Nic nie pasuje: Fantastycznie! To ekstremalnie fascynujące! Jest szansa na sukces!

Tak przygotowaną pierwszą lekcję prowadziła wielokrotnie nie tylko autorka tego artykułu, lecz także studenci polonistyki wiedeńskiej, rozpoczynający samodzielną karierę nauczyciela języka polskiego jako obcego. Jak do tej pory udało nam się zachęcić wiele osób do podjęcia trudu nauki języka polskiego, może właśnie dzięki temu, że próbowaliśmy przedstawiać go w sposób łatwy, przyjemny i od początku pozwalający na wyrażanie własnych przeżyć oraz autentyczne konwersacje. Przyszłym glottodydaktykom życzymy wielu sukcesów!

Grażyna Werner

PO POLSKU BEZ PROBLEMU – PISANIE PODRĘCZNIKA DLA DOROSŁYCH

Jeszcze jeden podręcznik do polskiego?

Być może czytelnik zadaje sobie to pytanie i dlatego właśnie zdecydował się na lekturę tego artykułu. Na rynku niemieckim jest trochę podręczników do nauki języka polskiego dla początkujących, po co zatem pisać kolejny? Istnieje kilka powodów, które skłoniły mnie do podjęcia tej decyzji. Oto one:

Polska jest członkiem Unii Europejskiej i atrakcyjnym partnerem gospodarczym licznych firm zagranicznych. Wiele osób odwiedza nasz kraj z powodów osobistych. Studia na polskich uniwersytetach cieszą się coraz większym zainteresowaniem obcokrajowców.

Kiedy w roku 1999 po długiej przerwie podjęłam znowu pracę na kursach polskiego dla dorosłych, trudno mi było znaleźć odpowiednie materiały. Podręcznik dostępny wtedy w księgarniach niezbyt mi odpowiadał, ponieważ zawierał przede wszystkim ćwiczenia gramatyczne. Mało uwagi poświęcono w nim komunikacji oraz systematycznemu utrwalaniu słownictwa, a uczący się od samego początku musiał się zmagać z trudnymi do wymówienia imionami i nazwiskami, co go szybko zniechęcało. Zdecydowałam się jednak na tę książkę, nie mając innego wyboru, a także ze względu na kasetę z nagraniami. Swoim kursantom proponowałam dodatkowo różne zadania własnej produkcji. Z czasem powstał zbiór ćwiczeń, który ukazał się drukiem.¹

Potem postanowiłam napisać kompletny podręcznik. Od kilkunastu lat uczę polskiego równolegle w jednej do czterech grup, piszę więc sukcesywnie i testuję materiały na zajęciach. W ten sposób zdobywam cenne wskazówki i sprawdzam swoje pomysły.

1 Werner G., 2011, *Übungsbuch Polnisch*, Schubert-Verlag, Leipzig.

Co nowego proponuje *Po polsku bez problemu?*

Na pierwszy rzut oka niewiele – ma to być jednotomowy podręcznik dla początkujących, który doprowadza ich do osiągnięcia poziomu sprawności językowych nieco wyższego niż A2. Materiały uzupełniające to koniecznie CD z nagraniami dialogów oraz wybranych ćwiczeń (fonetyka, rozumienie ze słuchu), ewentualnie kilka gier planszowych i karcianych. Gry takie cieszą się powodzeniem na moich kursach, dlatego chciałabym dołączyć je także do podręcznika.

Zawartość i struktura podręcznika

Planuję 10 modułów, z których każdy zawiera trzy lub cztery lekcje. Lekcje rozpoczynają się zwykle dialogami, niekiedy krótkimi tekstami narracyjnymi, po których następuje prezentacja nowego materiału leksykalnego w trzech szpaltach: po polsku, po niemiecku, na przykładzie w zdaniu lub w kontekście.

Różnorodne ćwiczenia służą sprawdzaniu zrozumienia tekstu, utrwalaniu lub rozszerzaniu słownictwa, czytaniu ze zrozumieniem; polegają na symulowaniu lub uzupełnianiu krótkich dialogów, pisaniu krótkich tekstów.

Nowe zjawiska gramatyczne prezentuję w tekstach i na przykładach, stosując zasadę, że im wyższy stopień opanowania języka, tym mniej kompletnych objaśnień – zaawansowany kursant powinien odkrywać reguły gramatyczne samodzielnie lub po radzie z grupą. Sprzyja to nauce ze zrozumieniem, a co za tym idzie, prowadzi do trwalszego opanowania materiału.

W większości lekcji zamieszczam także dwa lub trzy ćwiczenia fonetyczne, których celem jest wyczulenie słuchaczy na prawidłową wymowę i na różnice między podobnymi dźwiękami. Krzyżówki, rebusy oraz rozmaite zadania logiczne są uzupełnieniem lekcji, a dla kursantów szczególnie atrakcyjną formą ćwiczeń.

Tematyka modułów obejmuje następujące zagadnienia:

1. Kto to jest? (dane osobowe, pierwsze kontakty, zawód, praca i rodzina)
2. Smacznego! (artykuły spożywcze, w restauracji i w kawiarni, posiłki, zakupy, kuchnia polska)
3. Co robisz? (codzienne czynności, przebieg dnia, czas wolny)
4. Jadę na urlop (podróże, odzież i codzienne utensylia, kolory, plany urlopowe)
5. Nasze nowe mieszkanie (budynki mieszkalne, wyposażenie mieszkania, okolica)
6. Wczoraj, przedwczoraj, w niedzielę (sprawy minione, godziny, znani Polacy)
7. Gdzie jest dworzec? (orientacja w mieście, wyrażanie przypuszczeń, przyjmowanie lub odrzucanie propozycji)
8. Muszę iść do lekarza (telefoniczne ustalanie terminu wizyty, opis wypadku, zakup

- leków w aptece, pobyt w sanatorium)
9. Prognoza pogody (zjawiska atmosferyczne i ich odczuwanie, pogoda typowa i nietypowa, rozumienie prognozy pogody)
 10. Nasi goście (święta, uroczystości, odwiedziny, przygotowanie i organizacja pobytu, typowe polskie święta)

Po zakończeniu każdego modułu planuję krótki test (słownictwo, gramatyka, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, tworzenie tekstu pisanego, zadania ustne).

Podręcznik będzie miał około 350 stron, z tego mniej więcej 80% przypadnie na moduły, natomiast reszta na wprowadzenie fonetyczne, objaśnienia terminologii gramatycznej i słownik polsko-niemiecki.

Liczbę ilustracji pragnę ograniczyć do minimum – zamierzam umieścić tylko takie, które stanowią integralny element ćwiczeń i zrezygnować z ozdobników. Niektóre lekcje będą zawierały względnie dużo materiału wizualnego, inne – wcale.

Pisanie podręcznika – zadanie frapujące i kompleksowe

Swoją pierwszy wydany drukiem podręcznik trzymałam w rękach w wieku trzydziestu lat. Było to wspaniałe uczucie – po kilku latach pracy doczekałam się wydania własnej książki, która na dodatek zawierała moje ilustracje! (W ciągu pięciu lat ukazały się trzy nakłady.) Od tamtego dnia upłynęło sporo czasu, a w kilku polskich i niemieckich wydawnictwach ukazały się materiały dydaktyczne mojego autorstwa.

Zanim podjęłam decyzję o napisaniu kolejnego podręcznika do nauki języka polskiego, musiałam najpierw wymyślić bohaterów książki: grupę cudzoziemców, którzy w Warszawie uczęszczają na intensywny kurs języka polskiego, a także ich nauczycieli. Wszystkie te osoby poznajemy w pierwszym module – uczestnicy kursu to Rosjanka, Niemka, Austriaczka, angielskie małżeństwo, Francuz oraz Kanadyjczyk. Do nauki polskiego skłoniły ich rozmaite powody – koligacje rodzinne, sprawy zawodowe, a także ciekawość i sympatia do Polaków. Nauczycieli jest dwoje – kobieta i mężczyzna. Dzięki temu zabiegowi oprócz słowa „nauczyciel” poznajemy jednocześnie jego żeński odpowiednik, co pomaga we wprowadzeniu tematu „zawody męskie i kobiece”.

Koncepcja progresji gramatycznej i zakresu tematycznego była gotowa – przejęłam ją ze swojego zbioru ćwiczeń. W ten sposób oba tytuły, choć od siebie niezależne, mogą się doskonale uzupełniać.

Na przykładzie wybranej lekcji zamierzam pokazać proces powstawania materiału dydaktycznego. Zdecydowałam się na lekcję 8B, tzn. drugą lekcję modułu ósmego.

Pierwsza lekcja tej części (a także kilka innych z poprzednich modułów) rozpoczyna się od dialogu, dlatego tym razem zdecydowałam się zamieścić na wstępie krótki tekst narracyjny. Opisuje on wypadek, któremu uległa nauczycielka w drodze do domu. Wypadek nie był spektakularny (wywrotka na rowerze), ale zapewne bolesny, skoro poszkodowana musiała skorzystać z pomocy lekarskiej. Tekst składa się zaledwie z ośmiu zdań, zawiera jednak dużo nowych słów i zwrotów, dlatego ich lista, zamieszczona poniżej, jest dość długa.

B. Anna miała wypadek

Anna Rynkowska zwykle jeździ do pracy na rowerze. Dzisiaj po zajęciach, kiedy wracała do domu, nagle jej drogę przebiegł pies. Anna zahamowała i straciła równowagę. Przewróciła się i mocno się potłukła. Kiedy chciała wstać, stwierdziła, że nie może podeprzeć się prawą ręką. Jakiś przechodzień pomógł jej wstać i zaprowadził ją do lekarza. Lekarz udzielił Annie pierwszej pomocy, ale stwierdził, że rękę trzeba koniecznie prześwietlić, bo prawdopodobnie jest złamana. Anna zadzwoniła do męża, żeby po nią przyjechał i zawiózł ją do szpitala na ostry dyżur.

Leksyka

hamować (ipf)	bremsen	samochód hamuje
ostry dyżur (m)	medizinischer Notdienst	W którym szpitalu jest dzisiaj ostry dyżur?
pierwsza pomoc (f)	Erste Hilfe	kurs pierwszej pomocy
podeprzeć się (pf)	sich abstützen	Tomasz musi się podeprzeć.
podpierać się (ipf)	sich stützen	Nie podpieraj się!
potłuc się (pf)	sich wehtun (beim Sturz)	Piotr mocno się potłukł.
prowadzić (ipf)	bringen, führen	prowadzić za rękę
przebiec (pf)	laufen, durchqueren	Pies przebiegł nam drogę.
przebiegać (ipf)	laufen, durchqueren	Nie przebiegaj przez ulicę!
prześwietlać (ipf)	röntgen	Lekarz właśnie prześwietla pacjenta.
prześwietlić (pf)	röntgen	Rękę trzeba prześwietlić.
przewracać się (ipf)	hinfallen, stürzen	On jest pijany i stale się przewraca.
przewrócić się (pf)	hinfallen, stürzen	Rower przewrócił się.
równowaga (f)	Gleichgewicht	Anna straciła równowagę.
stracić (pf)	verlieren	stracić równowagę
stwierdzać (ipf)	feststellen	Co stwierdził lekarz?

udzielać (ipf)	leisten	Adwokat udziela porad prawnych.
udzielić (pf)	leisten	Lekarz dyżurny udzielił mi pierwszej pomocy.
wieźć (ipf)	fahren (=transportieren)	Autokar wiezie nas do Krakowa.
zahamować (pf)	bremsen	Autobus zahamował.
zaprowadzić (pf)	hinbringen, hinführen	Ten pan zaprowadził mnie do lekarza.
zawieźć (pf)	hinfahren, bringen	Zawieziesz mnie do lekarza?
złamać, -a, -e	gebrochen	Złamana ręka bardzo mnie boli.

Kolejny punkt lekcji to ćwiczenia. Pierwsze z nich ma uczyć rozumienia tekstu, kursanci muszą zdecydować, czy podane zdania są zgodne z informacjami zawartymi w tekście (testowanie rozumienia) i w razie potrzeby skorygować błędne wypowiedzi (trenowanie mówienia i ewentualnie pisanie).

Übung 8: Stimmen diese Aussagen mit dem Text überein? Korrigieren Sie ggf. die falschen Informationen.

1. Anna Rynkowska czasem jeździ do pracy na rowerze.
2. Kiedy dzisiaj wracała z pracy do domu, jej drogę przebiegł pies.
3. Anna zahamowała.
4. Pies ugryzł Annę w prawą rękę.
5. Anna mocno się potłukła.
6. Nie mogła wstać bez pomocy.
7. Jakaś pani pomogła Annie wstać.
8. Leszek Michalski zaprowadził Annę do lekarza.
9. Lekarz udzielił Annie pierwszej pomocy.
10. Anna zatelefonowała do męża, żeby po nią przyjechał i zawiózł ją do dentysty.

Następne ćwiczenie przygotowuje do rozmowy z lekarzem – należy rozpoznać, które kwestie wypowiada lekarz, a które pacjentka (ćwiczenie odnosi się tematycznie do tekstu wprowadzającego). Aby prawidłowo wykonać to zadanie, trzeba oczywiście rozumieć wypowiedzi. Niektóre z nich zawierają nowe słowa, kontekst umożliwia jednak zrozumienie całości. Niektórzy kursanci posługują się przy tym ćwiczeniu słownikiem albo proszą o pomoc nauczyciela.

Übung 9: Die Untersuchung. Was sagt der Arzt, was sagt Anna?

1. Czy może pani ruszać palcami?
2. Co się stało?
3. Musiałam zahamować, przewróciłam się i nie mogłam wstać.

4. W którym miejscu panią boli?
5. To chyba złamanie, musi pani przeświecić rękę.
6. Nie, to bardzo boli.
7. Czy ma pani jakieś inne obrażenia?
8. Dam pani skierowanie na prześwietlenie.
9. Czy boli panią głowa?
10. Proszę zdjąć kurtkę.
11. Gdzie jest najbliższy rentgen?
12. Nie wiem, dosyć mocno się potłukłam i chyba będę miała siniaki.
13. Najbardziej boli mnie nadgarstek.
14. Nie, z głową wszystko w porządku.
15. Radzę pojechać do szpitala na ostry dyżur.

Kolejne zadanie to formułowanie odpowiedzi (ustnie lub pisemnie) na pytania dotyczące tekstu. W następnym ćwiczeniu trzeba połączyć słowa lub wyrażenia w sensowne zwroty, co służy utrwaleniu wybranych jednostek leksykalnych.

Jeszcze jedno ćwiczenie wykorzystuje przysłowia – najpierw trzeba je ułożyć, dopasowując odpowiednio dwa fragmenty zdań, a potem z pomocą nauczyciela odkryć ich znaczenie. Uczący się może porównać przysłowia z niemieckimi odpowiednikami (o ile istnieją). Zadanie to nie tylko powiększa zasób leksykalny kursantów, lecz także w dużym stopniu pomaga w zrozumieniu tzw. filozofii języka (aspekt kulturowy).

Übung 12: Wie lauten diese Sprichwörter und Wendungen? Verbinden Sie sinnvoll. Gibt es in der deutschen Sprache ähnliche Sprichwörter?

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Gdyby kózka nie skakała, | a. to z serca. |
| 2. Od przybytku | b. myje. |
| 3. Czas | c. lewe ręce. |
| 4. Droga do serca prowadzi | d. toby nóżki nie złamała. |
| 5. Co z oczu, | e. języka. |
| 6. Paluszek i główka | f. za zębami. |
| 7. Mieć dwie | g. głowa nie boli. |
| 8. Mieć cały dom | h. to szkolna wymówka. |
| 9. Mieć coś na czubku | i. goi rany. |
| 10. Trzymaj język | j. przez żołądek. |
| 11. Ręka rękę | k. na głowie. |

Dorośli często oczekują w nauce języków obcych dwujęzyczności, dlatego szukanie adekwatnego tłumaczenia jest dla nich atrakcyjną i sensowną formą nauki. Ćwiczenie 13 spełnia ten postulat. Podzieliłam je na pięć części, z których każda zawiera wypowiedzi

(po osiem w języku polskim i niemieckim) typowe dla pewnej sytuacji: A obejmuje wypowiedzi pacjentów na temat dolegliwości, B – pytania lekarzy, C – stwierdzenia i wskazania lekarzy, D – wypowiedzi i porady aptekarzy, E – kwestie wypowiedziane przez pacjentów przy umawianiu wizyty u lekarza.

Übung 13A: Suchen Sie die passende Übersetzung.

1. Boli mnie głowa.	A. Es ist mir übel.
2. Często budzę się w nocy.	B. Abends kann ich nicht einschlafen.
3. Mam zawroty głowy.	C. Ich habe starke Halsschmerzen.
4. Mam mdłości.	D. Nachts wache ich oft auf.
5. Mam duszności.	E. Ich habe eine Magenverstimmung.
6. Nie mogę wieczorem zasnąć.	F. Ich habe Kopfschmerzen.
7. Mam rozstrój żołądka.	G. Ich habe Atemnot.
8. Bardzo boli mnie gardło.	H. Mir ist es schwindelig.

Słownictwo jest jednym z najistotniejszych elementów języka, ćwiczeniom leksykalnym należy zatem poświęcić szczególną uwagę. Ćwiczenia te powinny być atrakcyjne i różnicowane. Kolejne trzy ćwiczenia w rozmaity sposób aktywizują i utrwalają zasób słów i zwrotów, którymi dysponuje kursant. Polegają one na szukaniu antonimów, synonimów oraz uzupełnianiu zdań podanymi wyrazami.

Po tych ćwiczeniach proponuję test tzw. wielokrotnego wyboru, na który składa się 13 sytuacji. W każdym przypadku podaję cztery odpowiedzi lub uzupełnienia. Uczący się musi zdecydować, czy pasuje tylko jedna „podpowiedź”, czy też więcej, oraz podać właściwe rozwiązanie i uzasadnić swoją decyzję. W ten sposób z zadania o charakterze czysto receptywnym (z możliwością zgadywania) otrzymujemy ćwiczenie wielofunkcyjne, zachęcające kursantów nie tylko do szukania prawidłowych odpowiedzi, lecz także do podawania argumentów.

Ostatnie ćwiczenie wymaga od uczących się, aby powiedzieli po polsku, w jakich sytuacjach potrzebne są wymienione środki opatrunkowe, instrumenty i lekarstwa. Zadania tego typu uważam za niezbędne, ponieważ często się zdarza, że nie znamy lub nie możemy przypomnieć sobie określonego pojęcia w języku docelowym i musimy posłużyć się opisem.

Übung 18: Wann braucht man diese Medikamente, Verbandmittel, Hilfsmittel?

Bsp.: plaster z opatrunkiem

Plaster z opatrunkiem jest potrzebny, kiedy mamy niewielkie skaleczenie.

1. krople nasercowe	2. preparat multiwitaminowy
3. syrop od kaszlu	4. krople do nosa
5. soczewki kontaktowe	6. krople żołądkowe
7. bandaż elastyczny	8. zimny okład
9. plaster na odciski	10. aparat słuchowy

Obecnie lekcji 8B brak jeszcze części fonetycznej. Będzie ona dotyczyła prawdopodobnie wymowy rz/ż w różnych pozycjach (zachowanie i utrata dźwięczności).

Z powodu dużej liczby nowych jednostek leksykalnych zdecydowałam się nie wprowadzać w tej lekcji żadnych zagadnień gramatycznych. Gramatyka trzech pozostałych lekcji w module 8 to: zmiana aspektu przy przeczeniu w trybie rozkazującym, tworzenie rzeczowników odczasownikowych oraz czas przyszły czasowników niedokonanych.

Dla zarysowania w skrócie całego modułu wypada jeszcze podać tematy lekcji 8A, 8C i 8D. Tematem pierwszej z nich jest ból zęba i umawianie wizyty u stomatologa. Każdy może się znaleźć w takiej sytuacji, dlatego warto się na nią przygotować. W innych podręcznikach pacjenci bywają zwykle przeziębieni – w mojej książce ten problem pojawia się dopiero w lekcji 8C, w której klientka prosi aptekarza o poradę, ponieważ jej siedemnastoletni syn ma katar, skarży się na ból gardła i głowy. W lekcji 8D zamieszczam znowu tekst narracyjny – jest to pocztówka z sanatorium. Jej treść ma być przykładem takiej korespondencji i skłonić kursantów do stworzenia podobnego tekstu lub odpisania na tę kartkę.

Lekcję będą kończyć zadania diagramowe (krzyżówka i wykreślanki). Nauczycielowi pozostawiam decyzję, w którym momencie z nich skorzysta, aby uatrakcyjnić swoje zajęcia.

Obecny stan pracy nad podręcznikiem

Moja najbardziej zaawansowana grupa uczy się polskiego od kilku lat – aktualnie zajmujemy się tematem „pogoda”, czyli modułem numer 9. Na tym etapie jest też pisanie podręcznika. Po napisaniu dziesiątego modułu planuję poprawki i uzupełnienia. W większości modułów brakuje jeszcze ćwiczeń wymowy i testów, a w niektórych lekcjach – zadań rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu.

Nauczając kilku różnych języków w rozmaitych szkołach, zdobywam wielorakie doświadczenia, ale brakuje mi czasu, żeby intensywnie zajmować się pisaniem. Mam jednak nadzieję, że w przyszłym roku manuskrypt będzie gotowy.

Elżbieta Cinquantini

**PODRĘCZNIK *POD UROKIEM SZTUKI.*
POLSKI DLA AMATORÓW SZTUKI, LITERATURY
*I KUCHNI POLSKIEJ***

Polska historia i kultura nadal jest w Europie i w Niemczech mało znana. W podręcznikach przeznaczonych dla szkół niemieckich informacje o Polsce pojawiają się sporadycznie i w oderwaniu od szerszego kontekstu kulturowego. Większość absolwentów szkół, także szkół wyższych, ma skromny zasób wiadomości o Polsce i jej kulturze. Wiem z własnej praktyki nauczycielskiej i lektorskiej, jak bezradni bywają nieraz studenci slawistyki czy zainteresowani uczestnicy kursów języka polskiego, gdy chcą znaleźć odpowiedź na pytania bardziej ogólne, dotyczące polskiej tradycji artystycznej, literackiej czy muzycznej, a także dotrzeć do odpowiednich źródeł. Wiele utworów, nawet jeśli zostały przetłumaczone na język niemiecki, jest trudno dostępnych, a sam Internet nie przyczyni się do popularyzacji polskiej kultury wśród cudzoziemców.

Z tego powodu podjęłam próbę napisania książki do nauki języka polskiego jako obcego, która zawierałaby elementy polskiej kultury wysokiej i kultury dnia codziennego – tradycji i obyczajów. Każdą lekcję podręcznika ilustrują dzieła polskiego malarstwa i wzbogacają krótkie utwory literackie. Podręcznik *Pod urokiem sztuki* jest już ukończony, ale nie znalazł do tej pory wydawcy.

Książka przeznaczona jest dla osób średnio zaawansowanych (poziom B1/B2). Wykorzystałam w niej doświadczenia zebrane w pracy na uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium i na różnych kursach prowadzonych przeze mnie w VHS. Składa się z 25 jednostek lekcyjnych, których układ można zmieniać w zależności od preferencji lektora i zainteresowań kursantów. Zmiana kolejności lekcji i modułów lekcyjnych nie niesie ze sobą ryzyka, że progresja będzie nielogiczna, a uczniom zabraknie wiedzy z omawianych wcześniej rozdziałów.

Noszą one następujące tytuły: 1) W muzeum i w galerii sztuki, 2) W pracowni malarza, 3) Niezwykły ród Kossaków, 4) Wesele, 5) Dzieci, 6) Rodzice i ich miłość, 7) Dziadkowie, 8) Życie rodzinne i towarzyskie, 9) W teatrze, na koncercie, w kinie, 10) Owoce, warzywa, kwiaty, 11) Na targu, 12) Filiżanka herbaty, 13) W kawiarni i restauracji, 14) Pory dnia i pogoda, 15) Pory roku, 16) Święta i tradycje, 17) Polska wieś, 18) Polski dworek, 19) Piękna nasza Polska cała, 20) Warszawa, 21) Warszawskie pomniki, 22) Kraków, 23) Polska sztuka ludowa, 24) Stolica Bawarii i znani Polacy, 25) Podróże po Europie i świecie. Oprócz rozdziałów tematycznych w podręczniku można znaleźć dodatkowo: komentarze do lekcji, klucz do ćwiczeń, krótki zarys historii Polski i historii polskiej literatury.

Każda jednostka lekcyjna składa się z trzech stałych części. W pierwszej – komunikacyjnej – zamieszczam obraz znanego malarza (czasem rezygnuję z dzieła malarskiego na rzecz fotografii). Jest to wstęp do lekcji, którą można prowadzić w dwojaki sposób. Obraz może być pretekstem do różnych ćwiczeń wyłącznie językowych, np. powtórzenia nazw widocznych na nim przedmiotów lub podstawowych kolorów, albo stanowić punkt wyjścia głębszej analizy. Druga część – tekstowa – obejmuje różne teksty związane z tematem lekcji, notkę biograficzną artysty (malarza, ewentualnie pisarza/poety), ćwiczenia, wyrażenia idiomatyczne, przepisy kuchni polskiej, zagadki/dowcipy. Trzecia część – gramatyczna – to komentarze dotyczące wybranych zagadnień gramatycznych i słowotwórczych, korespondujących z tekstami, oraz ćwiczenia.

Fragmenty tekstów i ćwiczeń z lekcji *Dziadkowie* mogą przybliżyć ideę podręcznika, zastrzegam się jednak, że to tylko niewielkie wycinki, a szatą graficzną, ważną, gdy mowa o sztukach plastycznych, nie zajmował się jeszcze żaden profesjonalista.



Dziad i baba

Tadeusz Makowski (1882 – 1932), malarz, ukończył Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie. Od 1909 mieszkał w Paryżu, gdzie uległ wpływowi kubizmu. Często malował dzieci. Efektem artystycznej przygody z kubizmem jest 19 jego najbardziej znanych płócien.

Tadeusz Makowski, *Dziad i baba*, 1930;
olej na płótnie, 82 x 99 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie

Ćwiczenie: Proszę przyporządkować nazwy figur geometrycznych odpowiednim rysunkom.



Proszę napisać nazwy kilku przedmiotów, które mają kształt:

prostokątny		trójkątny	
okrągły		owalny	
kwadratowy		nieregularny	

Ćwiczenie: Proszę przeczytać wiersz *Dziad i baba* Józefa Ignacego Kraszewskiego i ponumerować nagłówki zgodnie z chronologią wiersza.

	Kłótnia		Przewidywanie śmierci
	Zachowanie w obliczu śmierci		Przyczyny smutku
	Sposób nadejścia śmierci		Intencja modlitw
	Spokojne życie		

Dziad i baba - J. I. Kraszewski

Był sobie dziad i baba,
Bardzo starzy oboje,
Ona kaszląca, słaba,
On skurczony we dwoje. (...)

Żyli bardzo szczęśliwie
I spokojnie jak w niebie,
Czemu ja się nie dziwię,
Bo przywykli do siebie. (...)

Aż do drzwi – puk powoli.
"Kto tam?" - "Otwórzcie proszę,
Posłuszna waszej woli,
Śmierć jestem: skon przynoszę". (...)

Józef Ignacy Kraszewski (1812 – 1887), pisarz, publicysta, historyk, działacz społeczny i polityczny. Studiował na Uniwersytecie Wileńskim – najpierw medycynę, potem literaturę. Więziony za działalność przeciw zaborcom, od 1863 mieszkał w Dreźnie. W ciągu 57 lat napisał 232 powieści, 144 utwory społeczno-obyczajowe i 88 powieści historycznych (m.in. *Stara baśń*, *Saskie ostatki*, *Hrabina Cosel*). Wiersze Kraszewskiego nie mają dla literatury takiego znaczenia jak jego powieści, ale niektóre, np. *Dziad i baba*, są popularne do dziś. Autor uprawiał też malarstwo i rysunek.

Koleżanki i Kolegów, którzy mieliby uwagi, propozycje uzupełnień lub udoskonaleń podręcznika, a także informacje o wydawnictwach zainteresowanych wydaniem takiej pozycji proszę o kontakt: elacin2001@yahoo.de.

Katarzyna Kulczycka

NOWE SPOJRZENIE NA HISTORIĘ: POLSKO-NIEMIECKI PROJEKT WSPÓLNEGO PODRĘCZNIKA

Trwają obecnie prace nad nietypowym podręcznikiem do historii, w które zaangażowani są naukowcy, pedagodzy oraz wydawcy z Polski i Niemiec. Projekt jest wynikiem wieloletniego podręcznikowego dialogu, a jego celem jest wyjście poza utarte podręcznikowe schematy i zaproponowanie młodzieży szkolnej trochę innego niż zazwyczaj spojrzenia na Europę i kształtujące ją zdarzenia.

Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa

Aby wskazać na korzenie tego projektu, należy cofnąć się kilkadziesiąt lat wstecz. Pierwsze próby wymiany poglądów historyków polskich i niemieckich na temat podręczników szkolnych podjęto jeszcze w latach pięćdziesiątych.¹ W Niemczech Zachodnich odbyła się dyskusja na temat nauczania historii, do której przyłączyli się także Polacy przebywający na emigracji. Te okazjonalne kontakty przybrały bardziej sformalizowaną postać dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych, kiedy nastąpiło polityczne odprężenie między PRL a RFN. Umożliwiło ono kontakty również na polu naukowym oraz kontynuację pracy zapoczątkowanej przez naukowców i pedagogów zajmujących się tematem podręczników szkolnych. W roku 1972 powstała Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, która stworzyła podstawy intensywnego, merytorycznego dialogu naukowego. Do zadań Komisji należało – i należy nadal – czuwanie nad jakością szkolnych podręczników do historii i geografii, dbanie o ich naukową rzetelność i rozstrzyganie ewentualnych kontrowersji dotyczących sposobu pisania o kraju sąsiada. Komisja Podręcznikowa jest rzadkim w historii przykładem prowadzenia dialogu przez przedstawicieli wrogich politycznych ustrojów, a praca, jaką wykonała w okresie trudnych wzajemnych stosunków, położyła podwaliny pod przygotowywany obecnie polsko-niemiecki podręcznik do historii. Jeszcze w latach

1 Obszernie na temat historii polsko-niemieckiego dialogu podręcznikowego pisze Krzysztof Ruchniewicz, *Powstanie Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej 1937/38-1972*, w: D. Wojtaszyn, T. Strobel (red.), 2012, *Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne*, Wrocław.

siedemdziesiątych Komisja opracowała *Zalecenia dla podręczników szkolnych do historii i geografii w Republice Federalnej Niemiec i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Publikacja ta doradzała nauczycielom, jak przekazywać uczniom skomplikowane zagadnienia wzajemnego sąsiedztwa, np. żywo dyskutowany w tamtych latach problem granic na Odrze. *Zalecenia...* stały się ważnym dokumentem normalizującym treści w podręcznikach szkolnych.

Początki projektu

Bezpośrednim impulsem do podjęcia prac nad polsko-niemieckim podręcznikiem była podobna publikacja niemiecko-francuska. Niemiecko-francuski dialog podręcznikowy ma równie długą tradycję i ukazanie się takiej pozycji było zwieńczeniem wielu lat międzynarodowej współpracy. Polsko-Niemieckiej Komisji dodało to wiary, że i jej uda się stworzyć podobny podręcznik, a także zawrzeć w nim nowe treści, które nie utrwałyby tradycyjnej zachodnioeuropejskiej narracji (obszerniej piszę o tym niżej), jak w przypadku projektu niemiecko-francuskiego. Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunshwiku przeprowadził analizę wykonalności takiego zadania. Po porównaniu 16 niemieckich programów landowych z polskim programem nauczania stwierdzono, iż mimo pewnych różnic programy są na tyle zbieżne, że opracowanie bilateralnego podręcznika będzie możliwe. Projekt wystartował oficjalnie w 2008 roku.

W 2010 roku powstały *Zalecenia...* autorstwa Rady Ekspertów. Jest to koncepcja ramowa podręcznika, na której opiera się praca tandemu wydawniczego. W *Zaleceniach...* omówiono dydaktyczne założenia publikacji, zaproponowano możliwe obszary tematyczne i sposoby ujęcia poszczególnych zagadnień. Opracowanie to zawiera wskazówki dotyczące omawiania kolejnych epok oraz przedstawia w tabelarycznej formie konkretne treści nauczania, które powinien zawierać podręcznik.

Założenia

Podręcznik przeznaczony jest dla uczniów polskiego gimnazjum i pierwszej klasy liceum (na tym etapie kończy się obowiązkowy kurs historii w szkole), a w Niemczech – dla uczniów Sekundarstufe 1. Ma być identyczny pod względem treści i wyglądu, a różnić się jedynie na poziomie językowym. Czerotomowe wydanie obejmie okres od dziejów najdawniejszych po współczesność, uwzględniając większość tematów zalecanych przez polskie i niemieckie programy nauczania. Wiedza dotychczas przekazywana uczniom zostanie wzbogacona o nowe treści; i tak polski uczeń dowie się, czym była np. wojna trzydziestoletnia (temat raczej nieporuszany w polskich szkołach), a uczeń niemiecki zapozna się z pierwszą w Europie konstytucją, *Konstytucją 3 Maja*. Podręcznik nie ma jeszcze tytułu, robocza nazwa brzmi „Podręcznik polsko-niemiecki”, choć jest to nazwa o tyle myląca,

że przedmiotem wykładu ma być historia powszechna, a tylko niektóre tematy, materiały uzupełniające czy źródła odnosić się będą do stosunków polsko-niemieckich.

Podręcznik ma na celu zmianę perspektywy zachodniocentrycznej, dominującej w niemieckich podręcznikach do historii. W Niemczech przeciętny uczeń nie zdobywa w toku całej edukacji nawet skromnej wiedzy o Europie Środkowo-Wschodniej. Świadczy o tym np. kadrowanie map w książkach szkolnych, które kończą się przeważnie na Odrze – tam bowiem dla przeciętnego mieszkańca Zachodu przebiega mentalna granica Europy. W polskich podręcznikach historia Niemiec odgrywa wprawdzie dość istotną rolę, jest to jednak zwykle historia najeźdźcy, okupanta, wroga narodu polskiego. A przecież nasze sąsiedztwo określała nie tylko walka i przemoc, lecz także wieki pokojowej koegzystencji. Między XIV a XVIII wiekiem granica polsko-niemiecka była najspokojniejsza w całej Europie,² a osadnictwo niemieckie na ziemiach polskich znacznie przyczyniło się do pozytywnej wymiany w dziedzinie gospodarki, prawa, obyczajów. Dzisiejsza polsko-niemiecka inicjatywa chce rzucić nowe światło na to sąsiedztwo, zaproponować nowe spojrzenie.

Zredukowanie w podręczniku tekstu odautorskiego na rzecz większej liczby źródeł, pokazanie kontrowersji w ocenie konkretnych wydarzeń historycznych i różnych interpretacji przeszłości ma uświadomić uczniom dyskursywny charakter dziejów, wzbudzić ich refleksję o podatności historii na przeinaczenia i manipulacje, uwrażliwić na fakt, że kryteria selekcji zdarzeń są subiektywne. Podręcznik będzie kształtował myślenie problemowe i podejście krytyczne, a także unaoczniał, że historia to nie tylko przedmiot debaty historyków, lecz także instrument wykorzystywany w sporach ideologicznych toczących się na co dzień.

Przebieg prac i stan obecny

Nad podręcznikiem pracuje Rada Ekspertów, Rada Zarządzająca, wydawnictwa (Universum Kommunikation und Medien AG z Wiesbaden oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne z Warszawy), a także biuro projektowe w Instytucie Eckerta w Brunshwiku. W skład tych zespołów wchodzi na zasadzie parytetu przedstawiciele strony polskiej i niemieckiej. Radę Ekspertów tworzy trzydziestu naukowców (specjalistów od poszczególnych epok) oraz praktyków szkolnych, którzy odpowiedzialni są za decyzje naukowe. Koordynacją naukową zajmują się prof. Simone Lässig i prof. Igor Kąkolewski. Rola Instytutu w Brunshwiku polega na doradztwie naukowym i wsparciu organizacyjnym, zatrudnione w nim osoby dwujęzyczne tłumaczą dokumenty lub korespondencję, analizują na potrzeby projektu plany lekcji. Rada Zarządzająca składa się natomiast z reprezentantów instytucji politycznych, finansujących projekt. Prace przebiegają w następujący sposób: autor pisze konkretny rozdział, który komentuje współautor z drugiego kraju; kiedy gotowa jest ostateczna

2 D. Wojtaszyn, T. Strobel (red.), 2012, *Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne*, Wrocław, s. 8-9.

wersja, maszynopis przekazuje się Radzie Ekspertów. Ci z kolei piszą swoje komentarze i wprowadzają ewentualne zmiany. Co dwa miesiące odbywają się spotkania robocze w celu przedyskutowania aktualnych kwestii wydawniczych, podjęcia decyzji dotyczących np. layoutu lub prac redaktorskich nad konkretnymi rozdziałami.

Obecnie trwają intensywne prace nad pierwszym tomem. Zespół przygotowujący podręcznik staje przed wieloma wyzwaniami, ponieważ musi pogodzić dwie różne kultury dydaktyczne i dwie tradycje wydawnicze. Podejmuje np. decyzje w sprawie zastosowania rysunków rekonstrukcyjnych (rzadkich w niemieckich podręcznikach, a popularnych w polskich), w kwestiach jedno- czy dwuszpaltowości tekstu lub doboru odpowiedniej kolorystyki. Zespół styka się także z licznymi problemami natury językowej. Niektóre terminy, neutralne w jednym kraju, są trudno przetłumaczalne lub budzą negatywne konotacje w drugim (np. słowo „kolonizacja” i jej niemiecki odpowiednik *Kolonisation*).

Zakończyły się już prace nad rozdziałem pilotażowym, dobrze przyjętym przez Radę Ekspertów i przez nauczycieli podczas warsztatów ewaluacyjnych. Pierwszy tom podręcznika ukaże się w 2015 roku, a ostatni (czwarty) w 2018.



Polsko-niemiecka księgarnia w Berlinie. Polska literatura współczesna. Polityka, historia, sztuka. Niemiecka literatura w tłumaczeniu. Reportaże, kryminały, romanse. Książki dla dzieci i młodzieży. Godziny otwarcia: pn-pt 10-19, So 10-16. Sanderstr. 8, 12047 Berlin. Tel. +49(30)61671220. Przystanek metra: U8 Schönleinstr. www.buchbund.de www.facebook.com/buchbund info@buchbund.de

Deutsch-polnische Buchhandlung. Neue polnische Literatur. Weltliteratur auf Polnisch. Geschichte, Kultur, Politik. Reportagen, Reiseliteratur. Kinder- und Jugendbücher. Audiobooks. Öffnungszeiten: Mo-Fr 10-19, Sa 10-16. Sanderstr. 8, 12047 Berlin. Tel. +49(30)61671220. Haltestelle: U8 Schönleinstr. www.buchbund.de www.facebook.com/buchbund info@buchbund.de

..... **buch|bund**

Dorota Mędra

TOŻSAMOŚĆ JĘZYKOWA ORAZ KULTUROWA DZIECI POLSKICH MIGRANTÓW W RODZINACH MONO- I BILINGWALNYCH – PROJEKT PRACY BADAWCZEJ¹

Założenia teoretyczne

Postępująca globalizacja i wzmożona migracja mieszkańców Europy wymaga od wielu ludzi przyswajania sobie języków innych niż język ojczysty oraz norm społecznych i kulturowych krajów osiedlenia. Dorośli mogą świadomie wybierać, z jaką kulturą i językiem chcą się identyfikować – własną czy nowego kraju. Tożsamość kulturowo-językowa dzieci zależy natomiast od wzorców przekazywanych przez rodziców oraz od wpływu środowiska i najbliższego otoczenia: przedszkola, szkoły, grupy rówieśników.

Akwizycja języka u dzieci podlega określonym prawom. Uwarunkowana jest przede wszystkim wrodzonym planem biologicznym, obejmującym umiejętności poznawcze, pamięć, uwagę, wzrok, słuch, rozwój ruchowy, oraz wpływem środowiska. W procesie tym można wyodrębnić poszczególne fazy, między którymi nie istnieją zresztą wyraźne granice. Najważniejszy jest wczesny okres życia, nigdy później nauka języka obcego nie przychodzi tak łatwo jak w dzieciństwie. Im młodsze dziecko, tym łatwiejszy i szybszy proces przyswajania języka lub języków.

Świadomy udział rodziców oraz pomoc zewnętrzna, tj. wsparcie edukacyjne placówek oświatowych, może zapewnić dzieciom optymalne warunki przyswajania języków i poprawne funkcjonowanie w dwóch lub kilku kulturach.

1 Jest to projekt pracy doktorskiej, przygotowywanej przez autorkę na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego.

Dziecko wspierane od początku w nauce języka ojczystego (L1), któremu zapewnimy jednocześnie zrównoważoną naukę języka drugiego (L2) i każdego kolejnego (L3, L4...), ma szansę na dwu- lub wielojęzyczność symultaniczną, zrównoważoną, niezależną ani od miejsca (strefy), w którym dochodzi do komunikowania się, ani od osób biorących udział w tym procesie.

Rodzaj osiąganey przez dzieci dwujęzyczności zależy głównie od warunków, w jakich odbywa się nauka języków. Akwizycja drugiego języka traktowana wyłącznie w aspekcie kompetencji komunikacyjnej, bez brania pod uwagę wartości kulturowych, jest sprzeczna z zasadami racjonalnego wychowania. Przywołując teorie socjolingwistyczne oraz definicje antropologów kulturowych, trzeba stwierdzić, że posługiwanie się językiem pozostaje w ścisłym związku z tożsamością indywidualną, kulturową, identyfikacją etniczną oraz postawami społecznymi.

Do podstawowych przyczyn, które nie pozwalają danej osobie osiągnąć poziomu zrównoważonej dwujęzyczności, można zaliczyć negatywne skojarzenia z językiem drugim lub przeciwnie, świadomy wybór języka L2 jako dominującego, który wypiera język L1, ułatwiając tym samym identyfikację z nowym społeczeństwem, nie zawsze tożsamą z przynależnością narodową.

Osoby wychowywane od dzieciństwa w optymalnych warunkach językowych, w środowisku dwu- lub wielojęzycznym, osiągają zrównoważoną dwu- lub wielojęzyczność, która zapewnia im komfortowy udział w życiu kilku społeczeństw.

Zdarza się, że silny wpływ środowiska zewnętrznego i brak edukacyjnego kontaktu z językiem ojczystym (L1) powoduje dominację języka drugiego (L2). Świadczą o niej wzmożone procesy interferencyjne oraz zanikanie umiejętności sprawnego posługiwania się językiem przyswojonym jako pierwszy (L1), który użytkownicy języka w dalszym ciągu uważają za swój język ojczysty. Język ten zostaje jednak sprowadzony wyłącznie do funkcji podstawowej komunikacji, zakłócaney zaburzeniami prozodycznymi i niedoborami leksykalnymi.

Sytuacja ludnościowa na niemiecko-polskim pograniczu

W ciągu ostatnich lat nasila się, powodowana sprzyjającą sytuacją ekonomiczną, m.in. korzystnymi cenami nieruchomości oraz nowym, szeroko dostępnym rynkiem pracy, fragmentaryczna migracja ludności polskiej na przygraniczne tereny Niemiec, w szczególności w krajach związkowych: Brandenburgii, Meklemburgii-Pomorzu Przednim i Saksonii.

Przez słowo „fragmentaryczna” należy rozumieć taką migrację polskich rodzin – rodziców i będących pod ich opieką dzieci – z jaką mamy do czynienia wtedy, gdy rodzice w dalszym ciągu pozostają w ścisłym związku z krajem ojczystym, np. z racji pracy zawodo-

wej, a nowe miejsce pobytu traktują tylko jako miejsce zamieszkania, nie poddając się procesowi akulturacji, jakiemu podlega ich dziecko lub dzieci.

Na podstawie wstępnych danych szacunkowych można stwierdzić, że Polacy zamieszkujący obecnie wspomniane tereny stanowią około 85 % obcojęzycznej ludności pogranicza. Duża grupa tej społeczności to polskie dzieci, objęte obowiązkiem szkolnym od dnia zameldowania ich na terenie Niemiec, bez względu na swą narodowość i znikomą bądź żadną znajomość języka urzędowego/szkolnego, jakim jest niemiecki.

Według danych na dzień 31 grudnia 2011 roku na terenach przygranicznych wymienionych wyżej krajów związkowych przebywało około 1000 polskich dzieci w wieku przedszkolnym (3-5 lat) i wczesnoszkolnym (6-12 lat). Liczba polskich dzieci na terenach przygranicznych zdecydowanie zwiększyła się w roku 2012. Tylko w gminie Gartz, okręgu Uckermark, w dniu 30 października 2012 roku zameldowanych było 550 obywateli polskich, w tym 151 dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

System oświatowy a akwizycja języka

W przypadku osoby dorosłej uczenie się języka obcego na terenie kraju ojczystego to świadomy wybór, podczas gdy w przypadku dziecka decyzja podejmowana jest przez rodziców lub przez rodziców razem z dzieckiem i na ogół prowadzi do zapisania go na kurs (w szkole lub poza nią) oraz sukcesywnego zdobywania kompetencji językowych. Szybkość tego procesu uzależniona jest od jakości kursu językowego, czasu poświęconego przez dziecko na naukę, jego zaangażowania i motywacji.

Sytuacja dzieci polskich migrantów jest diametralnie różna. Od momentu zameldowania na terenie Niemiec muszą iść do lokalnej szkoły. Dzieci te stają się częścią społeczności uczniowskiej i w większości szkół (czy przedszkoli) spotykają się od razu z takimi samymi wymaganiami językowymi jak ich niemieccy koledzy.

Powoduje to zaburzenia komunikacyjne, problemy psychologiczne. Polszczyzna i kultura polska są, mówiąc językiem psychologii, wypierane, a miejsce ich zajmuje podwójna tożsamość językowo-kulturowa dzieci, spowodowana obecnością języka niemieckiego tylko w szkole, a języka polskiego tylko w domu (w tym przypadku bez edukacyjnych uzupełnień i związków z szerzej pojętą kulturą polską). Pojawia się symptom języka strefy, tzn. świadomość językowa dziecka podzielona zostaje między dwa światy, w których ono funkcjonuje.

W nielicznych przypadkach zaangażowanie rodziców lub zatrudnienie personelu polskojęzycznego w niemieckich placówkach oświatowych pozwala na zachowanie języka polskiego jako języka wspierającego komunikację. Sporadycznie organizuje się w szkole lekcje języka polskiego w formie zajęć dodatkowych. Niestety, ich nieregularność i brak koncepcji glottodydaktycznej, uwzględniającej wiek oraz różne poziomy kompetencji językowej

uczestników zajęć, ograniczają dzieciom pełny dostęp do języka ojczystego i do kultury polskiej.

Działania niemieckich placówek szkolnych i administracji, mające na celu przygotowanie dzieci polskich do obowiązków szkolnego, należy uznać w tej sytuacji za powierzchowne i niewystarczające. Nie realizują one podstawowych postulatów pedagogicznych, takich jak:

- akwizycja języka drugiego nie powinna być wynikiem przymusu lub konieczności dostosowania się dziecka do środowiska przedszkolnego czy szkolnego,
- dzieci powinny mieć zapewnione odpowiednie warunki uczenia się języka obcego, pozwalające im na pełnoprawne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych oraz dostęp do języka ojczystego.

Cele badawcze

Punktem wyjścia pracy będzie pogłębiony opis rzeczywistości, m.in. zebranie rzetelnych danych na temat liczebności polskich dzieci na terenach przygranicznych, ich statystycznego udziału w społeczności przedszkolnej (3-5 lat) i wczesnoszkolnej (6-12 lat). Dokonana zostanie analiza spektrum wpływów, którym te dzieci podlegają (np. międzyjęzykowej interferencji), i ich konsekwencji dla poczucia tożsamości kulturowo-językowej. W założeniu wnioski z tak pojętego opracowania mają się przyczynić do znalezienia odpowiednich rozwiązań, umożliwiających polskim dzieciom z terenów przygranicznych: Meklemburgii-Pomorza Przedniego, Brandenburgii i Saksonii, uzyskanie dwujęzyczności zrównoważonej, a w następstwie – pełnej.

W pracy znajdą zastosowanie następujące metody badawcze: studia przypadków oraz badania grupowe, badania ankietowe, wywiady, analiza zebranych danych za pomocą metod statystycznych, analiza oraz synteza literatury przedmiotu.

Badania przeprowadzone zostaną w 2014 roku w przedszkolach, miejscach opieki dziennej oraz szkołach podstawowych trzech krajów związkowych graniczących z Polską.

Martin Kujawa

***POLSKI EXPRESS* – EINE IMAGEKAMPAGNE FÜR POLNISCH**

Vorläuferprojekte

Seit dem Jahr 2000 wird in Frankreich das Projekt *DeutschMobil* mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung durchgeführt. Sein Hauptziel besteht darin, die französische Jugend mehr für die deutsche Sprache und zugleich für Deutschland als Land zu interessieren. Die letzte Evaluation des Projekts wies auf einen deutlichen Anstieg des Interesses für die deutsche Sprache in französischen Schulen hin. Ein paralleles Projekt unter dem Namen *FranceMobil*, das für die französische Sprache wirbt, wird in Deutschland praktiziert. Die Ergebnisse des Projekts sind ebenso positiv. Seit drei Jahren fahren fünf Fahrzeuge im Rahmen eines Projekts *Deutsch-Wagen-Tour* durch Polen und werben mit nachhaltigem Erfolg an den Schulen des Landes für die deutsche Sprache und Kultur. Rund 2.200.000 Schülerinnen und Schüler lernen an polnischen Schulen Deutsch. Nach Jahren des Rückgangs entscheiden sich wieder mehr Schülerinnen und Schüler für Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache.

Als Deutsch-Polnische Gesellschaft Brandenburg (DPG Brandenburg) sind wir der Auffassung, dass die Zeit nun überreif ist, auch an deutschen Schulen, insbesondere in der Grenzregion, intensiv für die polnische Sprache und Kultur zu werben. Jüngste Untersuchungen des japanischen Gastwissenschaftlers Prof. Dr. Goro Christoph Kimura an der Europa-Universität Viadrina ergaben, dass die Zahl der Polnisch lernenden Schülerinnen und Schüler weiterhin sehr gering ist und die polnische Sprache nach wie vor bei vielen Eltern und Schülern unter einem schlechten Image leidet. Und dies, obwohl Arbeitsmarktexperten eindringlich darauf hinweisen, dass die Überwindung der Sprachbarriere eine grundlegende Voraussetzung für die Nutzung der Arbeitnehmerfreizügigkeit und die Schaffung bzw. Ergänzung eines grenzüberschreitenden Arbeitsmarkts darstellt. Für kleine und mittelständische Betriebe in der Grenzregion sind Kenntnisse der polnischen Sprache und

Kultur bereits heute eine wichtige Zusatzqualifikation als Schlüssel für den Zugang zum polnischen Markt. Die Sprache des Nachbarlandes zu lernen ist somit nicht nur ein Akt des gegenseitigen Respekts, sondern eröffnet den Schülern neue Perspektiven für ihr berufliches und privates Leben.

Ein Mobil für ganz Deutschland

Ausgehend von einer Initiative des Polnischen Instituts in Berlin entwickelte die DPG Brandenburg ein Konzept, das die positiven Erfahrungen der genannten Mobile für die Vermittlung der polnischen Sprache und Kultur nutzen will. Ziel dieses Projekts ist es, dem vielerorts immer noch negativen Image von Polnisch als Nachbarsprache entgegen zu treten und ihm eine positive Erfahrung mit der Sprache gegenüber zu stellen. Hierfür soll ein Team bestehend aus einer Polnischlehrkraft, einer/einem Muttersprachler/-in (z.B. im Rahmen des Europäischen Freiwilligendienstes) und möglichst einer/m Studierenden der Polonistik eingesetzt werden. Hauptaufgabe des Express-Teams wird es sein, Interesse für das Nachbarland und seine Sprache unter Schülerinnen und Schülern auf altersgerechte Weise und durch persönlichen Kontakt mit einer muttersprachlichen Person zu wecken. Eine weitere Aufgabe besteht darin, ausgewählte landeskundliche Themen im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu präsentieren und zu bearbeiten. Besonderer Bezug soll hierbei auf die Gegenwart, die aktuelle politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation genommen werden.

Um Polnisch als Fremdsprache, insbesondere in der deutsch-polnischen Grenzregion, zu stärken, sollen auch zukünftige Polnischlehrerinnen und -lehrer für das Vorhaben gewonnen werden. Dies soll durch die Zusammenarbeit mit den Universitäten Potsdam, Greifswald und Leipzig, konkret mit den für die Lehrerbildung verantwortlichen Instituten erfolgen. Die Studierenden werden sowohl an der Projektentwicklung als auch an der Durchführung beteiligt sein. Die direkte Teilnahme und die Kontaktaufnahme zwischen Studierenden und Schulen wird sich ohne Zweifel beiderseits positiv auswirken. Den Schülern wird auf diesem Wege vermittelt, dass Polnisch lernbar ist und sich sogar junge Menschen dazu freiwillig entscheiden. Im Januar 2014 veranstaltet die DPG gemeinsam mit dem Institut für Slavistik an der Universität Potsdam und der Fremdsprachenschule Klub Dialogu aus Warschau in Potsdam eine Tagung zur inhaltlichen Vorbereitung des Projekts. Ziel der Tagung ist es, die vorhandenen Erfahrungen und Ressourcen zusammen zu tragen und für das Projekt nützlich zu machen sowie vorhandene Defizite zu benennen und nach möglichen Lösungen zu suchen. Konkret widmet sich der Workshop fünf Themenbereichen: Didaktik, Lehr- und Präsentationsmaterialien, Integration von Schulleiter/n/innen und Eltern, Einbindung von Praktikanten und Freiwilligen sowie Entwicklung einer Kooperation mit unterschiedlichen Institutionen wie dem DPJW in Potsdam oder dem Polnischen Institut in Berlin.

Darüber hinaus ist ein Seminar mit Studierenden aus Gorzów, Frankfurt Oder und Potsdam geplant, bei dem Ideen für die Präsentation der polnischen Sprache und Kultur entwickelt werden sollen. Konkret geht es um Präsentationsmaterialien zur polnischen Sprache, Geschichte und Kultur für unterschiedliche Altersstufen. Die Studierenden sollen in einem gemeinsamen Projekt Vorschläge für interaktive multimediale Spiele, landeskundliche Materialien sowie Informationen zur Jugendkultur Polens erarbeiten. Ein zentrales Anliegen des Projekts ist die Reflektion und das Zusammenführen unterschiedlicher Perspektiven. Studierende aus Deutschland, die sich mit Polen beschäftigen, sollen gemeinsam mit polnischen Studentinnen und Studenten für eine dritte Gruppe (SchülerInnen in Deutschland) die polnische Sprache und Kultur ansprechend darstellen.

Polnisch ist mindestens so cool wie...

Bei der Wahl der Sprache (sofern eine Wahl an einer Schule überhaupt besteht) sind zwei Kriterien entscheidend: 1. Verbinden die Schüler etwas Positives mit der Sprache?; 2. Lohnt es sich die Sprache zu lernen?. Hier setzt der *Polski Express* an. Wir möchten die SchülerInnen, ihre Eltern und SchulleiterInnen davon überzeugen, dass Polen und Polnisch interessant sind und es sich lohnt, Polnisch zu lernen.

Das Express-Team wird die Schulen, die für das Projekt gewonnen werden können, vor Ort besuchen. Die Fahrt zu den Schulen wird mit einem speziell gestalteten Fahrzeug mit entsprechendem Logo und Namen (*Polski Express*) erfolgen. Das Auto soll nicht nur als Transportmittel für das Express-Team dienen, sondern auch eine „Fundgrube“ des Wissens über Kultur, Geschichte und Sprache des Nachbarlandes in der Öffentlichkeit darstellen. Während des Besuchs wird das Express-Team Sprache und landeskundliche Themen in einer dem Alter der SchülerInnen entsprechenden Form präsentieren. Dies soll im Rahmen von Spielen und Sprachanimationen wie auch durch die Präsentation von Lehrmaterialien, interaktiven Lernprogrammen, Musik oder landeskundlichen Informationsbroschüren geschehen. Wichtig ist uns auch die Präsentation von Jugendkultur(en) in Polen. Die SchülerInnen sollen möglichst durch visuelle Darstellungen (z.B. kurze Filmbeiträge) verschiedene Bereiche von Jugendkultur in Polen (Musik, Jugendorganisationen, Jugendprojekte) entsprechend ihres Alters kennen lernen. Auch sollen die SchülerInnen wie in den anderen Mobilen über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten im Nachbarland informiert werden. Die Präsentation kann im Klassenverbund oder klassenübergreifend in einem hierfür zur Verfügung gestellten Zeitrahmen (2-4 Schulstunden) stattfinden. Im Fokus stehen die Klassenstufen, in denen demnächst die zweite bzw. dritte Fremdsprache gewählt wird.

Darüber hinaus kann das Express-Team in Absprache mit den Lehrkräften in ausgewählten Klassen bestimmte Lehreinheiten zu verschiedenen Themen durchführen (beispielsweise im Rahmen des Geschichts-, Deutsch-, Politik- oder Wirtschaftsunterrichts). Diese

Unterrichtseinheiten sollen von den Lehrkräften vor- und nachbereitet werden. Für die thematischen Einheiten sollen die bereits vorhandenen Materialien, beispielsweise die in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Polen Institut verfassten Lehrbücher zur polnischen Geschichte, Literatur und Gesellschaft, genutzt sowie neue Materialien zusammengestellt und entwickelt werden. Über das Themenspektrum für die einzelnen Jahrgänge wird ein Programmheft informieren, das den Schulen jährlich zugesandt wird. Der Besuch an einer Schule wird sich zeitlich auf einen Tag begrenzen.

Um das gewonnene Interesse an der polnischen Sprache schnell und unbürokratisch nutzen zu können, erhalten Schulen, an denen bisher kein Polnischunterricht angeboten wird, einen Gutschein für 30 Stunden Polnisch. Die Gutscheine ermöglichen einen zügigen Start in die Nachbarsprache, sie stellen selbstverständlich keinen Ersatz für einen regulären Polnischunterricht dar. Die dauerhafte Bereitstellung von Lehrkräften, insbesondere Polnischlehrkräften, ist selbstverständlich Aufgabe der Schulämter.

Beim Besuch der Schulen wird das Express-Team auch auf unterschiedliche Initiativen und Programme, die die deutsch-polnische Zusammenarbeit fördern, eingehen, so z.B. auf die rechtlichen Möglichkeiten der Einführung von Polnisch an einer Schule oder die Finanzierungsmöglichkeiten von Schulprojekten durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk. Ein wichtiges Anliegen ist uns auch die Stärkung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Information der Eltern. Ähnlich wie im Projekt *Deutsch-Wagen-Tour* erhalten die Lehrkräfte am Ende eines Einsatzes eine Tasche mit Materialien, Spielideen und aktuellen Angeboten der unterschiedlichen Verlage. Für die Eltern wird es eine Broschüre über die polnische Sprache und den Nutzen ihres Erlernens geben. Hierbei sollen auch bekannte Persönlichkeiten und Institutionen wie die IHK oder Handwerkskammern zu Wort kommen.

Das Projekt wird von verschiedenen Seiten, u.a. von zahlreichen Abgeordneten aus der deutsch-polnischen Parlamentariergruppe unterstützt. Dennoch ist seine Finanzierung noch nicht gesichert. Wir haben jedoch Grund zur Hoffnung, den *Polski Express* zum kommenden Schuljahr auf die Straße zu bringen. Hierfür benötigen wir auch Ihre Unterstützung! Für Ideen zur Finanzierung oder zur inhaltlichen Umsetzung sind wir Ihnen dankbar.

Schreiben Sie uns: martin.kujawa@dpg-brandenburg.de

Marek Fiałek

EVALUATION DES DURCHGÄNGIGEN SPRACHERWERBS POLNISCH IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN UND SCHULEN IM LANDKREIS VORPOMMERN-GREIFSWALD¹

Ausgangslage: Das Erlernen der Nachbarsprache im Landkreis Vorpommern-Greifswald

Der Landkreis Vorpommern-Greifswald erstreckt sich als einziger Landkreis im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern entlang der deutsch-polnischen Grenze. Berührungspunkte zum Nachbarland gibt es auf der Insel Usedom sowie zwischen dem Stettiner Haff und der Grenze zum Bundesland Brandenburg. Kennzeichnend für die Region ist ihr ländlicher Charakter. Auf polnischer Seite befindet sich in unmittelbarer Grenzlage der Großraum Stettin. Aufgrund dieser regionalen Spezifik und zunehmender Bedeutung der wirtschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Verbundenheit Mecklenburg-Vorpommerns mit der Republik Polen sind Entwicklung und Förderung polnischer Sprachkompetenzen im unmittelbaren Grenzraum erforderlich. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die zunehmende Ansiedlung polnischer MitbürgerInnen im deutsch-polnischen Grenzraum², sondern auch hinsichtlich der demographischen Entwicklung im Landkreis. Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Region müssen persönliche und berufliche Perspektiven geschaffen werden. Das Erlernen der Nachbarsprache ist hierbei ein wesentlicher Faktor zur Schaffung einer grenzüberschreitenden Regionalentwicklung. Zugleich bieten Grenzregionen

-
- 1 Der Text ist im Rahmen der im Juni 2012 begonnenen Studie zur Evaluation des durchgängigen Spracherwerbs Polnisch am Institut für Slawistik der Universität Greifswald entstanden. Die Studie wird im Auftrag des Landkreises Vorpommern-Greifswald (Bundesprogramm *Lernen vor Ort*) und in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Nach Abschluss soll sie dem Ministerium als Handlungsempfehlung für bildungspolitische Entscheidungen dienen.
 - 2 Allein zwischen 2007 und 2009 ist die Zahl polnischer BürgerInnen mit Wohnsitz in Löcknitz und Umgebung von 708 auf 1.104 angestiegen. Vgl. 2.2.5 Einfluss von Wanderungen und Bildung, www.unser-bildungsbericht.de, letztmalig abgerufen am 21.01.2013.

ideale Bedingungen, die jeweilige Nachbarsprache alltagsnah und unmittelbar zu erlernen und anzuwenden. Wie das Nachbarsprachenlernen bereits realisiert wird und welche Herausforderungen bestehen, zeigt ein Blick in die vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen des Landkreises.

Spracherwerbsangebote in Kindertageseinrichtungen

Auf Initiative der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern wurde das *Modellprojekt Mehrsprachige Erziehung in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen* von 2007 bis 2010 an zwölf Kindertagesstätten durchgeführt. Auf Basis der Immersionsmethode (Wode 2002 b) wurde Kindern Polnisch durch intensive Betreuung seitens muttersprachlicher ErzieherInnen und mittels spielerischer Lernformen in der natürlichen, kindgerechten Umgebung vermittelt. Nach Auslaufen der Förderung durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und das Wirtschaftsministerium Mecklenburg-Vorpommerns bieten im Landkreis Vorpommern-Greifswald nur noch fünf KiTas Polnisch an. Bilingualen Angeboten in KiTas wirken die Regelungen des geltenden Personalschlüssels erschwerend entgegen, denn Immersionsmodelle erfordern zusätzliche Beschäftigung muttersprachlichen Personals. Die aktuellen Regelungen verhindern das. Zudem werden polnische Bildungsabschlüsse im Fach Vor- und Grundschulpädagogik in Mecklenburg-Vorpommern nicht anerkannt.

Spracherwerbsangebote an Grundschulen

An Grundschulen wird Polnisch in Form von Arbeitsgemeinschaften (AGs) im Ganztagsangebot oder im Rahmen des Begegnungsprogramms *Spotkanie heißt Begegnung* angeboten. In *Spotkanie*-Gruppen können SchülerInnen ab der 1. Klasse freiwillig, spielerisch und lebensnah Grundkenntnisse des Polnischen erlernen. Die AGs werden im Lehreraustausch von Muttersprachlern durchgeführt. Im Schuljahr 2008/2009 wurden vier *Spotkanie*-AGs eingerichtet. Im Schuljahr 2012/2013 nimmt nur noch eine Grundschule an dem Programm *Spotkanie* teil. Als Grund für die Absage geben die Schulen den hohen organisatorischen Aufwand an. Das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns ermöglicht die Vermittlung von Fremdsprachen als reguläres Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen grundsätzlich erst ab Jahrgangsstufe drei. Erste Fremdsprache ist Englisch. Der Lehrplan für die Primarstufe beinhaltet auch Hinweise zur Unterrichtung des Französischen, nicht jedoch des Polnischen. Obgleich der Lehrplan sprachenunabhängig aufgestellt ist, findet er in der Primarstufe für die polnische Sprache keine Anwendung. Eine Qualifizierung von Lehrkräften für den Polnischunterricht in der Primarstufe fand bisher nicht statt.

Spracherwerbsangebote in der Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6)

In der Orientierungsstufe kann Polnisch in AGs im Rahmen des Ganztagsangebots der Schulen erlernt werden. Einen formalen Rahmenplan für das Polnische bietet generell der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Orientierungsstufe. Der sprachenunabhängige Lehrplan findet hinsichtlich der polnischen Sprache jedoch keine Anwendung. Erschwerend für dieses Angebot wirken fehlende Leistungsstandards, mangelnde Kontinuität, uneinheitliche Progression, eingeschränkte Schülermotivation auf Grund der Konkurrenz zu anderen Ganztagsangeboten (Hildebrandt 2012, 134) und eine unzureichende Lehrkräftequalifizierung für den Unterricht in Arbeitsgemeinschaften.

Spracherwerbsangebote in Regionalschulen und Gymnasien

Vereinzelte Regionalschulen bieten Polnisch als 2. Fremdsprache im Wahlpflichtunterricht ab Klasse 7 an. Ein Rahmenlehrplan für das Fach Polnisch in der Regionalschule ist nicht vorhanden. An Gymnasien kann Polnisch ab der 7. Klasse als 2. Fremdsprache und ab der Klasse 9 oder 11 als 3. Fremdsprache erlernt werden. Grundlage ist ein Lehrplan für Gymnasien und integrierte Gesamtschulen aus dem Jahr 2002. An zwei Gymnasien werden bilinguale Bildungsgänge durchgeführt, die auf erfolgreich abgeschlossene Schulversuche zurückgehen. Darüber hinaus bieten zwei weitere Gymnasien Polnischunterricht ab Klasse 7 an. Die Ernst-Moritz-Arndt Universität ermöglicht das Lehramtsstudium für das Fach Polnisch als 2. und 3. Fremdsprache.

Grenznahe Standorte mit dem Potenzial für durchgängige Spracherwerbsangebote

Durch vertragliche Kooperationen zwischen Schulen auf der Insel Usedom und Swinemünde hat sich ein spezifischer deutsch-polnischer Bildungsweg entwickelt, der formal einen durchgängigen Spracherwerb im Fach Polnisch als Fremdsprache in Grundschule, Regionalschule und Gymnasium ermöglicht. Diese Projekte („Spiegelprojekte“) stellen eine verbindliche Zusammenarbeit ausgewählter deutscher und polnischer Einrichtungen dar. Ihre Angebote umfassen – je nach Einrichtung – gemeinsamen Unterricht, Projekte und regelmäßige Begegnungen und sind eine Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts auf beiden Seiten der Grenze. In dem an der Europäischen Gesamtschule Insel Usedom angebotenen deutsch-polnischen Bildungsgang – in Kooperation mit einem Lyzeum in Swinemünde – wird in ausgewählten Sachfächern in den Klassenstufen acht und neun in einer deutsch-polnischen Lerngruppe wechselseitig in Polen und Deutschland in der jeweiligen Landessprache unterrichtet.

Spezifik des Standorts Löcknitz ist die konzentrierte Lage der Bildungseinrichtungen („Campus“-Situation) von KiTa, Grundschule über Regionalschulen bis Gymnasien, die Polnischunterricht anbieten und/oder intensive Schulpartnerschaften mit polnischen Schulen zur Unterstützung

des Unterrichts und zum Erlernen interkultureller Kompetenzen nutzen. Ein deutschlandweit einzigartiges Schulkonzept stellt das Schulprofil der Europaschule Deutsch-Polnisches Gymnasium Löcknitz mit einem hohen Anteil Polnisch lernender SchülerInnen aus Deutschland (50% lernen Polnisch) und polnischer SchülerInnen dar. Die Polen können hier das Abitur ablegen, das auch in ihrem Land (matura) anerkannt wird.

Bewertung der Angebote

Die Spracherwerbsangebote des Polnischen von der Grundschule bzw. der KiTa an bis zum Abitur an den oben genannten Standorten stellen bisher kein inhaltliches und methodisch-didaktisches Kontinuum im Sinne aufeinander aufbauender Unterrichtskonzepte dar. Die unterschiedlichen Angebotsformen, die inhaltlich-methodischen Konzepte und die Gestaltung binationaler und bilingualer Aspekte folgen keiner einheitlichen Konzeption. Ein festgeschriebenes Curriculum für den Polnischunterricht gibt es nur als 2. bzw. 3. Fremdsprache ab Klasse 7 bzw. Klasse 9 oder 11. Hierbei wird jeweils vom Anfängerniveau der Lernenden ausgegangen.

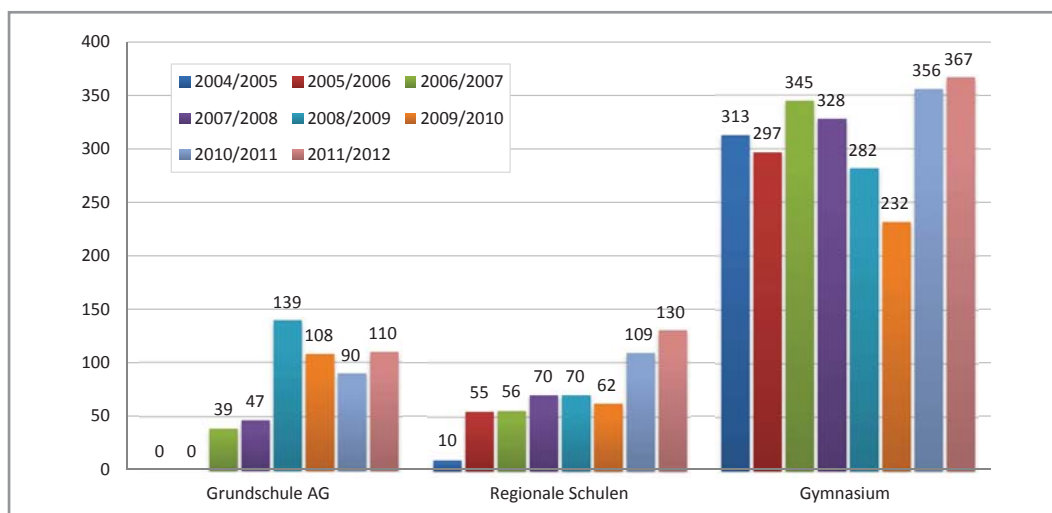


Abb. 1: SchülerInnenzahlen im Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern. Quelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern. Sonderauswertung des Fachbereichs 422

Entsprechend den derzeit gegebenen Rahmenbedingungen fallen die Zahlen der Polnisch lernenden SchülerInnen – insbesondere in Grund- und Regionalen Schulen – gering aus. Das Erlernen der polnischen Sprache im Sinne des von der Europäischen Kommission und dem Europäischen Rat empfohlenen frühen Fremdsprachenlernens wird nur rudimentär ermöglicht. Mit diesem Bildungsangebot und den geringen SchülerInnenzahlen im Fach Polnisch zeigt sich die Region dem wirtschaftlichen Bedarf nach qualifizierten Fachkräften mit regionalspezifischen Kompetenzen nicht gewachsen.

Durchgängiges Lernen ermöglichen

Um das durchgängige Erlernen der Nachbarsprache unter Berücksichtigung des frühen Fremdsprachenlernens zu ermöglichen, müssen veränderte Rahmenbedingungen geschaffen werden. Im Konkreten bedeutet dies vor allem Anpassungen im Personalschlüssel in ausgewählten KiTas, Anerkennung von polnischen Bildungsabschlüssen in den Fächern Elementar- und Grundschulpädagogik, Berücksichtigung eines zusätzlichen Polnischunterrichts in der Stundentafel der Grund- und Orientierungsstufe (Anpassung der Kontingentstundentafel) sowie der Berufsschule, Modifizierung bildungspolitischer Konzepte wie etwa Lehrpläne und Handreichungen, Entwicklung von Lehrmaterialien sowie Anpassung der Lehrmaterialien an die Vorkenntnisse der SchülerInnen, Konzeption von Qualifizierungsprogrammen für die Lehrkräfte, verstärkte Einbindung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Polnisch als Fremdsprache (PaF) an beruflichen Schulen und Förderung von interkulturellen Begegnungen im unmittelbaren Grenzraum.

Quellen und Literaturverweise

Hildebrandt S., 2012, *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Argumentationsanalyse für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache*, www.rosdok.uni-rostock.de/resolve?urn=urn:nbn:de:gbv:28-diss2012-0062-0, [Dissertation, Universität Rostock]

Landkreis Vorpommern-Greifswald, 2013, *Bildungsbericht Vorpommern-Greifswald*, www.unser-bildungsbericht.de, letztmalig abgerufen am 21.01.2013

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2002, *Rahmenplan Polnisch Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufe 7 - 10. Erprobungsfassung*, Schwerin

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2007, *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*, Schwerin

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2009, *Gemeinsame Deutsch-Polnische Bildungskonferenz Usedom-Wollin. Minister Tesch kündigt Gespräch über bilaterale Bildungszusammenarbeit mit polnischer Bildungsministerin an*, www.bildungsklick.de/pm/67050/gemeinsame-deutsch-polnische-bildungskonferenz-usedom-wollin/

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2012, *Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern 2003/2004 - 2011/2012*, www.statistikmv.de/cms2/STAM_prod/STAM/de/gb/Veroeffentlichungenindex.jsp?para=e-BibolInterTh02&linkid=030201&head=0302

Wode H., 2002 a, *Fremdsprachenvermittlung in KiTa, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz*, in: C. Finkbeiner (Hg.), *Bilingualität und Mehrsprachigkeit - Modelle, Projekte, Ergebnisse*, Hannover, S. 33 - 42

Wode H., 2002 b, *Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas*, Universität Kiel, www.fmks-online.de/index.html



Jan Miodek

ZE WSPOMNIEŃ LEKTORA JĘZYKA POLSKIEGO W MÜNSTER

Gdy wracam we wspomnieniach do swego pobytu na Uniwersytecie Wilhelma w Münster w latach 1975 – 1977, przypominają mi się zawsze lektoraty z języka polskiego dla początkujących, a ściślej – zajęcia poświęcone wariantywnym postaciom czasu przyszłego złożonego typu: *będę pisał/będę pisać*. Kiedy prowadziłem z moimi słuchaczami konwersację, musiałem się bardzo pilnować, by – zadając im pytania – posługiwać się konstrukcjami w rodzaju *co pan (pani) dzisiaj po południu będzie robić?* Tak zbudowana kategoria gramatyczna, odpowiadająca niemieckiemu futurum, składającemu się ze słowa posiłkowego być w czasie przyszłym i z bezokolicznika (*was werden Sie heute nachmittags machen?*), nie przysparzała moim rozmówcom większych kłopotów. Bez żadnych problemów formułowali odpowiedzi: *dzisiaj po południu będę odpoczywać*. Gdy tylko w pytaniu pojawiał się – wypowiedziany przeze mnie spontanicznie – futuralny wariant *co pan (pani) będzie robił (robiła)?*, niemieccy słuchacze nie ukrywali gramatycznej dezorientacji: czy pyta nas pan o przyszłość (*co pan będzie...?*), czy o przeszłość (*...robił?*)? I nawet jeśli w miarę doskonalenia swej sprawności językowej dawali sobie coraz lepiej radę z odpowiedziami na pytania typu: *co pan (pani) będzie robił (robiła)?*, to od strony teoretycznej zgłaszali do nich ciągle zastrzeżenia, z punktu widzenia synchronicznego całkowicie uzasadnione: jak można łączyć w całość gramatyczną kategorię przyszłości z kategorią przeszłości?!

Musiałem im wyjaśniać, że postacie, które i oni, i Polacy odbierają dziś jako formy czasu przeszłego (*robił, czytał, pisał, odpoczywał itp.*), są z historycznego punktu widzenia imiesłowami. Dodawałem zarazem, że futuralne warianty z owymi dawnymi imiesłowami są we współczesnej polszczyźnie o wiele częściej używane niż te z logiczniejszymi dla Niemców bezokolicznikami. Mało tego, większość Polaków uważa je już za jedynie poprawne!

A dlaczego tak jest? – Ano dlatego, że czas przyszły złożony typu *będę pisał*, od wieków występujący obok połączeń typu *będę pisać*, jest bogatszy komunikacyjnie – informuje nie tylko o tym, że dana czynność będzie wykonywana w przyszłości, ale wskazuje też rodzaj

gramatyczny sprawcy tej czynności: *mężczyzna będzie pisał, kobieta będzie pisała, dziecko będzie pisało, mężczyźni będą pisali, mężczyźni i kobiety będą pisali, kobiety będą pisały*.

Z przywołanymi wariantami *będzie śpiewać/będzie śpiewał* użytkownicy polszczyzny mieli – poza rozterką wyboru jednego z nich – jeszcze jeden poprawnościowy kłopot, a mianowicie oficjalna norma dopuszczała przestawność członów tylko w wypadku połączenia z bezokolicznikami: *będzie śpiewać* albo *śpiewać będzie*; kolejność *śpiewał będzie* uznawana była za błędną.

Zwyczaj społeczny odszedł już bardzo daleko od tego zalecenia i najnowsze wydawnictwa poprawnościowe dopuszczają dowolny porządek członów w obu rodzajach czasu przyszłego złożonego: *będzie śpiewać* albo *śpiewać będzie*, *będzie śpiewał* albo *śpiewał będzie*. To liberalizujące ustalenie jest całkowicie uzasadnione: jednorodności funkcyjno-znaczeniowej obu wariantów odpowiada też jednakowa dyspozycyjność składniowa – możliwość odwrócenia szyku wyrazowego.

Z lektorskiego pobytu w Niemczech wyniosłem też ciekawą obserwację fonetyczną. Oczywiście, nie należał do łatwych artykulacyjnie spółgłoskowy szereg *ś, ź, ć, dź, sz, ż*, aplikowałem więc moim podopiecznym teksty w rodzaju *Hej leć, nasza piosenko, wesoło nieś się, nieś, bo Śląsk, czarny Śląsk śpiewa Polsce swą pieśń* (z repertuaru Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”), *o Szczepreszynie i chrząszczy brzmącym w trzcinie* nie wspominając. Jakże jednak pouczająca dla mnie była obserwacja, na podstawie której mogłem stwierdzić „piekielne” dla przeciętnego Niemca następstwo głosek w wyrazie *oówek*. Proszę sobie wyobrazić, że nawet w ustach tych najlepszych – przyszłych tłumaczy, pracowników ambasad, konsulatów i biur turystycznych – był to „oóówek”, „owówek”, „obóbek”, tylko nie *oówek*. Dopiero wolna, sylabizująca artykulacja *o – łó – wek* kończyła się fonetycznym sukcesem.

Małgorzata Bień-Lietz

INSPIRUJĄCE BARIERY

Opublikowany pod koniec roku 2012 zbiór artykułów *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego* jest najnowszą pozycją serii wydawniczej Thematicon, ukazującej się w Collegium Polonicum w Słubicach, i pierwszym tomem tej serii na temat nauczania języka polskiego jako obcego. W publikacji znajdziemy dokumenty z konferencji naukowej, jaką rok wcześniej pod tym samym tytułem zorganizowało Studium Stacjonarne Filologii Polskiej w Collegium Polonicum. Czytelnika tomu może zainteresować informacja, że od pięciu lat w ramach Studium istnieje kierunek: filologia polska jako obca, odpowiednik zagranicznych studiów polonistycznych. Jego usytuowanie w warunkach polsko-niemieckiego pogranicza każdego dnia stawia zarówno wykładowców, jak i studentów wobec wyzwań multikulturowości. Refleksje wokół kształcenia na tym kierunku są tematem kilku artykułów.

O ile konferencja *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego* miała na celu szeroki przegląd zagadnień glottodydaktycznych, warunkowanych kontaktem z innymi przestrzeniami kulturowymi oraz sytuacją pogranicza kultur i języków, o tyle publikacja pokonferencyjna musiała dla tego wielogłosu znaleźć wspólny mianownik czy też mianowniki. Redaktorzy wydania powiązali dwanaście referatów i jeden tekst pozakonferencyjny w cztery grupy tematyczne: *Między kulturami*, *Granice i pogranicza językowe*, *Asymetrie*, *kontrasty*, *miejsca wspólne* oraz *Wokół dydaktyki*. We *Wstępie* precyzują ponadto, że tytułowe „bariery” należy rozumieć jako czynnik prowokujący do poszukiwania nowych koncepcji glottodydaktycznych, zaś potrzeba innowacyjnych rozwiązań jest w istocie potrzebą chwili, dyktowaną zmieniającym się statusem polszczyzny wśród języków Unii Europejskiej i coraz wyraźniejszą obecnością języka polskiego w Europie w związku z migracją zarobkową.

Wchodzenie w relacje z innymi przestrzeniami kulturowymi, ich różnorodność, implikacje tych faktów dla kształcenia to zagadnienia, które od kilkunastu lat wprowadzają wymiar interkulturowy także do dydaktyki języka polskiego. W przypadku omawianego tomu

komunikacja międzykulturowa jest też najbardziej wyrazistą perspektywą organizującą lekturę tekstów. Artykułem, rzec można, wiodącym jest *Figura spotkania a dialog międzykulturowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 11-19) Aleksandry Achtelek. Zetknięcie kultury uczącego się z kulturą obcą – nieodłączne od nauki języka – stanowi główny przedmiot rozważań autorki. Odpowiednio zaprogramowany proces glottodydaktyczny powinien brać pod uwagę, że zetknięcie to wymaga pogodzenia inności z własnym paradygmatem kulturowym, a w konsekwencji – modyfikacji własnych wzorców. Artykuł, odwołując się do różnych konstelacji etnicznych i kulturowych, pokazuje, jak istotne jest włączanie treści interkulturowych do nauczania języka polskiego jako obcego. Umożliwia ono nie tylko sukces komunikacyjny, poprawną interpretację świata rodzimych użytkowników języka, lecz także ogólniejszą refleksję na temat odmiennych znaczeń kulturowych.

Komunikacja międzykulturowa może być komponentem zajęć językowych, a także punktem odniesienia dla całości kształcenia polonistycznego, jej szczególną realizację stanowi też refleksja nad problematyką *gender*. Ksymena Filipowicz w artykule *Włączanie zagadnień gender w nauczanie języka polskiego jako obcego* (s. 21-29) powołuje się na interdyscyplinarny i problemowy model kształcenia polonistycznego i przekonuje, że w takim nietradycyjnym podejściu komunikacja genderowa doskonale wpisuje się w założenia komunikacji międzykulturowej; opisuje poza tym, jak jej autorska koncepcja sprawdza się w ramach filologii polskiej jako obcej w dwukulturowej przestrzeni pogranicza.

I wreszcie, komunikacja interkulturowa może mieć znaczenie dla obywateli tego samego państwa, uczniów jednej szkoły. Stwierdza to dobitnie Emilia Kledzik w artykule o problematycznej edukacji dzieci romskich w polskim systemie oświaty (s. 43-57). Na podstawie badań przeprowadzonych na poznańskim UAM autorka tłumaczy kulturowe, językowe i obyczajowe źródła trudności i podkreśla wagę należycie funkcjonującej komunikacji międzykulturowej dla procesu integracji uczniów kultury mniejszościowej. Wybiegając w przyszłość, kiedy polska szkoła niechybnie przestanie być szkołą monoetniczną, słusznie podkreśla znaczenie edukacji multikulturowej.

W dobie migracji edukacyjnej spotkanie z obcym paradygmatem kulturowym coraz częściej odbywa się w kontekście polskiego uniwersytetu. Artykuł Anny Roter-Bourkane *Polski zwyczaj uniwersytecki jako bariera i wyzwanie dla studentów cudzoziemców* (s. 109-120) pokazuje w zabawny sposób, jak należałoby wtajemniczać studentów zagranicznych w reguły polskiej grzeczności związane z dystansem władzy, formułowaniem zwrotów adresatywnych (*Pani doktor!*, *Wasza Magnificencjo!*), obyczajowością akademików, kodem dotyczącym stroju i in. Wobec tego, że społeczność akademicka automatycznie oczekuje stosownego zachowania, uzasadniony wydaje się postulat, aby szkolenia z zakresu różnic kulturowych prowadzić także dla nauczycieli akademickich.

Miejscem, gdzie z natury rzeczy następuje wymiana, są granice i pogranicza językowe, które w omawianym tomie ukazano również w ujęciu historycznym. Otwierający drugą część

artykuł Bogdana Walczaka i Agnieszki Mielczarek (s. 61-69) opisuje, jak nasze wschodnie i zachodnie pogranicza etniczno-językowo-kulturowe zmieniały się w ciągu wieków. Warto sobie uzmysłowić, że propagowana dzisiaj wymiana kulturowa i akwizycja współistniejących na pograniczu języków (w dzisiejszej terminologii „języków sąsiedzkich”) jest zjawiskiem odwiecznym i zwykle przebiegającym samorzutnie. Porządek geopolityczny powstały po II wojnie światowej całkowicie przeorganizował stosunki etniczno-językowe wzdłuż nowych granic, co miało i nadal ma konsekwencje dla nauczania języka polskiego jako obcego na obu naszych pograniczach. Z tym artykułem dobrze współbrzmi tekst Tomasza Lisa, dotyczący jak najbardziej współczesnego rozwoju „kompetencji granicznej” po obu stronach granicy polsko-niemieckiej (s. 81-88). Liczne projekty transgraniczne, oparte na tzw. „dydaktyce kontaktowej” (odpowiednik niem. *Kontaktdidaktik*), zakładającej bezpośredni kontakt z treściami nauczania poza realiami lekcyjnymi, przyczyniają się do nawiązywania relacji między mieszkańcami obu stron granicy, która nie dzieli, a staje się miejscem spotkań i wymiany. Jest to jeden z nielicznych tekstów zbioru wykraczający w rozważaniach poza uniwersytecki kontekst edukacyjny, a cenny z racji tego, że przekazywanie kompetencji interkulturowej i języków, zwłaszcza języków sąsiedzkich, nie jest wyłącznie domeną kształcenia akademickiego.

Obok tekstów wyraźnie skupionych na kwestiach dialogu międzykulturowego ponad różnie rozumianymi granicami, publikacja prezentuje pokrewne zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Wymienić tu należy obserwacje na temat motywacji Amerykanów uczących się polskiego, artykuł o przenikaniu anglicyzmów do polskiego i niemieckiego w kontekście nauczania obu języków sąsiedzkich, inspirujący tekst o tym, jak granice mentalne przekracza i pomaga przekraczać literatura, oraz ważny tekst o statusie języka polskiego w Niemczech.¹ Jedyny w całym zbiorze niemieckojęzyczny artykuł Magdaleny Telus – w polskim streszczeniu opatrzony tytułem *Polsko-niemieckie asymetrie jako bariery w nauczaniu języka polskiego w Niemczech. Środki zaradcze* (s. 91-108) – daje całościowy ogłód aktualnej sytuacji języka polskiego w Niemczech. Wobec utrzymującej się asymetrii statusu obu języków, polski wiedzie w kraju naszego zachodniego sąsiada żywot języka niszowego, i to wbrew jego rosnącemu znaczeniu w Unii Europejskiej. Autorka nie poprzestaje na tych konstatacjach, lecz wskazuje środki zaradcze, m.in. odpowiednią strategię promocji języka polskiego w Niemczech, wpisaną w politykę językową państwa polskiego. Odrębną część publikacji stanowi dział *Wokół dydaktyki*, oparty na bezpośrednich doświadczeniach lektorskich, zawierający m.in. artykuł o poznawaniu kontekstów historyczno-kulturowych wywodzących się z rzeczywistości PRL-u (s. 137-145). Autorzy, Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz i Grzegorz Chruszczyński, sygnalizują metodyczne i dydaktyczne komplikacje takiego przedsięwzięcia, związane np. z obecnością albo brakiem odniesień w kulturze uczących się, i analizują sposoby prezentacji zagadnienia w różnych podręcznikach. Ostatnią pozycją tej części i całego tomu jest artykuł Agnieszki Zgrzywy

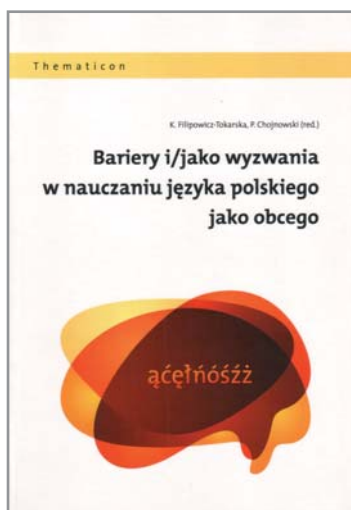
1 Pełny spis treści omawianego zbioru: www.fundacjacp.org/images/grafika/newsy/bariery_ST.pdf

o rozwiązaniach dydaktycznych, w których nauczanie polskiego staje się niejako „efektem ubocznym” (s. 159-175). Przemyślenia autorki i jej propozycje skupiają się wokół założeń nauczania komunikacyjnego i podejścia naturalnego, w których autentyczne materiały odnoszące się do sfery zainteresowań uczących się, elementy gry i zabawy, techniki oparte na wykonywaniu zadań, reagowaniu na instrukcje i bodźce, łączeniu treści przedmiotowych i językowych mają stworzyć inspirujące sytuacje komunikacyjne, pobudzić, a nawet sprowokować uczących się do posługiwania się językiem.

We wszystkich tekstach poświęconych dydaktyce znajdują się bezpośrednie odwołania do praktyki, co jest oczywiste i nie wymaga specjalnego podkreślenia. Warto natomiast odnotować praktyczny, otwarty i interdyscyplinarny charakter pozostałych artykułów, wyrosłych z bezpośrednich wyzwań, przed jakimi stają wykładowcy języka polskiego. Najwyraźniej też hasła wywoławcze: „bariery” i „granice”, wyzwoliły u autorów chęć przekraczania takowych i zaowocowały niekonwencjonalnymi propozycjami i rozwiązaniami. W tomie pokonferencyjnym różny jest stopień utekstowienia wygłoszonych referatów. Tak jak konferencja, i publikacja daje przegląd różnych podejść i różnych kultur tekstowych – od artykułów osadzonych w aktualnych nurtach rozważań glottodydaktycznych, kulturoznawczych czy literaturoznawczych, po teksty stanowiące raczej zapis osobistych refleksji. Pominąć można drobne potknięcia korektorskie (może poza nazwiskiem autorki podręcznika *Witam*, na s. 13), trudniej natomiast zrozumieć zasadę publikowania abstraktów wyłącznie w języku angielskim. Po lekturze artykułów o równoważeniu statusu języka polskiego i niemieckiego, o znaczeniu nauczania języków sąsiedzkich w pierwszej kolejności, tj. przed angielskim, dziwi trochę fakt, że książka wydana na pograniczu (niecałe 100 metrów od granicy!) nie realizuje postulowanych w niej zasad. Chyba że mamy już do czynienia z antycypacją komunikacji przyszłości, w której język sąsiada nie stanowi żadnej bariery i nie ma znaczenia, w jakim języku się porozumiewamy.

Recenzowana pozycja

K. Filipowicz-Tokarska, P. Chojnowski (red.), 2012, *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Collegium Polonicum, Słubice



Julia Große

***POLSKI W PRACY* FÜR DEN ERFOLG AM ARBEITSPLATZ**

Das Polnischlehrbuch *Polski w pracy* (auf Deutsch: Polnisch am Arbeitsplatz) begleitet die Lernenden bis zum Niveau A1+ in der Fremdsprache Polnisch. Wie der Titel schon sagt, befassen sich die Sprachlernübungen mit dem alltäglichen Berufsleben (vorwiegend im Büro). Das Lehrbuch setzt mindestens geringe Vorkenntnisse voraus, und eignet sich für Personen, die durch Beruf bzw. Firma Kontakt zu polnischen KollegInnen haben (wie z.B. Firmen mit internationalen Geschäftsbeziehungen, Firmen in Polen). Heutzutage, wo die Zusammenarbeit in Europa zunimmt, trifft dieses Buch gut die Bedürfnisse engagierter GeschäftsleiterInnen, die ihren MitarbeiterInnen Hilfestellung zur Weiterbildung leisten wollen. Auch Lernenden, die bereits kleine und einfache Alltagssituationen auf Polnisch bewältigen können, bietet dieses Buch Gelegenheit, ihre Kenntnisse aufzufrischen und durch einen auf das Berufsleben bezogenen Wortschatz zu erweitern.

Vielseitige Aufgaben werden behandelt: Präsentation der eigenen Person bzw. des Unternehmens und seiner Arbeitsplätze, Telefongespräche, Tagesabläufe, Terminvereinbarungen, Reisesituationen, grundlegende Formalitäten (Einladungen, Reservierungen, Urlaubsanträge, etc.) bis hin zu Meinungsäußerungen, Äußerungen zum eigenen Befinden, Anrufe bei Dienstleistungsunternehmen (wie z.B. Klempner), alltägliche Situationen (Apotheke, Friseur, Arzt etc.), Verabredungen, Argumentationen, Firmengründungen und Ausscheiden aus dem Betrieb.

In jedem Kapitel finden sich verschiedene Übungen, Lese- und Hörtexte. Die Lektionen schließen jeweils mit dem Teil *Produkcja*, in dem (meist mündliche) Textproduktionen gefragt sind, sowie einem Teil *Bilans*, in dem die in der Lektion benötigte Grammatik tabellarisch aufgeführt ist. Die Grammatikseiten bringen auch Beispiele, wünschenswert wäre aber darüber hinaus eine Grammatikzusammenfassung am Ende des Buches gewesen. So, wie die Grammatikseiten in dem Buch gestaltet sind, kann ich mir nicht vorstellen, dass sie für Anfänger geeignet sind. Als Ergänzungsmaterial sind sie jedoch durchaus nützlich.

Das Lehrbuch ist durchgängig auf Polnisch geschrieben. Das hilft dabei, sich auf die Zielsprache zu konzentrieren und nicht ständig in die Muttersprache abzugleiten. Ein Wortschatzregister am Ende des Buchs gibt es nicht.

Polski w pracy enthält vorwiegend Übungen und vereinzelt kurze Texte. Der Anteil der Übungen zum Hörverstehen ist ziemlich hoch, wodurch sich mit den ausgefüllten Lückentexten neue Lesetexte ergeben. Das Buch arbeitet mit vielen Bildern. Das gleicht eventuelle Sprachlücken aus und motiviert zum Weitermachen.

Es gibt immer wieder Übungen mit E-Mail-Texten, Telefongesprächen, SMS-Texten und Formularen, was zur Aktualität des Lehrstoffes beiträgt.

Dem Buch ist eine CD beigelegt, die sowohl als Audio-CD, als auch als CD-Rom nutzbar ist. Die Audio-CD enthält Hörtexte zum Buch. Diese sind relativ schnell und somit, meiner Meinung nach, realitätsnah gesprochen. Die CD-Rom enthält zusätzliche Übungen zu den einzelnen Lektionen, Ausspracheübungen in mp3-Format, den Lösungsschlüssel zu den Übungen aus dem Buch, die Niederschrift der Hörtexte und drei jeweils mehrere Lektionen umfassende Tests. Sie sind eher eine Handreichung für die Lehrperson. Leider ist die CD-Rom sehr einfach gehalten, wodurch sie recht laienhaft wirkt. Auch kann man nicht von jeder Rubrik zum Hauptmenü springen, das macht die CD-Rom nicht gerade benutzerfreundlich.

Für Anfänger wie für Selbstlernende ist *Polski w pracy* also eher ungeeignet. Für Lernende mit mindestens geringen Vorkenntnissen (vor allem in der Grammatik) und für angeleitete Lernen bietet es jedoch eine gute Möglichkeit, Kenntnisse aufzufrischen und einen neuen Wortschatz zu erschließen. Mir hat die Arbeit mit dem Buch sehr viel Freude bereitet.

Besprochenes Buch

Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2011, *Polski w pracy*, Kolleg für polnische Sprache und Kultur, Berlin

Johanna Pietrzyk

SŁOWNICTWO W PRACY. FACHVOKABELN UND KULTURELLES WISSEN

Das Buch *Słownictwo w pracy* der Autorin Justyna Krztoń, das Anfang 2013 im Krakauer PROLOG Verlag erschien, ist bereits das fünfte aus der Reihe *Testuj swój polski*. Diese Reihe bietet Übungsbücher zur Grammatik, Phonetik und Lexik zum Selbstlernen an. Die Bücher *Słownictwo I* und *Słownictwo II* enthalten Übungen zum Alltags- bzw. Basiswortschatz. Nun wurde das Angebot um einen Band erweitert, der Übungen speziell zum Wortschatz der polnischen Arbeitswelt beinhaltet.

Seit dem Eintritt Polens in die EU und der damit verbundenen Arbeitnehmerfreizügigkeit ist zu beobachten, dass nicht nur Arbeitskräfte aus Polen nach Deutschland, sondern auch aus Deutschland (und anderen Ländern) nach Polen kommen. Die Integration der Arbeits- und Dienstleistungsmärkte beider Länder macht große Fortschritte, vor allem in den grenznahen Regionen. Global player, die zunehmend Filialen ihrer Unternehmen außerhalb ihrer nationalen Firmensitze etablieren, lassen sich verstärkt in Polen nieder. Seit einigen Jahren, in denen die polnische Wirtschaft der Krise trotzte und stetiges Wirtschaftswachstum verzeichnen konnte, wird der polnische Arbeitsmarkt auch für Nicht-Polen immer attraktiver. Dabei spielen Sprachkenntnisse eine Schlüsselrolle. Wer in der polnischen Arbeitswelt Fuß fassen und erfolgreich sein möchte, kommt nicht darum herum, sich mit der Landessprache zu beschäftigen und sich Sprachkenntnisse anzueignen. *Słownictwo w pracy* ermöglicht Interessenten, sich mit der spezifischen Sprache der polnischen Arbeitswelt auseinander zu setzen, bereits vorhandenes Wissen zu vertiefen oder neues zu erwerben. Da gewöhnliche Sprachkurse oder Lehrwerke oftmals eine allgemeine, aber keine speziell auf die beruflichen Anliegen ausgerichtete Einführung in die polnische Sprache bieten, stellen Übungsbücher wie *Słownictwo w pracy* eine Bereicherung dar.

Ideal genutzt werden kann das Buch, wenn die Lernenden bereits über Vorkenntnisse und Erfahrungen im Bereich der (polnischen) Arbeitswelt verfügen. Auch sprachlich sollten

mindestens Basiskenntnisse vorhanden sein, wie die auf dem Buchrücken vermerkte Empfehlung in Anlehnung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bereits erkennen lässt. Das Buch setzt Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 voraus, soll sich jedoch auch für das Sprachniveau A2 oder B2 eignen. Ohne Grundkenntnisse der polnischen Sprache bzw. ohne Vorkenntnisse im Bereich der Arbeitswelt ist das Werk als Selbstlernwerk ungeeignet, da es bis auf kurze Hinweise in einigen Lektionen keinerlei inhaltliche Einleitungen oder weitergehende Erklärungen liefert und insgesamt auch sprachlich komplexere Formulierungen enthält, die Anfängern Probleme bereiten würden. Es bedürfte einer ergänzenden Vermittlung bzw. einer intensiveren Bearbeitung der Lektionen mit zusätzlichen Materialien, um ohne Vorkenntnisse mit diesem Buch arbeiten zu können. Denkbar wäre jedoch, es im Gruppenunterricht (z.B. an Berufsschulen mit Polnisch als Fremdsprache) auch für Anfänger einzusetzen, da dabei der Kursleiter den Inhalt didaktisch reduzieren und an die Lerngruppe anpassen könnte. So würde *Słownictwo w pracy* zu einer bereichernden Quelle für den berufsorientierten fremdsprachlichen Unterricht (an Schulen oder anderen Institutionen).

Grundsätzlich ist das Buch jedoch für autodidaktisches Lernen konzipiert. Der Fokus des Werks liegt, wie der Titel bereits vermuten lässt, auf der Wortschatzarbeit. Es beschränkt sich jedoch nicht darauf, einen Überblick des speziellen Vokabulars verschiedener Bereiche der Arbeitswelt zu präsentieren. Vielmehr wird lexikalisches, grammatikalisches und kulturspezifisches Wissen miteinander verknüpft und vermittelt, um die Lernenden in der Fremdsprache zielorientiert zu kommunizieren. Dabei spielt die Aneignung neuen Vokabulars selbstverständlich eine elementare Rolle. Wird das neue Vokabular in einen kommunikativen Kontext eingebunden, wie es im vorliegenden Band der Fall ist, trägt das maßgeblich dazu bei, dieses neu erlernte Wissen besser abspeichern zu können und es nicht nur auf lexikalischer, sondern auch auf Satz- und Diskursebene in den Sprachgebrauch integrieren zu können.

Das 140-seitige Werk ist in 70 Übungseinheiten gegliedert, die alle für das Arbeitsleben wichtigen und relevanten Themenkomplexe beinhalten (z.B. Bewerbungsgespräche, Kundengespräche, Argumentationen, Lebenslauf, Arbeitsrecht u.v.m.). Leider lässt sich aus den Lektionstiteln des Inhaltsverzeichnisses nicht immer direkt auf den kommunikativen Inhalt der Lektionen schließen, was eine gezielte Übungssuche erschwert. Besonders praktisch erscheinen hingegen der Lösungsschlüssel zu den Übungen und das polnisch-englisch-deutsche Wörterbuch, beides am Ende des Bands.

Inhaltlich präsentiert das Buch eine Vielzahl wichtiger Begriffe aus verschiedenen Bereichen, die für unterschiedliche Branchen von Relevanz sein können, wie z.B. Büroartikel und -einrichtung, Computerkomponenten, Arbeitskleidung, Werbung oder auch Themenfelder wie Flughafen, Sicherheit und Hygiene. Je nach persönlichem Bedarf kann man sich ein umfangreiches Vokabular aneignen. Es handelt sich dabei aber nicht um ein schlichtes Glossar themenrelevanter Vokabeln. In diesem Übungsbuch werden die

Begriffe auch illustriert, so dass eine visuelle Verbindung zwischen Inhalt und Bedeutung hergestellt wird und nicht auf die Muttersprache zurückgegriffen werden muss. Vokabeln, Redewendungen und Sprachfloskeln werden darüber hinaus in ihrem funktionalen Kontext vorgestellt, so dass das spezifische Vokabular in komplexeren Strukturen erkannt und verarbeitet werden kann.

Die einzelnen Lektionen sind variationsreich, was die Übungsformen angeht. Neben den zahlreichen Einheiten, in denen Wörter Bildern zugeordnet werden, finden sich viele Lektionen, in denen Wörter (bestimmter oder gemischter Wortarten) in Lückentexte eingefügt werden oder Sätze sinnvoll verbunden werden sollen. Auch gibt es Übungen zur Suche von Synonymen oder Antonymen oder Aufgaben, in denen man einer Definition den passenden Oberbegriff zuordnen muss. Das Buch bietet ferner einige Multiple-Choice-Aufgaben, in denen die Bedeutung einer Phrase erkannt oder das passende Wort, das im Satz fehlt, ermittelt werden soll. Besonders hilfreich erscheinen Lektionen, in denen das Lernen von Lexik und das Anwenden grammatikalischer Regeln mit der Vermittlung von kulturellem Wissen verbunden werden. So finden sich diverse Aufgaben, in denen beispielsweise die passende Präposition zwischen zwei Satzteilen markiert werden soll, wobei die Beispielsätze so gewählt sind, dass sie nicht nur die Notwendigkeit der jeweiligen Präposition aufzeigen, sondern gleichzeitig einen Sachverhalt der Arbeitswelt anhand üblicher Formulierungen und Redewendungen aus der polnischen Arbeitspraxis beschreiben. Auch gibt es Übungen, in denen kulturspezifische Phänomene trainiert werden, wenn z.B. eine Situation beschrieben wird und mehrere Reaktionsmöglichkeiten vorgestellt werden. Dann geht es z.B. darum, die angemessenere Reaktion oder die höflichste Form auszuwählen. Solche Aufgaben sind von besonderer Bedeutung, weil sie über das Sprachwissen hinausgehen und eine soziokulturelle Sensibilisierung anstreben. Positiv zu bewerten sind auch Lektionen, die Inhalte der Arbeitswelt im Kulturvergleich vermitteln. Als nützlich erweisen sich die Kurztipps, die in verschiedenen Lektionen zu finden sind, ebenso wie kleine Hinweise auf kulturspezifische Phänomene wie den Dress-Code, oder die Tatsache, dass etwa 20 Prozent der polnischen Verben die Endung *-ować* aufweisen.

Ferner erscheint es gewinnbringend, dass das Übungsbuch einerseits konsequent in der Zielsprache Polnisch verfasst ist (z.B. alle Arbeitsanweisungen), andererseits aber einen mehrsprachlichen Ansatz wählt, da die Arbeitswelt heutzutage multikulturell und multilingual funktioniert und somit die Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen unabdingbar ist. Selbstverständlich spielt die englische Sprache dabei eine übergeordnete Rolle, beispielsweise wenn in einer Lektion Übungen zu finden sind, in denen man englische Positionsbezeichnungen den polnischen Entsprechungen zuordnen soll.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass das Buch hervorragende Möglichkeiten bietet, um arbeitspraktisches Vorwissen auf vielfältige und motivierende Weise zu kontrollieren und zu erweitern – sowohl sprachlich als auch (inter)kulturell. Es besticht nicht nur durch einen akzeptablen Preis (10,00 € bzw. 33,60 zł), sondern auch durch angenehme optische

Gestaltung. Die Buchseiten sind übersichtlich und schlicht in den Farben Schwarz, Grau und Rot gehalten, die ebenfalls in diesen Farben gestalteten Illustrationen wirken ansprechend und passend. Die Schriftart ist angenehm und gut lesbar, die Schriftgröße hingegen zu klein ausgefallen. Wünschenswert wären eine ergänzende CD, DVD oder andere Medien, die zum Nutzen der Lernenden auch das Hörverständnis schulen würden. Auch wären weitere Kurzhinweise in der einen oder anderen Lektion vorteilhaft gewesen, z.B. eine nähere Erläuterung zum Gebrauch vorgestellter polnischer Sprichwörter und Redewendungen.

Gerade für den deutschsprachigen Raum stellt diese Veröffentlichung eine Bereicherung dar, da es bisher keine Publikationen zur Lexik der polnischen Arbeitswelt gibt. So wird *Słownictwo w pracy* mit Sicherheit zu einer nützlichen und hilfreichen Bezugsquelle werden.

Besprochenes Buch

Krztoń J. , 2013, *Testuj swój polski – Słownictwo w pracy*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków



Podręczniki Polski w pracy Słownictwo w pracy

do nabycia w księgarni
**Kolleg für polnische Sprache
und Kultur**

Polski w pracy: 19,00 EUR
Słownictwo w pracy: 10,00 EUR

www.kolleg.eu

Maciej Ganczar

TRENING JĘZYKOWY Z PODRĘCZNIKIEM *START 1. SURVIVAL POLISH*

Książka Kamili Dembińskiej i Agnieszki Małyski *Start 1. Survival Polish* wraz z dwiema płytami CD, wydana w Warszawie w roku 2010 nakładem Klubu Dialogu, wpisuje się w szereg ukazujących się w ostatnich latach podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców i stanowi ich istotne dopełnienie. Towarzyszy jej *Zeszyt lektora*, w którym znajdziemy komentarze dydaktyczne, testy opatrzone uwagami, dodatkowe ćwiczenia, gry i zabawy oraz transkrypcję wszystkich nagrań.

Bezsporną zaletą podręcznika *Start 1* jest to, że nie wymaga od odbiorcy określonego poziomu znajomości języka polskiego, czego zapowiedź mamy już w tytule. Dotąd na rynku wydawnictw z tej dziedziny praktycznie nie było materiałów mogących równie gładko wprowadzić cudzoziemca w zawilgości języka Czesława Miłosza i Wisławy Szymborskiej.

Książkę cechuje ponadto przejrzysta, klarowna struktura. Wszystkie jej rozdziały skonstruowane są według jednego schematu, co bez wątpienia ułatwia pracę z nią zarówno uczniom, jak i korzystającym z niej lektorom. Każda z dziesięciu jednostek tematycznych: 1. *Dzień dobry*, 2. *Moje biuro*, 3. *Jestem głodny*, 4. *W sklepie*, 5. *Moja praca*, 6. *Mój tydzień*, 7. *Która jest godzina?*, 8. *Moja rodzina*, 9. *Miesiące i daty* oraz 10. *Mam spotkanie*, ma identyczny układ. Poszczególne lekcje rozpoczynają się zawsze odsłuchaniem nagrania zwrotów i słownictwa, co stanowi wprowadzenie do dalszej pracy. Leksyka początkowa koncentruje się na internacjonalizmach, sprzyjając imersji językowej. W kolejnych partiach dany zestaw słów jest konsekwentnie używany w dialogach lub ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych. W tych częściach lekcji autorki proponują krótkie dialogi przeplatane ćwiczeniami słownikowymi. Mają one coraz większą objętość w kolejnych lekcjach podręcznika, są też coraz głębiej zdydaktyzowane – dodatkowe ćwiczenia/zadania czekają bowiem na uczącego się we wszystkich fazach nauki – przed, w trakcie i po wysłuchaniu dialogów. Teksty dialogów dobrze służą wprowadzaniu nie tylko słownictwa, lecz także

nowych zagadnień gramatycznych, które ilustrują, bez zbędnych komentarzy, konkretne przykłady w części zatytułowanej *Konstrukcje*.

Istotne zagadnienia gramatyczne zostały wyróżnione kolorem czerwonym, tak że uczący się może w drodze dedukcji zrozumieć wprowadzaną regułę bez wypowiedzi lektora. Zaraz po tej partii materiału następują ćwiczenia, mające na celu utrwalenie i zautomatyzowanie reguł gramatycznych. Każda lekcja kończy się ćwiczeniem/ćwiczeniami lub (w rozdziałach bardziej zaawansowanych językowo) zadaniem/zadaniami, będącymi podsumowaniem danej jednostki lekcyjnej. Przedostatnia część lekcji to zawsze zestaw ćwiczeń fonetycznych, które służą nauce wymowy nie tylko poszczególnych dźwięków i głosek, lecz także, sporadycznie, akcentu wyrazowego. Akcent zdaniowy został niestety pominięty. Mimo tego braku, część fonetyczna podręcznika jest jego najmocniejszą stroną. Jednostka lekcyjna kończy się słowniczkiem, zbierającym leksykę danego rozdziału; jego forma graficzna zachęca korzystającego z podręcznika do przetłumaczenia poszczególnych słów na jego język.

Niewątpliwą zaletą materiału lekcyjnego jest rezygnacja z objaśnień gramatycznych i poleceń w języku polskim na rzecz symboli graficznych, co ułatwia zrozumienie książki oraz jej struktury w grupie wielonarodowej, a więc wielojęzycznej, posługującej się na zajęciach językiem polskim na tytułowym poziomie A0. Ta przejrzysta, „nieprzegadana” konstrukcja, a także systematycznie, spiralnie narastająca trudność leksyki czy gramatyki są bez wątpienia mocną stroną omawianego podręcznika. Jego kolejny atut to płyta z dialogami tudzież przykładami wymowy głosek, słów czy zwrotów, które – co bardzo istotne na niskim poziomie znajomości języka – są nagrane czysto, wyraźnie, bez jakiegokolwiek tła akustycznego. Zaletą podręcznika jest również jego szata graficzna. Wydany został bez niepotrzebnych ozdóbek, rysunki i obrazki okrojono do niezbędnego minimum, teksty wydrukowano czytelną czcionką, każdy rozdział ma własny charakterystyczny kolor.

Publikacja odpowiada też wymogom kulturoznawczym stawianym podręcznikom do nauki języków obcych. Uczący się pozna dzięki niej polskie miasta, walutę, obyczaje i święta. Znajdzie nawet informację o nieistniejącej już, a swego czasu popularnej warszawskiej restauracji. Trochę szkoda, że autorki nie zamieściły w podręczniku wzmianki o jakimś polskim pisarzu, kompozytorze czy sportowcu albo tytułu powieści, filmu bądź opery.

W całym podręczniku starano się zachować zasadę równości płci, chociaż pojawiają się w nim stereotypowe wyobrażenia – na szczęście tylko marginalnie – obecne jeszcze niekiedy we współczesnych podręcznikach do nauki języków obcych. Nadal bowiem w publikacji Dembińskiej i Małyski sekretarką, asystentką, kelnerką, sprzedawczynią czy nauczycielką jest kobieta, zaś dyrektorem lub kierownikiem projektu – mężczyzna. Dziadek, ojciec pracują, śpią bądź czytają gazety, kobiety wychowują dzieci i gotują. Portrety głów państwa prezentują jedynie mężczyźni. Gdyby nie pozapodręcznikowa wiedza o brytyjskiej

Żelaznej Damie lub szefowej rządu w kraju za naszą zachodnią granicą, uczący się mógłby odnieść wrażenie, że kobiety nie osiągają tak wysokich pozycji.

Cóż, trudno znaleźć publikację bez wad. Nie jest ich pozbawiona i ta praca, chociaż – co podkreślam – jest ich tutaj wyjątkowo mało i nie rzucają się w oczy. Zdumiewa mnie jednak wprowadzenie bohatera polskiego pochodzenia, Toma Żelaznego. Takiej formy jego imienia nie da się nijak usprawiedliwić, na co zwrócili mi uwagę studenci, pytając, czy „Tom” to typowe polskie imię. Czy nie byłoby lepiej wprowadzić formę „Tomasz” z jego urokliwym i klasycznie polskim „sz”? Nie należy też do najlepszych rozwiązań kilkakrotne korzystanie w ćwiczeniach z tego samego dialogu: najpierw uzupełnianie luk, potem porządkowanie kolejności wypowiedzi, a następnie ćwiczenie na nim sprawności czytania. Przy kolejnym zadaniu z tym samym tekstem uczący się, zamiast koncentrować się na słuchaniu dialogu, wertują strony książki w poszukiwaniu jego pełnej transkrypcji. Dlatego może lepiej byłoby nieznacznie ją przeredagować i zamieścić trochę odmienne wersje tekstu. Ostatnie niedociągnięcie to zbyt skromna liczba ćwiczeń (choć nie można im odmówić różnorodności), co zmusza lektora do poszukiwania odpowiednich ćwiczeń czy zadań w konkurencyjnych publikacjach.

Mankamenty te, łatwe do usunięcia w kolejnych wznowieniach podręcznika, nie przyćmiewają jego walorów – jak dotąd nie ma on sobie równych. Metoda bezpośrednia, rezygnacja z komentarzy gramatycznych na rzecz samodzielnego odkrywania reguł rządzących językiem polskim, ćwiczenia na ich zautomatyzowanie, spiralna progresja w nauczaniu materiału leksykalno-gramatycznego, klarowna struktura lekcji – oto główne atuty omawianej publikacji. Dlatego cieszy fakt, że autorki po trzech latach milczenia zdecydowały się wydać drugi tom zatytułowany *Start 2. Beginner Polish A1*. Ale o nim już następnym razem.

Recenzowana pozycja

Dembińska K., Małycka A., 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Klub Dialogu, Warszawa



Podręczniki START 1 i START 2

do nabycia
w księgarni wysyłkowej
Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte
Cena każdego tomu: 21,00 EUR

www.polnischunterricht.de

Anna Zinserling

FEDERALNY ZWIĄZEK NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO – UWAGI Z OKAZJI NADCHODZĄCEJ ROCZNICY



Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, Dirksenstr. 46, 10178 Berlin-Mitte

Już za kilka miesięcy upłynie pięć lat od daty utworzenia Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, dobra to zatem okazja, żeby przed pierwszym okrągłym jubileuszem zdać w tym miejscu krótkie sprawozdanie z naszej działalności, przedstawić aktualne projekty i dalsze zamierzenia.

Przez ostatnie cztery lata Związek okrzepł organizacyjnie i instytucjonalnie. Osiągamy trzycyfrową liczbę członków i dysponujemy dobrą „infrastrukturą”. Nasze biuro mieści się w samym centrum Berlina, tuż obok Instytutu Goethego i Instytutu Polskiego (placówka polskiego MSZ). Walne Zgromadzenie Członków wybrało w 2012 roku nowy pięcioosobowy Zarząd, który dotychczas wypełnia także zadania sekretariatu Związku. W planach jest personalna rozbudowa biura, co w przyszłości ma zapewnić jego bieżącą obsługę i profesjonalne zarządzanie projektami.

Najważniejszą część naszej działalności stanowią projekty służące bezpośrednio nauczycielom języka polskiego i adeptom tego zawodu w Niemczech. Od początku konsekwentnie pracujemy nad koncepcją doskonalenia zawodowego i organizujemy różnego typu szkolenia. Należy do nich m.in. cykl jednodniowych seminariów, często z udziałem referentów z Polski, uznanych specjalistów w dziedzinie glottodydaktyki. Dzięki tym spotkaniom możemy śledzić na bieżąco nowinki dydaktyczne, utrzymywać stały kontakt ze środowiskiem

zawodowym w Polsce i wspólnie podwyższać standardy nauczania języka polskiego. Szkolenia służą podnoszeniu własnych kwalifikacji i wymianie doświadczeń zawodowych, organizowane są w różnych miastach, aby umożliwić uczestnictwo zainteresowanym ze wszystkich regionów Niemiec. W latach 2009-2013 odbyło się 39 jednodniowych szkoleń poświęconych piętnastu różnym tematom w następujących ośrodkach: Berlinie, Bielefeld, Bochum, Darmstadt, Düsseldorfie, Frankfurcie nad Menem, Frankfurcie nad Odrą, Görlitz, Hamburgu, Hanowerze, Kilonii, Lipsku, Monachium, Offenbach, Tybindze i Pasewalk. Spotkania organizowaliśmy we współpracy z miejscowymi uczelniami, VHS, Instytutami Polskimi (Instytut w Düsseldorfie i Lipsku), polskimi placówkami konsularnymi (konsulaty w Hamburgu, Kilonii, Monachium) oraz z Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung w Berlinie. W każdym szkoleniu wzięło udział średnio od 17-20 osób.

Do tej pory odbyły się również dwie dwudniowe konferencje: w Dreźnie i w Getyndze. Konferencja na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie (2012) pt. *Inaczej ale jak? Innowacyjne metody i techniki w nauczaniu języka polskiego jako obcego* zgromadziła 85 osób z Niemiec i z Polski, obrady w Getyndze (w ramach 13. warsztatów UNlcert) toczyły się w gronie lektorów akademickich i poświęcone były egzaminom UNlcert® z języka polskiego. Trzykrotnie przygotowaliśmy także program fachowy Dni Języków Obcych w Poczdamie (2010 i 2012) i w Berlinie (2013), któremu towarzyszyła wystawa podręczników do nauki polskiego.

Byliśmy partnerem instytucjonalnym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w projekcie studiów podyplomowych dla nauczycieli języka i kultury polskiej w Kilonii. Słuchacze trzysemestralnych studiów, zainteresowani pracą z cudzoziemcami albo w środowisku polonijnym, mogli zdobyć nowe kwalifikacje bądź uzupełnić posiadane wykształcenie bez konieczności wyjazdu na studia do Polski. Zajęcia teoretyczne, na które składało się za każdym razem około 20 godzin wykładów i ćwiczeń, prowadzone przez pracowników naukowych Uniwersytetu Śląskiego, odbywały się z reguły raz w miesiącu od piątku do niedzieli. Studia ukończyło w 2013 roku kilkanaście osób, powiększając na terenie Niemiec grono kompetentnych nauczycieli i lektorów języka polskiego z dyplomem polskiej uczelni.

Do dziś Związek roztoczył merytoryczną opiekę nad trzynastoma studentkami z Polski, kandydatkami do zawodu nauczycielskiego, które przyjął na praktyki zawodowe w Berlinie. Praktykantki uczestniczyły w szkoleniach, seminariach i warsztatach związanych z tematyką nauczania języka polskiego, stosunków polsko-niemieckich i popularyzacji języka i kultury polskiej w Niemczech, hospitowały kursy polskiego dla obcokrajowców, brały udział w przygotowaniu konspektów i materiałów lekcyjnych, pogłębiały znajomość języka niemieckiego, poznawały organizację nauczania języków obcych itp. Praktyka zawodowa w ramach programu Erasmus trwała przeważnie od 3 do 4 miesięcy, praktyka wakacyjna od 1 do 2 miesięcy.

Od początku swej działalności Związek prowadzi księgarnię wysyłkową, w której nauczyciele i lektorzy mogą zamówić podręczniki i inne materiały dydaktyczne wydane w Polsce. Informacja o wybranych pozycjach, wartościowych, lecz trudno dostępnych na rynku niemieckim, ułatwia nauczycielom orientację w nowościach wydawniczych. Ze zniżek, przyznawanych nam zwykle przy zbiorowych zamówieniach, korzystają później indywidualni odbiorcy tych książek.

W odróżnieniu od innych instytucji, np. wielu stowarzyszeń polonijnych, Związek nie zajmuje się organizacją nauczania języka polskiego. Naszą domeną są działania na rzecz nauczycieli, szeroko rozumiana popularyzacja języka polskiego w Niemczech oraz pogłębianie i upowszechnianie wiedzy na jego temat. Zgodnie z tym ostatnim celem, przeprowadziliśmy np. w trzech ośrodkach akademickich (Bochum, Magdeburgu, Saarbrücken) badania na temat motywacji studentów do nauki języka polskiego, a ich wyniki prezentowaliśmy na konferencjach w Collegium Polonicum w Słubicach, w Rzeszowie i na konferencji Bristolu, międzynarodowego stowarzyszenia lektorów i nauczycieli polskiego, w Gnieźnie (2012).

Stanowisko Związku w sprawie nauczania języka polskiego w Niemczech przedstawiliśmy na kongresie Towarzystw Polsko-Niemieckich we Frankfurcie nad Odrą (2010). W 2011 roku zabraliśmy też głos (wspólnie z Towarzystwem Niemiecko-Polskim w Brandenburgii) w kwestii polityki wielojęzyczności na posiedzeniu komisji do spraw edukacji w brandenburskim Landtagu (realizacja postanowień komunikatu Komisji Europejskiej *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* z dn. 18.09.2008).

Do typowo promocyjnych działań na rzecz języka polskiego należy zaliczyć udział Związku w ogólnoniemieckim projekcie *Bundeswettbewerb Fremdsprachen*. W 2012 roku współtworzyliśmy zadania konkursowe z języka polskiego. Reorganizacja i zmiana regulaminu tej szkolnej olimpiady spowodowała chwilową przerwę we współpracy. Liczymy, że wkrótce uda się ją wznowić.

Od założenia Związku zabiegamy o to, aby polski miał taki sam status w Niemczech jak inne języki obce. Cel ten z pewnością się przybliży, gdy zacniemy dysponować podobnymi „środkami” i będziemy mieli te same możliwości, żeby zagwarantować wszystkim zainteresowanym odpowiedni standard nauczania. Warunkiem tego jest np. funkcjonujący system poświadczania umiejętności językowych, dlatego certyfikacja zawsze znajdowała się w centrum naszej uwagi. Od 2010 roku podejmowaliśmy liczne próby wprowadzenia egzaminów z języka polskiego do systemu egzaminów *telc*. Obecnie skutek interwencji politycznej otrzymaliśmy egzamin *Język polski B1-B2 Szkoła*, który nie spełnia ani naszych oczekiwań, ani wymagań profesjonalnych. Trudna współpraca z *telc GmbH* spowodowała, iż zdecydowaliśmy się ją zakończyć. Nie tracimy jednak nadziei, że dzięki interpelacji poselskiej w Sejmie wejdzie wkrótce w życie rozporządzenie o polskich egzaminach cer-

tyfikatowych A1, A2 i C1 oraz o ich wersji *Junior* na wszystkich poziomach ESOKJ. Związek prosił o pomoc w tej sprawie postów z Polsko-Niemieckiej Grupy Parlamentarnej.

Trudno promować język i upowszechniać jego znajomość, gdy brak odpowiednich publikacji lub gdy są one trudno dostępne. Związek umieszcza na swojej stronie internetowej i stale aktualizuje bibliografię literatury fachowej, publikuje materiały ze szkoleń, zbiera ważne dokumenty dotyczące języka polskiego i polityki językowej. Staramy się w ten sposób dbać o obieg informacji i oddziaływać nie tylko na opinię środowiskową. Podobnym celem ma też służyć pismo „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”. Chcielibyśmy, aby jego pierwszy numer stał się ważną cezurą w działalności informacyjnej Związku.

Jesteśmy otwarci na współpracę z różnymi organizacjami zawodowymi i społecznymi, a także z instytucjami publicznymi. Szukamy sojuszników we wspólnej sprawie. Cieszymy się z kontaktów i współpracy merytorycznej z polskimi i niemieckimi uniwersytetami, szkołami językowymi, ośrodkami kształcenia zawodowego i stowarzyszeniami fachowymi, takimi jak: Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), akademicki Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS) czy siostrzane Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego.

Interesują nas języki regionalne i języki mniejszości narodowych. Przynajmniej od postanowień Ligi Narodów mniejszości korzystają w Europie z ochrony tożsamości kulturalnej i językowej, podobne uregulowania prawne nie objęły jednak do tej pory współczesnych migrantów. Status języków migrantów i języków mniejszości nie jest równy mimo zbliżonej sytuacji życiowej ich użytkowników. Hasło aktualnej kampanii na rzecz dwujęzyczności, jaką prowadzi mniejszość niemiecka w Polsce, brzmi *Dwa to więcej niż jeden*. Ta prosta matematyka musi przemawiać do każdego. Uważnie obserwujemy wspieranie polsko-niemieckiej dwujęzyczności w Niemczech – zarówno obietnice, jak stan ich realizacji.

Jaką działalność warto kontynuować, czym należałoby się jeszcze zająć? Jak wynika z dotychczasowych doświadczeń, dobrze sprawdza się projekt doskonalenia zawodowego. Trzeba go dalej rozwijać i wzbogacać o nowe formy. Oprócz seminariów i konferencji można myśleć o roboczych spotkaniach w grupach regionalnych lub tematycznych, o *think tank*, wspólnych pracach nad konkretnymi projektami, takimi jak: redakcja pisma, prowadzenie platformy informacyjnej, opracowanie serii materiałów dydaktycznych, co oczywiście wykracza poza działania samokształceniowe.

Udział członków Związku w konferencjach nie tylko ściśle slawistycznych czy glottodydaktycznych, lecz także w targach, dniach języków, akcjach popularyzatorskich, konkursach itp. to wyjście poza własne środowisko, wkład w promocję języka polskiego i stałe zaznaczanie jego obecności w przestrzeni publicznej. Warto w przyszłości częściej występować na szerszych forach i korzystać z tych okazji do prezentowania własnej działalności czy też stanowiska. Możemy tworzyć na kongresach polskie sekcje, proponować polskie

punkty programu lub organizować stoiska na targach. Chcemy występować zbiorowo, jako Związek, ale będziemy także wspierać indywidualne inicjatywy naszych członków. Liczymy na Państwa pomysły i aktywność, a na najbliższe warsztaty w Bochum, przygotowane przez Koleżanki z Ruhr-Universität: Marzannę Tolay i Annę Sołtyską, już teraz serdecznie zapraszamy.



Warsztaty dla lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, Bochum, 23 listopada 2013	
Pozapodręcznikowe materiały i metody w nauczaniu języka polskiego	
Program	
9:15 – 10:45	Kreatywne gry i zabawy zachęcające do mówienia po polsku (I. Stempek) Praktyczne pomysły na aktywizowanie kursantów w czasie zajęć: Jak zintegrować grupę? Jak przełamywać bariery utrudniające komunikację i stymulować do mówienia? Jak ciekawie wprowadzać, utrzymywać i powtarzać zrealizowany materiał?
11:00 – 12.30	Poezja i muzyka w nauczaniu gramatyki języka polskiego (dr M. Telus)
13:15 – 14:45	Gramatyka komunikacyjnie i po polsku (I. Stempek) Jak w interesujący sposób wprowadzać i utrzymywać gramatykę? Co wprowadzać, a co pomijać na danym etapie nauczania? Jak ułatwiać studentom zrozumienie nowego materiału?
15:00 – 16:30	Wykorzystanie filmów w czasie lekcji (I. Stempek) Platforma e-learningowa do nauki polskiego (T. Stempek)
16.30 – 17.00	Podsumowanie i zakończenie warsztatów

DER GESAMTVERBAND MODERNE FREMDSPRACHEN STELLT SICH VOR

Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte ist seit 2013 Mitglied im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF). Er ist der Dachverband von derzeit neun monolingualen Sprachlehrerverbänden, die außer Polnisch auch Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vertreten. Der GMF „engagiert sich in der Fort- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen, Berufsbildenden Einrichtungen und Hochschulen, fördert die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts in allen Bereichen der Sprachenvermittlung und thematisiert sprachenpolitische und zweitsprachenspezifische Konsequenzen der Zuwanderung.“ (Auszug aus der Satzung)

Zusätzlich zu den Angeboten ihres monolingualen Verbandes erhalten die weit mehr als 7.000 Mitglieder des GMF die Jahresschrift „Die Neueren Sprachen“. Diese „bildet eine Brücke zwischen Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens und enthält fächer- und sprachenübergreifende Beiträge.“ (Auszug aus dem GMF-Flyer)

Darüber hinaus erhalten Mitglieder des GMF auf Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen des eigenen sowie anderer GMF-Mitgliedsverbände Ermäßigungen der Teilnahmegebühren bzw. haben freien Zutritt. Auch der alle zwei Jahre ausgerichtete GMF-Bundeskongress gewährt Mitgliedern erhebliche Vergünstigungen. Vom 25. – 27. September 2014 findet der nächste Bundeskongress statt. Vielleicht können wir auch Sie als Teilnehmerin oder Teilnehmer begrüßen? Informationen finden Sie unter **www.gmf.cc**

Fragen, Hinweise und Anregungen nehmen die Geschäftsstelle oder das GMF-Präsidium gern entgegen. Auf der Bundeskonferenz im Oktober 2013 in Hannover wurden die Präsidiumsmitglieder neu gewählt: Dr. Rainer Berthelmann (Präsident), Prof. Dr. Anka Bergmann (Vizepräsidentin), Dr. Mario Oesterreicher (Vizepräsident), Prof. Dr. Konrad Schröder (Schatzmeister).

AUTORZY / AUTOREN

Małgorzata Bień-Lietz, lektorka jęz. polskiego i norweskiego we Frankfurcie nad Odrą, autorka m.in. *Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*.

Elżbieta Cinquantini, polonistka, lektorka języka polskiego na uniwersytecie Ludwig-Maximilians-Universität München i Uniwersytecie Ludowym (VHS).

Marek Fiałek, lektor języka polskiego na uniwersytecie Ernst-Moritz-Arndt-Universität w Greifswaldzie, opracowuje raport o nauczaniu języka polskiego dla ministerstwa oświaty Meklemburgii-Pomorza Przedniego.

Maciej Ganczar, kierownik Studium Języków Obcych Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, rzeczoznawca MEN ds. podręczników do nauczania języków obcych.

Julia Große, studiuje na uniwersytecie w Poczdamie język polski (specjalizację nauczycielską).

Agnieszka Jasińska, lektorka języków romańskich i języka polskiego jako obcego, współautorka serii podręczników *Hurra! Po polsku* i podręcznika *Polski w pracy*.

Goro Christoph Kimura, profesor Sophia University w Tokyo, wydawca m.in. „Studies in World Language Problems”, obecnie stypendysta Fundacji Canon na Uniwersytecie Europejskim Viadrina we Frankfurcie nad Odrą.

Małgorzata Zofia Kozłowska, polonistka, anglistka i psycholożka, zajmuje się twórczym pisanem oraz pisanem terapeutycznym.

Martin Kujawa, prezes Niemiecko-Polskiego Towarzystwa Brandenburgii, jeden z inicjatorów projektu *Polski Express*.

Katarzyna Kulczycka, pracuje w Instytucie Georga Eckerta Międzynarodowych Badań Podręcznikowych w Brunszwiku, od 2012 pracownik merytoryczny projektu *Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch*.

Liliana Madelska, lektorka języka polskiego i logopeda, autorka m.in. ćwiczeń wymowy *Posłuchaj, jak mówię*, tablic *Bliźniacze słowa*, strony www.wymowapolska.pl i podręcznika do gramatyki *Polnisch entdecken*.

Jarosława Manitz, nauczycielka języka polskiego i angielskiego w St. Benno Gymnasium w Dreźnie, lektorka w VHS.

Dorota Mędra, germanistka i lektorka języka polskiego jako obcego, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego (specjalizacja językoznawcza).

Jan Miodek, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, członek Komitetu Językoznawstwa PAN i Rady Języka Polskiego, popularyzator wiedzy o języku polskim.

Johanna Pietrzyk, studiowała język polski i hiszpański na uniwersytecie w Poczdamie (specjalizacja nauczycielska), obecnie uczy języka niemieckiego jako obcego w Berlinie.

Heidemarie Sarter, profesor Uniwersytetu w Poczdamie, przez wiele lat kierowała Katedrą Dydaktyki Języków Obcych.

Magdalena Telus, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Kraju Saary, prezes Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego.

Grażyna Werner, lektorka języka polskiego i niemieckiego w Halle, autorka m.in. podręczników: *Übungsbuch Polnisch: Grammatik- und Wortschatzübungen* i *Grammatiktraining Deutsch*.

Małgorzata Mocia Woch, animatorka międzynarodowych projektów młodzieżowych, pracuje w ośrodku Turmvilla e.V. w Bad Muskau na granicy polsko-niemieckiej.

Anna Zinserling, kieruje Kolegium Języka i Kultury Polskiej w Berlinie, współzałożycielka Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego.

Ewa Zschäbitz, lektorka języka polskiego w Multimediales Sprachlernzentrum Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie, zajmuje się nowymi mediami w nauczaniu.

Ist die Sprachkompetenz in Polnisch eine wichtige Qualifikation für den europäischen Arbeitsmarkt? Aber klar. Eine Umfrage der britischen Businessagentur CBI zeigt, dass Polnisch den fünften Platz unter den von britischen Firmen geschätzten Fremdsprachen belegt. Polnisch wird immer öfter von Personen ohne einen polnischen Hintergrund gesprochen. Das Stereotyp, es sei eine besonders schwere Sprache, verabschiedet sich aus unserem Denken. Neue Methoden des kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichts ermöglichen einen schnellen Lernfortschritt. In der Zeitschrift *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* finden Sie Argumente fürs Polnischlernen sowie methodische Anregungen und Materialien, die für diese Fremdsprache werben.