

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

8/2020

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

8/2020

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dircksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

Redakcja: Ewa Krauss, Małgorzata Małolepsza, Magdalena Telus

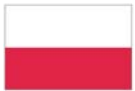
Korekta: Desirée Tadych, Magdalena Telus

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565



Projekt finansowany ze środków Kancelarii Prezesa Rady Ministrów
w ramach konkursu Polonia i Polacy za Granicą 2021

Die vorliegende Veröffentlichung gibt nur die Meinung der Autor/innen
wieder und kann nicht mit der offiziellen Position der Kanzlei des
Ministerpräsidenten der Republik Polen gleichgesetzt werden.

Gefördert von



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Wydanie aktualnego, ósmego już numeru rocznika „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland” opóźnił wybuch pandemii. Prócz tego zarząd Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego opuściła pierwsza przewodnicząca Magdalena Telus, która miała decydujący wpływ na kształt naszego pisma związkowego. Dziękujemy jej za lata zaangażowanej pracy redakcyjnej i działalności na rzecz Związku. Podziękowania składamy także drugiej przewodniczącej Annie Zinserling, bez wsparcia której nie byłoby możliwe zredagowanie bieżącego numeru przygotowanego w nowym składzie redakcyjnym.

Po naszej prośbie o składanie artykułów poświęconych aktualnej sytuacji nauczania języka polskiego w Niemczech, które w ostatnim i bieżącym roku przebiegało przede wszystkim pod znakiem pandemii, na ręce Redakcji złożono wiele bardzo ciekawych tekstów. Ponieważ ich liczba znacznie przekroczyłaby standardową objętość jednego numeru, część z nich zostanie opublikowana w numerze dziewiątym za rok 2021.

Wiodącym tematem bieżącego numeru jest nauczanie zdalne i hybrydowe. Otwiera go dział **Ekspertyzy** zawierający dwa artykuły. Ewa Lipińska i Anna Seretny dokonały analizy pozytywnych i negatywnych stron nauczania na odległość, opierając się na doświadczeniach zebranych w Australii. Elżbieta Tabaka ukazała nauczanie zdalne z perspektywy wykładowcy na austriackiej uczelni.

W dziale **Metody** umieściliśmy dwa obszernie artykuły poświęcone nowym sposobom nauczania na niemieckich uniwersytetach. Jan Conrad i Ronny Möbius dzielą się w nim z Państwem praktycznymi wskazówkami dotyczącymi wykorzystania technologii informatyczno-komunikacyjnych w praktyce. Anna Burek wyjaśnia, na czym polega gamifikacja i opisuje zalety wykorzystania zasad typowych dla gier w nauczaniu.

Jak się okazuje, nowe technologie komunikacyjne sprzyjały tworzeniu tandemów. W rubryce **Projekty** umieściliśmy opisy doświadczeń zebranych w przeprowadzaniu zajęć tandemowych w grupach polsko-niemieckich oraz w grupach heterogenicznych składających się z osób uczących się języka polskiego jako odziedziczonego i obcego. Grit Mehlhorn, Agnieszka Buk, Urszula Majcher-Legawiec oraz Marta Jakubowicz-Pisarek dzielą się z Państwem ponadto swoimi materiałami wykorzystanymi w zdalnym kursie tandemowym. Luiza Chrapek i Vera Gorczyca pokazują, jak projekty tandemowe mogą, uatrakcyjniając naukę, wspierać współpracę między polskimi i niemieckimi instytucjami, których zadaniem jest popularyzacja i nauczanie języka sąsiada. Natalie Kosch z kolei przygląda się tandemowi jako kolaboratywnej formie pracy i analizuje wpływ zastosowania takiej organizacji pracy w grupie na motywację swoich studentów.

W dziale **Materiały** Justyna Hryniewicz-Piechowska, Agnieszka Putzier, Agnieszka Zawadzka i Justyna Zwierzyńska prezentują serię do nauki języka polskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym „Polski z Gryfikiem”. Znajdą tam Państwo także artykuł Kingi Łoś podejmujący temat realizacji scenariusza zajęć w nauczaniu opartym o nowe technologie.

W swojej stałej rubryce **Pisane ołówkiem** Jan Miodek opisuje zmiany, które zaszły w języku polskim pod wpływem pandemii.

Rubryka **Szkoła** zawiera dwa teksty. Anna Ciepielewska-Janoschka krytycznie ocenia efektywność nauczania zdalnego w szkole, ukazując m.in. perspektywę uczniowską. Katarzyna Jasińska dzieli się doświadczeniami pedagogicznymi zebranych w czasach pandemii, ilustrując je przykładami ze swojej praktyki nauczycielskiej.

Bieżący numer zamyka **Recenzja**, w której Ewa Krauss omawia nową edycję popularnego podręcznika do nauczania języka polskiego „Hurra!!! Po polsku 1”.

Życzymy przyjemnej lektury!

Wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma w kolejnych latach lub zamieścić w nim ogłoszenia, prosimy o kontakt mailowy/telefoniczny. Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 00002210 0330 01, BIC: BEVODEBB

Das Erscheinen der neuen, achten Ausgabe des Jahrbuchs „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“ wurde durch den Ausbruch der Pandemie verzögert. Aus dem Vorstand der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte schied außerdem die erste Vorsitzende Magdalena Telus aus, welche die Gestalt unserer Verbandszeitschrift entscheidend prägte. Wir danken ihr für die langjährige engagierte Arbeit in der Redaktion und im Verband. Unser Dank gilt auch der zweiten Vorsitzenden Anna Zinserling, ohne deren Unterstützung die Fertigstellung der aktuellen Ausgabe durch das neue Redaktionsteam nicht möglich gewesen wäre.

Viele Autor/innen sind unserem Aufruf zum Einreichen der Beiträge zur aktuellen Situation des Polnischunterrichts in Deutschland gefolgt, die im letzten und auch in diesem Jahr vor allem durch die Pandemie geprägt war. Folglich sind auch viele hochinteressante Texte bei der Redaktion eingegangen. Da die Anzahl der Einreichungen den üblichen Umfang eines Heftes überschritt, werden einige von diesen Beiträgen erst im neunten Jahrbuch 2021 veröffentlicht.

*Im vorliegenden Heft dominiert das Thema „Fern- und Hybridlehre“. Es wird mit zwei Artikeln in der Rubrik **Expertisen** eröffnet. Ausgehend von australischen Erfahrungen mit dem Distanzunterricht erörtern Ewa Lipińska und Anna Seretny seine positiven und negativen Seiten. Elżbieta Tabaka stellt die Fernlehre aus ihrer spezifischen Perspektive der Dozentin an einer österreichischen Universität vor.*

*In die Rubrik **Methoden** haben wir zwei ausführliche Artikel über neue Lehrmethoden aufgenommen, die an deutschen Universitäten praktiziert werden. In den Beiträgen von Jan Conrad und Ronny Möbius finden Sie zahlreiche praktische Tipps zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht. Anna Burek führt die Leser/innen in das Thema Gamifikation ein und erklärt, wie die spieltypischen Elemente den Unterricht bereichern können.*

*Wie es sich herausstellte, begünstigte der mit der Pandemie einhergehende Einsatz von neuen Kommunikationstechnologien bei der Sprachvermittlung die Bildung von Tandems. In der Rubrik **Projekte** werden Erfahrungen mit der Durchführung von Tandemunterricht geschildert, sowohl in binationalen, polnisch-deutschen Gruppen, als auch in heterogenen Gruppen, die aus Lernenden mit Polnisch als Herkunfts- und Fremdsprache bestehen. Grit Mehlhorn, Agnieszka Buk, Urszula Majcher-Legawiec und Marta Jakubowicz-Pisarek stellen Ihnen auch selbstentwickelte Materialien zur Verfügung, die bei einem Tandem-Fernkurs zum Einsatz kamen. Luiza Chrapek und Vera Gorczyca zeigen, wie*

Tandemprojekte die Zusammenarbeit zwischen polnischen und deutschen Einrichtungen unterstützen und bereichern können, deren Aufgabe die Popularisierung und Vermittlung der Nachbarsprache ist. Natalie Kosch hingegen betrachtet das Tandem als eine kollaborative Arbeitsform und analysiert die Auswirkungen einer solchen Arbeitsform auf die Motivation ihrer Lernenden.

*Im Abschnitt **Materialien** stellen wir die Reihe Polnisch mit dem kleinen Greif von Justyna Hryniewicz-Piechowska, Agnieszka Putzier, Agnieszka Zawadzka und Justyna Zwierzyńska vor, welche für Kinder im Vorschul- und Schulalter entwickelt wurde. In der gleichen Rubrik finden Sie auch einen Artikel von Kinga Łoś über die Erstellung von Unterrichtsplänen im technologiegestützten Unterricht.*

*In seiner regelmäßigen Kolumne **Mit Bleistift geschrieben** schildert Jan Miodek neueste Veränderungen der polnischen Sprache, die im Zusammenhang mit der Pandemie aufgetreten sind.*

*Die Rubrik **Schule** enthält zwei Texte. Anna Ciepielewska-Janoschka bewertet kritisch die Effektivität des schulischen Distanzunterrichts und fokussiert dabei vor allem die Schülerperspektive. Katarzyna Jasińska berichtet über ihre pädagogischen Erfahrungen mit dem Ausbruch der Pandemie und illustriert sie mit konkreten Beispielen aus ihrer Unterrichtspraxis.*

Die aktuelle Ausgabe wird von einer Rezension der Neuauflage des beliebten polnischen Sprachlehrbuchs Hurra!!! Po polsku 1 abgeschlossen.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Alle natürlichen und juristischen Personen, die unsere Vereinsschrift in den kommenden Jahren unterstützen oder darin Anzeigen veröffentlichen möchten, sind herzlich eingeladen, sich an uns per E-Mail oder Telefon zu wenden. Unsere Bankverbindung: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 00002210 0330 01, BIC: BEVODEBB

Ewa Lipińska, Anna Seretny

BLASKI I CIENIE NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ

Dzieje kształcenia na odległość w zarysie

Kształceniem na odległość (KNO)¹ nazywa się formy organizacji nauczania i kierowanie tym procesem, które nie wymagają bezpośredniego kontaktu uczącego z uczącymi się (Michałowski, Myka 2014, 7). Obie strony dzieli dystans przestrzenny, nierzadko też czasowy. Zadanie nauczyciela polega nie tylko na nauczaniu, lecz także na „pokonywaniu” odległości między nim a uczniami i zmniejszaniu ich izolacji. Zazwyczaj korzysta on w tym celu z technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK), obecnie – na ogół z łączy internetowych.

KNO ma już dość długą historię. Ogłoszenie pierwszego kursu korespondencyjnego pojawiło się w *The Boston Gazette* 20 marca 1728 roku². W 1776r. Uniwersytet Krakowski rozpoczął prowadzenie korespondencyjnych *Kursów zawodowych dla rzemieślników*. W wieku XIX nauczanie na odległość zyskiwało na popularności, a placówki oświatowe, które korzystały w tym celu z tradycyjnej poczty, były coraz liczniejsze (Sałatarow 2020). W 1856 r. Charles Toussaint i Gustav Langenscheidt otworzyli w Berlinie korespondencyjną szkołę języków obcych – uczyli w niej głównie języka angielskiego i niemieckiego, a materiały rozsyłali niemal po całej Europie. Niespełna dwadzieścia lat później Anna Eliot Ticknor, nazywana „matką” szkolenia na odległość, założyła w Bostonie Towarzystwo do Popierania Nauki w Domu, które organizowało korespondencyjne nauczanie aż 24 przedmiotów (Szawłowska 2017, 332-333).

W Polsce studia zaoczne o charakterze korespondencyjnym zaczęto organizować już na przełomie lat 40. i 50. XX wieku. Studenci uczyli się samodzielnie w domu z przesyłanych

1 Nazwy używane dziś równolegle do „kształcenia na odległość” to: e-learning, e-edukacja, kształcenie zdalne.

2 Caleb Phillips, nauczyciel stenografii i autor ogłoszenia, napisał: „w całym kraju każdy, kto pragnie uczyć się tej sztuki, może dzięki kilku przesłanym mi w tygodniu lekcjom nauczyć się jej tak znakomicie jak mieszkańcy Bostonu”.

pocztą materiałów i zadań, które musieli odsyłać, by zostały sprawdzone i ocenione. Po zakończeniu całej procedury prace domowe wracały do autorów. Na uczelnię przyjeżdżało się zazwyczaj dwa razy w roku akademickim (w lutym i w lipcu) na tzw. *sesje naoczne*, polegające na konsultacjach z wykładowcami, wpisywaniu zaliczeń i zdawaniu egzaminów (Malinowski 2015). Później ruszyły także kierunki studiów niestacjonarnych, realizowane częściowo przez telewizję (w formie wykładów). W latach 1957-59 radio transmitowało lekcje angielskiego Alfreda Reszkiewicza.

W Australii, która z pewnością jest pionierem w nauczaniu niestandardowym (niestacjonarnym), kształcenie korespondencyjne na poziomie szkolnictwa średniego uruchomiono w 1897 r., a pierwszy zdalny kurs uniwersytecki w 1911. Ze względu na bardzo rzadkie zaludnienie (2,5 osoby/km² w porównaniu do Polski: 122 osoby/ km²) i znaczne odległości między większymi skupiskami, nauczanie na odległość stało się w tym kraju nieodzowne. Pierwsza na świecie szkoła radiowa powstała właśnie w Australii 8 czerwca 1951 w Alice Springs (Neczaj 2005, Sprengel 2005, Wojciechowski 2020). Dała ona początek tzw. *School of the Air*, czyli „szkole przez radio”, albo, jak tłumaczą inni, „powietrznej szkole”³. Wzbogacono w ten sposób ofertę w sektorze edukacji podstawowej, ograniczoną przedtem do kursów korespondencyjnych. Materiał zatwierdza ministerstwo, a jego „adaptacji (...) dokonuje nauczyciel, który wie, jakich treści potrzebuje konkretny uczeń” (Sprengel 2005)⁴.

W „szkole przez radio” lekcje prowadzi się w studiu, a dzieci słuchają ich przy odbornikach w swoich domach⁵. Ten niestacjonarny system nauki ma przeciwdziałać izolacji i umożliwiać edukację dzieciom mieszkającym w interiorze⁶. Obecnie nauczanie za pomocą TIK stanowi naturalną kontynuację nauczania na odległość, cieszącego się w tym wielkim kraju-kontynencie powodzeniem od ponad 100 lat⁷.

3 W Alice Springs, na obszarze 800 tys. mil², działa tylko kilka klas. „Niektórzy twierdzą żartobliwie, iż są to największe klasy na świecie, ponieważ *School of the Air* w Katherine obejmuje obszar cztery razy większy niż Wielka Brytania.” (Sprengel 2005).

4 Nauczyciel bardzo dobrze zna swoich uczniów, bo zespoły są małe (7 – 12 osób), dzięki czemu może każdemu poświęcić więcej uwagi. „Ten styl nauczania w Australii ma wybitnie osobisty charakter” (ibid.).

5 Sprengel (2005) pisze też o organizacji zajęć szkolnych, planie lekcji (25 godz. w tygodniu podzielonych na 5 dni) i grafiku przedmiotów, a także o roli rodziców i tzw. gubernantek.

6 Dzieci te muszą jednak pokonywać trudności natury technicznej, jak np. opóźnienia w komunikacji, czy radzić sobie z niedostateczną umiejętnością obsługi komputera. Nie mogą też zawsze liczyć na pomoc nauczycieli, którzy miewają podobne problemy.

7 Komputer jest narzędziem edukacji od późnych lat 90. XX w., choć nadal w wielu regionach najlepiej sprawdza się radio.

Australia – przykłady dobrych praktyk

Australia należy do tych krajów, które mają najbardziej zaawansowane technologicznie i najnowocześniejsze formy kształcenia na odległość. Znajdując się w światowej czołówce, wyznacza też teoretyczne i badawcze kierunki rozwoju edukacji elektronicznej. Warto się więc przyjrzeć, jak zorganizowane jest tam KNO, stały element australijskiej rzeczywistości szkolnej nie tylko w pandemicznych czasach. Opisując je, można wyróżnić cztery typy edukacji zdalnej (Neczaj-Świderska 2004):

- korespondencyjny w rozumieniu tradycyjnym (*correspondence model*) – w procesie nauczania-uczenia się podstawą są materiały drukowane;
- wielomodułowy (*multi-modal model*) – opiera się na materiałach audio, wideo, a także na nauczaniu wspomagany komputerowo;
- telenauzanie (*tele-learning model*) – polega na interaktywnej telekomunikacji, dwustronnych tele- i wideokonferencjach, dopuszcza multimedia;
- nauczanie elastyczne (*flexible learning model*)⁸ – korzysta z publikacji na płytach CD i z Internetu.

Specjaliści zajmujący się badaniem e-learningu twierdzą, że w cyfrowych treściach nauczania sama nowoczesna technologia nie jest tak ważna jak związane z nią metody uczenia się. Dlatego „główny nacisk w dyskusjach nad edukacją elektroniczną powinien pozostać na słowie **edukacja**, a nie na słowie **elektroniczna**”⁹ [podkreśl. E. L., A. S.] (Neczaj-Świderska 2004). Australijscy badacze wyraźnie zaznaczają (Wojciechowski 2020), że nie należy się koncentrować na technologii jako takiej, która w zasadzie pełni tylko funkcję nośnika informacji, lecz na edukacyjnych potrzebach uczniów i osiągniętych przez nich wynikach, to one bowiem są podstawowymi determinantami doboru metod i technik pracy oraz środków dydaktycznych. Przy projektowaniu edukacji elektronicznej zaleca się:

- uwzględniać uczenie się w zespole i wzajemne relacje pomiędzy uczącymi się;
- mieć świadomość ograniczeń komunikacji elektronicznej i nad nimi pracować;
- stymulować motywację uczących się, wpływać na ich styl uczenia się i umiejętności;
- opracować system oceniania przystający do wirtualnego kontekstu (Wojciechowski 2020).

8 Ten model stał się ostatnio bardzo popularny, ponieważ umożliwia naukę w trybie online i off-line, a nawet zdalne zdobycie dyplomu na wielu australijskich uniwersytetach. Uczelnie prowadzą zajęcia online, a specjalistyczne centra uniwersyteckie przygotowują multimedialne materiały dydaktyczne nie tylko dla studentów, lecz także dla różnych typów szkół średnich (ibid.).

9 Neczaj-Świderska powołuje się na opracowanie australijskiego DEST (*Department of Education, Science and Training*) pt. *No Place for Egos and Islands*. Warto podkreślić, że proponowana przez australijskie instytucje oświatowe edukacja elektroniczna wpływa korzystnie na cały system edukacyjny: jego struktury, programy oraz formy i sposoby zastosowania TIK (op. cit.).

Australijskie doświadczenia w nauczaniu zdalnym pozwalają spojrzeć na edukację w dobie pandemii z nieco innej perspektywy i dostrzec w niej szansę na nową jakość, a w TIK – zwykłe narzędzie pracy, z którego należy jak najlepiej korzystać.

Od e-learningu do nauczania zdalnego

Temat technologii informacyjnych i komunikacyjnych, stosowanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, pojawił się stosunkowo niedawno. Glottodydaktycy polonistyczni zaczęli go podejmować w wystąpieniach konferencyjnych dopiero w późnych latach 90.: na pierwszym spotkaniu naukowym Stowarzyszenia *Bristol*¹⁰ (1996) jeden referat (o wykorzystywaniu komputera w glottodydaktyce) wygłosił R. Dębski, na trzecim spotkaniu (1999) dwa referaty przedstawili W. Martyniuk oraz R. Cudak i J. Tambor, a na czwartym (2000) liczba referatów wzrosła do czterech (M. Pančiková, T. Sekiguchi, M. Kostić-Golubčić, A. Stryjecka¹¹). Z czasem prac przybywało, ale ich charakter się nie zmieniał – w TIK widziano przede wszystkim sposób na uatrakcyjnienie i zdynamizowanie lekcji, lecz nie alternatywę dla rozwiązań stacjonarnych. Sami uczący się nie byli też zbyt zainteresowani przeniesieniem zajęć w przestrzeń wirtualną. Preferowali raczej osobisty kontakt z nauczycielem i innymi uczestnikami zajęć, doceniali bowiem społeczny wymiar kształcenia językowego¹².

Zamknięcie placówek oświatowych z powodu pandemii niemal z dnia na dzień zmieniło rzeczywistość edukacyjną, powodując, iż to, co dotychczas było nowością, atrakcją, uzupełnieniem, stało się wymuszoną przez okoliczności codziennością, w której z trudem odnajdują się i nauczyciele, i uczniowie. Do wszystkich dotarł teraz z całą mocą fakt, od dawna oczywisty (por. przykład Australii), że potencjał multimedialnych „sam z siebie” w żaden sposób nie przekłada się na jakość kształcenia, a korzystanie z nich na codzień, jeśli nie jest przemyślane, bywa uciążliwe, niezbyt skuteczne, wręcz demotywujące. Uczniowie skarżą się, ponieważ: „Lekcje są monotonne i mało ciekawe”; „Czasem są problemy, np. z Internetem lub sprzętem, i ciężko jest nadrobić straconą lekcję”. Narzekają na: „Brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem”; „Trudności z organizacją pracy w domu”; „Brak spotkań z innymi osobami”; „Siedzenie w domu”. Dostrzegają, że: „Ciężiej jest z samą nauką i samodzielną pracą, podczas zajęć i po nich, gdyż dużo rzeczy potrafi rozpraszać

10 Najbardziej miarodajne forum glottodydaktyczne w Polsce, zrzesza nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Jego publikacje (tomy pokonferencyjne) odzwierciedlają trendy panujące na kolejnych etapach rozwoju dyscypliny.

11 Zob. pełne dane w bibliografii.

12 Studenci Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ (dawnego Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie) nie zgłaszali się na dodatkowe zajęcia z edukacji multimedialnej.

w domu”; „(...) najtrudniejsza jest sama motywacja”¹³. Ich wypowiedzi stawiają pod znakiem zapytania efektywność nauki na odległość, która zależy od: mobilizacji, pozytywnego nastawienia, wiary w siebie i we własny sukces, umiejętności współpracy i komunikacji z innymi oraz sprawnego korzystania z komputera (Michałowski, Myka 2014, 17).

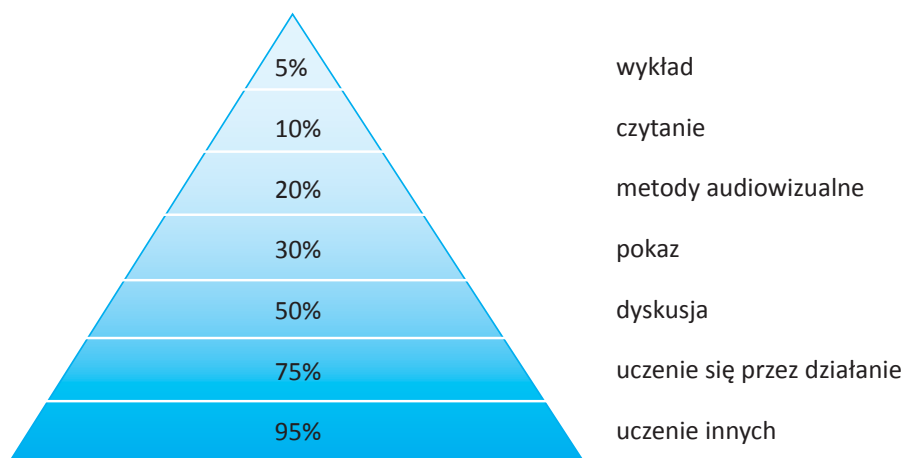
Pandemia ujawniła wśród uczniów duże nierówności cyfrowe. Młodzi ludzie, postrzegani zwykle jako cyfrowi tubylcy, świetnie obeznani z przestrzenią wirtualną i na stałe w niej zamieszani, nie poruszają się swobodnie w przestrzeni edukacyjnej Internetu, ponieważ do tej pory utożsamiali go głównie z rozrywką i rezerwowali dla sfery prywatnej. Zmuszeni teraz do ciągłego bytowania w sieci, coraz bardziej zniechęcają się do nauki. Odosobnienie pogarsza ich relacje z kolegami, rodzicami i nauczycielami¹⁴, stwarza także rozmaite problemy psychosomatyczne.

Na nauczanie zdalne uskarżają się też nauczyciele. Prowadzenie zajęć w sieci wymaga od nich określonych kompetencji, które na ogół zdobywają samodzielnie, często metodą prób i błędów, albo uczestnicząc w doraźnych szkoleniach i/lub przyspieszonych kursach obsługi platform zalecanych przez macierzyste placówki edukacyjne. Nie wszyscy dobrze sobie radzą z komunikatorami, wiele osób przed każdą lekcją na odległość przeżywa „stres techniczny”, martwi się, czy wszystko będzie należycie działało, niepokoi o dobrą widzialność, słyszalność i łączność bez zakłóceń. Nauczyciele nie zawsze potrafią w pełni wykorzystać wszystkie możliwości oferowane przez platformy i ograniczają się do „wykładowego” (encyklopedycznego) prowadzenia lekcji. W przypadku zajęć z języka obcego nie przynosi to pożądanych rezultatów, ponieważ odbiera uczniom okazję do interakcji. Zdaniem J. Deczewskiej (2020, 13), uczenie się przebiega najwydajniej wtedy, gdy „uczeń może wymieniać poglądy, rozwiązywać problemy, negocjować znaczenia oraz prowadzić nieskrępowany dialog”. Zapewnienie w edukacji zdalnej warunków, w których uczniowie będą skłonni do wymiany myśli i współpracy, nie jest łatwym zadaniem. Ten, kto się go podejmuje, nie powinien upodabniać nauki zdalnej do stacjonarnej, radzi Autorka, lecz korzystać z TIK i nakłaniać uczniów, żeby doskonalili swoje umiejętności językowe w komunikacji online.

Wspólnemu wykonywaniu zadań w różnych układach i konfiguracjach sprzyja tzw. uczenie się przez działanie (zob. Schemat 1) i odpowiednie metody dydaktyczne, np. metoda projektowa, która sprawdza się również w KNO. Dzięki niej uczniowie mogą poznać smak pracy zespołowej i planowania oraz, co najważniejsze, wziąć częściową odpowiedzialność za proces kształcenia.

13 Zob. <https://osswiata.ceo.org.pl/2020/05/19/co-sadza-uczniowie-o-zdalnym-nauczaniu/>, a także <https://oko.press/raport-z-nauczania-zdalnego/>

14 Zob. <https://oko.press/raport-z-nauczania-zdalnego/>



Schemat 1. Piramida zapamiętywania Dale'a

Realizowanie projektów nie tylko przerywa monotonię zajęć (cenne z punktu widzenia dydaktyki), lecz także przygotowuje ich uczestników do działań poza klasą, jeśli spełnią kilka ważnych warunków (Stevenson, za: Kotarba-Kańczugowska 2014, 7), tzn. będą:

- zdobywać wiedzę na drodze samodzielnego rozumowania i/lub rozwiązywania problemów zamiast mechanicznego przyswajania wiadomości;
- gromadzić nie tylko wiedzę czy doświadczenia, lecz także uczyć się, jak się uczyć;
- pracować nad zagadnieniami, które odpowiadają ich zainteresowaniom i potrzebom (takie zadania zwiększają zaangażowanie uczniów, co na ogół przekłada się na głębszą internalizację treści);
- poznawać teorię w ścisłym związku z działaniami praktycznymi.

Z kolei nauczyciele zamiast tylko przekazywać wiedzę muszą pełnić rolę przewodników, współpracowników, konsultantów, doradców swoich uczniów. Mają bowiem nie tyle dzielić się tym, co przygotowali, ile pokazywać, jak i gdzie można znaleźć potrzebne informacje, nie tyle dostarczać odpowiedzi, ile inspirować do ich poszukiwań (Michałowski, Myka 2014, 13). Powinni też regularnie oceniać wykonywane przez uczniów zadania i udzielać im informacji zwrotnej. Porównanie własnej pracy z pracą innych, utrudnione w trybie KNO, powoduje, że uczący się mogą mieć problemy z ewaluacją swoich działań. Tym ważniejsza okazuje się w miarę szybka reakcja nauczyciela, a jego komentarz znaczy więcej niż sama ocena.

Platforma e-learningowa umożliwi taki sposób nauczania, nauczyciele muszą jednak sami wypracować jego koncepcję, co wymaga pomysłowości, umiejętnego zarządzania¹⁵, wprawy w posługiwaniu się narzędziami TIK i odpowiedniego zaplecza materiałowego.

15 Uczniowie bez odpowiedniego instruktazu łatwo gubią się „w środowisku oferującym wiele atrakcyjniejszych od nauki dystraktorów” (Stomczyński, Sidor 2012).

Pozytywne aspekty zdalnego nauczania w grupach heterogenicznych

Edukacja zdalna otwiera nowe możliwości, warto zatem, idąc za przykładem Australii, zastanowić się, jak spożytkować jej potencjał, nawet jeśli pracujemy wciąż z materiałami „stacjonarnymi”. Wydaje się, że jej bezspornym atutem są:

- lepsze warunki do bardziej elastycznego podziału uczniów na zespoły o określonych umiejętnościach, potrzebach i/lub deficytach, co daje nadzieję na bardziej efektywne i lepiej ukierunkowane (współ)działanie;
- szansa na dostosowanie procesu kształcenia i doboru zadań do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się;
- dużo większa swoboda w ustalaniu czasu i tempa pracy poszczególnych uczniów oraz wydzielonych zespołów.

Te zalety liczą się zwłaszcza w przypadku grup wielopoziomowych i mieszanych. Indywidualizacja nauczania wymaga jednak dodatkowego przemyślenia wielu kwestii organizacyjnych, ustalenia zasad panujących na zajęciach, sposobu egzekwowania od uczniów pracy i ewaluacji osiągniętych przez nich wyników.

Szansa dla grup wielopoziomowych

Praca w grupach wielopoziomowych polega w znacznej mierze na nauczaniu zindywidualizowanym, tzn. dostosowanym do umiejętności i możliwości intelektualnych uczących się (Lipińska 2019a). Jej istotny element to działanie w zespołach. Platformy typu Ms Teams czy Zoom dają możliwość przechodzenia do tzw. pokoi, co jest praktyczniejsze niż dzielenie klasy/kursu stacjonarnego na mniejsze grupy. Uczniowie z poszczególnych „sal” nie słyszą tego, co robią/mówią inni, i koncentrują się na wykonywaniu zadań, nauczyciel zaś sprawniej zarządza czasem (żaden zespół nie wie, na jakim etapie pracy są pozostałe) i może bez zakłócania toku lekcji dowolnie kompletować grupy¹⁶ (w świecie analogowym każda zmiana ich składu oznacza przemieszczanie się po klasie, a więc zamieszanie). Poza tym osobne „pokoje” pozwalają na równoległe przeprowadzanie różnych sprawdzianów, quizów czy indywidualnych rozmów z uczniami.

Nauczanie w grupach wielopoziomowych jest dla wszystkich nauczycieli sporym wyzwaniem, które nie maleje nawet wtedy, gdy odbywa się online, czyli w korzystnych „warunkach organizacyjnych”. Wymaga przede wszystkim wysokich kwalifikacji zawodowych, umiejętności modyfikowania lub tworzenia własnego, autorskiego programu, prowadzenia zajęć z osobami reprezentującymi różny poziom biegłości i adaptowania tradycyjnych materiałów dydaktycznych do wirtualnych lekcji.

16 O doborze par/zespołów w grupach wielopoziomowych pisze szerzej Lipińska (2019a).

Perspektywa dla grup mieszanych

Na nauczaniu zdalnym mogą również skorzystać grupy mieszane, tzn. składające się z osób, które znają język z domu lub ze szkoły. Dopuszcza ono różnicowanie i „uczenie się kooperatywne, tj. oparte na pracy w małych grupach, podczas której powstaje pozytywna współzależność między uczącymi się (...), a sukces grupy zależy od indywidualnego wkładu każdego z jej członków” (Abramczyk, Jurkowski 2018, 58, za: Krauss, Małolepsza 2021, w druku). Do takich metod „należy przede wszystkim podział uczących się na możliwie homogeniczne pod pewnymi względami zespoły albo klasy, zwany *różnicowaniem zewnętrznym*, oraz *różnicowanie wewnętrzne* stosowane przez nauczyciela w jednym zespole” (Krauss 2018, 71). Powyższe działania, znane z kontekstu nauki stacjonarnej, można z powodzeniem kontynuować w edukacji zdalnej¹⁷. Różnicowanie nie powinno prowadzić do etykietowania uczniów, aby nie powodować dezintegracji grupy, od czasu do czasu warto więc organizować pracę w parach lub mieszanych czwórkach, w których umiejętności/kompetencje obcokrajowców kompensują braki użytkowników języka odziedziczonego. Różnicowanie należy uznać za integralną część procesu nauczania – bez niego wyrównywanie szans, a także wymiana doświadczeń i wiedzy¹⁸ są niemożliwe.

Negatywne aspekty zdalnego nauczania w grupach heterogenicznych

Atutem zdalnego nauczania jest jego wspólnotowość, a zarazem duża indywidualizacja działań. W przypadku grup heterogenicznych uczniowie mają do czynienia z niejednorodną modalnością lub wielokulturowością. W wirtualnej klasie muszą sobie z nimi radzić, choć fizyczna nieobecność innych uczących się i brak kontaktu twarzą w twarz (odczuwane jako uciążliwe i niesatysfakcjonujące) stanowią dodatkową przeszkodę.

Okrojona polisensoryczność

Zmysły człowieka cały czas rejestrują płynące z otoczenia bodźce, które zostawiają ślady w jego mózgu. Utrwalanie ich wymaga zaangażowania i koncentracji, a ponowne przywoływanie – wyobraźni i bogactwa skojarzeń. Dlatego proces kształcenia powinien umożliwiać uczniom kodowanie danych nie jednokanałowo, lecz polisensorycznie, tzn. za pomocą wielu zmysłów¹⁹. Niestety, w nauczaniu zdalnym bodźce docierają do uczniów

17 Różnicowanie może mieć charakter *odgórny* lub *oddolny*. W pierwszym przypadku to nauczyciel stawia diagnozę i wprowadza synchroniczny system pracy (Lipińska 2015, 38); w drugim – sami uczniowie (po odpowiednim przygotowaniu) przejmują odpowiedzialność za dobór materiałów i zadań zgodny z ich predyspozycjami, preferowanym sposobem uczenia się, zainteresowaniami i poziomem wiedzy (Krauss, Małolepsza 2021, w druku).

18 Rozwiązania dydaktyczne, które można wykorzystać w przestrzeni wirtualnej, proponują m.in. Lipińska i Seretny (2019) oraz Małolepsza i Krauss (2021, w druku).

19 Modalność istotnie wpływa na sukcesy lub niepowodzenia w nauce, ponieważ każdy z uczniów inaczej reaguje na bodźce zewnętrzne.

tylko dwoma kanałami: wzrokowym i słuchowym, a pozostałe zmysły pozostają w uśpieniu. Słuchając nauczyciela lub czytając jakieś wyjaśnienia, uczestnicy zajęć tkwią na ogół nieruchomo przed komputerem, co dla kinestetyków jest niezwykle uciążliwe. Mogą wprawdzie wyłączyć kamerę czy mikrofon i, nie przeszkadzając innym, chodzić po pokoju lub kołysać się na krześle, ale w zajęciach synchronicznych uczestniczą wtedy tylko częściowo²⁰. Jeszcze trudniej mają uczący się o modalności taktylnej, tzn. tacy, którzy uczą się najlepiej, gdy czegoś „dotykają” (naprawdę i metaforycznie) lub gdy wykonują różne czynności. Będąc wyczuleni na mimikę, gesty, język ciała i ton głosu, wychwytyują nie tyle słowa, ile ich emocjonalny wydźwięk, a zapachy czy doznania fizyczne (temperatura, oświetlenie, dystans, rozmieszczenie sprzętów w sali wpływające na orientację przestrzenną) pomagają im najpierw w internalizacji, potem zaś w odtwarzaniu przyswojonych treści.

Nauczanie zdalne nie uwzględnia preferencji ani kinestetyków, ani dotykowców. Nie wynika to z zaniedbań nauczycieli. Główny powód tkwi w braku wspólnej przestrzeni odczuwania. Przekaz komputerowy służy natomiast, jak się wydaje, wzrokowcom i słuchowcom, ponieważ jednak słowa, które odczytują/słyszą, pozbawione są wspólnego kontekstu (docierają do wszystkich, ale każdy uczeń znajduje się w innym otoczeniu), transmisja okazuje się niepełna. Nauczyciele powinni więc bardziej niż dotychczas starać się o polisensoryczność przekazu i brać to zagadnienie pod uwagę przy adaptowaniu materiałów do zdalnych lekcji/kursów (Lipińska, 2019b).

Mimo niesprzyjających okoliczności trzeba jednak pobudzać różne kanały dostępu u uczniów, dostosowując, o ile to tylko możliwe, materiały do ich potrzeb (zob. Lipińska, 2019b).

Stłumiona wielokulturowość

Podejście interkulturowe w nauczaniu stacjonarnym kładzie nacisk m.in. na wspólne działanie, dzięki któremu między uczestnikami zajęć wytwarzają się więzi. Jest to możliwe także w KNO, choć bardzo utrudnione przez brak komunikacji niewerbalnej. Nauczyciel i uczniowie, jeśli w ogóle się widzą, mogą (często z trudem, jeśli przekaz jest niewyraźny) obserwować mimikę zaledwie niektórych osób. Umyka ich uwadze gestykulacja, tiki²¹ czy relacje przestrzenne. Komunikacja kinezyjna i proksemiczna są mocno ograniczone, pozostaje więc tylko słowne porozumiewanie się (komponent paralingwistyczny bywa w nim słabo „słyszalny” albo nie kojarzony z odmienną kulturą). Natomiast podczas „normalnej” (stacjonarnej) lekcji nauczyciel obserwuje uczniów i wychwytyje całą paletę ich

20 Z sondażu przeprowadzonego wśród studentów UJ przez Albrycht, studentkę *Języka i komunikacji społecznej*, wynika, że kinestetycy wolą zajęcia asynchroniczne, gdyż mogą sami „zadawać sobie” zadania ruchowe.

21 Przez *tiki* rozumie się nie tylko skurcze mięśni twarzy czy powtarzające się ruchy głowy lub kończyn, lecz także czynności wykonywane automatycznie, nieświadomie/mimo woli, jak np. chrząkanie, głaskanie brwi, brody, wąsów lub włosów, spoglądanie bez potrzeby na zegarek czy bawienie się długopisem. Mogą być oznaką zdenerwowania, zainteresowania, namysłu itp.

reakcji (niezadowolenie, sceptycyzm, niestosowne reakcje na wypowiedzi koleżanek/kolegów, niewerbalne sygnały chęci lub niechęci do zabrania do głosu, zdziwienie, zaciekawienie itp.), a uczniowie, przebywając w jednej sali, oswajają się z innością (choćby w sposobie ubierania się), z nieznanymi zachowaniami czy rodzajami uzewnętrzniania emocji. Komunikacja niewerbalna, która w grupach wielokulturowych nabiera wyjątkowego znaczenia, jest ważna w każdym systemie porozumiewania się, tymczasem „ekranowa obecność” utrudnia ją lub całkowicie eliminuje.

Podsumowanie

Praca w trybie zdalnym okazuje się niełatwa i zależna od różnych „obiektywnych” czynników, m. in. od jakości łączy internetowych i/lub sprzętu, kompetencji prowadzących i uczestników zajęć, a **zwłaszcza** od odpowiednich pomocy dydaktycznych. Brak materiałów *stricte* dla KNO sprowadza większość zajęć online do przeniesionych do sieci lekcji stacjonarnych, w czasie których używa się tradycyjnych „stacjonarnych podręczników”. Nieliczne dotychczas materiały do zdalnego nauczania miały zupełnie inną funkcję. Po narzędzia TIK sięgano głównie w celu urozmaicenia i uatrakcyjnienia zajęć, lepszego motywowania uczniów, udostępniania zadań znanych i sprawdzonych w wersji multimedialnej (Lipińska, Seretny 2014), a także usprawniania komunikacji z podopiecznymi i ich rodzicami. W formule tradycyjnej TIK wspomagały proces kształcenia, ale nie były głównymi nośnikami treści.

Po pandemii model stacjonarny zapewne powróci, rozwiązania zdalne utrzymają się jednak w wielu przypadkach. Będą z nich korzystać chociażby osoby pochodzące z różnych krajów (przebywające w różnych miejscach), dla których webinaria okazały się niezastąpioną formą zdobywania wiedzy. Przystawienie się na KNO lub model hybrydowy nie będzie łatwe, ponieważ wymaga współdziałania ludzi związanych z edukacją w wielu dziedzinach oraz ich zaangażowania i wiary w sens takich poczynań. Nauczyciele, obarczeni nowym obowiązkiem sprawowania pieczy nad techniczną stroną lekcji, będą musieli otrzymać wsparcie zarówno logistyczne (zapisy na kursy, otwieranie zajęć itp.), jak i merytoryczne (wykorzystywanie potencjału dostępnych platform).

Do priorytetowych zadań należy przygotowanie pomocy dydaktycznych. Zamiast modyfikować stare „materiały stacjonarne” trzeba tworzyć nowe, uwzględniające wymogi i potencjał środowiska wirtualnego. Po roku pracy i „zmagania z siecią” nauczyciele zgromadzili wiele doświadczeń, które mogą się przydać w przyszłości.

Warto sięgnąć do rozwiązań wprowadzonych na antypodach. Zmiany w australijskim systemie edukacyjnym, m. in. w strukturach, programach oraz formach i metodach zastosowania TIK, to efekt współpracy instytucji rządowych (federalnych, stanowych, terytorialnych) i oświatowych. W krajach europejskich też można przyjąć taki model i w przedsięwzięciach edukacyjnych zacieśniać kooperację instytucji centralnych z organami lokalnymi

i samorządowymi (Neczaj-Świdorska 2004). Z działaniami na rzecz zdalnej edukacji nie należy zwlekać – nie zastąpią wprowadzie nauki stacjonarnej, ale będą jej wartościowym uzupełnieniem.

Bibliografia

- Banaszek G. i in., 2012, *Fizjoterapia w pediatrii*, Warszawa
- Cudak R., Tambor J., 2000, *O wykorzystaniu komputera w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 121-128
- Deczewska J., 2020, *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 13-18
- Dębski R., 1997, *Sieci komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę i twórczość językową w uczeniu się języków obcych*, w: W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich*, zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ, Kraków, s. 39-56
- Kostić-Golubčić M., 2001, *Bawienie się językiem – przyczynek do nowych programów, nowych metod, nowych technologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 136-141
- Kotarba-Kańczugowska M., 2014, *Praca metodą projektu*, ORE, Warszawa
- Krauss E., 2018, *Kształcenie zróżnicowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 6, s. 68-76
- Krauss E., Małolepsza M., 2021 (w druku), *Praca z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego dzieci i dorosłych*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków
- Lipińska E., 2019a, *Dwa w jednym – grupy wielopoziomowe: uczący się zróżnicowani pod względem umiejętności językowych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 47-70
- Lipińska E., 2019b, *Flegmatyczny słuchowiec, choleryczny wzrokowiec... – grupy różnorodne osobowościowo: uczący się o zróżnicowanych temperamentach i modalności*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, Kraków, s.129-144
- Lipińska E., Seretny A., 2014, *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, w: *Kwartalnik Polonicum*, nr 18, s. 2-8
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Kraków, s. 25-46
- Malinowski M., 2015, *Studiować zaocznie*, <https://obcyjezykpolski.pl/studiuowac-zaocznie/>

Martyniuk W., 2000, *Technologie komputerowe a proces uczenia się języka obcego*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 111-119

Michałowski R., Myka W., 2014, *Jak wdrażać kształcenie na odległość w kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych. Krok po kroku*, Warszawa

Neczaj-Świdarska R., 2004, *Nowy wymiar edukacji – e-learning w Australii*, w: e-mentor, nr 4 (6), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/72>

Neczaj R., 2005, *Australijskie ujęcie kształcenia na odległość – wybrane aspekty teoretyczne i badawcze*, w: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Warszawa, s. 287-293, <http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/e-edulow.pdf>

Pančiková M., 2001, *Metody, techniki i technologie tradycyjne w porównaniu z ich wersjami najnowszymi*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 54- 60

Śałatrow A., 2020, *Nauczanie zdalne – wyzwanie dla edukacji nie tylko w czasie pandemii*, w: Polonistyka. Innowacje, nr 12, s. 175-184

Sekiguchi T., 2002, *Rewolucja technologii informacyjnej w kontekście studiów polonistycznych w Japonii*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 61-68

Słomczyński M., Sidor D., 2012, *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, w: e-mentor, nr 5 (47), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/970>

Sprengel M., 2005, *Edukacja dzieci w outback w Australii*, [http://www.kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=viewFile&path\[\]=685&path\[\]=675](http://www.kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=viewFile&path[]=685&path[]=675)

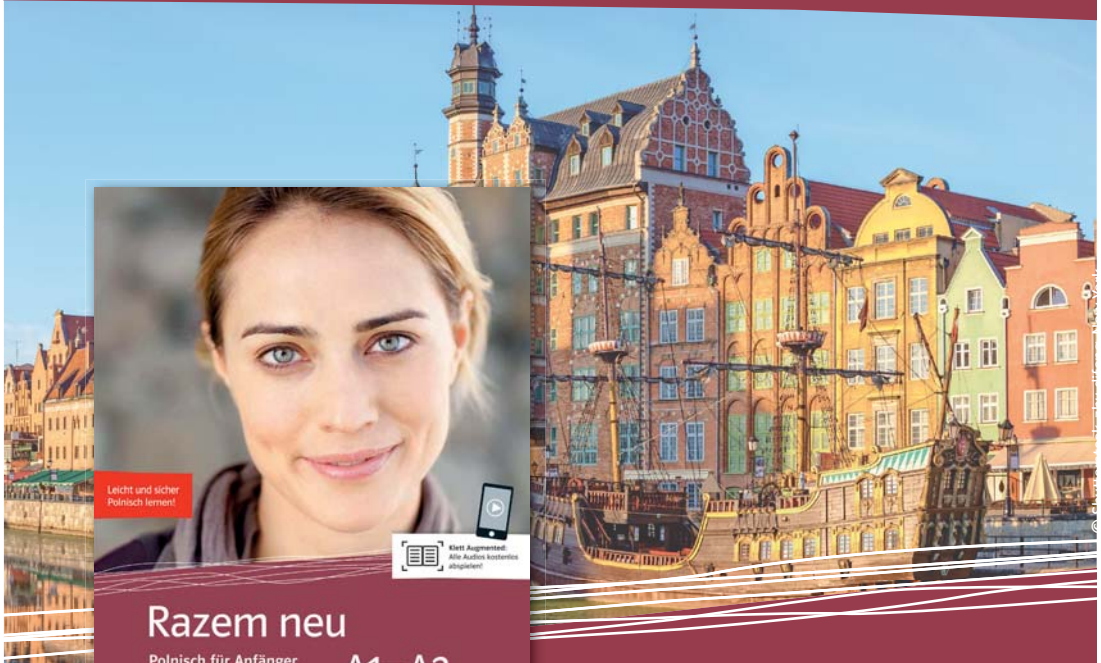
Stryjecka A., 2001, *Rola myszy w nauce języka*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 152-158

Szawłowska K., 2017, *Od kursów korespondencyjnych do e-learningu akademickiego. Przeszłość i terażniejszość nauczania na odległość*, w: Człowiek w Kulturze, nr 27, s. 331-354

Wojciechowski M., 2020, *Chyba hybryda. Jak MEN myli pojęcia*, <https://ja-nauczyciel.pl/news/chyba-hybryda-jak-men-myli-pojecia/>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 12.04.2021.

Aktuell und kompetenzorientiert



Razem neu A1-A2

- Vollständige Neubearbeitung mit konsequenter Umsetzung des GER
- Leicht und sicher Polnisch lernen mit klarer Struktur und garantierten Erfolgserlebnissen
- Kleinschrittige Einheiten mit überschaubaren Lernportionen
- Vielfältige Textsorten und Dialogsituationen aus dem Alltag
- Abwechslungsreiche Übungsformen für viele Lernertypen
- 18 Lektionen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik
- Zahlreiche Ausspracheübungen mit Hörbeispielen
- Geeignet für den Einsatz an Volkshochschulen, Hochschulen und Schulen

www.klett-sprachen.de/razem

Alle Titel für Polnisch auf einen Blick finden Sie auf: klett-sprachen.de/polnisch

Sprachen fürs Leben!



Elżbieta Tabaka

JAK PANDEMIA ZREWOLUCJONIZOWAŁA EDUKACJĘ AKADEMICKĄ

Zmiany nadchodzą bez uprzedzenia

Rok 2020 zapisze się w naszej pamięci jako czas licznych i nieoczekiwanych zmian w różnych dziedzinach życia, a w edukacji przejdzie do historii jako rok radykalnej transformacji cyfrowej. Kiedy w marcu Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła globalną pandemię COVID-19, większość krajów europejskich, m. in. Austria, drastycznie ograniczyła mobilność społeczną. W nowych warunkach nauczanie stacjonarne według tradycyjnego modelu stało się niemożliwe. Instytucje edukacyjne, takie jak szkoły czy uniwersytety, musiały z dnia na dzień przestawić się na zdalne nauczanie (*distance learning*), mimo iż na ogół nie dysponowały odpowiednim wyposażeniem ani „kompetentną cyfrowo” kadrą dydaktyczną. Nieprzygotowani nauczyciele i uczniowie mieli natomiast stawić czoło nie tylko „nowej normalności”, lecz także własnym lękom wywołanym nagłą zmianą. W początkowej fazie, która była klasyczną reakcją na nieoczekiwaną sytuację kryzysową, większość nauczycieli akademickich i studentów ograniczyła się do przesyłania materiałów dydaktycznych i zadań domowych za pośrednictwem poczty elektronicznej lub takich systemów zarządzania uczeniem, jak np. stosowana na Uniwersytecie w Salzburgu platforma edukacyjna *Blackboard Learning System*¹. Nauczanie za pomocą programu *Cisco Webex Meetings*² (platforma do organizowania spotkań online i szkoleń) rozpoczęto dopiero po ok. dwóch tygodniach. Uniwersytet w Salzburgu udostępnił wszystkim pracownikom i studentom pełną, płatną wersję tego programu, który zsynchronizowano z platformą edukacyjną *Blackboard*, aby ułatwić im jednoczesne korzystanie z obu systemów.

1 Zob.: <https://www.blackboard.com/about-us.s>

2 Zob.: <https://www.webex.com/de/video-conferencing.html>.

Wielu wykładowców i lektorów uległo w pierwszych tygodniach tzw. *panic-gogy*³ (od angielskich słów: *panic + pedagogy*) i – nie zważając na specyfikę zajęć online oraz zmianę całego kontekstu nauczania – nadal w tradycyjny sposób prowadziło swoje kursy. Proste przeniesienie wymagań programowych i modelu prowadzenia zajęć z sali uniwersyteckiej do przestrzeni wirtualnej jest jednak, jak twierdzi Sean Michael Morris, niemożliwe: „It's not really realistic to think that students can just show up and start taking class at the same time every day in an online environment” (Kamenetz 2020). Jego zdaniem obecna sytuacja wymaga zwrócenia szczególnej uwagi nie na rodzaj materiałów i liczbę zadań dla studentów, lecz na aspekt praktyczny, tzn. warunki, w jakich uczący się muszą pracować: niektórzy mają tylko smartfony, inni stracili pracę, poszukują nowego zajęcia lub dźwigają ciężar dodatkowych obowiązków rodzinnych (Kamenetz 2020). W obliczu radykalnych zmian, jakie wywołała pandemia w życiu codziennym, opinia ta wydaje się w pełni uzasadniona. COVID-19 gwałtownie przyspieszył procesy transformacji cyfrowej, powodując skutki systemowe (cyfrowe zakłócenie zwane też cyfrową rewolucją), określane po angielsku jako *digital disruption* (Skog 2018) i odczuwane także w sektorze edukacji. „Nową normą” stały się komunikacja online oraz wykłady, nauka języków obcych, a nawet egzaminy w wirtualnej sali lekcyjnej. W „nowej rzeczywistości” kompetencje cyfrowe (albo ich brak) mogą decydować zarówno o sukcesach w uczeniu się, jak i w nauczaniu. Nie mniej ważna niż umiejętności cyfrowe okazuje się zdolność adaptacji do szybkich zmian i zaradność w sytuacji kryzysowej.

Jak stawić czoło zmianom

Jak sprostać transformacji cyfrowej, czyli jak najefektywniej korzystać z nowych technologii i narzędzi w procesie zdalnego nauczania? Warto zacząć od poszukania inspiracji i pomocy w przestrzeni wirtualnej. Obecnie przejmuje ona nie tylko rolę biblioteki, czytelnicy czy sali lekcyjnej, lecz coraz częściej staje się forum kontaktów społecznych, wymiany doświadczeń i praktycznych wskazówek. Luke Waltzer, dyrektor *Center on Teaching and Learning at the Graduate Center, City University of New York*, autorytet w dziedzinie dydaktyki cyfrowej, radzi, żeby ograniczyć większość dotychczasowych wymagań, ale jasno sformułować zasady uczestnictwa w zajęciach online, reguły kontaktowania się i przesyłania prac domowych. Jego zdaniem w czasie pandemii najważniejsza okazuje się zdolność współczucia, krytycznej oceny sytuacji i różnorodnych możliwości działania (Kamenetz 2020).

Nauczyciel od początku powinien stwarzać atmosferę pełnego zrozumienia, zachęcać do wzajemnej pomocy i ustalać zasady współpracy. Od tego zależy powodzenie dalszych działań, zwłaszcza wtedy, gdy nie sprzyjają im okoliczności zewnętrzne (np. wspomniany wcześniej brak miejsca do nauki, opieka nad pozostającymi w domu dziećmi lub tylko

3 Takiego terminu użył żartobliwie Sean Michael Morris, dyrektor *Digital Pedagogy Lab* w *School of Education and Human Development University of Colorado*, mówiąc o nauczaniu wyłącznie cyfrowym.

jeden komputer do dyspozycji licznego rodzeństwa)⁴. Na wyrozumiałość zasługują także prowadzący zajęcia, którzy nie mogą zmodyfikować materiałów dydaktycznych, zadań ani działań lekcyjnych w tak szybkim tempie. Nawet najlepsza platforma edukacyjna ma ograniczoną funkcjonalność, a tworzenie ćwiczeń, testów i interaktywnych gier za pomocą jej narzędzi bywa zajęciem czaso- i pracochłonnym.

Dodatkowym obciążeniem jest dla wszystkich liczba godzin spędzanych podczas zdalnego nauczania przy komputerze i niedostateczna aktywność fizyczna, co negatywnie wpływa na sprawność i na ogólne samopoczucie. Pojawia się tzw. *Zoom-Fatigue-Syndrom* (Wiederhold 2020, 437-438), czyli syndrom zmęczenia zdalnym nauczaniem (jego nazwa pochodzi od popularnego komunikatora Zoom), charakteryzujący się bólem głowy, oczu i kręgosłupa oraz spadkiem koncentracji i motywacji nauczycieli i uczniów. Wielogodzinna praca przy komputerze, często w niewygodnej pozycji, czy nieprawidłowe ułożenie ręki przy obsłudze myszki mogą prowadzić do schorzeń ortopedycznych, tak jak zbyt długie wpatrywanie się w ekran do schorzeń okulistycznych. Zalecam więc na zajęciach minimalną profilaktykę, czyli rozpoczynanie kursu online od ćwiczeń fizycznych. Uczestnicy mojego lektoratu opracowują na każde nasze spotkanie pięciominutowy program gimnastyczny, po czym demonstrują go przed kamerą, wydając pozostałym osobom polecenia w języku polskim. Naśladujący ich studenci ćwiczą przy okazji rozumienie ze słuchu. Polecenia, odpowiednie do poziomu językowego (np. wyrażenia typu proszę + bezokolicznik albo zdania w trybie rozkazującym), świadczą o kreatywności i zaangażowaniu wszystkich uczestników. Ćwiczenia gimnastyczne można w miarę potrzeby powtarzać również w trakcie lekcji.

Zdaniem specjalistów od komunikacji i interakcji społecznych problemy z koncentracją powoduje nie tylko ból fizyczny, lecz także nadmiar bodźców wizualnych i akustycznych. Według najnowszych badań (Rump, Brandt 2020) spadek koncentracji podczas zajęć zdalnych występuje aż u 79,0% badanych, natomiast 60,5% czuje zniecierpliwienie (wręcz zdenerwowanie) z powodu nadmiaru dźwięków, wpatrywania się w ekran i ograniczenia komunikacji niewerbalnej. Znaczenie mowy ciała, mimiki, spojrzeń dobitnie uświadamia reguła 7-38-55 Alberta Mehrabiana, psychologa i profesora Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles. Zgodnie z tą regułą sens wypowiedzi zależy w 7% od jej treści, w 38% od brzmienia głosu i w 55% od komunikacji niewerbalnej (Mehrabian, Wiener 1967).

Przekaz niewerbalny i brzmienie głosu mają znacznie większy udział w komunikacji niż treść wypowiedzi. Nic więc dziwnego, że ponad połowa badanych przez Rump i Brandta odczuwała psychiczny dyskomfort i stres. Zdalne nauczanie pozbawiło ich możliwości analizowania komunikacji niewerbalnej, czyli czegoś, co według Heidera (1977) jest naturalną skłonnością człowieka. Jako psycholog społeczny, twórca teorii atrybucji wywodzonej z tzw. psychologii zdroworozsądkowej (*common-sense psychology*), twierdzi on, że każdy

4 Informacje te czerpię z ankiety przeprowadzonej na użytek wewnętrzny wśród uczestników zdalnych kursów.

człowiek – na wzór psychologa amatora – postrzega i interpretuje zachowania innych, a zarazem podlega ich ocenie i dostosowuje własne zachowanie do ich oczekiwań.

Komunikację cyfrową i naukę na odległość utrudniają problemy z interpretacją zachowań innych osób, a także jakość techniczna połączeń, też wywołująca frustrację i stres. W czasie pracy grupowej warto więc wyłączać mikrofon, żeby zminimalizować hałas i uzyskać optymalną jakość dźwięku. Uczestnicy zajęć powinni zadawać pytania w oknie czatu albo zabierać głos po skorzystaniu z funkcji podniesionej ręki. Nie należy nadużywać transmisji przez kamerę internetową (czasem lepiej ją nawet wyłączyć), ponieważ przez większą część lekcji korzystamy z wirtualnej tablicy, na której nauczyciel wyświetla prezentacje lub pracuje interaktywnie, posługując się touchpadem. W ten sposób zmniejszamy liczbę rozpraszających bodźców wizualnych i poprawiamy jakość połączeń.

Jak wykorzystać technologie informatyczno-komunikacyjne (TIK) w praktyce

Jednym z decydujących warunków sukcesu dydaktycznego, zwłaszcza w nauczaniu języka, jest interakcja między nauczycielem a uczniami oraz dyskusja i wymiana poglądów. Przeniesienie tradycyjnego środowiska dydaktycznego do wirtualnej sali lekcyjnej otwiera wiele nowych możliwości komunikowania się w języku obcym, a odpowiednio przygotowane ćwiczenia konwersacyjne wzmacniają zaangażowanie, koncentrację i motywację do nauki. Również naturalna potrzeba kontaktu (utrudnionego aktualnie przez dystans społeczny) potęguje aktywność i kreatywność podczas pracy w parach lub w grupach.

Praktyczną naukę języka i współpracę między uczącymi się ułatwia (w trybie asynchronicznym) takie narzędzie jak podcast, tzn. tworzony samodzielnie plik audialny. Podcasty można nagrywać za pomocą dyktafonu w telefonie komórkowym albo bezpłatnych, ogólnodostępnych programów do nagrywania i edytowania dźwięku (Campbell 2005), np. edytorów dźwięku *Audacity* lub *Anchor*⁵. Ich obsługa nie wymaga specjalnej wiedzy informatycznej, tym bardziej, że priorytetem użytkowników nie jest idealna jakość techniczna, lecz wykonanie zadania projektowego w nietypowych warunkach, czyli poza własnym biurem albo w ruchu. Każdy uczestnik zajęć otrzymuje konto na platformie edukacyjnej *Blackboard*, gdzie w tematycznych folderach może zapisywać nagrane pliki dźwiękowe i pliki wideo. Tworzą one „bibliotekę cyfrową” kursu, z której zbiorów – ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych i komunikacyjno-sytuacyjnych – korzystają wspólnie wszyscy zainteresowani. Materiały te pomagają im przygotować się do egzaminu ustnego.

Wirtualne, asynchroniczne spotkanie dwóch czy trzech osób w celu nagrania pliku, np. o jakiejś regule gramatycznej, eliminuje niepotrzebne bodźce dźwiękowe i wizualne, mniej też obciąża połączenia internetowe niż zalogowana jednocześnie do tego samego kursu liczna grupa (w razie zakłóceń w połączeniu komunikator *Webex* redukuje przekaz

5 Zob: <http://audacity.sourceforge.net>, <https://anchor.fm/>.

danych, co wpływa negatywnie na jakość obrazu i dźwięku). Do pracy w parach czy małych grupach nadają się również dostępne w Internecie bezpłatne wersje aplikacji edukacyjnych *Padlet*⁶ i *HackMD*⁷, które ułatwiają gromadzenie, porządkowanie i dzielenie się informacjami lub zasobami cyfrowymi, będąc jednocześnie miejscem spotkań, dyskusji, pisania tekstów i nagrywania wiadomości.

Prowadzący zajęcia pomaga grupom i jednostkom w ich pracy nad podcastami, kontaktując się z nimi zdalnie i udzielając wskazówek gramatycznych albo leksykalnych w tzw. punkcie pomocy (zdalny dyżur w określonych godzinach). Wyjaśnienia gramatyczne, komentarze, korekty i instrukcje nagrywa i umieszcza w folderach studentów. Zaoszczędzony w ten sposób czas może przeznaczyć na sporządzanie pisemnych instrukcji i uwag, a nagrania polecić jako dodatkowy trening rozumienia ze słuchu i ćwiczenie wymowy. Jak większość komunikatorów, *Webex* pozwala na nagrywanie spotkań online, co stanowi duże ułatwienie dla osób, które nie mogą uczestniczyć w zajęciach regularnie. Synchronizacja programu *Webex* z platformą edukacyjną *Blackboard* umożliwia zapis nagrań w porządku chronologicznym i ich nieograniczoną w czasie dostępność.

Ważnym elementem zdalnych zajęć językowych są egzaminy końcowe – pisemne i ustne – odbywające się w przestrzeni wirtualnej⁸, a więc poza kontrolą lektora. Weryfikacja samodzielnego wykonywania zadań następuje trudności, ich częściowym rozwiązaniem może być sam rodzaj zadań egzaminacyjnych. Polecam np. małe „projekty” przygotowywane indywidualnie, w parach lub w niewielkich grupach, a następnie prezentowane na egzaminie. Wykonanie takich zadań zakłada nie tylko autonomiczny wybór formy prezentacji (*PowerPoint*, *Prezi*, plik audialny i/lub wizualny, dokument tekstowy, kolaż itp.) i materiałów źródłowych, lecz także opracowanie własnej koncepcji. Wzmacnia ono motywację i lepiej uwzględnia zainteresowania studentów, ułatwiając uczenie się, o czym świadczy efekt ich pracy (egzamin), jak też anonimowe odpowiedzi w przeprowadzonej na zakończenie zajęć ankiecie ewaluacyjnej.

Podsumowanie

Pandemia gwałtownie przyspieszyła dygitalizację edukacji, a zarazem ujawniła wiele problemów zdalnego nauczania: brak odpowiedniego i bezpiecznego sprzętu oraz szybkich łącz w znacznej części gospodarstw domowych, niedostateczne kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów, negatywny wpływ izolacji na ich komfort psychiczny, przeciążenie informacyjne w nauczaniu synchronicznym, brak systemowych wytycznych w dziedzinie higieny cyfrowej. We wszystkich

6 Zob.: <https://padlet.com/>.

7 Zob.: <https://hackmd.io/>.

8 Uniwersytety określają zasady przeprowadzania takich egzaminów. W 2020 r. odpowiednie wytyczne przygotował także Vizerektorat für Lehre und Studium & Qualitätsmanagement Uniwersytetu w Salzburgu.

zmianach, których jesteśmy świadkami, warto jednak dostrzec szansę rozwoju, optymalnego wykorzystania TIK i otwartych zasobów edukacyjnych. Cyfryzacja edukacji stała się zjawiskiem nieodwracalnym, a nauczanie zdalne stałym elementem kształcenia, nawet jeśli po pandemii powrócimy do tradycyjnych sal lekcyjnych. Nowe technologie należy więc potraktować jak sprzymierzeńca w dążeniu do edukacji prawdziwie wszechstronnej i atrakcyjnej.

Bibliografia

Campbell G.W., 2005, *There's something in the air: Podcasting in education*, w: EDUCAUSE Review, nr 6, (40), s. 33-46

Deal A., 2007, *Podcasting*, Eberly Center, Carnegie Mellon University, Pittsburgh (zob. też https://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/Podcasting_Jun07.pdf)

Eichler P., 2020, *Podcasts im Unterricht einsetzen und erstellen*, w: Tiroler Bildungsservice TIBS, (zob. też <https://tibs.at/content/podcasts-im-unterricht-einsetzen-und-erstellen>)

Górecka J., 2008, *Podcast jako przykład wykorzystania nowych technologii w dydaktyce języków obcych: motywowanie uczących się poprzez tworzenie spójnego i otwartego środowiska uczenia się*, w: Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Wrocław, s. 87-96

Hamer H., 2005, *Psychologia społeczna, Teoria i praktyka*, Warszawa, s. 127-139

Heider F., 1977, *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*, Stuttgart

Hergovich A., 2018, *Allgemeine Psychologie: Wahrnehmung und Emotion*, Wien

Kamenetz A., 2020, *'Panic-gogy': Teaching Online Classes During the Coronavirus Pandemic*, Washington (zob. też <https://www.npr.org/2020/03/19/817885991/panic-gogy-teaching-online-classes-during-the-coronavirus-pandemic>)

Mehrabian A., Wiener M., 1967, *Decoding of inconsistent communications*, w: Journal of Personality and Social Psychology, nr 1 (6), s. 109-114

Moskowitz G. B., 2009, *Zrozumieć siebie i innych, Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk

Rump J., Brandt M., 2020, *Zoom-Fatigue – Phase 2. Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE*, Ludwigshafen, (zob. też https://www.ibe-ludwigshafen.de/wp-content/uploads/2020/12/Folien_IBE-Studie_Zoom-Fatigue_2-Phase.pdf)

Skog D.A., Wimelius H., Sandberg J., 2018, *Digital Disruption*, w: Business & information systems engineering, nr 60, s. 431-437

Styles E. A., 2005, *Attention, Perception and Memory*, East Sussex

Wiederhold B. K., 2020, *Connecting Through Technology, During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding 'Zoom Fatigue'*, w: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, nr 7, New York

Zych K., *Jak zrobić podcast*, <https://jakzrobicpodcast.pl/>

Zychla A., 2007, *Podcast yourself! w: Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, nr 2, (zob. też [file:///C:/Users/ek60duho/AppData/Local/Temp/5.%20PODCAST%20YOURSELF!\(by%20Andrzej%20Zychla\)\(2007-2\)-1.pdf](file:///C:/Users/ek60duho/AppData/Local/Temp/5.%20PODCAST%20YOURSELF!(by%20Andrzej%20Zychla)(2007-2)-1.pdf))

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 27.05.2021.

Jan Conrad

***INVERTED CLASSROOM* UND VIDEOS. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN UND PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN**

1. Theoretische Überlegungen: *Inverted Classroom*

Seit gut 10 Jahren wird im deutschsprachigen Raum sowohl im schulischen Kontext als auch in der Hochschuldidaktik das Konzept des *Flipped* oder *Inverted Classroom (IC)* diskutiert. Der Grundgedanke des „umgekehrten Unterrichts“ (Heusinger 2020, 33) ist in beiden Fällen, dass sich Schüler/innen bzw. Studierende neue Lerninhalte individuell, mit Hilfe von diversen (i.d.R. digitalen und digital bereitgestellten) Materialien aneignen und die Präsenzzeit im Unterricht dann für gemeinsame Aktivitäten zum Vertiefen, Üben und Anwenden genutzt wird:

Einführungen in ein Thema und Erklärungen der Lehrkraft werden vorverlagert in die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde, oft per Video. Die Schülerinnen und Schüler kommen dann vorbereitet in die Unterrichtsstunde, um dort gemeinsam Aufgaben zu lösen und vertiefende Diskussionen zu führen (Werner et al. 2018, 13).

Auf den Hochschulbereich bezogen definieren Hoffmann und Kiehne *Inverted Teaching* als Vertauschung der „Elemente universitären Lernens: Stoffvermittlung in der Vorlesung und Lernen in Heimarbeit. Im *Inverted Classroom* erfolgt die Stoffvermittlung durch Videos, Texte, Podcasts etc. zu Hause und das Lernen und Üben geschieht in der Lehrveranstaltung“ (Hoffmann, Kiehne 2016, 89).

IC ist somit eine Erscheinungsform des *Blended Learning*. Dessen Definition als „Verknüpfung von Online-Lernen und Präsenzunterricht“ (Quade 2017) ist unter den gegenwärtigen Bedingungen durchgehender digitaler Fernlehre an den Hochschulen allerdings zu modifizieren und vielleicht am besten als das Aufeinanderfolgen von asynchronen und synchronen Phasen des Lernens und Lehrens zu fassen. Für die Verwendung des

Begriffs *Blended Learning* ist es dabei m.E. zunächst unerheblich, ob es sich bei einer synchronen Phase, also bei der gleichzeitigen „Präsenz“ aller Lernenden und der Lehrkraft, um eine gemeinsame physische Anwesenheit in einem realen Unterrichtsraum oder – wie in der derzeitigen Coronapandemie – um die Begegnung im virtuellen Raum einer Videokonferenz handelt.

IC wäre demgegenüber eine bestimmte Form des Verhältnisses zwischen synchronen und asynchronen Unterrichtsphasen – oder, genauer formuliert: Der Begriff bezieht sich auf die Abfolge und Anordnung konkreter Arbeitsformen, Aufgaben, Arbeitsmaterialien etc. und meint eine bestimmte Art ihrer Verteilung auf die genannten Phasen.

Das *IC*-Konzept berührt also einen Teil- oder sogar Kernbereich jener Fragen und Herausforderungen, vor die sich der universitäre Unterricht unter den gegenwärtigen Pandemiebedingungen gestellt sieht. Zu diesen Herausforderungen gehören die forcierte Digitalisierung nicht nur der technischen Infrastruktur (in dieser Hinsicht war zumindest mein eigenes Arbeitsumfeld, die Humboldt-Universität Berlin (HU), meiner Einschätzung nach auch „vor Corona“ bereits gut aufgestellt), sondern vor allem der Lehre, die Suche nach neuen Tools, Methoden und Arbeitsformen, die geeignet sind, das momentane Fehlen „echter“ Präsenz zu kompensieren, und eben auch die Frage nach dem qualitativen und quantitativen Verhältnis synchroner und asynchroner Formate und Unterrichtsphasen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in der ohnehin so lebhaft wie lange nicht geführten Diskussion um „gute Lehre“ an den Hochschulen auch das *IC*-Konzept neu an Aktualität gewonnen hat.

2. *Inverted Classroom* und Aufgabenorientierung im universitären Fremdsprachenunterricht

Der Blick auf die oben zitierten Definitionen von *IC* lässt jedoch vielleicht nicht sogleich erkennen, worin genau nun der Mehrwert einer Übertragung dieses Konzepts auf die universitäre Fremdsprachenausbildung liegen soll. Denn schließlich wird von einem guten Fremdsprachenunterricht (FSU) ohnehin erwartet, dass er Möglichkeiten zum Üben und zum gemeinsamen Lösen von Aufgaben schafft, mit modernen Medien arbeitet, autonomes Lernen fördert etc.

Bei näherem Hinsehen erweist sich jedoch, dass das Konzept des *IC* sehr gut kompatibel ist mit einem in der fremdsprachendidaktischen Diskussion schon lange verbreiteten Denken in Aufgaben – und zwar in dem Sinne, in dem der Ansatz des *Task Based Learning* bzw. *Teaching* diesen Begriff versteht. Wichtig ist hier Dave und Jane Willis' Konzept des *target task* als einer Unterrichtsaktivität, die einen möglichst engen Bezug zu sprachlich-kommunikativem Handeln in der „realen Welt“ aufweist (Willis, Willis 2007, 23), oder auch der Begriff der „komplexen Zielaufgabe“ mit inhaltlich-thematischer Ausrichtung, dem Entwurf einer „möglichst realistische(n) Situation“ und einem Anreiz

zu „authentischer Sprachverwendung“ (Caspari 2013, 6). Sehr ausführlich hat Wolfgang Hallet sein Konzept der „komplexen Kompetenzaufgabe“ entwickelt (Hallet 2011, 143-176). Am Rande sei hier bemerkt, dass der Begriff der Komplexität natürlich ein relativer und in Bezug auf das jeweils angesteuerte Sprachniveau zu sehen ist: Auf den unteren Niveaustufen (von denen meine Beispiele im weiteren Text stammen werden) ist auch die sprachliche Bewältigung einer elementaren Alltagssituation wie eines Cafébesuchs oder das Sprechen über Zukunftspläne eine komplexe Aufgabe.

Festzuhalten ist, dass für die zitierten Autor/innen die jeweilige Aufgabe als Mittel- oder Zielpunkt einer Unterrichtseinheit verstanden wird, um die herum oder auf die zu dann weitere (Teil-)Aufgaben und Übungen arrangiert werden. Ausgehend von der Zielaufgabe wird also gefragt, welche Teilkompetenzen, Fertigkeiten, Kenntnisse etc. die Lernenden zu deren Bewältigung benötigen. Dazu gehört vor allem auch (und wiederum ganz besonders auf den unteren Niveaustufen) die Verfügung über die entsprechenden sprachlichen Mittel (Wortschatz, grammatische Strukturen, hinreichend korrekte Aussprache etc.). Entsprechende vorgeschaltete oder begleitende Einzelaufgaben und Übungen im Rahmen einer Unterrichtseinheit sollen also den Erwerb dieser sprachlichen Mittel ermöglichen, so dass die Zielaufgabe schließlich erfolgreich in Angriff genommen werden kann.¹

IC im FSU bedeutet nun, kurz gesagt, den zum Erwerb sprachlicher Mittel notwendigen „Input“ sowie daran geknüpfte vorkommunikative Teilaufgaben und Übungen zumindest zu einem guten Teil in die asynchronen Phasen eines digital gestützten Lernens auszulagern. Damit wird mehr zeitlicher Spielraum für die Bearbeitung und Lösung kommunikativ akzentuierter Zielaufgaben in den synchronen Phasen (im echten oder virtuellen „Präsenzunterricht“) geschaffen – also z.B. für das Vorbereiten und Einüben von Rollenspielen, Dialogen, Diskussionen u.a.m. in Partner- oder Gruppenarbeit (in den „Breakout Rooms“ der jeweiligen Videokonferenz) sowie deren „Ausagieren“ und Auswertung im Plenum.

Unter den Materialien und Ressourcen, die den Studierenden über das jeweilige Lernmanagementsystem (LMS; im Falle der HU Berlin ist das Moodle) zur individuellen (Sprach-)Arbeit bereitgestellt werden können, nehmen Videos im Rahmen eines IC-Konzepts eine prominente Stellung ein.

1 Auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -vorbereitung entspricht diesem Ansatz die Methode des *downsizing* – des „Herunterbrechens“ einer Zielkompetenz auf mehrere Teilkompetenzen und entsprechende Zwischenschritte – oder auch des *backward planning* als „Prinzip, Unterricht von seinem angezielten Ende her zu konzipieren“ (Lersch 2010, 54).

3. Videos im FSU: Funktionen, Vorteile, Qualitätskriterien

In den asynchronen Phasen von Unterrichtseinheiten können Videos eine Reihe wertvoller Funktionen erfüllen, entlang denen sich teilweise auch eigene Typen oder Genres von Videos unterscheiden lassen (Beispiele für einige dieser Typen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis finden sich in Abschnitt 4):²

A. Videos als inhaltlich-thematischer Input

Spielfilme (Real- oder Animationsfilme), Dokumentationen, Nachrichten- und andere Fernsehsendungen etc., wie sie im Internet als *Videos on Demand* oder auf Plattformen wie YouTube in Fülle zur Verfügung stehen, werden sicherlich von den meisten Sprachlehrkräften mehr oder weniger regelmäßig als Gesprächs- oder Diskussionsanlass genutzt. Solche Materialien sind authentisch in dem Sinne, dass sie ursprünglich i.d.R. nicht für didaktische Zwecke produziert wurden. Im Sinne eines *IC*-Arrangements können diese Impulse problemlos im jeweiligen LMS verlinkt und den Studierenden so zum individuellen Anschauen bereitgestellt werden. Allerdings sollten ihnen nach Möglichkeit bereits in dieser asynchronen Phase erste Aufgaben oder zumindest konkrete „Seh-Aufträge“ beigegeben werden, die dann zum Ausgangspunkt weiterer Aktivitäten im „Präsenz“-Unterricht werden können.

B. Erklärvideos zum Erwerb insbesondere grammatischer Funktionen, Formen und Strukturen

Das Genre des Erklärvideos (Lernvideos, Tutorials; vgl. Dorgerloh, Wolf 2020) steht sicherlich im Zentrum der gegenwärtigen Diskussion um *IC*. Daher werde ich weiter unten Fragen des didaktischen Mehrwerts und der Qualitätskriterien von Videos für den FSU v.a. am Beispiel dieses Typus kurz erörtern.

C. Videos als sprachlicher Input, der lexikalische Mittel, sprachliche und kommunikative Routinen (Redewendungen, Chunks) zum Erwerb bereitstellt

Sofern Videos eigens zu diesem Zweck produziert werden, lässt sich von einem eigenen Typus sprechen. Es ist aber zu betonen, dass im Prinzip auch Videos aller anderen Typen in Funktion C verwendet werden können, wenn den Lerner/innen ein entsprechender „Auftrag“ mitgegeben wird. Im aufgabenorientierten Ansatz spricht man hier von *mining*: „learners scan input for language which might be useful as output at a later stage“ (Willis, Willis 2007, 22).

2 Ausgeklammert wird im Folgenden die Produktion von Videos durch Studierende im Rahmen von Unterrichtsprojekten (ein Dokumentarfilm über die polnische Community in Berlin, den Teilnehmer/innen eines meiner Polnischkurse im Sommersemester 2019 herstellten, ist unter https://hu.berlin/conrad_projekte zugänglich).

Eine Mischung aus den Typen A bis C beziehungsweise in allen diesen drei Funktionen verwendbar ist die „TV-Serie zum Polnischlernen“ *Verliebt durch Stettin*, die 2005 von zwei Rostocker Produktionsfirmen im Auftrag der Kreisvolkshochschule Uecker-Randow produziert wurde und für die ich seinerzeit das Drehbuch schrieb (zugänglich auf YouTube unter <https://www.youtube.com/user/LKUERKVHS>). Die acht Folgen der für „Anfänger mit Vorkenntnissen“ konzipierten Serie sind durch eine durchgehende Handlung miteinander verbunden; die Hauptfiguren (von professionellen Schauspieler/innen verkörpert) werden durch eine Reihe typischer Alltagssituationen (Einkaufen, Nach dem Weg fragen, Café-, Arztbesuch etc.) geführt (= A, C). In regelmäßigen Abständen sind kleine Lernstopps eingebaut, in denen grammatische Formen erläutert und einfache formbezogene Übungen angeboten werden (= B).

D. Feedbackvideos

Hier handelt es sich um eine relativ neue, audiovisuelle Form der Rückmeldung zu Produkten einzelner Studierender oder Arbeitsgruppen (zu diesem Typus vgl. Arnold, Zech 2019, 77-78; die Möglichkeiten von Feedbackvideos gehen allerdings über die dort angeführten hinaus – Näheres s. Abschnitt 4).

E. Wiederholungsvideos zum Abschluss und zur Zusammenfassung einzelner Unterrichtseinheiten

Hier liegen mir noch keine nennenswerten eigenen Erfahrungen vor – nur die Beobachtung, dass ein Wiederholungsvideo, das ich für die Teilnehmer/innen meines A1-Polnischkurses im Wintersemester 2020/21 zu Funktionen und Formen des Instrumentals herstellte, im Nachhinein betrachtet ebenso gut als Erklärvideo (= B) zu einem früheren Zeitpunkt des Semesters hätte dienen können. Ein „echtes“ Wiederholungsvideo sollte – im Sinne des oben skizzierten aufgabenorientierten Ansatzes – wohl eher mehrere Teilkompetenzen, grammatische Strukturen, Redemittel etc. unter dem Dach und aus der Perspektive einer komplex(er)en Zielaufgabe fokussieren, für deren Lösung sie funktional sind.

Für den (vermehrten) Einsatz von Videos im Allgemeinen und von Erklärvideos im Besonderen im FSU spricht eine Reihe guter Argumente.³ Ihr größter Mehrwert dürfte in ihrer Multimodalität bestehen, also im Zusammenspiel von Ton- und Bildspur – wobei letztere bei der Produktion eigener Videos wiederum auf verschiedene Weise gestaltet und gefüllt werden kann: mit (selbst, etwa per Handykamera, erstellten oder unter offenen Lizenzen verfügbaren) Realfilm-Sequenzen ebenso wie mit Schrift, Grafiken oder Fotos, die zudem in einem Videoschnittprogramm wie Camtasia mittels Animation

3 Die folgenden Überlegungen zu Vorteilen und Qualitätskriterien greifen auch Impulse aus Diskussionen im Kolleg/innenkreis sowie im Rahmen mehrerer Workshops auf, an denen ich im Februar und März 2021 teilgenommen habe.

ebenfalls „in Bewegung gesetzt“ werden können.⁴ Der Einsatz von Videos eröffnet also – wenig überraschend – auch ganz neue Möglichkeiten der *Visualisierung* etwa grammatischer Strukturen – einschließlich der ikonischen Abbildung sprachlicher *Prozesse* durch Bewegung bzw. Animation.

Die Multimodalität des Videos bedeutet des Weiteren eine Mehrkanaligkeit der Informationsvermittlung, so dass verschiedene Lernertypen angesprochen werden. Ich gehe zudem davon aus, dass die Verwendung von Videos generell eine lernförderliche und motivierende Wirkung haben kann, da es sich um eine Darbietungsform handelt, die den Rezeptions- und Lerngewohnheiten von Studierenden entgegenkommt. Moser (2019, 90) nennt „multimodale Verarbeitung (Sprache, Ton, Bild)“ als eines der Charakteristika von „Digital Natives“. Ein weiterer Vorteil von Videos schließlich ist der Umstand, dass sie individuell, flexibel und im „eigenen Tempo“ der Lernenden genutzt werden können und dass *kurze* Videos eine besondere Fokussierung der Konzentration auf das jeweilige Thema (z.B. eine grammatische Struktur oder Form) ermöglichen. Die Gefahr, dass wichtige Informationen und Lerninhalte der Aufmerksamkeit entgehen, dürfte damit deutlich geringer sein als z.B. bei mündlichen *ad hoc*-Erläuterungen der Lehrkraft in einer synchronen Unterrichtsphase.

Qualitätskriterien für (Erklär-)Videos (s. hierzu auch Dorgerloh, Wolf 2020, Kap. 4) ergeben sich zum Teil bereits aus dem eben Gesagten; sie sollen nur noch stichwortartig benannt werden. Unterscheiden lassen sich dabei Fragen der didaktischen von der technischen Qualität. Aus didaktischer oder auch allgemein medienpädagogischer Sicht sollte man von einem guten Erklärvideo u.a. verlangen: didaktische Reduktion, Konzentration auf das Wesentliche des jeweiligen Themas („Regel vor Ausnahmen“); Kürze (häufig werden 5-6 Minuten als Obergrenze genannt); sinnvolle Visualisierungen; klare inhaltliche Struktur; authentische Sprachverwendung, realitätsnahe Beispiele; gute Abstimmung zwischen akustisch und visuell dargebotenen Informationen. Bei der technischen Qualität geht es natürlich v.a. um die Bild- und Tonqualität. Besonders die Bedeutung der letzteren ist – zumal im Kontext des FSU – nicht zu unterschätzen und unter den gegenwärtigen Bedingungen digitaler Fernlehre wahrscheinlich noch einmal gesteigert. Dies betrifft nicht zuletzt Fragen der Ausspracheschulung in Anfängerkursen, die in synchronen Phasen, also in Videokonferenzen mit ihren häufigen Verbindungsproblemen und ihrer oft prekären Tonqualität, sehr erschwert ist. Videos mit reichem und auch technisch sauberem akustischem Input, die Studierenden über das LMS als Muster einer korrekten Aussprache zur Verfügung gestellt werden, sind hier sicherlich ein wichtiger Ausgleich.

Zwei wichtige Aspekte der Nutzung von Videos, die bereits angedeutet wurden, sollen noch einmal unterstrichen werden:

4 Produktionstechnische Aspekte stehen nicht im Zentrum dieses Artikels; zu ihnen lässt sich im Internet eine Fülle von Tutorials und anderen Informationen finden. Eine gute Handreichung in gedruckter Form ist Arnold, Zech (2019) u.a. mit einer Übersicht über „Formen“ von Erklärvideos unter dem Aspekt der Herstellungsweise in Kap. III.

Einmal kann es sich dabei um selbstproduzierte oder um „Fremdvideos“ (Heusinger 2020, 33) handeln. Der Vorteil der ersteren besteht u.a. darin, dass sie genau auf die Bedürfnisse der konkreten Lerner/innengruppe, auf den Kursverlauf etc. zugeschnitten werden können. Ein entscheidender Nachteil ist, dass die Herstellung eigener Videos – v.a. zu Beginn – sehr zeitaufwendig sein kann. Bei der Nutzung fremder Videos entfällt dieses Problem naturgemäß – hier mag die Schwierigkeit aber darin bestehen, ein Video zu finden, das zu Kurs und Lerngruppe passt und die erwähnten Qualitätskriterien erfüllt.

Und ein zweiter Punkt: Unabhängig vom Typus fungieren Videos im FSU nie für sich, sondern sind – neben anderen Materialien und Ressourcen – immer Teil einer didaktisch gestalteten Unterrichtseinheit oder eines Aufgabenzyklus. Sie sollten daher schon in asynchronen Phasen von konkreten Arbeitsaufträgen und Aufgaben begleitet sein. Eine Möglichkeit dazu bietet die Software H5P. Es handelt sich dabei um ein Tool zur Erstellung von interaktiven Elementen, die sich in gut 40 sogenannte Inhaltstypen gliedern. An der HU Berlin können diese Elemente seit dem Sommersemester 2020 in den Moodlekurs zu einer Lehrveranstaltung eingestellt und seit dem Wintersemester 2020/21 auch dort direkt produziert werden. Neben Inhaltstypen, die der ansprechenden Anordnung und Präsentation von multimedialen Elementen dienen, gibt es solche, die sich als „klassische“ Übungen für sprachpraktische Veranstaltungen eignen. Dazu gehören einfache Wahr-/Falsch-Fragen, Single und Multiple Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Lückentexte mit oder ohne Bank u.a.m. Ein besonderer Inhaltstyp ist das „Interaktive Video“: Hier wird ein eigenes oder fremdes Video in den Moodlekurs hochgeladen, und anschließend

Pakiet zadań, tydzień 3	Sommersemester 2020: Sprachkurs Polnisch A2
Zadania na wtorek, 5.5.:	Środki językowe:
<ul style="list-style-type: none"> (ustnie:) 7a: Co z tych rzeczy pani / panu się podoba? Co pan(i) chciał(a)by zamówić? Jeśli nic z tych rzeczy – to jakie ubrania pani / panu się podobają? 	(tabela s. 82:) <i>komuś</i> (CEL.) <i>podoba</i> (q) <i>się</i> + MIAN. (Konjunktiv:) <i>chciałabym</i> / <i>chciałbym</i> + BEZOKOL.
<ul style="list-style-type: none"> (ustnie:) Co pani (pan) dzisiaj [to znaczy we wtorek, 5.5.!] ma na sobie? 	(s. 80:) <i>mieć</i> (<i>mam, masz, ...</i>) <i>na sobie</i> + BIERN.; słownictwo: ubrania, kolory
<ul style="list-style-type: none"> (rozumienie ze słuchu; pisemnie:) Proszę obejrzeć scenkę „Rozmowa w butikiu” (1:12 – 2:17), wypełnić arkusz pracy „W butikiu” i <u>przebrać</u> go. 	Słownictwo: ubrania, kolory; przymiotniki
<ul style="list-style-type: none"> Proszę obejrzeć <u>interaktywne wideo</u> „Małgosia chce przymierzyć ubrania” i wykonać zadania. [...] 	
<ul style="list-style-type: none"> Z ćwiczenia 12 i 13a proszę zanotować w <u>Etherpadzie</u> użyteczne słowa i zwroty, typowe dla rozmowy w sklepie odzieżowym. 	
<ul style="list-style-type: none"> Proszę obejrzeć <u>interaktywne wideo</u> „Porównywanie – stopniowanie przymiotników” i wykonać zadania. 	(tabela s. 83:) stopniowanie przymiotników (Steigerung der Adjektive)
Zadanie na środę, 6.5. („bloki indywidualne”):	
<u>W grupach dwuosobowych (jedna grupa będzie trzosobowa) proszę przygotować i zagrać dialog w sklepie odzieżowym.</u>	
<i>Bringen Sie in dem mündlichen Dialog in den Blöcken am Mittwoch bitte die entsprechenden sprachlichen Mittel ein: Farb- und andere Adjektive, Konjunktiv- und Steigerungsformen, typische Wendungen in Verkaufsgesprächen etc.; vergleichen Sie Kleidungsstücke und drücken Sie Ihr Gefallen oder Missfallen aus.</i>	
<i>Organisieren Sie sich bitte selbst zu drei Zweier- und einer Dreiergruppe und wählen Sie auf Moodle einen der vier Slots.</i>	

Abb. 1. „Aufgabenpaket”, Sprachkurs Polnisch A1 (HU Berlin), Sommersemester 2020

können die meisten der eben genannten „kleineren“ Inhaltstypen (aber auch interaktive Hotspots, Links, Texttafeln etc.) gewissermaßen auf das Video gesetzt und an den entsprechenden Stellen als kleine Aufgaben bearbeitet werden, bevor das Video weiterläuft. Je nach Voreinstellungen erhalten die Nutzer/innen eine sofortige automatische Rückmeldung, und über die Kursverwaltung kann auch die Lehrkraft die Lösungsversuche der Teilnehmer/innen einsehen. – Einige Beispiele bietet der nächste Abschnitt.

4. Praktische Beispiele

Abb. 1 spiegelt den Versuch wider, eine Unterrichtseinheit nach den oben dargestellten Prinzipien des *Task Based Language Teaching* zu konzipieren und dabei den Zusammenhang zwischen der Zielaufgabe, den zu ihrer Bewältigung nötigen sprachlichen Ressourcen und dem zur Zielaufgabe führenden „Lernpfad“ auch für die Studierenden transparent zu machen. Unten auf der (als Textdatei in Moodle eingestellten) Seite ist die „komplexe Zielaufgabe“ formuliert und als Erwartungshorizont näher ausgeführt; darüber stehen in der rechten Spalte die notwendigen sprachlichen Mittel (Lexik, grammatische Strukturen), links davon entsprechende Übungen und Teilaufgaben. An drei Stellen findet sich dort, neben Übungen aus dem verwendeten Lehrwerk (Małolepsza, Szymkiewicz 2010), ein Hinweis auf ein Video. Es handelt sich um verschiedene Stellen aus Folge 4 der erwähnten Serie *Verliebt in Stettin*. Das Arbeitsblatt *W butiku* zur ersten Stelle ist eine typische *mining*-Aufgabe – die Instruktion lautete dort u.a.: „2. Bitte notieren Sie die in dem Dialog auftretenden a) Bezeichnungen für Kleidungsstücke:... b) Bezeichnungen für Farben:... c) Adjektive“. (Eine weitere *mining*-Aufgabe bezieht sich auf zwei Lehrwerksübungen; sie war in einem Etherpad in Moodle zu lösen.) Die zweite und dritte Stelle des Videos wurden mit interaktiven H5P-Elementen angereichert, die die in den Lernstopps angebotenen Übungen wiederholten (mit dem beschriebenen Vorteil einer direkten Rückmeldung). Eines dieser Elemente zeigt Abb. 2.

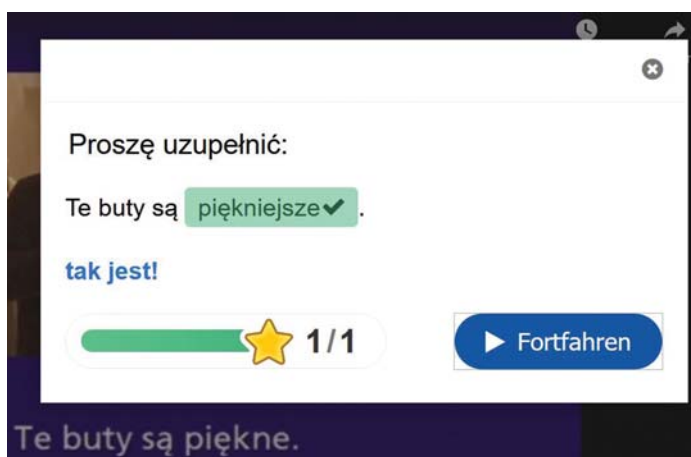


Abb. 2. H5P-Element in einem interaktiven Video (ausgefüllt)

In einem anderen Aufgabenzyklus im gleichen Kurs, in dem die Zielaufgabe darin bestand, über Zukunftspläne zu berichten, ging es mir darum, über das Lehrwerk hinausgehend den Studierenden auch gleich die schwierigere, aber wohl gebräuchlichere alternative Konstruktion des Futurs imperfektiver Verben (*będe* etc. + 3.Ps. Prät.) nahezubringen. Dazu verwendete ich ein auf YouTube gefundenes Erklärvideo (<https://www.youtube.com/watch?v=NTCTKpZoRCo&t=6s>), das mir sehr geeignet erschien und das ich in Moodle mittels H5P wiederum durch einfache interaktive Übungen (Eingabe von Beispielsätzen als Hörverstehensaufgabe), aber auch – um den Nutzer/innen das Verständnis des polnischen Audiokommentars zu erleichtern – durch Schrifteinblendungen mit den wichtigsten Regeln ergänzte.

In einer Unterrichtseinheit mit der Zielaufgabe „Gespräch im Café“ in meinem A1-Kurs im Wintersemester 2020/21 diente Folge 3 von *Verliebt in Stettin* als Inputvideo. Zusammen mit Audiodateien aus dem Lehrwerk (Putzier, Wasilewski, Maskala 2016) wurde es wieder Gegenstand einer *mining*-Aufgabe: „4. Proszę posłuchać nagrań [...], obejrzeć wideo i zrobić ćwiczenia do nich. 5. W dokumencie na Google Docs proszę zanotować ważne słowa i zwroty w kawiarni“. Wie man in diesem Dokument (zugänglich unter <https://t1p.de/conrad-w-kawiarni>) sehen kann, wurde dieser Input in der darauffolgenden Videokonferenz darüber hinaus dazu genutzt, mit den Studierenden eine Art typischen

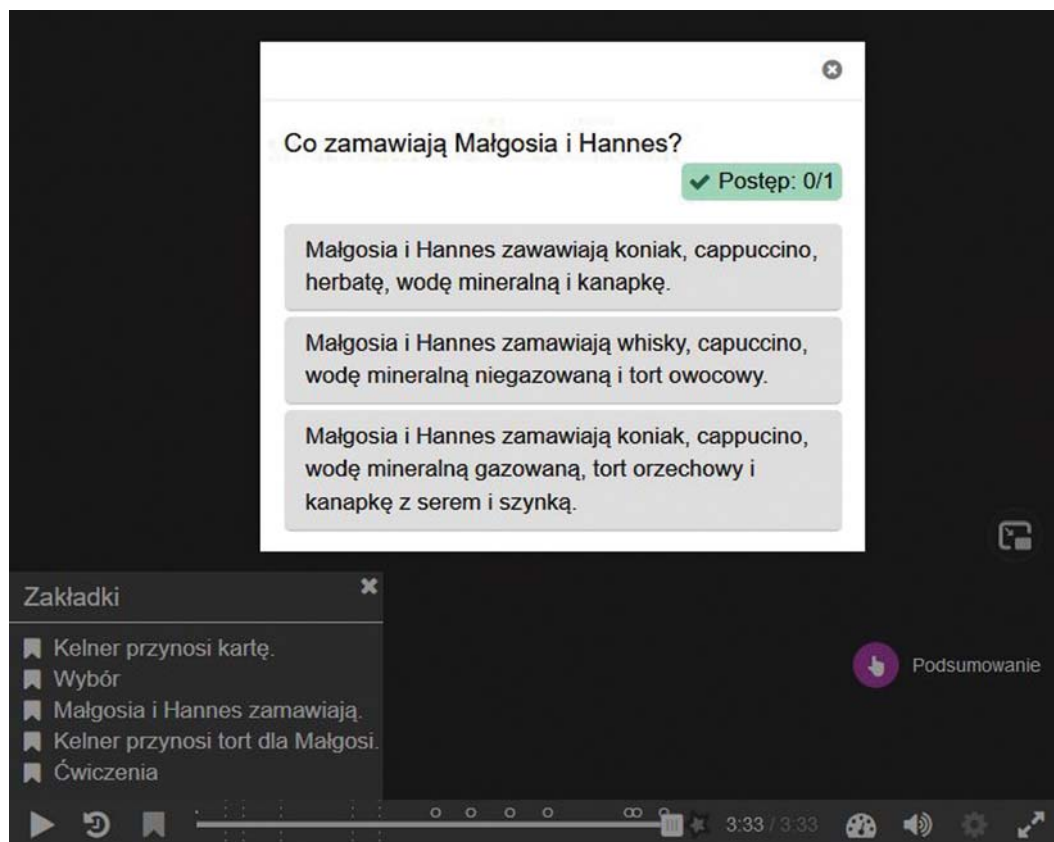


Abb. 3. Interaktives Video mit den H5P-Elementen „Lesezeichen“ und „Zusammenfassung“

Ablaufplan für ein Gespräch im Café zu erstellen – also ein (Interaktions-)Schema in der Terminologie des GERS (Europarat 2001, 126 ff.) oder ein „Praxeogramm“ nach Hallet (2016, 116 ff.). Erleichtert wurde dies durch die dem Inputvideo mittels H5P beigegebenen „Lesezeichen“ (Abb. 3).

Nach der anschließenden Vorbereitung von Café-Dialogen und ihrer „Aufführung“ in der Hauptsession sollten die Studierenden einen solchen Dialog noch einmal außerhalb des virtuellen Präsenztreffens, in einer eigenen Zoom-Sitzung, aufnehmen und als mp3- oder mp4-Dateien in Moodle hochladen. Diese wie auch andere Dateien aus anderen Aufgabenzyklen wurden dann zum Ausgangspunkt einer Reihe von Feedback-Videos. Mit der bereits erwähnten Software Camtasia, die HU-Mitarbeiter/innen seit März 2020 in Campuslizenz zur Verfügung steht, kann dabei auch eine Audio- in eine Videodatei umgewandelt werden. Konkret gestaltete ich diese Feedbackvideos so, dass ich in die Tonspur der Studierenden eigene Kommentare mit Erläuterungen zu sprachlich-grammatischen Besonderheiten, Hinweisen zu Aussprachefehlern, Aufforderungen zum Wiederholen einzelner, von mir noch einmal „vorgesprochener“ Wörter oder Sätze etc. hineinschnitt; auf die Bildspur legte ich zumindest Sprechblasen mit dem entsprechenden Text, teilweise auch ein kleines Sprechervideo zu Beginn (mit direkter Anrede der Studierenden auf der Tonspur) oder auch – eher eine Spielerei – vorgefertigte und angepasste Intros. Einen Teil dieser Feedbackvideos versah ich außerdem mit H5P-Elementen und stellte sie – nur für die betreffenden Teilnehmer/innen zugänglich – in Moodle; in einigen Fällen erstellte ich auch H5P-Übungen, die ich nicht auf das Video setzte, sondern direkt auf die Moodleseite (Abb. 4).

Betonung (Übung 1 für [] und [])

Diese Übung ist nur für Sie beide sichtbar und zugänglich.

Klicken Sie bitte auf die betonten Silben.

Jes ✓ - tem za - in - te - re - **se** ✗ - wa - na

kur ✓ - sem ję - zy - **ka** ✗ pol - **skie** ✓ - go w **Gdań** ✓ - sku.

Pro ✓ - szę prze - li - te - ro - **waé** ✗ i - mię i na - **zwi** ✓ - sko.

Ber - **lin** ✗

Mindestens ein Wort ist noch falsch betont...

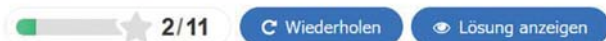


Abb. 4. H5P-Übung (Inhaltstyp „Mark the Words“) in Moodle

Wie man sich vorstellen kann, ist die Produktion von Feedbackvideos dieser Art recht zeitaufwendig (die Zukunft muss zeigen, ob zunehmende Routine hier eine gewisse Abhilfe schafft). Etwas schneller herzustellen und daher auch schon öfter beschrieben ist ein anderer Untertypus von Feedbackvideos, den man als „Live-Korrektur“ bezeichnen könnte (vgl. Schluer 2020). Dabei wird (z.B. mit dem in Camtasia integrierten Recorder) die Korrektur (Bildspur) und Kommentierung (Tonspur) eines eingereichten Textes aufgenommen.

5. Ausblick: *Videos in der Sprachpraxis (slawische Sprachen). Ein Projekt*

Im Februar 2021 stellte ich gemeinsam mit meiner Kollegin Denisa Lenertová (Tschechisch-Lektorin am Institut für Slawistik und Hungarologie) einen Projektantrag an die Medienkommission des HU-Senats im Rahmen des Förderprogramms für digitale Medien in Forschung, Lehre und Studium. Das Projekt wurde bewilligt, so dass uns ab Juli 2021 für ein Jahr eine Studentische Hilfskraft bei der Produktion von Videos und der systematischen Evaluierung ihres Einsatzes unterstützen wird. In dem Projekt wollen wir außerdem der Frage des didaktischen Mehrwerts von Videos v.a. des Typus B und C weiter nachgehen und Qualitätskriterien präzisieren. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dürfte die bereits angesprochene Frage der Visualisierung werden.⁵ Ein nicht unwichtiges Ziel des Projekts ist schließlich die Entwicklung von Produktionsroutinen, die Standardisierung von Abläufen und die Erarbeitung von (sprachenübergreifend nutzbaren) „Schablonen“ und *Ready Mades* – dies alles in der Hoffnung, dadurch den hier mehrfach angesprochenen zeitlichen Aufwand bei der Erstellung von Videos für uns selbst wie für kooperierende Kolleg/innen schrittweise minimieren zu können.

Die entstehenden Videos sollen unter eine offene Lizenz gestellt und – voraussichtlich über das Medienrepositorium der HU – als *Open Educational Resources (OER)* zur freien Nutzung zugänglich gemacht werden. Wir hoffen dabei mittelfristig auf Resonanz auch über unseren engeren Kolleg/innenkreis hinaus. Insofern ist dieser Artikel auch eine Einladung zur Mitarbeit und Kontaktaufnahme.

Literatur

Arnold S., Zech J., 2019, *Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*, Braunschweig

Caspari D., 2013, *Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*, Nr. 10/4, S. 5-8

5 In einem Workshop mit Kolleg/innen aus den anderen Lektoraten unseres Instituts (März 2021), der den Auftakt der Vorbereitungsphase bis zum eigentlichen Projektbeginn bildete, stand ein Brainstorming zu der Frage im Mittelpunkt, mit welchen filmischen Mitteln die grammatische Kategorie des Verbalaspekts in den slawischen Sprachen in einem Erklärvideo für Anfänger/innen visualisiert werden kann. Der nächste Schritt ist die Erstellung eines Skriptentwurfs als Grundlage für einzelsprachlich spezifische Versionen.

Dorgerloh S., Wolf K. D. (Hg.), 2020, *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Weinheim, Basel

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.

Heusinger M., 2020, *Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht*, Braunschweig

Hallet W., 2011, *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*, Seelze

Hallet W., 2016, *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*, Seelze

Hoffmann S. G., Kiehne B., 2016, *Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader*, Berlin

Lersch R., 2010, *Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*, in: K. Faulstich-Christ, R. Lersch, K. Moegling (Hg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II*, Immenhausen, S. 31-60

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra! po polsku*, Kraków

Moser H., 2019, *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter*, 6. Aufl., Wiesbaden

Putzier A., Wasilewski P., Maskala M., 2016, *Razem neu. Polnisch für Anfänger. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. A1-A2*, Stuttgart

Quade S., 2017, *Blended Learning in der Praxis: Auf die richtige Mischung aus Online und Präsenz kommt es an*, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/blended-learning-praxis>

Schluer J., 2020, *Video: Feedbackvideos erstellen lernen*, <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/feedbackvideos-erstellen-lernen-praxisbericht-zur-foerderung-digitaler-feedback-kompetenzen-im-lehramtsstudium/video-feedbackvideos-erstellen-lernen>

Werner J., Ebel C., Spannagel C., Bayer S. (Hg.), 2018, *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*, Gütersloh

Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford

Letzter Zugang zu Internetquellen: 10.07.2021.

Ronny Möbius

EIN INTERDISZIPLINÄRES LEHRPROJEKT ZU OLGA TOKARCZUKS *KSIĘGI JAKUBOWE*

Ausgangslage

Im Oktober 2019 fielen die Planung für die Lehre im Sommersemester 2020 und die Bekanntgabe der rückwirkenden Literaturnobelpreis-Auszeichnung von Olga Tokarczuk für das Jahr 2018 glücklich zusammen. Entsprechend lag die Entscheidung, ein Proseminar zur frischgekürten Nobelpreisträgerin anzubieten, sehr nahe. Das Proseminar an der Georg-August-Universität Göttingen sollte im Wahlpflicht-Bereich in den Bachelor-Studiengängen „Slavische Philologie“, „Weltliteratur“ sowie im Master-Studiengang „Komparatistik“ angeboten werden. Angesichts der Veröffentlichung der deutschen Übersetzung von Tokarczuks Opus magnum, dem Roman *Księgi Jakubowe* (Tokarczuk 2015) – Dt. *Die Jakobsbücher* – im selben Jahre fiel dann auch die Lektüre-Entscheidung nicht schwer.¹

In den literaturwissenschaftlichen Proseminaren unseres Lehrstuhls steht die Textanalyse, vorzugsweise am Original, im Vordergrund. Ziel ist es, die Studierenden über diesen Zugang dazu zu befähigen, Fragestellungen für literaturwissenschaftliche Hausarbeiten zum Werk selbstständig zu entwickeln und zu bearbeiten. Im Falle dieses 1200-seitigen Werkes sollten für eine genauere Analyse geeignete Abschnitte im Seminarplenum identifiziert werden. Hingegen war der Gesamttext von den Teilnehmenden als individuelle Seminarvorbereitung zu erarbeiten.

Als im März 2020 klar wurde, dass im Frühjahr 2020 keine Präsenzlehre möglich sein würde, habe ich mich auf ein asynchrones Szenario vorbereitet, indem ich Lehrmodule auf der durch die Universität zur Verfügung gestellten und mir aus einem früheren Projekt bereits gut vertrauten Lernplattform ILIAS vorbereitet habe. Dabei hoffte ich erstens,

1 Tokarczuk O., 2019: *Die Jakobsbücher*, Dt. L. Palmes und L. Quinkenstein, Zürich.

dass die Einschränkungen im Lehrbetrieb nicht das gesamte Semester über andauern würden. Zweitens war ich eher pessimistisch, was den flächendeckenden Einsatz von Videokonferenzen angeht. Mein Plan war daher, in der ersten Semesterhälfte die Lektüre des Textes mit asynchronen Recherche- und Analyseaufgaben auf ILIAS im Wochentakt zu begleiten, um in der zweiten Semesterhälfte das gewohnte Format eines Proseminars in Präsenz durchzuführen.

Als das Sommersemester startete, überwog das synchrone Lehrangebot mittels Videokonferenzen und für mein asynchrones Proseminar fehlten die Anmeldungen. Hier offenbart sich ein Unterschied digitaler Lehre gegenüber analoger, der bisher wenig Beachtung fand: Der Lehrbetrieb an einer Universität zeichnet sich auch dadurch aus, dass Studierende gerade in den ersten beiden Wochen einer Vorlesungszeit in die eine oder andere Lehrveranstaltung gehen, um erst dann zu entscheiden, welche sie dauerhaft besuchen wollen. Dieser Faktor spielt gerade dann eine Rolle, wenn das Studium durch einen vergleichsweise hohen Anteil von *Wahlpflichtangeboten* geprägt ist.² Auch wenn schon seit vielen Jahren ein elektronisch veröffentlichtes Vorlesungsverzeichnis sowie eine Onlineplattform zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden inkl. Anmeldung für Lehrveranstaltungen an der Universität Göttingen (StudIP) im Einsatz sind, wird alleine durch diese Art der Ankündigung nicht die Aufmerksamkeit erzeugt, die in einem Präsenzsemester etwa durch die informelle Kommunikation auf den Universitätsfluren etc. entsteht.

Abhilfe konnte ich schaffen, indem ich von unserer Polnisch-Lektorin in die Videokonferenzen ihrer Sprachkurse eingeladen wurde, um dort mein Proseminar aktiv zu bewerben. Auf diesem Wege konnte ich drei Studierende erreichen, mit denen ich mich kurzfristig für eine Vorbesprechung verabredete. Dabei entstand die Vorstellung, die Veranstaltung in ein Projekt umzuwandeln. Ein entsprechendes Prüfungsmodul ist in den Modulverzeichnissen vorhanden, die Prüfungsform ist, anstelle einer Hausarbeit, ein unbenoteter Bericht. Dieser pragmatische Schritt war sinnvoll, da die Studierenden die Lehrveranstaltung nicht als Wahlpflichtmodul im Slavistikstudium, sondern als Schlüsselkompetenzmodul belegen wollten. Zu Beginn des Projekts hatten die Teilnehmer/innen die Idee entwickelt, eine Posterausstellung zu konzipieren und in den Räumen des Seminars für Slavische Philologie oder der Fakultät zu präsentieren. Bald wurde jedoch deutlich, dass es keinen mittelfristigen Zeithorizont für eine öffentliche Begehung einer solchen Ausstellung geben würde. Also haben wir nach Mitteln gesucht, die während des Projektes erarbeiteten Erkenntnisse dennoch über einen vor der (Hochschul-)

2 Beispielsweise sind im 2-Fach-Bachelor „Slavische Philologie“ 27 von 66 Credits des Kerncurriculums in Pflichtangeboten zu erbringen. Die übrigen Module, also mehr als die Hälfte, bilden den Wahlpflichtbereich. Vgl. die Prüfungs- und Studienordnung vom 14.10.2019, <https://www.uni-goettingen.de/de/version+am+i+49/14.10.2019/615116.html>.

Öffentlichkeit verborgenen Projektbericht hinaus im Internet zu präsentieren. So entstand der Projektblog, s. Abschnitt *WordPress (Blog)*.³

Da die Studierenden sich erst im bereits laufenden Semester für die Teilnahme am Seminar entschieden hatten, brauchten sie Zeit für die Lektüre des Werks, bevor die inhaltliche Arbeit beginnen konnte. Daher starteten regelmäßige, 14-tägige Treffen im von der Universität zur Verfügung gestellten Videokonferenzsystem BigBlueButton erst Ende Mai, einen Monat nach der Vorbesprechung; Seminartreffen fanden dafür auch noch nach dem Ende der Vorlesungszeit als Begleitung und schließlich auch als projektinterne Diskussion der erarbeiteten Beiträge in ca. monatlichen Abständen statt.

Anders als bei größeren Veranstaltungen kann bei einem Teilnehmerkreis von vier Personen auf die Stummschaltung aller nicht gerade sprechenden Konferenzteilnehmer/innen verzichtet werden. Bandbreitenprobleme aufgrund der geteilten Webcam-Bilder blieben aus. Dadurch konnte, was die Diskussionskultur betrifft, eine Atmosphäre geschaffen werden, die der Präsenzsituation vergleichsweise nah kam. Es mussten also kaum Aktivierungs- und Moderationsmethoden, Breakout-Räume o.ä. eingesetzt werden, die in größeren Videokonferenzen notwendig werden. Bedingt durch das digitale Format, in welchem anders als in der Präsenzsituation kein Automatismus zur Ergebnissicherung auf Tafel und/oder Zettel besteht, und die großen Abstände zwischen den Folgetreffen im Herbst wurde allerdings ein Mangel an systematischer Ergebnissicherung offensichtlich: im Nachhinein hätten wir gern auf Videoaufzeichnungen oder ausführlichere Ergebnisprotokolle zurückgegriffen.

Die Arbeit mit dem literarischen Text

Wie mit einem literarischen Text im universitären Lehrbetrieb umgegangen wird, wird am wenigsten durch die pandemische Lage beeinflusst. Allerdings war das Projekt durch das Format und die Zusammensetzung der Seminargruppe auch in dieser Hinsicht für mich eine neue Erfahrung. Am Lehrstuhl orientieren wir uns im Umgang mit literarischen Texten am Strukturalismus der Prager Schule. Herangezogen werden in der Regel vergleichsweise kurze Texte oder Textausschnitte im sprachlichen Original, mit denen im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit pro Lehrveranstaltung (14 Lehrveranstaltungstermine zu je 90 Minuten) angemessen, umfassend und nah am Text gearbeitet werden kann. Übersetzungen werden allenfalls als zusätzliches Hilfsmittel eingesetzt oder als eigenständige Werke für komparatistische Interpretationen behandelt.

Auch wenn es sich bei der beschriebenen Lehrveranstaltung um ein Projekt handelte, an dem ausschließlich Studierende anderer Fächer ohne Absolvierung der

3 Den Namen der Webseite hielten wir bewusst offen und nicht auf *Księgi Jakubowe* beschränkt. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, dass das Projekt lebendig bleibt und durch weitere auf Olga Tokarczuks Werk bezogene Beiträge ergänzt wird.

literaturwissenschaftlichen Grundlagenmodule teilnahmen, konnte eine Textarbeit in diesem Sinne geleistet werden. Dafür haben die Studierenden den Arbeitsauftrag bekommen, während der Lektüre der deutschen Übersetzung der *Księgi Jakubowe* die für sie vor allem in Hinsicht auf ihre jeweiligen Studienfächer interessanten Textabschnitte auszuwählen. Aus dieser Auswahl haben sich die folgenden drei Themen herauskristallisiert, die schließlich auch zu den drei Beiträgen für den Projektblog geführt haben:

- Historische Überlieferung und ihre Darstellung im literarischen Text;
- Sprach- und übersetzungsspezifische Beobachtungen;
- Figur des Jakob Frank als psychologische Schablone für charismatische Führungsfiguren.

Eine systematische Erarbeitung der Themen fand erst in der individuellen Arbeit an den Blog-Beiträgen statt. Die Diskussion in den Videokonferenzen diente dagegen der schrittweisen und gemeinsamen Erarbeitung von Textelementen und Forschungsthesen, die sich für eine solche Untersuchung eignen.

Der Frage von Sprache und Übersetzung, die innertextlich auch explizit thematisiert wird und für uns zudem dadurch eine wichtige Rolle spielte, dass wir die Übersetzung gelesen haben, haben wir eine eigene Sitzung gewidmet, zu der wir auch unsere Polnisch-Lektorin Małgorzata Małolepsza begrüßen durften. Zu dieser Sitzung habe ich eine kleine Auswahl von Kapiteln vorgeschlagen, die die Teilnehmer/innen auch in der polnischen Originalfassung vorbereiteten, sodass wir mit muttersprachlicher Unterstützung klassische philologische Detektivarbeit betreiben konnten, die sicherlich auch wichtige Impulse für den einschlägigen Beitrag von Frau Jessen-Klingenberg gegeben hat (vgl. u.).

Präsentationsmethoden

WordPress (Blog)

Im Laufe der synchronen Lehrveranstaltungen hatten sich für alle Teilnehmer/innen mögliche Fragestellungen herauskristallisiert und die selbstständige Arbeit an den Texten für einen Webauftritt konnte beginnen. Folgende Formatrichtlinien hatte ich vorgeschlagen:

- Ein Umfang von ca. 2.000 Wörtern pro Beitrag, in ca. 4 Absätzen mit Zwischenüberschriften;
- möglichst Auflockerung unter Verwendung von Bildern und/oder selbsterstelltem H5P-Material (unter Berücksichtigung von Lizenzfragen);
- Formulierung eines Abstracts/Teasers;
- ca. 2-3 Literaturhinweise.

Als Publikationsplattform habe ich das leicht zu installierende und verwaltbare Inhaltsverwaltungssystem WordPress (Open Source) eingerichtet, was dank der Unterstützung durch unser Rechenzentrum (Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung Göttingen, GWDG) ohne technische Hürden und innerhalb weniger Tage geschah. Die Software ermöglicht es, dass jede/r Teilnehmer/in einen eigenen Account erhält; sie enthält einen Editor, der keine spezielle Vorkenntnisse erfordert und es ermöglicht, ansprechend gestaltete Beiträge zu veröffentlichen.

Ein Blog hat üblicherweise eine öffentliche Kommentarfunktion. Da ich eine dauerhafte Moderation nicht gewährleisten kann, habe ich mich entschieden, das Kommentieren und damit eine Diskussion der Beiträge nur nach vorheriger Anmeldung zu ermöglichen. Im besten Falle kann auf diesem Weg auch dem Wunsch meiner Teilnehmer/innen entsprochen werden, dass das Projekt lebendig bleibt und ggf. sogar weitere Beiträge dazukommen.

H5P (Lernmodule/interaktive Elemente)

Ein Teilnehmer des Projekts schlug für die digitale Umsetzung der ursprünglich geplanten Posterausstellung die kostenlose Software H5P vor. H5P ermöglicht sowohl die

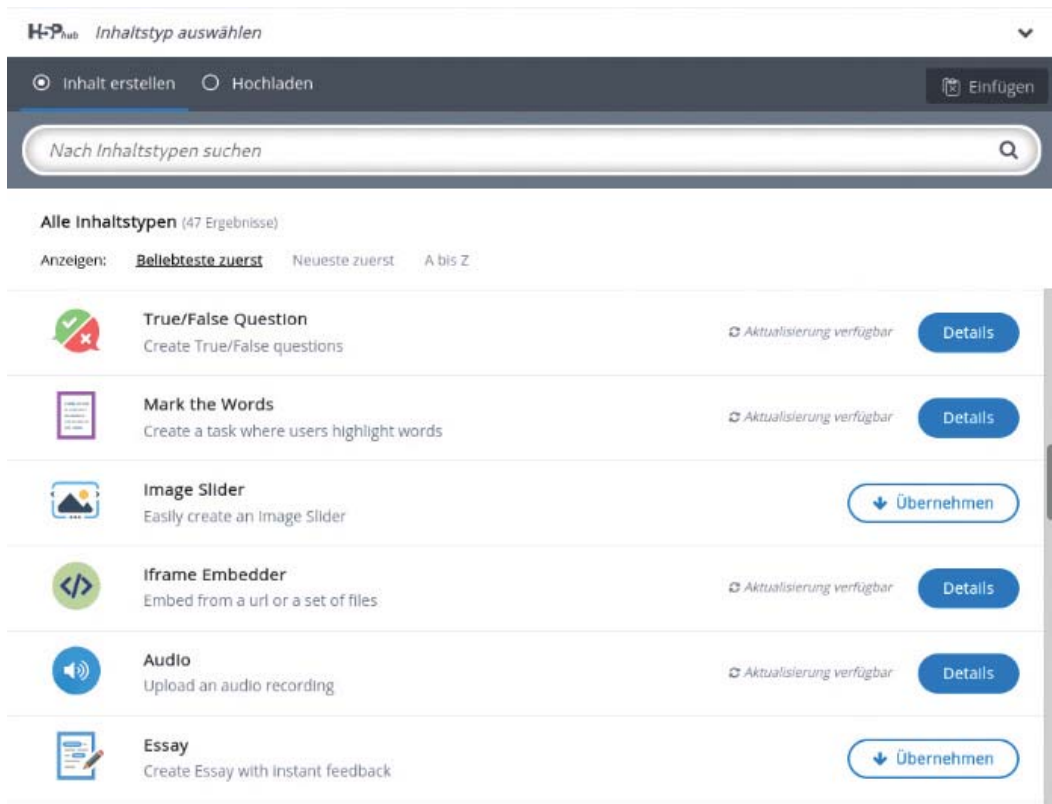


Bild 1: Auswahl des H5P-Inhaltstyps

Produktion als auch die Präsentation von interaktiven Lerntools, die sodann ohne weitere Software mit jedem modernen Browser benutzt werden können. Es existiert eine große Bibliothek von vorbereiteten Tools (z.B. Memory-Spiele, Flipping Cards oder virtuelle 360°-Rundgänge), die ohne technische Hürden mit den eigenen Inhalten befüllt und bereitgestellt werden können. Ein H5P-Plugin lässt sich auch in einem WordPress-Blog installieren. Obwohl schlussendlich nur ein Teilnehmer H5P eingesetzt hat, möchte ich im Folgenden dieses Tool genauer vorstellen, da es im Gegensatz zu Videokonferenz-Software und Blogs nicht sehr bekannt ist, aber sowohl für asynchrone Lernszenarien in Form von Selbstlernmodulen, Übungen oder Tests, als auch für Präsentationszwecke wie in unserem Falle gut einsetzbar ist.

Die gesamte Erstellung neuer H5P-Inhalte verläuft über ein dialogbasiertes Formular, in welchem zunächst der gewünschte Inhaltstyp ausgewählt werden muss (Bild 1). Im Folgenden stelle ich den auch in diesem Projekt genutzten Typ „Image Hotspots“ vor: In diesem wird ein Bild oder eine andere Art graphischer Darstellung mit farblich hervorgehobenen Punkten oder Flächen, die durch Anklicken zu weiteren Inhalten führen, den sog. Hotspots, versehen. Das entsprechende Formular erfordert zunächst einen Titel, die Bilddatei, die verwendet wird, und die Auswahl der Symbole, auf die geklickt werden soll (Bild 2). Im Dialogfenster darunter wird die Position des Hotspots festgelegt. Der Hotspot

Image Hotspots

Titel * Metadaten

Wird für die Suche, Berichte und Urheberrechtsinformationen benutzt

Hintergrundbild *

Bild, das im Hintergrund angezeigt wird.

+ Hinzufügen

Alternativtext für das Hintergrundbild

Wenn der Browser das Bild nicht anzeigen kann, wird dieser Text stattdessen angezeigt. Wird auch zur Barrierefreiheit genutzt.

Hotspot-Symbol *

Mitgeliefertes Symbol ▾

Mitgeliefertes Symbol *

Wähle eines der mitgelieferten Symbole aus der Liste aus.

Plus ▾

Hotspot-Farbe

Die Farbe der Hotspots ■


Bild 2: Grundeinstellungen der Image Hotspots

Hotspots*
✕

▼ Mariä-Himmelfahrt-Kathedrale
✕

Hotspot-Position*

Klicke auf die gewünschte Stelle im Vorschaubild, um den Hotspot zu platzieren.



🔍

Überdecke das gesamte Hintergrundbild
Sobald der Lernende auf den Hotspot klickt, wird das erscheinende Fenster den gesamten Hintergrund überdecken.

Überschrift
Optionale Überschrift für das Fenster

Fensterinhalt*

Inhaltsobjekt
✕

Text ▼

📄 Kopieren
📄 Einfügen & Ersetzen

Text*
Metadaten

B **I** **S** **T_x**
🔗 📄 📄 📄
Normal ▼

body p

Textfeld wird benötigt und muss einen Wert besitzen.

Item hinzufügen

HOTSPOT HINZUFÜGEN

▶ Bezeichnungen und Beschriftungen

Bild 3: Position und Einstellungen eines Hotspots

kann dabei frei mit der Maus bewegt werden. Im Beispiel habe ich einen Ausschnitt des Stadtplanes des Zentrums von Lemberg gewählt⁴ und einen Hotspot an die Stelle der sich dort befindenden Mariä-Himmelfahrt-Kathedrale platziert (Bild 3). Wie man sieht, ist das übrige Formular selbsterklärend. Das „Inhaltsobjekt“ ist das, was erscheint, wenn der Benutzer auf den Hotspot klickt. Außer „Text“ kann hier beispielsweise auch ein weiteres Bild oder ein Video ausgewählt werden. Das Ergebnis ist in Bild 4 zu sehen. In der rechten Spalte der WordPress-Verwaltungsoberfläche wird ein Hinweis eingeblendet, mit

⁴ Kartenausschnitt erstellt auf openstreetmap.de. Basiskarte und Daten von [OpenStreetMap \(openstreetmap.org\)](https://openstreetmap.org), veröffentlicht unter [ODbL \(opendatacommons.org/licenses/odbl\)](https://opendatacommons.org/licenses/odbl).

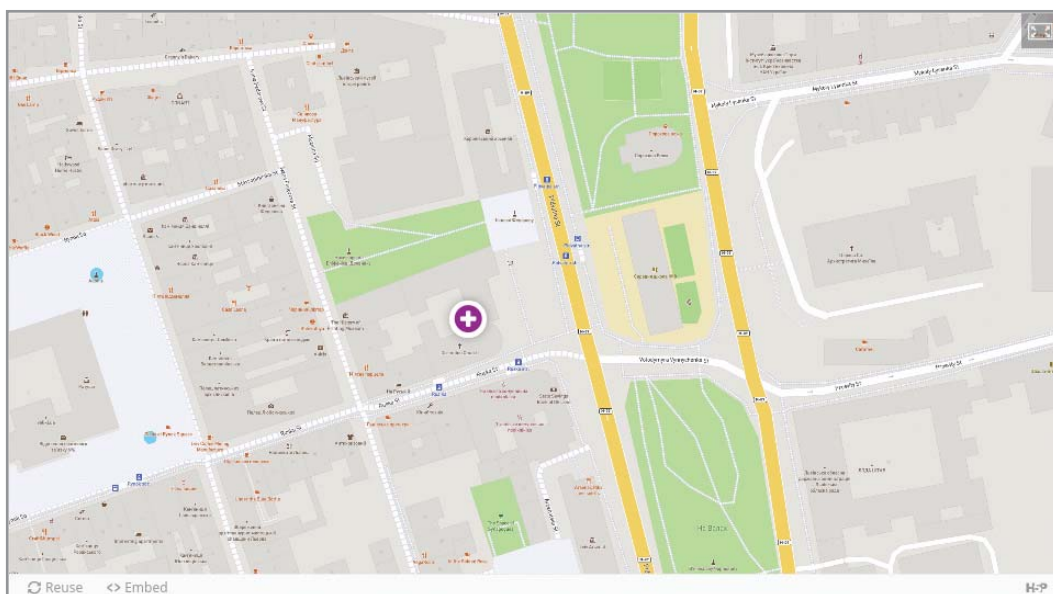


Bild 4: Ergebnis

welcher Tastenkombination das erstellte Material in Beiträge einzubinden ist, ferner kann aus dem Material heraus über die Schaltfläche „Embed“ (vgl. Bild 4) ein Codeausschnitt kopiert werden, mithilfe dessen der H5P-Inhalt auch außerhalb des Blogs veröffentlicht werden kann, beispielsweise auf einer universitätsinternen Lernplattform wie ILIAS.

In unserem Projekt wurden die „Image Hotspots“ genutzt, um die im Roman fiktionalierte Lemberger Disputation von 1759 zu visualisieren. Die Leser/in kann dabei anhand eines Grundrisses nachvollziehen, wie der historische Schauplatz in der entsprechenden Romanszene dargestellt wird. Den Perspektiven, die die Erzählerin einnimmt, entsprechen dabei Hotspots, die weiterführende Informationen enthalten. Technisch stünde mit H5P ein Inhaltstyp zur Verfügung, der dieses Vorhaben noch ausgefeilter wiedergeben könnte: Im H5P-Inhaltstyp „Virtual Tour (360)“ lässt sich ein 360-Grad-Rundumblick ebenso mit Hotspots versehen, wobei sich der Betrachter mithilfe von Klicks auf die Bildränder im Raum drehen oder sogar bewegen kann. Das Erstellen eines solchen Inhalts unterscheidet sich nicht prinzipiell vom oben gezeigten Ablauf. Man kann also mit wenig technischem Aufwand und Vorwissen erstaunlich komplexe und beeindruckende Inhalte erzeugen. Die Barriere ist hier also nicht die technische Realisierung der Präsentation, sondern das Sammeln und Herrichten des Bildmaterials: entsprechende (idealerweise historisch korrekte) Ansichten etwa der Lemberger Mariä-Himmelfahrt-Kathedrale waren nicht mit einem für dieses Projekt angemessenen Aufwand zu gewinnen.

Während in diesem Projekt die Präsentation das Hauptziel war, stellt H5P insbesondere für hybride Lernszenarien im Sprach- und Literaturunterricht eine Vielzahl weiterer

Inhaltstypen bereit, die über die reine Rezeption hinaus auch Produktion durch die Teilnehmer/innen und Feedback ermöglichen.⁵

Entstandene Beiträge

Eine Bühne für die Frankisten?

Literarische Texte mit historischen Stoffen kann man immer in Hinblick auf ihre historische Korrektheit untersuchen. Ein Forschungsergebnis der Historiker/in könnte sein, der Romanautorin ungenaue Recherche nachzuweisen. Als Literaturwissenschaftler/innen können wir aber die Ansicht vertreten, dass ein literarischer Text nicht oder wenigstens nicht in der Hauptsache auf die Abbildung der historischen oder gegenwärtigen Wirklichkeit abzielt. Dahinter versteckt sich ein andauernder Diskurs, innerhalb dessen in den Grundlagenveranstaltungen des hiesigen Lehrstuhls für Slavistische Literaturwissenschaft eine starke Positionierung eingenommen wird, wenn es heißt, der literarische Text sei „keine Abbildung der Wirklichkeit“ bzw. die thematische Lektüre mache „die Literatur zu einem Ersatz für die Wirklichkeit“ (Freise 2012, 2).

Meiner Ansicht nach würde es aus literaturwissenschaftlicher Sicht keine bedeutenden Erkenntnisse fördern, einen fiktionalen Roman auf historische Korrektheit hin zu untersuchen. Meine wissenschaftliche Position in dieser Frage habe ich in einer der ersten Projekt-Sitzungen dargelegt. Ich hatte im Anschluss dieser knappen Zusammenfassung eines unübersichtlichen Diskurses die Sorge, meine Teilnehmer/innen mit den geschichtswissenschaftlichen Studienfächern vor den Kopf gestoßen zu haben.

Aber auch wenn es passieren kann, dass eine auf historische Abbildung orientierte Textkritik die Funktion des Untersuchungsobjekts verfehlt und daher ins Leere läuft, heißt das nicht, dass eine geschichtswissenschaftliche Literaturanalyse nicht gewinnbringend sein könnte. Die Ergebnisse dieses Lehrprojektes sind ein sehr gutes Beispiel dafür: In dem Beitrag von Christiansmeyer (Christiansmeyer 2021) wird dargelegt, wie in der Lemberger Disputation von 1759, also in der historischen Handlung selbst, historische Fakten durch die Frankisten manipuliert wurden (es geht um die sogenannte Ritualmordanklage), um die eigene Position zu stärken. Ferner vollzieht er nach, dass Olga Tokarczuk ihre Aufgabe nicht darin sieht, die Manipulation explizit durch Gegenüberstellung mit der historischen Wahrheit aufzudecken, sondern die Leser/in durch Faktenmangel in jene manipulationsanfällige Situation bringt, in der sich auch die Zeitzeug/innen der Disputation befanden. Dabei konnte neben wissenschaftlicher Literatur zur frankistischen Bewegung auch auf die Ergebnisse der umfangreichen Recherchen zurückgegriffen werden, die die Übersetzer/

⁵ Eine umfassende Übersicht mit hilfreichen Webtalks steht z. B. hier zur Verfügung: <https://open-educational-resources.de/h5p-unter-der-lupe-alle-links-und-tipps-aus-den-oercamp-webtalks/>

innen ins Deutsche durchgeführt und in einer Veröffentlichung (Palmes, Quinkenstein 2019) dokumentiert hatten, um die manipulative Sprache auch in der Übersetzung umsetzen zu können.

Bestimmt und vielfältig – Erzählte Sprache(n) in den Jakobsbüchern

Auch für diesen auf die Sprache(n) fokussierenden Beitrag (Jessen-Klingenberg 2021) wird zunächst der Vergleich zwischen historischer Wirklichkeit und fiktionaler Wiedergabe gezogen: Ein solcher Ansatz ist sowohl mit Blick auf die Zielgruppe, als auch für die Durchdringung des Buches wichtig, denn vielen deutschsprachigen Leser/innen wird nicht bewusst sein, welche sprachliche Vielfalt in der Rzeczpospolita vorherrschte, oder dass es eine vom Mittelmeerraum bis zum Schwarzen Meer gesprochene und geschriebene romanische Sprache der jüdischen Bevölkerung namens Ladino gibt. Der Beitrag geht aber weit über die Feststellung hinaus, dass die von Olga Tokarczuk geschilderte Sprachenvielfalt historisch korrekt ist.

Es wird einleuchtend beschrieben, inwiefern die Sprachenvielfalt selbst handlungsgenerierend ist und wie die literarischen Figuren durch ihr sprachliches (Un)vermögen über eine eindimensionale Identitätszuweisung hinaus charakterisiert werden. Doch auch bei dieser Ebene endet die Untersuchung nicht: Es wird gezeigt, wie Tokarczuk trotz der konzeptionellen Einsprachigkeit des Roman-Genres (und der Erwartung der Leser/in, einen einsprachigen Text in ihrer Erstsprache lesen zu können) durch Intermedialität, gezielten Einsatz von Lexik und explizite Thematisierung sprachlicher Fremdheit und Assimilierung die Leser/in mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und teilweise auch gezielt sich selbst überlässt.

Der Beitrag wird abgerundet mit der Diskussion einer These der polnischen Philologin Larenta, derzufolge die sprachliche Bearbeitung des Romans nicht die Funktion hat, die historische Wirklichkeit abzubilden (Larenta 2016, 212). Übrigens verweist dieser Beitrag in einer Fußnote auf eine andere Diskussion des Werkes, in der dem Roman ebendieser „Mangel an konsequenter Archaisierung“ (poln. Original: „brak konsekwentnego archaizowania“, Larenta 2016, 212, FN 13) vorgeworfen wird. Ihre eigenständige Recherche hat Bodil Jessen-Klingenberg also auf die eingangs angedeutete Kontroverse im literaturwissenschaftlichen Diskurs zurückgeworfen.

Die Psychologie von Jakob Frank

Im dritten Beitrag (Eichenberg 2021) wird die „Beweisführung“, ob die Fiktion des 21. Jahrhunderts zu den Tatsachen der Vergangenheit passt, gewissermaßen auf den Kopf gestellt: Die Authentizität der Figur des Jakob Frank wird hier nicht anhand der Quellenlage eingeschätzt – die Untersuchungsmethode ist vielmehr die moderne Psychologie. Den

Recherchen Christian Eichenbergs zufolge ist anzunehmen, dass dies bereits damit begründet werden kann, dass Tokarczuk, welche Psychologie und insbesondere Carl Gustav Jung studiert hat, ihre literarischen Figuren psychologisch fundiert konstruiert. Es ist unmöglich – und es wäre eine anachronistische Betrachtungsweise – eine solche Genese des fiktionalen Jakob Frank anhand von historischer Quellenlage nachweisen zu wollen. Für ein tiefergehendes Verständnis des vorliegenden fiktionalen Textes – und auf diesem Wege eben auch des historischen Jakob Frank – stellt sich ein solches Vorgehen jedoch als erkenntnisreich heraus.

Der Beitrag Eichenbergs demonstriert dies mit einer Vielzahl von Textpassagen aus dem Werk, die auf naheliegende Weise untereinander verknüpft und mit psychologischen Thesen untermauert werden, sodass sich ein kohärentes psychologisches Charakterbild ergibt. Auch wenn sich der Autor mit expliziten Gegenwartsbezügen zurückhält, kann sich eine zeitgenössische Leser/in des Beitrags den Schlüssen auch auf Persönlichkeiten der Gegenwart oder der jüngsten Geschichte kaum entziehen. Dass eine solche Lesart des Romans anschlussfähig, oder sogar vorherrschend ist, zeigt bereits eine kurze Sichtung der Rezensionen zur deutschsprachigen Übersetzung der *Jakobsbücher*.⁶ Sie hat durch die hier vorgeführte Textarbeit ein solides Fundament erhalten.

Fazit und Perspektive

Im vorliegenden Bericht wurde zunächst meine Auffassung von der Zielsetzung eines literaturwissenschaftlichen Proseminars dargestellt. Anschließend schilderte ich die Auswirkungen der Corona-Krise auf meine Tätigkeit als Seminarleiter. Im Ergebnis entstand eine gänzlich andere Veranstaltung: mit anderen Methoden (Distanzlehre), anderer Zielgruppe (Studierende, die Polnisch nicht im Rahmen des Slavistikstudiums, sondern als Schlüsselkompetenzmodule in anderen Studiengängen belegen) und anderer Prüfungsart (Blog-Beitrag statt Hausarbeit).

Als geringste Herausforderung hat sich dabei aus meiner Sicht die Distanzlehre selbst herausgestellt. Im Vergleich zu größeren Lehrveranstaltungen ist die synchrone Distanzlehre in Kleingruppen produktiv möglich. Bei größeren Teilnehmerzahlen hingegen ist es nicht immer zielführend, die Präsenzlehre 1:1 in den digitalen Raum zu verlagern. Viele verschiedene Mängel zusammenfassend liegt das daran, dass die Kommunikationskanäle im digitalen Raum weit weniger Kapazität haben als in physischer Präsenz, in der unmittelbar wahrnehmbar wird, wenn etwa nicht mehr alle Teilnehmer/innen am Plenumsgespräch teilnehmen. Aus diesem Grund setze ich in entsprechenden Szenarien mittlerweile auf eine Kombination aus asynchroner und synchroner Lehre.

⁶ Vgl. <https://www.perlentaucher.de/buch/olga-tokarczuk/die-jakobsbuecher.html>.

Inhaltlich und methodisch ergab sich sowohl für mich als auch für die Teilnehmer/innen aus dem hohen Arbeitsaufwand, der weit über die Prüfungsanforderungen hinausreichte, ein hoher Erkenntnisgewinn. Trotz des veränderten Formats und curricularen Kontexts geht aus den Blog-Beiträgen hervor, dass ein Textumfang erreicht wurde, der unseren philologischen Ansprüchen genügt. Die diskutierten Thesen sind sowohl für ein breites Publikum, einschließlich der Fachkolleg/innen und anderer Studierenden, als auch für Tokarczucs Leser/innen zugänglich.

Aufgrund der hohen intrinsischen Motivation der Teilnehmer/innen, die sich aus dem Projektformat und der Absicht der Veröffentlichung ergab, war der eigene Anspruch an die Beiträge hoch und die Arbeitsphase zur Veröffentlichung zog sich bis weit ins folgende Semester hin. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich diese Verzögerung gelohnt hat. Daraus ist für mich jedoch die Konsequenz zu ziehen, dass bei derartigen Projekten erstens von vornherein ein realistischer Zeitplan aufzustellen ist und angesichts großer Abstände zwischen den Besprechungen zweitens eine organisierte Form der Ergebnissicherung z.B. in Form von Protokollen gewährleistet werden muss (wir mussten nach einem halben Jahr bspw. zu einer These passende Textstellen erneut suchen). Projekterfahrungen aus studentischer Sicht schildert der Erfahrungsbericht Gregor Christiansmeyers im nachstehenden Anhang.

Anhang: Tokarczuk-Projekt aus Studierendenperspektive (Gregor Christiansmeyer)

Das Projektseminar wurde nur von Studierenden belegt, die andere Fächer als Slavistik studierten. Zwar waren zum Teil sprach- und literaturwissenschaftliche oder ostmitteleuropa-historische Kenntnisse zum Seminarstart vorhanden, diese mussten jedoch zunächst miteinander in einen Dialog gebracht werden.

In dieser Hinsicht war neben der gemeinsamen Diskussion und Erarbeitung besonders die Projekthaftigkeit des Seminars entscheidend: In den frühen Seminarsitzungen wurde überlegt, welche Möglichkeiten es gibt, uns mit dem Werk Tokarczucs einerseits als Seminar gemeinsam – andererseits aber auch im Hinblick auf unsere individuellen Interessenschwerpunkte auseinanderzusetzen. Zwar gelang es uns nach Aufgeben der ursprünglichen Idee einer Ausstellung recht schnell, uns auf ein Onlineformat zu verständigen – die Diskussionen über die tatsächliche Umsetzung dauerten allerdings bis zur Realisierung an.

Jenseits der oben dargestellten gemeinsamen und individuellen inhaltlichen Schwerpunkte waren aus meiner Sicht vier Aspekte im Sinne eines in Kompetenzbildung begründeten Seminarerfolges besonders wichtig:

- **Umgang mit dem Text in der Übersetzung.** Die Debatten über Übersetzbarkeit und übersetzte Sprache hatten einen starken Einfluss auf den Seminarverlauf. Mit der Zeit wurde die Sensibilität der Studierenden für diese Fragestellung auch mit Blick auf die individuellen Beiträge immer weiter geschärft. Allerdings wäre zur weiteren Diskussion der Übersetzung neben einer anderen Form der Ergebnissicherung eine weitere Sitzung mit einer/einem Muttersprachler/in oder mit den Übersetzer/innen sehr hilfreich gewesen.
- **Eigenständige Entwicklung von Themen- und Fragestellungen.** Nach der Lektüre konnten die Studierenden selbst ein Schwerpunktthema entwickeln. Anders als sonst in vielen Seminaren üblich, gab es keine „Themenliste“. Stattdessen mussten Fragestellungen selbst erarbeitet werden – immer auch mit der Ausrichtung auf eine nicht nur wissenschaftlich, sondern auch für die breite Öffentlichkeit interessante Perspektive. Dies wirkte sich schon von Beginn an positiv auf die Diskussionsrichtung und die strukturellen Herangehensweisen an den Text sowie die eigenen Fragestellungen aus.
- **Offene Diskussionskultur einüben.** Dieser Aspekt kam vor allem mit Blick auf die letzte Phase des Projektes zum Tragen. In einzelnen Sitzungen stellten wir den anderen Teilnehmenden unsere Blogbeiträge und die dahinterliegenden Konzepte auch mit Blick auf die digitale Präsentation vor und diskutierten diese kritisch. Eine solche Art der Präsentation ist sonst im Seminarkontext in der Regel nicht üblich und wird unter Umständen nur in Abschlussarbeitskolloquien eingeübt. Daher war diese Erfahrung sowohl für die Vorstellenden als auch die Zuhörenden sehr wertvoll.
- **Digitale Kompetenzen.** Zwar ist das Einstellen von Inhalten in ein WordPress-Blog und H5P sehr benutzerfreundlich, dennoch hob sich das Seminar auch hierin deutlich von anderen universitären Veranstaltungen ab. Zusätzliche Erfahrungen wurden auch in der konkreten Präsentation der erarbeiteten Materialien gesammelt. Entsprechende Kompetenzen bzw. Erfahrungen mit den niedrigen Hindernissen können auch für den späteren Berufsalltag sehr ermutigend sein.

Vor dem Hintergrund dieser Möglichkeiten kann auch aus Studierendenperspektive nur stark dazu ermuntert werden, ähnliche Formate und Ideen in die Konzeption von Seminaren des Polnischunterrichts, der Slavistik oder verwandter Bereiche aufzunehmen. Eine offene Frage bleibt dabei allerdings in der Regel auch, ob sich derartige Projekte verstetigen lassen: Hier wäre unter Umständen bereits früher im Seminarverlauf die Verknüpfung zu bzw. Zusammenarbeit mit bereits bestehenden Projekten wünschenswert gewesen, um auch die Reichweite der erarbeiteten Beiträge nachhaltig zu steigern.

Literatur

Freise M., 2012, *Slawistische Literaturwissenschaft*, Tübingen

Larenta A., 2016, *Geografia w Księgach Jakubowych Olgi Tokarczuk – przypadek Iwania*, in: Białostockie Studia Literaturoznawcze, Nr. 9, S. 209-219

Palmes L., Quinkenstein L., 2019, *Die Funken der Erlösung. Journal zur Übersetzung des Romans Die Jakobsbücher von Olga Tokarczuk*, <https://www.toledo-programm.de/journale/772/die-funken-der-erlosung-journal-zur-ubersetzung-des-romans-die-jakobsbucher-von-olga-tokarczuk-kampa>

Tokarczuk O., 2015, *Księgi Jakubowe*, Kraków

Tokarczuk O., 2019, *Die Jakobsbücher*, Dt.. v. L. Palmes und L. Quinkenstein, Zürich

Projektergebnisse

Christiansmeyer G., 2021, *Eine Bühne für die Frankisten?*, <https://tokarczukprojekt.uni-goettingen.de/eine-buehne-fuer-die-frankisten/>

Eichenberg C., 2021, *Die Psychologie von Jakob Frank*, <https://tokarczukprojekt.uni-goettingen.de/die-psychologie-von-jakob-frank/>

Jessen-Klingenberg B., 2021, *Bestimmt und vielfältig – Erzählte Sprache(n) in den Jakobsbüchern*, <https://tokarczukprojekt.uni-goettingen.de/bestimmt-und-vielfaeltig/>

Letzter Zugang zu Internetquellen: 28.03.2021.

Anna Burek

GAMIFIKACJA JAKO METODA WSPIERAJĄCA ROZWÓJ UCZNIĄ I PROCES DYDAKTYCZNY

Motywacja do podjęcia tematu

Kiedy na początku 2020 roku świat obiegła wiadomość o międzynarodowym zagrożeniu pandemicznym, oczy wszystkich skierowały się w stronę służb medycznych i lekarzy, a priorytetem w działaniach mających regulować przebieg kryzysu stało się ograniczenie kontaktów międzyludzkich, wprowadzenie dystansu społecznego oraz izolacja mieszkańców w domach. W rezultacie zamknięto placówki edukacyjne, co zmusiło je do radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi w zupełnie nowej formie. Nie kwestionując słuszności tej decyzji, w niniejszym artykule podejmuję próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o to, jaki wpływ na motywację dzieci do nauki (w tym przypadku uczniów szkół podstawowych) ma trwająca już ponad rok edukacja w formie zajęć online. Jako kierowniczka zespołu do spraw zaangażowania klienta i jako pedagog chciałabym zwrócić uwagę na możliwości płynące z wykorzystania popularnej metody wzmacniania zaangażowania konsumenta w codziennych działaniach dydaktycznych.

Przegląd ogólnodostępnych raportów dotyczących zdalnego nauczania

Kiedy ówczesny Minister Edukacji Narodowej, Dariusz Piontkowski, skierował do dyrektorów placówek oświatowych prośbę o przygotowanie szkół do „organizacji zajęć edukacyjnych i zajęć prowadzonych w ramach form pozaszkolnych kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem metod, a także technik kształcenia na odległość” (Bodnar 2020, 1), wśród zadań powierzonych dyrektorom znalazły się m.in.: zbadanie możliwości zdalnej realizacji programów nauczania z wykorzystaniem komunikatorów, grup społecznościowych, poczty elektronicznej, platform edukacyjnych oraz dziennika elektronicznego. Zaledwie kilka dni później Rzecznik Praw Obywatelskich, Adam Bodnar, apelował już do MEN o wzięcie

pod uwagę m.in. zbyt obszernych podstaw programowych opartych w dużej mierze na wiedzy teoretycznej (tamże, 2-4), a także zaznaczył, że sytuacja związana z zagrożeniem pandemicznym wymusza zastosowanie nowatorskiego podejścia do kwestii kształcenia i wyraził nadzieję, że sprawi ona, że polskie szkoły i inne placówki oświatowe wyjdą z tego doświadczenia silniejsze i lepiej przygotowane do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami (tamże, 5).

Szereg raportów opracowanych w ciągu roku trwającej z niewielkimi przerwami (wrzesień-październik 2020) nauki online bierze pod lupę to, co ogólnikowo zostało wyżej nazwane „nowatorskim podejściem do kwestii kształcenia” i, opierając się w dużej mierze na badaniach ankietowych, przybliży wyzwania wynikające z nauczania zdalnego stosowanego w trakcie ostatnich trzech semestrów. Pierwszy z nich opublikowany w kwietniu 2020 roku przez twórców jednego z dostępnych w Polsce dzienników elektronicznych Librus: *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach*, opiera się na ankietach przeprowadzonych wśród prawie 21 000 rodziców, głównie uczniów szkół podstawowych (83%), dzielących się swoimi doświadczeniami związanymi z początkowym etapem nauczania na odległość (Librus 2020a). Dane jednoznacznie wskazywały na brak przygotowania nauczycieli do pracy w formie internetowej – zdaniem 46% rodziców żaden z nauczycieli nie realizował lekcji online (rozumianych jako połączenie konferencyjne w formie video), lecz stosował metody podawcze, przesyłając uczniom: zakres materiału z podręcznika do samodzielnego zrealizowania (85% ankietowanych) czy listy zadań do wykonania przez dzieci (72% ankietowanych), co skutkowało faktem, że 41% rodziców poświęcało od trzech do pięciu godzin dziennie na wspieranie w nauce tylko jednego dziecka ze swojego gospodarstwa domowego (tamże, 4).

Drugi raport opracowany przez Librus po niecałych dwóch miesiącach od poprzedniego, wskazuje na poprawę w regularności lekcji online. Tym razem jedynie 19% ankietowanych opiekunów podało, że w placówkach, do których uczęszczają ich dzieci, żaden nauczyciel nie realizuje lekcji w formie video (Librus 2020b). Mimo poprawy sytuacji należy zauważyć, że w maju 2020 nadal niemal 20% szkół nie radziło sobie z zajęciami w formie online. Wyjaśnienia wysokiego odsetka nauczycieli nieprzygotowanych do prowadzenia tego typu lekcji można szukać w wynikach ankiet prowadzonych przez firmę Skriware, z których wynika, że 70% nauczycieli, których pandemia zastała w trakcie wykonywania zawodu, nigdy wcześniej nie prowadziło żadnych zajęć w formie internetowej (Skriware 2020, 5). Jednocześnie za autorami badania *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* (Ptaszek i in. 2020) warto przytoczyć, że w pierwszych trzech miesiącach pandemii prawie 87% ankietowanych nauczycieli pozostawało w stałej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień będących skutkiem nieregulowanego czasu pracy (tamże, 13), co wskazuje na istnienie wśród dydaktyków chęci, ale jednocześnie na brak narzędzi lub wytycznych pomagających im w zorganizowaniu pracy w sposób ustrukturyzowany i efektywny.

Potrzeba wypracowania nowych metod edukacyjnych podkreślona zostaje w publikacji pt. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* (Pyżalski 2020). Kilkanaście artykułów składających się na swoisty poradnik dla nauczycieli zajmuje się takimi kwestiami, jak budowanie relacji z uczniami, nowe strategie kształcenia oraz oceniania, a także mądre wykorzystywanie dostępnych w sieci darmowych rozwiązań proponowanych celem urozmaicenia nauki online. Co istotne, w publikacji niejednokrotnie podkreślona zostaje konieczność zmiany celowości nauczania odbywającego się w takiej formie. Autorzy artykułu *Relacje przede wszystkim - nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski, zwracają uwagę, że „w edukacji zapośredniczonej kluczowa jest zmiana paradygmatu (...) bardziej zależy nam na tym, żeby nauczyć uczniów, jak się uczyć, niż sprawić, aby przyswoili dany materiał” (Poleszak, Pyżalski 2020, 36), stawiając w centrum uwagi rozwój kompetencji młodzieży w opozycji do nabywania przez nich teoretycznej wiedzy.

Co na to główni zainteresowani? Edukacja to nie tylko podstawa programowa

Powyższe postulaty powielają niejako autorzy sprawozdania pt. *Moje s@mopoczucie w e-szkole*, podając za ekspertami UNESCO (Doucet i in. 2020, 14-15), że w obecnej sytuacji należy „w pierwszej kolejności skupić się na potrzebach psychologicznych uczniów (...), następnie dopiero – na dydaktyce czy realizowaniu postawy programowej”, a jednocześnie zauważając, że „pojawiać się zaczęły raporty dokumentujące sytuację z perspektywy nauczycieli, dyrektorów, rodziców (...). Rzadziej o swoich potrzebach i odczuciach wypowiadali się sami uczniowie, a to im najbardziej zmieniła się rzeczywistość – nagle stanęli twarzą w twarz z nowym modelem funkcjonowania w roli ucznia” (Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020, 4).

Opracowanie przygotowane przez Annę Bieganowską-Skórę i Dorotę Pankowską pozwala lepiej zrozumieć sytuację wychowanków szkół, jednak warto zaznaczyć, że prezentuje opinie jedynie 360 uczniów, co istotne – takich, którzy pobierali naukę już w starszych klasach (respondenci w wieku 12-18 lat). Jeśli chodzi o komentarz młodzieży co do programu nauczania, 53,3% ankietowanych wyraża zadowolenie z obowiązującego ich planu zajęć, jednocześnie jednak aż 55% stwierdza, że od czasu wprowadzenia nauki online musi więcej pracować, by sprostać wymaganiom nauczycieli (zob. tamże, 10), co zgodnie z opiniami rodziców prezentowanymi już wyżej sugeruje ogrom dodatkowej pracy wykonywanej przez uczniów poza czasem lekcyjnym, z domu. Co ciekawe, 48,3% przepytanej młodzieży zauważa, że nauka zdalna wpływa korzystnie na ich samodzielność w kwestii decydowania o tempie pracy, co z kolei prowadzi do zwiększenia u nich puli czasu wolnego. Warto jednak zastanowić się, czy autonomia pracy nie wpływa korzystnie jedynie na łatwość przyswajania wiedzy przez uczniów dobrych i bardzo dobrych, skazując tych słabszych na dodatkową pracę i wsparcie rodziców.

Ankietowani ocenili również funkcjonujące w czasie nauki zdalnej stosunki interpersonalne na poziomie uczeń-uczeń oraz uczeń-nauczyciel, potwierdzając powszechnie funkcjonującą opinię o negatywnym wpływie pandemicznych obostrzeń na możliwość budowania relacji społecznych. Blisko 70% badanych stwierdza, że brakuje im kontaktu z rówieśnikami, dodatkowo co czwarty uważa, że w razie problemu nie może liczyć na jakikolwiek kontakt z nauczycielem lub szkolnym pedagogiem (tamże, 11-16), co wynika z braku skutecznych narzędzi oraz metod efektywnego zarządzania komunikacją z uczniami, sygnalizowanego przez nauczycieli w cytowanym wcześniej raporcie.

Jednocześnie, w nawiązaniu do tematyki tekstu, a także celem skłonienia do refleksji, wypada w tym momencie przytoczyć również odpowiedzi mniej popularne wśród badanych. Jak zauważają autorki raportu: *co czwarty uczeń biorący udział w badaniach albo nie czuje się doceniany przez swoje otoczenie, zarówno szkolne, jak i rodzinne, w tym samym stopniu co wcześniej, albo nie potrafi udzielić jednoznacznej odpowiedzi w tej kwestii. Łącznie połowa badanych nie widzi możliwości osiągnięcia sukcesów albo nie jest w stanie określić, czy ma takie możliwości. Co trzeci uczeń nie ma podczas e-edukacji możliwości rozwijania swoich pasji ani nie czuje się motywowany przez nauczycieli do pracy nad sobą* (Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020, 22).

Jak zatem w czasie będącym wyzwaniem dla wszystkich uczestników procesu edukacji sprawić, by uczeń nie czuł się zagubiony w stawianych przed nim wymaganiach, a jednocześnie z zapałem podchodził do nauki, będącej nie tylko środkiem do nabywania wiedzy, ale także źródłem kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami?

Gamifikacja jako metoda dydaktyczna i odpowiedź na potrzeby osób zaangażowanych w proces edukacji

W oparciu o prezentowane na poprzednich stronach postulaty Ministerstwa Edukacji Narodowej, wyniki badań przeprowadzonych wśród dyrektorów i nauczycieli, a także wypowiedzi padające ze stron rodziców i samych uczniów, szukając wsparcia dydaktycznego na czasu nauki zdalnej, należałoby życzyć sobie systemu, który jednocześnie:

- sprawi, że polska szkoła wyjdzie z czasu pandemii lepiej przygotowana do realizacji swoich statutowych działań;
- odpowie na postulaty o konieczności wprowadzenia w edukację formalną elementów zorientowanych na rozwijanie kompetencji miękkich ucznia;
- pozwoli stale i konsekwentnie monitorować postępy ucznia, bez dodatkowego nakładu pracy ze strony rodzica czy wychowawcy;
- zastąpi realny kontakt z rówieśnikami, realizując jednak cele kontaktów społecznych.

Choć mogłoby się wydawać, że zastosowanie jednego skutecznego rozwiązania przy jednoczesnym zachowaniu jego celowości w razie powrotu uczniów do szkoły jest niemożliwe, metoda gamifikacyjna wywodząca się z kręgu technik biznesowych śmiało może zostać potraktowana jako odpowiedź na powyższe wyzwania towarzyszące zdalnemu nauczaniu.

Gamifikacja, jako termin, pojawiła się w użyciu stosunkowo niedawno – w 2002 roku, jednak pierwsze działania oparte na jej założeniach zaobserwowano już w 1896 roku, kiedy amerykańska firma Sperry&Hutchinson postanowiła wynagrodzić swoimi znaczkami lojalnych klientów sklepów detalicznych, przyznając je w ramach bonusu w myśl zasady: im więcej kupujesz, tym więcej gratisowych znaczków zdobywasz (Watt 2014). Technika stosowana początkowo w celu poszerzania sieci klientów 7 lat po jej zdefiniowaniu trafiła w końcu do sektora edukacji dzięki platformie *Quest to Learn* (Shannon 2018) oferującej nauczanie w zgamifikowanej formie. Gamifikacja opierająca się na wykorzystaniu mechanizmów i sposobów myślenia znanych i sprawdzonych w grach celem budowania motywacji i zaangażowania jednostki w codziennych życiowych sytuacjach, które grami nie są (Skołżyński 2015, 105), okazała się w praktyce łatwą realizacją trudnych założeń: zamiany tego, co nudne i żmudne w proces, któremu towarzyszą pozytywne emocje, wskutek czego – w przypadku edukacji – poszerzanie wiedzy i rozwijanie kompetencji konotowane jest z zabawą, a nie z przykrym obowiązkiem (Nowak 2017, 128).

Zainteresowanie młodzieży wszelkimi grami, najczęściej komputerowymi, rośnie. Wracają także do łask gry planszowe. Nie powinny zatem dziwić dane statystyczne, które wskazują, że 97% nastolatków grywa regularnie, a ponad połowa z nich poświęca na to swój wolny czas codziennie (Rodwald 2015, 19). Jeśli weźmiemy pod uwagę cytowane wcześniej wyniki ankiety, w której młodzież przyznaje, że w trakcie realizowania nauki online ma więcej czasu wolnego, a jednocześnie fakt, że w dobie COVID-19 nie ma przecież dostępu do zajęć pozalekcyjnych, wniossek nasunie się sam – zagospodarowanie czasu pozostającego po odrobieniu lekcji leży w gestii samych zainteresowanych. Zintegrowanie elementów nauki z narracją typową dla gier - kojarzoną z relaksem - wydaje się nader pomocne w motywowaniu uczniów do spędzania czasu wolnego nie tylko na rozwijaniu swoich zainteresowań, ale także na realizowaniu podstawy programowej, co dzięki formie zabawy przestaje kojarzyć się z narzuconą powinnością, a staje się samodzielnym wyborem ucznia.

Dodatkowo gamifikacja przez wykorzystanie mechanizmów gier, tj. rywalizacji, współpracy czy otrzymywania natychmiastowych informacji zwrotnych wzmacnia społeczne kompetencje uczniów, pozwalając na wspólne, mniej zależne od pomocy nauczyciela, rozwiązywanie problemów (Zichermann, Cunningham 2011, 9) czy odkrywanie przyczynowo-skutkowej struktury niektórych dziedzin nauki.

Zgamifikować, czyli właściwie przełożyć regularny tryb nauczania na reguły i zasady typowe dla gier można zarówno samodzielne przygotowanie do sprawdzianu (np. w formie

istniejących już aplikacji do nauki języków obcych), jak także lekcję, dział w podręczniku lub cały semestr nauki lub nawet działania w ramach funkcjonowania klasy (np. obejmowanie funkcji przewodniczącego). Pod uwagę należy wziąć jednak, że pojedyncze zajęcia oparte na metodzie gamifikacji (np. wykorzystanie pomysłu organizacji gry miejskiej w ramach lekcji historii) nie przyniosą takich efektów jak wdrożenie kompleksowych zasad wywodzących się z gier na dłuższy okres, np. miesiąca czy kwartału (Kłoczyński 2016, 62), ponieważ podstawowym założeniem działań opartych na gamifikacji jest dawanie satysfakcji jej uczestnikom, a ta powinna być stale podtrzymywana (Bombiak, Cisek 2019, 39).

Skuteczny proces gamifikacji powinien opierać się, jak każda gra, na jasno określonych zasadach, w które wprowadza uczniów nauczyciel będący jednocześnie także aktywnym i łatwo osiągalnym, zaangażowanym w bieżącą „zabawę” uczestnikiem działań, np. w formie super-admina, mistrza czy rozgrywającego. Do podstawowych elementów gry wykorzystywanych do nauki poprzez gamifikację zalicza się m.in.:

- jasno określony cel i reguły odnoszące się do poszczególnych zadań oraz do całego procesu – pomagające w dostosowaniu poszczególnych etapów gry do indywidualnych potrzeb ucznia;
- pracę w zespole – zwiększającą możliwość czerpania z wiedzy i doświadczenia innych;
- krótkoterminowe i częste cele – pozwalające szybko dostrzegać postępy;
- szybkie i regularne informacje zwrotne – pozwalające na częste uzyskiwanie wartościowych informacji o postępach w nauce (zob. tamże, 39).

Powyższe elementy powinny zostać wykorzystane do zaplanowania działań gamifikacyjnych w oparciu o jasno sprecyzowany system wynagradzania uczestników zarówno za same starania jak i realne osiągnięcia, przy jednoczesnym wzięciu pod uwagę indywidualnych predyspozycji oraz potrzeb każdego z uczniów. Przewagą narzędzia gamifikacji nad bardziej konwencjonalnymi metodami pracy z dziećmi jest możliwość pozostawienia wyboru samym uczniom co do tego, w jaki sposób, na jakich poziomach i w jakim tempie zrealizują postawione przed nimi zadania.

Elementy gratyfikacji a typy osobowościowe uczestników działań gamifikacyjnych

Nagrody w procesie gamifikacji uznawane są za podstawowy sposób gratyfikacji uczestników i wydają się głównym bodźcem do podejmowania trudu gry. Przed rozpoczęciem planowania działań gamifikacyjnych warto jednak zastanowić się, jaki rodzaj premiowania danego ucznia wpłynie pozytywnie na osiąganie postawionych przed nim celów. Premią może być oczywiście wirtualna odznaka czy pozytywna uwaga w dzienniku elektronicznym, nagroda rzeczowa w postaci gadżetu czy naklejki, ale w formie bonusu można także

zaplanować przyznanie uczniom dostępu do dodatkowego poziomu gry, ponadprogramowych treści czy specjalnych zadań (tzw. „na szóstkę” czy na plus za pracę indywidualną). Dla wielu graczy większym wyróżnieniem jest bowiem osiągnięcie pewnego statusu aniżeli zdobycie fizycznej nagrody. Ważne jest również, by premie były dobrze rozplanowane w czasie trwania nauki – występowały stosunkowo często, najlepiej zawsze wtedy, gdy uczeń także podczas zajęć stacjonarnych oczekiwałby informacji zwrotnej za wykonane zadanie. Do dyspozycji dydaktyka pragnącego korzystać z metody gamifikacji oddaje się następujące poziomy gratyfikacyjne:

- punkty – przyznawane za realizację poszczególnych zadań w oparciu o jasno sformułowany regulamin;
- odznaki – będące konsekwencją zdobycia określonej liczby punktów lub/i wykonania dodatkowego zdania;
- listy liderów – stosowane w późniejszym etapie gamifikacji jako zachęta do rywalizacji;
- trofea – oznaki w połączeniu ze spełnieniem dodatkowych kryteriów, np. systematyczności, pracy zespołowej czy przeciwnie – samodzielności;
- rankingi najlepszych uczestników – przedstawiające wykaz uczestników wykazujących zdolności lub wiedzę na poziomie ponad średnią klasową (tamże, 32).

Obserwując powyższą strukturę, łatwo zauważyć, że poszczególne etapy nagradzania uczniów za wysiłki doskonale mogą zostać wykorzystane do zaktywizowania oraz motywowania osób o różnych potrzebach oraz indywidualnych uwarunkowaniach. Osoba, którą do nauki motywują oceny, szybko odnajdzie się w punktowym nagradzaniu, dodatkowo – jeśli do tej pory była wyróżniana świadectwem z czerwonym paskiem, będzie starała się znaleźć w rankingu najlepszych. Słabszy uczeń nie poczuje się zdemotywowany do udziału w nauce, bo mimo mniejszej liczby punktów na koncie ma szansę otrzymać bonus za konsekwencję i systematyczność, a ten, kto ma problem z pracą zespołową, może zostać do niej zachęcony obietnicą otrzymania specjalnej odznaki lub trofeum. Dodatkowo, dzięki rankingom jedynie najlepsi gracze, wszelkie porażki poniesione w trakcie takiej nauki pozostają niewidoczne dla innych uczestników, co zachęca do podejmowania kolejnych prób osiągnięcia wymarzonego wyniku bez narażania się na śmiech czy docinki ze strony rówieśników. Podczas przygotowywania poszczególnych zadań warto uwzględnić strukturę i dynamikę klasy, ogólne cele podstawy programowej, a także zainteresowania oraz pasje (czy z drugiej strony – słabe strony albo braki) poszczególnych uczniów i mądrze rozplanować intencje gry w oparciu o potrzeby każdego z uczestników.

Biorąc pod uwagę indywidualny charakter każdego z uczniów, warto mieć w pamięci podział na 4 ogólne typy osobowości występujące u graczy:

- zdobywca (ang. *achiever*) – jego motywacja do gry plasuje się pomiędzy samodzielną aktywnością a poznawaniem świata, do działania motywuje go szybkie rozwiązanie

lub natychmiastowe otrzymanie nagrody. Najlepszym sposobem gratyfikacji będą dla niego zdobyte samodzielne punkty albo np. status mistrza danej dziedziny przyznany w formie odznaki. Ten typ osobowości gracza podatny jest na wszelkie działania, których zakończenie jest sukcesem samym w sobie. Rozpoznać go można po tym, że za wszelką cenę poszuka drogi na skróty, by mieć już za sobą wykonanie zadania;

- badacz (ang. *explorer*) – jego motywacja do gry plasuje się pomiędzy interakcją z osobami spoza gry a poznawaniem świata, do działania motywuje go możliwość poznawania nowych rzeczy lub odkrywania tego, co niewidoczne dla innych – najlepszą nagrodą dla tego typu gracza jest „odblokowanie” nowego obszaru gry, otrzymanie dostępu do kolejnego poziomu lub zadań dla chętnych. Rozpoznać go można po tym, że nie szuka uznania u innych uczestników, gdyż satysfakcjonuje go głównie funkcja odkrywczą działania;
- społecznik (ang. *socializer*) – jego motywacja do gry plasuje się pomiędzy interakcją z osobami spoza gry a innymi uczestnikami procesu gamifikacji, do działania motywuje go głównie dowolny rodzaj interakcji zarówno z osobami spoza gry, jak i współgrywcami. Chętnie korzysta z zależności międzyludzkich i kontaktów z innymi graczami celem osiągnięcia sukcesu, a za największą nagrodę uważa uznanie bliskich czy sympatię innych uczestników gry potwierdzone np. za pomocą specjalnego trofeum czy dedykowanej odznaki, np. odznaki best *team-player*. Rozpoznać go można po tym, że poświęci indywidualny sukces dla dobra grupy lub innego zawodnika;
- kiler (ang. *killer*) – jego motywacja do gry plasuje się pomiędzy interakcją z innymi uczestnikami procesu gamifikacji a samodzielną aktywnością. Do działania motywuje go, tak jak u zdobywcy, uzyskiwanie punktów i nagród, ale przy jednoczesnej możliwości porównania swoich postępów z postęпами pozostałych graczy. Kiler nie tylko lubi wygrywać, ale także patrzeć, jak inni przegrywają – jest nastawiony na rywalizację i w formie gratyfikacji zadowolą go rankingi, listy liderów czy tabele punktacji. Rozpoznać go można po tym, że za wszelką cenę chce być najlepszy, a jego motywacja do gry utrzymuje się tak długo, dopóki inni uczestnicy nie okażą się dużo słabsi lub zrezygnują z zabawy (Burmester 2020).

Wiedząc już, jak ważne w procesie nauki przez gamifikację jest prawidłowe określenie celów ogólnych i indywidualnych dla każdego z uczestników oraz dobranie odpowiedniej nagrody za zakończone sukcesem zadania, należy również pamiętać o ostatnim elemencie gamifikacji – jej narracyjności. Proces edukacyjny oparty na zasadach wywodzących się z gier nie powinien bagatelizować ich atrakcyjności wynikającej z historii czy alternatywnej rzeczywistości, w którą przenosi zabawa. Dla dzieci klas młodszych sama narracja procesu nauczania może być realizacją podstawy programowej (np. zgamifikowanie procesu układania planu wydarzeń dla *Akademii Pana Kleksa*), dla starszych uczniów z kolei tłem działań gamifikacyjnych powinna być nieznaną im dotąd historia będąca sama w sobie motywacją do uczestnictwa w procesie nauki (np. zgamifikowanie nauki chemii organicznej poprzez poznawanie życiorysu Marii Skłodowskiej-Curie). Najważniejsze jednak, by

– niezależnie od sposobu realizacji założeń metody gamifikacji w procesie dydaktycznym
 – pamiętać, że nauka w tej formie ma skutkować przyjemnością płynącą z realizowania obowiązków zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Pamiętając o postulatach cytowanych w tekście raportów, współczesna szkoła szukać powinna bowiem przede wszystkim możliwości przygotowania uczniów do nowej formy nauki, stawiając sobie za cel kształcenie samodzielnych, świadomych swoich mocnych i słabych stron, entuzjastycznie nastawionych do zdobywania wiedzy uczniów, a nie realizację przeładowanego teorią i suchymi faktami programu nauczania.

Podsumowanie

Zastosowanie gamifikacji w działaniach edukacyjnych niesie szereg korzyści dla wszystkich współuczestników procesu edukacji, wskazując nauczycielom sposób zachęcania uczniów do nauki i bardziej uregulowany sposób komunikacji z uczestnikami zgamifikowanych zajęć. Co więcej, pozwala na dopasowanie trybu nauczania do indywidualnych uwarunkowań oraz kompetencji uczniów bez dodatkowego nakładu czasu lub pracy, a także odciąża rodziców w codziennym trudzie motywowania dzieci do nauki. Co najważniejsze jednak, na takim sposobie nauki korzystają sami uczniowie, którzy we własnym tempie przyswajają materiał, samodzielnie decydują, ile czasu chcą poświęcić na jego opanowanie, a jednocześnie rozwijają indywidualne zainteresowania oraz zaspakajają potrzebę kontaktu z rówieśnikami, którzy jako członkowie procesu gamifikacyjnego stanowią nieodłączny element nauki poprzez zabawę.

Bibliografia

- Bombiak E., Cisek M., 2019, *Grywalizacja jako innowacja w obszarze funkcji personalnej*, w: *Współczesne wyzwania w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, w: B. Domańska-Szaruga (red.), *Współczesne wyzwania w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Siedlce, s. 29-48
- Kłoczynski A., 2016, *Zalety i ograniczenia gamifikacji jako metody kształcenia w naukach humanistycznych*, w: *Argumenta Historia. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne* nr 3/2016, s. 60-69
- Nowak A., 2017, *Grywalizacja w edukacji wczesnoszkolnej – możliwości wykorzystania metody w kształceniu uczniów klas 1-3*, w: *Doświadczenia i propozycje naukowo-metodyczne*, nr 63, s. 125-135
- Rodwald P., 2015, *Edukacyjny system gamifikacyjny*, w: *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, nr 1, s. 19
- Skołżyński T., 2015, *Gamifikacja w edukacji. Szanse na przyszłość, możliwości na dziś*, w: *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 3 (38), s. 105-109
- Zichermann G., Cunningham Ch., 2011, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice

Źródła internetowe

Bieganowska-Skóra A., Pankowska D., 2020, *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf>

Bodnar, A. 2020, *Wystąpienie do MEN ws. szkół w związku z pandemią COVID-19*, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Wystąpienie%20do%20MEN%20ws.%20szkół%20w%20związku%20z%20pandemią%20COVID-19%20z%2023.03.2020.pdf>

Burmester N., 2019, *The Bartle Test of Gamer Psychology - Gamer Types*, <https://www.gamify.com/gamification-blog/the-make-up-of-gamers-the-bartle-test-of-gamer-psychology>

Doucet A., Netolicky D., Timmers K. Tusciano F. J., 2020, *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

Librus 2020a, *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*, https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf

Librus 2020b, *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport nr 2 z badania ankietowego*, https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf

Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G. D., 2020, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf

Pyżalski J., 2020, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf

Shannon J., 2018, *The History of Gamification - Journey from 1896 to the 21st Century*, <https://www.gamify.com/gamification-blog/the-history-of-gamification>

Skriware 2020, *Nauczanie zdalne w Polsce. Raport*, https://drive.google.com/file/d/1ta0zrpVdU5IrlzHhES7Tdyj_4VMxGzSe/view

Wasyluk P., Kucner A., Pacewicz G., 2020, *Edukacja przyszłości. Raport*, <http://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZŁOŚCI%202020.pdf>

Watt J., 2014, *Green Stamps. The first Retail Loyalty Program*, <https://coherentpath.com/green-stamps-first-retail-loyalty-program/>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 28.03.2021.

**Justyna Hryniewicz-Piechowska, Agnieszka Putzier,
Agnieszka Zawadzka, Justyna Zwierzyńska**

LEHR- UND LERNMATERIALIEN *POLNISCH MIT DEM KLEINEN GREIF*

Polnisch wird seit Jahren in ausgewählten Kindergärten und Grundschulen in den an Polen angrenzenden Bundesländern angeboten. Es wird (teil-)immersiv in der Elementarstufe und als sog. Begegnungssprache (im Rahmen deutsch-polnischer Projekte) oder in fakultativen Kursen (Arbeitsgemeinschaften) in der Primarstufe vermittelt. Zunehmend gibt es auch Bestrebungen, polnische Sprache als reguläres Grundschulfach in der Studentafel ausgewählter Bildungseinrichtungen zu verankern. Bisher fehlte es jedoch an Materialien, die für einen kompetenzorientierten und durchgängigen Polnischunterricht für die Zielgruppe der jungen Lernenden bestimmt wären. Zu einem der Hauptziele im Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania*¹ (2017-2020) wurde daher die Entwicklung einer Lehr- und Lernmaterialiensammlung für den Vorschul- und Grundschulbereich.² Die in diesem Rahmen entstandene und von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit sowie vom Vorpommern-Fonds finanziell unterstützte Reihe *Polnisch mit dem kleinen Greif* enthält Anregungen und Hilfen für die Unterrichtspraxis sowie Vorschläge für die Umsetzung neuer Erkenntnisse und Ansätze im Bereich des frühbegin- nenden Fremdsprachenunterrichts. Sie umfasst folgende Komponenten für den Einsatz in der Kita und Grundschule:

-
- 1 Dem Projekt ist das komplette Sonderheft von *Polnisch in Deutschland 2018 (Polnisch als Nachbarsprache)* gewidmet. Siehe auch Fiałek 2013.
 - 2 Für den Übergang in die weiterführende Schule ist dagegen das Lehrmaterial *A wie... Alphabet der polnischen Jugend* (Putzier 2020a) bestimmt, das ebenfalls im Rahmen des Nachbarsprachprojektes entstanden ist. Für die Rezension siehe Izdebska-Długosz 2019.

Lerne Polnisch mit dem kleinen Greif! Stundenentwürfe für die Kita (A. Putzier)

Bei der Publikation handelt es sich um 40 Stundenentwürfe mit Lernzielen, Arbeitsblättern, Liedern, Reimen und Bewegungsspielen für ein Kalenderjahr. Sie stellen ein erfolgreich erprobtes Konzept für die Vermittlung der Nachbarsprache Polnisch an 3- bis 6-jährige Kinder getreu dem Ansatz der Immersion dar. Diese, gemeinhin als „Sprachbad“ bezeichnet, bedeutet im Einzelnen, dass Polnisch in alltäglichen Aktivitäten, beim Spielen und während der Sprachstunden konsequent verwendet wird und alle unbekanntes Vokabeln oder Ausdrücke mit Hilfe von Gestik, Mimik und Bildern erläutert werden.

Lieder-CD Singe auf Polnisch mit dem kleinen Greif (A. Putzier, M. Konarski)

Das wohl erfolgreichste Mittel, eine Sprache zu lernen, ist Singen. Es macht Spaß und fördert die Motivation. Rhythmus, Reim und Wiederholungen führen dazu, dass neue Wörter und Strukturen sich fast von alleine einprägen. In den Materialien *Polnisch mit dem kleinen Greif* spielt musisches Lernen eine wichtige Rolle. Die im Rahmen des Projekts entstandene CD besteht aus zehn Liedern zum Hören, Mitsingen und Spielen in der polnischen Sprache sowie einem Buch mit Liedtexten und Spielanleitungen zu jedem Lied. Für den Einsatz in den Sprachstunden in der Kita oder Grundschule empfiehlt sich folgende Vorgehensweise: Einführung des Liedtextes mit Hilfe von Bildern, Gestik und Mimik (ohne Übersetzung ins Deutsche), Durchspielen des Liedes, damit die Kinder in das Lied hineinhören und den Text sowie die Spielregeln verstehen, Mitsingen und Spielen.

Handpuppe Gryfik

Die liebenswerte Kreatur Gryfik (kleiner Greif) ist die Hauptfigur der Lehr- und Lernmaterialien der Reihe *Polnisch mit dem kleinen Greif*. Er ist eng verwandt mit dem großen Greif, der das Wappen vieler Städte und Gemeinden der deutschpolnischen Euroregion Pomerania ziert. Die Handpuppe findet in mehreren Aufgaben in den entwickelten Lehr- und Lernmaterialien Verwendung und ihre Rolle ist es, die Kinder beim Polnischlernen zu unterstützen und ihre Sprachbarrieren zu überwinden. Da Gryfik nur Polnisch versteht, bemühen sich auch die Kinder, die Sprache zu sprechen, um mit der Handpuppe, die für sie zu einer Identifikationsfigur wird, zu kommunizieren. Der Einsatz der Handpuppe hilft den Lehrkräften, das Polnischangebot lebendiger, abwechslungsreicher und interaktiver zu gestalten.

Beobachtungsbögen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern beim Erlernen des Polnischen in der Kita (J. Hryniewicz-Piechowska)

Das Beobachtungsinstrument dient dazu, die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder beim Erwerb des Polnischen als Nachbarsprache zu dokumentieren und daraus

Rückschlüsse auf die Inhalte und genutzte Materialien für das Polnischlernen und -lehren ziehen zu können. Dabei geht es darum, sowohl sprachliche Entwicklungsprozesse beim Erlernen des Polnischen als auch den Erwerb von Kompetenzen zu erfassen, die alltagsintegriert und bereichsübergreifend vermittelt werden. Der Einsatz von Beobachtungsbögen leistet einen wichtigen Beitrag zur Individualisierung des Lernens. Mit ihrer Hilfe kann auf die Bedürfnisse und Potenziale jedes einzelnen Kindes eingegangen werden. Durch eine regelmäßige und zielgerichtete Beobachtung reflektiert die Erziehungskraft den Verlauf und die Wirkung pädagogischer Angebote auf die Kinder. Somit kann die didaktische Planung auf individuelle Voraussetzungen (Stärken und Schwächen) der Kinder abgestimmt werden. Die Beobachtungsbögen sind auch eine zuverlässige Grundlage für den Austausch mit den Eltern, die in den Bildungsprozess aktiv mit einbezogen werden sollten. Hinsichtlich der Fortführung des Erlernens des Polnischen in der Grundschule können die Ergebnisse der Beobachtung als Basis für die Fortsetzung der Angebote im Fach Polnisch als Fremdsprache dienen.

***Lerne Polnisch mit dem kleinen Greif! Stundenentwürfe für die Klassenstufen 1 bis 4* (A. Jędruch, T. Kobiś, A. Łobodziński, M. Wojciechowska)**

Die Publikation stellt einen Vorschlag für die sprachspezifische Umsetzung der im *Rahmenplan Fremdsprachen Grundschule* (MBWK MV o.J.) vorgesehenen Sprachfunktionen und Inhalte dar. Sie besteht aus 40 tabellarischen Stundenentwürfen und Kopiervorlagen für den Unterricht Polnisch als Fremdsprache in den Klassen 1 bis 4, die von vier erfahrenen Lehrkräften verfasst wurden. Ausgehend von einer Unterrichtsstunde (45 Minuten) wöchentlich, wird ein Minimum an Lehrstoff vorgeschlagen, das in vier Jahren realisiert werden kann. Dieses orientiert sich an den Vorgaben für das Niveau vor A1, das in dem *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2020) und dem Dokument *Global Scale of English Learning Objectives for Young Learners* (Pearson Education Ltd 2019) definiert wurde. Die exemplarischen Stundenentwürfe haben vorwiegend einen einführenden Charakter (i.d.R. wird ein neuer lexikalischer Stoff präsentiert und geübt). Im Vordergrund steht dabei die Förderung der Teilkompetenzen Hörverstehen bzw. audio-visuelles Verstehen und Sprechen. Die Unterrichtsvorschläge berücksichtigen die Prinzipien des grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts (u.a. Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Einsprachigkeit) und bieten eine Vielzahl an spielerischen und künstlerisch-kreativen Formen sowie Aktivitäten mit Bewegung, Musik und Handpuppe an.

***Kurzgeschichten* (M. Niedostatkiewicz)**

Die *Kurzgeschichten* sind für den Unterricht Polnisch als Fremd- oder Herkunftssprache in den ersten Klassen der Grundschule gedacht, nach vorheriger Vereinfachung und

Anpassung werden sie aber auch für die Arbeit im Kindergarten nützlich sein. Die Publikation besteht aus zwölf kreativen Unterrichtsszenarien, die auf narrativen deutschen und polnischen Texten und daran anknüpfenden Übungen und Aufgaben basieren und didaktische Lösungen darstellen, die im Unterricht mit Kindern erprobt wurden und sich bewährt haben. Die Thematik aller Geschichten steht in loser Beziehung zu den Themenbereichen, die in den Rahmenplänen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vorgesehen sind (z.B. Farben, Wetter und Jahreszeiten, Familie, Tiere), so dass Stunden, die ganz dem Geschichtenerzählen gewidmet sind, mit dem traditionellen Unterricht auf der Basis von Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien kombiniert werden können. Die präsentierten Ideen können auch als Inspiration für die Erstellung eigener Materialien für Storytelling-Stunden dienen.

Bewegungsspiele zur Unterstützung des Polnischlernens (O. Pręgowska)

Das Heft wurde als Ergänzungsmaterial für den Polnischunterricht an Grundschulen konzipiert, die vorgeschlagenen Aktivitäten eignen sich aber auch für Kindergartenkinder. Es wird eine Reihe von überprüften Bewegungsspielen beschrieben, die in allen möglichen Unterrichtsphasen und zu unterschiedlichen Zwecken genutzt werden können. Bewegung kann in lernbegleitender (Pausen mit Lockerungs-, Dehn-, Streck- und Kräftigungsübungen oder Lernformen, wie z.B. Stationenlernen, Expertenpuzzle oder Rollenspiele) oder lerner-schließender Funktion (der Lerngegenstand, ein Wort oder eine grammatische Struktur, wird durch Bewegung wahrgenommen) eingesetzt werden. Körperliche Aktivität steigert die Lern-, Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit und unterstützt das Behalten und Erinnern des Gelernten. Diese Erkenntnis liegt dem Konzept der „bewegten Schule“ zugrunde, zu dem alle Fächer beitragen können und sollen, so auch der Sprachunterricht.

Mein Sprachenportfolio. Materialien zur Selbsteinschätzung des Fortschritts beim Erlernen des Polnischen als Nachbarsprache in der Grundschule (J. Hryniewicz-Piechowska)

Mein Sprachenportfolio ist ein Instrument für Schüler/innen zur Selbsteinschätzung ihrer Sprachfähigkeiten im Polnischen. Es ist als eine Ergänzung zu den didaktischen Lehr- und Lernmaterialien konzipiert und richtet sich an Grundschulkindern, die Polnisch als Nachbarsprache lernen. Es ist ein Hilfsmittel zur Selbstbewertung des eigenen Fortschritts beim Erlernen des Polnischen und zur systematischen Dokumentation des eigenen Sprachlernprozesses. Zusätzlich wird dadurch das selbstständige Lernen gefördert. Durch die Portfolioarbeitsblätter werden die Schüler/innen dazu ermutigt, über ihre Art des Lernens nachzudenken und die vielfältige Welt der Sprachen, der sie tagtäglich (insbesondere in der Grenzregion) begegnen, bewusst wahrzunehmen. *Mein Sprachenportfolio* enthält 15 Arbeitsblätter, die verschiedene Themen umfassen. Jedes Arbeitsblatt des

Portfolios folgt dem gleichen Muster, d.h. auf jeder Seite befindet sich der kleine Greif, der den Schüler/innen kurze Informationen zum Thema des jeweiligen Arbeitsblattes und Anweisungen zum Ausfüllen gibt. Der kleine Greif wird zu einem Sprachführer für die Schüler/innen – er berät und motiviert sie.

Teste dein Polnisch mit dem kleinen Greif! Sprachkompetenztests für Polnisch als Fremdsprache (J. Hryniewicz-Piechowska)

Die Sammlung enthält zwei Versionen von Sprachkompetenztests für den Einsatz nach dem zweiten und vierten Lernjahr des Polnischen als Fremdsprache. Mit ihrer Hilfe können Lehrkräfte erkennen, inwieweit die Sprachfertigkeiten der Schüler/innen ausgebaut wurden. Die vorbereiteten Testaufgaben konzentrieren sich größtenteils auf die Überprüfung der rezeptiven Fähigkeiten. Auf produktive Fähigkeiten wird nur vereinzelt bei den Schreibaufgaben eingegangen. Der Ansatz besteht nicht darin, dass eine ausgewählte Teilkompetenz, z.B. die lexikalische oder grammatikalische Progression, getestet wird. Der Fokus liegt auf Testaufgaben, welche die aus dem Unterricht bekannten Themen und sprachlichen Strukturen im Kontext darstellen, so wie es auch im natürlichen Spracherwerb und Sprachgebrauch der Fall ist. Die einzelnen Testbereiche sind modular aufgebaut. Die Sprachtests der zweiten und vierten Klasse unterscheiden sich vor allem durch das Sprachniveau der Inhalte. Jedes Testset beginnt mit den einfachsten und führt bis zu den sprachlich komplexesten Aufgaben.

Zur Attraktivität der Reihe *Polnisch mit dem kleinen Greif* tragen maßgeblich ansprechende kindgerechte Zeichnungen von Dorota Domagała und Agnieszka Łodzińska (Autorin von Bildern des kleinen Greifs auf den Buchcovern) bei, die verschiedene Funktionen (Bildkarten, Ausmalblätter, Spielbretter, Scherenschnitte, Reißbilder, Bastelemente etc.) erfüllen und vielfältig im Unterricht verwendet werden können. Alle Publikationen der Reihe sind kostenlos von der Seite polnischliegtnahe.de (unter: *Didaktische Materialien/Publikationen*) als PDF herunterzuladen und können in praktischen Ordnern, die es in zwei Varianten für die Kita und Grundschule gibt, neben anderen Kopiervorlagen aufbewahrt werden. Unter der genannten Internetadresse finden interessierte Lehrende auch Audioaufnahmen (MP3-Dateien) und videografierte Vorführstunden, die exemplarische Unterrichtsaktivitäten mit dem Einsatz von ausgewählten Lehr- und Lernmaterialien veranschaulichen.

Literatur

Europarat, 2020, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*, Stuttgart

Fiałek M., 2013, *Evaluation des durchgängigen Spracherwerbs Polnisch in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Landkreis Vorpommern-Greifswald*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 1, S. 104-108

Hryniewicz-Piechowska J., 2020a, *Arkusze obserwacji rozwoju językowego dzieci podczas nauki języka polskiego jako języka sąsiada w przedszkolu / Beobachtungsbögen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern beim Erlernen des Polnischen als Nachbarsprache in der Kita*, Greifswald

Hryniewicz-Piechowska J., 2020b, *Polski z Gryfikiem. Moje portfolio językowe. Materiały do samooceny osiągnięć w nauce języka polskiego jako języka sąsiada w szkole podstawowej / Polnisch mit dem kleinen Greif. Mein Sprachenportfolio. Materialien zur Selbsteinschätzung des Fortschritts beim Erlernen des Polnischen als Nachbarsprache in der Grundschule*, Greifswald

Hryniewicz-Piechowska J., 2020c, *Sprawdź swój polski z Gryfikiem! Testy kompetencji z języka polskiego jako obcego / Teste dein Polnisch mit dem kleinen Greif! Sprachkompetenztests für Polnisch als Fremdsprache*, Greifswald

Izdebska-Długosz D., 2019, *Teksty (jeszcze bardziej) autentyczne – A jak... Alfabet polskiej młodzieży*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 7, S. 130-132

Jędruch A., Kobiś T., Łobodziński A., Wojciechowska M., 2020, *Ucz się polskiego z Gryfikiem! Scenariusze lekcyjne dla klas 1 do 4 / Lerne Polnisch mit dem kleinen Greif! Stundenentwürfe für die Klassenstufen 1 bis 4*, Greifswald

Niedostatkiewicz M., 2020, *Historyjki / Kurzgeschichten*, Greifswald

Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, Sondernummer *Polnisch als Nachbarsprache*, 2018

Pręgowska O., 2020, *Polski z Gryfikiem. Zabawy ruchowe wspomagające naukę języka polskiego / Polnisch mit dem kleinen Greif. Bewegungsspiele zur Unterstützung des Polnischlernens*, Greifswald

Putzier A., 2019, *Śpiewaj po polsku z Gryfikiem / Singe auf Polnisch mit dem kleinen Greif. Lieder für Kindergarten- und Schulkinder der Klassen eins bis vier*, Kraków

Putzier A., 2020a, *A jak... Alfabet młodzieży polskiej. A wie... Alphabet der polnischen Jugend. Materialien für kulturelles Lernen an weiterführenden Schulen*, Greifswald

Putzier A., 2020b, *Ucz się polskiego z Gryfikiem! Scenariusze lekcyjne dla przedszkoli. Lerne Polnisch mit dem kleinen Greif! Stundenentwürfe für Kitas*, Greifswald

Internetquellen

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, o.J., *Rahmenplan Fremdsprachen Grundschule*, Schwerin, URL: <https://kurzelinks.de/jpcj>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2011, *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*, Schwerin, URL: <https://kurzelinks.de/8p8r>

Pearson Education Limited, 2019, *Global Scale of English Learning Objectives for Young Learners*, London, URL: <https://kurzelinks.de/zj3u>

Letzter Zugang zu Internetquellen: 25.02.2021.

Milena Niedostatkiewicz

Historyjki Kurzgeschichten



Greifswald 2020

Justyna Hryniewicz-Piechowska

Polski z Gryfkiem. Moje portfolio językowe

Materiały do samooceny osiągnięć w nauce języka polskiego jako języka sąsiada w szkole podstawowej

Polnisch mit dem kleinen Greif. Mein Sprachenportfolio

Materialien zur Selbsteinschätzung des Fortschritts beim Erlernen des Polnischen als Nachbarsprache in der Grundschule



Greifswald 2020

Olimpia Pręgowska

Polski z Gryfkiem

Zabawy ruchowe wspomagające naukę języka polskiego

Polnisch mit dem kleinen Greif

Bewegungsspiele zur Unterstützung des Polnischlernens



Greifswald 2020

Justyna Hryniewicz-Piechowska

Sprawdź swój polski z Gryfkiem!

Testy kompetencji z języka polskiego jako obcego

Teste dein Polnisch mit dem kleinen Greif!

Sprachkompetenztests für Polnisch als Fremdsprache



Greifswald 2020

Kinga Łoś

NOWE TECHNOLOGIE A REALIZACJA SCENARIUSZA ZAJĘĆ

Miniony rok radykalnie zmienił nauczanie języków obcych. Pandemia nie pozostawiła nauczycielom i lektorom wyboru, musieli przenieść się do świata wirtualnego i stawić czoło nowym wyzwaniom zdalnej edukacji. Dla uczniów i studentów nauczanie na odległość też oznaczało przełom. Tworzenie wirtualnych miejsc, w których teraz odbywają się zajęcia, wideokonferencje i asynchroniczne nauczanie zakłada, że wszyscy korzystają z takich platform jak *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Skype*, *Webex*, *Google Classroom* lub *Edmodo* i sięgają po dostępne w sieci narzędzia: *Wordwall*, *LearningApps*, *Google Jamboard*, *Padlet*, *Kahoot!* czy *Genial.ly*.

Szeroka oferta internetowa: bogate materiały, aplikacje, interaktywne plansze, gotowe szkice i szablony (dzięki nim przygotowanie autorskich pomocy dydaktycznych staje się łatwiejsze) umożliwiają, tak jak zajęcia „na żywo”, efektywną naukę, przyciągają uwagę studentów, zachęcają do większego zaangażowania i zdobywania kompetencji komunikacyjnych¹. Od początku pandemii szybko rozwijają się rozmaite platformy, powstaje też wiele nowych, co oznacza, że w procesie dydaktycznym znajdują powszechne zastosowanie i są użyteczne. Mimo to „dydaktyka zdalna” nie rozwiązała jeszcze wielu problemów. Jednym z ważniejszych pytań, na które musi odpowiedzieć, jest to, jak realizować scenariusz zajęć w nowych realiach technologicznych.

Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego a nauczanie zdalne

W ubiegłych latach ukazało się sporo podręczników i materiałów w wersji cyfrowej. Zdobywały stopniowo popularność, a na forach internetowych, np. na Facebooku (*Nauczyciele języka polskiego jako obcego*, *Nauczyciele polonijni*, *Polski jako obcy*)

1 Wniosek ten formułuję na podstawie własnych doświadczeń z uczenia obcokrajowców, głównie grup wielonarodowościowych i słowiańskich na różnych poziomach zaawansowania.

pojawiały się głosy, że pomoce dydaktyczne online przydają się także w nauczaniu tradycyjnym. Pandemia zmieniła priorytety, podręczniki drukowane zaczęły ustępować miejsca cyfrowym.

Wielu wydawców zdecydowało się na cyfrowe wersje wcześniejszych publikacji, takich jak: *Hurrra!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2020), *Hurrra!!! Po polsku 2* (Dixon, Jasińska 2020), *Survival Polish Crash Course* (Kołaczek 2016) czy *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców* (Seretny 2016). Seria START (Dembińska, Małycka 2020) do czekała się flipbooków, a wydawnictwo Glossa udostępnia na swojej stronie e-coursebook *Polski krok po kroku 1* (Szymkiewicz, Stelmach, Stempek, Dawidek 2013). Interaktywna wersja książki *Po polsku po Polsce* (Prizel-Kania, Bucko, Majcher-Legawiec 2016) liczy już sobie kilka lat. Inne znane i lubiane materiały też unowocześniono, np. wydawnictwo Prolog aktualizując serię *Hurra (1 i 2)* wprowadziło kilka innowacyjnych rozwiązań – dzięki aplikacji na telefon można teraz odtwarzać pliki audio i wideo, a w strefie nauczyciela znaleźć dodatkowe materiały multimedialne, gry itp. Tego typu dodatki do tradycyjnych podręczników to nie tylko reakcja na nowe możliwości technologiczne, lecz także odpowiedź na zmieniającą się rzeczywistość dydaktyczną.

Podręczniki cyfrowe mają wiele zalet i odgrywają coraz większą rolę, nie mogą jednak całkowicie zastąpić innych pomocy dydaktycznych. Ich ograniczenia dają o sobie znać na etapie wykonywania zadań ze studentami. Trudności pojawiają się np. podczas objaśniania polskiej wymowy. Sprawdzanie prawidłowej artykulacji i przekazywanie poprawnego wzorca może być w nauczaniu online niełatwe ze względu na ewentualne problemy z łączem, różne zakłócenia albo niechęć nauczycieli czy studentów do włączenia kamery. W przypadku pisania sporą przeszkodą okazuje się brak polskich znaków na klawiaturze². Pisanie zajmuje więcej czasu nawet po zmianie ustawień w urządzeniu, uczeń czuje presję, a nauczyciel często woli się koncentrować na innych zadaniach. Jak więc uczyć pisania? Z jakich narzędzi korzystać? W jaki sposób egzekwować doskonalenie tej umiejętności?

Niezależnie od rodzaju kursu i jego liczebności wymienione problemy należą do najczęściej sygnalizowanych na facebookowych forach. Narastają zwłaszcza w grupach powyżej pięciu osób, w których sprawdzanie wymowy wiąże się z dużym nakładem czasu i pracy (przede wszystkim na niższych poziomach). Ćwiczenie sprawności pisania, objaśnianie gramatyki czy wprowadzanie nowego materiału leksykalnego też jest trudne, nie mówiąc już o utrzymywaniu uwagi. Udaje się to podczas zajęć indywidualnych lub z małymi grupami, natomiast lekcje online z udziałem większej liczby uczestników z reguły nie sprzyjają koncentracji³.

2 Wniosek na podstawie własnych obserwacji.

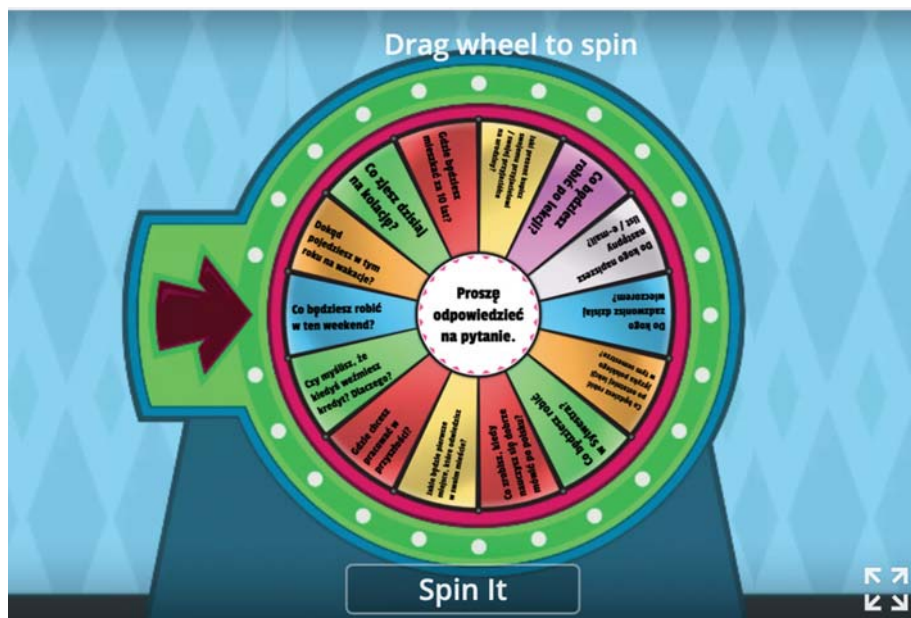
3 Wniosek na podstawie własnych obserwacji.

Narzędzia internetowe jako pomoc w realizacji scenariusza zajęć

We współczesnej glottodydaktyce i metodyce nauczania języków obcych przeważa podejście komunikacyjne, w którym – zgodnie z nazwą – kładzie się nacisk na skuteczną komunikację. Punktem wyjścia jest zwykle realna sytuacja. Aby móc reagować na nią językowo, sugeruje się przestrzeganie następującego schematu lekcji: faza I – prezentacja nowego materiału, faza II – ćwiczenia wdrażające (fonia, grafia, gramatyka, słownictwo), faza III – ćwiczenia sprawnościowe (czytanie, pisanie, mówienie, rozumienie ze słuchu), faza IV – swobodna praktyka językowa (Komorowska 2001, 50).

Planowanie lekcji według powyższego scenariusza uwzględnia wszystkie typy zadań i ułatwia osiągnięcie celów komunikacyjnych. Ten ogólny schemat pozwala nauczycielowi na różnokierunkowe działania i wielorakie formy organizacyjne. Propozycja Hanny Komorowskiej nie jest oczywiście jedyną⁴, ale zasługuje na wyróżnienie ze względu na swe uniwersalne zastosowanie.

Przyjrzyjmy się kilku ćwiczeniom utrwalającym, możliwym dzięki najnowszym rozwiązaniom technologicznym. W ostatnich miesiącach popularność zyskały różne platformy: *Wordwall*, *LearningApps*, *Learnlick*, *Quizizz* i *Kahoot*, które odznaczają się intuicyjnością, estetyką i licznymi funkcjonalnościami. Na platformie **Wordwall** można tworzyć własne materiały interaktywne, jeśli wybierze się określony szablon, np. koło fortuny (Przykład 1.) czy typ zadania: łączenie w pary, anagram, porządkowanie lub wyszukiwanie słów (Przykład 2). Ćwiczenia te służą utrwalaniu leksyki, gramatyki, wymowy i pisowni. Jedną z zalet platformy jest opcja stopniowania trudności i nakładania ograniczeń czasowych.



Przykład 1. Zadanie interaktywne. Materiały własne, <https://wordwall.net/resource/11950317>

4 Por. schemat Janowskiej (2010) oraz model Bimmela, Kasta i Neunera (2003).

0:08

◀ 1 z 2 ▶



1. W lipcu byłam górach.
2. W zeszłym roku byłem morzem.
3. Właśnie wracam koncertu.
4. Wracam dentysty.
5. Właśnie wróciłem morza.
6. Idę dentysty.

Przykład 2. Zadanie interaktywne. Materiały własne, <https://wordwall.net/pl/resource/13682591>

Nie wszystkie elementy kompetencji komunikacyjnej da się z równym powodzeniem ćwiczyć na platformie. Rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czy pisanie trudniej opanować za pomocą tego narzędzia niż mówienie (słownictwo i wymowę). *Wordwall* to platforma otwarta, można więc korzystać z materiałów udostępnionych na niej przez innych użytkowników. Dominują tu ćwiczenia słownikowe, rzadziej trafiają się zadania gramatyczne, ćwiczenia wymowy albo pisowni. Platforma wymaga od nauczyciela czujności, ponieważ w niesprawdzanych materiałach często trafiają się rażące błędy.

LearningApps nie ma tak bogatej szaty graficznej jak *Wordwall*, ale też oferuje całą gamę szablonów do kreowania aplikacji. Na stronie *LearningApps* znajdziemy np. interaktywną grę „Wisielec” (Przykład 3) oraz znaną i lubianą grę „Milionerzy” (Przykład 4).

The screenshot shows the LearningApps.org website interface. At the top, there is a search bar and navigation options. The main content area displays a game titled "Kto wykonuje ten sport?" (Who performs this sport?). The game interface includes a central image of a ballerina, a large flower graphic, and a keyboard with Polish characters for selection.

Przykład 3. Zadanie interaktywne. Materiały własne. <https://learningapps.org/16578077>

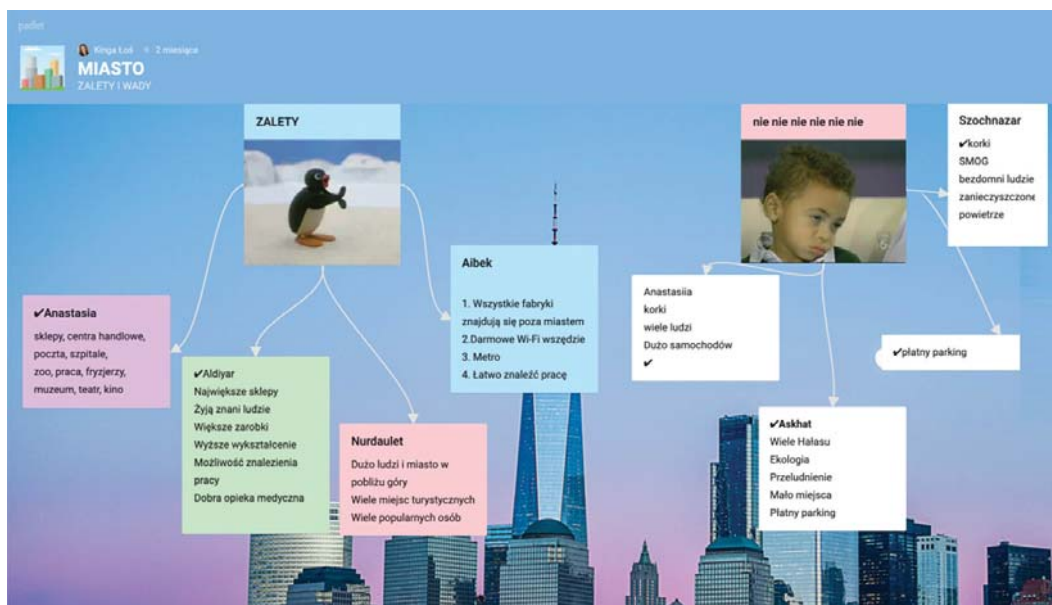


Przykład 4. Zadanie interaktywne. Materiały własne, <https://learningapps.org/12863349>

Obie platformy: *Wordwall* i *LearningApps* pozwalają na utrwalanie znajomości słownictwa, doskonalenie gramatyki i ortografii, ćwiczenie wymowy (m.in. za pomocą interaktywnych ćwiczeń fonetycznych), gorzej jednak sprawdzają się w nauce mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu.

Kolejnym popularnym narzędziem jest platforma ***Genial.ly***. Wygląda bardzo efektownie, ale nie nadaje się do ćwiczeń typu *rozumienie ze słuchu*. Za jej pomocą można projektować zadania pozostałych typów, zajmuje to jednak sporo czasu. *Genial.ly* oferuje wprawdzie wiele funkcji, lecz na użytkowników darmowego konta nakłada sporo ograniczeń. Największe korzyści płyną z jej zastosowania w pierwszej fazie lekcji, podczas prezentacji. Podobnie można scharakteryzować stronę ***Canva***. Zaleta obu platform polega na tym, że pozwalają na generowanie materiałów w plikach PDF, co ułatwia przekazywanie ich studentom.

Zbliżone funkcjonalności mają również aplikacje ***Google Jamboard*** i ***Padlet***. *Padlet* służy do tworzenia plansz (Przykład 5), map myśli i skojarzeń (ćwiczenia słownikowe). Jest bardzo intuicyjny, a podstawowa wersja zawiera kilka gotowych szablonów do wyboru. Szablon *Oś czasu* nadaje się do układania biografii, relacjonowania przeszłości lub odczytywania dat (jako doskonalenie wymowy), a szablon *Rozmowa* – do komponowania dialogów czy redagowania wiadomości e-mail. Dopracowany technicznie *Padlet* umożliwia synchroniczną pracę w jednej lub w kilku grupach. Niestety po trzykrotnym użyciu aplikacji, trzeba wykupić płatny pakiet.



Przykład 5. Zadanie interaktywne. Materiały własne.

Z kolei *Google Jamboard* to platforma w pełni darmowa. Każdy, kto ma konto Gmail, może korzystać z tej tablicy. Jest ona uboższa graficznie niż *Padlet*, ale tak jak on pozwala na synchroniczną pracę wszystkich uczących się (Przykład 6.). Obie aplikacje nadają się bardzo dobrze do tworzenia zadań domowych. Nauczyciel może też angażować studentów do sprawdzania prac pisemnych (otwarty dostęp do plików pozwala im na wzajemne korygowanie tekstów) i prosić o podsumowanie, jakie błędy udało im się wyłapać. *Google*

Nad morze warto jechać, bo możemy....

- Kinga - możemy oddychać świeżym powietrzem i relaksować się na plaży.
- Shokhnazar: możemy opalać się, kąpać się nad morzem, surfing, zobaczyć zachód słońca
- 7 Askhat: Opalać się
- Asla: bo możemy budować zamki z piasku
- Albek (Możesz iść na ryby)
- 4 Anastasia: 1 morze przydatne dla człowieka 2 Jed 3 pływanie jest pomocne dla zdrowia 4 tam jest ciepło i świetnie
- 10 Alina: Bo możemy dużo odpoczywać na świeżym powietrzu, pływać - to jest bardzo dobrze dla zdrowia, możemy opalać się, jeść świeże owoce.
- Salyon: Nad morze warto jechać, bo możemy dużo pływać, opalać się, spacerować po plaży. Możemy leżeć cały dzień na plaży
- Yer: kąpać się, opalać się, pływać żaglówką

Przykład 6. Zadanie interaktywne. Materiały własne.

Jamboard i *Padlet* okazują się przydatne w nauce pisania, której nie wspomagają omówione wcześniej *Wordwall* i *LearningApps*. Jedną z opcji *Padlet* to możliwość nagrania dźwięku i dołączenia do pliku audio lub wideo odpowiedniego linku. Ćwiczenie typu *rozumienie ze słuchu*, jest więc technicznie wykonalne, ale jego przygotowanie zajmuje dużo czasu, prawdopodobnie dlatego, że aplikacja powstała w innym celu – z myślą o nauce i doskonaleniu pisania.

Aplikacje **Quizizz**, **Kahoot!** czy **Testportal** koncentrują się na ćwiczeniach słownikowych, ćwiczeniu wymowy i pisowni. Layout i ograniczona funkcjonalność *Testportal* czynią z niego przede wszystkim narzędzie testowania, kontroli wyników nauki i uzyskiwania informacji zwrotnej. *Testportal*, choć ma proste oprogramowanie, przewiduje takie konfiguracje, które zapobiegają odpisywaniu i „pracy grupowej” podczas sprawdzianu. Pozostałe dwie aplikacje są bardziej rozbudowane i mają wersje na urządzenia mobilne.

Wszystkie wymienione wyżej aplikacje faworyzują nauczanie słownictwa, natomiast strony internetowe napisane przez doświadczonych nauczycieli, praktyków i specjalistów językowych stanowią ich alternatywę. Warto zwrócić uwagę na platformę **Polski na wynos** z gotowymi zadaniami, objaśnieniami gramatycznymi i propozycjami lekcji (np. konwersacyjnych). Na platformie znajdują się odnośniki do innych stron z grami, ćwiczeniami drylowymi i filmami o osobliwościach gramatyki. Zbiór materiałów jest spory, nie ma jednak struktury programu nauczania ani układu podręcznikowego. Składa się raczej z pojedynczych zadań lub plansz przygotowanych do wydrukowania i wykorzystania na lekcjach.

Układ podręcznikowy zachowuje interaktywna książka **Po polsku po Polsce** (poziom A1). Z wyjątkiem zadań konwersacyjnych prezentuje prawie wszystkie typy ćwiczeń, które są intuicyjne i dobrze się nadają do samodzielnej nauki.

W zasobach internetowych znajdziemy także stronę **Wymowa Polska** autorstwa Liliany Madelskiej. Dzięki niej uczeń ćwiczy słuch fonematyczny. Najpierw słucha, co przedstawiają dwa obrazki i z każdej pary opozycyjnej wybiera ilustrację tego, co usłyszał, potem zapisuje w E-lementarzu kolejne słowa lektora (wybierane po jednym z danej pary).

Rozumienie ze słuchu uczący się doskonalili za pomocą **Hello Polish**, czyli darmowych podcastów na wszystkich poziomach biegłości. Dołączone do nich zestawy zadań, transkrypcje i słowniczki można pobrać jako PDF.

Klasyfikacja narzędzi z punktu widzenia różnorodności i typów zadań

Poniższa tabela zestawia popularne aplikacje wykorzystywane w określonych typach zadań. Plusem lub minusem zaznaczono, czy realizacja zadania jest możliwa czy nie.

	Słownictwo	Gramatyka	Wymowa	Pisownia	Rozumienie ze słuchu	Czytanie	Mówienie	Pisanie
<i>Wordwall</i>	+	+	+	+	-	-	+	-
<i>Learning Apps</i>	+	+	+	+	-	-	+	-
<i>Genial.ly</i>	+	+	-	+	-	+	+	-
<i>Canva</i>	+	+	-	+	+	+	+	-
<i>Google Jamboard</i>	+	+	-	-	-	+	+	+
<i>Padlet</i>	+	+	-	-	+	+	+	+
<i>Quizizz</i>	+	+	-	+	-	-	+	+
<i>Kahoot!</i>	+	+	-	+	-	-	+	-
<i>Testportal</i>	+	+	-	+	-	-	-	+
<i>Polski na wynos</i>	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Po polsku po Polsce</i>	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Wymowa Polska</i>	-	-	+	-	-	-	-	-
<i>Hello Polish</i>	-	-	-	-	+	-	-	-

Tab. 1. Aplikacje wykorzystywane w określonych typach zadań.

Canva, *Genial.ly*, *Padlet* i *Google Jamboard* uwzględniają wprawdzie szeroki wachlarz zadań, ale najlepiej sprawdzają się w pierwszej fazie lekcji, czyli prezentacji. Do nauki pisania warto używać „wyspecjalizowanych” w tej dziedzinie platform *Padlet* i *Google Jamboard*, do kontroli wyników nauczania – aplikacji *Quizizz*, *Kahoot!* i *Testportal*. Jeśli chcemy sprawdzić rozumienie słownictwa albo gramatyki, doskonalić wymowę lub ćwiczyć swobodną praktykę językową, możemy sięgnąć po *Wordwall* i *LearningApps* (m.in. ze względu na dużą liczbę szablonów). *Wymowa Polska* i *Hello Polish* najlepiej spełniają oczekiwania uczących się poprawnej artykulacji i rozumienia ze słuchu, a *Polski na wynos* i interaktywny podręcznik *Po polsku po Polsce* służą do nauki wszystkich podsystemów i sprawności językowych. Oczywiście z każdej aplikacji można korzystać na wiele sposobów. Zaproponowana wyżej tabela podsumowuje doświadczenia autorki artykułu, a także wyniki testowania funkcjonalności poszczególnych stron.

Podsumowanie

Mimo licznych zalet *Wordwall*, *LearningApps*, *Kahoot!* czy *Quizizz* nie są w pełni doskonałe. Pozwalają wprawdzie na korzystanie z materiałów przygotowanych przez innych użytkowników, te jednak często okazują się kłopotliwe. Dlaczego? Aplikacje zawierają błędy: ortograficzne, gramatyczne, poprawnościowe, lecz nikt ich nie usuwa. Nauczyciel może oczywiście wychwycić błąd i zdecydować się na wybór innej aplikacji lub na stworzenie własnej, początkujący lektorzy i studenci, którzy też korzystają z platform, podchodzą jednak do znalezionych w internecie propozycji z zaufaniem i raczej nie poddają ich w wątpliwość.

Kolejny problem stanowi pozorne bogactwo możliwości. Wiele narzędzi sprawia wrażenie bardzo złożonych, choć w istocie nie mają do zaoferowania nic poza szatą graficzną i elementami interaktywnymi. Większość aplikacji z gotowymi szablonami ogranicza się do identycznych typów plansz i gier (z przewagą zadań słownikowych, rzadziej gramatycznych), a zaniedbuje ćwiczenia wymowy i pisowni. W przypadku zdobywania sprawności jest podobnie. Popularne narzędzia faworyzują mówienie, a rozumieniu ze słuchu, czytaniu i pisaniu nie przypisują takiego znaczenia. Brak równowagi między poszczególnymi podsystemami języka i sprawnościami można też przypisać dużej powtarzalności i podobieństwu materiałów internetowych. Powiela się różne ćwiczenia leksykalne i doskonalące mówienie, ponieważ łatwo je przygotować. Takie strony zaskakują czasem technicznymi innowacjami, lecz nie wyczerpują wszystkich punktów scenariusza lekcji.

Gdzie zatem szukać pomocy? Przede wszystkim nie należy poddawać się modzie i sięgać wyłącznie po efektowne narzędzia. Warto wybierać różne strony i aplikacje, które nie sprowadzają się do uczenia i utrwalania słownictwa. Dla ożywienia zajęć można korzystać z interaktywnych materiałów, trzeba jednak pamiętać, że ważny jest nie tyle sposób prezentacji, ile treść zgodna ze scenariuszem lekcji. Proponowanie identycznych typów zadań nastawionych na jeden podsystem nie daje pożądanego rezultatu dydaktycznego. Niestety doskonalenie wszystkich kompetencji i sprawności za pomocą jednej platformy należy wciąż do sfery postulatów. Nauczyciel musi być więc krytyczny i zdolny do adaptacji różnych elementów lekcji online do przyjętego planu, a twórcy aplikacji powinni się dokładnie przyjrzeć realnym potrzebom uczących (się).

Podręczniki

Dembińska K., Małycka A., 2020, *START 1 Survival Polish*, Warszawa

Dixon A., Jasińska A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków

Kończek E., 2016, *Survival Polish Crash Course*, Kraków

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków

Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce*, Kraków

Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków

Szymkiewicz A., Stelmach A., Stempek I., Dawidek S., 2013, *Polski krok po kroku 1*, Kraków

Bibliografia

Bimmel P., Kast B., Neuner G., 2003, *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklectionen*, Berlin

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków

Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Otwock

Netografia

<https://www.canva.com>

<https://www.genial.ly>

<https://www.hellopolish.pl>

<https://jamboard.google.com>

<https://kahoot.com>

<https://learningapps.org>

<https://pl.padlet.com>

<https://www.polskinawynos.com>

<http://www.popolskupopolsce.edu.pl>

<https://www.testportal.pl>

<https://wordwall.net/pl>

<http://wymowapolska.pl>

<https://quizizz.com>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 05.04.2021.

**Grit Mehlhorn, Agnieszka Buk, Urszula Majcher-Legawiec,
Marta Jakubowicz-Pisarek**

T@NDEMSPRACHKURS ONLINE – EIN NEUES FORMAT DES SPRACHENLERNENS IM DEUTSCH-POLNISCHEN KONTEXT

Der jährlich im Sommer in Polen stattfindende, von der Sprachschule Germanitas in Rzeszów organisierte und vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk geförderte Tandemsprachkurs wurde vom 27. Juli bis 8. August 2020 pandemiebedingt erstmalig online durchgeführt. Im Beitrag wird dargestellt, wie die Tandemarbeit mithilfe des Videokonferenzsystems *Zoom* und der digitalen Pinnwand *Padlet* organisiert werden kann. Zudem werden exemplarisch Tandemaufgaben vorgestellt, die an die aktuelle Situation angepasst wurden. Der Bericht versteht sich als *Best-Practice*-Beitrag und soll Kolleg/innen ermutigen, dieses neue Format in ihren Sprachunterricht zu integrieren, um virtuelle Begegnungen mit authentischen Sprecher/inne/n der Zielsprache sowie selbstgesteuertes und interkulturelles Sprachenlernen zu ermöglichen.

Sprachenlernen im Tandem

Sprachenlernen im Tandem bedeutet, dass „zwei Lernende unterschiedlicher Muttersprache zusammenkommen, um miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig beim Erlernen ihrer Sprachen zu unterstützen, wobei die Muttersprache des einen die Zielsprache des anderen ist“ (Bechtel 2016, 376). Unterschieden werden Einzeltandem und Tandemsprachkurs sowie die Formen Präsenz- und Distanztandem. Von Präsenztandem spricht man, wenn beide Tandempartner/innen gleichzeitig am selben Ort anwesend sind, d.h. von Angesicht zu Angesicht, zeitlich synchron und mündlich lernen (vgl. Brammerts, Kleppin 2005). Beim Distanztandem oder eTandem (vgl. Brammerts 2006) sind die Partner/innen räumlich voneinander getrennt und kommunizieren mithilfe elektronischer Medien, z.B. per E-Mail. Videotelefonie, z.B. per *Skype*, erlaubt einen

synchronen mündlichen Austausch und bietet zusätzlich die Möglichkeit, Dokumente zu verschicken und gleichzeitig auf bestimmte Internetseiten zuzugreifen.

Bei Tandemkursen kommen zwei zahlenmäßig etwa gleich große Lerngruppen unterschiedlicher Muttersprache in einem Kurs zusammen, der innerhalb eines institutionellen Rahmens stattfindet. Von der Sprachschule Germanitas werden seit 2003 jeden Sommer zweiwöchige deutsch-polnische Tandemsprachkurse in Polen organisiert und vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk finanziell gefördert. In diesen Tandemkursen finden täglich 90 Min. Gruppenunterricht in verschiedenen Niveaugruppen und 90 Min. Sprachenlernen im Tandem statt, wobei die Tandempartner/innen sowie Tandemthemen täglich gewechselt werden. Der für Juli-August 2020 in Łopuszna geplante Tandemsprachkurs konnte aufgrund der Corona-Pandemie nicht vor Ort durchgeführt werden, sodass die Organisatorinnen sich in Absprache mit den Kursteilnehmenden (KTN) darauf einigten, den Kurs erstmals online durchzuführen.

Tandemsprachkurs auf Distanz

Üblicherweise umfasst der Kurs 12 volle Lerntage, inklusive Wochenende. In der neuen Distanzform wurde das auf 2 x 5 Tage, also mit einer Pause am Wochenende, geändert. Der anderthalbstündige Sprachunterricht in verschiedenen Niveaugruppen bei muttersprachlichen Lektorinnen am Vormittag wurde beibehalten, jedoch per Videokonferenz (*Zoom*) durchgeführt; dafür richtete jede Lektorin einen eigenen *Zoom-Account* für ihre Lerngruppe ein. Im Online-Unterricht wurde viel Material aus dem Internet genutzt: Podcasts, Videoclips auf *Youtube*, Umfragen und Quizformate (z.B. *Mentimeter*, *Kahoot!*), interaktive Übungen (*learningapps.org*), virtuelle Whiteboards und Pinnwände (*Padlet*) zum kreativen Schreiben, Online-Befragungen, z.B. zur Berechnung des eigenen ökologischen Fußabdrucks. Dies stellte eine Veränderung gegenüber dem Präsenzunterricht dar, in dem bisher mit einem konkreten Lehrwerk oder einem gedruckten Skript zum Kurs gearbeitet wurde.

Im Anschluss fanden nach einer halbständigen Pause dann die Tandemtreffen statt, zu denen sich der ganze Kurs (insgesamt 26 KTN unterschiedlichen Alters aus Deutschland und Polen) zunächst in einem gemeinsamen *Zoom-Raum* traf. Nach einer kurzen *Small-Talk-Runde* teilte die Moderatorin alle KTN in *Breakout-Rooms* ein, wobei pro Tandempaar ein Raum eingerichtet wurde. Die Tandems wurden jeden Tag neu zusammengestellt, um den KTN die Kommunikation mit möglichst vielen Muttersprachler/inne/n und Kontakt mit unterschiedlichen sprachlichen Varietäten zu ermöglichen.

Vor Beginn des eigentlichen Tandemsprachkurses fand eine Einführung in die Bedienung des Videokonferenzsystems *Zoom* – getrennt für die deutschen und polnischen KTN – statt, denn für die meisten Tandempartner/innen war dies die erste Begegnung mit diesem Videokonferenzsystem. In der Einführungsveranstaltung wurde u.a. erläutert, wie

man die eigene Webkamera ein- und ausschalten und das Mikrofon stummschalten kann und es wurde geübt, wie man den Chat benutzen und den Bildschirm teilen kann. Die Chatfunktion diente sowohl im Gruppenunterricht als auch bei den Tandemsitzungen dazu, neue Wörter und Wendungen, aber auch sprachliche Korrekturen zu notieren. Diese konnten im Anschluss an jede Sitzung als eine Art Protokoll gespeichert, in ein Textverarbeitungsprogramm kopiert und dort nachbereitet werden (vgl. Mehlhorn 2010, 156). Bereits vor der Einführungsveranstaltung wurde eine Datei „*Zwroty na temat Zoom*“ in beiden Sprachen verschickt, da Wendungen wie *wyciszyć mikrofon, dzielić się ekranem, udostępnić dźwięk z komputera, dołączyć do grupy, powiększyć widok ekranu* (vgl. Anhang 1) bereits in den vorbereitenden Sitzungen der Lektorinnen eine wichtige Rolle gespielt hatten und klar war, dass diese Formulierungen im Laufe des Kurses relevant sein werden.

Zur Abbildung der organisatorischen Kursstruktur, aber auch als eine Art „Schwarzes Brett“ und Kommunikationsplattform während des Kurszeitraums diente die digitale Pinnwand *Padlet*, (vgl. <https://bit.ly/2Oeh34x>), die den KTN auch nach dem Kursabschluss als Gedächtnisstütze und Plattform zur Wiederholung dienen kann. Hier hatte jede Niveaugruppe eine separate Spalte, in der sich die Kursleiter/innen und die KTN in der Zielsprache – und zum Teil mit Foto – vorstellten. Darüber hinaus wurden Lernmaterialien und die Tandemaufgaben hochgeladen und die Kursereignisse auf Deutsch und Polnisch dokumentiert. Die *Zoom*-Räume waren mit dem *Padlet* verlinkt, sodass man von der Pinnwand aus direkt in den Unterrichtsraum gelangen konnte.

Der große Vorteil der *Padlet*-Pinnwand ist ihre Interaktivität: Die KTN haben sich nicht nur die Inhalte auf dem *Kurs-Padlet* angeschaut, sondern auch selbst Inhalte gepostet, Posts von Mitlernenden kommentiert, Webseiten zum Sprachenlernen verlinkt, Tipps mit interessanten Materialien und Lieblingsliedern geteilt (vgl. Abb. 1). Eine weitere Rubrik war speziellen Ausspracheübungen gewidmet.

Neben Feedback und Fragen und Hinweisen technischer Art in der Spalte „Forum“ entstand auch ein soziales Forum, in dem die KTN beispielsweise ihre virtuellen Glückwünsche zum Namenstag einer Lektorin und zum Hochzeitstag eines Teilnehmers überbrachten – in Form von fotografierten Blumensträußen, originellen Ständchen und Gratulationen in der jeweiligen Fremdsprache.

Wie auch bei den Präsenzkursen gab es zusätzliche Veranstaltungen, die diesmal jedoch wesentlich knapper ausfallen mussten¹ und verständlicherweise online stattfanden: ein von einer Teilnehmerin gestalteter Workshop zu den Webtools *Wakelet* und *Genial.ly*, ein Vortrag des polnischen Historikers und Spezialisten für Luftfahrtgeschichte Prof. Andrzej Olejko sowie ein Vortrag von Piotr Kwiatkowski, einem Vertreter des Deutsch-Polnischen

1 So gab es keine Ausflüge und Musikabende, damit die KTN nicht dazu gezwungen werden, zu viele Stunden pro Tag am Bildschirm zu verbringen.

Jugendwerks, die mithilfe eines speziellen Tools in Zoom simultan gedolmetscht werden konnten.

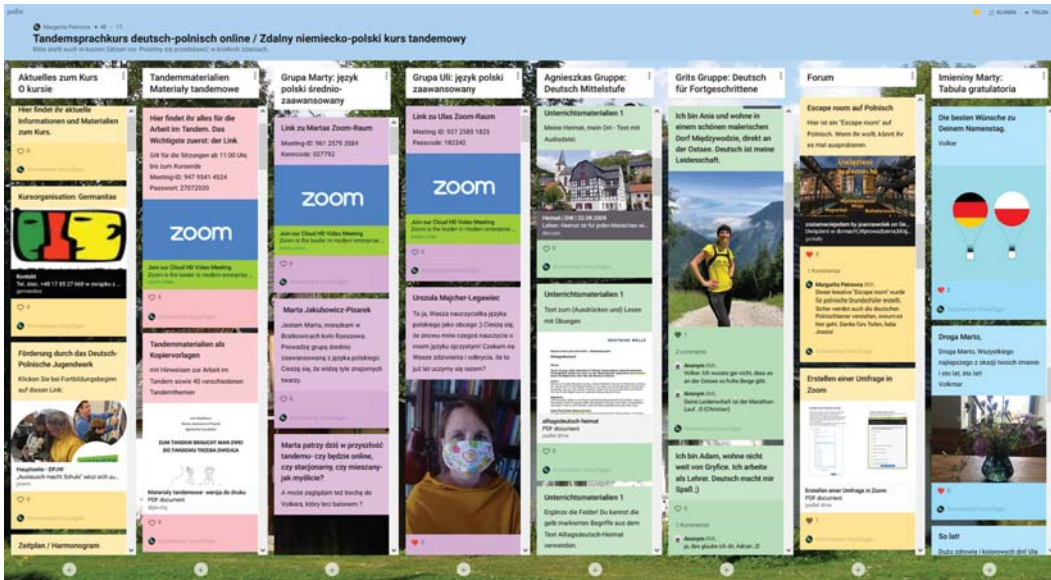


Abb. 1. Auszug aus dem Padlet zum deutsch-polnischen Tandemsprachkurs 2020

Tandemaufgaben

Das Herzstück des Kurses bildeten jedoch die täglichen Tandemsitzungen, für die neue Tandemaufgaben in einer bewährten Struktur (vgl. Mehlhorn, Jakubowicz-Pisarek, Zawadzka 2013) erstellt wurden: Den Einstieg bildete ein bekanntes Sprichwort, ein Zitat oder Aphorismus, gefolgt von Fragen und Aufgaben zum Thema sowie von Fotos, Memes und Karikaturen als Gesprächsimpuls. Schließlich gab es zu jedem Thema *Nützliche Wendungen (Przydatne zwroty)* mit Formulierungshilfen, die als Ausgangspunkt des Gesprächs genutzt werden konnten (vgl. die Beispielaufgaben im Anhang 2). Die Tandempartner/innen erhielten die Aufgaben jeweils auf Polnisch und Deutsch. Alle Tandemthemen wurden neu erstellt und an die aktuelle Situation angepasst. So spielten die Pandemie, der Lockdown, Schutzmaßnahmen vor dem Virus, Verschwörungstheorien und Diskussionen um Impfungen eine große Rolle (vgl. Tab. 1).

27.07.	Über uns	O nas
28.07.	Die Coronakrise	Kryzys spowodowany koronawirusem
29.07.	Toilettenpapier und Nudeln: Wie hast du den Beginn der Pandemie erlebt?	Papier toaletowy i makaron: Jak radziłeś sobie w początkach pandemii?
30.07.	Dist@nzlernen und Home Office	Zd@lne nauczanie i home office

31.07.	Urlaubspläne	Wymarzone wakacje
03.08.	Unser Leben digital	Nasze życie cyfrowo
04.08.	Globalisierung	Globalizacja
05.08.	Natur- und andere Katastrophen	Kłęski żywiołowe i inne katastrofy
06.08.	Männer, Frauen ...	Kobiety, mężczyźni ...
07.08.	Mein erster Online-Tandemsprachkurs	Mój pierwszy zdalny kurs tandemowy

Tab. 1. Die zehn Themen des Tandemsprachkurses

Die Tandemaufgaben begannen in der Regel mit einfachen Fragen, die auch auf einem niedrigen Sprachniveau beantwortet werden konnten² und endeten mit differenzierteren Fragestellungen, enthielten aber auch handlungsorientierte Aufträge, die zu einem interessanten – ggf. auch interkulturellen – Austausch mit dem Tandempartner/der Tandempartnerin führen sollten. So lauteten die Gesprächsimpulse für das erste Tandemthema des Online-Kurses:

1. *Gdzie teraz jesteś?*
2. *Co porabiasz?*
3. *Pokaż swoje mieszkanie lub dom i otoczenie, w którym obecnie się znajdujesz.*
4. *Powiedz, gdzie znajduje się twoje rodzinne miasto i jakie zabytki można w nim zobaczyć.*
5. *Jeśli masz aktualne zdjęcia swojego miejsca pobytu lub swojej rodziny, pokaż je partnerowi tandemowemu i opisz, co jest na nich pokazane.*
6. *Jeśli używasz przenośnego notebooka, możesz powoli chodzić po mieszkaniu i pokazywać swoje ulubione miejsca partnerowi tandemowemu.*
7. *Powiedz, co widzisz, gdy patrzysz przez okno.*

Fazit

Das Format des Online-Tandemsprachkurses hat sich bewährt. Trotz der anfänglichen Skepsis auf Seiten einiger KTN und Unsicherheiten bei der Interaktion im digitalen Raum kann der Kurs als außerordentlich erfolgreich bezeichnet werden: Neben der Kommunikation in der Zielsprache und dem kulturellen Austausch konnten die KTN auch ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln und diesbezügliche Berührungsängste abbauen. Obwohl sich zum Ende des Online-Tandemsprachkurses alle KTN einig waren, dass sie sich im nächsten Jahr gern wieder *in persona* in Polen treffen wollten, war der Wunsch nach Weiterführung des virtuellen Austauschs so groß, dass die Gruppe seit Oktober 2020 einmal im Monat an einem Freitagabend ein gemeinsames Tandemtreffen veranstaltet (vgl. die entsprechenden Tandemthemen in Tab. 2).

2 Die Tandempartner/innen sollten mindestens das Niveau A2 aufweisen. Für völlige Anfänger/innen ist das Sprachenlernen im Tandem nicht geeignet (vgl. auch Brammerts, Kleppin 2005).

10/2020	Familie im Wandel	Przemiany współczesnej rodziny
11/2020	Der Schlüssel zum Glück	Klucz do szczęścia
12/2020	Weihnachten	Boże Narodzenie
01/2021	Emanzipation	Emancypacja
02/2021	Tierisches	O zwierzętach
03/2021	In der Welt der Bücher	W świecie książek

Tab. 2. Themen des monatlich stattfindenden Tandemsprachkurses seit Oktober 2020

Die meisten KTN haben im Rahmen des Tandemsprachkurses das erste Mal mit *Zoom* gearbeitet. Zur Zeit der damals bereits fünf Monate anhaltenden Pandemie und aufgrund der geltenden Reisebeschränkungen zwischen Deutschland und Polen waren die tagesaktuellen Nachrichten aus dem Nachbarland von besonderem Interesse. Die KTN sprachen darüber, wie der Lockdown in beiden Ländern geregelt und schrittweise gelockert wurde, auf welche Weise die Lehrkräfte³ digitalen Unterricht durchführten und tauschten sich über ihre Erfahrungen mit *Home Office* und *Home Schooling* aus.

Sicher war es von Vorteil, dass sich die meisten KTN bereits vor dem Kurs kannten und großes Interesse am Zustandekommen der Kommunikation hatten. Durch die vorhandene Hilfsbereitschaft innerhalb der Gruppe wurden auch größere Hürden mit der Technik bewältigt, die in anderen Kontexten vielleicht zur Resignation einiger KTN geführt hätten. So haben die Tandempartner/innen nicht nur sprachlich und kulturell, sondern auch im Bereich der technischen Medienkompetenz gegenseitig voneinander gelernt.

Ausblick

Neben vielen Einschränkungen hat die Pandemie auch positive „Nebenwirkungen“ hervorgebracht und vor allem im Bereich der Digitalisierung einen regelrechten Innovationsschub bewirkt. Ein kompletter Tandemsprachkurs im Online-Format wäre für die Beteiligten vor der Coronakrise unvorstellbar gewesen. Auch wenn das Bedürfnis nach authentischen Begegnungen vor Ort und gemeinsamen Exkursionen durch Polen groß ist, werden Tandemsprachkurse sicher auch in Zukunft online oder hybrid stattfinden, was auch sonst verhinderten Interessenten die Teilnahme ermöglichen wird. Sie stellen auch eine attraktive Option für virtuelle Begegnungen im Rahmen von Schüleraustauschen sowie alternativen Sprachkursen an Universitäten dar und eignen sich zur Vor- und Nachbereitung eines gemeinsamen Treffens.

3 Der Großteil der KTN bestand aus Lehrenden, die regelmäßig Schüleraustausch mit dem Nachbarland organisieren.

Literatur

Bechtel M., 2016, *Sprachenlernen im Tandem*, in: E. Burwitz-Melzer u.a. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 376-381

Brammerts H., 2006, *Tandemberatung*, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Nr. 11(2), <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/367/356>

Brammerts H., Kleppin K. (Hg.), 2005, *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*, 2. Aufl., Tübingen

Mehlhorn G., 2010, *Polnisch lernen im Tandem*, in N. Mehlhorn (Hg.), *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim, S. 151-165

Mehlhorn G., Jakubowicz-Pisarek M., Zawadzka A., 2013, *Zum Tandem braucht man zwei. Do tandemu trzeba dwojga*, Rzeszów, <https://dpjw.org/publikationen/zum-tandem-braucht-man-zwei/>

Bildquellen

Padlet zum Tandemsprachkurs

<https://de.padlet.com/margarita123petrovna/g9b5tbcmb2c5y82>

Cartoon *Müllabfuhr im Home Office*

https://de.toonpool.com/cartoons/Corona%20und%20Homeoffice_354157

Cartoon zum *Home Schooling*

https://www.cartoonstock.com/directory/h/home_schooling.asp

Foto *Praca zdalna*

<https://mamotoja.pl/praca-zdalna-jak-pracowac-z-domu-przy-dzieciach,aktualnosci-artykul,28802,r1p1.html>

Letzter Zugang zu Internetquellen: 02.04.2021.

Anh. 1. Wendungen rund um Zoom / Zwroty na temat Zooma

Wendungen rund um Zoom (auf Deutsch)	Zwroty na temat Zooma (po polsku)
eine Videokonferenz per Zoom durchführen	przeprowadzić wideokonferencję z wykorzystaniem Zooma
an einer Videokonferenz teilnehmen	wziąć udział w telekonferencji
der Konferenz über einen Link beitreten	dołączyć do konferencji poprzez link
einen Festnetzcomputer / ein Laptop / ein Notebook / ein Tablet / ein Smartphone benutzen	używać komputera stacjonarnego / laptopa / notebooka / tabletu / smartfona
im „Warteraum“ warten	zaczekać w „poczekalni“
jdn. in Zoom „hineinlassen“	„wpuścić“ kogoś na Zoom
Zoom / den Raum / das Meeting verlassen	opuścić Zoom / pokój / spotkanie
das Mikrofon stummschalten	wyciszyć mikrofon
das Mikrofon einschalten = die Stummschaltung aufheben	włączyć mikrofon = anulować wyciszenie
die Kamera einschalten / anlassen / ausschalten	włączyć / nie wyłączać / wyłączyć kamerę
für eine bessere Audioqualität ein Headset / Kopfhörer mit eingebautem Mikrofon und USB-Anschluss verwenden	dla lepszej jakości dźwięku użyć zestawu słuchawkowego z mikrofonem i z łączem USB
einen Tontest durchführen	zrobić test dźwiękowy
das Mikrofon testen	przetestować mikrofon
zwischen Sprecheransicht und Galerieansicht wechseln	przełączać między widokiem mówiącego a widokiem galerii
der Moderator (Engl. <i>host</i>) sein	być moderatorem (ang. <i>host</i>)
einen Ko-Moderator bestimmen	ustalić współmoderatora
einem Teilnehmer die Moderatorenrechte geben / einräumen	nadać / przyznać prawa moderatora uczestnikowi
den Chat benutzen	korzystać z czatu
etwas in den Chat schreiben	napisać coś na czacie
im Chat eine Frage stellen	zadać pytanie na czacie
eine Nachricht an alle Teilnehmer / eine bestimmte Person senden	wysłać wiadomość do wszystkich uczestników / konkretnej osoby
mit dem Moderator „chatten“	czat z moderatorem
im Chat Emoticons verwenden	używać emotikonów na czacie
über den Chat abstimmen	głosować na czacie

Wendungen rund um Zoom (auf Deutsch)	Zwroty na temat Zooma (po polsku)
den Chat kopieren	skopiować czat
das Chatprotokoll speichern und verschicken	zapisać i wysłać dziennik czatu
einen Link „posten“	wysłać link
eine Datei über den Chat verschicken	wysłać plik za pośrednictwem czatu
über die Handzeichenfunktion eine Rückmeldung geben: klatschen, den „Daumen hoch“ zeigen, sich (per Handzeichen) melden	przekazać informację zwrotną za pomocą funkcji podniesionej ręki, klaskać, pokazać „kciuki do góry“, zgłosić się przez „podniesienie ręki“
sich (selbst) umbenennen	zmienić swoje nazwisko / nazwę
einen Teilnehmer umbenennen	zmienić nazwę uczestnika
den Bildschirm (mit den Anderen) teilen	dzielić się ekranem (z innymi)
eine Word-, pdf-, Powerpoint-Datei zeigen	pokazać plik Word, pdf, Powerpoint
die Bildschirmansicht vergrößern	powiększyć widok ekranu
den Computerton freigeben	udostępnić dźwięk z komputera
in den Vollbildmodus wechseln	przełączyć do trybu pełnoekranowego
gemeinsam eine Audiodatei anhören	słuchać razem pliku audio
ein Video zeigen	pokazywać film video
sich gemeinsam eine Webseite anschauen	obejrzeć wspólnie stronę internetową
die Bildschirmfreigabe beenden	zatrzymać udostępnianie ekranu
ins Plenum zurückkehren	powrócić na plenum
Anderen die Bildschirmfreigabe erlauben	pozwolić innym na udostępnienie ich ekranu
auf den grünen Knopf „Bildschirm freigeben“ klicken	kliknąć na zielony przycisk <i>Share screen</i>
eine Umfrage in Zoom durchführen	przeprowadzić ankietę w <i>Zoomie</i>
die Umfrage starten	rozpocząć ankietę
die Ergebnisse der Umfrage zeigen	pokazać wyniki ankiety
Gruppenarbeit in sogenannten <i>Breakout-Rooms</i> organisieren	organizować pracę grupową w tzw. <i>breakout roomach</i>
die Teilnehmer den einzelnen Gruppen manuell oder automatisch (zufällig) zuordnen	przypisać uczestników do poszczególnych grup ręcznie lub automatycznie (losowo)
Teilnehmer von einer Gruppe in die andere schieben	przenosić uczestników z jednej grupy do drugiej
den Moderator um Hilfe rufen	poprosić moderatora o pomoc

Wendungen rund um Zoom (auf Deutsch)	Zwroty na temat Zooma (po polsku)
sich zu einer Gruppe dazuschalten / eine Gruppe besuchen	dołączyć do grupy / odwiedzić grupę
das Ende der Gruppenarbeit ankündigen	ogłosić zakończenie pracy w grupie
noch 60 Sek. Zeit haben	mieć jeszcze 60 sek. czasu
die Gruppenarbeit (<i>breakout session</i>) beenden	zakończyć sesję w grupie (<i>breakout session</i>)
gemeinsam auf einer weißen Tafel / einem <i>Whiteboard</i> zeichnen	rysować wspólnie na tablicy / <i>whiteboard</i>
einen virtuellen Hintergrund nutzen	korzystać z wirtualnego tła
ein eigenes Foto als virtuellen Hintergrund einstellen	ustawić własne zdjęcie jako wirtualne tło
den virtuellen Hintergrund entfernen	usunąć wirtualne tło
verschiedene Einstellungen in <i>Zoom</i> vornehmen	wybrać różne ustawienia w <i>Zoomie</i>
die Einstellungen in <i>Zoom</i> verändern	zmienić ustawienia w <i>Zoomie</i>
sein Profil aktualisieren	uaktualnić swój profil
ein Profilfoto hinzufügen	dodać zdjęcie profilowe
eine <i>Zoom</i> -Sitzung aufnehmen	nagrywać sesję <i>Zooma</i>
auf diesem Computer aufzeichnen	zapisywać na tym komputerze
in der <i>Cloud</i> aufzeichnen	zapisywać w chmurze
die Teilnehmer verwalten	zarządzać uczestnikami
jemanden zur <i>Zoom</i> -Sitzung einladen	zaprosić kogoś na sesję <i>Zooma</i>
Untertitel hinzufügen	dodawać napisy
das Meeting verlassen	opuścić spotkanie
das Meeting für alle beenden	zakończyć spotkanie dla wszystkich

Anh. 2. Tandemaufgaben zum Thema Dist@nzlernen und Home Office

Dist@nzlernen und Home Office

Aller Anfang ist schwer.

Berichte von deinen Erfahrungen mit Online-Unterricht oder *Home Office*.

1. Wer hat in den letzten Monaten online gelernt oder unterrichtet?
2. Wie wird dieser Unterricht organisiert? Welche Medien werden verwendet?
3. Wer kann auch zu Hause arbeiten? Für welche Berufe ist Heimarbeit eher ungeeignet? Welche Berufe sind „systemrelevant“?
4. Was kann man zu Hause erledigen?
5. Was sind Vor- und Nachteile von *Home Schooling* oder *Home Office*?
6. Formuliere Ratschläge zum Verhalten bei Videokonferenzen.
7. Erläutere eine der beiden Karikaturen.

Karikature Nr. 1

Karikature Nr. 2

Nützliche Wendungen:

- (Grundschul-)Kinder / Schülerinnen und Schüler / Jugendliche / Studierende / Lehrerinnen und Lehrer / Dozentinnen und Dozenten / Eltern / Mütter und Väter
- Aufgaben per E-Mail schicken / Texte abfotografieren / Arbeitsblätter einscannen / Whatsapp schreiben / eine Lernplattform nutzen / Dateien herunterladen / Lösungen hochladen / mit jdm chatten / Links verschicken
- sich einen PC teilen / eine schlechte Internetverbindung haben / überfordert sein
- Lehrkräfte / Büroangestellte / Politiker/innen / Verkäufer/innen / Friseur/e / Briefträger/innen / Erntehelfer/innen / Piloten / Hotelangestellte / Pflegekräfte / Fußballspieler / Künstler/innen / Reisebüromitarbeiter/innen / Ärztinnen und Ärzte
- von zu Hause aus am Computer arbeiten / an Online-Besprechungen und -Fortbildungen per Videokonferenz teilnehmen / ständig online sein / telefonieren
- sich die Zeit frei einteilen / sich anders organisieren müssen / zu Hause die Kinder betreuen und unterrichten / Zeit, Benzin und Wege sparen / genervt sein

Zd@Ine nauczanie i home office

Każdy początek jest trudny.

Opowiedz o swoich doświadczeniach z nauczaniem online lub pracą w domu.

1. Kto uczył się lub nauczał online w ciągu ostatnich miesięcy?
2. Jak były organizowane te lekcje? Jakich mediów używaliście?
3. Kto może pracować w domu? Dla jakich zawodów praca w domu jest raczej nieodpowiednia? Które zawody są „istotne systemowo”?
4. Co można załatwić w domu?
5. Jakie są zalety i wady edukacji domowej lub domowego biura?
6. Sformułuj porady, jak należy zachowywać się w trakcie wideokonferencji.
7. Opisz jeden z dwóch obrazków.

karykatura nr 1	karykatura nr 2
-----------------	-----------------

Przydatne zwroty

- dzieci / uczniowie / nastolatki / studenci / nauczyciele / wykładowcy / rodzice / matki i ojcowie
- wysyłać zadania pocztą elektroniczną / fotografować teksty / skanować materiały do pracy / pisać na Whatsapie / korzystać z platformy edukacyjnej / pobierać pliki / pokazywać rozwiązania / rozmawiać na czacie / wysyłać linki
- udostępniać komputer / mieć złe połączenie internetowe / być przytłoczonym, przepracowanym
- nauczyciele / pracownicy biurowi / politycy / sprzedawcy / fryzjerzy / listonosze / osoby pracujące przy zbiorach / piloci / personel hotelowy / pielęgniarki / piłkarze / artyści / pracownicy biur podróży / lekarze
- pracować z domu na komputerze / brać udział w naradach online i szkoleniach poprzez wideokonferencje / być online przez cały czas / telefonować
- swobodnie gospodarować swoim czasem / musieć się inaczej zorganizować / opiekować się dziećmi i uczyć je w domu / oszczędzać czas, benzynę i drogę / być zdenerwowanym

Luiza Chrapek, Vera Gorczyca

ONLINE-SPRACHTANDEM – EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Einleitung

Am Goethe-Institut Krakau hat das Sprachenlernen in Tandem im Präsenzformat schon eine längere Tradition und es erfreut sich stets einer großen Beliebtheit. Seit dem Wintersemester 2020/21 führt die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Krakau deutsch-polnische Tandem-Treffen durch, die pandemiebedingt online stattfinden. Auch sie wurden von den Kursteilnehmenden sehr positiv aufgenommen. Vor diesem Hintergrund wird der Beitrag zunächst die Prinzipien eines Sprachtandems sowie Besonderheiten im Online-Sprachtandem beleuchten, um anschließend das Tandem-Projekt vorzustellen. Der genaue Ablauf, exemplarische Arbeitsblätter, eine Zusammenfassung der bisherigen Evaluationsbögen und die wichtigsten Vorteile des Lernens im Tandem werden dargestellt.

Prinzipien des Tandems

An einem Sprachtandemkurs nehmen idealerweise ebenso viele polnischlernende Deutschsprecher/innen wie deutschlernende Polnischsprecher/innen teil, um die Teilnehmenden jeweils zu Tandempaaren zusammenfügen zu können. Diese Tandempaare helfen und unterstützen sich beim Erlernen der Muttersprache des Gegenübers gegenseitig. Beiden Partner/innen kommt im Tandem gleichzeitig die Rolle des Lernenden und des Experten zu. Insofern ergibt sich (im Gegensatz zum Verhältnis Lehrer-Schüler im traditionellen Unterricht) beim Tandem das Verhältnis Experte-Lernender (Pasięka 2005, 7). Die Gleichberechtigung beider Sprachen ist dabei sehr wichtig. Aus diesem Grunde sprechen die Partner/innen die Hälfte der verfügbaren Zeit in der einen, die andere Hälfte in der anderen Sprache. In der jeweiligen Phase werden die Sprachen nicht gemischt. Beide Lernenden sollen dabei möglichst gleichermaßen profitieren – und zwar nicht nur sprachlich, sondern auch landeskundlich und kulturell (Pasięka 2005, 11).

Um kommunikative Impulse zu geben und das Gespräch in Gang zu halten, erhalten die Teilnehmenden Arbeitsblätter mit Tandemaufgaben, Beispielfragen, Formulierungshilfen und nützlichen Wendungen. Diese Arbeitsblätter sind in beiden Sprachen formuliert. Die Arbeitsblätter beziehen sich auf ein bestimmtes Thema, z.B. Freizeitbeschäftigungen, Lebensrealitäten in beiden Ländern, Studium usw. Die Tandemaufgaben sind lediglich als Angebote zu verstehen, nicht als zwingend zu bearbeitende Aufgaben. Die Teilnehmenden sind dazu eingeladen, diese selbst zu verändern, auszubauen oder zu überspringen (Pasięka 2005, 16; Mehlhorn 2013, 9). Vor diesem Hintergrund spielt das Prinzip der Lernerautonomie eine wichtige Rolle (Mehlhorn 2013, 7). Da die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen nicht vorausgesetzt werden kann, bietet sich eine kurze Einführung in die Prinzipien des Tandemlernens am Anfang eines Tandemtreffens an (Mehlhorn 2013, 7). Des Weiteren ist zu empfehlen, dass der/die Moderierende während des Tandemgesprächs von Paar zu Paar geht und ggf. kleine Hilfestellungen gibt (Mehlhorn 2013, 7).

Das Tandemprojekt der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte und des Goethe-Instituts Krakau

Die Treffen finden seit Januar 2021 einmal im Monat auf der Plattform Zoom statt und erstrecken sich über einen Zeitraum von 90 Minuten. Pro Treffen gibt es 14 Teilnehmende – 7 Deutsche und 7 Pol/innen. Die Teilnehmenden setzen sich aus Deutschlernenden des Goethe-Instituts Krakau und Polnischlernenden aus ganz Deutschland zusammen. Da die Initiatorin des Projekts, Małgorzata Małolepsza, als Sprachlehrkraft für Polnisch als Fremdsprache an der Universität Göttingen tätig ist, haben sich vor allem Studierende von dieser Universität für das Tandemprojekt angemeldet. Die Sprachtandem-Treffen waren jeweils für Deutschler/innen auf dem Niveau B2 und C1 sowie für Polnischler/innen ab der Niveaustufe A2 vorgesehen. Im Gegensatz zu einem *Face-to-face*-Tandem in Präsenz, treffen sich beim virtuellen Tandem die Beteiligten via Videokonferenz (z.B. auf Zoom). Idealerweise werden die Tandemtreffen von zwei Moderator/innen durchgeführt, und zwar von einem/einer polnischen sowie einem/einer deutschen Muttersprachler/in. Jeder/jede der Moderatoren übernimmt den Teil, in dem die eigene Muttersprache angewendet wird. Die Tandempaare werden nicht neu zusammengefügt, sondern bleiben in derselben Konstellation das ganze Treffen lang.

Ablauf

Ungefähr zwei Wochen vor dem Tandemtermin werden Einladungen und ein Ablaufplan an die Kursteilnehmer/innen des Goethe-Instituts Krakau sowie an die Polnisch-Lernenden geschickt. Bei der Planung werden jeweils die gegebenen Niveaustufen beachtet. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt und bestätigt. Vor

dem Treffen bekommen die Teilnehmenden Arbeitsblätter und den Link zu der Plattform Zoom.

Das Tandemlernen beginnt in der Galerieansicht (Plenum): Die Teilnehmenden werden begrüßt und die Prinzipien und Ziele des Tandems kurz in Erinnerung gerufen. Nachdem alle sich vorgestellt haben, präsentiert der/die Moderierende das für die Stunde vorgesehene Thema. Man wendet die für den jeweiligen Teil vorgesehene Sprache an (10-15 Min.).

Es folgt die eigentliche Tandemarbeit mit den Arbeitsblättern, wozu die Paare in Breakout-Rooms eingeteilt werden. Während dieser Zeit sucht der/die Moderierende die einzelnen Paare auf, um einen Einblick in ihre Tandemarbeit zu bekommen und ggf. Hilfestellungen oder Tipps zu geben. Zusätzlich haben die Teilnehmenden über die *Ask-for-Help*-Funktion die Möglichkeit, Hilfe anzufordern (20-25 Min.).

Ist die Hälfte der insgesamt verfügbaren Sprechzeit um, werden die Paare wieder zurück in die Galerieansicht zurückgeholt. Hier wird der erste Teil des Gesprächs kurz zusammengefasst und der Sprachwechsel angekündigt (5-10 Min.). Die gesprochene Sprache entspricht hierbei derjenigen des ersten Teils des Tandems.

Nun erfolgt die erneute Einteilung in Breakout-Rooms (gleiche Paare), um das Tandemgespräch in der anderen Sprache fortzuführen (20-25 Min.). Nach Ablauf der Sprechzeit treffen sich die Teilnehmenden im Plenum (Galerieansicht) wieder. Es folgen die Zusammenfassung des Gesprächs, Feedback zum gesamten Treffen, der Abschluss und die Verabschiedung. Die gesprochene Sprache entspricht hierbei derjenigen des zweiten Teils des Tandems (10-20 Min.).

Nachfolgend die deutsche Variante des Ablaufplans.

Dauer	Was passiert?	Sprache
10-15 Min.	Plenum: <ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und kurze Vorstellung der Prinzipien und Ziele des Lernens im Sprachtandem • Vorstellung des heutigen Themas 	Deutsch und Polnisch
20-25 Min.	Arbeit in Paaren (Breakout-Rooms): <ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über das vorgesehene Thema (mithilfe von Arbeitsblättern mit Beispielfragen und einer Liste mit nützlichen Wörtern und Redewendungen) • Ggf. Erteilung zusätzlicher Arbeitsanweisungen/Aufgaben zum gemeinsamen Bearbeiten • Ggf. Fragen der Teilnehmer/innen und Hilfestellungen der Lehrkräfte 	Polnisch

Dauer	Was passiert?	Sprache
5-10 Min.	Plenum: <ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung des ersten Teils des Treffens, Bericht über das Gespräch 	Polnisch
20-25 Min.	Arbeit in Paaren (Breakout-Rooms): <ul style="list-style-type: none"> Gespräch über das heutige Thema, Fortsetzung der gemeinsamen Bearbeitung der erhaltenen Aufgaben Ggf. Fragen der Teilnehmer/innen und Hilfestellungen der Lehrkräfte 	Deutsch
5-10 Min.	Plenum: <ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung des zweiten Teils des Treffens, Bericht über das Gespräch, Vorstellung der bearbeiteten Aufgaben 	Deutsch
5-10 Min.	Plenum: <ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung des Treffens, Abschluss, Verabschiedung 	Polnisch und Deutsch

Tab. 1. Ablaufplan in deutscher Version

Arbeitsblätter

Die Tandemaufgaben, die im Vorfeld verschickt werden, setzen sich aus drei Teilen zusammen: einem Teil A, welcher einfachere, elementare Beispielfragen enthält und das Gespräch initiieren soll; einem etwas anspruchsvolleren Teil B mit verschiedenen Tandemaufgaben; und einem Teil C mit Redewendungen, Funktionsverbgefügen und nützlichen Formulierungen.

Zur Veranschaulichung folgt unser zweisprachiges Arbeitsblatt zum Thema *Freundschaft*.

A. Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie!

Proszę porozmawiać z partnerką/em tandemową/ym na temat przyjaźni. Poniżej znajdują Państwo pytania, które mogą Państwo wykorzystać w rozmowie.

- Czy masz wielu przyjaciół? Czym dla ciebie różni się znajomy od kolegi? A kolega od przyjaciela?
- Czy ze wszystkimi utrzymujesz taki sam kontakt? Jak często się widzicie? W jaki inny sposób kontaktujesz się z przyjaciółmi?
- W jakich sytuacjach możemy prosić przyjaciół o pomoc? Jak dbać o swoich przyjaciół?
- Dlaczego przyjaźń jest ważna w życiu? Co jest najważniejsze w przyjaźni? Zaufanie, wspólne pasje, wspólne poczucie humoru? Czy jeszcze coś innego?

- Proszę opisać swojego najlepszego przyjaciela/swoją najlepszą przyjaciółkę. Jak długo się znacie, jaka jest ta osoba itp.?

A. *Den Freund kennt man in der Not!*

Bitte sprechen Sie mit Ihrem Tandempartner/Ihrer Tandempartnerin über das Thema Freundschaften. Unten finden Sie Leitfragen, die Ihnen bei dem Gespräch nützlich sein können.

- Hast du viele Freunde? Wodurch unterscheidet sich für dich ein Bekannter von einem Kumpel? Und ein Kumpel von einem Freund?
- Hältst du mit allen gleich viel Kontakt? Wie häufig seht ihr euch? Auf welchen anderen Wegen kontaktierst du deine Freunde?
- In welchen Situationen kann man Freunde um Hilfe bitten? Wie kann man Freundschaften pflegen?
- Warum sind Freundschaften wichtig im Leben? Was ist das wichtigste in einer Freundschaft? Vertrauen, gemeinsame Leidenschaften, der gleiche Humor? Oder noch etwas anderes?
- Bitte beschreibe deinen besten Freund/deine beste Freundin. Wie lange kennt ihr euch, was für eine Person ist er/sie usw.?

B. *Co zrobił(a)byś, ... ?*

- gdyby twój przyjaciel/twoja przyjaciółka w czymś cię zawiedli...
- gdybyś ty zawiódł/zawiodła swojego przyjaciela, swoją przyjaciółkę...
- gdyby twój przyjaciel/twoja przyjaciółka poprosił/a cię o pomoc finansową...
- gdyby twój najlepszy przyjaciel/twoja najlepsza przyjaciółka zaproponował/a ci małżeństwo...
- gdyby twój przyjaciel/twoja przyjaciółka wygrał/a w totolotka i zaproponował/a ci wspólną podróż dookoła świata...
- gdyby twój przyjaciel/twoja przyjaciółka okazał/a się przybyszem z innej planety...

B. *Was würdest du tun, wenn ... ?*

- dein Freund/deine Freundin dich in irgendetwas enttäuscht hätte...
- du deinen Freund/deine Freundin in irgendetwas enttäuscht hättest...
- dein Freund/deine Freundin dich um finanzielle Hilfe bitten würde...
- dein Freund/deine Freundin dir einen Heiratsantrag machen würde...
- dein Freund/deine Freundin im Lotto gewinnen würde und dir eine gemeinsame Weltreise anbieten würde...
- sich herausstellen würde, dass dein Freund/deine Freundin von einem anderen Planeten käme...

C. Czy znają Państwo poniższe wyrażenia i idiomy? Proszę porozmawiać z partnerką/em i wzajemnie wyjaśnić sobie ich znaczenie. A może niektóre można połączyć w polsko-niemieckie pary znaczeniowe?

- Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie.
- bratnia dusza
- przyjaciółka od serca
- nadawać na tych samych falach
- znać się jak łyse konie
- z kimś można konie kraść
- wypić brudzia (bruderszaft)
- być przyjaźnie nastawionym
- wyciągnąć do kogoś przyjazną dłoń
- fałszywi przyjaciele tłumacza
- załatwić coś po znajomości
- wykolegować kogoś

C. Kennen Sie die unteren Ausdrücke und Idiome? Bitte sprechen Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin und erklären Sie sich gegenseitig ihre Bedeutungen. Lassen sich einige zu deutsch-polnischen Bedeutungspaaren zusammenfügen?

- Den Freund erkennt man in der Not.
- durch dick und dünn gehen
- mein Freund/ein Freund von mir; meine Freundin/eine Freundin von mir
- Vitamin B haben
- seelenverwandt
- auf der gleichen Wellenlänge sein
- dicke Freunde sein
- eine Hand wäscht die andere
- mit jdm. Pferde stehlen können
- Freundschaft schließen/knüpfen
- Blut ist dicker als Wasser.
- falscher Freund

Zusammenfassung der Evaluationsbögen

Nach dem Tandemtreffen bekommen die Teilnehmenden einen zweisprachigen Evaluationsbogen, den sie entweder auf Deutsch oder auf Polnisch ausfüllen sollen.

Der Evaluationsbogen besteht aus ein paar kurzen Fragen, die hier unten angeführt und zusammengefasst werden.

Warum habe ich mich dazu entschlossen, an dem Tandemtreffen teilzunehmen?

Bei der Frage haben die meisten auf drei wichtige Gründe hingewiesen: die Sprachkenntnisse zu verbessern, möglichst echte Kommunikation zu führen und Onlinetreffen als eine gute Alternative in Coronazeiten zu nutzen. Manche haben betont, sie hätten Interesse an fremden Kulturen und wünschten sich Kontakt zu Muttersprachler/innen.

Was hat mir am Treffen gefallen?

Bei der Frage wurden viele Aspekte betont: gute Strukturierung und Organisation des Treffens, entspannte Atmosphäre, die gerechte Aufteilung der Sprachen, das flüssige Gespräch mit dem Partner, eine echte und spontane Kommunikation.

Wie bewerte ich die Arbeitsblätter?

Hier war das Feedback ebenfalls positiv. Die Meisten haben darauf hingewiesen, dass das Arbeitsblatt übersichtlich, gut strukturiert und hilfreich sei. Es diene als eine Orientierung und helfe bei der Wortschatzvorbereitung.

Bis zu welchem Punkt auf dem Arbeitsblatt bin ich zusammen mit dem Tandempartner/der Tandempartnerin gekommen?

Bei der Frage gab es unterschiedliche Antworten. Manche Tandempaare haben alle 3 Teile vollständig besprochen, wohingegen andere nur ein oder zwei Teile bearbeitet haben. Manche Tandempaare haben das Arbeitsblatt nur als Unterstützung genutzt und einige Gespräche haben sich unabhängig von den Fragen entwickelt.

Habe ich Lust, an einem solchen Treffen in der Zukunft teilzunehmen?

Die Teilnehmenden haben deutlich bejaht, dass sie auf jeden Fall Interesse daran hätten.

Weitere Anmerkungen/Vorschläge:

Die meisten hatten keine Anmerkungen. Ein paar Teilnehmende haben ein regelmäßiges Stattfinden oder eine Wiederholung des Treffens vorgeschlagen.

Sprachenlernen im Tandem – die Vorteile

Eine Fremdsprache durch die unmittelbare Kommunikation mit einem/einer Muttersprachler/in zu erwerben ist wohl die älteste Methode, eine neue Sprache zu lernen und kann ohne Zweifel als „eine der lebendigsten, effektivsten und bewährtesten Formen betrachtet werden“ (Pasiaka 2005, 10).

Vielleicht ist der Aspekt der „Ursprünglichkeit“ bzw. einer gewissen „Authentizität“ tatsächlich der Grund, weshalb das Lernen im Tandem hervorragende Vorzüge beim Erlernen einer Fremdsprache birgt. Man kann eine ganze Reihe von weiteren Fähigkeiten auflisten, die beim Tandemlernen geübt werden. Dazu gehören nicht nur der Erwerb von

neuem Wortschatz zu einem bestimmten Thema sowie die Einübung und Anwendung von vorher erlernten grammatikalischen Strukturen, sondern beispielsweise auch das Übersetzen und Dolmetschen (Pasieka 2005, 12). Von den vier Fertigkeiten im Sprachgebrauch werden im Tandem besonders die drei: Hören, Sprechen und Lesen (mit den Arbeitsblättern) geübt. Bezüglich des Hörverstehens schreibt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) vor, dass der Lernende auf Niveau B1 „den Hauptpunkten von längeren Gesprächen [zwischen Muttersprachlern] folgen kann, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird“ (Europarat 2001, 72). Da beim Tandem beide Sprachen gleichberechtigt sind und beide Seiten u.a. die Rolle des Lernenden einnehmen, bemühen sich die Muttersprachler/innen um eine deutliche Artikulation. Dies entspricht nicht der Realität außerhalb eines Tandems, wo Muttersprachler/innen generell schnell und undeutlich sprechen. Dank dieser Gegebenheit ist der didaktische Erfolg größer und hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden.

Weiterhin werden im Gespräch mit Muttersprachler/innen soziolinguistische Kompetenzen gefördert. Sie umfassen die „sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede [sowie] Dialekt und Akzent“ (Europarat 2001, 118). Diese Besonderheiten betreffen den Wortschatz, die Grammatik, die Phonetik, sowie die Mimik und Gestik (Europarat 2001, 121). Da im Tandem ein Muttersprachler/eine Muttersprachlerin das Medium ist, und diese/r eben gerade keine gelernte Lehrkraft ist, sondern ein/e „echte(r)“ Gesprächspartner/in, ist seine/ihre Sprache authentisch, altersentsprechend, berufsentsprechend, bildungsentsprechend, und evtl. dialektal geprägt. Durch den Mangel an „Kontrolle“ ergibt sich also ein entscheidender Vorteil für den Lernenden, der der Sprache ungefiltert ausgesetzt wird.

Kompensatorische Fähigkeiten bei Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten werden bei der authentischen Kommunikation ebenfalls ganz automatisch angewandt und geübt. Je nach Sprachniveau wird der/die Lernende Dinge beschreiben, paraphrasieren und umschreiben, Synonyme oder Wörter mit ähnlichen Bedeutungen verwenden, und/oder das Gemeinte mit Mimik und/oder Gestik unterstützen. Ohne diese „Überlebensstrategien“ wäre die Aufrechterhaltung eines Gesprächs mit einem/einer Muttersprachler/in äußerst schwierig. Beim Tandem wenden die Lernenden diese und ähnliche Kommunikationsstrategien intuitiv an.

Soziale Kompetenzen, die nicht direkt das Sprachenlernen betreffen, sind für die Lebensrealität des Lernenden oft noch wichtiger. Viele dieser *soft skills* werden auch beim Tandemlernen gefördert. Wie oben beschrieben, nimmt das selbstgesteuerte Lernen einen zentralen Platz im Tandem ein. Dadurch, dass die Lernenden das Tempo und die genaue Vorgehensweise des Lernens selbst bestimmen, wird die Lernerautonomie unterstützt (Pasieka 2005, 12).

Umgang mit Stress ist in unserer heutigen Welt wahrscheinlich einer der nützlichsten *soft skills*, die man sich wünschen kann. Ein Sprachtandem, so spaßig es auch sein mag, bedeutet immer Stress – das Sprechen in der Fremdsprache, ein unbekannter Gesprächspartner, eine neue Situation und eine in manchen Fällen instabile Internetverbindung. Die Kombination dieser Stressfaktoren führt zu einem erhöhten Stresspegel. Es lohnt sich, an dieser Stelle anzumerken, dass es sich hierbei um eine positive Art von Stress handelt, weil er kurzfristig und mit positiven Emotionen verbunden ist. Selye, der Vater der Stressforschung, gab dieser Art von Stress den Namen „Eustress“ – im Gegensatz zu dem negativen und gesundheitsschädigenden „Distress“ (Selye 1974, 171). In der Konfrontation mit Stress wird der Umgang mit demselben geübt.

Auch interkulturelle Kompetenzen sind selbstverständlich nicht zu vernachlässigen (Pasieka 2005, 12), denn ein Tandem ist eine seltene (und oft die erste) Gelegenheit für eine/n Fremdsprachenlernende/n, einem/r Muttersprachler/in zu begegnen, sich mit ihm/ihr zu unterhalten und seine/ihre Sichtweise kennenzulernen. Im Gegensatz zum Lernen im traditionellen Unterricht, besteht der größte Vorteil beim Sprachtandem darin, dass diese Art von Sprachenlernen zum einen ein authentisches Gespräch mit einem/r Muttersprachler/in ermöglicht, zum anderen das Prinzip der Gegenseitigkeit aufweist. Da beide Partner/innen die Rolle von Lerner/innen und Expert/innen gleichzeitig innehaben, können sie sich besser in den/die Gesprächspartner/in hineinversetzen und dessen Bedürfnisse nachempfinden. Sie bemühen sich selbst um eine verständliche, deutliche Aussprache, gehen für gewöhnlich geduldiger miteinander um, haben selbst keine Angst Fehler zu machen und weniger Hemmungen, in der Fremdsprache zu sprechen (Pasieka 2005, 13). Da zusätzlich noch der besagte (positive) Stressfaktor (Eustress) hinzukommt, müssen beide Seiten sich in dieser aufreibenden Situation gegenseitig helfen. Der erlebte Eustress schweißt zusammen, und es entwickelt sich schon nach einem kurzen Gespräch eine gewisse Nähe zwischen den Paaren. Mit einem/einer Gesprächspartner/in, mit welchem/welcher man sich nahe bzw. verbunden fühlt, fällt es einem wiederum leichter, sich zu öffnen und ungezwungen zu sprechen. Die „Nähe“ zwischen den Gesprächspartner/innen kommt der Qualität der Kommunikation zu Gute – denn in guter Atmosphäre entstehen schneller interessante Gespräche und es lässt sich wesentlich leichter lernen.

Abschließende Bemerkungen

An dieser Stelle möchten wir noch zwei wichtige Handlungsziele anbringen, die der GER formuliert, und zwar erstens die Förderung von „gegenseitige[m] Verständnis und Toleranz sowie die Achtung von Identitäten und von kultureller Vielfalt“ und zweitens das Postulat, „den Reichtum und die Vielfalt des kulturellen Lebens in Europa zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (Europarat 2001, 16). Angewandt auf das Gebiet der modernen Sprachen bedeutet das Gebot: „diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung

in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln“ (Europarat 2001, 15).

Als Moderatorinnen eines Tandemtreffens sind wir immer Zeugen von interkulturellen Begegnungen. Der GER unterstreicht in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, „Informationen und Ideen mit jungen Menschen und Erwachsenen auszutauschen, die eine andere Sprache sprechen, und (...) eigene Gedanken und Gefühle mitzuteilen“ sowie „ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen“ (Europarat 2001, 15). Beide Aspekte spielen beim Lernen im Tandem eine zentrale Rolle.

Lernen im Tandem zielt also nicht nur auf das Fremdsprachenlernen ab, sondern kann viel größere Dinge bewegen, wie interkulturelles Verständnis und darüber hinaus auch den Abbau von Stereotypen und Xenophobie fördern. Die Erfahrung zeigt, dass viele Tandempaare tatsächlich den Kontakt über das Tandemprojekt hinaus aufrechterhalten. Die interkulturellen Erfahrungen, die die Lernenden im 90-minütigen Tandemtreffen gesammelt haben, haben also eine nachhaltige Wirkung und prägen ihre persönliche Einstellung.

Wir freuen uns, das Tandemprojekt zusammen mit dem Goethe-Institut Krakau und der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte auch in der Zukunft fortsetzen zu können und sind zuversichtlich, dass unser Engagement einen tatsächlichen Beitrag zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und zum gegenseitigen interkulturellen Verständnis leistet.

Literatur

Europarat, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

Mehlhorn, G., Jakubowicz-Pisarek, M., Zawadzka, A., 2013, *Zum Tandem braucht man Zwei. Do Tandemu trzeba Dwojga*, Rzeszów, https://pnwm.org/wp-content/uploads/2019/10/Materialy_tandemowe-_wersja_do_druku.pdf

Pasieka, M., Klingborn, S., 2005, *Polско-Niemiecki Tandem Językowy: Wskazówki i zadania dla początkujących. Deutsch-Polnisches Sprachtandem: Aufgaben und Tipps für Anfänger*, Dresden

Selye, H, 1974, *Stress without Distress*, Philadelphia

Letzter Zugang zu Internetquellen: 17.04.2021

NOWOŚĆ Z SERII AKTUALIZACJE

Kamila Dembińska
Karolina Fastyn-Pleger
Agnieszka Małyska
Marta Ułańska

GRAMATYKA dla PRAKTYKA

CZASOWNIK

*Funkcjonalne
ćwiczenia gramatyczne
z języka polskiego
dla obcokrajowców
na poziomie A1, A2, B1*



Kolleg für polnische Sprache und Kultur
Kolegium Języka i Kultury Polskiej

seria AKTUALIZACJE

Natalie Kosch

UMFRAGE ZU DIDAKTISCHEN KONZEPTEN DES KOLLABORATIVEN LERNENS UND DES PEER-FEEDBACKS

Der vorliegende Beitrag behandelt Online-Spracherwerbskurse für Polnisch am Institut für Slawistik der Universität Wien. In heterogenen Gruppen wurden didaktische Methoden, wie *geflippter Unterricht (Flipped Classroom)*, das Arbeiten mit *Mehrstufen-Lerngruppen (Split Classroom)*, *Peer-Feedback (Mitstudierenden-Feedback)* und *kollaboratives Lernen*, angewendet. Eine Befragung ermöglichte Einblicke in die Erfahrungen der Teilnehmer/innen, die in diesem Beitrag wiedergegeben werden.

Das Institut

Das Institut für Slawistik der Universität Wien ist das größte Institut dieser Art im deutschsprachigen Raum. Das Curriculum umfasst Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Areal- und Kulturwissenschaft von acht Slavinen. In Bezug auf die Anzahl der Student/innen im BA-Slawistik bzw. Lehramtsstudium mit Hauptsprache Polnisch hatten wir 2020 insgesamt 53 immatrikulierte Studierende. Unsere Spracherwerbskurse weisen eine konstante Anzahl von ca. 50 Studierenden in den Kursen *Spracherwerb Polnisch Grundlagen*, *Polnisch als zweite slawische Sprache*, *Spracherwerb Polnisch 1*, *Spracherwerb Polnisch 2*, *Spracherwerb Polnisch 3*, *Polnisch Vertiefung 1*, *Polnisch Vertiefung 2* und *Kompetente Sprachverwendung Polnisch* (vgl. Kursbeschreibungen unter: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/slawistik-bachelor/>) auf. Viele unserer Student/innen sind zweisprachig aufgewachsen (polnisch-deutsch, größtenteils als Kinder polnischer Migrant/innen). Sie möchten ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen verbessern. Es gibt aber auch Studierende mit einer anderen slawischen Mutter- oder Herkunftssprache. Zum größten Teil stammen die hiesigen Slawistik-Studierenden aus Österreich, Deutschland, aber auch aus Russland, der Ukraine und der Slowakei. Besonders der Fremdsprachenunterricht auf niedrigen Niveaustufen

(*Spracherwerb Polnisch Grundlagen, Polnisch als zweite slawische Sprache, Spracherwerb Polnisch 1*) findet am Institut für Slawistik in Gruppen mit hoher Gruppenheterogenität statt. Dazu gehören Studierende mit A0-Kenntnissen, also im ersten Semester BA-Slawistik, Studierende anderer Studienrichtungen und Fakultäten im Erweiterungscurriculum, z.B. der Wirtschaftsuniversität, Osteuropastudien; Personen mit Vorkenntnissen anderer Slavinen, vor allem BA- und MA-Slawistik-Studierende; Mutter- bzw. Herkunftssprecher/innen, die eine große Variabilität der vorhandenen Sprachkenntnisse aufweisen. Was bereits im Regelunterricht einerseits einer hohen Bereitschaft zur Flexibilität (z.B. durch Bildung von *Mehrstufen-Lerngruppen*) und andererseits einer kompetenzorientierten und didaktisch-strategischen Herangehensweise bedarf, führt im Fernunterricht zu zusätzlichen Herausforderungen, vor denen nun alle Didaktiker/innen in Zeiten von COVID-19 stehen.

Student/innenbefragung

An der Student/innenbefragung mit dem Titel: *Online Gruppen- und Partner/innenarbeiten in heterogenen Gruppen im Fremdsprachenunterricht Polnisch* haben vorwiegend Studierende der Lehrveranstaltung *Spracherwerb Polnisch 1* nach dem SoSe 2021 teilgenommen. Diese Studierenden nahmen fast das gesamte WiSe 2020/2021 aufgrund der COVID-19 Pandemie erstmals online am *Spracherwerb Polnisch Grundlagen* oder *Polnisch als zweite slawische Sprache* via Big Blue Button (Moodle) teil und konnten somit ihre ersten Erfahrungen im Fernunterricht sammeln. Die Teilnehmer/innen sind nicht nur sprachlich sehr heterogen, das heißt, dass nicht nur Sprachanfänger/innen, sondern auch Mutter- und Herkunftssprecher/innen¹ vertreten sind, sie kommen auch aus unterschiedlichen Studienrichtungen und befinden sich in unterschiedlichen Semestern (zw. 1. und 6. Semester). Auch MuH weisen unterschiedliche Polnisch-Sprachkenntnisse auf.

An der Befragung haben insgesamt 17 Student/innen aus zwölf verschiedenen Studienrichtungen teilgenommen, darunter zwei Muttersprachler/innen, sieben Herkunftssprecher/innen und acht Personen, die Polnisch von Grund auf² im mindestens 2. Semester lernten und somit ein gutes A1 Niveau erreicht hatten und nun mit dem A2 Niveau begannen. Der Spracherwerbskurs im WiSe 2020/21 bot eine ideale Ausgangslage für eine Tandem-Bildung an, da wir neun Student/innen mit exzellenten bis sehr guten Polnischkenntnissen und acht Student/innen hatten, die erst begannen Polnisch zu lernen.

1 Im weiteren Verlauf wird die Abkürzung MuH für *Mutter- und Herkunftssprecher/innen* verwendet.

2 Die Teilnehmer/innen haben sich den Untergruppen selbst zugeordnet anhand folgender Kriterien: Polnisch ist meine Muttersprache (L1) – wenn ich z.B. den größten Teil meines Lebens in Polen verbracht oder den größten Teil meiner Ausbildung in Polen abgeschlossen/absolviert habe; oder Polnisch ist meine Herkunftssprache (HL) – wenn ich z.B. den größten Teil meines Lebens in einem anderen Land als Polen verbracht oder den größten Teil meiner Ausbildung in einem anderen Land als Polen abgeschlossen/absolviert habe; oder ich lerne Polnisch als Fremdsprache.

Vorteile kollaborativer Lernpraktiken (im Polnischunterricht)

Die Grundidee des Tandem-Unterrichts besteht darin, dass zwei Personen zwei unterschiedliche Zielsprachen und somit auch zwei unterschiedliche Muttersprachen haben, die sie im Wechsel mithilfe des Partners/der Partnerin lernen (Pawłowska-Balcerska 2017, 118). Im Falle von unserem Kurs könnte hingegen der Eindruck entstehen, dass nur ein Tandempartner vom anderen profitiert und der andere sozusagen die Rolle der Lehrperson übernimmt. Das heißt: MuH bieten ihre Polnisch-Kenntnisse an und die Sprachanfänger/innen profitieren von ihrem sprachlichen und interkulturellen Wissen. Doch was bekommen MuH im Tandem zurück, das auf dem Prinzip der gegenseitigen Unterstützung und Hilfestellung beruht?

Der Vorteil für MuH besteht darin, dass während sie sich sonst auf ihre sprachliche Intuition (Sprachgefühl) verlassen, sie sich nun das erste Mal mit Fragen konfrontiert sehen, wie „Und warum ist das so?“, „Ist das jetzt eine Ausnahme?“, „Welcher Fall ist das?“. Durch diese Fragen werden sie aufgefordert, sich beim Üben genauer mit Grammatik, Lexik und Syntax auseinanderzusetzen. Es werden kollaborative Lernpraktiken eingesetzt und jeweils ein/e der Lernpartner/innen wird in seiner/ihrer Rolle als Tutor/in zur Abgabe von Rückmeldungen zu den gemeinsam bearbeiteten Aufgaben aufgefordert. Hierbei sind die Vorteile für alle Student/innen deutlich zu erkennen:

- Student/innen unterstützen sich gegenseitig beim Erlernen der Zielsprache (Sprachlerner/innen) und bei der Anwendung von Grammatik (MuH und Sprachlerner/innen);
- Sprachanfänger/innen bekommen eine Hilfestellung beim Erlernen der Zielsprache;
- MuH müssen sich aus einer fachlichen Perspektive mit ihrer L1 bzw. HL (*heritage language*) auseinandersetzen, wo das Sprachgefühl alleine als Erklärung nicht mehr ausreichend ist;
- MuH müssen im Austausch mit den Sprachlerner/innen auf fachliche Kommunikation (Anwendung von Fachterminologie) und akademische Verfahrensweisen, wie die Verwendung von Lerngrammatiken und Wörterbüchern, zurückgreifen;
- ein Kompetenzaustausch findet statt;
- der Lerneffekt wird verstärkt;
- Lerner/innengemeinschaft und Gruppenzusammenhalt sowie gegenseitige Empathie werden gefördert – auch in Zeiten des Fernunterrichts.

Ein weiterer besonders wichtiger Aspekt für MuH ist das Steigern des Prestiges und des Ansehens ihrer Mutter- bzw. Herkunftssprache. Durch das Interesse von außen (Sprachlerner/innen) wird das Selbstwertgefühl gesteigert, eine Reflexion über die Bedeutung ihrer Mutter- bzw. Herkunftssprache findet statt und das Vorhaben, ihre Muttersprache bzw. die Sprache ihrer Vorfahren genauer zu erlernen oder zu pflegen, wird gestärkt. Dies wiederum führt zum Erhalt der polnischen Sprache auch in den kommenden Generationen.

Technische Umsetzung der Tandemarbeit

Wie und wann wurde nun das Tandem-Prinzip (in diesem Fall Besetzung der Paare durch Sprachanfänger/innen und MuH, die sich wissenschaftlich mit ihrer Sprache auseinandersetzen möchten) im Online-Unterricht angewendet? Das Unterrichten via Videokonferenz bringt besonders in größeren Gruppen besondere Tücken mit sich, weil die Konzentration der Studierenden durch äußere Einflüsse beeinträchtigt wird und die Motivation aufgrund verschiedener Faktoren, wie z.B. das Fehlen sozialer Kontakte oder technische Probleme, niedriger ist als im Vortragssaal. Deswegen muss jede Gelegenheit genutzt werden, um den Online-Unterricht interaktiv und kollaborativ zu gestalten. Ideal eignen sich hierfür sogenannte *Breakout Rooms*³, die es der Lehrperson erlauben, die Kursteilnehmer/innen in Gruppen einzuteilen und immer wieder zwischen den Gruppen zu wechseln. Im oben genauer skizzierten Spracherwerbskurs wurde stets ein/e MuH mit einem/einer Sprachanfänger/in in eine Gruppe eingeteilt. Im herkömmlichen Präsenzunterricht wären Partner/innen der nächstsitzenden Person zugeteilt worden, doch hier wurden sie gezielt von der Lehrperson eingeteilt. Somit waren alle MuH stets aufgefordert aktiv und aufmerksam am Unterricht teilzunehmen, obwohl der Lernstoff auf dem Niveau A1/A2 für sie besonders leicht ist und somit auch zu einer niedrigen Motivation zur aktiven Teilnahme am Lerngeschehen führen kann.

Ergebnisse der Umfrage – Antworten der MuH

In Gruppen- und Partner/innenarbeiten, wie z.B. bei Lückentexten, Einsetzübungen, Zuordnungen etc. bestand die Aufgabe der MuH darin, als sog. Sprachexperten/innen zu fungieren – so die Theorie. Doch fühlten sich die Student/innen dieser Aufgabe gewachsen bzw. entsprach diese Form des Unterrichts ihren Wünschen? Anhand der online und anonym durchgeführten Student/innenbefragung kann man ihre Meinung zu dieser speziellen Tandem-Konstellation kennenlernen.

1. Wie gefiel es Ihnen bzw. wie fühlten Sie sich, als Sie in Gruppen- und Partner/innenarbeiten als „Sprachexpert/in“ fungieren sollten?

- Grundsätzlich OK, manchmal etwas überfordert, da ich selber bei vielen Dingen noch keine Ahnung habe bzw. hatte.
- Alles gut.
- Sehr gut.
- Sehr gut!!
- Gut, allerdings konnte ich nicht immer die Grammatik erklären.
- Wenn ich helfen konnte, habe ich mich gefreut, wenn ich mich Einbringen konnte.

3 Das sind separate Gruppenräume innerhalb eines Online-Meetings. Sie ermöglichen das ungestörte Arbeiten in (Klein-)Gruppen.

- *Ich fühlte mich gut. Habe neue Leute kennengelernt und mich mit denen angefreundet. Manchmal war es für mich langweilig, weil ich das schon früher in der Schule gelernt habe, aber ich bin der Meinung, dass die, deren Polnisch nicht die Muttersprache ist, sehr viel und gut lernen konnten.*
- *Finde es sehr cool :).*

Die überwiegend positiven Kommentare lassen darauf schließen, dass sich die MuH in ihrer Rolle als Sprachexpert/innen wohl gefühlt haben. Dieser Aspekt der Evaluierung ist wichtig, da es Student/innen geben kann, die dabei Unbehagen empfinden könnten, obwohl sie die Sprache auf einem sehr guten bis sogar muttersprachlichen Niveau beherrschen. Das könnte mehrere Gründe haben, wie z.B. eine introvertierte Persönlichkeit oder große Selbstzweifel an eigenen Fähigkeiten in offiziellen Situationen.⁴

Bei einem herkömmlichen Unterrichtsszenario im Vortragssaal könnte die Lehrperson an der Körpersprache erkennen, ob die jeweiligen Studierenden mit dieser Konstellation zufrieden sind. Im Online-Unterricht (manchmal sogar ohne Kamera) lässt sich dies natürlich schwer feststellen.

Zu beachten: Wenn man genauer auf die Aussage „*Grundsätzlich okay, manchmal etwas überfordert*“ blickt, ist diese Überforderung vollkommen legitim und es ist die Aufgabe der Lehrperson darauf hinzuweisen, dass die MuH nicht alles wissen müssen bzw. können. Hier muss konsequent von der Lehrperson nach jeder Partner/innen- und Gruppenarbeit immer wieder auf Schwierigkeiten und Probleme eingegangen werden, um nicht nur die Korrektheit der Aufgabe zu überprüfen, sondern auch um den MuH die Möglichkeit zu geben, Fragen zu stellen, um Unklarheiten zu beseitigen, ihnen auch die Chance zu geben, etwas Neues zu lernen und die Scheu davor zu nehmen, sich in ihren Augen zu blamieren, sollten sie etwas nicht wissen, sowie sie stets positiv aus jeglicher Arbeitsform zu entlassen. Hierbei hilft es am Anfang der Partner/innenarbeit zu sagen, dass man nach der gemeinsamen Aufgabe gerne auf schwierige Aspekte dieser Übung eingehen möchte und die Student/innen bittet, Fragen und Unklarheiten zu notieren.

2. Fühlten Sie sich kompetent genug, um Ihren Kommiliton/innen zu helfen, wenn ja – wobei, wenn nein – wobei nicht?

- *Eigentlich bei Allem ja, außer eben bei spezifischen Grammatik-Fragen.*
- *Ja. Alles gut.*
- *Ja.*
- *Ja absolut, nicht immer z.B. bei schwieriger Grammatik.*

4 „Badania czynników zewnątrzjęzykowych warunkujących atrycję wykazują, że osoby, których całkowicie przyswojony język odziedziczony ulega atrycji w środowisku mówiącym odmiennym językiem, gorzej wypadają w sformalizowanych zadaniach językowych niż w swobodnych wypowiedziach. Nasuwa to przypuszczenie, że w podobnych wypadkach nie tyle zachodzi erozja wiedzy, ile osłabione zostaje przekonanie o własnych kompetencjach językowych” (Libura 2014, 306 unter Bezugnahme auf Polinsky 1994).

- *Nicht immer – besonders überfragt war ich bei Grammatikfragen.*
- *Für das erste Semester Polnisch sollte es im Großen und Ganzen gepasst haben, in weiteren Semestern könnte ich nicht mehr helfen.*
- *Ja, weil ich diesen Stoff schon kann. Ich habe das schon früher als Kind gelernt.*
- *Ja. Wie oben beschrieben – grammatikalisch des Öfteren nicht, sonst eigentlich immer.*

Hinsichtlich der Kompetenz lässt sich klar erkennen, dass Grammatik sowie ihre Theorie ein besonders schweres Thema für die MuH ist. Jedoch findet dieser Spracherwerbskurs an einem philologischen Institut statt, wo nicht nur Sprachkompetenz gefragt ist, sondern auch tiefgründiges, wissenschaftliches, philologisches Wissen abverlangt wird. Somit bestätigt es den Ansatz, dass die MuH durch die Arbeit mit Sprachanfänger/innen gezwungen sind, sich mit Grammatikfragen genauer auseinanderzusetzen und diese dann durch *kollaboratives Lernen* besser verinnerlichen zu können.

Zu beachten: Hier stellt sich nun die Frage, die jede Lehrperson für sich selbst entscheiden sollte: Möchte man den MuH zu jeder Grammatikaufgabe vorab einen Lösungsschlüssel zukommen lassen, damit sie sich in ihrer Rolle als Sprachexpert/innen sicherer fühlen oder werden sie ohne Lösungsschlüssel dazu animiert, bei Unklarheiten Lerngrammatiken und Wörterbücher zu konsultieren? Wäre hier eine Möglichkeit, dass die MuH zusammen in einem *Breakout Room* die Lösungen für die kommende Partner/innenarbeit erarbeiten, während die Lehrperson parallel dazu in einem anderen Breakout Room eine andere Übung (z.B. Aussprache) mit den Sprachanfänger/innen übt, oder will man sich für einen geflippten Unterricht entscheiden, bei dem sich die MuH vor der Stunde zuhause selbstständig mit einem Grammatikthema (Material von Lehrperson genau vorgegeben) beschäftigen?

3. Haben Sie Feedback von Ihren Kommiliton/innen in Gruppen- und Partner/innenarbeiten bekommen? Wenn ja, wie wurden Sie wahrgenommen?

- *Das Feedback ist immer sehr gut und das macht auch Freude.*
- *Nicht immer, aber ein paar „Fans“ haben sich schlussendlich doch gefunden ;).*
- *Alles gut.*
- *Noch kein Feedback bekommen.*
- *Nein.*
- *Nein.*
- *„Okay danke“.*
- *Ich glaube, dass sie zufrieden waren.*
- *Nein, habe kein Feedback bekommen.*

Zu beachten: Auch Feedback geben muss gelernt sein. Student/innen sollten Instruktionen erhalten, wie man Feedback gibt (s. Büttner, Warwas, Adl-Amini 2012). Man sollte nicht nur lernen, im virtuellen Raum sich aus Höflichkeit bei dem Partner/der Partnerin zu bedanken, sondern man sollte sich auch trauen, Fragen zu stellen bzw. sich mitzuteilen: Was

hat geholfen? Was hat gestört? Hier ist wieder die Lehrperson besonders aufgefordert, stets daran zu erinnern, sich bei den MuH für ihren Einsatz und ihre aktive Mitarbeit/Kollaboration zu bedanken, um auch den Kommiliton/innen bewusst zu machen, dass diese Hilfestellung keine Selbstverständlichkeit sein muss.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese besondere Form, nämlich das *kollaborative Lernen* bzw. die Tandem-Konstellation im digitalen Raum (*Breakout Rooms*), von den MuH gut aufgenommen und akzeptiert worden ist. Sie konnten behilflich sein, selbst etwas lernen, sie haben sich in ihren Rollen wohlfühlt und Wertschätzung für ihren Einsatz erfahren, auch Empathie und Verständnis für Sprachanfänger/innen konnte gestärkt werden.

4. Möchten Sie noch etwas zu diesem Thema sagen?

- *Es war ein insgesamt gutes Semester, aber mehr Gruppenarbeiten, wo sich die Studenten unter sich austauschen können, wäre toll. Vielleicht ist das aber auch nicht möglich, bei einem Beginnerkurs, da Anfänger ja nicht allzu frei sprechen können, das verstehe ich natürlich auch.*
- *Mir hat der Kurs sehr, sehr gut gefallen und ich habe sehr viel gelernt. Trotz großem Radius von Leuten, die Polnisch sehr gut können, bis zu diesen, die die Sprache neu erlernen, hat trotzdem jeder, meiner Meinung nach, seine individuellen Fortschritte machen können. Dziękuję!*

Ergebnisse der Umfrage – Antworten der Fremdsprachenlerner/innen

Im Hinblick auf die Ergebnisse derselben Umfrage aus Sicht der Fremdsprachenlerner/innen ist zu betonen, dass keiner der Student/innen, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, im Hauptfach Slawistik studiert. Somit sind das Studierende, die erstens keine philologische Grundausbildung besitzen, wie z.B. *Einführung in die slawische Sprachwissenschaft*, und die zweitens Polnisch als Zweitfach, als Interessensmodul, als Erweiterungscurriculum oder aus privaten Gründen belegen. Ihr Ziel ist der Fremdsprachenerwerb im herkömmlichen Sinne, ohne philologische Vertiefung. Die Ergebnisse dieser Befragung sind etwas differenzierter und wurden in positive und negative Erfahrungen unterteilt.

1. Wie empfanden Sie die Rolle von Mutter- und Herkunftssprecher/innen in Gruppen- und Partner/innenarbeiten?

Positiv:

- *Positiv, als Impuls für meine eigene Vertiefung mit der Sprache.*
- *Für mich persönlich waren die Muttersprachler/innen immer eine Bereicherung.*
- *Hilfreich.*
- *Es war meist sehr hilfreich. Ich glaube, es hat auch ihnen sehr geholfen, weil sie dann über Fragen bezüglich ihrer Muttersprache nachdenken mussten. Oft haben wir Frau*

Kosch danach gefragt, was sie dazu sagt. Für mich war es besonders hilfreich, dass sie mir bei der Aussprache sehr geholfen haben.

- *Muttersprachler/innen sind eine große Hilfe, um auch in Partnerarbeiten (in Breakout-Räumen etc.) die Aussprache üben zu können und entsprechend korrigiert zu werden. Außerdem erhöht es das Lerntempo, und ganz allgemein wirkt es sehr motivierend.*

Negativ:

- *Ein wenig „übertrieben“, da sie oft die Grammatik-Regeln selbst nicht wussten, uns aber helfen sollten.*
- *Teilweise stresserzeugend, weil für sie vieles selbstverständlich ist.*
- *In meiner Gruppe gab es keine Muttersprachler.*

2. Konnten Mutter- und Herkunftssprachler/innen Ihnen immer behilflich sein bei Gruppen- und Partner/innenarbeiten? Wenn ja – wobei, wenn nein – wobei nicht?

- *Haben bis jetzt keine Gruppenarbeit gehabt.*
- *Nicht immer; Grammatik ist ihnen auch oft nicht ganz klar.*
- *Vor allem bei der Aussprache und richtigen Betonung, weniger bei Grammatikfragen, da Muttersprachler/innen ihre Sprache oftmals intuitiv gelernt haben und nicht systematisch mit Grammatik – was andere Vorteile hat, z.B. Sprachgefühl. Ausschließlich Lernende des Polnischen untereinander können sich in einem Übungsgespräch niemals solche Tipps geben, wie man etwas besser ausdrücken könnte, auch wenn sie in manchen Fällen zuverlässiger Grammatikfehler korrigieren.*
- *Siehe oben.*
- *Manchmal hat das, was die Muttersprachler/innen zum Vokabular gesagt haben, stark mit dem, was Frau Kosch gesagt hat, variiert. Was ich besonders gern gemocht habe, war, wenn sie meine Aufgaben kontrolliert haben und dabei auch meine Aussprache. Das war sehr hilfreich und hat mir geholfen, Fehler zu sehen und zu verstehen, die ich sonst vielleicht nicht verstanden hätte.*
- *In meiner Gruppe gab es keine Muttersprachler/innen.*
- *Ja, für mich war hilfreich, z.B. die richtige Aussprache zu hören.*
- *Meistens schon, bei Fragen über Redewendungen oder einfachere Grammatik. Manche Muttersprachler/innen sind aber nicht bis ins Detail mit der Grammatik vertraut und deshalb machen auch sie manchmal Fehler (je nach Person ist das natürlich unterschiedlich).*

3. Waren Mutter- und Herkunftsspreche/innen ihrer Meinung nach kompetent genug, um Ihnen zu helfen, wenn ja – wobei, wenn nein – wobei nicht?

- *Haben bis jetzt keine Gruppenarbeit gehabt.*
- *Ja bei Aussprache und Vokabular; bei Grammatik nicht immer.*
- *Kompetent, was das Sprachgefühl betrifft. Ein/e Muttersprachler/in kann den Lernen-*

den in der freien Rede unterstützen, nicht nur Fehler korrigieren, sondern auch Tipps geben, wie etwas auf Polnisch ausgedrückt wird, was ein anderer Lernender mit guten Grammatikkenntnissen nicht könnte.

- *Siehe oben.*
- *Bei der Aussprache sehr. Bei Vokabular nicht so sehr, weil es oft zu kompliziert und intuitiv geworden ist.*
- *In meiner Gruppe gab es keine Muttersprachler/innen.*
- *Ja. sie waren sicherlich hilfreich, z.B. um Polnisch sprechen zu üben und um nachzufragen, ob man tatsächlich das eine oder andere Wort in einem bestimmten Kontext gebraucht. Also, ob etwas natürlich klingt oder auch, ob es vielleicht eine passendere Vokabel zu der Situation gibt. Manche Personen sind, wie gesagt aber nicht so grammatikalisch gewandt bzw. haben Polnisch nie formell gelernt und können daher Grammatik nicht so gut erklären.*

Die Antworten der Fremdsprachenlerner/innen machen deutlich, dass die MuH hauptsächlich bei Grammatikfragen verunsichert sind und oft nicht weiterhelfen können. Dennoch schätzen die Student/innen ihre Hilfe, insbesondere durch ihre Authentizität, bei der Aussprache, beim Erwerb neuer Wörter, beim Kontrollieren von Hausaufgaben und beim Erwerb eines gewissen Sprachgefühls.

Zu beachten: Die MuH sind keine Lehrpersonen und sollen bzw. können diese auch nicht ersetzen. Sie haben jedoch die Möglichkeit, in Gruppenarbeiten eine Kontrollfunktion innezuhaben (hier sind abermals die Optionen Lösungsschlüssel, *geflippter Unterricht* oder *Mehrstufen-Lerngruppen* möglich). Jedoch ist es besonders wichtig, dass die MuH bei der Einführung und der Erklärung von neuer Grammatiktheorie immer dabei sind und nicht mit anderen Aufgaben beschäftigt sind, falls es bei der Arbeit in gemischten Gruppen zu unterschiedlichen Arbeitsaufträgen auf unterschiedlichen Niveaustufen kommt. Grammatiktheorie ist für alle neu und alle müssen hier die Möglichkeit haben, der Lehrperson zuhören zu können. Wie die meisten von uns bestätigen können, ist besonders Grammatiktheorie die Achillesferse der MuH.

4. Möchten Sie noch etwas zu diesem Thema sagen?

- *Persönlich habe ich die heterogene Gruppeneinteilung als vorteilhaft für alle empfunden, da [den] Lernenden [so] besser geholfen werden kann, die Gruppe macht mehr Fortschritte, was super motivierend ist und die Muttersprachler/innen können evtl. Grammatikfehler ausbessern (regionale Dialekte o.ä.), die Sprache systematisch lernen und wenn sie ein Lehramtsstudium belegen, können sie gut beobachten, wo Schwächen und Stärken der meisten Lernenden im Polnischen liegen.*
- *Ich finde die Zusammenarbeit toll, aber die Mutter- und Herkunftssprecher/innen einfach so als Dozentenersatz einzuteilen, wo sie selbst nicht alles wissen, war meiner Meinung nach äußerst Kontraproduktiv, da es für mehr Verwirrung als Verständnis*

gesorgt hat.

- Ich habe die Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten sehr genossen, da ich dabei viel zum Reden gekommen bin.

Didaktischer Ertrag

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Großteil der Gruppe während der Arbeit in *Breakout Rooms* und in der speziellen Tandem-Konstellation (MuH und Sprachanfänger/in) wohl gefühlt hat. Sowohl MuH als auch Sprachanfänger/innen haben große Vorteile in dieser Zusammensetzung gesehen. Den Student/innen mit Polnisch als Mutter- oder Herkunftssprache wurde ermöglicht, sich intensiver und aus einem anderen Blickwinkel mit der polnischen Sprache, also der Grammatik und den linguistischen Besonderheiten, auseinanderzusetzen. Die Sprachanfänger/innen hatten mehr Möglichkeiten frei und auch geleitet zu sprechen, konnten in ihrer Aussprache, in der Lexik und Syntax von ihren Kommiliton/innen korrigiert werden, ohne dass eine Stresssituation entstand, wie dieses beim Vorlesen einer Aufgabe im Plenum oder vor der Lehrperson der Fall gewesen wäre. Wie man die MuH in Gruppenarbeiten einsetzt und welche Hilfsmittel (Lösungsschlüssel, Wörterbücher usw.) ihnen zur Verfügung gestellt werden, sollte sorgfältig abgewogen werden. Abgesehen vom Arbeiten in *Mehrstufen-Lerngruppen*, wobei man sie von Sprachanfänger/innen trennen kann, ist es auch sehr gut möglich, die Methode des *geflippten Unterrichts* anzuwenden, bei der Lerninhalte von Student/innen vorab zu Hause erarbeitet und gelernt werden müssen, damit sie dem Unterricht in der kommenden Stunde folgen können sowie ihr neuerworbenes Wissen in praktischen Übungen trainieren und einsetzen können (por. Gloeckner 2018). Dies bietet sich besonders an, da die meisten Hausaufgaben auf dem Niveau A1/A2 (meist Automatisierungsübungen) für die MuH ohnehin sehr monoton und eher zu leicht sind. Die MuH haben besonders differenzierte Kenntnisse des Polnischen und könnten gezieltere Übungen benötigen (z.B. Orthografie), die sie von der Lehrperson erhalten. Auch vertiefende Grammatikübungen könnten sie zur Verfügung gestellt bekommen, die sie zuhause alleine oder zusammen bearbeiten, um sie anschließend bei der nächsten Tandemarbeit einzusetzen; somit könnten sie kompetenter auf Fragen ihrer Kommiliton/innen antworten. Natürlich würde das für die Lehrperson nicht nur eine zusätzliche Mehrarbeit bedeuten, sondern auch ein aufwendigeres Vorplanen der Unterrichtseinheit. Abgesehen davon ist es beim Fernunterricht besonders schwer die Aufmerksamkeit der Studierenden vor den Bildschirmen aufrechtzuerhalten. Durch das Einteilen in Gruppenarbeiten bereits in Grunderwerbskursen, bei dem die Methoden des *kollaborativen Lernens* und des *Peer-Feedbacks* zum Einsatz kamen, entstand ein besonders aktives, dynamisches und produktives Arbeitsklima, das zum Lernen motivierte und auch im Fernunterricht zu einem großen Gruppenzusammenhalt führte.

Literatur:

Büttner G., Warwas J., Adl-Amini K., 2012, *Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht*, in: Zeitschrift für Inklusion-online.net, <http://www.inklusion-online.net/>

Gloeckner M., 2018, *Der geflippte Fremdsprachenunterricht*, in: J. Werner, C. Ebel, C. Spannagel, S. Bayer (Hg.), *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*, <https://docplayer.org/115148556-Flipped-classroom-zeit-fuer-deinen-unterricht.html>

Libura A., 2014, *Atrycja języka odziedziczonego*, in: A. Dąbrowska, U. Dobesz (Hg.), *40 lat wrocławskiej dy-daktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, S. 303-312

Pawłowska-Balcerska A., 2017, *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*, Poznań

Polinsky M., 1994, *Structural dimensions of first language loss*, in: K. Beals, J. Denton, R. Knippen, L. Melnar, H. Suzuki, E. Zeinfeld (Hg.), *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, Bd. 2, The Parasession on Variation in Linguistic Theory*, Chicago, S. 257-276

Letzter Zugang zu Internetquellen: 03.04.2021.





Jan Miodek

W PANDEMICZNYM PEJZAŻU JĘZYKOWYM

Te nagłówki, zebrane w ciągu dnia z dwóch tygodników (*Polityki* i *Newsweeka*) i jednego dziennika (*Gazety Wyborczej*), mówią wszystko: *Bójcie się COVID-19, nie szczepionek, Zapisy na szczepienia przeciwko COVID-19, Mieszkania po koronawirusie, Skierowanie na szczepienie dla każdego dorosłego, Ozdrowieńcy chorują po kilka razy, Pandemia dla bogaczy, Pandemia i pieniądze, Stońcem w wirusa, Covidparty, Szpital covidowy, Wirus Bolsonaro, Covid: szczepić w ciąży czy nie?, Szczepienia a ciąża, Szczepienia: na żywiół i bez kolejki, Brytania się luzuje, O szpitalu w czasie pandemii, Johnson&Johnson od zaraz, Powinniśmy podawać 230 tys. dawek na dobę przez siedem dni, Moderna nadal bardzo skuteczna, PKO BP szczepi swoich, Dlaczego mamy wciąż kilka milionów niezaszczepionych seniorów?, Szczepionka przeciw COVID wpływa na płodność?, Kazali płacić za szczepienie.* – Oto już od ponad roku żyjemy w pandemicznym pejzażu językowym, a *pandemia* ogłoszona została słowem roku w większości krajów świata.

W ciągu tych kilkunastu miesięcy oswoiliśmy się z takimi słowami, jak *lockdown, kwantanna, szpital jednoimienny, respiratory, maseczki, przyłbice, testy, żółte i czerwone strefy, koronasceptycy, nadmiarowe śmierci* czy *wyszczepić*, choć w wypadku tej ostatniej formy jesteśmy trochę zdziwieni, dlaczego z oficjalnego obiegu komunikacyjnego wyparła ona tradycyjną postać *zaszczepić*. Przecież częśćka przedrostkowa *za-* nadaje czasownikowi *zaszczepić* znaczenie „osiągnięcia skutku czynności, dojścia do największego nasilenia czynności, jej dokonaności”. Ale w specjalistycznych odmianach języka często funkcjonują warianty różniące się od tych, które funkcjonują w języku ogólnym. Owo *wyszczepienie* z prefiksalnym *wy-* jest tego potwierdzeniem – tak jak potwierdzeniem utrwalającego się modelu słowotwórczego form złożonych z członem odróżniającym na pierwszym miejscu są konstrukcje *koronawirus, koronaparty, covidparty, koronasceptycy* czy *Astra-Panika* (tytuł artykułu związanego z dyskusją na temat szczepionki Astra-Zeneca).

W metaforycznych wyrażeniach i zwrotach związanych z pandemią aż nadto wyraźny jest ich militarny charakter: z wirusem *toczymy walkę*, czasem przeciwko niemu *prowadzimy*

krucjatę, o ludziach nim zakażonych mówimy, że *wygrali* albo *przegrali walkę z chorobą*, o personelu medycznym – że jest *na pierwszej linii frontu*, czytamy o *obszarach zachorowań* i o tym, że szczepionki to *skuteczna broń*, i czekamy, kiedy wreszcie wirus będzie *w odwrocie*; szpitale jednoimienne nazywane są czasem *lazaretami*, pakiet rozwiązań antykryzysowych to często *tarcza antykryzysowa*, no a większość z nas nosi *maski, maseczki i przyłbice*.

Tak jak w przeszłości mówiło się, że dżuma jest *plagą orientalną*, tak w ostatnich miesiącach w obiegu komunikacyjnym funkcjonują *wirus chiński*, *wirus z Wuhanu*, *mutacja brytyjska*, *mutacja brazylijska*, *wariant fiński*, a więc połączenia wyrazowe z przydawkami znaczeniowo związanymi z niepolskimi obszarami świata. To w pewnym sensie próba mentalnego oddalenia od nas niebezpieczeństwa.

Oswajamy je także przez humor. *Koronawirusa* przekształcamy w *koronaświrusa*, ze szczepionki *Astra-Zeneca* robimy swojsko brzmiącego *Zenka*, a złowieszczą serię *pierwsza fala*, *druga fala*, *trzecia* „rozbrajamy” dopowiedzeniem *wpół do czwartej*. Niektórzy politycy posądzeni są złośliwie o *koronalans*, antyszczepionkowcy z kolei nazywają ludzi przestrzegających zasad zachowania się w czasie epidemii *kowidianami*, którzy noszą *kagańce* i przyjmują *śmiercionki* (skrzyżowanie słów *śmierć* i *szczepionka*). *Pandemia* dowcipnie rozkładana jest na części *pan demia* i w tej postaci oferowana... paniom (inaczej mówiąc: *pan demia dla pań*), a i pojawiają się pamiątkowe imiona dla psów: *Kowidek*, *Kowidusi* – pamiątkowe, bo nawiązujące do okresu, w którym czworonóg pojawił się w domu.

Codziennie o godzinie 10.30 biegniemy do telewizorów, włączamy odbiorniki radiowe albo internet, żeby się dowiedzieć, ile tej doby było zachorowań. Niektórzy z sarkazmem mówią, że w ten sposób działa *licznik śmierci*, że to już *nałóg*, *głód*. Jak kiedyś interesowano się wskaźnikiem na przykład ciśnienia – tak obecnie w stosunku do liczby zakażonych operujemy *wzrostami* i *spadkami*, zwrotami *idzie w górę*, *idzie w dół*, a w kręgach osób sobie najbliższych, w rodzinach pada najczęściej pytanie: *jak dziś?*

Niektórzy dostrzegają i to, że *wirus*, *covid* czy *lockdown*, a więc słowa wywołujące negatywne asocjacje, są rodzaju męskiego, a *maseczka*, *szczepionka*, *kwartanna* – ze skojarzeniami pozytywnymi, informującymi o sposobach przetrwania – rodzaju żeńskiego. To pewnie gramatyczny zbieg okoliczności, ale z drugiej strony, czy nie daje do myślenia fakt, że Nowa Zelandia, Finlandia, Tajwan czy Niemcy, a więc państwa rządzone przez kobiety, znacznie lepiej sobie radzą pod względem komunikacji społecznej, tworzenia wspólnoty czy zaufania – tak ważnego w czasie pandemii?

Anna Ciepielewska-Janoschka

REALNA NAUKA ZDALNA, CZY MOŻE FIKCYJNA NAUKA NA ODLEGŁOŚĆ?

To już rok, od kiedy mamy do czynienia z przyzwyczajaniem jednostki – arystotelesowskiego *animal sociale* – do izolacji, do życia w odosobnieniu. Pozamykano, w różnych okresach z różnym natężeniem, m.in. kina, teatry, miejsca kultu, restauracje, branżę fitness, ale także przedszkola, szkoły oraz uczelnie wyższe. Osobom w wieku produkcyjnym proponuje się, o ile to możliwe, przejście na pracę zdalną; uczącym się zaoferowano e-nauczanie na niespotykaną dotychczas skalę.

Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech nauczanie „wirtualne” wywołuje u jednych entuzjazm, u innych oburzenie. U tych ostatnich brak jasnego stanowiska rządzących odnośnie definitywnego powrotu do tradycyjnych form nauczania potęguje strach, że „tryb awaryjny” może ciągnąć się w nieskończoność. W Polsce Adam Mazurek staje na czele ogólnopolskiego strajku *Dzieci do szkół*, zaś część lekarzy i naukowców poddaje krytyce zalecenia Ministerstwa Zdrowia odnoszące się m.in. do nauki domowej (*Trzeci apel naukowców i lekarzy*). Na terenie Niemiec cyklicznie mają miejsce protesty, których uczestnicy domagają się powrotu do „normalności”, w tym także jak najszybszego powrotu dzieci i młodzieży do stacjonarnej szkoły.

Polska górą!

Pod koniec stycznia 2021 roku w berlińskim dzienniku *Tagesspiegel* Christoph von Marschall w artykule zatytułowanym *So funktioniert Schule in Polen in der Pandemie, czyli Tak funkcjonuje szkoła w Polsce w czasach pandemii*, chwali zdalne nauczanie w Polsce. Polska, jego zdaniem, radzi sobie lepiej niż Niemcy czy Francja. Opierając się na konkretnych przykładach, autor próbuje przekonać czytelnika, że w dobie koronawirusa dla polskich uczniów niewiele się zmieniło: jedyna różnica jest taka, iż teraz uczniowie zamiast w sali lekcyjnej siadają przed laptopem, a obecność kontrolowana jest online. Co więcej,

edukacja domowa to dla uczniów dłuższe przerwy, ponieważ nauczyciele skracają lekcje do 30 min; dłuższy sen, zważywszy, że odpada dojscie do szkoły; brak hałasu, bowiem nauka odbywa się w domowym zaciszu. Jedna z rozmówczyń, jedenastoletnia Hania, z dziecięcą beztroską opisuje zajęcia z wychowania fizycznego online: „Die Lehrerin gebe Übungen vor oder spiele Musik, zu der sich jede(r) eine Tanzgymnastik ausdenken soll”¹. Jej rodzice również nie mają zastrzeżeń co do zdalnego nauczania: „Unsere Mädchen bekommen Schulunterricht. Wir müssen uns nicht groß kümmern und können unserer Arbeit nachgehen”² (von Marschall 2021).

Chociaż cały artykuł ma raczej optymistyczny wydźwięk, to jednak, zdaniem dziennikarza, nie brakuje także wad związanych ze zdalnym nauczaniem, wspólnych dla realiów berlińskich oraz polskich. Chodzi z jednej strony o tzw. technikalnia, czyli problemy ze stabilnym łączem internetowym, przeciążenie platform do nauczania, ochronę danych; z drugiej o stan psychiczny rodziców zmuszonych do ciągłego asystowania pociechom w lekcjach oraz dzieci pozbawionych kontaktu z rówieśnikami. Odnośnie ogólnej sytuacji w Polsce von Marschall cytuje Roksanę Tołwińską odpowiedzialną za podstawy programowe w Ministerstwie Edukacji Narodowej, która, odnosząc się do mankamentów nowej formy kształcenia, wspomina jedynie o wagarowiczach i niektórych obszarach wiejskich okresowo pozbawionych Internetu.

Z całą pewnością tekst niemieckiego dziennikarza może być asumptem do głębszej refleksji nad zdalnym nauczaniem, które nadal stanowi jeden wielki poligon doświadczalny. Z „nową (nie)normalnością” mamy do czynienia już od kilkunastu miesięcy, warto zatem prześledzić plusy i minusy e-learningu oraz przyjrzeć się bliżej, czy pozytywne nastawienie do edukacji zdalnej na poziomie teoretycznym u ekspertów jest podbudowane szkolną praktyką. Punktem odniesienia będzie jedno z mazowieckich techników, którego uczniowie poproszeni zostali o udział w anonimowej ankiecie na temat nauki zdalnej. Końcowa część niniejszego artykułu zwraca ponadto uwagę na uboczne mankamenty nauki zdalnej, jak choćby dodatkowe koszty obciążające domowy budżet.

Nie ma tego złego..., czyli plusy e-edukacji oczami fachowców

Doszkolonej od marca 2020 roku w zakresie umiejętności cyfrowych kadrze pedagogicznej podsuwane są opracowania, których autorzy dają eksperckie wskazówki nauczycielom, jak stworzyć wirtualny odpowiednik realnych spotkań w klasie. Podkreśla się w nich możliwości poruszania się po internecie celem budowania jak najlepszej relacji z uczniem po drugiej stronie ekranu. Wymieniane są zatem przydatne platformy oraz narzędzia, dzięki którym można tworzyć wirtualne klasy, przysyłać zadania, dodawać materiały z różnych

-
- 1 Nauczycielka zadaje nam ćwiczenia albo puszcza muzykę, do której każdy musi sobie wymyślić gminastykę.
 - 2 Nasze córki mają lekcje. Nie musimy się specjalnie o nic troszczyć i możemy pracować.

źródeł, czy zwiększać zaangażowanie uczniów przez podanie informacji o aplikacjach, dzięki którym uczeń zdobywa wiedzę przez zabawę, zgodnie z zasadą *docere et delectare* (Uchwat-Zaród 2020, 45-47).

Komplementuje się również zmiany w relacji nauczyciel-uczeń. W nowych warunkach nauczyciel pełni raczej rolę mentora, tutora czy facylitatora, czyli osoby wspierającej proces kształcenia, pozbawionej wszelako funkcji jedyne organizatora procesu nauczania odpowiedzialnego za jego efektywność (Deczewska 2020, 13; Koludo 2020, 47; Ścibor 2020, 63). Co więcej, w przeciwieństwie do nauki „realnej”, uczniowie mają mieć teraz znacznie więcej powodów do bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia. Komunikacja ta, także w formie pisemnej, kształtuje umiejętność odpowiedniego stosowania form grzecznościowych, tak przydatnych w realiach zarówno szkolnych jak i akademickich.

Zdaniem apologetów zdobyczą nauczania zdalnego ma być bardziej sprawiedliwe rozłożenie interakcji nauczyciela z uczniami dzięki takiemu ustawieniu ekranu, które umożliwia jednakowy widok na wszystkich uczestników zajęć. W kształceniu tradycyjnym jest to niemożliwe i uwarunkowane przez wiele czynników (m.in. organizację sali lekcyjnej, także osobowość uczących się). W obecnej sytuacji niezrozumienie treści podczas lekcji zmusza osoby bardziej nieśmiałe i mniej aktywne do bezpośredniej konfrontacji z nauczycielem.

I wreszcie, wyliczając plusy e-edukacji, wspomina się nierzadko o indywidualizacji nauczania, jako że uczniowie mogą wykonywać zadania/projekty we własnym tempie i w dogodnym dla siebie czasie. Dodatkowo zdalne nauczanie ma stwarzać uczącym się okazję do samodzielnego poszerzania wiedzy i szukania odpowiedzi na nurtujące ich pytania, zaś rodzicom ma dawać większy wgląd w zaangażowanie dziecka na lekcji (Plebańska 2020, 37).

Bolesne zderzenie z rzeczywistością

Niestety wraz z upływem czasu coraz częściej pojawiają się bardzo niebezpieczne sygnały o zapaści edukacyjnej (Słowik 2021, Hofman 2021). Pisz się nawet o „dziurze” edukacyjnej i nie chodzi tu tylko o nieprzerobiony materiał, lecz także o nierówności, które nauka zdalna uwypukliła: najwięcej tracą ci najmniej zdolni, najlepsi są w stanie jakoś sobie poradzić.

Empiria wyraźnie pokazuje, że nauka pozbawiona wspólnej pracy w klasie (np. zajęć praktycznych czy pracy zespołowej) i bezpośredniego, fizycznego, kontaktu z nauczycielem skutkuje obniżeniem efektywności całego procesu nauczania. Dotyczy to zarówno nauczycieli, u których zaciera się różnica między pracą a domem, jak również uczniów przebywających w rodzinnej izolacji i, w niektórych przypadkach, zwyczajnie „znikających z systemu” (Kapiszewski i in. 2020).

Fakty pokazują, że w pełni zaangażowana na lekcji jest zdecydowanie mniejszość uczniów; część uczniów w czasie zajęć gra, esemesuje, ogląda filmiki na YouTube (Bigaj 2020, 101), robi przerwy na tzw. kanapkę. Powszechny niestety jest stan rozkojarzenia, bo przecież w domu przebywają inni członkowie rodziny, którzy przeszkadzają i nie pozwalają się skupić. Pamiętajmy, że reorganizacja codziennego życia przeniosła do naszych domów nie tylko szkoły, ale także przedszkola i członków rodziny pracujących w trybie *home office*.

Z perspektywy czasu wiadomo już, jak poważnym mankamentem nauczania zdalnego jest wiarygodna weryfikacja wiedzy u podopiecznych. Nauczyciel ma możliwość zadawania pytań każdemu obecnemu na zajęciach, w praktyce jednak ten, kto nie chce udzielić odpowiedzi, informuje przez czat na platformie o trudnościach z mikrofonem. Podczas lekcji uczniowie stale komunikują się ze sobą za pośrednictwem choćby *WhatsApp* i tak naprawdę to cała klasa odpowiada na postawione pytanie.

Ten sam problem dotyczy prac klasowych. Sprawdziany online *de facto* nie odzwierciedlają stopnia przyswojenia materiału przez uczniów, zważywszy na łatwość korzystania np. z notatek, podręczników czy technologii informacyjno-komunikacyjnych. Także skierowanie kamerki na rękę w trzydziestoosobowej klasie nie ma sensu. Nauczyciele po prostu ufają testowanym, zdając sobie sprawę, iż każda wątpliwość rozstrzygana jest na korzyść ucznia (Karolczuk 2020, 42; Radwan 2021, 1).

Prace domowe i projekty edukacyjne to kolejny trudny aspekt e-learningu. Kadra nauczycielska jest świadoma, że w ich wykonaniu uczestniczą osoby postronne, przede wszystkim domownicy. Jednocześnie nauczyciele przynajmniej się również do mniej surowego oceniania uczniów (zwłaszcza prac pisemnych). Część z nich słusznie odchodzi od oceniania na korzyść sprawdzania kompetencji (Radwan 2021). Co ciekawe, sami uczniowie wyznają, iż nie odczuwają zbyt dużej satysfakcji z pozytywnej ewaluacji twierdząc, że to nie to samo co w „normalnej szkole”. (Karolczuk 2020, 42). Poważne problemy z ocenami mają nauczyciele przedmiotów zawodowych. W tym przypadku zawodzi zarówno sprawdzanie wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej ze względu na bardzo okrojone warsztaty.

I wreszcie, *last but not least*, nie można pominąć aspektu społecznego nauczania na odległość. Bez wątplenia do negatywnych stron tegoż należy zdecydowane pogorszenie relacji rówieśniczych, które zostały „odcieleśnione”. Co gorsza, długotrwałe przebywanie w izolacji, godziny spędzone przed ekranem monitora nasiliły zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży objawiające się napięciem, złym samopoczuciem, stanami lękowymi, a w przypadkach krańcowych depresją (Poleszak 2020, 7-12; Ptaszek i in. 2020, 8; Ptaszek i in. 2020, Gdańsk, 28-29). Jest to o tyle niebezpieczne, że małoletni należą do grup szczególnie zagrożonych ze względu na słabiej rozwinięte mechanizmy radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i zdolności budowania rezyliencji (Bilicki 2020, 17).

Co o zdalnym nauczaniu sądzą uczniowie – wyniki badania ankietowego

Ankieta została przeprowadzona w jednym z mazowieckich techników na przełomie lutego i marca 2021 roku³. Badanie ankietowe online wypełniło 398 uczniów. Nauczyciele, którzy udostępniili wyniki ankiety pragną zachować anonimowość.

W nauczaniu zdalnym respondenci najczęściej doceniają stronę praktyczną, a więc brak konieczności dojazdu do szkoły (86%), pracę we własnym pokoju (76%) oraz indywidualne tempo pracy (32%).

Z odpowiedzi wynika, że nauczyciele w przekazywaniu wiedzy najczęściej wykorzystują metody podające, jak prezentacje multimedialne (81%), filmy edukacyjne (70%), oraz platformy edukacyjne typu e-podręczniki (ponad 45%). Duży odsetek (38%) uczniów wskazuje na lekcje, które odbywają się bez użycia pomocy dydaktycznych. Ankieta nie zawiera żadnych informacji na temat wykorzystania na lekcjach metod aktywizujących typu quiz, podział na grupy czy wspólna praca online.

Kolejne informacje również nie napawają optymizmem i zdają się tylko potwierdzać krytyczne obserwacje sceptyków. Okazuje się, że ponad połowa (64%) uczniów deklaruje problemy techniczne, przede wszystkim z łączem internetowym, co utrudnia lub wręcz uniemożliwia udział w lekcji. W trakcie zajęć 63% uczniów odpowiada dopiero po wskazaniu przez nauczyciela, 10% w ogóle unika ustnych wypowiedzi. Na pełne zaangażowanie w lekcji wskazuje jedynie 5% osób.

Udzielone odpowiedzi dobitnie wskazują na poważne obciążenia czasowe. Ponad połowa (53%) uczniów spędza przed ekranem od 8 do 9 godzin, a 30% ankietowanych nawet powyżej 10 godzin dziennie. Bez wątplenia z tego właśnie powodu uczniowie uskarżają się na niedomagania fizyczne, jak zmęczenie spowodowane zbyt długim siedzeniem przed monitorem, ból pleców, problemy ze wzrokiem. Wśród podstawowych dolegliwości psychicznych wymieniają brak „normalnych” kontaktów rówieśniczych oraz ogólną frustrację i rozdrażnienie spowodowane natłokiem pracy.

Dodatkowe niedogodności zgłaszane przez uczniów to przedłużanie czasu lekcji przez nauczyciela, jak również skracanie czasu na sprawdzianach – kryje się za nim chęć zminimalizowania możliwości ściągania w trakcie prac klasowych. Odnosnie ostatniej kwestii – to kadra pedagogiczna powinna ponownie przemyśleć sensowność ograniczeń czasowych na klasówkach, skoro aż ponad połowa uczniów (58%) i tak deklaruje korzystanie z materiałów pomocniczych i wypowiedzi kolegów.

3 Chodzi o ewaluację wewnętrzną przeprowadzoną na zlecenie dyrekcji szkoły i mającą na celu zebranie informacji dotyczących organizacji pracy technikum w czasie zdalnego nauczania w związku z pandemią COVID-19. Obowiązkowe kształcenie na odległość zostało wprowadzone 25 marca 2020 roku. W takim trybie placówka pracowała do końca zajęć dydaktycznych, czyli do 26 czerwca 2020 roku. W związku z tzw. drugą falą pandemii szkoła ponownie przeszła na nauczanie zdalne od 26 października 2020 roku.

Nauczanie zdalne – ogólna refleksja końcowa

Nauczanie zdalne osób małoletnich obarczone jest wieloma mankamentami i, w moim odczuciu, stanowi jedynie wątpliwej jakości „protezę” stacjonarnej szkoły. Miałoby raczej bytu w relacji „jeden na jeden” lub w bardzo małych grupach, np. na zajęciach wyrównawczych z uczniami, podczas korepetycji, kiedy nauczyciel nie jest zobligowany do wystawiania ocen i ma możliwość skoncentrowania się na konkretnym uczniu. Zalety praktyczne e-learningu w czasie pandemii SARS-COV-2 to zbyt mało, ażeby kontynuować w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych ten jakże szkodliwy projekt. Pamiętajmy, że szkoła poza funkcją edukacyjną pełni także funkcję wychowawczą oraz opiekuńczą. Nauczanie zdalne pozbawione jest zatem bardzo ważnych aspektów szkolnego procesu edukacyjnego.

Warto także zdać sobie sprawę, iż zdalna edukacja to dodatkowe koszty obciążające, jak do tej pory bezwrotnie, domowy budżet – część nauczycieli i rodziców uczniów została zobligowana do zakupu sprzętu komputerowego oraz dodatkowego transferu danych internetowych (Ptaszek G. i in. 2020, Gdańsk, 23). Jednak to nie wszystko, bo w nauczaniu na odległość przydaje się także skaner czy drukarka, również słuchawki z mikrofonem. Co więcej, nie tylko nabyciem, lecz i zużyciem sprzętu nikt z władz się nie interesuje. Należałoby w tym miejscu dodać, że przesiadywanie godzinami przed monitorem przekłada się realnie na wzrost opłat za prąd. W przypadku kadry nauczycielskiej dochodzą dodatkowo bezpłatne nadgodziny spowodowane dłuższym czasem poświęconym na pracę. I wreszcie koszty leczenia wad wzroku, wad postawy, urazów wynikających z przeciążenia układu mięśniowo-stawowego, schorzeń psychicznych to także kolejne wydatki, które partycypanci e-nauki, nauczyciele oraz rodzice/opiekunowie „covidowych prymusów”, będą pokrywać sami.

Co gorsza, nauczanie na odległość, ze względu na czas spędzany przed monitorem, może prowadzić do uzależnienia od komputera/internetu, a w konsekwencji do szeregu zaburzeń o charakterze psychosomatycznym, na które szczególnie zwracają uwagę pediatrzy i psychologowie. Toteż coraz więcej mówi się z jednej strony o otyłości, a z drugiej o tzw. technostresie (Bigaj 2020, 77), bądź zespole stresu elektronicznego (ZSE), który, ze względu na niebezpieczne przebodźcowanie układu nerwowego u młodych ludzi, sieje spustoszenie w ich psychice. Rezultatem jest marazm, apatia, stan bycia jednocześnie pobudzonym i zmęczonym, rozregulowanie nastroju (Białecka 2020). Rodzice są w tej sytuacji zupełnie bezradni. Tak jak wcześniej, świadomi zagrożeń, ograniczali zbyt długie siedzenie dzieci przed telewizorem czy komputerem, to teraz nolens volens muszą to akceptować. Nauczanie zdalne utrudnia im więc w znacznym stopniu pełnienie roli wychowawczej.

Bibliografia:

Bilicki T., 2020, *Jak pracować z uczniami w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 16-20

Deczewska J., 2020, *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 13-18

Karolczuk M., 2020, *Zdalnie realnie. Jak uczy my (się) języków w czasie pandemii*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 39-44

Koludo A., 2020, *Strategie kształcenia na odległość*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 43-51

Plebańska M., 2020, *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 37-43

Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J. & Stunża G. D., 2020, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa

Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., 2020, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk

Ścibor J., 2020, *Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 59-64

Uchwat-Zaród D., 2020, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 45-48

Netografia:

Białęcka B., 2020, *Czym jest Zespół Stresu Elektronicznego?*, <https://www.youtube.com/watch?v=gggwwqT7ki6c>

Hofman P., 2021, *Dziura edukacyjna a przyszłość Polski*, <https://fpg24.pl/dziura-edukacyjna-a-przyszlosc-polski/>

Kapiszewski J., Nowosielska P., Klinger K., Otto P., 2020, *Śpią albo grają w gry komputerowe. Tysiące dzieci wypadło z systemu nauczania*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1497030,zdalne-nauczanie-uczniowie-nauczyciele-problemy-psychiczne.html>

von Marschall Ch., 2021, *So funktioniert Schule in Polen in der Pandemie*, <https://www.tagesspiegel.de/politik/anwesenheit-wird-auch-online-kontrolliert-so-funktioniert-schule-in-polen-in-der-pandemie/26861904.html>

Radwan A., 2021, *Zdalne nauczanie: szykuje się kolejny rocznik covidowych prymusów*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8077618,zdalna-nauka-ocenie.html>

Słowik K., 2021, *Gigantyczne zaległości uczniów. Ucząc się zdalnie opanowali nawet 70 proc. materiału mniej*, <https://wyborcza.pl/7,75398,26743523,po-zdalnej-nauce-grozi-nam-dziura-edukacyjna-przyrost-wiedzy.html>

Trzeci apel naukowców i lekarzy do Prezydenta i Rządu, <https://dorzeczy.pl/kraj/172919/naukowcy-i-lekarze-apeluja-do-prezydenta-i-rzadu-chodzi-o-covid-19.html>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 22.03.2021.

Katarzyna Jasińska

PAMIĘTNIK Z CZASÓW ZDALNEJ EDUKACJI

Nadszedł taki dzień, że dzieci nie przyszły do szkoły, a my, nauczyciele, nie poszliśmy do pracy. Zostaliśmy w domach.

Wcześniej na lekcjach plastyki prowadziłam z moimi uczniami z klas od czwartej do siódmej ważne rozmowy nie tylko o sztuce. W szkole często nie ma na nie czasu, ale na plastyce nigdy nam go nie brakowało. Teraz zostaliśmy rozdzieleni.

Chciałam coś powiedzieć moim uczniom, pocieszyć ich, odciągnąć ich uwagę od niepokojących wiadomości w mediach, ale spotkań za pośrednictwem komunikatorów internetowych jeszcze nie było.

Pomyślałam, że nakręcę film. Tylko jak to zrobić?

Mam wielki zagracony strych. Znalazłam na nim szare ursynowskie bloki – makiety, które zrobił kiedyś na wystawę mój mąż. Zniosłam je na dół i już miałam scenografię. Wiedziałam teraz, o czym chcę mówić. Poprosiłam dzieci, żeby na małych kartkach narysowały mieszkania, a w nich ludzi zajętych różnymi czynnościami. Co można robić, gdy nie wolno wyjść z domu, gdy żyje się samotnie lub w wielkiej rodzinie, gdy ma się dziesięć lub osiemdziesiąt lat?

Przed rozpoczęciem zdjęć czułam olbrzymią treść, ale pomogła mi moja kotka, która wskoczyła między bloki i poszła spać. Odetchnęłam, a kotka zbudowała nastrój filmu.

Dzieci przysłały mailem rysunki pełne obserwacji, dociekań, przemyśleń. Estetyczne walory nie miały znaczenia. Liczyła się myśl. Paradoksalnie o prymacie treści nad formą zdecydowało to, że uczniowie musieli korzystać ze skąpych materiałów do prac plastycznych, które mieli w domu. W zamkniętych sklepach nie mogli niczego kupić. Trzeba było zrezygnować z bogactwa technik na rzecz prostoty, a nawet pewnego ubóstwa środków wyrazu.

Trochę po omacku, ale z wiarą, że to, co robię, ma sens, nakręciłam drugi film. O mądrości zwierząt, ich oddaniu dla stada, a także o koleżeństwie i odpowiedzialności. Wymyśliłam pracę plastyczną, która nie służyła doskonaleniu umiejętności ani poznawaniu technik. Chodziło o odszukanie w pamięci wszystkich uczniów ze swojej klasy. Poprosiłam, żeby każdy przypomniał sobie, kto jest za nim na liście obecności, i do niego zadzwonił (w razie potrzeby zdobył najpierw numer telefonu). Dzieci miały zapytać koleżankę lub kolegę o ulubione zwierzę, a potem je narysować albo namalować. Warunkiem zaliczenia było zaangażowanie wszystkich uczniów.

Niepewna czekałam na prace. Nie wszyscy dowiedzieli się, jakie jest ulubione zwierzę kolegi, nie wszyscy skontaktowali się telefonicznie. Ujawniły się klasowe animozje. W każdej klasie znalazło się kilka osób, które nie zrobiły tej pracy lub do których nikt nie zadzwonił. Zadanie pokazało poziom integracji klas, stan koleżeńskich relacji, a także trudności działań pedagogicznych „na odległość”. Dałam jednak dzieciom sporo czasu i powoli prawie wszystkie znalazły swoje miejsce w tej układance. Na koniec roku szkolnego liczba wykluczonych osób zmniejszyła się do jednej-dwóch w każdej klasie.

Otrzymałam podziękowania od wielu dzieci i rodziców. Niespodziewana radość.

Odtąd co dwa tygodnie kręciłam dla moich uczniów film. Tymi nieprofesjonalnymi filmami opowiadałam o koleżeństwie, odpowiedzialności, porozumieniu, o sztuce i jej znaczeniu w życiu ludzi. Mój mąż i moja kotka stali się aktorami, a na scenografię złożyły się różne rzeczy ze strychu. W sytuacji, w jakiej znalazł się świat, nie chciałam powtarzać scenariuszy lekcji sprzed pandemii, jakby nic się nie wydarzyło. Stałość, trwałość i ciągłość to wielkie wartości w edukacji, ale sztuka, tak jak inne przedmioty artystyczne, ma w szkole szczególną funkcję. Sztuka, tak jak literatura, tłumaczy świat, odnosi się bezpośrednio i szybko do ważnych wydarzeń albo zdarzenia te stają się pożywką dla nowych form i nowych treści. Każdy film miał inspirować uczniów do podejmowania działań twórczych.

Coraz bardziej świadomie pisałam kolejne scenariusze. Kiedy media zaczęły mówić o trudnościach życia w kwarantannie (ciasnota w mieszkaniach, hałas, brak sprzętu, brak przestrzeni do pracy i odpoczynku, lęk i złe samopoczucie), pomyślałam, że jednoczy nas doświadczenie przyjmowania w życiu różnych ról. Z pomocą męża nakręciłam więc wesoło-refleksyjny filmik o portrecie. O tym, że każdy z nas ma różne oblicza w zależności od nastroju, samopoczucia, zdrowia czy choroby. Poprosiłam, by uczniowie stworzyli portrety swoich bliskich z ich atrybutami – z symbolami charakterów, pasji lub wykonywanych zajęć. Znowu chodziło o refleksję i uważne spojrzenie na siebie i innych.

W filmie o języku sztuki – uniwersalnym języku świata – rozmawiałam z ludzką „pramatką”. W roli prehistorycznej Lucy wystąpiła lalka, którą stworzył dla nas mój mąż, rzeźbiarz. Kiedy do filmowego „studia” przybyli Banksy i prehistoryczny artysta z Lascaux, pokazałam, że najwybitniejsi artyści mówią zawsze o rzeczach najważniejszych. Tak było kiedyś, tak jest dziś i tak będzie zawsze.

Ostatnim, przedwakacyjnym filmem, którym pożegnałam się z uczniami, był film o obserwowaniu świata. Zachęcałam w nim dzieci i młodzież do uważnego przyglądania się zjawiskom i rzeczom wydawałoby się zwykłym, powszednim jak chmury, deszcz czy wiatr. Namawiałam dzieci do odpoczynku i oderwania się od wywołujących niepokój kapryśnych mediów.

Od uczniów dostawałam maile, w których pisali, że filmy bardzo im się podobają, że czekają na nie niecierpliwie. Jedna z mam napisała: „Dzięki Pani filmom Jadzia przetrwała kwarantannę”. Babcia samotnie wychowująca wnuka napisała, że po każdym „odcinku” oboje rozmawiają sobie o różnych problemach filozoficznych, a jeden z uczniów (tych, co to rzekomo sprawiają „kłopoty wychowawcze”) ocenił: „Niech Pani kręci te filmy dalej, bo świetnie Pani to wychodzi”. Nieczęsto słyszę takie wyrazy uznania.

Nadeszły wakacje i mieliśmy nadzieję, że to już koniec trosk, że od września spotkamy się naprawdę.

W listopadzie znów zamknięto szkoły, a nam, nauczycielom, kazano usiąść przed ekranem komputera i „uczyć zdalnie” – nawet nauczycielom przedmiotów artystycznych i wf-u, chociaż ich lekcje bardzo się różnią od pozostałych. Zaczęłam rozmyślać, co zrobić, żeby uczenie plastyki na odległość miało sens. Poszukiwałam też sposobów zaradzenia problemom, o których donosiły media, tzn. coraz gorszej kondycji psychicznej uczniów. Pomyślałam, że dzieci potrzebują przede wszystkim dzieciństwa, beztroski, zabawy. Nie mogą żyć w stałej opresji, pozbawione wsparcia ze strony przerażonych rodziców i równie przestraszonych i zdezorientowanych nauczycieli.

Zaczęłam znów kręcić filmy, ale już nie tak często. „Rozmowa filmami” straciła sens, bo przecież widywałam uczniów (to raczej oni mnie widywali) raz w tygodniu i mogłam do nich mówić. W nowych filmach starałam się stworzyć kameralny, wyciszony nastrój, zapewniający bliski kontakt emocjonalny z dziećmi. Animowanym obrazom zaczęła towarzyszyć muzyka. Proponowałam opowieści o czasach młodości rodziców albo dziadków moich uczniów, o zabawach z dawnych lat, o zwyczajach ludowych. Chciałam pokazać dzieciom, że wcześniejsze życie ich bliskich jest niewyczerpanym źródłem natchnienia, którego nie pokona żadna pandemia. To właśnie tradycja i kultura pozwalają społeczeństwom i społecznościom przetrwać trudny czas kryzysu.

Kręciłam filmiki, ale przygotowywałam też prezentacje albo po prostu opowiadałam dzieciom o zabawach z okresu, gdy byłam w ich wieku. Robiliśmy „sekrety”, czyli miniaturowe kompozycje z rzeczy znalezionych w domu. Tworzyliśmy mini-teatry na wzór pop-up (otwierających się ruchomych okienek), które kiedyś pobudzały dziecięcą wyobraźnię. Kleiliśmy potwory i różne przedmioty z rolek po papierze toaletowym i z masy solnej. Z tektury i papieru robiliśmy zabawki inspirowane ludowymi. Siedząc pod kocami i żłobiąc naskalne ryty na ścianie wymagowanej jaskini, zagłębiałiśmy się w prehistoryczne czasy artystów z Lascaux. Uczniowie starszych klas potrzebowali tematów, które kierowałyby

ich myśli i wyobraźnię w dalekie strony, dużo dalej niż sięga Internet, telewizja czy pandemia. Rozmawialiśmy więc o przestrzeni i czasie, nieskończoności, kosmosie i przez każdego inaczej odczuwanym pięknie. Robiliśmy zdjęcia, wybierając za temat Życie, Powietrze, Światło, Ziemię i Wodę.

W toku pandemii, jej fluktuacji, przyptywów nadziei i wątpliwości, dostrzeżliśmy to, co jest naprawdę ważne. Nadal mam wątpliwości, czy wiedza, jej utrwalanie i sprawdzanie znaczy więcej niż towarzyszenie uczniom w kryzysie. Na ile możemy złagodzić traumę, jaką dla wielu dzieci jest zamknięcie w domu, nieobecność kolegów i autorytetów, samotność, brak ruchu i jakichkolwiek – poza siecią – podniet?

Staram się towarzyszyć moim uczniom. Skupiam się, niczym w zen, na byciu tu i teraz. Robię proste rzeczy: witam się z dziećmi bardzo serdecznie, pytam, jak się czują, gdzie są, jak im się pracuje, jak im idzie w szkole. Dużo, coraz więcej rozmawiamy. Dzieci mówią o swoich zwierzętach, pokazują je na ekranie, opowiadają, że są u dziadków albo że cierpią na samotność, skarżą się na nudę, rozmawiają o grach komputerowych, które zabierają im wiele godzin, podkreślają dobre strony zdalnej szkoły. Zauważają, że mogą np. dłużej pospać albo przebywać w jakimkolwiek miejscu na świecie i jednocześnie uczestniczyć w naszym spotkaniu.

Nie daję im ani zadań, ani ćwiczeń, tylko proszę i namawiam do tworzenia dzieł. Dzieci przestały już pytać o ocenę, bo wiedzą, że może być tylko jedna. Ocena za próbę twórczości, zmierzenia się z tematem, myślą czy problemem jest zawsze najwyższa. Stopnie pojawiają się w dzienniku elektronicznym, ale straciły znaczenie. Liczy się moja reakcja na przysłaną pracę. Reaguję **zawsze** z entuzjazmem. Bardzo ważna okazuje się też pochwała płynąca z ust kolegów i koleżanek. Niepostrzeżenie udało się osiągnąć to, o czym marzyliśmy w gronie nauczycieli plastyki: stopnie szkolne przestały odgrywać jakąkolwiek rolę. Uczniowie malują, fotografują i rzeźbią dla własnej satysfakcji, żeby wyrazić uczucia, myśli, sądy, żeby „oddać się rozmowie” w ponadczasowym języku sztuki.

Nowa sytuacja ma więc kilka plusów. Kontakt z dziećmi stał się mniej formalny i zupełnie stracił na oficjalności. Podczas spotkań online gościmy u siebie w domach. Podziwiamy w mieszkaniach obrazy, poznajemy psy, koty i papugi, śmiejemy się z rozgardiaszu, gdy ktoś nie zdążył posprzątać. Słuchamy zegarów, które wybijają godziny w czyimś domu, zachwycają się swoimi awatarami. Poznajemy nasze młodsze rodzeństwo, które często nam towarzyszy i razem z nami rysuje lub coś lepi.

Kontakt z każdym dzieckiem jest wyjątkowy. Mówiąc do uczniów, mam wrażenie, że zwracam się nie do całej klasy, a do każdego dziecka z osobna. Ekran komputera to urządzenie bardzo demokratyczne – przed ekranem wszyscy stajemy się równi. Pozbywam się w ten sposób ciężaru bycia nieomylnym nauczycielem, który wszystko musi kontrolować i pełnić rolę arbitra. Po prostu siedzę sobie przy stole i rozmawiam z trochę młodszymi ode mnie ludźmi. Moje rozmowy na czacie zupełnie nie przypominają rozmów

nauczyciela z uczniami. Uczeń pisze: „Proszę Pani, przepraszam, że tak późno przysyłam moją pracę, ale wcześniej nie miałem weny, a poza tym mój pies zjadł mi pierwszy szkic. To moja ‘Nieskończoność’. Mam nadzieję, że się Pani spodoba”. A ja odpisuję: „Dziękuję Ci, Mateusz, za piękną i bardzo mądrą pracę. Nie szkodzi, że tak późno, bo i tak nie śpię. Ucałuj ode mnie swojego psa. A jak się nazywa?”

Na spotkaniach online muszę być twórcza i dowcipna – stosować aktorskie triki: przykryć się kocem, gdy mówimy o jaskini Lascaux, wystąpić w chustce, gdy rozmawiamy o sztuce ludowej, założyć maskę, gdy tematem lekcji są maski afrykańskie itp. Muszę próbować rozbawić moich uczniów. Do plusów zdalnego nauczania należy m.in. to, że podnoszenie głosu, upominanie i straszenie konsekwencjami okazuje się przed ekranem komputera groteskowe i zwyczajnie śmieszne. I nie działa. Ważniejsza staje się kultura osobista, szacunek, poczucie humoru, otwartość. Tylko w ten sposób można zachęcić uczniów do „bycia” i do uczestnictwa w lekcji.

Zdalna edukacja pozwala też zaistnieć uczniom, którzy w szkole byli „niewidzialni”. Mam kilka takich osób – dopiero teraz zostały liderami pracy twórczej. Jedna z nich wykonała np. sto dwadzieścia zdjęć kosmicznych abstrakcji, jakie wcześniej zrobiła na zajęciach. Wiem, że do sukcesu przyczyniają się często opiekunowie, że wiele prac jest „niesamodzielnymi”, cieszę się jednak, gdy rodzice włączają się do zabawy ze sztuką, bo stają się katalizatorami osiągnięć swoich dzieci. Każdy sukces motywuje, rozwija, uskrzydla, a większość uczniów rzadko dostaje w szkole taką szansę. My, nauczyciele różnych przedmiotów, nie mamy dla nich wystarczająco dużo czasu. Gonimy, żeby nauczyć „średnio wszystkich, średnio wszystkiego”.

Gdyby nie pandemia, nie wymyśliłabym ani nie nakręciła filmów, szłabym dalej utartą ścieżką wypróbowanych wcześniej metod. Moja przygoda z tworzonymi dla uczniów filmami, zrodzona z potrzeby towarzyszenia im w trudach życia i nauki podczas pandemii, zapoczątkowała pewien proces. Zmieniło się moje podejście do wielu spraw, takich jak np. ocenianie, rola nauczyciela i rodzica, znaczenie tradycji, system wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mogę powiedzieć, że pandemia otworzyła szerzej moje nauczycielskie oczy. Dziś mam pewność, że najważniejsze jest filozofowanie, tworzenie, rozmowa i zabawa. Gdybym to ja pisała podstawy programowe, uznałabym te działania za priorytetowe cele edukacji – we wszystkich klasach i dla każdej grupy wiekowej.

Filmy, które nakręciłam dla uczniów w czasie pandemii

Plastyka cz.1. Ludzie w domach: <https://www.youtube.com/watch?v=pR-mqwubgEQ>

Plastyka cz.2. Życie w grupie: <https://www.youtube.com/watch?v=5tWXYoThGtK&t=197s>

Portret: <https://www.youtube.com/watch?v=cCwFb0-aask&t=69s>

Lucy: <https://www.youtube.com/watch?v=dnKAsKMYx3g&t=92s>

Sztuka i rzeczy najważniejsze: <https://www.youtube.com/watch?v=g63GMhSO2TU&t=15s>

Dzień matki: <https://www.youtube.com/watch?v=WQqKOuotXYw&t=262s>

Obserwowanie świata: <https://www.youtube.com/watch?v=Nu01f5IPpAg>

Sekrety: <https://www.youtube.com/watch?v=mFKamSeonx0>

Bardzo straszne straszdyła: <https://www.youtube.com/watch?v=MtUoenu9dUM&t=24s>

Jak zrobić straszne straszdyło (film dla nauczycieli): <https://www.youtube.com/watch?v=KXaz9UoZizY>

Mehrsprachigkeit \neq L1+L2+...+Ln

Mehrsprachigkeit
ist keine Formel,
sondern
ein gelebtes Modell



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Sprachenzentrum
Language Resource Centre



32. Arbeitstagung des AKS

2.-4. März 2022

Veranstalter: **Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt**

Format: **Online**

Arbeitsgruppe Herkunftssprachen

Leitung: **Grit Mehlhorn (Universität Leipzig) & Barbara Stolarczyk (Technische Universität Darmstadt)**

Aufgrund der Herausforderung durch heterogene Lerngruppen und im Zuge der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind Herkunftssprecher*innen seit einigen Jahren verstärkt ins Blickfeld der Sprachenzentren gerückt. Seitdem 2014 erste Hochschulen das Zertifikat UNlcert® Herkunftssprachen für Studierende mit biografisch bedingten sprachlichen Vorkenntnissen eingeführt haben, werden inzwischen an einigen Standorten spezielle Angebote für diese Zielgruppe, insbesondere in den Sprachen Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch, angeboten.

Ewa Krauss

NOWA EDYCJA POPULARNEGO PODRĘCZNIKA

Hurra!!! Po polsku 1 Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz to jeden z serii popularnych podręczników do języka polskiego jako obcego nowej generacji. Choć dokładne liczby, określające krąg jego odbiorców, nie są znane, o jego powodzeniu niezbitcie świadczą poświęcone mu opracowania i analizy¹. Niedawno całą serię trafnie scharakteryzowała Iwona Janowska (2018, 12):

Jest to opracowanie nowoczesne, kolorowe, wszystkie tomy mają taką samą budowę. W podręczniku zastosowano „spiralną” progresję treści nauczania. Ich wyznacznikiem są funkcje komunikacyjne i pojęcia ogólne, które determinują dobór słownictwa i struktur gramatycznych. Materiały zawarte w każdej z jednostek metodycznych to nagrania, teksty, autentyczne materiały graficzne. Przygotowane do nich ćwiczenia i zadania rozwijają w sposób zaprogramowany i systematyczny cztery sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, mówienie i pisanie. „Hurra!!! Po polsku” to podręcznik bardzo dobrze skonstruowany, na wskroś komunikacyjny, ale trudny w użyciu i wymagający od nauczyciela dużej sprawności dydaktycznej, polegającej na umiejętności formułowania celów i doborze odpowiednich treści. Linearna realizacja jego treści może przynieść więcej szkód niż korzyści.

Przypomnijmy, że „propozycja programowa na poziom A1” ukazała się tuż po akcesji Polski do UE, w okresie, w którym w całej Europie implementowano *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ), co omawianej pozycji nadało wówczas nowatorski charakter. Od czasu pierwszego wydania z 2005 r. książka doczekała się trzech wznowień (ostatniego zaledwie na początku ubiegłego roku).

Tym większą niespodziankę sprawiła wszystkim kolejna publikacja pt. *Hurra!!! Po polsku 1. Nowa edycja* z jesieni 2020. Skorzystano w niej z zebranych wcześniej doświadczeń i rozwoju technologicznego, który zmienił standardy na rynku materiałów i pomocy

1 Skrupulatnie zestawione przez K. K. Szamryka (2017, 25-26).

dydaktycznych do nauki języków obcych. I tak *Hurra!!! Po polsku 1. Nowa edycja* to nie tylko jedna z części serii, lecz także cały zbiór pomocy dydaktycznych obejmujący:

- podręcznik studenta,
- zeszyt ćwiczeń,
- dwie płyty CD dołączone do książek,
- podręcznik nauczyciela,
- płytę DVD z nagraniami video,
- dostęp do „strefy nauczyciela” ze wszystkimi nagraniami,
- aplikację na telefon komórkowy *PROLOG Augmented App*, umożliwiającą odtwarzanie obu typów nagrań po zeskanowaniu numeru odpowiedniego ćwiczenia.

Absolutną nowość na rynku pomocy do nauki języka polskiego stanowi specjalna aplikacja, która mniej obeznanym z techniką może na początku sprawiać trudności. Dołączona do niej instrukcja, niestety tylko w języku polskim, nie ułatwia obsługi użytkownikom innojęzycznym, co trzeba uznać za małe niedopatrzenie. Działanie aplikacji warto więc zademonstrować na lekcji i zachęcić uczniów, żeby z niej samodzielnie korzystali.

Z kolei szata graficzna (w dużym stopniu zachowana) i dawny układ materiału pozwalają bez trudu przestawić się na nowy podręcznik osobom przyzwyczajonym do pierwszego wydania. Aktualna edycja ma nieco więcej zdjęć i tak poprawioną grafikę stron, że mieści się na nich więcej tekstu i dodatkowych ćwiczeń. Uwzględnia też konieczne modyfikacje spowodowane zmianą realiów: zniknęła np. telefoniczna informacja o programach kin i teatrów, inny wygląd mają bilety kolejowe, inne osoby pojawiają się w mediach.

Podręcznik studenta i zeszyt ćwiczeń składają się z 21 rozdziałów. Lekcja wstępna stanowi rodzaj wprowadzenia i nosi numer 0. W zeszycie ćwiczeń wzbogacono ją tym razem o dodatkowe ćwiczenia wymowy, potrzebne zwłaszcza w komunikacyjnym nauczaniu języka polskiego osób niemieckojęzycznych, którym niełatwo przychodzi opanowanie polskiego systemu fonologicznego. Szkoda, że w dalszych częściach podręcznika ćwiczenie wymowy ogranicza się na ogół do głośnego czytania i powtarzania zdań.

W rozdziałach 1-20 uczący się poznają głównie poszczególne funkcje komunikacyjne, które są podstawowym kryterium doboru słownictwa i kolejnych struktur gramatycznych. Nowa edycja nie narusza ani tej zasady, ani nie wprowadza zmian w leksyce i zagadnieniach gramatycznych. W nauczaniu gramatyki Autorki nadal preferują podejście indukcyjne. Poprawiają także layout tabel gramatycznych, zaznaczając kolorami końcówki i dodając więcej przykładów. W zeszycie ćwiczeń po każdej lekcji umieszczają spis najważniejszych słów i zwrotów, realizując w ten sposób postulat dotychczasowych odbiorców podręcznika.

Wizualizacje, zdjęcia, a także autentyczne teksty zachęcają do komunikacji, trudne jednak, zwłaszcza dla początkujących, mogą się okazać polecenia, niekiedy zbyt w tym

podręczniku rozbudowane. Nauczyciel musi więc wypracować taki sposób ich przekazywania, żeby zrozumiały je osoby nieprzywykłe do nauki języków obcych i nieobeznane ze strategią czytania zorientowanego na rozumienie globalne.

Wielkim atutem podręcznika są nagrania dźwiękowe i filmy doskonałej jakości. Sytuacje filmowe wyglądają naturalnie, głosy prezentują dobry wzór polskiej wymowy i intonacji. Filmy wyprodukowano w dwóch wersjach, z napisami i bez, zapomniano jednak o technicznej możliwości zmieniania tempa nagrań dźwiękowych w aplikacji. Szkoda, bo dla początkujących z niemieckojęzycznego obszaru językowego, którzy poznają język polski w swoim kraju, byłaby to użyteczna opcja. Sporadyczny przy takiej nauce kontakt z polszczyzną utrudnia im siłą rzeczy wychwytywanie granic polskich słów w wypowiedziach o naturalnym, szybkim tempie mówienia. Wielu uczących się długo nie radzi sobie z tym problemem.

Podręcznik z założenia mało miejsca poświęca różnicowaniu. Zwraca wprawdzie uwagę na różnorodność stylów uczenia się, nie uwzględnia jednak opcji dla szybszych i wolniejszych uczniów, mimo iż większość nauczycieli za granicą pracuje na co dzień z mieszanymi grupami wielopoziomowymi i potrzebuje właśnie ćwiczeń wariantowych. Ten brak próbuje nadrobić *Podręcznik nauczyciela*, dostarczając ważnych wskazówek i porad metodycznych, a także dodatkowych gier, zabaw i ćwiczeń, również fonetycznych.

Pierwsze wydanie *Nowej edycji* z pewnością nie będzie ostatnim. Zarówno Autorki, jak i wydawnictwo, trzymają rękę na pulsie czasu, znajdują więc nowoczesne rozwiązania, aby ten znakomity podręcznik jeszcze udoskonalić. Tymczasem zachęcam wszystkich nauczycieli, którzy lubią styl nauczania zaproponowany przez Małgorzatę Małolepszą i Anetę Szymkiewicz, aby sięgnęli po zaktualizowane *Hurra!!! Po polsku 1*.

Bibliografia

Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego // The impact of European language policy on teaching Polish as a foreign language*, w: *Język Polski*, nr 98/2, s. 105-122, (por. też https://www.researchgate.net/publication/327364546_Wplyw_europejskiej_polityki_jezykowej_na_dydaktyke_jezyka_polskiego_jako_obcego_The_impact_of_European_language_policy_on_teaching_Polish_as_a_foreign_language, dostęp: 19.05.2021)

Szamryk K. K., 2017, *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku „Hurra!!! Po polsku 1”*, w: *Roczniki Humanistyczne*, nr XIV/10, s. 25-41

NOWA EDYCJA

HURRA!!!

PO POLSKU

już dostępna

Prolog
PUBLISHING



PODRĘCZNIK STUDENTA

PODRĘCZNIK STUDENTA



PODRĘCZNIK STUDENTA

A w niej:

- NOWOŚĆ!!! OBSZERNY MATERIAŁ FILMOWY DOSTOSOWANY DO KAŻDEGO ETAPU UCZENIA SIĘ,
- w każdej lekcji bogaty materiał ilustrujący współczesną Polskę i pokazujący realia życia codziennego,
- liczne propozycje ćwiczeń, gier i zabaw, które wspomagają uczenie się języka,
- aktualne tematy prezentowane w autentycznych sytuacjach z życia codziennego,
- gotowe testy osiągnięć i ćwiczenia kontrolne oraz powtórzeniowe,
- nowe, kolorowe Zeszyty Ćwiczeń,
- podręczniki nauczyciela z praktycznymi wskazówkami zarówno dla początkujących, jak i doświadczonych nauczycieli, z gotowymi materiałami do kopiowania, sugestiami jak modyfikować i urozmaicać lekcje,
- dostęp do STREFY NAUCZYCIELA z materiałami audio i video, dodatkowymi ćwiczeniami, etc.

Hurra!!! to SERIA pomyślana i zaprojektowana tak, by pomóc uczącemu się w skutecznym opanowaniu poznawanego materiału, a nauczycielowi w pracy dydaktycznej.

prologpublishing.com

AUTORZY / AUTOREN

Agnieszka Buk, dr, germanistka, pracuje w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Rzeszowskim kształcąc tłumaczy i nauczycieli języków obcych. Od kilku lat kieruje Centrum Języków Obcych Germanitas, gdzie organizuje polsko-niemieckie kursy tandemowe. Konsul honorowa RFN w Rzeszowie.

Anna Burek, dr, autorka książki *Polska, Niemcy, emigracja. Językowy obraz świata i poczucie tożsamości polskich emigrantów w Berlinie*. Specjalistka do spraw komunikacji w szwajcarskim start-upie, w którym wprowadzona przez nią metoda gamifikacji przyczyniła się do wzrostu poziomu zaangażowania klienta o 60% na przestrzeni 6 miesięcy.

Luiza Chrapek, absolwentka filologii germańskiej na UJ i podyplomowych studiów dla tłumaczy tekstów specjalistycznych w Katedrze UNESCO. Lektorka języka niemieckiego w Instytucie Goethego w Krakowie. Współautorka książki *Wielka gramatyka niemiecka z ćwiczeniami A1-C1*.

Anna Ciepielewska-Janoschka, dr, absolwentka Katedry Italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę doktorską z językoznawstwa historycznego obroniła w Niemczech na Uniwersytecie w Saarbrücken. Od ponad dwudziestu lat rzeczoznawca podręczników szkolnych do nauki języka włoskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki w Warszawie. Lektorka języka włoskiego oraz języka polskiego.

Jan Conrad, absolwent slawistyki i historii Europy Wschodniej, od 2006 r. lektor języka polskiego w Instytucie Slawistyki i Hungarologii Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie. Członek grupy projektowej *SmartSlaw* (hu.berlin/smartslaw). Członek FZNJP.

Vera Gorczyca, ukończyła Interkulturelle Germanistik / DaF na uniwersytecie w Getyndze, stażystka w Instytucie Goethego, lektorka języka niemieckiego w GFPS Polska (Stowarzyszenie Naukowo-Kulturalne w Europie Środkowej i Wschodniej), nauczycielka w prywatnej szkole. Mieszka i pracuje w Toruniu.

Justyna Hryniewicz-Piechowska, polonistka i germanistka, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu w Poczdamie. Pracuje w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu

w Greifswaldzie. Zajmuje się procesami akwizycji języka pierwszego i drugiego oraz ich odmianami pisanymi w kontekście migracji i wielojęzyczności. Członkini FZNJP.

Marta Jakubowicz-Pisarek, absolwentka germanistyki UJ, emerytowana nauczycielka akademicka Uniwersytetu Rzeszowskiego, założycielka Szkoły Językowej Germanitas, która od 2003 roku organizuje kursy tandemowe dla polskich i niemieckich multiplikatorów wymiany młodzieży, działaczka Towarzystwa Polsko-Niemieckiego.

Katarzyna Jasińska, absolwentka warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych. Od ponad 20 lat uczy plastyki w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi. Ekspertka Ośrodka Rozwoju Edukacji (projekty unijne), pracuje też w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Wielokrotnie odznaczana za działalność edukacyjną i kulturalną.

Natalie Kosch, lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego i doktoranka w Centru Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Koordynatorka letniej szkoły polsko-austriackiej, zajmuje się m.in. zastosowaniem nowych mediów w nauczaniu języków obcych.

Ewa Krauss, absolwentka lingwistyki stosowanej (Uniwersytet Warszawski), dr filologii słowiańskiej (literaturoznawstwo, Uniwersytet w Jenie). Lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki i Centrum Nauczania Języków Obcych na Uniwersytecie w Jenie. Tłumaczka, członkini FZNJP.

Ewa Lipińska, dr. hab., prof. UJ w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej, kier. Pracowni Badań Języka i Kultury Polonii. Autorka licznych podręczników do języka polskiego jako obcego. Zajmuje się m.in. dwujęzycznością, metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, nauczaniem pisania.

Kinga Łoś, absolwentka logopedii i studentka filologii polskiej (edytorstwo i zarządzanie treściami internetowymi) na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Lektorka języka polskiego jako obcego na UP i w szkole językowej Accent.

Urszula Majcher-Legawiec, polonistka, nauczycielka języka polskiego jako obcego i drugiego. Zajmuje się edukacją w wielokulturowym środowisku szkolnym. Autorka podręczników i artykułów naukowych. Doradca metodyczny ds. wielokulturowości, Krakowska Ambasadorka Wielokulturowości.

Grit Mehlhorn, prof. dr, slawistka, kieruje Katedrą Dydaktyki Języków Słowiańskich na Uniwersytecie w Lipsku. Zajmuje się również DaF, problematyką wielojęzyczności i językami pochodzenia. Członkini FZNJP.

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

Rony Möbius, pracownik naukowy w Seminarium Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu w Getyndze. Zajmuje się naukowo literaturą polską, ukraińską i rosyjską okresu awangardy.

Agnieszka Putzier, dr, absolwentka germanistyki UJ i językoznawstwa (Uniw. im Leibniza w Hanowerze). Pracownik naukowy w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie. Członkini FZNJP.

Anna Seretny, dr. hab., prof. UJ, zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polskiego jako języka obcego/drugiego, dydaktyką języka odziedziczonego i polskim jako językiem edukacji (wymiar leksykalny). Autorka monografii, licznych artykułów i podręczników m.in. *Kto czyta, nie błądzi, Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*.

Elżbieta Tabaka, germanistka, edukatorka i egzaminatorka nauczycieli j. niemieckiego jako obcego, współautorka programów kształcenia nauczycieli języków obcych, organizatorka wojewódzkiego konkursu języka niemieckiego dla gimnazjum i liceum, od 2014 roku lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Salzburgu.

Agnieszka Zawadzka, lektorka języka polskiego jak obcego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Lipsku. Do 2019 r. pracowała w projekcie „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania” w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie. Członkini zarządu FZNJP.

Justyna Zwierzyńska, absolwentka germanistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, obecnie pracownik naukowy w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu w Greifswaldzie i lektorka języka polskiego jako obcego w tamtejszej VHS.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od redakcji / Editorial

Ekspertyzy / Expertisen

7 // E. Lipińska, A. Seretny / Blaski i cienie nauczania na odległość

20 // E. Tabaka / Jak pandemia zrewolucjonizowała edukację akademicką

Metody / Methoden

26 // J. Conrad / *Inverted Classroom* und Videos. Theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen

38 // R. Möbius / Ein interdisziplinäres Lehrprojekt zu Olga Tokarczuks *Księgi Jakubowe*

52 // A. Burek / Gamifikacja jako metoda wspierająca rozwój ucznia i proces dydaktyczny

Materiały / Materialien

62 // J. Hryniewicz-Piechowska, A. Putzier, A. Zawadzka, J. Zwierzyńska / Lehr- und Lernmaterialien *Polnisch mit dem kleinen Greif*

69 // K. Łoś / Nowe technologie a realizacja scenariusza zajęć

Projekty / Projekte

79 // G. Mehlhorn, A. Buk, U. Majcher-Legawiec, M. Jakubowicz-Pisarek / T@ndem-sprachkurs Online – ein neues Format des Sprachenlernens im deutsch-polnischen Kontext

91 // L. Chrapek, V. Gorczyca / Online-Sprachtandem – ein Erfahrungsbericht

102 // N. Kosch / Umfrage zu didaktischen Konzepten des kollaborativen Lernens und des Peer-Feedbacks

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

113 // J. Miodek / W pandemicznym pejzażu językowym

Szkoła / Schule

115 // A. Ciepielewska-Janoschka / Realna nauka zdalna, czy może fikcyjna nauka na odległość?

122 // K. Jasińska / Pamiętnik z czasów zdalnej edukacji

Recenzje / Rezensionen

128 // E. Krauss / Nowa edycja popularnego podręcznika

132 // Autorzy / Autoren

Die vorliegende, achte Ausgabe der Zeitschrift *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* für das Jahr 2020 wurde von einem neuen, erweiterten Redaktionsteam vorbereitet. Sie beschäftigt sich vordergründig mit dem Thema „Fern- und Hybridlehre“. Unsere Autor/innen erörtern die positiven und negativen Seiten des Distanzunterrichts und beschreiben ihre Erfahrungen mit der Lehre unter neuen, außergewöhnlichen Bedingungen. Sie zeigen sowohl Risiken und Fallstricke als auch das enorme Potential dieses Unterrichtsmodus auf. Alle Lehrenden an Hochschulen und Schulen sahen sich 2020 plötzlich mit einer großen Herausforderung konfrontiert, die ihnen die Möglichkeit bot, neue Fertigkeiten zu erwerben. Die in den Beiträgen gezogenen Schlussfolgerungen beziehen sich jedoch nicht nur auf die positiven Effekte des Distanzunterrichts, sondern beschäftigen sich auch mit den übergreifenden Werten wie zwischenmenschliche Kommunikation oder soziale Kompetenzen der Lernenden.