

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

9/2021

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

9/2021

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

Redakcja: Ewa Krauss, Małgorzata Małolepsza, Agnieszka Zawadzka

Korekta: Desirée Tadych

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565

Gefördert von



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien



Oddajemy w Państwa ręce kolejny, dziewiąty już numer rocznika „**Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland**”, poświęcony częściowo nadal aktualnej tematyce edukacji zdalnej, ale zawierający również teksty, które poruszają inne aspekty, istotne dla dydaktyki języka polskiego w Niemczech.

W otwierającym numer dziale **Ekspertyzy** znajdują Państwo obszerny artykuł Liliany Madelskiej i Hansa Christiana Luschützkiego dotyczący systemu alternacji spółgłoskowych, które zachodzą we fleksji i słowotwórstwie. Autorzy „odczarowują” domniemaną trudność języka polskiego, wiążącą się m.in. z występowaniem oboczności, pokazując ich regularność i powtarzalność.

W części **Dydaktyka** zamieściliśmy dwa teksty poświęcone nauczaniu zdalnemu. W pierwszym z nich Anna Mróz dzieli się z czytelnikami wskazówkami dotyczącymi użycia nowoczesnych mediów na lekcjach języka polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji umożliwiających wykorzystanie mechanizmów gamifikacji. Natomiast Grzegorz Szklarczuk porusza temat motywowania uczennic i uczniów podczas edukacji online, ilustrując teorię konkretnymi przykładami i pomysłami z własnej praktyki nauczycielskiej.

Kai Witzlack-Makarevich w artykule zamieszczonym w dziale **Badania** pokazuje sytuację języka polskiego jako mniejszościowego na Zaalzju. Obserwacje i wnioski płynące z jego analizy mają istotne znaczenie w kontekście rozważań wokół bilingwizmu i wielojęzyczności oraz dydaktyki języków odziedziczonych.

Karolina Fastyn opisuje w dziale **Metody** swoje doświadczenia nauczycielskie w dobie pandemii. Pokazuje przy tym, w jaki sposób zdalne zajęcia ze studentami sprzyjają indywidualizacji nauczania.

W swojej stałej rubryce **Pisane ołówkiem** Jan Miodek dzieli się z czytelnikami własnymi doświadczeniami komunikacyjnymi i przemyśleniami na temat tzw. feminatywów, czyli form żeńskich rzeczowników określających zawody, stanowiska, funkcje itp. sprawowane przez kobiety.

Rubryka **Szkoła** zawiera trzy teksty. Małgorzata Wysokińska – w formie studium przypadku ukraińskiego ucznia w jednej z warszawskich szkół – analizuje czynniki, które decydują o udanej integracji dzieci z doświadczeniem migracji w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Perspektywę uczących się pokazuje Dorothea Spaniel-Weise, która dokumentuje nauczanie uczennic i uczniów wobec europejskiej wielojęzyczności. Jej artykuł streszcza wyniki badań, które autorka przeprowadziła w dwunarodowo-dwujęzycznych klasach

szkoły ponadpodstawowej Augustum-Annem-Gymnasium w Görlitz. Natomiast Ewa Krauss i Anna Mróz przedstawiają stanowisko grupy inicjatywnej Bundeskonferenz der Polnisch-AG (o której pisałyśmy już w numerze 7/2019) wobec ostatniego raportu Konferencji Ministrów Kultury i Edukacji (Kultusministerkonferenz) na temat sytuacji języka polskiego w niemieckim szkolnictwie. Wspomniany raport KMK jest nieznacznie zaktualizowaną wersją dokumentu z roku 2017, poddanego na naszych łamach obszernej analizie przez Grit Mehlhorn (5/2017).

W rubryce **Sprawozdania** znajdują Państwo tekst Anny Zinserling dokumentujący starania Związku, których celem miało być utworzenie instytucji Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego w Niemczech. Mimo ogromnego wysiłku koncepcyjnego i nakładu pracy z przyczyn od nas niezależnych sprawy nabrały nieoczekiwane obrotu i z punktu widzenia naszej organizacji projekt nie zakończył się sukcesem. Relacja Joanny Wrzesień-Kwiatkowskiej dotyczy warsztatów RECOLANG – projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML). Jego celem jest opracowanie przykładowych zadań mediacyjnych i takich sposobów oceniania kompetencji językowych (chodzi o ocenianie kształtujące), które uwzględniałyby wielojęzyczne zasoby uczennic i uczniów z tłem migracyjnym.

Bieżący numer zamyka zawierający dwa teksty dział **Recenzje**. Grit Mehlhorn omawia nową edycję trzeciej części popularnego podręcznika studenta i zeszytu ćwiczeń „Hurra!!! Po polsku 3” (Dixon, Jasińska, Małolepsza & Szymkiewicz 2021). Natomiast recenzja Milicy Sabo dotyczy literatury specjalistycznej – tomu pokonferencyjnego „Slawische Sprachen unterrichten: sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell” (Kostiucenko, Zawadzka & Münzer 2021) zawierającego teksty z dziedziny lingwistyki i dydaktyki języków słowiańskich (w tym polskiego).

Wierzimy, że zawarte na łamach tego numeru tematy, propozycje i materiały dostarczą Państwu inspiracji i motywacji do dalszej pracy nauczycielskiej/lektorskiej. Jednocześnie zapraszamy serdecznie do zadawania pytań, zabierania głosu w dyskusji oraz dzielenia się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami za pośrednictwem adresu mailowego redakcja.polskiwniemczech@gmx.de.

Na koniec składamy podziękowania drugiej przewodniczącej Związku Annie Zinserling, bez wsparcia której wydanie bieżącego numeru nie byłoby możliwe.

Życzymy Państwu przyjemnej lektury!

Mit Freude überreichen wir Ihnen die neunte Ausgabe des Jahrbuchs „**Polnisch in Deutschland / Polski w Niemczech**“, die sich zum einen dem immer noch aktuellen Thema der Distanzlehre widmet, und zum anderen auch Texte zu weiteren relevanten Aspekten des Polnischunterrichts in Deutschland enthält.

Im Abschnitt **Expertisen**, mit dem diese Ausgabe eröffnet wird, finden Sie einen ausführlichen Artikel von Liliana Madelska und Hans Christian Luschützki zum System des Konsonantenwechsels, der bei der Flexion und Wortbildung auftritt. Die Autoren „entzaubern“ die angebliche Schwierigkeit der polnischen Sprache, die u. a. mit dem Auftreten von Alternationen zusammenhängt, indem sie deren Regelmäßigkeit und Wiederholung aufzeigen.

In die Rubrik **Didaktik** haben wir zwei Texte aufgenommen, die sich mit dem Digitalunterricht befassen. Im ersten gibt Anna Mróz den Leserinnen Tipps für den Einsatz moderner Medien im Polnischunterricht, mit besonderem Augenmerk auf Anwendungen, die Gamification-Mechanismen ermöglichen. Im zweiten Text erörtert Grzegorz Szklarczyk das Thema der Motivation von Schülerinnen im Online-Unterricht und illustriert die Theorie mit konkreten Beispielen und Ideen aus seiner eigenen Unterrichtspraxis.

Der Artikel von Kai Witzlack-Makarevich im Abschnitt **Forschung** zeigt die Situation des Polnischen als Minderheitensprache im Olsagebiet (polnisch: Zaolzie) in Tschechien. Die Beobachtungen und Schlussfolgerungen seiner Analyse sind im Zusammenhang mit Überlegungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie zur Didaktik der Herkunftssprachen von Bedeutung.

Im Abschnitt **Methoden** beschreibt Karolina Fastyn ihre Erfahrungen als Lehrerin in der Zeit der Pandemie. Dabei zeigt sie, wie der Distanzunterricht mit Studierenden die Individualisierung des Unterrichts fördert.

In seiner regelmäßigen Kolumne **Mit Bleistift geschrieben** teilt Jan Miodek mit den Leserinnen seine eigenen Kommunikationserfahrungen und Gedanken zum Thema der so genannten Feminative, d. h. der weiblichen Formen von Substantiven, die Berufe, Positionen, Funktionen usw. von Frauen beschreiben.

Der Abschnitt **Schule** enthält drei Texte: Małgorzata Wysokińska analysiert anhand der Fallstudie eines ukrainischen Schülers an einer Warschauer Schule die Faktoren, die für die erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationserfahrung in die neue Bildungsrealität ausschlaggebend sind. Die Perspektive der Lernenden wird von Dorothea Spaniel-Weise

dargestellt, die die Einstellungen der Schülerinnen zur europäischen Mehrsprachigkeit dokumentiert. Ihr Artikel fasst die Ergebnisse einer Studie zusammen, die sie in bilingualen Klassen am Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz durchgeführt hat. Zuletzt stellen Ewa Krauß und Anna Mróz die Position der Initiativegruppe Bundeskonferenz der Polnisch-AG (über die wir bereits in der Ausgabe 7/2019 berichtet haben) zum aktuellen Bericht der Kultusministerkonferenz zur Situation der polnischen Sprache im deutschen Bildungswesen dar. Bei dem genannten KMK-Bericht handelt es sich um eine leicht aktualisierte Fassung des Dokuments von 2017, das Grit Mehlhorn auf unseren Seiten bereits ausführlich analysiert hat (5/2017).

In der Rubrik **Berichte** finden Sie einen Artikel von Anna Zinserling, der die Bemühungen der Bundesvereinigung zur Einrichtung einer Institution zur Koordinierung und Förderung der polnischen Sprache in Deutschland dokumentiert. Trotz enormer konzeptioneller Anstrengungen und eines unvorstellbaren Arbeitsaufwands nahm die Entwicklung aus Gründen, die sich unserer Kontrolle entzogen haben, eine unerwartete Wendung und im Ergebnis führte das Projekt aus Sicht unserer Organisation nicht zum Erfolg. Joanna Wrzesień-Kwiatkowska berichtet dagegen über den RECOLANG-Workshop – ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (ECML). Sein Ziel ist es, exemplarische Mediationsaufgaben und Methoden zur Bewertung der Sprachkompetenz (im Sinne formativer Beurteilung) zu entwickeln, die die mehrsprachigen Ressourcen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund berücksichtigen würden.

Die aktuelle Ausgabe wird mit einem Rezensionsteil (**Rezensionen**) abgeschlossen, der zwei Texte enthält: Grit Mehlhorn bespricht die Neuauflage des dritten Teils des beliebten Lehr- und Übungsbuchs „Hurra! Po polsku 3“ (Dixon, Jasińska, Małolepsza & Szymkiewicz 2021). Die Rezension von Milica Sabo bezieht sich auf die Fachliteratur – den Kongressband „Slawische Sprachen unterrichten: sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell“ (Kostiučenko, Zawadzka & Münzer 2021) mit Texten zur Linguistik und Didaktik der slawischen Sprachen (einschließlich Polnisch).

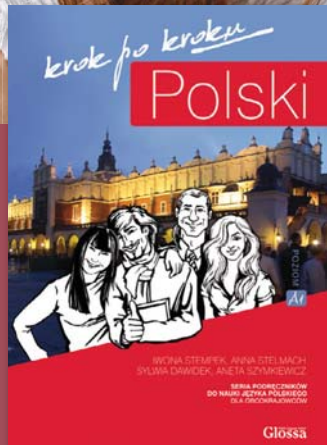
Wir hoffen, dass die in dieser Ausgabe enthaltenen Themen, Vorschläge und Materialien Sie für Ihre weitere Arbeit als Lehrerinnen/Sprachlektorinnen inspirieren und motivieren werden. Gleichzeitig möchten wir Sie einladen, über die E-Mail-Adresse: redakcja.polskiwniemczech@gmx.de Fragen zu stellen, sich an der Diskussion zu beteiligen und uns Ihre Erfahrungen und Beobachtungen mitzuteilen.

Anschließend möchten wir uns bei der zweiten Vorsitzenden der Bundesvereinigung, Anna Zinserling, herzlich bedanken, ohne deren Unterstützung die Veröffentlichung dieser Ausgabe nicht möglich gewesen wäre.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Polnisch lernen verbindet!

© Getty Images (Oskar_Ghost), Getty Images (Oliver Rossi), München



Finden Sie das passende Lehrwerk für Ihren Polnischkurs:
www.klett-sprachen.de/polnisch

Sprachen fürs Leben!



Liliana Madelska & Hans Christian Luschützky

ALT : ÄLTER VERSUS STARZY : STARSİ. DER DISKRETE CHARME DER ALTERNATIONEN

In einem kulturwissenschaftlichen Führer durch das gegenwärtige Polen charakterisiert Agata Bisko die polnische Sprache auf folgende Weise:

(...) die Grammatik ist schwer zu beherrschen: sieben Fälle, Verbalflexion, drei Genera und eine komplexe und reichhaltige Phraseologie. (...) Diese und viele weitere Eigenheiten, die hier nicht einmal angedeutet werden können, sind der Grund dafür, dass über das Polnische oft gesagt wird, zumindest in Polen, es sei eine der am schwersten zu erlernenden Sprachen der Welt (Bisko 2014, 44, Übersetzung LM & HChL).

Die Meinung, dass das Polnische zu den schwierigsten Sprachen zählt, wird leider nicht nur in der populärwissenschaftlichen Literatur verbreitet, sondern auch in verschiedenen Handbüchern und Lehrwerken für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache. Diese Auffassung ist nicht nur sachlich falsch, sondern auch wenig hilfreich für den Sprachunterricht. Anstatt den Lernenden einzureden, dass sie mit dem Versuch, sich Polnischkenntnisse anzueignen, eine unlösbare Aufgabe in Angriff nehmen, sollte ihnen diese Aufgabe erleichtert werden. Der vorliegende Artikel¹ hat das Ziel, zumindest einige Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das Polnische von seinem exotischen Nimbus befreit werden kann. Schritt für Schritt soll vorgeführt werden, wie man diese scheinbar so widerspenstige Sprache bändigen und den Erwerb der Grammatik erleichtern kann, unter anderem durch Vergleich mit Strukturen des Deutschen.

1 Dieser Artikel ist eine erweiterte Fassung von *Starzy piloci na moście, czyli dyskretny urok alternacji* (Madelska 2020), mit besonderer Berücksichtigung des Vergleichs morphologischer Alternationen im Polnischen und Deutschen.

Morphologische Alternationen in der Konjugation

Es empfiehlt sich, deutschsprachige Lernende darauf hinzuweisen, dass es Bereiche der Grammatik gibt, wo das Polnische wesentlich einfacher ist als das Deutsche. Vergleichen wir zum Beispiel Reflexivkonstruktionen in den beiden Sprachen:

optional	myć się, życzyć sobie spokoju			sich waschen, sich Ruhe wünschen					
ja	myję	się	życzę	sobie spokoju	ich wasche	mich	wünsche	mir	Ruhe
ty	myjesz		życzysz		du wäschst	dich	wünschst	dir	
on/ ona/ ono	myje		życzy		er/sie/es wäscht	sich	wünscht	sich	
my	myjemy		życzymy		wir waschen	uns	wünschen	uns	
wy	myjecie		życzycie		ihr wascht	euch	wünscht	euch	
oni/ one	myją		życzą		sie waschen	sich	wünschen	sich	

Tabelle 1. Reflexivkonstruktionen im Polnischen und im Deutschen

Wie man sieht, entsprechen dem polnischen Reflexivpronomen *się* im Deutschen verschiedene Formen (*mich, dich, sich, uns, euch*), die man eigens lernen muss. Genau so verhält es sich auch mit dem polnischen *sobie*, dem im Deutschen verschiedene Formen gegenüberstehen: *mich, dich, sich* usw. Die Beherrschung dieser wenigen Formen als solche ist nicht schwierig – viel schwieriger ist es jedoch, sich bei der Produktion spontaner Äußerungen an sie zu erinnern. Polnischsprachigen bereiten derartige Kleinigkeiten einige Mühe, auch wenn sie sehr gut Deutsch können. Bloße Kenntnis der Theorie garantiert nicht ihre reibungslose Anwendung in der Praxis. Tabelle 1 zeigt noch einen weiteren wesentlichen Unterschied: im Polnischen wird das Personalpronomen häufig weggelassen, besonders in der ersten und zweiten Person (daher der Spaltentitel »optional« in Tabelle 1). Dialoge wie der folgende sind geläufig: *Co robisz? Czytam, a wy? Piszemy referat*. Daran zeigt sich, dass es beim Erlernen des Polnischen wichtig ist, so früh wie möglich Verbalformen zu erkennen, um sicher zu verstehen, wer zu wem spricht und worüber.

In der polnischen Fremdsprachendidaktik (und auch im Unterricht anderer slawischer Sprachen) werden die Verben in Konjugationsklassen eingeteilt. Aus den Lehrbüchern erfahren wir z. B., dass *brać* zur Klasse auf *-ę, -esz* gehört und *widzieć* zur Klasse auf *-ę, -isz*, aber *jeść* zu der auf *-m, -sz* (bzw. *-em, esz*). Im Unterricht germanischer Sprachen ist die Tradition eine andere. Deutschlernende müssen die Formen von an die zweihundert unregelmäßigen Verben beherrschen, ähnlich auch im Englischen. Für diesen Zweck gibt es besondere Listen, wie im Fall der Entsprechungen von poln. *brać, widzieć* und *jeść*.

Deutsch				Englisch		
Infinitiv	Präsens 3. Pers. sg.	Präteritum 3. Pers. sg.	Partizip Perfekt	Infinitive	Past simple	Past participle
nehmen	nimmst	nahm	genommen	take	took	taken
sehen	siehst	sah	gesehen	see	saw	seen
essen	isst	aß	gegessen	eat	ate	eaten

Tabelle 2. Unregelmäßige Verben, Beispiele aus dem Deutschen und Englischen

Kurz gesagt: in der polnischen Tradition der Fremdsprachendidaktik wird das gesamte Gefüge der Flexionsparadigmen gelehrt, in jener der germanischen Sprachen hingegen hauptsächlich das, was auswendig gelernt werden muss. In der Annahme, dass es eine der Aufgaben der Didaktik ist, anzugeben, auf welche Weise ein gegebener Lerninhalt zu meistern ist, wird im weiteren Verlauf dieses Abschnitts gezeigt, dass die Einprägung der Formen der ersten und zweiten Person des Präsens und des perfektiven Futurs (*czas przyszły dokonany*) polnischer Verben zielführender ist als die mechanische Einteilung in Konjugationsklassen.

Schon vor hundertdreißig Jahren hat Ladislaus Wicherkiewicz in einem ausführlichen Lehrbuch mit dem Titel *Polnische Konversations-Grammatik* (Wicherkiewicz 1892) hervorgehoben, dass die Verben des Polnischen im Präsens und im perfektiven Futur gleichförmige Endungen haben, vgl. Tabelle 3.

Person	Singular	Plural
1.	-m oder -ę	-my
2.	-sz	-cie
3.	–	-ą

Tabelle 3. Verbalendungen (nach Wicherkiewicz 1892, 130)

mam, powiem...	Singular	Plural
1.	-m	-my
2.	-sz	-cie
3.	-∅	-ją / -dzą

Tabelle 4. Konjugation auf -m, -sz

Wicherkiewicz zeigt, dass nur die Selektion der Endungen -m oder -ę der ersten Person Singular problematisch ist; die weiteren Endungen sind vorhersagbar. Aus der Sicht des Sprachunterrichts ist dies eine sehr vernünftige Lösung. Wicherkiewicz merkt in Bezug auf die Tabelle an, dass im Polnischen die eigentliche Schwierigkeit nicht die Selektion der Endungen ist, sondern die Frage, an welche Formen die gegebenen Endungen anzufügen sind, und diese Schwierigkeit wird durch die große Zahl von Alternationen in den Verbstämmen hervorgerufen. Bedauerlicherweise propagieren so gut wie alle Lehrbücher für den Polnischunterricht eine Einteilung in drei oder vier Konjugationsklassen. Diese aus der historischen bzw. deskriptiven Grammatik übernommene Tradition erweist sich aber für den Sprachunterricht als ungeeignet. In der Auslautklasse der ersten Person Singular auf -m hat die dritte Person Plural fast immer die Endung -ją, vgl. *ja mam, oni mają*. In dieser Formklasse gibt es nur eine kleine Zahl von Verben mit unregelmäßiger Konjugation.

Dabei handelt es sich jedoch um Verben mit hoher Gebrauchshäufigkeit. Unterschiede zum Regelfall sind auf die dritte Person Plural beschränkt, z. B. *ja jem* : *oni jedzą*, nicht *oni *jeją*; *ja wiem* : *oni wiedzą*, nicht *oni *wieją* (das Symbol * kennzeichnet normwidrige oder ungebräuchliche Formen). Die Erweiterung *-dz-* betrifft auch abgeleitete Formen, vgl. perfektives Futur *ja zjem* : *oni zjedzą*; *ja powiem* : *oni powiedzą*.

Die bloße Zuordnung eines Verbs zu einer Konjugationsklasse ist für die korrekte Bildung von Flexionsformen nicht ausreichend. Versuchen wir die Perspektive der Lernenden einzunehmen: Wenn man weiß, dass das Verbum *brać* zur Formklasse *-ę, -esz* gehört, so ist man deswegen noch nicht imstande, die erste Person Singular im unvollendeten Aspekt zu bilden (die als Zitierform im Wörterbuch steht), denn wie sollte diese aussehen – etwa *brać* : **braę*? Wenn man die Form der ersten Person kennt, *brać* : *ja biorę*, dann sollte es auf dieser Grundlage weitergehen nach dem Muster *ja biorę* : *ty *bioriesz*. Außer der ersten Person muss also auch die zweite auswendig gelernt werden, denn die Zuordnung zur betreffenden Konjugationsklasse reicht hier nicht aus. Es ist hilfreich zu wissen, dass die Verben der Formklasse *-ę, -ysz* keinerlei Alternationen aufweisen (was in den Lehrwerken zu Polnisch als Fremdsprache kaum erwähnt wird). Hingegen ist die Angabe, dass *prosić* zur Konjugation auf *-ę, -isz* gehört, von geringem Wert. Versuchen wir, konsequent zu sein: Nach Abtrennung der Infinitivendung (anstelle der richtigen Formen *ja proszę, ty prosisz*) sollte es heißen: *prosić* : *ja *prosię* : *ty prosisz*. Wie man sieht, muss auch im Fall dieses Verbums sowohl die erste als auch die zweite Person Singular auswendig gelernt werden, um Formen korrekt bilden zu können.

Bei der Bildung von Präsensformen gibt es im Deutschen und Polnischen einige interessante Parallelen. Beginnen wir mit typischen Flexionsmustern deutscher Verben, z. B. *nehmen* und *sehen*. Diese gehören zur sogenannten starken Klasse mit unregelmäßiger Flexion. Das Verbum *zählen* hingegen gehört zur Klasse mit schwacher Flexion. Vergleichen wir die Flexionsmuster dieser Verben mit denen ihrer Entsprechungen im Polnischen.²

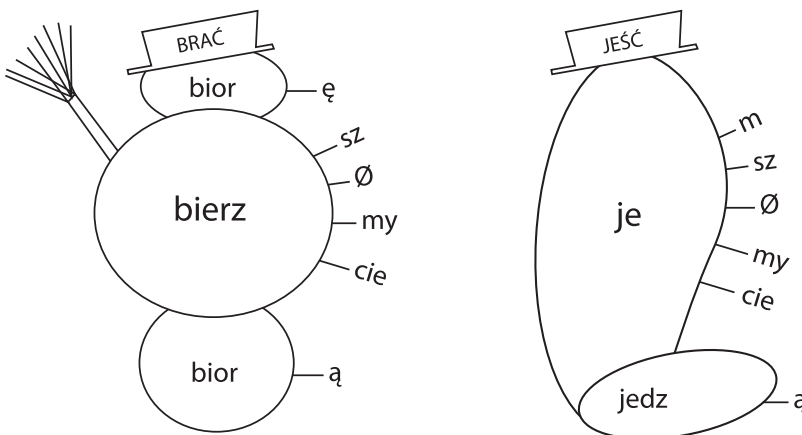
2 In der Lehrwerkreihe für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache *Hurra!!!* ist der Band *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* (Madelska 2008) auch in deutscher (Madelska & Warchoł-Schlottmann 2008) und englischer Sprache erschienen (Madelska & Schwartz 2010). Außerhalb dieser Reihe ist eine deutsche Fassung mit Übungen erschienen (Madelska 2007) sowie eine Version in russischer Sprache (Madelska 2012). Diese Werke setzen die slawistische Tradition fort (Einteilung in Konjugationsklassen), enthalten aber auch Tabellen, in denen die erste und zweite Person Singular und die dritte Person Plural im Präsens und vollendeten Perfekt dargestellt sind, sodass den Lehrenden und Lernenden eine didaktische Option angeboten wird. In der mehrbändigen polnisch-deutschen kontrastiven Grammatik von Engel (2000, 557-568) ist die Analogie der Struktur von Flexionsparadigmen nicht ersichtlich, da dort für die Darstellung der Verbalflexion der beiden Sprachen verschiedene Beschreibungsschemata verwendet werden. Auf Analogien in der Verbalflexion des Polnischen, Deutschen, Englischen und anderer Sprachen macht Perlin aufmerksam, wobei auch gezeigt wird, wie sich verschiedene theoretische Zugänge und Prinzipien auf die Beschreibung von Sprachen auswirken (Perlin 2013, 203-213).

brać (-ę, -esz)	widzieć (-ę, -isz)	liczyć (-ę, -ysz)
biorę	widzę	liczę
bierzesz	widzisz	liczysz
bierze	widzi	liczy
bierzemy	widzimy	liczymy
bierzecie	widzicie	liczycie
biorą	widzą	liczą

nehmen (stark)	sehen (stark)	zählen (schwach)
ich nehme	ich sehe	ich zähle
du nimmst	du siehst	du zählst
er/sie/es nimmt	er/sie/es sieht	er/sie/es zählt
wir nehmen	wir sehen	wir zählen
ihr nehmt	ihr seht	ihr zählt
sie nehmen	sie sehen	sie zählen

Tabelle 5. Präsensformen ausgewählter polnischer und deutscher Verben

Fassen wir zusammen: Sowohl im Polnischen als auch im Deutschen müssen die Formen des Infinitivs und der ersten und zweiten Person Singular Präsens auswendig gelernt werden. Die übrigen Formen sind vorhersagbar. Die Struktur des Präsensparadigmas kann folgendermaßen beschrieben werden: In beiden Sprachen treten im inneren Bereich des Paradigmas Alternationen auf. Im Deutschen finden sie sich in der zweiten und dritten Person Singular. Im Polnischen weisen bei den Verben, die in der ersten Person Singular auf *-ę* ausgehen, nur die erste Person Singular und die dritte Person Plural keine Alternationen auf. Man kann das mit der dreiteiligen Kontur eines Schneemanns veranschaulichen: Im Kopf und im unteren Teil erscheinen die Grundformen; die Alternationen stecken im Bauch des Schneemanns.³ Bei den Verben auf *-m* (vgl. *jem* : *jedzą*) sind Ausnahmen sehr selten, wie bereits erwähnt worden ist. Falls Alternationen überhaupt vorkommen, dann nur am unteren Rand des Paradigmas. Wenn wir uns ein Flexionsparadigma als Kontur einer Clownfigur vorstellen wollen, dann können diese Alternationen nur im Schuh des Clowns stecken.



3 Ein österreichischer Student, voll Freude darüber, dass er auf diese Weise blitzartig das polnische Konjugationssystem durchschaute, kommentierte diese Regel im Unterricht mit dem Ausruf: *Aha, der polnische Schneemann hat einen größeren Bauch!*

Der Faktor Gebrauchshäufigkeit sollte in der Fremdsprachendidaktik gebührend berücksichtigt werden. Im Fall der Verbalflexion betrifft das besonders die Verben auf *-ować*. Sie flektieren so wie *studiować*, also nicht *ja *studiowam*, sondern *ja studiuję, ty studiujesz*. Das rückläufige Wörterbuch des Polnischen, *Schematyczny indeks a tergo* (Tokarski 1993), verzeichnet rund 6.350 Verben auf *-ować*; neben Erbwörtern wie *świętować* flektieren nach diesem Muster alle Internationalismen, sodass ständig neue Exemplare hinzukommen, wie *lajkować, surfować* und viele andere. Ein Hinweis auf diesen Umstand nützt Lernenden mehr als die Einordnung eines bestimmten Verbums in die Konjugationsklasse auf *-ę, -esz*.

Die folgende Tabelle belegt mit Beispielen, dass man sich bei der Bildung des vollendeten Futurs auf Muster der Präsensflexion stützen kann: von Verben, deren erste Person Singular auf *-ę* lautet, müssen die Formen der ersten und der zweiten Person gelernt werden, die übrigen Formen sind vollständig vorhersagbar. In der Klasse auf *-m* flektieren fast alle Verben regelmäßig; man muss nur wenige Ausnahmen lernen, wie *zjem : zjedzą, powiem : powiedzą, dam : dadzą*.

ohne Alternationen	Alternationsmuster	
-ę, -ysz policzyć	-ę, -esz zabrać	-ę, -isz wrócić
policzę	zabiorę	wrócę
policzysz	zabierzesz	wrócisz
policzy	zabierze	wróci
policzymy	zabierzemy	wrócimy
policzycie	zabierzecie	wrócicie
policzą	zabiorą	wrócą

seltene Alternationen, am Ende des Paradigmas	ohne Alternationen
-m, -sz zjeść	-m, -sz, zapytać
zjem	zapytam
zjesz	zapytasz
zje	zapyta
zjemy	zapytamy
zjecie	zapytacie
zjedzą	zapytają

Tabelle 6. Vollendetes Futur

Wenn bereits zu Beginn des Unterrichts bei der Behandlung der Präsensformen das Schema des Schneemanns und des Clowns (der mit den Schuhen, in denen die Alternationen stecken) eingeführt wird, kann später darauf zurückgegriffen werden, wenn es um weitere Kategorien geht, wie das vollendete Futur, der Imperativ oder die Partizipien. So bilden dann Formen mit Alternationen (jene aus dem »Bauch des Schneemanns«) die Basis für die Bildung des Imperativs von Verben auf *-ę*, selbstverständlich nach Abtrennung der Personalendungen. Bei Verben auf *-m* finden wir im Imperativ Alternationen am Ende des Paradigmas (in den »Schuhen des Clowns«), nach Abtrennung des *-q*, vgl. *No zjedz obiad, zabierz wino dla babci, zapytaj ją o zdrowie i wróć przed kolacją, tylko nie licz na moją pomoc!*

Die Vermeidung von komplizierten Beschreibungen grammatischer Phänomene und die Anwendung einer bildhaften Metasprache, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lernenden entgegenkommt, ist von großer Wichtigkeit, besonders in den Anfangsphasen des Sprachunterrichts (vgl. Grochala 2016). Hilfreich sind auch passende Beispiele, Tabellen und Grafiken, vor allem aber beständige Einübung sowie Anregung zu selbstständiger Arbeit.

Morphonologische Alternationen in der Deklination

Eine reiche Auswahl an Übungen zur Nominalflexion enthält das Buch *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion* (Pyzik 2000), wo auch Alternationen der Deklination in Tabellenform zusammengefasst sind (vgl. Tabelle 7). Zwar ist das Material hier gut angeordnet in einer detaillierten Darstellung der Alternationspaare und Serien, wie *k : ki : c : cz* (wie in *ręka : bez ręki : na ręce : ręczny*), doch zeigt das Lehrbuch die Gemeinsamkeiten von Alternationen in der nominalen und verbalen Flexion naturgemäß nicht auf, weil sich die Darstellung auf die Morphologie des Nomens beschränkt. Auf die phonetisch-phonologischen Grundlagen wird darin nicht eingegangen. Deren Verständnis kann jedoch nach unserer Auffassung die Aneignung der polnischen Flexionsmorphologie erheblich erleichtern. Nach Pyziks Ansatz sollten Studierende formale Muster lernen, ohne die Prozesse zu verstehen, die dahinterstecken und die Funktionsweise dieser Alternationen steuern.

Spółgłoski	Wymiany spółgłosek														
twarde	p	b	f	w	t	d	s	z	k	g	ch	m	n	r	ł
miękkie	pi	bi	fi	wi	ć	dź	ś	ź	ki	gi	chi	mi	ń		li
					ci	dzi	si	zi			ś		ni		
											si				
funkcjonalne miękkie					c	dz	sz	ż	c	ż	sz			rz	l
					cz	dź			cz	dz					

Tabelle 7. Alternationen in der Flexion von Nomina und Adjektiven im Singular (nach Pyzik 2000, 412)

Nach unserer Auffassung ermöglichen der aktive und bewusste Zugang zum Lernstoff und die Anregung zu selbstständigen Entdeckungen auf dem Gebiet grammatischer Muster einem Großteil der Studierenden bessere Lernerfolge als das bloße Einprägen von abstrakten Formeln. Die morphonologischen Alternationen sind in diesem Sinn eine Spielwiese, ein ideales Experimentierfeld für selbstständige Erkundungen.

Die systematische Vermittlung von Alternationsmustern in der Nominalflexion kann beim Lokativ Singular der Feminina ansetzen, im Rahmen von lokativischen Konstruktionen. Hier zeigt sich am klarsten, dass die Stammalternationen regelhaft sind und auch

Anfängerinnen ohne große Anstrengungen rasch Lernfortschritte erzielen können. Lokativformen kommen typischerweise in Antworten auf Fragen vor wie *O kim myślisz?* *Gdzie mieszkasz?* und dergleichen. In der folgenden Tabelle ziehen wir Lokativformen von femininen Personennamen und -bezeichnungen heran, die in Antworten auf Fragen eingebettet sind. Die gleichen Feminin-Formen finden sich natürlich auch beim Dativ Singular. Man kann den Lernenden vorschlagen, dass sie (nach einer kurzen Anleitung durch die Lehrkraft) raten sollen, wie die betreffende Person heißt, von der jeweils die Rede ist. Welche Regelmäßigkeiten können hier entdeckt werden? Weshalb sind manche Zellen in der folgenden Tabelle leer?⁴

O kim mówisz? Mówię o...									
Vordere Konsonanten		Mittlere Konsonanten						Hintere Konsonanten	
		phonetisch palatal			historisch palatal				
A		B			C			D	
		1	2		1	2			
	p	Penelopie	Olimpii	p^j					
	b	Lubie	Euzebii	b^j					
	f	Józefie	Zofii	f^j					
	w	Sławie	Oktawii	w^j					
	m	Palomie	Lamii	m^j					
	t	Renacie	babci	ć	złoŃnicy	Ance	c (cz)		k
	d	Idzie	Jadzi	dź	jędzy	Oldze	dz		g
	s	Larysie	Kasi	ś	Nataszy	Małgosze	sz		ch
	z	Izie	Rózi	ź	Róży		ż		
	n	Annie	Ani	ń					
	r				Larze	Zorzy	rz		
	ł	Ludmile	Lili	l					
			Mai	j					

Tabelle 8. Weibliche Namen und feminine Personenbezeichnungen im Lokativ Singular

Wie man sieht, füllen die Beispiele für weibliche Vornamen und feminine Bezeichnungen den mittleren Teil der Tabelle. Die Gemeinsamkeit dieser Formen besteht darin, dass sich

4 Hierbei sollte auf einige Besonderheiten Bedacht genommen werden, z. B. dass den Phrasen *mówię o Filipie*, *o Józefie* usw. sowohl feminine (*Filipa*, *Józefa*) als auch maskuline Formen (*Filip*, *Józef*) zugrunde liegen können. Darüber hinaus werden weibliche Vornamen fremder Herkunft nicht flektiert, wenn sie auf einen Konsonanten auslauten, daher *mówię o Ruth*, *o Carmen*. Ferner ist es für polnische Vornamen charakteristisch, dass sie zahlreiche Koseformen aufweisen, wobei die Deminutivsuffixe meist an eine verkürzte Stammform angefügt werden, die nur aus der Anlautsilbe des vollständigen Namens besteht, z. B. *Ba-* im Fall von *Barbara*, daher *Basiunia*, *Basieńka* etc. Diese Koseformen werden wie normale Wörter flektiert. Auch die Alternation *ch* : *sz* kommt bei normalen Wörtern vor, z. B. *mucha* : *musze*. Bei Augmentativen wie *Małgocha*, *Bacha* : *Małgosze*, *Basze* erscheint sie ebenso, doch sind solche Bildungen selten.

bei den auslautenden Konsonanten die Zunge zum harten Gaumen (Palatum) hin wölbt. Es gibt bei Feminina keine Formen im Lokativ Singular, die auf einen vorderen Konsonanten (Kategorie A) oder hinteren Konsonanten (Kategorie D) enden. Da die vorderen und hinteren Konsonanten an den äußeren Rändern des Artikulationsraums gebildet werden, können sie unter dem Begriff *peripher* zusammengefasst werden. Periphere Konsonanten entsprechen der Kategorie »twarde« in Pyziks Darstellung. Im Polnischunterricht für Deutschsprachige empfiehlt es sich jedoch, die Begriffe »hart« und »weich« zu vermeiden, da sie sich in der deutschen Schulgrammatik auf die Stimmhaftigkeit beziehen (z.B. »hartes p« versus »weiches b«). Die Fremdsprachendidaktik sollte sich einer möglichst bildhaften Terminologie bedienen. Da es im Polnischen bei den Alternationen um Zungenbewegungen im Mundraum geht, ist die Anknüpfung an räumliche Kategorien naheliegend. In diesem Sinne bezeichnen wir die Klasse der Konsonanten, die in der slawistischen Tradition »phonetisch weich« und »historisch weich« genannt werden, als *mittlere Konsonanten*. Der harte Gaumen (*palatum durum*) bildet den Mittelteil der Fläche, die dem mittleren Zungenrücken bei der Artikulation dieser Konsonanten gegenüberliegt. Bei der Bildung des Lokativ Singular von Feminina bewegt sich bei peripheren Konsonanten die Zunge in Richtung harter Gaumen (Palatalisierung). Wenn diese phonetische Grundlage der Alternationsmuster im Unterricht vermittelt wird, kann danach zu anderen Kategorien übergegangen werden. Das Zungenbewegungsmuster vom vorderen und vom hinteren Artikulationsraum zur Mitte hin ist der Schlüssel zum Verständnis des Mechanismus konsonantischer Alternationen des Polnischen. Anders gesagt: die Klarlegung der phonetischen Grundlagen ermöglicht eine einfache Erläuterung der zahlreichen morphologischen Prozesse, die die ganze polnische Grammatik durchziehen. Dieses didaktische Konzept kann mit allerlei praktischen Übungen verknüpft werden.

Übungen, bei denen die Lernenden erraten sollen, wie ihre eigenen fremdsprachigen Vornamen oder die ihrer Angehörigen und Freunde in morphologisch polonisierter Form erscheinen, können sehr erheiternd sein und stellen eine spielerische Form der Aneignung polnischer Alternationsregeln dar. In Tabelle 9 sind die rekonstruierten Nominativformen angegeben. Hier zeigt sich, dass nicht nur die Wahl der Endung (-e, -i, -y) relevant ist. Die Rekonstruktion von Grundformen ist für Polnischlernende mit weiteren Hindernissen verbunden, wobei die Alternationen den Angelpunkt bilden. Genau hier sollte die Didaktik ansetzen: ohne die Fähigkeit, Grundformen in polnischen gesprochenen und geschriebenen Texten zu rekonstruieren und gleichsam automatisch zwischen Alternanten umzuschalten, sind Anfängerinnen in der realen Kommunikation auf verlorenem Posten.

Tabelle 19 zeigt deutlich, dass Nomina mit palatalem oder palatalisiertem Stammlaut (mittlere Konsonanten) keinen Alternationen unterliegen. Am interessantesten sind in dieser Hinsicht die vorderzungigen und hinterzungigen Konsonanten, da hier die Alternationen markanter hervortreten: um den Nominativ zu rekonstruieren, muss bei den Formen dieser Kategorien der nichtpalatale Stammlaut umgewandelt werden,

wie in der Tabelle angegeben: *Renata* wird zu *Renacie*, *Lara* zu *Larze*, *Anka* zu *Ance*, *Olga* zu *Oldze* usw.

Vordere Konsonanten		Mittlere Konsonanten				Hintere Konsonanten	
		phonetisch palatal		historisch palatal			
A		B		C		D	
Penelopa	p	Olimpia	p^j				
Luba	b	Euzebia	b^j				
Józefa	f	Zofia	f^j				
Sława	w	Oktawia	w^j				
Paloma	m	Lamia	m^j				
Renata	t	babcia	ć	złońnica	c	Anka	k
Ida	d	Jadzia	dź	jędza	dz	Olga	g
Larysa	s	Kasia	ś	Natasza	sz	Małgocha	ch
Iza	z	Różia	ź	Róża	ż		
Anna	n	Ania	ń				
Lara	r			Zorza	rz		
Ludmiła	ł	Lila	l				
		Maja	j				

Tabelle 9. Weibliche Namen und Personenbezeichnungen im Nominativ Singular

Wir behandeln hier die Bildung des Lokativ Singular der Feminina nur sehr knapp; eine ausführlichere Darstellung dieses Themas findet sich in den Bänden des Lehrwerks *Odkrywamy język polski* (siehe Fußnote 2). An dieser Stelle soll nur noch hinzugefügt werden, dass die palatalisierten Konsonanten (in der traditionellen Terminologie die »erweichten«, also [p^j, b^j, r^j] usw., orthographisch notiert mittels *i* bzw. *j*) dem gleichen Prozess unterliegen wie die palatalen (»weichen«, mittelzungigen), somit: *to jest Olimpia, Lamia, Daria : mówię o Olimpij, Lamii, Darii*. Um die Darstellung nicht zu verkomplizieren, werden analoge Beispiele hier nicht im Einzelnen behandelt, und in der phonetischen Notation beschränken wir uns auf die Setzung des hochgestellten [^j] für die Wiedergabe palatalisierter Laute, wie [p^j, b^j, m^j, f^j, w^j]. Eine reiche Auswahl an Übungen zur Nominalflexion enthält das schon erwähnte Buch *Przygoda z gramatyką* (Pyzik 2000).

Exkurs: Phonologische Eigenschaften

Als Begründung für das Vorurteil, dass Polnisch eine schwierige Sprache sei, wird oft die Aussprache angegeben, obwohl diese Annahme einer faktischen Überprüfung nicht standhält (vgl. Madelska 2009, Madelska 2010). Aus dem Stand der Forschung zur Struktur von Phonemsystemen in den Sprachen der Welt ergibt sich die Feststellung, dass eine durchschnittliche Sprache acht oder neun Vokalphoneme und zwischen zwanzig und

fünfundzwanzig Konsonantenphoneme hat. Die Extremwerte bewegen sich jedoch bei den Vokalen in einem Bereich zwischen drei und achtundzwanzig (Ladefoged & Disner 2012, 76-78) und bei den Konsonanten zwischen sechs und fünfundneunzig (Hyman 2008, 89). Vergleichen wir das Polnische mit solchen Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch, so zeigt sich, dass in allen diesen Sprachen die Zahl der Konsonantenphoneme ähnlich ist (kleiner als dreißig), während das Vokalsystem des Polnischen mit seinen sechs oralen und zwei nasalischen Vokalen einfacher ist als die Vokalsysteme des Deutschen, Englischen oder Französischen. Je nach Theorie wären dem polnischen System noch die nasalischen Approximanten [ɨ̃, ɨ̃̃] hinzuzurechnen (vgl. Madelska 2005). Ein dem des Polnischen typologisch ähnliches Vokalsystem ist z. B. das Portugiesische, wobei diese Sprache für gewöhnlich nicht zu denen mit schwieriger Aussprache gezählt wird. Die Phonotaktik im Polnischen, mit Konsonantensequenzen wie in *Tost z pstrągiem*, ist zwar nicht einfach, das gleiche gilt aber auch für das Deutsche (z. B. *Herbststraße*) bzw. das Englische (z. B. *the world's structure*). Die Wortbetonung ist im Polnischen wesentlich einheitlicher geregelt als im Deutschen und Englischen. Der Mythos von der Schwierigkeit des Polnischen muss seinen Ursprung folglich anderswo haben.

Morphologische Alternationen im Vergleich

Die Problematik des Polnischen ist nicht die Zahl der Laute als solche, sondern der erstaunliche Reichtum an morphologischen Alternationen, denen sie unterliegen. Wer aus einer Sprachgemeinschaft kommt, in der es keine derartigen Phänomene gibt, wird sich wundern, auf welche Weise man im Polnischen namentlich angesprochen wird: *Mamy w grupie Maksa, Davida, Sarę i Ingę, mówimy więc o Maksie, Davidzie, Sarze i Indze*. In der Deklination sind die Alternationen vorhersagbar und regelhaft, weniger in der Konjugation, wenngleich immer noch regelhaft. In der Wortbildung sind sie zwar weniger vorhersagbar, aber dennoch in einem gewissen Ausmaß regelhaft. Der Ausdruck *vorhersagbar* bezieht sich hier auf die Gewissheit des Auftretens einer bestimmten Alternation als solcher, z. B. der Wechsel *r : rz* im Lokativ Singular, vgl. *bar, nora, jezioro : w barze, w norze, przy jeziorze*. Der Ausdruck *regelhaft* bedeutet, dass Alternationen an bestimmten Stellen des Flexionsparadigmas auftreten: wenn in der ersten und zweiten Person Präsens eines Verbums eine Alternation vorkommt, dann ergeben sich die weiteren Formen automatisch, vgl. Tabelle 5: *biorę / bierzesz, bierze, bierzemy, bierzecie / biorę*. Diese Regelhaftigkeit wird in den Lehrbüchern für Polnisch als Fremdsprache nur selten berücksichtigt. In Artikeln zur Fremdsprachendidaktik und selbst in Büchern mit wissenschaftlichem Anspruch finden sich diesbezüglich leider viele unklare und ungenaue Angaben. Wenn das Thema Alternationen im Unterricht von Beginn an systematisch eingeführt wird, erleichtert dies das Sprachverständnis, die selbstständige Analysearbeit und die Textproduktion. Vor allem aber wird dadurch ein Ordnungssystem geschaffen,

das die Lernenden nicht allein lässt mit einem Haufen von grammatischen Formen, die so aussehen, als wären sie einfach zusammengewürfelt.

Ähnlich wie die Konstruktionen mit Zahlwörtern (z. B. *mam dwóch braci, dwie siostry i dwoje dzieci*) stellt im Polnischen die Bildung von Phrasen mit maskulinen Personalnomina eine Schwierigkeit dar. Manche Konstruktionstypen können nachgerade abschreckend wirken, z. B. in Phrasen wie *te stare piloty leżały pod mostem*, aber: *ci starzy piloci leżeli na moście*. Stellen wir einen Vergleich an zwischen Alternationen im Polnischen und im Deutschen:

<i>Mój brat</i>	<i>bierze</i>	<i>od kucharza</i>	<i>kwaszone ogórki.</i>
<i>Moi bracia</i>	<i>biorą</i>	<i>od kucharki</i>	<i>coś kwaśnego.</i>
<i>Mein Bruder</i>	<i>nimmt</i>	<i>von dem Koch</i>	<i>saure Gurken.</i>
<i>Meine Brüder</i>	<i>nehmen</i>	<i>von der Köchin</i>	<i>was Säuerliches.</i>

Die Mehrzahl der Alternationen im Polnischen betrifft Konsonanten; diese Prozesse sind weitgehend vorhersagbar. Bei den Vokalen sind Alternationen viel seltener, dazu aber auch kaum vorhersagbar; man lernt die betreffenden Formen am besten von vorne herein auswendig. Im Deutschen herrschen eindeutig die vokalischen Alternationen vor (der sogenannte Umlaut: *a : ä, u : ü, o : ö, au : äu*). Regeln gibt es hier nur wenige, dafür eine große Menge von Ausnahmen. In dieser Hinsicht ist das Deutsche für Sprachlernende eine viel größere Herausforderung als das Polnische. Wenn auch die Unterscheidung der polnischen Sibilanten und Affrikaten für die Lernenden eine Schwierigkeit darstellt (*ś, ź, ć, dź* versus *sz, ż, cz, dż*), so ist der richtige Umgang mit den deutschen Vokalen ebenfalls keine Kleinigkeit. Vokalumwandlungen haben sowohl grammatische als auch lexikalische Funktionen. Es genügt, als Beispiel die Vielfalt der Formen des Lexems {flieg} anzuführen, wie in der Tabelle 10.

Allomorphe des Lexems {flieg}	Vorkommen
[fli:g]	im Verbum: <i>fliegen</i> ; im Substantiv: <i>Fliege</i>
[flo:g]	im Präteritum: <i>ich flog</i>
[flø:g]	im Konjunktiv: <i>ich flöge</i>
[flu:g]	im Nomen actionis und acti: <i>Flug</i>
[flug]	im Adverb: <i>flugs</i>
[fly:g]	im Plural von <i>Flug</i> : <i>Flüge</i> ; im Nomen instrumenti: <i>Flügel</i>
[flyg]	im Adjektiv: <i>flügge</i>

Tabelle 10. Vokalalternationen im Deutschen

Im Deutschen ist die Bildung des Plurals von Nomina viel weniger vorhersagbar als im Polnischen und erfordert einen wesentlich höheren Lernaufwand. Das lässt sich anhand von einfachen Beispielen demonstrieren. Ein eindrucksvolles Spektrum an Bildungsmustern für Pluralformen finden wir etwa, wenn wir die deutschen Übersetzungsäquivalente eines polnischen Substantivs *junak* betrachten, unter Berücksichtigung der Polysemie.⁵ Tabelle 11 zeigt die Pluralbildung der semantischen Entsprechungen dieser Synonyme im Deutschen:

junak	Plural	Bildungsweise des Plurals
Draufgänger Haudegen	Draufgänger Haudegen	ohne formale Kennzeichnung
Held	Helden	Anfügung von <i>-en</i>
Sportsmann	Sportsmänner	Ersetzung (Umlaut) <i>a : ä</i> plus Anfügung von <i>-er</i>
Raufbold Teufelskerl	Raufbolde Teufelskerle	Anfügung von <i>-e</i>
Radaubruder	Radaubröder	Ersetzung (Umlaut) <i>u : ü</i>
Wagehals	Wagehälse	Ersetzung (Umlaut) <i>a : ä</i> plus Anfügung von <i>-e</i>
Junak Crack	Junaks Cracks	Anfügung von <i>-s</i> (typisch für jüngere Entlehnungen)

Tabelle 11. *Junak* und seine semantischen Entsprechungen im Deutschen

Schon einige wenige Beispiele aus dieser Tabelle genügen, um Deutschsprachige davon zu überzeugen, dass ihre Sprache in dieser Hinsicht tatsächlich kompliziert ist. Außer zahlreichen Ausnahmen wie *Kaktus : Kakteen* oder *Modus : Modi* gibt es noch weitere Möglichkeiten der Pluralbildung. In der deutschen Nominalflexion stellt aber nicht nur die Pluralbildung eine Schwierigkeit dar, denn für Lernende bedeutet schon allein die Bestimmung des grammatischen Genus und die damit verbundene Wahl des bestimmten Artikels einen erheblichen Lernaufwand. Die folgenden Beispiele von Homonymenpaaren eignen sich dazu, dieses Problem zu illustrieren. Zur leichteren Diagnose der Homonymie sind polnische Bedeutungsangaben hinzugefügt.

Singular	Plural	Bedeutung	Kommentar
das Schloss	Schlösser	zamek (w drzwiach)	kein Unterschied
das Schloss	Schlösser	zamek / budowla	

5 *Junak* ist im Polnischen ein mehrdeutiges Wort, das durch verschiedene Synonyme ersetzt werden kann, z. B. *śmia-tek*, *bohater* oder *młody*, *silny człowiek*, *szukający zaczepki*. Daneben gibt es noch drei weitere Bedeutungen von *Junak* bzw. *junak*: eine Motorradmarke, eine Gestalt aus der bulgarischen Mythologie und eine Bezeichnung für ein Mitglied der Arbeitsbrigaden in der kommunistischen Volksrepublik Polen. Die Bildung des Plurals von *junak* wird im weiteren Verlauf dieses Artikels behandelt. Lieder, in denen *Junaki* vorkommen, gesungen von Kazik Staszewski, können auf Youtube gehört werden: <https://www.youtube.com/watch?v=TxVCHo4UjM>.

Singular	Plural	Bedeutung	Kommentar
die Mutter die Mutter	Mütter Muttern	matka nakrętka na śrubę	gleicher Artikel, verschiedene Pluralformen
das Pony der Pony	Ponys Ponys	kuc, kucyk, konik grzywka	verschiedene Artikel, gleiche Pluralform
der Kiefer die Kiefer	Kiefer Kiefern	szczęka sosna	verschiedene Artikel, verschiedene Pluralformen

Tabelle 12. Deutsche Homonymenpaare und ihre Genuskodierung

Ohne die Selektion der passenden Artikelformen (die syntaktisch-funktional den polnischen Flexionsendungen entsprechen) können keine wohlgeformten Sätze gebildet werden und Missverständnisse können leicht entstehen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Wie wäre es mit einem neuen Kiefer? Der da ist nicht mehr schön.

Wie wäre es mit einer neuen Kiefer? Die da ist nicht mehr schön.

Männerbezeichnungen im Plural

Im Polnischen ist die Bildung des Plurals von Nomina, die Gruppen von männlichen Personen bezeichnen, eines der schwierigsten Kapitel der Deklination. Vor allem muss hier die Klasse der Nomina auf *-owie* hervorgehoben werden. Diese Endung dient vorwiegend zur Bildung von Bezeichnungen für hohe Ämter und wichtige Familienmitglieder, aber auch zur Bildung des Plurals einsilbiger Ethnonyme bzw. Wohnernamen: *sędziowie*, *synowie*, *Belgowie*. Doubletten vom Typ *profesorowie* : *profesorzy* lassen erkennen, dass im Polnischen verschiedene Möglichkeiten der Pluralbildung bestehen. Außer den Kategorien, für die hier Beispiele gegeben wurden, erfordert die Bildung der Pluralform bei vielen maskulinen Personenbezeichnungen nicht nur die Selektion der passenden Endung, sondern auch die Berücksichtigung von Alternationen bei den jeweiligen Stämmen. Diesbezüglich gibt es nicht wenige Fälle von Homonymie. In manchen Fällen lässt im Singular die Schreibung des Anfangsbuchstabens auf die Bedeutung schließen, aber in der gesprochenen Sprache gibt es eine solche Unterscheidung nicht. Ob mit ['frantsus] ein Bewohner Frankreichs oder ein Werkzeug gemeint ist, erschießt sich nur im Plural, und zwar durch die Anwesenheit einer Alternation (*Francuzi* : *francuzy*). Wenn ein Satz mit einem solchen Nomen gebildet wird, müssen selbstverständlich das Verbum und die kongruierenden Deklinabilia (Adjektive, Demonstrativa, Zahlwörter etc.) im Satz entsprechend angepasst werden. Wenn wir von Werkzeugen sprechen, sagen wir: *To były te dwa duże francuzy, które leżały w szopie*. Wenn wir hingegen von Personen sprechen, müssen alle syntaktisch auf sie bezogenen Konstituenten flexivisch danach abgestimmt werden: *To byli ci dwaj duzi Francuzi, którzy leżeli w szopie*. Dank des Umstands, dass die Alternationen größtenteils vorhersagbar sind, können Lernende bei

entsprechender Vorbereitung nicht nur die Formen dekodieren, sondern auch selbstständig die Pluralformen neu gelernter Wörter bilden.

Die Benennung männlicher Personen ohne Verwendung von Alternationen kann verschiedene Funktionen erfüllen. Sie kann Geringschätzung, Ironie oder Verachtung zum Ausdruck bringen, z. B. *ci młodzi teolodzy* (neutral) versus *te młode teologi* (pejorativ). Alternationslosigkeit kann auch eine Bedeutungsverschiebung bewirken: *Gdzie ci ciężko pracujący **chłopi** 'rolnicy'? / Gdzie te silne, młode **chłopy** 'faceci'?* Durch den Verzicht auf die Alternation wird Männern die Männlichkeit abgesprochen, was in vielen pejorativen Formulierungen zum Ausdruck kommt. Wir hören daher eher: *te głupie leniuchy, cymbały, jełopy, tępaki, psie syny*, und nicht: *ci głupi leniuchowie, cymbałowie, jełopowie, tępacy, psi synowie*. Dieses morphoprägnante Phänomen spielt eine wichtige Rolle in der Umgangssprache, aber auch bei der Kreation von Sprachwitzen.

Dort, wo Polnisch als Herkunftssprache (im Sinn des Begriffs *heritage language*) verwendet wird, kommt es häufig zu Abweichungen bei der Anwendung von Formen mit Bezug auf die männliche Personalkategorie. Vernachlässigung von Alternationen ist auch ein Interferenzphänomen bei Polnischlernenden mit ostslawischer Muttersprache. Diese Tendenz kann zu Verständigungsproblemen führen und ist nur schwer zu korrigieren. Wenn Lernende im Anfangsstadium, die mit starkem Fremdakzent sprechen, davon erzählen, dass in ihrem Studentenheim »Francuzy i Polaki« wohnen, werden polnische Muttersprachlerinnen das als Symptom von mangelnder Sprachkenntnis werten und nicht als verächtliche Formulierung. Wenn aber Personen nahezu akzentfrei sprechen, zum Beispiel solche, für die das Polnische eine Herkunftssprache ist, sollten sie solche Missgriffe vermeiden, da ihre Äußerung sonst als Ausdruck von Arroganz oder mangelnder politischer Korrektheit interpretiert werden kann.⁶

Für den Unterricht mit Fortgeschrittenen empfehlen wir ein Spiel, das darin besteht, jenen Nomina »männliche Personalität« zu verleihen, die in der im Anhang wiedergegebenen Erzählung *Stare piloty* durch Fettdruck hervorgehoben sind.⁷ In diesem zu didaktischen Zwecken angefertigten Text (basierend auf Madelska 2020) sind Nomina versammelt, die mindestens zwei Bedeutungen haben: sie bezeichnen einerseits eine Gruppe von Männern (sogenanntes Personalmasculinum), andererseits eine Gruppe, der keine Männer angehören, z. B. Tiere (*goryle*), Objekte (*grafiki, piloty*) sowie solche Pluralia tantum wie *Włochy, Kaszuby*. Polnischsprachigen bereitet die Transposition des Textes in

6 In der polnischen Literatur fehlt es nicht an sprachlichen Spielereien mit der männlichen Personalkategorie. Interessante Beispiele finden sich in *Kult* (Orbitowski 2019): *Kardynały i biskupy nas znieawidziły* (ebd., 132); *Brud i smród naniósł na klatkę te wstrętne wernychory* (ebd., 179); *Chłopy pracowały tam wielkie, półmagie i potapałem się, że nie znam żadnego z tych facetów* (ebd., 314).

7 Eines der Ziele dieser Übung ist die Stärkung des didaktischen Bewusstseins angehender Polnischlehrkräfte. Der Bedarf an solchen Aktionen wird in der Literatur unter anderem von Karasek & Gaze (2019, 139-148) thematisiert. Neuere Arbeiten unterscheiden drei männliche Genera: männlich-personal, männlich-belebt und männlich-unbelebt (vgl. Pałuszyńska 2019).

eine männlich-personale Version natürlich keine Schwierigkeit, aber für Lernende stellt sich die Frage, welche Regeln dabei angewendet werden müssen. Bei welchen Wortarten sind Alternationen zu erwarten? Im weiteren Verlauf dieses Artikels wird sich zeigen, dass es sich hierbei um kein schwieriges Thema handelt und den Lernenden die Beherrschung dieser Prozesse erleichtert werden kann. Der didaktische Erfolg hängt allerdings von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrkraft ab. Es lohnt sich, die Auseinandersetzung mit Alternationen von Anfang an in den Sprachunterricht einzubinden, zumal so gut wie alle die zahlreichen und auf den ersten Blick komplizierten konsonantischen Alternationen des Polnischen ähnlich strukturiert sind. Das betrifft sowohl die Konjugation und Deklination als auch die Steigerung der Adjektive und über weite Strecken auch die Wortbildung.

In der im Anhang 1 wiedergegebenen Erzählung *Stare piloty* wurden die Homonyme samt den dazugehörigen Konstituenten so ausgewählt, dass möglichst verschiedene Stammauslaute vorkommen. Bei der Suche haben rückläufige Wörterbücher unschätzbare Dienste geleistet (Tokarski 1993; Bańko, Komosińska & Stankiewicz 2003). Einige Sätze klingen nicht sehr realistisch, aber mit ein wenig Phantasie kann man sich dabei eine Art Kostümfest vorstellen. Danach muss nur noch überprüft werden, was in der ganzen Erzählung vor sich geht, wenn der Personalcharakter jener Nomina umgestellt wird, die durch Fettdruck hervorgehoben sind. Der weiter unten folgende Text ist die zweite Version, *Starzy piloci*, mit entsprechend angepassten Flexionsformen.

In der männlich-personalen Version *Starzy piloci* ist die Rede nicht von Tieren oder Dingen, sondern von Männern oder gemischten Gruppen. Jene Flexionsformen, die der betreffenden Kategorie angepasst werden müssen, wenn sich die Bedeutung des jeweiligen Nomens ändert, sind durch Fettdruck hervorgehoben. Wie man sieht, gibt es für alle Deklinabilia besondere Flexionsformen, was sich im Plural sowohl beim Nominativ als auch beim Akkusativ zeigt. Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen, die mit der »Verleihung von Männlichkeit« bei den hervorgehobenen Nomina des ersten Textes Schwierigkeiten haben, kann empfohlen werden, mit der Übung umgekehrt zu beginnen, indem sie den Protagonisten der Erzählung *Starzy piloci* ihre kategoriale »Männlichkeit« entziehen. Die Rekonstruktion der nicht-personalmaskulinen Formen auf der Basis der personalmaskulinen sollte ihnen leichter fallen.

Beispiele aus den beiden Erzählungen sind in den zwei folgenden Tabellen enthalten. Die erste enthält ausgewählte Nomina im Plural, die zweite Adjektive, Partizipien, Zahlwörter und Pronomina, jeweils mit entsprechender personalmaskuliner und nicht-personalmaskuliner Bedeutung. Es zeigt sich, dass in beiden Tabellen ähnliche Alternationsprozesse vorkommen. Je nach Stammauslaut können auch hier die drei Kategorien von Konsonanten unterschieden werden:

- vordere Konsonanten (Artikulation mit den Lippen / dem Zungenblatt),
- mittlere Konsonanten (Artikulation mit dem vorderen Zungenrücken / Zungenrand),

- hintere Konsonanten (Artikulation mit dem hinteren Teil des Zungenrückens).

Die Artikulation vorderer Konsonanten wird zurückgezogen (bei den Labialen wölbt sich die Zunge als sogenannte Koartikulation), die der hinteren Konsonanten wird nach vorne verlagert. Diese beiden Artikulationsvektoren des Zungenkörpers kennzeichnen die typischen Alternationen des Polnischen, wie bereits erwähnt worden ist. Stämme, die auf mittlere Konsonanten auslauten (phonetisch oder historisch palatale, siehe oben), unterliegen nicht der Alternation, denn diese Konsonanten werden bereits im Bereich des harten Gaumens artikuliert und können daher nicht weiter palatalisiert werden (scherzhaft erklärt: Die Zunge müsste sonst den harten Gaumen durchbrechen und könnte das darüberliegende Gehirn einquetschen).

Vordere Konsonanten		Mittlere Konsonanten				Hintere Konsonanten	
		phonetisch palatal		historisch palatal			
Verschiebung nach hinten bzw. Zungenwölbung →		ohne Alternation				Verschiebung nach vorne ←	
A		B		C		D	
chłopy	p	chłopi	pʲ				
Kaszuby	b	Kaszubi	bʲ				
piloty	t	piloci	ć	graficy	c cz	grafiki	k
				biegacze			
				biegacze			
szwedy	d	Szwedzi	dź		dz (d)ż		g
albinosy	s	albinosi	ś		sz		ch
		Włosi		Judasze		Włochy	
				judasze			
francuzy	z	Francuzi	ż	kolaże	ż		
patrony	n	patroni	ń				
		jelenie					
		jelenie					
boksery	r			kolarze	rz		
				bokserzy			
				bokserzy			
	ł	goryle	l				
		goryle					

Tabelle 13. Alternationen bei Personalmaskulina im Plural

So wie durch das Verständnis phonetischer Prozesse das System der Alternationen entzaubert wird, so kann auch umgekehrt das Verständnis phonetischer Prinzipien durch die Beherrschung der Alternationen gefördert werden. Schriftliche Erläuterungen zur Phonetik erscheinen oft langweilig, doch im Rahmen konkreter Übungen kann selbst eine eher trockene Materie wie die Klassifikation der Sprachlaute für Lernende interessant sein, wenn spielerische Elemente eingebaut werden.

In Tabelle 13 sind Personalmaskulina (Männergruppen, hier im Weiteren »Männer«) durch Fettdruck hervorgehoben. Diese Tabelle zeigt Folgendes:

- Bei maskulinen Nomina mit palatalem Stammauslaut (Kategorien B und C) gibt es keine Alternationen (die Zunge ist bereits gewölbt). Pluralformen erhalten die Endung *-e*, wie *goryl* : *goryle* (»Affe« und »Leibwächter«), *biegacz* : *biegacze* (»Läufer« : »Käfer«).
- Bei Gruppen ohne »Männer« und mit vorderem Stammauslaut (Kategorie A) gibt es keine Alternationen. Hier wird die Endung *-y* angefügt (wie in *pilot* : *piloty*).
- Bei Gruppen mit »Männern« mit vorderem Stammauslaut (ebenfalls Kategorie A) gibt es Alternationen. Hier wird die Endung *-i* angefügt (wie in *pilot* : *piloci*; Fälle wie *chłopy*, wo die Pragmatik ins Spiel kommt, wurden bereits erläutert).
- Ähnlich verhält es sich bei Maskulina mit hinterem Stammauslaut (Kategorie D).
- Bei Gruppen ohne »Männer« gibt es keine Alternationen. Nach *-k* und *-g* wird die Endung *-i* angefügt (wie in *grafik* : *grafiki*). Nach *-ch* wird die Endung *-y* angefügt (wie in *Włochy*).
- Bei Gruppen mit »Männern« gibt es Alternationen. Hier wird die Endung *-y* angefügt (wie in *grafik* : *graficy*, *ekolog* : *ekolodzy*).

Eine verbale Beschreibung dieser Phänomene, wie in der obigen Aufzählung, klingt kompliziert. Die Tabelle hingegen macht klar, worum es eigentlich geht: Was die Klasse von Personalmaskulina kennzeichnet, ist die Palatalisierung. Diese Zungenbewegung wird in der Tabelle mit dem Symbol des von rechts und links zur Mitte hin weisenden Zeigefingers dargestellt. Ähnliches wurde bereits beim Lokativ Singular der Feminina gezeigt (vgl. Tabelle 8).

Über ihre grammatische Funktion hinaus ist die Palatalisierung bei Personalmaskulina auch in pragmatischer Hinsicht relevant. Wenn Formen ohne Alternation gebildet werden, verändert sich die Bedeutung. Auf diesen Umstand muss hier nochmals hingewiesen werden: Wer die Alternationen von Maskulina im Plural nicht beherrscht, kann etwas anderes sagen, als gemeint (z. B. *Włochy* »Staat« statt *Włosi* »Italiener«; *piloty* »Fernsteuerungen« statt *piloci* »Piloten«), oder sogar Gesprächspartner beleidigen, wenn z. B. Polen als *Polaki* statt *Polacy* benannt werden.

Tabelle 13 zeigt dieselben Prozesse, die auch bei anderen Wortarten vorkommen, wenn diese in einer syntaktischen Konstruktion auf ein Personalmaskulinum bezogen sind. Tabelle 14 zeigt Beispiele von Adjektiven und Partizipien sowie Zahlwörtern und

Pronomina in der Form, wie sie in solchen Syntagmen erscheinen. Wie in Tabelle 13 sind auch hier die maskulinen Formen durch Fettdruck hervorgehoben. Keine davon findet sich im peripheren Bereich.

Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass die syntaktischen Bezugskonstituenten jener Nomina, die zur Kategorie Nichtpersonalmaskulinum gehören, im Plural mit der Endung *-e* versehen werden, z. B. *te młode, dobrze zbudowane boksery* (Hunde) versus *ci młodzi, dobrze zbudowani bokserzy* (Faustkämpfer). Wenn es jedoch um Gruppen geht, die Männer enthalten, unterliegen die kongruierenden Deklinabilia der Palatalisierung: Sie werden mit der Endung *-i* versehen, die diesen Prozess automatisch auslöst. Nur nach *-c, -cz* und *-rz* erscheint aus historischen Gründen die Endung *-y*, vgl. *te tajemnicze, cicho rozmawiające, chore kobiety / ci tajemniczy, cicho rozmawiający, chorzy mężczyźni*. Alternationen von Vokalen, wie z. B. in *wesołe : weseli*, kommen selten vor, hauptsächlich bei Erbwörtern.

Vordere Konsonanten		Mittlere Konsonanten		Hintere Konsonanten			
		phonetisch palatal	historisch palatal				
Verschiebung nach hinten bzw. Zungenwölbung →		Verschiebung nach vorne ←					
A		B		C	D		
tępe	p	tępi	p ^j				
słabe	b	słabi	b ^j				
		głupie : głupi					
	f		f ^j				
zdrowe	w	zdrowi	w ^j				
same uprzejme	m	sami uprzejmi	m ^j				
tamte tłuste	t	tamci tłusci	ć	eleganccy	c	eleganckie	k
te szóste		ci szóści		jacy wysocy		jakié wysokie	
	tycie : tyci	gorący : gorące	cz				
	trzecie : trzeci	tajemniczy : tajemnicze					
rude	d	rudzi	dź	drudzy, drodzy	dz (d) ż	drugie, drogie	

Vordere Konsonanten		Mittlere Konsonanten				Hintere Konsonanten	
		phonetisch palatal		historisch palatal			
Verschiebung nach hinten bzw. Zungenwölbung →				Verschiebung nach vorne ←			
A		B		C		D	
tyse	s	tyśi	ś		sz		ch
		malusie : malusi					
		nasi pierwsi				nasze pierwsze	
		lepsi				lepsze	
				głusi		głuche	
	z	duzi	ź	duże	ż		
silne	n	silni	ń				
pieszczone		pieszczeni					
inne		inni					
one, jedne		oni, jedni					
		tanie : tani					
stare, które	r			starzy, którzy	rz		
małe, złe	ł	mali, źli	l				
wesołe		weseli					

Tabelle 14. Adjektive, Partizipien, Zahlwörter und Pronomina in Kongruenz mit Nomina im Plural

Manchmal ist es schwer, für alle Stammauslaute passende Beispiele zu finden, daher sind einige Zellen in den Tabellen nicht gefüllt, wie hier im Fall von *f*. In dem hier vorgestellten Ansatz geht es vor allem darum, ein Schema zu entwerfen, nach dem die Alternationen als einheitliches System dargestellt werden können, das einem Großteil der morphologischen Prozesse des Polnischen gemeinsam ist. Wenn Lernende einmal verstanden haben, wie es funktioniert, wird es ihnen um vieles leichter fallen, sich neue grammatische Kategorien anzueignen und alternationshaltige Formulierungen liebzugewinnen, wie z. B. die folgenden: *noga na nodze, nóżka na nóżi; miasto, a w mieście sami mieszczanie; kwas jest kwaśny czy kwaszony?*

Parallelen zwischen Flexion und Wortbildung

Der Abschnitt *Morphologische Alternationen in der Konjugation* hat gezeigt, in welchen grammatischen Personalkategorien und an welchen Stellen des Paradigmas der Verbalflexion Alternationen der stammauslautenden Konsonanten vorkommen können. Im Polnischunterricht ist es wichtig, auch darzustellen, mit welchen Arten von Lautumwandlungen man zu rechnen hat. Charakteristisch für das Polnische sind

Alternationen, die in gleicher Weise in verschiedenen Bereichen der Grammatik auftreten, indem sie etwa die Deklination, die Konjugation und auch die Steigerung von Adjektiven betreffen. Ein Beispielsatz wie der folgende, mit Alternanten im Fettdruck, kann das verdeutlichen:

Przy ładnej pogodzie wreszcie mogę pojechać na rowerze nad jezioro, biorę więc ze sobą Jasia, pojedziemy popływać; będę się cieszyć, jak pogadamy po drodze. Das Gleiche in abgewandelter Form: *Jest ładna pogoda, więc jadę rowerem popływać w jeziorze, może Jachu się ze mną zabierze; będzie długa rozmowa, jak wybierzemy dłuższą drogę.*

Schon in der ersten Version zeigen sich typische kategorienübergreifende Übereinstimmungen, wie die Alternationen *d : dź, r : rz, g : ż*. Wir gehen hier nicht auf die vokalischen Alternationen ein, da sie sich nicht in ein so einfaches Ordnungsschema bringen lassen, wie es bei den Konsonanten der Fall ist. Viele von ihnen müssen auswendig gelernt werden. Sie sind weitgehend auf den Erbwortschatz beschränkt und ihre Häufigkeit hält sich glücklicherweise in Grenzen.

Anstelle von weiteren Ausführungen zu grammatischen Regularitäten werden hier Übungen vorgestellt, die man bereits Anfängerinnen in einem verhältnismäßig frühen Lernstadium anbieten kann. Bei dem folgenden Übungstext *Róże dla siostry* geht es darum, Verben im Präsens oder im vollendeten Futur zu suchen und sodann die Formen der 1. und 2. Person Singular in eine vorbereitete Tabelle einzutragen, wobei die betreffende Stelle in der Tabelle vom Stammauslaut abhängt. In diesem kurzen Text kommen etliche Verben vor, die zu den Klassen auf *-ę, -esz* und *-ę, -isz* gehören.⁸

Kiedy pojedę do siostry, zawiozę jej kwiaty. Zawsze wożę siostrze kwiaty, kiedy do niej jeżdżę, bardzo to lubię. Zetniesz mi dla niej ładne róże? Zerwiesz nam jakieś jabłuszka? Na pewno znajdziesz w ogrodzie. Zrobisz to dla mnie, proszę? Ja się tymczasem spokojnie przebiorę. Sama nie mogę iść do ogrodu, bo jeszcze się pobrudzę, podrę sobie rajstopy albo pogniotę tę nową sukienkę. A polecisz szybko po jakiś wazon? Może tym razem nie stłuczysz. Sam widzisz, że już późno! Boję się, że zamknę sklep, więc musisz mi pomóc. A może wyczyścisz mi te nowe buty? Ja za to kupię ci dobre wino, jak wrócę.

8 Wie bereits erwähnt wurde, kommen in der Klasse auf *-ę, -ysz* keine Alternationen vor, und wenn die 1. Person Singular auf *-m* endet, haben nur einige wenige Verben eine untypische Abwandlung (*-dzą* statt *-ją* in der 3. Person Plural); diese müssen folglich auswendig gelernt werden. Bei den Verben vom Typ *króję : kroisz, boję : boisz* wird aus orthographischen Gründen im inneren Bereich des Paradigmas kein *Jot* geschrieben (vokalische Alternationen können im Imperativ auftreten, vgl. *Bój się Boga, nie krój ryby nożem!*).

ja →		ja : ty			← ty	
A		B		C		D
	p	kupię : kupisz	p ^j			
	b	lubię : lubisz	b ^j			
zajmę	m	zajmiesz	m ^j			
zerwę	f	zerwiesz	f ^j			
	w	<i>mówię</i> : mówisz	w ^j			
pogniotę	t	pognieciesz	ć		c cz	k
		polecisz		polecę		
		wrócisz		wrócę		
				stłuczesz		
	d	pobrudzisz	dź	pobrudzę	dz (d) ż	g
		widzisz		widzę		
znajdę		znajdziesz				
pojadę		pojedziesz				
		jeździsz		jeżdżę		
			możesz	mogę		
przyniosę	s	przyniesiesz	ś		sz	ch
		prosisz		proszę		
		musisz		muszę		
	z	wozisz	ż	wożę	ż	
zawiozę		zawieziesz				
zetnę	n	zetniesz	ń			
zamknę		zamkniesz				
przebiorę	r			przebierzesz	rz	
podrę				podrzesz		

Tabelle 15. Alternationen in der Verbalflexion, Präsens und vollendetes Futur

Wie man sieht, besetzen die Grundformen (*ja*) alle Spalten der Tabelle, während die abgeleiteten Formen (*ty*), hier durch Fettdruck hervorgehoben, in der Mitte der Tabelle (Spalten B und C) angeordnet sind. Ähnlich wie in der Nominalflexion gibt es bei Formen mit palatalem Stammlaut keine Alternationen.

In vielen Lehrbüchern für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache finden sich grundlegende Informationen zur Wortbildung, wobei manche Themen detaillierter ausgearbeitet sind, z. B. die Bildung von Verkleinerungsformen oder die Bildung weiblicher Personenbezeichnungen. Wir beschränken uns hier auf Hinweise, wie der Wortschatz der Lernenden durch syntaktische Konstruktionen vom Typ *za Kaukazem* : *Zakaukazie* erwei-

tert werden kann. Dabei ergibt sich die Möglichkeit, in knapper Form einen Vergleich der Alternationsprozesse in der Flexion mit denen in der Wortbildung anzustellen.

Auch hier können Übungen entworfen werden, bei denen die Lernenden Formen selbstständig rekonstruieren. Woher kommen solche Ausdrücke wie *podudzie*, *przedwiośnie*, *pobocze*, *Podkarpacie*? Wenn die Grundformen nicht genannt werden, besteht die Aufgabe der Lernenden darin, festzustellen, von welchen Formen diese Bezeichnungen abgeleitet und welche Alternationen hier im Spiel sind. Ortsnamen gehören zur älteren Schicht des Wortschatzes, daher kann das palatalisierende Derivationsuffix *-e* mit stärkeren Alternationen verknüpft sein, die weitere Laute im Stamm betreffen, wie im *las* : *Polesie*.

A →		B		C		← D					
stopa	p	płaskostopie	p ^j								
gleba	b	podglebie	b ^j								
	f		f ^j								
głowa	w	pogłowie	w ^j								
brama	m	przedbramie	m ^j								
Karpaty	t	Podkarpacie	ć		c		k				
				pobocze	cz	bok					
łąd	d	śródlądzie	dź	wybrzeże	dz	brzeg	g				
udo		podudzie		śródmóźdże	(d)ż	mózg					
	s	pierś : śródpiersie	ś	poddasze	sz	dach	ch				
las		Polesie									
Olza	z	Zaolzie	ź		ż						
	n	cień : podcienie	ń								
wiosna		przedwiośnie									
	r							morze : Pomorze	rz		
góra								Podgórze			
	ł	pole : Zapole	l								
szkoła		przedszkole									

Tabelle 16. Ausgewählte Beispiele morphonologischer Alternationen in der Wortbildung

Schon auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass hier ganz ähnliche Alternationen vorliegen wie in der Flexion: An Stämme mit palatalem Auslaut wird die Endung *-e* angefügt (wie *pierś* : *śródpiersie*), Stämme mit peripheren Konsonanten unterliegen zusätzlich der Palatalisierung (wie *dach* : *poddasze*). Auch hier sind Ableitungen durch Fettdruck hervorgehoben.

Die morphonologische Palatalisierung kann anhand der Bildung von Tierbezeichnungen dargestellt werden: zoonymische Adjektive kommen in zahlreichen Bildungen der Alltagssprache vor, wie z. B. *małpa* : *małpi gaj*, *krowa* : *krowie mleko*, *kot* : *kocia muzyka*, *koza* : *kozi ser*, *kura* : *kurze jaja*, *byk* : *bycza krew*, *mucha* : *waga musza*. Alle diese Beispiele passen zu der hier vertretenen Lehrmethode, mit der morphonologische Alternationen analysiert und eingeübt werden können: Substantive mit palatalem Stammauslaut werden ohne Alternation in Adjektive umgewandelt und alle anderen weisen die von der Flexion her geläufigen Alternationsmuster auf.

Die gleichen Prozesse liegen bei der Bildung denominaler Verben vor: *Adam się ślimaczy*, *Ewa się byczy*, *dziecko raczkuje*, *dziadek się indyczy* (von *ślimak*, *byk*, *rak*, *indyk*). Für diesbezügliche Übungen empfiehlt sich Julian Tuwims Gedicht *Figielek*.

Die in diesem Artikel versammelten Beispiele illustrieren in erster Linie die Parallelen zwischen Alternationen in der Flexion von Verben, Nomina, Adjektiven, Partizipien, Numeralien und Pronomina. Man kann nicht ausschließen, dass die große Zahl von Verkleinerungsformen, die verwendet werden, wenn zu Kindern gesprochen wird, unter anderem auch das Ziel oder zumindest den Effekt haben, die darin vorkommenden Alternationen schon in den frühen Phasen des Erstspracherwerbs in der Sprachkompetenz zu verankern. Mit typischen Ausdrücken der Ammensprache (engl. *motherese*, *child-directed speech*) lassen sich problemlos Tabellen zur Einübung von Alternationsmustern füllen, z. B. *oko* : *oczko*, *ucho* : *uszko*, *noga* : *nóżka* : *nóżia*, *but* : *bucik*, *trochę* : *trochę* : *troszeczkę* usw. Verkleinerungsformen können in konkreten Sprechsituationen auch spontan gebildet werden. Auch hier bietet sich Lehrkräften ein weites Feld für die Kreation von Übungsszenarien. Eine Äußerung wie *nie płakuchnaj*, *kochanieńku*, *biedny nosiu przestanie boleć* kann ohne Schwierigkeit in eine weniger deminutivintensive Normalform rücktransformiert werden: *nie płacz*, *kochanie*, *biedny nosek przestanie boleć*. Im Vergleich mit dem Deutschen und dem Englischen ist im Polnischen die Gebrauchshäufigkeit von Deminutivformen sehr hoch und die Vielfalt ihrer Bildungsmöglichkeiten außerordentlich groß. In der Wortbildung gelten im allgemeinen nicht so strenge Regeln wie in der Flexion (vgl. *dywan* : *dywanik*, aber *batwan* : *batwanek*; *koń* : *konik*, aber *jeleń* : *jelonek*), jedenfalls aber ist die Tendenz zur Formenbildung mit Alternationsauslösung im Polnischen sehr ausgeprägt.

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Artikel wurde zu zeigen versucht, dass in der bunten Welt der morphonologischen Alternationen des Polnischen relativ einfache Regeln gelten, die von Lernenden von Anfang an systematisch eingeübt werden sollten. Bei Befolgung dieses Ansatzes erweisen sich die zahlreichen grammatischen Formen nicht als ein Urwald von Ausnahmen, sondern als ein solider Stamm, dem mit fortschreitender Lernleistung immer

weitere Äste und Zweige hinzugefügt werden können. Ein gewisses Maß an Vereinfachung der theoretischen Basis und der Terminologie muss im Rahmen dieser Darstellung in Kauf genommen werden, denn sie verfolgt primär den Zweck, Lehrenden eine Systematik zu vermitteln, die ohne wissenschaftliche Spezialkenntnisse in der praktischen Arbeit eingesetzt werden kann.

In den Lehrbüchern für den Polnischunterricht werden die hier angesprochenen Themen stiefmütterlich behandelt. Die aus didaktischer Perspektive beste Darstellung der Alternationsproblematik findet sich in *Przygoda z gramatyką* (Pyzik 2000), doch behandelt dieses Werk die Kasusmorphologie getrennt nach den einzelnen Fällen, so dass die Gemeinsamkeiten der morphologischen Prozesse, die sich durch die ganze Grammatik ziehen, nicht ersichtlich sind. Die gleichen Prozesse kehren immer wieder, in der Deklination, in der Konjugation, in der Adjektivsteigerung, und ebenso in weiten Bereichen der Wortbildung. Leider sind didaktische Arbeiten, in denen diese Parallelen aufgezeigt werden, kaum zu finden, obwohl theoretisch-systemlinguistische Monographien zur polnischen Morphologie seit langem existieren, z. B. Laskowski (1975) oder Kowalik (1997).

Dass die Alternationen in der polnischen Flexionsmorphologie vorhersagbar sind, bedeutet, dass die Anwendung einfacher Regeln nicht nur das Sprachverständnis erleichtert, sondern auch die selbstständige Bildung neuer Konstruktionen ermöglicht. Aus der Perspektive eines Lernenden ist die deutsche Alternation in *alt* : *älter* unvorhersagbar. Die Umlautregel ist synchron nicht transparent und ohne Kenntnis der sprachgeschichtlichen Voraussetzungen nicht zu entschlüsseln. Dass sie in *krank* : *kränker* eintritt, in *schlank* : *schlanker* aber nicht, unterliegt keiner ersichtlichen Systemhaftigkeit. Es muss also bei jedem neu gelernten Wort geprüft werden, ob einzelne Formen alternieren oder nicht. Polnische Alternationen wie die in *stary* : *starzy* : *starsi* sind hingegen vorhersagbar und regelhaft. Somit kann gesagt werden, dass in dieser Hinsicht das Polnische leichter zu meistern ist als das Deutsche. Die polonistische Fremdsprachendidaktik könnte durch die Erstellung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien diesem Umstand Rechnung tragen, dennoch herrscht diesbezüglich immer noch ein großer Mangel.

Die in diesem Artikel beschriebenen Alternationsmuster sind zentrale Elemente der Grammatik und nicht irgendwelche Besonderheiten seltener Konstruktionstypen. *Schematyczny indeks a tergo polskich form wyrazowych* (Tokarski 1993) verzeichnet rund 500 Lexeme, bei denen Flexionsalternationen vom Typ *grafik* : *graficy* vorkommen. 450 Lexeme weisen den Typus *pilot* : *piloci* auf, dazu gibt es noch rund 1000 Lexeme in der Klasse auf *-a*, Typus *atleta* : *atleci*. In der Konjugation erscheint die Alternation *sz* : *ś* (wie in *ja noszę* : *ty nosisz*) bei über 250 Verben. Nicht minder häufig sind Alternationen in der Flexion von Adjektiven und Partizipien: Bei rund 900 Adjektiven wird die Pluralform nach dem Muster *ślabszy* : *ślabsi* gebildet. Denominale Adjektive, in denen die Alternation *k* : *cz* vorkommt, wie in *huk* : *huczny*, gibt es nicht weniger als 2450.

Das System der Alternationen sieht komplizierter aus als es ist. Wenn man sich damit genauer beschäftigt, enthüllt sich die Einfachheit der ihm zugrunde liegenden Prinzipien. Die Vernachlässigung der Alternationslehre in der polnischen Glottodidaktik erschwert sowohl das Lehren als auch das Lernen und richtet auf diese Weise kulturellen Schaden an, der sich leicht vermeiden ließe, noch dazu in einer Sprachgemeinschaft, die allen Grund hätte, den Blick mit Stolz auf dieses Thema zu richten. Es sollte nämlich zum Abschluss nicht unerwähnt bleiben, dass eines der berühmtesten Werke der linguistischen Weltliteratur, geschrieben von einem Polen, die Alternationslehre zum Gegenstand hat: Jan Baudouin de Courtenay (1895), *Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen*.

Literatur

- Bańko M., Komosińska, D., Stankiewicz, A., 2003, *Indeks a tergo do Uniwersalnego słownika języka polskiego*, Warszawa
- Bisko A., 2014, *Polska dla średniozaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Kraków
- Engel U., 2000, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Warszawa
- Grochala B., 2016, *Metajęzyk w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, in: Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Band 23, Zarzycka G., Biernacka M. (Hg.), S. 73-82
- Hyman L. M., 2008, *Universals in phonology*, in: The Linguistic Review, Nr. 25/1-2, S. 83-137
- Karasek M., Gaze M., 2019, *Świadomość lingwistyczna (przyszłych) lektorów języka polskiego jako obcego – kilka uwag o znajomości fleksji imiennej*, in: Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Band 26, Zarzycka G., Grochala B., Dembowska-Wosik I. (Hg.), S. 139-148
- Kowalik K., 1997, *Struktura morfonologiczna współczesnej polszczyzny*, Kraków
- Ladefoged P., Disner S. F., 2012, *Vowels and consonants*, Oxford
- Laskowski R., 1975, *Studia nad morfologią współczesnego języka polskiego*, Wrocław
- Madelska L., 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Kraków
- Madelska L., 2007, *Polnisch entdecken (Hurra!!! Lehrwerkreihe für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache)*, Kraków
- Madelska L., 2008, *Praxis-Grammatik Polnisch*, Poznań
- Madelska L., 2009, *Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, in: Poradnik Językowy, Nr. 6 (665), S. 38-55
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię. Podręcznik ucznia. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Didaktischer Film Powiedz mi, co widzisz*, Wien
- Madelska L., 2012, *Praktičeskaja grammatika pol'skogo jazyka*. Kraków
- Madelska L., Schwartz G., 2010, *Discovering Polish. A Learner's Grammar (Hurra!!! Polish as a foreign Language. Learning Series)*, Kraków

Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* (Hurra!!! Seria do nauki języka polskiego jako obcego), Kraków

Madelska L. 2020, *Starzy piloci na moście, czyli dyskretny urok alternacji*, in: Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Band 27, Zarzycka G., Grochala B., (Hg.), S. 155-175

Orbitowski, Ł., 2019, *Kult*, Warszawa

Pałuszyńska, E., 2019, *Kategoria rodzaju gramatycznego w systemie językowym, dyskursie i glotodydaktyce*, in: Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Band 26, Zarzycka G., Grochala B., Dembowska-Wosik I. (Hg.), S. 413-424

Perlin J., 2013, *O potrzebie, a nawet konieczności uwzględnienia infiksów w opisie polskiej fleksji werbalnej*, in: Linguistica Copernicana Nr. 1 (9), S. 203-213

Pyzik J., 2000, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, Kraków

Tokarski J., 1993, *Schematyczny indeks a tergo polskich form wyrazowych*, Warszawa
[https://pl.wiktionary.org/wiki/Kategoria:polski_\(indeks_a_tergo\)](https://pl.wiktionary.org/wiki/Kategoria:polski_(indeks_a_tergo))

Wicherkiewicz L., 1892, *Polnische Konversations-Grammatik*, Heidelberg

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 13.12.2021.

Anhang 1

Formy żeńsko-rzeczowe / Nichtpersonalmaskulina. Diese Kategorie wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur mit dem Begriff »Nichtpersonalmaskulinum« erfasst (älter auch »Sachform«). Hierher gehören Feminina, Neutra und grammatisch maskuline Tiere, Objekte, Abstrakta etc.

Stare piloty

*Podczas karnawału siedziałam sobie z koleżankami w miłym lokalu na Starówce. Wybrałyśmy stolik na chodniku, aby oglądać przechodzących obok przebierańców. Jako pierwsze minęły nas wysokie **akademiki**, a za nimi sunęły tycie **prymusy**. Może planowano piknik? Dalej stali ludzie w niebieskich koszulkach z żółtymi krzyżami. Wszyscy mieli szerokie spodnie. Tamte **szwedki** były dość grube, ale i tak eleganckie. Chyba był tu zjazd etnograficzny, bo obok nas pojawiły się **Kaszuby**. Potem doszły **Mazury**, zapraszając nad piękne jeziora. Dalej ktoś zachwycił się Starówką, a inny dodał, częstując kolegów czymś do jedzenia:*

– Bohoniki i Kruszyniany też są piękne... Oj, tak, u nas też pięknie! – To chyba były polskie **tatary**. W barwnej grupie przebrano się albo za warkocz, albo za narzędzia; ktoś krzyknął wesoło:

– Ma chérie, arrête! – To chyba były różne **francuzy**.

*Na długiej ławce odsuwały się od siebie tajemnicze, ciche **pustelniki**. Nie były one ani aktywne, ani uprzejme. Między nimi leżały duże **piloty**, raczej stare i mało nowoczesne. Pod pomnikiem Syrenki grzały się na słońcu tłuste, gorące **okularniki**. Czy one nas widziały? Na rynku były wielkie szachownice. Ludzie przesuwali się po polach szachowych jak pionki. Które **hetmany** będą szybsze: białe czy czarne? A które zostaną zbite? Na Starówkę woczyły się **klawisze**, grające piosenkę „Czarny chleb i czarna kawa”. Po chodniku ścigały się szybkie **biegacze**; miały cienkie, ale długie i mocne nogi. Od biegania były całkiem mokre. Na ulicę nagle wjechały **junaki**. Ale za to jakie – widać, że zawsze niezawodne, zadbane i wypieszczone! Naprawdę je podziwialiśmy! Nieco z boku była mała galeria sztuki; **grafiki** informowały, jakie będą w niej wystawy. W drzwiach galerii tkwiły małe **judasze**. Obok galerii stały duże, widoczne z daleka **kolaże**. Miło było na nie popatrzeć. Zza rogu wybiegły rude, złe **bokserzy**, wyglądające bardzo groźnie, ale kobiety odciągnęły je w dwie różne strony. Za nami siedziały wesołe **rogacze**; rozmawiały o tym, z kim flirtują ich partnerki i cieszyły się, że mogą sobie odpocząć w spokoju od małżeńskich obowiązków.*

– Czy tu jest bezpiecznie? – zapytałam szefa lokalu.

– Muszę przyznać, że tu bywało różnie – odpowiedział – ale odkąd pilnują baru nasze nowe, tyse **goryle**, mamy tu spokój. Nie są tanie, ale to mi zupełnie nie szkodzi, że są

drogie; ważne, że nie są tępe, ale dobre i skuteczne. Tylko skąpe **jelenie** oszczędzają na pracownikach.

– A czy można o ludziach mówić goryle? – zdziwiłam się.

– No cóż, oni sami tak o sobie mówią – uśmiechnął się szef. Polecał też włoskie dania.

Jeśli chodzi o kuchnię, to najlepsze są **Włochy**; mają oliwki, owoce, warzywa, w ogóle są bardzo zdrowe. Kiedy szłam do łazienki, w korytarzu zauważyłam malusie **prusaki**. Czemu te **prusaki** nie uciekły, nawet kiedy krzyknęłam? Może one były głuche? Szef uprzedził nas, że na wieczór zaplanowano koncert na rzecz bezdomnych zwierząt. Młode **albinosy** miały próbę chóru. Śpiewały dość głośno, na szczęście szybko sobie poszły. Przed koncertem zaczęły strzelać fajerwerki. Bawiące się obok dzieci były pilnowane przez opiekunów. Nagle jakies **patrony** przeleciały koło nas, aż się przestraszyłyśmy.

Chciałyśmy opublikować ten tekst i dobrze wypaść przed wydawcą, potrzebne więc nam były profesjonalne, solidne **korektory**.

Anhang 2

Formy męskoosobowe / Personalmaskulina

Starzy piloci

Podczas karnawału siedziałam sobie z koleżankami w miłym lokalu na Starówce. Wybrałyśmy stolik na ulicy, aby oglądać przechodzących obok przebierańców. Jako **pierwsi minęli nas wysocy akademicy**, a za nimi **sunęli tyci prymusi**. Może planowano piknik? Dalej stali ludzie w niebieskich koszulkach z żółtymi krzyżami. Wszyscy mieli szerokie spodnie. **Tamci Szwedzi byli** dość **grubi**, ale i tak **eleganccy**. Chyba był tu zjazd etnograficzny, bo obok nas **pojawili się Kaszubi**. Potem **doszli Mazurzy**, zapraszając nad piękne jeziora. W innej grupie ktoś zachwycał się Starówką, a jego kolega dodał, częstując przechodniów jedzeniem w małych słoiczkach:

– Bohoniki i Kruszyniany też są piękne... Oj, tak, u nas też pięknie! To chyba byli **polscy Tatarzy**. W barwnej grupie przebrano się albo za warkocze, albo za narzędzia; ktoś krzyknął wesoło:

– *Ma chérie, arrête!* – To chyba **byli różni Francuzi**.

Na długiej tańce **odsuwali** się od siebie **tajemniczy, cisi pustelnicy**. Nie **byli oni ani aktywni, ani uprzejmi**. Między nimi **leżeli duzi piloci**, raczej **starzy i mało nowoczesni**. Pod pomnikiem Syrenki **grzali się** na słońcu **tłuści, gorący okularnicy**. Czy **oni nas widzieli?** Na rynku były wielkie szachownice. Ludzie przesuwali się po polach szachowych jak pionki. **Którzy hetmani będą szybsi: biali czy czarni?** A **którzy** zostaną **zbici?** Na Starówkę **wtoczyli się klawisze**, grający piosenkę „Czarny chleb i czarna kawa”. Po chodniku **ścigali się szybcy biegacze; mieli** cienkie, ale długie i mocne nogi. Od biegania **byli** całkiem **mokrzy**. Na ulicę nagle **wjechali junacy**. Ale za to **jacy** – widać, że zawsze **niezawodni, zadbani i wypieszczeni**. Naprawdę **ich** podziwiałymy! Nieco z boku była mała galeria sztuki; **graficy informowali**, jakie będą w niej wystawy. W drzwiach galerii **tkwili mali Judasze**. Obok galerii **stali duzi, widoczni** z daleka **kolarze**. Miło było na **nich** popatrzeć. Zza rogu **wybiegli rudzi, źli bokserzy, wyglądający** bardzo groźnie, ale kobiety odciągnęły **ich** w dwie różne strony. Za nami **siedzieli weseli rogacze; rozmawiali** o tym, z kim flirtują ich partnerki i **cieszyli się**, że mogą sobie odpocząć w spokoju od małżeńskich obowiązków.

– Czy tu jest bezpiecznie? – zapytałam szefa lokalu.

Muszę przyznać, że tu bywało różnie – odpowiedział – ale odkąd pilnują baru **nasi nowi, łysi goryle**, mamy tu spokój. Nie są **tani**, ale to mi zupełnie nie szkodzi, że są **drodzy**. Ważne, że nie są **tępi**, ale **dobrzy i skuteczni**. Tylko **skąpi jelenie** oszczędzają na pracownikach.

– A czy można o ludziach mówić goryle? – zdziwiłam się.

– No cóż, oni sami tak o sobie mówią – uśmiechnął się szef. Polecał też włoskie dania.

– Jeśli chodzi o kuchnię, to **najlepsi** są **Włosi**; mają oliwki, owoce, warzywa, w ogóle są bardzo **zdrowi**.

Kiedy szłam do łazienki, w korytarzu zauważyłam **malusich Prusaków**. Czemu **ci Prusacy nie uciekli**, nawet kiedy krzyknęłam? Może **oni byli głusi**? Szef uprzedził nas, że na wieczór zaplanowano koncert na rzecz bezdomnych zwierząt. **Młodzi albinosi mieli** próbę chóru. **Śpiewali** dość głośno, na szczęście szybko sobie **poszli**. Przed koncertem zaczęły strzelać fajerwerki. Bawiące się obok dzieci były pilnowane przez opiekunów. Nagle **jacyś patroni przelecieli** koło nas, aż się przestraszyliśmy.

Chciałyśmy opublikować ten tekst i dobrze wypaść przed wydawcą, **potrzebni** więc nam **byli profesjonalni, solidni korektorzy**.

Anna Mróz

JAK STWORZYĆ AWATARA I NIE ZGUBIĆ SIĘ W *ESCAPE ROOMIE*? UŻYCIĘ NOWOCZESNYCH MEDIÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W ostatnim czasie obserwujemy niezwykle przyspieszony rozwój nowych technologii, które wkraczają w kolejne obszary naszego życia. W czasie pandemii 2020/2021 procesy te nabrały jeszcze bardziej zawrotnego tempa. Ta szczególna sytuacja wymusiła na współczesnej szkole – nie bez bólu – przejście do nauczania online. W tym dynamicznym okresie, pełnym prób i błędów, zrodziło się wiele pytań, które rzeczywistość szybko weryfikuje. Czy do lekcji zdalnej wystarczą sama platforma internetowa i lekcja z kamerą? Czy samo przeniesienie zajęć stacjonarnych do Internetu pozwoli na osiągnięcie celów dydaktycznych? Dotychczasowe doświadczenia pokazują tendencję odwrotną. Jak zatem pracować podczas lekcji online języka polskiego jako obcego, by uczącym się to sprawiało przyjemność i nie powodowało szybkiego znużenia, przy jednoczesnej realizacji celów dydaktycznych? Odpowiedzią mogą być różnego rodzaju narzędzia medialne, np. awatary mówiące w obcych językach, pokoje zagadek, prezentacje multimedialne, filmiki, animacje i tzw. *learning apps*. Jak z nich korzystać, jak wpleść je w lekcję języka polskiego jako obcego i w jaki sposób wzmacniają one motywację do nauki, budują nową sieć asocjacji z językiem polskim, wspierają rozwój kompetencji oraz tematyzują wybrany materiał leksykalno-gramatyczny? Próbę odpowiedzi na te pytania oraz zobrazowania ich przykładami aplikacji i programów podejmę w niniejszym artykule.

Edukacja na dystans

Niezwykła intensywność doświadczenia nowych technologii w codziennym życiu, jak również w edukacji stała się jednym z głównych wymiarów życia społecznego w szczególnym czasie przypadającym na lata pandemii 2020-2021. Nowe media wtargnęły do naszych domostw i zawłaszczyły sobie ich przestrzeń. Edukacja zdalna i *home office* stały się nowymi sposobami funkcjonowania w strukturach społecznych. Kiedy czytamy słowa

brytyjskiego antropologa, Jacka Goody'ego, w publikacji z 1986 roku, możemy odnieść wrażenie wizji naszej obecnej codzienności – sprzed ponad trzydziestu lat. Niektórym może się ona wydać złowieszczą przepowiednią upadku komunikacji międzyludzkiej, innym – genialnym wyczuciem trendów rozwoju cywilizacji, czymś, co wielu z nas odbiera już jako normalność.

Wobec niebywałych postępów czynionych przez nowe media elektroniczne i cyfrowe, coraz gęstszą siecią oplatające nasze codzienne doświadczenie i coraz głębiej w nie wnikające, tradycyjne środki komunikacji przeżywają, jak się wydaje, nieodwołalny regres. Mowa żywa jeszcze jakoś się broni – dopóki nie przestaliśmy stykać się ze sobą twarzą w twarz, wciąż rozbrzmiewa i krąży między nami (Goody 2006, 7).

Dynamika i wymiar tych przemian dokonujących się na naszych oczach w ciągu jednego roku, kiedy wydawało się, że świat się zatrzymał w swym nieokiełznanym pędzie XXI wieku, edukacja i praca w wielu branżach zostały po części wstrzymane w swym dotychczasowym znanym kształcie, a następnie przeniesione do świata wirtualnego. Wywołało to wszechobecny efekt obcości i głęboko idące zmiany w życiu społecznym. Wpłynęły one istotnie na sposób postrzegania czasoprzestrzeni, relacji i interakcji międzyludzkich, a także na istotę nauczania i procesy uczenia się w zupełnie nowych warunkach. Czy doszło do kolejnej rewolucji (medialnej), która zatoczyła również swoje kręgi w dziedzinie edukacji? Czego nowego nauczyła się szkoła jako instytucja, czy sprostowała temu ogromnemu wyzwaniu? Czy w odpowiedzi na kryzys stworzyła dobre praktyki, które dadzą się przenieść z rzeczywistości wirtualnej na lekcje stacjonarne? Jak dalej działać i wykorzystywać dobre przykłady użycia nowych mediów w systemie hybrydowym, który być może będzie nam towarzyszył jeszcze przez jakiś czas lub stanie się standardem odpowiadającym wyzwaniom XXI wieku? Czy ten rok zmian powołał do życia szkołę kształcącą kompetentnego *homo mediaticus*? Są to pytania nurtujące badaczki i badaczy z zakresu psychologii, nauk społecznych, komunikacji; warto je również, a może przede wszystkim, zadawać w kontekście dydaktyki. Choć szczegółowa analiza tego zagadnienia nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, warto jednak zaznaczyć przy tej okazji ogromne różnice w rodzaju zajęć szkolnych w okresie pandemii w Polsce i w Niemczech. W tym bowiem wypadku polski system edukacji – pomimo wielu trudności i absurdów – wydaje się lepiej sobie radzić z nauczaniem zdalnym. Różnica polega przede wszystkim na tym, że w Polsce kadra nauczycielska jest po prostu zobowiązana do przeprowadzenia lekcji zdalnej na żywo, w Niemczech takiego obowiązku nie ma i tylko w niektórych szkołach były one możliwe, na czym w ogromnej mierze stracił także język polski jako obcy lub język pochodzenia za Odrą. Warto jednak zwrócić uwagę na dobre praktyki niezależnych polskojęzycznych ośrodków kulturalno-edukacyjnych takich, jak np. SprachCafé Polnisch e.V., którym udało się przenieść zajęcia z języka polskiego do przestrzeni wirtualnej i stworzyć interaktywną ofertę dla dzieci i młodzieży w formie online. Wydaje się, że szkoły w Niemczech mogłyby zaczerpnąć sporo inspiracji zarówno od szkół partnerskich w Polsce, jak i placówek

wspierania języka polskiego po drugiej stronie Odry. Transfer wiedzy i dobrych praktyk byłby na tym polu bardzo wskazany.

Zmiana paradygmatu

Jako że mediatyzacji lekcji, nie tylko języków obcych, towarzyszą czasem pewne kontrowersje i wątpliwości, których nie należy lekceważyć i na które warto poszukiwać odpowiedzi, przejdźmy do dalszej refleksji nad zmianami w odbiorze rzeczywistości – wywołanymi mediatyzacją życia społecznego. Sięgnijmy w tym celu do historii filozofii, aby dostrzec, jak stary jest ten spór, i lepiej zrozumieć, w jaki sposób media oddziałują na procesy uczenia się i przekazywania informacji, na kulturę i sposób pojmowania świata przez człowieka. Walter Jackson Ong pisał w swych rozważaniach na temat „słowa poddanego technologii”:

Większość ludzi jest zaskoczona, a niektórzy nawet zaniepokojeni wiadomością, że te same w istocie zastrzeżenia, wysuwane dziś powszechnie przeciw komputerom, Platon wysunął w „Fajdroście” (274-277) i „Siódmym Liście” przeciw pismu. Pismo, jak Platon każe powiedzieć Sokratesowi w Fajdroście jest niehumanitarne, stwarza pozory istnienia poza umysłem tego, co w rzeczywistości może istnieć tylko w umyśle. (...) To samo mówi się o komputerach” (Ong 2011, 132).

Nie bez kozery badacz przywołuje ten spór podjęty przez Platona. Mówiąc ustami Sokratesa¹, Platon krytykuje w *Fajdroście* ideę powszechności pisma i jego roli w edukacji:

Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego wnętrza, z siebie samego. Więc to nie jest lekarstwo na pamięć, tylko środek na przypomnienie sobie. Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą (Platon 1958, 45).

Z punktu widzenia Platona pismo, w przeciwieństwie do rozmowy, nie stwarza sytuacji komunikacyjnej, a jedynie wyobrażenie o niej – podobnie jak o przekazie wiedzy jedynie zapośredniczonej z jego pomocą. Pismo – według starożytnego filozofa – powołuje do życia język bezkontekstowy, niejako martwy, prowadzi tym samym do powstania dyskursu autonomicznego, który nie może być analizowany w ten sam sposób co mowa, i który nie odpowiada na pytania stawiane mowie. Paradoxem jest jednak to, że to właśnie dzięki pismu teksty Platona przetrwały około 2400 lat. Dziś możemy je czytać, zgłębiać i wzbogacać swój horyzont zawartą w nich myślą filozoficzną.

1 Sokrates przytacza historię Egipcjanina Teuta, który rzekomo wynalazł pismo i dumny ze swego wynalazku przedstawił go faraonowi. Ten natomiast odniósł się do niego krytycznie jako do medium nieprowadzącego do odkrycia prawdy i zdobycia wiedzy.

Platon traktował pismo jako technologię, zewnętrzną i obcą, tak jak wiele osób traktuje obecnie komputer. Z racji głębokiej interioryzacji pisma – które stało się jakby częścią nas, w epoce Platona jeszcze nie w pełni nią było – trudno nam uważać je za technologię; tę kojarzymy raczej z drukiem czy komputerem (Ong 2011, 135).

Współczesnemu człowiekowi pismo nie jawi się medium zewnętrznym, a daleko uwewnętrznionym mechanizmem komunikacji. Kiedy coś piszemy, nie myślimy o samej czynności, a jedynie o treściach, które chcemy przelać na papier. Podobnie jest z tekstem drukowanym i zautomatyzowaną umiejętnością jego czytania, której nabywamy w pierwszych latach procesu kształcenia. W połowie XV wieku druk rozpropagowany przez Gutenberga był jednak absolutnie rewolucyjny. Nie tylko z perspektywy technologii, ale przede wszystkim z tego względu, że niósł z sobą daleko idące zmiany kulturowo-społeczne, polegające między innymi na zmianie paradygmatu odbioru tekstu (Eisenstein 2004, 92). Regułą jest bowiem to, że zyskiwanie na znaczeniu kolejnego narzędzia przekazu powoduje przeobrażenia całego systemu komunikacji, co ma istotny wpływ na postrzeganie rzeczywistości przez jej uczestników (Górska 2007, 9). Postęp cywilizacyjny przyniósł człowiekowi jeszcze wiele nowych technologii i związanych z nimi wyzwań. Marshall McLuhan, określany prorokiem „ery elektronicznej” przedstawiał ją jako wizję odnowy ludzkiego doświadczenia. W nowych środkach przekazu, które w ich istocie uznawał za sam przekaz (przede wszystkim dzięki wizualizacji), widział siłę inicjującą przeobrażenia w ludzkim odbiorze rzeczywistości, i to w wymiarze globalnym (McLuhan 2004, 39-53). Z dzisiejszej perspektywy próby opisanego wielozmysłowego charakteru dwudziestowiecznych mediów oraz koncepcja globalnej wioski zasługują na miano iście wizjonerskich, jeśli nie genialnych. Wątki te w swych analizach podejmowały również takie umysły jak Rorty, Ricoeur i Benjamin, według których audiowizualność dokonuje rekontekstualizacji dzieł i praktyk kultury – malarstwa, fotografii, muzyki, literatury czy filmu. Posłużenie się nowym medium i osadzenie w nim dawnego dzieła stwarza nowe konteksty i ścieżki (re)interpretacji sztuki. Jest to droga, na której powstaje nowa jakość (Helman 1998, 275), inter- czy hipertekstualna wobec swego zarzewia i jednocześnie autonomiczna. Ponad 50 lat po proroczych publikacjach McLuhana jest jasne, że to audiowizualność wyznacza współczesne ścieżki komunikacyjne, konstruuje kulturową rzeczywistość, kształtuje nowe wartości semantyczne i nadaje nowe znaczenia utartym schematom. Przełom tysiącleci przeniósł nas ostatecznie z galaktyki Gutenberga do galaktyki Baudrillarda² – do ekranowego świata symulaków i rzeczywistości zapośredniczonej. Kolejną konsekwencją audiowizualności jako paradygmatu kulturowego jest wypieranie myślenia dyskursywnego opartego na linearności i ciągłości tekstu. Obecnie mówimy raczej o „symultanicznym myśleniu obrazami, kolorami, dźwiękami i liczbami” (Zawojski 2000, 20-21). Te zmiany się już dokonały, czy sobie tego życzymy czy nie, a rok 2020 je jedynie zintensyfikował. Audiowizualność i nowe technologie już dawno wkroczyły, a z całą pewnością powinny zostać wprowadzone

2 Por. Baudrillard, J., 2005, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa.

również w sferę edukacji – by mogła się ona w końcu stać bliska doświadczeniu uczennic i uczniów. Ze względu na to, że nowe technologie tak głęboko zmieniają naszą percepcję rzeczywistości, jak również samą rzeczywistość, świadome kształtowanie kompetencji medialnych uczących się powinno stać się naturalnym elementem zajęć edukacyjnych, w tym również stałym punktem programu lekcji języków obcych.

Jedną z obaw podzielanych przez wielu pedagogów jest rzekoma utrata zawartości treściowej na rzecz oprawy medialnej. Zajmijmy się pokrótce tą kwestią. Jeśli przyjrzymy się przemianom, jakie wprowadził druk jako nowe medium, spostrzeżemy szybko, że nie wyeliminował on z obiegu dzieł starożytnych i średniowiecznych, lecz w ogromnej skali przyczynił się do ich przekazania i przetrwania (Eisenstein 2004, 51). Jeśli spojrzymy na możliwości, jakie przyniósł kulturze i edukacji kanał YouTube, zobaczymy, jak wielki potencjał w popularyzacji dzieł klasycznych i współczesnych (niejednokrotnie wielomilionowa oglądalność i ogólnoświatowy zasięg) niosą ze sobą współczesne media. Zatem nowe nie jest wrogiem wartości i treści klasycznych.

Na problem dystrybuowania dawnych tekstów za pomocą nowych narzędzi przekazu można spojrzeć jeszcze z innej perspektywy. Jeśli bowiem zakładamy, że interioryzacja nowej technologii wywołuje w pierwszym momencie swoisty szok kulturowy, rozpowszechniane za jej pomocą dobrze znane dzieła niewątpliwie łagodzą ten dyskomfort (Górska 2007, 9).

Podsumowując ten wątek, można stwierdzić, że każdy przełom medialny wpływa z jednej strony na zmianę sposobów percepcji treści i odkrywanie kolejnych możliwości poznawczych przez odbiorców. Z drugiej zaś strony nowe technologie sytuują przekaz w nowym kontekście, przez co przyczyniają się do tworzenia szerokiej gamy nawiązań kulturowych i szeroko rozumianej komunikacji. Ciągłość kulturowa wynika bowiem z powtarzalności archetypów kulturowych i ich ożywania w coraz to nowych kontekstach.

Czas przełomów

W czasie pandemii 2020/2021 opisane procesy nabrały jeszcze bardziej zawrotnego tempa. Argumentem przemawiającym za użyciem nowych technologii na lekcjach języków obcych jest to, że rozumienie języka (obcego) w ogromnej mierze jest zależne od aspektów wizualnych (Schwerdtfeger 1989, 24), które są nieodłącznym aspektem nowych technologii. Badania Ortegi pokazały, że w przypadku zadań bazujących na użyciu oprogramowania komputerowego uczący się używają języka docelowego w pełniejszym wymiarze niż podczas lekcji tradycyjnej. Narzędzia internetowe pozwalają również na aktywniejsze uczestnictwo w lekcji uczennic i uczniów, którzy są nieśmiali lub mają inne problemy z przedstawianiem treści i zabieraniem głosu na forum klasy (Ortega 1997, 82-93), a także pomagają przenieść ciężar z nauczania (frontalnego) na autonomiczne uczenie się. Nauczyciel czy nauczycielka przyjmują zadanie towarzyszenia uczącym się według zasady

„guide on the side, not sage on the stage” (Volkman 2012, 25). Dodatkowym plusem wykorzystania multimediiów jest wzrastające zaangażowanie uczących się i poczucie samodzielności w kształtowaniu procesów uczenia się języka. Ponadto świadomy kontakt z mediami uczy krytycznego spojrzenia na nie i rozwija kompetencje multimedialne niezbędne we współczesnym świecie.

Istotnym aspektem wykorzystywania aplikacji online na lekcjach języka polskiego są elementy gamifikacji zajęć. Ujęcie zagadnień językowych w formie gry stanowi nowy – jakby pozaszkolny – kontekst kształcenia umiejętności językowych. Daje szansę na oderwanie dzieci i młodzieży od świadomości bycia na lekcji i swego rodzaju przymusu uczenia się. Wprowadza niejako mimochodem treści istotne z punktu widzenia dydaktyki i daje szansę przyswojenia ich przez zabawę, przyjemność gry i wchodzenia w nowe, nieodkryte światy. Badacze gamifikacji odkryli, że uczestnictwo w grach istotnie zwiększa motywację do interakcji, wyzwala emocje i energetyzuje procesy uczenia się (Burke 2014, 6).

W ciągu roku pandemii rozwinięto ogromną ofertę aplikacji, programów i portali ułatwiających to zadanie i czyniących lekcje – w tym języków obcych – niezwykle atrakcyjnymi, interaktywnymi i lubianymi przez uczennice i uczniów. Sytuacja rozwinęła się na tyle dynamicznie, że w tym wypadku nie mówimy już nawet o mediach, a po prostu o gamifikacji lekcji, której plan osadza się na grze i zabawie językiem oraz wykorzystanymi do niej narzędziami online. Warto korzystać z tych dobrodziejstw również podczas lekcji języka polskiego jako obcego lub języka pochodzenia także w trybie stacjonarnym dla urozmaicenia zajęć. Z tego względu w dalszej części artykułu przybliżę kilka przykładów, które wykorzystałam podczas seminariów z glottodydaktyki prowadzonych dla studentów kierunku nauczanie języka polskiego/rosyjskiego w Instytucie Sławistyki na Uniwersytecie w Greifswaldzie. Informacje na temat projektu „Interreg DPL digital. Digitalisierung in der deutsch-polnischen Lehrerbildung”, jak również ćwiczenia online do wykorzystania na lekcjach języka polskiego i rosyjskiego są dostępne na stronie internetowej: <https://sites.google.com/view/fremdsprachendidaktikpolrus/start>.

Przejdźmy zatem do konkretów. Jakich nowych narzędzi możemy obecnie używać na lekcji polskiego jako języka obcego?

Quizy online

Zacznijmy od platformy *learnigapps.org*, która umożliwia tworzenie różnorodnych interaktywnych ćwiczeń. Daje na przykład możliwość dołączenia do polecenia linku do filmiku z treściami, których będą dotyczyć quizy. Quizem może być test wielokrotnego wyboru. Po kliknięciu przez gracza na odpowiedź system wskazuje, czy odpowiedź była właściwa czy nie. Można również zaproponować ćwiczenie na rozumienie słownictwa, np. przedstawić krótkie definicje danego wyrazu w czterech wariantach i poprosić o wybranie właściwego znaczenia. W przypadku grup bardziej zaawansowanych warto też zastosować

odwrotną strategię – przedstawić krótki fragment wypowiedzi zawierający np. frazeologizm i zadanie polegające na znalezieniu właściwej jego interpretacji. Możliwość tworzenia ćwiczeń sprawdzających kompetencje w dziedzinie użycia form gramatycznych ogranicza jedynie wyobrażenia osób tworzących zadania.

Kolejną ciekawą aplikacją jest *learningsnacks.de*, która umożliwia tworzenie testów wielokrotnego wyboru w połączeniu z obrazkami. Świetnie nada się do stworzenia ćwiczeń na temat rodziny i jej modeli oraz sprawdzania wiedzy o zwyczajach czy kulinariach. Aplikacja *quizlet.com* zaprasza natomiast do tworzenia ćwiczeń z dopasowywaniem obrazków do wyrażeń, tekstów z lukami i quizów.

Wymienione aplikacje wykorzystują szablon znanego na całym świecie quizu telewizyjnego „Milionerzy”, który zapewnia atrakcyjną formę sprawdzania wiedzy i dostarcza dreszczyku emocji. Element rywalizacji wprowadzają również zadania punktowane lub rankingowane stworzone w aplikacji *Kahoot*. Za jej pomocą można przygotować zadania polegające przede wszystkim na teście wielokrotnego wyboru. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymuje się przewidzianą liczbę punktów, a na końcu pokazuje się ranking uczestniczących.

Wart uwagi jest również *QuizWhizzer* generujący testy z pytaniami otwartymi lub zamkniętymi, a także formaty do gier planszowych, w których można swobodnie wybrać liczbę pól i rodzaj tła. Istotnym aspektem jest możliwość zliczania punktów, a nawet dawania punktów ujemnych za złą odpowiedź (z perspektywy motywacji pozytywnej nie jest to właściwa droga, nie jest ona jednak obowiązkowa). Te dwa ostatnie narzędzia zawierają tym samym najbardziej charakterystyczny element gamifikacji – rywalizację, która działa dopingująco i jest silnym motywatorem zewnętrznym w procesach uczenia się (Kapp et al. 2013, 125). Z tego też względu – w dobie oceniania kształtującego (por. Sterna 2014 i 2015) – z tego typu narzędzi nagradzających za wykonane zadanie warto korzystać z umiarem i uważnością nakierowaną na uczucia i emocje uczących się, jak również z uwzględnieniem relacji w grupie. Jest to niezwykle istotny aspekt zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci. Ważnym elementem wszystkich wymienionych aplikacji jest to, że uczestniczący w zabawie od razu otrzymują informację zwrotną, czy zadanie zostało poprawnie wykonane. Korzystanie z darmowych wersji tych aplikacji daje dostęp do bogatego repertuaru formatów ćwiczeniowych, a niejednokrotnie gotowych ćwiczeń na konkretne zagadnienia gramatyczno-leksykalne.

Awatary

Niezwykle ciekawym narzędziem jest platforma *voki.com* oferująca możliwość tworzenia awatarów mówiących w różnych językach, w tym i po polsku. Wystarczy wybrać cechy wyglądu i ubiór awatara oraz wpisać krótki tekst w odpowiednim języku. Po zatwierdzeniu zmian awatar przemówi do nas podanym mu tekstem. Ćwiczenie to uruchamia

w uczących się pokłady kreatywności podczas tworzenia profilu awatara, jak również przy formułowaniu tekstu. Znakomicie uatrakcyjnią już pierwsze lekcje, kiedy ćwiczy się formy przedstawiania się i powitań. Nieco bardziej zaawansowanym odpowiednikiem aplikacji umożliwiającej tworzenie krótkich animacji z użyciem awatarów jest *Tellegami*. W tej aplikacji wypowiedzi awatarów są nagrywane, a nie jak w przypadku *voki* wprowadzane za pomocą klawiatury. Na tym przykładzie widzimy, że jedna aplikacja ćwiczy wymowę, a druga sprawność pisania.

Google, Padlet i Canva

Do ćwiczeń z orientacji w terenie i poszukiwania adresu doskonale przyda się powszechnie znana aplikacja *maps.google.pl*. Z kolei do pracy w grupach najlepszy będzie też już dobrze znany wielu osobom *padlet.com*, który umożliwia komentowanie treści umieszczonych przez osobę prowadzącą zajęcia lub tworzenie własnych podczas pracy grupowej czy indywidualnej. Z powodzeniem posłużyć mogą do tego także narzędzia *google.com/drive*.

W czasach edukacji zdalnej ważne jest wizualizowanie przekazywanych treści. To również forma uatrakcyjnienia zajęć stacjonarnych. Ogromny wybór ciekawych i gotowych szablonów na plakaty podsumowujące istotne treści, jak również bardzo atrakcyjne graficznie prezentacje przypominające PowerPoint znajdziemy w programie *Canva*. Korzystanie z niego podczas przygotowań do lekcji bardzo urozmaica formę przekazywanych treści lub doskonale je systematyzuje. Z drugiej jednak strony program może być też kreatywnym narzędziem pracy w grupie i prezentacji jej wyników przez uczennice i uczniów. Dostępna jest wersja bezpłatna zapewniająca szeroki dostęp do różnorodnych zasobów.

Genial.ly

Furore w edukacji robią ostatnio *escape roomy* jako gry online tworzone specjalnie na potrzeby lekcji językowych z wykorzystaniem konkretnego zagadnienia leksykalno-gramatycznego osadzonego w kontekście kulturowym, jak również ze wszystkich innych przedmiotów, nawet zajęć sportowych online. Z moich doświadczeń wynika, że ten model zabawy językiem obcym staje się obecnie coraz bardziej powszechny w polskich szkołach, a w Niemczech jest nadal bardzo mało znany i wykorzystywany w ograniczonym stopniu. Z tego też względu było dla mnie istotne, by podczas zajęć ze studentami przybliżyć im jako młodemu pokoleniu nauczycielek i nauczycieli nowoczesne narzędzia do tworzenia zabaw językowych, które mogą być wykorzystywane zarówno podczas lekcji stacjonarnych, jak i online. W szybki i nieskomplikowany sposób można w nim tworzyć interaktywne prezentacje, infografiki, tablice informacyjne oraz bardziej zaawansowane gry, jak *escape roomy*. Fenomen programu polega na jego ogromnej przystępności dla osoby tworzącej prezentację, jak i dla odbiorcy. Już jedna plansza może wystarczyć za materiał

wyjściowy do stworzenia lekcji bogatej w interakcje. W prezentacji można – w zależności od tematu, pomysłów i potrzeb – umieścić fotografie, filmiki informacyjne, zdjęcia, quizy czy kody QR, w których zakodowane są dalsze informacje lub przekierowania do stron. Repertuar możliwości graficznych i wariantów interakcji jest ogromny.

Genial.ly oferuje rozbudowaną wersję bezpłatną, korzystanie z której gwarantuje szeroki wybór narzędzi do tworzenia różnych formatów interaktywnych. Istnieje oczywiście płatna wersja *pro*, która może być wykorzystywana jednocześnie przez zespół pięciu osób korzystających z tego samego konta.

Jednym z pomysłów na wykorzystanie tego narzędzia na lekcjach języka obcego jest stworzenie interaktywnego ćwiczenia polegającego na łączeniu słów w pary, np. kolokacji, synonimów lub antonimów, lub cyfrowego zapisu liczb ze słownym. Można też stworzyć dwa zbiory, których elementy należy do siebie przyporządkować, na przykład nazwy ubrań (lub nazwy z ich ikonkami) do pór roku lub nazwy mebli do rodzajów pomieszczeń. Program umożliwi również tworzenie pytań typu prawda czy fałsz lub pytań wymagających wybrania właściwej pełnej odpowiedzi, np. odnoszących się do innych materiałów audio i video, obrazów i tekstów wprowadzonych na wcześniejszych etapach zajęć. Doskonale sprawdza się również w przyporządkowywaniu lub dopasowywaniu właściwych form gramatycznych.

Genial.ly można wykorzystać także na lekcjach dotyczących kultury i historii Polski i stworzyć linię czasu, na której uczący się będą mieli za zadanie uszeregować wydarzenia historyczne. Aby w bardziej obrazowy sposób unaocznić, w jakich regionach Polski znajdują się wybrane miasta, skarby kultury, zabytki regionalne czy wyjątkowe pod względem krajobrazowym miejsca, warto stworzyć interaktywną mapę Polski, na której zostaną osadzone nie tylko tematyzowane lokalizacje, lecz także ich bogate opisy, zdjęcia czy podlinkowane filmiki. Po takiej prezentacji nie pozostaje nic innego jak zaprosić osoby uczące się do rozwiązania interaktywnych quizów znajdujących się na kolejnych slajdach, które też są łatwe w przygotowaniu. Obsługa tego narzędzia wymaga przede wszystkim zapału i pomysłów do tworzenia wirtualnych światów, a nie wielkich umiejętności technicznych. Zostało stworzone tak, by mogli z niego korzystać przeciętni użytkownicy Internetu. Są już pierwsze badania pokazujące, że użycie aplikacji *Genial.ly* sprzyja motywacji i osiągnięciu lepszych wyników przez uczących się języka polskiego jako obcego nawet do 17% (Kazimierczak 2020, 46). Z tej przyczyny uważam, że warto pokusić się o sięgnięcie po tę aplikację.

Bardziej szczegółowo chciałabym przedstawić możliwość stworzenia wirtualnego pokoju zagadek. W ramach projektu „DPL digital” stworzyłam jego scenariusz do lekcji z języka polskiego jako obcego o Krakowie, a moja asystentka naukowa, Monika Kaspróvicz zrealizowała go medialnie. Jest on ogólnie dostępny pod adresem:

<https://view.genial.ly/603cef5e356d250d0d7c1071/interactive-content-escape-room-smok-wawelski>.

Scenariusz jest oparty na legendzie o Smoku Wawelskim. Prezentacja w programie *Genial.ly* wprowadza graczy w legendarny świat pełen tajemnic. Na początkowym etapie pojawia się informacja, że grający znajdują się w Krakowie. Wiedza o położeniu miasta zostaje przekazana za pomocą wizualizacji, która ułatwia zapamiętanie lokalizacji Krakowa na mapie Polski. Następnie grający dowiadują się, że rzeka przepływająca przez miasto nazywa się Wisła, po czym znajdują w niej tajemniczy list w butelce: „Kraków potrzebuje twojej pomocy, musisz iść na Wawel!”. Jako że ta nazwa pojawia się w grze po raz pierwszy, zostaje wprowadzona semantyzacja w postaci zdjęcia krakowskiego zamku, któremu towarzyszy wyjaśnienie, że ta budowla nazywa się Zamek na Wawelu. Kiedy gracze się już na nim znajdują, otrzymują wiadomość od księżniczki, że muszą pokonać smoka. Smok oczywiście też jest przedstawiony za pomocą obrazka. Księżniczka przestrzega, że aby tego dokonać, trzeba być „sprytnym”! Słowo to nie należy jednak do podstawowego zasobu słownictwa uczących się JPJO, dlatego wymaga semantyzacji. W następnym kroku pojawia się informacja, że sprytny to znaczy inteligentny, taki, który ma dużo pomysłów. To zachęta dla osób chcących podjąć wyzwanie pokonania Smoka Wawelskiego i przejść przez kolejne etapy gry. Księżniczka proponuje również rozwiązanie, mówiąc: „Musisz dać smokowi coś, co on lubi. On lubi owce. Napakuj owcę siarką”. Owca została zwizualizowana na zdjęciu, by ułatwić zrozumienie sensu tej celnej wskazówki. Ale jak osoba ucząca się języka polskiego na poziomie A2 czy nawet B1 ma zrozumieć, co to jest siarka? Również tutaj posłużono się semantyzacją, wykorzystującą jednocześnie kilka elementów. Z jednej strony była to prosta definicja „siarka to żółta substancja, która jest trująca. Jeśli ją zjesz, to będziesz chory lub umrzesz”, wykorzystująca internacjonalizm *substancja*. Z drugiej strony – wizualizacja wzmacniająca przekaz: słowo „żółta” zostało napisane żółtym kolorem, a pod tekstem znalazł się symbol obrazujący zagrożenie życia w formie trupiej czaszki z kośćmi. Dla grających pozostaje jednak otwartym pytanie, gdzie w centrum Krakowa znaleźć owcę. Na kolejnym slajdzie zostają wyposażeni w wielką lupę, z którą muszą przeszukać cały krakowski Rynek, by znaleźć owieczkę. Dzięki temu zapoznają się z fragmentami architektury najbardziej znanego rynku w Polsce. Po rozwiązaniu tego zadania udają się do smoczniej jamy, by zmierzyć się ze smokiem. Czy będzie to krwawa walka? Pierwsza trudność polega na nawiązaniu dialogu ze stworzeniem, oddaniu mu „prezentu” i zrozumieniu, co smok powiedział. Finał jest oczywiście wierny krakowskiej legendzie – smoka dręczy tak ogromne pragnienie, że po wypiciu połowy Wisły po prostu pęka na kawałki. Także w tym momencie posłużono się interaktywną wizualizacją. To, co stało się ze smokiem, przedstawia animacja balonu, który pęka. Nie można nie zrozumieć, jaki był finał tej historii. Na znak zwycięstwa na bohaterkę lub bohatera sypie się konfetti; to jednak jeszcze nie koniec przygód na Wawelu! Osoba biorąca udział w grze musi dotrzeć do skrzyni skarbów, którą można otworzyć tylko specjalnym kluczem, a ma ich do wyboru aż trzy. Strzegą ich groźne Quizy. Grający mają za zadanie odpowiedzieć na pytania dotyczące legendy

i wynikające z przedstawionych treści, na przykład, czy Smok Wawelski po zjedzeniu owcy chciał pić czy chciał pójść spać. Po rozwiązaniu tych zadań otrzymują właściwy klucz, a ich oczom ukazuje się skrzynia pełna skarbów! Po przejściu tych wszystkich kroków grający stają się prawdziwymi zwycięzcami! Od tej pory potrafią zmierzyć się z każdym smokiem, a odnalezienie skarbu nie stanowi dla nich problemu. Gra daje satysfakcję rozwiązania zagadki, wzmacnia uczucie oczekiwania na kolejne etapy, wzmacnia zaangażowanie i poczucie sprawczości.

Zakończenie

Przedstawione propozycje aplikacji edukacyjnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego czy języka pochodzenia nie są zbiorem zamkniętym, stanowią jedynie wybór wynikający z własnych doświadczeń dydaktycznych autorki. Ich zestawienie miało na celu przybliżenie kilku narzędzi multimedialnych jako niezwykle pomocnych w tworzeniu atrakcyjnych lekcji JPJO odpowiadających wyzwaniom współczesności. Rewolucje medialne wpływają bowiem na naszą percepcję i świadomość, które stoją w bezpośredniej relacji z uczeniem się, dlatego też warto im się uważnie przyglądać. Śledzenie przemian narzędzi medialnych, jak również nieustanne rozwijanie swoich kompetencji w tej dziedzinie powinno być na stałe wpisane w ścieżki rozwoju ustawicznego nauczycielek i nauczycieli, zwłaszcza w przypadku osób nauczających języka polskiego poza granicami kraju. Aplikacje online nigdy nie zastąpią bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, które są tak ważne dla kształtowania naturalnej komunikacji w języku obcym, mogą się jednak z pewnością przyczynić do zwiększenia zainteresowania tym językiem zarówno w nauczaniu online, jak i w stacjonarnym.

Bibliografia

- Baudrillard J., 2005, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa
- Burke B., 2014, *Gamify, How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*, New York, s. 6
- Eisenstein E. L., 2004, *Rewolucja Gutenberga*, Warszawa
- Goody J., 2006, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, przeł. i red. G. Godlewski, Warszawa
- Górska A., 2007, *Rewolucja Gutenberga – przełom cyfrowy. Próba porównania*, w: Wrocławskie Spotkania Bibliotekarzy Polonijnych. Wrocław, 4-6 lipca 2007, [Warszawa], <http://docplayer.pl/8598694-Malgorzata-goralska-rewolucja-gutenberga-przelom-cyfrowy-proba-porownania.html>
- Helman A., 1998, *Adaptacja – podstawowa technika twórcza kina*, w: A. Gwóźdź, S. Krzemień-Ojak (red.): *Intermedialność w kulturze końca XX wieku*, Białystok, <https://docplayer.pl/16916351-Adaptacja-podstawowa-technika-tworcza-kina-alicja-helman-kino-1998-nr-1.html>

Kapp K., Blair R., Mesch R., 2013, *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*, New York

Każmierczak P., 2020, *Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i Genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: I. Janowska, M. Biernacka (red.): *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, s. 33-49

McLuhan M., 2004, *Przekazem jest środek przekazu*, w: tegoż, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa, s. 39-53

Ong W. J., 2011, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. i red. J. Japola, Warszawa

Ortega L., 1997, *Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion*, w: *Language Learning and Technology* 1 (1), s. 82-93, https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25005/1/01_01_ortega.pdf

Platon, 1958, *Fajdros*, przeł. W. Witwicki, Warszawa

Schwerdtfeger I., 1989, *Sehen und Verstehen: Arbeiten mit Filmen im Deutschunterricht als Fremdsprache*, Berlin

Sterna D., 2014, *Ocenianie kształtujące w praktyce : z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*, Warszawa

Sterna D. (red.), 2015, *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*, Warszawa

Volkman L., 2012, *Förderung der Medienkompetenz*, FLuL 41/1, s. 25-39

Zawojski P., 2000, *Elektroniczne obrazy. Między sztuką a technologią*, Kielce, https://www.academia.edu/36117563/Piotr_Zawojski_Elektroniczne_obraz%C5%9Bwiaty_Mi%C4%99dzy_sztuk%C4%85_a_tehnologi%C4%85?auto=download

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 16.04.2021.

Grzegorz Szklarczuk

METODY MOTYWOWANIA UCZNIÓW DO AKTYWNEGO UCZESTNICTWA W LEKCJACH ONLINE

Wpływ edukacji zdalnej na motywację uczniów (i nauczycieli)

Choć temat edukacji zdalnej i towarzyszących jej wyzwań zdaje się być przedmiotem wszelkich raportów dotyczących sektora edukacji ukazujących się w ciągu roku 2020, to chyba żadne badania ani ankiety nie oddadzą lepiej spadającego zaangażowania uczniów w edukację niż popularne filmiki dostępne na portalu YouTube pod hasłem „nauka online”. Materiał, który prezentuje kompilację nagrań różnych zajęć przerywanych przez kursantów, zapominających o wyciszeniu mikrofonu, wydających z siebie tryumfalne okrzyki po zwycięstwie w grze czy zajmujących się w tle lekcji zupełnie innymi aktywnościami, miał na popularnym portalu 4,5 miliona wyświetleń. Kolejne miliony widzów zainteresowały także poradniki o wymownych tytułach, jak np. *Jak zepsuć naukę online*. Choć materiały publikowane na YouTubie mogą wydawać się jedynie zbędną anegdotą, to potwierdzają one wnioski wynikające z profesjonalnych raportów dotyczących wyzwań związanych z edukacją prowadzoną na odległość.

Według raportu *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* przeprowadzonego już w okresie trwania pandemii zdecydowany brak motywacji u uczniów zaobserwowało 16% ankietowanych nauczycieli, a zaledwie 4% uznało ją za bardzo dobrą (Plebańska i in. 2020, 23). Podobne odczucia mieli i sami uczniowie – połowa z nich oceniała lekcje prowadzone w sposób zdalny jako mniej interesujące niż przed pandemią (Ptaszek i in. 2020, 70), aż 27% nie potrafiło skoncentrować się na zajęciach (tamże, 27), a 50% czuło się przemęczonymi i przeciążonymi informacjami, co nie powinno dziwić, wszak tyle samo procent uczniów podało, że spędza przed ekranem komputera ponad sześć godzin dziennie (tamże, 30). Przyczyn obniżenia zainteresowania nauką można dopatrywać się nie tylko w fizycznym wycieńczeniu, ale również w utrudnionej podczas pandemii relacji nauczyciel – uczeń. Co trzeci ankietowany podczas nauki online nie czuł się motywowany przez wykładowców, co

síódmy uznał, że jego kreatywność jest niedoceniana (Bieganowska-Skóra & Pankowska 2020, 22). Tym samym potwierdziły się obawy 78,3% nauczycieli i 69,6% rodziców, którzy jeszcze u progu pandemii właśnie utratę motywacji przez dzieci przedstawiali jako jedno z głównych zagrożeń edukacyjnych po przeniesieniu nauki do Internetu (Turska-Kawa i in. 2020, 11).

Liczba bodźców rozpraszających uczestnika lekcji wzrosła zdecydowanie w porównaniu do warunków panujących w szkolnej sali. Nauczyciel rywalizuje teraz o uwagę ucznia nie tylko z możliwością rysowania po marginesach, ale z szeregiem innych popularnych, często digitalnych, rozrywek. Według wyników ankiety Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli i Dyrektorów 72% dydaktyków zaobserwowało, że słuchacze oddają się w trakcie wykładu innym aktywnościom (Nowosielska & Klinger 2020), a wśród młodzieży 28% ankietowanych przyznało, że podczas lekcji online korzystało z portali społecznościowych, grało w gry, przeglądało Internet w celach prywatnych lub pisało do kogoś bez związku z lekcjami. Smartfon odciągał od uczestnictwa w e-lekcji 28,2% badanych uczniów i, co zdumiewające, 5,8% nauczycieli (Ptaszek i in. 2020, 12). Nagłaśniany w mediach problem „znikających” uczniów nie jest już nowym spostrzeżeniem ani świeżo zaobserwowanym wyzwaniem, jednak raporty donoszą, że podobną sytuację obserwuje się również wśród pedagogów, z czego większość „znikających” nauczycieli stanowią ci z długim stażem pracy w szkole stacjonarnej, z trudem odnajdujący się nowych realiach. Według przywołanych raportów nauczyciel zagubiony wśród technologii nie mógł liczyć na wsparcie merytoryczne ani psychologiczne ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej. Otrzymało je odpowiednio jeden i pięć procent potrzebujących pedagogów (Buchner & Wierzbicka 2020, 53).

Aktualność tradycyjnego ujęcia motywacji w świecie pandemicznym

Słowo „motywacja” pochodzi od łacińskiego czasownika *movere* (poruszać, popychać) i oznacza „wprawianie w ruch”, „zachęcanie kogoś do szczególnej aktywności”. Współczesne definicje motywacji różnią się od siebie, w zależności od tego, w obrębie którego obszaru nauki są formułowane. Tematem tym zajmują się specjaliści różnorodnych dziedzin – od fizjologii przez psychologię po ekonomię. W ujęciu pedagogicznym motywacja to „konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wystąpienie danego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie” (Brophy 2002, 12). Precyzując, motywacja do przyswajania wiedzy

skłania uczniów do posługiwania się strategiami przetwarzania informacji i nabywania umiejętności, zatem dotyczy jakości intelektualnego zaangażowania się uczniów w proces uczenia się, a nie intensywności wysiłku fizycznego czy ilości poświęconego czasu włożonego w wykonanie zadania (Cywińska 2012, 158).

Przy okazji rozważań etymologicznych i znaczeniowych warto zwrócić uwagę na znaczącą różnicę między motywacją a motywowaniem, scharakteryzowaną przez badaczkę Pietroń-Pyszczyk, według której motywacja przedstawia stan – ma więc wymiar atrybutowy, motywowanie zaś nabiera charakteru czynnościowego, funkcjonalnego (Pietroń-Pyszczyk 2007, 10).

Zadania nauczyciela w procesie zdefiniowanego powyżej motywowania ucznia są kluczowe i wieloaspektowe. Najbliższą pedagogicznego ideału rolę, jaką może przyjąć nauczyciel, jest kierownik-lider, który potrafi klasę przemienić we wspólnotę dydaktyczną, jednocześnie dostrzegając i rozwijając indywidualne cechy swoich uczniów. Taki nauczyciel przedkłada wzmocnienia pozytywne (np. nagrody) nad wzmocnienia negatywne (np. kary), współpracę nad rywalizację, a na dziecko wpływa raczej swoim własnym przykładem aniżeli stosowaniem szeregu reguł i zakazów. Dodatkowo doskonale zna i lubi swoich uczniów, wie jak pobudzić ich do kreatywnego działania, a zadawane podopiecznym prace potrafi uzasadnić pod względem przydatności. Jest w stanie podać kryteria sukcesu dla danej aktywności oraz pojmuje, które zagadnienia wykraczają poza możliwości poznawcze jego podopiecznych, a co za tym idzie – oceniając, podaje informację zwrotną, a nie jedynie pozbawioną ewaluacji cyfrę. W interesujący sposób przekazuje posiadaną wiedzę, częściej odwołując się do demonstracji niż wykładu (por. Cywińska 2012, 159-160). Zapewne wychowawcy mający okazję przeczytać powyższy opis uśmiechają się z powątpiewaniem, znając z praktyki realia szkół i dynamikę poszczególnych klas. Owszem, nauczyciel w roli kierownika-lidera jest swoistym ideałem, dość sporadycznie występującym w systemie edukacyjnym – warto jednak do tego ideału dążyć.

Wraz z przejściem na tryb nauczania zdalnego potrzeba odpowiedniego motywowania uczniów przez nauczycieli wzrosła, ale narzędzia jej realizacji nie uległy zasadniczej zmianie. Zadania postawione przed pedagogami, a co za tym idzie, także ich działania, nie muszą wcale dalece odbiegać od wzorów sprzed pandemii. Kwestię zaangażowania młodzieży w edukację klarownie tłumaczy uczennica VIII liceum we Wrocławiu, Wiktoria Korzecka, założycielka popularnej strony na Facebooku *Posłuchajcie Uczniów*:

Ważną kwestią jest więc motywacja do nauki. A polska szkoła nie motywuje. [...] Bo po co nam wyuczone definicje z podręcznika, jeśli nie potrafimy wyciągać własnych wniosków? Nie widzimy sensu w tym, czego każą nam się uczyć. Zatem w czasie pandemii zostaliśmy z grubymi podręcznikami i ćwiczeniami. Sami.

Lekarstwo? Może gdyby – przed zamknięciem szkół – na lekcjach było więcej projektów, „żywych” zagadnień, tematów współczesnych i ważnych dla nas, młodych ludzi, o wiele łatwiej byłoby nam uczyć się samodzielnie w domu¹.

1 Zob. http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4585:w-czasie-pandemii-posluchajcie-uczniow&catid=24&Itemid=119.

Powyższa wypowiedź świadczy dobitnie o tym, że reforma systemu edukacji wprowadzana w celu skuteczniejszego motywowania uczniów powinna rozpocząć się od rozwiązania problemów istotnych jeszcze przed przejściem do e-learningu. Adekwatnym przykładem jest kwestia oceniania, którą już u progu lat 60. XX wieku Wincenty Okoń określał jako „zagadnienie, z którym wiążą się [...] różne i sprzeczne poglądy, dzielące badaczy i nauczycieli” (Okoń 1960, 8).

Bezzasadność przyznawania ocen cyfrowych w edukacji online

Celowość klasyfikowania osiągnięć ucznia za pomocą ocen cyfrowych i wyróżnień typu „czerwony pasek” kwestionowana była na długo przed pandemią i związanymi z nią zmianami. Jednym z pozytywnych aspektów edukacji online może okazać się weryfikacja poglądów nauczycieli, rodziców i dzieci na skuteczność stosowania tradycyjnych stopni. Budynki szkół zostały zamknięte 12 marca 2020 roku i do momentu wprowadzenia nowego prawa zawieszono ocenianie postępów uczniów. Wiele placówek, mimo późniejszego rozporządzenia ministra, nie zdecydowało się na stawianie stopni za prace wykonane online aż do końca roku, a finalne oceny oparło na wynikach semestralnych i rezultatach osiągniętych przed zastosowaniem e-learningu, z uwzględnieniem możliwości zdawania egzaminu poprawkowego.

Ocenianie regulowane jest przez przepisy prawne i statut szkoły, jednak e-learning sprawił, że każdy nauczyciel musiał na nowo zmierzyć się z jedynie z pozoru prostymi pytaniami – w jakim celu to robi? Jaka forma systemu oceniania jest dziś aktualna? Danuta Sterna w swoim artykule *Ocenianie w dobie koronawirusa* podaje dwa powody wystawiania ocen:

1. przekazanie uczniowi informacji, jak postępuje jego nauka, co jest jednoznaczne z pomaganiem mu w uczeniu się,
2. pozyskanie przez nauczyciela informacji o tym, jak uczą się jego uczniowie, jakie zagadnienia już opanowali, a co należy jeszcze powtórzyć (Sterna 2020, 65).

Szczególnie problematyczna okazała się najbardziej rozpowszechniona metoda wystawiania ocen, czyli testowanie wiedzy za pomocą sprawdzianów i kartkówek. Zgodnie z artykułami prasowymi nauczyciele wiedzeni obawą przed „ściągnięciem” i pomocą udzielaną uczniom przez rodziców sami zaczęli gubić się w coraz to bardziej wymyślnych sposobach przeprowadzania testów. Pojawiały się przykłady zadań z przewidzianym zbyt krótkim czasem na odpowiedź, konieczność uruchamiania kamer i dźwięku czy obowiązek odwracania głowy w różne strony podczas odpowiedzi ustnej, mający na celu zapobieganie odczytywaniu przez ucznia prawidłowych twierdzeń z notatek. Okazuje się, że pogoń za sprawiedliwym, a właściwie eliminującym możliwość oszustwa sposobem sprawdzania wiedzy jest skazana na porażkę, a uczniów kształci jedynie w nieuczciwości.

Nauczyciele, którym brakuje pomysłu na efektywne egzaminowanie wiedzy swoich uczniów, powinni korzystać ze sprawdzonych narzędzi online. Ci szczególnie przywiązani do idei tradycyjnych sprawdzianów mogą posługiwać się narzędziami dostępnymi w aplikacji internetowej *Testportal*. Zwolennicy quizów, których grupy klasowe nie mają problemów z elementami rywalizacji, mogą sięgnąć po *Quizizz*, *Kahoot* czy wciąż niedoceniany *Woodlap*. W tym miejscu jednak warto podkreślić, że zamiast usilnej próby przeniesienia analogowych sprawdzianów do sfery cyfrowej rozwiązaniem problemu sprawdzania wiedzy może okazać się kompleksowa zmiana, czyli wprowadzenie oceniania kształtującego.

Ocenianie kształtujące – jeszcze bardziej aktualne

Stopnie szkolne uważane są powszechnie za jeden z podstawowych elementów budowania motywacji zewnętrznej u uczniów. Już w warunkach przedpandemicznych ocena cyfrowa była postrzegana jako niedoskonała, ponieważ wskazywała uczniowi jedynie, jak daleko od ideału się znajduje, dodatkowo określając jego miejsce w klasowym rankingu osiągnięć. Uczeń wielokrotnie klasyfikowany z oceną niedostateczną, całkowicie tracił motywację do pracy, starając się być najlepszym z najłabszych, by w ten sposób budować swoją wartość. Nauczanie online wzmogło również kłopoty z realną weryfikacją osiągnięć dziecka.

W obecnym czasie rekomenduje się więc jak najpełniejsze wprowadzenie oceniania kształtującego, którego kluczowym elementem jest prawidłowo sformułowana *informacja zwrotna*, udzielana przez nauczyciela, innego ucznia (ocena koleżeńska) lub samoocena. Żeby jednak odnieść się do pracy dziecka, należy początkowo podać mu zrozumiałe i klarowne *kryteria sukcesu*, w postaci celu wykonywanego zadania i informacji *NaCoBeZU* (*Na co będę zwracać uwagę*). Zawarta umowa sprawia, że uczeń doskonale orientuje się w stawianych przed nim wymaganiach, nauczyciela z kolei obliuguje do bycia konsekwentnym i oceniania opartego tylko na podstawie wcześniejszych ustaleń.

W realiach edukacji online przygotowanie poprawnej informacji zwrotnej, która rzeczywiście pomoże dziecku w dalszej nauce, jest bardzo czasochłonne. Warto więc przemyśleć każdą zadawaną pracę domową, zarówno pod kątem późniejszej oceny kształtującej, jak i kreatywności wykonania. Zasadne wydają się zadania twórcze, bazujące na oryginalności uczniów, a nie polecane do wykonania strony z zeszytów ćwiczeń, do których rozwiązania łatwo można odnaleźć na stronach typu *brainly.pl* czy *odrabiamy.pl*. Jako podsumowanie tych rozważań niech posłużą słowa Danuty Sterny, która stwierdza, że w czasie nauki online „pojawiła się szansa, aby uczniowie zrozumieli, że ocenianie nie polega na wystawianiu stopni, ale oznacza towarzyszenie im w procesie uczenia się” (Sterna 2020, 68).

Narzędzia interaktywne – placebo czy remedium na brak motywacji?

Obowiązujące obostrzenia, wskutek których zamknięto biblioteki i ograniczono kontakty międzyludzkie, skłoniły nauczycieli do poszukiwania odpowiedzi na swoje wątpliwości głównie w Internecie. Najczęściej sugerowanym rozwiązaniem jest zastosowanie Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych, które zdają się naturalnym wyborem dla celów realizacji edukacji online. Rzeczywiście, z jednej strony wykorzystanie narzędzi TIK może służyć rozbudzeniu zainteresowania odbiorcy oraz oferuje mu większą niezależność i możliwość wyboru ścieżki edukacyjnej, która prowadzi do realizacji określonego uprzednio celu (Ostrowska & Sterna 2015, 40). Z drugiej strony technologie winny być wartością dodaną do dobrych metod nauczania tradycyjnego, a nie ich substytutem. Pismo ręczne, umiejętności plastyczne, motoryka mała, obliczenia pamięciowe, to tylko kilka z wielu ważnych umiejętności, które wymagają zastosowania technik niezależnych od Internetu (tamże, 41). Ponadto, jak zauważają autorzy opracowania *Edukacja przyszłości*, zdalne nauczanie wymaga cyfrowej biegłości zarówno od uczniów, jak i nauczycieli (Wasyluk i in. 2020, 37), a w świetle przeprowadzonych raportów zdecydowanie większe obawy dotyczą kompetencji grupy pedagogów. Zaledwie 5% prowadzących lekcje online oceniło swoje umiejętności digitalne jako wysokie, a 40% czuło się przygotowanymi do nauki zdalnej w stopniu małym lub umiarkowanym (Gajderowicz & Jakubowski 2020, 14). Równie surowo zdolności cyfrowe swoich nauczycieli postrzegają uczniowie – 26% badanych oceniło je jako złe, a zaledwie 8% jako bardzo dobre. Stan ten tłumaczy brak doświadczenia grona pedagogicznego polskich szkół – 85% ankietowanych nie miało przed pandemią styczności z narzędziami edukacji internetowej (tamże, 4).

Narzędzia TIK stanowią czynnik motywacyjny, kiedy traktowane są jako innowacja i tym samym budzą ciekawość poznawczą wśród uczniów. Jednak samo ich wykorzystanie i ustawiczne powtarzanie tych samych metod nie zagwarantuje wzrostu aktywności uczniów podczas e-lekcji. Kursy online nie powinny być zbiorem materiałów internetowych pasujących do tematu zajęć, ale starannie przemyślaną całością, którą można skomponować, kierując się pytaniami o celowość pracy, kompetencje cyfrowe, oczekiwania uczniów i ich zdolności poznawczo-emocjonalne (Walter 2020, 52). Wciąż rozrastające się spektrum aplikacji warto przeanalizować pod kątem celowości ich wprowadzania oraz możliwości transferu sprawdzonych, typowo szkolnych metod w świat edukacji online. Poniżej pozwolę sobie podać listę rad, którą opracowałem na podstawie obserwacji własnej pracy dydaktycznej oraz regularnie przeprowadzanych wśród uczniów ankiet ewaluacyjnych na temat prowadzonych lekcji.

Rady praktyka

Edukacja online zastała mnie niemal całkowicie nieobeznany z e-learningiem. Doświadczenie nabywałem wraz z trwaniem pandemii, ucząc języka polskiego, historii,

WOS-u, prowadząc koła zainteresowań, ucząc dzieci dwujęzyczne polskiego jako języka obcego, oraz wspomagając dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w czterech różnych szkołach. Wprowadzając kolejne rozwiązania, konfrontowałem się z opiniami reprezentantów różnych grup wiekowych (klasy od IV do I liceum), pochodzących z ośrodków wiejskich i dużych aglomeracji. Rozmowy z uczestnikami zajęć pozwoliły mi na sformułowanie poniżej przedstawionych tez.

1. **Pozwólmy mówić** – o trudnościach w rozpoznawaniu imiesłówów w zdaniu złożonym można zapomnieć w dorosłym życiu, znacznie większą przeszkodą mogą okazać się jednak kłopoty z budowaniem wartościowych relacji społecznych. Realizacja podstawy programowej jest istotna, ale w staraniach nauczycieli, by jak najpełniej zrealizować materiał, nie powinno zabraknąć zrozumienia dla takich prymarnych potrzeb człowieka, jak chociażby rozmowa. Nie tylko godzina wychowawcza powinna służyć budowaniu integralności klasy. Formą dobrze sprawdzającą się podczas każdego zajęcia jest dyskusja, czy to w postaci konferencji wideo czy też prowadzona na forum internetowym.

2. **Pracujmy w grupach** – naturalny element lekcji stacjonarnych wymaga większego nakładu zaangażowania w trakcie pracy online. Kooperacja między uczniami dodatkowo wzmocni wyżej wspomniane procesy socjalizacji. Kluczowym elementem wydaje się dobór odpowiednich narzędzi i jasne zasady wykonania zadania. Wygodnym komunikatorem umożliwiającym pracę w zespołach jest *Zoom*, a konkretnie wykorzystanie opcji *Breakout Rooms* – jednego z rozwiązań tej aplikacji. Dzięki tej funkcji do każdego pokoju możemy samodzielnie przydzielić wybranych uprzednio uczniów lub zlecić to zadanie programowi. Pomoc uczniom oraz kontrola ich pracy nie stanowi w tej formie żadnego problemu – *Zoom* pozwala na dołączanie się prowadzącego do dowolnego pokoju i przemieszczanie się między nimi w trakcie wykonywania zadania. Dodatkowo nauczyciel dysponuje możliwością wysłania wspólnej wiadomości do wszystkich grup.

Tablica multimedialna *Miro* to kolejne funkcjonalne narzędzie wspomagające współpracę uczniów, szczególnie ze starszych klas. Zalogowani uprzednio uczestnicy mogą w czasie rzeczywistym kreować mapy myśli, przeprowadzać burze mózgow czy tworzyć osie czasu. Przygotowanie zajęć ułatwią prowadzącemu gotowe szablony o estetycznej i klarownej szacie graficznej. *Miro* to platforma wielofunkcyjna, która doskonale sprawdzi się w nauczaniu klas 7-8 i licealnych – można posłużyć się nią także do opracowywania prezentacji i graficznych pomocy lekcyjnych. Na marginesie wspomnę jedynie, że zaufali jej właściciele takich firm jak *Netflix*, *Spotify* czy *Twitter*².

Serią narzędzi wymagających zdecydowanie niższych kompetencji cyfrowych są *Dokumenty Google*. Nauczyciel opracowuje przed lekcją materiał do udostępnienia:

2 W mojej opinii Twitter skutecznie chroni prywatność swoich pracowników. Z pewnością zwraca na to zagadnienie więcej uwagi niż szkoły, korzystające w czasie pandemii z różnorodnego oprogramowania. Wszelkie dane o ochronie danych osobowych można uzyskać na stronie właściciela oprogramowania: <https://miro.com/legal/privacy-policy>.

dokument tekstowy z kartą pracy, równania matematyczne czy tabele. Kolejno przekazuje linki uczniom, którzy mogą kolektywnie wykonywać przygotowane zadanie. Mają również możliwość komentowania swojej pracy. Kontrola wykonywanych zadań także nie stanowi dla prowadzącego lekcję problemu – nawet w wielokrotnie edytowanym dokumencie może on prześledzić całą historię wprowadzanych w nim zmian. Finalnie udziela członkom grupy informacji zwrotnej poprzez zamieszczenie własnego komentarza do zadania, tak jak podczas pracy na niedostępny dokumencie tekstowym.

Gromadzenie wspólnych materiałów do realizacji uczniowskiego projektu wspomogę narzędzie *Padlet*, które na jednej stronie (w formie tablicy) gromadzi teksty, prezentacje, filmy i zdjęcia dotyczące opracowywanego tematu.

Choć z pozoru warunki e-lekcji nie sprzyjają pracy w grupie, nowoczesne rozwiązania wspierają realizację zadań, które trudno egzekwować podczas zajęć w warunkach szkolnych. Projekty prowadzone w grupach różnowiekowych, pomoc koleżeńska w odrabianiu prac domowych czy wreszcie integracja uczniów z różnych klas – odpowiednie narzędzia online zastąpią uciążliwą w normalnych okolicznościach reorganizację planu zajęć i potrzebę przygotowania przestrzeni w sali.

3. Odwróćmy role – metoda odwróconej lekcji w procesie edukacji zdalnej pozwala na zaangażowanie osób na ogół wycofanych w trakcie spotkania online. Stosując *flipped learning* zamieniamy miejscami tradycyjne elementy dydaktyczne lekcji. Za pomocą materiałów wskazanych uprzednio przez prowadzącego zajęcia uczniowie samodzielnie zapoznają się z danym obszarem tematycznym, by podczas lekcji sprawdzić zdobyte wiadomości przy ewentualnym wsparciu mentora. Korzyści związane ze stosowaniem odwróconej lekcji to między innymi zwiększenie samodzielności i wzrost aktywności uczestników oraz znaczna swoboda w przyswajaniu treści (por. Janicki 2016, 36-38). Doskonałym źródłem narzędzi polecanych przez praktyków tej metody jest platforma *Khan Academy*.

Co ważne, wspomniany już wcześniej proces sprawdzania wiedzy może również ulec zamianie ról w celu powtórzenia wiadomości. W ramach tej innowacji pedagog może polecić uczniom przygotowanie kartkówki, którą sam rozwiąże. Uczestnicy, bazując na zgromadzonych dotychczas informacjach, układają szereg pytań, które przedstawiają nauczycielowi w formie analogowej lub cyfrowej. „Przytapanie” dydaktyka na trudnościach w rozwiązaniu zadania wprowadza dodatkowo element rozrywkowy w proces żmudnego przygotowania do testu i motywuje młodzież do nauki, udowadniając, że nikt nie jest nieomylny.

4. Zachęcajmy do ruchu – już w ramach tradycyjnej edukacji udowodniono, że pozostawanie w bezruchu przez trwający 45 minut blok lekcyjny wpływa negatywnie na zaangażowanie dzieci w zajęcia. Nauka w ruchu powoli przestała kojarzyć się jedynie z lekcjami wychowania fizycznego i zaczęła stanowić inspirację dla nauczycieli wszystkich przedmiotów. Nauczanie zdalne wyhamowało niestety te pozytywne zmiany – na pytanie, czy

brakuje im zajęć ruchowych organizowanych w szkole, które dawały możliwość poprawy formy fizycznej i samopoczucia, odpowiedziało twierdząco aż 54,2% badanych uczniów (Bieganowska-Skóra & Pankowska 2020, 26). Organizacja WHO sugeruje, że dzieci i młodzież potrzebują przynajmniej godziny ruchu dziennie (por. WHO 2010, 7-8).

Zakładając, że uczniowie mają dostęp do kamer oraz chęci (lub brak oporów) do ich użycia, nauczyciele mogą zastosować znane metody ruchowe, jak drama, kalambury, taniec czy pantomima. Spektrum możliwości oferują również zadania domowe. Inspirujące powinny okazać się aktywności wykraczające poza odtwórczy schemat ćwiczeń. Pozostając w środowisku domowym, dziecko ma do dyspozycji liczne przedmioty, niedostępne na co dzień w szkole. Budowa makiet nie jest już ograniczona do przedmiotów przyniesionych w plecaku, ale pozwala sięgnąć po klocki i narzędzia. Hodowla roślin, założenie przydomowego ogródka czy odkrywanie przyrody w najbliższej okolicy wpływa korzystnie nie tylko na lepsze samopoczucie dziecka, ale także skutecznie odwraca jego uwagę od spędzania czasu wolnego przed ekranem.

5. Monitorujemy naszą pracę – nauczyciele, często niepewni przy wprowadzaniu innowacji, wzbraniają się przed poproszeniem o opinię grupy najistotniejszej w procesie edukacyjnym – uczniów. Ewaluacji można dokonywać po dłuższym czasie, na przykład na koniec semestru, ale istotne jest również ocenianie krótszych okresów – jak chociażby jedna lekcja czy pojedyncze zadanie wykonane w nowej aplikacji. Formy dokonywania ewaluacji powinny różnić się w zależności od opiniowanego przedmiotu czasu. Anonimowe wrażenia po lekcji można zebrać za pomocą aplikacji *Menti.com*, która ułoży je w atrakcyjną wizualnie mapę myśli. Dla nauczycieli potrzebujących dłuższej informacji zwrotnej polecane są ankiety, które utworzyć można w *Formularzach Google* oraz bardziej zaawansowanej aplikacji – *TypeForm*. Różnorodność formułowania pytań oraz szczegółowe podsumowanie wyników ankiet zdecydowanie wyróżniają ostatnie z wymienionych narzędzi.

Zaangażowanie uczniów w proces oceny zajęć oraz wykorzystanie ich wskazówek podczas kolejnych spotkań może wzmocnić aktywność dzieci podczas lekcji, pomoże nauczycielowi dobrać odpowiednie metody, a także zmodyfikować schemat lekcyjny. Pozytywne opinie powinny podbudować motywację pedagogów, która również osłabła wraz z przedłużającym się stanem nauki zdalnej.

6. Wprowadzamy rzeczywiste innowacje – pierwsze zetknięcie uczniów z prezentacją stworzoną w *genial.ly* czy rozwiązanie krzyżówki na interaktywnej platformie *Wordwall* z pewnością okaże się motywujące, głównie za sprawą świeżości danego rozwiązania. Jednak każdorazowe przygotowanie zajęć za pomocą tych samych narzędzi prędko okaże się dla uczestników lekcji równie nużące, co wertowanie podręcznika na lekcji stacjonarnej. Samo posłużenie się przygotowanym przez innego pedagoga materiałem w modnej aplikacji (dostępne są gotowe wzory lekcji czy testów), ma niewiele wspólnego z innowacyjnością, a wręcz przeciwnie – skłania do pójścia wygodną drogą na skróty.

Nieustający proces

Kłopoty z motywacją w dobie pandemii nie są jedynie przypadłością polskiego systemu edukacji – 76% studentów w Stanach Zjednoczonych zmagają się z tym problemem, wskazując go w badaniu jako najbardziej dotkliwy skutek przeniesienia nauczania do Internetu (Soria i in. 2020, 2). Zjawisko zniechęcenia do podejmowania jakichkolwiek aktywności pojawia się także wśród 53% osób dorosłych (18-29 lat) pracujących zdalnie (Parker i in. 2020, 7). Naturalnie zatem wydaje się, że podczas trwania pandemii celem nauczycieli i wychowawców powinna stać się troska o utrzymanie zaangażowania podopiecznych, bez którego zrozumienie i utrwalenie wiedzy z zakresu podstawy programowej i tak będzie nieosiągalne. Poza tym trzeba zauważyć, że zanikająca wśród uczniów motywacja i umiejętność (czy chęć) koncentracji na nauce nie jest nowym wyzwaniem dla pracy dydaktyka, które pojawiło się dopiero wraz z przejściem w tryb nauki online. Powrót do szkół zmusi nauczycieli do ponownej ewaluacji metod motywacyjnych, które wypracowane zostały podczas nauki zdalnej, a problem skutecznej zachęty uczniów do nauki nie rozwiąże się sam, wraz z końcem nauki zdalnej.

Bibliografia

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

Brophy J., 2002, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa

Buchner A., Wierzbicka M., 2020, *Edukacja zdalna w czasach pandemii, edycja II*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-Edycja-II.pdf

Cywińska M., 2012, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, w: *Studia edukacyjne*, nr 20, s. 154-166, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6568/1/se_20_2012_cywinska.pdf

Janicki B., 2016, *Lekcja odwrócona*, w: *TRENDY. Internetowe czasopismo edukacyjne* nr 4, s. 36-38, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/897/T416_Lekcja+odwrocona.pdf

Kacprzak-Biernacka E., Skura-Madziła A., Kopański Z., Brukwicka I., Linchynskyy Y., Mazurek M., 2014, *Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji*, w: *Journal of Clinical Healthcare*, nr 3, Kraków, s. 2-5

Nowosielska P., Klinger K., 2020, *Epidemia uczniów bezobjawowych. O skutkach ubocznych e-edukacji*, w: *Dziennik Gazeta Prawna*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1497857,nauka-zdalna-koronawirus-skutki-uboczne.html>

Okoń W., 1960, *Przedmowa*, w: I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa, s. 8

Ostrowska M., Sterna D., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, https://ceo.org.pl/sites/default/files/tik_na_lekcjach_2015_06_02.pdf

Parker K., Horowitz J., Minkin R., 2021, *How the Coronavirus Outbreak Has – and Hasn't Changed the Way Americans Work*, <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/12/09/how-the-coronavirus-outbreak-has-and-hasnt-changed-the-way-americans-work/>

Pietroń-Pyszczyk A., 2007, *Motywowanie pracowników. Wskazówki dla menedżerów*. Wrocław

Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A., 2020, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8

Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G., 2020, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?*, https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf

Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G., 2020, *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>

Soria M., Chirikov I., Jones-White D., 2020, *The Obstacles to Remote Learning for Undergraduate, Graduate, and Professional Students*, w: *Seru COVID-19 Survey*, <https://docs.google.com/document/d/1DGHETBkf9dKFQ4f6gkMPBQjNzBKGpMkgfMR7EybddUg/edit>

Sterna D., 2020, *Ocenianie w dobie koronawirusa*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 64-69, https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf

Walter N., 2020, *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, s. 51-58, https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf

Wasyluk P., Kucner A., Pacewicz G., 2020, *Edukacja przyszłości. Raport.*, Olsztyn, http://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZ%20C5%81O%C5%9ACI%202020.pdf?fbclid=IwAR23epztJeHXf0bEkkYVu0-q-0MIW9PsOX788iKtK2Ya_fbWQoLN_G54i5E

WHO, 2010, *Global recommendations on physical activity for health*, <https://www.who.int/diet-physicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 31.03.2021.

Kai Witzlack-Makarevich

SPRACHEINSTELLUNGEN INNERHALB DER POLNISCHEN MINDERHEIT IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

Polnische Minderheiten: Einführende Bemerkungen

In Bezug auf die polnischen Minderheiten in der Welt ist zunächst eine grundlegende Unterscheidung von zwei Gruppen erforderlich. Zum einen handelt es sich um Minderheiten, die sich infolge von Migration vor allem in Westeuropa und Nordamerika seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet haben und häufig unter dem Begriff *Polonia* subsumiert werden. Zu diesen zählen die zahlenmäßig sehr starken polnischen Minderheiten in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Letztere nimmt innerhalb der *Polonia* eine Sonderstellung ein, auf die nicht immer ausreichend hingewiesen wird, wenn etwa von den rund zwei Millionen oder noch mehr Polinnen in Deutschland die Rede ist, die nach den Migrantinnen aus der Türkei eine der größten Einwanderergruppen bildet. Bei einem sehr großen Teil dieser Gruppe handelt es sich nämlich um Personen, die Polen verlassen haben bzw. verlassen konnten als dies noch nicht ohne weiteres möglich war, weil sie keine Polinnen waren und eine deutsche Herkunft für sich in Anspruch nehmen konnten. Als (Spät-)Aussiedlerinnen genießen sie in Deutschland unter den Personen mit einem Migrationshintergrund eine Sonderstellung und erhalten zum Beispiel ohne größere Auflagen die deutsche Staatsangehörigkeit und damit natürlich ein dauerhaftes Bleiberecht. Nicht allein deshalb laufen Forderungen der polnischen Regierung ins Leere, den Zuwandernden aus Polen einen Minderheitenstatus zuzubilligen, wie ihn etwa die Deutschen in Polen genießen. Ferner fehlt bei den Polinnen in Deutschland das „Merkmal der traditionellen Ansiedlung auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland“,¹ was lediglich Däninnen, Friesinnen, Sinti und Roma sowie Sorbinnen für sich reklamieren können. Ähnlich verhält es sich mit der „russischen“ Minderheit in Deutschland, die nur zu

1 Vgl. hierzu: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/minderheiten/minderheiten-in-deutschland/minderheiten-in-deutschland-node.html>.

einem geringen Teil tatsächlich aus ethnischen Russinnen besteht, worauf Meyer-Fraatz und Witzlack-Makarevich (2017, 20) hinweisen und deshalb von einem russischsprachigen Deutschland sprechen, da die äußerst heterogene Gruppe der Personen mit einem Migrationshintergrund aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion vor allem durch das Russische einen gemeinsamen Nenner findet.

Die zweite große polnische bzw. polnischsprachige Gruppe außerhalb Polens bilden ethnische Minderheiten in den polnischen Nachbarländern, die im Zuge der Staatsgründung 1918 oder infolge der Westverschiebung des Landes nach 1945 außerhalb der polnischen Landesgrenzen blieben und bis heute in Litauen, Belarus, der Ukraine sowie der Tschechischen Republik siedeln. Diese genießen in ihren Wohnländern einen autochthonen Minderheitenstatus, der natürlich je nach Land unterschiedlich ausgebaut sein kann und damit unterschiedliche Rechte vorsieht. In dem folgenden Beitrag soll die autochthone polnische Minderheit in Tschechien näher vorgestellt werden, wobei der Schwerpunkt der Darstellung auf den Punkten Identitäten und Spracherhalt liegt.

Die polnische Minderheit im Teschener Schlesien in der Tschechischen Republik

Als es zur endgültigen Teilung des Teschener Schlesien (tsch. Těšínské Slezsko/poln. Śląsk Cieszyński) entlang des Flusses Olsa (tsch. Olše/poln. Olza) zwischen dem neuentstandenen polnischen und tschechoslowakischen Staat im Jahr 1920 kam, verblieb im nun tschechoslowakischen Teil der Region jenseits der Olsa (geografisch aus polnischer Sicht: *Zaolzie*²) eine beträchtliche polnische Minderheit.³ Diese im Polnischen gängige Bezeichnung für diesen Landstrich – *Zaolzie* – stellt dabei eine Vereinfachung eines komplizierten Sachverhalts dar, da auch zahlreiche Ortschaften mit polnischer Minderheit diesseits der Olsa (geografisch aus polnischer Sicht: *Przedolzie*) fortan zur Tschechoslowakei und ab 1993 zur Tschechischen Republik gehörten. Auch wenn der Anteil der polnischen Minderheit an der Gesamtbevölkerung in Tschechien seit 1921 kontinuierlich sinkt und inzwischen gerade einmal rund ein halbes Prozent beträgt, sind die Polinnen nach der ethnischen Homogenisierung des Landes nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs nach den Roma die größte autochthone Minderheit des Landes. Im Teschener Schlesien in der Mährisch-Schlesischen Verwaltungsregion (tsch. Moravskoslezský kraj), und dort insbesondere den Landkreisen Karwin (tsch. Karviná/poln. Karwina) und Friedeck-Mistek (tsch. Frýdek-Místek/poln. Frydek-Mistek), ist der Anteil der polnischen Bevölkerung jedoch um ein Vielfaches höher (Český statistický úřad 2012). Im Jahr 2014 bekannten sich in *Zaolzie*

2 Der Bezeichnung *Zaolzie* wohnt damit eine starke polozentrische Konnotation inne, weshalb es keine tschechische Entsprechung gibt. Die tschechische Bezeichnung *Těšínsko* bezieht sich auf das gesamte Teschener Schlesien. Aufgrund der verbreiteten Verwendung der Bezeichnung *Zaolzie*, nicht zuletzt auch in zahlreichen für diesen Beitrag verwendeten Publikationen und innerhalb der autochthonen Bevölkerung der Region selbst, soll sie hier dennoch verwendet werden.

3 Für einen kompakten Überblick zur Geschichte und Gegenwart der Region vgl. Witzlack-Makarevich 2015.

noch 26.300 Personen zur polnischen Nationalität, deren Anteil damit unter 10 % läge. Polnische Zentren sind neben zahlreichen kleineren Ortschaften die Städte Teschen (tsch. Český Těšín/poln. Czeski Cieszyn), Trzynietz (tsch. Třinec/poln. Trzyniec) oder Jablunkau (tsch. Jablunkov/poln. Jabłonków) mit einem polnischen Anteil von bis zu 20 %. Die Ausweitung des Begriffes *Polonia*, mit dem, wie geschildert, traditionell die polnischen allochthonen Minderheiten bezeichnet werden, auf die Polen in *Zaolzie* (wie etwa bei Dubisz 2012), wird innerhalb der Gemeinschaft entschieden abgelehnt.

Aus meinen Untersuchungen geht hervor, dass es unter der polnischen Minderheit in *Zaolzie* praktisch keine Abwanderungstendenzen nach Polen gibt, wie die Aussagen zum gewünschten Studienort bzw. zur beruflichen Zukunft eindeutig belegen. Ein klares Bekenntnis zum Wohnsitzland, im vorliegenden Fall der Tschechischen Republik, ist selbstverständlich die zentrale Voraussetzung für den Fortbestand einer nationalen Minderheit. Im EU-Mitgliedsland Tschechien kommen die Polinnen in den Genuss ausgebauter Minderheitenregelungen, die weit über selbstverständliche zweisprachige Orts- und Straßenschilder sowie zweisprachige Ansagen in den Zügen der Tschechischen Bahn hinausgehen. Sie verfügen über ein breites Netz an eigenen Institutionen, Organisationen, Kindergärten, Schulen und Medien. Insbesondere sei in diesem Zusammenhang auf das nur rund 200 Meter von der polnischen Staatsgrenze entfernte Juliusz-Słowacki-Gymnasium in Teschen verwiesen, an dem ein polnisches Abitur abgelegt und damit eine polnische Hochschulzulassungsberechtigung erworben werden kann (vgl. hierzu Witzlack-Makarevich 2017).⁴ Außerdem befindet sich in der Doppelstadt mit der *Scena Polska* am städtischen Theater die einzige vollständig professionelle polnischsprachige Bühne außerhalb Polens.⁵

Sprachliche Situation in *Zaolzie*

Das Teschener Schlesien hat im Unterschied zu vielen weiteren Landstrichen in Mittel- und Osteuropa auch nach der Auslöschung des jüdischen Lebens durch die Deutschen während des Zweiten Weltkriegs (vgl. hierzu Wodziński & Spyra 2001) und die anschließende Aussiedlung der deutschen Bevölkerung seinen multikulturellen und mehrsprachigen Charakter nicht vollständig eingebüßt. Dies gilt jedoch in erster Linie für den tschechischen Teil mit seiner polnischen Minderheit (*Zaolzie*). Außerdem kam es im Zuge der Binnenmigration in der Tschechoslowakei zu einem Zuzug von Slowakinnen, insbesondere in die industriell geprägten Gebiete der Region. Ferner gehen viele Polinnen als Grenzgängerinnen einer Erwerbstätigkeit auf der tschechischen Seite nach. Der polnische

4 Wie den Vertreterinnen der anderen autochthonen polnischen Minderheiten werden den Absolventinnen in Polen bei der Studienplatzvergabe besondere Konditionen gegenüber potenziellen Studienanfängerinnen aus Polen eingeräumt.

5 Da das Adam-Mickiewicz-Theater im polnischen Teil der Stadt nur noch sporadisch bespielt wird, profitiert von diesem Angebot vor allem die polnische Bevölkerung aus der Grenzregion.

Teil des Teschener Schlesiens ist hingegen unter ethnischen Gesichtspunkten weitestgehend homogen.

Die mehrsprachigen Vertreterinnen der polnischen Minderheit in *Zaolzie* bedienen sich im Alltag je nach Situation verschiedener sprachlicher Codes: Neben dem Polnischen (*polszczyzna ogólna*) und Tschechischen (*spisovná čeština*) spielen die tschechische Umgangssprache in Schlesiens (*běžně mluvená čeština ve Slezku/obecná slezština*)⁶ und insbesondere die traditionelle südschlesische Mundart der Region eine Rolle. Dabei ist selbstverständlich, dass nicht jeder/jede Sprecherin in jedem Code über die gleiche sprachliche Kompetenz verfügt. Außerdem fallen bei Minderheiten Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen nicht notwendig zusammen.⁷ Das bedeutet, dass ein eindeutiges Bekenntnis zu einem sprachlichen Code nicht immer auf die höchste sprachliche Kompetenz in diesem Code schließen lässt.⁸

Für die traditionelle schlesische lokale Mundart im Teschener Schlesiens bzw. speziell im tschechischen Teil der Region werden in der Fachliteratur verschiedene Begriffe verwendet, wie z. B.: *gwary cieszyńskie* (Kubok 2011), *polszczyzna cieszyńska* (Greń 2000), *polszczyzna zaolziańska* (Bogocz 2003), *mowa potoczna Zaolziań*⁹ (Bogocz & Bortliczek 2014), *gwara zaolziańska* (Labocha 2010) oder *Westteschener Mundart* (Bogoczová & Witzlack-Makarevich 2018)¹⁰. Unter den Einheimischen dominiert hingegen die Bezeichnung *po naszymu*. Damit benennen die Sprecherinnen ihre Mundart mit einer für Grenzregionen im slawischen Sprachraum typischen Bezeichnung für die eigenen Idiome, ob Dialekte oder Mikroliteratursprachen, wie sie etwa auch im belarussisch-polnischen Grenzgebiet in Polesien (*po našemu*) oder bei den Russininnen in der Ukraine (*po našomu*) zu finden ist.

Untersuchungsmethode

Die für diesen Beitrag ausgewerteten Daten von rund 300 Personen wurden zwischen 2015 bis 2017 und 2020 erhoben. Die zu diesem Zweck in polnischer Sprache erstellten Fragebögen enthalten neben Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Ausbildung, konfessionelle Zugehörigkeit und Staatsangehörigkeit) etwa 70 Fragen (vollständige Fassung)

6 Vgl. hierzu Bogoczová 2009, 42-43.

7 Vgl. hierzu Hüllen 1992.

8 Eine 18-jährige Respondentin schätzte z. B. ihre Sprachkompetenz im Tschechischen gegenüber dem Polnischen als bedeutend besser ein, während in ihrer Sprachbiographie das Tschechische überhaupt nicht vorkommt, weder als Mutter-, Familien-, Bildungs- noch Umgangssprache mit Freunden und Bekannten.

9 Die in der wissenschaftlichen Fachliteratur gebräuchlichen Bezeichnungen *Zaolziańin/Zaolziańka* spielen innerhalb der Minderheit praktisch keine Rolle. Stattdessen finden die Bezeichnungen *Zaolziań/Zaolziańka* Verwendung.

10 Zu den phonetischen und morphologischen Besonderheiten dieser Mundart vgl. ebenda.

bzw. rund 50 Fragen (Kurzfassung). Die Fragen konnten online oder traditionell auf Papier beantwortet werden.¹¹

Die Auswertung erfolgte für diesen Beitrag unter besonderer Berücksichtigung des Altersfaktors. Weitere zentrale Kriterien wie z. B. Geschlecht, konfessionelle Zugehörigkeit, Bildungsabschlüsse, mögliche Unterschiede zwischen Stadt und Land und insbesondere der familiäre Hintergrund (die Frage gemischter polnisch-tschechischer Familien) bleiben deshalb unberücksichtigt. Die Respondentinnen wurden in vier Generationengruppen eingeteilt: 0-25 Jahre (83 Personen, Gruppe I), 26-50 Jahre (124 Personen, Gruppe II), 51-75 Jahre (82 Personen, Gruppe III) sowie über 75 Jahre (7 Personen). Auch wenn dies natürlich nicht in jedem Einzelfall zutrifft, vor allem an den Grenzen zwischen den vier Gruppen, sollen diese für die Generationen der Kinder, Eltern, Großeltern und Urgroßeltern stehen. Aufgrund der wechselvollen Geschichte der Region sind insbesondere die Angaben von Personen über 75 Jahre von großem Interesse. Leider reichen die bislang aus dieser Altersgruppe eingegangenen Fragebögen noch nicht aus, um eine vierte Generation, also die der Urgroßeltern, in die Untersuchung einzubeziehen.

Vorläufige Befunde der Untersuchung

Selbstidentifikation

Die Befragung begann zunächst mit einer Aufforderung zur Selbstidentifikation. Hier waren verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben und Mehrfachnennungen zulässig, um den Befragten die Möglichkeit einzuräumen, einer etwaigen hybriden Identität Ausdruck zu verleihen. Bereits hier traten deutliche Unterschiede zwischen den drei ausgewerteten Altersgruppen zutage. In der Gruppe III deklarierten sich rund 70 % als *Polinnen* und etwa 10 % gleichermaßen als *Polinnen* und *Zaolziacy/Zaolziaczki*. In der Gruppe I und II bezeichneten sich 30 % als *Polinnen*, jedoch lag der Anteil der *Zaolziacy/Zaolziaczki* in Gruppe I bei 40 % und in Gruppe II bei rund 20 %. In Gruppe III lag dieser Anteil hingegen unter 5 %. Dies deutet auf eine ansteigende lokale Identität und einen Rückgang der polnischen Identität bei den jüngeren Befragten hin. In allen drei Gruppen bezeichnete sich ein geringer Anteil von Personen als *polnische Tschechinnen* (Gruppe I: 10 %, Gruppe II: 20 %, Gruppe III: unter 5 %). Die ausschließliche Selbstbezeichnung als *Tscheche/Tschechin* kommt in allen drei Gruppen praktisch nicht vor. Die schlesische Identität lag gruppenübergreifend bei ungefähr 10 %.

¹¹ Der Autor ist sich der Vor- und Nachteile dieser Untersuchungsmethode bewusst und hat diese sorgfältig gegeneinander abgewogen, ehe er sich für dieses Vorgehen entschied. Ausführlich hierzu vgl. Diekmann 2013, 514-531.

Muttersprache¹²

Diese Veränderungen werden auch im Bekenntnis zur Muttersprache abgebildet. Polnisch liegt nur in Gruppe III mit knapp 35 % ganz vorne (dicht gefolgt von den Kombinationen *polski/po naszymu* [20 %] und *polski/gwara cieszyńska* [15 %]).¹³ Bei den beiden letzteren handelt es sich um zwei unterschiedliche Bezeichnungen für den gleichen sprachlichen Code. Damit liegt der Anteil von Personen, die die lokale Mundart als alleinige Muttersprache angaben, ebenfalls bei 35 %. In Gruppe II liegt Polnisch mit 20 % knapp vor den Angaben *po naszymu*, *polski/po naszymu/czeski*. Dies könnte auf eine Zunahme von Tendenzen der sprachlichen Assimilierung an die tschechische Mehrheitsgesellschaft hindeuten, die sich aber im Rahmen der Untersuchung in Gruppe I nicht fortsetzt. Hier gaben 45 % der Befragten *po naszymu* als Muttersprache an, Polnisch kommt nur auf 15 %, gefolgt von *polski/po naszymu* und *polski/po naszymu/czeski*. Die Angabe des Tschechischen als alleinige Muttersprache ist in dieser Gruppe zwar am höchsten von allen drei Gruppen, fällt aber mit rund 3 % insgesamt dennoch sehr gering aus.

Einstellung zur lokalen Mundart

Die Untersuchungsergebnisse zeigen für alle drei Gruppen eine positive Einstellung zur lokalen Mundart. Dies gilt vor allem jedoch für Gruppe I, in der 65 % der Teilnehmerinnen auf einer Skala von 0 (trifft nicht zu) und 9 (trifft vollständig zu) bei der Aussage *Am liebsten spreche ich in unserer Mundart* den höchstmöglichen Wert 9 ankreuzten (Gruppe II und III: jeweils 45 %, hier allerdings mit hohen Zustimmungswerten bei 7 und 8). Diese positive Einstellung bestätigten auch die Angaben zur Aussage *Ich bin stolz/freue mich, wenn jemand meine Herkunft an unserer Mundart erkennt*. Auch hier wurden in allen Gruppen häufig die höchsten Zustimmungswerte vergeben.

Bedeutung des Polnischen und der lokalen Mundart für den Zusammenhalt innerhalb der polnischen Minderheit

Diese Problematik wurde untersucht, da die gemeinsame Sprache ein wichtiger Teil der Selbstidentifikation nationaler Minderheiten und ihrer Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft darstellt. Nicht zuletzt wird die Außenwahrnehmung als Minderheit oft an das Vorhandensein einer eigenen Sprache geknüpft, die sich von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Je wichtiger die Sprache für die Minderheit eingeschätzt wird, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass keine vollständige sprachliche Assimilierung erfolgt, die Minderheitensprache also beibehalten wird. Da sich die

- 12 Der Begriff *Muttersprache* ist wegen seiner Überfrachtung mit außersprachlichen Faktoren (z. B. emotionale Bindungen) unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten äußerst problematisch. Nicht immer kann aus dem Bekenntnis zur Muttersprache abgeleitet werden, dass in dieser Sprache tatsächlich auch die höchste bzw. zumindest eine hohe oder überhaupt eine Sprachkompetenz vorliegt. Aber genau aus diesem Grund eignet sich dieser Begriff bei Untersuchungen, bei denen die Bewertung der tatsächlichen Sprachkompetenz nicht beabsichtigt ist, sondern Einstellungen zu einer Sprache bzw. sprachlichen Varietät untersucht werden.
- 13 Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es hier ausschließlich um Selbsteinschätzungen und Selbstbezeichnungen geht. Die Frage nach der tatsächlichen Kompetenz im Standardpolnischen oder der Dialektkompetenz kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht beantwortet werden.

polnische Minderheit in *Zaolzie* gleich in doppelter Hinsicht sprachlich von der tschechischen Mehrheitsgesellschaft abhebt (Standardpolnisch/lokale Mundart), musste auch die Bedeutung dieser beiden Codes untersucht werden. So kann eine Prognose (und keine Voraussage)¹⁴ dafür getroffen werden, welcher der beiden Codes eher beibehalten bzw. aufgegeben wird. Innerhalb der drei Gruppen traten in dieser Frage große Unterschiede zutage. Während in Gruppe III 85 % der Befragten bei der Aussage *Das Polnische ist wichtig für den Zusammenhalt innerhalb unserer Gemeinschaft* die höchstmögliche Zustimmung 9 angaben, waren es in Gruppe II nur knapp über 40 % und in Gruppe I 35 %. In diesen beiden Gruppen wurden sogar vereinzelt die Werte 0 bis 4 angegeben, die in Gruppe III nicht vorkamen. Auf der anderen Seite lagen die Zustimmungswerte für die Aussage *Unsere Mundart ist wichtig für den Zusammenhalt innerhalb unserer Gemeinschaft* in den Gruppen I und II deutlich über der Zustimmung in Gruppe III. Die Bedeutung, die dem Polnischen für den Zusammenhalt der eigenen Gruppe beigemessen wird, nimmt also zugunsten der lokalen Mundart ab. In allen drei Gruppen besteht der starke Wunsch, die Mundart an die nächste Generation weiterzugeben, nimmt jedoch von Gruppe I (deren Vertreterinnen das noch vor sich haben) zu Gruppe III (deren Vertreterinnen das bereits getan haben) kontinuierlich ab. Da nicht gefragt wurde, ob die befragten Personen überhaupt Kinder haben bzw. ob bei den jüngeren ein Kinderwunsch besteht, kann diese Absicht als sehr positives Bekenntnis zur Mundart verstanden werden.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass zwischen den drei untersuchten Generationen in Bezug auf das Bekenntnis zum Polentum, zum Polnischen und zur lokalen Mundart teilweise erhebliche Unterschiede bestehen. Dabei sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Einschätzungen generationenübergreifend generell positiv waren. Die Vertreterinnen der älteren Generation (Gruppe III) messen dem Polnischen im Vergleich zur lokalen Mundart eine höhere Bedeutung bei, sowohl für sich persönlich als auch für die polnische Minderheit als solches. Damit korreliert auch die Selbstbezeichnung als *Pole/Polin*, die in dieser Altersgruppe überwiegt.

Die positive Haltung zur lokalen Mundart im Vergleich zum Polnischen bei den jüngeren Befragten kann wiederum als ein positives Bekenntnis zur Region interpretiert werden. Innerhalb der polnischen Gemeinschaft stößt diese Entwicklung auch auf Kritik. Józef Szymeczek, der frühere langjährige Vorsitzende des Kongresses der Polen in der Tschechischen Republik, meint, die Teschener Mundart sei derb und verunreinigt, was Szymeczek auf die zunehmende Tschechisierung und den für die Polonität bzw. das Polentum gefährlichen Lokalpatriotismus (*regionalizm czysto zaolziański, tustelanizm, nasizm*) zurückführt. Dies gelte insbesondere für die jüngeren Sprecherinnen. Es solle in

14 Hierzu wurden im Rahmen der Untersuchung zahlreiche weitere Kriterien berücksichtigt, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann.

den Familien und Schulen möglichst erst die polnische Hochsprache vermittelt und dann die regionale Mundart erlernt werden (Drobik & Legierski 2014b, 238). Allgemein werde es von vielen insbesondere älteren Vertreterinnen der polnischen Minderheit nicht gerne gesehen, wenn sich jemand mehr als *Zaolziak/Zaolziaczka* denn als Pole/Polin fühlt. Das Bekenntnis zu Polen (*polskość*) müsse vorne stehen, nicht der Lokalpatriotismus (Drobik & Legierski 2014a, 228). Diese negative Haltung betrifft auch die steigende Zahl der Personen, die sich zunehmend tschechisieren, also vom Polentum abwenden, und mit dem stark negativ besetzten Ausdruck *szkopyrtocy* bezeichnet werden.¹⁵

Der polnischen Sprache wird jedoch auch in der jüngsten untersuchten Gruppe ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Dies gilt wie bei Gruppe III sowohl für die Bedeutung des Polnischen für die polnische Gemeinschaft als auch in seiner Bedeutung für jeden Einzelnen. Fast alle Befragten sehen in ihrer polnisch-tschechischen Zweisprachigkeit einen großen Vorteil und würden das Polnische gerne an die nachfolgende Generation weitergeben. Hierzu bestehen dank der gut ausgebauten polnischen Infrastruktur und nicht zuletzt der geographischen Nähe zu Polen für die polnische Minderheit in *Zaolzie* beste Voraussetzungen. Eine wichtige Rolle spielt das positive Bekenntnis der jüngeren Generation zum Polentum und damit auch zu Polen selbst, das sich vorteilhaft auf den auch in dieser Gruppe nach wie vor hohen Vitalitätsindex¹⁶ und damit den Erhalt und die Entwicklung des Polnischen insgesamt auswirken würde. Trotz der zunehmenden Bedeutung der lokalen Mundart für die jüngere Generation kann davon ausgegangen werden, dass das Polnische zumindest mittelfristig innerhalb der polnischen Minderheit in *Zaolzie* seinen festen Platz als Kommunikations- und Identifikationsmittel behaupten wird. Unter den polnischsprachigen Gemeinschaften, ob andere autochthone Minderheiten oder *Polonia*, wo oft ein rasanter Schwund des Polnischen festgestellt werden kann bzw. gar kein Polnisch mehr gesprochen wird,¹⁷ nehmen die Polinnen in der Tschechischen Republik damit zurzeit eine Sonderstellung ein. Eine wichtige Rolle spielt ferner die Außendarstellung Polens in der Region und in Europa, inwiefern es insbesondere für die Jüngeren also attraktiv bzw. ‚cool‘ ist, sich als *Pole/Polin* zu bekennen, statt sich kulturell und sprachlich vollständig der tschechischen Mehrheitsgesellschaft zuzuwenden. Ein positives Bild Polens würde in diesem Zusammenhang weit mehr bewirken, als finanzielle Mittel aus Warschau zur Unterstützung der polnischen autochthonen Minderheiten, die auch den Polinnen in der Tschechischen Republik und ihren Institutionen zugutekommen.

- 15 „Jest to ktoś, kto po naszymu ‚szkopyrtnął‘, czyli się potknął. W mniej dosłownym rozumieniu – ktoś, kto pochodzi z zaolziańskiej rodziny, ale się szcechizował.“ (Drobik & Legierski 2014a, 231).
- 16 Vgl. hierzu Broeder & Extra 1998. Auch wenn dieser Ansatz anhand von Migrantensprachen entwickelt wurde, ist er auf die Sprachen von autochthonen Minderheiten ebenso anwendbar.
- 17 Häufiger Verlust des Polnischen in der 3. Generation der polnischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland (Sulikowska-Fajfer & Witzlack-Makarevich 2015, 75), stark rückläufige Kenntnisse des Polnischen innerhalb der autochthonen polnischen Minderheit in der Ukraine (Dzięgiel 2015, 223-224).

Literatur

- Bogocz I., 2003, *Polszczyzna zaolziańska w kontekście gwarowym i czeskim*, in: E. Wrocławska, J. Zieniukowa (Hg.), *Języki mniejszości i języki regionalne*, Warszawa, S. 345–354
- Bogocz I., Bortliczek M., 2014, *Mowa potoczna Zaolzian*, in: *Język Polski*, Nr. XCV (3), S. 250–259
- Bogoczová I., 2009, *Između idioma, jezika i stila (uvid u jezičnu situaciju na slavenskom, osobito češkom području)*, in: *Fluminensia. Časopis za filološka istraživanja*, Nr. 21 (2), S. 35–45
- Bogoczová I., Witzlack-Makarevich K. 2018, *Die Westteschener Mundart der autochthonen polnischen Minderheit im Teschener Schlesien (Tschechische Republik)*, in: *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 2018: Themenband Sprache*, München, S. 165–181
- Broeder P., Extra G., 1998, *Language, ethnicity, and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*, Clevedon
- Český statistický úřad, 2012, *Polská národnost na území ČR*, Praha
- Diekmann A., 2013, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek
- Drobik A., Legierski D. 2014a, *Zaolzie, szkopyrtoki i syndrom Mowglięgo. Rozmowa z Dariuszem Jedzokiem*, in: A. Drobik (Hg.), *Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim*, Ustroń, S. 225–233
- Drobik A., Legierski D., 2014b, *Wojenki, Kongres i walka o polskość. Rozmowa z Józefem Szymeczkiem*, in: A. Drobik (Hg.): *Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim*, Ustroń, S. 235–247
- Dubisz S., 2012, *Tożsamość w zbiorowościach polonijnych*, in: E. Golachowska, A. Zielińska (Hg.), *Konstrukcje i destrukcje tożsamości. Tożsamość wobec wielojęzyczności II*, Warszawa, S. 18–22
- Dzięgiel E., 2015, *The Polish language and the Polish minority in Ukraine. National identity in the face of multilingualism and loss of native language*, in: Y. Kleinmann, A. Rabus (Hg.), *Aleksander Brückner revisited. Debatten um Polen und Polentum in Geschichte und Gegenwart*, Göttingen, S. 221–232
- Greń Z., 2000, *Śląsk Cieszyński. Dziedzictwo językowe*, Warszawa
- Hüllen W., 1992, *Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit*, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 20, S. 298–317
- Kubok B., 2011, *Dawne słownictwo gwar cieszyńskich w świetle kontaktów językowych*, Warszawa
- Labocha J., 2010, *„Po naszymu”, czyli gwarą zaolziańską*, in: H. Kurek, A. Tyrpa, J. Wronicz (Hg.), *Studia dialektologiczne IV*, Kraków, S. 81–86
- Meyer-Fraatz A., Witzlack-Makarevich K., 2017, *Von Lomonosov bis Kaminer: Ein historisch-literarischer Streifzug durch das „russische“ Deutschland*, in: K. Witzlack-Makarevich, N. Wulff (Hg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland*, Berlin, S. 19–59
- Sulikowska-Fajfer J., Witzlack-Makarevich K., 2015, *Język polski w Niemczech: polszczyzna pokoleń drugiej generacji*, in: E. Wierzbicka-Piotrowska (Hg.), *Dialog pokoleń*, Warszawa, S. 71–81
- Witzlack-Makarevich K., 2015, *Teschener Schlesien*, in: *Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*, Oldenburg, URL: <http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/regionen/teschener-schlesien/>
- Witzlack-Makarevich K., 2017, *Dialog ponad granicami: Polscy gimnazjaliści na Zaolziu i łużyccy gimnazjaliści w Łużycach*, in: E. Wierzbicka-Piotrowska (Hg.), *Dialog pokoleń III*, Warszawa, S. 159–171
- Wodziński M., Spyra J., 2001, *Jews in Silesia*, Cracow
- Letzter Zugang zu den Internetquellen: 28.11.2021.

Karolina Fastyn

INDYWIDUALIZACJA I INNE ZALETY NAUCZANIA ZDALNEGO. Z DOŚWIADCZEŃ LEKTORKI JĘZYKA POLSKIEGO

Mija rok pracy online, w którym przeżywałam na przemian stany euforii, zniechęcenia i wzmózonej pracy. Można więc próbować wyciągnąć pierwsze wnioski na temat nauczania w warunkach pracy zdalnej. W rozmowach z nauczycielami oraz uczniami słyszę zarówno wiele pozytywnych, jak i negatywnych opinii na temat obecnej sytuacji w szkołach i na uniwersytetach. Wady pracy online są widoczne na pierwszy rzut oka – brak osobistego kontaktu z nauczycielem, konieczność przystosowania się do nowych warunków, poznanie i zastosowanie nowych narzędzi oraz związany z tym nakład pracy. Zalety nie są już tak oczywiste. Aby je dostrzec, trzeba zapomnieć o wymienionych wyżej problemach i świadomie skoncentrować się na pozytywnych aspektach nauczania w trybie online.

Oto korzyści, które dla mnie oraz moich studentów wiążą się z przejściem na zdalne nauczanie:

1. Rozwój kreatywności i indywidualizacja nauczania – tworzenie własnych materiałów dydaktycznych dla potrzeb konkretnych kursów, lekcji i słuchaczy (dla prowadzącego zajęcia dużo więcej pracy, ale efektem jest większy zasób słownictwa i szersza wiedza na temat polskiej gramatyki wśród uczestników kursu).
2. Więcej dyskusji i pytań – funkcja udostępniania ekranu oraz szybki dostęp do materiałów multimedialnych ożywiają lekcję i wspierają wymianę zdań.
3. Intensywniejszy kontakt z uczniami – przestawienie się wyłącznie na komunikację przez internet zintensyfikowało wzajemne kontakty. W porównaniu do trybu nauczania stacjonarnego studenci częściej piszą maile z pytaniami dotyczącymi omówionego materiału lub pracy domowej. Odchodzimy od zwyczaju załatwiania wszystkich spraw podczas konsultacji w biurze.
4. Lepsza samodyscyplina i organizacja pracy – podczas gdy rok temu do moich materiałów dydaktycznych i planów kursów wkradał się nieporządek, teraz naprawdę nie ma

na to miejsca. Każdy dokument, każdą pracę domową zapisuję w odpowiednim folderze, dzięki czemu zawsze mogę je odnaleźć i ewentualnie ponownie wykorzystać.

5. Autonomia uczenia się – w większym stopniu wykorzystuje się do celów edukacyjnych internet, dzięki czemu studenci przyzwyczajają się do samodzielnego szukania materiałów dydaktycznych, oglądania filmów dydaktycznych, korzystania z aplikacji do nauki słownictwa.

Listę tę można, a wręcz należy poszerzać. Taka autorefleksja wzbogaca warsztat nauczycielski i motywuje do dalszego rozwoju.

Indywidualizacja nauczania

Termin „indywidualizacja nauczania” znany jest od lat (por. Wolny 1979). W bardzo ogólnym ujęciu oznacza on dostosowanie metod i technik nauczania do indywidualnych potrzeb konkretnego ucznia. W czasie ostatniego roku zauważyłam, że nauczanie zdalne prowadzi do zwiększenia indywidualizacji w nauczaniu dorosłych, co opisuję na konkretnych przykładach.

Intensywniejsza komunikacja

Jak pisze Emilia Musiał (2016), podstawą prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie oraz warunkiem dobrych wyników nauczania jest komunikacja między nauczycielem a uczniem. W czasach pracy zdalnej kontaktujemy się z uczniami wyłącznie przez internet lub telefon. Brak spotkań w rzeczywistości to ogromny problem, ale wielką zaletą tej sytuacji jest możliwość szybkiej i aktywnej wymiany informacji. Studenci nie czekają do dnia zaplanowanych konsultacji, lecz stawiają pytania w momencie, kiedy się one pojawiają. Starłam się w miarę możliwości szybko reagować na zapytania przesyłane przez studentów. Dla mnie te wiadomości były sygnałem, że są zainteresowani, a moja szybka odpowiedź zwiększała ich motywację. Jeśli zaistniała taka potrzeba, umawialiśmy się na piętnastominutowe spotkanie na Zoomie i na bieżąco wyjaśnialiśmy wszelkie wątpliwości lub omawialiśmy problematyczne zagadnienia. Taka intensywna komunikacja sprawia, że zdobywa się większą wiedzę na temat trudności, z którymi mierzą się studenci.

Funkcje wykorzystywane podczas lekcji (np. udostępnianie ekranu, wgląd w notatki ucznia we wspólnych dokumentach) pozwalają również na lepszą kontrolę nad postępami językowymi poszczególnych uczących się. Co za tym idzie – możemy szybciej i bardziej adekwatnie dostosowywać program nauczania do indywidualnych potrzeb. Kiedy studenci rozwiązywali zadania na platformie OneDrive, ja zaznaczałam nieprawidłowe formy na żółto, dzięki czemu mieli oni możliwość samodzielnego poprawienia swoich błędów, co sprawiło im satysfakcję, podniosło motywację i stało się elementem wdrożenia do autonomii.

Praca domowa

Sprawdzanie i komentowanie prac domowych w formacie PDF lub DOC to kolejna bardzo cenna forma komunikacji z uczącym się. Podczas gdy na tradycyjnej kartce brakowało miejsca na komentarze, to w dokumentach elektronicznych takich ograniczeń nie ma. Oprócz zaznaczania i poprawiania błędów można też szczegółowo opisać, na czym polega błąd i odwołać się do odpowiedniej reguły. Moi studenci oddawali prace domowe przed kolejnymi zajęciami, więc ich zadania omawiałam z tygodnia na tydzień – okazało się to dla wszystkich bardzo motywujące.

Korzystanie z nowych narzędzi, nauczanie asynchroniczne i autonomia ucznia

Nauczyciele mają do dyspozycji wiele stron internetowych i programów wspierających naukę na lekcji online. Pierwszy program, po który sięgam (i sięgałam już wcześniej), przygotowując materiały dydaktyczne to Microsoft PowerPoint. Wizualne uzupełnienie wprowadzanych tematów stanowiło wcześniej miły, ale niekonieczny dodatek. Obecnie zastosowanie takiej prezentacji staje się wręcz nieodzowne. Dodatkowo dobrze skonstruowana prezentacja może stanowić dla studenta punkt wyjścia do samodzielnej nauki.

Program Microsoft PowerPoint umożliwia zapisanie prezentacji w formacie PDF albo MP4, daje także możliwość dołączenia do każdego slajdu nagrań audio. Jest to duży atut, ponieważ uczący się może jednocześnie czytać informacje zawarte w prezentacji oraz zapoznać się z poprawną wymową tekstu. Jeśli ma na to ochotę, może skupić się wyłącznie na nagraniu i spróbować zrozumieć tekst ze słuchu. Prezentacja do nauki samodzielnej rozwija więc nie tylko umiejętność czytania ze zrozumieniem, ale także sprawność rozumienia tekstu mówionego. Nauczyciele mogą także do każdego slajdu nagrać film. Wówczas prezentacja może składać się wyłącznie z ilustracji i/lub słów kluczowych. Osoba ucząca się w każdej chwili może zatrzymać nagranie oraz cofnąć się do poprzedniego slajdu. Jej zadaniem jest robienie notatek i zapisywanie pytań w kwestiach niejasnych, które będzie mogła zadać na lekcji.

Innym ciekawym narzędziem do przygotowania takiego materiału do pracy samodzielnej jest strona internetowa MySimpleShow¹, na której można stworzyć własny film edukacyjny. Platforma umożliwia korzystanie z intuicyjnych narzędzi do tworzenia animacji i nagranie komentarza.

Jeśli prezentacja zostanie udostępniona na stronie internetowej szkoły lub uniwersytetu, uczący się będzie mógł w dowolnym momencie zapoznać się z jej treścią. Taka możliwość wspiera poczucie odpowiedzialności za postępy w nauce i kontroli nad procesem uczenia się. Dodatkowo umożliwia refleksję nad nowym materiałem i przygotowanie pytań

1 MySimpleShow to niestety narzędzie płatne. Stworzenie takich materiałów dydaktycznych wymaga trochę czasu, ale nadają się one z reguły do wielokrotnego wykorzystania.

do dyskusji. Jeśli na samodzielnej pracy z tak przygotowanym materiałem dydaktycznym wyznaczmy uczestnikom kursu 30 minut, to o ten czas możemy skrócić lekcję, aby w pełni poświęcić ją na dyskusję, wytlumaczenie trudniejszych zagadnień oraz wykorzystanie nowo poznanej wiedzy w praktyce. Chociaż takie rozwiązania były dostępne w czasach, kiedy zajęcia mogły odbywać się w szkole, dopiero dzisiaj zaczynamy z nich aktywnie korzystać. Efektem jest bardziej intensywna praca samodzielna studenta, a spotkanie z nauczycielem staje się okazją do zadawania pytań oraz wyjaśniania ewentualnych wątpliwości. Prowadzący jest w tej sytuacji ekspertem, który wspomaga proces uczenia się.

Praca w grupach

Na lekcjach online niemożliwa jest praca w grupach, jaką znamy z dotychczasowej praktyki. Chociaż platformy komunikacyjne (np. Zoom) umożliwiają pracę w grupach, to nie zastąpią one w pełni osobistego spotkania. Uczestnicy kursu podzieleni na grupy znajdują się w osobnych „salach”, grupy nie mogą się komunikować między sobą, a także nauczyciel nie może jednocześnie kontaktować się ze wszystkimi. Jeśli więc w jednej grupie pojawi się problem, a nauczyciel podejmie próbę rozwiązania go, to będzie musiał zrobić to w każdej grupie osobno. Wcześniej w takiej sytuacji zwracał się do wszystkich grup, dzięki czemu wykonanie zadania przebiegało szybciej, miało w sobie więcej dynamiki i angażowało wszystkich kursantów. Rozwiązaniem tego problemu może być wykorzystanie narzędzi typu EduPad². Jest to platforma, na której grupy wpisują notatki, wyniki swojej pracy lub pytania, które mogą być widoczne dla wszystkich. W ten sposób umożliwiamy studentom wgląd w postępy lub efekty pracy innych. Narzędzie to pełni jeszcze jedną dodatkową funkcję – pomaga w podsumowaniu pracy w grupach i w prowadzeniu dyskusji. Możliwość pracy nad jednym dokumentem dla wielu uczestników daje również platforma OneDrive. Zaletą pracy z dokumentami udostępnionymi na platformie OneDrive jest możliwość korzystania z narzędzi do edycji tekstu i dodawania komentarzy. Program Word oferuje również autokorektę w języku polskim, co pozwala wyeliminować literówki (zmiana klawiatury z niemieckiej na polską wiąże się m. in. z zamianą pozycji liter „z” i „y”). Dodatkowo korzystając z OneDrive można dla każdego uczestnika kursu przygotować plik, w którym będzie samodzielnie pracować, a który w czasie rzeczywistym będzie kontrolowany przez nauczyciela lub nauczycielkę. W razie potrzeby można też przygotować dla każdego ucznia inne zadania.

Porządek w dokumentach

Fakt, że wszelkie materiały dydaktyczne powstają wyłącznie na komputerze, pozwala nie tylko na oszczędność papieru, ale również na ustrukturyzowanie przechowywanych tam dokumentów. Koniec ze stertami kartek z materiałami do wykorzystania kiedyś – dziś

2 Jedna z platform opartych na technologii Etherpad, por. <https://etherpad.org/>.

wszystko jest zapisane na dysku i do dyspozycji w każdej chwili. Jeśli zapisze się je w chmurze, będą dostępne na dowolnym urządzeniu z dostępem do internetu. Kluczowy jest odpowiedni system organizacji dokumentów, który ułatwi wyszukiwanie. Warto opracować własny sposób nazywania dokumentów i ich archiwizacji³.

Podsumowanie

W związku z przeniesieniem nauki do świata wirtualnego otwierają się nowe możliwości. Wiele z nich było dostępnych już wcześniej, ale brakowało motywacji do ich wypróbowania. Wyzwanie, które na początku wydawało się katastrofą, zainspirowało mnie do poszukiwania kreatywnych rozwiązań i zmusiło do zweryfikowania dotychczasowych metod pracy. Abstrahując od wielu negatywnych aspektów nauczania zdalnego, przyniosło ono mnie i moim studentom wiele korzyści i dużo satysfakcji.

Bibliografia

Musiał E., 2016, *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, w: Edukacja – Technika – Informatyka nr 3/17, s. 221–226, DOI: 10.15584/eti.2016.3.33

Wolny H., 1979, *Zasada indywidualizacji w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 21.02.2022.

3 Polecam przede wszystkim nazywać foldery datami, zaczynając od roku. To ułatwi znalezienie materiałów wykorzystanych na lekcji konkretnego dnia. Po dacie warto dodać nazwę kursu i ogólny temat lekcji, np. 21.01.17_pol1_mian_lp.



Jan Miodek

O FEMINATYWACH – SINE IRA ET STUDIO

Kiedy zaczynałem swoje życie w górnośląskich Tarnowskich Górach, a urodziłem się w roku 1946, i gdy w roku 1952 poszedłem do szkoły, otaczał mnie świat *nauczycielek, profeserek, kierowniczek, dyrektorek, redaktorek, dziennikarek, naczelniczek, prezesek, polonistek, biolożek, geografek, chemiczek, fizyczek*, słowem – w powszechnym obiegu były słowa z przyrostkowymi wykładnikami żeńskości – tak jak zamężne kobiety posługiwały się wyłącznie nazwiskowymi postaciami typu *Pawlikowa, Nyczowa, Lisikowa, Woźniakowa, Nowakowa, Osadnikowa, Staśkiewiczowa, Pisowiczowa*. W rodzinnym domu miałem *profesorkę Miodkową*, bo mama była nauczycielką szkół średnich, i połączeniem wyrazowym o takim kształcie posługiwali się wszyscy w potocznych oraz oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych.

Ale był to już także czas, kiedy krakowski językoznawca Eugeniusz Pawłowski napisał artykuł pod znamienym tytułem *Baran mówi o Kowal*, sygnalizującym nasilającą się tendencję do używania w odniesieniu do kobiet form męskich, pozostawianych w takim brzmieniu w przypadkach zależnych, a to unieruchomienie fleksyjne było gramatycznym znakiem ich żeńskości.

Kto zaś obejrzał przedwojenny film pt. *Pani minister tańczy* z roku 1937, mógł się przekonać, że problemem zaczęły się stawać określenia kobiet na stanowiskach takich jak *minister* – do tej pory zajmowanych wyłącznie przez mężczyzn.

Po zakończeniu wojny – mimo że rozpowszechnione były jeszcze formy przyrostkowe wyżej przeze mnie opisane – stopniowo zaczęły zdobywać przewagę brzmienia bezprzyrostkowe, a im prestiż zawodu czy stanowiska był wyższy, tym stawały się one dla użytkowników polszczyzny coraz bardziej oczywiste i naturalne. Dla samych kobiet było to morfologiczne potwierdzenie ich awansu społecznego.

Kiedy w roku 1963 przyjechałem na studia do Wrocławia, wszedłem już w świat *pań rektor, dziekan, profesor, docent, doktor*, a także *pań profesor* w szkołach średnich, *pań*

dyrektor, kierownik, prezes czy redaktor. A i gdy przyjeżdżałem do Tarnowskich Gór, mogłem się przekonać, że mama, czyli przez długie lata *profesorka Miodkowa* dla uczniów i znajomych, stała się dla młodszych pokoleń (*panią*) *profesor Miodek*. Gdy zmarła, syn jednej z jej uczennic był bardzo zdziwiony, ujrawszy na nagrobku zapis *Miodkowa*. Uznał go wręcz za błędny!

Ja zaś doczekałem się we Wrocławiu i takiej sytuacji komunikacyjnej, w której po zadaniu pewnej osobie pytania: *Pani jest w tej szkole matematyczką?* usłyszałem odpowiedź z aż nadto wyczuwalnym w głosie przekąsem: *Tak, jestem nauczycielem matematyki*. – Nawet więc nie *nauczycielką*, ale *nauczycielem!* A cóż dopiero powiedzieć o *psychologach, pedagożkach, biologach, chemiczkach czy fizyczkach!* One w odczuciach większości Polaków wyglądają wręcz niepoważnie – tak jak pewien dziennikarz sportowy zgorszony był przed laty brzmieniem *żołnierka*, którym określono zawód jednej z naszych medalistek olimpijskich.

W moich odczuciach te żeńskie formy nigdy niepoważnie nie brzmiały, choć – zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych – na ogół podporządkowywałem się uzusowi, czyli zwyczajowi ich pozostawiania w kształcie bezprzyrostkowym. Nie kryłem jednak swego swoistego zniecierpliwienia, widząc chociażby w nekrologach kobiet zatrudnionych na uniwersytecie mozaikę wariantów: *profesor zwyczajny* (lub *zwyczajna*), *prorektor, dziekan, biolog*, a obok nich – *promotorka, dyrektorka, redaktorka, opiekunka, wychowawczynie*. Dostrzegałem absolutną dowolność w tworzeniu tej mozaiki, widząc w innym nekrologu odwrotny rozrzut postaci przyrostkowych i bezprzyrostkowych. Podkreślałem dlatego z zazdrością, że nie mają z tym żadnych problemów Czesi, Słowacy czy Niemcy, tworzący bez jakichkolwiek zahamowań stylistyczno-obyczajowych formy typu *rektorka, dekancka, profesorka, docentka, kanclerka – Rektorin, Dekanin, Professorin, Kanzlerin*.

Trudno się też było powstrzymać od złośliwych komentarzy, gdy w takim czy innym tekście urzędowym znajdowałem zdania typu *pracownik w ciąży ma prawo do urlopu zdrowotnego*, a niejedna *główna księgowka* przekonywała mnie o zasadności odniesionego do niej wariantu *główny księgowy* czy kiedy jeden z kolegów, otwierając przewód doktorski swojej uczennicy, spontanicznie i naturalnie wypowiedzianą *asystentkę* nerwowo wymienił na *asystenta*.

Zwracałem często uwagę i na to, że odnosząca się do kobiety forma bezprzyrostkowa może spowodować opaczne zrozumienie danego tekstu. Przywoływałem prasowy nagłówek: *Morderca notariusz zbiegł z aresztu*. Jak go bowiem można zrozumieć? – Ano tak, że jakiś morderca płci męskiej, który zbiegł z aresztu, był z zawodu notariuszem. Tymczasem z treści artykułu wynikało, że ofiarą mordercy zbiegłego z aresztu była kobieta wykonująca zawód notariusza. Nie doszłoby do takich zaburzeń komunikacyjnych, gdyby w nagłówku posłużono się formą z żeńskim przyrostkiem: *Morderca notariuszki zbiegł z aresztu*.

Myślę, że dzisiaj prawdopodobieństwo wariantu nagłówka z *notariuszką* byłoby o wiele większe. A dlaczego? – Ano dlatego, że po roku 1989 nastąpił wyraźny powrót do przyrostkowych form feminatywnych. Mówię zawsze, że jest to dla mnie naturalny powrót do typologicznej cechy polszczyzny, jaką od wieków była wyrażana strukturalnie rodzajowość gramatyczna, choć nie mogę nie widzieć, że procesowi temu sprzyjają ruchy feministyczne. Ponieważ jednak tradycja posługiwania się formami bezprzyrostkowymi ma za sobą już kilkadziesiąt powojennych lat, coraz powszechniejsze pojawianie się postaci sufiksalnych wywołuje poprawnościowy niepokój, owszem – jest źródłem wręcz zażartych sporów i jak to u nas bywa – często o charakterze ideologiczno-politycznym. Nie może więc dziwić, że w jednym z plebiscytów na najpopularniejsze słowa roku naukowy termin *feminatywy* znalazł się na podium, że użyję rzeczownika ze świata sportu.

Ponieważ zasygnalizowałem w tytule niniejszego szkicu, że do tego problemu podejść *sine ira et studio*, czyli bez złości, bez gniewu, bez uprzedzeń, bezstronnie i obiektywnie, postaram się zwięździć swój tekst takimi właśnie – obiektywnie brzmiącymi w moim przekonaniu – uwagami.

Otóż trudno się nie zgodzić z ostatnim stanowiskiem Rady Języka Polskiego, do której od samego początku – czyli od roku 1996 – należę, więc i takie jest moje najważniejsze postanie artykułu, że – praktycznie rzecz biorąc – nie ma osobowego rzeczownika rodzaju męskiego, któremu nie mogłaby towarzyszyć postać żeńska, chodzi tylko o to, by takich form nie tworzyć na siłę, a i zrozumieć, że do ich pełnej akceptacji potrzebny jest czas, czyli osłuchanie się z nimi. O ile więc na pewno łatwiej będą akceptowane znane przecież wcześniej formy typu *dyrektorka, kierowniczką, prezeska, reżyserka, redaktorka czy profesorka*, o tyle nie mogą nie niepokoić, bo są u nas zupełnie nowe, takie feminatywy, jak *ministra* (choć akurat ta znana była łacinie), *marszałkini, powstańczyni/powstanka, gościni, krytyczka* czy *szpieżka* – tak jak trudno nie traktować w kategoriach nadgorliwości feminatywnej *filarki* ze zdania *była zawsze filarką swojej drużyny* (zobaczyłem ją w jednej z gazet).

Aprobusząc takie kolejne żeńskie postacie, jak *psychiatrka, pediatrka, chirurgka, architektka* czy *adiunktka*, zwracałem uwagę na pewną ich fonetyczną niedogodność, jakimi są zbitki spółgłoskowe *-trk-, -rżk-, -ktk-, -nktk-*, ale z drugiej strony – myślę coraz częściej – czy łatwiejsze artykulacyjnie są spółgłoskowe grupy w słowach typu *zmarszczka, źdźbło, trzcina* bądź *trznadel*?

A już za zupełnie nieżyciowe uznaję argumenty przeciwko feminatywom *dziennikarka, reporterka* czy *żołnierka* – brzmieniowo dublującym potoczne formy o znaczeniu „praca dziennikarza, reportera”, „praca zawodowa, życie, los żołnierza”. No bo jakie jest prawdopodobieństwo komunikacyjnego nieporozumienia?! Kontekst i konsytuacja dają tutaj przecież stuprocentową gwarancję jednoznaczności.

Jak zatem widać, zalecając pewien umiar w tworzeniu przyrostkowych feminatywów, szanując utrwaloną w tym względzie powojenną tradycję, jestem jednak zdecydowanie po stronie tych rodaków, którzy nie boją się ich używania. To jest – powtórzę – realizowanie odwiecznej typologicznej tradycji słowotwórstwa polskiego.

Małgorzata Wysokińska

JAK ODNALEŹĆ SIĘ W NOWEJ RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ? UCZEŃ UKRAIŃSKI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM W WARSZAWSKIEJ SZKOLE – STUDIUM PRZYPADKU

Tytułem wstępu

W jednej ze swoich wypowiedzi Abdulcadir Gabeire Farah – samorządowiec, który związał swoje życie z Warszawą, zauważył: „Warszawa to miejsce wielu kultur, miejsce spotkań wielu dróg”¹. Nie bez powodu te słowa stały się wizytówką Centrum Wielokulturowego w Warszawie. Na co dzień mieszkańcy stolicy obserwują dynamiczne zmiany na mapie kulturowej miasta. Ostatnimi czasy uwidacznia się wręcz lawinowy wzrost liczby migrantów i reemigrantów. Jak wskazują dane Urzędu ds. Cudzoziemców² z 2019 r. oficjalnie zameldowanych na pobyt czasowy lub stały w Warszawie było 37 891 osób, co stanowi wzrost o 24% w stosunku do poprzedzającego roku. Jednak pojawia się też pytanie, ilu cudzoziemców rzeczywiście mieszka w Warszawie. I tu trudno wskazać konkretne cyfry. Wyraźnie natomiast klaruje się przekrój grup różnych narodowości przyjeżdżających do Warszawy. Bezsprzecznie dominującą grupą ze względu na liczebność stanowią Ukraińcy – 13 704. Kolejną grupą wciąż w dość szybkim tempie wzrastającą – są Białorusini – 3 171. Dane statystyczne dotyczące ogólnej populacji cudzoziemców mają swoje przełożenie na liczbę uczniów z doświadczeniem migracyjnym w stołecznych szkołach, gdzie również dominantę stanowią uczniowie ukraińscy.

1 Por. centrumwielokulturowe.waw.pl.

2 Zob. Statystyki | Urząd do Spraw Cudzoziemców (udsc.gov.pl).

Uczeń z doświadczeniem migracyjnym – pierwsze kroki w warszawskiej szkole

Jednym z takich uczniów jest ośmioletni Vladimir³ – jedynak, który wraz z matką przyjechał do Warszawy w połowie listopada 2020 roku. Przyjazd rodziny poprzedziły staranne przygotowania. Rodzice zdecydowali, że jako pierwszy do Polski przyjedzie ojciec, który rozpocznie poszukiwania pracy, miejsca zamieszkania oraz zapozna się z system edukacji w Polsce. Już z końcem sierpnia dokonany został wybór szkoły, do której będzie uczęszczał Vladimir. Wybór poprzedziła wizyta w szkole i rozmowa z dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 386 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Rodzice uzyskali informacje na temat drogi kształcenia dziecka z doświadczeniem migracyjnym, które nie zna języka polskiego na poziomie umożliwiającym pełne uczestnictwo w lekcjach. Zgodnie z systemem wsparcia obowiązującym w Polsce uczeń cudzoziemski lub reemigrant, który nie zna języka polskiego, może podjąć naukę w oddziałach przygotowawczych, których celem jest przygotowanie językowe, kulturowe i systemowe do włączenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym w pełne uczestnictwo w lekcjach w klasach regularnych. Inną drogę – jaką mogą obrać uczniowie z doświadczeniem migracyjnym – stanowi możliwość zapisu do szkoły, w której nie ma oddziałów przygotowawczych, lecz wyłącznie klasy regularne. W takim przypadku dziecku, które nie zna języka polskiego, przyznawane jest wsparcie w postaci lekcji języka polskiego jako obcego. Liczba godzin zgodnie z zapisami prawnymi musi mieścić się w przedziale od 2 do 4 godzin tygodniowo, przy czym nie może być niższa niż 2 godziny tygodniowo. Zajęcia takie mogą odbywać się indywidualnie bądź grupowo. Dodatkową formą wsparcia – w przypadku gdy uczeń ma problemy w zakresie konkretnego przedmiotu – jest przyznanie godziny wyrównawczej. W trakcie takich zajęć dziecko uzupełnia np. różnice programowe wynikające z odmienności systemów edukacyjnych danych państw⁴. Rodzice Vladimira zdecydowali, że ich syn będzie uczęszczał do klasy regularnej w szkole, w której nie ma oddziałów przygotowawczych, a która położona jest najbliżej ich miejsca zamieszkania. Decyzję o przyjęciu dziecka do szkoły i zapisie na listę konkretnej klasy podjęła osobiście dyrektor placówki po uprzednim zapoznaniu się z dostarczonymi dokumentami z ukraińskiej szkoły – świadectwem osiągnięć, które zostało przetłumaczone na język polski. Dziecko zostało zapisane na listę jednej z klas drugich. Kluczem do zastosowania takiego rozwiązania był wiek dziecka oraz wyniki osiągnięte w ukraińskiej szkole. Kolejnym istotnym czynnikiem okazał się fakt, że w zespole klasowym, do którego został zapisany Vladimir, znalazła się grupa pięciorga dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Czworo z nich to dzieci pochodzące z Ukrainy, a jedno z Rosji.

3 Na potrzeby tego artykułu imię chłopca zostało zmienione.

4 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (sejm.gov.pl).

Wywiad z dzieckiem oraz rodzicami dziecka z doświadczeniem migracyjnym

Niezwykle ważnym elementem procesu przyjmowania nowego ucznia do szkoły jest wywiad. Dane uzyskane w ten sposób pozwalają zaplanować odpowiednie wsparcie dla ucznia i przewidzieć ewentualne trudności (Zasuńska 2011, 31). Stąd też dyrektor szkoły podjął decyzję o włączeniu w powyższe działania wychowawcy klasy oraz nauczyciela języka polskiego jako obcego. W planowaniu wywiadu zostały wykorzystane narzędzia takie jak formularz dla szkoły podstawowej – wstępna rozmowa z rodzicami (Zasuńska 2011, 31-33) oraz scenariusz wywiadu z rodzicami, scenariusz rozmowy z młodszymi dziećmi (do 9 roku życia) (Grzymała-Moszczyńska 2015, 154-161). Dodatkowym utrudnieniem w budowaniu kontaktu było mające miejsce w tym czasie przejście z formy nauczania stacjonarnego na zdalne. Wywiad z rodzicami został przeprowadzony drogą telefoniczną. Nauczyciel języka polskiego jako obcego rozmawiał z matką ucznia w języku rosyjskim będącym jej pierwszym językiem.

Oto przykłady wybranych pytań, które zostały wykorzystane w trakcie rozmowy z rodzicem:

- Jak długo przebywa Pan(i) w Warszawie?
- Czy przed wyjazdem przygotowali Państwo dziecko do zmiany otoczenia językowego? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- W jakim języku mówią Państwo w domu?
- Czy znają Państwo język polski?
- Czy dziecko uczyło się języka polskiego w Ukrainie?
- Czy dziecko uczyło się innych języków obcych w Ukrainie?
- Czy dziecko lubiło szkołę? Dlaczego?
- Czy posiada Pan(i) komputer?
- Czy posiada Pan(i) łącze internetowe?
- Czy dziecko miało kolegów/ koleżanki? Jakich narodowości były te dzieci?

Oto przykład wybranych pytań, jakie zostały wykorzystane w trakcie pierwszej rozmowy z uczniem:

- Jak masz na imię?
- Jak zwracają się do Ciebie koledzy?
- Z kim tutaj mieszkasz?
- Czy masz rodzeństwo?
- Czy masz jakieś zwierzęta?
- Z kim lubisz bawić się najbardziej?
- Co robicie razem?
- Kiedy spędzacie razem czas?
- Czy lubisz czytać książki?
- Czy lubisz oglądać programy telewizyjne?

- Jakie programy telewizyjne lubisz najbardziej?
- Czy tęsknisz za bliskimi?

Z otrzymanych informacji ustalono, że Vladimir rozpoczął naukę języka polskiego jeszcze w Ukrainie, a przygotowanie językowe pod okiem prywatnie prowadzącego zajęcia nauczyciela trwało od wakacji dwa razy w tygodniu. Chłopiec w Ukrainie był lubiany w klasie w gronie rówieśników i potrafił współpracować z innymi dziećmi. Chętnie uczęszczał do szkoły, spotykał się z kolegami. Nie miał kontaktów z uczniami innej narodowości niż ukraińska. Szczególnie lubianym przez niego przedmiotem jest matematyka i z łatwością wykonuje zadania w zakresie do 100. Nie ma problemów z nauką języka obcego i do tej pory uczył się języka angielskiego. Na lekcjach był aktywny, pytał o nowe rzeczy, systematycznie odrabiał prace domowe. Matka nie zna języka polskiego, a obecnie zajmuje się domem i nie pracuje zawodowo. Ojciec Vladimira przebywał w Polsce kilka lat. Jest dobrze zaznajomiony z kulturą polską, zna język polski. Kolejna rozmowa telefoniczna została przeprowadzona przez wychowawcę klasy z ojcem chłopca. Dotyczyła przekazania informacji na temat organizacji pracy szkoły w systemie zdalnym, zapoznania z systemem organizacji czasu pracy na lekcji, długości przerw lekcyjnych, wsparcia w postaci nauczania języka polskiego jako obcego, możliwości kontaktu z psychologiem i pedagogiem szkolnym. Chłopiec czuł się pozytywnie nastawiony do wyjazdu do Polski. Szczególnie cieszyła go perspektywa spotkania z ojcem i zamieszkania razem całej ich rodziny.

Istotne jest, że kontakt rodziców, ucznia, dyrektora i nauczycieli przebiegał w określonych etapach i został odpowiednio ustalony w czasie. Poniżej prezentuję zapis odpowiadający poszczególnym fazom adaptacji Vladimira w nowym środowisku, które odnoszą się do form kontaktu.

Fazy	Rodzaj kontaktu	Czas
faza pierwsza – poprzedzająca przyjazd	• ojciec ucznia – dyrektor szkoły	sierpień 2020 r.
	• dyrektor szkoły – wychowawca klasy	koniec sierpnia 2020 r.
	• wychowawca klasy – nauczyciele prowadzący zajęcia w tej klasie (nauczyciel religii, języka angielskiego, języka niemieckiego, języka polskiego jako obcego) • wychowawca klasy – uczniowie klasy	początek września 2020 r.

Fazy	Rodzaj kontaktu	Czas
faza druga – tuż po przy- jeździe ucznia do Polski	<ul style="list-style-type: none"> • dyrektor szkoły – rodzic ucznia • dyrektor szkoły – nauczyciel języka polskiego jako obcego • nauczyciel języka polskiego jako obcego – wychowawca klasy • nauczyciel języka polskiego jako obcego – matka ucznia • nauczyciel języka polskiego jako obcego – wychowawca klasy • wychowawca klasy – nauczyciele poszczególnych przedmiotów (nauczyciel religii, języka angielskiego, języka niemieckiego) • wychowawca klasy – uczniowie klasy • nauczyciel języka polskiego jako obcego – Vladimir • Vladimir – uczniowie z doświadczeniem migracyjnym z jego klasy • Vladimir – klasa 	połowa listopada 2020

Tab. 1

Zaplanowanie i przebieg spotkań z poszczególnymi interlokutorami w określonej kolejności i w odpowiednim odstępnie czasowym miały duży wpływ na budowanie przestrzeni szkolnej dla nowego ucznia oraz kreacji przyjaznej atmosfery. Ponadto sprawny przepływ informacji pozytywnie wpłynął na nastawienie ucznia, zaciekawienie go nowością. Należy też podkreślić, że wykorzystanie języka rosyjskiego w rozmowach z matką i uczniem ułatwiło zapoznanie z zasadami obowiązującymi na lekcjach i w szkole.

Adaptacja kulturowa

Na funkcjonowanie uczniów z innej kultury mają wpływ podstawowe procesy adaptacyjne, które przechodzi każda osoba reprezentująca odrębność kulturową. Najczęściej przedstawianym i powtarzającym modelem postępowania na etapie szoku kulturowego jest *model U* autorstwa Lysgaard (1955) oraz Oberg (1960). Odnosząc się do niego, można przyjąć, że uczeń w opisanej sytuacji doświadcza szoku kulturowego, co skutkuje określonym zachowaniem z jego strony. Zadaniem nauczycieli zatem jest wsparcie dziecka w przechodzeniu kolejnych faz szoku kulturowego: miesiąca miodowego, dezorientacji, wyczerpania, złości na „nowe”, stabilizacji wstępnej i integracji (Białek 2015, 26). W procesie adaptacji ważne jest także dostrzeżenie roli stereotypowych przekonań. W *Poradniku w pigułce dla powracających*⁵ Grzymała-Moszczyńska i Jurek zwracają uwagę, że migracji towarzyszy często wiele takich mitów jak: „Dziecko wszędzie się przyzwyczai i zapomni”, „Dla dziecka

5 Por. *Poradnik-dla-rodzicow-i-nauczycieli-w-pigulce.pdf* (nazwa.pl), s. 3.

najważniejsze jest, aby było z rodzicami”, „Rodzice wiedzą najlepiej, co będzie dla dziecka dobre”, „Mieszkaliśmy przecież w Europie”. W przypadku Vladimira można pokusić się o dodanie kolejnych stwierdzeń przybierających postać mitów: „Przecież Ukraina jest krajem sąsiadującym z Polską, jesteście sobie bliscy kulturowo”, „Język polski i ukraiński są do siebie podobne, zatem dziecko szybko przystosuje się językowo”, „W klasie znajdują się już inne dzieci z Ukrainy, będą pomagały naszemu dziecku”. Kolejnym istotnym czynnikiem, jaki należy brać pod rozwagę w procesie adaptacji, jest posiadanie przez dzieci, ale i również dorosłych własnych miejsc, na co uczuła Grzymała-Moszczyńska (2015, 31) stwierdzając, że: „... świat oswajamy poprzez miejsca, z którymi wiążemy się uczuciowo. W przypadku dziecka może to być jego pokój, plac zabaw, na który chodziło, ulica, którą lubiło spacerować i oglądać wystawy, park, w którym spotykało się z innymi dziećmi”.

Działania rodziców Vladimira w ścisłej współpracy z dyrekcją i nauczycielami wybranej szkoły kierowały się od początku w stronę zniwelowania szoku kulturowego. Zostali także poinformowani o istnieniu w Warszawie szkół ukraińskich, w których zajęcia z kultury kraju pochodzenia odbywają się w systemie sobotnio-niedzielnym. Niezwykle ważną okazała się decyzja rodziców o zabranii z Ukrainy plecaka z całym szkolnym wyposażeniem, a także ulubionych zabawek. Chłopiec czuł się bezpieczniej, kiedy towarzyszyła mu na zajęciach ulubiona maskotka. Ważne także okazało się korzystanie z zeszytów przywiezionych z Ukrainy, które posiadają nieco inny format, ale liniaturę zbieżną z zeszytami kolegów z Polski. Nieco inny zeszyt zaciekał nowych kolegów, co ułatwiło nawiązanie kontaktów. Zespół klasowy został poinformowany o planowanym pojawieniu się nowego ucznia już we wrześniu. Dzieci były zaintrygowane tą wiadomością i z niecierpliwością oczekiwały na Vladimira. Wielokrotnie zadawały pytania na temat szczegółów jego przyjazdu. Dużym wsparciem w stawianiu pierwszych kroków w szkole okazali się dwaj uczniowie ukraińscy z tej klasy, którzy przebywają w Polsce pierwszy od roku, drugi od trzech lat. Zapoznanie z rówieśnikami miało miejsce na lekcji języka polskiego jako obcego. W spotkaniu online wzięło udział troje dzieci z Ukrainy, jedno z Rosji i jedno z Polski. Rozmowę pokierował nauczyciel. Przygotowane pytania były zadawane w języku polskim. Oto niektóre z nich:

- Jak się nazywasz?
- Ile masz lat?
- Skąd przyjechałeś?
- Co lubisz robić w wolnym czasie?

Odpowiadanie na te pytania sprawiało dzieciom przyjemność i szybko znalazły one wspólne zainteresowanie, jakim okazała się znana wszystkim gra komputerowa. Chłopcy z Ukrainy poproszeni przez nauczyciela chętnie opowiedzieli o swoich doświadczeniach z pierwszego etapu pobytu w polskiej szkole. Dzielili się swoimi wspomnieniami o pozytywnym i negatywnym zabarwieniu. Jednocześnie starali się wesprzeć kolegę w przezwyciężaniu trudności. Dodawali otuchy i zapewniali o chęci udzielenia pomocy oraz obiecywali informować go o ważnych wydarzeniach. W porozumieniu z wychowawcą oraz

rodzicami uczniów nawiązany został kontakt telefoniczny pomiędzy dziećmi. Na początku kolejnej lekcji chłopcy opowiedzieli o odbytym spotkaniu online i ulubionej grze komputerowej. Istotną rolę w procesie adaptacyjnym Vladimira odegrało umożliwienie uczestnictwa w wybranych lekcjach języka polskiego jako obcego polskojęzycznej koleżanki. Zajęcia te odbywały się w czasie, gdy klasa uczęszczała na religię, a dziewczynka miała przebywać w świetlicy szkolnej. Za zgodą dyrektora i na prośbę rodziców dziewczynka dołączyła do grupy na lekcje języka polskiego jako obcego raz w tygodniu. Okazała się niezwykle otwarta na poznawanie odmiennej kultury i z łatwością nawiązała kontakt z nowym uczniem. Dzięki swoim umiejętnościom językowym motywowała pozostałe dzieci do ćwiczenia zwrotów w języku polskim niezbędnych do prowadzenia konwersacji. Tworzyła się też w ten sposób naturalna sytuacja do wymiany wiedzy o kulturze i tradycjach swojego kraju. Dodatkowym atutem była chęć poznawania języka ukraińskiego przez dziewczynkę. Na każdej lekcji chłopcy uczyli ją dwóch nowych słówek w swoim języku.

Nieco trudniej przebiegała adaptacja Vladimira w środowisku klasowym, na co wpłynęła forma nauczania online. Dzieci miały możliwość poznać się bliżej dopiero w styczniu, kiedy nastąpił powrót klas 1-3 do szkół do nauczania stacjonarnego. Uczniowie uczęszczający na zajęcia języka polskiego jako obcego dawały koledze wskazówki dotyczące lokalizacji w szkole poszczególnych pomieszczeń, ale Vladimir wydawał się nieco zagubiony, nadmiernie wyciszony. Z trudnością przychodziło mu nawiązywanie rozmowy z pozostałymi rówieśnikami z klasy. Dobrym rozwiązaniem okazało się, by co kilka dni chłopiec siedział w ławce z innym uczniem w klasie. Wychowawca zauważył, że przyniosło to pozytywny skutek w postaci zmiany relacji w klasie. Dzieci z chęcią ułatwiały koledze osvajanie się z organizacją pracy w szkole oraz starały się nieść pomoc w wykonywaniu zadań na lekcji.

Nauczanie zdalne

Pojawienie się Vladimira w nowej szkole zbiegło się z czasem narastającej pandemii wywołanej koronawirusem SARS-CoV-2. W połowie listopada nauka w szkołach w całej Polsce, także w klasach 1-3 odbywała się zdalnie. Ta forma nauczania stanowiła i wciąż stanowi ogromne wyzwania dla szkół. W trakcie pełnionych dyżurów jako konsultantka w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń odbyłam wiele rozmów z nauczycielami warszawskich szkół na temat trudności pracy z uczniami cudzoziemskimi i reemigranckimi, którzy nie znają dobrze języka polskiego jako obcego. Spostrzeżenia pedagogów okazały się zbieżne. Wielu z nich zwróciło uwagę na problem uczestnictwa w lekcjach zdalnych wywołany brakiem komputera czy internetu. Często wiązało się to z kłopotami finansowymi rodzin, ale zdarzały się sytuacje, w których powyższy stan rzeczy spowodowany był brakiem czasu na przeorganizowanie się tuż po przyjeździe do Warszawy. Grupa uczniów władających językiem rosyjskim lub ukraińskim nie posiadała także umiejętności posługiwania się alfabetem innym niż cyrylicą, co miało swoje przełożenie na przyzwyczajenie się do innego układu klawiatury komputera. Ponadto

wielokrotnie okazywało się, że rodzice nie są w stanie pomóc swoim dzieciom, bowiem ich poziom znajomości języka polskiego jest niższy niż poziom językowych kompetencji dzieci. Ważną zatem informacją, którą uzyskała dyrektor szkoły w trakcie pierwszej rozmowy z rodzicem, była wiadomość o posiadaniu przez ucznia komputera z łączem internetowym. Rodzice już w fazie wstępnej otrzymali dokument „Organizacja zajęć na terenie Szkoły Podstawowej nr 386 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w okresie zagrożenia epidemicznego Covid-19 od 1 września 2020 r.”⁶, do którego również mieli zapewniony dostęp na stronie internetowej szkoły. Wynik wywiadu wstępnego pozwolił też przypuszczać, że nowy uczeń i jego rodzice będą w stanie poradzić sobie ze zorganizowaniem warsztatu pracy do nauczania zdalnego. Początkowo nie potrafili bowiem korzystać z dziennika elektronicznego – Librusa, a także nie pracowali wcześniej na komputerze z aplikacją Microsoft Teams. Aby ułatwić pełne zrozumienie kwestii technicznych, wychowawca przeprowadził tuż po rozmowie telefonicznej spotkanie z rodzicem z wykorzystaniem aplikacji Microsoft Teams, tak by Vladimir i jego rodzice mogli zaznajomić się z kalendarzem zajęć i nanieśionym odpowiednio planem zajęć klasy w systemie pracy zdalnej. Przećwiczona została także umiejętność włączania się oraz wychodzenia z lekcji oraz obsługi graficznych znaków jak zgłaszanie się do odpowiedzi czy użycie czatu. Wychowawca zapoznał rodziców i Vladimira również z regulaminem pracy w trakcie nauczania zdalnego, jak konieczność wyciszania mikrofonu w trakcie zajęć i obowiązek opuszczania lekcji tuż po ogłoszeniu przez nauczyciela końca pracy. W trakcie lekcji dzieci miały włączone kamery. Na lekcjach języka polskiego jako obcego Vladimir został zapoznany z klawiaturą, tak by nabył umiejętność wprowadzania znaków diakrytycznych. Rodzice ucznia otrzymali także dodatkowe wsparcie w rozwiązywaniu problemów natury technicznej w formie linków do opracowanych przez Polskie Forum Migracyjne⁷ filmów instruktażowych w języku ukraińskim – screencastów pokazujących jak korzystać z Librusa i aplikacji do nauki zdalnej (np. Google Meet i Microsoft Teams).

Podsumowanie

Proces adaptacyjny Vladimira trwa nadal. Dotychczasowo prowadzony monitoring daje podstawy przypuszczać, że będzie miał pozytywny skutek. Chłopiec dobrze czuje się w zespole klasowym, poznał otoczenie szkolne. Z łatwością odnajduje się w zmianach organizacji szkoły w związku z przechodzeniem na nauczanie zdalne bądź stacjonarne i nie wymaga dodatkowej pomocy w tej dziedzinie. Wiedzę i umiejętności z zakresu języka polskiego jako obcego nabywa systematycznie, co widać także w postępach na pozostałych przedmiotach. W ostatnich dwóch tygodniach marca w klasie pojawiła się nowa uczennica z Ukrainy. Vladimir przejął rolę opiekuna i stara się nieść pomoc koleżance, tak

6 Procedury dla Szkoły | Szkoła Podstawowa nr 386 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego (sp386.pl).

7 Zob. <https://www.youtube.com/c/PolskieForumMigracyjne/playlists>.

w odnalezieniu się w przestrzeni szkolnej, jak i poznawaniu zespołu klasowego oraz pomocy językowej. Można stwierdzić, że powieli schematy zachowania kolegów, od których wcześniej sam otrzymał wsparcie.

Z przeprowadzonego badania wynika, że we wsparcie, które należy zapewnić dziecku z doświadczeniem migracyjnym, powinni być zaangażowani wszyscy nauczyciele. Ważne jest stałe monitorowanie samopoczucia ucznia, nawiązywania kontaktów społecznych z rówieśnikami, jego postępów w nauce i zachowaniu. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym rozpoczynające naukę w szkole w większości przypadków doświadczają ogromnego szoku kulturowego. Odpowiednio zaplanowane i monitorowane już od pierwszych dni pojawienie się ucznia migranckiego w szkole może zaważyć na późniejszym postrzeganiu przez dziecko kraju, do którego przyjechało, nowej kultury, a przede wszystkim samego siebie. Warto dodać, że nawet w utrudnionych warunkach (np. w nowej rzeczywistości nauczania online) integracja może mieć przebieg pozytywny, jeśli dziecko i rodzice mogą liczyć na wsparcie (również w kwestiach technicznych) ze strony szkoły. Przypadek Vladimira pokazuje, że przy odpowiednim zaangażowaniu placówki przyjmującej ucznia nawet pandemia nie stanowi niepokonywalnej przeszkody.

Bibliografia

Białek K., 2015, *Międzykulturowość w szkole*, Warszawa

Grzymała-Moszczyńska H., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu*, Warszawa

Lysgaard S., 1955, *Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States*, w: *International Social Science Bulletin*, nr 7, s. 45–58

Oberg K., 1960, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, w: *Practical Anthropology: For the Christian Student of Anthropology*, nr 7, s. 177–182

Zasuńska M., 2011, *Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa, s. 31–33

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 30.03.2021

Dorothea Spaniel-Weise

EINSTELLUNGEN VON SCHÜLERINNEN ZUR MEHRSPRACHIGKEIT IM SÄCHSISCH-POLNISCHEN GRENZRAUM

Die Stärkung einer europäischen Idee ist unmittelbar an die Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen bei ihren Bürgerinnen verbunden wie die Europäische Kommission zuletzt in der Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen zum Ausdruck bringt (vgl. Europäische Kommission 2019). Im sächsisch-niederschlesischen Grenzraum existieren Angebote zum Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache, die von zahlreichen Akteuren nicht nur top-down, sondern auch bottom-up in sprachpolitischen Initiativen und Projekten gestützt werden.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags sind Befragungen der Absolventinnen des bilingual-binationalen Bildungsganges am Augustum-Annem-Gymnasium Görlitz zu Einstellungen der Schülerinnen zu ihrer Mehrsprachigkeit als Teil europäischer Kompetenz (ausführlich in Spaniel 2018). Die Ergebnisse stützen dabei die Argumentationslinien für das Nachbarsprachenlernen, die sowohl 2018 in der Sondernummer „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“ und der Sonderausgabe der Zeitschrift „Polonus“ 2021 beschrieben wurden. Sie ergänzen diese um die Perspektive junger Menschen, die als Multiplikatorinnen für den deutsch-polnischen Begegnungsraum wirksam werden und Ausbildungs- und Berufschancen im grenzüberschreitenden sächsisch-niederschlesischen Raum nutzen.

Ausgangssituation

Um die Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen bei jungen Menschen zu stärken, kommt gerade Schulen in „Kontaktzonen in Europa“ (Pelz 2000, 390) eine besondere Bedeutung zu. Grenzregionen fungieren somit als „Mikrokosmos europäischer Integrationsprozesse“ (Opitowska & Roose 2015). Zwar fördert das Erlernen der Nachbarsprachen nicht

automatisch europäische Integrationsprozesse, aber es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Ausbildung nachbarsprachiger Kompetenzen nicht nur Sprachhierarchien aufgebrochen, sondern soziale Kohäsionsprozesse gestärkt werden (vgl. Buraczyński 2015, 86), die die Grenzregion als gemeinsamen Lebensraum verstehen lernen.

Im Gegensatz zur deutsch-französischen Grenze, die für die Bewohnerinnen über Jahrhunderte Alltag darstellte, ist der deutsch-polnische Verflechtungsraum¹ noch relativ jung und von einer wechsellvollen Geschichte geprägt. Die Anerkennung der polnischen Westgrenze erfolgte durch die DDR zwar bereits kurz nach ihrer Gründung im Vertrag von Görlitz am 6.7.1950, die sogenannte Oder-Neiße-Friedensgrenze war jedoch nur an wenigen Übergängen passierbar. Erst ab 1972 entwickelte sich aufgrund des visafreien Verkehrs ein grenzüberschreitender Kontakt, den die DDR-Bürgerinnen vorrangig touristisch nutzten, während polnische Bürgerinnen auch als Arbeitnehmende „in die Fabriken in Schwedt oder Frankfurt/Oder pendelten“ (Krämer 1997, 71). Mit Aufnahme von Polnisch als Schulfach konnte es an ausgewählten Erweiterten Oberschulen in Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht als 3. Fremdsprache bis zum Abitur geführt werden (vgl. Huschner 1997, 212), darunter am Frédéric-Joliot-Curie-Gymnasium in Görlitz. Die Initiierung von Kinder- und Jugendaustauschprogrammen richtete sich allerdings „nur an einen schmalen Personenkreis“ und diente weniger der Ausbildung von Kulturmittlerinnen, sondern in erster Linie wirtschaftlichen und strategischen Interessen (vgl. Hildebrandt 2012, 118f.). 1990 bis 2004 markierte die Grenze als EU-Außengrenze darüber hinaus ein starkes Wirtschafts- und Wohlstandsgefälle, das von gegenseitigen Vorurteilen geprägt war (vgl. Stupka 2021).

Der Bericht der Europäischen Kommission zu grenzüberschreitenden Kooperationen (Europäische Kommission 2020) lässt nun darauf schließen, dass es in sprachlicher Hinsicht zu Annäherungen im sächsisch-polnischen Grenzraum gekommen ist und Sprache weniger als Hindernis bewertet wird als in der Befragung 2015.²

Diese Entwicklung lässt darauf schließen, dass die Bemühungen der letzten Jahrzehnte um das Sprachen- und Kulturlernen in der Region Früchte tragen. Konstant zeigt sich das Interesse am deutsch-polnischen Kulturaustausch im Bildungswesen daran, dass Deutsch mit 37% die zweithäufigste Kommunikationssprache in polnischen eTwinning-Projekten im Schulbereich ist und Polen am häufigsten von deutschen Lehrenden für Mobilitätsprogramme der EU genutzt wird (vgl. Gester & Kegyes 2015, 230). Polen nimmt

1 Eine Begrifflichkeit, die entsprechend der Vision 2030 des Gemeinsamen Zukunftskonzepts für den deutsch-polnischen Verflechtungsraum von verschiedenen offiziellen Stellen benutzt wird (vgl. auch das Deutsch-polnische Raumordnungsportal unter: <https://www.kooperation-ohne-grenzen.de/>).

2 Download des Berichts unter: https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/policy/cooperation/european-territorial/survey-2020/cross-border-survey-2020-report_en.pdf. Quelldaten zum Bericht sind unter folgendem Link abrufbar: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/reports/2020/eu-cross-border-cooperation-survey-2020.

in Sachsen „seit Jahren Rang 2 in der Anzahl von Schulpartnerschaften“ ein (Mehlhorn 2015, 123).

Bildungsprogramme werden stets im Sinne einer Didaktik des Nachbarsprachenlernens (vgl. Raasch 2019) mit Begegnungssituationen verknüpft, um die geographische Nähe zu nutzen. Erfahrungsberichte für das Erlernen der polnischen Nachbarsprache liegen vor allem aus dem vorschulischen und Grundschulbereich vor (vgl. Gellrich 2015, Hildebrandt 2012), wobei die Länge der gemeinsamen Grenze sich noch nicht im Stellenwert der Nachbarsprache in der Bildungspolitik widerspiegelt (Brehmer 2018, 26f.) wie auch der Bericht der Kultusministerkonferenz zur Situation des Polnischunterrichts in Deutschland 2020 erkennen lässt (vgl. Ausführungen dazu bei Krauß & Mróz im Druck). Es fehlt in erster Linie an Angeboten an weiterführenden Schulen, wo auf die Kenntnisse im Grundschulbereich oder herkunftssprachliche Kenntnisse aufgebaut werden kann. Nachfolgend soll die Situation in Sachsen skizziert werden.

Schulische Sprachlernangebote für Polnisch in Sachsen

In Sachsen ist Polnisch als Schulfremdsprache curricular verankert und kann bis zum Abitur geführt werden wie der Lehrplan für Polnisch an Gymnasien (SMK 2019) zeigt.³ Grundlage bildet der bilaterale Vertrag über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit von 1991. Sowohl in Regierungserklärungen als auch im Koalitionsvertrag weist der Freistaat Sachsen auf die Bedeutung der Nachbarländer Polen und Tschechische Republik hin (vgl. Diersch 2013⁴) und unterstützt Programme zum Lernen der Nachbarsprachen zur Entwicklung einer grenzüberschreitenden Identität (vgl. Reichel-Wehnert 2009, 18).

Herkunftssprachenunterricht Polnisch kann zusätzlich an sächsischen Schulen angeboten werden, wenn eine Lerngruppe zustande kommt. Dies ist in der Regel nur im Grenzgebiet der Fall (vgl. Mehlhorn 2015, 127). Ressourcen der zweisprachig deutsch-polnisch aufwachsenden Kinder und Jugendlichen werden somit nicht ausreichend genutzt, wie bereits eine Studie des Instituts für Auslandsbeziehungen konstatiert (vgl. Mansfeld & Szaniawska-Schwabe 2012). In Görlitz genehmigte das Sächsische Ministerium für Kultus hingegen für Schülerinnen polnischer Herkunft am Augustum-Annen-Gymnasium (nachfolgend AAG) ab Klasse 6 Polnisch als herkunftssprachlichen Unterricht als reguläres Unterrichtsfach, das heißt, die Schülerinnen bilden von Anfang an eine getrennte Gruppe. Der Unterricht erfolgt auf Basis des Sächsischen Lehrplans für die Herkunftssprache (SMK 2014).

3 Alle Lehrpläne des Sächsischen Ministeriums für Kultus (SMK), auf die im Text Bezug genommen wird, sind in der Lehrplandatenbank unter: <https://www.schule.sachsen.de/lehrplaene-und-arbeitsmaterialien-6025.html> online abrufbar und werden nicht einzeln im Literaturverzeichnis aufgenommen.

4 Online abrufbar unter: https://www.euroinstitut.org/.../2013/2013_09_12-13_DIERSCH.pdf.

Das Angebot von Polnisch als Fremdsprache wurde in den letzten Jahren in Sachsen kontinuierlich ausgebaut (vgl. Stupka 2021, 69). Im Grundschulbereich lag bereits 1992 ein Lehrplan für den Begegnungssprachenunterricht vor (vgl. SMK 1992), der, neben den traditionellen Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch, auch die Nachbarsprachen Tschechisch und Polnisch sowie Sorbisch und Spanisch umfasste. Danach war wöchentlicher Unterricht von einer Stunde möglich. Sachsen war neben dem Saarland damit das einzige Bundesland, das im Schuljahr 1992-93 frühes Fremdsprachenlernen verbindlich an allen Grundschulen einführte (vgl. Graf & Tellmann 1997, 200) noch bevor die Kultusministerkonferenz Empfehlungen für das Frühe Fremdsprachenlernen 1994 herausgab. Die Evaluation des Begegnungssprachenunterrichts mündete 1998 in die Initiative des Kultusministeriums, Grundschülerinnen an ausgewählten Standorten in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie Tschechisch, Polnisch und Sorbisch nach einstündigem Unterricht in Klasse 1 und 2 intensiver mit vier Stunden wöchentlich in Klasse 3 und 4 zu fördern (vgl. Reichel-Wehnert 2009, 14). Ziel war es, für Kinder die Möglichkeit zu schaffen „auf ganz selbstverständliche Art und Weise die Sprache, Kultur und Lebensweise ihrer Nachbarn im Alltag kennen [zu] lernen und „in der tatsächlichen Begegnung mit Menschen“ zu erlernen (SMK 2010, 2). Die Erkenntnisse der sog. Dresden-Studie (Kubanek-German 2003) führten zur Konzeption des Eckwertepapiers *Fremdsprachliche Bildung* (SMK 2003). Änderungen des Konzeptes wurden jedoch notwendig, als im Schuljahr 2004/2005 Englisch mit zwei Wochenstunden ab Klasse 3 an allen sächsischen Grundschulen verpflichtend eingeführt wurde und sich somit für die Schülerinnen, die darüber hinaus am intensivierten Fremdsprachenfrühbeginn teilnehmen wollten, hohe kognitive Anforderungen ergaben. Polnisch kann aktuell weiterhin in allen Schulen als Arbeitsgemeinschaft angeboten werden. Einen Überblick über Grundschulen, die Polnisch anbieten, findet sich auf der Webseite⁵ und in Berichten der Sächsischen Landesstelle für frühe nachbarsprachige Bildung (LaNa) (vgl. Gellrich 2015; ebs. 2019/20). Problematisch bleibt, dass keine Weiterführung der diversifizierten Sprachangebote der Grundschulen in den Sekundarschulbereich erfolgte und trotz Nachfrage von Eltern Lücken im Angebot für Polnisch als Fremdsprache an Gymnasium in den Großstädten Dresden und Leipzig bestehen (vgl. Stupka 2021, 69).

Einen wichtigen Beitrag zur Popularisierung des Polnischlernens in der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa leistete seit 2002 das Bildungsnetzwerk PONTES, das von Dr. Regina Gellrich geleitet wurde. Neben der Einrichtung eines euroregionalen Bildungsportals als Informations- und Kommunikationsplattform unterstützte die PONTES-Agentur, die bis 2014 strukturell am Internationalen Begegnungszentrum St. Marienthal in Ostritz angebunden war, Nachbarsprachenlernen in Kindergärten und Grundschulen im Grenzgebiet durch die Organisation von Lernfesten, Fortbildungsangebote zum frühkindlichen Spracherwerb für Erzieherinnen, den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte in didaktisch-

⁵ Webseite unter: <https://www.nachbarsprachen-sachsen.eu>.

methodischen Workshops, Materialentwicklung sowie Suche nach Projektpartnern in der Region (vgl. Podrápská & Čeřovská 2011, 132). Außerdem fanden regelmäßig Lehrplan- und Lehrbuchanalysen zum regionenbezogenen Lernen statt. Ziel des euroregionalen Bildungsmarketings war die Entwicklung einer euroregionalen Kompetenz bei den Bewohnerinnen der Grenzregion und eine Sensibilisierung für Potenziale der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit (vgl. Gellrich 2010, 78). Um die Nachhaltigkeit der Projekte sicher zu stellen, wurde die Servicestelle Bildung mit dem Bildungsportal und den von ihr entwickelten Produkten (z.B. das Euregio-Kompetenzzertifikat⁶), in die Verantwortung des Landkreises Görlitz überführt. Ihre Expertise ist zudem in Handlungsempfehlungen für die frühe nachbarsprachige Bildung dokumentiert (vgl. Bernhardt, Winkler & Gellrich 2014). Neben zahlreichen in drei Sprachen verfassten Informationen für interessierte Erzieherinnen in Kitas, Lehrerinnen an Grundschulen und Eltern werden von der Landesstelle für frühe nachbarsprachige Bildung darüber hinaus Materialien für das Sprachenlernen erstellt und Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrkräfte angeboten.

Im Bereich der Lehrerfortbildung und Materialentwicklung war zwischen 2003 und 2014 zudem die Sächsische Bildungsagentur Bautzen im Rahmen der gemeinsam mit Niederschlesien durchgeführten EU-geförderten Projekte aktiv und hat über 20 Publikationen herausgegeben (vgl. beispielhaft Abb. 1). Sie wurden auf Grundlage der Empfehlungen der deutsch-polnischen Schulbuchkommission entwickelt und sollten einerseits das Wissen über Polen bei deutschen Schülerinnen und Lehrerinnen erweitern und andererseits als Lehrbücher für den Polnischunterricht an deutschen Schulen dienen (vgl. Hartmann-Wóycicka 2010).

Den Bestand grenzüberschreitender Programme garantiert dabei die Anbindung an die Sächsische Staatskanzlei. Für den Ausbau grenzüberschreitender Netzwerke zwischen Schulen, Bildungseinrichtungen und Behörden wurde 2010 ein Koordinierungsbüro in Görlitz eröffnet (vgl. Jaśków 2015, 183), das 2016 jedoch wieder geschlossen wurde. Es veranstaltete Schulungen, Fachkonferenzen und Studienfahrten für niederschlesische und sächsische Lehrerinnen, organisierte Polnisch-Sprachkurse für sächsische Lehrerinnen und förderte zudem den binationalen-bilingualen deutsch-polnischen Bildungsgang am Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz. Darüber hinaus wurde im Schuljahr 2014-15 eine Befragung von Schülerinnen und Lehrkräften an sächsischen und niederschlesischen Schulen durchgeführt, um die Wirksamkeit der Bildungsmaßnahmen zu evaluieren (vgl. Korman 2015).

Das 2020 gegründete Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) knüpft an die in verschiedenen Programmen gemachten Erfahrungen in der Region mit dem Ziel

6 Ende 2016 wurde die Zertifizierung eingestellt, da die im Landkreis verantwortlichen Akteure nach Auskunft der Projektkoordinatorin keinen weiteren Bedarf dafür sahen.

an, die polnische Sprache in Deutschland stärker zu verbreiten und die Verständigung mit Menschen im Nachbarland Polen überregional zu verbessern.⁷



Abb. 1: Materialien zur Arbeit im deutsch-polnischen Kontaktraum

Das Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz

Die Einrichtung des binationalen-bilingualen deutsch-polnischen Bildungsganges am Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz 2003 stellt nicht nur im Dreiländereck der Euroregion, sondern deutschlandweit eine Besonderheit dar. Das Gymnasium zählt zu einem der 24 sächsischen Gymnasien mit vertiefter Ausbildung, die der Begabtenförderung dienen⁸. Charakteristisch für die vertiefte Ausbildung ist der Unterricht in den Klassen 5-10 nach modifizierten Stundentafeln und das Belegen von drei statt zwei Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe, wobei beide Schülerinnengruppen die jeweilige Partnersprache als Leistungskurs wählen. Aufgrund der besonderen Anforderungen müssen die Bewerberinnen zusätzlich zu den allgemeinen Aufnahmebedingungen an Gymnasien eine Aufnahmeprüfung mit zentraler Aufgabenstellung ablegen und an einem Aufnahmegespräch teilnehmen, um persönlich-soziale Fähigkeiten wie Selbständigkeit und Belastbarkeit zu prüfen. Die vertiefte sprachliche Ausbildung zielt neben der „Entwicklung gelebter Mehrsprachigkeit innerhalb des globalisierten Lebensraums“ durch „Kompetenzen in mehreren Sprachen“ auf die Fähigkeit, sich in „gesellschaftlichen Debatten“ durch eine „besondere interkulturelle Kompetenz [einzubringen]“ (SMK 2016, 7).

7 Dazu werden u. a. im „Emil-Krebs-Lektorat“ Intensivsprachkurse für spezielle Berufsgruppen, aber auch Herkunftssprachenunterricht angeboten (vgl. <https://kokopol.eu>).

8 Vgl. Schulordnung Gymnasien SOGY, 2. Abschnitt unter §4 vom 15. Dezember 1995.

Bereits im Schuljahr 2002/2003 konnten 15 polnische Schülerinnen in Klassenstufe 7 aufgenommen und die erste binationale Klasse des binationalen-bilingualen Bildungsganges (nachfolgend binat.-biling. BG) gebildet werden. Binational verweist, neben der rechtlichen Absicherung durch bilaterale Abkommen, auf die paritätische Zusammensetzung der Schülerschaft, wobei die Zuordnung zu den Gruppen am Bildungsabschluss der Grundschule und nicht der Nationalität festgesetzt wird. Bilingualer Bildungsgang wiederum bedeutet in Deutschland den verstärkten Fremdsprachenunterricht in Klasse 5 und 6 und das Unterrichten von mindestens einem Sachfach in der Fremdsprache. Am AAG Görlitz entschied man sich für das bilinguale Sachfach Geographie sowie bilinguale Module in Biologie in Klasse 8 und 9 der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II für einen Grundkurs zu deutsch-polnischen-Beziehungen, der für alle Schülerinnen des Gymnasiums offen ist (vgl. Stundentafel auf der Schulwebseite⁹). Als Material wird in diesem Kurs zum einen auf die oben erwähnten Bücher des Regionalbüros der Sächsischen Bildungsagentur Bautzen, intern entwickelte Materialien, als auch das deutsch-polnische Geschichtsbuch „Europa – unsere Geschichte“¹⁰ zurückgegriffen. Polnische Fremdsprachenassistentinnen, die in Sachsen in einer größeren Zahl als in anderen Bundesländern mit Grenzen zu Polen vertreten sind (vgl. Mehlhorn 2017), bereichern den Unterricht in Polnisch, Geografie und Geschichte. Wiederum erfolgt für die polnischen Schülerinnen eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache in Klasse 7 und 8. Das in der Klassenstufe 9 stattfindende Betriebspraktikum findet für die Schülerinnen in Einrichtungen des jeweiligen Nachbarlandes statt. Die Schülerinnen werden dadurch mit der Arbeitswelt in beiden Ländern vertraut und erwerben zusätzliche interkulturelle Erfahrungen.

Absolventinnen des binat.-biling. BG erhalten ein Abiturzeugnis, mit dem sie sich sowohl für ein Studium in Deutschland als auch Polen¹¹ bewerben können. Außerdem kann ihnen in dem europäischen Bildungszertifikat Certilngua ihre besondere im Bildungsgang erworbene interkulturelle und mehrsprachige Kompetenz bescheinigt werden. Nach Vorstellung der Bildungsbehörden zeichnen sich Absolventinnen dieser Bildungsgänge durch „ausgeprägte Verantwortungsbereitschaft, aktive Lebenshaltung, ästhetisches Empfinden und altruistisches Engagement aus“ (SMK 2016, 64). Nachfolgend werden in dieser Hinsicht Einstellungen von Abiturientinnen dargestellt.

9 Siehe: <https://www.anne-augustum.de>.

10 Der vierte und letzte Band der Reihe der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission wurde 2020 herausgegeben und 2021 mit dem Deutschen Schulbuchpreis ausgezeichnet (vgl. <http://europa-unsere-geschichte.org/>).

11 Seit 2014 liegt ein Vertrag zwischen dem Marschallamt Niederschlesien und der Sächsischen Bildungsagentur Bautzen in Sachsen vor, der die Anerkennung der Ausbildung zum Hochschulzugang in beiden Ländern regelt.

Einstellungen von Abiturientinnen zu europäischer Mehrsprachigkeit

Das Selbstverständnis der Absolventinnen des biling.-binat. Zweiges und der Kontrollgruppe der Regelschülerinnen wurde in einem zirkularen Forschungsprozess erhoben. Die schriftlichen Befragungen wurden 2008 und 2011 als Vollerhebungen durchgeführt und mit Ergebnissen eines ähnlichen Schulprojekts an der sächsisch-tschechischen Grenze in Pirna verglichen. Die erste Erhebung stellte dabei den Abschluss des ersten Abiturjahrganges dar. Der zweite Erhebungszeitpunkt war durch die Aufhebung der Beschränkung der Arbeitnehmerfreizügigkeit für Bürgerinnen aus den EU-Beitrittsländern in Deutschland gerechtfertigt. Zudem boten die Ergebnisse Vergleichsmöglichkeiten zu dem veränderten Konzept der binationalen Ausbildung, dessen erster Jahrgang das Abitur im Schuljahr 2011/12 ablegte. Die verschiedenen Perspektiven der schulrelevanten Akteure (Lehrende, Schulleitungspersonal, Eltern) konnten in die Erstellung und Auswertung der standardisierten Fragebögen einbezogen werden, da bereits interne Studien der Koordinatorin des Bildungsganges Carola Döhler in Motivationsstudien (2007) und einer Elternbefragung (2009) vorlagen. Der Fragebogen setzte sich aus zehn Themenkomplexen sowie einem Wissenstest zusammen. Die Beantwortung der offenen Fragen des Fragebogens war auf Deutsch oder Polnisch möglich. Die Zahl der befragten Schülerinnen setzt sich wie folgt zusammen (vgl. Tab. 1):

Gruppe Befragungszeitpunkt	2008	2011
polnische Schülerinnen des binat.-biling. BG	10 (3 männl., 7 weibl.)	7 (1 männl., 6 weibl.)
deutsche Schülerinnen des binat.-biling. BG	6 (4 männl., 2 weibl.)	11 (davon 1*) (6 männl., 5 weibl.)
Schülerinnen des Regelzweiges	122	63 (davon 3*)
Gesamtzahl der befragten Abiturientinnen (N=)	138 (von 149)	81 (von 86)

* Schülerinnen, die zweisprachig aufgewachsen sind oder ihren ständigen Wohnsitz in Deutschland haben

Tab. 1: Stichprobenzusammensetzung der Abiturientinnen-Befragung am AAG

Nach den Gründen für den Besuch des binat.-biling. BG befragt, werden 2011 im Unterschied zu 2008 von den deutschen Schülerinnen an erster Stelle die damit verbundenen besseren Berufschancen angegeben. Weitere Gründe sind Polen als Nachbarland sowie der gute Ruf der Schule, aber auch der Wunsch der Eltern, der im Vergleich zu 2008 an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Abb. 2). Vier Schülerinnen geben als Motiv an, Polnisch bereits in der Grundschule gelernt zu haben. Unter „andere Gründe“ wird u. a. die Angabe eines Schülers aufgenommen, dass bereits ein Geschwisterkind diesen Zweig besucht habe. Von den polnischen Schülerinnen werden ebenfalls die mit dem Ausbildungsprofil verbundenen guten Berufschancen sowie die Wohnortnähe als Gründe für den Besuch des AAG angegeben.

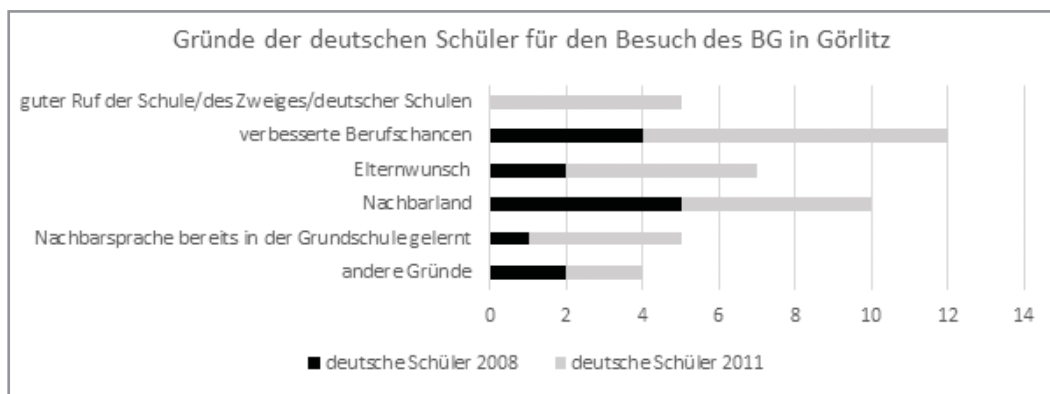


Abb. 2: Gründe der deutschen Schülerinnen für den Besuch des binat.-biling. BG

Die Einstellungen zu europäischer Mehrsprachigkeit werden in verschiedenen Fragekomplexen erhoben. Um vergleichende Aussagen zum Mehrsprachigkeitsprofil der Absolventinnen der bilingualen Ausbildung treffen zu können, wurden auch diejenigen Schülerinnen befragt, deren Sprachenfolge Englisch + X und nicht Nachbarsprache + Englisch entspricht. Zwei Drittel der Regelschülerinnen geben 2011 an, dass ihr Interesse an Fremdsprachen durch den Schulbesuch gestärkt wurde, was Strahlungseffekte des binat.-biling. BG belegt. Erwartungsgemäß ist die Zahl derjenigen Schülerinnen, die im Verlauf ihrer schulischen Ausbildung eine dritte Fremdsprache lernen bei den Schülerinnen des binat.-biling. BG höher als bei den Regelschülerinnen.

Nach Einschätzung der deutschen Schülerinnen des binat.-biling. BG haben sie die polnische Sprache am besten durch die Kontakte zu ihren polnischen Mitschülerinnen, den Schüleraustausch sowie das Praktikum in Klasse 9 gelernt. Alle Schülerinnen geben an, dass ihnen ihre Polnischkenntnisse schon einmal genutzt haben. In der Befragung 2011 werden weitere Zusatzangebote wie die Sommerwerkstatt genannt. Die Antworten weisen darauf hin, dass die Schülerinnen stolz auf ihre Sprachkenntnisse sind und diese selbstsicher in Begegnungssituationen einsetzen können. Die Kontakte sollten nach Aussagen der Schülerinnen außerhalb des Unterrichts zwischen den Schülerinnen im Regelzweig, die Polnisch als 2. Fremdsprache lernen, vertieft werden. Außerdem wird auf die Möglichkeit der Initiierung trilateraler Begegnungsprojekte, wie sie beispielsweise im Kontext der Kulturbeziehungen des Weimarer Dreiecks¹² (vgl. Beiträge Chartier-Bunzel et al. 2020) durchgeführt werden, verwiesen. Austauschprojekte machen dabei Kompetenzen erlebbar, die im regulären schulischen Rahmen eher weniger abgefragt

12 2021 wurde beispielsweise das Projekt „KINEMA triangulaire – Interkulturelle Filmbildung im deutsch-französisch-polnischen Dialog“ mit dem 10. Weimarer-Dreieck-Preis mit der Begründung ausgezeichnet, dass sich das Projekt neben dem interkulturellen Austausch der Schülerinnen durch den sprachübergreifenden Dialog zwischen den Lehrkräften auszeichnet. Durch die Auszeichnung sollen andere Schulprojekte ermutigt werden, ihre Arbeiten öffentlich zu präsentieren und auf die vielfältigen Vernetzungsmöglichkeiten im schulischen Kontext hinzuweisen (vgl. <https://www.weimarer-dreieck.org/>).

werden, wie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Konflikte zu lösen und Kompromisse zu finden (vgl. Bericht *JUGEND für Europa 2018*¹³).

Die Einschätzung des Werts von Fremdsprachenkenntnissen ist in beiden Schülerinnengruppen des binat.-biling. BG zu beiden Zeitpunkten hoch. Sie lehnen die Aussage ab, dass Englisch als alleinige Fremdsprache für die Verständigung in Europa ausreiche und schätzen Fremdsprachenkenntnisse generell als wichtig für Europa ein. Im Unterschied zu den Schülerinnen des binat.-biling. BG gibt 2008 ein Drittel der Schülerinnen des Regelzweiges an, dass die Schule sie auf ‚Europa von morgen‘ vorbereitet habe. 2011 ist es die Hälfte der Regelschülerinnen. Über das Nachbarland haben die Schülerinnen außer im Polnischunterricht und dem Fach Geschichte nur wenig im Laufe der Schullaufbahn gelernt. 2008 gaben fast zwei Drittel der Regelschülerinnen an, dass es jedoch wichtig sei, einen Grundkurs „Geschichte und Kultur Polens“ an der Schule anzubieten, auch wenn sie selbst nicht daran teilnahmen. Das bilinguale Sachfach Geografie wird von den Schülerinnen des binat.-biling. BG kritisch bewertet. Hier hätten sie sich eine andere Methodik und bessere Lehrwerke gewünscht. So bleibt eine Unterstützung durch Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und eine kontinuierliche Materialentwicklung eine institutionelle Bildungsaufgabe.

Unter dem Fragenkomplex Europakompetenz wurden neben der Bewertung des mehrsprachigen Ausbildungsprofils auch die sich daraus entwickelnden Berufsperspektiven und ab 2011 die Zustimmung zu beruflicher Mobilität erhoben. Hier versprechen sich die Absolventinnen des binat.-biling. BG bessere Berufschancen durch Sprachkenntnisse und konnten sich eher als die Regelschülerinnen vorstellen, in einem anderen Land zu leben, studieren oder zu arbeiten.

Fazit

Den Absolventinnen des binat.-biling. BG können Kompetenzen zur Bewältigung plurilingueller und interkultureller Diskurs- und Handlungswelten bescheinigt werden. Für die Entwicklung eines europäischen Identitätsbewusstseins liegen im Bildungsbereich vor allem Chancen im Ausbau außerschulischer Angebote der Sprachbegegnung, Praktika im Nachbarland sowie die fächerübergreifende Projektarbeit zum Erlernen der Nachbarsprache. Um hier dauerhafte Wirkungen zu erzielen, sollten schulische Aktivitäten in regionale, grenzüberschreitende Netzwerke eingebunden sein. Für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit sollten daher:

1. die Lernangebote in den Nachbarsprachen schulartenübergreifend an mehreren Standorten gesichert werden,

13 Vgl. <https://www.jugendfuereuropa.de/news//10938-report-2018-die-eu-jugendprogramme-erasmus-jugend-in-aktion-und-europaeisches-solidaritaetskorp-foerdern-das-europabewusstsein-junger-menschen-und-wirken-inklusiv/>.

2. die Wahl des bilingual unterrichteten Sachfachs in seinen Zielstellungen begründet werden,
3. der Ausbau trilateraler Projekte gestärkt werden,
4. Angebote auch für bereits mehrsprachige Schülerinnen und Schüler attraktiv gestaltet werden.

So kann bei jungen Menschen das Bewusstsein für eine sprachlich-kulturell heterogene Lebenswelt, nicht nur in (europäischen) Grenzregionen geschaffen werden und sie erfahren die Grenzregion als positiv besetzten mehrsprachigen Raum.

Literatur

Brehmer B., 2018, *Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland*, in: Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland. Sondernummer: Polnisch als Nachbarsprache, S. 21–36

Bernhardt M., Gellrich R., Winkler S. (Hg.), 2014: *Handlungsempfehlungen für die Entwicklung des Landkreises Görlitz*, Landkreis Görlitz, Landratsamt

Buraczyński R., 2015, *Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzraum*, in: C. Prunitsch, A. Berndt, R. Buraczyński (Hg.): *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit*, Frankfurt a.M., S. 47–116

Chartier-Bunzel A., Halub, M., Mentz, O., Weber, M. (Hg.), 2020: *Europäische Kulturbeziehungen im Weimarer Dreieck*, Oldenburg

Gellrich R., 2010, *Chance Grenzregion. Förderung des Nachbarspracherwerbs in der Lernenden Region PONTES*, in: G. Mehlhorn (Hg.): *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim, S. 75–87

Gellrich R., 2015, *Frühe nachbarsprachliche Bildung in Sachsens Grenzregionen: Eine Bestandsaufnahme*, in: Kita aktuell 9, S. 177–179

Gellrich R., 2019/20, *Auf dem Weg zur „Nachbarsprache von Anfang an“ im deutsch-polnischen Grenzraum*, in: Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland. Sondernummer: Emil Krebs und die Mehrsprachigkeit in Europa, S. 103–112

Gester S., Kegyes E. (Hg.), 2015, *Quo vadis, DaF? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe*, Frankfurt a. M.

Graf P., Tellmann H., 1997, *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa*, Frankfurt a. M.

Hartmann-Wóycicka, K., 2010, *Integrationspraxis im sächsisch-niederschlesischen Grenzraum. Die INTERREG III-Projekte der Sächsischen Bildungsagentur*, in: G. Mehlhorn (Hrsg.): *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim, S. 66–73

Hildebrandt S., 2012, *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion*, Rostock

Hufeisen B., Knorr D., Rosenberg P., Schroeder C., Sopata A., Wicherkiewicz T. (Hg.), 2018: *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*, Frankfurt a. M.

- Huschner A., 1997, *Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)*, in: Zeitschrift für Pädagogik 37. Beiheft, Basel, S. 203–225
- Jaśków T., 2015, *The significance of educational projects in the process of social integration in the region of Saxony and Lower Silesia*, in: E. Opiłowska, J. Roose (Hg.): *Microcosm of European Integration. The German-Polish- Border Regions in Transformation*, Baden-Baden, S. 179–190
- Korman A., 2015, *Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Forschungsumfrage im Rahmen des Projekts „Grenzüberschreitende Bildungsforschung“ unter den Teilnehmer der Ziel3-Projekte der SBA „Bürger für die Freiheit“ und „InterKulturManagement“*, in: K. Hartmann (Hg.): *Regionale und interkulturelle Bildung in der sächsisch-polnischen Grenzregion*, Wrocław, S. 93–103
- Krauß E., Mróz A. (zum Druck angenommen): *Lohnt es sich, Berichte der KMK zu lesen?* in: Die Neueren Sprachen, Nr. 11/2020 (2022)
- Kubanek-German A., 2003, *Die Dresden-Studie*. Ausführlicher Forschungsbericht sowie weitere Teiluntersuchungen und ausgewählte Datenblätter, Braunschweig/Dresden
- Mansfeld E., Szaniawska-Schwabe M., 2012, *Neue Mittler – Junges polnisches Engagement in Deutschland*, ifa-Edition Kultur und Außenpolitik, Stuttgart
- Mehlhorn G., 2015, *Zur Situation des Polnischunterrichts in Sachsen*, in: C. Prunitsch, A. Berndt, R. Buraczyński (Hg.): *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit*, Frankfurt a. M., S. 117–136
- Mehlhorn G., 2017, *Die Situation des Polnischunterrichts in Deutschland: Anmerkungen zum aktuellen KMK-Bericht 2017*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 5, S. 13–19
- Opiłowska E., Roose J. (Hg.): *Microcosm of European Integration. The German-Polish-Border Regions in Transformation*, Baden-Baden
- Pelz M., 2000, *Sprachbegegnung und Begegnungssprache in der Grundschule. Am Beispiel des Programms „Lerne die Sprache des Nachbarn“*, in: *französisch heute*, Nr. 4, S. 385–399
- Podrápská K., Čeřovská M., 2011, *Früher Fremdsprachenunterricht an der Grenze*, in: Kliewer A., Čeřovská M. (Hg.): *Wider den Einheitsunterricht. Deutschlernen an der Grenze*, Liberec, S. 132–140
- Raasch A., 2019, *Didaktik der Grenzregionen*, in: C. Fäcke, F.-J. Meißner (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, S. 469–473
- Reichel-Wehnert K., 2009, *Intensives Sprachenlernen – ein Angebot mit vielen Facetten*, in: dies. & Schulz, D. (Hg.): *Intensives Sprachenlernen. Ein sächsischer Weg europäischer Verantwortung*, Leipzig, S. 13–22
- Spaniel-Weise D., 2018, *Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguales Lernen und Deutsch als Fremdsprache*, Berlin
- Stupka C., 2021, *Polnisches Leben und polnische Sprache im deutschen Alltag – transnationale Realität am Beispiel von Görlitz/Zgorzelec*, in: *Polonus – Zeitschrift für die polnische Sprache und den europäischen Dialog*. Sonderausgabe: 30 Jahre deutsch-polnischer Nachbarschaftsvertrag: zur Geschichte und Gegenwart der polnischen Sprache in Deutschland, S. 63–75

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 19.11.2021.



Gegründet am 14.12.2019 in Hannover

BUNDESKONFERENZ DER POLNISCHARBEITSGEMEINSCHAFTEN 17. Juni 2021

Die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften ist ein Zusammenschluss von Personen und Organisationen, die sich für die Förderung der polnischen Sprache in Deutschland engagieren. Unser Ziel ist es, ein institutionell verankertes, breit angelegtes und in allen Bundesländern qualitativ vergleichbares Angebot an Polnischunterricht in allen Altersgruppen, Schulstufen und außerschulischen Bildungsformen im Sinne der Chancengleichheit aller am Polnischwerb Interessierten zu erreichen.

Aus Anlass des 30-jährigen Jahrestags der Unterzeichnung des deutsch-polnische Nachbarschaftsvertrages vom 17.06.1991 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland eine neue Fassung des Berichts „Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 26.11.2020“ erlassen. Hiermit nehmen wir dazu Stellung:

Die Regelungen des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrages stellen keine ausreichende rechtliche Grundlage dar, um die Situation des Polnischunterrichts in Deutschland nachhaltig zu verbessern.

Einfluss auf die Situation des Polnischunterrichts in Deutschland haben insbesondere:

- „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“,

sowie weitere europäische Dokumente neueren Datums:

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen von 2001,
- Mitteilung der Europäischen Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ vom 22.11.2005 und zusammenfassende Übersicht „Förderung von Mehrsprachigkeit in der EU“ vom 14.11.2016.

Im Lichte dieser Regelungen sollte das mehrsprachige Potenzial der Kinder erfasst werden und die Vielfalt der Sprachen eine Abbildung in den Lehrplänen finden. Von einer solchen Entwicklung kann auch Polnisch als Herkunftssprache profitieren. Wichtig ist, dass die entsprechenden rechtlichen Regelungen über die Förderung der Mehrsprachigkeit und des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) nicht nur in die Empfehlungen, sondern in die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz einfließen, da diese einen maßgeblichen Einfluss auf die Situation in den Ländern haben. Darüber hinaus gilt es, in Zusammenarbeit mit der Republik Polen den Status des Polnischen als Fremdsprache in Deutschland zu verbessern und somit entsprechende Angebote im Rahmen Fremdsprachenunterrichts (FSU) zu stärken: insbesondere in den grenz-nahen Regionen, aber auch über diese hinaus.

Unsere Forderungen:

Die KMK hat in ihrem bereits zitierten Beschluss auch einige „Hinweise und Vorschläge zur weiteren Förderung des Polnischunterrichts“ formuliert. Die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften begrüßt diese ausdrücklich und wendet sich mit einem dringlichen Appell an alle Bildungsbehörden der Bundesrepublik Deutschland, diese zeitnah umzusetzen. Ergänzend und weiterführend fordern wir, dass die Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere durch folgende Maßnahmen gefördert wird:

- a. Aufnahme entsprechender vereinheitlichter Regelungen in Richtlinien der einzelnen Bundesländer,
- b. Einrichtung eines einheitlichen Angebots an Polnischunterricht in allen Bundesländern im Sinne der Chancengleichheit – um eine gleichbleibende Qualität unabhängig vom Wohnort in Deutschland zu erreichen,
- c. Ausbau des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts als flankierende Maßnahme zum Erwerb von Deutsch als Bildungssprache – in Anbetracht der von der Forschung belegten positiven Auswirkung auf den Zweitspracherwerb,
- d. Veröffentlichung von Informationen über das HSU-Angebot für Eltern in allen im jeweiligen Land wichtigen „Migrantinnensprachen“, leicht auffindbar auf den Internetseiten der Kultus- bzw. Bildungsministerien, sowie auf den Seiten der Schulen,
- e. Übernahme von Best-Practice-Lösungen (z. B. Hinweis und Anmeldung zum HSU bei der Schulanmeldung) deutschlandweit,
- f. Rechtsanspruch auf individuelle Sprachfeststellungsprüfung (Sprachstandprüfung) unabhängig von der Herkunft und der Aufenthaltsdauer in Deutschland,

- g. Möglichkeit der Änderung der Sprachenfolge im Schulprogramm, z.B. Aufnahme einer weiteren Sprache als Fremdsprache,
- h. Fortbildung der Lehrkräfte, die im Bereich der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sensibilisiert,
- i. Gleichstellung der ausländischen Lehrkräfte,
- j. Verzicht auf Mindestgruppenstärke beim fakultativen HSU oder FSU als Wahlfach in allen Bundesländern,
- k. Nutzbarmachung des Potentials der Distanzlehre (Einrichtung von Blended-Learning-Formaten) für ältere Schülerinnen und Schüler außerhalb von größeren Metropolen.

Für die Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften

Dr. Ewa Krauß und Dr. Anna Mróz

Anna Zinserling

HISTORIA PEWNEGO PROJEKTU

Od pierwszego numeru pismo *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* prezentuje regularnie różnorodne projekty i „dobre praktyki”, których celem jest popularyzacja języka polskiego, organizacja jego nauczania na terenie Niemiec i wypracowanie wysokich standardów dydaktycznych. Przez ostatnie pięć lat głównym przedsięwzięciem Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego (FZNJP) w Niemczech było Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego¹, warto zatem przedstawić podejmowane w ramach tej inicjatywy działania (nawet jeśli nie doprowadziły do pożądanego rezultatu), wypełniając jednocześnie obowiązek sprawozdawczy wobec członków Związku. Opis pięcioletnich starań o powołanie Centrum, z konieczności bardzo skrócony, uzupełni kilka wybranych załączników, które tworzą tło dla zestawionych chronologicznie faktów.

Pomysł powołania w Niemczech Centrum Języka Polskiego zrodził się z powtarzanej wielokrotnie przez Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego (FZNJP) diagnozy:

Über die Situation der polnischen Sprache in Deutschland wird seit Langem diskutiert, jedoch wenig zu ihrer Verbesserung getan. Trotz vielfältiger positiver Entwicklungen im allgemeinen deutsch-polnischen Diskurs bleibt der Bereich konkreter sprachlicher Vermittlung unterbelichtet. Es überwiegen historisch-politische und kulturelle Themen in akademischer und publizistischer Form. Die Grundlage jeglicher Kommunikation und Verständigung, die elementare Kenntnis der Sprache des Anderen, wird dabei weitestgehend unterschätzt. Um das offiziell und öffentlich oft beschworene Ziel, die Stellung der polnischen Sprache in der deutschen Gesellschaft aus der Nische zu befreien, bedarf es einer sprachpolitischen Koordination in institutionalisierter Form mit nachhaltiger Finanzierung.²

O idei Centrum dyskutowaliśmy już w 2015 r. na walnym zebraniu członków w Weimarze, co w protokole zapisano w następujący sposób: *2. Vorhaben, ein Zentrum für Polnische*

1 Strona internetowa projektu: <http://ckpjp.polnischunterricht.de/>.

2 *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, 2018, nr 6, s. 146.

*Sprache zu gründen – dies wurde einstimmig zur Priorität der Vereinigung erklärt*³. Rok później założyliśmy Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego, będące częścią ogólnoniemieckiego projektu, finansowanego przez Senat RP w ramach programu współpracy z Polonią i Polakami za granicą. Informacje o tym pojawiły się w 2016 r. na łamach *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*⁴ i w Kurierze Szczecińskim⁵ (zob. zał. 2.). Po zakończeniu senackiego projektu Centrum z braku funduszy ograniczyło swoją aktywność do wydawania newslettera⁶.

W 2018 r., z myślą o zdobyciu niezbędnych do działania środków, Związek (reprezentowany przez ówczesną pierwszą i drugą przewodniczącą) wystąpił do Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec (Auswärtiges Amt; dalej: AA) z inicjatywą powołania instytucji, która kontynuowałaby pracę Centrum. Wniosek ten spotkał się z życzliwym przyjęciem i otworzył perspektywę współpracy. W mailu z 18.10.2018 czytamy: *Das Sprachlernzentrum des AA (105-SLZ) wird in enger Abstimmung mit der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte die ersten Schritte zum Kompetenzzentrum einleiten und einen Nukleus zu seiner Entstehung formen* (zob. zał. 3.). Jak się okazało, projekt „wpasował się” w przygotowania AA przed dorocznymi rozmowami międzyrządowymi w Warszawie. W listopadzie 2018 wspomniano o nim oficjalnie podczas wizyty kanclerz Merkel i jej gabinetu w Polsce, a 13.12.2018 r., na naradzie ministrów spraw zagranicznych Polski i Niemiec, zgodzono się na utworzenie w Niemczech Centrum Języka Polskiego, finansowanego przez stronę niemiecką. Zapis ustaleń min. Maasa i min. Czaputowicza znajduje się w protokole z ich grudniowego spotkania w Berlinie.

Od początku 2019 r. zakładaniem Centrum zajmowały się w AA dwa referaty: Centrum Nauki Języków (Sprachlernzentrum) – jako komórka wiodąca – i Referat ds. Polski (Polen-Referat) w porozumieniu z nadrzędną jednostką – Departamentem Europy (Europaabteilung). FZNJP uczestniczył w tworzeniu ośrodka jako ekspert i partner, był też głównym dostawcą wszystkich koncepcji, organigramów, programów, a nawet planów finansowych. Przez cały czas ministerstwo kontaktowało się z nami za pośrednictwem tylko jednego pracownika, radcy Gunnara Hille. Do czerwca 2019 r. pełnił on w AA funkcję kierownika Sprachlernzentrum, a po przejściu na emeryturę – doradcy ministerstwa ds. Centrum Języka Polskiego, które otrzymało nową nazwę: Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKo).

3 Protokoll der Mietgliedervollversammlung der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte am 11.04.2015 in Weimar.

4 Gębal P. E., *Evaluacja projektu Język polski w Niemczech – tożsamość, konsolidacja, perspektywa. Ekspertyza glotto-dydaktyczna*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, 2016, nr 4, s. 33-37.

5 Dodatek „przez granice” z 27.10.2016.

6 Wszystkie numery znaleźć można na stronie <http://ckpjp.polnischunterricht.de>.

Pracownicy Referatu ds. Polski proponowali zrazu, żeby Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch afiliować przy Deutsches Polen-Institut w Darmstadt, za ulokowaniem instytucji w Görlitz (Górne Łużyce) opowiadał się natomiast prowadzący rozmowy ze Związkiem Gunnar Hille. Za tym pomysłem miała przemawiać planowana przez rząd niemiecki restrukturyzacja Łużyc, transformacja mieszkańców regionu w społeczeństwo wiedzy (Wissensgesellschaft) i miliony przewidziane na te cele w budżecie federalnym. Argumenty polityczne tej rangi sugerowały, że Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch wpisuje się w plany rozwoju regionalnego i ogólniejszą strategię rządową, tym bardziej, że decyzja o utworzeniu Centrum zapadła na wysokim szczeblu. FZNJP liczył zatem na powstanie nowej, odrębnej instytucji z własnym budżetem i kilkusobowym personelem, która mimo peryferyjnego położenia Görlitz mogłaby działać na terenie całych Niemiec. Świadczy o tym pierwszy szkic struktury i zadań Centrum z 6.12.2018 r. (zob. zał. 4.).

Sprawa lokalizacji Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch rozstrzygnęła się stosunkowo szybko. Deutsches Polen Institut w Darmstadt nie podjął się jego organizacji z powodu niewystarczających możliwości personalnych, a pozycję Görlitz dodatkowo wzmocniło duże zainteresowanie ze strony miasta i obietnica udostępnienia przez nie nieodpłatnie odpowiedniego lokalu.

Do wyjaśnienia pozostawała natomiast kwestia osobowości prawnej planowanej instytucji. Preferowanym rozwiązaniem była fundacja, która miała nosić imię Emila Krebsa (1867-1930), poliglota wszech czasów, dyplomaty i tłumacza w ministerstwie spraw zagranicznych Cesarstwa Niemieckiego i Republiki Weimarskiej, urodzonego w Freiburgu (dzisiejsze Świebodzice) niedaleko Świdnicy. FZNJP uczestniczył w opracowaniu statutu fundacji i – myśląc o partnerstwie prywatno-publicznym – deklarował 20% kapitału założycielskiego jako wkład własny. Przygotowaliśmy również numer specjalny pisma *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland* poświęcony Krebsowi i wielojęzyczności⁷. Z powodu trudności ze zgromadzeniem wymaganego kapitału założycielskiego cały czas brano też jednak pod uwagę inne formy prawne, np. spółkę z o.o. pożytku publicznego. 2.05.2019 r. na spotkaniu w Görlitz z przedstawicielami miasta, Saksońskiej Kancelarii Stanu oraz AA (reprezentowanego przez Gunnara Hille) postanowiono:

1. *Es wird eine rechtskräftige Stiftung angestrebt, weitere Stifter werden gesucht (Herr Hoffmann, Herr Hille).*
2. *Erwogen wird die Gründung von KoKo als gGmbH.*
3. *Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte legt zeitnahe einen Entwurf der Geschäftsordnung für KoKo vor.*
4. *Die Bundesvereinigung legt die notwendige Einlage für eine gGmbH aus.*⁸

7 Zob. http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2020/01/poppr_www_spezjalna_2019.indd_.pdf.

8 Protokół ze spotkania Task Force Emil-Krebs-Stiftung für Polnisch und Mehrsprachigkeit / Kompetenz- und Koordina-

Od kwietnia 2019 wiedzieliśmy już, że AA zamierza przeznaczyć na Centrum 100.000 EUR z funduszu pozostającego w gestii minister stanu ds. międzynarodowej polityki kulturalnej Michelle Müntefering. Jednocześnie ministerstwo federalne starało się przekonać do projektu Saksonię i uzyskać od niej drugą część środków, jak nas bowiem poinformowano, dopiero konstelacja *urząd federalny + kraj związkowy* daje w Niemczech szansę na stworzenie odrębnej pozycji w budżecie, potrzebnej do zapewnienia takim przedsięwzięciom jak Centrum stałego finansowania. Do jesieni trwały zakulisowe rozmowy ministerstwa i Kancelarii Stanu w Dreźnie, aż wreszcie po wyborach landowych w Saksonii zapadła decyzja o przeznaczeniu na Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch 90.000 EUR. Podobno podjął ją osobiście premier, a zarazem poseł saksońskiego Landtagu z okręgu Görlitz, Michael Kretschmer.

FZNJP nie miał żadnego wpływu na tempo i tryb podejmowania tych decyzji, wykonywał natomiast całą pracę merytoryczną, dopasowując kolejne wersje planów finansowych i programów działania do przewidywanej wysokości dotacji. O Centrum zabiegał w Berlinie i w Dreźnie tylko jeden urzędnik AA, radca Hille. Proponowaliśmy, że wesprzemy jego starania i jako partner społeczny sami zwrócimy się do minister stanu Müntefering lub ministra Maasa (przygotowaliśmy m.in. odpowiedni list), pomysł ten jednak nie zyskał aprobaty. Z konieczności przystaliśmy więc na rolę „niemego” współpracownika i nie eksponowaliśmy zasadniczego wkładu FZNJP we wspólny projekt. W tym czasie sądziliśmy zresztą, że wszyscy działają w dobrej wierze, i zakładaliśmy wzajemną lojalność.

Saksonia włączyła się aktywnie w przygotowania dopiero pod koniec 2019 roku. 16 grudnia w Kancelarii Stanu w Dreźnie odbyło się spotkanie jej przedstawicieli, AA i – nieoczekiwanie – dyrektora Fundacji Międzynarodowe Centrum Spotkań (Internationales Begegnungszentrum; dalej: IBZ) St. Marienthal – znowu bez udziału FZNJP. Uczestnicy kolejny raz zajmowali się sprawą fundacji im. Emila Krebsa. Wprawdzie złożony w maju wniosek o jej zarejestrowanie spotkał się z odmową Krajowego Nadzoru nad Fundacjami (Stiftungsaufsicht), postanowiono jednak podjąć próbę przekonania w/w urzędu, żeby w tym wypadku obniżył wymagania co do kapitału założycielskiego. Zalety fundacji jako formy prawnej podkreślał także gość z St. Marienthal (dr Michael Schlitt), który tego dnia pierwszy raz dołączył do grona zajmującego się projektem.

Starania o urzędową zgodę na założenie fundacji nie przyniosły rezultatu, Związek przygotował więc wszystkie dokumenty wymagane do zarejestrowania spółki z o. o. pożytku publicznego (gGmbH; druga opcja brana pod uwagę). Jej kapitał założycielski – znacznie mniejszy niż w przypadku fundacji – miały stanowić środki własne FZNJP. 11 lutego 2021 otrzymaliśmy pozytywną opinię z Urzędu Skarbowego, wystarczyło tylko udać się do notariusza, żeby po 15 miesiącach przygotowań Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch mógł wreszcie podjąć działalność.

Wszyscy zaangażowani w projekt partnerzy z Berlina i Drezna otrzymali od nas odpowiednią informację (zob. zał. 5.). Ostateczne decyzje wykonawcze miały zapaść na spotkaniu 4.03.2020, przeniesionym z Drezna do St. Marienthal. Tym razem podjęto je szybko i bez konsultacji z przedstawicielkami Związku. Po przyjeździe do St. Marienthal zakomunikowano nam tylko, że: 1. Centrum musi zmienić siedzibę, bo miasto Görlitz nie udostępni lokalu, 2. realizatorem projektu będzie Stiftung IBZ St. Marienthal, 3. FZNJP jako organizacja nie odgrywa żadnej roli, 4. osoby, które reprezentowały Związek, mogą pozostać w projekcie jako osoby prywatne.

Jedyną ofertą, jaką otrzymał FZNJP po 15 miesiącach pracy nad projektem, była zapowiedź „uwolnienia” go w przyszłości od zarządzania i gospodarowania finansami – zaskakująca, bo problemów z administracją nigdy wcześniej nie zgłaszaliśmy. Taka propozycja może być nęcąca dla pracowników, tzn. osób fizycznych, ale dla organizacji (osoby prawnej) oznacza pozbawienie jej właściwego zakresu kompetencji i jest nie do przyjęcia. W tej sytuacji 12 marca 2020 r. Zarząd FZNJP podjął uchwałę o zakończeniu współpracy z dotychczasowymi partnerami.

Dalsze działania w sprawie Centrum uniemożliwił wybuch pandemii, a próby interwencji u ministra Maasa, minister Müntefering i premiera Kretschmera (zob. zał. 6., 7. i 8.) nie przyniosły żadnego rezultatu. Odpowiedzią władz na rzeczowe argumenty było jedynie konsekwentne milczenie. We wszystkich listach zwracaliśmy uwagę, że język polski w Niemczech nie potrzebuje kolejnego projektu, lecz własnych niezależnych instytucji, a także kompetentnych pracowników, którzy znaliby język i mieli doświadczenie w jego upowszechnianiu. Tymczasem IBZ St. Marienthal nigdy dotychczas nie realizowało projektów językowych, desygnowany kierownik projektu nie włada polskim, a peryferyjne położenie bez połączeń komunikacyjnych uniemożliwia praktycznie koordynację ogólnokrajowych przedsięwzięć.

Oprócz zastrzeżeń merytorycznych kilkakrotnie podnosiliśmy też kwestię zwrotu poniesionych przez Związek wydatków (m.in. honorarium prawnika za konsultacje w sprawie spółki z o. o. pożytku publicznego) i finansowego uhonorowania naszej pracy koncepcyjnej i organizacyjnej, z której obecnie korzysta IBZ St. Marienthal. Beneficjent twierdzi, że roszczenia są bezpodstawne, ponieważ to nie on był zleceniodawcą (rzeczywiście, w tym czasie IBZ St. Marienthal o projekcie nawet nie słyszał), a wola polityczna („Taka była decyzja rządu Saksonii.”) uzasadnia przejęcie cudzego projektu. Można wątpić, czy praktyka czerpania zysków kosztem innych NGO dobrze rokuje współpracy, którą Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch ma w przyszłości podejmować z różnymi polskimi organizacjami.

Mało korzystnie wypada w tej historii także drugi beneficjent – przedstawiciel AA. Zajmowanie się projektem w ministerstwie nie upoważnia automatycznie do obejmowania funkcji jego kierownika (z dodatkowym do emerytury wynagrodzeniem). Ten rodzaj

zaangażowania świadczy nie tyle o sumiennym wykonywaniu obowiązków urzędniczych, ile o całym prywatnym interesie. Warto więc przypomnieć, że dotacja na projekt pochodzi ze środków publicznych, a w takim wypadku obowiązują procedury (np. nabór pracowników w drodze konkursu) i podstawowe kryteria merytoryczne (np. znajomość języka polskiego).

Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch w swym obecnym kształcie nie ma z FZNJP nic wspólnego ani nie spełnia naszych oczekiwań. Zamiast niezależnej i zakorzenionej w profesjonalnym środowisku instytucji, korzystnie położonej i zatrudniającej kompetentnych pracowników powołano do życia kolejny projekt o stosunkowo niewielkim budżecie (na polsko-niemiecki podręcznik do historii *Europa. Nasza Historia / Europa. Unsere Geschichte* kraje związkowe i AA wyłożyły 2.644.000 EUR⁹), przyznany lokalnej fundacji na polsko-niemieckim pograniczu. Czyżby w Niemczech albo w Saksonii (skoro już na nią padł wybór) brakowało lepszych miejsc, strategicznych partnerów i środowisk, które mogłyby się stać odpowiednim zapleczem dla Centrum Języka Polskiego?

Przez kilkanaście miesięcy mieliśmy okazję obserwować z bliska „wdrażanie” obietnic politycznych. Niestety język polski nie zyskał w tym czasie rangi politycznego priorytetu. Decyzje wykonawcze w sprawie Centrum długo się przeciągały, wszystkie prace spychano na partnera społecznego, a zainteresowanie przedsięwzięciem okazywał (ze względu na własne korzyści) tylko jeden urzędnik. Po rozmowach międzyrządowych w 2018 r. sprawa polskiego zesła, jak się wydaje, z politycznej agendy, a strona niemiecka przestała jej poświęcać uwagę. W 2020 r. nikt więc nie pytał ani o sens zatwierdzonego wreszcie projektu Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch ani o jego cele, realizatorów i partnerów. Wystarczyło utworzyć cokolwiek i przejść nad tym do porządku dziennego.

Cała ta historia sporo mówi o stosunku instytucji publicznych do tzw. społeczeństwa obywatelskiego, o dialogu z organizacjami pozarządowymi i o partycypacji społecznej, dlatego na końcu niniejszego sprawozdania zamieszczam podsumowanie naszych doświadczeń po niemiecku, przygotowane na 30. rocznicę podpisania polsko-niemieckiego traktatu z myślą o osobach odpowiedzialnych w Niemczech za wykonywanie jego postanowień (zob. zał. 1.).

9 Bundestag, Drucksache 17/10319, 17.07.2012.

Zař. 1.

Erfahrungsbericht zum 30. Jahrestag des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrages

Rundepolitische Jahrestage werden oft von Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen als Gelegenheit genutzt, über das Erreichte zu berichten. Anlässlich des 30. Jubiläums des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrages vom 17.06.1991 zieht auch die *Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte* ihre Bilanz. Im Fokus steht ein Projekt, das aktuell als wichtigste Maßnahme zur Förderung der polnischen Sprache in Deutschland präsentiert wird. Einige Fakten, können daher vom öffentlichen Interesse sein.

1. Die Gründung des vom Auswärtigen Amt und Freistaat Sachsen finanzierten *Kompetenz- und Koordinationszentrums Polnisch* geht auf **Initiative und Vorläuferprojekt** der *Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte* zurück. Bereits 2016 hat die *Bundesvereinigung* ein Projekt „Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego“ in Zusammenarbeit mit dem *Polnischen Rat Landesverband Berlin* und mit finanzieller Unterstützung von etwa 100.000 EUR des polnischen Senats bundesweit durchgeführt (vgl. z.B. *Kurier Szczeciński*, „przez granice“ vom 27.10.2016).
2. Im Oktober 2018 ist die *Bundesvereinigung* an das Auswärtige Amt mit dem Vorschlag zum dauerhaften Aufbau eines solchen Zentrums herangetreten und wurde als **strategischer Partner** bei der Umsetzung des Vorhabens akzeptiert (in der E-Mail des Ministeriums vom 18.10.2018 heißt es: „Das Sprachlernzentrum des AA (105-SLZ) wird in enger Abstimmung mit der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte die ersten Schritte zum Kompetenzzentrum einleiten und einen Nukleus zu seiner Entstehung formen“).
3. Offiziell wurde die Gründung des Zentrums vom deutschen und polnischen Außenminister am 13.12.2018 beschlossen. Seit diesem Zeitpunkt hat die *Bundesvereinigung* an der Entwicklung und Konkretisierung aller Pläne **15 Monate lang gearbeitet**. Es wurden: das Konzept, das Organigramm, die ausführlichen Finanz- und Wirtschaftspläne sowie das Programm für das erste Jahr (insgesamt 6 Expertisen) erarbeitet. Am Ende der diplomatischen Bund-Länder-Gespräche standen für das Vorhaben 100.000 EUR vom Kulturfond des AA und 90.000 EUR von der Landesregierung Sachsen zur Verfügung.
4. Eine wichtige zu klärende Frage war in der Vorbereitungszeit der **rechtliche Status des Projektträgers**. Da eine selbstständige Institution entstehen sollte, kam zunächst eine Stiftung und dann eine gGmbH ins Gespräch. Im Protokoll eines Treffens der „Task Force“ am 2.05.2019 (in Anwesenheit des Vertreters der sächsischen Staatskanzlei) wurde u.a. festgehalten: „1. Erwogen wird die Gründung von KoKo als gGmbH, 2. Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte legt zeitnahe einen Entwurf

der Geschäftsordnung für KoKo vor, 3. Die Bundesvereinigung legt die notwendige Einlage für eine gGmbH aus.“

5. Vor dem entscheidenden Treffen mit Vertretern des AA und der Staatskanzlei Sachsen am 4.03.2020 war alles bereits „in Sack und Tüten“ (z.B. der mit der Steuerkanzlei und dem Finanzamt konsultierte Gesellschaftervertrag der gGmbH). Das Treffen fand unerwartet im Internationalen Begegnungszentrum St. Marienthal statt, das von der Staatskanzlei Dresden im letzten Augenblick hinzugezogen wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt war IBZ St. Marienthal am Vorhaben *Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch* nicht beteiligt. In dieser letzten Beratung wurde der Vertreterin der Bundesvereinigung knapp mitgeteilt, dass die **Stiftung IBZ St. Marienthal Träger des Projekts** und Zuwendungsempfänger werde und die *Bundesvereinigung* als Organisation im Projekt nichts zu suchen habe.
6. Seit dem 01.07.2020 wird im IBZ ein Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch **unter der Leitung des ehemaligen Projektbetreuers im AA** ohne Polnischkenntnisse(!) aufgebaut. Eine Stellenausschreibung blieb aus.

Aus dieser Erfahrung zieht die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte folgende Schlussfolgerungen:

1. Artikel 20 des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrages [(1) ... Personen deutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, die polnischer Abstammung sind oder die sich zur polnischen Sprache, Kultur oder Tradition bekennen, haben das Recht, einzeln oder in Gemeinschaft (...) (3) ... ihre eigenen Bildungs-, Kultur- und Religionseinrichtungen, -organisationen oder -vereinigungen zu gründen und zu unterhalten, die um freiwillige Beiträge finanzieller oder anderer Art sowie öffentliche Unterstützung ersuchen können...] und die Entstehungsgeschichte des *Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch* stehen offenkundig in einem Gegensatz. Es zeigt sich, nicht alle Akteure sind gleich berechtigt und haben gleiche Chancen.
2. Fairplay-Regeln gegenüber gesellschaftlichen Organisationen werden missachtet. Eine Stiftung, die zum Establishment gehört, kann sich ein fremdes Projekt aneignen ohne Rücksicht auf seine Initiatoren und Vorbereiter.
3. Die Vergabe von Projekten wird nicht in der Sache, sondern durch personal-politische Konstellation begründet. In unserem Fall hat der gegenwärtige Projektträger weder sprachvermittelnde Kompetenz noch Potenzial, aus seiner geografischen Randlage Fördermaßnahmen im Bereich Polnisch bundesweit zu koordinieren.
4. Öffentliche Mittel wurden undemokratisch und intransparent auf eine von der Lokalpolitik unterstützte Einrichtung übertragen, statt eine anvisierte selbständige Institution *Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch* zu gründen. Ein Projektwettbewerb bzw. eine Ausschreibung blieben aus, zivilgesellschaftliche Akteure waren damit von der Antragstellung ausgeschlossen.

5. Es gibt keinen einsichtigen Grund, warum gerade ein authentischer polnischer Partner von dem Vorhaben ausgebootet wird. Ausgerechnet im 30. Jahr des *Vertrages über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit!* Die praktische Umsetzung des politischen Willens bedarf stets gesellschaftlicher Unterstützung, auch von polnischer Seite.

zusammengetragen von
Anna Zinserling

Nowa Polonia – nowe potrzeby

Rozmowa z Anną Zinserling, wiceprzewodniczącą Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech

– **CZYM zajmuje się Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego, które niedawno powstało w Berlinie?**

– Jest częścią większego projektu o nazwie „Język polski w Niemczech – tożsamość, konsolidacja, perspektywa”, realizowanego przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja z Krakowa we współpracy z Federalnym Związkiem Nauczycieli Języka Polskiego i Polską Radą Społeczną w Berlinie. Celem działalności centrum jest wspieranie placówek polonijnych, w których odbywają się lekcje języka i kultury polskiej, i podnoszenie jakości kształcenia. Chcemy też promować język polski w Niemczech. Otrzymałyśmy na ten cel od Senatu RP blisko pół miliona złotych. Po raz pierwszy Senat przyznał tak dużą kwotę na promocję i nauczanie języka polskiego w Niemczech.

– **Jak w praktyce wygląda promocja języka i podnoszenie jakości kształcenia?**

– W tym roku prowadzimy serię szkoleń dla nauczycieli j. polskiego i kadry kierowniczej. Są to m.in. szkolenia z metodyki, lecz także zarządzania, a więc jak prowadzić szkoły, kursy, składać wnioski o dofinansowanie. Wielu nauczycieli boi się występować o finanse, bo nie wie, jak to zrobić. 80 procent naszego budżetu wydamy na bezpośrednie wsparcie finansowe szkół języka polskiego, ich wyposażenie, honoraria dla nauczycieli, doszkalcenie kadry, wyjazdy uczniów do Polski itp. Maksymalna kwota, jaką możemy przyznać jednemu ośrodkowi nauczania, to 5 tysięcy euro.

– **Jakie szkoły mogą ubiegać się o dofinansowanie działalności?**

– Wnioski mogą do nas składać szkoły społeczne, w których dzieci uczą się języka polskiego. Mogą to być na przykład punkty działające przy Polskiej Misji Katolickiej lub szkoły prowadzone w całym Niemczech przez stowarzyszenia, inicjatywy rodzicielskie, inne organizacje. Nie dofinansowujemy komercyjnych kursów j. polskiego ani nauczania prowadzonego w ramach niemieckiego systemu edukacji.



Anna Zinserling, wiceprzewodnicząca Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech. *Prowadzi Kolegium Języka i Kultury Polskiej w Berlinie (Dircksenstr. 46), które jest instytucją pożytku publicznego, oferuje naukę j. polskiego dla dorosłych, działa w Berlinie, Poczdamie i w regionie przygranicznym. Organizuje kursy językowe na różnych poziomach zaawansowania.* Fot. Monika STEFANEK

– **Dotychczas co roku duże umowy na naukę języka polskiego przekazywane były w ramach programu rządowego do szkół za naszą wschodnią granicą. Teraz po raz pierwszy udało się pozyskać większe środki na nauczanie j. polskiego w Niemczech. Czy zapowiada to zmianę polityki polskich władz i dostrzeżenie potrzeb Polonii w Europie Zachodniej?**

– Mogę mówić o Niemczech. Wiem, że spora pomoc, znacznie większa niż do Niemiec, kierowana jest np. do Wielkiej Brytanii. Na razie trudno mówić o zmianie polityki po jednym projekcie. Przyszłość pokaże, czy polityka wobec Niemiec będzie konsekwentna i oparta na realistycznej diagnozie sytuacji. Polonia kojarzy się jeszcze wielu politykom dziwięt-nastowiecznie – z emigrantami, którzy pielęgnują ludowe tradycje, tańce i pieśni folklorystyczne. Nie mam nic przeciwko folklorowi, lecz taki obraz jest bardzo odległy od rzeczywistości niemieckiej, gdzie zaczynają dominować migranci, którzy przyjechali tu po wejściu Polski do Unii Europejskiej

i korzystają z możliwości zawodowych, jakie daje im Unia. To nowa grupa, bardziej wymagająca, ale też gorzej zorganizowana. Do tej pory nikt z Niemiec nie złożył do polskich władz wniosku o dofinansowanie tak dużego projektu jak nasz. Polonia angielska robi to z powodzeniem od kilku lat. Środowiska, które są lepiej zorganizowane i cieszą się większą medialną uwagą, od dawna korzystają z pomocy państwa polskiego. W Niemczech jest zbyt duże rozproszenie organizacji, w których gromadzą się Polacy. Jest sporo drobnych inicjatyw, grup, towarzystw, lecz nie ma współdziałania. Być może nasz projekt wygrał właśnie dlatego że Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego zamierza konsolidować wszystkie środowiska oświatowe i działać na terenie całych Niemiec.

– **Czy rodzice, którzy wyemigrowali z kraju, chętnie wysyłają na kursy języka polskiego swoje dzieci, zwykle urodzone już za granicą?**

– Zainteresowanie nowych imigrantów nauką j. polskiego rośnie. Coraz częściej zgłaszają się do nas rodzice z pytaniem, czy oferujemy kursy dla najmłodszych. Wielu rodziców bierze też sprawy w swoje ręce. Jeśli nie znajdują odpowiedniej oferty, co w małych miejscowościach jest na ogół trudne, sami zakładają szkoły albo organizują kursy. Emigracja z lat wcześniejszych miała z tym problem. Zdarzało się, że rodzice wstydzili się mówić po polsku i nie pozwalali na to dzieciom. Nowi migranci, którzy przyjechali do Niemiec po 2004 roku, są inni. Być może dlatego że przyjeżdżają już z innej Polski – nie tej zacofanej, wyśmiewanej w dowcipach. Nie czują się obywatelami drugiej kategorii i wiedzą, że znajomość j. polskiego może być dla ich dzieci atutem np. w życiu zawodowym.

– **Fundusze na realizację projektu przyznano na rok. Co będzie potem?**

– Działalność projektowa ma to do siebie, że trudno zachować w niej ciągłość, a w edukacji potrzebne są działania długofalowe. Z doświadczenia, od czasu do czasu, nie można budować niczego naprawdę wartościowego. Potrzebne jest instytucjonalizowanie działań, tworzenie struktur. Dlatego chcielibyśmy kontynuować rozpoczętą pracę, rozbudowywać Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego w Niemczech. Na pewno będziemy występować o środki na ten cel.

Rozmawiała Monika STEFANEK

Więcej informacji: www.szkoła-popolsku.de



Podręczniki do nauczania języka polskiego w Niemczech



Fot. Monika STEFANEK

Zaf. 3.**Von:** 105-SLZ-1 Hille, Gunnar <105-slz-1@auswaertiges-amt.de>**Gesendet:** Donnerstag, 18. Oktober 2018 12:06**An:** E22-RL Kremer, Martin <e22-rl@auswaertiges-amt.de>; 'Magdalena Telus' <m.telus@mx.uni-saarland.de>; 'Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte' <bundesvereinigung@polnischunterricht.de>; 'Alexander Wöll' <>**Cc:** 105-SLZ-2 Hennig, Alexandra <105-slz-2@auswaertiges-amt.de>; 105-SLZ-8 Pfanne, Thomas <105-slz-8@auswaertiges-amt.de>; 105-SLZ-102 Thon, Joerg <105-slz-102@auswaertiges-amt.de>**Betreff:** Kompetenzzentrum Polnisch, erste Schritte

Liebe Mitstreiter beim Kompetenzzentrum Polnisch,

auf diesem Weg nochmals herzlichen Dank für das gestrige Sondierungstreffen zur nunmehr beschlossenen Schaffung eines „Kompetenzzentrums Polnisch“.

Die Vielschichtigkeit des Themas, nicht nur vor dem Hintergrund unserer föderalen Strukturen, habe ich zwar geahnt, sie aber erst in unserem lebhaften Austausch klarer erkannt.

Vor diesem Hintergrund halte ich die vorläufigen, gestern skizzierten Schritte für sinnvoll, möchte sie hier daher noch kurz aufführen und um Korrektur/Ergänzung bitten:

Das Sprachlernzentrum des AA (105-SLZ) wird in enger Abstimmung mit der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte die ersten Schritte zum Kompetenzzentrum einleiten und einen Nukleus zu seiner Entstehung formen. Aus hiesiger Sicht sollten hierfür zunächst sprachdidaktische Fragen (etwa „Polnischlernen durch rhythmisierte Texte“, also Liedtexte oder Lyrik), aber auch der noch weitgehend unbearbeitete fachsprachliche Bereich bearbeitet werden. Gleichzeitig soll von hier aus in die Zivilgesellschaft hineingewirkt werden mit dem Ziel, das Interesse an der polnischen Sprache nachhaltig zu fördern.

Aus Sicht des Sprachlernzentrums spiegelt der Aufbau eines „Kompetenzzentrums Polnisch“ in Deutschland die Bemühungen um ein „Emil-Krebs-Haus der Sprachen“ in Swidnica/Schweidnitz bzw. Kreisau wider, s. hierzu die Projektskizze im Anhang (der drittletzte Anstrich zum Kompetenzzentrum).

Zu den nächsten Schritten:

Bundesvereinigung und SLZ sollten die ersten Felder der Zusammenarbeit unter dem Dach des Kompetenzzentrums klären. Hinweise und Vorschläge von Prof. Wöll vor dem Hintergrund seiner enormen Erfahrung im Bereich des Polnischen wären dabei hochwillkommen.

So viel fürs Erste, demnächst gerne mehr.

Herzliche Grüße

Gunnar Hille

Gunnar Hille

1. Sprachlernzentrum AA

105-SLZ-1

Tel. 030 – 5000 - 4262

Zat. 4.

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte [mailto:bundesvereinigung@polnischunterricht.de]

Gesendet: Donnerstag, 6. Dezember 2018 10:06

An: 105-SLZ-1 Hille, Gunnar

Cc: 'Magdalena Telus'

Betreff: WG: Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch

Lieber Herr Hille,

Magda hat mich in Ihre Aktivitäten bezüglich des Kompetenzzentrums eingeweiht. Vor allem die jüngste Nachricht eröffnet neue und erfreuliche Perspektiven. Daraus ziehe ich den Schluss, dass wir möglichst rasch ein Konzept entwickeln sollten, das eine institutionelle Form annehmen könnte.

Ich träume seit längerer Zeit von einem kleinen Zwilling des Goethe Instituts für Polnisch. Im Unterschied zum Goethe-Institut gibt es keine Einrichtung in Polen, die sich der Verbreitung der polnischen Sprache im Ausland annimmt anders als im breit verstandenen Bereich der Kultur.

Unser letztes Treffen war anregend aber kurz, sodass wir nicht in die Details gegangen sind. Nun einige Stichworte zu dem geplanten Vorhaben. Ich sehe, grob gesagt, vier Tätigkeitsbereiche, die man mit folgenden Stichworten benennen könnte: (1) Bündelung der Kompetenz, (2) Koordination, (3) Öffentlichkeitsarbeit, (4) operative Umsetzung.

Zu fragen wäre, was sich darunter verbirgt.

1. Um die Kompetenzträger ist es nicht so schlecht bestellt. Auf dem Feld agieren verschiedene Akteure: polnische und deutsche Universitäten (z.B. Lehrstuhl für Didaktik der slawischen Sprachen an der Uni Leipzig), Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, Fachzeitschriften, Gesellschaft für angewandte Linguistik, UNICert/polnische Sektion, Stowarzyszenie Bristol in Polen, Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates/polnische Teilprojekte usw.). Die Aufgabe des künftigen Zentrums/Instituts wäre die Förderung des fachwissenschaftlichen Austausches, Initiierung gemeinsamer Projekte, Monitoring der Sprachpolitik und Expertise, Weiter- und Fortbildung der Polnischlehrkräfte, Erarbeitung und Veröffentlichung von Kursprogrammen und Unterrichtsmaterialien, Herausgabe eines Newsletters/Fachzeitschrift, Internet-Portal, Konferenzen, Kongresse, Seminare usw.
2. Die Koordination zwischen nicht wissenschaftlichen Akteuren lässt manches zu wünschen übrig. Ich/wir sehen die dringende Notwendigkeit die vielen verstreuten zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen (z.B. Sonntagsschulen) zu vernetzen und ihnen das „know-how“ und die neusten didaktischen Standards zu vermitteln. Ohne das Interesse der polnischen Politik an der Pflege der Herkunftssprache gering zu schätzen, betrachten wir das durchaus im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit (Zweisprachigkeit). Da die meisten polnischen Bildungsvereine mit laienhaften Kräften arbeiten, wären Schulungen im Bildungs- und Projektmanagement notwendig. Grundsätzlich ist es angezeigt, die Einbindung des Polnischen als Herkunfts- und Fremdsprache im deutschen Bildungssystem stärker zu verankern. Ein Thema, das

auf der Tagesordnung bleiben sollte. Dazu könnte das Zentrum/Institut z.B. Rahmenpläne, Curricula, Abituranforderungen erarbeiten und interessierten Ländern zur Verfügung stellen.

3. Popularisierung der polnischen Sprache in der breiten und fachlichen deutschen Öffentlichkeit sollte das nächste Anliegen des Zentrums/Instituts sein. Hierfür gibt es einschlägige Mittel wie: Veranstaltungen verschiedener Art (Fremdsprachentage, Sprachmessen, Sprachwettbewerbe, Kongresse der Fachverbände für Fremdsprachen und anderes mehr), Publikationen, Medienkampagnen. Gewinnen von möglichst vielen Kooperationspartnern ist von Vorteil (ein idealer Partner wäre z.B. das Ihnen liebgewordene Emil-Krebs-Zentrum).
4. Die oben genannten Schwerpunkte gehören eher in den Metabereich. Es wäre aber nicht zweckmäßig gänzlich auf die operative Umsetzung zu verzichten. Ein massenhaftes Angebot an Sprachunterricht wie im Goethe-Institut kommt nicht in Betracht, dafür sollten aber speziell anspruchsvolle Kurse, die dem gesellschaftlichen Bedarf entsprechen, wie Polnisch für den Beruf (z.B. Kauffachkräfte, medizinisches Personal, Eisenbahner, Polizei, Diplomaten in Krzyżowa! usw.) konzipiert und durchgeführt werden. Die polnischen staatlichen Zertifikatsprüfungen haben in Deutschland kein Prüfungszentrum. Das wäre z.B. eine weitere Aufgabe für uns. Alle Maßnahmen der operativen Umsetzung können sich selbst finanzieren wie das Beispiel der Viadrina Sprachen GmbH oder des Kollegs für polnische Sprache und Kultur zeigt.

Wenn alle diese Träume ansteckend wirken sollten, so haben wir nichts dagegen, wissen aber, dass es von dem guten Willen, der Zahl des qualifizierten Personals und den Mitteln abhängt. Darüber, hoffe ich, kommen wir irgendwann ins Gespräch.

Mit freundlichem Gruß vom Hackeschen Markt

Anna Zinserling

Zaf. 5.

Von: Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte <bundesvereinigung@polnischunterricht.de>

Gesendet: Montag, 24. Februar 2020 19:15

An: Erik.Kurzweil@sk.sachsen.de; Stephan.Merkle@sk.sachsen.de

Betreff: Gründung des KoKoPol

Sehr geehrter Herr Kurzweil, sehr geehrter Herr Merkle,

am 16. Dezember 2019 fand in der Staatskanzlei Dresden ein Treffen, das über die Gründung des Kompetenz- und Koordinationszentrums Polnisch in Görlitz entscheiden sollte. Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte hat die Entwicklung und Konkretisierung der Idee des Zentrums von Anfang an mitgestaltet. Bei der Beratung in Dresden waren wir zwar nicht anwesend, aber wir wurden umfänglich von Herrn Hille (AA) informiert. Wir wissen also, dass als Ergebnis der Diskussion über die Rechtsform des künftigen Zentrums beschlossen wurde, sich noch mal an die sächsische Stiftungsbehörde zu wenden, um den dort liegenden Antrag auf Anerkennung der Emil Krebs Stiftung für Polnisch und Mehrsprachigkeit zu bekräftigen. Grundsätzlich unterstützen wir das Stiftungsvorhaben, nicht zuletzt, da wir den größten Anteil am Stiftungskapital zur Verfügung stellen.

Seit Dezember 2019 sind inzwischen 2,5 Monate ohne eine Antwort der Stiftungsbehörde vergangen. Diese hatte sich allerdings bereits zuvor negativ geäußert und ihre Absage ausführlich begründet. Angesichts dessen sind wir wenig zuversichtlich, dass die Behörde ihre Meinung ändert. Weiteres Zuwarten wird hier nichts Positives bringen.

Unseres Erachtens ist die Rechtsform für ein gutes Programm des Zentrums und seine erfolgreiche Umsetzung nicht entscheidend. Vielmehr wichtig erscheint uns, auf welches vorhandene Potenzial sich die künftige Arbeit stützen kann. Aus bisherigen Absprachen haben wir geschlussfolgert, dass das Zentrum auf die Kompetenz, Struktur und human Resources der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte aufbauen soll. Daher möchten wir einen Vorschlag unterbreiten.

Wenn das Zentrum eine Körperschaft des bürgerlichen Rechts sein soll, so gibt es im Grunde genommen drei Möglichkeiten: Stiftung, Verein, gemeinnützige GmbH. Auf die Stiftungsgründung besteht gegenwärtig wenig Hoffnung, die übrigen Varianten sind dagegen leicht greifbar. Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte ist ein eingetragener Verein und kann als Zuwendungsempfänger ab sofort fungieren. Da es sich aber um eine Neugründung handeln soll, wäre womöglich eine neu zu gründende gGmbH eine bessere Lösung. Eine gGmbH könnte die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte aus eigenen finanziellen Mitteln ins Leben rufen. Den entsprechenden Gesellschaftervertrag haben wir vom Finanzamt auf Gemeinnützigkeit bereits prüfen lassen. Es bedarf nur eines letzten Schrittes: der notariellen Bestätigung.

Über das oben Dargelegte würden wir gerne ohne weitere Zeit zu verlieren mit Ihnen ins Gespräch kommen. Wir sind in der Lage Ihnen eine konkrete Vorgehensweise vorzuschlagen und die Struktur des Zentrums, den Wirtschaftsplan sowie Ablauf und Organisation der Arbeit zu unterbreiten. Das Organigramm, der Finanzierungsplan und das Programm für 2020 liegen Ihnen womöglich bereits vor. Falls das nicht der Fall ist und Interesse Ihrerseits besteht, könnten wir dieses Material Ihnen zukommen lassen.

Über einen Terminvorschlag zu einem Gespräch würden wir uns freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Anna Zinserling

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Zař. 6.

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte Federalny Związek Nauczycieli Jęzýka Polskiego



Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte • Dircksenstr. 46 • 10178 Berlin

Frau Staatsministerin
Michelle Müntefering
Auswärtiges Amt
11013 Berlin

Berlin, 11.06.2020

Sehr geehrte Frau Staatsministerin,

wir wenden uns an Sie in einer Angelegenheit, die uns am Herzen liegt. Im November 2018 wurde während der deutsch-polnischen Regierungskonsultationen in Warschau die Idee geboren, ein Kompetenz- und Koordinationszentrum für Polnisch in Deutschland einzurichten. In den anschließenden Gesprächen der beiden Außenminister wurde die Idee aufgegriffen, und das Auswärtige Amt hat die Federführung übernommen.

Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte hat an der Entwicklung und Konkretisierung dieser Idee von Anfang an mitgearbeitet. Wir haben das Konzept des Zentrums, ausführliche Arbeits- und Wirtschaftspläne sowie Umriss seiner Struktur erarbeitet und an die anvisierten finanziellen Rahmenbedingungen jeweils angepasst. Ergebnisse dieser Expertise liegen allen an dem Projekt Beteiligten vor. Ende 2019 wurde die Entscheidung getroffen, dass die Gründung des Zentrums im Jahre 2020 mit 100.000 EUR vom Auswärtigen Amt (aus Ihrem Haushalt) und 90.000 EUR von der Staatskanzlei Sachsen unterstützt werden soll.

Ein solches Projekt bedarf selbstverständlich einer rechtlichen Form. Da es sich um eine Neugründung handelt, kommt unseres Erachtens keine der schon bestehenden zivilgesellschaftlichen Organisationen als Zuwendungsempfänger in Frage. Daher haben wir die Gründung einer gemeinnützigen GmbH als eine praktikable und kostengünstige Lösung vorgeschlagen (ein vom Finanzamt geprüfter Gesellschaftervertrag liegt vor).

Auf einer gemeinsamen Sitzung mit Vertretern des Auswärtigen Amtes und der Staatskanzlei Sachsen wurde am 4. März 2020 eine Alternativlösung präsentiert: das Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch sollte als Projekt von der Stiftung Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (IBZ) getragen und realisiert werden. Diese Idee können wir als Fachverband, der sich seit mehreren Jahren mit der Situation der polnischen Sprache in Deutschland befasst und einen nicht unerheblichen Teil der Polnisch-Lehrenden repräsentiert, leider nicht unterstützen.

Polnisch in Deutschland bedarf einer sprachpolitischen Koordination in institutionalisierter Form. Das kann ein Projekt der Stiftung IBZ St. Marienthal nicht leisten. Es stellt keine

qualitative Änderung zur aktuellen Lage dar, sondern fügt sich in eine Reihe von ähnlichen einzelnen Initiativen, die nur lokal ihre Wirkung zeigen. Der Träger hat bis jetzt keine Sprachprojekte realisiert und verfügt auf diesem Gebiet über keine Kompetenz. Die geografische Randlage würde jede Koordinationsaufgabe erschweren (mit öffentlichen Verkehrsmitteln ist St. Marienthal nicht zu erreichen) und die Nähe zu Polen überzeugt als Argument für die Wahl des Trägers auch nicht, da es sich um Polnisch in Deutschland handeln soll.

In Sachsen gibt es für die Gründung des Kompetenz- und Koordinationszentrums besser geeignete Orte. Die Unterstützung für Errichtung einer solchen Institution in Leipzig wurde uns u.a. von der Universität signalisiert: Fachbereich Didaktik der slavischen Sprachen/Prof. Mehlhorn, Fachbereich Westslawische Sprachwissenschaft/Prof. Schwarz, von der Societas Jablonoviana (fördert deutsch-polnische Wissenschafts- und Kulturbeziehungen seit 1769!) und von dem Polnischen Institut (Träger: Außenministerium der Republik Polen). Gerade in der Gründungsphase könnte sich dieses Netzwerk als eine wertvolle Ressource erweisen. Es wäre noch genug Zeit um eine gut überlegte Gründung, die Experten und einen Teil der polnischen Community hinter sich hat, für den 30. Jahrestags des deutsch-polnischen Vertrags vom 17. 06.1991 vorzubereiten. Daher erhalten wir unseren Vorschlag aufrecht, eine gemeinnützige GmbH mit dem Namen Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch in Leipzig zu gründen.

Eine andere Möglichkeit, die wir auch begrüßen würden, wäre ein Fonds für polnische Sprachprojekte, der allen Interessierten zugutekommt (die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien unterstützt z.B. seit dem 20. Vertragsjubiläum die polnischen Kulturprojekte mit der vergleichbaren Summe von 300.000 EUR jährlich).

Wir bitten Sie, unsere Argumente in Ihre Entscheidungsfindung in Erwägung zu ziehen. Der aktuelle Stand des Vorhabens lässt uns leider befürchten, dass das Kompetenz- und Koordinationszentrum nur von einzelnen Personen unterstützt wird und keine Zukunft hat. Das bewegt uns zu diesem Brief an Sie. Selbstverständlich stehen wir auch für ein persönliches Gespräch zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen


Anna Zinserling

Zur Kenntnisnahme:

Ministerpräsident Michael Kretschmer

Zař. 7.

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte Federalny Związek Nauczycieli Jęzka Polskiego



Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte • Dircksenstr. 46 • 10178 Berlin

Herrn Ministerpräsident
Michael Kretschmer
Sächsische Staatskanzlei
01095 Dresden

Berlin, 11.06.2020

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident,

im vergangenen Jahr haben Sie die Entscheidung getroffen, die Gründung eines vom Auswärtigen Amt geplanten Kompetenz- und Koordinationszentrums Polnisch voranzubringen und diesen neuen Träger der internationalen Arbeit in Sachsen anzusiedeln.

Die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, die von der Geburtsstunde an bei diesem Projekt dabei war und an seiner Entwicklung mitgearbeitet hat, weiß die Unterstützung Ihres Landes sehr zu schätzen. Wir würden uns freuen, wenn eine neue Einrichtung zur Förderung des Polnischen in Deutschland ihre Tätigkeit in Sachsen aufnehmen könnte. Sorgen bereitet uns allerdings der neueste Vorschlag, dass die Pflege und Popularisierung der polnischen Sprache in Form eines Projekts der Stiftung Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal erfolgen sollte.

Polnisch in Deutschland bedarf keines Projekts, das sich in eine bereits lange Reihe von ähnlichen Initiativen einfügt, sondern einer selbständigen Institution, die koordinierend nachhaltig arbeiten kann. Unseren Standpunkt dazu schildern wir in dem Brief an Frau Staatsministerin Müntefering, den wir diesem Schreiben beilegen. Wir hoffen, dass Sie als Landesvater, der sich vor allem um sächsische Belange kümmert, unseren Fokus auf die polnische Sprache und ihre Stellung in Deutschland gut verstehen werden. Wir sind auch überzeugt, dass die beiden Schwerpunkte konvergent sind. Daher bitten wir Sie unsere Argumente und unseren Vorschlag, wie im Brief an die Staatsministerin dargelegt, wohlwollend zu prüfen.

Mit freundlichen Grüßen


Anna Zinserling

Wolfgang Thierse

Bundestagspräsident a. D.

Frau Staatsministerin
Michelle Müntefering
Auswärtiges Amt
11013 Berlin

Berlin, den 6. Juli 2020

Sehr geehrte Frau Staatsministerin,

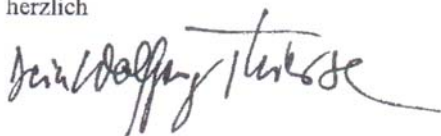
mir ist das Projekt eines Kompetenz- und Koordinationszentrums für polnisch in Deutschland bekannt gemacht worden. Du wirst es vielleicht auch schon kennen. Ich halte dies für ein höchst sinnvolles Anliegen, das ich sehr unterstützenswert finde.

Nun höre ich, dass dieses Zentrum an den extremsten Rand Deutschlands, nach Marienthal an der Neiße, gehen soll. Dieser Ort ist weit weg von allen praktikablen Kommunikations- und Transportwegen. Die dortige Institution hat keinerlei Erfahrung mit der Umsetzung von Sprachprojekten. Mir kommt es so vor, dass hier ein Projekt abgeschoben werden soll (Hauptsache es ist irgendwo untergebracht)!

Ich bitte Dich herzlich, Dich des Themas einmal persönlich anzunehmen und die kritischen Einwände gegen die Wahl von Ort und Institution zu bedenken. Leipzig (wenn es schon nicht Berlin sein soll) wäre gewiss viel besser!

Mit herzlichem Dank für Deine Mühe und Wünschen für einen guten Sommer,

herzlich



Joanna Wrzesień-Kwiatkowska

SPRAWOZDANIE Z WARSZTATÓW RECOLANG

Znakomita większość z nas jest wielojęzyczna, a liczba osób, które posługują się w domu innym językiem niż język większości, wciąż rośnie. Można to z łatwością zaobserwować w niemieckich szkołach, a coraz częściej także i w polskich. Niestety języki domowe uczących się często pozostają niewykorzystanym potencjałem w edukacji. Doskonale zdają sobie z tego sprawę badaczki z projektu RECOLANG (*Resources for assessing the home language competences of migrant pupils*)¹, w ramach którego próbują one odpowiedzieć na pytanie, jak doceniać i oceniać językowe zasoby uczniów w europejskich systemach kształcenia.

Projekt RECOLANG...

wystartował w 2020 roku, a jego celem jest przygotowanie materiałów, które umożliwią ocenę wielojęzycznych zasobów uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Szczególny nacisk położony jest na zbadanie zależności między rozwijaniem kompetencji w języku domowym oraz języku edukacji szkolnej. Z tego względu badaczki² zbierają i analizują różne przykłady praktyk związanych z włączaniem repertuarów językowych uczniów do systemu edukacji oraz ich ocenianiem. W ramach projektu przygotowały warsztaty dla ekspertów i ekspertek z krajów Rady Europy, którzy są związani z edukacją i polityką językową, m.in. dla nauczycieli i nauczycielek, osób pracujących w ministerstwach oświaty oraz akademików.

Warsztaty odbyły się 2 i 3 grudnia 2021 roku w formie zdalnej. Uczestniczący w nich rozmawiali o sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w swoich krajach oraz

1 Strona internetowa projektu RECOLANG: www.ecml.at/homelanguagecompetences.

2 Isabelle Audras (Uniwersytet Le Mans), Carole-Anne Deschoux (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Voud), Ildikó Lőrincz (Uniwersytet Istvána Széchenyi), Joana Duarte (Uniwersytet w Groningen), Ana Sofia Unkart (Urząd ds. Szkolnictwa i Kształcenia Zawodowego [Behörde für Schule und Berufsbildung], Hamburg).

o polityce językowej, która – w zależności od systemu edukacji – jest lepiej lub gorzej dostosowana do rzeczywistości. Jednak motyw przewodni stanowiły sposoby oceny kompetencji językowych w języku odziedziczonym. Dość szybko okazało się, że zagadnienie to jest skomplikowane, a wpływa na to heterogeniczność uczniów i uczennic oraz różnorodność polityki językowej.

Uwidocznili się m.in. podział na państwa tranzytowe oraz państwa docelowe, które przyjmują nowe osoby, podczas gdy jednocześnie wzrasta w nich liczba uczniów i uczennic należących do drugiego pokolenia imigrantów. Do pierwszej grupy należą m.in. Serbia czy Rumunia, gdzie jest większe zapotrzebowanie na materiały dla uczniów, u których język domowy jest lepiej rozwinięty niż język edukacji szkolnej. Tutaj uwaga skupia się najczęściej na wspieraniu przyswajania języka większości, rozwijanie języka domowego schodzi zaś niestety na dalszy plan. W przypadku państw o względnie wysokim odsetku osób z doświadczeniem migracji utrzymującym się od kilku pokoleń, np. Niemiec czy Francji, coraz częściej dostrzega się języki domowe uczniów, a polityka językowa zaczyna je uwzględniać. Pod tym względem zdecydowanie wybijają się Finlandia, która ma przygotowane programy dla kilkunastu języków odziedziczonych, a ogólny program nauczania uwzględnia językowe zasoby uczniów (zob. Repo 2020).

Niemniej jednak polityka językowa osadzona jest w paradygmacie jednojęzycznym, czyli przekonaniu, że jednojęzyczność jest normą (Laakso i in. 2016, 2). W taki paradygmat wpisane jest założenie, że dorastając, mamy jeden język rodzimy, a każdy następny jest językiem obcym. Oczywiście świat jest dużo bardziej skomplikowany i osoby posługujące się językami odziedziczonymi wymykają się jednojęzycznym schematom. Dlatego na warsztatach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak implementować sposoby kształcenia i oceniania kompetencji językowych uczniów i uczennic w taki sposób, aby były lepiej dostosowane do rzeczywistości i bardziej otwarte na ich zasoby językowe.

Jedno z takich podejść zaprezentowała współorganizatorka warsztatów Ana-Sofia Unkart, pracująca na co dzień w Urzędzie ds. Szkolnictwa i Kształcenia Zawodowego (*Behörde für Schule und Berufsbildung*) w Hamburgu. W tym kraju związkowym część języków odziedziczonych, w tym polski, należy do tzw. przedmiotów wiodących (*Kernfächer*³), a oferowane są one takich samych zasadach jak języki obce, więc ich nauka jest dostępna dla wszystkich, nie tylko dla osób z doświadczeniem migracji. Taki system wprawdzie sprawia, że znajomość języka domowego jest udokumentowana, ale ma także swoje wady. Traktuje bowiem języki odziedziczone w taki sam sposób jak języki obce, utrwalając paradygmat jednojęzyczny.

Podczas warsztatów nie znaleziono niestety odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób włączyć języki domowe uczniów do programów nauczania, tak aby ten paradygmat przełamać, ale potencjalnych rozwiązań można poszukać w materiałach Europejskiego Centrum Języków

3 To podstawowe przedmioty, czyli język niemiecki, matematyka i język obcy, którego uczy się najpóźniej od klasy 8.

Nowożytnych (*European Centre of Modern Languages*, dalej: ECML). ECML od dawna wspiera wdrażanie wielojęzycznych dobrych praktyk w edukacji, organizuje warsztaty oraz przygotowuje materiały i raporty o wielojęzyczności w europejskich szkołach.

Mediacja i ocenianie kształtujące

Opuśćmy globalną politykę językową i przejdźmy do perspektywy nauczyciela. Materiały zaprezentowane na warsztatach przeznaczone były dla uczniów i uczennic stanowiących drugie pokolenie z tłem migracyjnym. Szczególny nacisk położono na kompetencję mediacyjną i jej ocenę. Mediacja okazała się bardzo szerokim pojęciem, które w opisywanym projekcie rozumiane jest jako ćwiczenia komunikacyjne z wykorzystaniem języka odziedziczonego i języka edukacji. Zresztą w ramach ECML cały czas trwa projekt, którego celem jest przygotowanie materiałów dotyczących mediacji.

Obok mediacji centralnym pojęciem warsztatów było również ocenianie kształtujące, u podstaw którego leży wspieranie ucznia w przyswajaniu wiedzy. Takie ocenianie pozwala zidentyfikować mocne i słabe strony podopiecznych oraz sprawdzić, jak przyswajają oni wiedzę. Wymiana doświadczeń dotyczących przejścia z oceniania sumującego na kształtujące była istotną częścią warsztatów.

Gronu nauczycielskiemu uczącemu języków odziedziczonych w Niemczech zarówno ćwiczenia mediacyjne, jak również ocenianie kształtujące są zapewne bliskie. Przykładowo w Polsko-Niemieckiej Inicjatywie Rodzicielskiej Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem programy zajęć uwzględniają wielojęzyczne zasoby uczniów i uczennic, a ćwiczenia opierają się na mediacji. W większości przypadków kompetencje oceniane są na podstawie materiałów dostosowanych do potrzeb uczących się, a ważną rolę odgrywa także samoewaluacja. Tym niemniej takie praktyki nie zawsze są obecne w edukacji szkolnej.

Podczas warsztatów RECOLANG omówiono z jednej strony kilka bardzo ogólnych problemów, m.in. co zrobić, by ocenianie kompetencji uczniów i uczennic uwzględniało ich wielojęzyczne zasoby. Z drugiej strony poruszono dość szczegółowo kwestię ćwiczeń mediacyjnych. Warsztaty skupiły się jednak raczej na uczniach i uczennicach z drugiego (lub następnego) pokolenia imigrantów, a zabrakło materiałów, które byłyby pomocne dla nauczycieli pracujących z nowo przybyłymi osobami.

Projekt nie został jeszcze zakończony, a na jego wyniki trzeba będzie poczekać do 2023 roku, ale już teraz warto odwiedzić stronę ECML, gdzie można wziąć udział w badaniu skierowanym do wielojęzycznej młodzieży oraz nauczycieli i nauczycielek. Dodatkowo edukatorzy i edukatorki znajdą tam materiały pomocne przy wdrażaniu materiałów włączających różne zasoby językowe uczących się. Poniżej znajdują się odpowiednie adresy internetowe wraz z odnośnikami.

Ankiety (dostępne w kilku językach, m.in. angielskim i niemieckim)

dla uczniów i uczennic: <https://surveyforlearners.questionpro.com>

dla nauczycieli i nauczycielek oraz osób związanych z edukacją: <https://enqueteinstitutionseducatives.questionpro.com>

Wybrane materiały pomocnicze dla nauczycieli i nauczycielek (dostępne zazwyczaj w dwóch wersjach językowych: po angielsku i po francusku)

programy zajęć uwzględniające wielojęzyczne zasoby uczniów i uczennic: Allgäuer-Hackl E., Brogan K., Hufeisen B., Henning U., Schlabach J., 2018, *More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz: www.ecml.at/plurcur

przewodnik po kompetencjach nauczycielek i nauczycieli w nauczaniu języków: Bleichenbacher L., Goullier F., Rossner R., Schröder-Sura A., 2020, *A guide to teacher competences for languages in education*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz: www.ecml.at/guidetoteachercompetences

rozwijanie świadomości językowej na lekcji: Härmälä M., Barkhanajyan A., Béliard J., Moe E., Ballinger S., 2020, *Developing language awareness in subject classes*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz: www.ecml.at/languageinsubjects

Bibliografia

Laakso J., Sarhimaa A., Spilipoulou Akermark S., Toivanen R., 2016, *Towards Openly Multilingual Policies and Practices. Assessing Minority Language Maintenance across Europe*, Bristol i in.

Repo, E., 2020, *Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools*, w : Linguistic and Education nr 60, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 09.12.2021.

Grit Mehlhorn

REZENSION ZUR NEUAUFLAGE DES LEHRWERKS *HURRA!!! PO POLSKU 3*

Nachdem die vollständig überarbeiteten Bände 1 und 2 des Polnischlehrwerks *Hurra!!! po polsku* bereits 2020 erschienen sind, wurde im Herbst 2021 nun auch der 3. Band dieses kommunikativen Lehrwerks, bestehend aus **Kursbuch**, **Arbeitsheft** mit Audioaufnahmen, Lehrerhandreichungen sowie zusätzlichen Videos veröffentlicht. Die vier Autorinnen Agnieszka Dixon, Agnieszka Jasińska, Małgorzata Małolepsza und Aneta Szymkiewicz haben eine umfangreiche Neuauflage vorgelegt, die nun 21 Lektionen (0-20) statt bisher 18 enthält. Vier davon sind Wiederholungslektionen, die ausschließlich Übungen umfassen. Als innovativ betrachte ich den vorgeschalteten **grammatischen Vorkurs** in Lektion 0, der vor allem für Herkunftssprachenlernende zu empfehlen ist, die sich mit der grammatischen Terminologie vertraut machen wollen und somit die Grundlage erhalten, gezielt über die Zielsprache reflektieren zu können. Fremdsprachenlernende, die bereits mit den Bänden *Hurra!!! po polsku 1* und *2* gearbeitet haben, könnten diese Lektion überspringen.

Wie schon die Erstauflage enthält die Neuauflage zu *Hurra 3* vielfältige **Übungstypen**: Auswahl-, Ergänzungs-, Umform-, Einsetz-, Zuordnungsübungen, Aufgaben zum Lese-, Hör- und Hör-Seh-Verstehen, zum Sprechen, Schreiben und – ein Novum in Bezug auf Polnischlehrwerke – Aufgaben zur kommunikativen Sprachmittlung bzw. Mediation. Kursbuch und Arbeitsheft sind wesentlich umfangreicher geworden und erhalten so deutlich mehr Übungsmöglichkeiten. Zudem beinhalten die Übungen eine erfreulich hohe Anzahl an Items. Hervorhebenswert erscheint mir die gegenüber der Erstauflage **größere Anzahl von Schreibübungen**. Der hier vorgesehene Platz und die hinzugefügten Zeilen zum Schreiben laden dazu ein, die Übung schriftlich zu lösen. Insbesondere Herkunftssprachenlernende sollten von diesen Angeboten profitieren, denn bei den kaschierten Abschreibübungen (oft müssen vorgegebene Strukturen umgeformt oder einzelne Elemente in Sätzen ersetzt werden) kann ein Großteil der vorgegebenen Strukturen wiederverwendet werden, und beim Schreiben mit der Hand graben sich die Orthografie

der Wörter und die grammatischen Endungen ins Gedächtnis ein. Als hilfreich für Schreibaufgaben bewerte ich auch die **Mustertexte** für bestimmte Textsorten, z. B. für Reklamationen, Aufsätze, Glückwunschkarten, Einladungsschreiben sowie Muster für die Versprachlichung diskontinuierlicher Texte (Diagramme).

Die **grammatischen und lexikalischen Übungen** sind in der Regel anwendungsorientiert sowie in kommunikative Kontexte, interessante, zuweilen auch witzige Texte und Minidialoge eingebettet und machen die Beschäftigung mit formfokussierten Aspekten zu einer kurzweiligen Angelegenheit. Der eingeführte Wortschatz und die Strukturen werden mehrfach geübt, wobei das verwendete Spektrum an Übungstypen überaus abwechslungsreich ist.

Die Aufgaben und Übungen innerhalb der einzelnen Lektionen und auch im Lehrwerk insgesamt weisen eine logische **Progression** vom Einfachen zum Komplexen auf. Gleichzeitig werden zuvor eingeführte Vokabeln, Wendungen und Strukturen der Lektion gezielt wieder aufgegriffen, sodass ihre Wiederholung zur Festigung von Wortschatz und Grammatik beitragen.

In jeder regulären Lektion werden einige **idiomatische Wendungen** eingeführt. Es handelt sich um frequente und heutzutage gebräuchliche Wendungen, die inhaltlich jeweils gut zum Lektionsthema passen und sowohl in Rezeptions- als auch Produktionsübungen eingebettet werden, sodass sie von den Lernenden in der Lektion mehrfach angewendet und vermutlich auch verinnerlicht werden.

Das Lehrwerk enthält für die Lernenden interessante **Themen** aus dem familiären Alltag, dem Studium und Beruf sowie gesellschaftlich relevante Themen, die auf dem **Niveau B1** des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) zu erwarten sind und zum Teil sogar darüber hinausgehen. Es ist **kommunikativ** und **handlungsorientiert** ausgerichtet. Dazu tragen nicht nur die authentischen Videos und vielfältigen Textsorten bei, sondern auch die Aufgabenstellungen, die auf ein breites Spektrum konkreter Lebenssituationen Bezug nehmen, z. B. Rollenspiele in Dienstleistungssituationen, Umfragen in der Lerngruppe oder ein Bericht zu einem beobachteten Unfall. Die Lernenden werden häufig gefragt, wie sie in einer bestimmten Situation reagieren würden oder direkt aufgefordert, sprachlich zu reagieren. Darüber hinaus erhalten sie die Gelegenheit, sich über ihre eigenen Erfahrungen (z. B. mit der Pandemie) zu äußern, Zukunftsprognosen anzustellen oder aktuelle Themen zu diskutieren. Auch solche für Fremdsprachenlernende besonders wichtigen Sprechaktivitäten wie selbst Fragen zu stellen, um Hilfe zu bitten oder anderweitig in Kommunikationssituationen die Initiative zu ergreifen, kommen nicht zu kurz.

Die Übungen und Aufgaben im Lehrwerk unterstützen die Lernenden bei der **Vorbereitung auf die staatlichen Zertifikatsprüfungen** auf dem Niveau B1. Insbesondere die Rubrik „Przygotowanie do egzaminu“ macht gezielt mit den Prüfungsformaten zum

Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben vertraut. Die von den Lernenden zu verfassenden Texte umfassen eine ganze Reihe von Textsorten (z. B. Assoziogramm, Gratulationsschreiben, Argumentationstext, Aufsatz, Entschuldigungsmail, SMS, Brief, Dankschreiben, Genesungswünsche, Rezept, Inserat, Reklamation, Zeugenaussage zu einem Unfall, Aufruf zu studentischen Wahlen, Bewerbungsschreiben). Die Sprechkanäle und mündlichen Textsorten sind ebenfalls sehr abwechslungsreich (z. B. Bildbeschreibung, Ansprache, Interview, Klassenumfrage, Beschreibung einer Bildergeschichte, Pro- und Contra-Diskussion, Werbung für ein Produkt, Versprachlichung von Diagrammen, Telefongespräch mit Bitte um Reservierung von Theaterkarten, Äußerungen zur Nutzung sozialer Medien, Aushandlung von Positionen zum Thema Mülltrennung, Interpretationen literarischer Texte, Meinungsäußerung zu einem Film u. v. m.). Das Arbeitsheft enthält reichhaltiges Material zum Üben von Wortschatz und Grammatik, sodass die Lernenden auf alle sprachlichen Kompetenzen und Subtests der Prüfung gut vorbereitet werden.

Die **Videos** zum Lehrwerk sind Auszüge authentischer Originalaufnahmen, die nicht eigens für Fremdsprachenlernende erstellt, sondern passend zu den Themen der Lektionen ausgesucht und entsprechend den Lektionszielen didaktisiert, d. h. mit passenden Aufgabenstellungen versehen wurden. Es handelt sich um Aufnahmen für ein polnischsprachiges Publikum einschl. Reportagen und Umfragen auf der Straße mit vielen Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlichen Alters und Geschlechts aus verschiedenen Regionen Polens und unterschiedlichen beruflichen und akademischen Kontexten. Es gibt meist zwei bis drei Aufgaben zu einem Video, wobei eine Progression vom globalen zum detaillierten Hör-Seh-Verstehen eingehalten wird und in einigen Fällen auch noch selektiv auf sprachliche Besonderheiten fokussiert wird. Auf diese Weise wird das zur Verfügung stehende Material intensiv ausgenutzt und für verschiedene Zwecke ‚recycelt‘. Auch Aufgaben zur Vorentlastung des Videos, z. B. Vermutungen über die Reihenfolge darin vorkommender Textabschnitte anzustellen, oder die Empfehlung, das Video bis zu einer bestimmten Szene zu zeigen, den Film beim ersten Ansehen ohne Ton zu präsentieren, die dargestellte Person beschreiben zu lassen und die Lernenden nach Vermutungen zum Thema der Reportage zu fragen, tragen zum Hör-Seh-Verstehen bei. Die Kürze der Aufnahmen (1' 15" bis 5' 20") gestattet es, die Videos im Unterricht mehrmals unter Verwendung unterschiedlicher Aufgabenstellungen zu zeigen. Sie könnten von den Lernenden zusätzlich auch zur Nachbereitung des Unterrichts zu Hause angeschaut werden. Die Aufgabe, Notizen zu einem Video anzufertigen, um diese im nächsten Schritt für eine mündliche oder schriftliche Textzusammenfassung zu nutzen, erscheint mir vor allem für Herkunftssprachenlernende sinnvoll, die auf diese Weise das Hör-Seh-Verstehen mit dem für sie anspruchsvollen Schreiben verknüpfen. Mit diesen Aufgaben kann auch gut zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden derselben Lerngruppe differenziert werden. Häufig dient die letzte Aufgabe zum Video der produktiven Weiterarbeit mit dem Thema (Sprechen, Schreiben). Die Transkriptionen zu den Videos

im Kursbuchanhang können zur selbstständigen Nachbereitung des Hör-Seh-Verstehens genutzt werden, indem die Lernenden dabei ihre Lösungen überprüfen.

Das Kursbuch kann von den Lernenden als **Nachschlagewerk** genutzt werden, da es nicht nur Grammatikübersichten, Mustertexte und Tipps für Prüfungsstrategien enthält, sondern auch hilfreiche Formulierungshilfen zu einzelnen Textsorten, Kommunikationssituationen, Sprechakten und zur Meinungsäußerung in farblich hervorgehobenen Informationskästen. Hilfreich hierfür sind auch die jeder Lektion vorangestellten Inhalte zu den einzelnen sprachlichen Bereichen. Schreibaufgaben enthalten im Sinne der *Scaffoldings* oft stichpunktartig die Inhalte, zu denen sich die Lernenden äußern sollen, was eine gewisse Struktur gibt und die Lernenden bei der Bewältigung der Aufgabe unterstützt. Mit Hinweisen zu Bestandteilen einer E-Mail oder Rezension sowie Tipps zur Vorbereitung und Durchführung eines Interviews (im Lehrwerk als Hörtext präsentiert) wird zudem hilfreiches Textsortenwissen vermittelt.

Neu sind **Mediationsaufgaben** im Sinne des erweiterten Mediationskonzepts des aktuellen Begleitbands zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Beispielsweise sollen die wichtigsten Informationen aus einem Text herausgesucht werden, Texte umgestaltet (z. B. in eine andere Textsorte, für neue Adressaten) oder als Vorlagen für neue Texte der Lernenden genutzt werden. Daneben gibt es Aufgaben, auf der Grundlage eines Chatprotokolls eine E-Mail zu schreiben, eine Internetanzeige mündlich zusammenzufassen, einen Dialog zum Inhalt eines Gedichts zu erstellen, Notizen zu einem Interview anzufertigen sowie Informationen aus diskontinuierlichen Texten (Diagrammen, Plakaten, Inseraten und Abbildungen) zu versprachlichen. Zudem müssen die Lernenden Begriffe erläutern und werden häufig zur Aushandlung von Bedeutungen und Meinungen in Gruppenarbeit angehalten. Besonderes Potenzial sehe ich in Sprachmittlungsaufgaben, in denen Texte verdichtet werden sollen. Hilfreich ist hier das anfangs kleinschrittige Vorgehen: Zunächst sollen die wichtigsten Informationen unterstrichen und anschließend der Text absatzweise zusammengefasst werden. Auch die mündliche oder schriftliche Zusammenfassung von Hörtexten erscheint mir ein sinnvolles Aufgabenformat.

Mit der Neuauflage von *Hurra!!! Po polsku 3* werden **Herkunftssprachenlernende** gezielt berücksichtigt, die großen Bedarf an **formfokussierenden Übungen** aufweisen. Die Übungen zur Förderung der Sprachbewusstheit sind abwechslungsreich und didaktisch äußerst geschickt mit kommunikativen Inhalten verknüpft. In der Regel befinden sich formfokussierende Aufgabenstellungen am Ende einer Übungssequenz zu einem Text. Nachdem bereits inhaltlich intensiv mit dem sprachlichen Material gearbeitet wurde, wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ausgewählte sprachliche Formen gelenkt. So sollen bspw. Wörter und Wendungen, die leicht zu verwechseln sind, gezielt unterschieden oder Analogien – etwa in Deklinationsparadigmen oder bei der Wortbildung – gefunden werden. Auch die Aufgabe, eine Glückwunschkarte an die Familie in Polen zu schreiben,

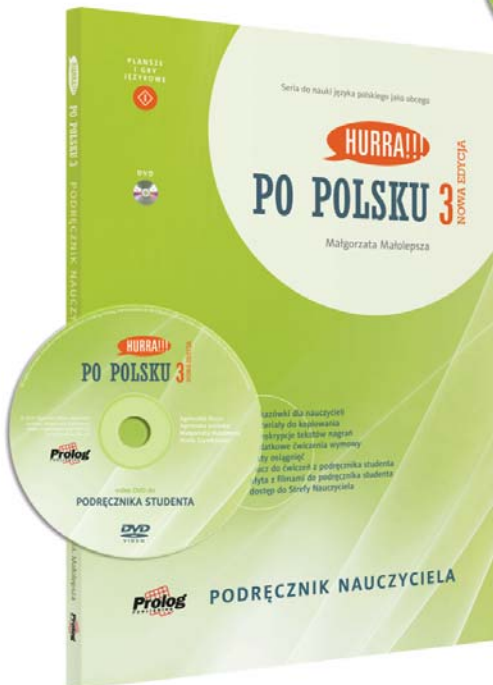
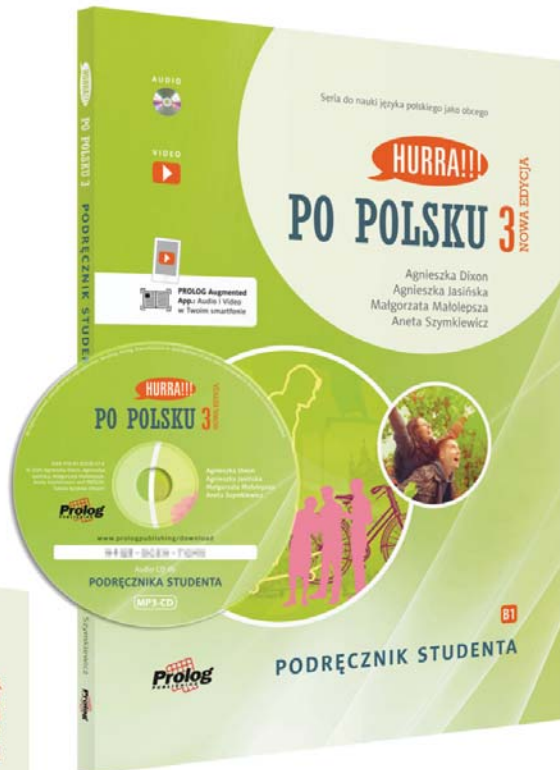
richtet sich an Lernende mit polnischsprachigem Hintergrund. Die gezielte Förderung der **Registerkompetenz** ist ebenfalls im Sinne des Unterrichts mit Herkunftssprachenlernenden (vgl. z. B. die Unterscheidung des formellen und informellen Stils, die Auswahl passender Anredeformen für eine formelle E-Mail, oder die Mustertexte für offizielle und informelle Einladungen).

Ganz im Sinne der Förderung der **Lernerautonomie** sind die zahlreichen Aufgaben, aus denen die Lernenden Themen oder Aufgaben wählen können; die Aufforderung, **eigene Beispiele** für sprachliche Phänomene aufzuschreiben; konkrete Aufgabenstellungen zum Aufsuchen bestimmter Vokabeln oder Wendungen im **Wörterbuch**; Aufforderungen zu **Sprachvergleichen**; **Anregungen zur Reflexion** über eigene Lernstrategien, über den eigenen Sprachgebrauch sowie die Schwierigkeit und Nützlichkeit neu gelernter Wörter und Wendungen und schließlich Tipps mit nützlichen Hinweisen, **Prüfungsstrategien** und Offenlegung der **Bewertungskriterien** zum Schreiben. Darüber hinaus werden mit dem Lehrwerk gezielt **Input Enhancement-Strategien** (die Lernenden hören bestimmte Konstruktionen aus einer Aufnahme heraus oder unterstreichen sie in einem Text) sowie **Input-Output-Strategien** (die Lernenden verwenden nützliche Wendungen aus den Lehrbuchtexten in ihrer eigenen Sprachproduktion oder notieren sich Sätze mit den Phraseologismen, die sie sich am schlechtesten merken können) vermittelt. Auch die Checklisten zur **Selbstevaluation**, in denen die Lernenden reflektieren, welche Inhalte und kommunikativen Handlungen sie aus den zuvor gelernten Lektionen beherrschen, sowie die systematische Aufforderung, Grammatiktabellen (etwa zur Deklination der Zahlwörter) selbst zu vervollständigen, tragen zur Autonomie der Polnischlernenden bei. Durch das selbstständige Ausfüllen der Grammatiktabellen setzen sich die Lernenden intensiver mit dem grammatischen Stoff auseinander. Dabei wird das **entdeckende Lernen** gefördert: Die Lücken sind so gesetzt, dass die Lernenden die zugrundeliegenden Regeln erschließen und anwenden müssen.

Es ist sehr begrüßenswert, dass **literarische Texte** in das Lehrwerk aufgenommen wurden. Sie finden sich fast in jeder Lektion. Dazu gehören sowohl abgeschlossene, pointierte Kurztexte (Gedichte, eine Satire) als auch Auszüge aus Erzählungen, Reportagen und Romanen bekannter polnischer Autorinnen und Autoren. Neben Zuordnungsübungen, Meinungsäußerungen und Rechercheaufgaben, z. B. zum Autor, finden sich hier auch kreative Aufgaben, bspw. das Schreiben einer Fortsetzung von Katarzyna Grocholas *Trochę większy poniedziałek*, oder das Verfassen eines Dialogs aus Sicht eines Zeitreisenden, der – inspiriert durch Stanisław Lems *Powrót z gwiazd* – den Menschen der Zukunft die heutigen Prinzipien der Kindererziehung erklärt. Beim Gedicht *Wypadek drogowy* von Wisława Szymborska sollen die Lernenden zunächst spekulieren, welche der vorgegebenen Wörter darin vorkommen könnten, bevor ihnen das Gedicht zunächst als Hörtext präsentiert wird. Nach dem Lesen des Texts und der Klärung von Wörtern und Wendungen in Partnerarbeit sollen die Lernenden das Ende des Gedichts interpretieren.

Viele Texte aus der ersten Auflage wurden durch neue, aktuellere Texte ersetzt. Das Spektrum der **Sachtexte** ist außerordentlich vielfältig (z. B. Wikipedia-Artikel, eine WhatsApp-Kommunikation, Formulare von Internetseiten, Lexikoneinträge, Stellenanzeigen, Quiz, Comic). Die Texte vermitteln landeskundlich interessante Informationen über Polen und bedeutende Persönlichkeiten, z. B. über Ludwik Zamenhof („Doktor Esperanto“) oder das politische System in Polen. Auch **Themen** wie politische Korrektheit, *Fake News* oder Rechte von Kindern haben hier ihren Platz. Heikle Themen wie Religion, Politik oder Diskriminierung von Minderheiten werden nicht tabuisiert, sondern aus verschiedenen Perspektiven dargestellt und mit sensibel ausgewählten Bildern illustriert, die neutral genug sind, um niemandes Gefühle zu verletzen. Häufig erhalten die Lernenden Gelegenheit zu interkulturellen Vergleichen mit den Gegebenheiten in ihrem Heimatland.

Das Kursbuch und Arbeitsheft sind in einem ansprechenden Layout mit farblich wiederkehrenden Elementen und Rubriken mit hohem Wiedererkennungswert gestaltet. Die verwendeten Bilder und Fotos dienen der Illustration einzelner Vokabeln und Wendungen bzw. von Sachverhalten aus den Texten oder rufen passende Assoziationen zu den jeweils behandelten Themen hervor. Bemerkenswert ist zudem der hohe Anteil an aktuellen Originaltexten, die (zum Teil in Auszügen) didaktisiert und mit passenden Aufgaben versehen wurden. Die im Lehrwerk verwendeten Lesetexte und Videos sind sprachlich anspruchsvoll und decken das Niveau B1 des Referenzrahmens in allen sprachlichen Kompetenzen ab. Das trifft auch auf die Übungen und Lehrwerke des Bandes zu, die einer logischen Progression folgen und die Lernenden gezielt auf die staatlichen Zertifikatsprüfungen vorbereiten. Mit dem Kursbuch, dem Arbeitsheft, den CDs mit Audioaufnahmen, den Lehrerhandreichungen sowie den im Internet verfügbaren Videos zu den unterschiedlichsten Themen liegt ein Medienverbund vor, der mit seinem äußerst umfangreichen Angebot an aktuellen Materialien, Übungen und Aufgaben als kurstragendes Lehrwerk einen abwechslungsreichen Polnischunterricht garantiert und ohne weitere Zusatzmaterialien auskommt.



Milica Sabo

REZENSION ZUM SAMMELBAND *SLAWISCHE SPRACHEN UNTERRICHTEN – SPRACHÜBERGREIFEND, GRENZÜBERSCHREITEND, INTERKULTURELL*

Fortschritt im Unterricht slawischer Sprachen muss sichtbar gemacht werden. Im vorliegenden Sammelband ist dies äußerst gut gelungen. In Bezug auf das sprachübergreifende, grenzüberschreitende und interkulturelle Lernen werden dort wichtige fachdidaktische Themen besprochen und diskutiert. Der Sammelband liefert Einblicke in den forschungsfundierten Unterricht slawischer Sprachen in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz, den Medieneinsatz, den Herkunftssprachenunterricht sowie die äußerst nötige Binnendifferenzierung.

Dass man zu einem sprachübergreifenden Diskurs sprachenspezifische Beispiele und Studien durchführen soll, liegt auf der Hand (vgl. Bausch et al. 2008). Der Sammelband gibt daher einen sehr guten Überblick über die Forschung in der Fremdsprachendidaktik des Russischen und des Polnischen, die sich auf andere slawische Sprachen übertragen lässt. In allen Beiträgen werden einschlägige fremdsprachendidaktische Referenzen neueren Datums angegeben, was einerseits die Offenheit gegenüber anderen Sprachdidaktiken zeigt, andererseits den fremdsprachendidaktischen Diskurs slawischer Sprachen auf eine aktuelle forschungsfundierte Ebene stellt.

I Interkulturelle Kompetenz

Mit einem kurzen Abriss der Entwicklung des Begriffs und eigentlich des Konzeptes zur interkulturellen Kompetenz leiten die Autorinnen **Caroline Bader**, **Anna Dreher** & **Wolfgang Stadler** ihren Artikel über die interkulturelle Kompetenz ein. Der Beitrag erwähnt wichtige Punkte zur historischen Entwicklung des Begriffs. Außerdem wird darin eine ausführliche Darlegung der Deskriptoren im GeR-Begleitband bezüglich der literarischen Sprachverwendung, der soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz sowie

der Niveaus, die durch das Lernen der slawischen Sprachen zu erreichen sind, geliefert. Die Bedeutung von der Inter- und Plurikulturalität im GeR-Begleitband wird ausführlich mit dem schulischen Unterricht der slawischen Sprachen in Verbindung gebracht. Das Hauptaugenmerk im Beitrag bildet die Förderung der literarischen und dadurch auch der interkulturellen Kompetenz. Plädiert wird für die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz durch ästhetische Sprachverwendung und für die pragmatische Umsetzung in der Leistungsbeurteilung in Form von informellen Leistungsdiagnosen wie Portfolios, Tagebücher, Projekte u. a.

Anastasija Kostiučenko beschäftigt sich mit der Macht der Stereotype im Fremdsprachenunterricht des Russischen und des Polnischen. Der Beitrag behandelt den ausländischen bzw. den slawischen Akzent der Deutschsprechenden. Stereotype in dieser Hinsicht zeigen, dass der Akzent mehr Vorurteile verursacht als die inkorrekte Grammatik in der gesprochenen Sprache. Hervorgehoben wird auch die Tatsache, dass Lehrmaterialien und Lehrende einen großen Einfluss auf Stereotype haben können. Die Konzepte zum didaktischen Umgang mit Stereotypen, wie beispielweise Transparenz, Perspektivwechsel, (Re-)Framing, Kontextualisieren und Humor werden zusammenfassend dargestellt und eröffnen neue Einblicke in das didaktische Know-How.

Agnieszka Putzier behandelt in ihrem Beitrag die Förderung der interkulturellen Kompetenz durch literarische Texte im Polnisch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Vermittlung derselben wird aus der fachdidaktischen, bildungspolitischen und aus der schulischen Perspektive unter die Lupe genommen. Putzier kommt zum Schluss, dass die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz aus der fachdidaktischen Perspektive ihre Grenzen hat, da sie nicht messbar ist. Darüber hinaus ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ein Bestandteil der Ziele in den Lehrplänen zum schulischen Polnischunterricht und zwar in Form der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die keiner sprachlichen Niveaustufe zugeordnet ist. Durch die Bildungsstandards ist die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz mit großen Ansprüchen an Lehrkräfte verbunden, die zum einen selber besondere Qualifizierung diesbezüglich benötigen und zum anderen über zu wenig oder manchmal keine Materialien verfügen, die diese Vermittlung unterstützen würden. Daher stellt Putzier einen von ihr entwickelten didaktisierten Beitrag zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz vor. Sie macht darauf aufmerksam, dass der Begriff von Sprachkompetenz in Bezug auf seine Mess- und Skalierbarkeit sowie auf die interkulturelle Kompetenz zu überdenken ist (S. 122). Außerdem führt sie an, dass bildungspolitische Vorgaben im Einklang mit den didaktischen Möglichkeiten stehen sollen.

II Medieneinsatz beim Fremdsprachenlehren und -lernen

Sonja Bacher legt den Schwerpunkt ihres Beitrages auf das mediengestützte interkulturelle Lernen. Darüber hinaus erläutert sie das Konzept der Transkulturalität, das sie

als eine notwendige Erweiterung des Konzeptes der Interkulturalität sieht. Die Vielfalt des mediengestützten Lernens betrachtet sie als Quelle des direkten rezeptiven Zugangs zur Zielsprachenkultur sowie als eine Möglichkeit der Lernendenaktivierung durch die Interaktivität, die Medien an sich bringen. Bacher schlussfolgert, dass Auseinandersetzung mit mediengestützten fremdsprachlichen Inhalten Begleitung seitens der Lehrkräfte benötigt, um eben die kritisch-reflexiven Prozesse anzustoßen sowie um Stereotypisierungen zu vermeiden. Plädiert wird für einen Pool an solchen didaktisierten Unterrichtsbeispielen für Russischlehrkräfte.

Vira Makovska behandelt die Multifunktionalität der Untertitel in Filmen bzw. speziell hier in Zeichentrickfilmen als eine vielversprechende Ressource für den Russischunterricht. Die Untertitel betrachtet sie als ein audiovisuelles Medium zum Sprachtransfer, der sowohl rezeptiv als auch produktiv im Unterricht eingesetzt werden kann. Hiermit werden / seien vor allem die für das Sprachenlernen essentielle Motivation und die Segmentierung auf Wort- und Satzebene durchs Hören und Hör-Seh-Verstehen gründlich dargestellt.

Justyna Hryniewicz-Piechowska stellt das Sprachlernprogramm *KIKUS digital* für den Polnischunterricht in der Grundschule vor. Die auf der Mündlichkeit basierte *KIKUS-Methode* lehnt sich an die Mehrsprachigkeitsdidaktik an und ist sprachenübergreifend angelegt. Im Hintergrund liegt die Handlungstheorie der funktionalen Pragmatik (S. 177). Das auf 240 Bildkarten basierte Sprachlernprogramm *KIKUS digital* ist in einen Kreativ- und einen Spielbereich aufgeteilt. Neben der steigenden Motivation und der Anerkennung der Herkunftssprache im sozialen Kontext der Grundschule fördert dieses Sprachlernprogramm den impliziten Spracherwerb, was die sprachlichen Kompetenzen nachhaltig unterstützt. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass sich durch die vielen digitalen Facetten die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung ohne größeren Aufwand seitens der Lehrkraft anbietet.

III Herkunftssprecherinnen im Fokus: Strategienutzung & Sprachtransfer

Eine sehr wichtige Gruppe der Lernenden der slawischen Sprachen sind die Herkunftssprecherinnen. Da es sich dabei meistens um eine sehr heterogene Gruppe handelt, ist es schwierig ohne Binnendifferenzierung an diese Lernenden heranzugehen. Die meisten von ihnen brauchen eine Entwicklung der Schreibkompetenz ggf. auch der Lesekompetenz im Bereich der Bildungssprache. Im besprochenen Sammelband widmen sich vier Beiträge den Herkunftssprecherinnen des Russischen und des Polnischen, die aufzeichnen, wo die Themenschwerpunkte dieser Zielgruppe liegen.

Bernhard Brehmer untersucht den Erwerb der Flexionsmorphologie bei Herkunftssprecherinnen und bei L2/L3-Lernenden unter dem Gesichtspunkt, ob sich Unterschiede in diesem Erwerb durch die institutionelle Bildung in späteren Jahren bemerkbar machen. Im Hintergrund seiner Forschungsfrage steht der Kontext des Erwerbs unter Berücksichtigung

von zwei Variablen: Zeitpunkt (früh <Kind> oder spät <vor/nach der Pubertät>) und Modalität (mündlich vs. mündlich und schriftlich). Seine Untersuchung hat ergeben, dass die Herkunftssprecherinnen trotz fehlender institutionell verankerter Instruktion in der schriftlichen Bildungssprache besseren Erwerb in der Flexionsmorphologie gezeigt haben. Brehmer stellt somit Grundlagenforschung auf die Beine: Durch sein akkurates Forschungsdesign wurde eine Basis gebildet, die in Bezug auf andere linguistische Felder wiederholt werden kann und eine Annäherung an die Beschreibung des Phänomens der Herkunftssprecherinnen erlaubt.

Vladimir Arifulin & Bernhard Brehmer untersuchen die Strategien zum interkomprehensiven Textverstehen bei den Herkunftssprecherinnen des Russischen im deutschsprachigen Raum, denen Texte auf Schwedisch und Serbisch vorgelegt wurden. Im Hintergrund der Forschungsfrage steht die sog. Multikompetenz der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen. Die akribisch durchgeführte Studie hat ergeben, dass diese Jugendlichen besser eine unbekannte germanische Sprache als eine unbekannte slawische Sprache erschlossen haben. Dies ist wiederum auf die Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch und auf das explizite Wissen in der ersten Schulfremdsprache Englisch zurückzuführen. Der Einsatz der Kenntnisse und Kompetenzen aus der Herkunftssprache beim Erschließen der Texte konnte jedoch auch nachgewiesen werden.

Die beiden soeben dargestellten linguistischen Studien (Brehmer und Arifulin & Bremer) zeigen, wie die mündlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, die sich meistens nur auf ein auf der Familiensprache basierendes Sprachregister beschränken, gewinnbringend für den Erwerb und die Entwicklung der Kompetenzen in der dominanten Sprache sind. Auf der Hand liegt daher, dass die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenz in der Herkunftssprache äußerst nötig ist. Durch das Projekt an den Staatlichen Europa-Schulen Berlin ist dieses Desiderat durch das Prinzip der dualen Immersion und durch die Einführung der bilingualen Schule auch institutionell eingesetzt worden (siehe den Beitrag **Magdalena Wiażewicz & Ewa Krauß** im Sammelband).

Dominika Steinbach nimmt die deutsch-polnische Sprachmittlung unter die Lupe. Eine Besonderheit an diesem Beitrag ist das Betrachten der Herkunftssprecherinnen als keine homogene Gruppe und die Hervorhebung der Tatsache, dass ihre Teilkompetenzen sehr unterschiedlich sind. Zum Unterricht des Polnischen stellt ferner **Katrin Bente Karl** eine eigene Studie vor, in der sie erkundet, welche Strategien die Studierenden nutzen, um unbekannte Wörter bzw. Wortbildungen zu erkennen. Unter schon bekannten Strategien zur Wortschatzerschließung nennt sie auch den Transfer aus anderen Sprachen. Karl plädiert für ein Unterrichtsmaterial, das das Erschließen der unbekanntesten Wörter im Polnischen unterstützt.

IV Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht

Anka Bergmann, Maria Dorbert, Viktoria Pečnikova & Alina Sherstyuk erläutern im Rahmen des Themenschwerpunktes Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, wie Texte zum Sprachenlernen auszuwählen sind. Die Autorinnengruppe stellt die Textkompetenz als eine grundlegende Kompetenz in der Lehrkräfteausbildung dar. Im Beitrag wird zum einen über die Textkompetenz im Allgemeinen gesprochen und zum anderen werden dabei das Postulat der Authentizität der Texte und der Begriff der Textkompetenz kritisch diskutiert. Der Hauptschwerpunkt liegt dabei in der Auswahl der geeigneten Texte, die nicht zwingend literarisch oder ästhetisch sein müssen. Hier wird eine wichtige Frage angesprochen: Gehört die Auswahl der Texte tatsächlich in die Zuständigkeit der Lehrenden oder eher in den Bereich der Lehrmaterialienherstellung? Durch diese Auseinandersetzung eröffnet sich ein neues wichtiges Feld der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und auch derjenigen der slawischen Sprachen, welches die Tatsache zum Vorschein bringt, dass Lehrkräfte als Expertinnen für die Auswahl der Texte ausgebildet werden sollen, um im Bereich der Lehrmaterialherstellung eingebunden zu werden. Ein weiteres Desiderat wäre die Erstellung eines Korpus an authentischen Texten, die den Niveaustufen und der sprachlichen Progression zugeordnet wären.

Letztlich stellen **Magdalena Wiażewicz & Ewa Krauß** ein Unterrichtskonzept zur Entwicklung der Bildungssprache im Literaturunterricht vor, wobei sie auch ein Beispiel zur Binnendifferenzierung vorgeben. Innerhalb des Bildungsangebots der Staatlichen Europa-Schulen Berlin werden unter dem Prinzip der dualen Immersion bilinguale Programme in neun unterschiedlichen Sprachkombinationen durchgeführt. An zwei Berliner Schulen ist Polnisch mitintegriert. Wiażewicz und Krauß stellen ein didaktisiertes und gut begründetes Konzept vor, das auch an anderen Standorten ausprobiert werden kann. Durch dieses Beispiel wird gezeigt, wie wichtig das Erlernen der Bildungssprache in der Herkunftssprache ist und wie ein und dasselbe Thema zwischen zwei Zielgruppen im Unterricht aufgeteilt werden kann.

Der besprochene Sammelband gibt einen ausführlichen Überblick über den Stand der Fremdsprachendidaktik slawischer Sprachen. Darin sind nicht nur einige dem neusten Forschungsstand entsprechende Beiträge zu finden, sondern auch umfassende Erörterungen und Erläuterungen zu grundlegenden didaktischen Konzepten und Begriffen in Bezug auf den Unterricht der slawischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die didaktische Verknüpfung der theoretischen Konzepte und der entsprechenden Inhalte, welche sich als fertige Didaktisierungen im Unterricht slawischer Sprachen einsetzen lassen. Alle Beiträge zu schulischem Unterricht veranschaulichen den Bezug zu Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen, was der Implementierung der hier dargestellten didaktischen Konzepte beisteuert. Dieser Sammelband richtet sich daher an alle Fachdidaktikerinnen und insbesondere auch an Russisch- und Polnischlehrkräfte (und gleichermaßen an Lehrkräfte anderer slawischer Sprachen), da es zu fast jedem

Forschungsprojekt genaue und gezielte Didaktisierungen gibt, woran sich Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung sofort orientieren können.

Literatur

Bausch K.-R., Burwitz-Melzer E., Königs F., Krumm H.-J. (Hg.), 2008, *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen

Kostiučenko A., Zawadzka A., Münzer T. (Hg.), 2021, *Slawische Sprachen unterrichten – Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell*, Berlin

Morkötter S., Schmidt K., Schröder-Sura A. (Hg.), 2020, *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen



AUTORKI I AUTORZY / AUTORINNEN

Karolina Fastyn, absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Łódzkim, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Konstancji, współautorka podręczników z serii *Gramatyka dla praktyka*. Nauczycielka języka polskiego jako odziedziczonego w polskiej szkole „Kleks” (Konstancja). Członkini FZNJP.

Ewa Krauss, dr, absolwentka lingwistyki stosowanej (Warszawa), doktorat w ramach filologii słowiańskiej (Jena). Lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki i Wiedzy o Kaukazie oraz Centrum Nauczania Języków Obcych na Uniwersytecie w Jenie. Tłumaczka, członkini zarządu FZNJP.

Hans Christian Luschützky, prof. dr, wieloletni wykładowca Uniwersytetu Wiedeńskiego, autor książek i licznych artykułów z dziedziny fonologii i morfologii oraz lingwistyki historycznej i porównawczej. Jego intensywna działalność redakcyjna obejmuje m.in. materiały konferencyjne i czasopisma, jak *Die Sprache*. Po polsku ukazała się jego monografia *Zarys typologii języków*.

Liliana Madelska, dr, autorka licznych podręczników i artykułów z dziedziny lingwistyki, logopedii i glottodydaktyki. Jej podręczniki z cyklu *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego* ukazały się w wersji polskiej, angielskiej, niemieckiej i rosyjskiej. Prowadzi wykłady i zajęcia uniwersyteckie, a także warsztaty dla rodziców i nauczycieli języka polskiego m.in. w Polsce, Austrii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Irlandii czy USA.

Grit Mehlhorn, prof. dr, sławistka, kieruje Katedrą Dydaktyki Języków Słowiańskich na Uniwersytecie w Lipsku. Zajmuje się także dydaktyką języka niemieckiego jako obcego, problematyką wielojęzyczności i językami odziedziczonymi. 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.

Anna Mróz, dr, językoznawczyni, pracuje w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie. Współpracuje z różnymi organizacjami i instytucjami w dziedzinie wielojęzycznego wychowania dzieci.

Milica Sabo, dr, lektorka języka chorwackiego/bośniackiego/serbskiego i egzaminatorka języka niemieckiego (DSH) na Uniwersytecie w Jenie. Doktorat obroniła w zakresie glottodydaktyki germańskiej i słowiańskiej. Interesuje się glottodydaktyką ogólną oraz możliwościami transferu jej ustaleń na nauczanie języków słowiańskich przede wszystkim w zakresie oceny osiągnięć i ewaluacji.

Dorothea Spaniel-Weise, dr, pracowniczka Instytutu Nauczania Języka Niemieckiego jako Obcego i Drugiego oraz Studiów Interkulturowych na Uniwersytecie w Jenie. Interesuje się dydaktyką wielojęzyczności, europejską polityką językową, alfabetyzacją, kooperatywną współpracą online (COIL), analizą podręczników.

Grzegorz Szklarczuk, nauczyciel języka polskiego i historii, oligofrenopedagog. Doświadczenie zawodowe zebrał w różnych instytucjach oświatowych: wielkowiejskiej szkole o licznych klasach, kameralnych placówkach i organizacjach funkcjonujących poza państwowym systemem edukacji.

Kai Witzlack-Makarevich, dr, absolwent sławistyki i nauk politycznych oraz lingwistyki i translatoryki stosowanej Uniwersytetu w Lipsku (język rosyjski i polski), doktorat w Jenie. Od 2021 roku lektor DAAD na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Joanna Wrzesień-Kwiatkowska, absolwentka polonistyki i sławistyki na Uniwersytecie Warszawskim, nauczycielka JPJO, obecnie doktorantka na Uniwersytecie Jana Gutenberga w Moguncji, gdzie pracuje nad doktoratem o zarządzaniu językowym w oddolnych inicjatywach rodzicielskich.

Małgorzata Wysokińska, nauczycielka języka polskiego jako obcego i języka angielskiego, konsultantka w zakresie wsparcia ucznia cudzoziemskiego w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie wspierania ucznia cudzoziemskiego i reemigranta (2016–2019).

Anna Zinserling, socjolożka, kieruje Kolegium Języka i Kultury Polskiej w Berlinie, współzałożycielka Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego, koordynatorka projektu Centrum Koordynacji i Promocji Języka Polskiego, wiceprzewodnicząca FZNJP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od redakcji / Editorial

Ekspertyzy / Expertisen

8 // **L. Madelska & H. Ch. Luschützky** / Alt : älter versus starzy : starsi. Der diskrete Charme der Alternationen

Dydaktyka / Didaktik

39 // **A. Mróz** / Jak stworzyć awatara i nie zgubić się w *escape roomie*?
Użycie nowoczesnych mediów na lekcjach języka polskiego jako obcego

51 // **G. Szklarczuk** / Metody motywowania uczniów do aktywnego uczestnictwa
w lekcjach online

Badania/ Forschung

62 // **K. Witzlack-Makarevich** / Spracheinstellungen innerhalb der polnischen
Minderheit in der Tschechischen Republik

Metody / Methoden

71 // **K. Fastyn** / Indywidualizacja i inne zalety nauczania zdalnego. Z doświadczeń lektorki języka polskiego

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

76 // **J. Miodek** / O feminatywach – sine ira et studio

Szkoła / Schule

80 // M. Wysokińska / Jak odnaleźć się w nowej rzeczywistości szkolnej? Uczeń ukraiński z doświadczeniem migracyjnym w warszawskiej szkole – studium przypadku

89 // D. Spaniel-Weise / Einstellungen von Schülerinnen zur Mehrsprachigkeit im sächsisch-polnischen Grenzraum

101 // Bundeskonferenz der Polnischarbeitsgemeinschaften

Sprawozdania / Berichte

104 // A.Zinserling / Historia pewnego projektu /

122 // J. Wrzesień-Kwiatkowska / Sprawozdanie z warsztatów RECOLANG

Recenzje / Rezensionen

126 // G. Mehlhorn / Rezension zur Neuauflage des Lehrwerks *Hurra!!! Po polsku 3*

133 // M. Sabo / Rezension zum Sammelband *Slawische Sprachen unterrichten – Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell*

139 // Autorki i Autorzy / Autorinnen

Die neunte Ausgabe des Jahrbuchs *Polnisch in Deutschland / Polski w Niemczech* ist zum einen dem immer noch aktuellen Thema der Distanzlehre gewidmet, zum anderen enthält sie auch Texte zu weiteren relevanten und immer gültigen Aspekten des Polnischunterrichts. Im zeitgemäßen, kommunikativen bzw. aufgabenorientierten Fremd- und Herkunftssprachenunterricht, den wir in dieser Zeitschrift stets befürworten und fördern, kommen Fragen der sprachlichen Korrektheit und des Umgangs mit der Komplexität des polnischen Sprachsystems oft zu kurz. Natürlich handelt es sich um ein Betätigungsfeld der Sprachwissenschaftlerinnen, zu dem schon viel geforscht und geschrieben wurde. Gute didaktische Umsetzungsideen sind aber nach wie vor Mangelware. Die umfassende Expertise zum Lautwechsel in der polnischen Flexion zeigt, wie dem Thema mithilfe von einem Clown und einem Schneemann etwas von seiner Sperrigkeit genommen werden kann.