

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

**Numer
specjalny**

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

**Numer specjalny:
Polski jako język sąsiada**

**Sondernummer:
Polnisch als Nachbarsprache**



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: Agnieszka Zawadzka

Współpraca: Justyna Hryniewicz, Anna Mróz, Agnieszka Putzier,
Martin Müller-Butz

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Druckhaus Panzig, Greifswald

ISSN 2197-8565



Projekt dofinansowany przez Unię Europejską – ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR)



Numer współfinansowany przez

Stowarzyszenie Wspólnota Polska

ze środków Kancelarii Senatu w ramach sprawowania przez

Senat Rzeczypospolitej Polskiej

opieki nad Polonią i Polakami za granicą

Pismo Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland ukazuje się od pięciu lat. Z tej okazji przygotowaliśmy numer specjalny, poświęcony projektowi Interreg V A **Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji**, który jest jak dotąd największym polsko-niemieckim przedsięwzięciem w dziedzinie kształcenia językowego, realizowanym od początku 2017 roku w Euroregionie Pomerania, a dofinansowanym z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR). Skala działań, zaangażowanie wielu instytucji, szkół, nauczycieli i naukowców dają nadzieję, że projekt wypracuje model instytucjonalnych rozwiązań korzystnych dla nauki języka polskiego w Niemczech i transgranicznej współpracy oświatowej.

W numerze zamieszczamy artykuły pracowników Uniwersytetu w Greifswaldzie, pełniących rolę opiekunów naukowych projektu oraz teksty praktyków – nauczycieli i wychowawców w placówkach edukacyjnych różnego szczebla. Na łamach pisma zabierają głos eksperci dwujęzycznego nauczania i nauczyciele języka polskiego jako obcego. Autorzy analizują m.in. pojęcie języka sąsiada, omawiają perspektywy nauczania CLIL, podkreślają znaczenie kompetencji międzykulturowych, postulują również reorganizację systemu nauczania tak, aby gwarantował w przyszłości ciągłość kształcenia językowego.

Nasza publikacja zbiega się w czasie z udostępnieniem opinii publicznej ekspertyzy **Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy**, wykonanej na zlecenie MNiSW w Warszawie. Głównym postulatem tego obszernego dokumentu jest „ustabilizowanie strategii politycznej dotyczącej wspierania wszelkich form kształcenia w zakresie języka polskiego i jego popularyzacji poza granicami kraju”. Mamy nadzieję, że prezentowany przez nas projekt przyczyni się do jasnego określenia priorytetów polityki językowej i zapoczątkuje konsekwentne działania władz oświatowych – polskich i niemieckich – w tej dziedzinie.

Nikogo nie trzeba przekonywać, że kompetencje językowe, a zwłaszcza znajomość języka sąsiada, są kapitałem społecznym i jednym z warunków rozwoju regionów przygranicznych, takich jak Pomerania. Ale dwujęzyczność ma wymiar nie tylko dobrosąsiedzki czy ekonomiczny. Wskutek wzmożonej migracji język polski w Niemczech coraz częściej okazuje się językiem ojczystym lub językiem pochodzenia. Jako taki wymaga specjalnych form nauczania i gwarancji organizacyjno-prawnych, co stawia organizacje społeczne przed nowymi zadaniami, którym bez pomocy ze strony Polski nie będą mogły w przyszłości podołać.

Już dziś takim widowym dowodem zaangażowania na rzecz Polaków i języka polskiego w Niemczech jest wsparcie projektu naszego pisma przez Kancelarię Senatu RP i Stowarzyszenie Wspólnota Polska. Obu sponsorom składamy za to podziękowania!

Julia Bartels, Marek Fiałek

ZUR SITUATION DES POLNISCHEN ALS NACHBAR- SPRACHE IN DER EUROREGION POMERANIA. BESTANDSAUFNAHME UND PERSPEKTIVEN

Die deutsch-polnische Euroregion Pomerania wächst stetig zusammen. Aufgrund der geographischen Lage gibt es in der Metropolregion Stettin, zu der auf deutscher Seite der Landkreis Vorpommern-Greifswald gehört, eine zunehmende Lebensnähe der polnischen und deutschen Bevölkerung sowie ihrer Sprache und Kultur. Als kulturelles, wirtschaftliches und administratives Zentrum hat die Stadt Stettin einen dynamischen Einfluss auf die Entwicklung der Region beiderseits der Grenze. Viele Menschen in der Region erfahren die Öffnung der Grenze und die zunehmenden Kontakte zum Nachbarland Polen als Bereicherung für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung. Die Möglichkeit, Angebote jenseits der Grenze zu nutzen, macht die Region in vielerlei Hinsicht facettenreicher und attraktiver. Der Austausch auf zahlreichen Ebenen wird intensiviert, Schritt für Schritt entsteht ein gemeinsamer Kulturraum mit einer eigenen, besonderen europäischen Identität.

Der anhaltende Zuzug polnischer Menschen aus dem Großraum Stettin bremst zudem den Bevölkerungsrückgang auf der deutschen Seite der grenzübergreifenden Region und gewährleistet derzeit unter anderem den Fortbestand deutscher Kindergärten und Schulen in Grenznähe. Durch diese Situation entstehen wachsende Bedarfe nach Angeboten zum Erlernen der Nachbarsprache auf beiden Seiten der Grenze. Neben den jeweiligen Fremdsprachangeboten gewinnt in den deutschen Bildungseinrichtungen aufgrund der steigenden Anzahl von Kindern polnischer Herkunft auch der Unterricht der deutschen Sprache als Zweitsprache und des Polnischen als Herkunftssprache an Relevanz.

Das Nachbarsprachenlernen als europäisches Bildungsziel dient in diesem Kontext in herausragender Weise der Begegnung, dem Verstehen und der Verständigung mit der Nachbarkultur und ist eine zentrale Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenwachsen des grenzüberschreitenden Raums.

Der erfolgreichen Vermittlung des Polnischen standen jedoch in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten Jahren ungünstige Rahmenbedingungen entgegen – dies galt insbesondere für den frühen Spracherwerb mit aufeinander aufbauenden Spracherwerbsangeboten in ausgewählten grenznahen Kindertagesstätten und allgemeinbildenden Schulen. Vor diesem Hintergrund gab die damalige Stabsstelle Kommunales Bildungsmanagement (im Jahr 2018: Sachgebiet Kultur, Bildung und Schulentwicklungsplanung) des Landkreises Vorpommern-Greifswald im Bundesprogramm *Lernen vor Ort* 2012 eine Untersuchung zur Evaluation der Spracherwerbsangebote im Polnischen am Institut für Slawistik der Universität Greifswald in Auftrag. Ein wichtiges Ziel der Untersuchung war eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen zum Nachbarspracherwerb in Mecklenburg-Vorpommern einerseits und die Prüfung deren Umsetzungsmöglichkeiten andererseits. Der Vergleich mit Sachsen und Brandenburg prüfte Handlungsansätze der grenznahen Bundesländer für eine Adaption in Mecklenburg-Vorpommern und zeigte zudem Problemlagen auf, die bundesländerübergreifend bearbeitet werden können. Die Untersuchung wurde in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern sowie in Zusammenarbeit mit der Stabsstelle Kommunales Bildungsmanagement des Landkreises Vorpommern-Greifswald durchgeführt. Ziel war es darüber hinaus, die regional beteiligten Akteure (Schulen, Landkreis, Ministerien und Universität) besser miteinander zu vernetzen und den fachlichen Diskurs zum Spracherwerb in Kitas und Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zu fördern. Modul I im Zeitraum Juni 2012 bis Oktober 2013 beinhaltete die Bestandsaufnahme, Modul II, Mai 2013 bis Februar 2014, beinhaltete die Entwicklung eines modellhaften Bildungskonzepts für den Nachbarspracherwerb Polnisch mit aufeinander aufbauenden Sprachlernangeboten von der Kita über die Grundschule bis in die weiterführenden Schulen für die grenznahen Gemeinden Löcknitz und Ostseebad Heringsdorf.

Ergebnisse der Analyse

Die Umsetzung eines systematischen Nachbarspracherwerbs, beginnend in den Grundschulen mit aufeinander aufbauenden Angeboten in den weiterführenden Schulen in den deutsch-polnischen Grenzregionen, war zum Zeitpunkt der Untersuchung innerhalb der geltenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nur in Einzelfällen realisierbar. Die grenznahen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Brandenburg hatten erkennbare Bemühungen unternommen, das Nachbarsprachenlernen in ihren Bildungssystemen zu verankern – trotzdem lernten zum Untersuchungszeitraum nur wenige Schülerinnen und Schüler Polnisch auf dem B1- oder B2-Niveau entsprechend dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*.

Als erstes Bundesland hat Sachsen mit dem Intensiven Sprachenlernen (ISL) Grundlagen für die Einführung des systematischen Polnischunterrichts in den Grundschulen gelegt und mit anschließenden Angeboten Ansätze für durchgängige Polnischangebote geschaffen.

Doch auch hier ist nicht jedem Schüler, der in der 1. Klasse mit dem Polnischlernen beginnt, die Möglichkeit gegeben, den Fremdsprachenerwerb bis zum Abschluss der Klasse 10 oder 12 fortzusetzen.

In Mecklenburg-Vorpommern ist mit dem Abbruch des Modellprojekts *Mehrsprachige Erziehung* 2010 die Sprachvermittlung des Polnischen mit der Immersionsmethode in Kindertagesstätten eingebrochen. In der Grund- und Orientierungsstufe fehlen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den systematischen Polnischunterricht, ausreichend qualifizierte Fachkräfte sowie geeignete Lehrmaterialien für die Klassenstufen 1 bis 6, die über ein außerunterrichtliches Angebot im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften hinausgehen. Fehlende Leistungsstandards, eine hohe Fluktuation der Grundschulen mit Polnischangebot, uneinheitliche Sprachprogression, eingeschränkte Schülermotivation aufgrund der Konkurrenz zu anderen Ganztagsangeboten und eine unzureichende Lehrkräftequalifizierung für den Unterricht in Arbeitsgemeinschaften wirken erschwerend.

In den Regionalen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern kann Polnisch nur im Wahlpflichtunterricht erlernt werden, die Konkurrenz zu anderen kreativen Angeboten in diesem Bereich ist groß. Einzig in den Gymnasien kommt der polnischen Sprache der Status einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache ab Klasse 7 bzw. Klasse 9 oder 11 mit einem festgeschriebenen Curriculum zu.

Bildungspolitische Empfehlungen der Untersuchung

Bildungspolitische Definition eines deutsch-polnischen Grenzraums für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern

Die Umsetzung aufeinander aufbauender Spracherwerbsangebote des Polnischen in Kitas und allgemeinbildenden Schulen – perspektivisch auch an beruflichen Schulen – betrifft spezifische Standorte in der Grenzregion zu Polen. Zu empfehlen ist ein kontinuierlicher und progressiver Fremdsprachenerwerb des Polnischen in einer durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern zu definierenden deutsch-polnischen Grenzregion. An Grund- und weiterführenden Schulen, die sich in dieser Region befinden, sollte das Nachbarsprachenlernen ministeriell geregelt sein.

Umsetzung des Immersionsmodells in ausgewählten Kitas

Mecklenburg-Vorpommern hat mit dem Projekt *Mehrsprachige Erziehung in Kindertagesstätten und weiterführenden Schulen* (2007-2010) ein Projekt zum frühen Nachbarsprachenlernen erprobt. Sowohl in Bezug auf die Akzeptanz und Annahme durch Eltern und Kinder als auch auf die erfolgreiche Umsetzung der qualitativ anspruchsvollen Immersionsmethode kann es zur Fortsetzung in Mecklenburg-Vorpommern und als

Transfermodell für andere Grenzregionen weiterer Bundesländer dienen. Empfehlenswert ist zum einen die finanzielle und inhaltliche Verankerung des Polnischen in Kitas durch die reguläre Einstellung von polnischen Erzieherinnen und Erziehern und zum anderen das Implementieren von bilingualen Ansätzen in die Kita-Konzepte.

Einführung eines systematischen und ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts mit Beginn in der Grundschule

Unter Beachtung der dem Nachbarsprachenlernen entgegengebrachten Relevanzen, der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule sowie deren Richtlinien zum Fremdsprachenerwerb und zum interkulturellen Lernen sollte der Polnischunterricht im Stile eines systematischen Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen sowie in der Orientierungsstufe der deutsch-polnischen Grenzregion Einzug halten. Dies erfordert sowohl eine deutliche bildungspolitische Willensbekundung auf Seiten der Landesregierung als auch eine Sonderregelung des Nachbarsprachenlernens im Rahmen eines zu definierenden deutsch-polnischen Grenzraums. Über die Intensität des Englischunterrichts bei gleichzeitigem Erlernen der polnischen Nachbarsprache ist gründlich nachzudenken. Hierzu ist die Modifizierung von Schulgesetzen und Verordnungen, die den Polnischunterricht mit all seinen spezifischen Formen an Schulen verbindlich regeln, notwendig. Entsprechend wird empfohlen:

- die Berücksichtigung der Nachbarsprache auch in der Stundentafel der allgemeinbildenden Schulen – insbesondere Primar- und Orientierungsstufe mit einer ausreichenden Stundenzahl, einhergehend mit einer verbindlichen und gesicherten Lehrerstundenzuweisung, wie es in Sachsen und Brandenburg für die Primarstufe bereits der Fall ist;
- die Entwicklung einer Fachdidaktik für die Unterrichtung der polnischen Sprache in der Grund- und Orientierungsstufe.

Im Hinblick auf die Fortführung des Nachbarsprachenlernens in der Sekundarstufe I sollte der Schwerpunkt auf den Schulen des mittleren Bildungsweges liegen. Anders als es derzeit der Fall ist, erfordert dies einen Ausbau und eine Intensivierung des Sprachlernangebots an diesen Schulen.

Entwicklung von aufeinander aufbauenden Lehrplänen für die Klassen 1 bis 10

Es wird empfohlen, spiralförmige Lehrpläne für die Klassen 1 bis 10 zu entwickeln. Diese sollten explizit für das Polnische gelten und als solche gekennzeichnet sein. Das Anforderungsprofil zwischen Gymnasien und Regionalen Schulen sollte variieren.

Anerkennung der in Polen erworbenen pädagogischen Abschlüsse

Die Immersionsmethode ist die wirkungsstärkste Methode, Kindern bereits in der Kindertageseinrichtung eine zweite Sprache zu vermitteln. Hierzu bedarf es einer Vereinfachung des Anerkennungsverfahrens der in Polen erworbenen pädagogischen Abschlüsse zur Einstellung muttersprachlichen Personals in Kindertageseinrichtungen. Die Umsetzung von bilingualen Angeboten in Kitas kann so nachhaltig gewährleistet werden. Gleiches gilt für die Anerkennung der in Polen erworbenen Abschlüsse für die Grund- und Sekundarstufe. Die Einstellung polnischer Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte ist aufgrund des aktuellen Mangels an qualifizierten Pädagogen für den Polnischunterricht unverzichtbar.

Einstellung qualifizierter pädagogischer Fachkräfte und deren fortlaufende Qualifizierung

Die Systematisierung und Ausweitung der Vermittlung des Polnischen in Kitas und an Schulen führt zu einem erheblichen Mehrbedarf an qualifizierten Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diesem sollte begegnet werden durch

- eine berufsbegleitende Qualifizierung von aktiven Erzieherinnen und Erziehern sowie Pädagogen im Schuldienst;
- die forcierte Einstellung von Lehramtsabsolventen des Fachs Polnisch an Grund- und weiterführenden Schulen in der Grenzregion;
- die Einführung des Studienganges Polnisch als Lehramt an Grundschulen als gemeinsamer Studiengang der Universität Greifswald und der Universität Rostock.

Für die beiden erstgenannten Optionen wird empfohlen, unter Federführung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und in Zusammenarbeit mit den Universitäten Qualifizierungslehrgänge aufzubauen, u. a. zu den Themen Methodik und Didaktik im Fremdsprachenfrühbeginn, Binnendifferenzierung im Polnischunterricht, bilinguale Unterrichtsmethodik, Tandemlernen und Vermittlung polenspezifischer fächerübergreifender Unterrichtsinhalte.

Entwicklung einer durchgängigen Polnischdidaktik

Zu entwickeln sind Lehrmaterialien für einen systematischen Polnischunterricht für die Klassenstufen 1 bis 6 bzw. 10. Zugleich ist zu überprüfen, inwieweit die ab Klassenstufe 7 vorliegenden Lehrmaterialien den Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler nach einem sechsjährigen Polnischunterricht gerecht werden. Gegebenenfalls sind für die Klassenstufen 7 bis 10 Lehrmaterialien neu zu erarbeiten. Es empfiehlt sich hier eine Kooperation mit den Bundesländern Brandenburg und Sachsen. Ebenso sind

Lehrmaterialien für die beruflichen Schulen zu entwickeln, die fachspezifische Kenntnisse und fachsprachliche Elemente des Polnischen praxisnah in den Unterricht integrieren.

Herbeiführen einer Haltungsänderung bei den Eltern

Eltern motivieren maßgeblich das Schülerinteresse am Polnischunterricht und an seiner Fortführung. Die Haltung der Eltern gegenüber dem Nachbarland und der Nachbarkultur ist aber geprägt durch fehlendes Wissen über das Nachbarland. Kenntnisse der Nachbarsprache und interkulturelle Erfahrungen sind prägend für die Unterstützung der Kinder bei der Fremdsprachenwahl. Je besser die Eltern über die Polnischangebote und die Landeskunde Polens informiert sind, umso stärker wirkt sich dies auf die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Polnischunterricht aus. Zugleich überzeugen Angebote des Fremdsprachenfrühbeginns Eltern nur dann, wenn Transparenz, Verlässlichkeit und Messbarkeit der Spracherwerbsprogression erkennbar sind. Spracherwerbsangebote ohne Kontinuität und erkennbare Lernerfolge der Kinder finden keine Akzeptanz im Frühbeginn.

Eine systematische und nachhaltige Image-Kampagne für die Sprache und Kultur des Nachbarlandes

Auf Grund der besonderen Historie des deutsch-polnischen Grenzverlaufes und der damit bis zu Beginn der 1990er Jahre bestehenden „Sprachlosigkeit“ zwischen der deutschen und polnischen Bevölkerung im Grenzraum ist das Erlernen der polnischen Sprache aus deutscher Perspektive keine Selbstverständlichkeit. Dass polnische Sprachkenntnisse der deutschen Bevölkerung in der Mitte Europas nicht nur eine interkulturelle Perspektive des friedlichen Miteinanders eröffnen, sondern auch einer zunehmenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeit im Grenzraum entsprechen, sollte durch eine systematische Kampagne für das Erlernen der polnischen Sprache seitens des Ministeriums für Wirtschaft, Bau und Tourismus und des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern sowie auf Ebene des Landkreises Vorpommern-Greifswald beworben werden. Gründe der persönlichen Regulations- und Handlungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Teilhabe wie auch der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit werden zukünftig immer stärker auch von der Beherrschung der Nachbarsprache auf einem funktionalen Niveau abhängig sein. Eine Kampagne für das Erlernen der polnischen Sprache sollte begleitet werden von einer transparenten Darstellung der Möglichkeiten des Nachbarsprachenlernens in Mecklenburg-Vorpommern, insbesondere im grenznahen Landkreis Vorpommern-Greifswald, sowie von der Entwicklung und Einführung von polenspezifischen Unterrichtsinhalten, die fächerübergreifend unterrichtet werden.

Zusammenfassung

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Fremdsprachenvermittlung in der Kita sowie in den einzelnen Schularten einer differenzierten Herangehensweise bedarf. Entscheidend für einen erfolgreichen Spracherwerb ist nicht allein der Frühbeginn, sondern auch eine angemessene Lehrkräftequalifizierung entsprechend der Zielgruppe, die passende Wahl der Unterrichtsform und der Einsatz der für die Altersgruppe adäquaten Methoden und Lehrmaterialien. Für die Vermittlung polnischer Spracherwerbsangebote in den Kitas, Grund- und weiterführenden Schulen bedeutet dies sowohl die Schaffung bildungspolitischer Rahmenbedingungen als auch die Entwicklung der an die Angebotsformen angepassten Lehrmaterialien.

Aufbauend auf den Untersuchungsergebnissen hat der Landkreis Vorpommern-Greifswald zusammen mit deutschen und polnischen Partnern eine Projektkonzeption entwickelt, die den frühen und durchgängigen Nachbarspracherwerb in der Metropolregion Stettin fördert. Die deutsche Seite hat die Empfehlungen der Untersuchung in die Konzeption aufgenommen. Seit 2017 wird diese Konzeption im deutsch-polnischen Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel zur Kommunikation in der Euroregion Pomerania* umgesetzt.

Das deutsch-polnische Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel zur Kommunikation in der Euroregion Pomerania*

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern und deren Empfehlungen hat der Landkreis Vorpommern-Greifswald zusammen mit der Stadt Stettin und deutschen Partnern wie dem Landkreis Uckermark, der Universität Greifswald und der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Demokratie und Integration (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. eine Projektidee entwickelt, die die Förderung der Nachbarsprachen Deutsch und Polnisch in der Metropolregion Stettin zum Ziel hat.

Das deutsch-polnische Interreg V A-Projekt, das seit 2017 umgesetzt wird, bearbeitet die Fragestellung, wie die beiden Sprachen der Grenzregion bereits in den Kindertageseinrichtungen sowie in der Grundschule mit durchgängigen Angeboten bis zum Schulabschluss vermittelt werden können. Hierzu sollen Konzepte des Aufwachsens im mehrsprachigen Kontext vermittelt und Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern einbezogen werden, um Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt in den Kontakt mit der jeweiligen Nachbarsprache und auch deren Kultur zu bringen. Das Projekt erarbeitet einen bislang fehlenden systematischen Ansatz für den frühen und aufeinander aufbauenden Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss. Im Zentrum steht die grenzüberschreitende Entwicklung einer innovativen und übertragbaren

Gesamtkonzeption für den durchgängigen Nachbarspracherwerb für die gemeinsame deutsch-polnische Grenzregion, die an zahlreichen Modellstandorten der teilnehmenden Partnerkommunen erprobt und evaluiert wird. Neben der Weiterentwicklung von Rahmenplänen und Lehrmaterialien gehört hierzu die Umsetzung eines umfassenden Qualifizierungsprogramms für pädagogische Fachkräfte, darunter auch deutsch-polnische Fortbildungen. Das Projektkonzept sieht zudem deutsch-polnische Begegnungen für Kinder und Jugendliche vor, die ihnen die Chance bieten, ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen anzuwenden, und die den Grundstein für eine langfristige Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen legen.

Die größte Herausforderung im Projekt ist die bildungs- und schulartenübergreifende Anschlussfähigkeit der jeweiligen Fremdsprachenkonzepte des Polnischen und Deutschen. Insbesondere für die Primarstufe besteht die Notwendigkeit der Anpassung an Bildungskonzepte des vorschulischen Fremdsprachenerwerbs und an die Curricula weiterführender Schulen. Auf beiden Seiten der Grenze erfordert dies inhaltliche und organisatorische Lösungen. Speziell auf der deutschen Seite kommt hinzu, dass es aufgrund des hohen Anteils von Kindern aus polnischsprachigen Familien in deutschen Bildungsinstitutionen zusätzlicher Konzepte und Materialien bedarf, um diesen Kindern eine altersgerechte, institutionell unterstützte Entwicklung auch ihrer Herkunftssprache Polnisch zu ermöglichen. Dies muss daher entweder in Form von speziellen Angeboten für Herkunftssprecherinnen und Herkunftssprecher oder über binnendifferenzierende Maßnahmen in heterogenen Lerngruppen des Polnischen als Fremdsprache erfolgen.

Im Projektfokus stehen auf polnischer Seite zahlreiche Kitas und Schulen in Stettin, auf deutscher Seite sechs Bildungsstandorte im Landkreis Vorpommern-Greifswald, die sich in unmittelbarer Grenzlage befinden. Zum einen ist dies die Gemeinde Heringsdorf/Insel Usedom, deren Grund- und Gesamtschule bereits in allen Klassenstufen Polnisch als Fremdsprache mit bilingualen Elementen anbietet. Zum anderen handelt es sich um die Städte Pasewalk und Löcknitz, die als Modellregion für das Zusammenleben von Deutschen und Polen im Grenzgebiet gelten. Die Bildungseinrichtungen der beiden Städte streben mit dem „Bildungscampus Löcknitz“ eine durchgängige Sprachbildung für das Polnische als Fremd- und Herkunftssprache an. Im Landkreis Uckermark nehmen zwei Kitas und eine Grundschule am Projekt teil.

Durch die bewusste Unterstützung von nachbarsprachlichen Bildungsangeboten sollen weiterführende Verständigungshürden abgebaut werden, die sich in Zukunft in der Öffnung verschiedener Berufsausbildungen, in bilingualen Studienangeboten und auch grenzüberschreitenden Arbeitsplätzen sowie in der gesellschaftlichen Teilhabe in der Gesamtregion widerspiegeln werden. Kinder und Jugendliche sollen auf eine zukünftige sprach- und auch kulturübergreifende Lebenswelt im Grenzgebiet in den kommenden Jahren und Jahrzehnten vorbereitet werden.

Das Projekt wird von einer deutsch-polnischen Experten- und Arbeitsgruppe, zu der die Projektpartner, Wissenschaftler, Vertreter von Kreis- und Stadtverwaltungen und Akteure aus der Bildungspraxis gehören, durchgeführt. Bisher isolierte Handlungsstränge können so geöffnet und Bildungsverantwortung zuständigkeits- und grenzüberschreitend wahrgenommen werden.

Der im Projekt entstehende umfassende und systematische Bildungsansatz für den frühen und durchgängigen Nachbarspracherwerb bis zum Schulabschluss ist ein Novum entlang der deutsch-polnischen Grenze und so konzipiert, dass er auf vergleichbare Bildungsstandorte im Fördergebiet sowie in andere Grenzregionen übertragbar ist. Ein wichtiges Element des Projekts ist der Erfahrungsaustausch mit anderen Grenzregionen sowie der Transfer der Projektergebnisse – insbesondere durch die jährlichen Bildungsforen und durch eine intensive Öffentlichkeitsarbeit soll dieser Prozess befördert werden. Die teilnehmenden Kommunen sind bestrebt, die Projektergebnisse von den teilnehmenden Modellstandorten auf weitere Bildungseinrichtungen als *best practice* zu übertragen.

Projekttaktivitäten

Entwicklung und Evaluation kohärenter Konzepte für das frühe und aufeinander aufbauende Nachbarsprachenlernen (Deutsch als Fremdsprache, Polnisch als Fremd- und Herkunftssprache)

Eine deutsch-polnische Expertengruppe entwickelt eine gemeinsame innovative Gesamtkonzeption für den durchgängigen Erwerb der Nachbarsprache, die die spezifische Ausgangssituation auf beiden Seiten berücksichtigt und gleichzeitig die Übertragbarkeit auf vergleichbare Grenzräume gewährleistet. Dazu gehören die gemeinsame Identifikation der zur Implementierung des Konzepts notwendigen Rahmenbedingungen, wie z. B. die Erarbeitung von stufenbezogenen Bildungsstandards und Fortbildungsprogrammen, sowie die Festlegung methodischer Standards wie beispielsweise die Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden, obligatorischer und fakultativer Lehrinhalte und notwendige didaktische Handreichungen und Materialien. Diese Standards sollen bei der Entwicklung von Materialien und Schulungsangeboten im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen und Bildungssysteme berücksichtigt werden.

Finanzierung von zusätzlichen Unterrichtsangeboten für das Deutsche als Fremdsprache (Stadt Stettin)

Der Sprachunterricht wird in 24 Kitas und Schulen der Stadt Stettin für Kinder im Alter von drei bis 18 Jahren im Rahmen des Projekts angeboten. Innovativ ist die Einführung zusätzlicher bilingualer Methoden, wie z. B. der Immersionsmethode in der Kita und des CLIL (*content and language integrated learning*) in der Grundschule. Der methodi-

sche Ansatz berücksichtigt Gruppenarbeit, Projektmethoden und den Sprachkontakt mit gleichaltrigen Kindern aus Deutschland.

Entwicklung und Umsetzung eines umfangreichen Fortbildungspakets zur Verbesserung der methodischen, interkulturellen und nachbarsprachlichen Kompetenzen von Pädagogen und Eltern

Im Rahmen des Projekts wird ein intensives Begleitprogramm für Kitas und Grundschulen angeboten, das Beratungs- und Weiterbildungsangebote für pädagogisches Personal und Führungskräfte beinhaltet. Ziel ist es, das pädagogische Personal bei der Implementierung und Verbesserung von Sprachangeboten und Angeboten zum Interkulturellen Lernen sowie für die Elternarbeit zu schulen. Ein gemeinsam mit den Kitas und Grundschulen entwickeltes und bedarfsangepasstes Programm legt Ziele und inhaltliche Module fest, die für die Einrichtungen sinnvoll und zeitlich und personell umsetzbar sind. Das Themenspektrum umfasst Methoden des Spracherwerbs, Veränderungen im Organisationsablauf der Einrichtungen, das Interkulturelle Lernen, vorurteilsfreie Pädagogik, Elternarbeit. Neben zentralen Fortbildungsveranstaltungen werden zudem Inhouse-Seminare sowie Online-Beratungen angeboten.

Entwicklung einer durchgängigen Didaktik für die Vermittlung des Polnischen als Fremdsprache von der Kita bis zum Schulabschluss

Durch die Auswertung, Systematisierung und Ergänzung von Materialien für den altersgerechten Erwerb des Polnischen als Fremdsprache wird ein Materialkorpus erstellt, der die praktischen Erfahrungen der Lehrkräfte berücksichtigt und die Durchgängigkeit der Sprachvermittlung von der Kita bis zum Schulabschluss ermöglicht. Die Sammlung muss daher alle Stufen von der Kita bis zu den weiterführenden Schulen umfassen. Durch die Einbeziehung von Inhalten mit unmittelbarem Bezug zum Leben in der Grenzregion wird ein innovativer Aspekt eingebracht und so das Interesse am Erwerb der Nachbarsprache in besonderer Weise angeregt. Die Materialien werden zunächst auf einer E-Learning-Plattform gesammelt und nach ihrer Erprobung zu einem multimedialen, ständig aktualisierbaren E-Book für Lehrende und Lernende zusammengefasst. Zusätzlich werden spezifische Materialien für den binnendifferenzierenden Unterricht in Gruppen mit polnischstämmigen Schülerinnen und Schülern entwickelt und in das E-Book integriert.

Entwicklung und Umsetzung einer deutsch-polnischen grenzüberschreitenden Bildungsmarketingkampagne im öffentlichen Raum zur Sensibilisierung für die Kultur und Sprache des Nachbarn

Der Abbau der Sprachbarrieren in der Grenzregion ist das Hauptziel des Projekts. Die grenzüberschreitende Kampagne mit einem einheitlichen visuellen Erscheinungsbild soll dabei helfen, die Menschen in der Euroregion Pomerania zu ermuntern, die sprachlichen, mentalen und kulturellen Barrieren zu ihren polnischen Nachbarn zu überschreiten. Sie

soll für die Vorteile des Erwerbs der Nachbarsprachen sensibilisieren und das Interesse der Bevölkerung an ihnen wecken. Sie knüpft an die bereits existierende grenzüberschreitende Lebenswelt an und zeigt motivierende Beispiele des gemeinsamen Lebens, Lernens, Arbeitens und Zusammenlebens in der gemeinsamen Grenzregion auf. Beispiele sind u. a. das Lernen an den bilingual ausgerichteten Kitas und Schulen, gemeinsame Aktivitäten in Sportvereinen, das Miteinander mit den neuen polnischen Nachbarn in einer der Ortschaften entlang der deutsch-polnischen Grenze oder etwa die kulturellen Potenziale, die die Metropole Stettin für Polen und Deutsche gleichermaßen bereithält.

Der Schwerpunkt der Bildungsmarketingkampagne liegt auf der deutschen Seite hierbei auf der Gruppe der 20- bis 50-jährigen, also auf den potentiellen Eltern von Kindern im Kita-Alter bis zum Schulabschluss. Die Kampagne geht davon aus, dass Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungswege ihrer Kinder inklusive der Wahl der zu erlernenden Fremdsprachen haben und will verdeutlichen, dass das Beherrschen der polnischen Nachbarsprache den Kindern entscheidende Vorteile für das Leben in der Region bietet.

Die Kampagne basiert auf dem Slogan „Polnisch liegt nahe“ und auf polnischer Seite „Niemiecki zbliża“ (Deutsch bringt Menschen näher) sowie dem Zusatz „Zwei Sprachen, eine Region“. Dieser Slogan transportiert zentrale Botschaften der Kampagne. Das „Naheliegen“ bezieht sich zum einen auf die offensichtliche räumliche Nähe zum Nachbarland und dessen Sprache, greift den Nachbarschaftsaspekt auf und verdeutlicht zum anderen, dass das Erlernen der Nachsprache in einer Grenzregion „nahe liegend“, d. h. sinnvoll und angebracht ist, um die für das Nutzen der Angebote und Chancen auf beiden Seiten der Grenze hinderlichen Sprachbarrieren abzubauen.

Im Mittelpunkt der Kampagne steht die öffentlichkeitswirksame Verwendung des Motives der Post-Its (Haftnotizen), die Bezug nehmen auf Methoden des Fremdspracherwerbs, und die Metapher des „Merkens und Lernens“, die in unterschiedlichen Formaten, wie Plakaten, Postkarten, Flyern eingesetzt werden. Ein besonderes Format sind großformatige Fassadenfolien in der Optik von Post-Its, die weithin sichtbar in Ortschaften der Landkreise Vorpommern-Greifswald und Uckermark auf öffentlichen Gebäuden wie Kitas und Schulen, die Polnisch anbieten, oder auch Rathäusern und Bibliotheken, angebracht werden. Einfache polnische Wörter und Sätze werden verknüpft mit motivierenden, emotionalen Bildern, die das Motiv der Nähe und der damit verbundenen Chancen immer wieder aufgreifen. So werden ganze Fassaden zum Werbeschild für die Sprache und Kultur des Nachbarn.

Eine zweite Säule der Kampagne bilden digitale Aktivitäten inklusive einer Internetseite und Präsenzen auf sozialen Medien wie Facebook, Instagram und Twitter. Hier findet schwerpunktmäßig auch die sogenannte „Testimonial-Kampagne“ statt, die die Post-It-Kampagne im öffentlichen Raum unterstützen soll. Testimonials, also Botschafter oder auch Vorreiter für das Leben in der grenzüberschreitenden Region, werben dabei mit ihrer

eigenen Biografie für das Nachbarland Polen und die Vorteile des Nachbarsprachenlernens. Sie zeigen, wie das Beherrschen der Nachbarsprache ihr Leben positiv in der Freizeit, im Beruf oder im Privaten beeinflusst hat und dienen als Vorbilder.

Einen dritten Schwerpunkt der Kampagne bilden analoge Medien, Materialien und Give-Aways. Sie dienen u. a. dazu, Informationen über die Möglichkeiten des frühen Nachbarspracherwerbs, die sich an spezifische Zielgruppen wie Eltern und Pädagogen richten, in Kitas und Schulen, zu transportieren.

PROJEKTSTRUKTUR

Projektpartner:	• Stadt Stettin (Leadpartner) • Zachodniopomorskie Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli • Landkreis Vorpommern-Greifswald • Landkreis Uckermark • Universität Greifswald • Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. • Amt Gramzow
Projektlaufzeit:	01.03.2017 – 30.06.2020
Gesamtprojekt-budget:	2,6 Mio. €
Förderung:	Europäischer Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE), Programm Interreg V A, Fördersumme 2,2 Mio. €

Teilnehmende Einrichtungen:

Stadt Stettin:	23 Einrichtungen (Kitas, Grundschulen, weiterführende Schulen)
Landkreis Vorpommern-Greifswald:	14 Kitas, 9 Grundschulen, 7 weiterführende Schulen
Landkreis Uckermark:	2 Kitas, 1 Grundschule

Literatur

Hildebrandt S., Fiałek M., Bartels J., 2013, *Abschlussbericht: Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander aufbauender Spracherwerbsangebote. Modul I – Bestandsaufnahme*, Greifswald, <https://slawistik.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/fakultaet/phil/Abschlussbericht.Polnischstudie.26.06.14.pdf>

Letzter Zugang zur Internetquelle: 31.10.2018.

Ewelina Lipińska

PROJEKT INTERREG V A NAUCZANIE JĘZYKA SĄSIADA

Cele i założenia projektu

Bariery językowe są podstawową przeszkodą we współpracy mieszkańców polsko-niemieckiego pogranicza. *Projekt Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* (program Interreg V A) ma poprawić dotychczasową sytuację oraz ułatwić Polakom i Niemcom transgraniczne kontakty i mobilność. Jego celem jest opracowanie spójnej koncepcji kształcenia, która gwarantowałaby ciągłość nauczania języka sąsiada od przedszkola do zakończenia szkoły oraz uwzględniała potrzeby i możliwości przede wszystkim najmłodszych mieszkańców Pomeranii (im młodsze dzieci, tym większa ich ciekawość i otwartość na nowy język, a więc tym lepsze i trwalsze efekty edukacji).

W projekcie uczestniczą z założenia trzy grupy: dzieci, młodzież i pedagodzy (także wychowawcy w przedszkolach) z instytucji biorących udział w przedsięwzięciu (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące oraz wybrane szkoły zawodowe), szkolenia dla nauczycieli i wychowawców adresowane są jednak nie tylko do osób zatrudnionych w tych placówkach, lecz także do innych zainteresowanych doskonaleniem zawodowym.

Zasadniczą część projektu stanowi oferta edukacyjna: poznawanie języka sąsiada (niemieckiego/polskiego) oraz realioznawstwo. Program ma na celu rozwój kompetencji językowych i interkulturowych dzieci i młodzieży w wieku od 3 do 18 lat, tzn. jest realizowany na wszystkich etapach edukacji – od przedszkola do szkoły ponadpodstawowej i w toku kształcenia zawodowego – z zastosowaniem innowacyjnych metod np. immersji w przedszkolu i CLIL (*content and language integrated learning*) w szkole.

Po niemieckiej stronie granicy konstruuje się ramowe plany nauczania, po polskiej – rozszerza program języka niemieckiego. W Niemczech naukę języka polskiego wprowadza się

też do przedszkoli i szkół podstawowych, w których do tej pory nie było lekcji języka sąsiada. Dzięki wychowawcom – rodzimym użytkownikom języka – w przedszkolach można już uczyć dzieci metodą immersji i wypróbowywać inne alternatywne modele nauczania.

Ważnym elementem projektu jest kompleksowy program doskonalenia kadry pedagogicznej. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego umożliwia bogata oferta dla nauczycieli szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wychowawców przedszkolnych, na którą składają się m.in. polsko-niemieckie fora edukacyjne oraz szkolenia metodyczne. Na forach oświatowych, w których poza nauczycielami i wychowawcami przedszkolnymi biorą udział dyrektorzy szkół, przedstawiciele organów prowadzących szkoły, kuratoriów, ministerstw i zainteresowani tematyką edukacji obywatele, rozmawia się o wyzwaniach i poszukuje rozwiązań na przyszłość.

Z funduszy projektu finansowane są niezbędne pomoce dydaktyczne i dwujęzyczna platforma e-learningowa, ułatwiająca prowadzenie lekcji, wymianę informacji oraz gromadzenie i udostępnianie materiałów z zajęć. W Niemczech przygotowywane są ponadto materiały do nauczania języka polskiego jak obcego i odziedziczonego w klasach od 1 do 6.

Projekt w liczbach

Projekt rozpoczął się 1 lutego 2017, a zakończy się 30 czerwca 2020. Fundusze pochodzą z Programu Współpracy Interreg V A Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska, należącego do celu Europejska Współpraca Terytorialna Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR).

W projekcie bierze udział siedmiu partnerów – dwóch po stronie polskiej i pięciu po stronie niemieckiej. Gmina Miasto Szczecin jest partnerem wiodącym, pozostali partnerzy to: Zachodniopomorskie Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej – Ośrodek



Fot. 1. Partnerzy projektu na konferencji prasowej w Szczecinie 5 czerwca 2018 r.

Doskonalenia Nauczycieli, Powiat Pomorze Przednie – Greifswald, Powiat Uckermark, Regionalny Ośrodek Edukacji, Integracji i Demokracji RAA Meklemburgia-Pomorze Przednie, Uniwersytet w Greifswaldzie, Urząd Gramzow. Łącznie w przedsięwzięciu uczestniczy aż 3 165 uczniów, 57 placówek oświatowych (24 placówki działające na terenie Szczecina i 33 po stronie niemieckiej) oraz 321 nauczycieli i wychowawców

przedszkolnych. Powołano również zespół, składający się z polskich i niemieckich ekspertów, który opracowuje koncepcję ciągłego kształcenia językowego od przedszkola do zakończenia szkoły. Model uwzględniać będzie specyfikę każdego kraju, ale ma mieć uniwersalny charakter (przynajmniej dla porównywalnych obszarów przygranicznych).

Dotychczasowe działania w projekcie – strona polska i niemiecka

Pierwsze efekty projektu są już widoczne. W 24 polskich placówkach zrealizowano do 30 czerwca 2018 roku 6 714 godzin nauczania, obejmując nauką ponad 2 000 dzieci i młodzieży. Zajęcia poprowadziło 44 pedagogów.

Pierwszym „wydarzeniem projektowym” było polsko-niemieckie spotkanie dzieci i młodzieży, 12 października 2017 w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie. W imprezie nazwanej Dniem Niemieckim uczestniczyło 566 dzieci: 156 dzieci z niemieckich przedszkoli i szkół oraz 410 dzieci z polskich placówek oświatowych. Tego dnia odbyła się też prezentacja instytucji biorących udział w projekcie, a liczne atrakcje dla zaproszonych gości przygotowane przez szkoły podstawowe i przedszkola miały duży walor integracyjny.

14 października 2017 partner wiodący projektu zorganizował w Szczecinie kolejne spotkanie – polsko-niemieckie Forum Oświatowe w Centrum Kultury Euroregionu Stara Rzeźnia. W Forum wzięło udział 127 polskich i niemieckich pedagogów. 13 grudnia 2017 z inicjatywy niemieckich partnerów projektu odbyło się drugie polsko-niemieckie spotkanie dzieci i młodzieży (ponownie w Szkole Podstawowej nr 7).

W bieżącym roku Gmina Miasto Szczecin rozpoczęła cykl szkoleń dla polskich nauczycieli i wychowawców pod hasłem „Jak urozmaicić zajęcia języka niemieckiego, aby stanowiły przyjemną i skuteczną formę nauczania”. Głównym tematem teoretycznych i praktycznych szkoleń są efektywne metody nauczania języka niemieckiego w szkołach i przedszkolach. Pierwsze warsztaty pt. „Aktywizacja na 6!” zrealizowano 9 października 2018. Uczestnicy

poznali szereg ciekawych ćwiczeń aktywizujących. Szkolenie przeprowadziła Joanna Łucka, metodyk języka niemieckiego.

„Zabawy, które łączą!” to tytuł trzeciego już spotkania polsko-niemieckiego, zorganizowanego przez Gminę Miasto Szczecin z udziałem ok. 300 dzieci i młodzieży z polskich i niemieckich szkół i przedszkoli. Jego gospodarzem



Fot. 2. Szkolenie dla nauczycieli „Aktywizacja na 6!”



Fot. 3. Spotkanie dzieci i młodzieży „Zabawy, które łączą”

była 18 października 2018 szczecińska Szkoła Podstawowa nr 65 im. A. Dobrowolskiego. Na tegoroczne spotkanie przyjechały przede wszystkim dzieci w wieku od 4 do 10 lat oraz młodzież gimnazjalna. W programie znalazły się różne interesujące punkty m.in. gry i zabawy, warsztaty muzyczne, zajęcia teatralne i plastyczne. Do końca 2018 Szczecin

ma jeszcze w planach zorganizowanie drugiego szkolenia dla polskich i niemieckich nauczycieli i wychowawców na temat „Innowacyjnego nauczania języka sąsiada”.

Niemieccy partnerzy równie aktywnie realizowali przyjęty program działań. Oficjalna inauguracja projektu po niemieckiej stronie granicy odbyła się 4 lipca 2017 w Anklam. W kolejnych miesiącach pracownicy projektu z Powiatu Pomorze Przednie-Greifswald, Uniwersytetu w Greifswaldzie oraz Regionalnego Ośrodka Edukacji, Integracji i Demokracji (RAA) Meklemburgia-Pomorze Przednie włączyli się do akcji Ogólnokrajowy Dzień Czytania i czytali po polsku bajki w szkole podstawowej w Löcknitz oraz w placówkach oświatowych w Jatznick i Loissin. Podobnie jak w Polsce, w Niemczech też zorganizowano i przeprowadzono szkolenia dla kadry pedagogicznej – głównie z przedszkoli oferujących język polski lub zainteresowanych jego wprowadzeniem. W pierwszej połowie 2018 odbyły się m.in. dwa szkolenia w Ducherow i Ueckermünde pod hasłem „Różnorodność w przedszkolach”, w których wzięło udział 27 wychowawczyń wraz z kadrą kierowniczą, a 7 kwietnia 2018 w przedszkolu Randow-Spatzen w Löcknitz Uniwersytet w Greifswaldzie i Regionalny Ośrodek Edukacji, Integracji i Demokracji (RAA) Meklemburgia-Pomorze Przednie zorganizowały szkolenie „Nauka języka polskiego ukierunkowana na kulturę”.

Projekt prezentowano szeroko nie tylko w środowisku nauczycielskim, lecz także przy okazji różnych zgromadzeń rodziców, m.in. podczas festynów w przedszkolach, na których zachęcano do posyłania dzieci na lekcje polskiego. Wszystkim tym działaniom przyświecał podstawowy cel – promocja projektu, języka polskiego i Polski.

Uniwersytet w Greifswaldzie wraz z Powiatem Pomorze Przednie-Greifswald był organizatorem konferencji dla polskich i niemieckich pedagogów pt. „Zanurzenie (się) w języku sąsiada”, która odbyła się we wrześniu br. w ramach Dnia Języków Obcych w Meklemburgii-Pomorzu Przednim. Wykład plenarny „Immersja w przedszkolu i szkole podstawowej: wyniki, doświadczenia, zalecenia” wygłosił prof. Thorsten Piske, w części warsztatowej natomiast uczestnicy zajmowali się metodą KIKUS oraz dydaktyką CLIL. Zarówno wykład, jak i warsztaty spotkały się z dużym zainteresowaniem.

Dla rozpropagowania projektu bardzo ważne okazało się przejęcie nad nim 31 sierpnia 2018 patronatu przez Manuelę Schwesig, premier kraju związkowego Meklemburgia-Pomorze Przednie.



Fot. 4. Objęcie patronatu nad projektem przez premier M. Schwesig

Komitet Monitorujący Program Współpracy Interreg V A Meklemburgia-Pomorze Przednie / Brandenburgia / Polska należący do celu Europejska Współpraca Terytorialna pozytywnie ocenił projekt *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* i przedłużył go na kolejne dwa lata. Projekt uzyska dalsze dofi-

nansowanie w latach 2020-2022. Jego kontynuacja będzie nosić nazwę *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – wspólnie żyć i uczyć się w Euroregionie Pomerania*. Działania projektowe będą miały podobny do dotychczasowego charakter, choć większy nacisk położy się na szkolenia dla pedagogów. Potrzeby w tej dziedzinie są duże, o czym świadczyło niesłabnące do tej pory zainteresowanie doskonaleniem zawodowym. Spotkania dzieci i młodzieży, które przyczyniają się do pokonywania bariery językowej, mentalnej i kulturowej oczywiście nadal muszą stanowić istotną część projektu, tak więc przez najbliższych parę lat z pewnością nie zabraknie w Euroregionie Pomerania okazji do rozwijania kompetencji językowych i interkulturowych.

Podsumowanie

O sukcesie projektu świadczy najlepiej liczba jego uczestników – dzieci i młodzieży. Zapotrzebowanie na naukę języka sąsiada przejawia się natomiast w gotowości do dalszej współpracy wszystkich placówek biorących w nim udział. 22 polskie instytucje podjęły już odpowiednie uchwały.

Dzięki kontynuacji projektu dzieci i młodzież będą m.in. uczyć się w tandemie (w 7 i 8 klasach szkół polskich i niemieckich). Poznanie języka sąsiada i zdobycie kompetencji międzykulturowych umożliwi młodym ludziom dostęp do szkolnictwa zawodowego, wyższego i do różnych instytucji w kraju sąsiada, przez co zwiększy ich szanse na transgranicznym rynku pracy.

Uczestnicy projektu, którzy w nowym roku szkolnym pójdą dopiero do podstawówek, będą mieli możliwość nieprzerwanego uczenia się języka i doskonalenia swych umiejętności oraz utrwalania licznych słów i zwrotów, poznanych na etapie edukacji przedszkolnej.

Bernhard Brehmer

POLNISCH ALS NACHBARSPRACHE IN DEUTSCHLAND

Nachbarsprachen im Rahmen der europäischen Sprachenpolitik

Die zunehmende ökonomische und politische Integration Europas seit der offiziellen Einrichtung eines gemeinsamen EU-Binnenmarktes im Jahr 1993 und der EU-Osterweiterung forcierten auch Überlegungen auf Seiten der europäischen Institutionen, wie mit der Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union umzugehen sei und wie eine europäische Sprachenpolitik aussehen könnte, die das sprachliche und kulturelle Erbe in Europa bewahrt. Bereits in den 1990er Jahren veröffentlichten daher der Europäische Rat und die EU-Kommission zahlreiche Mitteilungen und Entschlüsse, die den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit berücksichtigen. So verpflichtete sich die Europäische Union in ihrer Charta der Grundrechte aus dem Jahr 2000, die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen in Europa zu achten (Artikel 22). Spätestens mit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie (2000) und mit der Entschlüsselung der europäischen Staats- und Regierungschefs zur „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (2002)¹ nimmt die Förderung der Mehrsprachigkeit einen wichtigen politischen Stellenwert ein. Ausdruck dessen ist die Formulierung des europäischen Bildungsziels „Muttersprache plus zwei“: Jeder europäische Bürger soll demzufolge neben seiner Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen verstehen, lesen, sprechen und schreiben können. Die Argumentation für eine Ausweitung der Sprachenpalette basiert vor allem auf wirtschaftlichen Überlegungen.² Den hohen ökonomischen Stellenwert der Mehrsprachigkeit für die Europäische Union verdeutlicht die im Jahr 2006 von der Europäischen Kommission veröffentlichte ELAN-Studie zu den

1 Rat der Europäischen Union, 2002, *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, 15. und 16. März 2002, SN 100/1/02 REV 1, S. 19.

2 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005, *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*, S. 4 und 9.

Auswirkungen von mangelnden Fremdsprachenkenntnissen in den Unternehmen auf die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft.³ Die Studie bestätigt, dass einem erheblichen Teil klein- und mittelständischer Unternehmen, als Folge sprachlicher und interkultureller Defizite, Geschäftschancen entgehen. Auch kommt die Studie zu dem Schluss, dass Englisch zwar die bedeutendste Fremdsprache ist, im Handel jedoch viele weitere Sprachen als Kommunikationsmittel dienen. Unter Bezugnahme auf die ELAN-Studie benennt das 2008 von der Europäischen Kommission eingesetzte Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit wesentliche Punkte, wie Europa seine Vielsprachigkeit zu einem echten Wettbewerbsvorteil verwandeln kann.⁴ In gleichem Stil rät die von der Europäischen Kommission 2008 eingesetzte Expertengruppe für den interkulturellen Dialog zu einer stärkeren Beachtung der europäischen Sprachenvielfalt.⁵ Neben wirtschaftlichen Überlegungen *sui generis* spielt folglich auch die Vermittlung interkultureller Kompetenzen als Grundvoraussetzung für die Verständigung und soziale Kohäsion zwischen den europäischen Kulturen eine zentrale Rolle für die Forderung nach einer Ausweitung der Sprachenpalette an europäischen Bildungseinrichtungen aller Stufen.

Hinsichtlich der Auswahl der geforderten zwei Fremdsprachen empfiehlt die Europäische Kommission in der oben genannten Entschließung der europäischen Staats- und Regierungschefs das Erlernen einer internationalen Verkehrssprache (wie z. B. Englisch), daneben aber auch einer Sprache, die für den Lebens- und Handlungsrahmen eines Individuums von besonderer Bedeutung ist. Hierunter fallen neben Minderheiten- oder Regionalsprachen auch explizit Nachbarsprachen. Dabei bleibt allerdings offen, wie genau der Begriff der „Nachbarsprache“ zu fassen ist. Gewöhnlich werden hierunter die Amtssprachen der an das jeweilige Land angrenzenden Anrainerstaaten verstanden. Im Falle der Bundesrepublik Deutschland würden damit das Dänische, Niederländische, Französische, Tschechische und Polnische als Nachbarsprachen fungieren. Zumindest teilweise zeigen sich hier allerdings Überschneidungen zu den anderen von der EU-Kommission angesetzten Sprachkategorien: So ist Französisch zweifellos auch eine internationale Verkehrssprache. Dänisch ist eine der vier in Deutschland gesetzlich offiziell anerkannten autochthonen Minderheitensprachen. Nimmt man die allochthonen Minderheitensprachen mit dazu, so gehört Polnisch zu den hinsichtlich der Sprecherzahl am weitesten verbreiteten Minderheitensprachen in Deutschland.

3 Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, *ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*.

4 Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008, *Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse; Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission*, S. 6.

5 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann*; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*, S. 11.

Tatsächlich spielen Grenzregionen in der Debatte um die Förderung einer lebendigeren und vielseitigeren Mehrsprachigkeit in Europa eine zentrale Rolle. So wird bereits in den Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Europa betont, dass sich als stärker im Bildungssystem zu berücksichtigende Begegnungssprachen „in besonderem Maße die gegenwärtigen und zukünftigen europäischen Gemeinschaftssprachen, die in *Grenzgebieten zu unseren Nachbarn* und im Zusammenleben mit den ausländischen Minderheiten unmittelbar erfahrbar werden“, eignen würden (Christ et al. 1980, 76, Hervorhebung B. B.). Die Herstellung interkultureller und transnationaler Kommunikationsfähigkeit stellt sich an den geografischen Berührungspunkten zweier Länder natürlich in herausragender Weise und erfordert spezielle sprach- und bildungspolitische Maßnahmen. Das Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache fördert hier das alltägliche Zusammenleben der Menschen zu beiden Seiten der Grenze und im besten Falle die Ausbildung einer spezifischen, bilingual-bikulturellen regionalen Identität. In europäischer Dimension unterstützt der Erwerb der Nachbarsprache die Internationalisierung des Lebens der Grenzbevölkerung und so den europäischen Integrationsprozess und die Überwindung der EU-Binnengrenzen. Für den Erwerb der Nachbarsprache existieren hier besonders günstige Rahmenbedingungen: Zum einen erhöht die politisch-ökonomische Notwendigkeit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft den Druck auf die Bildungsinstitutionen, entsprechende Angebote vorzuhalten, zum anderen stellt die Grenznähe ein besonders günstiges Lernumfeld bereit, das es zu nutzen gilt. Das Bildungsziel der EU, eine individuelle Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu etablieren, erscheint daher am leichtesten in Grenzregionen zu erreichen, in denen Mehrsprachigkeit funktional fest in den regionalen Alltag integriert ist, d. h. tagtäglich gelebt werden kann und persönliche Begegnungen ermöglicht.

Im Lichte der bislang geäußerten Beobachtungen ist es daher nicht verwunderlich, dass sich bisherige Studien zum Nachbarspracherwerb vorwiegend auf entsprechende Angebote in Grenzräumen beziehen, die als Musterräume für die Entwicklung möglicher Lösungsstrategien für Sprachenfragen im vereinten Europa angesehen werden. Während der Fokus in den 1990er Jahren nahezu ausschließlich auf dem Nachbarspracherwerb in den Grenzgebieten zu Frankreich, Belgien, Luxemburg und den Niederlanden lag und in zum Teil sehr ambitionierte Projekte zur Etablierung französisch-deutscher bilingualer Zonen im badisch-elsässischen Grenzgebiet (vgl. z. B. Pelz 1999) sowie insbesondere in der Region Saar-Lor-Lux mündete (vgl. z. B. Raasch et al. 1992, Raasch 1999), sind in den letzten Jahren auch zahlreiche Aktivitäten zum Ausbau und zur qualitativen Verbesserung des Nachbarsprachenunterrichts in der deutsch-dänischen⁶ und deutsch-polnischen sowie deutsch-tschechischen Grenzregion zu verzeichnen. Diese erfreulichen Aktivitäten

6 Vgl. z. B. das Projekt *Dänisch als Nachbarsprache (dans): Aussprachekompetenz im schulischen Dänischunterricht* an der Universität Kiel (<https://www.isfas.uni-kiel.de/de/skandinavistik/forschung/dans-1/dans>, letzter Abruf: 04.11.2018). Daneben ist auch die Europa-Universität Flensburg ein Zentrum der Nachbarsprachenforschung zum Dänischen (vgl. <https://www.uni-flensburg.de/kurs>).

dürfen allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass außerhalb der Grensräume Nachbarsprachen in den Schulcurricula in Deutschland – mit Ausnahme des Französischen als etablierter Fremdsprache im gesamten Bundesgebiet (wohl aufgrund seiner Stellung als internationaler Verkehrssprache) – kaum eine Rolle spielen. Selbst innerhalb der Bundesländer, die eine Außengrenze aufweisen, lässt sich eine Konzentration entsprechender Angebote für den Nachbarspracherwerb in den grenznahen Regionen beobachten. Ein flächendeckendes Angebot, selbst nur auf die jeweiligen Bundesländer bezogen, fehlt, obwohl der Begriff der Nachbarsprache an sich natürlich keine Eingrenzung auf die unmittelbaren Grenzregionen impliziert.

Grenzregionen als besondere Sprachräume

Der Nestor der deutschen Nachbarsprachenforschung, Albert Raasch, formuliert die besondere Bedeutung von Sprachkenntnissen in Grenzregionen wie folgt: „Sprachen sind [...] Teil einer ‚Politik der Grenze‘; sie können Instrument der Abgrenzung und der Ausgrenzung von Ländern, Kulturen und Menschen ebenso sein wie Chancen für Begegnung, Kontakt und Kooperation. Die Bildungspolitik eines Landes ist immer Teil der Politik eines Landes, bis hin zur Konkretisierung in Lehrplänen, Curricula und Gestaltung der Bildungsetats. In besonderem Maße muss die Bildungspolitik eines Landes darauf Acht geben, dass das Sprachenlehren und -lernen grundsätzlich – und in Grenzregionen in herausragender Weise – der Begegnung, dem Verstehen und der Verständigung mit anderen Kulturen – und insbesondere auch mit den Nachbarkulturen dient.“ (Raasch 1999, 59). Mit der Verwendung des Begriffs Grenzregion ist dabei eine Wechselseitigkeit impliziert, d. h. es geht grundsätzlich um die grenzüberschreitende Region, die die angrenzende Region des Nachbarlandes miteinschließt (vgl. Raasch 2002, 2004). Die Förderung des Nachbarspracherwerbs ist somit idealiter ein reziproker Prozess, der beide Länder betrifft, was sich auch in dem im vorliegenden Themenheft fokussierten Interreg-Projekt zum Ausbau des Nachbarspracherwerbs in der Euroregion Pomerania widerspiegelt, an dem Einrichtungen in der Stadt Stettin (mit Deutsch als Nachbarsprache) und in den Landkreisen Vorpommern-Greifswald (Mecklenburg-Vorpommern) und Uckermark (Brandenburg, beide mit Polnisch als Nachbarsprache) teilnehmen.

In Grenzregionen besteht ein großer Bedarf an alltäglicher transnationaler Handlungskompetenz, die sich z. B. manifestiert:

- im täglichen grenzüberschreitenden Personenverkehr (Pendler);
- im täglichen Einkaufstourismus (abhängig vom Warenangebot, Preisgefälle, von Öffnungszeiten, Feiertagsregelungen etc.);
- in der Nutzung und im Angebot von Dienstleistungen im Nachbarland;
- in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Personen, Organisationen, Institutionen, Kommunen oder Verwaltungseinrichtungen z. B. in der Bereichen

Umweltschutz, Polizei, Notfallrettung, Militär, Schulen und Hochschulen (vgl. Raasch 2003, 95).

Kenntnisse in der Nachbarsprache dienen so zum einen der Verbesserung von wirtschaftlichen und sozialen Standortbedingungen in den Grenzregionen, die traditionell unter Strukturschwäche und sich daraus ergebender Abwanderung der arbeitsfähigen Bevölkerung leiden. Zum anderen erfordert der alltägliche Kontakt mit Vertretern der Nachbarkultur eine Aufarbeitung kultureller und sich auch sprachlich manifestierender Unterschiede. Im besten Falle fördern diese Einblicke in fremde Muster des Sprachverhaltens die Akzeptanz und das Verständnis für den Nachbarn. Gerade in Grenzregionen, die oft „Narben der Geschichte“ sind, in denen „die Risiken des Zusammenlebens und die Empfindlichkeiten der Menschen größer [sind] als andernorts“ (Raasch 1999, 58), ist die Verbindung und u. U. Empathie mit dem Anderen stiftende Kenntnis der Nachbarsprache von besonderer Bedeutung.

Grenzen sind darüber hinaus Orte, an denen durch das Aufeinandertreffen zweier (oder mehr) Kulturen und Sprachen häufig Hybridisierungsprozesse zu beobachten sind (vgl. Perera 2007). Diese Hybridisierungsprozesse können sich auch sprachlich manifestieren, z. B. im häufigen Wechseln zwischen den Nachbarsprachen (Code-Switching) oder in der Herausbildung sprachlich hybrider Varietäten.

Spezifika des Polnischen als Nachbarsprache in Deutschland

Das Polnische bildet auf regionaler Ebene die Nachbarsprache gleich für drei Bundesländer: Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen. Mit insgesamt 442 km Gesamtlänge hat die deutsch-polnische Grenze ungefähr dieselbe Ausdehnung wie die deutsch-französische Grenze im Westen (448 km), fällt aber kürzer aus als die Grenzen zu Österreich (815 km, ohne Grenze im Bodensee), der Tschechischen Republik (811 km) und den Niederlanden (567 km). Die Länge der gemeinsamen Grenze spiegelt dabei aber nicht unbedingt den Stellenwert wider, der der jeweiligen Nachbarsprache in der Bildungspolitik Deutschlands mit seiner föderalen Struktur zukommt.

Die Förderung der polnischen Sprache im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist seit 1989 Thema gemeinsamer Erklärungen und Verträge. Mit der Gründung des deutsch-polnischen Ausschusses für Bildungszusammenarbeit unter dem Dach der Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit des Auswärtigen Amtes im September 2010 hat die deutsch-polnische Bildungszusammenarbeit und die Förderung des Polnischunterrichts eine neue Qualität erreicht. Der Ausschuss für Bildungszusammenarbeit hat vier Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit der (1) allgemeinen schulischen Bildung (einschließlich frühkindlicher Aspekte), der (2) beruflichen Bildung, der (3) Hochschulbildung sowie der (4) Herkunftssprachenförderung beschäftigen. Er spricht sich in einem Beschluss vom 07.09.2012 ausdrücklich für die Förderung

der Nachbarsprachen mit aufeinander aufbauenden Bildungsangeboten aus: „Der Bildungsausschuss spricht sich dafür aus, die polnische und deutsche Sprache jeweils als Fremd- und Muttersprache in den Ländern und Wojewodschaften mit den jeweils geeigneten Mitteln weiterhin zu fördern. Die Beteiligten werden gebeten (aufzuzeigen), welche zusätzlichen Möglichkeiten für aufeinander aufbauende Bildungs- und Unterrichtsangebote zugunsten der polnischen Sprache in Deutschland vorgesehen werden können.“⁷

Bisher sind die Bildungsangebote zum Erwerb der polnischen Sprache in Kitas und Schulen in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt. Insgesamt weisen die bestehenden Angebote eine große Bandbreite in der Konzeption, in den Anforderungsbereichen sowie den Leistungsniveaus auf.⁸ Die Zahl der Polnisch lernenden Schüler/innen ist in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt jedoch deutlich gestiegen: Im Schuljahr 2015/16 lernten mehr als 11.000 Schüler/innen Polnisch.⁹ Vier Jahre zuvor waren es ca. 8.300 Schüler/innen (Steigerung um 32 %). Die größte Nachfrage hat das Schulfach in den an die Republik Polen grenzenden Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen sowie in Berlin und Nordrhein-Westfalen, wo Polnisch eine bedeutende Herkunftssprache ist. Die übrigen Bundesländer bieten Polnischunterricht nicht oder nur in sehr geringem Umfang an.¹⁰ Das Konzept der Nachbarsprache Polnisch wird hier also offensichtlich in sehr engem Bezug zur unmittelbaren Grenzregion gesehen oder als Angebote für Kinder mit polnisch(sprachig)en Wurzeln verstanden.

Bei der Betrachtung polnischer Sprachlernangebote in der deutsch-polnischen Grenzregion fällt allerdings sehr schnell auf, dass hier noch viel Förderbedarf besteht, obgleich erste Grundlagen bereits geschaffen wurden. Dies ist in erster Linie das Verdienst zahlreicher Einzelprojekte von Bildungsinstitutionen, die besonders den Frühbeginn des Nachbarspracherwerbs in Kita und Grundschule zum Gegenstand hatten, z. B. das Projekt *Spotkanie heißt Begegnung* im brandenburgisch-polnischen Grenzgebiet, an dem zwischen 1994 und 2009 insgesamt ca. 1.600 Kinder an 41 deutschen und 32 polnischen Grundschulen Deutsch- und Polnisch-Arbeitsgemeinschaften, Sprachvermittlung und regelmäßige Begegnungstreffen mit Partnerkindern des anderen Landes unter Leitung des Trägers RAA Brandenburg e. V. erleben konnten (vgl. Nöth 2001). Andernorts entstanden Materialsammlungen und methodisch-didaktische Empfehlungen für den Frühstart

7 Ausschuss für Bildungszusammenarbeit der deutsch-polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit, 3. Ausschusssitzung, 6.-7. September 2012 in Berlin. Beschluss 6.

8 Vgl. Kultusministerkonferenz, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht vom 22.08.1991 i. d. F. vom 04.10.2012*.

9 Kultusministerkonferenz, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991, i. d. F. vom 02.05.2017*, S. 23 f. Eine statistische Erfassung über das statistische Bundesamt erfolgt für das Schulfach Polnisch bislang nicht. Das Fach wird unter „sonstige Sprachen“ geführt.

10 Ebenda.

in die Nachbarsprache Polnisch (vgl. z. B. Bień-Lietz, Vogel 2008). In Sachsen bietet die Sächsische Landesstelle für frühe nachbarsprachige Bildung (LaNa), die dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus unterstellt ist, eine wichtige Anlaufstelle für Fragen des frühen Starts in die Nachbarsprache in der deutsch-polnisch-tschechischen Grenzregion.¹¹

Das strukturelle Problem der Angebote für den frühen Nachbarspracherwerb liegt aber nicht nur darin, dass diese höchstens punktuell und lokal begrenzt in nur wenigen Kitas und Grundschulen vorgehalten werden. Meistens erfolgt der erste Kontakt zur Nachbarsprache in Form eines freiwilligen Angebots, insbesondere in Form von Arbeitsgemeinschaften in der Grundschule, und konkurriert so mit anderen attraktiven schulischen Angeboten außerhalb der Kernzeit. Eine Fortführung des Angebots nach der Grundschule ist in der Regel nicht gesichert. Entsprechend der jeweiligen Rahmenbedingungen der Länder kann Polnisch meistens erst als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe I ab Jahrgangsstufe sechs oder sieben erlernt werden oder als dritte Fremdsprache ab den Jahrgangsstufen acht, neun und zehn. Somit ergibt sich eine Lücke zur Grundschule, was dem frühen Einstieg in das Erlernen des Polnischen als Nachbarsprache nicht förderlich ist, zumal die dort erworbenen Kenntnisse in der Regel nicht bis zum Einstieg in den Polnischunterricht in der weiterführenden Schule konserviert werden können. Das durchgängige Erlernen der polnischen Sprache mit Beginn in der Primarstufe wird dadurch gehemmt, wenngleich in Sachsen diesbezüglich erste Anstrengungen unternommen wurden und der Lehrplan für die erste Fremdsprache in Brandenburg eine solche Durchgängigkeit auch für die polnische Sprache suggeriert. Die generelle Problematik der Kontinuität des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schularten führt unmittelbar zu einer Verdichtung der Sprachenvielfalt an deutschen Grundschulen auf die Sprachen Französisch als Nachbarsprache und Englisch als führende internationale Verkehrssprache, da alleine für diese beiden Sprachen (zumindest in einigen Bundesländern auch für Französisch) eine annähernd kontinuierliche Fortführung des Spracherwerbs gegeben ist. Polnisch ist hier also strukturell klar benachteiligt, was allerdings auch für die anderen Nachbarsprachen gilt, die nicht bundesweit als etablierte Schulfremdsprachen gelten können.

Ein besonderes Spezifikum des Polnischen, das es von anderen Nachbarsprachen unterscheidet, ist der hohe Anteil polnischsprachiger Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen. Laut offiziellem Migrationsbericht der Bundesregierung lebten 2015 in Deutschland mehr als 1,7 Mio. Menschen mit polnischem Migrationshintergrund, d. h. Menschen, die entweder selbst in Polen geboren wurden oder mindestens ein Elternteil haben, das in Polen geboren wurde und nach Deutschland zugewandert ist (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, 162). Damit stellt Polen nach der Türkei das zweitwichtigste Herkunftsland aller Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund dar. Auch einzelne Erhebungen zu den Familiensprachen von Grundschülerinnen und Grundschülern an deutschen Schulen zeigten eine besonders starke Stellung des Polnischen als Familien- bzw.

11 Vgl. die LaNa-Homepage unter <https://www.nachbarsprachen-sachsen.eu/de/nachbarsprache-von-anfang-an.html>.

Herkunftssprache (vgl. z. B. zu Hamburg Fürstenau, Gogolin 2003). Dies gilt in besonderem Maße auch für die Grenzregion, wo sich ein besonders starker Zuzug von polnischen Staatsbürgern (z. B. aus der Metropolregion Stettin) in die grenznahen deutschen Gemeinden Vorpommerns oder Brandenburgs beobachten lässt. Dementsprechend bilden polnischsprachige Kinder einen festen und bisweilen sogar den überwiegenden Teil der Kinder in den Bildungseinrichtungen der entsprechenden Kommunen. Die hohe Präsenz von Kindern mit Polnisch als Erst- bzw. Herkunftssprache an deutschen Kitas und Grundschulen (nicht nur) in Grenzregionen und die Möglichkeit des Einsatzes polnischsprachiger Pädagoginnen und Pädagogen bieten eigentlich günstige Voraussetzungen für einen früh einsetzenden, alltagsintegrierten und partnerschaftlichen Nachbarspracherwerb für deutsche wie polnische Kinder, für den auch Potenziale des Peer-Learning genutzt werden können. Dazu wären allerdings pädagogisch innovative Konzepte erforderlich, die die oft starren Grenzen zwischen (früher) Fremdsprachenunterricht Polnisch (für deutschsprachig aufwachsende Kinder) und Herkunftssprachenunterricht Polnisch (für zweisprachig aufwachsende Kinder) durchlässiger gestalten lassen.

Trotz dieser eigentlich günstigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb der Nachbarsprache ist die Situation an der deutsch-polnischen Grenze durch eine gewisse Sprachlosigkeit gekennzeichnet. Viele Publikationen konstatieren eine weitreichende Asymmetrie in der Verteilung der Sprachkenntnisse auf beiden Seiten der Grenze: Während Deutsch eine etablierte, wenn auch mit sinkenden Schülerzahlen kämpfende Fremdsprache in der Republik Polen darstellt und viele polnische Bürgerinnen und Bürger zumindest rezeptive Sprachkenntnisse im Deutschen aufweisen und Kenntnissen der deutschen Sprache einen (ökonomischen) Nutzen zusprechen, sind auf der deutschen Seite oft nicht einmal rudimentäre Sprachkenntnisse des Polnischen vorhanden und das Interesse am Erwerb des Polnischen oft gering. Bisweilen wird die deutsch-polnische Grenze daher auch als die „schärfste Demarkationslinie innerhalb Europas“ (Nöth 2001, 57) bezeichnet. Begründet wird dies auch mit der schwierigen deutsch-polnischen Geschichte, insbesondere der Vertreibungs- und Umsiedlungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg, die weder gewachsene Kontakte zwischen den Nachbarn noch eine zweisprachige Grenzbevölkerung habe entstehen lassen (ebd., 49ff.). Aktuelle Publikationen zum Prestige und Status der Nachbarsprache im jeweiligen Nachbarland sprechen dagegen eher von einem „wechselseitigen wohlwollenden Desinteresse auf sprachlichem Feld“ (Prunitsch, Berndt, Buraczyński 2015, 7).

Unbestritten ist, dass es sich bei der deutsch-polnischen Grenze um eine relativ klare Sprachgrenze handelt, da beide Sprachen unterschiedlichen Zweigen der indoeuropäischen Sprachen angehören. Die nicht gegebene Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen bietet somit keine Möglichkeit, den Nachbarspracherwerb durch angestammte Übergangsdialekte zwischen beiden Sprachen zu stützen, wie dies beispielsweise bei der deutsch-niederländischen Sprachgrenze theoretisch gegeben scheint. Allerdings zeigen

auch Untersuchungen aus dem deutsch-belgisch-niederländischen Dreiländereck, dass die Kenntnis der niederdeutschen Dialekte innerhalb der jüngeren Bevölkerung kaum ausreichend ist, um als „Brückenidiom“ zum Niederländischen dienen zu können, zumal sich die niederländische Standardsprache, die im Nachbarsprachenunterricht vermittelt wird, deutlich von den grenznah gesprochenen Mundarten unterscheidet. Somit ergeben sich selbst bei engerer Verwandtschaft zwischen den Nachbarsprachen keine grundlegenden Unterschiede für den Erwerb in grenznahen und grenzferneren Regionen (Braam 1993). Eine gewisse Brücke und Unterstützung für den Nachbarspracherwerb können jedoch die zahlreichen Germanismen im Polnischen bieten, die im Unterricht transparent gemacht werden können. Günstig wirkt sich hier aus, dass gerade die älteren Germanismen im Polnischen häufig aus relativ alltagsnahen semantischen Bereichen kommen, die eine spielerische Anknüpfung an die Praxis ermöglichen, vgl. Wörter wie *ratusz*, *rynek*, *dach* oder *ratować*.

Didaktische und methodische Implikationen des Nachbarsprachenunterrichts

Grundlegende Überlegungen zum Lernen und Unterrichten von Sprachen in Grenzregionen wurden bereits in den 1990er Jahren als Produkt der Zusammenarbeit von Bildungspolitikern, Pädagogen und Sprachwissenschaftlern formuliert (vgl. Raasch 1999, 60f.). Demnach

- muss die Vermittlung von Sprachkenntnissen in Grenzregionen einen „vernünftigen Ausgleich zwischen dem Erwerb der Nachbarsprache(n) und dem Erwerb von überregional nützlichen Sprachen herstellen“;
- sollte in Grenzregionen die Chance genutzt werden, die „Sprache als Mittel des Verhandelns und Aushandelns spezifischer und oft unterschiedlicher Interessen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verwenden“;
- benötigen die Grenzregionen und die dort angesiedelten Bildungseinrichtungen spezifische Bedingungen und Möglichkeiten, die es ihnen z. B. ermöglichen, einen festen Platz für den Nachbarsprachenunterricht in der Stundentafel zu veranschlagen;
- sollte die Didaktik der Sprachen in Grenzregionen „in den nationalen und übernationalen politischen Diskurs als ein essentieller Schlüssel für die Bewältigung internationaler, globaler und europäischer Probleme einbezogen werden“.

Grenzregionen bieten, wie bereits erwähnt, besondere Lernbedingungen für den Erwerb einer Nachbarsprache. Diese betreffen v. a. die räumliche Nähe zum Land, in dem die Nachbarsprache gesprochen wird. Diese räumliche Nähe

- erleichtert schulische (z. B. über Schülerbegegnungen) wie außerschulische Kontakte (z. B. über regelmäßige Besuche zum Einkaufen etc.) mit der Nachbarsprache; das Nachbarsprachenlernen kann so in weitaus höherem Maße alltagsintegriert erfolgen als im klassischen Fremdsprachenunterricht;

- sorgt für eine mediale Präsenz der Nachbarsprache, z. B. über den Empfang der Fernseh- und Radioprogramme des Nachbarlandes (auch wenn hier in Zeiten des Internets und Satellitenfernsehens sicherlich die Bedingungen auch in den grenzferneren Gebieten heute sehr viel besser sind als früher);
- erleichtert für den Lehrenden die Material- und Informationsbeschaffung;
- kann ein vertieftes Verständnis für politische, soziale etc. Probleme des Nachbarlandes bewirken, sodass landeskundliches Lernen direkt an die Lebenswirklichkeit anknüpfen kann, indem regionale Aspekte berücksichtigt werden;
- macht gezielte Angebote für Vertreter einzelner Berufsgruppen sinnvoll (z. B. für Vertreter verschiedener Dienstleistungsberufe).

Der größte Unterschied zum klassischen Fremdsprachenunterricht besteht sicherlich in den Möglichkeiten zur Ergänzung der Lehrbucharbeit mittels der Einbeziehung konkreter, handlungsorientierter und außerschulischer Lernorte durch die unmittelbare Grenz Nähe. So können bereits in der ersten Spracherwerbsphase vermittelte Kommunikationsanlässe wie Einkaufen im Laden, auf dem Markt, Besuche der Post oder Bank, Nutzung des Nahverkehrs oder der Bibliothek etc. vom Lernenden ohne größere Umstände direkt angewendet werden und ermöglichen so im Idealfall kommunikative Erfolgserlebnisse in der Praxis, die einen Motivationsschub für das weitere Lernen bewirken können (Braam 1993, 227). Die Nutzung authentischer Texte aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler (z. B. öffentliche Aufschriften in der Nachbarsprache aus dem Grenzgebiet, Veranstaltungshinweise, aktuelle Sonderangebote oder Medienprodukte aus der angrenzenden Region) ermöglicht eine Reduktion künstlicher Kommunikationssituationen im Unterricht und hilft so dabei, das meist sehr beschränkte Angebot an Lehrwerken zur Nachbarsprache wenigstens teilweise zu kompensieren. Landeskundliches Wissen muss nicht als isoliertes Wissen vermittelt werden, sondern kann unmittelbar in kommunikative Situationen handlungsorientiert integriert werden. Braam (ebd., 231) weist allerdings darauf hin, dass Grenzregionen oft auch als Orte erscheinen, die durch kulturelle Durchmischungsprozesse gekennzeichnet sind, die unter Umständen auch zu untypischen Ausprägungen kultureller Besonderheiten des Nachbarvolkes führen können. Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte sollte sich daher nicht nur auf die Nachbarregion konzentrieren, um eine ganzheitliche Wahrnehmung des Nachbarlandes zu ermöglichen. Für den Lehrenden ergibt sich dennoch ein sehr spezifisches Anforderungsprofil. Neben der didaktischen und sprachlichen Kompetenz muss auch interdisziplinäres Wissen aus anderen Bereichen (Wirtschaft, Geschichte, soziale Verhältnisse etc.) mit Bezug auf die unmittelbare Grenzregion in den Unterricht eingebracht werden. Zudem erfordert die Ausnutzung der Grenz Nähe für den Sprachunterricht ein hohes Ausmaß außerunterrichtlicher Kompetenzen, z. B. bei der Organisation von Schülerbegegnungen oder der Einbeziehung außerschulischer Lernorte (Raasch 2002, 199 f.).

Die spezifischen Lernbedingungen in Grenzregionen mit einer hohen Präsenz der Nachbarsprache im unmittelbaren Umfeld der Lernenden bedeuten besonders günstige Voraussetzungen für die Umsetzung

- eines Frühbeginns mit dem Erwerb der Nachbarsprache, möglichst schon in der Kita, spätestens jedoch in der Grundschule, was im Einklang mit dem generellen verstärkten Vordringen fremdsprachiger Angebote in den Elementar- und Primarbereich in Deutschland steht (vgl. Bludau 1999, Bień-Lietz, Vogel 2008). Nicht nur durch die (im vorliegenden Fall häufig gegebene) hohe Zahl von polnischsprachigen Kindern in den Bildungseinrichtungen ergibt sich eine starke Alltagsintegriertheit des Nachbarspracherwerbs; liegt eine solche bilinguale Lernumgebung vor, ermöglicht sie das wechselseitige Lernen der gleichaltrigen Kinder mit- und voneinander (*peer learning*);
- von bilingualen Unterrichtsmodellen wie Immersion (in Kita und/oder Grundschule) oder bilingualet Sachfach-Unterricht: Im Unterschied zu bilingualen Modellen mit klassischen Fremdsprachen besteht hier für die Kinder eine Chance für die Verifizierung des bilingualen Handelns in der alltäglichen Realität (in Form von alltagskulturellen Begegnungen mit Bilingualität und Bikulturalität in der Grenzregion);
- von Begegnungsprojekten, die primär der (frühen) Sprachsensibilisierung und dem Abbau interkultureller Barrieren dienen und weniger einen kompetenzorientierten Unterricht in der Nachbarsprache zum Gegenstand haben; eine Vielzahl von Nachbarsprachenprojekten in Grenzregionen lässt sich hier verorten, vgl. z. B. das von 1994 bis 1998 durchgeführte Projekt *Lerne die Sprache des Nachbarn* im badisch-elsässischen Grenzgebiet (Pelz 1999) oder das bereits erwähnte Projekt *Spotkanie heißt Begegnung* im deutsch-polnischen Grenzgebiet (Nöth 2001).

Allerdings bedürfen diese Möglichkeiten auch einer Unterstützung durch die entsprechenden bildungspolitischen Institutionen. Braam (1993, 222) bemerkt, dass Grenznähe auch im vereinten Europa häufig (noch) Randlage bedeutet, „[...] die nicht nur zentrifugale, sondern auch auf das Zentrum gerichtete Kräfte freilegt“. Dies gilt sowohl für föderale Bildungsstrukturen wie in der Bundesrepublik Deutschland als auch für stark zentralistisch ausgerichtete Staaten wie die Republik Polen.

Sprachwissenschaftliche Aspekte der Nachbarsprachenforschung

Für die Angewandte Linguistik bietet die sprachliche Situation in Grenzräumen eine Fülle von interessanten Forschungsfragen, die hier in Anlehnung an die bereits von Raasch (2003, 95f.) genannte Liste kurz im Hinblick auf die Situation an der deutsch-polnischen Grenze beschrieben werden sollen (vgl. auch Jańczak 2018a):

- Präsenz der Nachbarsprachen in der Öffentlichkeit, z. B. an Häusern und Läden in grenznahen Ortschaften, auf Grenzmärkten, auf Verkehrsschildern etc. Obwohl

in letzter Zeit Forschungen zum sogenannten „Linguistic Landscape“, d. h. der Verteilung, Situierung und Ausgestaltung geschriebener Sprache(n) bzw. visueller Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum, Hochkonjunktur haben, liegen bislang nur wenige Untersuchungen zur Präsenz der jeweiligen Nachbarsprache im deutsch-polnischen Grenzgebiet vor (vgl. z. B. Lisek 2016, 2017, 2018 zur Stadt Świnoujście). Dass eine hohe Präsenz von Sprechern einer Sprache in einem Raum nicht unbedingt mit einer starken Präsenz derselben Sprache im öffentlichen Raum korreliert, hat vor kurzem Mühlen-Meyer (2018) gezeigt, die auffällig wenig Zeichen auf Polnisch bzw. unter Beteiligung des Polnischen im öffentlichen Raum in verschiedenen Städten des Ruhrgebiets nachweisen konnte. Die wenigen polnischen Schilder sind zudem fast ausschließlich auf den kommerziellen Diskurs beschränkt. Arbeiten, die systematisch die akustische Präsenz der Nachbarsprachen in der Öffentlichkeit, z. B. in Geschäften, Ämtern, auf Straßen und Plätzen, untersuchen („Linguistic Soundscape“), und diese mit Daten der visuellen Mehrsprachigkeit vergleichen (vgl. Scarvaglieri, Pappenhagen, Redder, Brehmer 2013), fehlen bislang für das deutsch-polnische Grenzgebiet völlig.

- Sprachenwahl bei offiziellen Begegnungen, Sitzungen, Veranstaltungen: Hier spielt die bereits oben erwähnte Asymmetrie der Nachbarsprachen-Kenntnisse auf beiden Seiten der Grenze eine entscheidende Rolle. Kimura (2018) konstatiert, dass durch die weitgehend fehlenden Polnisch-Kenntnisse auf deutscher Seite Verfahren der rezeptiven Mehrsprachigkeit (jeder Sprecher spricht seine Muttersprache) bei deutsch-polnischen Meetings nur sehr selten zur Anwendung kommen. Meistens dominiert auch in der Grenzregion das Ausweichen auf eine Lingua franca (im Wesentlichen Englisch), der Einsatz professioneller Sprachmittler sowie die ausschließliche Nutzung des Deutschen (vgl. auch Kimura 2015).
- Wahl der Kommunikationsstrategie bei transnationaler Kommunikation, d. h. Sprachwahl in der Grenzregion und Reaktionen auf Sprachwahl des Kommunikationspartners: In einer Reihe von Studien aus Städten und Ortschaften im deutsch-polnischen Grenzgebiet konnte Jańczak nachweisen, dass die Reaktionen polnischer Bürgerinnen und Bürger aus der Grenzregion auf ein Ansprechen in der Nachbarsprache Deutsch auf eine eher geringe Kenntnis der Nachbarsprache verweisen (vgl. z. B. Jańczak 2018b). Die Nutzung rezeptiver Mehrsprachigkeit ist auch bei diesen inoffiziellen Kommunikationsanlässen kaum zu beobachten. Allerdings versuchen einige der getesteten Sprecherinnen und Sprecher ihre geringen Deutschkenntnisse auch einzusetzen, wenn sie auf Deutsch angesprochen werden. Häufig finden sich Fälle des Wechsels zwischen der eigenen Muttersprache und der Nachbarsprache (Code-Switching). Daneben wird versucht, fehlende verbale Mittel durch nonverbale Strategien (Gestik, Mimik) zu ersetzen oder andere Personen (z. B. Begleitpersonen) um sprachlichen Rat zu bitten. Oft scheitert die Kommunikation jedoch an den unzureichenden Kenntnissen der Nachbarsprache. Der häufige Wechsel zwischen den Sprachen wird von Jańczak als Beweis für die „Existenz einer linguistischen

Grenzschaft“ im Grenzgebiet gewertet (Jańczak 2018b, 214). In viel stärkerem Maße ist das produktive und kreative Mischen der Sprachen zur Überwindung von kommunikativen Barrieren allerdings im Dienstleistungssektor zu beobachten, v.a. auf den polnisch-deutschen Grenzmärkten, die den sprachlichen Übergangscharakter der Grenzkommunikation besonders deutlich widerspiegeln (vgl. Jańczak 2015, 2016). Im Unterschied zur Alltagskommunikation „normaler“ Grenzregionenbewohner überwiegt hier die Konzentration auf feste, in der Transaktion mit dem Kunden immer wiederkehrende Handlungsroutinen, was zu einer gewissen Professionalisierung der interkulturellen Kommunikation führt, wobei die sprachlichen Produkte oft weder der einen noch der anderen Nachbarsprache völlig entsprechen.

- Sprachliche Varietäten in Grenzregionen: Hier spielt ebenfalls der Aspekt der sprachlichen Hybridität eine zentrale Rolle. Wechselseitige Beeinflussungen des Deutschen und Polnischen lassen sich dabei in Grenzgebieten auf allen Ebenen der Sprache beobachten (vgl. Zinkhahn-Rhobodes 2016). Neben der Verwendung einzelner lexikalischer Entlehnungen aus der besser beherrschten Sprache reicht das Spektrum bis hin zur (beginnenden) Herausbildung von „Mischsprachen“, die zum Teil in bestimmten Kreisen (v. a. im Bildungssektor) eigene Namen bekommen wie „Poltsch“, „Viadrinisch“, „Slubfurtisch“ o. Ä. (vgl. Kimura 2013, Zinkhahn-Rhobodes 2015). Inwiefern diese Idiome allerdings wirklich den Status von regelbasierten „Mischsprachen“ (*fused lects*, vgl. Auer 1999) aufweisen, müsste noch genauer untersucht werden.
- Image der Nachbarsprache und seine Auswirkungen auf den Sprachgebrauch und das Sprachenlernen: Eine aktuelle Untersuchung aus dem sächsisch-polnischen Grenzraum zeigt, dass die individuelle (subjektive) Wahrnehmung des Prestiges der Nachbarsprache einen zentralen Faktor für die Bereitschaft und das Interesse am Erwerb derselben darstellt (vgl. Buraczyński 2015). Hier lässt sich bis dato eine klare Asymmetrie dahingehend konstatieren, dass die deutschen Grenzbewohner den Stellenwert des Polnischen für die wirtschaftliche, politische und soziale Entwicklung deutlich geringer einschätzen als die polnischen Grenzbewohner den Stellenwert des Deutschen. Immerhin zeigt diese Studie erste Anzeichen einer sich verändernden Einstellung gegenüber der Nachbarsprache Polnisch, die von den Befragten als die wichtigste Nachbarsprache in Deutschland angesehen wird. Ob dies letztlich zu einer Veränderung der Sprachsituation und einer zunehmenden Symmetrie beim Abbau der Sprachbarrieren führen wird, muss allerdings erst die Zukunft zeigen. Neben den Sprachbarrieren sind es auch mentale Barrieren, die einen Austausch über die Grenze hinweg behindern. Geografische Nähe führt daher nicht automatisch zu vermehrtem persönlichem Kontakt. Inwiefern das unterschiedliche Image der Sprachen auf beiden Seiten auch zu einem veränderten sprachlichen Verhalten beim Aufenthalt im Nachbarland führt (z. B. Vermeidung der eigenen Muttersprache, andere Lautstärke beim Sprechen, Vermeidung bestimmter Gesprächsthemen oder -inhalte etc.) ist bis dato für den deutsch-polnischen Grenzraum nicht untersucht worden.

Raasch (2003, 95 f.) erwähnt noch eine ganze Reihe weiterer Themenbereiche aus der angewandten Linguistik, die auf Grenzräume anwendbar sind, wie z. B. die Präsenz der Nachbarsprachen in den Medien, in der Werbung und in öffentlichen Verkehrsmitteln (Ankündigung von Haltestellen o. Ä.) oder die Verwendung der Nachbarsprache in zweisprachigen Kindergärten und Schulen (auch zwischen den Kindern). Diese Fragestellungen harren noch ihrer Bearbeitung für das deutsch-polnische Grenzgebiet.

Fazit

Die Förderung der Kenntnis von Nachbarsprachen bildet ein zentrales und von den europäischen Institutionen auch explizit benanntes Schlüsselthema für das Zusammenleben im vereinten Europa. Gleichzeitig stellt es eine Herausforderung für die weitere Entwicklung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, nicht nur zwischen Polen und Deutschland, dar. Im bildungspolitischen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland sind sicherlich zahlreiche Initiativen zu verzeichnen, die eine Verbesserung des Zugangs zu Angeboten des Erwerbs der Nachbarsprache fordern und an einem Ausbau der entsprechenden Angebote arbeiten. Das in den Beiträgen thematisierte polnisch-deutsche Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania* ist dafür sicherlich ein gutes, wenn auch nicht das einzige Beispiel. Neben den sprachlichen gilt es aber auch die mentalen Barrieren abzubauen. Zudem ist die starke Konzentration der entsprechenden Angebote auf die unmittelbaren Grenzregionen als Instrument für die wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung von Grenzräumen zwar verständlich. Dennoch sollte dies nicht dazu führen, Nachbarspracherwerb als ausschließlich grenzbezogene Notwendigkeit zu betrachten. Ein flächendeckendes Angebot für den Erwerb von Nachbarsprachen ist daher ein bildungspolitisches Desiderat, dessen Einlösung sicherlich noch viele Anstrengungen erfordern wird. Ebenso müsste verstärkt über Inhalte und Spezifika des Nachbarspracherwerbs nachgedacht werden. Der Nachbarspracherwerb unterscheidet sich in seinen Bedingungen und Möglichkeiten in vielerlei Hinsicht von einem klassischen Fremdsprachenunterricht. Diese Vorteile gilt es zu nutzen und bei der Entwicklung von Unterrichtsangeboten stärker zu berücksichtigen.

Literatur

- Auer P., 1999, *From codeswitching via language mixing to fused lects. Towards a dynamic typology of bilingual speech*, in: International Journal of Bilingualism Nr. 3/4, S. 309-332
- Bień-Lietz M., Vogel T. (Hrsg.), 2008, *Frühstart in die Nachbarsprache – Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*, Frankfurt Oder
- Bludau M., 1999, *Fremdsprachenunterricht im Primarbereich*, in: A. Raasch (Hrsg.), *Frühbeginn Französisch. Beispiel Saarland*, Saarbrücken, S. 11-37

Braam M., 1993, *Grenznähe im Niederländischunterricht*, in: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.): *Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit*, Saarbrücken, S. 221-233

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016, *Migrationsbericht 2015*, Berlin, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf

Buraczyński R., 2015, *Status und Prestige der Nachbarsprachen im sächsisch-polnischen Grenzraum – Ergebnisse der Studie*, in: Ch. Prunitsch, A. Berndt, R. Buraczyński (Hrsg.), 2015, *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit. Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet*, Frankfurt Main u. a., S. 47-116

Christ H., Schröder K., Weinrich K., Zapp F.-J. (Hrsg.), 1980, *Fremdsprachenpolitik in Europa: Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*, Augsburg

Fürstenau S., Gogolin I., 2003, *Lebendige Mehrsprachigkeit in Hamburg: Ergebnisse der Untersuchung*, in: S. Fürstenau, I. Gogolin, K. Yağmur (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*, Münster u. a., S. 239-246

Jańczak B. A., 2015, *Trzecia przestrzeń, hybrydyzacja, blending? O polsko-niemieckim kontakcie językowym w obszarze przygranicznym*, in: M. Czabańska-Rosada, E. Golachowska, E. Serafin, K. Taborska, A. Zielińska (red.), *Pogranicze wschodnie i zachodnie*, Warszawa, S. 333-350

Jańczak B. A., 2016, *Deutsch-polnische Grenzschafft: Sprachgebrauch im transnationalen Raum der Grenzmärkte im deutsch-polnischen Grenzland*, in: A. Tölle, R. Wehrhahn (Hrsg.), *Translokaltät und lokale Raumproduktionen in transnationaler Perspektive*, Berlin, S. 119-131

Jańczak B. A. (Hrsg.), 2018a, *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*, Berlin

Jańczak B. A., 2018b, „Linguistische Grenzschaffen”: Kommunikationsstrategien im deutsch-polnischen Grenzland am Beispiel von Bewohnern der polnischen Städte Zgorzelec und Łęknica, in: B. Hufeisen, D. Knorr, P. Rosenberg, Ch. Schroeder, A. Sopata, T. Wicherkiwicz (Hrsg.), *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*, Frankfurt Main, S. 189-217

Kimura G. Ch., 2015, *Grundzüge interlingualer Kommunikationsstrategien – dargestellt am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion*, in: Sophia Journal of European Studies, Nr. 7, S. 59-88

Kimura G. Ch., 2018, *Rezeptive Mehrsprachigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion*, in: B. Hufeisen, D. Knorr, P. Rosenberg, Ch. Schroeder, A. Sopata, T. Wicherkiwicz (Hrsg.), *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*, Frankfurt Main, S. 219-240

Lisek G., 2018, *Überlegungen zu Aufstellspisekarten im grenznahen Linguistic Landscape – metrolinguistische Perspektive*, in: V. Janíková, A. Brychová, J. Veličková, R. Wagner (Hrsg.), *Sprachen verbinden. Beiträge der 24. Linguistik- und Literaturtage, Brno/Tschechien, 2016*, Hamburg, S. 217-228

Lisek G., 2017, *Sprachpolitik und ihr Einfluss auf polnische linguistic landscapes in der deutsch-polnischen Grenzregion*, in: A. Weigl, N. Nübler, K. Naumann, M. Völkel-Bill, S. Grahl, T. Lis (Hrsg.), *Junge Slavistik im Dialog VI. Beiträge zur XI. Internationalen Slavistischen Konferenz*, Hamburg, S. 169-180

Lisek G., 2016, *Europejskość pejzażu językowego w Polsce. Analiza pejzażu językowego polskiego pogranicza na przykładzie centrum Świnoujścia*, in: W. Sobczak, M. Sobczak-Gołda, *Dylematy Unii Europejskiej. Studia i szkice*, Poznań, S. 141-155

Mühlán-Meyer T., 2018, *Mehrsprachigkeit in der Linguistic Landscape der Metropole Ruhr mit besonderer Berücksichtigung des Polnischen*, in: B. Hufeisen, D. Knorr, P. Rosenberg, Ch. Schroeder, A.

Sopata, T. Wicherkiewicz (Hrsg.), *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*. Frankfurt Main, S. 259-295

Nöth D., 2001, *Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb im Projekt Spotkanie heißt Begegnung*, Hohengehren

Pelz M., 1999, *Sprachbegegnung und Begegnungssprache*, Frankfurt Main u. a.

Perera S., 2007, *A Pacific zone? (In)security, sovereignty, and stories of the Pacific borderscape*, in: P. K. Rajaram, C. Grundy-Warr (Hrsg.), *Borderscapes: Hidden Geographies and Politics at Territory's Edge*, Minneapolis, S. 201-227

Prunitsch Ch., Berndt A., Buraczyński R. (Hrsg.), 2015, *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit. Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet*, Frankfurt Main u. a.

Raasch A. (Hrsg.), 1999, *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*, Saarbrücken

Raasch A., 2002, *Grenzregionen und die Mehrsprachigkeit*, in: H. P. Kelz (Hrsg.), *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, Baden-Baden, S. 193-208

Raasch A., 2003, *Grenze, Nachbarschaft, Partnerschaft: Die Rolle der Sprache*, in: R. Emons (Hrsg.), *Sprache transdisziplinär*, Frankfurt Main, S. 95-99

Raasch A., 2004, *Ein europäisches Projekt: Nachbarsprachen in Grenzregionen. Erfahrungen und Ergebnisse*, in: A. Abel, M. Stuflesser, S. Campogianni, M. Putz (Hrsg.), 4. *Thematisches Forum Mehrsprachigkeit in Grenzregionen*. Bozen, www.eurac.edu

Raasch A., Cuny M.-L., Bühler P., Magar Ch. (Hrsg.), 1992, *Angewandte Linguistik 1992: Schwerpunktthema Nachbarsprachen in Europa*, Saarbrücken

Scarvaglieri C., Pappenhagen R., Redder A., Brehmer B., 2013, *Capturing diversity: linguistic land- and soundscaping*, in: I. Gogolin, J. Duarte (Hrsg.), *Linguistic Super-Diversity in Urban Areas – Research Approaches*, Amsterdam, S. 45-73

Zinkhahn-Rhobodes D., 2015, *The permeability of language borders on the example of German-Polish language mixing*, in: P. Rosenberg, K. Jungbluth, D. Zinkhahn-Rhobodes (Hrsg.), *Linguistic Construction of Ethnic Borders*, Frankfurt Main u. a., S. 229-248

Zinkhahn-Rhobodes D., 2016, *Sprechen entlang der Oder. Der Charakter der sprachlichen Grenzen am Beispiel der deutsch-polnischen Sprachroutine*, Frankfurt Main u. a.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 02.11.2018.

Anna Mróz

MODEL DWUJĘZYCZNEGO WYCHOWANIA W PRZEDSZKOLU

Wychowanie dwu- i wielojęzyczne stało się w ostatnich latach ogromnym wyzwaniem niemieckiego systemu edukacji. Nasilające się ruchy migracyjne wpływają w istotny sposób na zmiany struktury społecznej, sprzyjają także wymianie kulturowej i wielojęzyczności. Różnorodność społeczna, kulturowa i językowa w Niemczech jest bogactwem naszych czasów, ogromnym potencjałem, ale także wielkim zadaniem. Ze względu na to, że szkolnictwo w Niemczech podlega systemowi federalnemu, nie ma jednego modelu, według którego byłyby wdrażane dobre praktyki i wzorce kształcenia wielojęzycznego. W każdym kraju związkowym sytuacja wygląda inaczej, nie ma kanonu metod dydaktycznych, ogólnej koncepcji pedagogicznej, rozwiązań przenoszonych z jednego regionu do drugiego i jednolitych programów nauczania dla poszczególnych języków. W regionach przygranicznych, gdzie edukacja dwujęzyczna ma szczególny walor, podejmowane są próby wprowadzenia języka sąsiada do przedszkoli i szkół. Zwykle są to jednak inicjatywy oddolne, tworzone przez grupy rodziców, stowarzyszenia, a czasem przez regionalne struktury administracyjne i uniwersytety. Landowe ministerstwa edukacji wspierają te działania w sposób bardzo ograniczony. Wydaje się, że ogromny potencjał dwujęzyczności jako kluczowej kompetencji w regionie przygranicznym nie jest do końca zauważany i doceniany, a ekspertyzy językoznawcze ukazujące korzyści w rozwoju kognitywnym dzieci rzadko są brane pod uwagę. Tymczasem eksperci w dziedzinie dwujęzyczności są zdania, że czas poświęcony w przedszkolu na język drugi jest doskonałą inwestycją na przyszłość, która przynosi efekty na kolejnych etapach edukacji:

Auf diese Weise kann sich die Sozialisation einschließlich der kognitiven Entwicklung der Kinder altersgemäß vollziehen und liefert so reichhaltigere Grundlagen und Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache. Das wiederum erhöht den Lernerfolg und das Lerntempo für die schwächere bzw. neue Sprache und führt insgesamt zu besseren Leistungen in der Schule, und zwar nicht nur in den Sprachen, sondern auch in den anderen Fächern. Man beachte daher, wie

wichtig ist, dass die Grundlagen für den späteren Schulerfolg schon in der KiTa gelegt werden (Wode 2006, 11).

W przypadku dzieci uczęszczających do przedszkoli zawierających w swoim programie ofertę języka drugiego niezmiernie ważne jest zapewnienie kontynuacji na dalszych szczeblach edukacji. Dwa lata metody immersyjnej w przedszkolu stwarzają dziecku ogromne możliwości receptywne i dziecko wchodzi powoli w fazę produkcji językowej, która powinna znaleźć swoją kontynuację na kolejnych poziomach jego kształcenia. Takie warunki zostały zapewnione w projekcie Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomierania*, obejmującym swym zasięgiem region Pomorza Przedniego, gdzie wprowadzono język polski, oraz miasto Szczecin, w którym dzieci w przedszkolach i szkołach uczą się języka niemieckiego.

W niniejszym artykule przedstawiono zarys koncepcji pedagogicznej adresowanej do przedszkoli uczestniczących w projekcie. Daje ona szansę na stworzenie modelu edukacyjnego uwzględniającego język sąsiada w tym regionie i być może przeniesienie wypracowanych dobrych praktyk do kolejnych krajów związkowych, zwłaszcza pasu pogranicza. W artykule przedstawiono skrótowo naturalne predyspozycje dzieci do nabywania języka drugiego i odpowiadające tym warunkom metody interakcji językowej, jaką umożliwia przestrzeń przedszkolna. W drugiej części opracowania zaprezentowano koncepcję „pedagogiki bliskiej życiu” w kontekście zagadnienia dwujęzyczności w przedszkolu.

Nabywanie języka drugiego

Za wprowadzeniem języka drugiego do programu przedszkolnego przemawiają antropogeniczne możliwości dziecka – badania pokazują, że u dzieci wzrastających dwujęzycznie tworzy się wspólna sfera w ośrodku Broki odpowiedzialna za gramatykę i fonetykę. Oznacza to całkowitą integrację języka drugiego na płaszczyźnie neuronalnej. Jeśli dzieci weszły w kontakt z językiem drugim po czwartym roku życia sfery te pozostają rozdzielone (Spitzer 2002, 246, Meisel 2001). Wczesny kontakt z językiem drugim rozwija zdolności recepcji i produkcji dźwięków mowy w języku drugim. Dwujęzyczność wspiera także rozwój kognitywny dziecka oraz jego zdolności metajęzykowe (np. wiedzę metakognitywną, jak również świadomość semantyczną i gramatyczną, strategie rozpoznawania reguł językowych i zapamiętywania) (Vogel 1999, 545, Götze 1997, 9). W tym kontekście istotne jest to, że dzieci w kontakcie z językiem drugim kierują się ciekawością oraz ufnością we własne siły, co jest najlepszym punktem wyjścia do przyswajania języka, wraz z wiekiem bowiem rozwija się świadomość popełnianych błędów i ograniczeń, która blokuje proces uczenia się (Edelmann 1995, 115). Natomiast

[e]fektem zaspokajania ciekawości poznawczej jest nie tylko nabywanie przez dziecko nowej wiedzy i nowych umiejętności, ale także weryfikacja zdobytych wcześniej doświadczeń oraz doskonalenie czy modyfikacja już nabytych umiejętności (Kram, Mielcarek 2015, 9).

W nabywaniu drugiego języka istotne jest to, że dziecko wykorzystuje swoje wcześniejsze doświadczenia językowo-poznawcze i samo na podstawie kontekstu odczytuje wartość znaczeniową kierowanych do niego wypowiedzi. Z czasem zaczyna się orientować w typowych frazach i jego zdolność rozumienia zaczyna wykraczać poza sytuacje znane i powtarzalne. Nie jest to oczywiście proces świadomy, a intuicyjny. Bazuje on na regułach nabywania języka pierwszego. Dzieci wykorzystują zatem w nabywaniu języka drugiego ten sam mechanizm, co w przyswajaniu języka rodzimego. W czasie tego procesu są nieustannie konfrontowane ze słowami i frazami, które słyszą po raz pierwszy, ale na podstawie kontekstu zdobywają umiejętność ich rozumienia. Badania dowodzą, że dzieci w wieku przedszkolnym z właściwie rozwijającym się i bogatym językiem rodzimym dużo szybciej nabywają język drugi (Wode 2006, 5, 11). Kształtująca się świadomość, że wypowiedzi mają odpowiednią strukturę oraz wyrażają intencje i znaczenie, powoduje, że dzieci szybciej przenoszą swoje doświadczenie lingwistyczne na kolejny język. Z tych względów wychowawczynie i wychowawcy nie powinni mieć obiekcji dotyczących procesów rozumienia przez dzieci języka drugiego. Jeśli komunikat jest powiązany z konkretnymi działaniami, osadzony w kontekście i przedstawiony w sposób obrazowy, z użyciem gestów, mimiki oraz różnych pomocy, dzieci na ogół nie mają większych problemów z jego zrozumieniem i zaakceptowaniem obecności nowego języka. Stosunkowo szybko odgadują znaczenia wyrażen językowych. Fenomen ten można wyjaśnić faktem, że podobne warunki towarzyszą nabywaniu języka pierwszego. W przypadku języka drugiego dzieci wykorzystują (nieświadomie, ale swobodnie) te same strategie, które przynależą do ich codziennej konfrontacji z językiem samym w sobie jako środkiem komunikacji. Dzieci mogą zatem wykorzystywać swoje naturalne umiejętności nabywania języka w kontakcie z językiem drugim. Z tych względów w tym szczególnym czasie niezwykłych możliwości dzieci w nabywaniu języków warto zapewnić im odpowiednie warunki rozwoju w tym kierunku.

Komunikacja w działaniu

Aby proces ten mógł zaistnieć w przestrzeni edukacyjnej przedszkola, powinno zastosować się metodę immersji, czyli zanurzenia językowego. Polega ona na używaniu przez wychowawczynię czy wychowawcę języka drugiego we wszystkich codziennych sytuacjach komunikacyjnych z dziećmi, np. powitania i pożegnania, wyjścia na spacer, ubierania się, posiłków, mycia rąk itp. Obowiązuje tu reguła: jedna osoba – jeden język, tak aby dzieci miały możliwość łączenia danego języka z konkretną osobą. Zasadą immersji jest opowiadanie o podejmowanych działaniach tak, by każdy moment codzienności przedszkolnej służył przekazywaniu języka drugiego, a wychowawczynie czy wychowawca nie musieli wychodzić ze swej roli osoby posługującej się tym językiem. Celem jest stworzenie warunków, w których może zaistnieć naturalny proces przyswajania języka. W immersji nie stosuje się korekty błędów językowych, fokus jest skierowany na budowanie komunikacji,

o tempie nabywania języka drugiego decydują indywidualne predyspozycje dziecka i jego motywacja. W procesie nabywania języka dzieci popełniają błędy i jest to dowodem na rozpoznawanie przez nie systemu językowego i próby dopasowania reguł językowych (tamże, 6). Komunikacja towarzysząca działaniom sprzyja zapamiętywaniu przez dzieci reguł fonologicznych, segmentacji zdania, semantyki i typu konstrukcji zdaniowych. W ten sposób przekazywany jest język mówiony zakorzeniony w codzienności dziecka i opisujący jego świat, który jest mu dobrze znany. Nieustanne odwoływanie się w tym modelu do dobrze znanego otoczenia i typowych czynności dziecka pozwala na budowanie przekazu na tym, co dziecku znane, co jest dla niego wartością, z czym wiąże swoje doświadczenie, emocje i uczucia. To, co znane, jest doskonałym fundamentem do przyswajania języka drugiego. Warunkiem immersji jest stała obecność w codzienności przedszkolnej osoby posługującej się językiem drugim, w projekcie Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* taka koncepcja została przyjęta w czterech przedszkolach.

Język jako narzędzie

W wieku przedszkolnym przyswajanie języka przez dzieci bazuje przede wszystkim na naśladowaniu wypowiedzi innych osób, poprzez zapamiętywanie wyrażen osadzonych w kontekście, jak również przez samodzielne rekonstruowanie znaczenia. Z tych względów niezwykle ważną kompetencją wychowawczyń i wychowawców przedszkolnych wprowadzających język drugi jest wyraźne mówienie, z zachowaniem właściwej melodyki języka oraz z wycuciem czasu na pauzę dającą dziecku szansę na włączenie się w komunikację, na początku tylko receptywnie. Dodatkowo istotne jest świadome posługiwanie się intonacją w celu podkreślenia intencji wypowiedzi, której powinna towarzyszyć rozbudowana mimika i gestykulacja, obrazujące treści komunikatu. Ważne jest, aby słowa kluczowe konsekwentnie pojawiały się każdego dnia i były powtarzane tak, aby dzieci miały szansę je zapamiętać i na dalszym etapie rozpoznawać w sferze dźwiękowej oraz rozumieć ich sens. Wypowiedzi powinny być ukierunkowane na chwilę obecną i miejsce przebywania, co je kontekstualizuje, uwalnia od abstrakcji, i tym samym pozwala dzieciom dużo lepiej je odczytać i odpowiednio na nie zareagować. Zdania powinny być krótkie, bez skomplikowanych zdań podrzędnych, ale pełne. Powinny zawierać wiele bezpośrednich zwrotów oraz pytań zamkniętych, pozwalających odpowiedzieć jednym słowem, z czasem zdań otwartych, dających możliwość tworzenia pierwszych prostych konstrukcji. Kolejnym ważnym aspektem jest umiejętność podchwytywania prób wypowiedzi dzieci w języku drugim i ich wspierania. Szagun (1996, 209, 226) uznaje dodatkowo technikę rozwijania i uzupełniania wypowiedzi dziecięcych za niezwykle wspierającą rozwój językowy. Ogromną rolę odgrywają zrytualizowane wzorce interakcji oraz bezpośrednie formy nawiązywania kontaktu z dziećmi, pytania i prośby kierowane z użyciem imienia dziecka. Nie do przecenienia jest przyjemność i radość płynąca z komunikacji z dziećmi w tym

języku manifestujące się w postawie wychowawczyni czy wychowawcy. Osoby prowadzące aktywności w języku drugim powinna cechować chęć komunikowania się z dziećmi i umiejętność czerpania z tego radości, która daje poczucie spełnienia komunikatu obu stronom i sprzyja wzrostowi motywacji. Przekazywanie języka drugiego powinno bazować na pozytywnych emocjach i uczuciach, które wspierają motywację dzieci do zapamiętywania przez uczestnictwo w zabawie. Brak pozytywnej bazy emocjonalnej nie daje szans na efektywny przekaz językowy i rozpoczęcie procesu nabywania języka drugiego. Badania neurologiczne potwierdzają wpływ rodzaju emocji na przyswajanie języka, zapamiętywanie i przetwarzanie treści. Emocje pozytywne wspierają te procesy, odwrotnie niż stres, lęk czy poczucie frustracji. Rosnąca motywacja jest jednym z najistotniejszych czynników nabywania lub uczenia się języka (Düwel 2002, 173, Spitzer 2002, 157 i n.). Zabawa językiem drugim i przez ten język jest dlatego najwłaściwszą metodą przekazu¹:

To give a young child a second language, means to give him a second method to play [...]. There is no fear of talking nonsense, for talking nonsense is a second method of pleasure (Stengel 1939, 478).

Podsumowując, rola, postawa oraz kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne osoby prowadzącej aktywności w języku drugim są wiodące. Całość powinna dopełniać pozytywna atmosfera i akceptacja wobec języka drugiego i jego kręgu kulturowego wyrażana przez cały personel przedszkola.

Jakość i czas przekazu językowego

Immersja jest podstawowym warunkiem wejścia dziecka w świat języka drugiego. Jego nabywanie wymaga jednak wielu dodatkowych impulsów, rozwijających dziecko pod względem językowo-poznawczym. Przez atrakcyjny, zdywersyfikowany program aktywności przedszkolnych w języku drugim możliwe jest usankcjonowanie go w codzienności przedszkolnej tak, by każdy jego punkt był dla dzieci czasem wyczekiwany. Dzieci nie nabywają języka w sposób świadomy, a przez interakcję. Im bardziej budzi ona ich ciekawość, tym większe szanse na ich rosnącą motywację do udziału w proponowanych aktywnościach językowych i w konsekwencji na zaistnienie procesu nabywania języka drugiego.

Każda sytuacja, która spotyka małe dziecko, przy wsparciu i odpowiednim pokierowaniu przez opiekuna ma potencjał stać się sytuacją edukacyjną. Podstawą do jej pojawienia się jest wrodzona ciekawość dziecka do poznawania otaczającego je świata [...] (Kram, Mielcarek 2015, 8).

Te strategie przekazywania języka stwarzają okazję nie tylko do wejścia w kontakt z językiem drugim i wzmocnienia kompetencji językowych dzieci, lecz także dostarczają treści i impulsów do ich rozwoju kognitywnego, którego wspieranie jest jednym z głównych

1 Zawsze jednak należy traktować dziecko jako indywidualną jednostkę i uwzględniać introwertyczny charakter niektórych z nich, dopasowując typ zabaw również pod tym kątem.

zadań placówek przedszkolnych. Podejście to – wyrażające motto „rozwój przez zabawę” – stwarza ramy modelu dwujęzycznego wychowania edukacyjnego w placówkach przedszkolnych. Język drugi jest w tym ujęciu środkiem komunikacji w sytuacjach codziennych, jak również narzędziem interakcji zorientowanej na przekaz treści w tym języku. Sam nie jest przedmiotem ani celem nauki. Stanowi medium przekazywanych treści rozwijających potencjał poznawczy dzieci. Podstawową zasadą powinno być pierwszeństwo treści odpowiadających potrzebom rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci – nad celami językowymi. Priorytetem nie jest osiągnięcie z góry określonego poziomu językowego. Istotne jest to, by dzieci otrzymywały możliwie dużo różnorodnych bodźców językowych dostosowanych do ich wieku i możliwości percepcyjnych. Jeśli input językowy jest przekazywany w na tyle atrakcyjny sposób, by wzbudzić zainteresowanie, może stanowić dla dzieci prawdziwy magnes i doskonałą okazję do nabywania języka drugiego. Wielkim wyzwaniem modelu wychowania dwujęzycznego w placówkach przedszkolnych jest stworzenie niebanalnej oferty edukacyjnej dla dzieci, która umożliwi im interaktywny kontakt z językiem, jak również poszerzy ich horyzonty poznawcze. Takie założenia odpowiadają koncepcji wczesnej edukacji:

Wczesna edukacja to wspieranie rozwoju dziecka poprzez tworzenie okoliczności sprzyjających gromadzeniu wiedzy i nabywaniu umiejętności w sposób naturalny i spontaniczny w różnych sytuacjach, w których dziecko się znajduje (tamże, 8).

W projekcie Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* obecne są różne modele przekazywania języka drugiego – od jednej godziny tygodniowo po immersję. Interakcji tych nie można porównywać, doświadczenie pokazuje jednak, że nawet godzina tygodniowo przynosi pozytywne efekty, przede wszystkim, jeśli chodzi o budowanie pozytywnych asocjacji związanych z językiem i kulturą sąsiedniego kraju, co odgrywa niebagatelną rolę w regionie przygranicznym. Ze względu na tę różnorodność istnieje potrzeba działania wielotorowego, wykraczającego poza immersję. Uzupełnieniem tych warunków komunikacyjnych w poszczególnych jednostkach jest danie dzieciom możliwości udziału we wspólnych aktywnościach z dziećmi, których językiem rodzimym jest język polski.

„W tej zabawie jest metoda”

Nabywaniu języka (drugiego) sprzyjają powtarzalność sekwencji językowych, rym, rytm i melodia języka. Pelz (1996, 56-64) wskazuje na zasadność redundancji wypowiedzi (wyrazów, zdań, i treści) w procesie kształcenia dwujęzycznego dzieci. Zatem zabawy mogą się regularnie powtarzać, bowiem dzieci lubią słuchać wielokrotnie tych samych historii, bajek i gier – daje im to poczucie bezpieczeństwa, jak również satysfakcji, że znają odpowiedź. Potencjał ten może być wykorzystywany do utrwalania form językowych w rytuałach przedszkolnych. Dlatego tak ważne jest, by dzieci miały kontakt z piosenkami,

wierszykami i zabawami językowymi dopasowanymi do ich wieku. Wszystkie one doskonale rozwijają przede wszystkim receptywną funkcję języka, która wyprzedza znacznie produkcję językową – co jest naturalnym zjawiskiem również w procesie nabywania języka pierwszego. Niezwykle ważne podczas tych zabaw są odpowiednie akcentowanie poszczególnych wyrazów, nawiązywanie kontaktu wzrokowego z dziećmi, często bliski kontakt przez dotyk dłoni, wykonywanie powtarzalnych ruchów w rytm muzyki. Dzieci w naturalny sposób próbują powtarzać wyrazy i ruchy, łącząc je na swój sposób, dzięki temu ćwiczą m.in. precyzję swoich ruchów i kompetencję łączenia ich ze słowem. Zabawy te przez swój sensomotoryczny charakter sprzyjają wzbudzaniu pozytywnych emocji i w konsekwencji tworzą sytuację przeżywania języka. Do tego rodzaju aktywności należą m.in. gry paluszkowe, np. najbardziej znane to: *Idzie kominiarz po drabinie...*, *Warzyła myszka (srocza)*, *warzyła...*, *Tańczyły dwa Michały...* (więcej przykładów w: Sąsiadek 2005). Nie chodzi w nich o naukę języka, a o wzmacnianie sprawności manualnych, które wiążą się z ogólnym rozwojem dziecka, również językowym, oraz o nawiązanie interakcji, która w przypadku przekazywania języka drugiego odgrywa zasadniczą rolę. To do osoby prowadzącej należy powtarzanie tekstu rymowanek, przynajmniej na początku. Akcent położony jest przede wszystkim na włączenie dzieci w zabawę i danie im możliwości usłyszenia melodii języka. Ponadto zabawy paluszkowe pogłębiają relację między osobą prowadzącą i dziećmi uczestniczącymi w zabawie (w grupie przedszkolnej dzieci wykonują gesty na sobie nawzajem) oraz dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Uczą poznawania własnego ciała, wspomagają rozwój językowy, zwłaszcza w zakresie wymowy i intonacji. Ćwiczą pamięć i koncentrację (tamże). Dodatkowymi korzyściami z nimi związanymi jest to, że nie wymagają poświęcenia dużej ilości czasu i nie nudzą się szybko dzieciom, ponieważ są krótkie i dynamiczne. Przysparzają one uczestniczącym w zabawie wiele radości.

Kolejną interaktywną metodą sprzyjającą rozwojowi językowemu są piosenki z elementami ruchowymi. Przestrzenią zabawy kreatywnej, w którą włączone są wszystkie zmysły i która wyraża się m.in. w formie językowej, są wszelkiego rodzaju scenki teatralne, które mogą być rozwijane przez takie aktywności, jak taniec i pantomima. Niezwykle ważnym aspektem jest wspieranie aktywności językowych i ruchowych przez formy audiowizualne – pobudzające zmysł dotyku, uplastyczniające przekaz werbalny i tym samym wspomagające rozumienie wypowiedzi. Jest to przekazywanie języka zorientowane na angażowanie wszystkich zmysłów. W ten sposób w sferze emocjonalnej dzieci buduje się szereg pozytywnych asocjacji związanych z językiem drugim. Proces ten można by określić mianem przeżywania językowego. Do tego kręgu aktywności przedszkolnych, które mogą się sprawdzić również w modelu dwujęzycznym należą inicjowane rozmowy w kręgu lub w mniejszych grupach – nastawione na interakcję, piosenki śpiewane wspólnie lub odtwarzane w tle np. podczas posiłków – umożliwiające dzieciom przyswajanie melodyki języka, oglądanie książek obrazkowych – wspierające funkcje receptywne dzieci. Aktywności adresowane do dzieci powinny tematyzować aktualne wydarzenia z ich środowiska i zjawiska, których

doświadczają czy pragną je poznać. Odwołanie się do warunków lokalnych czy regionalnych, w których żyją dzieci jest bardzo dobrym krokiem. W przypadku projektu Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* powinno się położyć nacisk na znajomość specyfiki regionu – sąsiedztwa dwóch krajów. Doskonale nadają się do tego zajęcia tematyczne poświęcone poznawaniu zagadnień przyrodniczych (np. pory roku, pogoda, zwierzęta), społecznych (np. rodzina, tradycje świąteczne, aktywności czasu wolnego, odżywianie, warzywa i owoce), matematycznych (np. wielkość, waga, czas, kształt, podobieństwa i różnice). Towarzyszyć im powinny tematycznie powiązane zajęcia plastyczne ćwiczące umiejętności manualne oraz zabawy muzyczne i ruchowe.

Do rozwijania powyższych umiejętności i jednoczesnego przekazywania języka drugiego świetnie nadaje się uznana metoda *Kinder in Kulturen und Sprachen* (KIKUS), stworzona przez Edgardis Garlin i propagowana przez Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V. Wykorzystywana jest do przekazywania języka drugiego, odziedziczonego, jak również obcego. Może być z powodzeniem wykorzystywana w pracy z dziećmi w wieku od 3 do 10 lat. Zalecenia metodyczne KIKUS korespondują z powyżej przedstawionym modelem: pozytywna atmosfera, przekaz językowy zorientowany na działanie, uczenie przez zabawę, wzmacnianie motywacji czy stwarzanie przestrzeni zarówno do interakcji, jak i indywidualnej aktywności. Tak ujęła ten aspekt Hryniewicz:

Metoda KIKUS czerpie z teorii „działania językowego” (*Handlungstheorie der Sprache*, Rehbein 1977) i z pragmatyki funkcjonalnej (*Funktionale Pragmatik*, Rehbein 1977, Ehlich 1996), które uznają mówienie za jedną z najważniejszych form działania językowego. Nabywanie języka polega na uczeniu się odpowiednich wzorców językowych (*sprachliche Handlungsmuster*), przyswajanych i wypowiedzianych, aby osiągnąć pewien cel (jak np. rozkaz, prośba, podziękowanie). Pozostałe elementy języka, takie jak słownictwo (kompetencja leksykalna), prozodia, gramatyka, umożliwiają realizację tych wzorców za pomocą adekwatnych środków językowych (Hryniewicz 2017, 60).

Szczególnie przydatna jest metoda pracy z czarodziejskim workiem, z którego dzieci wyciągają różne przedmioty. Jest to okazją do ćwiczenia pytań i odpowiedzi, nazywania przedmiotów i kolorów. Dla dzieci moment odkrywania, co to za przedmiot, jest zagadkowy i fascynujący, co sprzyja zaangażowaniu, interakcji i pozytywnym emocjom.

W przedstawionym modelu dwujęzycznego wychowania edukacyjnego niezwykle ważne jest zoptymalizowanie relacji między swobodną zabawą, w której dzieci również mogą być wspierane przez towarzyszące im osoby mówiące w języku drugim, a programem modelem ukierunkowanym na osiągnięcie celów dydaktycznych.

„Pedagogika bliska życiu”

Powyższa część artykułu przedstawia zarys koncepcji dwujęzycznego wychowania edukacyjnego w przedszkolu, która wyznacza pole działania w projekcie Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Aby zyskać szersze spojrzenie, warto osadzić te rozważania w kontekście kilku wybranych perspektyw w pedagogice przedszkolnej akcentujących rolę edukacji, jak również interkulturowość i dwujęzyczność². Początek nowego tysiąclecia przyniósł bowiem nowe spojrzenie na zadania edukacji, rozciągające się pomiędzy tym, co globalne a tym, co lokalne, uniwersalne i indywidualne oraz tradycyjne i nowoczesne:

Erziehung und Bildung müssen flexibel sein und Diversität und Heterogenität der Welt und ihrer Regionen berücksichtigen (Wulf 2002, 174).

W opinii Klafkiego edukacja powinna być rozumiana jako:

[...] internationale bzw. interkulturelle Bildung in einem universalen Horizont [...], als Bildung in weltbürgerlicher Absicht (Klafki 1998, 237).

Badacz ten reprezentuje pogląd, że rozwijanie zainteresowań dzieci poprzez różne zagadnienia poszerzające horyzont myślowy i kształtujące postawy prospołeczne – wyrastające z partycypacji i emancypacji, wspierające myślenie krytyczne i zdolność wyboru – należy zacząć możliwie jak najwcześniej. Jego zdaniem tego typu problematyka nie jest obciążeniem dla dzieci przedszkolnych, bowiem w pracy dydaktycznej treści i metody mogą być dostosowane do wieku (tamże, 238). Z założeniami tymi koresponduje koncepcja Huppertza reprezentująca model „pedagogiki bliskiej życiu” (*lebensbezogene Pädagogik*) (Huppertz 1992a, 1992b, 1998, 2003a). Omówiony powyżej model dwujęzycznego wychowania edukacyjnego w przedszkolu wpisuje się w założenia tej myśli pedagogicznej, z tego względu warto, by znalazły one swoje miejsce w niniejszym opracowaniu. Zamyśl koncepcji pedagogicznej w projekcie Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* znajduje także swoje potwierdzenie w badaniach Müller, która rozwinęła myśl Huppertza w obszarze dwujęzyczności. Swoje analizy oparła na wynikach projektu *Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten* i zawarła je w pracy *Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik* (Müller 2006). Jej założenia wyrażają słowa:

2 Artykuł nie ma na celu podejmowania szerokiej dyskusji z różnymi kierunkami w pedagogice reprezentującymi różnorodne podejście do edukacji jako takiej na etapie przedszkolnym. W swych ograniczonych ramach przybliży jedynie kwintesencję dyskusji podjętej na ten temat przez naukowców wywodzących się z nurtu „pedagogiki bliskiej życiu”, która w swym edukacyjnym charakterze wydaje się najbardziej odpowiadać realiom przekazywania i nabywania języka drugiego.

Bilinguale Bildung wird als notwendiges und bereicherndes Bildungselement einer postmodernen Elementarpädagogik betrachtet, welches Möglichkeiten zur Förderung von Verantwortung, Weltbürgertum und Friedensfähigkeit bietet (Müller 2006, 256).

Huppertz (1992a, 113 i n.) swoją koncepcją dystansuje się od konkurencyjnego wobec jego teorii podejścia sytuacyjnego – któremu jego zdaniem brakuje impulsów tematycznych i treściowych, jak również odpowiedzi na potrzeby rozwoju poznawczego dzieci, ich osobowości i samodzielności. „Pedagogika bliska życiu” wykracza także poza stwierdzenia teorii konstruktywistycznych „kompetentnego niemowlaka”, propagujących metody obserwacji i towarzyszenia dzieciom w samodzielnej zabawie jako niemal jedyną aktywność dydaktyczną zapewnianą przez przedszkole³. Koncepcja Huppertza podkreśla ogromny potencjał dziecięcego umysłu i dlatego przypisuje ogromną rolę rozwojową interakcji społecznej i językowej w przedszkolu. Z tym podejściem korespondują badania Schäfera:

Die Hirnforschung [...] konnte, wenigstens für die ersten Lebensjahre des Menschen, zeigen, dass wir nicht nur mit bestimmten Programmen geboren werden, die uns ermöglichen, aus dem soziokulturellen Vorrat zu lernen. Vielmehr programmiert sich das Gehirn – ausgehend von den vorhandenen Programmen – selbst weiter, entsprechend den Anforderungen, welche die soziokulturelle Umwelt stellt (Schäfer 2014, 58).

„Pedagogika bliska życiu” krytycznie odnosi się również do koncepcji przedszkola otwartego (*offener Kindergarten*), w której zdaje się brakować wyraźnego podjęcia odpowiedzialności przedszkola za proces wychowania i kształcenia dziecka w placówce⁴. Według Huppertza celem jest edukacja oraz kształtowanie umiejętności i postaw prospołecznych m.in. w takich dziedzinach, jak obywatelskość, wielokulturowość, społeczeństwo czy środowisko naturalne (Huppertz 1992a, 100, 143). Jeśli chodzi o metody, „pedagogika bliska życiu” kładzie nacisk na zindywidualizowane doświadczanie przez dzieci, w duchu pedagogiki przeżyć i pedagogiki natury, prowadzące do rozwoju ich samodzielności i emancypacji. „Pedagogika bliska życiu” odwołuje się do badań nad rozwojem językowym dzieci i uznaje go za niezwykle ważny aspekt kształcenia. Wychodzi jednak dalej poza tę perspektywę i szuka inspiracji w badaniach nad wczesną dwujęzycznością, szczególnie w sferze pozytywnego wpływu dwujęzyczności na neuronalny rozwój struktur mózgowych (Huppertz 2003a). Według Huppertza wykorzystanie niepowtarzalnego potencjału umysłu dziecka do nabywania języka drugiego w okresie przedszkolnym i stworzenie odpowiedniej oferty językowej powinno być obowiązkiem każdego przedszkola (sic!). Badacz widzi we wprowadzeniu języka drugiego szansę na wspieranie ogólnego rozwoju językowego dzieci.

3 Obszerną dyskusję na temat tego zagadnienia podjął Ahrbeck (2004) w publikacji *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*.

4 Huppertz krytykuje model charakterystyczny dla przedszkoli otwartych również w aspekcie braku stałych grup przedszkolnych. Prezentuje pogląd, że dla zrównoważonego rozwoju dziecka niezwykle ważne jest, by mieć swoją osobę opiekującą się nim (*Bezugsperson*), jak również znaną strukturę stałej grupy, w której dziecko ćwiczy swoje kompetencje społeczne. Stałe struktury według niego dają dziecku poczucie bezpieczeństwa (zob. Huppertz 1992a). Głosy w dyskusji: zob. Wieland 1998 i Regel, Wieland, 1993.

Z tego względu dwujęzyczne wychowanie nie powinno się ograniczać jedynie do rodzin dwujęzycznych, tylko włączać pozostałe dzieci w ten fascynujący i twórczy proces, co odpowiada celom wczesnej edukacji (Huppertz 1999, 11-14). Spojrzenie to jest również bliskie Müller, która prezentuje pogląd, że przedszkole jest fundamentem dalszych instytucjonalizowanych procesów kształcenia, dlatego tak ważne są odpowiednio dobrane założenia pedagogiczne. Kształcenie uważa za proces społeczny – akt interakcji z osobami i tematami (Müller 2006, 248, 259). Istotną rolę w doborze tematów przekazujących głębokie sensy oraz aktywności ukierunkowanych na ich przeżywanie i doświadczanie odgrywają w tym ujęciu wychowawczynie i wychowawcy. Materiały i zajęcia powinny odpowiadać perspektywie dziecka jako podmiotu i indywidualnej jednostki, której potrzeby stoją w centrum.

In der lebensbezogenen Didaktik brauchen wir Inhalte mit lebensbezogenen Bildungspotenzialen [...]. An ihnen werden die Kinder sich dann selber bilden und orientieren (Huppertz 2003a, 23).

Treści powinny być przekazywane w formie zabawy. Huppertz jest w tym względzie radykalny, stwierdza, że tylko dziecko potrafiące się naprawdę bawić, jest dzieckiem, które osiągnęło dojrzałość szkolną, dlatego zabawa jest najwłaściwszą formą edukacji dzieci przedszkolnych (tamże, 33). Ważnym kryterium jest również aktualność tematów osadzona w kontekście sytuacyjnym i lokalnym, otwierająca jednak dziecko na świat i uwrażliwiająca je na jego różnorodność. Pedagog zaleca również wprowadzanie dzieci w tradycje i święta, jednak w ujęciu pełnym refleksji i krytycznego spojrzenia oraz wzbogaconym o perspektywę interkulturową (tamże, 43). Ten punkt widzenia przyjmuje również Müller, która stwierdza:

In Folge der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse werden Mehrsprachigkeit, Völkerverständigung und Interkulturalität zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diesen gesellschaftlichen Entwicklungen muss sich auch vorschulische Bildungsarbeit stellen. Durch die praktische Implementierung bilingualer Bildung kann der Elementarbereich einen wesentlichen Beitrag zur frühen Förderung einer weltbürgerlichen Haltung und einer kommunikativen Mehrsprachigkeit leisten (Müller 2006, 248, 259).

Jako przykład połączenia perspektywy lokalnej i globalnej podaje Huppertz (2003a, 51) przekazywanie i nauczanie języków sąsiadów (*Nachbarsprachen*) w regionach przygranicznych, co ma sprzyjać otwarciu wspólnot miejscowych na świat. Ujęcie to niesie ze sobą niezwykle potencjał dla takich projektów jak Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomorania*. Z tego względu koncepcja pedagogiczna Huppertza stanowi zręby przedstawionego na tych łamach modelu edukacyjnego wychowania dwujęzycznego, którego próbę wdrożenia krok po kroku podjęto w projekcie na Pomorzu Przednim.

Bibliografia

- Ahrbeck B., 2004, *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*, Stuttgart
- Düwel H., 2002, *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, w: *Französisch heute*, nr 2, s. 166-181
- Edelmann R., 1995, *Chants in der Fremdsprachlichen Vorschulung der Grundschule*, w: *Erziehung und Unterricht (Themenheft: Frühes Sprachenlernen – Eine Chance?)*, nr 2/3, s. 115-124
- Götze L., 1997, *Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnspsychologie zum Fremdspracherwerb*, w: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), nr2(2), <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de>
- Hryniewicz J., 2017, *Metoda i materiały dydaktyczne KIKUS w edukacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, w: *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego*, nr 5, s. 59-64
- Huppertz N., 1992a, *Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit*, Freiburg
- Huppertz N., 1992b, *Brauchen wir einen neuen Kindergarten? Ja, aber einen lebensbezogenen*, w: *Kindergarten Heute*, nr 3, s. 26-32
- Huppertz N., 1992c, *„Haben Sie schon Ihren Kindergarten auf den Kopf gestellt?“ Zum Chaos der sogenannten „offenen Arbeit“ – eine vorbeugende Polemik*, w: *Kindergarten Heute*, nr 1, s. 52-57
- Huppertz N., 1998, *Der Lebensbezogene Ansatz in der Vorschulpädagogik. Kann er die Alternative sein, die er sein möchte?*, w: N. Huppertz (red.), *Konzepte des Kindergartens*. Oberried/Freiburg, s. 150-178
- Huppertz N., 1999, (red.): *Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten*, Oberried/Freiburg
- Huppertz N., 2003a, *Der Lebensbezogene Ansatz im Kindergarten*, Freiburg
- Huppertz N., 2003b, (red.), *Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis*, Oberried/Freiburg
- Klafki W., 1998, *Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive*, w: I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, M. A. Meyer (red.), *Pluralität und Bildung*, Opladen, s. 235-249
- Kram A., Mielcarek M., 2015, *Wczesna edukacja*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorostania*, t. 1, www.eduentuzjasci.pl
- Meisel J. M., 2010, *From bilingual language acquisition to theories of diachronic change. Bilingualism as cause and effect of grammatical change*, <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilingual-language-acquisition-and-theories-of-diachronic-change-bilingualism-as-cause-and-effect-of-grammatical-change/F8A80CB1DE7FABB6B1A82805085E40D1>
- Müller S., 2006, *Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik*, Hamburg
- Pelz M., 1996, *Prinzipien der Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts*, w: G. Gompf, E. Meyer. (red.), *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*, Leipzig, s. 56-64

- Regel G., Wieland A. J., 1993, *Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort*, Hamburg
- Sąsiadek K., 2005, *Zabawy paluszkowe*, Poznań
- Schäfer G. E., 2014, *Was ist frühkindliche Bildung*, Weinheim, Basel
- Spitzer M., 2002, *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Heidelberg, Berlin
- Stengel E., 1939, *On learning a new language*, w: International Journal of Psychoanalysis, nr 20, s. 471-479
- Szagan G., 1996, *Sprachentwicklung beim Kind*, Weinheim, Basel
- Vogel K., 1999, *Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweisprachenerwerb*, w: Die Neueren Sprachen, nr 5, s. 539-550
- Wieland A. J., 1998, *Streitpunkt Gruppe: Offener Kindergarten und Situationsansatz*, w: Welt des Kindes, nr 3, s. 12-15
- Wulf C., 2002, *Erziehung und Bildung am Anfang des 21. Jahrhunderts. Der Deutsch-Französische Jugendaustausch als Lern- und Erfahrungsfeld in einem globalen Referenzrahmen*, w: J. Demorgon, C. Wulf (red.), *Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen. Arbeitstexte des Deutsch-Französischen Jugendwerks*, nr 19, s. 167-189
- Wode H., 1987, *Einige Grundzüge des natürlichen L2-Erwerbs des Wortschatzes*, w: H. Melenk, J. Firges, G. Nold, R. Strauch, D. Zeh (red.), *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß. Region, Drama, Politik, Spracherwerb*, Tübingen, s. 483-495
- Wode H., 2006, *Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb*, w: H. Rieder-Aigner (red.), *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team. Ergänzbare Sammlung*, Regensburg, Berlin, s. 1-16, www.fmks-online.de

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 03.10.2018.

Gabriela Chorab

NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO W PRZEDSZKOLU. STYL WYZWALAJĄCY

W literaturze z zakresu dydaktyki znane są trzy odmienne ujęcia procesu kształcenia, które wyodrębnili G. D. Fenstermacher i J. F. Soltis (Fenstermacher, Soltis 2000, 46). Akcentując w nich odrębne myślenie o procesie nauczania, określili trzy style działań nauczyciela: kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalaający. Przejawiają się one w określonym sposobie funkcjonowania nauczycieli w procesie kształcenia w kontekście osiągnięć uczniów. Przyjmując definicję za G. D. Fenstermacherem i J. F. Soltisem, style nauczania to *inaczej sposoby podejścia do nauczania, koncepcje nauczania, orientacje dydaktyczne, modele nauczania sposoby ujmowania roli nauczyciela* (tamże, 89).

Są to pewne wyobrażenia, czym jest i powinno być nauczanie. Są więc pewnym produktem umysłu ludzkiego, a nie odpornym na zmiany odzwierciedleniem obiektywnej rzeczywistości. To różne perspektywy, które przyjmują współcześnie pedagodzy, by ująć czynności nauczania w sposób, który pomaga im wykonywać je lepiej.

Styl wyzwalaający

Działania nauczyciela w stylu wyzwalającym wyróżnia *maniera nauczania*, silnie podlegająca wpływom materiału. *Maniera to względnie trwała dyspozycja do działania w określony sposób w powtarzających się warunkach* (tamże, 53). Maniera nauczania jest specyficznym sposobem wykonywania czynności nauczania. Dla stylu wyzwalającego maniera nauczania ma znaczenie krytyczne, gdyż w dużej mierze decyduje, czy przewidziane do opanowania wiadomości i umiejętności uwolnią umysł, czy też *oplączą go siecią banalnych, nie mających nic do rzeczy faktów i szablonowych umiejętności* (tamże, 54). Nauczyciel nauczający stylem wyzwalającym, chcąc by jego uczniowie stali się np. krytycznymi i sceptycznymi badaczami, służy uczniom za wzór. Jeżeli natura nauczanej dziedziny wymaga krytycznych badaczy, uczniowie powinni zobaczyć, jak w takiej roli funkcjonuje nauczyciel.

Jeden z czołowych współczesnych zwolenników stylu wyzwającego, R. S. Peters, pisał o *zasadach proceduralnych* nauczania, które są elementem manieri. *Konieczny jest szacunek dla dowodów i zakaz ich retuszowania; konieczna jest wola przyznania się do błędu; zakazane jest przeszkadzanie, gdy ktoś zgłasza wątpliwości; konieczny jest szacunek dla partnerów w dyskusji i zakazane ataki na to, co mówią i kim są* (tamże, 72). Nauczyciel ma nie tylko przejawiać manierę, ale też podsuwać ją uczniom i zachęcać do naśladownictwa. Wierzy w wartość przygotowanego materiału i gotów jest w miarę poznawania uczniów poczynić w nim stosowne zmiany.

Celem kształcenia w stylu wyzwającym jest wyzwolenie umysłu ucznia z ograniczeń codziennych doświadczeń, z banału, konwencji i stereotypów. Nauczyciel dobiera i porządkuje materiał nauczania pod szczególnym kątem: wyswobodzenia umysłu ucznia. Nauczyciel w stylu wyzwającym kładzie nacisk na wyrafinowanie materiału nauczania, jego pogłębienie tak, aby oddawał naturę dziedziny wiedzy. Uczenie się w tym stylu to nie tylko pojmowanie teorii i poznawanie faktów, ale też krytyczne rozpatrywanie i doskonalenie materii danej dziedziny wiedzy. Jej przyswajanie odbywa się w sposób właściwy rodzajowi tej wiedzy. Cechy tej ogólnej manieri określa się przymiotami ducha i umysłu. Wśród przymiotów ducha wyróżnia się: uczciwość, konsekwencję, bezstronność, sprawiedliwość. Do cnót umysłu zalicza się: rozsądek, brak uprzedzeń, otwartość, szacunek dla dowodów, ciekawość, refleksyjność, rozumny sceptycyzm. Każdy z tych przymiotów opisuje sposób postępowania, który powinien charakteryzować wszelkie nauczanie. Są one dla nich elementem materiału nauczania, a powinny być przyswajane przez uczniów identycznie jak wiadomości i umiejętności.

W omawianym stylu maniera jest częścią materiału nauczania, ponieważ z każdorazowym przekazywaniem uczniom materiału danego przedmiotu łączy się sposób obchodzenia się z nim. Poznają oni więc nie tylko określone treści, ale też sposób w jaki postępuje z materiałem nauczyciel. Zwykle nie myśli się o tym aspekcie nauczania, traktując go jako element tak zwanego programu ukrytego, ale w stylu wyzwającym jest to kluczowy składnik procesu nauczania. Uczniowie mają bowiem przyswoić sobie manierę, ogólną i związaną ze specyfiką przedmiotu, równie skutecznie, jak wiadomości i umiejętności. Materiał nauczania pozbawiony składnika manieri nie jest w stanie przynieść wyzwolenia. Manieri, w sensie cech charakteru, jako elementu materiału nauczania, nie można nauczać bezpośrednio, tak jak naucza się wiedzy i umiejętności. Cech charakteru nauczyć można poprzez przykłady i modele, nie zaś na drodze nauczania bezpośredniego. Nabyte przez uczniów cechy powinny wcześniej stać się częścią manieri nauczyciela, który stwarza im warunki do pełnego rozwoju.

Tym, co niszczy styl wyzwający, jest apelowanie do uczniów, by wyróżniali się manierą, której nie przejawia nauczyciel, np. nauczyciel plastyki, który mówi wciąż o pomysłowości i autentyzmie ekspresji, ale od uczniów wymaga wiernego naśladownictwa. Nauczyciel nauczający stylem wyzwającym dba, by służyć za wzór ogólnych i specyficznych manier

sprzyjających uwolnieniu umysłów uczniowskich z dogmatów, konwencji i stereotypów. Gdy zależy mu na oryginalności uczniów, nie realizuje hasła programowego *oryginalność*, ale włącza do swojego działania, stwarza uczniom sposobność do bycia oryginalnym, nagradza przejawy oryginalności (Klus-Stańska 2010, 126).

To samo dotyczy krytycznego myślenia, współczucia, uczciwości w kontaktach z ludźmi itd. Te i wiele innych rysów charakteru uczniowie nabywają nie wprost, choć wskutek nauczania. Nauczyciel w stylu wyzwajającym potwierdza, że *umysł rozwija się i wyzwala dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy połączonej z najlepiej pasującymi do niej intelektualnymi i moralnymi właściwościami charakteru*. Treść owych podstaw nie wynika z możliwości skutecznego uczenia się dzieci w danym wieku, ani z tego, co da się ocenić z największą trafnością i rzetelnością. Nauczyciel pracujący tym stylem ściśle kontroluje to, co uznaje za wiedzę programową. Kwestię tę wyjaśnia P. H. Hirst, który twierdzi, że *wiedza istnieje w siedmiu postaciach: matematyka, nauki fizyczne, nauki o człowieku, historia, religia, literatura i sztuki piękne, filozofia. Te siedem dziedzin pokrywa całe pole wiedzy ludzkiej o świecie*. Zatem kształcenie powinno wprowadzać uczniów we wszystkie dziedziny. Zwolennicy orientacji wyzwajającej zajmują się nie tylko tym, jakie są właściwe postaci wiedzy, lecz i tym, jakich nauczać. W związku z tym zabrania się nauczycielowi umieszczania w programie przypadkowych zagadnień (skoro celem jest wyzwolenie umysłu) i wybierania spośród dopuszczalnych postaci wiedzy i nauczania ich w dowolny sposób (tamże, 58).

Zdaniem P. H. Hirsta każda postać wiedzy ma specyficzne właściwości, na podstawie których nauczyciel orientuje się, co jest w danym przedmiocie nauczania podstawowe i co rozwija umysł. *Każda postać wiedzy to spójny system pojęciowy wytworzony przez ludzkość w toku dziejów*. Pojęcia właściwe danej postaci wiedzy oddają jej kluczowe aspekty, np. dla nadania sensu doznaniom artystycznym potrzebne jest pojęcie piękna; nadanie sensu doświadczeniu otoczenia, świata wymaga takich pojęć, jak: prawda, fakt, dowód; a dla zrozumienia zagadnień matematycznych potrzebujemy pojęcia liczby (tamże, 89). Oprócz tych kluczowych pojęć, każda postać wiedzy ma wyróżniającą własną strukturę, np. reguły rozwiązywania równań w matematyce różnią się od reguł gramatycznych w nauce o języku. Dzięki zmysłom odbierane są wiadomości. *Wiadomości, które trafiają do umysłu, można nie zauważyć, albo zauważywszy, od razu je zapomnieć. Można informacje na krótko przechować w pamięci, ale można też opracować je szczegółowo, powiązać z innymi, wytworzyć nowe informacje i pomysły*. Wszystko, co dzieje się w umyśle, oddziałuje na kolejne informacje przyjmowane przez zmysły. *Wiedza uprzednia, zmagazynowana w umyśle, ma głęboki wpływ na to, co staramy się zobaczyć i usłyszeć, na to, co rzeczywiście zobaczymy i usłyszymy, a w końcu na to, jak zinterpretujemy to, co zobaczyliśmy, usłyszeliśmy, czuliśmy. To, jak przesiewamy, przetwarzamy i strukturyzujemy przyjmowane informacje, zwane danymi wejściowymi, jest w stylu wyzwajającym sprawą krytyczną* (Wilczyńska 2002, 56). Wyliczone wyżej postaci wiedzy uznaje się za jedne z najbardziej

wyrafinowanych instrumentów nadawania struktury temu, czego doświadczamy, czyli nadawania doświadczeniu głębokiego i wartościowego sensu. Składają się z kluczowych, centralnych zasad, wyraźnych struktur logicznych, metod badawczych, uznanych kryteriów oceny. Uczący się zdobywa prawdziwie solidną wiedzę, dzięki której uwalniamy jest jego umysł od ograniczeń, fałszywych pokus i chaotycznych doznań.

Poza tym styl ten wymaga od nauczyciela, oprócz przekazywania treści przedmiotowej, także okazywania manieri człowieka wyzwolonego. Nauczyciel ów musi cechować się przymiotami umysłu i ducha oraz służyć uczniom jako ich wzór. Materiał nauczania musi też mieć określoną postać. Trzeba go tak zaprojektować i zaprezentować, żeby uczeń uchwycił podstawową strukturę rozmaitych postaci wiedzy, dzięki czemu z kolei potrafi nadać strukturę własnym doznaniom. Według P. H. Hirsta struktura materiału nauczania ujawnia się poprzez pojęcia kluczowe dla danej dziedziny, postaci wiedzy, typowe powiązania logiczne, zasady, według których uznaje się pojęcia za powiązane, a wiedzę za spójną. Przejawia się poprzez metody badawcze np. eksperyment, analizę źródeł historycznych, metody etnograficzne, fenomenologię, kryteria weryfikacji, oceniania hipotez i twierdzeń. Przyswajanie dziedziny wiedzy, matematyki, historii itd. oznacza zatem opanowywanie głównych pojęć, rozumienie jej logicznej struktury, przeprowadzanie badań według rygorów metodologicznych, rozpoznawanie wartości własnych odkryć i wytworów (Klus-Stańska 2010, 78-88).

Zdaniem J. S. Brunera uchwycenie struktury przedmiotu nauczania polega na zrozumieniu go w taki sposób, że możliwe staje się sensowne włączenie do tej struktury nowych elementów. Sformułowanie *uczyć się struktury to uczyć się, jak rzeczy są powiązane* podkreśla rolę idei kluczowych – najważniejszych zasad leżących u podstaw wszelkich nauk (Bruner 2006, 79).

Zadania i funkcje nauczyciela w stylu wyzwalającym

W stylu wyzwalającym nauczyciel jest organizatorem i koordynatorem pracy uczniów, aktywizuje ich do działań twórczych. Ważne są przy tym pedagogiczne umiejętności zachęcania dzieci (do dyskusji, stawiania pytań, poszukiwań), akceptowania ich autonomii i inicjatyw (do wprowadzania zmian do form i treści), wspierania naturalnej ciekawości. Nauczyciel stwarza warunki życzliwej współpracy, zapewnia dzieciom życzliwą atmosferę, troszczy się o poczucie bezpieczeństwa, nie odmawia wychowankowi prawa do błędów (docenia wkład pracy, a nie efekt), tworzy możliwości realizowania potrzeb i pomysłów uczących się, daje poczucie bliskości celu i sensu uczenia się, angażuje dziecko emocjonalnie (zachęca, zaciekawia, intryguje, oburza, prowokuje), pomaga nauczyć się uczenia się i stosuje metody pozwalające na odnalezienie własnego stylu uczenia się.

Nauczyciel postrzegany jest jako:

- doradca – jest do dyspozycji, gdy uczniowie mają problem z rozwiązaniem zadania lub czegoś nie rozumieją;
- animator – inicjuje metody i objaśnia ich znaczenie dla procesu uczenia się, przedstawia cele i przygotowuje materiały do nauki i pracy, ale jest elastyczny i gotowy do wprowadzania zmian;
- obserwator – obserwuje uczniów przy pracy i dzieli się z nimi spostrzeżeniami z tych obserwacji;
- partner – jest gotowy zmieniać i dostosowywać przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od preferencji uczących się;
- uczestnik procesu dydaktycznego – daje przykład tego, że uczyć się można od każdego, na każdym etapie życia i wszędzie (Klus-Stańska 2010, 78).

Fazy uczenia się języka obcego:

- Faza odkrywania: ujawnianie i aktywizowanie posiadanej już przez dzieci wiedzy oraz umiejętności.
- Faza konstruowania nowych znaczeń i wprowadzenie nowego pojęcia, reguły itd. ciągle w odniesieniu do uczniowskich pytań i hipotez. W tej fazie podejmowane są działania mające doprowadzić do rewizji posiadanej wiedzy, do budowania nowych znaczeń. Przy działaniach badawczych, jest niezwykle ważne, aby dzieci same formułowały pytania oraz proponowały możliwe odpowiedzi. Sprawdzanie hipotez jest bardzo atrakcyjnym dla dzieci działaniem – bo to przecież one przewidywały jakieś rozwiązanie. Inspirujemy wtedy myślenie: *myślałem, że ..., a stało się tak...* Taki właśnie sposób rozumowania jest wskaźnikiem uczenia się (Dylak 2000, 87-95).
- Faza stosowania nowo wprowadzonych kategorii, czyli szukanie odniesień praktycznych dla wyprowadzonych wniosków. Porównanie i pokazanie uzyskanych wyników ze swoją i innych wiedzą uprzednią. Najlepiej, jeżeli dzieje się to poprzez rozwiązywanie nowych problemów, nie zaś przez proste opowiadanie, gdzie to może mieć zastosowanie. Potem możemy znów poprosić dzieci o pracę w parach lub wykonywanie rysunków. Jest to niezwykle ważny etap dla uczenia się dzieci, głównie dla stopniowego przejmowania przez dzieci odpowiedzialności za własne uczenie się (tamże, 79).

Celem działań nauczania stylem wyzwalającym jest nabycie przez uczących się uporządkowanej wiedzy w pewnym zakresie, rozwijanie umiejętności intelektualnych, również umiejętności uczenia się oraz poszerzanie rozumienia świata idei i wartości. Właściwości oraz specyfika treści kształcenia określają metody i techniki pracy z dziećmi. Nauczyciel w swym działaniu jest dla nich wzorem. Wyzwolenie podkreślane w tym stylu dotyczy uwolnienia umysłu dziecka od ograniczeń doświadczenia i stereotypów, przy czym sam nauczyciel też powinien być wolny od podobnych ograniczeń. Szczególnie w tym stylu nie wystarczają wiadomości i umiejętności (Klus-Stańska 2010, 113).

Konstruowanie ma odbywać się w sposób właściwy rodzajowi przyswajanej wiedzy. Uczniowie uczący się łatwo i szybko zapewne najczęściej korzystają dzięki nauczaniu stylem wyzwajającym, gdyż mogą budować pewne konstrukty i sposoby działania zależnie od indywidualnych zdolności intelektualnych. Nauczyciel, chcąc z uczniów uczynić badaczy, powinien im pokazać, jak sam funkcjonuje w roli badacza, a zatem winien im służyć za wzór. Musi ponadto zadbać, by nie nadużywać treści bardzo szczegółowych kosztem bardziej ogólnych. Według P. H. Hirsta, strukturę materiału nauczania stanowią pojęcia kluczowe dla danej dziedziny wiedzy, typowe powiązania logiczne, czyli zasady, według których uznaje się pojęcia za powiązane, a wiedzę za spójną. Można uznać, że nauczyciel naucza stylem wyzwajającym, gdy eksponuje materiał nauczania nie tylko w postaci zbioru faktów, liczb i formuł. Oprócz nauczania wiedzy przedmiotowej styl wyzwajający wymaga pokazywania sposobu postępowania człowieka o umyśle wolnym od ograniczeń. Dlatego nauczyciel powinien wykazywać wymagane cechy umysłu, warte naśladowania przez uczących się. Treści nauczania powinien zaprezentować tak, by uczniowie poznali podstawową strukturę różnych postaci wiedzy, a następnie potrafili ująć w strukturę własne doświadczenia (Czerepaniak-Walczak 2006, 70).

Nauczyciele w stylu wyzwajającym akcentują sposoby poszerzania, interpretowania, stosowania wiedzy zgodnie z psychologią poznawczą. Ponadto przyjmują, że strukturalne ujęcie treści kształcenia ułatwia jej opanowanie i uznają, że jest to możliwe, gdyż związki logiczno-przyczynowe w ujęciu systemowym odgrywają większą rolę niż związki czasowo-przestrzenne. Zrozumienie logicznych zasad zawartych w konstrukcji określonego układu treści kształcenia lub przyczyn wywołujących w nim pewne skutki jest rezultatem procesu myślenia i wyobraźni ucznia. Jest zatem efektem procesów poznawczych, prowadzących do objęcia całości układu treści, wyszczególniania jego elementów i spostrzegania związków między składnikami łączącymi system w całość. Nauczyciel jest inicjatorem, który asystuje wychowankowi w procesie konstruowania jego wiedzy, prowadzi do zrozumienia, co inni chcą z niego zrobić, jaką rolę chcą mu narzucić. Pobudzanie i rozwijanie świadomości wymaga od nauczyciela, by nie akceptował rzeczy i spraw, jakimi się wydają, a zamiast tego nadawał poznawanym pojęciom postać problemów, które dzieci mają rozpatrywać w kategoriach społecznych (tamże, 78-80).

W kontekście pierwszych doświadczeń językowych istotna staje się rola nauczyciela, który modeluje język dziecka, ukazuje bogactwo języka mówionego. W procesie komunikowania zwraca się uwagę na: czytelność komunikatów, otwartość na rozmowę oraz jej płynność (Slobin 2007, 358). Pod kierunkiem prowadzącego kształtują się prawidłowe nawyki mówienia. Nauczyciel dba o kulturę języka i staranność wypowiedzi, ukazuje zasady prawidłowej komunikacji poprzez dobór odpowiednich źródeł, co umożliwia dziecku odbiór języka literackiego. W zdobywaniu doświadczeń językowych ważna staje się swobodna ekspresja językowa dziecka w postaci swobodnych wypowiedzi. Tak więc wczesne do-

świadczania językowe i komunikacyjne dziecka stanowią miarę sukcesu edukacyjnego i społecznego.

Bibliografia

Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Kraków

Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk

Dylak S., 2000, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: S. Dylak, H. Kwiatkowska, S. Lewowicki (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa, s. 78-140

Fenstermacher G. D., Soltis J. F., 2000, *Style nauczania*, Warszawa

Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa

Slobin D., 2007, *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*, w: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk, s. 57-120

Wilczyńska W., 2002, *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 51-67

Agnieszka Putzier

FRÜHER NACHBARSPRACHERWERB AUS DER PERSPEKTIVE VON KITAERZIEHER/INNEN. ERKENNTNISSE UND IMPLIKATIONEN

Einleitung

Seit den 1990er Jahren kann in der fremdsprachendidaktischen Forschung eine zunehmende Hinwendung zur Wahrnehmung, zu den Denkprozessen und zum konkreten Handeln von Lehrenden konstatiert werden (Schart 2014). Ergebnisse von seitdem durchgeführten empirischen Untersuchungen zeigen, dass die Qualität des Unterrichts aufs Engste mit dem Verhalten der Lehrenden, ihren Entscheidungen sowie ihren individuellen Lehrphilosophien verknüpft ist (ebd.).

Diese Perspektivenerweiterung lässt sich zwar auch in der Forschung und in den Dokumentationen von Projekten zum frühen Fremdsprachenerwerb feststellen, allerdings ist die Zahl der Studien noch sehr gering (Seifert 2016), sodass über die Qualität der frühen Fremdsprachenvermittlung noch keine allgemeinen Aussagen getroffen werden können. Zu den Studien, die die Perspektive der Erzieher/innen fokussieren, zählt die Arbeit von Scharun (2017), die im Rahmen ihrer Dissertation der Frage nachgegangen ist, welche subjektiven Theorien¹ zum frühkindlichen Spracherwerb Erzieher/innen in deutsch-englisch bilingualen Kitas haben. Sie ordnete 13 Untersuchungsteilnehmer/innen sechs Erzieher/innentypen zu (versiert-selbstreflektiert-verantwortungsbewusst, versiert-intuitiv-neugierig, zurückhaltend-hinterfragend, schematisch-routiniert, desillusioniert-angestrengt-selbstdarstellend und rastlos-zielfokussiert-selbstüberzeugt), wodurch die

1 Unter „subjektiven Theorien“ (FST) wird ein sowohl in der Bildungs- als auch in der Sprachlehr-/Lernforschung breit rezipiertes Forschungsprogramm nach Groeben et al. (1988) verstanden, das den Menschen (im Gegensatz zum Behaviorismus, der den Menschen als von außen gesteuert versteht) als reflexives und damit selbstbestimmt handelndes Subjekt sieht. Abhängig von der Reichweite beziehen sich die subjektiven Theorien auf Vorstellungen zu konkreten Handlungssequenzen (subjektive Theorien geringer Reichweite) oder auf abstrakte Konzepte, z. B. Vorstellungen von Lehrenden über Unterrichtsstörungen (subjektive Theorien mittlerer und großer Reichweite).

Unterschiede zwischen den von Erzieher/innen vertretenen Sprachbildungstheorien und den daraus folgenden Entscheidungen hinsichtlich der Umsetzung des frühen Spracherwerbs verdeutlicht werden konnten.

Zu den Arbeiten, die die Perspektive von Erzieher/innen miteinbeziehen, gehört die Dokumentation des Projektes *Frühstart in die Nachbarsprache – Polnisch und Deutsch in Kitas beiderseits der Oder* von Bieł-Lietz und Vogel (2008), im Rahmen dessen deutsche und polnische Kitaleitungen und Erzieher/innen befragt wurden. Die in der Dokumentation präsentierten Erkenntnisse beziehen sich u. a. auf folgende Themenbereiche: Reaktion der Kinder und ihre Entwicklung, Prinzip der Immersion als Vermittlungsmethode, Reaktionen der Eltern auf das Projekt und das Polnische als Fremdsprache. Hildebrandt (2012) analysierte das Nachbarsprachenlernen u. a. in den Kindertageseinrichtungen in der deutsch-polnischen Grenzregion und befragte hierzu fünf Erzieher/innen zur Relevanz der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzentwicklung, woraufhin ihre subjektiven Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaxima herausgearbeitet werden konnten. Hildebrandt, Fiałek und Bartels (2013) befragten im Rahmen ihrer Studie zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern u. a. Erzieher/innen zur Situation ihrer Kita. Als eine weitere Arbeit, die die Perspektive von Erzieher/innen miteinbezieht, kann die Studie von Häckel (2013) aufgeführt werden, in der mithilfe von leitfadengestützten Interviews die Einstellung von Erzieher/innen zum fremdsprachigen Angebot sowie ihre Einschätzung der deutsch-englisch bilingual betreuten Kita-Kinder erfragt wurde.

Ziel dieses Beitrags ist es, an die genannten Publikationen anzuknüpfen, und weitere Erkenntnisse zur subjektiven Wahrnehmung, zu Denkprozessen und zum subjektiven Handeln von Erzieher/innen zu präsentieren, die die Einführung und Umsetzung und damit auch die Qualität des frühen Nachbarspracherwerbes in der deutsch-polnischen Grenzregion beeinflussen.

Zu den Gesprächen mit dem pädagogischen Personal im Rahmen des Projektes *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania*

Zwischen Juli und Oktober 2018 wurden vier persönliche Gespräche mit deutsch- und polnischsprachigen pädagogischen Fachkräften an drei Standorten durchgeführt, davon zwei als Einzel- und zwei als Gruppengespräche (siehe: Tab. 1).

Befragte Personen (inkl. in der Analyse verwendetes Kürzel)	Angaben zur Kita (inkl. in der Analyse verwendetes Kürzel)	Anzahl der polnischsprachigen Erzieher/innen vor (und während) der Projektlaufzeit	Dauer des Polnischangebotes zum Zeitpunkt des Interviews
Polnischsprachige Erzieherin (PP01)	26 zu betreuende Kinder, davon 5 mit L1=Polnisch; (K01)	0 (1)	1 Jahr
Deutsch- und polnischsprachiges pädagog. Personal (PP02)	90 zu betr. Kinder, davon 10 mit L1=Polnisch; (K02)	1 (1)	ca. 10 Jahre (mit Unterbrechungen)
deutschsprachige Kitaleitung (PP03)	140 zu betr. Kinder, davon 70 mit L1=Polnisch; (K03)	6 (1)	7 Jahre
Polnischsprachige Erzieher/innen (PP04)			

Tab. 1.: Darstellung der befragten Personen und der Kindertageseinrichtungen, an denen sie tätig sind inkl. der für die Analyse verwendeten Kürzel

Zur Generierung von Erkenntnissen wurde ein teilstrukturierter² Leitfaden konzipiert, der aus vier thematischen Blöcken besteht (siehe: Tab. 2). Das Interviewziel bestand vor-dergründig darin, breitgefächerte Erkenntnisse zur Umsetzung und Wahrnehmung des Immersionsprinzips und zu dem damit verbundenen Bedarf an Materialien zu gewinnen sowie möglichst viele Anregungen für eine effektive Zusammenarbeit zwischen den am Projekt teilnehmenden Einrichtungen und der Universität Greifswald zu bekommen.

Interviewblock	Themen
I	Zur Teilnahme am Projekt <i>Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania</i>
II	Polnisch als Fremd- und Herkunftssprache in der Kita
III	Einschätzung des Sprachstandes der Kinder
IV	Individuelle Einstellung zur Mehrsprachigkeit und zur Nachbarsprache Polnisch

Tab. 2.: Interviewleitfaden

2 Teilstrukturiert heißt, dass Fragen zwar vorformuliert sind, aber die Abfolge der Fragen durch die/den Interviewende(n) bestimmbar ist.

Erkenntnisse zur Einführung des frühen Nachbarspracherwerbs

Wichtige Voraussetzungen für die Einführung des frühen Nachbarspracherwerbs

Als wichtigste Voraussetzung wird das Personal genannt, obwohl das Thema „Personal“ verschiedene Facetten aufweist. Die Umsetzung der Zweisprachigkeit erfordere sowohl die entsprechende Qualifikation und Motivation von Fachkräften, als auch die Beherrschung beider Sprachen durch polnischsprachige Fachkräfte (PP03/K03). Manche deutschsprachige Fachkräfte sehen Grundkenntnisse der polnischen Sprache als erforderliche Voraussetzung ihrer Einbeziehung in die Sprachvermittlungsprozesse der Kinder an. Dies betrifft sowohl deutsche Kitas mit einem hohen Anteil an Kindern mit Polnisch als Herkunftssprache, als auch deutsche Kitas, in denen der Erwerb des Polnischen als Fremdsprache gefördert wird. Einige Erzieher/innen finden es wichtig, dass eine Kita-Gruppe stets jeweils von einer deutschen und einer polnischen Erzieherin betreut wird, was aufgrund von personellen Engpässen nicht immer gewährleistet werden könne. Unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppenteams (deutsche Erzieherin arbeitet stets mit einer polnischen Erzieherin; polnische Erzieherin arbeitet in einer anderen Gruppe als die meisten deutschen Erzieher/innen; polnische Erzieherin kommt an bestimmten Tagen in die Gruppe, in der deutsche Erzieherin arbeitet/Erzieherinnen arbeiten) gehöre die Zusammenarbeit zwischen deutschen und polnischen Erzieher/innen zu den generellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der bilingualen Spracherziehung (PP02/K02). Als weiterer Aspekt des Themas „Personal“ wird die Anerkennung von Abschlüssen thematisiert: Das Anerkennungsverfahren werde in Deutschland sehr kompliziert gestaltet, für einige Erzieher/innen brauche man eine Ausnahmegenehmigung, die allerdings nur für die beantragende Kita gelte.

Neben dem Thema „Personal“ sei die „Ausstattung“ eine weitere wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung des frühen Nachbarspracherwerbs. Mit der Ausstattung sind kindgerechte Polnischmaterialien (z. B. polnische Kinderbücher und CDs mit polnischen Kinderliedern) sowie ein Sachmittelpool gemeint, aus dem die notwendigen Hilfsmittel (z. B. ein Laminiergerät zum Laminieren von Bildkarten) beschafft werden können (PP02/K02).

Vorgaben von oben

Die Vorgaben für polnischsprachige Erzieher/innen kommen sowohl von dem Projektpartner „Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V.”³, als auch von den Kitaleitungen. Die vom Projektpartner formulierten Vorgaben zielen darauf ab, die Immersionsmethode korrekt umzusetzen,

3 Der Projektpartner ist für folgende Aufgaben zuständig: Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich interkulturelles Lernen; Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit den Eltern; Unterstützung bei der Organisation von Begegnungsprojekten für Kinder und Einsatz von Erzieherinnen für bilinguale Spracherziehung in vier beteiligten Kitas (mit denen Kooperationsvereinbarungen geschlossen wurden), <https://www.raa-mv.de>

z. B. werden die polnischsprachigen Erzieher/innen dazu aufgefordert, mit den Kindern ausschließlich Polnisch zu sprechen (PP01/K01).

Einige Vorgaben kommen von der Kitaleitung: Sie beziehen sich zum Teil auf die Umsetzung der Zweisprachigkeit bzw. des Polnischangebotes in der Kita und zum Teil auf die Betreuung der Kinder. Je nach Kitaleitung wird der Einsatz einer polnischsprachigen Erzieherin unterschiedlich gestaltet. Während in einer Kita alle Entscheidungen diesbezüglich gemeinsam getroffen werden (PP03/K03), entscheiden die Leitungen anderer Kita-Einrichtungen selbst, in welchen Gruppen, wann und in welchem Umfang nach einem bilingualen Ansatz gearbeitet werden soll, ohne dabei die polnischsprachigen Erzieher/innen in den Entscheidungsprozess einzubinden (PP01/K01 sowie PP02/K02). Bspw. soll die polnischsprachige Erzieherin an einem bestimmten Wochentag durchgängig in der Gruppe der fünf- bis sechsjährigen und an einem weiteren Wochentag in der Gruppe der drei- bis vierjährigen arbeiten (PP01/K01).

Befürchtungen der Erzieher/innen

Bevor mit der Umsetzung begonnen wurde, hatten sowohl die Kita-Leitungen als auch die Erzieher/innen verschiedene Befürchtungen. Eine Erzieherin berichtet davon, dass sie angenommen habe, die Kinder seien damit überfordert, eine Sprache zu hören, die sie gar nicht verstehen. Ihre Bedenken seien über Bord geworfen worden, nachdem sie habe beobachten können, wie schnell die Kinder eine Fremdsprache verstehen lernen (PP01/K01). Im Falle von zu fünfzig Prozent gemischten Gruppen hatte eine Kitaleitung die Befürchtung, dass alle polnischsprachigen Kinder die polnischsprachige Erzieherin ansprechen würden und umgekehrt alle deutschsprachigen Kinder den deutschsprachigen Erzieher, weil sie in der jeweiligen Sprache besser kommunizieren könnten. Die Befürchtungen hätten sich aber am Ende nicht bestätigt. Die beiden Erzieher seien mittlerweile ein eingespieltes Team: Was der eine in einer Sprache sage, erkläre der andere in seiner Sprache, sie seien also immer im Gleichklang und die Kinder könnten auf diese Art und Weise immer beide Sprachen hören (PP03/K03).

Einstellung der Eltern

Es passiert sehr selten, dass Eltern ihre Ablehnung des frühen Polnischerwerbes explizit zum Ausdruck bringen. Etwas häufiger wird die Frage gestellt, warum Polnisch und nicht die Weltsprache Englisch vermittelt werden soll. Solche (in)direkt ablehnenden Haltungen ändern sich, wenn das eigene Kind von sich aus das Polnischangebot gern wahrnimmt, oder wenn Eltern im Rahmen von Elternabenden erfahren, welche Vorteile ein früher Fremdspracherwerb mit sich bringt (PP01/K01).

1. Teilfazit: Erkenntnisse zur Einführung des frühen Nachbarspracherwerbs

Da deutsche Kita-Einrichtungen zum Teil sehr unterschiedlich strukturiert sind, was die pädagogische Konzeption, die Organisation von Gruppen (offen, halboffen, geschlossen), die Anzahl der zu betreuenden Kindern und Erzieher/innen betrifft, wird der Standpunkt vertreten, dass „die Integration eines bilingualen Verfahrens an die organisatorischen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden [sollte]“ (Häckel 2013, 62). Dies erfordert maßgeschneiderte Lösungen und bedeutet sowohl für die Kita-Leitung als auch für die zuständigen Projektmitarbeiter/innen eine große Herausforderung, denn es treffen zwei Welten aufeinander: Der einen mangelt es an Kenntnis von bilingualen Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen und der anderen fehlt das Wissen um die Struktur- und Prozessmerkmale von Kita-Einrichtungen. Vor diesem Hintergrund wurde zwischen einigen am Projekt teilnehmenden Kita-Trägern und dem Projektträger „Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V.“ eine Kooperationsvereinbarung geschlossen. Zur Erfüllung der Vereinbarung ist es notwendig,

[...] nach konstruktiven Kooperationsmöglichkeiten [zu] suchen und mit der schrittweisen Umsetzung einzelner Kooperationsansätze [zu] beginnen. Die o. g. Partner fühlen sich dem Ziel verpflichtet, in gemeinsamer Verantwortung bilinguale Spracherwerbsmodelle entsprechend der vorhandenen Rahmenbedingungen (Immersionsmethode) zu entwickeln und umzusetzen und zu diesem Zweck eng und vertrauensvoll zusammenzuarbeiten (RAA o.J., 2).

Die Frage, ob der gewählte Ansatz der o. g. Herausforderung gewachsen ist, kann zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Artikels noch nicht beantwortet werden.

In Bezug auf die negativen Haltungen der Eltern liefern Bień-Lietz und Vogel (2008) ähnliche Erkenntnisse: Bei einem Teil der Elternschaft mussten die Erzieher/innen viel Überzeugungsarbeit leisten, da einerseits Englisch stets als eine universelle und prestigeträchtigere Sprache als Polnisch bewertet wurde. Andererseits kamen Vorurteile gegenüber der polnischen Kultur zum Vorschein (ebd., 115).

Als wichtige Voraussetzung zur Einführung des frühen Nachbarspracherwerbs können die Qualifikation und Motivation von pädagogischen Fachkräften sowie das Vorhandensein von kindgerechten Lernmaterialien herausgearbeitet werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kersten (2005) im Rahmen des Kieler Immersionsprojektes: Sie weist darauf hin, dass Institutionen, die bilinguale Verfahren implementieren wollen, unter anderem engagierte pädagogische Fachkräfte mit sehr guten Fremdsprachenkenntnissen brauchen, „die bereit sind, durch eigene Kreativität Unterrichtsmaterialien zu erstellen und diese auf vielfältige Weise zu vermitteln“ (ebd., 30).

Erkenntnisse zur Umsetzung des frühen Nachbarspracherwerbs

Verfahren zur Vermittlung des Polnischen als Nachbarsprache

Der Antragsteller⁴ legt im Projektantrag fest, dass

[ü]ber muttersprachliche Erzieher*innen [...] Immersionsmodelle bzw. alternative Spracherwerbsmodelle in den teilnehmenden Kitas im Landkreis Vorpommern-Greifswald und Uckermark als Basis für aufeinander aufbauende Spracherwerbsangebote neu eingeführt werden [sollen] (Gmina Miasto Szczecin 2016, 43).

So wie die Verfahren zur Vermittlung des Polnischen als Nachbarsprache von den Befragten dargestellt werden, handelt es sich in einem Fall um partielle Immersion, bei der das Prinzip „Eine Person – Eine Sprache“ (fast) immer konsequent umgesetzt werden kann (K01). Die polnischsprachige Erzieherin spricht die Kinder auf Polnisch an. Wenn deutschsprachige Erzieher/innen sagen „wir gehen jetzt Hände waschen“, dann wiederholt sie es auf Polnisch: „idziemy myć ręce“. Über folgende Abweichungen wird berichtet:

- die polnischsprachige Erzieherin geht mit einer kleinen Gruppe der drei- bis sechsjährigen in einen Raum, wo Polnisch angeboten wird, während die deutschsprachige Erzieherin mit ihrer Gruppe der drei- bis sechsjährigen auf Deutsch arbeitet;
- die polnischsprachige Erzieherin spricht zwischendurch Deutsch, wenn sie merkt, dass (ein) Kind(er) verunsichert ist/sind, wenn sie ohne deutschsprachige Erzieherin mit den Kindern arbeitet und das Gefühl hat, dass sie gar nicht verstanden wird und wenn z. B. Liedtexte zu komplex sind, um sie mithilfe von Bildern zu erklären;
- die polnischsprachige Erzieherin erklärt Kindern mit L1 Polnisch die Bedeutung von einzelnen deutschen Wörtern, die sie nicht verstehen;
- personelle Engpässe führen dazu, dass die polnischsprachige Erzieherin nicht Polnisch sprechen kann, da sie ihre wegen Krankheit ausgefallene Kollegin in der Gruppe der 1- bis 3-jährigen Kinder vertreten muss und dort Deutsch sprechen soll (PP02/K02).

In einem weiteren Fall (K03) wird eine Mischform aus partieller Immersion und dem Angebotsmodell praktiziert:

- in einer Gruppe wird das Prinzip „Eine Person – Eine Sprache“ umgesetzt;
- in anderen Gruppen bieten polnischsprachige Betreuerinnen einmal am Tag für ca. 30 Minuten oder verteilt über den Tag Kontakt zur Fremd- und Herkunftssprache Polnisch bspw. durch Morgenrituale, Kinderlieder und Puppentheater auf Polnisch.

4 Als Antragsteller gilt diejenige Person oder Einrichtung, die sich um die Vollständigkeit des Antrags kümmert und ihn beim zuständigen Programmsekretariat einreicht, <https://www.interreg.de/INTERREG2014/DE/Projekte/Projektpartnerwerden/FAQ/faq14.html>. Im Falle des Projektes *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania* ist es die Stadt Stettin (Gmina Miasto Szczecin).

In einem Fall (K02) wurde vor einigen Jahren das Prinzip „Eine Person – Eine Sprache“ umgesetzt: Momentan arbeitet die Kita-Leitung gemeinsam mit einem Projektpartner daran, ein passendes bilinguals Spracherwerbsmodell zu entwickeln.

Unabhängig von dem praktizierten Modell zur Vermittlung des Polnischen als Nachbarsprache sind folgende Aspekte allen polnischsprachigen Betreuerinnen gemeinsam:

- Kinderlieder und -reime werden oft eingesetzt und sind bei Kindern sehr beliebt (PP01/K01 und PP04/K03);
- das Gesagte oder das Vorgesungene wird durch nicht-sprachliche Hilfen verständlich gemacht, z. B. durch Gestik, Mimik, Bilder und weitere Hilfsmittel, wie z. B. Handpuppen (PP01/K01 und PP04/K03);
- eine einheitliche Methode kann höchstens in Bezug auf die fremdsprachliche Begleitung des Kita-Alltags festgestellt werden: Das Polnisch-Angebot wird von Erzieher/in zu Erzieher/in unterschiedlich gestaltet, was in der Vielzahl von Einflussfaktoren (z. B. Kita-Struktur, Lehrphilosophie des Erziehers/der Erzieherin) begründet liegt (PP04/K03).

Kenntnisse und Erfahrung der Erzieher/innen in Bezug auf bilinguale Verfahren zur frühen Vermittlung von Fremdsprachen

Die im Rahmen der Bedarfsabfrage durchgeführten Gespräche ergaben, dass keiner der befragten Erzieher/innen über ausgewiesene Erfahrung und/oder Aus-/Weiterbildung in Bezug auf bilinguale Verfahren zur frühen Vermittlung von Fremdsprachen verfügt. Wie können die Erzieher/innen trotz fehlender theoretischer und methodischer Kenntnisse Polnisch als Fremdsprache vermitteln?

Das Wissen um die vielfältigen Aspekte der Zweisprachigkeit – von dem theoretischen Hintergrund, Erkenntnissen aus den Kognitions- und Neurowissenschaften bis hin zur methodischen Umsetzung – kann in vielen Fällen dank im Rahmen des Projektes stattfindenden Fortbildungen erworben werden (PP02/K02, PP03/K03 und PP04/K03).

Manche Umsetzungshandlungen werden durch Reflexion in Gang gesetzt: Eine Erzieherin berichtet davon, dass sie darüber nachgedacht habe, wie ihr eigenes Kind das Sprechen lernte. Sie habe einfach mit dem Kind gesprochen und es habe erst nur zugehört. Dann habe es irgendwann verstanden, was sie sagt, und später selbst angefangen zu sprechen. Sie habe deswegen beschlossen, genauso vorzugehen, wenn sie mit deutschsprachigen Kindern spreche. Irgendwann würden sie verstehen, was sie zu ihnen sage. Manchmal habe sie bereits registrieren können, dass sie verstanden werde, denn die Kinder folgten ihren Anweisungen. Sie stelle sich die Frage, ab wann die Kinder verstehen würden, was sie zu ihnen sage (PP01/K01).

Auch wenn zu Projektbeginn keine(r) der befragten Erzieher/innen über ausgewiesene Erfahrung und/oder Aus-/Weiterbildung in Bezug auf bilinguale Verfahren zur frühen Vermittlung von Fremdsprachen verfügt: Der in polnischen Kindertageseinrichtungen gesammelte methodische Erfahrungsschatz (z. B. Morgenrituale, Bewegungsspiele und Kindergartenlieder) sowie die im Studium der Erziehungswissenschaften kennengelernten Grundlagen pädagogischer Arbeit ließen sich auf den deutschen Kontext übertragen (PP01/K01).

Lehr-/Lernmaterialien

Für den frühen Erwerb des Polnischen als Fremdsprache sind nur einige wenige Materialien herausgegeben worden.⁵ Da sie jedoch meistens noch eher unbekannt, nicht mehr bzw. schwer zugänglich und nicht für jede organisatorische Gegebenheit vor Ort adaptierbar sind, entschieden sich alle befragten polnischsprachigen Erzieher/innen dazu, eigene Materialien zu entwickeln (PP01/K01 und PP04/K03). Der Entwicklungsprozess umfasst dabei folgende Phasen:

- Internetrecherche zum Thema früher Fremdspracherwerb am Beispiel des Englischen;
- Suche nach Themen für die eigene Arbeit, dabei Orientierung an Themen der deutschen Kita-Einrichtung, in der die polnischsprachige Erzieherin tätig ist;
- Erstellung einer vorläufigen Themenplanung für ein gezieltes Polnischangebot;
- Beschaffung von Hilfsmaterialien für ein gezieltes Polnischangebot (z. B. Kinderbücher, CDs mit Kinderliedern);
- Kontaktaufnahme mit ehemaligen Arbeitskolleginnen zwecks Ausleihe von Material sowie Internetrecherche (Aktivitäten in polnischen Kindergärten);
- Erstellung von Angebotseinheiten inkl. Hilfsmaterialien (z. B. Herunterladen von Bildern aus dem Internet, Laminieren von Bildkarten zwecks Veranschaulichung von Liedtexten);
- Anpassung der Angebotseinheiten für Folgegruppen.

Obwohl technische Mittel wie z. B. Drucker, Laminiergerät, Laptop und Beamer bei der Erstellung und Präsentation eigener Materialien nach Aussagen der Befragten eine große Arbeitserleichterung darstellen würden, sind sie entweder eingeschränkt nutzbar oder gar nicht vorhanden (Laptop mit Internetzugang und Beamer). Manchmal wäre es hilfreich gewesen, wenn man auf Youtube vorhandene kurze Zeichentrickfilme, Videoclips

5 U. a.: Działoszyński M., Rurainki J., Tscharncke M., 2006, *Zabawy z językiem polskim I – Wir spielen Polnisch I*, Görlitz-Zittau, Jędryka B. K., 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa, Jędryka B. K., 2015, *Ja i mój świat. Część A. Karty pracy z programem do nauczania języka polskiego jako drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, Jędryka B. K., 2015, *Ja i mój świat. Część B. Karty pracy z programem do nauczania języka polskiego jako drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, Rurainki J., 2008, *Zabawy z językiem polskim II – Wir spielen Polnisch II*, Görlitz-Zittau, Szelc-Mays M., 2001, *Zielona muzyka. Pomoc dydaktyczna dla dzieci 5-6-letnich do nauczania słownictwa języka polskiego jako obcego*, Kraków.

zu Liedern oder Bewegungsspiele für Kinder mithilfe eines Laptops und Beamers zeigen könnte (PP01/K01).

Die durchgeführten Gespräche geben Aufschluss darüber, welche Materialien polnischsprachige Erzieher/innen brauchen, um Polnisch als Nachbarsprache kompetent vermitteln zu können:

- in elektronischer oder Printform verfügbare Stundenentwürfe sowie dazu passende Hilfsmaterialien (z. B. Bilder und Malvorlagen) (PP01/K01);
- thematisch geordnete Stundenentwürfe (z. B. nach Jahreszeiten) (PP04/K03);
- Materialien, die passend zum Alter der Kinder konzipiert sind (PP04/K03);
- einen Koffer oder eine Box mit Materialien für Polnisch als Nachbarsprache (Kinderbücher, CDs, Stundenentwürfe, etc.), damit die Materialien sofort griffbereit sind und nicht erst angeschafft oder entsprechend vorbereitet (ausgedruckt und laminiert) werden müssen (PP02/K02);
- einheitliche Materialien, auf die alle zurückgreifen können (PP03/K03).

Beobachtungen der Kitaleitungen und Erzieher/innen bei Kindern

Bei Kindern mit L1 Deutsch können befragte Kitaleitungen und Erzieher/innen folgendes beobachten:

- die Kinder wechseln automatisch ins Polnische, wenn sie die polnischsprachige Erzieherin sehen: Dabei bilden die Kinder keine vollständigen Sätze auf Polnisch, sondern bauen einzelne polnische Wörter in deutsche Sätze ein (z. B. „Ich brauche klej“) (PP01/K01);
- die Kinder wiederholen polnische Wörter und/oder Sequenzen, auch wenn die polnischsprachige Erzieherin sich nicht in ihrer direkten Umgebung befindet: So habe eine Kita-Leitung irgendwann im Flur ihrer Kita-Einrichtung beobachten können, wie ein deutsches Mädchen nach Hause gelaufen sei und dabei das polnische Geburtstagsständchen „Sto lat, sto lat“ gesungen habe (PP03/K03);
- eine polnischsprachige Erzieherin sei im Rahmen der Sprachvermittlung von den Kindern nicht mehr ernst genommen worden, nachdem sie ihre deutschsprachige Kollegin wegen Krankheit vertreten und plötzlich Deutsch mit den Kindern gesprochen habe (PP01/K01).

Bei Kindern mit L1 Polnisch wurden folgende Beobachtungen gemacht:

- die Kinder helfen sich untereinander, indem sie übersetzen: Ein Mädchen mit L1 Polnisch verstand das Wort „Spinne“ nicht und sagte „Nie wiem, co to jest“, ein Junge mit L1 Polnisch zeigte auf ein Kreidebild auf dem Kindergartenhof und sagte zu dem Mädchen „To jest Spinne“ (PP01/K01);

- bei Kindern mit Polnisch als Herkunftssprache, die bereits seit längerem in einer deutschsprachigen Umgebung leben, beobachtete eine Kitaleitung „kuriose Lernerfolge“, zum Beispiel werde zu Hause komplett Polnisch gesprochen, und sobald die Kinder die Kita-Einrichtung betreten würden, dann sprächen sie mit den Eltern oftmals nicht mehr Polnisch, sondern Deutsch (PP03/K03).

Unabhängig davon, ob die polnische Sprache von deutschen Kindern, oder die deutsche Sprache von polnischen Kindern erworben wird: Der Wunsch, eine andere Sprache zu benutzen, gehe von den Kindern aus, in der Kita-Einrichtung sage niemand zu einem Kind: „Das darfst du hier nicht sagen“ oder „So darfst du hier nicht sprechen“ (PP03/K03). Solche „Verbote“ seien jedoch in einer Kita-Einrichtung früher geäußert worden (PP02/K02).

Reaktionen deutschsprachiger Erzieher/innen in der Wahrnehmung polnischsprachiger Erzieher/innen

Aus den Erzählungen polnischsprachiger Erzieher/innen lassen sich zwei Arten von Reaktionen ihrer deutschsprachigen Kolleg/innen unterscheiden:

- affektive Reaktionen wie z. B. das Staunen: deutschsprachige Erzieher/innen wundern sich, dass deutschsprachige Kinder schon kurz nach Arbeitsbeginn ihrer polnischsprachigen Kollegin polnische Wörter verwenden bzw. in deutsche Sätze einbauen (PP01/K01);
- verhaltensbezogene Reaktionen: Einerseits können Akzeptanz und Neugierde festgestellt werden – die deutschsprachigen Erzieher/innen akzeptierten die neue polnische Kollegin ohne Vorbehalte und zeigten Interesse an ihrer Arbeit–, andererseits wird wiederholt von einer negativen Haltung zur polnischen Sprache und zur polnischsprachigen Erzieherin berichtet, allerdings meist nur zu Beginn ihrer Tätigkeit in der Kita-Einrichtung (PP01/K01 und PP04/K03).

Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Erzieher/innen

Während bei Arbeitsbeginn die Zusammenarbeit zwischen polnisch- und deutschsprachigen Erzieher/innen vereinzelt noch von negativen Gefühlen begleitet wird, verschwinden diese meist im Laufe des Umsetzungsprozesses. Sowohl beim Festlegen der pädagogischen Inhalte als auch bei der Vorbereitung von Kindergartenfesten arbeite man zusammen, indem z. B. ein deutsches UND ein polnisches Programm konzipiert werde (PP01/K01). Man sei ein eingespieltes Team (PP03/K03 und PP04/K03).

Reaktionen der Eltern in der Wahrnehmung der polnischsprachigen Erzieher/innen

- Eltern von deutschsprachigen Kindern – Immer wieder kämen deutschsprachige Eltern auf die Erzieher/innen und/oder Kitaleitungen zu und berichteten davon, dass ihre Kinder auch zu Hause polnische Wörter verwendeten (z. B. „mleko“) oder polnische Kinderlieder(fragmente) sängen: „Also mein Kind erzählt manchmal zu Hause

etwas auf Polnisch, das verstehe ich gar nicht“; „mein Kind hat ein Froschlied gesungen“ (PP01/K01). Die Eltern fänden das gut und spannend (PP03/K03) und würden die polnischsprachige Erzieherin nach der Bedeutung von polnischen Wörtern fragen, die ihr Kind zu Hause verwende. Insgesamt seien die Reaktionen positiv, man habe noch nie etwas Negatives gehört, dass etwas von dem, was man mache, den Eltern nicht gefallen würde (PP01/K01);

- Eltern von polnischsprachigen Kindern – Diese seien „ein wenig entsetzt“, dass es auch andere polnischsprachige Kinder in der Gruppe gibt, weil sie die Einstellung vertreten würden, dass ihre Kinder „doch Deutsch lernen müssen“. Eltern hätten die Befürchtung, dass ihr Kind nur noch Polnisch sprechen würde, wenn doch im Kindergarten Polnisch gesprochen werde. Man würde dann mit den Eltern sprechen und ihnen erklären, dass das nicht so einfach funktioniere. Es gäbe nur eine polnischsprachige, dafür mehrere deutschsprachige Erzieher/innen, die mit den Kindern Deutsch sprechen und darüber hinaus würden die Kinder untereinander auch Deutsch sprechen (PP01/K01).

Dokumentation

Generell kann gesagt werden, dass die Erzieher/innen ihre Arbeit individuell in unterschiedlicher Form dokumentieren (PP04/K03). In einem Fall berichtet die polnischsprachige Erzieherin darüber, dass sie darüber Bericht erstatten soll, wie sie mit den Kindern arbeitet. Die Berichte würde der Kitaträger einfordern (PP01/K01). In einem anderen Fall wird regelmäßig von größeren bilingualen Projekten berichtet (z. B. Kooperation zwischen einer deutschen und einer polnischen Kita-Einrichtung und die gemeinsame Vorbereitung und Aufführung eines Märchens): Die Berichte würden in einer größeren Auflage gedruckt (PP04/K03). Im Falle einer Kita wird bedauert, dass bereits umgesetzte bilinguale Verfahren (eine Kindergartengruppe wurde vor Jahren von einer deutsch- und einer polnischsprachigen Erzieherin bilingual nach der Methode der partiellen Immersion betreut) nicht dokumentiert würden und man dementsprechend von dieser Erfahrung nicht profitieren könne.

Durchgängigkeit: Kita – Grundschule

In Bezug auf die Durchgängigkeit wird von den Interviewten vor allem die Ausbaufähigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen angesprochen, es gäbe diesbezüglich noch „große Reserven“ (PP01/K01 und PP03/K03). In einem Fall existiere zwar ein Kooperationsvertrag, doch es gestalte sich manchmal schwierig, diesen „mit Leben zu füllen“, da es „völlig unterschiedliche Arbeitsfelder sind“. Eine mögliche Kooperation werde durch das abweichende Rollenverständnis von Lehrer/innen und Erzieher/innen erschwert, die Schule definiere sich etwas anders als die Erzieher/innen selbst. Die Lehrer/innen würden sich wundern, wie „selbstständig“ und „selbstverständlich“ Erzieher/innen im Bereich des Polnischen als Nachbarsprache arbeiten würden (PP03/K03).

Als zusätzliche Erschwernis erweist sich das Fehlen etablierter Kommunikationsstrukturen. So erfahre man über zufällige Informationskanäle (z. B. von älteren Geschwistern der Kindergartenkinder oder durch ein informelles Gespräch mit der Polnischlehrerin, die in der Nachbarschaft wohnt), wie der Polnischunterricht gestaltet werde (PP01/K01).

Es wird bedauert, dass an manchen Grundschulen Polnisch erst ab der zweiten Klasse angeboten werde. Damit werde der Polnischerwerb zunächst unterbrochen, obwohl das Interesse, Polnisch bereits ab der ersten Klasse zu lernen, auf jeden Fall vorhanden wäre (PP01/K01). Problematisch für die effiziente Förderung des Polnischerwerbes sei außerdem die Freiwilligkeit, die dem Zusatzangebot anhafte, da diese sich negativ auf die Motivation für den Nachbarspracherwerb auswirke (PP03/K03).

Wünsche der Erzieher/innen und Kitaleitungen

Auf die Frage, welche Wünsche die Erzieher/innen und Kitaleitungen in Bezug auf das Projekt hätten, wurde zweimal der Aspekt der Nachhaltigkeit genannt (PP01/K01 und PP03/K03). Es sei schade, dass der Zeitrahmen von Projekten immer begrenzt sei: So könne man den Fremdsprachenerwerb nicht nachhaltig fördern. Als wünschenswert wird ferner ein regelmäßiger Austausch unter Erzieher/innen angeführt, der dazu dienen könne, Erfahrungen auszutauschen und Arbeitsmethoden vorzustellen (PP01/K01).

2. Teilfazit: Erkenntnisse zur Umsetzung des frühen Nachbarspracherwerbs

Aus den Gesprächssequenzen zur Umsetzung des frühen Nachbarspracherwerbs lassen sich sowohl abweichende als auch übereinstimmende Teilaspekte ablesen.

Der unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsstand von fremdsprachigen Erzieher/innen in Bezug auf die Ziele und Methoden der bilingualen Vermittlung von Fremdsprachen sowie die Unterschiede in der Art und Weise, fremdsprachige Erzieher/innen in den Kita-Einrichtungen einzusetzen, haben Einfluss darauf, wie konsequent die im Projekt gewählte Immersionsmethode befolgt wird. Ein einheitliches Verfahren zur Dokumentation des Umsetzungsprozesses existiert noch nicht.

In Bezug auf die Entwicklung von Lernmaterialien handeln die Erzieher/innen hingegen nach ähnlichen Maximen: Sie sind häufig engagiert und bereit, Mehrarbeit in Kauf zu nehmen, wenn es darum geht, interessante und kreative Polnischmaterialien für Kinder vorzubereiten.

Wiederkehrend im Falle der an der Befragung teilnehmenden Kita-Einrichtungen ist auch, dass diese Einrichtungen sowohl von Kindern mit Deutsch als auch von Kindern mit Polnisch als Muttersprache besucht werden, was in der Spezifik der deutsch-polnischen Grenzregion begründet liegt. Obwohl der Anteil an Kindern mit Polnisch als Herkunftssprache von Kita-

Einrichtung zu Kita-Einrichtung (K01 ca. 19%, K02 ca. 11% und K03 ca. 50%) variiert, verdeutlichen die Aussagen der Befragten, dass Immersion auch bei gemischten Gruppen erfolgreich umgesetzt werden kann und Kinder dabei soziale Mittlerkompetenzen entwickeln können (s. etwa das Beispiel mit der Spinne). Trotz unterschiedlich gestalteter Umsetzung immersiver Verfahren scheint ihre Wirkung auf die Sprachentwicklung bei Kindergartenkindern gleichbleibend: Sie benutzen die Fremdsprache Polnisch/die Zweitsprache Deutsch auch außerhalb des Kindergartens gern, sie verstehen viel und beginnen relativ früh damit, Wörter aus der Fremdsprache/Zweitsprache in die muttersprachlichen/herkunftssprachlichen Äußerungen einzubauen. Von diesem Phänomen berichten auch Bień-Lietz und Vogel (2008, 118). Insgesamt wird der Nachbarspracherwerb sowohl von deutschsprachigen Erzieher/innen und Kitaleitungen als auch von der Elternschaft mit Interesse und zum Teil mit Erstaunen aufgenommen. Hinsichtlich der Übergänge „Kita – Grundschule“ zeigen die Gespräche, dass die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen nur in einem Fall einen institutionellen Rahmen in Form eines Kooperationsvertrags hat: Generell besteht jedoch diesbezüglich großes Ausbaupotential.

Implikationen (nicht nur) für die Praxis

Aus den bisher dargestellten Erkenntnissen, die aus insgesamt vier Interviews an drei Kita-Einrichtungen gewonnen werden konnten, lässt sich eine Reihe von Implikationen für die Praxis, Forschung und Politik ableiten:

- Lehr-/Lernmaterialien für den frühen Nachbarspracherwerb müssen offen und flexibel konzipiert sein, damit sie unabhängig von divergierendem Zeitrahmen, Alter der Kinder und technischen Voraussetzungen in Kita-Einrichtungen eingesetzt werden können;
- Es würde sowohl die Praxis als auch die Forschung einen großen Schritt voranbringen, wenn in Anlehnung an bereits vorhandene Kinder-Sprachscreenings in der Zweitsprachförderung (z. B. KiSS) systematische Verfahren entwickelt würden, die zur Beobachtung (und ggf. Überprüfung) der sprachlichen, psychologischen und interkulturellen Entwicklung der Kinder in Bezug auf den Nachsprachspracherwerb durch pädagogische Fachkräfte eingesetzt werden könnten;
- Ein prioritäres Forschungsdesiderat stellt die sprachliche Entwicklung sowie das sprachliche Verhalten von Kindern in sprachlich heterogenen Kindergartengruppen dar, in denen die zu vermittelnde Fremdsprache von einem Teil der Kinder als Herkunftssprache gesprochen wird. Die durchgeführten Interviews liefern zwei Hinweise für die Relevanz des Themas: Erstens herrscht Unsicherheit hinsichtlich der Umsetzung immersiver Verfahren in gemischten Gruppen. Zweitens wurde von einer Kitaleitung Befürchtung dahingehend formuliert, dass Kinder in heterogenen Gruppen sich lediglich an die/den ihre Muttersprache bzw. Herkunftssprache sprechende/n Erzieher/in wendeten. Im angesprochenen Fall revidierte die Erzieherin selbst diese Befürchtung, es habe sich alles „durchgemischt“;

- Politische Implikationen, die aus den gewonnenen Erkenntnissen folgen, betreffen die Teilaspekte „Anerkennung von Abschlüssen“, „Nachhaltigkeit“ und „Durchgängigkeit“. Es wäre einfacher, Sprachangebote für Polnisch zu gestalten, wenn die Anerkennungsprozeduren einheitlich, transparent und nicht so streng wären und die Finanzierung solcher Angebote langfristig gesichert werden könnte. Klarer Signale von der Politik bedarf auch die Gestaltung von Übergängen zwischen Kitas und Schulen, die bisher entweder gar nicht oder nur mangelhaft wahrgenommen und praktiziert wird. Der Nachbarspracherwerb muss politisch gewollt sein und stärker gefördert werden. Er darf kein Randthema bleiben, „welches bislang mit nur mäßigem Erfolg bearbeitet wird“ (Hildebrandt 2012, 2). Es bleibt zu hoffen, dass die Übernahme der Schirmherrschaft für das Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania* durch die Ministerpräsidentin Manuela Schwesig am 31. August 2018 als erster Schritt in diese Richtung zu werten ist.

Literatur

Bieñ-Lietz M., Vogel T., (Hrsg.), 2008, *Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*, Frankfurt Oder

Häckel A., 2013, *Bilinguale Kita-Einrichtungen. Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung deutsch-englisch bilingual betreuter Kita-Kinder*, Hohengehren

Hildebrandt S., 2012, *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion Argumentationsanalyse für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache*, Rostock, http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000000844/rosdok_derivate_0000004895/Dissertation_Hildebrandt_2012.pdf

Hildebrandt S., Fiałek M., Bartels J., 2013, *Abschlussbericht: Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander aufbauender Spracherwerbsangebote. Modul I – Bestandsaufnahme*, <https://slawistik.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/fakultaet/phil/Abschlussbericht.Polnischstudie.26.06.14.pdf>

Kersten K., 2005, *Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt*, in: P. Baron (Hrsg.), *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*, Opole, S. 22-33

Schart M., 2014, *Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen*, in: FLuL 43, Nr. 1, S. 36-50

Scharun F., 2017, *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen*, Münster, New York

Seifert H., 2016, *Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich. Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung*, Darmstadt

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 24.10.2018.

Justyna Hryniewicz

BADANIE STANU JĘZYKOWEGO DZIECI DWUJĘZYCZNYCH I UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zarysu badań przeprowadzanych w ramach projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Badania służą analizie rozwoju językowego wśród dzieci dwujęzycznych oraz uczących się języka polskiego jako obcego w placówkach oświatowych, które biorą udział w projekcie. Badania nad językiem polskim i polsko-niemiecką dwujęzycznością będą prowadzone wśród uczniów w wieku od czterech do jedenastu lat. Dotychczasowe projekty dotyczyły przede wszystkim młodzieży lub dorosłych (zob. Brehmer, Czachór 2012a, Brehmer, Rothweiler 2012b, Brehmer, Mehlhorn 2015, Mehlhorn 2017). We wstępnej części artykułu przedstawiono rozważania teoretyczne, czym jest stan językowy oraz na czym polegają badania rozwoju językowego. Następnie omówione zostały wybrane testy służące badaniom rozwoju językowego oraz dostępność takich testów dla języka polskiego i niemieckiego w Polsce i Niemczech. Po rozważaniach teoretycznych następuje opis zaplanowych w projekcie badań, uwzględniający założenia i cele, charakterystykę grup badanych oraz narzędzia badawcze.

Stan językowy

Stan językowy (*Sprachstand*) jest aktualnym ujęciem biegłości językowej, tzn. określa, w jakim stopniu użytkownik języka jest w stanie w danym czasie wykorzystać go do celów komunikacyjnych, do działania językowego (*sprachliche Handlung*) (Reich, Roth 2005, 72). Dzieci, które nabywają język pierwszy (oraz drugi, trzeci itd.) lub uczą się języka obcego, najpierw rozwijają kompetencje receptywne (rozumienie słów, zdań, tekstów), a później

kompetencje produktywne (wypowiadanie słów, tworzenie zdań, tekstów) (tamże, 72). W ramach społecznych relacji dziecko uczy się także odpowiednich zachowań językowych, a dokładniej – działań językowych (wyrażenie prośby, przeprosin, zadawanie pytania, opowiadanie, argumentacja itd.). Na stan językowy składają się zatem liczne środki językowe i repertuar działań językowych (tamże, 72-73). Procesy zachodzące podczas nabywania języka dotyczą wielu płaszczyzn, m.in. fonologii, morfologii, składni, leksyki. Nie jest możliwe, by wskazać zasób wszystkich środków językowych. Z tego względu przy określaniu stanu językowego posługuje się wskaźnikami, które reprezentują poszczególne procesy zachodzące podczas nabywania lub nauki języka (tamże, 74).

Badania rozwoju językowego

Badania rozwoju językowego (*Sprachstandsmessung*) uzależnione są zawsze od sposobu opisu języka w danym czasie. Po strukturalizmie oraz wpływach psychologii behawioralnej podejście komunikacyjne koncentruje się na kompetencjach posługiwania się systemem językowym, tzn. podczas badań sprawdzana jest głównie umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi (zgodnych z normami językowymi i konwencjami społeczno-kulturowymi) w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych (Seretny, Lipińska 2015, 269). Badanie rozwoju językowego powinno zatem obejmować nie tylko zdolności receptywne, ale również produktywne. Ponadto są to umiejętności niezależne od siebie, co oznacza, że każda z nich rozwija się w określony sposób, a pewne zaburzenia lub deficyty dotyczyć mogą tylko jednej z tych umiejętności (Kany, Schöler 2010, 18). Jednym z czynników wpływających na sposób prowadzenia badań jest także rodzaj nabywania języka. Jeśli mamy doczynienia z akwizycją języka pierwszego lub drugiego (*ungesteuerter Spracherwerb*) lub z procesem uczenia się języka obcego, np. w ramach zajęć szkolnych (*gesteuerter Spracherwerb*), to dobór metody i narzędzi jest ściśle związany z danymi warunkami.

Badanie stanu językowego zależne jest także od celu działań, czyli od tego do czego służą dane otrzymane w wyniku testowania. Seretny i Lipińska (2005, 256) wyróżniają zatem testy biegłości językowej (oceniają stopień umiejętności językowych bez odwoływania się do konkretnego materiału), testy plasujące (określają stopień znajomości języka i służą, np. dopasowaniu uczniów do odpowiednich grup językowych), testy osiągnięć (określają stopień opanowania języka w odniesieniu do materiału z podręcznika, z kursu itd.), testy diagnostyczne (określają poziom umiejętności językowych lub ewentualne braki) oraz testy prognostyczne (określają przewidywane sukcesy uczniów w nauce języka obcego) (tamże, 256-259). Badania stanu językowego nie oznaczają zatem jedynie określenia stanu faktycznego (funkcja deskryptywna), ale ściśle związane są z próbą jego wyjaśnienia (funkcja eksplanacyjna) oraz określania zmian mogących zajść w przyszłości (funkcja prognostyczna) (Kany, Schöler 2010, 85). Badaniom przyświecają zawsze konkretne cele, które opisać można na trzech płaszczyznach:

- płaszczyzna deskryptywna – porównanie wyników grupy badanej w odniesieniu do grupy kontrolnej;
- płaszczyzna wyjaśniająca – próba odpowiedzi na pytania dotyczące znaczenia otrzymanych wyników oraz przyczyn ich występowania;
- płaszczyzna prognostyczna (tamże, 85).

Badanie stanu językowego polega zatem na obserwowaniu określonej fazy istotnej dla rozwoju językowego i możliwie jak najdokładniejszym zbadaniu. Sama obserwacja polega na stosowaniu wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych. Ważnym aspektem badań jest interpretacja wyników, która powinna obejmować także czynniki pozajęzykowe, które mogą mieć istotny wpływ na osiągnięcia badanych (tamże, 85).

Normalizacja

Jakakolwiek diagnoza oznacza zawsze odniesienie uzyskanych wyników do normy. Nie jest bowiem możliwe określenie, w jaki sposób dane procesy czy zjawiska następują, jeśli nie jest dostępne odniesienie do wartości próby normalizacyjnej. W przypadku nabywania języka normy rodzimych użytkowników języka pomagają zrozumieć, kiedy dana kategoria lub dany aspekt języka nabywany jest w warunkach akwizycji języka pierwszego oraz w jakim stopniu wyniki grupy badanej różnią się od grupy kontrolnej. W przypadku badań prowadzonych z dziećmi wielojęzycznymi grupę kontrolną tworzą w większości przypadków dzieci jednojęzyczne (Reich 2011, 151). Jednak porównywanie osiągnięć osób wielojęzycznych z wynikami osób jednojęzycznych jest mocno krytykowane nie tylko ze względu na to, że trudno jest zestawić osiągnięcia osób jednojęzycznych z osiągnięciami osób wielojęzycznych, lecz także ze względu na stosowanie tej samej normy do wszystkich grup, np. dzieci z pochodzeniem migracyjnym (z różnymi językami pierwszymi) podczas nabywania języka niemieckiego jako drugiego (tamże, 151-152).

By osiągnąć zamierzone cele, badanie powinno przebiegać w prawidłowy sposób, co uzależnione jest od wielu czynników. Jednym z czynników, który może zniekształcić wyniki, jest nieodpowiedni dobór narzędzia badawczego lub nieprawidłowe przeprowadzenie samych badań (Kany, Schöler 2010, 93-94). Podczas testowania umiejętności dzieci często obecni są najbliżsi badanych, których obecność (zwłaszcza aktywne zaangażowanie) może wpłynąć na wyniki, np. ze względu na wyższe natężenie stresu. Poza tym sami badani nieświadomie, pod wpływem stresu, braku koncentracji czy też gorszego samopoczucia, mogą negatywnie wpłynąć na swoje wyniki, zaniżając je, mimo że w rzeczywistości ich kompetencje językowe są znacznie wyższe. Przyjmuje się trzy kryteria poprawności metod badawczych: obiektywność (*Objektivität*), rzetelność (*Reliabilität*) oraz trafność (*Gültigkeit*) (tamże, 94). Obiektywność testów wyklucza zatem wpływ czynników osobistych na wyniki badań, tzn. dany test, powinien dać jednakowe wyniki, niezależnie od osoby prowadzącej badania. Wiarygodność testów oznacza, że niezależnie od czasu, w którym badanie jest

prowadzone, wyniki nie ulegną zmianie. Ostatnie kryterium wskazuje na zgodność celu badania z wybraną do tego metodą (tamże, 93-96).

Zakres badań rozwoju językowego

Przed wszystkim testy diagnozujące badają stan językowy w danym momencie, natomiast określenie stanu językowego powinno być wynikiem procesu, podczas którego rozwój językowy jest obserwowany i analizowany przez dłuższy czas. Wtedy możliwa jest dokładna ocena zachodzących zmian i procesów. Jednak większość dostępnych testów dotyczy wybranych aspektów języków, dlatego przed rozpoczęciem testowania istotne jest określenie, co należy do zakresu badań. Oczywiście jest, że określenie stanu językowego nie opiera się tylko na jednym aspekcie języka (np. opanowaniu składni czy zasad morfologii). Dlatego testy i metody badawcze wykorzystują różne typy zadań, a podczas badań opracowywane są wskaźniki, które wskazują na stan nabycia określonej kategorii. Kompleksowość procesu akwizycji języka dokładnie opisana została poprzez sformułowanie podstawowych kompetencji nabywanych w trakcie rozwoju językowego (zob. Ehlich, Bredel, Reich 2008):

- kompetencja foniczna (produkcja i recepcja)
- kompetencje pragmatyczne
- kompetencja semantyczna
- kompetencja morfologiczno-składniowa
- kompetencja dyskursywna
- kompetencje czytania i pisanie¹

Powyżej wyszczególnione umiejętności dzieci nabywają w długotrwałym procesie rozwoju językowego. Oprócz wyboru zakresu badań, w przypadku dzieci wielojęzycznych pojawiają się także kwestie dominacji językowej, tzn. pytanie w którym języku umiejętności są lepiej rozwinięte oraz kiedy rozpoczął się kontakt z językiem drugim.

Sposoby badań rozwoju językowego

Wybór metody zależy głównie od przyjętego zakresu badań. Ehlich (2005), Reich (2010) i Döll (2012) wymieniają cztery rodzaje metod: metody szacowania, obserwację, analizę profilową oraz testy. Badanie stanu językowego za pomocą metody szacowania polega na usytuowaniu wyników na skali. Metody szacowania umożliwiają włączenie także oceny własnych umiejętności językowych (*Selbst- und Fremdeinschätzung*) (Siems 2013, 2). Na metodach szacowania bazują coraz częściej wykorzystywane w dydaktyce języków obcych portfolio językowe (tamże, 3). Drugi typ metod zakłada uważną obserwację badanych podczas dnia codziennego na podstawie opracowanej ankiety. Głównym celem ankiety

1 Szczegółowy opis kompetencji i proces ich nabywania znajduje się w publikacji: Ehlich, Bredel, Reich 2008.

jest opis zaobserwowanych zachowań językowych, natomiast nie ich analiza (tamże, 3). Obserwacja jako metoda pozyskiwania danych stosowana do wczesnej diagnozy polega na celowym, ukierunkowanym oraz uważnym postrzeganiu cech i sposobach zachowania językowego. Osoby stosujące tę metodę „obserwują dzieci” w usystematyzowany i ogólnie ustalony sposób, by zapewnić obiektywność badań (Kany, Schöler 2010, 106). Wyróżnia się dwa typy obserwacji: w pierwszym – osoba, która obserwuje bierze czynny udział w działaniach, np. w przedszkolu podczas zabaw, w drugim – osoba obserwująca przygląda się biernie badanej grupie (tamże, 105-108). Obserwacja jako metoda pozyskiwania danych jest metodą niełatwą do przeprowadzenia ze względu na trudność wykluczenia subiektywnej analizy danych (tamże, 107-108). Z tego powodu opracowano np. podręczniki jako materiał uzupełniający dla chcących stosować metodę obserwacji, m.in. niemiecka wersja *Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten* (Paschon, Zeilinger 2004).

Analiza profilowa wchodzi w skład technik elicytacji², za pomocą których dane językowe pozyskiwane są w sposób bezpośredni, uporządkowany oraz zgodny z założeniami badań. Zaletą elicytacji jest prowokowanie takich zachowań (językowych), których zazwyczaj grupa badawcza sama by nie dostarczyła. Zadania zostają tak skonstruowane, by pozyskać odpowiedni materiał badawczy w zależności od aspektu języka, który jest badany, lub od opracowanego wcześniej pytania badawczego (Kany, Schöler 2010, 110). Kompetencje językowe badanych określane są za pomocą profili językowych, a klasyfikacja do odpowiedniego profilu wymaga przeprowadzenia dokładnej analizy materiału badawczego (Siems 2013, 3). Dla języka niemieckiego jako drugiego Griesshaber (2006, 2010) opracował analizę składni w oparciu o profile językowe. W tym przypadku profile językowe określone są na podstawie kolejności opanowania zasad szyku wyrazów w zdaniu w języku niemieckim (tamże, 3). Podstawą do sformułowania tych profili językowych było założenie, że poprawne miejsce czasownika (lub czasowników) nabywane jest w określonych fazach akwizycji języka³. Innymi przykładami metod wykorzystujących analizę profilową są: *HAVAS 5* (Reich, Roth 2005), *Tulpenbeet* (Reich, Roth, Gantefort 2008) i *Fast Catch Bumerang* (Reich, Roth, Gantefort 2009).

HAVAS 5, czyli *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen*, (Reich, Roth 2005) został opracowany, by przede wszystkim określać stan rozwoju językowego dzieci przed rozpoczęciem pierwszej klasy szkoły podstawowej. Impulsem do produkcji językowej jest krótka historia przedstawiona na obrazkach. Analiza danych dotyczy, m.in. umiejętności narracyjnych, a także słownictwa i gramatyki (tamże). Narzędzie *Tulpenbeet* opracowane zostało dla uczniów od klasy czwartej. Także i w tym przypadku historia

2 Targońska określa elicytację jako metodę, która zakłada skłanianie, „prowokowanie” lub stymulowanie badanych do określonych działań językowych (Targońska 2018, 114).

3 Analiza profilowa nawiązuje do określonych przez Clahsena (1985) faz nabywania poszczególnych elementów składni języka niemieckiego jako języka drugiego.

obrazkowa stanowi punkt wyjścia do produkcji językowej, a analiza obejmuje także język pisany (por. Reich, Roth, Gantefort 2008). Natomiast narzędzie *Fast Catch Bumerang* przeznaczone jest dla starszych uczniów po zakończeniu edukacji podstawowej. Analizowane są głównie wypowiedzi pisemne (list motywacyjny o praktyki, instrukcja) powstałe na podstawie sekwencji obrazków. W przypadku zastosowania tego narzędzia sprawdzana jest znajomość także języka specjalistycznego (por. Reich, Roth, Gantefort 2009).

W skład technik elicytacji wchodzi także wyżej wymienione wystandaryzowane testy, które pozwalają na badanie konkretnych aspektów języka, np. gramatyki, umiejętności czytania lub pisanie itd. (Siems 2013, 4). Niektóre testy obejmują nie tylko jeden aspekt, ale składają się z różnych podtestów (np. *Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T*, Grimm, Schöler 1978). Większość stosowanych powszechnie testów jest wystandaryzowana i dostępne są dla nich także wartości grup kontrolnych. Wówczas oznacza to, że samo przeprowadzenie badań, analiza oraz interpretacja są już ściśle określone, co zapewnia też obiektywność badań. Ważnym aspektem jest również kwestia wieku badanej grupy, ponieważ nie wszystkie testy odpowiednie są do stosowania dla każdej grupy wiekowej.

W określaniu stanu językowego stosowane są również badania przesiewowe (*Screenings, Siebverfahren*) (Kany, Schöler 2010, 115). Celem badań przesiewowych jest zidentyfikowanie dzieci objętych ryzykiem, np. w przypadku zaburzeń rozwoju językowego (tamże, 115). Badania przesiewowe spełniają zatem przede wszystkim funkcję prognozowania zmian, tzn. są one stosowane m.in. przed pójściem dziecka do szkoły, by odpowiednio wcześniej zdiagnozować problemy. Przykładem tej metody jest narzędzie *Sismik* (Ulich, Mayr 2003), które uwzględnia obserwację, w jaki stopniu dziecko używa języka pochodzenia. Jednak warto zauważyć, że sprawdzane są te aspekty języka pochodzenia, które nie wymagają jego znajomości przez obserwatora (por. Reich 2007, 160).

Testy stosowane w badaniach rozwoju językowego

Z powyższych rozważań wynika, że badaniom stosowanym w przedszkolach czy szkołach przyświecają inne cele niż badaniom wykorzystywanym w projektach naukowych. W kwestii dostępności testów należy zauważyć, że w ostatnich latach wzrosła liczba metod i opracowanych testów do badań rozwoju językowego (tamże, 154). Jednak dostępne testy różnią się wieloma czynnikami, np. wiekiem grupy badanej. W związku z tym należy podkreślić, że jeszcze niewiele jest, zarówno na niemieckim, jak i na polskim rynku, narzędzi badawczych adresowanych do młodzieży. Natomiast w przypadku dzieci wczesno- i przedszkolnych dostępność testów jest większa. Większość z dostępnych testów bada nie tylko jeden aspekt języka, stosując przy tym różne typy zadań. Przykładami takich kompleksowych testów na rynku niemieckim są m.in. *KISTE* (Häuser, Kasielke, Scheidereiter 1994), *MSVK* (Elben, Lohaus 2000), *SETK-2* (Grimm, Aktas, Frevert 2000), *SETK 3-5* (Grimm,

Aktas, Frevert 2001), *ETS* (Angermaier 2007), *P-ITPA* (Ballaschk, Hänsch, Esser, Wyschkon 2010), *SEIT 5-10* (Petermann, Metz, Fröhlich 2010). Warto zauważyć, że są to testy przeznaczone do badania stanu językowego dzieci monolingwalnych.

Tylko niektóre dostępne obecnie testy przeznaczone są do badań dzieci wielojęzycznych, w zależności także od danego języka mniejszości (np. turecki, rosyjski, polski). Dokładnie cztery narzędzia badawcze w Niemczech uwzględniają języki pochodzenia. Jednak specyficzne umiejętności dwujęzyczne sprawdzają tylko dwa z nich (*Sismik* oraz *HAVAS 5*) (Reich 2007, 162). W przypadku testów warto wymienić także *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedler (SFD)* (Hobusch i in. 2002), w którym oprócz znajomości języka niemieckiego, słownictwo receptywne może być sprawdzane dla 15 języków pochodzenia, w tym dla języka polskiego. Innym testem jest *PRIMO Duisburger Test Zweisprachigkeit* (nieopublikowany), w którym sprawdzana jest biegłość w języku niemieckim i tureckim. W badaniach często stosowane są także testy z lukami (*C-Test*) (Reich 2007, 162)⁴. Jednak dla języka polskiego nie opracowano jeszcze testów z lukami, które byłyby wystandaryzowane i dla których dostępne byłyby normy jednojęzyczne. Reich (tamże, 167) podkreśla niewystarczającą liczbę testów sprawdzających umiejętności w obu językach oraz widzi potrzebę opracowania wersji narzędzi dla języków pochodzenia, które umożliwiłyby porównanie między kompetencjami w języku niemieckim z kompetencjami w języku pochodzenia.

Obecnie istnieje niewielka liczba znormalizowanych narzędzi badających stan rozwoju językowego dla języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego (zob. Haman, Fronczyk 2012). Według informacji dostępnych autorce, dla niektórych grup wiekowych, np. dla młodzieży, dotychczas nie zostały opracowane żadne narzędzia badawcze, które badałyby stan języka polskiego jako obcego oraz byłyby znormalizowane. W licznych projektach przeprowadzono testy leksykalne, gramatyczne oraz testy obejmujące inne obszary języka, ale stosowano w nich głównie narzędzia opracowane tylko na potrzeby danego projektu, co wiąże się z kwestią braku odniesienia do norm lub wyników otrzymanych w innych badanych grupach. Analizując stan dostępności narzędzi, należy stwierdzić, że głównie na niemieckim rynku brakuje testów języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego dla dzieci dwujęzycznych. W ramach pracy doktorskiej Kulik (2016) opracowana została wprowadzić wersja polskojęzyczna narzędzia diagnostycznego *HAVAS 5* (Reich, Roth 2005), jednak wersja ta nie jest ogólnie dostępna.

W przypadku narzędzi badawczych opracowanych w Polsce powstały głównie testy leksykalne, sprawdzające stan słownika dziecka (receptywnego lub produktywnego w zależności od testu). Takim testem przeznaczonym zarówno dla dzieci jedno- jak i dwujęzycznych jest test *Crosslinguistic Lexical Tasks (CLT)* (Haman, Łuniewska, Pomiechowska, Szewczyk, Wodniecka 2012), sprawdzający umiejętności zarówno produktywne, jak i receptywne

4 Zestawienie dostępnych narzędzi badawczych dla języka niemieckiego znajduje się w publikacji Ehlich i in. 2007.

dzieci w wieku przedszkolnym. Ponadto należy wspomnieć także o *Obrazkowym Teście Słownikowym – Rozumienie* (tamże) przeznaczonym dla dzieci w wieku od 2;00 do 6;11, ale jest to test głównie dla dzieci jednojęzycznych. Wystandaryzowanym i znormalizowanym narzędziem psychometrycznym do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci jest także *Test Rozwoju Językowego* dla dzieci w wieku 4;0-8;11 lat, jednak tak, jak w przypadku *OTSR* (Haman, Fronczyk 2012) jest to test przygotowany do badań z dziećmi tylko polskojęzycznymi. W diagnostyce logopedycznej stosowane są także *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK)* do wstępnego pomiaru poziomu rozwoju językowego dzieci do lat trzech. Narzędzie opracowane jest w formie kwestionariusza rodzicielskiego, w którym rodzic lub opiekun udziela informacji na temat dziecka, a dokładnie jego zachowań językowych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, które mogłyby znaleźć zastosowanie w badaniach rozwoju języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego u dzieci wielojęzycznych jest niewiele. Należy podkreślić, że wyżej wymienione testy umieszczone zostały w powyższym zestawieniu, ponieważ umożliwiają ocenę rozwoju językowego w porównaniu z grupą jednojęzyczną. W przypadku badań dzieci uczących się języka polskiego jako obcego lub dzieci dwujęzycznych należy stwierdzić, że testy te w pierwotnym założeniu nie zostały skonstruowane (poza *CLT*) do badań innych niż dotyczących stanu rozwoju w języku ojczystym, co powoduje, że niedostępna jest norma dla dzieci wielojęzycznych. Jednak dotychczas nie opracowano wystandaryzowanych i znormalizowanych narzędzi do stosowania w badaniach z dziećmi wielojęzycznymi lub dla uczących się języka polskiego jako obcego. Stanowi to lukę w narzędziach badawczych, która wymaga niezwłocznego uzupełnienia. W Niemczech zapotrzebowanie na wystandaryzowane i znormalizowane narzędzia badawcze rośnie ze względu na intensywne zainteresowanie badaczy językami pochodzenia (w tym językiem polskim), procesami towarzyszącymi nabywaniu języków pochodzenia oraz dwu- i wielojęzycznością. Ponadto drugim aspektem zyskującym na znaczeniu jest nauczanie języka polskiego jako obcego wśród dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym oraz analiza osiągnięć uczniów. W Polsce natomiast rozwija się zagadnienie języka polskiego jako języka drugiego dla wielu dzieci migrantów z Ukrainy, co wiązało się będzie z ustosunkowaniem się zarówno dydaktyki i metodyki języka polskiego do potrzeb dzieci nabywających język polski jako drugi. Te procesy wymagają także rzetelnej diagnozy, która powinna zostać przeprowadzona wystandaryzowanymi i znormalizowanymi narzędziami badawczymi.

Badania stanu językowego w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*

Projekt *Interreg V A Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* ma przede wszystkim wymiar praktyczny, tzn. głównym celem jest stworzenie materiałów edukacyjnych do nauki języka polskiego

w Niemczech i niemieckiego w Polsce. Ponadto istotnym aspektem są szkolenia dla nauczycieli i wychowawców oraz program mentorski. Aby stworzyć materiały edukacyjne, które odpowiadać będą potrzebom uczniów oraz nawiązywać będą do procesów kognitywnych, które zachodzą podczas nabywania lub uczenia się języka (sąsiada lub obcego), niezbędne jest zbadanie stanu i rozwoju językowego dzieci. W ramach działań projektowych przeprowadzone zostaną zatem liczne testy mierzące rozwój językowy dzieci z uwzględnieniem nie tylko jednego aspektu języka (co ma oddać jak najdokładniejszy obraz umiejętności uczniów). Rozwój językowy dzieci obserwowany będzie przez cały czas trwania projektu tak, by możliwa była ocena zastosowanych metod i materiałów. Analiza osiągnięć uczniów, ich postępów (lub także stagnacja, fosylizacja) pozwalają na prześledzenie zmian zachodzących pod względem rozwoju językowego, także tych uczniów, którzy uczą się języka polskiego lub niemieckiego jako obcego. W materiałach edukacyjnych powinny zostać uwzględnione nowe informacje z zakresu psycholingwistyki. A dzięki temu staną się one właściwą pomocą dydaktyczną dla uczniów i nauczycieli. W poniższej części artykułu przedstawione zostaną badania stanu i rozwoju językowego w ramach polsko-niemieckiego projektu, ich przebieg, analiza oraz wymienione zostaną niektóre trudności pojawiające się przy samej koncepcji badań.

W ramach projektu badania będą przeprowadzane z dwiema grupami: dzieci wychowujących się dwujęzycznie w parze językowej polsko-niemieckiej oraz dzieci uczących się języka polskiego jako obcego. Pierwsza grupa jest heterogeniczna i trudna do dokładnego zdefiniowania. Należą do niej dzieci pochodzenia polskiego, dla których język polski jest językiem pierwszym (często stosowane jest także pojęcie języka odziedziczonego lub języka pochodzenia) (por. Lipińska, Seretny 2013). Język polski wykorzystywany jest głównie do komunikacji w domu, do osobistych kontaktów, natomiast język niemiecki jest językiem drugim, językiem otoczenia. Grupa ta obejmuje także dzieci, które dorastają w rodzinach polsko-niemieckich, w których oba języki stosowane są do domowej komunikacji. Miejsce nabywania danego języka oraz zakres użycia języka znacząco wpływają na sposób nabywania tego języka oraz bezpośrednio na umiejętności w tymże języku. Drugą grupę stanowią niemieccy uczniowie języka polskiego jako obcego, którzy poza lekcjami w szkole oraz zajęciami podczas cyklicznych spotkań szkół i przedszkoli partnerskich nie mają kontaktu z językiem polskim. Ponadto badania przeprowadzone zostaną z dwiema grupami kontrolnymi: jednojęzycznymi uczniami w podobnym wieku z językiem ojczystym polskim i drugą grupą z językiem niemieckim.

Trudności w badaniach pojawiają się zazwyczaj przy ustalaniu grup badanych tak, by uczestnicy byli jak najbardziej homogeniczną grupą. Każda różnica (wiekowa, językowa itp.) między dziećmi w grupie może prowadzić do zakrzywienia wyników. Grupa dzieci dorastających dwujęzycznie jest bardzo zróżnicowana pod wieloma względami, jednak do badań starano się wybrać dzieci zbliżone pod względem warunków nabywania dwóch języków oraz innych czynników socjolingwistycznych (pochodzenie rodziców, początek

nabywania języka niemieckiego, typ dwujęzyczności itp.). Odpowiedni wybór grupy badanej jest kluczowy dla osiągnięcia rzetelnych wyników.

Kolejną trudnością w badaniach jest dobór odpowiedniego narzędzia badawczego. Z powyższych rozważań dotyczących dostępności testów w Niemczech i w Polsce wynika jasno, że dotychczas nie zostały opracowane testy sprawdzające stan rozwoju językowego wśród dzieci dwu- i wielojęzycznych oraz testy sprawdzające stopień znajomości języka polskiego jako obcego wśród dzieci i młodzieży, co utrudnia znacznie przeprowadzenie diagnozy. Do mierzenia stanu językowego w ramach projektu wybrano narzędzia badawcze najbardziej odpowiednie do stopnia znajomości języków oraz grupy wiekowej.

Założenia i cele

Regiony przygraniczne stanowią wyjątkowe miejsce przenikania się kultur i języków sąsiadujących ze sobą państw. Wynika to z jednej strony z położenia geograficznego, a z drugiej strony ze wzmożonej migracji w ostatnich dziesięcioleciach. Dzięki ruchom migracyjnym i zmianom politycznym w ostatnich latach regiony przygraniczne nie są już sztucznie odizolowanymi od siebie obszarami. Geopolityczne i socjologiczne czynniki mają wpływ także na krajobraz językowy na tych terenach, ponieważ oferują one doskonałe możliwości i warunki do nauki języka sąsiada, a w perspektywie do rozwoju pełnej dwu- lub wielojęzyczności i zacieśnienia współpracy językowej na różnych płaszczyznach (szkolnictwo, administracja, gospodarka itd.). Doskonałym przykładem jest Kraj Saary, w którym język francuski jest pierwszym językiem obcym nauczany w szkole, a gdzie podejmowane są kroki do ukształtowania modelu dwujęzycznego wychowania (zob. Saarland. Ministerium für Bildung 2011). W odniesieniu do polsko-niemieckiego regionu przygranicznego w powiecie Pomorze Przednie-Greifswald obserwuje się silny napływ migrantów z Polski, w szczególności z okolic Szczecina, którzy osiedlają się po niemieckiej stronie. Przede wszystkim dzieci (również młodzież i dorośli), które przeprowadzają się wraz z rodzicami lub rodzą się już po niemieckiej stronie terenu przygranicznego mają możliwość opanowania obu języków na wysokim poziomie. Wysokie kompetencje językowe w obu językach dają doskonałe kwalifikacje do pracy na terenie przygranicznym (zob. Kimura 2013). Potencjał języka sąsiada jest zatem szansą na lepsze warunki bytowe na pograniczu.

Biorąc pod uwagę warunki geopolityczne i socjologiczne, celem badań w ramach projektu jest dokładna analiza procesów językowych zachodzących na terenie przygranicznym (w powiecie Pomorze Przednie-Greifswald). Z jednej strony podczas badań sprawdzana będzie kompetecja w dwóch językach wśród dzieci dwujęzycznych oraz stan językowy, tzn. na jakim etapie rozwoju językowego dzieci dwujęzyczne się znajdują. W przypadku dzieci dwujęzycznych analiza będzie dotyczyła fonetyki, morfologii, składni oraz zasobu słownikowego. Interesującym aspektem w badaniach są także procesy zachodzące podczas nabywania języków oraz ich wzajemny wpływ (interferencje językowe, *Interferenz*

lub *Transfer*). Oprócz wypowiedzi ustnych, starsi uczniowie będą wykonywali testy także pisemnie, co umożliwi analizę pisemnej odmiany języka. Drugą grupę badanych stanowią uczniowie języka polskiego jako obcego, zatem celem badań w tej grupie jest obserwacja postępów podczas nauki przez czas trwania projektu. Początkowo sprawdzane będą głównie umiejętności receptywne w odniesieniu do słownictwa, a w odniesieniu do gramatyki (morfologia, składnia) w kolejnych fazach zbierania danych. Ważnym aspektem badań w tej grupie jest sprawdzenie, jak niemieckojęzyczni uczniowie uczą się języka polskiego jako obcego, z czego wynikają popełniane błędy oraz w jakim czasie poszczególne elementy języka są nabywane. Badania prowadzone będą regularnie, dwa razy w roku, co zapewni spojrzenie holistyczne na proces akwizycji języka. Zaletą badań prowadzonych w tym projekcie jest także liczba grup badanych oraz ich zróżnicowanie wiekowe, tzn. analiza procesów językowych możliwa jest na wielu szczeblach edukacyjnych (w przedszkolu, szkole podstawowej i ponadpodstawowej).

Próba badawcza

Próby badawcze tworzą uczniowie z placówek oświatowych biorących udział w projekcie po niemieckiej stronie. W większości przedszkoli i szkół przeprowadzone zostaną badania z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako obcego. W zależności od liczby uczniów pochodzenia polskiego badania na tej grupie przeprowadzone zostaną w wybranych placówkach oświatowych. Dzieci biorące udział w badaniach przyporządkowane są także do odpowiednich grup wiekowych tak, by zminimalizować wpływ innych czynników na wyniki. W ten sposób w ramach grupy dwujęzycznej oraz grupy uczniów języka obcego wyróżnione są cztery podgrupy wiekowe: cztero- i pięcioletkowie (przedszkole), sześć- i siedmioletkowie (przedszkole), ośmio- i dziewięcioletkowie (pierwsza i druga klasa szkoły podstawowej) oraz dziesięcio- i jedenastolatki (czwarta i piąta klasa). Testy zostaną przeprowadzone także z dwiema grupami kontrolnymi: jednojęzyczną polską i niemiecką.

Narzędzia badawcze

Narzędzia badawcze wybrane zostały po pierwsze ze względu na typ dwujęzyczności (naturalna wynikająca z wychowywania się w dwóch językach lub instytucjonalna w ramach uczenia się języka obcego), po drugie dopasowane są do wieku badanych dzieci.

W ramach grupy dwujęzycznej podgrupa przedszkolna badana będzie za pomocą instrumentu badawczego *HAVAS 5* (Reich, Roth 2005) dla języka polskiego i niemieckiego. Stan słownika w języku polskim badany będzie za pomocą testu leksykalnego *CLT* (Haman, Łuniewska, Pomiechowska, Szewczyk, Wodniecka 2012) dla języka polskiego i niemieckiego. Dla uczniów klasy pierwszej i drugiej szkoły podstawowej zastosowany zostanie *Multilingual Assessment Instrument for Narratives MAIN Test* (Gagarina i in. 2012).

Procedura w teście *MAIN* jest podobna do narzędzia *HAVAS 5* (Reich, Roth 2005), natomiast różnicą jest, że test ten przygotowany jest dla dzieci w wieku od trzech do dziewięciu lat, natomiast *HAVAS 5* (tamże, 2005) dla pięcioletków. Dodatkowo zastosowany zostanie także test leksykalny *CLT* (Haman, Łuniewska, Pomiechowska, Szewczyk, Wodniecka 2012), by sprawdzić wielkość słownika dzieci. W klasie trzeciej i czwartej oprócz produkcji ustnej sprawdzana będzie także znajomość języka pisanego i umiejętności produkcyjne w piśmie. Narzędzia takie jak w poprzedniej grupie, tj. *MAIN Test* (Gagarina i in. 2012) oraz *CLT* (Haman in. 2012). Dla najstarszej grupy z badanych, tj. piątej i szóstej klasy, przygotowany został test *Tulpenbeet*, dzięki któremu sprawdzona zostanie produkcja ustna i pisemna. Tak, jak w poprzednich grupach, zastosowany zostanie także test leksykalny *OTSR* (Haman, Fronczyk 2012).

Zestawienie narzędzi badawczych wraz z grupami wiekowymi przedstawia tabela nr 1 dla dzieci dwujęzycznych oraz tabela nr 2 dla dzieci uczących się języka polskiego jako obcego.

Grupa wiekowa	Klasa/typ placówki oświatowej	Rodzaj danych	Metoda	Język
4, 5	przedszkole	ustna	HAVAS 5 CLT	polski i niemiecki
6, 7	1., 2. klasa szkoły podstawowej	ustna	Main Test CLT	polski i niemiecki
8, 9	3., 4. klasa szkoły podstawowej	ustna i pisemna	Main Test CLT	polski i niemiecki
10, 11	5., 6. klasa orientacyjna	ustna i pisemna	Tulpenbeet CLT	polski i niemiecki

Tab. 1. Zestawienie narzędzi dla poszczególnych grup badawczych wśród grupy dzieci dwujęzycznych

Uczenie się języka w warunkach szkolnych (*gesteuerter Spracherwerb*) znacznie różni się od nabywania języka w warunkach naturalnych, dlatego obie grupy nie są porównywalne pod względem wyników. W początkowej fazie badań stosowane będą głównie testy sprawdzające umiejętności receptywne, natomiast w fazie drugiej pozyskiwania badań (luty i marzec 2019) zaplanowane jest także mierzenie umiejętności produktywnych. W początkowej fazie zastosowany zostanie test *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie* (Haman, Fronczyk 2012), dzięki któremu sprawdzana jest głównie receptywna znajomość słów. W następnych fazach pozyskiwania danych stosowane będą testy słownikowe, które wymagają nie tylko biernej, ale i czynnej znajomości słów. Ponadto w ramach badań zaplanowana jest także analiza poprawności gramatycznej z uwzględnieniem morfologii i składni (receptywnie i produktywnie). Testy te jednak wybrane lub opracowane zostaną w trakcie trwania projektu. Uczniowie biorący udział w lekcjach języka polskiego jako obcego są mocno zróżnicowani pod względem umiejętności wynikających z treści

przerabianych na lekcjach oraz pod względem częstotliwości kontaktu z językiem polskim, dlatego przy wyborze testów niezbędna jest indywidualizacja narzędzi, która umożliwi przebadanie tych treści omawianych na lekcjach języka polskiego.

Grupa wiekowa	Klasa/typ placówki oświatowej	Rodzaj danych	Metoda	Język
4, 5	przedszkole	ustna	OTSR	polski
6, 7	1., 2. klasa szkoły podstawowej	ustna	OTSR	polski
8, 9	3., 4. klasa szkoły podstawowej	ustna i pisemna	OTSR	polski
10, 11	5., 6. klasa orientacyjna	ustna i pisemna	OTSR	polski

Tab. 2. Zestawienie narzędzi badawczych dla poszczególnych grup badawczych wśród uczniów języka polskiego jako obcego

Przebieg badań

W próbach badawczych wszystkie testy stosowane będą dwa razy w ciągu roku aż do zakończenia projektu. Pierwsza faza pozyskiwania danych obejmuje październik i listopad 2018, druga faza – luty i marzec 2019, trzecia faza – czerwiec i lipiec 2019, czwarta faza – wrzesień i październik 2019, piąta faza – styczeń i luty 2020, szósta faza – maj i czerwiec 2020. Dzięki częstszym badaniom możliwa jest dokładniejsza analiza zmian zachodzących podczas nabywania lub uczenia się języka. Uczniowie ze szkół biorących udział w projekcie badani będą łącznie sześć razy, co oznacza, że niektórzy uczniowie obserwowani będą pod względem rozwoju językowego przez cały czas trwania projektu. Po zakończeniu badań możliwa będzie analiza stanu wyjściowego i końcowego oraz procesów rozwoju językowego. Natomiast w grupach kontrolnych (polskiej i niemieckiej) testy stosowane będą tylko raz, by zebrać normę monolingwalną do odniesień w ramach analizy wyników dzieci dwujęzycznych.

Zakończenie

W powyższym artykule przedstawiony został zarys badań, które przeprowadzone zostaną w ramach projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* do czerwca 2020 roku. Badania dotyczące języka polskiego jako obcego oraz jako języka pochodzenia w Niemczech nie zostały jeszcze przeprowadzone w tak kompleksowy sposób, tzn. w dotychczasowych badaniach nie uwzględniano najmłodszych grup wiekowych, tj. grup przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Wyniki badań pozwolą lepiej poznać procesy zachodzące podczas nabywania języka

polskiego i niemieckiego wśród dzieci dwujęzycznych oraz podczas uczenia się języka polskiego jako obcego wśród uczniów niemieckojęzycznych.

Bibliografia

Angermaier M. J. W., 2007, *ETS 4-8 Entwicklungstest Sprache für Kinder von 4-8 Jahren*, Frankfurt Main

Besters-Dilger J., Dąbrowska, A., Krajewski G., Libura A., Majewska A., Müller A., Northeast K., Pustoła A., Żurek A., 2015, *Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Herkunftssprache Polnisch*, w: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, nr 26/1, s. 53-84

Brehmer B., Czachór A., 2012a, *Formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals*, w: K. Braunmüller, C. Gabriel (red.): *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam, s. 297-314

Brehmer B., Mehlhorn G., 2015, *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen*, w: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, nr 26/1, s. 85-123

Brehmer B., Rothweiler M., 2012b, *The acquisition of gender agreement marking in Polish: A study of bilingual Polish-German children*, w: K. Braunmüller, C. Gabriel (red.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Amsterdam, s. 81-100

Clahsen H., 1985, *Profiling second language development. A procedure for assessing L2 proficiency*, w: K. Hyltenstam, M. Pienemann (red.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, s. 283-331

Döll M., 2012, *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*, Münster

Ehlich K., 2005, *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*, w: Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Berlin, s. 11-75

Ehlich K., 2009, *Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste*, w: D. Lengyel, H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (red.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Münster, s. 15-25

Ehlich K., Bredel U., Reich H. H. (red.), 2008, *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform*, t. 29/I, Bonn, Berlin

Esser G., Wyschkon A., 2010, *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten*, Göttingen

Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J., 2012, *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, w: ZAS Papers in Linguistics nr 56, Berlin

Grißhaber W., 2006, *Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen*, w: B. Ahrenholz, E. Apeltauer (red.),

Zweitsprachenerwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule, Tübingen, s. 73-90

Grießhaber W., 2010, *Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern*, w: C. Benholz, G. Kniffka, E. Winters-Ohle (red.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen*, Münster, s. 115-135

Grimm H., Aktas M., Frevert S., 2015, *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*, Göttingen

Grimm H., Aktas M., Frevert S., 2016, *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*, Göttingen

Haman E., Łuniewska M., Pomiechowska B., 2015, *Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children*, w: S. Armon-Lotem, J. D. Jong, N. Meir (red.), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*, Bristol, s. 196-240

Häuser D., Kasielke E., Scheidereiter U., 1994, *Kindersprachtest für das Vorschulalter*, Weinheim

Kany W., Schöler H., 2010, *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Berlin

Kimura G. C., 2013, *Polnisch im Kontext der Arbeitnehmerfreizügigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion*, w: *Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte*, nr 1, s. 37-45

Kulik M., 2016, *Zweisprachige polnisch-deutsche Kinder – Polnischkenntnisse im Spracherwerbskontext*, <https://www.diver.uni-hamburg.de/publikationen/neuerscheinungen/dis-s-kulik.html>

Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój lecz i nie obcy – Język odziedziczony w perspektywie glotto-dydaktycznej*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/seretny_lipinska.pdf

Elben C.E., Lohaus A., 2000, *Marburger Sprachverständnistest für Kinder*, Göttingen

Mehlhorn G., 2015, *Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden*, w: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, nr 44/2, s. 60-72

Mehlhorn G., 2017, *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*, w: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, nr 46/1, s. 43-55

Metz D., Fröhlich L.P., Petermann, F., 2009, *Sprachstandserhebungsverfahren für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10). Konstruktion und Analyse*, w: *Kindheit und Entwicklung*, nr 18, s. 194-220

Paschon A., Zeilinger M., 2004, *Skriptum für die SBKKG-Einschulung*, Salzburg

Reich H. H., Roth H., Döll M., 2009, *Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*, w: D. Lengyel, H. H. Reich, H. Roth, M. Döll (red.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Münster, s. 209-241

Reich H. H., Roth H., Gantefort C., 2008, *Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*, w: T. Klinger, K. Schwippert, B. Leiblein (red.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*, Münster, s. 209-237

Reich H., 2010, *Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig*, w: B. Ahrenholz, J. Oomen-Welke (red.), *Deutsch als Zweitsprache*, Baltmannsweiler, s. 548-559

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 329

Siems M., 2013, *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*, w: *ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, s. 1-6

Targońska J., 2018, *Innowacje metodologiczne – zastosowanie innowacyjnych technik elicytacji w badaniu kompetencji kolokacyjnej*, w: *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, nr 50/1, s. 109-125

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 12.10.2018.

Agnieszka Zawadzka

POLNISCHUNTERRICHT IM ÜBERGANG VON DER PRIMAR- ZUR SEKUNDARSTUFE. ANREGUNGEN FÜR DEN UMGANG MIT DER LEISTUNGSBEZOGENEN HETEROGENITÄT DER LERNGRUPPE

Der Beitrag bezieht sich auf einen bestimmten Aspekt des Polnischunterrichts beim Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe¹ in die weiterführende Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Es handelt sich um die Frage nach dem adäquaten Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität der Lerngruppe in der 7. Klasse, die für diesen Kontext kennzeichnend ist. Konkret geht es darum, wie in einer Klasse Schüler/innen mit (schulischen oder familiären) Vorkenntnissen der Zielsprache und Anfänger/innen im fremdsprachlichen Polnischunterricht weitergefördert werden können, ohne dass Bedürfnisse der einen oder anderen Gruppe vernachlässigt werden.

Polnischunterricht in der Primar- und Orientierungsstufe

Polnisch wird in Mecklenburg-Vorpommern an einigen Schulen im Primarbereich als fakultatives Fach, in der Regel mit einer Stunde (45 Minuten) pro Woche unterrichtet. Als solches ist es nicht in der Stundentafel verankert, sondern konkurriert mit anderen zusätzlichen Angeboten im Rahmen der vollen Halbtagsgrundschule² bzw.

- 1 Die Orientierungsstufe ist eine zweijährige (Klassenstufen 5 und 6) schulartenunabhängige Form in Mecklenburg-Vorpommern, die sich an die Grundschule anschließt. Die Schüler/innen sollen hier auf den Wechsel in die 7. Klasse einer weiterführenden Schule vorbereitet werden. Sie lernen i. d. R. bis zur Klasse 6 an Regional- oder Gesamtschulen, in Ausnahmefällen kann die Orientierungsstufe auch mit einer Grundschule oder einem Gymnasium verbunden werden (vgl. <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/schularten/schulartenunabhaengige-orientierungsstufe/>).
- 2 Eine Organisationsform der Grundschule, die zur Erhöhung der Qualität im Primarbereich und zur Erleichterung der Zeit- und Alltagsplanung der Familien eingeführt wurde. Volle Halbtagsgrundschulen sind Schulen mit festen Öffnungszeiten. Durch ein vielfältiges Bildungs- und Betreuungsangebot im Halbtagsablauf ergeben sich zusätzlich

der Ganztagschule (ab 5. Klasse). Allgemeine inhaltliche und didaktisch-methodische Hinweise für die Ausgestaltung des Lehrens und Lernens kann der *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*³ liefern, der jedoch aufgrund des fakultativen Status des Polnischen in dieser Schulart keine Verbindlichkeit besitzt. Der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich ist im Allgemeinen durch den spielerisch-kreativen Sprachlernansatz geprägt, der das mehrkanalige Lernen fördert (Ganzheitlichkeit). Der Fokus liegt auf der Mündlichkeit und dem Hörverstehen, der Schriftlichkeit kommt eine eher untergeordnete Rolle zu (vgl. Kugler-Euerle 2005, 13-14). In erster Linie handelt es sich um eine „Verstehensdidaktik“ (Rezeption vor Produktion). Weitere wichtige Prinzipien des fröhschulischen Fremdsprachenunterrichts sind Anschaulichkeit, Kleinschrittigkeit, Wiederholung, musisches Lernen, Einsprachigkeit und Öffnung des Unterrichts (vgl. Thaler 2012, 156). Durch die Teilnahme an Ausflügen nach Polen, deutsch-polnischen Begegnungen und gemeinsamen Projekten erwerben die Kinder und Jugendlichen erste landeskundliche Kenntnisse und interkulturelle Kompetenzen. Sie sind in der Regel motiviert, Polnisch zu lernen (Reiz des Neuen), oft auch wegen der Lehrperson (große Identifikation mit der Lehrkraft). Junge Lernende erwerben die Aussprache des Polnischen ohne größere Mühe und haben geringe Hemmungen gegenüber der Sprache sowie weniger Angst vor Fehlern als ältere Schüler/innen.

Problematik des Übergangs in die weiterführende Schule

Da bisher keine einheitlichen Abschlussstandards für das Polnische in der Grund- bzw. Orientierungsstufe vorliegen und mit dem Fach auch in der weiterführenden Schule angefangen werden darf, kommen in die Sekundarstufe I Schüler/innen mit unterschiedlichen Eingangsniveaus und auch solche ohne jegliche Kenntnisse der Zielsprache. Für Jugendliche, die in immersiven Programmen in der Kita oder in der Grundschule ein „Sprachbad“ erlebt haben, bedeutet der auf Anfänger/innen zugeschnittene Unterricht der 7. Klasse Stillstand oder sogar Rückschritt. Ihre Vorkenntnisse werden kaum berücksichtigt (sie bleiben oft unsichtbar) und ihre Lernzeit wird verschwendet, was zu Motivationsverlust und passiver Haltung führen kann. Auf der anderen Seite können Anfänger/innen ebenfalls frustriert sein, wenn sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung an fortgeschrittenen Schüler/innen orientiert und das Lerntempo sowie die Komplexität des zu vermittelnden Stoffes die Anfänger/innen überfordert. Weitere Brüche ergeben sich generell aus unterschiedlichen Zielsetzungen, methodischen Verfahren und Unterrichtsprinzipien in der Primar- und Sekundarstufe. Anstelle der den Schüler/innen aus der Grundschule bekannten Arbeitsformen treten nun systematischer Lehrgang mit Hilfe eines Lehrwerks,

zum Pflichtunterricht Gestaltungsmöglichkeiten, die schulische und familiäre Erziehung ergänzen (vgl. <https://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/schularten/grundschule/kleine-grundschule-und-volleltagsschule/>).

3 Für Polnisch bzw. andere Fremdsprachen (außer Englisch) in der Orientierungsstufe gibt es in Mecklenburg-Vorpommern keine offiziellen Vorgaben.

kognitiv-analytische Verfahren, Fokussierung auf Schriftlichkeit und Leistungsmessung (vgl. Kolb 2016, 193). Damit kommen nicht alle Schüler/innen genauso gut zurecht. Während es in der Primarstufe Konsens ist, dass sich Kinder unterschiedlich schnell entwickeln und die Heterogenität in der Klasse als etwas Normales angesehen wird, lässt sich bei den Lehrkräften in der Sekundarstufe oft ein Wunsch nach einer homogenen Schülergruppe beobachten.

Übergang als Brücke

Bei der Frage nach einem möglichst störungsfreien Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule lohnt es sich, Erkenntnisse der Englischdidaktik zu dieser Frage zu berücksichtigen. Thaler (2012, 157-158) beispielsweise schlägt für den Englischunterricht sieben Tipps vor, die dabei helfen können, „den Übergang eher als Brücke zu gestalten und Brüche weitgehend zu vermeiden“:

Übergang als Brücke	
Tipp	Beispiele
Kooperation zwischen Lehrkräften und Institutionen	Gespräche zwischen den Lehrkräften beider Schulstufen (z. B. zu Unterrichtsprinzipien in der Grundschule, die auch die weiterführende Lehrkraft in der Übergangsphase bewusst nutzen könnte), wechselseitige Hospitationen (u. a. mit dem Fokus auf Diagnose der Kompetenzen der Lernenden), Tage der offenen Tür (z. B. Grundschüler/innen nehmen am Unterricht der weiterführenden Schule teil)
Professionelle Diagnoseverfahren	Lernstandsfeststellung in allen Fertigkeiten (zum Abschluss der Primarstufe bzw. Eintritt in die weiterführende Schule)
Integration der Materialien der letzten Lernphase	Studium von Grundschullehrwerken durch Sekundarstufen-Lehrer, Abstimmung über Lehrwerke und behandelte Themen (z. B. Familie, Hobbys, Freunde), Erstellen von Portfolios, aus denen die Kompetenzen der Lernenden hervorgehen
Langfristige Planung	Lernstandsfeststellungen, Beachtung der Prinzipien des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts, Anknüpfung an bekannte Inhalte, ganzheitliches Lernen in der Sekundarstufe I
Wertschätzung des Erreichten	Anerkennung von Können anstelle einer fokussierten Förderung der schwächeren Bereiche
Differenzierung	Aufgaben für verschiedene Lerntypen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, Bereitstellung von Fördermaterial
Leistungsmessung	keine Beschränkung auf schriftliche Tests, Berücksichtigung der Stärken (z. B. Hörverstehen)

Mit gewissen Einschränkungen⁴ können diese Hinweise auch für den Polnischunterricht in der Übergangsphase adaptiert werden, auch wenn nicht alle für dieses Fach im Zusammenhang mit der Heterogenitätsproblematik von gleicher Relevanz sein werden. Im Folgenden werden sie kurz zusammengefasst und kommentiert. Zusätzlich wird auf den fachdidaktischen Grundsatz der Einsprachigkeit eingegangen, der beim Übergang in die weiterführende Schule stärker als bisher beachtet werden sollte.

Kooperation zwischen Lehrkräften bzw. Institutionen und langfristige Planung

Für das Gelingen eines störungsfreien Übergangs erscheint die Kooperation zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulstufen zentral. Diese kann beispielsweise durch schulartenübergreifende Fortbildungen gestärkt werden, in denen sich Lehrende über Ziele, Inhalte, Methoden und Arbeitsformen im Polnischunterricht der jeweiligen Schulformen sowie ihre Erfahrungen im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden austauschen können. Für die langfristige Planung ist das spiralförmige Vorgehen zu beachten, bei dem bereits behandelte Themen zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen, weitergeführt und vertieft werden. Dieses Verfahren schafft zahlreiche Möglichkeiten für differenzierendes Arbeiten (s. Abschnitt „Individualisierung und Differenzierung“), bei dem verschiedene Leistungsniveaus der Schüler/innen berücksichtigt werden können.

Integration der Materialien der letzten Lernphase und Wertschätzung des Erreichten

Eine Möglichkeit der Integration der Materialien der letzten Lernphase stellen sog. Brückenaufgaben (*bridging tasks*) dar, die „in der Grundschule gelerntes sprachliches Können sichtbar machen, Sprachkenntnisse ausbauen und Kontinuität durch Kooperation schaffen“ (Kolb et al. 2012, 7). Im Sinne des aufgabenbasierten Ansatzes knüpfen sie an das lebensweltliche Erfahrungswissen der Kinder an, entwickeln grundlegende kommunikative Kompetenzen und integrieren verschiedene Fertigkeiten. Sie sind produkt- und ergebnisorientiert und ermöglichen zusätzlich die Diagnose der Kompetenzen der Lernenden. Schüler/innen können diese Aufgaben in Individual-, Partner- oder Gruppenarbeit entsprechend ihrem Leistungsniveau bearbeiten. Beispiele für Aufgaben dieser Art sind die Präsentation eines persönlich bedeutsamen Gegenstandes, die Beschreibung der idealen Lehrkraft, ein Wandkalender mit wichtigen Fest- und Feiertagen sowie Geburtstagen und Steckbriefen aller Schüler/innen, ein Bilderbuchprojekt, das gemeinsam von einer Primar- und Sekundarstufenklasse bearbeitet wird oder eine Schnitzeljagd durch das Schulhaus, die von Schüler/innen aus höheren Klassen vor den Sommerferien für die neuen Fünftklässler/innen bzw. Siebtklässler/innen vorbereitet wird (ebd.).

4 Die wichtigsten Einschränkungen beziehen sich vor allem auf das Fehlen eines Rahmenplans bzw. Lehrplans für Polnisch in der Grund- und Orientierungsstufe sowie der damit korrespondierenden Lehrwerke.

Diagnose und Leistungsmessung

Im Fremdsprachenunterricht der Primar- und Orientierungsstufe steht die mündliche Sprachkompetenz im Vordergrund und das Fremdsprachenlernen vollzieht sich in sozialen Kontexten (situativ und interaktiv). Daher sind übliche Verfahren der Leistungsbeurteilung, die in der Sekundarstufe zum Einsatz kommen (herkömmliche Klassenarbeiten), zur Diagnose fremdsprachlicher Vorkenntnisse nicht geeignet bzw. nicht ausreichend. Zusätzlich erfordert die Heterogenität der Lernenden eine individuelle Diagnose (Kolb 2009, 55). Die Testaufgaben sollen vor allem so konstruiert sein, dass sie den Blick auf die Stärken der Kinder richten und nicht ihre Defizite hervorheben. In Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten können es traditionelle Testformate zur Überprüfung des Hör- und Leseverstehens sein (z. B. richtig-falsch, welches Bild passt (nicht) zur Aussage, Aussagen zum Text nummerieren, eine Zeichnung anfertigen). Für produktive Fertigkeiten bieten sich dagegen Aufgaben, die authentische Sprech- oder Schreibanlässe integrieren. Für das Sprechen sind z. B. Rollenspiele oder Kurzpräsentationen denkbar. Im Bereich Schreiben geht es darum, Lückentexte zu ergänzen, Kreuzworträtsel zu lösen oder E-Mails, Einkaufslisten, Einladungen, Postkarten etc. zu schreiben. Kolb (ebd., 58) macht den Vorschlag, diese Formate um prozessorientierte Verfahren, z. B. die Beobachtung, zu ergänzen. Dies wäre unter Einsatz von Partner- oder Kleingruppenarbeit, Arbeit an Stationen, Schülerpräsentationen, Rollenspielen oder Interviews möglich. Eine weitere prozessorientierte Diagnosemöglichkeit stellt die Selbsteinschätzung der Schüler/innen mittels Sprachenportfolios dar. Auf diese oder andere Weise ermittelte Kenntnisse können im weiteren Schritt systematisiert und für den Unterricht im Sekundarbereich nutzbar gemacht werden.

Individualisierung und Differenzierung

Eine typische Lerngruppe im Polnischunterricht der 7. Klasse am Gymnasium besteht aus Anfänger/innen, Schüler/innen mit Vorkenntnissen aus der Kita, Grundschule oder Orientierungsstufe sowie aus Herkunftssprecher/innen oder gar Muttersprachler/innen. All diese Schüler/innen sollen sich in Bezug auf das Polnische (wie auch in anderen Fächern) chancengleich entwickeln können. Chancengleichheit bedeutet jedoch nicht, dass sie gleich behandelt werden sollen (MBWK 2002, 15). Vielmehr geht es darum, den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen abzustimmen, d. h. jede(n) dort abzuholen, wo er/sie sich gerade befindet und von diesem Ausgangsniveau weiterzufördern. Die Individualisierung des Lernprozesses wird im schulischen Kontext mit Differenzierungsmaßnahmen realisiert. Wenn es keine Möglichkeit der äußeren Differenzierung (getrennte Kurse für Anfänger/innen und Schüler/innen mit Vorkenntnissen) bzw. des Teamteachings gibt, ist die innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) notwendig. Diese kann sich auf folgende Aspekte beziehen: Vorwissen, Interessen, Talente (der Schüler/innen), Themen, Texte, Medien, Materialien,

Sozialformen, Ziele, Aufgabenstellungen, Bearbeitungszeit, Umfang, Komplexitätsgrad (der Aufgaben), Unterstützung durch Lehrperson oder Mitschüler/innen, Hilfsmittel usw. (Mehlhorn 2017, 8). Dafür ist ein methodisch variantenreiches Vorgehen erforderlich, in dem neben traditionellen Unterrichtsformen auch offene Lernarrangements, wie z. B. Projektarbeit oder Stationenlernen eine wichtige Rolle spielen. Schüler/innen mit Vorkenntnissen können gelegentlich in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen und kurze Phasen des Unterrichts nach der Methode „Lernen durch Lehren“⁵ gestalten. Muttersprachler/innen und Herkunftssprecher/innen können zudem als Helfer/innen und Expert/innen bei der Partner- oder Gruppenarbeit und für Sprachmittlungsaktivitäten im Plenum eingesetzt werden. Es ist jedoch dafür zu sorgen, dass sie auf diese Weise nicht allzu oft „ausgenutzt“ werden, sondern dass sie ebenfalls eine Förderung entsprechend ihrer Lernbedürfnisse erhalten. Wenn die Schule mit einer Partnereinrichtung in Polen kooperiert, könnte für polnischsprachige Schüler/innen regelmäßig oder zumindest gelegentlich muttersprachlicher Unterricht an der Partnerschule/mit der Lehrkraft aus der Partnerschule organisiert werden.

Einsprachigkeit

Laut dem Rahmenplan für die Sekundarstufe I soll Polnisch im Unterricht von Anfang an als Arbeitssprache verwendet werden (MBWK 2002, 16). Dabei geht es selbstverständlich nicht um eine absolute Einsprachigkeit im Sinne der direkten Methode⁶, die den Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht kategorisch ausschloss, sondern um eine „aufgeklärte Einsprachigkeit“, bei der jeder Rückgriff auf das Deutsche durchdacht und begründet sein soll:

Die Muttersprache wird lediglich zur Erklärung komplizierter Sachzusammenhänge, zur Förderung meta- oder nichtsprachlicher Kompetenzen und als eines von mehreren Mitteln zur Verständniskontrolle oder zur Bewertung von Lernfortschritten benutzt (MBWK 2002, 16).

Bei aufgeklärter Einsprachigkeit können auch weitere Sprachen (z. B. Englisch oder Herkunftssprachen der Schüler/innen) zu Hilfe genommen werden, denn sinnvoll eingesetzte sprachenübergreifende Verfahren (z. B. Sprachvergleich) können den Erwerb der Zielsprache unterstützen. Damit Polnisch von den Schüler/innen als Kommunikationsmittel, nicht nur als Lerngegenstand, erfahren wird, soll die Sprache in allen möglichen Situationen, auch in der Unterrichtsführung (z. B. Klassenmanagement,

5 In der Vorstellung des Begründers des Konzepts, Jean Pol Martin, sollten Schüler/innen mit Hilfe des Leitmediums Lehrbuch den klassischen Frontalunterricht gestalten. Heutzutage können natürlich auch andere Medien sowie Sozial- und Arbeitsformen eingesetzt werden.

6 Direkte Methode ist als Reaktion auf die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschende Grammatik-Übersetzungs-Methode im Kontext der sog. Reformbewegung entstanden. Sie hat u. a. die mündliche Beherrschung der Sprache und induktive Vermittlung der Grammatik favorisiert. Heutzutage wird sie noch (in abgewandelter Form) in Berlitz-Sprachinstituten praktiziert.

Arbeitsanweisungen) verwendet werden. Das Festhalten am Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit kommt nicht nur Schüler/innen mit Vorkenntnissen zugute, sondern gibt auch den Anfänger/innen die Chance, schneller in die Sprache „einzutauchen“. Das Verstehen kann durch zielsprachliche Semantisierungstechniken (z. B. Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe, Paraphrase), Visualisierung (z. B. Einsatz von Bildern, Zeichnungen, Filmen), non-verbale (z. B. Gestik, Mimik, Bewegung) und paraverbale Mittel (z. B. Stimmlage, Lautstärke, Sprechtempo) unterstützt werden. Ein systematisches Training der Erschließungsstrategien (z. B. Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext oder mit Hilfe anderer Sprachen erraten) kann die Verstehensleistungen der Schüler/innen ebenfalls erhöhen. Außerdem soll den Lernenden vermittelt werden, dass sie nicht jedes einzelne Wort verstehen müssen, um den kommunikativen Inhalt einer Aussage zu entnehmen. Auf diese Weise werden sie auch auf potentielle Kommunikationssituationen in Polen bzw. in Kontakten mit polnischen Jugendlichen (z. B. bei einer Schülerbegegnung) vorbereitet.

Perspektiven

Auf einige der mit dem Übergang in die weiterführende Schule verbundenen Herausforderungen reagiert schon das Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania*, in dessen Fokus der Früherwerb des Polnischen in der Kita und Grundschule bzw. Orientierungsstufe steht. In diesem Kontext wird beispielsweise eine Handreichung für den Unterricht des Polnischen als Fremd- und Herkunftssprache in der Primar- und Orientierungsstufe entstehen (als Grundlage für einen späteren Lehrplan), in der neben der üblichen Inhalte (z. B. Unterrichtsprinzipien, Methoden, Lehrtechniken, thematische Bereiche, sprachliche Mittel) auch Beispiele für altersgerechte Testformate und Mindestkompetenzstandards für den Abschluss der 4. bzw. 6. Klasse vorgeschlagen sein werden. In der Konzeption befindet sich darüber hinaus eine Sammlung von Lehr- und Lernmaterialien für diese Zielgruppe, die einen landeskundlichen und interkulturellen Schwerpunkt haben werden. Das Material wird auch spezielle Brückenaufgaben und Vorschläge zur Binnendifferenzierung enthalten. Ein adäquater Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppe soll auch leitendes Thema der zukünftigen gemeinsamen Fortbildungen für Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen sein.

Literatur

Kolb A., Mayer N., Stotz D., 2012, *Bridging tasks*, in: Grundschriftmagazin Englisch, Nr. 6, S. 7-8

Kolb A., 2009, *Vorkenntnisse aus der Grundschule feststellen. Leistungsbeurteilung zu Beginn von Klasse 5*, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Nr. 2, S. 54-59

Kolb, E., 2016, *Schulische Übergänge*, in: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 192-195

Kugler-Euerle G., 2005, *Englischlernen als Kontinuum – Didaktik des Übergangs oder Übergangsdidaktik*, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Nr. 3, S. 13-17

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (MBWK), 2002, *Polnisch. Rahmenplan Gymnasium / Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10*, Schwerin

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (MBWK), o.J., *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*, Schwerin

Mehlhorn G., 2017, *Heterogene Lerngruppen im Russischunterricht*. Vortrag im Rahmen des 33. Fremdsprachentags des FMF in Rostock, <http://www.fmf-mecklenburg-vorpommern.de/materialien-fremdsprachentage/>

Thaler E., 2012, *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*, Berlin

Letzter Zugang zur Internetquelle: 31.10.2018.

Agnieszka Putzier

TRENING MIĘDZYKULTUROWY

Historia

Pojęcie „trening międzykulturowy” (*cross-cultural training*) pochodzi z późnych lat sześćdziesiątych/wczesnych lat siedemdziesiątych ze Stanów Zjednoczonych. Zapotrzebowanie na międzykulturową tematykę szkoleniową pojawiło się tam prawie równolegle w trzech dziedzinach: praca społeczna z klientami z pochodzeniem mniejszościowym, wojna wietnamska i chęć nawiązania współpracy z partnerami wojskowymi, politycznymi i ludnością cywilną oraz konieczność przygotowania własnej kadry firm i koncernów zagranicznych do działalności w USA. Powstałe metody takie jak „Critical Incidents”¹ lub „Culture Assimilator”² bazują na pracach badawczych z tamtych lat, ale do dzisiaj tworzą podstawę treningów międzykulturowych zarówno w USA, jak i w Europie.

Edukacja międzykulturowa pojawiła się w Polsce po transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych (Gębał 2018, 13), zaś pojęcie „trening międzykulturowy” stosowane jest dzisiaj zamiennie z „treningiem interkulturowym”, „treningiem kulturowym”, „treningiem kompetencji (między)kulturowych” oraz „treningiem adaptacji kulturowej”.

Terminologia

Pod pojęciem treningów międzykulturowych rozumiane są dziś wszelkiego rodzaju metody mające na celu kształtowanie tzw. kompetencji międzykulturowej. Zarówno w polskiej

-
- 1 Metoda incydentu (zdarzenia) krytycznego wykorzystuje pojedyncze wydarzenie lub pojedynczą sytuację, którą da się dobrze wyodrębnić (np. mylna interpretacja słowa) i która znacząco wpływa (przeważnie negatywnie np. w formie nieporozumienia) na działanie.
 - 2 Metoda asymilatora kulturowego posługuje się incydentami krytycznymi, które przydarzyły się osobom różnej narodowości. Uczestnicy treningu otrzymują przykłady ww. incydentów w formie opisu sytuacji, które zakończyły się nieporozumieniem. Ich zadaniem jest wybranie najbardziej sensownego wytłumaczenia nieporozumienia z własnego punktu widzenia, który następnie oceniany jest z punktu widzenia kultury grupy docelowej (Boski 2009).

jak i niemieckiej edukacji międzykulturowej istnieje wiele definicji kompetencji międzykulturowej (Zawadzka 2000, Miodunka 2004, Torenc 2007, Gębał 2010), które różnią się pod względem definicji kultury, stopnia abstrakcji i użyteczności w kontekście nauczania języków obcych. Do definicji bardziej konkretnych oraz użytecznych można zaliczyć definicję Zawadzkiej, według której kompetencja międzykulturowa to

[...] kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000, 451).

Podczas gdy w praktyce przyjęte są synonimy „kulturowy”, „między-„ lub „interkulturowy”, w dyskursie naukowym (np. w glottodydaktyce) współistnieją aktualnie trzy określenia o odmiennym znaczeniu. Mowa tu o modelach kształcenia kulturowego, różniących się m.in. stosunkiem do własnej kultury oraz do nauczania języka i kultury (Stankiewicz, Żurek 2014, 97). **Model monokulturowy** traktuje własną kulturę jako punkt odniesienia na poziomie narodowym lub lokalnym i przekazuje ją w nauczaniu języka poprzez podejście faktograficzne, komunikacyjne lub pozornie porównawcze. **Model międzykulturowy** postrzega własny system kulturowy w perspektywie innych kultur i porównuje język oraz kulturę docelową z językiem oraz kulturą uczących się. **Model transkulturowy** traktuje własną kulturę jako jedną z wielu i stosuje różne odmiany języka docelowego (np. socjolekty) skupiając się na treściach uniwersalnych (np. codziennych).

Typologia metod

Opierając się na klasyfikacji Gudykunsta, Guzley i Hammera (1996), Bannenberg (2011) oraz Młynarczuk-Sokołowskiej (2016) treningi międzykulturowe można podzielić w pierwszej kolejności na dwie zasadnicze grupy:

- **metody oddziaływań dydaktycznych** polegające na przekazie informacji o danej kulturze (jej historii, polityce, gospodarce) lub danych kulturach, porad i instrukcji (np. formy grzecznościowe, rytuały powitalne) oraz na dostrzeganiu podobieństw i różnic między kulturami. Informacje te przekazywane są za pomocą prezentacji, wykładów, książek, filmów, dyskusji oraz w ramach kursów językowych;
- **metody doświadczeniowe** to metody osobiście angażujące uczestników poprzez oddziaływanie na ich emocje oraz pobudzanie myślenia i działania. Do takich metod zaliczane są tzw. analizy przypadku (np. incydenty krytyczne) oraz gry i ćwiczenia symulacyjne.

W odniesieniu do kultury można wyodrębnić następujące metody:

- **metody specyficznokulturowe** przekazujące wiedzę na temat innych krajów oraz relacji między narodami (np. Polski i Niemiec) mieszkańcom obu krajów;
- **metody ogólnokulturowe** obejmujące przekazywanie wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej, np. informacji na temat wymiaru kultur³ lub tożsamości hybrydalnej⁴.

Z wyżej przedstawionej typologii metod wynikają cztery możliwe rodzaje treningów: specyficznokulturowo-informacyjne, specyficznokulturowo-doświadczeniowe, ogólnokulturowo-informacyjne oraz ogólnokulturowo-doświadczeniowe.

Bibliografia

Atroszko P., 2008, *Trening kompetencji kulturowej: Technika incydentu krytycznego i asymilatora Kulturowego*, w: J. Rajang, J. Lessing-Pernak (red.), *Psychologia w życiu osobistym i zawodowym człowieka*, Bydgoszcz, s. 111-123, https://www.researchgate.net/publication/263274770_Trening_kompetencji_kulturowej_Technika_incydentu_krytycznego_i_asymilatora_kulturowego

Bannenberg A. K., 2011, *Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft: Theoretische und empirische Erforschung von Bedarf und Praxis der interkulturellen Personalentwicklung anhand einiger deutscher Großunternehmen der Automobil- und Zuliefererindustrie*, <http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-86219-164-2>

Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa

Gębał P. E., 2018, *Międzykulturowość na zajęciach języka polskiego jako obcego. Koncepcje pedagogiczne i glottodydaktyczne*, w: B. Stolarczyk, Ch. Merkelbach (Hg.), *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht/Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*, Aachen, s. 13-30

Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków

Grossberg L., 2007, *Tożsamość i studia kulturowe: tendencje rozwojowe i alternatywy*, w: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań-Lesno, s. 13-48

Gudykunst W. B., Guzley R. M., Hammer M. R., 1996, *Designing intercultural training*, w: D. Landis, R. Bhagat (red.), *Handbook of intercultural training (second edition)*, Thousand Oaks, s. 61-80

Hofstede G., Hofstede G. J., 2007, *Kultury i organizacje*, Warszawa

Miodunka W. T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków

3 Wymiary kultury to zaproponowane przez holenderskiego psychologa Geerta Hofstedeego następujące kategorie odróżniające członków jednej grupy (narodowej) od członków innej: „dystans do władzy”, „kolektywizm i indywidualizm”, „kobiecość i męskość”, „unikanie niepewności”, „orientacja długoterminowa i krótkoterminowa”.

4 Tożsamość hybrydalna występuje wg. Lawrence’a Grossberga (2007) najczęściej w sytuacji „życia na pograniczu”. Sytuację taką charakteryzuje rywalizacja dwóch konkurujących ze sobą tożsamości oraz rozczłonkowanie i konieczność ciągłego określania siebie względem innych.

Młynarczyk-Sokołowska A., 2016, *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Białystok

Stankiewicz K., Żurek A., 2014, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Łask

Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław

Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: B. Kielar, T. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Naumowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa, s. 451-465

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 14.10.2018.

Agnieszka Zawadzka

ZINTEGROWANE NAUCZANIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE (CLIL)

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, określane również akronimem CLIL (*content and language integrated learning*), to termin zbiorczy, obejmujący wiele różnorodnych form edukacji, które łączy wspólny element przekazywania wiedzy przedmiotowej za pośrednictwem języka obcego¹. Podejścia tego nie należy opacznie redukować do rozszerzonego o elementy języka specjalistycznego kursu języka obcego ani do nauczane- go w języku obcym przedmiotu szkolnego. Jego wartość dodana wynika m.in. z charakteru międzyprzedmiotowego oraz spojrzenia międzykulturowego, które kształtuje się poprzez konfrontację różnych dyskursów narodowych. W dydaktyce CLIL wiedza przedmiotowa stoi zawsze na pierwszym miejscu, a język stanowi jedynie medium do jej przekazywania. W języku niemieckim uartało się pojęcie *bilingualer Sachfachunterricht* (dwujęzyczne nauczanie przedmiotu społecznego lub przyrodniczego), które wskazuje na znaczenie języka pierwszego (lub drugiego – w przypadku uczniów z pochodzeniem migracyjnym) w modelu preferowanym w Niemczech.

Tradycja edukacji bilingwalnej w Niemczech liczy już kilkadziesiąt lat. Kształtowała się ona m.in. w ramach współpracy edukacyjnej z Francją, na mocy umów wynikających z Traktatu Elizejskiego² z 1963 roku oraz pod wpływem doświadczeń kanadyjskich (z programami immersyjnymi we francuskojęzycznej prowincji Quebec), mających swój początek również w latach 60. Nowszych impulsów, które doprowadziły do rozpowszechnienia się podejścia CLIL w Niemczech i w innych krajach europejskich, w tym również w Polsce, dostarczyły

- 1 W krajach wielojęzycznych i imigracyjnych zaadaptowano tę koncepcję również dla języków mniejszościowych lub odziedziczonych.
- 2 Oficjalna nazwa traktatu to *Układ między Republiką Federalną Niemiec a Republiką Francuską o współpracy niemiecko-francuskiej*. Oba kraje zobowiązały się w nim m.in. do „konkretnych kroków” mających na celu wzrost liczby uczniów uczących się języka sąsiada oraz działań wspierających jego naukę (np. wymiana młodzieży). Dokument, który przypieczętował francusko-niemieckie pojednanie po II wojnie światowej, stanowi do dzisiaj zasadniczą podwalinę partnerstwa między oboma krajami (zob. <https://www.konrad-adenauer.de/dokumente/vertraege/1963-01-22-vertrag-dt-frz-zusammenarbeit>).

zalecenia Komisji Europejskiej z lat 90. w kwestii promocji wielojęzyczności wśród obywateli UE (Hallet 2017).

Nauczanie dwujęzyczne lub w systemie CLIL cieszy się zarówno w Niemczech, jak i w Polsce rosnącą popularnością. Przykładowo pomiędzy rokiem 1999 a 2013 liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi zwiększyła się w Niemczech ponad czterokrotnie: z 366 do ponad 1500 szkół (KMK 2013, 4). O „rosnącym zainteresowaniu kształceniem dwujęzycznym w polskich szkołach” mówi też raport Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE 2015, 4). W obu krajach przeważają oczywiście oferty z językiem angielskim, ale i inne języki, w tym niemiecki w Polsce, a polski w Niemczech³ odgrywają pewną rolę. Zajęcia CLIL dominowały dotychczas w liceach, ale coraz częściej oferowane są również w szkołach zawodowych oraz na wcześniejszych etapach edukacji, czyli w szkole podstawowej, a nawet w przedszkolu (programy immersyjne z językiem obcym lub tzw. integracyjne, wykorzystujące naturalne zasoby językowe dzieci imigranckich; Doyé 2017).

Edukacja dwujęzyczna lub w systemie CLIL zorganizowana jest w szkołach przeważnie w oddziałach dwujęzycznych (wybranego przedmiotu lub kilku przedmiotów naucza się konsekwentnie w języku obcym/dwujęzycznie przez dłuższy czas, np. kilka lat) lub w systemie modułowym (wybiera się pewien blok tematyczny, a okres nauczania jest dużo krótszy i ogranicza się np. do kilku tygodni lub miesięcy). Dodatkowe, mniej sformalizowane opcje stosuje się ponadto w ramach dni projektowych, a krótkie sekwencje CLIL nauczyciele mogą wprowadzać też na lekcjach języka obcego lub przedmiotu. W celu przygotowania uczniów do programu dwujęzycznego szkoły oferują często wcześniej zwiększoną liczbę lekcji języka obcego, a następnie również dodatkowe godziny nauczanego za jego pośrednictwem przedmiotu (Christ, Schmelter 2016).

W edukacji dwujęzycznej dominują na razie przedmioty społeczno-humanistyczne (np. historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze) umożliwiające tzw. negocjację znaczeń (*negotiation of meaning*), która stanowi istotny przyczynek do rozwoju kompetencji międzykulturowej uczniów. W trosce o ich lepsze szanse na międzynarodowym rynku pracy pożądane byłoby jednak również zwiększenie liczby ofert edukacyjnych dla przedmiotów ścisłych (np. matematyka, fizyka, chemia), „niejęzykowych” (np. wychowanie fizyczne, muzyka, plastyka) oraz praktycznych i technicznych (w edukacji zawodowej).

Niestety w Niemczech wciąż brakuje koncepcji, programów nauczania, podręczników i materiałów uzupełniających dla konstelacji CLIL z językiem polskim jako obcym (lub odziedziczonym). Dzieło pionierskie i wyjątek stanowi powstała w Saksonii w ramach projektu Interreg III A *Nauka języka polskiego – moduły bilingwalne* publikacja *Polski i niemiecki. Proszę bardzo! Bilingwalne materiały do nauczania geografii i biologii* (Hartmann i in. 2007). W związku z brakiem pomocy dydaktycznych nauczyciele są na razie zmuszeni do

3 Programy dwujęzyczne oferują m.in. szkoła podstawowa Katharina-von-Heinroth-Grundschule (Berlin) oraz licea Augustum-Annen-Gymnasium (Görlitz) i Robert-Jungk-Oberschule (Berlin).

tworzenia własnych materiałów, co odbywa się we współpracy kolegów uczących przedmiotu i języka obcego. Pomocnym narzędziem ku temu mogą być deskryptory FREPA⁴, które operacjonalizują kompetencję wielojęzyczną i międzykulturową w zakresie wiedzy, umiejętności i nastawień.

Nieodzownym elementem metodyki CLIL jest tzw. *scaffolding*, czyli „budowanie rusztowania”. Podobnie jak rodzice małych dzieci dopasowują swoje użycie języka do ich możliwości kognitywnych, nauczyciele mogą stosować różne środki ułatwiające uczniom rozumienie tekstów i uzdalniające ich do produkcji językowej, nie tylko w zakresie języka ogólnego, lecz przede wszystkim specjalistycznego. Typowe techniki to parafrazowanie, użycie gestów i mimiki, wizualizacja, aktywizacja wiedzy uprzedniej (zarówno przedmiotowej, jak i językowej), rozkładanie kompleksowych zadań na mniejsze zadania cząstkowe, uświadamianie uczniom strategii pracy z tekstem specjalistycznym, opracowanie potrzebnych środków językowych i przekazywanie wiedzy o tekście i dyskursie (Morkötter, Schmidt 2015). Inne zasady stosowane w dydaktyce CLIL to np. zastosowanie materiałów autentycznych, uczenie się przez działanie i rozwiązywanie problemów, oddziaływanie na wszystkie zmysły i tolerancja na błędy gramatyczne (wynikająca z prymatu treści nad realizacją językową).

Bibliografia

Christ I., Schmelter L., 2016, *Bilinguale Bildungsangebote, sprachen- und fachintegrierter Unterricht*, w: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 211-217

Doyé P., 2017, *Bilinguale Vorschulerziehung*, w: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*, Stuttgart, s. 32-33

Hallet W., 2017, *Bilingualer Unterricht*, w: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*, Stuttgart, s. 29-32

Hartmann K. (red.), Korman A., Krebs S., Paczos A., Spranger S., 2007, *Polski i niemiecki. Proszę bardzo! Bilingwalne materiały do nauczania geografii i biologii*, Wrocław

Kultusministerkonferenz (KMK), 2013, *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Konzepte zur Weiterentwicklung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*, Berlin

Morkötter S., Schmidt K., 2015, *Authentische Materialien im bilingualen Unterricht* (wykład w ramach 30. Dnia Języków Obcych FMF), Rostock

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 31.10.2018.

4 Skróć FREPA pochodzi od angielskiej nazwy *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Ressources* (zob. <https://carap.ecml.at>). W literaturze można wprowadzić natknąć się na tytuł *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, dokument ten nie został jednak jeszcze oficjalnie przetłumaczony na język polski.

Agnieszka Misiuk

WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI A ROZWÓJ DZIECI W PLACÓWCE PRZEDSZKOLNEJ

Przedszkole¹ to instytucja, której zadaniem jest wspieranie rodziców w procesie wychowania i rozwoju dziecka i która pełni wobec niego różnorodne funkcje, m.in. opiekuńcze i kształcące. Ponadto przedszkole zgodnie ze swoimi założeniami, powinno zapewnić dziecku możliwość wspólnej zabawy i edukacji w bezpiecznych dla niego warunkach, a przede wszystkim w warunkach dostosowanych do jego potrzeb rozwojowych. Rodzice, którzy zapisują swoje dziecko do przedszkola, powinni być świadomi, że od teraz oprócz nich, i być może innych członków rodziny, pojawi się ktoś jeszcze, kto będzie na co dzień przebywał z ich dzieckiem, opiekował się nim oraz będzie czuwał nad jego prawidłowym rozwojem i wspierał je w procesie wychowania i edukacji.

W ciągu ostatnich lat zaobserwować można, że tryb życia wielu rodzin zmienił się diametralnie. Coraz więcej dzieci dorasta w niepełnych rodzinach lub rodzinach „patchworkowych”, coraz więcej z nich dotyka trudna sytuacja finansowa rodziców lub ich opiekunów. W przygranicznych, niemieckich miejscowościach w pobliżu Szczecina do tamtejszych przedszkoli uczęszcza wiele dzieci polskiego pochodzenia, co wynika z faktu, iż coraz więcej polskich rodzin mieszka po tej stronie polsko-niemieckiego pogranicza. Wszystko to składa się na nowe, liczne wyzwania, które stoją przed wszystkimi aktorami bezpośrednio uczestniczącymi w procesie edukacji dzieci: placówkami edukacyjnymi, wychowawczyniami i wychowawcami przedszkolnymi oraz rodzicami.

Wiadomo, że dzieci trafiają do przedszkola z odmiennych kulturowo rodzin, bez względu na to, gdzie się urodziły. Ponadto dzieci wnoszą do przedszkola różnorodne wartości,

1 Przedszkole rozumiane jest w tym tekście jako *Kindertageseinrichtung*, tj. placówka edukacyjna, do której uczęszczają dzieci od 0 do 6 roku życia. W placówkach edukacyjnych w powiatach Pomorze Przednie-Greifswald oraz Uckermark, biorących udział w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*, do których odnosi się ten tekst, żłobek tzw. *Krippe* przynależy ściśle do przedszkola i współtworzy z nim jedną placówkę edukacyjną.

tradycje, obyczaje, wyznania. Różne są także poglądy rodziców na temat wychowania, system wartości przekazywany dzieciom oraz oczekiwania względem dzieci.

Ważnym zadaniem stojącym przed wychowawcą jest, oprócz poznania dzieci, również poznanie ich środowiska rodzinnego. Wiedza ta pozwala na łatwiejsze przyjęcie właściwego sposobu oddziaływań pedagogicznych zarówno na dzieci, jak i na rodziców (Szewczyk 2003, 7).

Praktyka pokazuje, że im bardziej różnorodne są style życia, konstelacje rodzinne czy podejście rodziców do wychowania dzieci, tym częściej po stronie wychowawczyń i wychowawców przedszkolnych możemy się spotykać z niezrozumieniem oraz uczuciem obcości i dystansu. Nierzadko zdarza się, że światopogląd i wartości wyznawane przez rodziców nie są zgodne ze światopoglądem prezentowanym w przedszkolu, a cele stawiane w nim nie pokrywają się z wartościami cenionymi przez rodziców (tamże, 7). Często rodzi to trudną sytuację, w której kompetencje społeczne, takie jak zdolność odpowiedniego reagowania na sytuacje konfliktowe, ich obiektywnego analizowania oraz umiejętność stosowania strategii pozytywnego feedbacku stają się bardzo ważne i niezwykle przydatne.

Literatura przedmiotu zajmująca się miejscem rodziców w placówce edukacyjnej i wzajemną współpracą wskazuje, że wychowawczynie i wychowawcy przedszkolni są często pod presją rodziców, co ma też związek z problemami strukturalnymi, różnorodnymi oczekiwaniami czy też stale wzrastającymi wymaganiami. Gdy do tego dochodzą jeszcze różne poglądy na temat np. wychowania, praw dzieci, seksualności czy też religii, zdarza się, że wychowawczynie i wychowawcy przedszkolni reagują najpierw z dystansem z pozycji obronnej i czują potrzebę swego rodzaju „walki o dominację w przedszkolu”, kto ma tu coś do powiedzenia oraz jakie reguły i wartości tu panują. Jednocześnie należy dodać, że kontakty nauczycieli przedszkolnych z rodzicami nacechowane są często swego rodzaju stereotypami czy uprzedzeniami lub przynajmniej niekoniecznie pozytywnymi wyobrażeniami. Ponadto wychowawczynie i wychowawcy przedszkolni niejednokrotnie odczuwają, że przez część rodziców postrzegani są jedynie jako „pracownicy przedszkola”, którym oddaje się dziecko pod opiekę, a nie jako kompetentni partnerzy do dialogu, wspierający ich pociechy w rozwoju i procesie wychowania.

Natomiast rodzice czują się często nierozumiani i nierzadko są zdania, że przedszkole za- uważa rodziców dopiero wtedy, gdy potrzebna jest jakaś pomoc, np. przy organizacji festynu lub wydarzenia w przedszkolu lub gdy dziecko potrzebuje wsparcia. Powoduje to, że rodzice czują się protekcyjnie i przedmiotowo traktowani przez personel przedszkola oraz „mierzeni” jedynie poprzez swoje zaangażowanie w życie placówki. Ponadto rodzice odnoszą czasami wrażenie, jakby ich poglądy wychowawcze nie zawsze były respektowane lub traktowane z należytą uwagą. Wszystko to utrudnia komunikację i znalezienie wspólnego mianownika, który właściwie łączy rodziców i nauczycieli przedszkolnych – w podejmowaniu działań najlepszych dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Partnerstwo i dialog są wyznacznikami równości i współpracy pomiędzy ludźmi. Powinny więc stanowić elementarne ogniwo łączące dwie, tak ważne w wychowaniu dzieci, grupy: rodziców i nauczycieli/wychowawców. Nadzędnym celem obu stron jest szeroko pojęte „dobro dziecka i jego wszechstronny rozwój (Szewczyk 2003, 7).

Współpraca placówki edukacyjnej z rodzicami jest niezbędną i wpływa niezaprzeczalnie na harmonijny rozwój dzieci. Aby skutecznie inicjować i nawiązywać dialog z rodzicami, nauczyciele przedszkolni powinni najpierw uświadomić sobie swój własny system wartości, swoją tożsamość kulturową oraz światopogląd.

Należy także uświadomić sobie fakt, że dziecko jest niezależną jednostką posiadającą własną tożsamość i jednocześnie jest częścią swojej rodziny. Rodzice są najważniejszymi osobami w życiu dziecka, stanowią kopalnię wiedzy o swoim dziecku i są „ekspertami” w odniesieniu do swoich dzieci. Wiedza uzyskana od rodzica lub rodziców jest niezwykle ważna dla rozwijania indywidualnej pracy z dzieckiem. Powyższe fakty pozwalają stwierdzić, że zarówno rodzina, jak i przedszkole są najważniejszymi środowiskami socjalizacyjnymi dla małych dzieci i od współdziałania tych dwóch stron zależą efekty rozwojowe dzieci.

W ramach polsko-niemieckiego projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*, oprócz różnorodnych zadań związanych ściśle z nauką i przyswajaniem języka polskiego w przedszkolach i placówkach szkolnych, tworzeniem materiałów i koncepcji ciągłego nauczania języka polskiego, doksztalcaniem nauczycieli szkolnych i przedszkolnych oraz szkoleń mających na celu rozwijanie ich kompetencji interkulturowych, istotną rolę odgrywa również szeroko pojęty temat rozwijania współpracy z rodzicami w placówkach edukacyjnych. Na uwagę zasługuje fakt, że w ramach projektu działania wspierające i rozwijające współpracę z rodzicami, koncentrują się po niemieckiej stronie, tj. w powiatach Pomorze Przednie-Greifswald i Uckermark.

Projekt sam w sobie nie narzuca ścisłych ram dotyczących współpracy z rodzicami. Głównym celem jest uwrażliwienie rodziców oraz zachęcenie do tego, by ich dzieci uczyły się języka polskiego oraz poinformowanie ich o korzyściach z tego wynikających. Metody, które są stosowane, to m.in. organizacja różnorodnych spotkań integracyjnych i informacyjnych, zachęcanie i informowanie rodziców na temat korzyści wynikających z nauki języka polskiego przez ich dzieci podczas zebrań czy warsztatów, organizowanie wykładów na temat dwu- i wielojęzyczności lub innych interesujących ich tematów, prowadzenie działań mających na celu przybliżenie rodzicom kultury i tradycji polskich lub spotkania służące wymianie doświadczeń czy poglądów.

W projekcie bierze udział piętnaście przedszkoli zlokalizowanych w powiecie Pomorze Przednie-Greifswald znajdujących się w następujących miejscowościach: Löcknitz, Penkun, Pasewalk, Blumenhagen, Ducherow, Ueckermünde, Loissin, Heringsdorf, Strassburg, Ahlbeck, Benz oraz Zinnowitz, a także dwa przedszkola w powiecie Uckermark:

Hohengüstow i Schmölln. Stopień intensyfikacji współpracy z rodzicami oraz organizowanych działań jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych placówkach.

Na uwagę zasługuje fakt, że znaczenie współpracy rodziców dzieci z placówkami edukacyjnymi, jej szczegółowy opis zawarte są w tzw. *Koncepcji edukacyjnej dla dzieci w wieku od 0 do 10 lat w Meklemburgii-Pomorzu Przednim*². Na jej podstawie została wydana broszura informacyjna w języku polskim, w której możemy przeczytać następujące słowa:

Koncepcja edukacyjna opowiada się wyraźnie za partnerstwem edukacyjnym i wychowawczym z rodzicami. Państwo jako rodzice są najważniejszymi osobami kontaktowymi dla swojego dziecka. Udana współpraca opiera się zawsze na wzajemnym szacunku, zaufaniu i poważaniu³.

Podkreśla to, jak ważna jest partnerska współpraca przedszkola z rodzicami. Stabilne i oparte na wzajemnym szacunku współdziałanie wychowawczyń i wychowawców przedszkolnych z rodzicami przyczynia się niezaprzeczalnie do prawidłowego rozwoju najmłodszych. Jak wiemy, podstawą dobrej współpracy jest komunikacja oparta na jasnych i zrozumiałych zasadach. Istotne jest nie tylko to, co mówimy, ale również jak to komunikujemy.

Jak więc wygląda współpraca z rodzicami w przedszkolach biorących udział w projekcie? Każde przedszkole ma swoje wypracowane formy współpracy z rodzicami, które różnią się od siebie ze względu na specyfikę położenia, oczekiwania rodziców względem przedszkola, liczbę dzieci lub też możliwości finansowe i kadrowe danego przedszkola. W przygranicznych miejscowościach, takich jak Löcknitz, Penkun czy Pasewalk lub w miejscowościach w powiecie Uckermark do przedszkoli uczęszcza wiele dzieci polskiego pochodzenia, co wręcz wymusza na tych placówkach znalezienie nowych form współpracy z rodzicami. Na wyspie Uznam do przedszkoli uczęszczają także dzieci polskiego pochodzenia. Natomiast w większości placówek zaangażowanych w projekcie dzieci są raczej mało zróżnicowane ze względu na swoje pochodzenie.

Najczęstszą formą współpracy z rodzicami stosowaną w przedszkolach są zebrania z rodzicami, które przeważnie odbywają się we wrześniu i w marcu, jednak ich częstotliwość różni się w zależności od miejsca. W niektórych przedszkolach miałam okazję wziąć w nich sama udział, a niekiedy wraz z zatrudnionym do projektu pracownikiem powiatu Pomorze Przednie-Greifswald, i poinformować rodziców o celach projektu, jego zaletach i możliwościach. Podczas spotkań chodziło o podanie istotnych informacji na temat projektu, ale przede wszystkim o zachęcenie rodziców do dyskusji, zadawanie pytań, wyrażenie wątpliwości czy też obaw związanych z dwujęzycznością. Jednym z głównych pytań, które padało ze strony rodziców była kwestia dotycząca tego, gdzie ich dziecko będzie mogło kontynuować naukę języka polskiego. Możliwość kontynuacji nauczania języka polskiego

2 *Bildungskonzeption für 0- bis 10- jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*, https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf.

3 https://www.bildung-mv.de/downloads/Bildungskonzeption_Elternratgeber_pl.pdf.

jest jednym z głównych filarów projektu i stanowi tym samym ważny argument w dyskusji z rodzicami na temat pozytywów wynikających z nabywania przez dzieci języka polskiego już w przedszkolu.

Kolejną i powtarzającą się w wielu przedszkolach formą współpracy z rodzicami są różnego rodzaju festyny lub wydarzenia np. z okazji „Dnia babci i dziadka” lub pochod z lampionami z okazji „Dnia Świętego Marcina”. Wydarzenia te kierowane są do rodziców lub opiekunów dzieci. Na festynach, gdzie oferowane są np. różnego rodzaju stacje tematyczne, miałam okazję prowadzić np. zajęcia kreatywne. Dzięki temu dzieci miały możliwość poszerzyć swoje słownictwo i czerpać radość z malowania.

Z mojego doświadczenia wynika, że najlepsze efekty przynoszą rozmowy z rodzicami, bezpośredni kontakt, dzięki któremu rodzice zadają pytania lub dzielą się spostrzeżeniami, którymi niekoniecznie chcieliby się podzielić z pozostałymi rodzicami.

W przedszkolu w Penkun w listopadzie planowane jest spotkanie z partnerskim przedszkolem w Policach w celu zintensyfikowania współpracy w roku 2019, także pomiędzy polskimi i niemieckimi rodzicami. Tam również w listopadzie br. odbędzie się „Kawiarenka rodzicielska” połączona z wykładem pt. „Dwujęzyczność i rozwój kognitywny dzieci”. Podczas spotkania planowana jest dyskusja z rodzicami na temat dwujęzyczności w obu językach. Podobny wykład został zorganizowany we wrześniu br. w przedszkolu w Löcknitz. W grudniu br. w przedszkolu w Ueckermünde planowane jest spotkanie przedświąteczne, podczas którego dzieci i rodzice mają piec i dekorować razem ciasteczka według polskiej i niemieckiej receptury.

Ponadto w ramach projektu organizowane są szkolenia kadry przedszkolnej dotyczące wychowania bez uprzedzeń lub rozwijania kompetencji interkulturowych. Rozwijanie współpracy z rodzicami jest jednym z omawianych podczas szkoleń tematów. Nowe czasy wymagają nowych rozwiązań, a przedszkola potrzebują otwarcia na to, co nowe. Oto kilka pomysłów na zintensyfikowanie współpracy lub też zorganizowanie jej inaczej:

- Zajęcia otwarte dla rodziców są bardzo dobrą formą, aby włączyć rodziców w życie przedszkola. Ponadto są okazją do bezpośredniej obserwacji dziecka np. podczas posiłków czy też interakcji z innymi rówieśnikami. Dzięki temu rodzice mają możliwość poznania kolegów i koleżanek dziecka oraz, co jest bardzo istotne, poznania metod i form pracy stosowanych przez wychowawczynie i wychowawców przedszkolnych. Warto tego typu zajęcia organizować przed południem, zamiast po południu, kiedy zarówno dzieci, jak i rodzice bywają zmęczeni po całym dniu.
- Warsztaty to kolejna dobra, interaktywna forma rozwijania współpracy z rodzicami. Mogą być organizowane z okazji jakiegoś święta lub ze względu na porę roku itp. Stanowią okazję do bliższego poznania rodziców w swobodnej atmosferze. Są też dobrą alternatywą do standardowych zebrań z rodzicami, podczas których można wypracować wspólny harmonogram działań grupy, ustalić reguły współpracy, program

jakiegoś spotkania. Dzięki tej formie rodzice wchodzą ze sobą w interakcję i razem rozmawiają, co nie zawsze jest możliwe w przypadku prowadzenia zebrania w sposób frontalny.

- Założenie tablicy informacyjnej dla rodziców, najlepiej dwujęzycznej, o realizowaniu określonych zadań dydaktycznych i o przeprowadzanych zajęciach każdego dnia.
- Organizowanie spotkań, np. „Kawiarenek rodzicielskich” mających na celu wymianę doświadczeń rodziców na temat wychowania lub konkretnych wyzwań z tym związanych. Może to być np. temat „Moje dziecko nie chce spać. Jak inni radzą sobie w takiej sytuacji?” Z tego typu wyzwaniami zmagają się wielu rodziców. Warto organizować takie spotkania także dla rodziców z różnych kręgów kulturowych, aby zobaczyć, jak widzą to inni rodzice i jak rozwiązują taką sytuację.
- Organizowanie prelekcji lub spotkań ze specjalistami, np. na temat dwujęzyczności lub innych tematów interesujących rodziców, o ile zezwala na to budżet przedszkola. Jest wiele instytucji, które organizują spotkania eksperckie nieodpłatnie w ramach swojej regularnej pracy.
- Rodzice jako specjaliści: zapraszanie rodziców o różnych zawodach na zajęcia, np. mama lekarz opowie o zdrowym odżywianiu. Do tego tematu należy podejść bardzo delikatnie, tak, aby przypadkiem nie wykluczyć któregoś z rodziców, a przede wszystkim dziecka, którego rodzice nie pracują i dla których ten temat jest w jakiś sposób bolesny.
- Wspólne organizowanie imprez okolicznościowych w przedszkolu, np. udział w balach karnawałowych, festynach letnich lub zimowych.
- Możliwość spotkań indywidualnych – zazwyczaj rodzice nie chcą rozmawiać na forum o problemach własnych dzieci. Nie powinno się zostawić rodzica samego z problemem – zawsze należy zaproponować wsparcie.

Powyższe zestawienie to tylko kilka zebranych pomysłów, jak można urozmaicić współpracę z rodzicami. Kiedy tego typu pomysły przedstawiane są personelowi przedszkolnemu, nierzadko pierwszą reakcją jest sceptycyzm i niezbyt przyjazne nastawienie. Jest to swego rodzaju proces, który z pewnością trochę jeszcze potrwa. Zasady tzw. „starej szkoły”, które ograniczały rodziców do biernych słuchaczy, a placówce przypisywały wręcz nieomyślność w podejmowanych działaniach, przeszły już do lamusa. Wychowawczynie i wychowawcy przedszkolni powinni zatem przyzwyczajać się do zmiany nastawienia, przyjmowania merytorycznej krytyki ze strony rodziców oraz otwierać się na nowe i rozumieć potrzebę zmian dotychczasowych form współpracy.

Podsumowując, chciałabym zaznaczyć, że nie ma jednej uniwersalnej recepty lub koncepcji na współpracę z rodzicami, która dałaby się praktycznie zastosować i przełożyć we wszystkich jednostkach przedszkolnych. Zdaję sobie sprawę, jak trudno jest nakłonić i zachęcić rodziców do partnerskiej współpracy. Osiągnięcie dialogu nie jest rzeczą łatwą. Należy jednak pamiętać, że rodzice są sprzymierzeńcami przedszkola i wzajemnie. Obie

strony mogą wiele wynieść i pozyskać ze wspólnej pracy. Warto podejmować próby, pokonywać własne bariery i obawy, przełamywać myślowe stereotypy, podejmować działania i зараżać rodziców pozytywną energią. W dzisiejszym nastawionym na konsumpcję świecie i w pogoni za lepszym życiem, warto dołożyć starań, aby czas dziecka w przedszkolu był dla niego okresem szczęśliwego dzieciństwa, pełnym pozytywnych i radosnych chwil oraz wspomnieniem, do którego z chęcią będą wracać zarówno dziecko, jak i rodzice.

Bibliografia

https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf

https://www.bildung-mv.de/downloads/Bildungskonzeption_Elternratgeber_pl.pdf

Strojewska H., Czarnecka-Zreda M., 2012, *Zajęcia z udziałem rodziców*, w: *Wychowanie w przedszkolu*, nr 8, s. 60-61

Krzemińska J., 2018, *Spotkania z rodzicami*, w: *Sygnał*, nr 8, s. 8-10

Szewczyk L., 2003, *Pedagogizacja rodziców. Potrzeba czy konieczność?*, w: *Wychowawca*, nr 11, s. 7

Socha J., Łodzik A., 2003, *Dziecko w przedszkolu*, w: *Wychowawca*, nr 11, s. 12-13

Talik M., 2005, *Zasady współpracy z rodzicami*, w: *Dyrektor szkoły*, nr 1, s. 15-17

Towarzystwo Rozwijania Aktywności Dzieci „Szansa” Oddział Terenowy Warszawa-Ochota, 2007, *Przedszkole w trakcie zmiany*, Warszawa, s. 18-28, s. 55-61

Wagner P., 2013, *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg im Breisgau, s. 222-242

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 24.10.2018.

Katarzyna Penke

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY W PRZEDSZKOLU. SCENARIUSZE ZAJĘĆ

Od czerwca 2017 r. jestem zatrudniona jako polskojęzyczna nauczycielka przedszkola w ramach projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Pracując w dwóch niemieckich przedszkolach – trzy razy w tygodniu w Hohengüstow i dwa razy w tygodniu w Schmölln po osiem godzin dziennie – posługuję się metodą częściowej immersji. Języka polskiego używam zwracając się do dzieci w zwykłych, codziennych sytuacjach oraz podczas zajęć językowych, które prowadzę samodzielnie przed południem w godz. 9.00-10.30.

Każdy poranek w przedszkolu zaczyna się od piosenki na powitanie wszystkich dzieci. Ze mną dzieci śpiewają po polsku, a z pozostałymi wychowawczyniami po niemiecku. W trakcie dnia podczas dowolnych zabaw również powtarzamy poznane słowa i takie zwroty jak: *wstajemy, siadamy, robimy kółeczko, sprzątamy, idziemy umyć ręce, proszę, dziękuję*. Dzieci samodzielnie pytają mnie o przypomnienie danego słowa. Zwracają się do mnie w swoim języku, a ja odpowiadam po polsku.

Zajęcia z języka polskiego przeprowadzam z dziećmi w wieku od 3-6 lat dzieląc dzieci na grupy wiekowe: 3- i 4-latki oraz 5- i 6-latki. Celem zajęć jest przekazywanie i utrwalanie materiału językowego, który dostosowuję odpowiednio do wieku dzieci. Przedszkolaków dzielę na mniejsze grupy (4-5 dzieci) lub prowadzę zajęcia z całą grupą. W sytuacji, kiedy w zabawie bierze udział cała grupa 3- i 4-latków (grupa liczy 13-15 dzieci), zachęcam do zabawy niemiecką nauczycielkę, która przygląda się lub uczestniczy w zabawie, powtarzając wraz z dziećmi polskie słowa. Często też powtarza moje polskie zwroty w języku niemieckim, kiedy zwraca się do dzieci. Przedszkolaki bardzo chętnie biorą udział w tych zajęciach, chcą kilkakrotnie powtarzać elementy zabaw (np. nauka piosenki, kilkakrotne śpiewanie piosenki, aktywność ruchowa, część plastyczna), niektóre dzieci chcą wykonać po dwa obrazki (wtedy oczywiście zajęcia wydłużają się czasowo). Gry i zabawy,

które przygotowuję dla dzieci, sprawiają im wiele radości. Uwielbiają powtarzać zabawy i śpiewać. A przed nami jeszcze wiele nowych polskich słów do poznania.

Przedstawione przeze mnie poniżej scenariusze zabaw to tylko kilka możliwych przykładów.

Scenariusz 1: „Jesień”	
Grupa wiekowa:	dzieci w wieku 5 do 6 lat
Czas trwania zajęć:	30 – 35 minut
Temat:	<i>Przyszła do nas jesień</i>
Słownictwo:	<i>jesień, liście, wiatr</i>
Wyrażenia i struktury zdaniowe:	<i>powtórzcie, a teraz policzymy, a teraz wstajemy i tańczymy, siadamy w kole, dzisiaj nauczymy się..., posłuchajcie, a teraz zapraszam Was do stolików, będziemy malować, proszę, dziękuję</i>
Cele ogólne:	• dziecko poznaje słownictwo związane z jesienią w języku polskim • dziecko rozumie i potrafi wykonać polecenia: <i>powtórzcie, policzymy, wstajemy, tańczymy, siadamy w kole, posłuchajcie, będziemy malować</i> • dziecko umie zaśpiewać piosenkę „Wiatr psotnik”
Pomoce dydaktyczne:	• ilustracje przedstawiające jesień • płyta CD z piosenką oraz spokojną muzyką • obrazki do piosenki: wiatr, okno, dzieci w przedszkolu, pole, chmurki, sarenki, kałuże, liście, jesień • przybory plastyczne: farby, pędzle • liście • koszyk

Przebieg zajęć:

Powitanie

Dzieci wraz z nauczycielką siedzą w kole i śpiewają wspólnie na powitanie piosenkę z inscenizacją:

Wszyscy są, witam was

– rozkładamy szeroko ręce

Zaczynamy już czas.

– pokazujemy rękoma literkę T

Jestem ja, jesteś ty

– wskazujemy na siebie, potem na kolegę lub koleżankę

Raz, dwa trzy!

– klaszczemy w dłonie

Zabawa dydaktyczna

Nauczycielka rozpoczyna zabawę od pokazania dzieciom koszyka pełnego liści i mówi:

- | | |
|------------------------------------|---|
| <i>Spotkałam panią jesień</i> | – pokazuje obrazek przedstawiający panią jesień |
| <i>zobaczcie... dała mi koszyk</i> | – pokazuje koszyk |
| <i>... a w tym koszyku liście.</i> | – pokazuje liście, a następnie rozdaje każdemu dziecku po kilka listków |

Dzieci oglądają kolorowe liście. Nauczycielka mówi: *Mamy tutaj dużo liści. Małe, duże, czerwone, zielone i żółte*, wszystko pokazując dzieciom.

Prowadząca zabawę zwraca się do dzieci pokazując bukiet liści i mówi: *To są liście. Powtórzcie: liście. A teraz policzymy nasze liście.*

Zabawa matematyczna

Każde dziecko układa przed sobą liście i liczy je z pomocą nauczycielki (w zakresie do 10). Dzieci próbują liczyć samodzielnie: *jeden, dwa, trzy, ...* Każde dziecko chwalone jest za piękne liczenie (lub próby samodzielnego liczenia).

Zabawa ruchowa przy muzyce

Prowadząca zaprasza dzieci do wspólnego tańca z liśćmi. Włącza spokojną muzykę i wraz z nimi tańczy *Jesienny taniec*. Dzieci podrzucają liście do góry, machają nimi itp.

W trakcie zabawy nauczycielka ścisza muzykę i mówi: *A teraz przyszedł wiatr. Dmuchamy w liście i naśladujemy wiatr: szszyy*. Następnie podgłośnia muzykę i dzieci spokojnie dalej tańczą. Po skończonym tańcu dzieci z powrotem siadają w kole.

Nauka tekstu i melodii piosenki

Nauczycielka układa obrazki przedstawiające wiatr, okno, dzieci w przedszkolu, pole, chmurki, sarenki, kałuże, liście, jesień w celu lepszego zrozumienia tekstu piosenki. Zwraca się do dzieci mówiąc: *Dzisiaj nauczymy się piosenki o wietrzyku – posłuchajcie.*

Prowadząca śpiewa wolno piosenkę, pokazując obrazki:

- | | |
|----------------|---------------------------------|
| <i>Wiatr</i> | – obrazek przedstawiający wiatr |
| <i>zapukał</i> | – pukanie w podłogę |
| <i>w okno</i> | – obrazek za oknem dziećmi |

do dzieci:

Halo, hej maluchy, jak leci?

*Nie chce mi się biegać po polach
przyjdę do waszego przedszkola.*

Nie! nie! nie!

Wietrzyku – psotniku

masz chmurki przegonić,

utulić sarenki w lesie,

kałuże osuszyć,

i liście posprzątać,

bez ciebie coś zrobi jesień?

– obrazek z dziećmi w przedszkolu

– obrazek przedstawiający wiatr

– obrazek przedstawiający pole

– obrazek przedstawiający dzieci
w przedszkolu

– obrazek przedstawiający wiatr

– obrazek przedstawiający chmurki

– obrazek przedstawiający sarenki

– obrazek przedstawiający kałuże

– liście i grabie

– jesienny obrazek

Nauczycielka śpiewa piosenkę trzy razy dla utrwalenia. Dzieci chętnie pokazują, naśladują ruchy (tulenie, przeganianie chmurki, sprzątanie liści, itp.). Prowadząca zabawę zaprasza dzieci do stolików: *A teraz zapraszam was do stolików, będziemy malować liście.* Dzieci siadają do stolików, przy których przygotowane są przybory plastyczne (farby, pędzle, itp.).

Zajęcia plastyczne „Jesienne liście”

Nauczycielka rozdaje dzieciom szablon liścia i prosi o pomalowanie według własnego pomysłu, pokazując bukiet liści postawiony w zasięgu wzroku dzieci.

W trakcie zajęć nauczycielka powtarza słowo *liście*, pokazując na bukiet liści i prosi o powtórzenie tego słowa.

Po skończonym malowaniu dzieci wieszają swoje prace na tablicy magnetycznej umieszczonej w sali i siadają w kole. Prowadząca dziękuje dzieciom za wspólną zabawę i nagradza dzieci naklejką (w kształcie liścia), którą przykleja im na bluzkę, mówiąc do każdego dziecka *proszę*. Dzieci odpowiadają *dziękuję*.

Pożegnanie

Nauczycielka zwraca się do dzieci mówiąc: *Dziękuję wam za wspólną zabawę i do zobaczenia! Do widzenia!* Następnie macha do dzieci ręką na pożegnanie. Dzieci również machają ręką nauczycielce i odpowiadają *Do widzenia!*

Scenariusz 2: „Owoce”

Grupa wiekowa:

dzieci w wieku 3 do 6 lat

Czas trwania zajęć:	30 – 35 minut
Temat:	Owoce
Słownictwo:	<i>jabłko, gruszka, śliwka</i>
Wyrażenia i struktury zdaniowe:	<i>dzień dobry, zobaczcie, to jest jabłko, to jest gruszka, to jest śliwka, powtórzcie, teraz wstajemy, śpiewamy, chowamy do koszyka, teraz policzymy, biegamy po sali, podskakujemy, stop, siadamy w kole, teraz pobawimy się w ..., powiem wam wierszyk, posłuchajcie, gdzie jest jabłko, gdzie jest gruszka, gdzie jest śliwka, pokaż obrazek, teraz zapraszam was do stolików, będziemy wyklejać, idziemy umyć ręce, proszę, dziękuję, do widzenia</i>
Cele ogólne:	• dziecko utrwała słownictwo związane z jesienią w języku polskim • dziecko rozumie i potrafi wykonać polecenia: <i>powtórzcie, policzymy, wstajemy, biegamy, podskakujemy, siadamy w kole, siadamy na dywanie, posłuchajcie, będziemy malować</i> • podejmuje próby liczenia w zakresie do 10 (dzieci starsze) lub w zakresie do 5 (dzieci młodsze) • dziecko umie zaśpiewać piosenkę „Wiatr psotnik”
Pomoce dydaktyczne:	• ilustracje przedstawiające jabłka, gruszki i śliwki • owoce: jabłka, gruszki, śliwki • koszyk • fartuszek • płyta CD z piosenką • obrazki do piosenki: wiatr, okno, dzieci w przedszkolu, pole, chmurki, sarenki, kałuże, liście, jesień • w zależności od wyboru techniki plastycznej przybory plastyczne: bibuła, klej, kolorowe kartki, farby, pędzle, kubki na wodę, ręczniczki papierowe • mała pieczętka jabłko

Przebieg zajęć:

Powitanie

Nauczycielka wita dzieci mówiąc: *Dzień dobry!* Dzieci odpowiadają *Dzień dobry!* Dzieci wraz z nauczycielką siedzą w kole i śpiewają wspólnie na powitanie piosenkę z inscenizacją:

- | | |
|------------------------------|---|
| <i>Wszyscy są, witam was</i> | – rozkładamy szeroko ręce |
| <i>Zaczynamy już czas.</i> | – pokazujemy rękoma literkę T |
| <i>Jestem ja, jesteś ty</i> | – wskazujemy na siebie, potem na kolegę lub koleżankę |
| <i>Raz, dwa trzy!</i> | – klaszczemy 3x w dłonie |

Dzieci mogą również przywitać się piosenką:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Dzień dobry, dzień dobry</i> | – machamy ręką do kolegi i koleżanki |
| <i>Witamy was.</i> | |
| <i>Dzień dobry, dzień dobry</i> | |
| <i>Na zabawę czas.</i> | |

Nauczycielka nawiązuje do ostatniego tematu o jesieni przypominając dzieciom słowa i melodię piosenki, którą poznały. Zwraca się do dzieci mówiąc: *Pamiętacie piosenkę, której uczyliśmy się ostatnio? O wietrzyku psotniku?* Następnie rozkłada obrazki przedstawiające piosenkę. Nauczycielka wypowiada słowo *wiatr* pokazując obrazek przedstawiający wiatr i prosi dzieci o powtórzenie słowa. Potem pokazuje obrazek z liśćmi i wypowiada słowo *liście*, po czym ponownie prosi dzieci o powtórzenie słowa, a następnie powtarza słowo *jesień* wskazując obrazek przedstawiający jesień. Za każdym razem prosi dzieci o powtórzenie ww. słów.

Prowadząca zabawę zaczyna śpiewać wraz z dziećmi piosenkę o wietrzyku. Nauczycielka nagradza dzieci oklaskami za próby ładnego śpiewu mówiąc: *Bardzo ładnie śpiewaliście, brawo!*

Zabawa dydaktyczna

Nauczycielka rozpoczyna zabawę od pokazania dzieciom koszyka z jabłkami, gruszkami i śliwkami i mówi:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| <i>Zobaczcie, co ja tu dla was</i> | |
| <i>dzisiaj mam.</i> | – pokazuje koszyk z owocami |
| <i>To jest jabłko, a to gruszka,</i> | |
| <i>a to jest śliwka.</i> | – pokazuje kolejno owoce |

Następnie rozdaje każdemu dziecku po jednym owocu. Dzieci oglądają owoce.

Nauczycielka zwraca się do dzieci mówiąc: *A teraz wszystkie gruszki i śliwki chowamy do koszyka*, a następnie pomaga dzieciom chować gruszki i śliwki do koszyka, zostawiając tylko jabłka. Alternatywnie można wykorzystać obrazki z jabłkami, gruszkami i śliwkami w koszyku zamiast prawdziwych owoców.

Zabawa matematyczna

Po chwili nauczycielka zwraca się do dzieci mówiąc: *A teraz policzymy wszystkie jabłka*. Wraz z dziećmi liczy jabłka, a potem prosi kolejno każde dziecko o policzenie jabłek w zakresie do 10.

Dzieci próbują liczyć samodzielnie: *jeden, dwa, trzy, ...* Każde dziecko chwalone jest za piękne liczenie (lub próby samodzielnego liczenia).

Następnie nauczycielka ubiera na siebie fartuszek, układa przed sobą gruszkę, dwa jabłka i śliwkę i mówi do dzieci: *Powiem wam wierszyk*.

<i>Wpadła gruszka do fartuszka,</i>	– wkłada gruszkę do kieszonki w fartuszu
<i>A za gruszką dwa jabłuszka,</i>	– wkłada dwa jabłka
<i>A śliweczka wpaść nie chciała,</i>	– pokazuje na śliwkę
<i>Bo śliweczka nie dojrzała.</i>	– i chowa za siebie

Prowadząca zabawę powtarza wierszyk, zakładając dziecku fartuszek i z pomocą innego dziecka kolejno wykonuje czynności. Po recytacji wiersza odkłada fartuszek i owoce do koszyka odstawiając go na bok.

Zabawa dydaktyczna

Nauczycielka zwraca się do dzieci układając przed sobą obrazki z jabłkiem, gruszką i śliwką i mówi: *Teraz pobawimy się w zabawę: Gdzie jest jabłko, gruszka, śliwka?* Bierze do ręki obrazek z jabłkiem i mówi: *To jest jabłko*, a potem to samo robi z gruszką i śliwką. Następnie zwraca się kolejno do każdego dziecka, pytając na przemian: *Gdzie jest jabłko? Gdzie jest gruszka? Gdzie jest śliwka? Pokaż obrazek* i oczekuje na prawidłowe wskazanie obrazka.

Zabawa ruchowa przy akompaniamencie tamburyna

Prowadząca zaprasza dzieci do wspólnej zabawy. Prosi, aby dzieci wstały i tłumaczy przebieg zabawy. Dzieci biegają po sali, podskakują przy akompaniamencie instrumentu muzycznego. Nauczycielka przerywa grę na instrumencie i wypowiada słowo *stop*. Dzieci zatrzymują się i patrzą na nauczycielkę, która podnosi wysoko obrazek z owocem i pyta: *Co to jest?* Dzieci odpowiadają z jej pomocą np.: *jabłko*. Dzieci ponownie słysząc akompaniament tamburyna, biegają i podskakują. Zabawa powtarzana jest kilka razy w taki sam sposób, tylko ze zmianą obrazka na inny.

Po skończonej zabawie prowadząca zaprasza dzieci do stolików, na których leżą przygotowane szablony jabłek do wyklejenia bibułą lub papierem kolorowym, porwanym na

drobne elementy. Dzieci mogą pomóc w przygotowaniu materiałów, samodzielnie rwąc kolorowy papier na drobne elementy np. po przyjściu rano do przedszkola. Na następnych zajęciach utrwalających słownictwo proponuję przygotować zajęcia plastyczne z innymi owocami np. gruszką. Nauczycielka zwraca się do dzieci: *Teraz zapraszam Was do stolików. Będziemy wyklejać jabłka*. Dzieci siadają do stolików, na których leżą przygotowane przybory plastyczne.

Zajęcia plastyczne „Jabłko”



Fot. 1. Dzieci w przedszkolu wyklejają gruszkę

Nauczycielka rozdaje dzieciom szablon jabłka i prosi o wyklejenie go papierem kolorowym lub bibułą według własnego pomysłu, pokazując własny wyklejony wzór. Obrazek z jabłkiem ustawia/wiesza/kładzie na stoliku w zasięgu wzroku dziecka. Dzieci wykonują swoje prace z pomocą nauczycielki lub bez niej, w zależności od potrzeb dziecka.



Fot. 2. Wystawa prac plastycznych dzieci

W trakcie zajęć nauczycielka powtarza słowo *jabłko*. Mówiąc: *To jest jabłko*, wskazuje na obrazek. Dzieci powtarzają słowo: *jabłko*.

Po skończonych zajęciach dzieci odkładają swoje prace na parapet. Prowadząca zwraca się do dzieci mówiąc: *Idziemy umyć ręce. Siadamy w kole*. Nauczycielka dziękuje dzieciom za wspólną zabawę i nagradza

dzieci robiąc pieczątkę na rękę (jabłko) mówiąc do każdego dziecka słowo *proszę*. Dzieci odpowiadają *dziękuję*. W godzinach popołudniowych prace wieszane są w korytarzu, w którym znajduje się galeria prac plastycznych dzieci.

Pożegnanie

Nauczycielka zwraca się do dzieci mówiąc: *Dziękuję wam za wspólną zabawę i do zobaczenia! Do widzenia!* Machając do nich przy tym ręką na pożegnanie. Dzieci również machają nauczycielce i odpowiadają *Do widzenia!*

Agnieszka Putzier

WER SICH FÜR UNS ENTSCHEIDET, DER ENTSCHEIDET SICH FÜR EINE DEUTSCH-POLNISCHE KITA – INTERVIEW MIT KITALEITER OLAF LEJEUNE

Wie funktioniert eine bilinguale Kita? Welchen Beitrag leisten die deutsch- und polnischsprachigen Erzieher/innen? Und welche Rolle spielen die Eltern? Olaf Lejeune, Leiter der deutsch-polnischen Kita „Randow-Spatzen“ in Löcknitz, spricht darüber im Interview mit Dr. Agnieszka Putzier.

Herr Lejeune, wie lebt man eine deutsch-polnische Kita?

Aufgrund der Grenzlage unserer Kindertageseinrichtung haben wir gemischte, also hauptsächlich deutsch-polnische Gruppen, und diese Herausforderung haben wir gemeistert, indem wir ganz bewusst polnischsprachige Erzieher/innen eingestellt haben. Mittlerweile haben wir hier in Löcknitz zehn polnische Kolleg/innen von insgesamt 29 pädagogischen Fachkräften, und vieles, z. B. die Rhythmik, machen wir immer zweisprachig. Darüber hinaus haben wir regelmäßige Kontakte zu unserer polnischen Partnerkita in Stettin, und neuerdings nehmen wir am Interreg V A-Projekt *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania* teil.

War es einfach, polnische Erzieher/innen anzustellen?

Das ist ein komplexes Thema. Wir haben einige Kolleg/innen mit einer absolvierten Erzieherausbildung aus Polen, die in Deutschland anerkannt wurde, und wir haben auch zum Teil Kolleg/innen, wo wir eine Genehmigung über den Kommunalen Sozialverband in Schwerin (KSV) bekommen haben, allerdings gilt eine solche Ausnahmegenehmigung nur für die beantragende Kita. Generell finde ich es sehr schade, dass die Politik bei dem Fachkräftemangel, den wir hier ja mittlerweile schon haben, solche hohen Hürden stellt und das Anerkennungsverfahren sehr schwierig gestaltet. Da kommen Menschen zu mir, die eine sechsjährige Hochschulausbildung in Polen erfolgreich absolviert haben,

die manchmal zwei Magisterabschlüsse in zwei verschiedenen Bereichen haben, und ich kann sie nicht einstellen, weil ich einen staatlich anerkannten Erzieher brauche.

Sie haben vorhin erwähnt, dass Ihre Kita an dem Interreg V A-Projekt teilnimmt. Wie viele Erzieher/innen aus dem Projekt arbeiten in der Löcknitzer Kita und wie sieht ihre Arbeit konkret aus?

Es ist eine Erzieherin, die Schulter an Schulter mit ihrem deutschen Kollegen in der Gruppe der 4- bis 5-jährigen Kinder arbeitet, aber es war nicht von Anfang an so. Wir hatten eigentlich den Plan, dass sie erst einmal alle Gruppen kennenlernt, und wir wollten sie im gesamten Haus einsetzen, aber dann wurde uns gesagt: „Wir wollen, dass sie in einer Gruppe ist, dort nach dem Prinzip der Immersion arbeitet und ganz normal neben einem deutschen Kollegen Polnisch spricht“. Da haben wir wirklich zusammengesessen und uns überlegen müssen, was richtig und praktikabel ist und vor allem in einer gemischten Gruppe umgesetzt werden kann. Denn Immersion ist natürlich gut, wenn ich eine sprachlich homogene Gruppe habe. Aber wenn ich gemischte Gruppen habe, ist das schon schwieriger, und wir hatten die Befürchtung, dass alle polnischsprachigen Kinder zu der polnischsprachigen Erzieherin laufen werden und umgekehrt alle deutschsprachigen Kinder zum deutschsprachigen Erzieher, weil sie in der jeweiligen Sprache besser kommunizieren können. Unsere Befürchtungen haben sich aber am Ende nicht bestätigt, denn es hat sich alles durchgemischt. Die beiden Erzieher sind mittlerweile ein eingespieltes Team: Was der eine in einer Sprache sagt, erklärt der andere in seiner Sprache, sie sind also immer im Gleichklang und die Kinder können immer beide Sprachen hören.

Welche Effekte der deutsch-polnischen Spracharbeit beobachten Sie bei den Kindern?

Gestern habe ich hier im Flur beobachten können, wie ein deutsches Mädchen nach Hause gelaufen ist und dabei die ganze Zeit das polnische Geburtstagsständchen „Sto lat, sto lat“ gesungen hat. Immer wieder kommen deutsche Eltern auf mich zu und sagen: „Also mein Kind erzählt manchmal zu Hause etwas auf Polnisch, das verstehe ich gar nicht“. Die Eltern finden das gut, sie finden das spannend. Bei den polnischen Kindern, die schon ein bisschen länger bei uns sind, sieht man echte Lernerfolge, die manchmal auch ganz kurios sind. Ein Beispiel: Zu Hause wird komplett Polnisch gesprochen, und sobald die Kinder hier hereinkommen, dann sprechen sie mit den Eltern oftmals nicht mehr Polnisch, sondern Deutsch. Die Kinder wollen das, das geht von ihnen aus, hier sagt keiner zu einem Kind: „Das darfst du hier nicht sagen“ oder „So darfst du hier nicht sprechen“.

Was beobachten Sie bei den Eltern?

Wir haben recht viele Eltern, die um die Vorteile des frühen Nachbarspracherwerbs wissen, dahingehend sehr aufgeschlossen sind und uns dabei unterstützen. Das werden nie alle sein – hier müssen wir auch kein rosarotes Bild malen. Wenn jemand also hierherkommt und sagt: „Ich möchte nicht, dass mein Kind Polnisch lernt“, dann ist es für mich in

Ordnung, das Kind kann ja eine andere Kita besuchen. Ich habe hier genug Anträge. Wer sich für uns entscheidet, der entscheidet sich bewusst für eine deutsch-polnische Kita. Wir singen hier polnische Lieder, wir sprechen hier Polnisch, wir haben polnische Kolleg/innen, die mit den Kindern auch Polnisch sprechen und tolle Polnischprojekte machen. Wissen Sie, vor Kurzem fand in Löcknitz das Seefest statt, und wir haben für dieses Fest ein deutsch-polnisches Programm vorbereitet. Und wenn ich dann sehe, wie Eltern sich das anschauen, wie stolz sie darauf sind, dass ihre Kinder in beiden Sprachen vorsprechen und singen können, dann denke ich – wir haben alles richtig gemacht.

Trotz aller Vorteile der Mehrsprachigkeit gibt es in Deutschland erstaunlicherweise weder eine richtige Konzeption noch ausreichend Materialien für den frühen Fremdspracherwerb. Wie kommen Sie damit zurecht?

Die konzeptionelle Umsetzung ist schon eine Herausforderung und nur dann machbar, wenn die Grundlagen personeller Art stimmen und man qualifizierte und motivierte Kolleg/innen hat, die beide Sprachen sprechen. Im Falle einer kleineren Dorfkita, wo vielleicht nur vier Erzieher/innen arbeiten, die alle nur Deutsch sprechen, und kein polnischer Muttersprachler in der Nähe ist, wird es schon schwieriger werden, die Mehrsprachigkeit zu leben. Hinzu kommt, dass wir von der Politik allein gelassen werden. Wie wir arbeiten, was wir machen und in welcher Intensität wir das machen, das haben wir uns alles allein erarbeitet. Wir haben nicht darauf gewartet, bis das Geld vom Land, von der EU oder vom wem auch immer kommt, sondern haben einfach irgendwann losgelegt und lernen immer noch aus unseren Erfahrungen. Und wenn ich mir andere Regionen entlang der deutsch-polnischen Grenze anschau, dann muss ich sagen, dass wir ihnen um einiges voraus sind. Ich war zu Tagungen in Brandenburg und Sachsen, habe mir verschiedene Beiträge angehört und bin mit Kolleg/innen ins Gespräch gekommen, und da hat sich in allen Gesprächen abgezeichnet: Sie alle haben die gleichen Schwierigkeiten wie wir, sie sind auch nicht weiter, also sporadisch vielleicht, aber ganz viele stecken noch in den Kinderschuhen und haben teilweise keine Unterstützung durch polnische Fachkräfte.

Jetzt provoziere ich Sie ein wenig... Warum soll Ihrer Meinung nach Polnisch und nicht Englisch als erste Fremdsprache gelehrt werden?

Wir stehen auf dem Standpunkt, dass die erste Fremdsprache, die die Kinder hier lernen sollten, die Nachbarsprache sein soll, ganz einfach, weil wir denken und auch sehen, dass es eine wichtige Grundlage für den späteren Werdegang ist. Englisch lernen die Kinder automatisch in der Schule. Wenn ich mit Eltern spreche, sage ich: „Wissen Sie, was in 15 Jahren sein wird?“ Dann schauen die mich fragend an, und ich erzähle ihnen, dass ich vor zehn Jahren nicht gedacht hätte, dass ich ohne einen Ausweis über die Grenze fahren kann und ich eigentlich gar nicht mehr merke, wo hier eine Grenze ist. Für mich ist es selbstverständlich geworden, aus vielerlei Gründen hinüberzufahren. Und vielleicht, sage ich dann den Eltern, ist es in 15 Jahren so, wenn Ihr Kind 17 ist und einen Job sucht oder studieren

möchte oder eine Lehrstelle braucht, dass es eine gute Option ist, zu sagen: Ich muss weder in Berlin noch in Hamburg studieren, ich habe diesen Studiengang auf Polnisch, was ich auch über viele Jahre gelernt habe, an der Universität in Stettin. Und kann vielleicht sogar mit Freunden, mit denen ich zur Schule gegangen bin, diesen Studiengang belegen und kann am Abend zu meinen Eltern nach Hause fahren. Möglicherweise will das nicht jeder von den Jugendlichen, aber vielleicht sagen auch einige: Ich fühle mich hier wohl in der Region, ich habe hier meine Freunde und ich will hier einfach bleiben. Das ist das Eine. Das Andere sind die vielen Möglichkeiten hinter der Grenze, wenn man noch von einer Grenze überhaupt sprechen kann. Ob es das Kulturleben oder die Freizeit- und Einkaufsmöglichkeiten sind, ich sehe auch, wie viele Firmen sich dort niederlassen und wie sich die Stadt Stettin in den letzten Jahren entwickelt hat. Wenn ich Elterngespräche führe, dann sehe ich oftmals Arbeits- und Lohnbescheinigungen, die mir vorgelegt werden, und stelle fest, dass die Löhne im Laufe der letzten Jahre in Polen immer weiter angestiegen sind. Ich denke schon, dass sich das irgendwann ganz stark angleichen wird, dass auch der Arbeitsmarkt dort ein anderer ist.

Was sind Ihre ganz persönlichen Ziele in Bezug auf den Nachbarspracherwerb?

Irgendwann mal ein Elterngespräch auf Polnisch zu führen, weil es mir wichtig ist und weil es eine Art Wertschätzung auch für die Eltern ist. Zweitens echte Erfolge hinsichtlich Polnisch bei den deutschen Kindern zu erzielen, denn wir bringen die Kinder mit Polnisch als Herkunftssprache schon sehr weit im Bereich der deutschen Sprache, wenn sie Richtung Schule kommen, und ich möchte schon ganz gerne, dass wir in den nächsten fünf bis zehn Jahren einen Qualitätssprung machen und wirklich auch sagen können, dass unsere deutschen Kinder auf dem gleichen Level sind und mit ihren polnischen Freunden Deutsch oder halt Polnisch sprechen können und für die Nachbarsprache nachhaltig motiviert sind. Und drittens – das ist schon fast eine Vision – noch mehr gute polnische Fachkräfte, die wir uns vielleicht aus Stettin holen.

Andrzej Łobodziński

JĘZYK POLSKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ W HERINGSDORF

Seebad Heringsdorf to mała miejscowość uzdrowskowa położona na wyspie Uznam w pobliżu granicy z Polską. Od 2008 roku tutejsza szkoła podstawowa bierze udział w programie *Spotkanie heißt Begegnung* finansowanym ze środków landu Meklemburgia-Pomorze Przednie. Początkowo język polski nauczany był wyłącznie w ramach tego programu na zasadzie dobrowolnej. Prowadzenie lekcji języka polskiego było zadaniem asystentów językowych, którzy zmieniali się co roku lub co dwa lata. Umowa obejmowała 12 godzin pracy w tygodniu. Zajęcia polskiego zajmowały skrajne pozycje w planie lekcji. Asystenci zaczęli pracę kilka tygodni po rozpoczęciu rok szkolnego i kończyli jeszcze przed początkiem wakacji. Nie było to rozwiązanie optymalne dla nauki języka ze względu na fluktuację asystentów. Dodatkowym utrudnieniem było to, że szkoła funkcjonowała w dwóch oddzielnych budynkach oddalonych od siebie o trzy kilometry, a nie każdy asystent posiadał własny samochód lub inny środek transportu.

Od 2012 roku nauczanie języka polskiego odbywa się w ramach koncepcji *volle Halbtagschule*. Jest to rodzaj organizacji funkcjonowania szkoły polegającej na zapewnieniu uczniom stałych godzin rozpoczęcia i zakończenia lekcji. Koncepcja ta zapewnia nie tylko godziny obligatoryjne, ale pozwala również na wprowadzenie regularnych zajęć dodatkowych związanych z zainteresowaniami uczniów bądź wynikających z innych uwarunkowań i możliwości szkoły, jak np. lokalizacja, wyposażenie, kwalifikacje i zainteresowania nauczycieli oraz inne. Ze względu na bliskość granicy z Polską jedną z tych ofert stał się język polski, co zapewniło mu regularne miejsce w planie lekcji i stałą liczbę godzin. Zmiany te pozwoliły również na zatrudnienie na czas nieokreślony nauczyciela języka polskiego, a to wpłynęło na podniesienie jakości nauczania. Od tego momentu liczba uczniów zaczęła stopniowo wzrastać, a dotychczasowe dodatkowe zajęcia pozalekcyjne nabrały charakteru lekcji szkolnych.

Rok szkolny	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Liczba uczniów uczęszczających na j. polski	78	104	154	187	185

Tab. 1. Wzrost liczby uczniów biorących udział w lekcjach j. polskiego w poszczególnych latach

Obecnie zajęcia z języka polskiego odbywają się od pierwszej klasy w wymiarze jednej godziny tygodniowo. W klasach pierwszych i drugich uczęszcza na nie 80-95% ogółu uczniów. W klasach trzecich i czwartych frekwencja jest niższa i wynosi średnio 60-70%. Podstawę kształcenia stanowi wewnętrzny plan nauczania opracowany w 2015 roku. Głównym powodem stworzenia planu była chęć usystematyzowania nauczania i podniesienia jego jakości. Określa on zakres treści nauczania i wskazuje środki językowe niezbędne do nabycia kompetencji językowej z podziałem na poszczególne klasy. Dodatkowo pracę nauczyciela ułatwia roczny plan tematów dla każdego poziomu. Ułożenie tematów wiąże się ściśle z trudnością materiału i umiejętnościami uczniów, jak również z daną porą roku, zjawiskami w przyrodzie i kalendarzem świąt i ferii. Pierwszoklasiści uczą się podstaw, m.in. form powitalnych i pożegnalnych, pytań o samopoczucie i reakcji na nie, wyrażań dotyczących pogody, nazw kolorów i liczb do 10 oraz wielu innych słów i zwrotów. Nauka opiera się na częstych powtórkach, grach, śpiewaniu i kolorowaniu. W kolejnych klasach przybywa nowych tematów, a te, które się powtarzają np. „Boże Narodzenie” są pogłębiane. Dużo czasu trzeba poświęcić na powtórzenia, zamiast wprowadzania nowego słownictwa.

1. Klasse

Monat	Unterrichtsthema
September	1. Begrüßungsformen + Ich bin ... 2. Wie geht es dir? 3. Wie ist das Wetter? 4. „Panie Janie, Panie Janie”
Oktober	1. Herbst 2. Farben 3. Zahlen 0-5 4. „Pada deszcz, szumią drzewa”
November	1. Wie alt bist du? (Zahlen 5-10) 2. Familienmitglieder 3. Schulsachen 4. „Moja mama fajna jest”
Dezember	1. Nikolausgedicht „Mikołaju nasz” 2. Vier Jahreszeiten 3. Weihnachten (Wortschatz),

Tab. 2. Rozkład materiału dla klasy 1 (fragment)

Powtórzenia odnoszą się bezpośrednio do poprzedniej lekcji, bądź wymusza je wprowadzenie nowego materiału związanego z poprzednim.

W pierwszej klasie nauka odbywa się przede wszystkim na zasadzie recepcji, imitacji i re-produkcji pasywnej. Duży nacisk kładzie się na prawidłowe wymawianie poszczególnych słów bądź krótkich zdań. Służą temu zarówno proste pytania dotyczące codzienności i otoczenia (np. *Jaka jest pogoda?*, *Jak się masz?*), zdania twierdzące (np. *To jest niebieski.*), jak również krótkie rymowanki i piosenki. Ważnym aspektem jest pokazywanie tego, co mówimy. Pomocne są ilustracje, rzeczywiste przedmioty, umowne pokazywanie zjawisk gestami rąk bądź całym ciałem. Przy okazji daje to możliwość rozluźnienia atmosfery na lekcji i zaspokaja naturalną potrzebę aktywności ruchowej dziecka. Na zajęciach w pierwszej klasie stosuje się szereg zabaw dla najmłodszych, zmodyfikowanych pod kątem językowym, np. rozpoznawanie przedmiotów dotykiem z zamkniętymi oczami, zabawy związane ze zmianą miejsca, pantomimę, zabawy zręcznościowe połączone z pytaniami po polsku. Niekiedy zaangażowanie jest tak wielkie, że niepoprawna odpowiedź lub przegrana wywołuje łzy. Dopełnieniem całości są karty pracy z możliwością kolorowania według poleceń nauczyciela, uzupełniania niedokończonych obrazków i łączenia obrazków ze słowami. W trakcie zajęć dzieci uczą się również krótkich poleceń i pytań, takich jak *proszę*, *twoja kolej*, *jesteś gotowy?* Część z tych metod ma zastosowanie również w drugiej klasie, ale są one stopniowo wypierane przez naukę słownictwa, prostych zdań i pisanie. Karty pracy zawierają mniej obrazków, a więcej tabelek i zdań. W tekstach piosenek pojawiają się luki do uzupełniania. Wówczas reprodukcja pasywna przechodzi w aktywną. W celu rozluźnienia atmosfery oraz przypomnienia leksyki i struktur można wrócić do znanych już dzieciom zabaw, które jednocześnie pomogą wprowadzić nowe słownictwo, jak np. pantomima podczas nauki nazw zawodów. Stopniowo zwiększa się liczba poleceń i pytań, które uczniowie rozumieją. Stałym elementem zajęć jest ich struktura, na którą składa się powitanie i zapytanie o samopoczucie, pogodę i wyjazdy do Polski. Na prawie każdych zajęciach uczniowie otrzymują kartę pracy, którą po lekcji należy wpiąć do skoroszytu. W kolejnych klasach zwiększają się stopień trudności i liczba tekstów. Poza nauką języka i tradycji polskich pojawiają się informacje z Polski. Klasy trzecie i czwarte mają zajęcia w salach wyposażonych w laptop i projektor, co umożliwia pokazywanie aktualności z pobliskiego Świnoujścia i ogólnych wiadomości o Polsce. Ma to zasadniczy wpływ na zainteresowanie nauką języka i niekiedy łączy się z rodzinnymi planami weekendowymi. Wydarzenia widziane na ekranie stają się po kilku dniach rzeczywistością. Ten związek pomiędzy nauką języka, a osobistym obcowaniem z nim w naturalnej sytuacji wpływa motywująco na naukę języka i zwiększa zainteresowanie uczniów Polską. Na zajęciach pojawiają się kreskówki po polsku z przygotowanymi do nich kartami pracy. Jedną z ulubionych jest *Nina musi siusiu*. Fabuła jest bardzo prosta i powtarzalna, dialogi wyraźne i krótkie, a poszczególne odcinki nie dłuższe niż trzy minuty. Jest to polskojęzyczna wersja amerykańskiego serialu animowanego przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym, która z językowego punktu widzenia idealnie nadaje się do nauki języka polskiego jako obcego, również w szkole podstawowej. Uczniowie chętnie oglądają też zdjęcia, uczą się elementów geografii i poznają piękno Polski. Duże wrażenie robi na nich film promocyjny

Poland is beautiful, który oglądają krótko przed wakacjami, co pomyślane jest jako zachęta do zwiedzania Polski. Niekiedy potem chwala się, gdzie już byli i co widzieli. Niższe ceny i bliskość granicy to argumenty motywujące rodziny do wycieczek turystycznych po Polsce.

Wewnętrzny Plan Nauki Języka Polskiego zawiera oprócz środków językowych również wyszczególnienie obszarów tematycznych. Podział ten został zaczerpnięty z *Ramowego Planu Nauki Języków Obcych w Szkole Podstawowej*¹, obowiązującego w Meklemburgii-Pomorzu Przednim. Zagadnienia tam zaproponowane są pogrupowane w następujący sposób:

- ja/my – ty i inni
- świat i media
- dzisiaj i dawniej
- świat myśli/uczuć, idei i marzeń
- natura
- miejsca/ludzie blisko i daleko.

Niektóre z tych dziedzin odgrywają większą, a inne mniejszą rolę podczas nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, ale wszystkie przeplatają się i uzupełniają. Temat „W sklepie” dobrze obrazuje te zależności:

Sklep

data: _____

2. Przeczytaj i powtórz! / Lies vor und wiederhole!

S – sprzedawca

K – klient

- ☐ S - Dzień dobry!
☐ K - Dzień dobry!
☐ S - Co dla Pana / Pani?
☐ K - Poproszę chleb.
☐ S - 2 zł
☐ K - Proszę.
☐ S - Dziękuję.

słowniczek / Wörterbuch
sklep – das Geschäft
sprzedawca – der Verkäufer
klient – der Kunde
co dla Pana? – Was wünschen Sie?
Poproszę ... – Ich hätte gern ...



Ilustr. 1. Karta pracy dla klasy 2

1 Ministerium für Bildung, *Rahmenplan Fremdsprachen Grundschule*, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Rostock.

Uczniowie stają się na zajęciach kupującymi, a ich karty pracy przedstawiają koszyki, w których mają przyklejać obrazki z kupionymi produktami. Na początku zajęć odgrywana jest scenka z klientem i sprzedawcą. Dialog jest również na kartach pracy i na tablicy. Uczniowie otrzymują pewną kwotę pieniędzy do zabawy i próbują swoich sił w polskim sklepie. Nauczyciel gra sprzedawcą dzieląc się z uczniami uwagami na temat poszczególnych produktów i ich pozostałej ilości. Na koniec zajęć nauczyciel komentuje poszczególne zakupy, daje ostatnią szansę na wydanie wszystkich pieniędzy i zaopatrzenie się na nadchodzący długi weekend. Na tych zajęciach uczniowie przyswajają sobie nie tylko nazwy produktów i zasady zachowania w sklepie łącznie z dialogiem. Przypominają sobie również liczenie, powitanie i pożegnanie. Ponadto obcuja z wyglądem polskich monet i banknotów (w wersji oryginalnej lub drukowanej na papierze) i dowiadują się o istnieniu małych sklepików po polskiej stronie granicy. Przy wykorzystaniu Internetu i Google Street View² mogą dowiedzieć się o położeniu i realnym wyglądzie tych sklepów w pobliskim Świnoujściu, co również może być częścią zajęć. Prawdziwym ukoronowaniem wysiłku włożonego w przygotowanie lekcji jest relacja na następnych zajęciach z odwiedzin w autentycznym polskim sklepie. Przykład tych zajęć pokazuje, że ww. dziedziny życia i nauki przeplatają się na każdym kroku i tworzą spójny obraz rzeczywistości językowej.

Zajęcia z języka polskiego w Szkole Podstawowej w Heringsdorf wzbogaca dodatkowo partnerstwo z polską szkołą w Świnoujściu w ramach projektu *Spotkanie heißt Begegnung*. Wymiany między szkołami odbywają się dwutorowo. Dwa razy w półroczu mają miejsce polsko-niemieckie spotkania uczniów raz po polskiej, a raz po niemieckiej stronie. Ponadto szkoły wymieniają się nauczycielami w wymiarze czterech godzin tygodniowo dla każdej ze stron tj. polska nauczycielka przyjeżdża raz w tygodniu na cztery godziny lekcyjne do Niemiec, a nauczyciel z Niemiec jedzie do Polski. Ma to na celu wymianę doświadczeń i metod, jak również podniesienie jakości zajęć. Lekcje w tym systemie prowadzone są przez dwóch nauczycieli, jednego z Polski i jednego z Niemiec. Odgrywanie dialogów odbywa się na dwa głosy i na wysokim poziomie fonetycznym. Uczniowie mają możliwość zwrócenia się o pomoc, bez konieczności przerywania zajęć, a zabawy językowe odbywają się płynniej i z większą intensywnością. W przypadku dni wolnych po którejkolwiek ze stron, zajęcia nie przepadają, lecz są prowadzone w sposób konwencjonalny przez jednego nauczyciela.

Wymiany uczniów w ramach projektu *Spotkanie heißt Begegnung* mają na celu poznanie kraju sąsiada, jego języka i nawiązanie transgranicznych znajomości. Regułą tych spotkań jest naprzemienne przejmowanie roli gospodarza i gościa. Będąc w Polsce uczniowie niemieccy dowiadują się, jak wygląda życie ich rówieśników w tym kraju, poznają zasady panujące w szkole partnerskiej i starają się wykorzystać poznane na lekcji słownictwo. Tematyka zajęć w ramach spotkań transgranicznych jest różna i zależna od pory roku, pogody i możliwości w danym momencie. Najczęściej spotkania odbywają się w szkole,

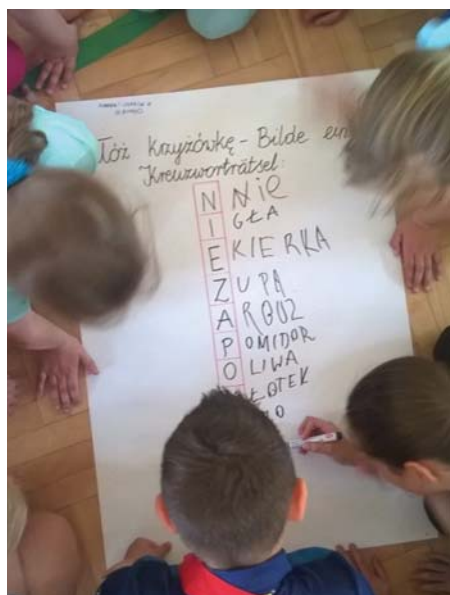
2 Funkcja Google Maps umożliwiającą wirtualne wędrówki po świecie z poziomu ulicy.

czasami również poza nią. Jednym ze sposobów osiągnięcia jak największych korzyści językowych jest pomieszenie klas i rozbitcie grupek narodowych. Po wielu wymianach nasuwa się wniosek, że to jedna z najtrudniejszych kwestii. Uczniowie, będąc w obcym środowisku, szukają bliskości „swoich” i niechętnie dobrowolnie mieszają się w grupach z obcokrajowcami. Dobrym rozwiązaniem może być wyliczanka, losowanie bądź zabawa na znajdowanie par lub grup. Zarazem jest to jedna z pierwszych okazji na wprowadzenie nowego słownictwa i nauki języka. Podczas wymian uczniowie mają najczęściej do wykonania konkretne zadania językowe bądź poznawcze (zwiedzanie szkoły, muzeum lub miasta). Zazwyczaj takie spotkania składają się z części językowej i sportowej (lub ruchowej na świeżym powietrzu), gdzie rywalizacja i chęć zwycięstwa przełamuje barierę językową. Możliwe jest również połączenie zadań językowych i ruchowych np. sztafeta z układaniem dwujęzycznego domina bądź rozwiązywanie dwujęzycznej krzyżówki. Uczeń, który po dobiegnięciu do zadania językowego nie wie, jak je rozwiązać, przekazuje informację pozostałym z drużyny, co zachęca do współpracy i korzystania ze znajomości językowych innej narodowości. Jedną z najprostszych i najskuteczniejszych form spotkania jest wykorzystanie gier planszowych i rotacyjny system zmiany miejsca z zachowaniem zasady Polak z Niemcem. Każdy ma możliwość wypróbowania swoich sił w grach i nauczenia się czegoś nowego. Uczniowie, którzy sami zdecydowali się na zabranie z domu własnej gry, mają za zadanie wytłumaczenie zasad gry pozostałym. Ważną kwestią w organizacji spotkań jest odpowiednie przygotowanie i nastawienie uczniów na to, co ich czeka. To dobry moment, żeby przekazać im odpowiednie słownictwo i przypomnieć kilka najprostszych pytań i odpowiedzi. W autentycznej sytuacji można nauczyć uczniów pytań typu: *Przepraszam, gdzie jest toaleta?* Ciekawym spostrzeżeniem związanym z organizacją wielu wymian jest zaprzeczenie faktu, że brak grup rówieśniczych w jakikolwiek sposób utrudnia przeprowadzenie udanego spotkania transgranicznego. Jeśli w wymianie biorą udział starsi i młodszy



Fot. 1. Sztafeta „domino na odległość”

Fot. 2. Układanie krzyżówki zdominowała polska grupa



uczniowie, to dynamika pracy w grupie i charakter relacji pomiędzy uczestnikami są inne, ale może to nawet mieć pozytywny wpływ na dobrą atmosferę wymiany i otwarcie się uczniów na współpracę z obcokrajowcami. Być może różnica wieku ułatwia powstanie relacji podobnej jak między starszym i młodszym rodzeństwem, co z językowego punktu widzenia może przynieść zauważalne korzyści zarówno dla młodszych, jak i starszych uczestników wymiany. Opisy wszystkich dotychczasowych spotkań z ostatnich czterech lat znajdują się na stronie internetowej szkoły w zakładce VHS.

Kolejną ważną kwestią w nauce języka polskiego są materiały i pomoce dydaktyczne.



Fot. 3. Skoroszyty do języka polskiego

Nie ma jednego kompletnego podręcznika do nauki języka polskiego na poziomie szkoły podstawowej, dlatego nauczyciel musi wykazać się inwencją twórczą. Posiłkuje się on zarówno podręcznikami dostępnymi w formie drukowanej (*Co to? Polnisch für Kinder* autorstwa Janusza Wiśniowskiego), jak i cyfrowej (*Kwakuś Kwak* autorstwa Justyny Krztoń). Na wyposażeniu szkoły są również kieszonkowe słowniki polsko-

niemieckie. Większość kart pracy z podziałem na klasy powstaje przy wykorzystaniu różnych źródeł w edytorze tekstu. Dużą pomocą są podręczniki do nauki języka niemieckiego i zasoby internetowe, a niekiedy materiały do nauki języka polskiego jako ojczystego na poziomie przedszkolnym.

Na lekcji języka polskiego uczniowie mają oprócz piórników i zeszytów do prac domowych skoroszyty z kartami pracy. Prace domowe nie są zadawane, ale brak skoroszytu jest odnotowywany przez nauczyciela. Skoroszyt służy zarówno jako portfolio, jak i spełnia rolę notatnika/zeszytu. Jest tam wpiętych kilka czystych kartek w linie, natomiast z góry dopinane są karty pracy. Uczniowie mogą korzystać ze skoroszytu podczas pracy z nowym materiałem lub przy uzupełnianiu ćwiczeń powtórzeniowych. Czasami skoroszyty mają też zupełnie inne zadanie, a mianowicie tarczy podczas zabawy w rzucanie i odpytywanie słownictwa. Trafiony uczeń ma za zadanie przetłumaczyć dane słowo na język polski lub niemiecki, w przypadku braku odpowiedzi wypada z gry. Korzystnym efektem ubocznym tej zabawy jest zmniejszenie liczby zapominalskich – bez tarczy trafienie jest nieuniknione. Niektórzy uczniowie przynoszą na zajęcia skoroszyty z poprzedniego roku, co nieraz przydaje się na lekcji. Po dwóch latach skoroszyt jest już jednak tak gruby i ciężki, że noszenie go w tornistrze staje się uciążliwe, dlatego zaleca się wypięcie starych kart pracy.

Ze względu na fakultatywny charakter zajęć praca na lekcji języka polskiego nie jest oceniana, a prace domowe również nie są zadawane. Na świadectwie szkolnym przedmiot język polski nie figuruje, dlatego uczniowie biorący udział w zajęciach otrzymują imienny



Ilustr. 2. Dyplom ukończenia zajęć z j. polskiego

cy z Polską. Na pytanie, kto był w weekend w Polsce, zazwyczaj zgłasza się 6-7 uczniów w klasie. Najczęstszym powodem są zakupy i tankowanie. Od momentu powstania restauracji McDonald's i galerii handlowej Corso uczniowie bardzo często wymieniają te miejsca. Świnoujście jest największym miastem na wyspie Uznam z ciekawą historią i dużym potencjałem gospodarczym i turystycznym. Tematyzując walory tego miasta można również pozytywnie wpłynąć na motywację dzieci do nauki języka polskiego. Szczególnie w sezonie letnim dzieje się tam dużo i warto zainteresować tym uczniów w okresie przedwakacyjnym. Świnoujście i jego okolice oferują dużo więcej niż tylko możliwość zrobienia zakupów czy zatankowania. Lekcje języka polskiego mają na celu pokazanie innych możliwości i zachęcenie do skorzystania z nich. Informacje o znanym żaglowcu bądź ciekawym wydarzeniu w mieście często przekazywane są na zajęciach języka polskiego jako zachęta do wzięcia udziału lub jako impuls do rozmowy. Zasadnicze znaczenie ma pozytywne nastawienie rodziców i ich otwartość na obcą kulturę, co odpowiednio wpływa na motywację uczących się. W chwili obecnej, pomimo ochłodzenia stosunków politycznych pomiędzy oboma krajami, zainteresowanie językiem polskim jest duże i miejmy nadzieję, że tak pozostanie.

dyplom uczestnictwa z wyszczególnieniem opracowanych zagadnień językowych w całym roku szkolnym.

Uwagi końcowe

Jednym z najważniejszych aspektów nauki języka jest motywacja. W szkole podstawowej kładzie się podwaliny do dalszej nauki. Ważne jest to, żeby wzbudzić w uczniach zainteresowanie językiem, krajem bądź danym zagadnieniem. W Heringsdorf sytuację ułatwia położenie i bliskość granicy

AUTORZY / AUTOREN

Julia Bartels, polonistka, pracownik Starostwa Powiatowego Pomorze Przednie-Greifswald, koordynatorka polsko-niemieckich projektów edukacyjnych, współautorka raportu o stanie nauczania języka polskiego w Meklemburgii-Pomorze Przednie (2013).

Bernhard Brehmer, prof. dr, kierownik Katedry Językoznawstwa Słowiańskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie, kieruje zespołem projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* na Uniwersytecie w Greifswaldzie.

Gabriela Chorab, nauczycielka języka niemieckiego w edukacji przedszkolnej (przedszkole nr 8 „Muzyczna Ósemka” w Szczecinie), doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego w Instytucie Pedagogiki, zainteresowania badawcze: edukacja bilingwalna dzieci w wieku przedszkolnym i immersja językowa.

Marek Fiałek, dr, literaturoznawca i lektor jpjo, pracownik naukowy w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie, współautor raportu o stanie nauczania języka polskiego w Meklemburgii-Pomorze Przednie (2013), członek FZNJP.

Justyna Hryniewicz, polonistka, germanistka i lingwistka. Doktorantka w Instytucie Sławistyki na Uniwersytecie w Greifswaldzie (projekt *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*), członkini FZNJP oraz zkm e. V.

Ewelina Lipińska, germanistka, główny specjalista w Referacie ds. Obsługi Organizacyjnej i Współpracy Międzynarodowej Urzędu Miasta Szczecin, pracownik projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*.

Andrzej Łobodziński, mgr filologii germańskiej, absolwent specjalizacji pedagogicznej i translatologicznej, nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej w Heringsdorf.

Agnieszka Misiuk, germanistka, słuchaczka Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego UŚ, pracownik RAA MV, nauczycielka jppo w przedszkolu i szkole podstawowej w Ducherow.

Anna Mróz, dr, językoznawczyni, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, studiowała też na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie. Prowadzi seminaria na temat wielojęzycznego wychowania dzieci, pracuje na Uniwersytecie w Greifswaldzie w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*.

Katarzyna Penke, nauczycielka w przedszkolach w Hohengüstow i Schmölln, zatrudniona przez RAA MV w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Stosuje metodę immersyjną.

Agnieszka Putzier, dr, absolwentka germanistyki UJ oraz językoznawstwa (Uniwersytet im. Leibniza w Hanowerze). Pracownik naukowy w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie (projekt *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*), członkini FZNJP.

Agnieszka Zawadzka, germanistka, lektorka i metodyk nauczania języka polskiego jako obcego, pracuje na Uniwersytecie w Greifswaldzie w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*, członkini FZNJP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Projekt / Projekt

4 // J. Bartels, M. Fiałek / Zur Situation des Polnischen als Nachbarsprache in der Euroregion Pomerania. Bestandsaufnahme und Perspektiven

16 // E. Lipińska / Projekt Interreg V A *Nauczanie języka sąsiada*

Ekspertyzy / Expertisen

21 // B. Brehmer / Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland

37 // A. Mróz / Model dwujęzycznego wychowania w przedszkolu

50 // G. Chorab / Nauczanie języka obcego w przedszkolu. Styl wyzwalający

Analizy / Analysen

57 // A. Putzier / Früher Nachbarspracherwerb aus der Perspektive von Kitaerzieher/innen. Erkenntnisse und Implikationen

72 // J. Hryniewicz / Badanie stanu językowego dzieci dwujęzycznych i uczących się języka polskiego jako obcego

88 // A. Zawadzka / Polnischunterricht im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Anregungen für den Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität der Lerngruppe

Metody / Methoden

96 // A. Putzier / Trening międzykulturowy

100 // A. Zawadzka / Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL)

Działania / Aktivitäten

103 // A. Misiuk / Współpraca z rodzicami a rozwój dzieci w placówce przedszkolnej

Materiały / Materialien

110 // K. Penke / Język polski jako obcy w przedszkolu. Scenariusze zajęć

Dobra praktyka / Best practice

118 // A. Putzier / *Wer sich für uns entscheidet, der entscheidet sich für eine deutsch-polnische Kita* – Interview mit Kitaleiter Olaf Lejeune

122 // A. Łobodziński / Język polski w Szkole Podstawowej w Heringsdorf

130 // Autorzy / Autoren