

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

5/2017

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

5/2017

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

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

Korekta: Anna Zinserling

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565



Konsulat Generalny
Rzeczypospolitej Polskiej
w Kolonii

Projekt współfinansowany w ramach funduszy polonijnych
Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej

Wydarzenia mijającego roku 2017 nakazują zwrócić szczególną uwagę na problem komunikacji społecznej i języka, który jest jej podstawowym narzędziem. Funkcje języka i styl komunikacji, budowanie i niszczenie więzi społecznych, kakofonia zamiast językowej polifonii to tematy, jakimi z pewnością będziemy się jeszcze niejednokrotnie zajmować. W tegorocznym, piątym, numerze „**Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland**” nawiązujemy do wątków obecnych już w naszym piśmie: wielojęzyczności (polifonii), odpowiedzialnej komunikacji postrzeganej jako zadanie, dialogu międzykulturowego, autonomii i rozwoju jednostki odkrywającej świat głównie za pomocą języka. Tym zagadnieniom poświęcony jest w rubryce **Ekspertyzy** artykuł Waldemara Maryniuka, który nawiązuje do filozofii Wilhelma von Humboldta i źródeł europejskiej polityki językowej.

Cele i zasady europejskiej polityki wielojęzyczności określają wprowadzić miejsce polskiego wśród innych języków, ale w odniesieniu do jego rangi wciąż mają charakter postulatu. Sądząc po najnowszym raporcie Konferencji Ministrów Kultury (Kultusministerkonferenz) w szkołach niemieckich polski nie uczestniczy w europejskim dialogu języków. Dokument ten szczegółowo analizuje Grit Mehlhorn. Ostanich pięć lat nie zmieniło praktycznie nic w sytuacji języka polskiego w niemieckim systemie edukacji, choć wypada odnotować niewielki wzrost liczby uczniów z 8.300 do ponad 11.000.

Twierdzenie o rzekomo wysokim stopniu trudności języka polskiego podważają Klára Jágrová, Irina Stenger i Tania Avgustinova, wykazując na podstawie eksperymentów, że osoby niemieckojęzyczne, które go nie znają, potrafią odgadnąć znaczenie około jednej trzeciej polskich fraz nominalnych. Ułatwia to naukę polskiego i pozwala nauczać go od początku po polsku.

Rubrykę **Ekspertyzy** zamykają teoretyczne rozważania Ewy Krauß i Agnieszki Zawadzkiej o podejściu zadaniowym w akademickim nauczaniu języka polskiego. Autorki przypominają teorię konstruktywistyczną i jej konsekwencje dla praktyki pedagogicznej i glottodydaktycznej. Wypełnianie określonych ról komunikacyjnych, „zanurzenie” w konkretnej sytuacji życiowej podczas wykonywania zadań przywodzi na myśl niektóre klasyczne wątki humboldtowskie, jak choćby zaangażowanie w proces nauki całej osobowości.

W rubryce **Materiały** prezentujemy przykłady zadań egzaminacyjnych, zgodnych z zasadami podejścia zadaniowego, oraz bliską temu podejściu metodę KIKUS (Kinder in Kulturen und Sprachen), sprawdzającą się w nauczaniu dzieci i młodszych uczniów. W dziale **Metody** zajmujemy się z kolei nauczaniem dorosłych na uniwersytetach ludowych (VHS) i na uczelniach zagranicznych. Lektorzy VHS dzielą się swoimi doświadczeniami z wykorzystywania

na lekcjach filmu i Internetu, pokazują również, jak uczyć języka polskiego równolegle z innymi językami słowiańskimi (kursy wielojęzyczne, tzw. Mehrsprachenkurse). Podejmowanie na zajęciach akademickich wątków popkulturowych lub kontrowersyjnych to temat kolejnego tekstu, poświęconego metodom akafanowskim. W niczym nie ustępuje im gra miejska, co widać na przykładzie ostatniego w tym dziale artykułu o grze jako innowacji dydaktycznej.

Na rubrykę **Szkoła** składają się tym razem dwa teksty: odpowiedź rządu Brandenburgii na interpelację poselską w sprawie języka polskiego jako obcego w szkołach publicznych oraz podsumowanie akcji #polskiwhesji pióra przedstawicielki polskich rodziców, od paru lat zabiegających o wprowadzenie do heskich szkół polskiego jako języka pochodzenia. Kwestią polskiego jako języka odziedziczonego zajmują się również dwie nowe inicjatywy hamburskie: Forum dla języków pochodzenia (zob. **Projekty**) i stowarzyszenie WIR (**Organizacje**).

Komentarze niemieckich studentów do aktualnej sytuacji w Polsce zamieszczamy w rubryce **Dyskusje**, przekonani, że każdy z lektorów/nauczycieli powinien być przygotowany na podobne pytania czy uwagi. Rocznik zamykają dwie krótkie **Recenzje**. O rubryce profesora Jana Miodka **Pisane ołówkiem** nie musimy przypominać nawet najwybredniejszym czytelnikom.

Konsulatowi Generalnemu Rzeczypospolitej Polskiej w Kolonii dziękujemy za zaangażowanie na rzecz Polaków i języka polskiego w Niemczech oraz za pomoc finansową dla naszego pisma.

Wszystkie osoby fizyczne i prawne, które chciałyby wesprzeć projekt pisma w kolejnych latach lub zamieścić ogłoszenia, prosimy o kontakt mailowy/telefoniczny.

Nasz bank: Berliner Volksbank, IBAN: DE97 1009 00002210 0330 01, BIC: BEVODEBB.

Waldemar Martyniuk

EUROPEJSKA POLITYKA JĘZYKOWA – 200 LAT PO HUMBOLDCIE

Podstawowe zasady współczesnej europejskiej polityki językowej

Europejską politykę językową kształtują trzy organizacje międzynarodowe: Rada Europy, Unia Europejska i Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD), oraz liczne stowarzyszenia i organizacje pozarządowe. Wydawane przez nie dokumenty – traktaty, konwencje międzynarodowe, zalecenia i rezolucje adresowane do poszczególnych rządów lub ministerstw, wreszcie regulacje praktyczne – świadczą o tym, że za priorytety polityczne uznaje się:

- ochronę języków jako dóbr kulturowych i promowanie europejskiej wielojęzyczności, tzn. pokojowego współistnienia i współwystępowania wielu historycznie ukształtowanych języków i dialektów,
- indywidualny rozwój językowy, a więc stałe zwiększanie różnojęzycznego potencjału każdego Europejczyka, odpowiednio do jego potrzeb i z pożytkiem dla jego funkcjonowania w sferze prywatnej, społecznej i zawodowej.

Zasady tej polityki sprowadzają się do:

- ochrony i propagowania różnorodności językowej Europy jako wspólnego europejskiego dziedzictwa kulturowego i europejskiej tożsamości,
- promowania dialogu międzykulturowego, opartego na wzajemnym szacunku dla każdego języka i kultury,
- zachęcania Europejczyków do aktywnego udziału w demokracji (wpajanie i umacnianie poczucia obywatelskiego) dzięki dbałości o potrzebne w tym kontekście sprawności językowe,
- uznawania kształcenia językowego za warunek sine qua non powszechnego dostępu do edukacji,

- promowania różnojęzyczności rozumianej jako możliwość i prawo każdego mieszkańca Europy do doskonalenia własnych umiejętności w różnych językach, na różnych poziomach zaawansowania i w odniesieniu do różnych sprawności – stosownie do jego indywidualnych potrzeb (por. Martyniuk 2009, 93-94).

Zdaniem Rady Europy w nowoczesnej edukacji językowej należy kłaść nacisk na integrację kształcenia językowego z przedmiotowym, na kompetencje interkulturowe i różnojęzyczność; nie ograniczać się do nauki języków obcych, lecz brać pod uwagę wszystkie umiejętności i potrzeby językowe ludzi, ujawniane w procesie uczenia się przez całe życie (w szkole i poza nią). W stale różnicujących się językowo i kulturowo społeczeństwach europejskich sprawności językowe i międzykulturowe w coraz większym stopniu decydują o sukcesie i zamożności jednostki, a także o rozwoju społecznym i ekonomicznym kraju. Według Rady Europy powszechny dostęp do wszechstronnej edukacji jest warunkiem zapewnienia dobrobytu i rozwoju demokracji. Nowa wizja edukacji językowej czerpie z filozofii *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), w której poszczególne języki i kultury nie stanowią odrębnych kategorii mentalnych. Kompetencje komunikacyjne człowieka zależą od całej zgromadzonej przez niego wiedzy i doświadczenia, a języki i kultury wchodzą we wzajemne relacje i interakcje. W każdej dziedzinie wiedzy i w każdym kontekście edukacyjnym nowoczesne programy nauczania powinny uwzględniać kształcenie językowe i repertuar językowy osoby uczącej się – jej język ojczysty, język nauki szkolnej i inne języki, którymi się posługuje.

Rada Europy przyjmuje obecnie, że cała edukacja jest przekazem językowym. Każdy uczący się, niezależnie od przyswajanych treści, uczy się jednocześnie języka i przy okazji zajęć np. z historii czy biologii zdobywa określone kompetencje językowe. W szkołach europejskich język nauczania często nie jest językiem ojczystym wszystkich uczniów. Tym bardziej należy uświadomić nauczycielom, że każdy z nich może i powinien uważać się za nauczyciela języka, nawet jeśli brakuje mu odpowiedniego przygotowania zawodowego.

Wcielanie w życie zasad europejskiej polityki językowej ocenia się niekiedy krytycznie, lecz samych zasad, przynajmniej otwarcie, nikt na razie nie kwestionuje. Wywołane przez dynamiczny rozwój technologii komunikacyjnych i globalizację gwałtowne przemiany społeczne, którym towarzyszy niespotykane od lat nasilenie migracji wewnątrz Europy, a także fala imigrantów z krajów dotkniętych biedą i wojną, nasuwają jednak pytanie, czy słuszną jest dotychczasowa polityka na rzecz niczym nie skrupowanej indywidualnej i społecznej wielojęzyczności i wielokulturowości. Czy powinna odnosić się do wszystkich języków i kultur? Czy nie byłoby lepiej postawić na jeden język międzynarodowy – angielski – a w różnych państwach czy regionach zadbać tylko o to, by ludzie opanowali urzędowy język edukacji szkolnej?

Jeśli budzi to wątpliwości, można sięgnąć do przemyśleń takich autorytetów jak Wilhelm von Humboldt, który zastanawiał się nad znaczeniem sprawności językowej dla

funkcjonowania jednostek i społeczeństw w czasach, gdy wielojęzyczność i wielokulturowość była w Europie, inaczej niż dzisiaj, czymś oczywistym. Używanie na co dzień kilku języków – na różnym poziomie w różnych obszarach życia – nie uchodziło wówczas za przejaw nadzwyczajnego talentu (potwierdzanego międzynarodowymi certyfikatami), lecz za wyraz naturalnej potrzeby komunikowania się z rodziną, sąsiadami, kupcami, urzędami, pracownikami czy partnerami w interesach. Przytoczmy zatem w oryginale wybrane wypowiedzi Humboldta na interesujący nas temat¹.

Baron Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt (1767 – 1835) o języku

1. Język określa człowieka – nie jako statyczny twór, lecz jako dynamiczne działanie

Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache.

Man muß die Sprache nicht sowohl wie ein todtes Erzeugtes, sondern weit mehr wie eine Erzeugung ansehen, mehr von demjenigen abstrahieren, was sie als Bezeichnung der Gegenstände und Vermittelung des Verständnisses wirkt, und dagegen sorgfältiger auf ihren mit der inneren Geistesthätigkeit eng verwebten Ursprung und ihren gegenseitigen Einfluß darauf zurückgehen.

(Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts)

Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. (...) Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische seyn. Sie [die Sprache] ist nemlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulirten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen.

(Kawi-Einleitung, 1836 – 39)

2. Człowiek odnajduje się w języku

Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache und muß erst durch sie gebildet werden, um auch die gar nicht durch Sprache wirkende Kunst zu verstehen. Aber er empfindet und weiß, daß sie ihm nur Mittel ist, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet.

(Gesammelte Schriften, red. Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, 1, dział: Werke, Berlin, Leipzig 1903 – 1936, t. IV)

3. Język umożliwia myślenie

Die Sprache ist nichts anderes, als das Komplement des Denkens, das Bestreben, die äußeren Eindrücke und noch dunkeln inneren Empfindungen zu deutlichen Begriffen zu

1 Syntetyczny opis „filozofii językowej” Humboldta daje np. Jackowski 2007, 21-25.

erheben, und diese zu Erzeugung neuer Begriffe miteinander zu verbinden.

(Über die Natur der Sprache im allgemeinen)

4. Nowy język to nowy obraz świata

Das Erlernen einer fremden Sprache durch denselben Act, vermöge welches der Mensch die Sprache aus sich heraus spinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede Sprache zieht um die Nation, welcher sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren Sprache hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache, auf die richtige Art benutzt, ist daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält.

(Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus, 1824 – 26)

5. Własny obraz świata odbija się w nowym języku

Auf jede Sprache wirkt eine gleiche Subjektivität und somit liegt auch in jeder Sprache eine eigene Weltansicht.

Das Erlernen einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung einer neuen Weltansicht sein. Dieser Erfolg wird jedoch nicht rein und vollständig empfunden, weil man immer seine eigene Weltansicht mit hinüberträgt.

(Sprache als Weltansicht – Sprache und Nation)

6. Język ulega indywidualizacji i modyfikacji

Die Individualität einer Sprache [liegt] nur in dem jedesmal Sprechenden. Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. In der Art, wie sich die Sprache in jedem Individuum modificirt, offenbart sich (...) eine Gewalt des Menschen über sie.

(Kawi-Einleitung)

7. Zdolność językowa jest naturalna i powszechna – wszystkie języki są w istocie takie same

Da die Naturanlage zur Sprache eine allgemeine des Menschen ist und Alle den Schlüssel zum Verständnis aller Sprachen in sich tragen müssen, so folgt von selbst, dass die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich seyn und immer den allgemeinen Zweck erreichen muss.

(Kawi-Einleitung)

Z lektury powyższych cytatów można wyciągnąć jednoznaczny wniosek: sprawność językowa ma fundamentalne znaczenie zarówno dla życia i sukcesu jednostki, jak i dla

harmonijnego funkcjonowania całych społeczeństw. Moje przemyślenia na temat rozwoju językowego człowieka², współbrzmiające z humboldtowskimi, przedstawiam w skrócie jako dziesięć głównych tez.

- Sprawność językowa, czyli właściwość ludzkiego umysłu, umożliwiająca rozumienie i tworzenie wypowiedzi językowych, jest wrodzonym potencjałem człowieka, który powinien go wykorzystywać. Rozwijanie sprawności językowej otwiera nowe perspektywy, wzmacnia intensywność i poprawia jakość bycia w świecie, wzbogacając istnienie o element poznawczy i twórczy. Dzięki językowi człowiek poznaje świat i jednocześnie go współtworzy. Rozwój językowy jest immanentną cechą umysłu – człowiek rozwija się językowo, ponieważ rozwija się jego umysł. Ludzkie życie, czyli „bycie w świecie”, ma od początku do końca charakter językowy.
- Rozwój językowy polega na przyswajaniu sobie kolejnych sposobów rozumienia i tworzenia tekstów, co dokonuje się w działaniu (w trakcie rozumienia i tworzenia). Podstawowy jest moment zrozumienia lub nadania czemuś nowego sensu, który oznacza nową jakość i/lub wzmoczoną intensywność bycia w świecie. Człowiek doskonali swoją kompetencję językową dzięki rozumieniu i tworzeniu znaczeń za pomocą form językowych.
- Człowiek rozumie znaczenia wyrażone językowo, czyli tekst, jeśli potrafi nadać wypowiedzi sens, tzn. odkrywa w niej potencjał znaczeniowy i odnosi go do własnego świata znaczeń ogarnianych zmysłowo i myślowo. Odniesienie świata prywatnych znaczeń do potencjału znaczeniowego tekstu pozwala człowiekowi odnaleźć wspólne znaczenie. Z tworzeniem tekstu mamy natomiast do czynienia, kiedy znaczenia wyrażone językowo uzyskują formę zrozumiałej wypowiedzi. Forma powinna odpowiadać potencjałowi znaczeniowemu, ogarnianemu zmysłowo i myślowo. Jej wybór dokonuje się pod wpływem językowej interpretacji myślowego znaczenia, dlatego jest ona zazwyczaj tylko jego niedoskonałym przybliżeniem. Można powiedzieć, że znaczenie nie jest zamknięte w formie językowej, lecz że jest przez nią reprezentowane. Nadawanie znaczeniu formy językowej wiąże się zawsze z wyborem, ponieważ nigdy nie da się wyrazić wszystkiego. Znaczenie tego, co wypowiedziane, niesie też w sobie znaczenie tego, co nie zostało wyrażone.
- Rozumienie i tworzenie znaczących wypowiedzi jest funkcją sprawności językowej oraz naturalnym bodźcem rozwojowym tej właściwości umysłu. Rozumienie i tworzenie znaczeń językowych to dwie strony tego samego procesu. Rozumiejąc tekst nadajemy mu, a więc tworzymy, jego znaczenie. Tworząc tekst określamy sposób rozumienia tego, o czym się wypowiadamy, czyli tego, co nam się jawi myślowo. Nie można zrozumieć tekstu bez nadania mu własnego znaczenia, tak jak nie ma sensu wypowiadanie się o czymś, czego nie spróbowało się zrozumieć.

2 Por. np. Martyniuk 1999.

- Rozumiejąc i tworząc coraz więcej tekstów, człowiek zyskuje osobowość i indywidualność, na którą wpływa również wspólnota języka i kultury, z jaką się identyfikuje. Te dwa wymiary, indywidualny i społeczny, determinują każdy akt rozumienia i tworzenia tekstów. Zbiór tekstów to konstytutywny element tożsamości kulturowej każdej wspólnoty języka i każdej unikalnej osobowości. Dzięki temu, że człowiek rozumie i tworzy wypowiedzi językowe, poznaje i współtworzy świat, kulturę danego języka, a zarazem odkrywa i kształtuje własną osobowość. Język każdego człowieka jest wypadkową społecznych konwencji i indywidualnej kreatywności. Znajomość językowych konwencji składa się na ogólną kompetencję językową, która służy komunikowaniu się, a więc przekazywaniu i odbieraniu informacji. Kreatywność językowa odgrywa natomiast podstawową rolę w rozwoju osobowości.
- Rozwój językowy należy rozumieć jako proces interpretacyjno-twórczy, który nie przebiega linearnie. To proces holistyczny, polegający na coraz trafniejszych przybliżeniach. Jego istotą nie jest odtwarzanie znanych konwencji, lecz zrozumienie, jak działają, na skutek ich świadomego stosowania. Próby osiągania wyłącznie tzw. kompetencji zewnętrznej, czyli poznawanie relacji między znaczeniem a tekstem bez angażowania własnej osobowości, są bardzo trudne i nienaturalne. O rozwoju językowym decydują momenty, w których język dostarcza nam „przeżycia”, czyli emocjonalnego doświadczenia, jakie wiąże się z odkryciem nowej jakości życia, innego istnienia w świecie. Źródłem takiego doświadczenia jest zrozumienie lub stworzenie wypowiedzi językowej. W tym momencie najwyraźniej ujawnia się natura kompetencji językowej – aktywność umysłu, który odkrywa i poznaje świat. Przeżycie językowe ma zawsze charakter odkrywczy, twórczy, emocjonalny, intymny i indywidualny. Jest najmocniejsze wtedy, gdy znaczenie przybiera formę tekstu.
- Rozwijanie kompetencji w języku pierwszym, określanym w Polsce jako język ojczysty (w wielu innych krajach – macierzysty), jest najsilniejszym czynnikiem rozwoju osobowości człowieka, ponieważ jest najwcześniejszym i zazwyczaj najintensywniejszym sposobem bycia w świecie. Zdobywanie kompetencji w kolejnych językach powiela wzór z języka pierwszego, będąc zarazem jego kontynuacją. Jest powtórzeniem, ponieważ oznacza powrót do intensywnej obserwacji kolejnej językowej interpretacji świata i do ubogich zrazu możliwości interpretacyjnych. Kontynuacja polega natomiast na odkrywaniu nowych obszarów i sposobów bycia w świecie.
- Rozwijać sprawność językową, zarówno w języku ojczystym, jak i w innych językach, można w każdym okresie życia, jako że jest to stała właściwość umysłu. Zależnie od wieku właściwość ta przejawia się natomiast w różny sposób i z różną siłą. Osobowość całkowicie ukształtowana przez pierwszy język i w pełni rozwinięta ma mniejszą potrzebę poznawania i językowego określania świata, kolejny język nie będzie więc głównym czynnikiem jej rozwoju. Pozostanie raczej „dodatkowym” sposobem bycia w świecie, nie wymagającym tak intensywnego, tak autentycznego zaangażowania językowej właściwości umysłu/osobowości, jakiego wymagał język pierwszy. Przeciwną

tendencję obserwujemy u dzieci i młodzieży, a więc w okresie kształtowania się osobowości. Rozwijanie kompetencji językowej daje wtedy najlepsze rezultaty, ponieważ rozwój językowy jest najszybszy, gdy idzie w parze z rozwojem osobowości człowieka.

- Nowy język to nowa osobowość, nowe możliwości bycia w świecie. Warunkiem przyswojenia sobie kolejnego języka jest otwarcie się na ten język, poznanie jego konwencji, a także rezygnacja z dotychczasowej całkowitej pewności i poczucia pełnego bezpieczeństwa. Opanowanie języka nie wymaga odrzucenia własnej tożsamości ani bezwarunkowego przyjęcia nowej interpretacji świata. Rozumienie i posługiwanie się nowymi konwencjami językowymi oznaczają działania twórcze, które dają w rezultacie trzecią jakość: „swój język obcy” (nie całkiem „obcy” i niezupełnie „swój”). Język pierwszy wpływa na drugi, ale też odwrotnie, drugi wpływa na pierwszy, oddziałując na ukształtowaną przez pierwszy język osobowość.
- Rozwijanie kompetencji w językach obcych przyczynia się do rozwoju osobowości człowieka. Pozwala krytycznie spojrzeć na konwencje własnego języka i kultury, a także na siebie. Umożliwia rzeczową ocenę reguł społecznych i potencjału twórczego nowego języka, przez co poszerza granice naszego bycia w świecie.

Podsumowanie

Statyczne pojęcie „język”, które sugeruje istnienie obiektywnego, skończonego i dającego się precyzyjnie opisać bytu (*Ergon*), warto – zgodnie z postulatem Humboldta – zastąpić terminem „sprawność językowa”, w którym podkreśla się dynamiczny, zmienny, rozwojowy aspekt tej właściwości ludzkiego umysłu (*Energeia*). Zmiana terminologiczna wskazuje, że umiejętność językowa (sprawność) służy rozwojowi, jest przejawem świadomości indywidualnej i społeczno-kulturowej, a także ściśle wiąże się z rozwojem osobowości człowieka. Rozwój językowy umożliwia człowiekowi rozumienie i tworzenie coraz większej liczby wypowiedzi znaczących, czyli pojmowanie i współtworzenie świata, w którym żyje. Osiąganie sprawności w języku ojczystym i w językach obcych pozostaje w zgodzie z naturalnym dążeniem człowieka do poznawania świata i określania w nim swojego miejsca. Pod tym względem języki nie różnią się od siebie, choć ich rozwój przebiega inaczej.

Dla polityki europejskiej płynie stąd jeden wniosek – powinna nadal realizować swój dotychczasowy cel, którym jest propagowanie indywidualnej i społecznej wielojęzyczności i wielokulturowości.

Bibliografia

Jackowski P., 2007, *Sprache und Wirklichkeit: Aktivistische Sprachtheorien und Fremdsprachenunterricht*, Hamburg

Martyniuk W., 1999, *Teoria rozwoju językowego człowieka jako istotny element podejścia do nauczania języka*, w: Nowa Poliszczyna, Nr. 3, s. 50-53

Martyniuk W., 2009, *Förderung der Mehrsprachigkeit als Grundlage des sprachenpolitischen Engagements des Europarates*, w: R. Kicker (Hg.), *Politicum 108. Europarat: Pionier und unverzichtbarer Garant für Menschenrechte und Demokratie*, Verein für Politik und Zeitgeschichte in der Steiermark, Graz, s. 93-98

Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego*, CODN, Warszawa

INTERNATIONAL CONFERENCE

**Focus on Language: Challenging Language Learning
and Language Teaching in Peace and Global Education:
From Principles to Practices**



Freiburg, Germany, March 22-24, 2018

The heart of peace and global education is enabling young people to participate in shaping a better, shared future for the world. Peace and global education emphasize the unity and interdependence of human society, developing a sense of self and appreciation of cultural diversity, affirmation of social justice and human rights, as well as building peace and actions for a sustainable future in different times and places. Through language education we might promote positive values and assist students to take responsibility for their actions in order to see themselves as global citizens who can contribute to a more peaceful, just and sustainable world. Therefore, the conference theme *Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education: From Principles to Practices* aims at providing a forum for people interested in the exploration and exchange of theory, research findings, experience and perspectives in language teaching, language learning in the context of Peace and Global Education.

We would be happy to welcome you in March 2018 in the wonderful city of Freiburg at an institution which, since the 1960s, is dedicated to teacher education and to education to citizenship within Europe.

Further Information: <http://focusonlanguage.eu/>
Prof. Dr Olivier Mentz (University of Education Freiburg)
Dr Katarzyna Papaya (European Tischner University Kraków)

Grit Mehlhorn

DIE SITUATION DES POLNISCHUNTERRICHTS IN DEUTSCHLAND: ANMERKUNGEN ZUM AKTUELLEN KMK-BERICHT (2017)

Die Kultusministerkonferenz hat am 2. Mai 2017 eine neue Fassung des Berichts zur Situation des Polnischunterrichts in Deutschland vorgelegt. Als Anlass für die Aktualisierung wird das 25-jährige Bestehen des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrags im Jahr 2016 erwähnt, durch den „die Förderung der polnischen Sprache im deutschen Schulwesen eine besondere Dimension erhalten“ habe (KMK 2017, 2). Da es sich bei dem 44-seitigen Papier der KMK von 2017 um eine Fortschreibung des Berichts von 2012 (damals 30 Seiten) handelt, soll hier v.a. auf Unterschiede bzw. Entwicklungen in den letzten fünf Jahren eingegangen werden. Dabei geht es ausschließlich um schulischen Polnischunterricht; Ausführungen zur Erwachsenenbildung und zu Polnischkursen an deutschen Hochschulen sind nicht enthalten. Um es gleich vorweg zu nehmen: Auch im aktualisierten Bericht sind einige Informationen veraltet, unvollständig und wurden offenbar zum Teil von Personen zugeliefert, die selbst nur wenig über die Situation des Polnischunterrichts vor Ort wissen. Die Informationen im Bericht werden sehr unterschiedlich konkret dargestellt, einige Schulen werden mit Namen und Adresse genannt, zum Teil bleiben die Angaben sehr schwammig; gleichzeitig tauchen einige Informationen im Bericht wiederholt auf.

Die Arbeitsgruppe „Herkunftssprachenförderung“ des deutsch-polnischen Ausschusses für Bildungszusammenarbeit hat ein Strategiepapier zur Förderung der Herkunftssprache Polnisch erarbeitet, das am 20. Juni 2013 von der KMK beschlossen wurde (KMK 2013). In Anbetracht dieser Tatsache verwundert es, dass im aktualisierten KMK-Bericht von 2017 nach wie vor häufig von „Muttersprache“ die Rede ist, wenn Herkunftssprache gemeint ist und dass man so wenig über den herkunftssprachlichen Polnischunterricht erfährt, zumal Teilnehmende am Herkunftssprachenunterricht (im Folgenden HSU) gegenüber den

Polnisch als Fremdsprache lernenden Schülerinnen und Schülern deutlich in der Mehrheit sind.

Der kurze Abschnitt zur *Förderung des Polnischunterrichts an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* wurde im KMK-Bericht 2017 fast identisch von dem Text von 2012 übernommen; auf Bundesebene gab es in den letzten fünf Jahren offensichtlich keine nennenswerten Veränderungen.

Stellung des Polnischunterrichts im Schulwesen der Länder

Ein sehr diverses Bild zeigt der Bericht für die einzelnen Bundesländer. Hier gibt es sowohl Länder, in denen den Texten zufolge alles beim Alten geblieben ist, und solche, in denen größere Veränderungen stattgefunden haben bzw. weiterhin im Gange sind.

Baden-Württemberg gehört zu den Ländern, in denen sich in Bezug auf den Polnischunterricht wenig verändert hat. Bis auf eine Jahreszahl sind der Text von 2012 und 2017 identisch; hier scheint sogar die Zahl der Schüler/innen, die im Schuljahr 2011/12 und 2015/16 den sogenannten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Verantwortung des Polnischen Generalkonsulats besuchen, gleich zu sein: 131 (vgl. KMK 2012, 7 und KMK 2017, 8). Auch im Bericht über **Bremen** gibt es – bis auf die gesunkenen Lernerzahlen – kaum Veränderungen gegenüber 2012. In **Bayern** liegt inzwischen ein Lehrplan für die spät beginnende Fremdsprache Polnisch vor. Bei den erfassten Lernerzahlen gibt es eine Steigerung von 14 (2011/12) auf 35 Schüler/innen (KMK 2017, 23). Der Abschnitt zu **Berlin** (ebd., 9f.) ist ausführlicher als der von 2012, wobei insbesondere das Engagement der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft für die Einrichtung von herkunftssprachlichen Bildungsangeboten betont wird.

„Grundsätzlich ist festzustellen, dass alle Kinder und Jugendliche, die Polnisch lernen möchten, dazu in Berlin die Möglichkeit haben – von der Kita über die Grundschule und die Sek I und II bis zum Abitur – oder bis zum Beruf oder auch an den Berliner Volkshochschulen.“ (ebd., 10)

Insgesamt wird mit den Ausführungen des Berichts der Eindruck vermittelt, dass das Angebot an Polnischunterricht ausreichend ist und dem Bedarf entspricht:

„In **Brandenburg** gibt es kein Problem mit der Bereitstellung eines adäquaten Angebotes an muttersprachlichem [sic!] Polnischunterricht.“ (KMK 2017, 12)

Von der Tatsache, dass auch im Flächenland Brandenburg herkunftssprachlicher Unterricht (im Folgenden HSU) nur in wenigen Schulen in größeren bzw. mittelgroßen Städten angeboten wird, die für viele Schüler/innen kaum erreichbar sind, wird hier abstrahiert. HSU wird für Schüler/innen ab einer bestimmten Gruppengröße (z.B. mindestens 10 Personen) angeboten. Wenn die Mindestzahl an Anmeldungen an einem Ort nicht

zusammenkommt, wird das in der Regel als fehlende Nachfrage gewertet. Tatsächlich ist die Zahl der Polnischlernenden in Brandenburg gesunken: 1.876 Schüler/innen im Schuljahr 2011/12 vs. 1.745 im Schuljahr 2015/16 (ebd., 23). Im Widerspruch dazu steht die Beobachtung, dass für Polnisch „in den deutschen Grenzregionen die Nachfrage nach Unterricht deutlich angestiegen“ sei, da „weiterhin polnische Eltern nach Deutschland“ gezogen sind (ebd.).

Neu am Bericht über **Hamburg** ist, dass von den nicht-staatlichen Unterrichtsangeboten an der Konsulatsschule auch die Samstagsschule der polnischen katholischen Kirche aufgeführt wird (ebd., 14). Für das Schuljahr 2015/16 fehlen im KMK-Bericht Polnischlernerzahlen für Hamburg; Lengyel, Neumann (2016, 7) liefern jedoch Daten genau zu diesem Zeitraum. Interessant an ihrem Projektbericht ist der Vergleich der Daten von befragten Eltern verschiedener Sprachgruppen zu in Anspruch genommenem HSU ihrer Kinder (ebd., 42): Während 47 % der türkischsprachigen Eltern (n = 760) angeben, dass ihr Kind bereits HSU besucht hat, sind es für Farsi 23 % (von 333 Befragten), für Russisch 16 % (von 629 Befragten) und für Polnisch nur 15 % (von 395 befragten polnischsprachigen Eltern aus Hamburg). Hier zeichnet sich die Tendenz ab, dass polnischsprachige Eltern ihre Kinder seltener in HSU schicken als Vertreter anderer Sprachen, was vermutlich auch über Hamburg hinaus gilt.

Im aktuellen KMK-Bericht werden Formen des Polnischunterrichts aufgeführt, die an öffentlichen Schulen „angeboten bzw. rechtlich möglich sind“ (ebd., 14), wobei es hier oft nur um theoretisch mögliche Angebote geht, nicht um tatsächlich stattfindenden Unterricht. Das betrifft v.a. Polnischunterricht für Herkunftssprecher/innen, z.B. in Hessen (KMK 2017, 15), der theoretisch auch als zweite Fremdsprache angeboten werden kann, auch wenn in der Praxis keine Schule existiert, an der das möglich wäre.

Der Bericht über **Hessen** fällt im Jahr 2017 umfangreicher und etwas differenzierter aus als fünf Jahre zuvor. Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums wird derzeit ein Kerncurriculum Polnisch als Fremdsprache für die Sekundarstufe I entwickelt. Genauere Informationen über die Situation des Polnischunterrichts in Hessen, die jüngsten Entwicklungen und angestrebten Verbesserungen gibt der Beitrag von Marta Tadrowski (2016) in der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift. Agnieszka Siemasz-Kałuża berichtet in der vorliegenden Ausgabe von den unermüdlichen Anstrengungen polnischsprachiger Eltern in Hessen im Rahmen der Initiative *#polskiwHesji*, die inzwischen die ersten Früchte trägt und beispielgebend für weitere Bundesländer sein könnte. Außerdem sollte an dieser Stelle das im November 2016 an der Technischen Universität Darmstadt gegründete Herkunftssprachenzentrum erwähnt werden, das sich für die Förderung von Herkunftssprachen an Schulen und Hochschulen einsetzt und dabei auch explizit das Polnische einbezieht.

Der Bericht zu Mecklenburg-Vorpommern fällt 2017 ebenfalls etwas ausführlicher aus als der Knapptext aus dem Jahr 2012. Dennoch sind einige Informationen veraltet, z.B. der Hinweis auf das inzwischen längst ausgelaufene Programm *Spotkanie*. Zusätzlich erwähnt werden sollte das INTERREG VA-Projekt *Nachbarspracherwerb von der KiTa bis zum Schulabschluss – der Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion POMERANIA* (2017-2020), in dem es um den Ausbau des Polnischen in der Region geht und in das u.a. 16 Kindertagesstätten und zehn Grundschulen involviert sind.

Der Text zu **Niedersachsen** ist bis auf zwei Jahreszahlen unverändert geblieben. Ein Blick auf die Schülerzahlen zeigt einen Rückgang beim Fremdsprachenangebot und Zuwächse im HSU Polnisch.

Der Abschnitt zu **Nordrhein-Westfalen** ist mit drei kurzen Sätzen überraschend knapp ausgefallen, was umso verblüffender ist, als NRW laut den statistischen Angaben auf S. 24 mit großem Abstand die meisten Polnischlernenden Deutschlands auf sich vereint. Den statistischen Angaben zu den Schülerzahlen liegt dem KMK-Bericht zufolge (2017, 22) nur „das für die allgemeinbildenden Schulen vorliegende und ohnehin unvollständige Zahlenmaterial“ zugrunde. Dabei liegt NRW mit 4.548 Lernenden im Schuljahr 2015/16 mit großem Abstand an der Spitze. Im Schuljahr zuvor waren es hier laut Statistik nur 2.248 Schüler/innen, was in einer Fußnote folgendermaßen erklärt wird:

„Die in den vergangenen Schuljahren angegebenen Zahlen waren vermutlich zu gering, da eine andere Form der Abfrage für das laufende Schuljahr deutlich höhere Teilnehmerzahlen an Arbeitsgemeinschaften und am herkunftssprachlichen Unterricht ergeben hat.“ (KMK 2017, 24)

Es wäre interessant zu erfahren, wie diese Daten erfasst werden, sodass es innerhalb nur eines Schuljahres zu einer Verdopplung der Lernerzahlen kommt. Die im KMK-Bericht (2012, 13f.) noch erwähnte Möglichkeit, dass Polnisch als Herkunftssprache in der Sekundarstufe I an die Stelle einer zweiten Fremdsprache treten kann, gilt 2017 offensichtlich nicht mehr. Auch scheint Polnisch in NRW 2017 kein Abiturfach mehr zu sein (vgl. jedoch KMK 2012, 14). Es ist sehr bedauerlich, dass diese Entwicklung im Bericht zur Situation des Polnischunterrichts nicht erläutert wird.

Rheinland-Pfalz kann mit einer Erhöhung der Polnischlernerzahlen (325 im Schuljahr 2011/12 vs. 424 im Schuljahr 2015/16) und einer Zunahme der Zahl der Standorte für HSU in den letzten fünf Jahren aufwarten. Für Seiteneinsteiger/innen in der Sekundarstufe I besteht durch das Ablegen einer Sprachprüfung auf der Grundlage des Rahmenplans für den HSU „die Möglichkeit, sich die Amtssprache ihres Herkunftslandes als erste oder zweite Fremdsprache anerkennen zu lassen“ (KMK 2017, 19). Zudem fördert das rheinland-pfälzische Bildungsministerium die Teilnahme von Schülern an Vorbereitungskursen der Volkshochschulen zum Erwerb des europaweit anerkannten Sprachenzertifikats der telc GmbH in Polnisch (ebd.).

Das **Saarland**, **Sachsen-Anhalt**, **Schleswig-Holstein** und **Thüringen** haben weiterhin kein nennenswertes Angebot schulischen Polnischunterrichts; für diese Länder liegen keine Lernerzahlen vor.

In **Sachsen** wird die Nachbarsprache derzeit in einigen Kitas und Grundschulen gelernt sowie an Oberschulen, drei Gymnasien, an einigen beruflichen Gymnasien und Fachschulen als zweite Fremdsprache angeboten. Im KMK-Bericht wird nicht immer differenziert zwischen theoretisch möglichen Formen und tatsächlich existierenden Unterrichtsangeboten; so wird Polnisch z.B. nirgends in Sachsen als dritte Fremdsprache ab Klasse 8 angeboten; dafür gibt es am St.-Benno-Gymnasium Dresden bereits seit mehreren Jahren Polnisch als spät einsetzende Fremdsprache ab Kl. 10 (vgl. Bertram, Susek 2010), was weder im KMK-Bericht von 2012 noch 2017 erwähnt wird. Bei den Lernerzahlen ist eine Erhöhung von 1.811 im Schuljahr 2011/12 auf 2.222 im Schuljahr 2015/16 (KMK 2017, 24) zu verzeichnen. Im September 2014 wurde die Sächsische Landesstelle für frühe nachbarsprachige Bildung (LaNa) im Landkreis Görlitz eingerichtet. Am 01.09.2017 startete zudem das deutsch-polnische Interreg-Projekt *Groß für Klein – Duzi dla matych: Grenzüberschreitende Zusammenarbeit zur Förderung der interkulturellen und nachbarsprachigen Bildung im Bereich der Vorschulerziehung*, in dessen Rahmen Pilotkurse einer deutsch-polnischen modularen Fortbildung für sächsische und niederschlesische Kita-Pädagoginnen stattfinden soll.

Abiturprüfungen in polnischer Sprache werden in den grenznahen Bundesländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen abgelegt; zudem besteht die Möglichkeit dazu auch in Bremen und Hamburg. Besonders herausgestellt werden die einzelnen „Leuchttürme“ des Polnischunterrichts wie das Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz, die Staatliche Europa-Schule Berlin, das Karl-Liebknecht-Gymnasium Frankfurt/Oder und das Deutsch-Polnische Gymnasium Löcknitz mit hervorragenden Bedingungen bilingualer Ausbildung sowie beispielhaften Initiativen und Begegnungsprojekten, die insgesamt jedoch nur einer kleinen Schülerzahl hervorragende Polnischlernangebote bieten. Wünschenswert ist vor allem eine Lösung der Übergangsproblematik von der Kita zur Grundschule sowie von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen, so dass zumindest für die Polnischlernenden in Grenznähe zu Polen eine Kontinuität des Polnischangebots über mehrere Jahre hinweg erreicht werden könnte (vgl. Mehlhorn 2015).

Würde man alle im KMK-Bericht erfassten Polnischlernenden des Schuljahres 2015/16 addieren, käme man auf mehr als 11.000 Polnisch lernende Schüler/innen in Deutschland (im Vergleich zu ca. 8.300 Polnischlernenden im Schuljahr 2011/12). Diese Zahl ist jedoch – aufgrund der bereits erwähnten Einschränkungen – mit großer Vorsicht zu genießen (vgl. dazu auch Telus 2013, 11-13). Es gibt also auch 2017 keine exakten Zahlen der Polnischlernenden an deutschen Schulen.

Besondere Maßnahmen und Förderungsmöglichkeiten für den Polnischunterricht

Unter der Überschrift Schüleraustausch, Schulpartnerschaften und Schulprojekte werden eine Reihe von Kooperationen und Projekten zwischen deutschen und polnischen Schulen aufgelistet, die jedoch nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Für einige Bundesländer (z.B. Berlin und Bremen) wurden die Angaben nicht aktualisiert; in Mecklenburg-Vorpommern werden die Schulpartnerschaften neuerdings (2017) nicht mehr statistisch erfasst; bei weiteren Bundesländern ist unklar, inwieweit es sich bei den „gemeldeten“ und „offiziellen“ Schulpartnerschaften um aktive Projekte mit derzeit stattfindendem Schüleraustausch handelt. Auf Fremdsprachenassistentinnen im schulischen Polnischunterricht können offensichtlich nur die grenznahen Bundesländer zugreifen, wenngleich ihre Zahl sehr gering zu sein scheint.

Von dem binationalen Projekt *Schulbuch Geschichte*, dem eine besondere Bedeutung für die deutsch-polnischen Beziehungen zukommt, konnte 2016 der erste von vier geplanten Bänden präsentiert werden.

Grundständige Polnischlehrerausbildung findet derzeit an drei deutschen Universitäten (Greifswald, Leipzig und Potsdam) statt, nicht mehr jedoch – wie hier (KMK 2017, 42) noch fälschlich angegeben – an der Technischen Universität Dresden, wo die Immatrikulation in das Lehramt Polnisch 2012 eingestellt wurde. Nicht erwähnt werden die zahlreichen Fortbildungen und wissenschaftlichen Konferenzen, die von der hervorragend vernetzten Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte deutschlandweit organisiert werden. Auch das erfolgreiche Projekt *Polenmobil* zur polnischen Sprachanimation und Landeskunde an deutschen Schulen hat keinen Eingang in den KMK-Bericht gefunden (vgl. jedoch Horstmann Barbosa 2016).

Hinweise und Vorschläge zur weiteren Förderung des Polnischunterrichts

Der letzte Abschnitt des KMK-Berichts (2017) ist zu 100 % identisch mit der Version von 2012. Polnisch als Herkunftssprache spielt überhaupt keine Rolle bei den Vorschlägen zur Förderung des Polnischunterrichts. Dass polnische Herkunftssprecher/innen als Zielgruppe hier nicht mitbedacht werden, erstaunt doch sehr, zumal diese Klientel einen Großteil der Polnischlernenden in Deutschland umfasst (vgl. Mehlhorn 2017). So soll hier stellvertretend auf die Thesen von Reich (2016) und den Kommentar von Krauss (2016) verwiesen werden.

Insgesamt erscheint die Bestandsaufnahme zur Situation des Polnischunterrichts aus dem Jahr 2017 lückenhaft und lässt eine Reihe von Fragen offen. Bei den Polnischlernerzahlen werden Schüler/innen, die herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, mit erfasst. Die vorliegenden Empfehlungen für den Polnischunterricht beziehen sich dagegen

ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht Polnisch, der jedoch nur einen Teil des schulischen Polnischunterrichts ausmacht. Auch der prozentual hohe Anteil von Lernenden mit Polnisch als Familiensprache im schulischen Fremdsprachenunterricht Polnisch, der in Bezug auf die Binnendifferenzierung eine immense Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt, wird in den Vorschlägen zur Förderung des Polnischunterrichts nicht berücksichtigt.

Literatur

Bertram M., Susek A., 2010, *Polnisch am St. Benno-Gymnasium Dresden*, in: G. Mehlhorn (Hg.), *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*, Hildesheim, S. 47-54

Horstmann Barbosa R., 2016, *Das Polenmobil – Polnische Sprachanimation und Landeskunde an deutschen Schulen*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 4, S. 124-132

KMK, 2012, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2012, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf (Letzter Zugang zur Internetquelle: 20.11.2017.)

KMK, 2013, *Strategiepapier Förderung der Herkunftssprache Polnisch*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_06_20-Strategiepapier-Polnisch.pdf (Letzter Zugang zur Internetquelle: 20.11.2017.)

KMK, 2017, *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 02.05.2017, www.kmk.org/fileadmin/Datzien/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_0_22-situation_Polnischunterricht.pdf (Letzter Zugang zur Internetquelle: 20.11.2017.)

Krauss E., 2016, *Komentarz do tez Hansa H. Reicha*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 4, S. 116-117

Lengyel D., Neumann U., 2016, *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*, Hamburg, <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf> (Letzter Zugang zur Internetquelle 29.11.2017.)

Mehlhorn G., 2015, *Zur Situation des Polnischunterrichts in Sachsen*, in: C. Prunitsch, A. Berndt, R. Buraczyński (Hg.), *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit. Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet*, Frankfurt am Main u.a., S. 117-136

Mehlhorn G., 2017, *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Nr. 46/1, S. 43-55

Reich H. H., 2016, *Nauczanie języków pochodzenia a programy nauczania*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 4, S. 113-115

Tadowski M., 2016, *Uwagi o sytuacji języka polskiego w heskim systemie szkolnym*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 4, S. 102-112

Telus M., 2013, *Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 1, S. 6-19

Klára Jágrová, Irina Stenger, Tania Avgustinova

POLSKI NADAL NIESKOMPLIKOWANY? INTERKOMPREHENSIONSEXPERIMENTE MIT NOMINALPHRASEN

Motivation und vorhergehende Studie¹

Dieser Beitrag fasst die Ergebnisse eines webbasierten Experiments zusammen, das die empirische Auswertung unserer in Jágrová u.a. 2016 aufgestellten Hypothesen bezüglich bestimmter Prädiktoren sprachübergreifender Verständlichkeit von Internationalismenvokabular ermöglicht. Somit stellt er eine Fortsetzung dieser vorhergehenden Studie zur vergleichenden Bestimmung der lexikalischen (wortschatzbezogenen) und orthographischen (verschriftlichungsbedingten) Distanz der 100 häufigsten polnischen Substantive dar. Die Weiterführung der zitierten Studie besteht darin, dass (i) zu den dort aufgeführten Substantiven noch die 100 häufigsten Adjektive genommen werden und (ii) die zuvor gemessenen sprachfamilienübergreifenden orthographischen Distanzen mit Verständlichkeitsergebnissen aus Experimenten verglichen werden, um die Prädiktoren für die eigentliche Verstehbarkeit polnischer Stimuli zu präzisieren. Ob die Distanzmaße tatsächlich geeignete Prädiktoren für die Interkomprehension sind, soll nun aus den Ergebnissen der Online-Experimente erkennbar sein. In den durchgeführten Experimenten wird ein Interkomprehensionsszenario approximiert, bei dem Lesende mit Deutsch als Erstsprache (L1) versuchen Polnisch zu verstehen – eine Situation, wie sie auch zu Beginn des Polnischunterrichts an deutschen Bildungseinrichtungen auftreten könnte.

1 Die Studie wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Interkomprehension in den slavischen Sprachen durchgeführt. Das Projekt INCOMSLAV (*Mutual Intelligibility and Surprisal in Slavic Intercomprehension*) ist Teil des DFG-geförderten SFB 1102 – *Information Density and Linguistic Encoding* – an der Universität des Saarlandes. Die vollständigen Stimuli mit Distanz- und Surprisalwerten werden auf Anfrage über <http://www.coli.uni-saarland.de/%7Etania/incomslav.html> zugänglich gemacht.

In der vorhergehenden Studie wurde anhand der 100 häufigsten Substantive die lexikalische und orthographische Distanz des Polnischen zu anderen Sprachen berechnet. Die Distanzen sollen Prädiktoren dafür sein, wie gut das Polnische von Lesenden mit entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen auf Anhieb verstanden werden kann. Zwischen dem Polnischen und dem Deutschen wurden eine lexikalische Distanz von 66 % und eine orthographische Distanz der Kognaten (= etymologisch verwandten Wörter mit gleicher Wurzel) in der Liste von 47 % kalkuliert (Jágróvá u.a. 2016, 10). Dies bedeutet sinngemäß, dass deutschsprachige Lesende von diesen 100 Substantiven 66 mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht verstehen würden und von den restlichen 44 Kognaten 47 % trotz gemeinsamer Etymologie und Bedeutung für sie nicht erschließbar wären. Unter diesen 44 Kognaten befinden sich Internationalismen, z.B. *informacja* ‚Information‘, sowie Wörter mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie, z.B. *matka* ‚Mutter‘ oder Lehnwörter aus dem Deutschen, z.B. *gmina* ‚Gemeinde‘. In dieser Studie wurde zu diesen Kognaten durch zusätzliche Adjektive ein limitierter Kontext in Form von Nominalphrasen (NPs) hergestellt.

Hypothese

Die Grundannahme ist, dass bei einer Betrachtung ausschließlich linguistischer Faktoren die Schwierigkeit des sprachübergreifenden Leseverstehens von Faktoren auf zwei orthogonalen Dimensionen abhängt: (i) linguistischer Distanz und (ii) der Unvorhersehbarkeit (Surprisal) im Kontext. In der Vorgängerstudie wurde ausschließlich auf die Dimension der linguistischen Distanz eingegangen. Stimuli, die für Lesende eine hohe linguistische Distanz aufweisen und gleichzeitig relativ unvorhersehbar im Kontext sind, sollten demzufolge die größten Schwierigkeiten darstellen. Wenn aber die Stimuli sehr ähnlich sind (mit geringer linguistischer Distanz für die Lesenden dadurch, dass es in deren Sprache sehr ähnliche Entsprechungen gibt) und gleichzeitig im Kontext relativ vorhersehbar, dürfte das Verständnis kaum eingeschränkt sein. Die Interkomprehensionsforschung konzentrierte sich bisher hauptsächlich auf die Ebene der linguistischen Distanz, um linguistische Prädiktoren für konkrete Interkomprehensionssituationen zu finden. Die Idee die Rolle der Wortfolge, des Kontextes und der Unvorhersehbarkeit messbar zu machen ist in diesem Zusammenhang neu.

Die Substantiv-Adjektiv-Wortstellung innerhalb polnischer NPs ist für Lesende mit L1 Deutsch ungewöhnlich, also kann die Situation, in der einem Substantiv das modifizierende Adjektiv folgt, für Deutschsprechende entsprechend unvorhersehbar sein. Die konkrete Hypothese ist, dass die Unvorhersehbarkeit (das *Surprisal* – Erklärung siehe unten) der postnominalen Attribute in polnischen NPs mehr Schwierigkeiten für Lesende mit L1 Deutsch bereitet als das bei denselben NPs mit pränominalen Adjektiven der Fall ist. Wir erwarten also, dass diese größere Schwierigkeit sich in einer geringeren Anzahl an kor-

rekten Übersetzungen sowie in längeren Bearbeitungszeiten der NPs mit postnominalen Adjektiven niederschlagen wird.

Stimuli: polnische NPs mit AN- oder NA-Wortfolge

Wir haben webbasierte Übersetzungsexperimente durchgeführt, in denen Versuchspersonen mit der L1 Deutsch 42 NPs in zwei verschiedenen Konditionen präsentiert wurden: Die NPs waren Kombinationen eines Adjektivs und eines Substantivs, wobei innerhalb der NPs die Wortfolge entweder Adjektiv-Nomen (AN) oder Nomen-Adjektiv (NA) war. Die Stimuli der beiden Konditionen waren gleichmäßig auf zwei Blöcke verteilt, sodass pro Block jeweils 21 NPs als AN und 21 andere NPs als NA erschienen. Jeder Versuchsperson wurde eine NP immer nur in einer der beiden Konditionen gezeigt. Der erste Block war mit 37 Personen und der zweite Block mit 34 Personen belegt. Innerhalb der Blöcke erschienen die 42 NPs einzeln und in zufälliger Reihenfolge.

Die NPs wurden manuell passend aus den Internationalismen und indoeuropäischen Kognaten unter den 100 häufigsten Substantiven ($n = 42$) und Adjektiven ($n = 13$) des Polnischen aus einer online frei verfügbaren korpusbasierten Frequenzliste (Broda, Piasecki 2013) zusammengestellt. Da es mehr Substantive als Adjektive waren, kommen einige der Adjektive mehrmals vor, immer in Kombination mit einem anderen Substantiv. Für alle NPs wurden mögliche deutsche Übersetzungen zusammengetragen, die in den Experimenten als richtige bzw. passende Antwort gewertet werden sollten, z.B. als Übersetzung für *prywatny szpital* kann ‚Privatkrankenhaus‘, ‚privates Krankenhaus‘, ‚privates Spital‘ oder ‚Privatspital‘ gelten. Auf Grundlage der polnischen NPs und ihrer orthographisch ähnlichsten deutschen oder englischen Entsprechungen wurde die orthographische Distanz nach dem Levenshtein-Algorithmus (Levenshtein 1966) bestimmt.

Linguistische Prädiktoren für die Schwierigkeit der Stimuli

a) Orthographische Distanz

Auch wenn Wörter verwandter Sprachen Kognaten sind, können Sie für die Lesenden der jeweils anderen Sprache dennoch schwer zu verstehen sein, wenn sie beispielsweise ganz anders geschrieben werden, also orthographisch sehr distant zu Kognaten sind, die die lesende Person kennt. Die orthographische Distanz zweier Sprachen soll vorhersagen, wie erfolgreich Lesende bei der Entzifferung der gegebenen einzelnen Wörter in einer unbekannten, aber verwandten Sprache sind (vgl. Heeringa u.a. 2013, Séguy 1973).

In der vorhergehenden Studie waren nur die 100 häufigsten Substantive Gegenstand der linguistischen Distanzmessungen, wobei zwischen den polnischen Substantiven und ihren Kognatenübersetzungen eine orthographische Distanz von 47 % gemessen wurde (Jágrová u.a. 2016, 10). Betrachtet man die Adjektive in den Stimuli separat, haben diese

eine orthographische Distanz (PL-DE) von 61 %. Die Distanzen reichen von 0 für eine Reihe von identischen Substantiven (z.B. *projekt, punkt, problem, minister, firma, film*) bis hin zu sehr unterschiedlich geschriebenen Paaren von Kognaten wie etwa *mężczyzna* – *Mann* (78 %) oder *tysiąc* – *Tausend* (73 %). Einige der Kognaten mit gemeinsamem indoeuropäischem Ursprung haben sich diachron so voneinander entfernt, dass ihre gemeinsamen Wurzeln nur schwer nachzuvollziehen sind, wie etwa bei *rzqd* – *Ordnung* (86 %) oder *ojciec* – *Vater* (83 %). Wir gehen beim vorliegenden Versuchspersonensample davon aus, dass ein Großteil der Personen sowohl Deutsch als auch Englisch beherrscht. Von allen Versuchspersonen (n = 71) gaben nur 3 Personen keine oder nur minimale Kenntnisse des Englischen an.

Die Stimuli-NPs haben in den beiden Konditionen (AN bzw. NA) jeweils dieselbe orthographische Distanz aber unterschiedliche Surprisalwerte je nachdem, welche Linearisierung konkret vorliegt. Die orthographische Distanz ist in der Stimulitabelle im Anhang in der Spalte *Distanz* angegeben.

b) Surprisal im Kontext

In einer monolingualen Situation können statistische Sprachmodelle Auskunft über die Vorhersehbarkeit von Wörtern im Satz anhand der ihnen vorausgehenden Wörter geben (vgl. Crocker u.a. 2015). Diese Modelle werden auf Corpora trainiert, wobei z.B. bei einem 2gram-Modell immer zwei aufeinanderfolgende Wörter und ihre Häufigkeit aufgezeichnet werden. Auf der Basis dieser Modelle kann man Wahrscheinlichkeitswerte dafür erhalten, dass ein bestimmtes Substantiv einem bestimmten Adjektiv folgt. Dieses Maß wird *Surprisal* genannt und kann intuitiv als eine Umkehrfunktion der Vorhersehbarkeit von Wörtern im Kontext verstanden werden. Die Berechnungsformel ist $Surprisal(Einheit|Kontext) = -\log_2 P(Einheit|Kontext)$ (ebd., 78) und das Ergebnis wird hier in *hartley*, einer Einheit der Informationsmenge, angegeben. Surprisal reflektiert sowohl Frequenzeffekte (je seltener das Wort im Corpus, umso höher der Surprisal-Wert) als auch Wortfolgeeffekte. Mit Rückgriff auf unser Weltwissen können wir sagen, dass es plausibel ist, dass z.B. dem Wort *neues* das Wort *Haus* folgen kann. Eher unerwartet wäre es, wenn dem Substantiv *Haus* z.B. das Adjektiv *begeistertes* vorausgeht. Entsprechend spiegelt sich diese Erwartbarkeit in den Surprisal-Werten dieser Beispiele wider. Für *neues Haus* erhalten wir eine Surprisal-Summe von 6,79 hartley, für *begeistertes Haus* 10,72 hartley.

Wir haben zwei auf verschiedenen deutschsprachigen Corpora trainierte und uns zur Verfügung gestellte 2gram-Modelle angewandt. Diese wurden auf dem (i) FraC, einem Corpus aus Satzfragmenten (380.000 Tokens; Reich und Horch 2017) und (ii) dem German Wikipedia Corpus (666,5 Mio. Tokens, Sikos u.a. 2017) trainiert. Als Ergebnis erhielten wir Surprisal-Werte zu jeder NP pro Kondition und pro Wort (siehe Surprisal-Spalte im Appendix). Zum Vergleich wurde die Analyse im FraC auf Lemma-Basis durchgeführt, d.h. das Modell kannte keine flektierten Formen und zählt somit alle Vorkommnisse der

Lemmata ungeachtet ihrer Flexion. Laut unserer Hypothese müssten (i) die Surprisal-Werte für die NA-Kondition höher sein als für AN; und (ii) pro NP die Summen der Surprisal-Werte (Adjektiv + Substantiv) negativ mit den korrekten Übersetzungen korrelieren: Je unerwarteter ein Wort nach dem anderen, umso weniger korrekte Antworten.

Experimente

Die webbasierten Experimente wurden über die frei zugängliche Website www.intercomprehension.coli.uni-saarland.de durchgeführt. Nach der Erstellung eines Nutzerlogins werden die Versuchspersonen zunächst aufgefordert, empirische Angaben zu ihrem sprachlichen Hintergrund und ihren Sprachkenntnissen einzugeben. Abhängig von ihrer L1 werden den Teilnehmenden automatisch Experimente in einer bestimmten Sprache zugeteilt.

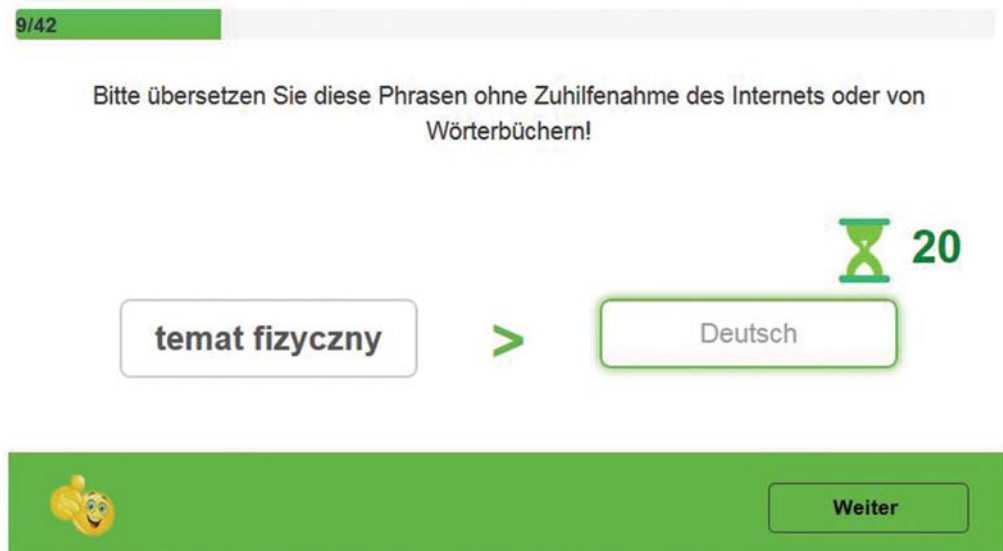


Abb. 1. Screenshot aus dem Experiment. Die Übersetzung des Stimulus *temat fizyczny* ‚physikalisches Thema‘ soll im rechten Feld eingegeben werden; das Emoticon zeigt einen Daumen nach oben, weil die vorherige NP korrekt übersetzt worden ist (als Feedback für den vorigen Stimulus)

Pro Stimulus sind 20 Sekunden Zeit zum Eingeben der Übersetzung vorgesehen, die durch das Sanduhrsymbol rechts oben dargestellt werden. Die Website speichert automatisch jede Eingabe der Versuchspersonen, auch wenn diese nicht mit der Enter-Taste oder durch Klicken des „Weiter“-Buttons bestätigt wurde. Nach jeder Eingabe erhalten die Versuchspersonen sofortiges Feedback in Form eines Emoticons links unten im Bild: Daumen hoch für eine richtige bzw. passende Antwort oder ein trauriges Gesicht für eine falsche, nicht als Übersetzung vorgesehene Antwort. Das Feedback-Emoticon verschwindet nach 5 S. Die Nichteingabe einer Antwort wird als Fehler gewertet. Groß- oder Kleinschreibungsunterschiede werden bei der Auswertung der Antworten toleriert. Am

Ende des Experiments erhalten die Versuchspersonen eine Kurzstatistik über die Anzahl ihrer richtigen bzw. passenden Antworten sowie die Durchschnittszeit pro Stimulus (NP).

Alle hier ausgewerteten Ergebnisse aus den Experimenten wurden trotz der automatischen Zuweisung (richtig/falsch/keine Antwort) manuell auf Korrektheit und Relevanz geprüft. Wenn eine richtige Antwort eingegeben wurde, die zuvor nicht als solche in die Website eingespeist worden war, wurde sie im Nachhinein als korrekt gewertet. Dasselbe gilt für Tippfehler bei den Antworten: Obwohl die Versuchspersonen während des Experiments dafür ein negatives Feedback bekommen haben, wurde beim manuellen Durchgehen auf Tippfehler geachtet und offensichtlich richtig verstandene Stimuli noch als korrekt gewertet.

Ergebnisse

Als korrekt wurden nur diejenigen Antworten gezählt, bei denen beide Wörter der NPs korrekt übersetzt wurden. Wurde nur das Adjektiv oder nur das Substantiv korrekt übersetzt, zählt dies als falsche Antwort.

Die Ergebnisse des Experiments wurden für die beiden Konditionen verglichen, für die jeweils 1.449 Datenpunkte vorliegen (insgesamt 2.898 Antworten von 32-37 Personen). Einige Versuchspersonen haben das Experiment nicht ganz vollendet – deshalb schwankt die Anzahl der Antworten pro NP zwischen 32 und 37. Der Anteil korrekter Antworten pro NP reichte von 0 bis 91,43 % in beiden Konditionen und unterscheidet sich zwischen den NPs zwar gering, jedoch statistisch signifikant (Mittelwert $\pm$ SD: 29,84 $\pm$ 1,39 % für AN; 26,82 $\pm$ 1,16 % für NA). Die in beiden Konditionen von keiner Versuchsperson korrekt übersetzten NPs waren *nowy tysiąc* ‚neues Tausend‘, *możliwy punkt* ‚möglicher Punkt‘, *polski rząd* ‚polnische Regierung‘ und *możliwa decyzja* ‚mögliche Entscheidung‘. Die am häufigsten korrekt beantworteten NPs waren solche, in denen sowohl das Adjektiv als auch das Substantiv Internationalismen sind: *nowy projekt* ‚neues Projekt‘ (91,43 % in AN), *polski minister* ‚polnischer Minister‘ (86,11 % in AN und 91,43 % in NA) und *amerykańska firma* ‚amerikanische Firma‘ (88,89 % in AN und 88,57 % in NA).

	AN (n=1.449)	NA (n=1.449)	alle NPs (n=2.898)
korrekt	29,68 %	27,05 %	28,36 %
falsch	42,86 %	41,27 %	42,06 %
keine Antwort	27,47 %	31,68 %	29,57 %
Wortarten nicht erkannt – Anzahl der Fälle	8	45	53

durchschnittliche Bearbeitungszeit in ms (korrekte Antworten)	12.393,51	10.896,72	11.645,11
--	-----------	-----------	-----------

Tab. 1. Vergleich der Ergebnisse zwischen den beiden Konditionen AN vs. NA; die NPs mit der Wortfolge AN wurden etwas häufiger korrekt übersetzt; in der NA-Kondition kam es bedeutend häufiger zu Schwierigkeiten mit dem Erkennen der Wortarten; die Bearbeitungszeit der korrekten Antworten ist jedoch bei der AN-Kondition höher

Tabelle 1 zeigt den Vergleich der eingegebenen Übersetzungen zwischen den beiden Konditionen. Für die AN-Kondition können etwas mehr korrekte Antworten verzeichnet werden (29,68 %) als für die NA-Kondition (27,07 %), was mit der Hypothese einhergeht, dass die AN-Kondition weniger Schwierigkeiten für Lesende mit Deutsch als L1 bereitet. Obwohl dieser Unterschied sehr gering ist, liegt er außerhalb der Standardabweichung der jeweiligen Mittelwerte der beiden Konditionen und ist somit signifikant.

Zusammenhang der orthographischen Distanz und der Ergebnisse

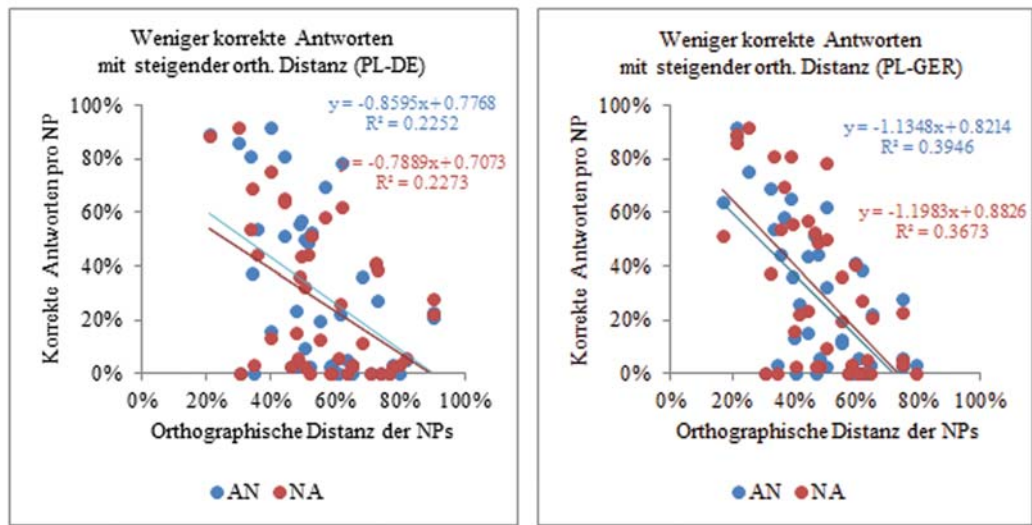


Diagramm 1a und 1b. Zusammenhang zwischen orthographischer Distanz der NPs und dem Anteil ihrer korrekten Antworten in den beiden Konditionen AN (blau) vs. NA (rot); in beiden Konditionen wurden die NPs mit steigender orthographischer Distanz tendenziell seltener korrekt übersetzt; Diagramm 1a (links) zeigt die Korrelation mit den Distanzmessungen Polnisch-Deutsch, Diagramm 1b (rechts) zeigt die Korrelation mit den Distanzmessungen Polnisch-Germanic (Deutsch oder Englisch); die Korrelation ist in 1b stärker und somit gilt die Germanic-Distanz als besserer Prädiktor

Diagramm 1a zeigt die Korrelation zwischen den korrekten Antworten für beide Konditionen (AN und NA) und der gemessenen orthographischen Distanz zwischen den polnischen Stimuli und ihren deutschen Übersetzungen. Die Hypothese hierbei war, dass je höher die orthographische Distanz nach dem Levenshtein-Algorithmus ist, umso schwerer ist es, die NPs zu entziffern bzw. zu übersetzen. Generell kann die Hypothese für beide Konditionen als bestätigt betrachtet werden. Die Korrelationen sind signifikant mit

einem Pearson-Koeffizient von $r = -0,47$, $R^2 = .225$ ($p < 0,005$) für die AN-Kondition sowie $r = -0,48$, $R^2 = .227$ ($p < 0,005$) für die NA-Kondition.

Diagramm 1b zeigt die Korrelation zwischen orthographischer Distanz und dem Anteil korrekter Antworten nach demselben Prinzip wie Diagramm 1a. Der Unterschied zu Diagramm 1a ist, dass die orthographische Distanz nicht nur zu den deutschen Kognaten berechnet wurde, sondern zu den jeweils nächsten deutschen oder englischen Kognatenübersetzungen. In Interkomprehensionsexperimenten mit multilingualen Schweizern zeigte Vanhove (Vanhove, Berthele 2015, 112), dass diese kombinierte Distanz aus deutschen oder englischen Kognaten („Germanic distance“) ein besserer Prädiktor ist als die jeweiligen einsprachigen Distanzen. Dies sei ein Beleg dafür, dass mehrsprachige Lesende sich zusätzlicher Sprachen außer ihrer L1 bedienen, wenn sie versuchen, Wörter in einer verwandten Sprache zu verstehen (ebd., 21). Auch unsere Ergebnisse zeigen, dass die Anteile der korrekten Übersetzungen stärker mit dieser polnisch-germanischen Distanz korrelieren ($r = -0,61$, $R^2 = .36$, $p < 0,005$ für AN und $r = -0,63$, $R^2 = .39$, $p < 0,005$ für NA) als mit der rein polnisch-deutschen Distanz (siehe oben). In der Vorgängerstudie war eine Kernhypothese, dass sich das Sprachenrepertoire bei den Lesenden summiert und mehrsprachige Lesende gegenüber einsprachigen im Vorteil sind. Dies konnte zusätzlich zu den Erkenntnissen von Vanhove hier nun auch mit der höheren Korrelation der polnisch-germanischen Distanz sprachfamilienübergreifend und für NPs belegt werden.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die orthographische Distanz nach dem Levenshtein-Algorithmus die unterschiedliche Wortfolge der NPs nicht berücksichtigt, d.h. sie ist für beide Konditionen gleich. Somit kann der Schwierigkeitsgrad der Übersetzungsaufgabe allein anhand der orthographischen Distanz nicht vollständig erklärt werden, wenn man die Differenz der korrekten Antworten zwischen den beiden Konditionen in Betracht zieht (siehe Tabelle 1).

Zusammenhang der orthographischen Distanz, der Wortfolge und der Ergebnisse

Bezüglich der Schwierigkeit, die durch die unterschiedliche Wortfolge entsteht, hatten wir die Hypothese aufgestellt, dass die Suprisal-Werte für NA höher sind als für AN. Dies kann für beide Corpora bestätigt werden: Die mittleren Surprisalwerte aus dem FraC sind 8,76 für AN bzw. 8,96 für NA und aus dem Wikipedia-Corpus 9,07 für AN bzw. 9,82 für NA. Die Surprisal-Werte aus dem Wikipedia-Corpus korrelieren mit den korrekten Antworten nur gering ($r = -.24$, $R^2 = .03$, $p = .013$).

Wenn man die Suprisal-Werte jedoch mit den orthographischen Distanzwerten, also die Werte auf beiden Dimensionen der Schwierigkeit, in einer Regressionsanalyse auf ihren Zusammenhang mit den korrekten Antworten in den Experimenten betrachtet, ergibt sich die stärkste Korrelation: $r = -.683$, $p < .005$ für AN und $r = -.72$, $p < .005$ für NA. Dies

bedeutet, dass die Faktoren orthographische Distanz und Surprisal zusammen in der AN-Kondition 47 % und in der NA-Kondition 52 % der Varianz der experimentellen Ergebnisse erklären. Dies ist mehr als die orthographische Distanz allein erklären kann (36 % für AN und 39 % NA).

Durchschnittliche Bearbeitungszeit

Für jede eingegebene Antwort wurde außerdem die Bearbeitungszeit in Millisekunden (ms) gemessen, d.h. die Zeit ab dem Erscheinen des Stimulus bis zur Bestätigung der Eingabe durch Drücken der *Enter*-Taste oder Klicken des *Weiter*-Buttons. Wir haben auch die Bearbeitungszeiten der korrekten Antworten zwischen beiden Konditionen verglichen (Methode vgl. Gooskens 2013, 4). Der zweite Teil unserer Hypothese war, dass sich die größere Schwierigkeit der NA-Kondition auch in den Bearbeitungszeiten der NPs niederschlägt. Entgegen unseren Erwartungen sind die Bearbeitungszeiten für die AN-Kondition durchschnittlich um ca. 1,5 Sekunden höher als für die NA-Kondition. Wir haben die Bearbeitungszeiten der korrekt beantworteten NPs mit der orthographischen Distanz korreliert und konnten keine signifikante Korrelation feststellen ($r = .105$, $R^2 = .011$, $p = .558$ für AN und $r = -.064$, $R^2 = .004$, $p = .719$ für NA). Auch eine Analyse der Bearbeitungszeit aller Antworten (richtige, falsche und keine) beider Konditionen zeigte keine signifikante Korrelation zwischen orthographischer Distanz und Bearbeitungszeit ($r = .11$, $R^2 = .012$, $p = .489$ für AN und $r = .125$, $R^2 = .016$, $p = .429$).

Bei der Betrachtung der am schnellsten korrekt beantworteten Stimuli (z.B. *nowy dom* ‚neues Haus‘ mit 6,4 Sekunden oder *nowa noc* ‚neue Nacht‘ mit 5,4 Sekunden) war jedoch eine logische Tendenz auffällig: Die Bearbeitungszeit hängt maßgeblich von der Zeichenlänge der deutschen Übersetzung ab. Dies deutet darauf hin, dass orthographische Distanz kein guter Prädiktor für die Bearbeitungszeit von Stimuli in Interkomprehensionsexperimenten mit Übersetzung ist. Die Hypothese, dass sich die größere Schwierigkeit der NA-Kondition in der Bearbeitungszeit niederschlägt, konnte somit nicht bestätigt werden.

Wie manifestiert sich die Schwierigkeit der NA-Wortfolge?

Da die NA-Wortfolge innerhalb von NPs im Deutschen ungrammatisch ist, wurde die Hypothese aufgestellt, dass NPs mit NA-Wortfolge deshalb schwerer für Lesende mit Deutsch als L1 zu verstehen sind, weil als erstes Wort tendenziell eher ein Adjektiv als ein Substantiv erwartet wird. Die Annahme war also, dass das richtige Verständnis hier schon an der Erkennung der Wortart scheitern kann. Tabelle 2 zeigt konkrete Beispiele für falsch erkannte Wortarten in beiden Konditionen:

	AN		NA	
	Stimulus PL	Antwort	Stimulus PL	Antwort
1	francuska gmina	Gemeine Franzosen	akcja nowa	Alle Jetzt
2	francuska komisja	Komischer franzo		Jetzt handeln
3	możliwa decyzja	musilma	decyzja możliwa	zehn Mäuse
4		entscheiden		deutsche Muttersprache
5		dezente		Zehnte (?)
6		dezente Mulsima		Mozilla Firefox
7	nowy dzień	heutige Zeh	drzwi francuskie	Franzose
8	specjalna woda	Wasser Spektakel		3 franzosen
9				Ich bin Franzose
10				schlagende Franzos
11				zwei franzosen
12				drei Franzosen
13				drei Franzosen
14			dzień nowy	zehn neue
15				zehn neue
16				10 mark
17				zehn
18				zehn
19			film rosyjski	Filmnacht
20				film produktion
21				einen Film drehen
22				Filmschauspieler
23			gmina francuska	gemeiner Franzose
24				deutsche Frau
25			informacja publiczna	Informative Veröffentlichung
26				Informationen publizieren
27				Informationen Gesellschaft

	AN		NA	
	Stimulus PL	Antwort	Stimulus PL	Antwort
28			komisja francuska	komischer Franzose
29				Komische Franzosen
30			mężczyzna francuski	Medezinische F
31			miesiąc nowy	Mischen
32			ojciec amerykański	alter Amerikaner
33			oko nowe	öko strom
34				ökonomische neue
35				Öko neu
36			procenty możliwe	prozentuales muster
37			program publiczny	Programm ausstrahlen
38			rada rosyjska	merkwürdige Rose
39			rzecz prywatna	rein privat
40				reiche Private
41			szef europejski	Ich bin europäer
42			temat fizyczny	Thema funktioniert
43			tysiąc nowy	Türkisch
44				türkischer
45			ustawa specjalna	Ich bin spanier

Tab. 2. Vergleich der Fälle von falsch erkannten Wortarten zwischen den beiden Konditionen AN vs. NA; die Antworten sind so abgebildet, wie sie von den Versuchspersonen eingegeben wurden

Bei der Analyse der falsch erkannten Wortarten sind unterschiedliche Phänomene zu beobachten. Zunächst fällt auf, dass in der NA-Kondition oft Adjektive für Substantive und Substantive für Adjektive gehalten wurden – oft ist die ganze NP in Bezug auf die Wortart „verdreht“ worden, z.B. *reiche Private* für *rzecz prywatna*, ‚Privatsache‘. Dies ist allerdings, wenn auch seltener, auch in der AN-Kondition vorgekommen, z.B. *Gemeine Franzosen* für *gmina francuska*, ‚französische Gemeinde‘ oder *dezenie Mulsima* [sic!] für *możliwa decyzja*, ‚mögliche Entscheidung‘. Adjektive wurden für Substantive gehalten, z.B. *europejski*, ‚europäischer‘ für *Europäer* oder *francuski*, ‚französischer‘ für *Franzose*.

Bei einigen Antworten scheint im Laufe des Experiments ein Bias hin zu l nderbezeichnenden Substantiven und Adjektiven entstanden zu sein, z.B. *spanier* [sic!] für *specjalna* ‚spezielle‘, *Türkisch* und *türkischer* für *tysiqc* ‚Tausend‘. Auch *gmina* ‚Gemeinde‘ und *francuska* ‚französische‘ wurden mit *deutsche*  bersetzt. Andererseits wurden l nderbezeichnende Adjektive nicht als solche erkannt, z.B. *francuska* ‚französische‘ oder *rosyjski* ‚russischer‘. Eine weitere Tendenz scheint auch hin zu Numeralien entstanden zu sein, z.B. wurde *decyzja* ‚Entscheidung‘ als *zehn* oder *Zehnte*  bersetzt, *drzwi* ‚Tür(en)‘ als *zwei* oder *drei* und *dzie * ‚Tag‘ als *zehn*, obwohl keine Numeralien innerhalb der Stimuli vorhanden waren.

Konkrete Hypothesen – bestätigt oder nicht?

Im vorigen Artikel wurde die Hypothese aufgestellt, dass Personen, die eine romanische Sprache beherrschen, Wörter mit lateinischen Wurzeln (Internationalismen und Wörter mit gemeinsamer indoeuropäischer Herkunft und gleicher Bedeutung) erfolgreicher verstehen können als beispielsweise Personen, die weder eine romanische noch slavische Sprache beherrschen. Das wäre z.B. beim Wort *domus* ‚Haus‘ der Fall – dieses Wort hat keine korrekten Kognatenübersetzungen im Deutschen oder im Englischen (J grov  u.a. 2016, 11). Wörter wie *woda* ‚Wasser‘ oder *oko* ‚Auge‘ sollten von allen Personen, die Kenntnisse in mindestens einer Sprache der indoeuropäischen Sprachfamilie haben, mehr oder weniger gut verstanden werden, wobei Personen mit slavischen Sprachkenntnissen bei diesen Wörtern aufgrund der geringeren Distanz (orthographisch und morphologisch) zu den ihnen bekannten Kognaten einen deutlichen Vorteil haben sollten (ebd.). Getrennt vom Adjektiv betrachtet wurden die Wörter folgendermaßen erfolgreich übersetzt:

(Adj.) Subst.		korrekt	Sprachkenntnisse der Personen
(nowy) dom	AN	8/34 (24 %)	3 RU, 1 BKS, 4 ROM
	NA	9/32 (28 %)	2 RU, 7 ROM
(nowe) oko	AN	3/37 (8 %)	1 RU, 1 BKS, 1 ROM
	NA	2/34 (6 %)	1 RU, 1 ROM
(specjalna) woda	AN	10/36 (28 %)	5 RU, 5 ROM
	NA	15/33 (45 %)	2 RU, 4 BKS, 7 ROM, 2 ohne weitere L

Tab. 3. Anteile der korrekten Übersetzungen der indoeuropäischen Kognaten *dom* ‚Haus‘, *oko* ‚Auge‘ und *woda* ‚Wasser‘ mit Angabe der sprachlichen Voraussetzungen der Versuchspersonen, die korrekt übersetzt haben; die Adjektive, mit denen die Substantive im Experiment auftraten, sind jeweils in Klammern angegeben; Abkürzungen der Sprachkenntnisse: RU – Russisch; BKS – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; ROM – mindestens eine romanische Sprache

Bei *dom* fällt auf, dass, wenn *dom* verstanden wurde, auch das dazugehörige Adjektiv *nowy* in beiden Konditionen immer auch korrekt übersetzt wurde, was bei den anderen Substantiven nicht der Fall war. Es war auch nicht immer der Fall, dass *nowy*, *nowa* oder *nowe* korrekt übersetzt wurden. Einige Male (7 mal in NA und 3 mal in AN) wurden sie als *jetzt*  bersetzt, was auf eine Interferenz des englischen *now* ‚jetzt‘ hindeutet. Hier

offenbart sich also neben des Vorteils von Multilingualen auch ein Nachteil: Interferenzen können nicht nur aus der L1 wirken, sondern auch aus anderen erlernten Sprachen. Weitere Beispiele für solche L2/L3-Interferenzen sind in Tabelle 4 dargestellt:

Stimulus PL	Korrekt D	Antworten (false friends)	Interferenz D	Vermutete Interferenz anderer L
<i>rzecz</i>	Sache	<i>reiche</i>		EN <i>rich</i> ‚reich‘
<i>teren</i>	Terrain	<i>Zug</i>		EN <i>train</i> ‚Zug‘
		<i>Tiere</i>	Tiere	
<i>cel</i>	Ziel	<i>Handy; Telefon</i>		EN <i>cell</i> phone ‚Handy‘
		<i>Himmel</i>		FR <i>ciel</i> ‚Himmel‘
<i>decyzja</i>	Entscheidung	<i>Kinder</i>		BKS <i>djeca</i> ‚Kinder‘
<i>pieniądze</i>	Geld	<i>Fußgänger; Weg</i>		EN <i>pedestrian</i> ‚Fußgänger‘/ES <i>pies</i> ‚Füße‘
		<i>Peanuts</i>		EN <i>peanuts</i> ‚Erdnüsse‘
<i>matka</i>	Mutter	<i>Mathe(matik(er)); Markt; Matte</i>	Mathematik; Markt; Matte	
		<i>Angelegenheit</i>		EN <i>matter</i> ‚Angelegenheit‘
<i>nowy/ nowa/ nowe</i>	neuer/neue/ neues	<i>jetzt</i>		EN <i>now</i> ‚jetzt‘
		<i>norwegisch(e/r)</i>	norwegisch	
<i>prezes</i>	Vorsitzender	<i>Geschenk</i>	Präsent	EN <i>present</i> /BKS <i>pre- zent</i> ‚Geschenk‘
		<i>Prinzessin</i>		EN <i>princess</i> ‚Prinzessin‘
		<i>Prozess; Presse</i>	Prozess; Presse	

Tab. 4. Beispiele für lexikalische Interferenzerscheinungen aus der L1 und aus anderen Sprachen (EN – Englisch; FR – Französisch; ES – Spanisch; BKS – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch)

Nichtsdestotrotz sind die korrekten Antworten auf diese Stimuli nicht zu missachten, die z.B. bei *matka* doch häufiger waren als die ‚false friends‘-Antworten – siehe Angaben der korrekten Antworten pro NP im Anhang.

Eine weitere in diesem Zusammenhang geäußerte Hypothese war, dass sich mit dem Sprachenrepertoire von Lesenden auch das Repertoire an bekanntem Wortschatz summiert (Jágrová u.a. 2016). Im Vergleich zu Lesenden, die nur eine Sprache beherrschen, können Bilinguale eventuelle Verständnislücken durch ein größeres lexikalisches Repertoire abdecken: Ein deutscher Leser versteht das polnische *decyzja* ‚Entscheidung‘ nicht, da es im Deutschen keinen Kognaten mit derselben Übersetzung gibt. Wenn dieser deutsche Leser aber außerdem noch Englisch beherrscht, greift er auf sein mentales Lexikon zu und könnte *decyzja* mit Hilfe des englischen *decision* ‚Entscheidung‘ richtig verstehen. Dasselbe Prinzip wird mit allen anderen Sprachen als funktionierend angenommen, in denen es einen Kognaten zu *decyzja* gibt, also auch für Lesende, die Latein oder eine andere romanische Sprache beherrschen. Eine andere slavische Sprache würde beim Verständnis von *decyzja* demnach nicht weiterhelfen. Getrennt vom Adjektiv betrachtet wurde *decyzja* tatsächlich nur von 3 Personen (9 % des ersten Blocks), die Kenntnisse des Englischen angegeben hatten, und nur in der AN-Kondition korrekt als *Entscheidung* übersetzt. Diese 3 Personen gaben außer Kenntnissen des Englischen jeweils noch Französisch (Person 1), Spanisch + Katalanisch (Person 2), und Französisch + Latein (Person 3) an.

In der Pilotstudie des vorausgehenden Beitrags wurde beobachtet, dass Internationalismen im Durchschnitt dreimal häufiger korrekt beantwortet wurden als indoeuropäische Kognaten (Jágrová u.a. 2016, 14). Die Ergebnisse der Webexperimente bestätigen diesen Befund: Internationalismen wurden sogar bei gleicher orthographischer Distanz öfter korrekt beantwortet als Kognaten mit gemeinsamer indoeuropäischer Etymologie. Beispielsweise haben die beiden Kognatenpaare *francuska gmina* – *französische Gemeinde* und *francuska komisja* – *französische Kommission* jeweils eine orthographische Distanz von 50 %. Allerdings wurde *francuska komisja* bedeutend häufiger korrekt übersetzt (50 % in AN und 32,43 % in NA) als *francuska gmina* (9,38 % in AN und 2,7 % in NA). Dies kann mit der geringeren *Neighbourhood Density* (vgl. Kürschner u.a. 2008) von Internationalismen gegenüber anderen Kognaten zusammenhängen: Es gibt kaum Alternativen zu *komisja*, die sich nur minimal und weniger als *Kommission* von *komisja* unterscheiden. Zu *gmina* gibt es hingegen eine größere Auswahl an ähnlichen Wörtern, die für die korrekte Übersetzung gehalten werden können, z.B. *Mine* oder *gemeine*.

Diskussion und weiterführende Betrachtungen

Die experimentellen Ergebnisse haben gezeigt, dass Lesende mit Deutsch als L1 im Durchschnitt bei der Übersetzung der polnischen AN-Stimuli etwas erfolgreicher (29,68 %) als bei der Übersetzung der polnischen NA-Stimuli (27,05 %) waren. Somit können wir hier die Schlussfolgerung ziehen, dass die polnische AN-Wortfolge tendenziell weniger Schwierigkeiten als die NA-Wortfolge für Lesende mit Deutsch als L1 in einem Interkomprehension-Leseszenario bereitet. Obwohl die Differenz zwischen den korrekten Antworten für die AN- und NA-Stimuli nicht so groß ist (2,63 %), ist sie dennoch signifikant.

Die Tatsache, dass etwa ein Drittel aller Antworten für die beiden Konditionen (AN und NA) korrekt war, erlaubt uns zu behaupten, dass Lernende mit Deutsch als L1 durchaus gute Voraussetzungen als Anfänger im Polnischunterricht in Deutschland haben und der Unterricht von Beginn an in der Zielsprache erfolgen kann. Außerdem liefern die Ergebnisse ein Argument dafür, dass man im Unterricht auch auf andere Sprachen als die L1 aufbauen kann, z.B. Englisch oder eine romanische Sprache.

Unsere Hypothese, dass die orthographische Distanz zwischen den polnischen NP-Stimuli und den deutschen NP-Übersetzungen als Prädiktor der orthographischen Verständlichkeit in einem Interkomprehension-Leseszenario dienen soll, kann generell als bestätigt betrachtet werden. Die Korrelation der experimentellen Ergebnisse mit der gemessenen orthographischen Distanz nach dem Levenshtein-Algorithmus hat gezeigt, dass die korrekten Antworten zu 36 % bei AN bzw. zu 39 % bei NA (Diagramm 1b) bei mindestens bilingualen Versuchspersonen (L1 Deutsch mit Englischkenntnissen) durch die orthographische Distanz nach dem Levenshtein-Algorithmus erklärt werden können. Orthographische Distanz hat sich jedoch nicht als geeigneter Prädiktor für die durchschnittliche Bearbeitungszeit erwiesen.

Da die orthographische Distanz die unterschiedliche Wortfolge für die polnischen AN- und NA-Konditionen nicht berücksichtigt, kann sie nicht als Prädiktor für den Schwierigkeitsgrad der unterschiedlichen Wortfolge bei der Übersetzungsaufgabe dienen. Bei zusätzlicher Betrachtung der Unvorhersehbarkeit (Surprisal) als Prädiktor zusätzlich zu orthographischer Distanz erklären die beiden Faktoren zusammen sogar 47 % (AN) bzw. 52 % (NA) der Varianz.

Dank

Wir danken Varvara Obolonchikova für ihre Unterstützung bei der Berechnung der Levenshtein-Distanzen und der statistischen Korrelationen und Muhammad Ahmad für die technische Umsetzung der web-basierten Experimente. Besonderer Dank gilt Robin Lemke für das zur Verfügung Stellen des FraC-Corpus und des darauf trainierten Modells sowie das Bestimmen der Surprisalwerte der deutschen Übersetzungsäquivalente. Ebenfalls bedanken wir uns bei Clayton Greenberg für das zur Verfügung Stellen des Wikipedia-Corpus und bei Adam Kusmirek für das Trainieren des entsprechenden Modells.

Literatur

Broda B., Piasecki M., 2013, *Parallel, Massive Processing in SuperMatrix – a General Tool for Distributional Semantic Analysis of Corpora*, in: International Journal of Data Mining, Modelling and Management, Nr. 5/1, S. 1-19

Crocker M., Demberg V., Teich, E., 2015, *Information Density and Linguistic Encoding (IDEAL)*, in: *Künstliche Intelligenz*, Nr. 30/2016, S. 77-81, doi:10.1007/s13218-015-0391-y

Gooskens C., 2013, *Experimental Methods for Measuring Intelligibility of Closely Related Language Varieties*, in: R. Bayley, R. Cameron, C. Lucas (Hg.), *Handbook of sociolinguistics*, Oxford, S. 195-213

Heeringa W., Golubović J., Gooskens C., Schüppert A., Swarte F., Voigt S., 2013, *Lexical and orthographic distances between Germanic, Romance and Slavic languages and their relationship to geographic distance*, in: C. Gooskens, R. van Bezooijen (Hg.), *Phonetics in Europe: Perception and Production*, Frankfurt, S. 99-137

Jágrová K., Stenger I., Marti R., Avgustinova T., 2016, *Polski to język nieskomplikowany? Theoretische und praktische Interkomprehension der 100 häufigsten polnischen Substantive*, in: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr. 4, S. 5-19

Kürschner S., van Bezooijen R., Gooskens C., 2008, *Linguistic determinants of the intelligibility of Swedish words among Danes*, in: *International Journal of Humanities and Arts Computing*, Nr. 2(1/2), S. 83-100

Levenshtein V., 1966, *Binary codes capable of correcting deletions, insertions, and reversals*, in: *Cybernetics and Control Theory*, Nr. 10, S. 707-710

Reich I., Horch E., 2017, *The Fragment Corpus (FraC)*, in: *Proceedings of the 9th International Corpus Linguistics Conference*, Birmingham (UK), <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-art-slaw/corpus/conference-archives/2017/general/paper194.pdf>

Séguy J., 1973, *La dialectométrie dans l'Atlas linguistique de la Gascogne*, in: *Revue de Linguistique Romane*, Nr. 37, S. 1-24

Sikos L., Greenberg C., Drenhaus H., Crocker M., 2017, *Information density of encodings: The role of syntactic variation in comprehension*, in: *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, London, S. 3168-3173, <https://mindmodeling.org/cogsci2017/papers/0598/paper0598.pdf>

Vanhove J., Berthele R., 2015, *Item-related determinants of cognate guessing in multilinguals*, in: G. De Angelis, U. Jessner, M. Kresić (Hg.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*, London, S. 95-118

Letzter Zugang zu Internetquellen: 26.11.2017.

Appendix

Polnische Stimuli mit ihren nächsten deutschen oder englischen Kognatenübersetzungen, Anteil korrekter Antworten, orthographische Distanz und Surprisal sortiert nach der Differenz korrekter Antworten zwischen den beiden Konditionen. Hier sind nicht die idealen oder als richtig gewerteten Übersetzungen gegeben, sondern die orthographisch nächsten Brückenwörter des Deutschen oder Englischen, mit Hilfe derer das Verständnis der Stimuli funktionieren sollte. Lücken in den Zellen der durchschnittlichen Bearbeitungszeiten bedeuten, dass diese NPs von keiner Versuchsperson korrekt übersetzt wurden.

Diffe- renz	Ø Bearbeitungszeit korrekt		Stimuli PL		Distanz berechnet zu		Korrekte Antwort		Distanz	Surprisal in hartley	
AN-NA	NA	NA	A	N	A	N	AN	NA		AN	NA
27,20%	9.530	8.817	pry- watny	numer	private	num- mer	81,25%	54,05%	33,33%	9,64	10,10
24,68%	10.800	5.364	nowa	noc	new	nacht	36,11%	11,43%	55,00%	9,44	9,19
19,52%	12.041	13.081	pry- watna	policja	private	police	55,88%	36,36%	39,29%	9,30	9,45
17,57%	13.984	13.566	fran- cuska	komisja	franzö- sische	kom- mission	50,00%	32,43%	50,00%	9,09	9,77
16,43%	8.281	9.215	nowy	projekt	new	projekt	91,43%	75,00%	25,00%	6,83	7,21
16,39%	11.818	8.433	finan- sowa	grupa	finanz	gruppe	81,25%	64,86%	38,89%	8,42	9,39
15,96%	11.740	10.199	euro- pejska	szkoła	euro- päische	schule	78,13%	62,16%	57,50%	7,64	9,15
13,39%	12.737	12.195	polity- czna	sytu- acja	political	situati- on	57,14%	43,75%	44,00%	6,49	9,63
11,36%	12.800	11.661	pub- liczna	infor- macja	public	infor- mation	69,70%	58,33%	36,67%	10,74	9,69
9,94%	9.526	10.041	rosyjski	film	russi- scher	film	54,05%	44,12%	35,45%	7,76	9,27
8,38%	12.521	10.297	euro- pejski	teren	euro- päi- sches	terrain	23,53%	15,15%	46,43%	11,17	10,59
7,50%	14.020	12.162	fizyczny	temat	physi- sches	thema	20,00%	12,50%	55,00%	11,52	10,78
6,67%		13.257	fran- cuska	gmina	franzö- sische	ge- meinde	9,38%	2,70%	50,00%	5,62	9,45
5,41%	13.077		francu- ski	męż- czy- zna	franzö- sischer	mann	5,41%	0,00%	63,17%	10,00	8,62
4,04%	11.553	13.799	euro- pejski	szef	euro- päi- scher	chef	48,48%	44,44%	50,00%	9,93	10,16
3,03%	12.658		fran- cuskie	drzwi	franzö- sische	tür	3,03%	0,00%	58,46%	10,52	10,08
2,70%	12.599		spe- cialna	ustawa	special	statut	2,70%	0,00%	47,14%	9,89	9,70
2,70%			możli- wy	stan	mögli- cher	stand	2,70%	0,00%	40,56%	9,62	12,19
2,11%	12.394	11.038	fizycz- ny	prob- lem	physi- sches	prob- lem	15,63%	13,51%	40,00%	9,89	11,36
1,35%	14.516	12.446	rosyjski	prezy- dent	russi- scher	presi- dent	52,78%	51,43%	46,57%	8,35	10,08
0,42%	17.026	8.418	nowy	prezes	new	presi- dent	3,13%	2,70%	58,33%	6,49	9,50
0,32%	10.386	9.161	amery- kańska	firma	ame- rikani- sche	firma	88,89%	88,57%	21,15%	7,56	9,39

Diffe- renz	Ø Bearbeitungszeit korrekt		Stimuli PL		Distanz berechnet zu		Korrekte Antwort		Distanz	Surprisal in hartley	
AN-NA	NA	NA	A	N	A	N	AN	NA		AN	NA
0,25%	8.312	17.710	prywatna	rzecz	private	sache	3,03%	2,78%	75,00%	8,32	10,09
0,00%			nowy	tysiąc	new	tausend	0,00%	0,00%	61,25%	7,99	9,99
0,00%	9.834		możliwy	punkt	möglicher	punkt	0,00%	0,00%	30,56%	9,89	10,33
0,00%			polski	rząd	polish	ordnung	0,00%	0,00%	57,14%	10,36	9,99
0,00%			możliwa	decyzja	mögliche	decision	0,00%	0,00%	61,46%	10,29	10,49
-0,08%	9.440	8.411	polskie	pienią-dze	polish	penun-ze	2,78%	2,86%	47,22%	OOV	OOV
-0,48%	12.325	10.821	nowe	oko	new	auge	5,41%	5,88%	75,00%	9,22	9,94
-0,64%	9.469	10.403	nowa	akcja	new	aktion	40,54%	41,18%	59,29%	8,41	7,65
-1,01%	7.193	9.425	nowy	dzień	new	day	21,21%	22,22%	65,00%	7,01	8,95
-3,03%		10.884	amerykański	ojciec	amerikani-scher	vater	0,00%	3,03%	64,64%	9,20	8,91
-3,03%		11.940	możliwe	procenty	mögliche	prozen-te	0,00%	3,03%	34,38%	11,49	11,95
-3,12%	12.119	8.429	amerykański	cel	amerikanisches	ziel	2,94%	6,06%	48,21%	9,32	10,43
-3,13%		7.620	nowy	mie-siąc	new	monat	0,00%	3,13%	79,29%	9,12	9,96
-3,49%	12.634	10.015	polska	matka	polish	mama	22,22%	25,71%	41,43%	8,57	9,40
-5,27%	8.254	6.353	nowy	dom	new	haus	22,86%	28,13%	75,00%	6,79	8,05
-5,32%	9.850	8.991	polski	minister	polish	minister	86,11%	91,43%	21,43%	8,50	10,29
-6,06%		8.941	rosyjska	rada	russischer	rat	0,00%	6,06%	60,45%	9,33	10,05
-11,86%	11.523	10.953	specjalna	woda	special	wasser	27,03%	38,89%	61,67%	10,42	10,16
-12,37%	9.557	12.624	publiczny	program	public	program	51,52%	63,89%	16,67%	10,50	9,90
-31,61%	11.168	13.870	prywatny	szpital	privat	spital	37,14%	68,75%	32,14%	11,32	11,46

Ewa Krauß, Agnieszka Zawadzka

PODEJŚCIE ZADANIOWE W AKADEMICKIM NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO. CZĘŚĆ I — ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Wstęp

Czy praktykom potrzebna jest teoria? W nawale zajęć rozważania teoretyczne często mogą się nauczycielom wydawać zbędnym balastem, niepotrzebnie obciążającym pamięć. Refleksyjne podejście do własnej pracy i do charakteru działań językowych, z jakimi mamy do czynienia w procesie nauczania, może jednak sprawić, że nasz przekaz, dotyczący posługiwania się językiem drugim albo obcym, trafi do celu, a uczenie stanie się bardziej efektywne. Samo formułowanie celów dydaktycznych i zajmowanie się tylko uchwytnymi elementami procesu glottodydaktycznego, takimi jak „input” i „output”, nie wystarczy. Warto zdobyć się na refleksję nad procesami kognitywnymi, na którą pozwala aktualny stan wiedzy, i uprzytomnić sobie, że ich charakter ma duży wpływ na możliwości poznawcze naszych uczniów, którym przecież nie każdą treść potrafimy zawsze przekazać. W niniejszym artykule przedstawimy pokrótce założenia konstruktywizmu w nadziei, że zachęcimy nauczycieli do poznania tej teorii i zastosowania jej w dydaktyce, czyli w tzw. podejściu zadaniowym.

„[D]er Konstruktivismus [kann] den Lehrern keine neuen Vorschriften machen; er kann ihnen aber klar machen, warum bestimmte Einstellungen und Verfahren fruchtlos oder kontraproduktiv sind.” (von Glasersfeld 1998, 285, cyt. za Rozenberg 2010, 41)

Konstruktywizm

Konstruktywizm, jeden z aktualnych nurtów teoretycznych w nauce o poznaniu, który ma zarazem uniwersalny charakter (zob. Terhart 1999, 630), wpłynął na kształt *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, Rada Europy 2003) i dobrze uzasadnia

podejście zadaniowe w glottodydaktyce. Zamiast spójnej teorii konstruktywizm proponuje raczej pewne rozumienie procesów nabywania wiedzy, poznawania i uczenia się, poparte wiedzą o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i zachodzących w nim procesów poznawczych. „Konstruktywistyczne” spojrzenie na wiedzę, poznanie i uczenie się wywodzi się z teorii, do jakich odwołują się cybernetyka, psychologia poznawcza i socjologia. W Niemczech „radykalny konstruktywizm” spopularyzował na gruncie filozoficznym Siegfried J. Schmidt (1991), w praktyce dydaktycznej jednak możliwa jest tylko „umiarkowana wersja” konstruktywizmu:

„Erst eine gemäßigte Position eröffnet überhaupt systematisch wie praktisch die Möglichkeit und Legitimation einer Aktivität wie Unterrichten (Lehren) und gibt damit dann auch den Anlass für konstruktivistisch-didaktisches Denken.” (Terhart 1999, 638)

W Polsce obszerniejszą analizę „konstruktywistycznej teorii uczenia się” w ujęciu glottodydaktycznym przedstawiła Grażyna Lewicka (2007). Niestety odtworzenie jej wywodu wykracza poza ramy tego artykułu, z konieczności odwołamy się więc do uproszczonej definicji polskich pedagogów, Stanisława Dylaka i Stanisława Ubermanowicza:

„Konstruktywizm jest oparty na dwóch podstawowych założeniach epistemologicznych: oto wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, zaś dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje stopniowa umysłowa organizacja badanego i doświadczanego świata.” (Dylak, Ubermanowicz 2014, 54)

W tekstach pedagogów niemieckich sformułowanie „dydaktyka konstruktywistyczna” pojawiło się w połowie lat dziewięćdziesiątych (por. Terhart 1999, 631). Dla cytowanego autora oznaczało ono swoistą **rewizję** ogółu poglądów na dydaktykę, teorie konstruktywistyczne odzwierciedlały bowiem całe spektrum wyobrażeń na temat uczenia się, charakteru przekazywanych treści, sytuacji lub interakcji na lekcjach, zadań nauczyciela oraz nadrzędnego celu działań dydaktycznych (por. tamże, 636).

Konstruktywizm w praktyce pedagogicznej i glottodydaktycznej

Zakładając, że wiedza nie może być obiektywna, ponieważ jest „konstrukcją” powstałą w ludzkim umyśle, na którą składają się zewnętrzne informacje oraz dotychczasowa wiedza i doświadczenia, zwolennicy „dydaktyki konstruktywistycznej” sformułowali pewne twierdzenia dotyczące procesu nauczania. Polscy pedagodzy nadali im formę konkretnych wskazówek dla nauczycieli:

„Nauczyciel konstruktywista **interesuje się wiedzą i przekonaniami**, jakie uczniowie posiadają już na dany temat (...).

Nauczyciel konstruktywista **akceptuje i pobudza** inicjatywę uczniów w myśleniu oraz ich autonomię (...). Nauczyciel konstruktywista nie jest *pasem transmisyjnym dla wiedzy*,

swojej wiedzy, ale organizatorem sytuacji zadaniowych, w których uczniowie poprzez rozwiązywanie zadań konstruują swą czynną wiedzę (...).

Nauczyciel konstruktywista **inspiruje myślenie uczniów** przez zadawanie otwartych pytań. (...)

Nauczyciel konstruktywista **dostarcza uczniom i wykorzystuje wiele danych i materiałów** źródłowych do opracowania. (...) Umiejętności radzenia sobie z informacją można wykształcić tylko poprzez zmaganie się z nią, co oczywiście pociąga za sobą konieczność innego ujmowania programu nauczania – już nie wyłącznie jako materiału, hasła do przerobienia, ale także, a może przede wszystkim, jako listy czynności uczniów¹. (Dylak, Umbertowicz 2014, 54-55)

Początek obecnego stulecia przyniósł gruntowną zmianę także w dydaktyce języków obcych. Polega ona nie tyle na zmianie metod nauczania, od wielu lat opracowywanych i doskonalonych w ramach podejścia komunikacyjnego, ile na wspomnianej już rewizji poglądów na temat teorii poznania (Lewicki 2002, 78), na przejściu od prymatu zasady „instrukcjonizmu” (nauczanie bezpośrednie) do prymatu zasady „konstruktywizmu” (nauczanie pośrednie) (por. Rozenberg 2010, 41; Dylak, Umbertowicz 2014, 54). „Instrukcjonizm”, symbolizowany przez lejek, którym nauczyciel „przelewa” do głowy uczniów potrzebną im wiedzę, zastąpiło nowe rozumienie roli nauczyciela. Stał się on partnerem i doradcą uczących się, a także organizatorem procesu nauczania, w którym progresji nie wyznaczają już cechy nauczanego przedmiotu², lecz potrzeby i zdolności poznawcze ucznia.

„Interakcja oparta na działaniu uczniów to jedyny środek do sukcesu w uczeniu się. W glottodydaktyce działanie powinno być od początku ukierunkowane (...) na odkrywanie rzeczywistości przez pryzmat nabywanego języka. Polega to na stwarzaniu odpowiedniego kontekstu interakcyjnego, który symuluje rzeczywistość języka docelowego i pozwala uczącemu się poznawać otoczenie przez nabywany język.” (Lewicka 2007, 65)

Konstruktywizm a spojrzenie na naukę języka w ESOKJ

„Konstruktywistyczny przełom” w glottodydaktyce zawdzięczamy również *Europejskiemu systemowi opisu kształcenia językowego*. Po angielsku i po francusku dokument ukazał się siedemnaście lat temu (Council of Europe 2001), a nieco później w językach pozostałych państw UE: po niemiecku w 2001 roku (Europarat 2001), po polsku w 2003 (Rada

1 Cytowani dydaktycy nie negują pragmatycznej konieczności uwzględniania w nauczaniu procesów psychologicznych, opisanych przez behawioryzm czy redukcjonizm. Konstruktywizm jest jednak dla nich centralnym punktem odniesienia przy formułowaniu fundamentalnych zasad nauczania, nawet wtedy, gdy uznają potrzebę „uspójnionego wykorzystania najlepszych elementów z dorobku tych trzech nurtów” (Dylak, Umbertowicz 2014, 56).

2 W przypadku nauki języka wyznacznikiem progresji był często program gramatyczny opracowany na podstawie strukturalistycznego opisu języka docelowego.

Europy 2003). ESOKJ świadomie rezygnuje z odniesień do uniwersalnych teorii uczenia się (Europarat 2001, 138), natomiast odwołuje się do pragmatycznej analizy potrzeb komunikacyjnych osób uczących się języków. We wstępie do jego niemieckiej wersji czytamy:

„Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln”³. (Europarat 2001, 14)

Angielska wersja źródłowa brzmi:

„It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.” (Council of Europe 2001, 1)

Według twórców tego dokumentu głównym celem nauczania nie jest więc opanowanie jakiegoś abstrakcyjnego systemu zwanego „językiem”, lecz umiejętność efektywnego posługiwania się nim, czyli działanie. Dążąc do tak wyznaczonego celu, uczący się muszą podejmować działania, które wymagają od nich zaangażowania kompetencji ogólnych i komunikacyjnych oraz zastosowania odpowiednich strategii.

Podejście działaniowe czy zadaniowe?

„Działanie” to, jak widać, słowo klucz – zarówno w dydaktyce ogólnej, wyprowadzającej z konstruktywizmu pragmatyczne zalecenia dla nauczycieli, jak i w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Wraz z upowszechnieniem się w dydaktyce języków obcych ESOKJ pojawiło się również określenie „podejście zadaniowe” (ang. *task-based approach*, niem. *aufgabenorientierter Ansatz*, franc. *approche par tâches*), nazywane też niekiedy „podejściem działaniowym” (ang. *action-based approach*, niem. *handlungsorientierter Ansatz*, franc. *approche actionnelle*). Dokument ten traktuje uczących się i użytkowników języka jak jednostki społeczne, które wykonują „pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (Rada Europy 2003, 21).

„Zadanie” zajmuje w dydaktyce języków obcych pozycję drugiego słowa klucza. Obydwu określeń można używać zamiennie, jako że opisują ten sam przedmiot (sposób organizacji lekcji), choć z dwóch różnych perspektyw: uczącego się, który musi się stać działającym podmiotem, oraz nauczającego, który formułuje „zadania” lub organizuje „sytuacje zadaniowe, w których uczniowie poprzez rozwiązywanie zadań konstruują swoją czynną wiedzę” (Dylak, Umbertowicz 2014, 54). Do takiego synonimicznego traktowania

3 Tu i poniżej podkreślenie autorek. Powołujemy się na wersję niemiecką i angielską, ponieważ w polskim przekładzie słowa *handeln* i *act*, czyli „działanie”, zastąpiono bardziej ogólnikową „biegłością w posługiwaniu się językiem”: „W wyczerpujący sposób opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem, a także kontekst kulturowy, w którym osadzony jest każdy język” (Rada Europy 2003, 13).

obu terminów przychylają się też autorzy *Guidelines for task-based university language testing*:

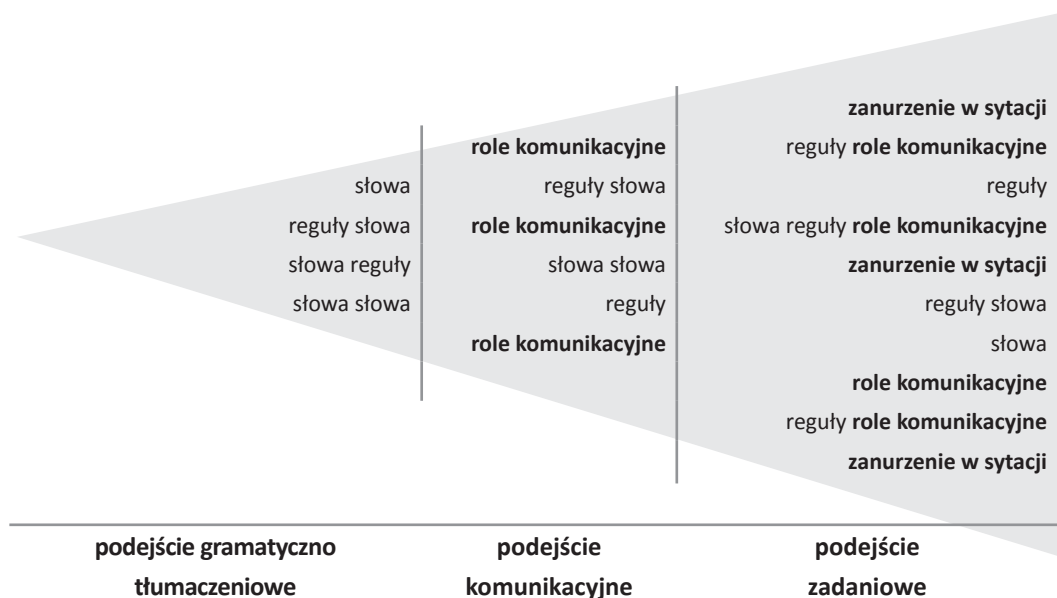
„In the literature two terms can be found: ‚task-based‘ and ‚action-based‘, in French ‚*approche basée sur les tâches*‘ and ‚*approche actionnelle*‘, and in German ‚*aufgabenorientiert*‘ and ‚*handlungsorientiert*‘. These terms are strongly interconnected, looking, in the one case, more on the test teacher, who gives a task to the candidate and, in the other case, concentrating more on the test taker, who has to act.” (Fischer i in. 2011, 16)

Zwolennicy jednoznaczności terminologicznej mogą zarezerwować „podejście działaniowe” dla dydaktyki języków obcych, czerpiącej z „podejścia zadaniowego”. Z kolei źródłem „podejścia zadaniowego” jest nauczanie komunikacyjne, w mniejszym stopniu liczące się z potrzebami uczniów (Baran 2015, 61). Co do tego, że podejście działaniowe jest „nowym etapem w ewolucji metod komunikacyjnych” (Janowska 2011, 12), zgadzają się także autorzy cytowanych wyżej *Guidelines for task-based university language testing* (Fischer i in. 2011, 21).

Podejście zadaniowe a podejście komunikacyjne

W podejściu działaniowym/zadaniowym najważniejszy jest nie sam język, czyli „abstrakcyjny system”, składający się z leksykonu, gramatyki i funkcji pragmatycznych (por. Grucza 1993, 29-30, cyt. za Lewicka 2007, 20), lecz potrzeby językowe uczących się (domniemane, ale możliwie bliskie autentycznym) oraz próba uwzględnienia ich perspektywy przy konstruowaniu „zadań”, dzięki którym zdobywają umiejętność posługiwania się językiem docelowym w specyficznych sytuacjach, odpowiadających ich potrzebom i predyspozycjom. Działania, tj. wykonywanie poszczególnych zadań wyznaczonych przez nauczyciela, powinny w prawidłowo przebiegającym procesie dydaktycznym korespondować z kolejnymi fazami uczenia się, a więc z postrzeganiem, zapamiętywaniem, a wreszcie przypominaniem/powtarzaniem przyswajanych treści (por. Lewicka 2007, 67-68).

Mimo licznych podobieństw podejście zadaniowe nie jest tożsame z komunikacyjnym. Należy widzieć w nim kolejny etap dydaktyki języków obcych czy raczej rozwinięcie, skonkretyzowanie i udoskonalenie podejścia komunikacyjnego w wyniku wprowadzenia zadań osadzonych w kontekście społecznym i odpowiadających na realne potrzeby życiowe uczących się. Podejście zadaniowe uwzględnia więcej elementów niż podejście komunikacyjne (i wcześniejsze gramatyczno-tłumaczeniowe), co poglądowo przedstawia Rys. 1.



Rys. 1. Geneza podejścia zadaniowego (Fischer i in. 2011, 21); trójkąt obrazuje rozwój metodyki nauczania języków obcych od podejścia gramatyczno-tłumaczeniowego do zadaniowego

Główne różnice między podejściem zadaniowym a komunikacyjnym wynikają z niedostatków tego ostatniego, krytykowanego teraz za narzucanie uczniom schematów komunikacyjnych i fikcyjnych ról, brak systematyczności w nauczaniu gramatyki, ignorowanie błędów językowych. Marzena Żylińska zwraca również uwagę, że orientacja na uczącego się była w podejściu komunikacyjnym jedynie pozorna:

„W czasie zajęć prowadzonych według zasad metody komunikacyjnej zadaje się zazwyczaj jedynie pozorne pytania i przeprowadza symulowane rozmówki, które jednakże nie są prawdziwymi dialogami, bo nie chodzi w nich o wymianę myśli czy sądów. Nieważne, co dany człowiek myśli, chodzi o to, żeby umiał w konkretnej sytuacji odpowiednio zareagować.” (Żylińska 2003, 54)

W podejściu tym szczególnie uprzywilejowane jest mówienie, co sprawia, że „zaniedbuje się” inne sprawności, a poprawność językowa musi „ustąpić” przed płynnością wypowiedzi. Oryginalne (niespreparowane) teksty, wyrwane z kontekstu, tracą też na lekcji autentyczność i tylko w niewielkim stopniu motywują do recepcji i produkcji językowej.

Podjęcie zadaniowe, w centrum uwagi stawiające ucznia z jego zainteresowaniami i potrzebami komunikacyjnymi, próbuje zrekompensować te braki. Gwarantuje studentom większą autonomię, udział w doborze tematów i materiałów oraz podejmowanie decyzji, jak wykonają zadanie (np. za pomocą jakich środków językowych i pozajęzykowych: ruchu, wizualizacji itp.).

Charakterystyka zadania

ESOKJ definiuje zadanie jako „każde celowe działanie uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (Rada Europy 2003, 22). Takimi działaniami mogą być na przykład „przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, gra w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów” (tamże, 22). W kontekście uczenia się i nauczania języków obcych chodzi oczywiście o zadania, których wykonanie wymaga użycia języka docelowego:

„A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (Skehan 2003, 3, cyt. za Fischer i in. 2011, 16)

W przytoczonej wyżej definicji Peter Skehan kładzie nacisk na znaczenie (liczy się przede wszystkim to, co uczący się chce wyrazić, a dopiero potem to, jak buduje swoją wypowiedź) i na cel, którego osiągnięcie polega na wykonaniu zadania. Wśród wielu definicji, spotykanych w literaturze przedmiotu, na uwagę zasługuje propozycja terminologiczna Krisa van den Brandena, który podkreśla rolę czynników afektywnych:

„A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language.” (van den Branden 2006, 4, cyt. za Müller-Hartmann, Schocker 2016, 326)

Do zadania, wymagającego użycia języka obcego, uczniowie podchodzą z zaangażowaniem tylko wtedy, gdy mogą komunikować własne znaczenia, treści i uczucia (Müller-Hartmann, Schocker 2016, 326). Zaangażowanie jest konieczne, bez niego nie ma mowy o uczeniu się (tamże, 327), zadania należy więc tak projektować, żeby odwoływały się do realnego życia studentów, działały na ich wyobraźnię i emocje, a tym samym motywowały do działania.

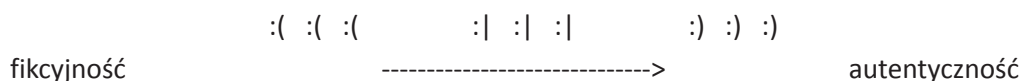
Według Roda Ellisa o wartości zadania decydują cztery podstawowe warunki: 1. koncentracja na znaczeniu (*focus on meaning*), 2. luka informacyjna lub różnica opinii, 3. określenie przez samych uczniów zasobów językowych (i pozajęzykowych) potrzebnych do wykonania zadania, 4. jasno zdefiniowany rezultat (produkt końcowy) (Ellis online). Zadanie powinno sprzyjać używaniu języka w celu komunikacji, inicjować autentyczne działania, odnosić się do rzeczywistości, wspierać kooperacyjne formy nauki i pracy, integrować różne sprawności oraz umożliwiać stosowanie i rozwijanie strategii uczenia się (Mertens 2017, 9).

„Zadanie” analizuje też szczegółowo Iwona Janowska. Zainteresowanych odsyłamy do jej interpretacji tego pojęcia (2011, 171-181), a w tym miejscu przytaczamy jedynie konkluzję:

„Niezależnie od typu i charakteru, każde zadanie prawidłowo skonstruowane jest działaniem spójnym i zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiada związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamia proces uczenia się.” (Tamże, 175)

Zadanie musi być dla uczniów motywujące, mieć określony, możliwie „autentyczny” kontekst i jasno sprecyzowany cel, a także prowadzić do końcowego rezultatu/produktu, za który można uznać rozwiązanie problemu w języku docelowym.

Postulowana „autentyczność” sytuacji/kontekstów zadań stanowi konstrukt teoretyczny, który da się przedstawić graficznie jako punkt między „absolutną fikcyjnością” a „absolutną autentycznością”. Jego pozycja na skali zależy od pragmatyki (potrzeby komunikacyjne, środki językowe konieczne do ich zaspokojenia, właściwości lingwistyczne języka docelowego, jakość materiałów niezbędnych do określenia kontekstu). Dla nauczyciela pragmatyczną wskazówką powinna być jak największa autentyczność.



Rys. 2. Autentyczność materiałów i kontekstów (Fischer i in. 2011, 21)

Dydaktyka zadaniowa

Głównym celem nauczania zadaniowego jest przygotowanie studentów do interakcji w realnych sytuacjach życiowych w kraju języka docelowego. Zamiast przekazywać wiedzę deklaratywną, nauczyciel musi więc skoncentrować się na tworzeniu struktur wiedzy proceduralnej. Dydaktyka zadaniowa wypracowała wiele nowych metod, prowadzących do tego celu, jak np. symulacje globalne, realizowanie projektów, studia przypadków (*case studies*) czy *webquesty*, mimo iż z niektórych tradycyjnych metod i technik nadal można korzystać.

W zadaniowym uczeniu się wyróżniamy trzy fazy: 1) aktywność przed wykonywaniem zadania (*pre-task*), 2) aktywność podczas wykonywania zadania (*during-task*), 3) aktywność po wykonaniu zadania (*post-task*). Elementem obligatoryjnym jest aktywność w trakcie właściwego zadania, z pozostałych faz można niekiedy zrezygnować (Mertens 2017, 10). Polecenie nauczyciela, tak jak samo zadanie, powinno motywować oraz precyzyjnie określać cel, sposób wykonania i rezultat/produkt końcowy. W fazie wstępnej, czyli przed właściwym zadaniem, aktywizuje się słownictwo (można np. sporządzić mapę skojarzeń na dany temat) i zwraca studentom uwagę na odpowiednie struktury (input w postaci obrazków, tekstu pisanego lub słuchanego, filmu wideo itp.). W fazie właściwego zadania studenci mogą pracować w małych grupach i wykonywać zadania cząstkowe (jeśli zadanie polega np. na zaplanowaniu imprezy, jedna grupa może pisać zaproszenie, druga robić listę zakupów, trzecia ustalać program itd.). Do ostatniej fazy należy prezentacja wyników

i ewaluacja (uczący się komentują pomysły koleżanek i kolegów, a nauczyciel omawia i ocenia błędy). Na koniec warto zaproponować (w nawiązaniu do głównego zadania) ćwiczenia leksykalne lub gramatyczne, aby „zautomatyzować” umiejętności komunikacyjne lub wzbogacić świadomość językową studentów.

W koncepcji integracyjnej wszystkie elementy jednostki lekcyjnej (treści, teksty, ćwiczenia, zadania, formy i techniki pracy, środki leksykalne i gramatyczne) podporządkowuje się konkretnemu zadaniu. W koncepcji addytywnej dopuszcza się włączenie do programu nauczania pewnej liczby zadań, ale dopiero po „przerobieniu” części podręcznika, związek między zadaniami a treścią kursu jest więc luźniejszy (tamże, 9).

Zadania testowe

W podejściu „umiarkowanie konstruktywistycznym” czynnikiem organizującym proces nauczania okazuje się „zadanie”. Skoro tak uczyimy, logicznie byłoby też tak oceniać. W centrum ewaluacji powinny się więc znaleźć „zadania” lub „rozwiązania problemów” podobne do tych, z jakimi studenci mieli do czynienia w trakcie kursu (aktualna praktyka rzadko bierze pod uwagę ten postulat).

Zadania egzaminacyjne nieznacznie różnią się od lekcyjnych choćby tym, że trzeba je wykonywać pod presją czasu i że ograniczają się do fazy właściwego zadania (*during-task*), a praca grupowa (preferowana na lekcji) ustępuje pracy indywidualnej, co jednak nie musi być regułą. Zadania testowe są też mniej otwarte niż lekcyjne z uwagi na konieczność ujednolicenia końcowego rezultatu/produktu, który podlega ocenie. Test ma pokazać, jak poradzą sobie językowo studenci w sytuacjach, które mogą się przytrafić w ich życiu. Zalecana jest integracja sprawności, aby zadanie przypominało rzeczywistą komunikację. Jeśli sprawności oceniamy oddzielnie, to warto przynajmniej poszczególne części testu (gramatyka i leksyka, słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie i ewentualnie mediacja) umieścić w tym samym kontekście tak, żeby układały się w jedną całość:

„For each part of the exam, once the test developer has prepared the task, he or she has to look back at the overall task and check whether each individual task is part of the whole picture, helps to reach the overall aim (the solution of the problem or the development of a project), and is relevant for the overall task. Following a holistic approach, the test developer puts all the individual tasks together to make it ‚a whole’.” (Fischer i in. 2011, 48)

Rola nauczyciela w podejściu zadaniowym

Uczący się, świadomy swej roli i odpowiedzialny za proces przyswajania języka, jest podmiotem społecznym, aktywnym uczestnikiem interakcji z nauczycielem i innymi członkami grupy oraz partnerem w negocjowaniu znaczeń i przekazywaniu informacji (Janowska

2011, 214). Pozwala to nauczycielowi ustąpić mu trochę miejsca i ograniczyć swą aktywność w czasie zajęć, co nadrabia jednak w inny sposób. Nauczyciel występuje bowiem w różnych rolach, nie tylko dostawcy materiałów i narzędzi językowych, lecz także planisty i menedżera, mediatora, doradcy, coacha, facylitatora procesu uczenia się i ewaluatora (tamże, 218-219). Podobnie widzi rolę nauczyciela Anna Kabzińska:

„Nauczyciel wspiera, motywuje, zachęca do aktywnego udziału w zajęciach, jest organizatorem i moderatorem dyskusji, może także udzielić informacji zwrotnej na temat treści i formy wypowiedzi uczniów.” (Kabzińska 2014, 49)

Podejście zadaniowe nie umniejsza roli nauczyciela, ale ją redefiniuje, przewidując dla niego poza tradycyjną funkcją wiele nowych wcieleń.

Mity i nieporozumienia wokół podejścia zadaniowego

Zdaniem Roda Ellisa (Ellis online) podejście zadaniowe często spotyka się z zarzutami, że nadaje się wyłącznie do pracy w małych zespołach, parach (ewentualnie do pracy indywidualnej), a w dużych grupach i w nauczaniu frontalnym nie znajduje zastosowania. Wszystko jednak zależy od inwencji nauczyciela i jego umiejętności zarządzania grupą. Klasyczna interakcja nauczyciel – studenci tworzy przestrzeń korzystną dla dydaktyki zadaniowej (dokładniejszy monitoring uczenia się niż przy pracy grupowej lub w parach) zwłaszcza w przypadku zadań receptywnych (przeważa input). Zadania polegające na interakcji i produkcji (output) trudniej w takich warunkach wykonać, ale jest to możliwe.

Kolejne nieporozumienie dotyczy koncentracji na znaczeniu (*focus on meaning*), którą interpretuje się jako rezygnację z uczenia podsystemu gramatycznego i z poprawiania błędów, podczas gdy w rzeczywistości gramatyka jest stałym elementem podejścia zadaniowego. Uwzględniamy wprawdzie tylko takie struktury morfologiczno-składniowe, które bezpośrednio wiążą się z zadaniem, i wprowadzamy je w odpowiednim kontekście komunikacyjnym, w każdej jednak fazie gramatyka zajmuje należne jej miejsce. Zgodnie z postulatem *focus on form* uczący się muszą mieć świadomość form, struktur gramatycznych oraz ich funkcji, żeby potem poprawnie ich używać. Podejście zadaniowe nie odrzuca poprawności językowej ani jej nie lekceważy.

Nauczyciele zasłaniają się niekiedy tym, że program lub podręcznik wyklucza podejście zadaniowe, trzeba to jednak potraktować jak wymówkę lub próbę uchylenia się od dodatkowej pracy. Zaprojektowanie zadań wymaga inwencji i nakładu czasu, ale wiele tradycyjnych materiałów i ćwiczeń z podręcznika można łatwo wykorzystać do tego celu. Niektórym wymóg autentyczności każe odnosić się sceptycznie do samej metody, lecz o autentyczności materiału wyjściowego (na ogół tekstu) decydują studenci w zależności od tego, czy odpowiada ich zainteresowaniom i potrzebom. Podstawowym kryterium au-

tentyczności jest więc kontekst, w jakim użyto danego tekstu (materiału wyjściowego) lub w jakim powstał (rezultat zadania).

Podsumowanie

Podejście zadaniowe rozwinęło się z podejścia komunikacyjnego, które powstało w reakcji na zawężającą koncepcję języka, leżącą u podłoża tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Metoda ta opierała się na upraszczającym założeniu, że język składa się wyłącznie z leksykonu i gramatyki, czyli słów i reguł gramatycznych. Jeżeli tylko nauczymy się znaczenia wszystkich słów i poznamy wszystkie reguły gramatyczne, opanujemy język docelowy. Rezultatem takiego podejścia stosowanego przez wiele lat w rzeczywistości szkolnej było jednostronne opanowanie przez uczących się sprawności receptywnych (przede wszystkim czytania) oraz braki w sprawnościach produktywnych.

Po zwrocie pragmatycznym w lingwistyce teoretyczne uzasadnienie znalazło podejście komunikacyjne, w którym coraz większą rolę zaczęły odgrywać akty intencjonalne związane z mówieniem oraz role komunikacyjne, w które wcielają się uczący się języków obcych, aby uczyć się języka przez jego użycie. Radykalne przejawy podejścia komunikacyjnego doprowadziły po części do całkowitego zaniechania pracy nad podsystemem gramatycznym i do bezrefleksyjnego powtarzania „dialogów”, niezależnie od tego, czy uczący się mieli jakąkolwiek realną szansę na autentyczne wcielenie się w daną rolę – typowym przykładem może być odgrywanie roli szefa koncernu przez nieletnich czy też wcielanie się w rolę sprzedawcy w sklepie spożywczym na zajęciach uniwersyteckich.

Czyste podejście komunikacyjne przestało być wystarczające, gdy zauważono, że takie nierealistyczne traktowanie ról komunikacyjnych negatywnie wpływa na motywację uczących się, którzy nie są skłonni do zapamiętywania środków językowych subiektywnie postrzeganych jako niepotrzebne. Lepsze rezultaty zaczęło przynosić zanurzenie komunikacji w możliwie autentycznych sytuacjach, mających znaczenie dla uczących się dzięki nawiązywaniu do ich przeżyć i doświadczeń. Podejście zadaniowe zapewnia uczniom większą autonomię, a zarazem bierze pod uwagę ich ograniczenia. Jego główną zaletą jest to, że zaciera różnicę między uczeniem się a używaniem języka, dzięki czemu lepiej niż tradycyjne metody i podejścia przygotowuje uczących się do działań w języku docelowym, zwłaszcza do interakcji z jego rodzimymi użytkownikami.

Bibliografia

Baran M., 2015, *Podejście skierowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 3, s. 60-66

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, <https://rm.coe.int/1680459f97>

Dylak S., Ubermanowicz S. (red.), 2014, *Strategia nauczania – uczenia się. Infotechniki*, Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, Poznań

Ellis R., wideo: *Prof. Ellis on task-based pedagogy: the what, how and why*, <https://www.youtube.com/watch?v=zdRibzXW2TI>

Europarat, 2001, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin i in.

Fischer J., Chouissa C., Dugovicová S., Virkkunen-Fullenwider A. (red.), 2011, *Guidelines for task-based university language testing*, Graz

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków

Kabzińska A., 2014, *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 47-50

Lewicka G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław

Lewicki R., 2002, *Guten Tag. Wie geht's? – Dziękuję, wszystko w porządku. Zur Entwicklung der rezeptiven bilingualen Kompetenz*, w: Ch. Neveling (red.), *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, s. 75-88

Mertens J., 2017, *Aufgabenorientiertes Lernen*, w: C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, s. 9-11

Müller-Hartmann A., Schocker M., 2016, *Aufgabenorientierung*, w: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 325-330

Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, oceniając*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa

Rozenberg M., 2010, *Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende?*, w: *Studia Germanica Gedanensia*, nr 23, s. 39-45

Schmidt S. J. (red.), 1991, *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt am Main

Terhart E., 1999, *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?*, w: *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 45/5, s. 629-647

Żylińska M., 2003, *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 49-62

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 29.11.2017.

PODEJŚCIE ZADANIOWE W AKADEMICKIM NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO. CZĘŚĆ II – PRZYKŁADOWE MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I EGZAMINACYJNE, POZIOM B1¹

Przykładowy materiał na zajęcia

Tekst i zadania warto zaproponować studentom dopiero podczas ostatniej z trzech jednostek lekcyjnych stanowiących tematyczną całość (dwie pierwsze, pomyślane jako przygotowanie, powinny umożliwić uczestnikom kursu zrozumienie poniższego tekstu). Dobrym wprowadzeniem do takich zajęć może być np. lekcja 13 pt. „W żadnym wypadku” z trzeciej części popularnego podręcznika *Hurra! Po polsku*.



Wypadek na przejściu. Kierowca poszukiwany

Na oznakowanym przejściu dla pieszych przy ul. Gen. Bora-Komorowskiego w Bielsku-Białej kierowca samochodu osobowego potrafił czterdziestoletniego przechodnia. Prowadzący pojazd mężczyzna zatrzymał się, ale po krótkiej rozmowie z poszkodowanym odjechał bez podania personaliów. Na skutek potrącenia pieszy doznał lekkich obrażeń, które wymagały udzielenia mu pierwszej pomocy. Policjanci z wydziału drogowego poszukują winnego wypadku.

Przykładowe polecenia, zawierające elementy mediacji i wykorzystujące podejście zadaniowe:

1 Materiały dydaktyczne i egzaminacyjne opracowały: Joanna Goldstein, Ewa Krauß, Małgorzata Małolepsza, Joanna Mazur, Barbara Stolarczyk, Magdalena Wiażewicz i Agnieszka Zawadzka podczas warsztatów UNCERT *Lehr-/Lern-/Prüfungsmaterial für den handlungsorientierten Sprachunterricht an der Hochschule* na Uniwersytecie Georga Augusta w Getyndze w dn. 13-14.10.2017. Przytaczamy tylko przykładowe zadania, które nie składają się na kompletną jednostkę lekcyjną ani na pełny egzamin.

Studiuje Pan/Pani w Bielsku-Białej w ramach programu ERASMUS. Razem z kolegami zaplanował/-a Pan/Pani wyjazd studyjny za miasto. W drodze na dworzec był/-a Pan/Pani świadkiem wypadku i nie zdążył/-a na pociąg, bo pomagał/-a Pan/Pani poszkodowanemu.

1. Pisanie (rejestr nieformalny)

Proszę napisać wiadomość WhatsApp do kolegów. Proszę: a. przeprosić za nieobecność, b. wyjaśnić kolegom przyczynę nieobecności, c. opisać wypadek, d. zaproponować inny termin wyjazdu.

2. Mówienie (rejestr nieformalny)

Dzwoni Pan/Pani do swojej współlokatorki, żeby ją poinformować, że nie pojechał/-a Pan/Pani z kolegami w góry i wróci dziś do domu. Pana/Pani współlokatorka nie odbiera telefonu. Proszę nagrać wiadomość na automatyczną sekretarkę.

3. Pisanie (rejestr formalny)

Wieczorem pisze Pan/Pani maila do opiekuna naukowego grupy – dr. Mariana Kozła – w którym przeprosza Pan/Pani za swoją nieobecność, a także proponuje sposób nadrobienia zaległości (np. przygotowanie referatu, napisanie krótkiej pracy na temat związany z wyjazdem studyjnym).

4. Mówienie (rejestr formalny)

Po wypadku zeznaje Pan/Pani jako świadek na policji. Proszę zrobić szkic sytuacyjny i opisać przebieg zdarzenia.

Przykładowy materiał egzaminacyjny

Rozumienie ze słuchu

Tekst: *Wojtek Gietzel przyjechał do Opola nauczyć się polskiego*, aut. Anna Grudzka (czas nagrania ok. 3 min., źródło: <http://www.nton.pl/serwisy/akademicka/art/4593637,wojtek-gietzel-przyjechal-do-opola-nauczyc-sie-polskiego,id,t.html>). Wypowiedzi Wojtka zaznaczono kursywą.

– *Polski najlepiej ćwiczy się podczas rozmów z ludźmi, dlatego lubię przychodzić do kawiarni.*

Z wielu powodów, dla których warto do Opola przyjechać na Erasmusa, Wojtek Gietzel wybrał naukę języka polskiego. Początkowo najtrudniej było mu powiedzieć: współlokator.

– Co za dziwne słowo: „spulokator”. Na początku nie potrafiłem go w ogóle wymówić, teraz jako tako mi się to udaje.

Wojtek Gietzel, student ekonomii z niemieckiego Bochum. Do Opola postanowił przyjechać, by nauczyć się dobrze mówić po polsku.

– Urodziłem się w Polsce, ale z kraju wyjechaliśmy, kiedy miałem rok. Rodzice uczyli mnie polskiego, ale w domu często mówiliśmy takim miksem polsko-niemieckim, a ja chciałem mówić poprawnie. W Niemczech próbowałem się zapisać na kurs polskiego, ale mój poziom był za wysoki, żeby uczyć się podstaw. Stąd pomysł, by przyjechać i przy okazji w Polsce trochę pomieszkać.

Ostatni raz Wojtek w Polsce był cztery lata temu.

– Mam krewnych pod Łodzią i w Bełchatowie, ale od kiedy ich nie odwiedzam, mówię coraz mniej.

Teraz może się uczyć dosłownie na każdym kroku.

– Najtrudniejsze są końcówki, w niemieckim jest „der, die, das” i nie ma problemu. Nie wiem, czy wystarczy mi pół roku, żeby to wszystko pojąć. Inni studenci z Erasmusa, którzy dopiero uczą się polskiego, mają większy problem. Chciałbym się jeszcze nauczyć pisać, ale na razie wydaje mi się to niemożliwe.

Według niego dobra znajomość polskiego może się okazać bardzo przydatna.

– Dorastałem w Niemczech, dlatego nie mogę powiedzieć, że czuję się Polakiem. Myślę, że pobyt w Polsce to po prostu wspaniała okazja, by czegoś się dowiedzieć. Profesorowie na uczelni mówią, że warto uczyć się polskiego, bo wiele firm będzie tu inwestowało - mówi.

Na razie Wojtek chce zostać w Opolu tylko pół roku.

– Nie wiem, co będzie później. Wrócę i będę pisał pracę magisterską. Teraz przede mną egzaminy, ale potem wracam na święta do Bochum. Oczywiście będziemy jedli pierogi i rybę na Wigilię.

Przykładowe polecenia egzaminacyjne, zawierające elementy mediacji i wykorzystujące podejście zadaniowe:

1. Przed wyjazdem na stypendium do Polski intensywnie ćwicz Pan/Pani język, m.in. słucha polskich programów radiowych. Pana/Pani kolegę/koleżankę, który/-a nie zna polskiego, interesuje treść audycji. Proszę zanotować po polsku 7 najważniejszych informacji i krótko je zrelacjonować koledze/koleżance po niemiecku.

2. Przed wyjazdem na stypendium do Polski intensywnie ćwicz Pan/Pani język, m.in. słucha polskich programów radiowych. Pana/Pani kolegę/koleżankę, który/-a nie zna polskiego, interesuje treść audycji. Proszę zanotować dla kolegi/koleżanki po niemiecku kilka najważniejszych informacji.

3. Przed wyjazdem na stypendium do Polski intensywnie ćwicz Pan/Pani język, m.in. słucha polskich programów radiowych. Pana/Pani kolega/koleżanka nie zna polskiego. Proszę zanotować dla kolegi/koleżanki po niemiecku lub po polsku kilka najważniejszych informacji:

- Dlaczego Wojtek przyjechał do Opola?
- Skąd Wojtek zna język polski?
- Jakim językiem mówi w domu?
- Jak dobrze mówi po polsku?
- Czy Wojtek ma kontakt z rodziną w Polsce?
- Jak reklamują język polski pracownicy uniwersytetów?
- Jak długo Wojtek chce zostać w Opolu?
- Co będzie robił po powrocie do Niemiec?

Rozumienie tekstu pisanego

Tekst: *Kraków – miasto studentów. Będziesz studiować w Krakowie? Te miejsca musisz znać!* (źródło: <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,156046,18481060,krakow-miasto-studentow-bedziesz-studowac-w-krakowie-te.html>)

Kraków – ważny ośrodek akademicki w Polsce. W dawnej stolicy Polski uczy się ponad 180 tys. studentów. To właśnie dzięki nim miasto staje się ponad 900-tysięczną metropolią. Które krakowskie miejsca przesiąkły studencką atmosferą? Co musisz wiedzieć, wybierając się na studia do Krakowa?

Gdzie studiują krakowscy żacy?

W Krakowie działają 23 uczelnie wyższe, w tym 10 publicznych. Do najsłynniejszych i najbardziej renomowanych należą Uniwersytet Jagielloński (to najstarsza uczelnia w Polsce!), Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Rolniczy czy Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki.

Najtańsze lokum dla studenta, czyli akademiki

Największym miasteczkiem studenckim w Krakowie – a zarazem w całej Polsce – jest kampus Akademii Górniczo-Hutniczej. W 20 domach studenckich mieszka ponad 7 tys. studentów. Żacy zostają zakwaterowani w DS-ach o takich nazwach, jak Maraton, Arkadia, Itaka, Filutek, Strumyk, Bratek, Hajduczek czy... Straszny Dwór. (...) Uniwersytet Jagielloński co roku przygotowuje dla swoich studentów ponad 3 tys. miejsc w sześciu DS-ach: Bursie Jagiellońskiej, Bydgoskiej (bloki B, C, D), Kamionce, Nawojce, Piaście i w Żączku. (...)

Uniwersytet Ekonomiczny oferuje swoim studentom dwa domy studenckie z pokojami 2- i 3-osobowymi. (...)

Komunikację miejską przez Kraków

Po Krakowie możemy poruszać się autobusami i tramwajami. W sumie mamy do wyboru 154 linie autobusowe i 27 linii tramwajowych. Bilet jednoprzejazdowy to dla krakowskiego studenta wydatek 1,90 zł. Można też kupić bilet dwuprzejazdowy dwukrotnego kasowania – to koszt 3,60 zł. Dla studentów najwygodniejszy i najatrakcyjniejszy będzie z pewnością semestralny bilet imienny – należy za niego zapłacić 184 zł.

Tutaj zjesz za piątką

Stereotypowy Krakus to skąpy Krakus, a z kim przestajesz, takim się stajesz. Nic więc dziwnego, że i przyjezdni studenci nie lubią w Krakowie przepłacać – także za obiad. Na szczęście są miejsca, które odpowiadają ich oszczędnej naturze. Bar mleczny Smakosz to lokal, w którym za dwudaniowy domowy obiad nie zapłacicie więcej niż... 5 zł. Przykłady? Rosół i naleśniki z jabłkami – 3,91 zł, pierogi ruskie i zupa pieczarkowa z makaronem – 4,90 zł. Innym legendarnym barem mlecznym jest Górnik, gdzie studenci (i nie tylko) zjadają się pierogami czy gołąbkami. Zupa to wydatek zaledwie 2-3 złotych. Równie popularne krakowskie „mleczaiki” to Krakus i Żaczek. Oczywiście dużą popularnością wśród krakowskich żaków cieszą się studenckie stołówki, np. ta przy ul. Jabłonowskich (podziemia Domu Akademickiego Bratniak Uniwersytetu Rolniczego) lub Piast. Wśród stałych bywalców można tu też spotkać wykładowców. Przyciągają ich domowe menu i solidne porcje – zupę, drugie danie i kompot dostaniemy tu za 11 zł.

Kraków piwnicami stoi

Kraków słynie z pubów i barów ukrytych w starych piwnicach. Miłośnicy ceglanych wnętrza mają więc niemały wybór, jeśli chcą spędzić na mieście wolny wieczór. Klub Kulturalny to już kultowe miejsce. Z jego nazwą kojarzy się nieodłącznie piwo z wiśniówką – flagowy drink pubu. Jak podpowiadają krakowianie: „Najlepiej kupować je z ulotką, którą zazwyczaj ktoś daje przed knajpą – szukajcie więc ludzi z zielonymi kartonikami”. Indygo to kolejny pub zlokalizowany w średniowiecznej piwnicy. Jego wizytówką jest stary, dobry rock w głośnikach. Jak mówią studenci: „Spotkasz tam wielu fantastycznych ludzi, którzy przychodzą posłuchać dobrego rock'n'rolla”. Odbývają się tam koncerty, można więc posłuchać dobrej muzyki na żywo. Amatorzy śpiewu mogą liczyć na dobrą zabawę w barach karaoke. Jednym z najpopularniejszych miejsc tego typu jest Społem. Dodatkowo przyciąga studentów kolorowym wystrojem. Pośpiewacie również w Coyote Bar, czyli po prostu – w Kojocie. Można tam też potańczyć.

Nie tylko krakowiak, czyli co i gdzie tańczy się w Krakowie?

Krakowscy studenci mają do wyboru wiele klubów, często położonych jeden obok drugiego. Tak jest chociażby na Rynku. Impreza na mieście w wydaniu krakowskim rzadko kiedy zaczyna się i kończy w tym samym lokalu. Jednym z najpopularniejszych miejsc na imprezę

jest klub Cień. To bodajże najsłynniejszy klub na imprezowej mapie Krakowa. Można się tam wyszaleć na dwóch parkietach, a potaćzyć w rytmach house'u, electro czy mash-upu. Inne popularne miejsca, w weekendy oblegane przez imprezujących studentów, to klub COCO, Loca czy Pauza – ta ostatnia to także swoista galeria sztuki (potańczyć można – jak to w Krakowie – w piwnicy).

Przykładowe polecenia egzaminacyjne, zawierające elementy mediacji i wykorzystujące podejście zadaniowe:

1. Przed wyjazdem do Polski na stypendium zapisał/-a się Pan/Pani do grupy facebookowej STUDIEREN IN POLEN. Przeczytał/-a Pan/Pani artykuł na temat studiowania w Krakowie i krótko streszcza go po niemiecku kolegom, którzy nie znają polskiego tak dobrze jak Pan/Pani.

2. Przed wyjazdem do Polski na stypendium zapisał/-a się Pan/Pani do grupy facebookowej STUDIEREN IN POLEN. Przeczytał/-a Pan/Pani artykuł na temat studiowania w Krakowie i krótko streszcza go po niemiecku kolegom, którzy nie znają polskiego tak dobrze jak Pan/Pani. W streszczeniu proszę zamieścić informacje takie jak:

- liczba uniwersytetów w Krakowie (i nazwy kilku najważniejszych),
- sytuacja mieszkaniowa studentów (gdzie mieszkają),
- komunikacja (środki transportu),
- jedzenie (gdzie jest smacznie i tanio),
- życie nocne (dyskoteki, kluby, puby).

3. Przed wyjazdem do Polski na stypendium zapisał/-a się Pan/Pani do grupy facebookowej CHCĘ STUDIOWAĆ W POLSCE. Przeczytał/-a Pan/Pani artykuł na temat studiowania w Krakowie i krótko streszcza go po polsku kolegom, którzy nie znają polskiego tak dobrze jak Pan/Pani. W streszczeniu proszę zamieścić informacje takie jak:

- liczba uniwersytetów w Krakowie (i nazwy kilku najważniejszych),
- sytuacja mieszkaniowa studentów (gdzie mieszkają),
- komunikacja (środki transportu),
- jedzenie (gdzie jest smacznie i tanio),
- życie nocne (dyskoteki, kluby, puby).

Gramatyka

1. Na stronie olx.pl Pana/Pani kolega znalazł ciekawą ofertę mieszkaniową i ją dla Pana/Pani wydrukował. Niestety, jego drukarka źle działa. Proszę odtworzyć tekst!

Do wynajęcia pokój w Gdańsk....
urządzony w stylu skandynawsk.....

przestrzenny oraz nowoczesn.....

Świetna studencka lokalizacj.....

Przystosowany dla student.....

oraz osób młod.....

W mieszkaniu do dyspozycj.....

jest Internet WiFi. Mieszkanie składa się z 7 pokoi jednoosobow.....

i 2 łazienek. Jest w pełni umeblowane i wyposażon.....

Okres trwania umowy: 6 miesięc.....

Cena za pokój: 700 zł + stałe opłaty 200 zł, kaucja – 1 000 zł.

Zapytania tylko w formie listów na adres: Jan Kowalski, ul. Polanki 2, 80-306 Gdańsk.

2. Kolega naszkicował list do właściciela tego mieszkania. Nie jest pewien niektórych form gramatycznych i prosi Pana/Panią o pomoc. Proszę wybrać poprawną formę.

Szanowny Panie!

Na portalu internetowym olx.pl *znaleźliśmy / znajdowaliśmy* Pańskie ogłoszenie. Jesteśmy studentami z Niemiec i *spędzimy / spędzamy* najbliższy semestr w Gdańsku. *Chcemy / wolimy* zamieszkać razem i dlatego *zainteresowało / interesowało* nas to ogłoszenie. Chcielibyśmy się dowiedzieć, czy *są / będą* jeszcze dwa wolne pokoje? Jak dokładnie wygląda wyposażenie pokoi i kuchni? Czy jest do dyspozycji pokój dzienny? Kto poza nami będzie *mieszkał / żył* w tym mieszkaniu? Gdzie dokładnie *znajduje się / znajdzie się* to mieszkanie? Czy da się stamtąd *dojechać / jechać* na uniwersytet?

Dziękujemy / podziękujemy za odpowiedź i *pozdrawiamy / pozdrawimy*

Martin Schmidt i Peter Sander

3. Kolega otrzymał odpowiedź od właściciela mieszkania, ale na list wylała się kawa i niektóre słowa są nieczytelne. Proszę odtworzyć ten list!

Szanowni Panowie!

Cie_____ się, że są Panowie zainteresowani moją *ofer*_____ mieszkaniową. W ofercie jest napisane, że dysponuję siedmioma pokojami. W *t*_____ chwili pięć pokoi jest już wynajętych, a dwa są jeszcze *wol*_____. Codziennie otrzymuję nowe zapytania, dlatego proszę o podjęcie szybkiej *decy*_____, jeżeli *chc*_____ Panowie w tych pokojach zamieszkać. Osoby, zamieszkujące inne pokoje, to trzy *stu-*
*den*_____ i dwóch studentów różnych kierunków. Dwie osoby pochodzą z Holandii, reszta to Polacy. Na *wyposaż*_____ pokoi *składa*_____ się nowe meble w stylu skandynawskim (tapczan, *szaf*_____ ubraniowa, biurko z lampką, krzesło, fotel i lustro). Niestety nie ma pokoju *dzienn*_____, za to jest bardzo duża kuchnia, w której oprócz mebli kuchennych stoi również duży stół z ławą i kilkoma *krzes*_____. Mieszkanie znajduje się przy ul. Polanki, w pobliżu Domu Studenckiego, w cichej i spokojnej *dzielni*_____, ale niedaleko centrum i *uniwersyt*_____.

Na uczelnię *mo*_____ chodzić piechotą lub jeździć na rowe_____, to kilka minut drogi.

Mam nadzieję, że *odpo*_____ na wszystkie pytania. Jeżeli chcą Panowie *za*_____ w tym mieszkaniu, proszę o *odpow*_____ w ciągu dwóch najbliższych dni.

Z wyraz_____ szacunku

Jan Kowalski

4. Napisał/-a Pan/Pani SMS do przyjaciela z Gdańska. Pana/Pani telefon nie ma zainstalowanych polskich znaków. Proszę poprawić tekst ręcznie.

Sluchaj Tomek, szukamy własnie mieszkania w Gdansk. Jest jedna oferta. Trzeba placic 700 złotych za pokój i po 200 złotych opłat. Czy to duzo? Co o tym sadzisz? Ile ty placisz miesiecznie za mieszkanie? Proszę, odpisz, bo musimy podjac szybka decyzje.

Pisanie

Przykład 1

1. Wkrótce wyjeżdża Pan/Pani na stypendium do Polski, ale jeszcze nie wie, gdzie będzie mieszkać. Proszę napisać ogłoszenie *Szukam pokoju do wynajęcia* na stronę internetową <https://www.gumtree.pl/>. Proszę podać

- okres pobytu,
- wielkość pokoju,
- preferowaną lokalizację,
- maksymalną cenę.

2. Organizuje Pan/Pani wieczór niemiecki w akademiku. Proszę napisać tekst zaproszenia na imprezę, który znajdzie się na plakacie.

Przykład 2

1. Po zakończeniu semestru chciałby Pan/chciałaby Pani zostać dłużej w Polsce. Proszę napisać do wybranej instytucji polsko-niemieckiej e-mail z zapytaniem o możliwość odbycia praktyki studenckiej. Lista instytucji na stronie: <http://www.polen.diplo.de/Vertretung/polen/pl/02-THEMEN/02-1-willkommen/07-institutionn/0-institutionen.html>.

2. Na tablicy informacyjnej przed stołówką przeczytał Pan/przeczytała Pani następujące ogłoszenie: *Jestem studentką pedagogiki. Chciałabym uczyć się języka niemieckiego (poziom początkujący). W zamian oferuję język polski. Marta. Kontakt: 503 989 325.*

Proszę napisać wiadomość WhatsApp i zaproponować tandem językowy. Proszę podać termin i miejsce pierwszego spotkania.

Mówienie

Część wprowadzająca (wspólna dla obu przykładów): Proszę się przedstawić i powiedzieć kilka słów na temat kraju, z którego Pan/Pani pochodzi, swoich zainteresowań, kontaktów z Polakami i językiem polskim, a także dlaczego i jak długo uczy się Pan/Pani polskiego.

Przykład 1: Monolog

Wyjeżdża Pan/Pani na roczne stypendium ERASMUS do Krakowa. Niestety Pana dziewczyna/Pani chłopak, która/który jest Polką/Polakiem nie może jechać z Panem/Panią z powodu stałej pracy i nie zgadza się z Pana/Pani decyzją.

1. Proszę przekonać chłopaka/dziewczynę o tym, że Pana/Pani decyzja jest słuszna i dobra dla Waszego związku. Proszę użyć następujących argumentów:

- język i kultura partnera,
- mieszkanie w Krakowie,
- Kraków – piękne miasto.

Przykład 2: Monolog lub dialog

Pana/Pani przyjaciel z Polski zastanawia się nad wyjazdem na stypendium ERASMUS do Pana/Pani miasta. Mieszka Pan/Pani w nim już jakiś czas, ale jeszcze dobrze pamięta swoje pierwsze dni po przyjeździe.

1. Proszę opisać swoje pierwsze dni w mieście:

- Gdzie Pan/Pani był/-a i co robił/-a?
- Jak się Pan/Pani czuł/-a?
- Jak znalazł/-a Pan/Pani mieszkanie?

2. Proszę zachęcić kolegę do wyjazdu do Pana/Pani miasta!

oprac. Joanna Goldstein, Ewa Krauß, Małgorzata Małolepsza, Joanna Mazur, Barbara Stolarczyk, Magdalena Wiażewicz, Agnieszka Zawadzka

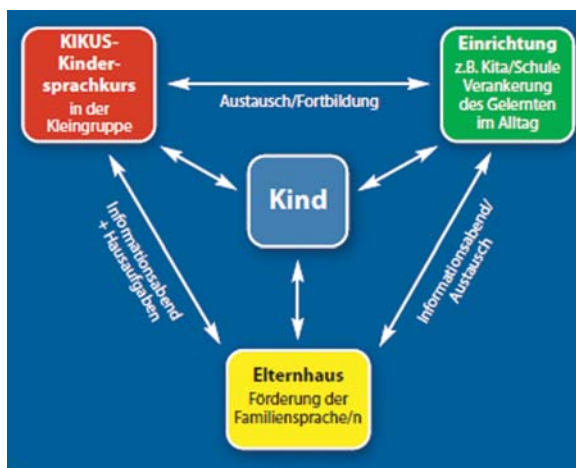
Justyna Hryniewicz

METODA I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE KIKUS W EDUKACJI JĘZYKOWEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Metoda KIKUS to autorska koncepcja dr Edgardis Garlin, która przed dwudziestu laty powołała Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. w Monachium, oferujące kursy językowe, materiały dydaktyczne oraz szkolenia dla zainteresowanych nimi nauczycieli i wychowawców. Metoda i materiały KIKUS znajdują szerokie zastosowanie nie tylko w pracy z dziećmi, lecz także wybiórczo na zajęciach z młodzieżą i dorosłymi. Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej www.kikus.org.

O metodzie

KINDER IN KULTUREN UND SPRACHEN, czyli w skrócie KIKUS, to metoda nauczania języków, opracowana z myślą o dzieciach imigrantów w Niemczech, którym ma pomóc



Rys. 1. Schemat metody KIKUS

w nauce języka tego kraju. Metodą KIKUS można uczyć nie tylko języka drugiego, lecz także odziedziczonego i obcego. Została już zaadaptowana do języka angielskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, czeskiego i słowackiego, a obecnie próbuje się ją przystosować do nauczania polskiego. Najlepsze efekty daje w pracy z dziećmi w wieku od 3 do 10 lat.

W centrum uwagi stawia ona ucznia – jego potrzeby i umiejętności językowe – zależnie od warunków, w jakich

odbywa się nauka. W nauczaniu najważniejszą rolę odgrywają: kurs językowy KIKUS, przedszkole/szkoła i dom rodzinny. Kurs językowy umożliwia przyswajanie języka drugiego/obcego, przedszkole lub szkoła pomagają utrwalać zdobyte umiejętności, a rodzice przyczyniają się do rozwoju języka drugiego/obcego, dbając o kompetencje dziecka w języku ojczystym (pierwszym). Celem metody KIKUS jest różnorodność językowa, upowszechnianie wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania.

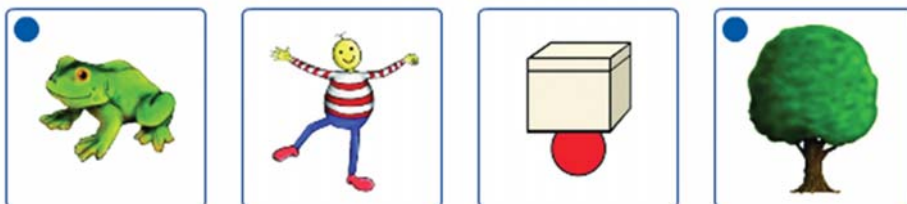
Rola, jaką przyznaje językom ojczystym (pierwszym) uczniów, ułatwia także dialog międzykulturowy i tworzy atmosferę poszanowania dla obcych języków i kultur.

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.

Materiały dydaktyczne KIKUS

Materiały dydaktyczne KIKUS wykorzystują ustalenia naukowe, przedstawione w pracy doktorskiej Edgardis Garlin, a także w kilku innych publikacjach, dokumentujących skuteczność tej metody (Garlin 2000, 2008; Guadatiello 2003).

Materiały KIKUS do języka niemieckiego i angielskiego (jako języka drugiego lub obcego) opracowano z myślą o nauczaniu małych grup w przedszkolach i szkołach podstawowych. Interaktywna wersja materiałów – KIKUS digital – nadaje się natomiast na zajęcia z większą grupą uczniów. Grupy te nie muszą być jednorodne językowo gdyż najważniejszym narzędziem przekazywania treści jest obraz. Informacje werbalne zawsze mają ilustrację wizualną, co pozwala uczniom na łączenie słowa z obrazem, ułatwiające naukę języka. Dzięki obrazkom nawet uczniowie, którzy słabo znają język, podążają za tokiem zajęć i aktywnie uczestniczą w ćwiczeniach i zabawach językowych.

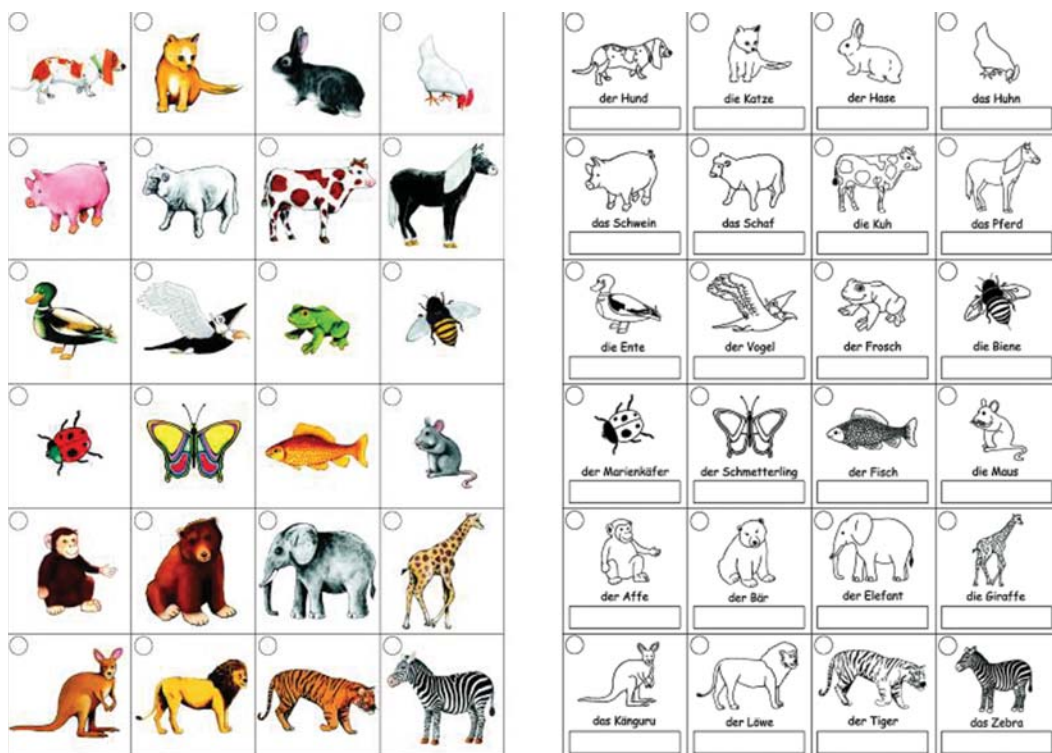


Der Frosch tanzt unter der Baum.

Rys. 2. Wizualizacja informacji zawartej w zdaniu

Komplet materiałów do nauki języka niemieckiego i angielskiego wydało wydawnictwo Hueber. Na tę serię składają się następujące pozycje:

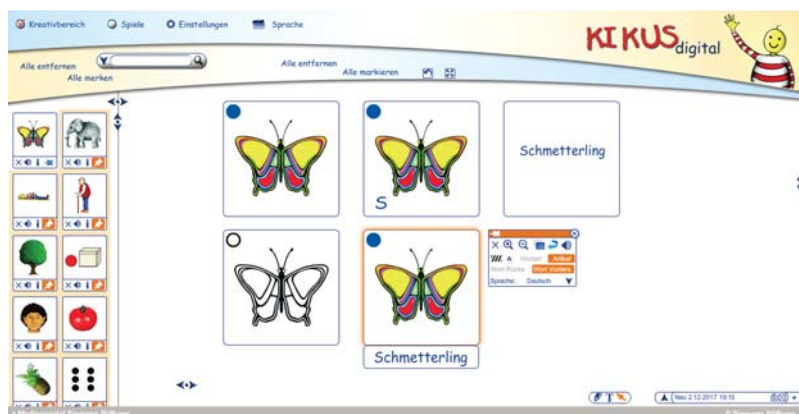
- podręcznik metodyczny dla nauczyciela (*Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*),
- karty pracy KIKUS do nauki z rodzicami w domu (dostępne trzy poziomy językowe),
- płyta CD z piosenkami KIKUS,
- śpiewnik KIKUS,
- karty obrazkowe KIKUS – 480 kart (240 motywów w formacie 8 x 8 cm; wersja kolorowa i czarno-biała),
- karty pracy KIKUS z pomniejszonymi kartami obrazkowymi.



Rys. 3. Karty obrazkowe KIKUS (karta pracy)

Interaktywny program edukacyjny KIKUS (*KIKUS digital*)

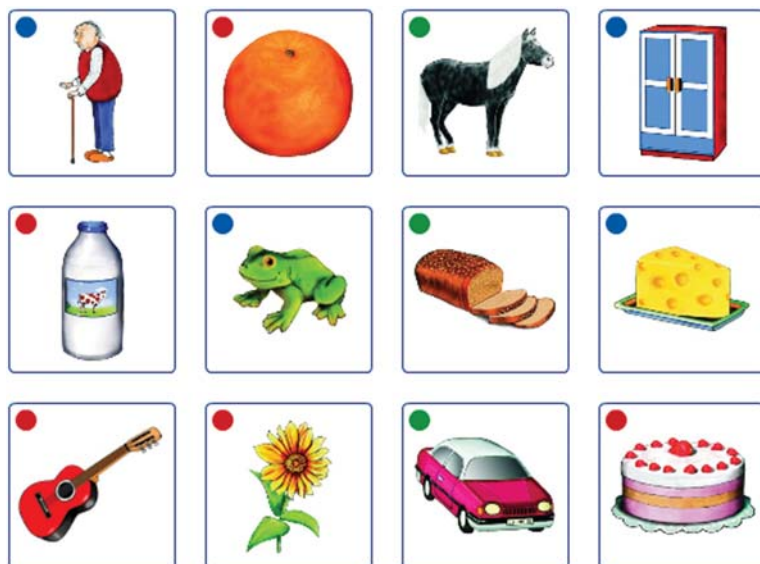
Interaktywny program KIKUS jest adaptacją materiałów drukowanych do nowych technologii komunikacyjnych, uzupełnioną i wzbogaconą o dodatkowe treści. Staje się dzięki temu narzędziem nowoczesnej edukacji językowej. Z różnorodnych ćwiczeń i ciekawych gier edukacyjnych w wersji elektronicznej mogą korzystać zarówno nauczyciele, posługujący się na lekcji interaktywnymi tablicami, jak i rodzice w domu.



Rys. 4. Interaktywny program edukacyjny KIKUS (*KIKUS digital*)

Podstawą programu są karty obrazkowe i elementy kart pracy. W wersji elektronicznej uwzględniono 240 motywów z różnych pól leksykalnych (np. UBRANIA, ZWIERZĘTA, JEDZENIE itd.), a także główne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, liczebniki, przyimki). Ćwiczenia utrwalające słownictwo, gramatykę i wzorce językowe polegają na odpowiednim użyciu autorskich kart obrazkowych. Uzupełnieniem obrazu jest zapis danego słowa, informacja o rodzaju gramatycznym i nagranie prawidłowej wymowy. Duża liczba ćwiczeń i gier, ich zróżnicowanie oraz możliwość dowolnego łączenia poszczególnych zadań pozwalają nauczycielowi/rodzicowi na dokonanie wyboru zgodnie z indywidualnymi potrzebami, zainteresowaniami i wiekiem ucznia. Zaletą gier edukacyjnych KIKUS jest także to, że pozwalają ćwiczyć kilka sprawności językowych (czytanie, słuchanie, pisanie) jednocześnie.

Autorzy programu kładą nacisk na kreatywność, dlatego zadania mają zwykle charakter otwarty, co dobrze ilustruje poniższy przykład.



Rys. 5. Przykładowe zadanie

Karty zestawiono przypadkowo, nauczyciel może jednak zadać pytanie: *Które karty pasują do siebie?* Osoba dorosła będzie miała kłopot z odpowiedzią, ale dzieciom szybko nasuną się skojarzenia. Świadczy o tym następujący dialog:

Uczeń: *Der Opa und die Gitarre gehören zusammen.*

Nauczyciel: *Warum?*

Uczeń: *Weil mein Opa immer Gitarre spielt.*

Uczniowie artykułują swe skojarzenia zachęceni przez bodźce wizualne, przyswajają sobie i utrwalają słownictwo, ćwiczą niemieckie rodzajniki (na każdym obrazku rodzajnik oznaczono kropką odpowiedniego koloru: *der/die/das*), jednocześnie zaś dostrzegają związek między rzeczownikiem a rodzajnikiem i zyskują większą świadomość językową.

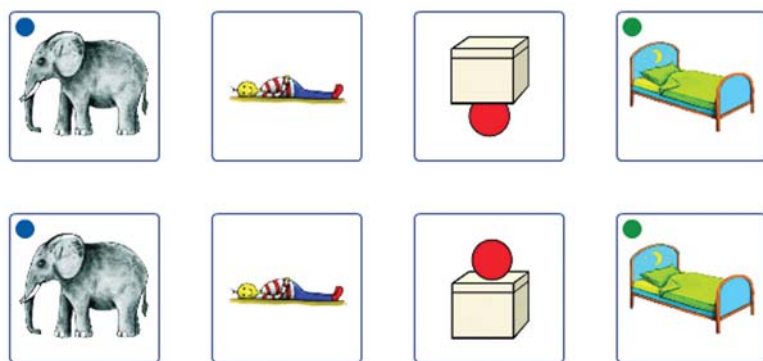
Jak uczyć metodą KIKUS?

Podręcznik metodyczny KIKUS formułuje kilka ogólnodydaktycznych zaleceń, takich jak: 1) tworzenie atmosfery sprzyjającej nauce, 2) uczenie przez zabawę, 3) zachęcanie do mówienia, 4) nagradzanie za wyniki, 5) stwarzanie warunków do indywidualnej aktywności. Tego wszystkiego doświadczonym nauczycielom nie trzeba przypominać.

Autorzy podręcznika zwracają też jednak uwagę na kilka mniej oczywistych kwestii. Podkreślają np. rolę języka ojczystego (pierwszego) w uczeniu się innych języków (Cummins 1979) i radzą brać go pod uwagę na lekcjach języka drugiego/obcego. Zalecają odwoływanie się w procesie nauczania do wszystkich zmysłów, co w praktyce oznacza posługiwanie się przez nauczyciela przedmiotami (dotyk), muzyką (słuch) itp. Uczący się języka powinien imitować wzorce działania językowego, wszystkie zadania i gry muszą być zatem osadzone w realnych sytuacjach (model uczenia się języka pierwszego).

Zadania należy też dostosowywać do poziomu językowego uczniów (*Binnendifferenzierung*). Interaktywny program KIKUS umożliwia układanie ciągów kart obrazkowych, które tworzą zdania. Uczniowie początkujący powinni ćwiczyć budowę prostych zdań typu: *Der Frosch ist grün* albo *Die Zitrone ist gelb*, natomiast zaawansowani – zdań rozbudowanych, np.: *Das Känguru und die Giraffe tanzen unter dem Baum vor dem Hochhaus*. Zawsze należy przechodzić od prostych do trudniejszych konstrukcji językowych, a ucząc leksyki, najpierw aktywizować słownictwo opanowane pasywnie.

Interaktywne gry KIKUS są bardzo pomocne w utrwalaniu słownictwa, np. gra memory, polegająca na dopasowywaniu słowa do obrazu (*Ton-Wort-Bild*). Dzieci uczymy najpierw nowych słów, potem rodzajników (*Artikel-Spiel*), a na samym końcu budowy zdań, co jest najtrudniejsze. Taka progresja zwiększa świadomość językową uczniów, bo pokazuje, że każde zdanie składa się z elementów takich jak te przedstawione na obrazkach, zachęca również do zabawy z językiem.



Rys. 6. Wizualizacja informacji z podkreśleniem relacji przestrzennej „pod” vs. „nad”

Bibliografia

Cummins J., 1979, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, w: Review of Educational Research, nr 49, s. 222-251

Ehlich K., 1996, *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren*, w: L. Hoffmann (red.), *Sprachwissenschaft*, Berlin, New York, s. 183-201

Garlin E., 2000, 2008, *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion*, Münster

Garlin E., 2008, *KIKUS Deutsch: Die KIKUS/Methode. Ein Leifaden. Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache*, Ismaning

Garlin E., Merkle S., 2009, *KIKUS Arbeitsblätter Bildkärtchen*, Ismaning

Garlin E., Merkle S., 2009, *KIKUS Bildkarten*, Ismaning

Guadatiello A., 2003, *KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen*, München

Rehbein J., 1977, *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart

Małgorzata Müller

POLNISCH ZUSAMMEN MIT ANDEREN SPRACHEN LEHREN. ÜBER INDIVIDUELLE LEHRSTILE UND -STRATEGIEN IN DER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Einleitung

Auch ich habe die Erfahrung gemacht, dass Kreativität im Fremdsprachenunterricht kein „Dauerbrenner“ ist, sondern letztlich doch immer der Glücksfall, den es durch ein gutes Unterrichtsklima und geeignete Methodik zu fördern gilt. Kann das Lernen durch die Weitergabe von Wissen richtig erfolgen? Oder sollen die Lernenden durch die Wahrnehmung von Differenzen das eigene Wissen durch Selbstforschen zum Konstrukt machen, sich selbst organisieren? Ist dieser Prozess von außen steuerbar, analysierbar?

Im Fremdsprachenunterricht braucht man doch einen linearen Prozess. Die Lernenden müssen Sprache funktional erleben können; unabhängig davon, ob sie Englisch in der Schule oder Polnisch in einem Sommerkurs einer Universität oder an einer Volkshochschule lernen. Der Lernforscher Werner Bleyhl sagt zurecht: „Der neue Fremdsprachenunterricht besteht somit darin, dass Lehrer und Schulaufsicht zunächst erkennen, dass man dem Lerner nicht länger die Speisekarte als die Speise anbieten kann“ (Bleyhl 1997, 23).

Der Generationenwechsel von Kugelschreiber auf den digitalen Stift, die Mobilität und die Arbeit in der globalen Welt zwingen die Fremdsprachendidaktik, neue Wege zu gehen. Die klassischen Unterrichtsmethoden sind sehr langsam geworden; auf der Speisekarte gibt es nicht mehr viel Auswahl für diese schnelle und neue Welt. Es ist notwendig, in diesem Zusammenhang auch über Polnisch nachzudenken. Die Sprache ist ein Regelwerk und dient der Kommunikation. Der Unterricht hat die Aufgabe, die Konventionen und die sprachlichen Routinen in angemessener Form zu vermitteln. Bei diesem Prozess ist Kreativität gefragt. Diese soll originelle Lösungen für Lerngruppen zeigen, die Lernenden nicht nur positiv überraschen, sondern fördern und den Lernprozess

beschleunigen. Um diesem Anspruch aktuell gerecht zu werden, habe ich im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu neuen Wegen gegriffen und möchte in diesem Aufsatz einen neuen Lehrstil und brauchbare Lehr- und Lernstrategien aus der Praxis kurz präsentieren. Es ist nicht möglich, die komplette Unterrichtsmethode auf diesen Seiten zu beschreiben, vielmehr sollen diese methodisch-didaktischen Vorgehensweisen als Impulse für den Polnischunterricht dienen, gerichtet an Lehrkräfte nicht nur der Mehrsprachen-, sondern auch der Einzelsprachkurse. Mein Anspruch ist es, den Lernenden Polnisch im Kontext der anderen Sprachen zugänglicher und schmackhafter zu machen, den Erwerb durch Vergleiche mit anderen Sprachen zu erleichtern und die Lerngeschwindigkeit zu beschleunigen. Auch der kulturelle Aspekt soll dabei nicht zu kurz kommen. Das Lehr- und Lernkonzept des multilingualen Lernens soll dies ermöglichen können.

Multilinguales Lernen als Unterrichtsmethode

Der Gedanke der Interkomprehension, basierend auf der Forschung von Britta Hufeisen, wird von mir und inzwischen von anderen Lehrkräften im multilingualen Lernen realisiert. Ich verstehe *multilinguales Lernen* einerseits als die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache gleichzeitig zu lernen und zu lehren. Andererseits steht dieser Begriff für eine von mir entwickelte besondere Kurskonstellation, in der mehrere Sprachen aus der gleichen und/oder unterschiedlichen Sprachfamilien gezielt mittels Unterricht gleichzeitig gelehrt und erworben werden. Auf den theoretischen Grundlagen von funktionaler Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie sprachenübergreifender Didaktik (EuroComDidact, Transversaldidaktik, Interkomprehension, Tertiärsprachendidaktik) wurde zunächst an der Volkshochschule Eschweiler ein Mehrsprachenkurs durchgeführt. Dieses Konzept wurde von anderen Volkshochschulen und verschiedenen Universitäten übernommen. In den letzten fünf Jahren wurden mehr als einhundert Mehrsprachenkurse nach dieser Methode erfolgreich durchgeführt. Es handelt sich nicht um ein einmaliges Projekt im Rahmen der Forschung, sondern um reguläre Fremdsprachenkurse, die aktuell an verschiedenen Volkshochschulen fortgeführt werden.

Der Spracherwerb ist neben der eigenen multilingualen Lehrmethode an unterschiedliche weitere Lern- und Lehrmethoden gekoppelt. Im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen stehen folgende Aspekte: Transferbrücken zwischen den Sprachen, Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen und Kulturen mittels Sprachvergleich, Nutzen der Spracherfahrungen und der Sprachlernerfahrungen, um einen wirksamen Fremdspracherwerb zu erzielen. Die Kursteilnehmenden lernen von Anfang an, die Sprachen zu trennen. Die Grundlagen dafür liegen v.a. im Lesen. Wer korrekt die Sprachen lesen kann, unterscheidet diese mündlich und schriftlich fast problemlos.

Die Teilnehmenden berichten dazu Folgendes:

„Durch die verschiedenen Leseregeln der slawischen Sprachen, die ich mittlerweile sehr gut beherrsche, kann ich tschechische, polnische und kroatische Wörter sofort auseinanderhalten. Ich sehe die Wörter und weiß genau, wie sie ausgesprochen und gelesen werden. Ich weiß sofort, um welche Sprache es sich handelt. Vom Hören unterscheide ich die Sprachen sowieso.“ (Wolfgang, 10-Sprachenkurs)

„Ich habe es nicht für möglich gehalten, dass ich so schnell die romanischen Sprachen voneinander im Kopf trennen kann. Ich verwechsle sie beim Sprechen kaum. Allerdings hat mir das Lesen bzw. das Beherrschen von Leseregeln sehr dabei geholfen. Ich habe gelernt, die Sprachen voneinander schriftlich zu trennen und die Kontrolle über den Wortschatz beim Sprechen zu behalten. Wenn ich spreche, dann sehe ich quasi die geschriebenen Wörter vor mir.“ (Marianne, 10-Sprachenkurs)

Es gibt verschiedene Kursformate (2-, 3-, 5-, 7- und 10-Sprachen in einem Kurs), reguläre und Kompakt-Mehrsprachenkurse, die an verschiedenen Volkshochschulen und an Universitäten durchgeführt werden. Es handelt sich hauptsächlich um Sprachen aus dem europäischen Raum: Vier romanische, vier slawische, vier germanische Sprachen, Neugriechisch und Türkisch. Die Sprachen stehen den Lernenden zur Auswahl bzw. sie werden den Kursformaten entsprechend angepasst. Bei der Kursformatgestaltung wird auf die entsprechende Mischung nach Sprachfamilien geachtet; die Teilnehmenden lernen in der Regel Sprachen aus mindestens zwei verschiedenen Sprachfamilien.

Diese Kurse werden in der Regel von mehrsprachigen Lehrkräften geleitet. Es gibt eine entsprechende Fortbildung für diese Unterrichtsmethode. Die Teilnehmenden dieser Kurse sind Schüler/innen ab dem 13. Lebensjahr, Studierende, Berufstätige, Senioren. Die Voraussetzung für die Teilnahme an Mehrsprachenkursen sind mindestens zwei vorher erworbene Fremdsprachen auf dem Niveau B2 des GER.

Sprachbezogenes und kulturbezogenes Lernen werden im Mehrsprachenkurs miteinander stark verbunden. Das kulturbezogene Lernen ist im Kurs integriert und setzt bereits im Anfängerunterricht ein. Viele kulturelle Ähnlichkeiten machen den Erwerb einer Sprache leichter und dienen zur Erschließung einer weiteren Sprache bzw. bilden einen Rahmen für *landeskundliche europäische Interkomprehension*.¹

In der Wissenschaft fehlt noch ein eindeutiger Konsens über den Gegenstand dieses Stoffes bei der Vermittlung mehrerer Sprachen und mehrerer Zielkulturen in einem Unterricht. Bis jetzt sind in der Fachliteratur ein Zielland/Zielraum/eine Zielkultur und eine Sprache (Amtssprache) üblich. Es gibt im multilingualen Lernen daher keine oder

1 Diese von mir vorgeschlagene Bezeichnung steht für den Erwerb von vielen Sprachen in Europa sowie für die Anwendung des kulturellen Wissens im täglichen Zusammenleben. Der Stoff der vielen Sprachen und Kulturen in einem Mehrsprachenkurs bildet zumindest den Rahmen für eine landeskundliche, europäische Interkulturelle Kommunikative Kompetenz (IKK).

keine allgemeingültige Definition von Kulturkunde. Das Wort *Kulturkunde* („Kultur“ im Singular) in Bezug auf mehrere Länder und mehrere Sprachen trifft nicht zu und wird hier nur als Oberbegriff für das Verständnis bei der Darstellung der Thematik verwendet.² Die Rahmenbedingungen eines Mehrsprachenkurses und seine didaktischen Konzepte definieren, was Kulturkunde ist oder sein könnte. Drei typische Ansätze lassen sich allerdings auch hier charakterisieren: der kognitive, der kommunikative und der interkulturelle (nach Weimann u. Hösch).

Die Kernfrage stellt sich von selbst, und zwar für beide Bereiche (Sprache und Kulturkunde): Was gilt es zu vermitteln und wie? Wie viel Grammatik und Kulturkunde braucht ein(e) Teilnehmende(r) eines Mehrsprachenkurses wirklich? Wann und wozu braucht der/die Lernende dieses Wissen am meisten? Lässt sich das kulturelle Wissen durch die vielen Sprachen nicht selbst, quasi automatisch, erschließen? Über welche Kompetenzen, welches Wissen und Können in diesem Bereich verfügt die mehrsprachige Lehrkraft? Wie kann das vorhandene Wissen der mehrsprachigen Lehrkraft und der Lernenden im Bereich der Kulturkunde erfolgreich genutzt werden? Wie ist der methodische Ansatz (Vergleich) in die Didaktik des multilingualen Lernens einzubinden? Wie kann der kulturbezogene Erwerb optimiert werden? Schließlich: Welche Funktion erfüllt die Kulturkunde im multilingualen Unterricht?

Die Thematik ist gar nicht so komplex, wie sie zuerst aussieht. Um inhaltlich und methodisch sinnvoll zu verfahren, müssen Inhalte und Stoffe für beide Bereiche (Sprache und Kulturkunde) gut ausgewählt werden. Einige der wichtigsten Kriterien bei diesem Verfahren sind die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden. Um ein solches Lernen zu unterstützen, werden beispielsweise folgende methodische Verfahren eingesetzt: Alle Methoden kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, parallele Einführung von verschiedenen Sprachen und Themen, Anpassung der Thematik an die Zeit und den Handlungsbedarf etc. Dabei sollte man mit Texten und Thematiken arbeiten, die das Vergleichen und Vergleiche grundsätzlich ermöglichen. Die Multiperspektive (auch um den Rahmen einer landeskundlichen europäischen Interkomprehension zu schaffen) soll dabei berücksichtigt werden.

Das kulturbezogene Lernen als Gegenstand – wenn auch mit einer breiten Palette von Ansichten und kontroversen Diskussionen – kann inzwischen, auch für Polnisch, vielfältige Ansätze, unterrichtspraktische Materialien und Perspektiven vorweisen, auf die in der Praxis zurückgegriffen werden kann. Daher eröffnet eine *multilinguale-interkulturelle* Kulturkunde neue methodisch-didaktische Möglichkeiten in der Mehrsprachigkeit und neue Formen des Zugangs auch zum Polnischen und zu anderen Kulturen. Das multilinguale Lernen vereinfacht und beschleunigt das Lernen mehrerer Sprachen und Kulturen enorm.

2 Als Anlass zur Reflexion über Terminologie wird der neue Begriff „Kulturfunde“ statt „Kulturkunde“ bzw. „Landeskunde“ vorgeschlagen. Vgl. Schweiger, Hägi, Döll 2015, 6 f.

Der methodisch-didaktische Prozess bei der Vermittlung: Polnisch und andere Sprachen gleichzeitig in einem Unterricht

Wie sieht ein multilingualer Unterricht unter Einsatz des Polnischen und verschiedener anderer Sprachen bzw. mehrsprachiger Lernmaterialien (auch zur kulturellen Bildung) aus?

Grundsätzlich werden in einem Mehrsprachenkurs für Anfänger vier slawische Sprachen unterrichtet: Kroatisch, Tschechisch, Polnisch und Russisch. In den Kursen für Fortgeschrittene werden später punktuell, probeweise und zum Vergleich oft Bulgarisch, Mazedonisch, Ukrainisch oder Slowakisch angeboten. Das Ziel ist es, bei den Lernenden ein breites Wissen über die slawischen Sprachen zu schaffen, Neugier zu wecken und aufzuzeigen, dass sie mit dem erworbenen Wissen relativ gut die anderen Sprachen lesen und verstehen könnten, und dass der Weg zum Erwerb dieser neuen Sprachen mit diesem Wissen sogar autodidaktisch für jede/n Interessierte/n möglich wäre.

Erwerb der Leseregeln

Die grundständige Lesekompetenz (nicht nur in nahverwandten Sprachen) stellt eine konditionierende Komponente der komplexeren fremdsprachlichen Dekodierungsfähigkeit dar. Die Lernenden eines Mehrsprachenkurses lernen die Sprachen zu dekodieren und voneinander zu trennen – optisch, akustisch, im kommunikativen Gebrauch. Dieser Prozess dauert in der Regel nur kurze Zeit und ist stark mit dem Lesen und mit der Aussprache verbunden. Die Lese- und Aussprachesysteme werden im Unterricht pro Sprache und mit einer starken Berücksichtigung der gemeinsamen Zischlaute für alle slawischen Sprachen durchgenommen. Das Beherrschen der Leseregeln hilft beim Verstehen der Wörter und ermöglicht das schnelle Kodieren einer einzelnen Sprache oder nahverwandter Idiome.

Die Unterscheidung der Zischlaute nach einem Hart-Weich-System – die Lernenden erwerben die Zischlaute in allen vier slawischen Sprachen. Es wird aufgrund des Schwierigkeitsgrades zuerst mit dem Kroatischen begonnen. Die Lernenden sprechen diese Laute nach dem unten aufgeführten System für Polnisch aus. Es wird über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten an verschiedenen Beispielen diskutiert. Russisch kommt später dazu.

- c (caca); ć ci (ciacia); cz (czacza)
- s (ssassa); ś, si (siasia); sz (szasza)
- d (dada); dź, dzi (dziadzia); dż (dżadża)
- n (nana);ń, ni (niania)
- r (rara); rz (rzarza); ż (żaża)

Kroatisch	c, ć, č	s, –, š	d, – đ	n, nj	z, –, ž
Tschechisch	c, –, č	s, –, š	d, –, dž	n, ň	z, ř/ž
Polnisch	c, ć/ci, cz	s, ś/si, sz	d, dź/dzi, dż	n, ń/ni	z, rz/ż

Ausspracheübungen in Slawisch – die Lernenden lesen horizontal und vertikal entsprechend angeordnete Wörter.

Kroatisch	crven	zelen	žut
Tschechisch	červený	zelený	žlutý
Polnisch	czerwony	zielony	żółty

Lernen durch Unterscheiden – die Lernenden trennen die Sprachen optisch und akustisch.

Ja se zovem	Ja sam	Kako se ti zoveš?
Jmenuji se	Já jsem	Jak se jmenuješ?
Nazywam się	Ja jestem	Jak się nazywasz?

tri, četiri, pet, šest, sedam, osam, devet – trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć

Aussprache- und Übersetzungsübungen – die Lernenden kontrollieren die harten und weichen Laute beim Sprechen.

malować	malovat	slikati	рисовать
tańczyć	tancovat	plesati	танцевать
tron	trůn	tron	трон
osioł	osel	magarac	осёл

Aussprache und Minimal-Paare – die Lernenden beobachten die Unterschiede. Mit solchen Übungen in allen vier slawischen Sprachen speichern sie auch die Unterschiede für Polnisch genau.

zając – zając, być – bić, kasza – Kasia

Erwerb des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen

In der Psycholinguistik stellt Miller (1993) zwei Arten des Wortschatzerwerbs einander gegenüber: Einerseits die definitionsbezogene Art (Wörterbücher), die das Wort in den Vordergrund und den Kontext in den Hintergrund stellt; und andererseits die kontextuelle Art, die genau umgekehrt verfährt. Der Kontext ist wichtig. Wörter einzeln zu lernen und sie dann im richtigen Kontext anzuwenden, ist ein langwieriger Prozess. Daher wird der Wortschatz in Mehrsprachigenkursen immer im Kontext (Texte) vermittelt. Auf

diese Art und Weise erfährt der/die Lernende, mit welchen anderen Wörtern das Wort oft zusammen vorkommt (Kollokationen) und in welchem semantischen und pragmatischen Kontext das Wort auftritt. Er/sie erfährt über Art der Verben und den syntaktischen Kontext (intransitiv, transitiv etc.) und kann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede für alle slawischen Sprachen im Kurs ausarbeiten.

Viele Wörter bzw. Lexeme haben in Europa übernationale Verbreitung und liefern die Basen für den intra- und interlingualen Transfer. Von entscheidender Wichtigkeit sind für die Lernenden die primären Lexeme (schön – **Schön**heit, dom – **dom**owy), um die Dekodierung rasch vorzunehmen. Meine Lehrmaterialien vermitteln daher primäre Lexeme, um sekundäre schneller zu erwerben. Das Gleiche gilt auch für Kollokationen (*quak nicht, Mensch!*), Buchstaben und Silbenfolgen (*čitati, číst, czytać, читать*).

- kr. Dobar **dan**, tsch. Dobrý **den**, pl. **Dzień** dobry, ru. Добрый **день**
- kr. tjed**an**, tsch. tý**den**, pl. ty**dzień**, ru. неделя (pl. niedziela, nie działaj)
- Ausspracheübung – kr. mjesec, tsch. měsíc, pl. miesiąc, ru. месяц
- Vergleichen – kr. **da**, tsch. **ano**, pl. **tak** (andere Sprachen: tack, tako, jako tako etc.), ru. **да**
- Sortieren – prosić/prosit (die Mehrheit der slawischen Sprachen) und moliti (Balkansprachen), pl. herbata aber kr. čaj, tsch. čaj, ru. чай
- Ableiten – danke = děkuji, dziękuję aber hvala (pl. chwala), спасибо

Slawisch: Wortschatztraining – Ähnlichkeiten und Unterschiede

Polnisch	Tschechisch	Deutsch	Kroatisch	Russisch
cukier	cukr		šećer	сахар
flaszka/butelka	flaška, láhev		boca	бутылка
fajka	dymka, fajfka		lula	трубка
fabryka	fabrika		tvornica	фабрика
numer	numero, číslo		broj	номер
zapłacić	zaplatit		platiti	платить

Der morpho-syntaktische Bereich gilt als das hervorstechende Merkmal für Probleme im Sprachvergleich, wobei sich die Probleme je nach Sprache unterschiedlich ausprägen. Die Lernenden der Mehrsprachenkurse haben in Sprachen mit einer nicht besonders reichhaltigen und regulären Flexionsmorphologie (romanische, germanische Sprachen) bedeutend weniger Probleme als beim Erwerb flexionsreicher slawischer (oder türkischer) Sprachen. Für die grammatischen Abweichungen muss man als Lehrkraft ein überschaubares System einführen, da Flexionen in typologisch unterschiedlichen Sprachen sehr verschiedene Funktionen übernehmen. Aber wie findet man ein objektives Maß zur Messung von Leistungen in der Morphosyntax?

Man muss die Hauptthemen der Sprachen, hier der slawischen, auswählen und entsprechend zusammenstellen. Die Grammatikfälle und ihre Funktionen, Tempora, Formenbestand werden zentral angeboten und zusammen anhand entsprechender Beispiele besprochen, denn die erwachsenen Lernenden verfügen bereits über ein elaboriertes Sprachenwissen. In den Unterrichtsstunden der slawischen Grammatik wird klar gemacht, wie die slawischen Sprachen funktionieren. Im Fall des Polnischen fällt den Lernenden sehr schnell auf, dass diese Sprache eine der schwierigsten Sprachen in dieser Sprachfamilie ist. Diese Feststellung führt aber dazu, dass die Lernenden den polnischen Endungen besondere Beachtung schenken und sich relativ schnell den Unterschied zu den anderen Sprachen merken.

Folgende Merksätze und Beispiele können helfen die mentalen Prozesse zu beleuchten:

„Die Polen haben eine andere Endung, aber nicht immer.“

- **Akk.** pl. Piję wodę, kr. Pijem vodu, tsch. Piju vodu, ru. Я пью воду
- **Instr.** pl. Idę z bratem, kr. Idem s brat^{om}, tsch. Jdu s brat^{em}, ru. Я иду с брат^{ом}
- **Gen.** pl. Nie mam syna – nie mam siostry, kr. Nemam sina – nemam sestru, tsch. Nemám syna – nemám sestru, ru. У меня нет сына – У меня нет сестры

„Slawen denken in Genitiven. Polen sind die Meister darin.“

- Jestem u mojego fajnego brata (Gen.) na ulicy Mozarta (Gen.).
- Pierwszego marca (Gen.) jadę bez mojego fajnego brata (Gen.) do Polski (Gen.), do domu (Gen.) mojej kochanej babci (Gen.). Z tego domu (Gen.) przeprowadziłam się do Warszawy (Gen.) do mojego drugiego męża (Gen.).
- Pół chleba (Gen.), proszę!

„Slawen erzählen über den Alltag im Instrumental.“

Jadę samochodem (Instr.) z moim fajnym bratem (Instr.) do Polski. Dziś rano jadłam chleb z masłem (Instr.), piłam herbatę z cytryną i z miodem (Instr.) i pisałam długopisem (Instr.) list.

Übersetzen Sie aus dem Polnischen in die anderen slawischen Sprachen!

Jem chleb z masłem. Piję czarną herbatę z cytryną. Nie mam fajnego domu.

Fragesätze als Kartenspiel

	Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Kroatisch	Russisch
1.	Was ist das?	Co to jest?	Co je to?	Što je to?	Что это?
2.	Wer ist das?	Kto to jest?	Kdo to je?	Tko je to?	Кто это?
3.	Wer bist du?	Kim jesteś?	Kdo jste?	Tko si ti?	Кто ты?
4.	Wer sind sie?	Kim oni są?	Kdo jsou?	Tko su oni?	Кто они?

5.	Wo ist das?	Gdzie to jest?	Kde je?	Gdje je to?	Где это?
6.	Wo wohnst du?	Gdzie mieszkasz?	Kde bydlíš?	Gdje živiš?	Где ты живёшь?

Auf diese Art und Weise wird der Stoff entsprechend reduziert. Die Lernenden bekommen einen schnellen Überblick über die Funktionen der slawischen Grammatik und lernen jede Funktion (z.B. den Kasus) durch die Wiederholung (4x) in jeder slawischen Sprache (4) immer wieder. Sie festigen den Stoff und gewöhnen sich daran, in und mit der Sprache zu denken. Mit jedem Satz kontrollieren sie ihre slawische Denkweise. Die Kodierung der morpho-syntaktischen Strukturen braucht mit dieser Übung nicht viel Zeit – durch die vielen Gemeinsamkeiten der slawischen Sprachen geschieht sie relativ einfach. Das, was besonders gut hängen bleibt, ist die grammatische Funktion. Auf diese kommt es schließlich beim selbständigen Satzaufbau an. Die Kontrolle über die grammatischen Phänomene und eine weitere Festigung der morpho-syntaktischen Strukturen kann jetzt in der nächsten Lernetappe – dem Textverständnis – geschehen.

Dekodierungsprozeduren und Festigung des Lernstoffes

In erster Linie geht es im multilingualen Unterricht um Dekodierungsprozeduren als Methode. Das Sprachenwissen besteht bei den Lernenden aus den verfügbaren Sprachstrukturen; aus den lexikalisch-semantischen, syntaktischen und morphematischen Beständen aller ihnen verfügbaren Sprachen (L1 bis Ln). Aufgrund dieser Basen ist ein weiterer interlingualer Wiedererkennungstransfer möglich, eine Ähnlichkeit oder eine Analogie, die form-, inhalts-, funktionsbezogen oder kontiguitiv oder pragmatisch sein können. Im nächsten Schritt erwirbt die Lernende im Mehrsprachenkurs zunächst die Strategien und Techniken, um die Identifikation von Transferbasen zu nutzen und die Dekodierung zu gewährleisten. Die morphologischen, syntaktischen, lexematischen und kontiguitiven Strukturen sind den Lernenden grundlegend durch den Unterricht in den vorher erworbenen Sprachen (Schule, Kurse, Mehrsprachenkurse), oft am Beispiel der romanischen Sprachen (dies betrifft v.a. die Lernenden aus dem deutschsprachigen Raum), bekannt. Die vier slawischen Sprachen Kroatisch, Tschechisch, Polnisch und Russisch geben den Lernenden genug Stoff für die o.g. Strukturen. Daher sind die Wort- und Bedeutungserschließungsprozeduren in der Regel nicht mehr schwer. Die Teilnehmenden lernen „zwischen den Sprachen“, verstehen viele einfache Texte, auch wenn sie am Anfang im Polnischen oder in einer anderen slawischen Sprache nicht gut ausgebildet sind. Durch diese Technik erwerben sie eine starke Verstehensfähigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenz, die sie später erfolgreich im Lernprozess einsetzen.

Slawisch: Texte verstehen – Wortschatz üben (1)

Rozumiesz? Rozumíš? Razumijete li? Понимаешь?

Cześć! Dzień dobry! Jak się macie? Jestem Kasia. Mam 28 lat. Jestem z Polski, ale mieszkam w Niemczech i pracuję w biurze. Moja rodzina jest tutaj: moja mama, mój tato, moja babcia i mój dziadek. (...)³

Ahoj! Dobrý den! Jak se máte? Jsem Petr. Je mi 28 let. Jsem z Londýna, ale žiji v Německu a pracuji v kanceláři. Moje rodina je tady: moje matka, můj otec, moje babička a můj dědeček. (...)

Bog! Dobar dan! Kako ste? Ja sam Mladko. Imam 28 godina. Ja sam iz Splita, ali živim u Njemačkoj. Što radim? Radim u uredu. Moja obitelj je ovdje: moja majka, moj otac, moja baka i moj djed. (...)

Привет! Добрый день! Как дела? Я Ваня. Мне 28 лет. Я из Москвы, но я живу в Германии. Где я работаю? Я работаю в офисе. Моя семья здесь: моя мать, мой отец, моя бабушка, мой дедушка. (...)

Die Techniken der Selbstmotivation gehören zu diesem Lernprozess, um einen unbekannten Text verstehen zu wollen, wenn man in einer Sprache nicht gut ausgebildet ist. Mit Texten in verschiedenen Sprachen wird der/die Lernende herausgefordert, diese komplexen Systeme der Sprachfamilie(n) aufzubauen und in und mit der Sprache zu denken. Der/die Lernende etabliert ein Grundgerüst des Sprachsystems (Syntax, elementare Lexik, Lautung) und später bei Begegnung mit kulturbezogenen Texten erwirbt er/sie ein kulturelles Wissen über Polen. In Bezug auf Polnisch und weitere Sprachen (slawische, romanische etc.) kann der/die Lernende Texte wählen, an denen er/sie interessiert ist. So wird ihm/ihr methodisch indirekt die Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln bewusst gemacht. Die Lehrkraft wird somit schnell zum Fußballtrainer; sie kann zeigen, wie es geht, laufen muss man aber selbst. Das Ermuntern zum selbständigen Lernen wird in den Mehrsprachenkursen von den Lernenden positiv aufgenommen. Die Wahl der Sprachen und des Lernstoffes ist so groß, dass das Lernen für die Teilnehmenden immer abwechslungsreich ist. Es besteht kein Zwang, sich beispielsweise mit den Konjugationen der polnischen Verben extra zu beschäftigen, wenn der Grundtext für alle vier slawischen Sprachen an diesem Tag viel interessanter erscheint. Die Verben werden verglichen, aufgeschrieben und im Kurs konjugiert. Im nächsten Text erscheinen sie wieder und werden mit anderen Formen wiederholt. Schließlich tauchen sie in einer Tabelle zum Abheften auf.

Erwerb des Sprechens

Native speakers als Tutor/innen sind ein fester Bestandteil der Mehrsprachenkurse und werden regelmäßig als Gruppe im Unterricht eingesetzt. Im rotierenden Partnergespräch

3 Diese Texte („Über sich und andere erzählen“, „Aus dem Urlaub“ etc.) zeichnen sich durch eine Kompaktheit hinsichtlich der Textlänge (max. 20 Sätze) und Grammatik aus.

(*one-one* oder *one-two*, *speed dating*) üben sie zuerst die Alltagssprache und das Hörverständnis. Später sprechen sie mit den Lernenden über verschiedene Themen und werden von ihnen zu landeskundlichen Themen befragt. Zehn polnische Muttersprachler/innen in einem Kurs, ausgestattet mit produktiven Sprechaufgaben und im Besitz einer eigenen Aussprache und eines eigenen Sprechtempos trainieren alle 5 bis 8 Minuten in einem Einzelgespräch das vorgegebene Thema. Sie wechseln den Gesprächspartner und beginnen mit der Aufgabe beim nächsten Lernenden wieder. Jede/r Lernende schafft in sechzig Minuten in der Regel zehn verschiedene Gesprächsthemen. Im weiteren Verfahren animieren die Muttersprachler/innen in Kleingruppengesprächen die Lernenden zur Diskussion. Sie versuchen, möglichst viele Reaktionen und Antworten auf ihre Fragen zu bekommen. Zum Schluss haben die *native speakers* 10 bis 15 Minuten Zeit für die Hilfestellung bei der Vorbereitung eines kurzen Referates, das ihr Proband vor der Gruppe auf Polnisch vortragen soll. In der Auseinandersetzung mit Fragen und Nachfragen entfaltet sich die Komplexität des Themas und erlaubt den Lernenden eines Kurses auf individuelle Weise einen Zugang zur Sprache zu finden. Die Übung mit mehreren Muttersprachler/innen braucht je nach Gruppengröße drei Lernräume, um den Störfaktor zu mindern.

Zur Sprachstandsfeststellung bei Polnisch-Lernenden eines Mehrsprachenkurses

Ein/e erwachsene/r Mehrsprachenkursler/in hat einen wesentlich größeren Erfahrungsschatz und erreicht hierdurch eine schnellere Lernprogression als ein Lerner/eine Lernerin in Einzelsprachkursen. Der Spracherwerb dauert in der Regel bei einem Kind 1 bis 2 Jahre. Ein Lerner/eine Lernerin eines Mehrsprachenkurses, der/die sich mit gleicher Intensität wie ein Kind um eine Sprache bemüht, lernt eine Sprache in 3 bis 6 Monaten. Der Lerner/die Lernerin baut auf seinem/ihrer Vorwissen auf, verknüpft die Informationen und speichert durch die Vergleiche mit anderen Sprachen rapide ab. Die Ähnlichkeiten vieler Sprachen in Europa und deren Wortverwandtschaften erleichtern das Sprachenlernen ungemein. Man kann sich die Wörter aus den Sprachen, die man beherrscht, für die neue Sprache ausleihen und die entsprechende Lese- und Schreibweise anpassen.

Im weiteren Lernprozess entwickelt der Lerner/die Lernerin eines Mehrsprachenkurses für slawische Sprachen ein Gefühl dafür, welche Wörter, Laute und Strukturen zur jeweiligen Sprache gehören. In diesem Abschnitt werden Beispiele und Aussagen der Lernenden der Anfängerkurse dargestellt. Diese Kursteilnehmer/innen hatten neben den übrigen slawischen Sprachen ca. 35 Unterrichtsstunden in Polnisch im Rahmen eines 10-Sprachenkurses, der wöchentlich in der Regel (mit Ausnahmen von Übungen mit Muttersprachlern) zwei Unterrichtsstunden hat. Aus Platzmangel in diesem Aufsatz beziehe ich mich v.a. auf die kommunikativen Ergebnisse, weil sie in diesem Lernkonzept im Vordergrund stehen.

Das Sprechen erlernen

„Heute habe ich Erfolg im Polnischen erzielt! Jetzt kann kommen, was will! Gestern und heute noch vor dem Unterricht fürchtete ich, dass ich mit den polnischen Muttersprachlern nicht klar kommen würde; ich glaubte nicht, dass ich mich auf Polnisch frei unterhalten kann. Die Wörter waren nicht da. Außer ‚Dzień dobry!‘ fiel mir nichts ein. Es klappte aber! Ich hörte dem ersten *native speaker* zu und fand die Wörter, die ich brauchte. Bei manchen habe ich die Aussprache nicht immer verstanden. Wie es sich heute herausgestellt hat, waren auch Schlesier dabei...” (Doris, 10-Sprachenkurs)

„Ich habe heute mit zehn Polen gesprochen und ich habe sie gut verstanden! Bei Formulierung der Sätze halfen mir die Kärtchen mit Wortschatz zum Thema, sonst wäre ich nicht so schnell auf den Wortschatz gekommen. Es war lustig und anstrengend.” (Günter, 10-Sprachenkurs)

„Ich musste vor der Gruppe meinen letzten *native speaker* in mehr als fünfzehn Sätzen vorstellen. Ich geriet in Stress, weil ich nicht wusste, was ich sagen sollte, und ich hatte nur zehn Minuten Zeit. Er sagte, ich soll fragen. Alle Fragen seien erlaubt. Mir gingen die Fragen aber schnell aus. Dann bat ich ihn, von sich zu erzählen, und ich schrieb das schnell auf. Ich habe es geschafft, mehrere Sätze auf Polnisch zu schreiben, er korrigierte meine Schreibfehler, während ich die Informationen notierte. Dann habe ich ihn vorgestellt. Ich fand es gut, dass alle Teilnehmer diese Aufgabe bekommen haben. Ich verstand über die anderen *native speaker* alles. Bingo!” (Hartmut, 10-Sprachenkurs)

Beispiel einer kommunikativen Aufgabe im Kurs nach der 5. Polnisch-Unterrichtsstunde

Die Lernenden schauen in die Unterrichtsmaterialien und bilden ihre Sätze vor der Gruppe spontan und ohne Vorbereitung. Es geht darum, dass man möglichst viele Sätze bildet, die Aussprache beachtet und die Sätze schnell produzieren soll. Die Grammatik ist teilweise bereits vorgegeben.

„Dzień dobry! Nazywam się Michaela. Jestem z Eschweiler. Mówię trochę po polsku, po hiszpańsku, po turecku. Uczę się po polsku, po grecku, po rosyjsku. Mam brata i siostrę. Nie mam kota, nie mam psa, mam dom i ogród. Mam niebieski samochód, mały czerwony dom. Jem chleb i ser. Piję kawę i mleko, i wino. Kawę z mlekiem też... Lubię uczyć się języków, spacerować, chodzić do kina. Nie lubię dyskutować po turecku, grać na pianinie. Lubię kolor zielony i biały. Pracuję w poniedziałek, wtorek i czwartek. Nie pracuję w piątek. W środę też nie pracuję, ani w niedzielę. W sobotę pracuję mało.” (Kerstin, 10-Sprachenkurs)

Nach fünfunddreißig Polnisch-Unterrichtsstunden eines 10-Sprachenkurses können fast alle Lernenden Polnisch relativ gut lesen, sie beherrschen die Aussprachekombinationen, können alle Zahlen und den elementaren Grundwortschatz (ca. 500 Wörter) gut anwenden. Sie haben Kenntnisse im Bereich der Grammatik (Kasus mit Schwerpunkt auf Genitiv, Akkusativ und Instrumental, Verbkonjugationen im Präsens und Imperfekt, Adjektive). Sie lesen, übersetzen und schreiben einfache Texte und Dialoge aus dem Alltag. Sie sammeln die ersten Erfahrungen in Gesprächen mit mehreren Muttersprachlern, üben Hörverständnis (dafür gibt es spezielle Höraufnahmen mit Sätzen im Kontext) und werden auf die Vertiefung der Sprache vorbereitet. Das Ziel ist es, durch diese besondere Lernprogression im Kontext der drei weiteren slawischen Sprachen und nach ca. zweihundert Polnisch-Unterrichtsstunden die Lernenden auf das B1-Niveau des GER in Polnisch zu bringen.

Fazit

Mit der Integrierung von mehrsprachig-spezifischen Lernstrategien in den linguodidaktischen Prozess werden die unterschiedlichen Sprachlernfähigkeiten und die Potenziale gefördert und genutzt. Dies macht allerdings ein differenziertes Verständnis von Lernstrategien sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden erforderlich. Es lohnt sich, über die individuellen Lehr- und Lernstile bzw. -strategien nachzudenken, um einen veränderten und lernfördernden Unterricht zu schaffen und den Lernenden die Techniken des multilingualen Lernens bewusst zu machen. Diese werden dem Lerner/der Lernerin einen autonomen Lernprozess ermöglichen. Die mehrsprachigen Lernstrategien stimulieren auch die Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen und Aktivitäten eines Lernalters/einer Lernerin.

Die Mehrsprachigkeitskurse behandeln den Aufbau der Zielsprachlichen Kompetenz im Kontrast zu anderen Sprachen und erhellen multilinguale Bestände des mentalen mehrsprachigen Lexikons sowie ihre Interaktion beim Hör- oder Lese-, Sprech- oder Schreibprozess. Polnisch wird hier nicht nur als eine Zielsprache und eine mentale Grammatik betrachtet, sondern Polnisch entsteht beim Lernen auf der Folie der anderen Ausgangssprachen (slawischen, romanischen etc.) und wird vor diesem Hintergrund von den Lernenden in einem Verarbeitungsprozess herangezogen. Ziel der Mehrsprachigkeitskurse ist u.a. der Aufbau der Mehrsprachigkeit durch eine gezielte Steuerung, die den Lernenden lerntechnische Kompetenzen und entsprechende Strategien zur Disposition stellt. Sie soll aber auch aufzeigen, welche Schwierigkeiten beim Lernen und Dekodieren fremder Sprachen auftreten können und wo die Unterschiede und Gemeinsamkeiten liegen. Dafür ist eine entsprechende Konstruktion tertiärsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien von großer Bedeutung. Solche Lehrwerke mit passendem Übungs- und Hörmaterial sind im Entstehen.

Diese Art des Unterrichts regt die Lernenden auf allen sprachlichen Niveaus auch zu kulturellem Lernen an. Eine kulturreflexive Herangehensweise in einzelnen Schritten erleichtert so den Zugang zu vielen Sprachgemeinschaften und Zielländern und motiviert die Lernenden für Diskussionen über komplexe Themen. Sprachliches Wissen und kulturelle Reflexion werden gleichzeitig gefördert. Die Lernenden erweitern ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster und lernen die fremden zu identifizieren, und zwar auf dem Gebiet mehrerer Sprachen. Sie werden um eine besondere Sozialisation bereichert, sie verfeinern ihr Wissen um situative Angemessenheit. Sie haben kulturübergreifendes und kulturspezifisches Wissen. Sie vermitteln den eigenen Standpunkt transparent und besitzen die notwendige Handlungsfähigkeit für unterschiedliche Situationen und sprachliche Räume. Sie können somit kompetent interkulturell kommunizieren und agieren.

Es handelt sich um eine *moderne Form der interkulturellen kommunikativen Kompetenz* im zeitgemäßen Unterricht und in der globalisierten, interkomprehensiven Welt. Die Lernenden der Mehrsprachenkurse haben die Befähigung zum europäischen Miteinanderleben, und dies sowohl kommunikativ, als auch sozial. Sie besitzen eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit anderen Menschen und ein Bewusstsein für die historische Einbettung der verschiedenen Zielkulturen. Eine ganz besondere Eigenschaft zeichnet jedoch diese Lernenden vor vielen anderen aus: Sie besitzen eine ausgereifte Strategie der Sprachenlern- und Kulturbewusstheit, verbunden mit einer natürlichen *competentia humana*. Generell gilt: Sie bauen rasch eine interkulturelle kommunikative Kompetenz auf und sind in der Lage, in mehreren Sprachen im Alltag zu lesen und zu kommunizieren.

Literatur

Allgäuer-Hackl E. et al. (Hg.), 2015, *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler, S. 263-275

Bleyhl W., 1997, *Interaktion als Weg zum Verständnis der Komplexität des Fremdspracherwerbs*, in: F.-J. Meißner (Hg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffer zum 60. Geburtstag*, Tübingen, S. 13-24

Hufeisen B., Marx N. (Hg.), 2014, *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*, 2. Auflage, Aachen

Miller G., 1993 (engl. 1991), *Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik*, Heidelberg

Roche J., Röhling J. (Hg.), 2014, *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*, Baltmannsweiler

Schweiger H., Hägi S., Döll, M., 2015, *Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis*, in: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 52, S. 3-10

Weimann G., Hösch W., 1993, *Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung*, in: *Info DaF*, Nr. 20/5, S. 514-523

Aktuell und kompetenzorientiert



Z34657

Razem neu A1-A2

- Vollständige Neubearbeitung mit konsequenter Umsetzung des GER
- Leicht und sicher Polnisch lernen mit klarer Struktur und garantierten Erfolgserlebnissen
- Kleinschrittige Einheiten mit überschaubaren Lernportionen
- Vielfältige Textsorten und Dialogsituationen aus dem Alltag

- Abwechslungsreiche Übungsformen für viele Lernertypen
- 18 Lektionen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik
- Zahlreiche Ausspracheübungen mit Hörbeispielen
- Geeignet für den Einsatz an Volkshochschulen, Hochschulen und Schulen

www.klett-sprachen.de/razem

Sprachen fürs Leben!



Urszula Majcher-Legawiec

GRA MIEJSKA, CZYLI INNOWACJA PEDAGOGICZNA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wprowadzenie

Każdy nauczyciel języka obcego wie, że dla uczących się najważniejsza jest komunikacja. Konwersatoria, kursy tandemowe czy inne formy sprzyjające immersji (tzn. zanurzeniu w języku) cieszą się powodzeniem na każdym poziomie nauczania. Nienaturalność sytuacji komunikacyjnych, symulowanych na lekcji, pozostawia czasem wrażenie, że „nie mieliśmy o czym rozmawiać”. Inaczej jest w przypadku gry miejskiej, która łączy trening komunikacji z treningiem kompetencji międzykulturowych i angażuje wszystkich uczestników. Gra miejska integruje trzy podejścia: kognitywne, skoncentrowane na znajomości realiów danego kraju, komunikacyjne, kładące nacisk na kompetencję socjolingwistyczną, oraz międzykulturowe, podkreślające różnice między kulturą własną a kulturą poznawaną. Są to podejścia komplementarne; nie konkurują ze sobą i dobrze odpowiadają założeniom współczesnej dydaktyki kultury (Gębał 2010, 178).

Nauczanie/uczenie się języka obcego przebiega albo w kraju, w którym się tego języka używa, albo poza nim. W pierwszym przypadku uczącego się otacza obca dla niego przestrzeń kulturowa, słaba znajomość języka utrudnia mu zrozumienie realiów, a jego kompetencje w zakresie własnej kultury często okazują się nieadekwatne do nowej sytuacji. Musi więc zdobyć językową kompetencję komunikacyjną (jest to konieczność a zarazem cel nauki), aby odnaleźć się w przestrzeni międzykulturowej (interkulturowej). W drugim przypadku uczący się nie opuszcza własnego otoczenia kulturowego i językowego, dąży natomiast do zdobycia kompetencji językowych i kulturowych (np. na kursie lub na lekcjach w szkole) właściwych obcemu środowisku.

Gra miejska jako innowacja pedagogiczna

Poznanie kultury nie zawsze wiąże się z poznawaniem języka, znaczna część kultury i realiów ma bowiem charakter pozajęzykowy. Nieznajomość języka nie wyklucza ani poznania, ani uczestnictwa w kulturze, o czym świadczą chociażby doświadczenia kulturowe turysty zwiedzającego miasto czy muzeum. Ma to ważne implikacje dydaktyczne:

- nieznajomość języka nie wyklucza nauczania kultury i realiów,
- uczący się zdobywa dużą część wiedzy o kulturze i realiach we własnym języku,
- jego kompetencja kulturowa rzadko (właściwie nigdy) jest na poziomie A0 (w przeciwieństwie do kompetencji językowej),
- znajomość kultury i realiów zawsze wyprzedza znajomość języka, nigdy odwrotnie.

W procesie nauczania języka i kultury można więc zaplanować działania innowacyjne, odpowiednie do możliwości uczącego się i przynoszące mu wymierne korzyści. Taką innowacją jest gra miejska. Wychodzi poza schemat programowy, metodyczny i organizacyjny, wymaga także twórczego podejścia i inwencji nauczyciela, co zwiększa efektywność nauczania i pozytywnie wpływa na motywację uczniów. Innowację wyróżnia na tle innych zmian:

- celowość (jasno określone efekty końcowe),
- planowość (określona treść i harmonogram),
- organizacja (zgromadzenie potrzebnych zasobów),
- określoność (można ją zmierzyć i ewaluować). (Witek 1999, 1)

Gra miejska jest zmianą typu rozwojowego, niosącą postęp i umożliwiającą przejście od „dobrego” do „lepszego” (Schulz 1994, 59). Sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej uczącego się w sytuacji międzykulturowej. Pozwala – w dążeniu do realizacji tego celu – uwzględnić trzy wymiary: afektywny, kognitywny i orientację na działanie (Gębał 2010, 198 n.).

W wymiarze afektywnym rozwijanie kompetencji komunikacyjnej oznacza stymulowanie gotowości do wielopłaszczyznowego postrzegania zjawisk międzykulturowych, wzbudzanie empatii i uczenie krytycznej tolerancji, a w wymiarze kognitywnym – przekazywanie wiedzy na temat specyfiki danej kultury i realiów oraz (choć nie zawsze) języka. Wyznaczenie w procesie dydaktycznym celu afektywnego i kognitywnego, a zwłaszcza ich realizacja, zbliża do kultury, choć – jak już wspomniano – nie musi zakładać kontaktu z językiem ani tym bardziej uczestnictwa w kursie językowym. Ukierunkowanie procesu dydaktycznego na działanie jest natomiast wstępnym treningiem kulturowym, który wymaga znajomości języka.

Nauczyciel może wyznaczać zadania zbliżone do sytuacji naturalnych, ale wykonywane w sali lekcyjnej, takie jak gry z podziałem na role, symulacje rzeczywistej komunikacji

(dialogi na zadany temat, negocjacje itp.) lub zadania pisemne, np. odpowiedź na e-mail, sms czy napisanie ogłoszenia. Może też przygotować działania poza salą lekcyjną, wymagające kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka. Zadania tego typu określają na ogół cel, lecz nie sposób jego realizacji. Gra miejska należy właśnie do takich zadań. Projektuje rzeczywiste sytuacje komunikacyjne w autentycznej przestrzeni międzykulturowej, w których rodzimi użytkownicy języka są partnerami interakcji, ale uczący się sam musi przejawiać inicjatywę, komunikacja odbywa się w warunkach tzw. szumu i z udziałem prawdziwych emocji. Jest to nie tylko trening komunikacji w sytuacji między- i wielokulturowej, lecz także prawdziwe działanie, a nawet do pewnego stopnia sprawdzian kompetencji uczącego się. Może on zasadnie uznać wykonanie zadania za obiektywne potwierdzenie swojej kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej. Uczestnicy gry miejskiej nie odgrywają rolę, lecz komunikują się z kompetentnymi (rodzimiymi) użytkownikami języka w celu rozwiązywania konkretnego problemu, czyli wykonania zadania.

Gra, przeprowadzana w przestrzeni miasta, z udziałem przypadkowych przechodniów zaproszonych do wykonania zadania (inicjatywa musi zawsze należeć do uczącego się języka), jest spontanicznym i naturalnym aktem komunikacji w sytuacji międzykulturowej, ograniczonym tylko przez socjolingwistyczną i kulturową kompetencję uczącego się.

Komunikacja w sytuacji międzykulturowej z perspektywy edukacji włączającej

Na grę miejską można także spojrzeć z perspektywy edukacji włączającej (inkluzyjnej). Wiąże się ją prawie zawsze z edukacją osób niepełnosprawnych, gdy tymczasem odnosi się (przynajmniej z założenia) do wszystkich zagrożonych wykluczeniem, którzy wymagają szczególnej pomocy oraz dydaktyki opartej na doświadczeniu i autentycznych sytuacjach. Brak kompetencji językowych i niedostateczna znajomość obcej kultury mogą powodować marginalizację, dlatego tak potrzebne są działania „zanurzające” w języku i kulturze. Działania w przestrzeni miasta, polegające na wykonywaniu zadań przy współpracy rodzimych użytkowników języka, mają charakter włączający.

Gra miejska nie zakłada żadnej strategii, nie ma zinstytucjonalizowanego charakteru i jest od początku do końca procesem nieformalnym. Wspólne zadanie może się jednak stać katalizatorem procesu otwierania się lokalnej społeczności na obcokrajowców, tworzenia klimatu akceptacji i zrozumienia. Atmosfera niezobowiązującej zabawy sprzyja postrzeganiu różnorodności jako czegoś normalnego i zmienia postawę wobec cudzoziemców. Językowa i kulturowa odmienność staje się wtedy elementem codziennego doświadczenia.

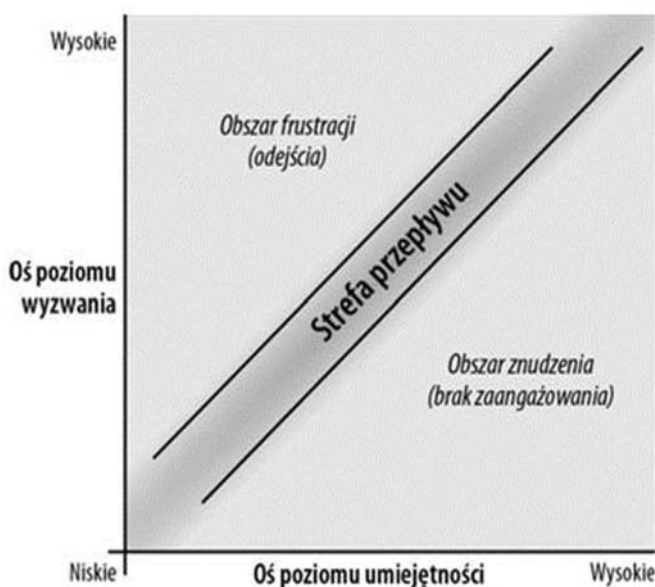
Co to jest gra?

Gra jest aktywnością, polegającą na dążeniu do celu (rezultatu), opartą na określonych zasadach. Udział w niej bierze przynajmniej jeden uczestnik. Jesse Schell, autor książki

The Art of Game Design (2008), proponuje następującą definicję gry: gra to rozwiązywanie problemów z „zabawowym” nastawieniem (Tkaczyk 2012). Gra jest więc rodzajem celowej aktywności, której reguł należy przestrzegać. Najważniejszym jej elementem jest zabawa, a podstawową intencją gracza – zdobycie nagrody. Gracze bawią się, ale też uczą, wyciągają wnioski, osiągają sprawności, grę można zatem wykorzystać w procesie dydaktycznym. Zdobycie pewnych kompetencji i sprawności wyznacza wtedy kierunek działań. Świadome i celowe stosowanie znanych z projektowania gier mechanizmów, mających aktywizować czy motywować grupy poza kontekstem gry, nazywa się grywalizacją (ang. *gamification*). Grywalizacja pozwala skutecznie (skuteczniej) osiągać wyznaczone cele.

Warunek dobrej gry

O „jakości” gry decyduje tak zwany *przepływ*. Teorię przepływu (ang. *flow*) sformułował węgierski psycholog Mihaly Csikszentmihalyi, zajmujący się badaniami nad szczęściem i kreatywnością. Odpowiedni przepływ, czyli doznanie uniesienia, uskrzydlenia, „wciągnięcia” w grę, to stan między frustracją a znudzeniem, czyli osiągnięcie przez gracza odpowiedniego poziomu motywacji.



Rys. 1. Strefa przepływu (Zichermann i Cunningham 2012)

Opisywany stan uskrzydlenia ma wpływ na motywację wewnętrzną – wiążąca się z nim przyjemność jest bodźcem do podejmowania i/lub kontynuowania czynności, podczas gdy nagroda (kara) traci na znaczeniu. Człowiek nie koncentruje się na rezultacie, lecz na samej aktywności, która daje mu zadowolenie.

Co to jest gra miejska?

Gra miejska to forma zabawy – w czasie rzeczywistym i w przestrzeni miejskiej, stanowiącej „planszę” rozgrywki – która polega na wypełnianiu zadań określonych jednoznacznie w scenariuszu, lecz dopuszczających indywidualne rozwiązania (Jacko 2013, Warcholik 2014). Jej uczestnicy przemieszczają się w terenie zgodnie ze scenariuszem, docierają do wyznaczonych punktów, a po drodze otrzymują kolejne zadania. Mogą z góry znać trasę bądź otrzymywać wskazówki dopiero w punktach kontrolnych. Aby wykonać zadanie, muszą odnaleźć wskazane w scenariuszu miejsca – punkty orientacyjne lub kontrolne, czyli takie, w których czekają na nich tzw. asystenci punktu. Rodzaj zadania zależy od rodzaju punktu. O wyniku gry może decydować czas (wygrywa ten, kto najszybciej wykona zadanie) albo wykonanie zadania (zwycięzcą zostaje ten, kto zdobędzie najwięcej punktów).

W glottodydaktyce gra miejska jest formą treningu międzykulturowego, wymagającego od graczy wykorzystania ich kompetencji socjolingwistycznych. Ma uruchamiać procesy sprzyjające rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w sytuacji międzykulturowej. Dzięki grze (miejskiej) jej uczestnicy docierają do zakątków, których sami mogliby nie odkryć, posługują się językiem obcym w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, bezpośrednio stykają się z dziedzictwem kulturowym i z językiem, przez co niejako namacalnie je poznają.

Projektowanie i przeprowadzanie gry miejskiej – kolejne etapy

Projekt gry miejskiej dla uczących się języka obcego nie różni się w zasadzie od gry miejskiej „dla każdego”, choć inaczej rozkłada akcenty, ponieważ na każdym etapie musi uwzględniać perspektywę glottodydaktyczną.

1. Analiza profilu uczestnika

W grze miejskiej o charakterze językowym liczy się poziom zaawansowania językowego uczestnika, jego wiedza, wiek, zainteresowania, motywacja i cel pobytu w danym mieście/kraju. Nie wszystko jest zawsze jednakowo ważne. W przypadku obcokrajowców uczących się polskiego w Polsce można zakładać duże zainteresowanie kulturą i realiami, chęć opanowania języka oraz dążenie do głównego celu gry – zdobycia kompetencji komunikacyjnych w bezpośrednim kontakcie z jego rodzimymi użytkownikami.

2. Określenie celu gry i celów poszczególnych zadań

Na cel gry trzeba patrzeć z perspektywy uczącego się i organizatora. Uczącemu się chodzi o powiększanie kompetencji międzykulturowej dzięki działaniu w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. On chce używać języka nie tylko w klasie, lecz także (a może przede wszystkim) poza salą lekcyjną i poznawać miejsca/miasto, kulturę, ludzi. Organizator z kolei ma dwa cele: programowy i marketingowy. Programowy to urozmaicenie oferty dydaktycznej, wzbogacenie dydaktyki języka o element ludyczny, dostarczenie kursantom pozytywnych

i niezapomnianych wrażeń, a marketingowy – promocja instytucji/firmy (także w mediach społecznościowych).

3. Wybór tematu

Tematu (rzadziej fabuły) dostarczać może historia (np. rocznica jakiegoś wydarzenia), wybitne postaci, społeczność lub specyfika jakiejś części miasta itp. Wybór tematu przesądza o treści zadań. Najbardziej ogranicza go konieczność dostosowania gry (zadań) do poziomu zaawansowania językowego wszystkich uczestników.

4. Opracowanie trasy

Na tym etapie przygotowań (w odróżnieniu od następnego) organizator może jeszcze pracować przy biurku. W mieście wielkości Krakowa trudna bywa selekcja miejsc – spośród wielu możliwych lokalizacji należy wybrać punkty najlepiej dopasowane tematycznie, umożliwiające wykonanie ciekawych zadań i gwarantujące dobrą zabawę. Przy opracowywaniu trasy trzeba zwracać uwagę na odległości między punktami kontrolnymi (z asystentem) a punktami gry (bez asystenta) oraz na czas, jakim będą dysponować gracze.

5. Weryfikacja trasy

Przebieg trasy należy poddać ocenie przed rozpoczęciem gry. Sprawdza się: atrakcyjność trasy, czas potrzebny na jej pokonanie (bez czasu na zadania), potencjał z punktu widzenia różnorodności zadań. Dokonuje się weryfikacji wybranych punktów i/lub wybiera nowe. Na tym etapie ważne jest wstępne określenie zadań, sporządzenie notatek i wykonanie „dokumentacji” trasy, tzn. zrobienie zdjęć, sprawdzenie, czy wszystkie punkty będą dostępne (remonty, godziny otwarcia itp.), przeprowadzenie rozmów z ewentualnymi partnerami gry (sprzedawcy, właściciele kawiarni etc.).

6. Przygotowanie pierwszej wersji zadań, opracowanie graficzne

Jest to etap koncepcyjny, „przy komputerze”, może też wymagać współpracy grafika (np. opracowanie logo, tabel itp.).

7. Weryfikacja trasy i zadań pod względem trudności

Sprawdzenie językowego poziomu zadań i dostosowanie go do poziomu biegłości przyszłych uczestników gry; zmierzenie czasu przeznaczonego na poszczególne zadania i odniesienie go do czasu całej gry.

8. Przygotowanie gry (zadań, instrukcji, zasad itp.)

Dopracowanie zadań, ostateczna redakcja poleceń, korekta. Ustalenie punktacji i zasad oceniania. Przygotowanie instrukcji dla asystentów punktów kontrolnych. Przygotowanie kart pracy i karty gry, drukowanie. Spotkania z asystentami punktów kontrolnych, lektorami. Ustalenie zasad podziału na grupy, liczby grup, punktów startowych.

9. Przeprowadzenie gry

Na zakończenie ewaluacja, podsumowanie i ogłoszenie wyników.

Rodzaje zadań

W grze miejskiej układem odniesienia dla zadań są zawsze elementy przestrzeni miasta, np. budynek, instytucja, sklep, ulica, park, architektura (fontanna, pomnik) albo cała topografia, funkcje miasta itp. Aby wykonać zadanie, trzeba się najpierw znaleźć w miejscu wskazanym w scenariuszu gry, a potem poradzić sobie z treścią zadania, zależną od konkretnego miejsca. Zadania są nastawione na:

- przekazywanie treści specyficznych dla danej kultury,
- interakcję,
- promocję.

Każde zadanie daje się ostatecznie sprowadzić do interakcji uczestników gry z Polakami, do uzyskiwania od nich informacji albo pomocy. Bywa, że gracze rezygnują z bezpośredniego kontaktu i sięgają po możliwości stworzone przez nowe technologie. Można temu zapobiec, tak projektując zadanie, żeby wyszukiwarka internetowa była nieprzydatna, konieczna potrzebna zaś obecność gracza we wskazanym miejscu i/lub osobista rozmowa z rodzimym użytkownikiem języka. Zdarza się, że do celu prowadzi nie tylko metoda zaproponowana przez autora gry, że gracze znajdują nowe, zgodne z regułami rozwiązania, pogłębiając w ten sposób swoją wiedzę i doskonaląc sprawność międzykulturową. Każde takie rozwiązanie jest dopuszczalne, jeśli oznacza poprawne wykonanie zadania. Zgodnie z założeniem, że człowiek dorosły jest autonomiczny, odpowiedzialny i wybiera korzystne dla siebie rozwiązania, nie przewiduje się kontroli poszczególnych uczestników ani ich działań w trakcie gry.

Wszystkie gry, zorganizowane dotychczas przez autorkę tego artykułu, obejmowały zadania hybrydowe, poznawczo-komunikacyjne, nastawione na przekaz treści kulturowych i interakcję. Każde zadanie miało trzy wersje – dla trzech poziomów zaawansowania językowego. Jedno zadanie – nazywane kreatywnym i identyczne dla wszystkich poziomów biegłości – było dodatkowe i miało promować organizatora gry. Graczy proszono o zgromadzenie przy stole siedmiu osób. Poszczególne drużyny liczyły jednak nie więcej niż pięciu członków. Uczestnicy gry musieli więc „doprosić” do zabawy przechodniów. Asystent punktu robił zdjęcie każdej grupie, która zdecydowała się wykonać to zadanie, a w tle pojawiała się informacja o organizatorze.

Poniższa tabela przedstawia cele i potencjał dydaktyczny (zdobywanie kompetencji w działaniu) zadań z repertuaru gry miejskiej.

Punkt kontrolny Stary Kleparz					
cel			kompetencje		sposób wykonania
afektywny	kognitywny	działaniowy	wiedza	działania	
dla poziomu A					
przyjemność z kontaktu z Polakami, z użycia języka polskiego, zabawa, odczucie atmosfery nowego miejsca i obyczaju (targ)	wzbogacenie słownictwa, poznanie targu owocowo-warzywnego w Krakowie (tzw. Kleparz)	pytanie o nazwę, cenę, kolor, kraj pochodzenia	nazwy podstawowych warzyw i owoców, nazwy państw/regionów, z których pochodzą owoce i warzywa, informacja o tym, które z nich rosną w Polsce	rozumienie Polaków, rozmowy o towarach i usługach; pytanie o nazwę, cenę, kraj pochodzenia	dopasowanie nazw do ilustracji, zadawanie pytań o nazwę, kolor, kraj pochodzenia
dla poziomu B					
jak na poziomie A oraz recepcja polskiej literatury dla dzieci	jak na poziomie A oraz poznanie wiersza J. Brzechwy <i>Na straganie</i>	jak na poziomie A oraz sposób przygotowania jedzenia; czytanie tekstu literackiego	jak na poziomie A oraz nazwy sposobów przygotowania warzyw i owoców do jedzenia; rozpoznawanie form deklinacyjnych rzeczownika	jak na poziomie A oraz pytanie o sposób przygotowania jedzenia	jak na poziomie A oraz pytanie o sposób przygotowania jedzenia; transformacja form przypadków zależnych na formę mianownika (pisanie)
dla poziomu C					
jak na poziomie B	jak na poziomie B oraz poznanie znaczenia idiomów i zwrotów frazeologicznych	jak na poziomie B oraz pytanie o nazwę, jednostkę, sposób podawania jedzenia; czytanie tekstu literackiego	jak na poziomie B oraz nazwy jednostek określających ilość/części warzyw i owoców, określanie sposobu podawania jedzenia; rozpoznawanie i interpretacja znaczenia idiomów i zwrotów frazeologicznych	jak na poziomie B oraz pytanie o jednostkę; pytanie o sposób podawania jedzenia; pytanie o znaczenie idiomu i zwrotu frazeologicznego	jak na poziomie B oraz pytanie o jednostkę, sposób podawania jedzenia; ustalanie znaczenia niezrozumiałych zwrotów (pisanie)

Punkt kontrolny Grodzka 64					
cel			kompetencje		sposób wykonania
afektywny	kognitywny	działaniowy	wiedza	działania	
dla poziomu A, B i C					
przyjemność z interakcji w jęz. polskim, zabawa, kreatywne podejście do zadania, zaangażowanie przy wykonywaniu zadania i przy ocenie wyników gry na portalu społecznościowym	poznanie nazwy i adresu organizatora gry miejskiej, adresu www, oferty i profilu na facebooku	dyskusja w grupie nad sposobem wykonania zadania i przydziałem ról, formułowanie prośby do przechodniów, mediacje	poznanie instytucji organizującej kursy języka polskiego	negocjowanie, nakłanianie, formułowanie instrukcji do zadania, formułowanie prośby o zrobienie zdjęcia	dowolny w zależności od dynamiki grupy

Tab. 1. Cele i potencjał dydaktyczny gry miejskiej; oprac. autorki

Podsumowanie

Gra miejska to działanie dydaktyczne, którego celem jest komunikacja w sytuacji międzykulturowej. Gracze pracują w wielokulturowych grupach/drużynach, wszyscy posługują się językiem polskim (na różnym poziomie). Ich celem (wszyscy uczą się języka polskiego) jest – przynajmniej w założeniu – osiągnięcie językowej sprawności komunikacyjnej. Gra miejska uwzględnia podstawowe wymiary kompetencji kulturowej:

- kognitywny – powiększa zasób wiedzy na temat realiów, artefaktów, topografii, historii i funkcji miasta, wpływu kultury na komunikację itp.,
- afektywny – zawiera element ludyczny, uczy radzić sobie z reakcjami uczestników naturalnej sytuacji komunikacyjnej (kontakt z rodzimymi użytkownikami języka oznacza zmienność sytuacji komunikacyjnej, co utrudnia porozumienie, ale jest dobrym treningiem międzykulturowym),
- wymiar działania – kładzie nacisk na skuteczną komunikację (interakcje w przestrzeni międzykulturowej są nieprzewidywalne), wykonawca zadania musi dowieść swych umiejętności w złożonej sytuacji komunikacyjnej (mowa ciała, gesty, strategie).

Grę miejską można nazwać podejściem zadaniowym, ponieważ wyzwała wiele działań językowych, tzn. autentycznych zachowań komunikacyjnych w naturalnych sytuacjach. Funkcją tych działań jest m.in. odkrywanie nowych znaczeń, implementacja i ewaluacja. Gra, widziana z perspektywy edukacji inkluzyjnej, okazuje się korzystna zarówno dla obco-krajowców, jaki i dla gospodarzy. Obie grupy zostają „włączone” w sytuację interkulturo-

wą, społeczeństwo włączające doświadczają różnorodności i zmienia się w społeczeństwo wielokulturowe, obcokrajowcy zaś łatwiej się w nim odnajdują.

Bibliografia

Bachmann S., Gerhold S., Wessling G., 1996, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen und Sichtwechsel*, w: Zielsprache Deutsch, nr 2, s. 77-91

Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, 2003, wersja online: http://issuu.com/frse/docs/___esokj/1?e=1404938/6817333

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

Jacko J. F., 2013, *Czym jest gra? Uwagi o analogicznej wieloznaczności pojęcia gry. Kontekst nauk o zarządzaniu*, w: Homo Ludens, nr 1/5, s. 93-108

Schulz. R., 1994, *Twórczość pedagogiczna – elementy teorii i badań*, Warszawa

Tkaczyk P., 2014, *Kiedy grywalizacja nie zadziała*, <http://pl.paweltkaczyk.com/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala/>

Warcholik W., 2014, *Gra miejska jako forma prezentacji Krakowa*, w: A. Ogonowska, M. Roszczynialska (red.), *Miejsce i tekst*, Kraków, s. 199-209

Witek K., 1999, *Innowacje pedagogiczne w reformowanej oświacie*, w: Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole, nr 7-8, dodatek Reforma Oświaty nr 7

Zichermann G., Cunningham Ch., 2012, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice

Barbara Metschke, Uwe Metschke

POLNISCH MACHT SPAß! POLNISCH-KURSE AN DER VHS BREMEN

Trifft man an der Bremer Volkshochschule oder anderswo Menschen aus Polen, die Deutsch lernen, und spricht man über Polnisch-Kurse, wird oft die Frage gestellt, wer denn überhaupt Polnisch lernen wolle. Und hier scheint der Kern des Problems zu liegen, denn viele der polnisch-sprachigen Bremer/innen (es sind an die 30.000 von etwa 550.000 Einwohnern) sehen den Wert dieses Sprachschatzes, ja auch dieser Qualifikation, nicht richtig und verwenden Polnisch als interne Familien- und „Geheim“-Sprache, die oft immer weiter verkümmert. Neben vielen anderen Gründen, z.T. historischen, aber auch oft rückwärtsgewandten, trägt dies dazu bei, dass die polnische Sprache im Bildungswesen der deutschen Bundesländer noch nicht den gebührenden Platz der Sprache des zweitgrößten Nachbarlandes einnimmt.

Deshalb freut es besonders, dass sich für die Polnisch-Kurse an der VHS Menschen anmelden, die sehr motiviert sind und ein positives, ja freundschaftliches Verhältnis zu unserem Nachbarland und den Polen mitbringen.¹

Zahlen und Fakten zu den Polnisch-Kursen der Bremer Volkshochschule²

Die Bremer VHS führt aktuell (im Herbstsemester 2017) 4 wöchentliche Abendkurse (je 30 Unterrichtsstunden) für die polnische Sprache mit 4 Polnisch-Dozenten (Honorarkräfte)

- 1 Die Volkshochschulen in Deutschland erfüllen umfangreiche Aufgaben der Erwachsenenbildung und werden vorrangig durch die Stadt- und Landgemeinden als Träger finanziert. Das Kursangebot (meist Abendkurse für ein Semester, aber auch Wochen- und Wochenendkurse) steht in der Regel allen Personen ab 16 Jahren zur Verfügung. In Bremen beinhaltet das Angebot der VHS die Bereiche Fremdsprachen, Deutschkurse und Grundbildung, Gesellschaft und Politik, Gesundheit und Umwelt, Gestaltung und Kultur, Beruf, Computer und IT. In Polen wird diese Institution oft mit den Begriffen *uniwersytet ludowy*, *uniwersytet powszechny* oder *uniwersytet 3-ego wieku* verglichen, was sich jedoch nicht in allen Fragen deckt.
- 2 Die Rohdaten zu den Kursen der VHS Bremen wurden durch den Leiter des Bereichs Fremdsprachen der VHS übermittelt und durch die Autoren berechnet und zusammengefasst. Es wurden keine externen Quellen verwendet.

und 43 Teilnehmern in verschiedenen Stufen durch. Hinzu kommt ein einwöchiger Einsteiger-Kurs mit ebenfalls 30 Unterrichtsstunden, der als Bildungszeit (Bildungsurlaub) anerkannt wird. Im Gesamtbild des Fremdsprachenunterrichts von 374 Kursen mit 32 Sprachen im jetzigen Semester nehmen die Sprachkurse Englisch nahezu 25 %, Spanisch fast 15 % und Französisch 10 % ein, gefolgt von Schwedisch, Japanisch und Russisch mit etwa 3 %, Arabisch, Portugiesisch und Niederländisch mit mehr als 2 % und Polnisch von nicht ganz 2 %. Die Anzahl der Polnisch-Kurse lag 2013 mit 7 Abendkursen und einem Wochenkurs schon höher. Dies ist aber aus Sicht der Autoren nicht durch eine sinkende Nachfrage begründet, sondern durch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Polnisch-Dozenten an der Bremer VHS.

Motivation der Teilnehmer/innen der Polnisch-Kurse

Gruppe 1: Familiärer Hintergrund auf Grund der Herkunft

In dieser Gruppe sind sowohl ältere Menschen anzutreffen, die in der Kindheit z.T. Polnisch gesprochen haben oder polnischsprachige Freunde hatten, als auch junge Menschen, für die (oder deren Eltern) in der Vergangenheit das Erlernen der deutschen Sprache wichtiger war als die Pflege des polnischen Sprachschatzes. Diese Gruppe macht nach Schätzung etwa 30 % der Teilnehmer/innen aus.

Gruppe 2: Ehen und Partnerschaften mit polnischsprachigen Menschen

Obwohl für den überwiegenden Teil dieser Teilnehmer/innen die Arbeits- oder Familiensprache der Partner/innen Deutsch ist, möchten diejenigen Partner/innen, die kaum oder geringe Vorkenntnisse in Polnisch besitzen, Polnisch erlernen, sowohl aus Liebe zum Partner/zur Partnerin als auch zur besseren Kommunikation mit den anderen Familienmitgliedern, Verwandten oder Freunden. Insgesamt ist diese Gruppe mit einem geschätzten Anteil von auch mindestens 30 % diejenige, die das lebendigste Feedback bietet, weil ja die „Erfolgs-erlebnisse“ sofort nach dem Unterricht getestet werden. Interessant ist auch, dass sich in dieser Gruppe der Anteil der männlichen und weiblichen Teilnehmer/innen in etwa die Waage hält.

Gruppe 3: Berufliche Gründe

Eine stets wachsende Gruppe lernt Polnisch aus beruflichen Gründen. Sehr gern werden dazu die konzentrierten einwöchigen Einstiegskurse als Bildungszeit genutzt (Bildungsurlaub; hier machen die Teilnehmer/innen mit dieser Motivation fast 50 % aller Kursteilnehmer/innen aus). Viele vertiefen dann ihre Kenntnisse während der weiterführenden wöchentlichen Abendkurse. Es geht dabei vorrangig nicht um eine perfekte Wirtschaftskommunikation auf Polnisch (derartige Kurse bietet z.B. die Universität Bremen an), sondern darum, Grundlagen für ein besseres persönliches Verständnis im Team, mit den Kunden (oder Patienten) oder auf Dienstreisen nach Polen zu schaffen und z.B. einfache Telefonanrufe anzunehmen oder zu führen. Auch einfache Anreden und

Wünsche im sonst meist auf Deutsch oder Englisch geführten E-Mail-Verkehr schaffen ein persönliches und vertrauensvolles Geschäftsklima. Die wesentlichen Berufsgruppen sind hier im Gesundheitswesen (Ärzte, Kinderärzte, Krankenhauspersonal), der Baubranche, der IT-Branche, der Energie- und Windbranche, dem Transportwesen (im wesentlichen Speditionen) wie auch bei Behörden zu finden.

Gruppe 4: Freunde der polnischen Sprache

Eine wesentliche Teilnehmergruppe bilden die Freunde der polnischen Sprache, die Land, Leute und Sprache einfach sympathisch finden und deshalb Polnisch lernen. Sie kommen oft aus Intelligenzkreisen, es sind oft Personen im reiferen Alter, die Polnisch auch als geistige Herausforderung sehen und sehr fleißig lernen.

Gruppe 5: Polnisch für den Urlaub

Die Gruppe der Menschen, die touristisch Polen erkunden möchten und deshalb Polnisch lernen möchten, hält sich in den Kursen in Grenzen. Hier geht es vorrangig um ein Basisvokabular als „Türöffner“, weshalb selten weiterführende Kurse besucht werden. Hinzu kommt, dass die Kurse meist zeitlich nicht in der Vorbereitungszeit für eine geplante Reise nach Polen liegen.

Gruppe 6: „Überflieger“

Es gibt auch noch die Gruppe der „Überflieger“, die nach einigen Lektionen Suaheli oder Persisch auch mal Polnisch versuchen möchten. Erst geht es ihnen scheinbar nicht schnell genug, aber nach einigen Lektionen müssen sie sich eingestehen, dass es mit dem Polnischen nicht eben so nebenbei funktioniert, weshalb man sie dann oft nach fünf oder sechs Wochen nicht mehr sieht.

Lehrmaterial und Methodik

Die Autoren arbeiten seit Anbeginn (also seit 2004) mit dem Lehr- und Arbeitsbuch „Witam“, das den Anforderungen für einen wöchentlichen Polnisch-Unterricht, der nicht in Polen stattfindet, und den deutschen Lehrmethoden am besten entspricht.³ Versuche mit anderen Lehrbüchern haben sich nicht so gut bewährt.

Der Polnisch-Unterricht an der VHS hat neben dem eigentlichen Kurs auch eine bedeutende soziale Funktion, denn man trifft sich einmal in der Woche persönlich. Aus diesem Grunde haben die Versuche, ein virtuelles Klassenzimmer einzurichten, oder auch *Blended Learning* trotz einem vor zwei Jahren gemachten Angebot der Bremer VHS nicht zur Durchführung von entsprechenden Kursen geführt. Eigentlich könnten durch diese Methoden lange Anfahrtszeiten gespart und/oder die Unterrichtsfrequenz erhöht werden. Die Wegezeiten sind auch ein Grund, weshalb die Teilnehmer/innen insgesamt nur

3 Malota, D., 2004, *Witam! Kursbuch. Niveaustufe A1 + A2*, München, Hueber; 2016 erschien eine aktualisierte Fassung: *Witam! aktuell*.

einmal pro Woche zum Unterricht kommen möchten. Der Nachteil dieser Art Unterricht liegt auf der Hand, es wird alles zu schnell wieder vergessen.

Hinzu kommt, dass kaum ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin an allen 15 Abendveranstaltungen während eines Semesters teilnehmen kann. Dies betrifft insbesondere die Berufstätigen aufgrund von Dienstreisen oder individuellen Urlaubszeiten. Aus diesem Grunde haben sich die Autoren entschieden, ein sehr gemäßigtes Lerntempo anzubieten (max. 3 Lektionen im *Witam*-Lehrbuch pro Semester). Der Unterrichtsstoff wird spiralförmig angeboten (mit Rückgriff auf die vorherigen Lektionen), sodass die Teilnehmer/innen, die ein- oder zweimal gefehlt haben, ohne Schwierigkeiten den Anschluss finden.

Eine Besonderheit des Unterrichts der Autoren dieses Beitrages ist, dass obwohl jeder „seinen“ Kurs hat, die Kurse auch wechselseitig geleitet werden. Barbara Metschke hat die Muttersprache Polnisch und Uwe Metschke Deutsch, so dass sie sich bei den Tipps und Tricks zum Lernen gut ergänzen können und es auch für die Teilnehmer/innen eine willkommene Abwechslung ist. Uwe bevorzugt dabei multimediale Methoden und baut – so wie er selbst fließend Polnisch erlernt hat – auf das Erlernen kurzer typischer Phrasen, während Barbara präzise und einleuchtend auf grammatische Zusammenhänge setzt.

Fernsehen, *Video on Demand* und *YouTube*

Eine weitere Besonderheit des Unterrichts ist es, dass beide Autoren bewusst und zielgerichtet auf moderne Medien zurückgreifen. Die VHS Bremen bietet ein leistungsfähiges offenes WLAN. Damit ist es jetzt kein Problem mehr, Fernsehsendungen oder kurze *YouTube*-Spots aus dem Internet abzurufen. Für die Ergänzung einzelner Themen begann Uwe auch gern das neue kostenlose Online-Präsentationsprogram *Microsoft-Sway* im Unterricht zu verwenden, in das sich im Gegensatz zu *PowerPoint* sehr schnell und unkompliziert freie Bilder und Videos aus dem Internet einbinden lassen.

Die persönliche Erfahrung zeigt, dass das Fernsehen in der Zielsprache – im Gegensatz zu Rundfunksendungen oder Podcasts, bei denen die Konzentration schnell nachlässt – die effektivsten Möglichkeiten für das intensivere Erlernen und Verstehen einer Fremdsprache bietet. Versteht man das Gesprochene nicht, helfen in den meisten Fällen die Szenen, Bilder und insbesondere auch die Mimik. Die HD-Mediatheken der polnischen Fernsehstationen, aber auch bei *YouTube* veröffentlichte Spots von Fernsehsendungen sind eine unschätzbare Hilfe beim Erlernen dieser Sprache. Szenen können beliebig oft wiederholt werden, bis man sie richtig verstanden hat.

Für Polnischlehrkräfte ist eine gezielte Auswahl aus dem Angebot sehr wichtig. Nachrichtensendungen oder Dokumentationen sind dabei auf Grund der Sprechgeschwindigkeit oder des benutzten komplizierten Wortschatzes oft nicht das Richtige.

Einzelne Folgen oder einzelne Ausschnitte sympathischer Fernsehserien mit alltäglichen Themen, sogenannte „Soaps“ oder „Telenovelas“ brachten dabei bisher die besten Erfolge und haben zum Anschauen der Fortsetzungen angeregt. So stellen die Autoren einmal im Semester mindestens eine ganze Folge von *M jak miłość*⁴ vor, die simultan übersetzt wird. Man kann auch bei einzelnen Szenen anhalten, um eine Situation und die dabei benutzten Worte zu verstehen und zu erklären. Die Rechte werden beim polnischen Fernsehen mit eingblendeten Werbespots abgegolten. Die genannte Serie eignet sich aus den folgenden Gründen für das Erlernen der polnischen Sprache besonders gut:

- Die Handlung ist verständlich und übersichtlich;
- es wird eine angenehme, höfliche aber auch moderne Sprache benutzt (ohne die bei Krimis üblichen Schimpfwörter);
- die Drehumgebung (insbesondere in Warschau) wird schön und sympathisch dargestellt;
- die Akteure stellen meist moderne und angesehene Berufe dar und benutzen deren Sprachschatz;
- Einblicke in landestypische Reaktionen und Verhaltensweisen werden ermöglicht („wiesz, ja się martwię o...“, Familienzusammenhalt u.ä.).

Andere polnische Serien verlangen bereits erhebliche Vorkenntnisse, nicht so sehr auf sprachlichem Niveau, sondern bzgl. der kulturellen, sozialen und politischen Hintergründe, sodass sie entweder nicht gefallen, oder eine Reihe von Fragen aufwerfen, die den Unterrichtsrahmen weit übersteigen.

Statt Ausblick: Ein Plädoyer für ein deutsch-polnisches Fernsehprogramm

Leider ist diese Serie nicht in Originalsprache mit deutschen Untertiteln verfügbar (TV Polonia, ein Fernsehsender für Polen im Ausland, bietet sie mit englischen Untertiteln an). Anfragen bei der Bremer Regionalen Fernsehanstalt, einzelne Staffeln als Pilotprojekt mit deutschen Untertiteln auszustrahlen, haben keinen positiven Widerhall gefunden. Dies ist umso bedauerlicher, da es im Gegensatz zu einem deutsch-französischen (Arte) und deutsch-österreichischen (3Sat) kein deutsch-polnisches Fernsehprogramm gibt, und dies auf Anfrage bei den polnischen diplomatischen Vertretungen auch von beiden Seiten nicht vorgesehen ist. Als untypisch wird von den Verantwortlichen des deutschen Fernsehens insbesondere die Ausstrahlung in der Originalsprache mit Untertiteln angesehen. Dabei gehen die Autoren dieses Beitrages davon aus, dass die Ausstrahlung polnischer Serien mit deutschen Untertiteln ein Meilenstein bei der Popularisierung der polnischen Sprache in Deutschland sein könnte.

4 Es handelt sich um eine Serie, die seit 2000 im TVP2 ausgestrahlt wird und Millionenpublikum anzieht (Prod. MTL Maxfilm). Im Mittelpunkt stehen mehrere Generationen der Familie Mostowiak.

In diesem Kontext ist es besonders erfreulich, dass man unabhängig vom aktuellen Fernsehprogramm die Möglichkeiten, die das Internet mit *Videos on Demand* (VOD) bietet, für die Gestaltung des Unterrichts verwenden kann und damit die Lernerfolge wesentlich beeinflusst.

PO POLSKU W RADIU FLORA

- tematy ważne i aktualne dla niemieckiej Polonii • spotkania z ciekawymi ludźmi
- wydarzenia kulturalne i polityczne • współpraca niemiecko-polska
- polska muzyka

radio flora ((-
Hannovers web-radio
www.radioflora.de (Livestream)

Gadu Gadu
audycja Grażyny Kamień-Söffker
w języku polskim

Emisja w pierwszą sobotę
miesiąca
od 12:00 do 13:00

PO POLSKU W RADIU FLORA
09
PODCAST
PODCAST RADIO WY

www.radiopolenflug09.de

Powtórka w następujący
po niej poniedziałek
od 13:00 do 14:00

Specjalne wydanie audycji Gadu Gadu, poświęcone Bolesławowi Leśmianowi:
<https://www.youtube.com/watch?v=uMrIHKseCG8>

Piotr Kajak

AKAFANOWSKIE NAUCZANIE POLSKIEGO MŁODYCH DOROSŁYCH NA UNIWERSYTECIE TORONTOŃSKIM

Akafanowskie podejście w dydaktyce języków rzadziej nauczanych, które łączy zainteresowania kulturalne studentów (i lektora) z uczeniem języka obcego, przedstawiłem już na łamach poprzedniego rocznika. W tym numerze pragnę się podzielić kilkoma doświadczeniami, nabytymi w trakcie realizacji akafanowskich pomysłów na Uniwersytecie Torontońskim.

Department of Slavic Languages and Literatures UT i Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego od 2011 roku łączy umowa o współpracy. Polonicum – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców na UW – deleguje do Toronto profesorów wizytujących¹, zaś Program Języka Polskiego i Literatury Polskiej UT wysyła swoich najlepszych studentów (poziom licencjacki bądź magisterski) i doktorantów na staże językowe do Warszawy.

„Polonistyka” na UT jest prawdopodobnie jednym z najlepszych zagranicznych programów tego typu na świecie, na pewno nie ma sobie równych na kontynencie amerykańskim (może z wyjątkiem Polish Center na Indiana University w Bloomington)². Wielka w tym zasługa prof. Tamary Trojanowskiej, wybitnej polonistki i teatrolożki, laureatki Nagród Polonicum w 2006 r. To właśnie ona odpowiada za ostatnie dwie dekady działalności tzw. Programu Polskiego³.

1 Funkcję tę sprawowali dotychczas: dr Piotr Kajak (2011 – 2014), dr Justyna Zych (2014 – 2016) oraz dr Anna Rabczuk (2016 – 2018).

2 Zdaję sobie sprawę, iż osoby związane z programem Studiów Polskich na Columbia University w Nowym Jorku mogą się na to zapatrywać inaczej, jednak świadomy kwot, jakie przeznacza się na utrzymanie obu placówek, pozostanę przy swoim zdaniu.

3 Z braku miejsca nie wymienię wszystkich współpracowników prof. Trojanowskiej, dzięki którym rozwijała się toron-

Pierwsze zajęcia z języka i literatury polskiej odbyły się, jak zgodnie podają wszystkie źródła historyczne, w roku akademickim 1952/1953⁴. Ośrodek w Toronto ma więc wieloletnią tradycję kształcenia studentów zainteresowanych Polską. Duży nacisk w nauczaniu kładzie się na lektoraty (czasem proponuje się specjalne zajęcia dla użytkowników natywnych), a także oferuje wiele kursów (po angielsku) poświęconych zagadnieniom literaturoznawczym, kulturoznawczym, niekiedy historycznym⁵.

W ostatnich latach lektoraty języka polskiego odbywały się na trzech poziomach: Elementary (SLA106, 2 semestry po 48 godzin⁶) – A1; Intermediate (SLA206 – 48 godzin w pierwszym semestrze; SLA207 – 48 godzin w drugim semestrze) – A2, B1; Advanced (SLA306 – 48 godzin w pierwszym semestrze; SLA336 – 48 godzin w drugim semestrze) – B2, C1. W roku akademickim 2013/14 dodano kurs SLA426 (48 godzin w pierwszym semestrze) w odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłoszone przez grupę najlepszych studentów polonijnych, potrzebujących specjalistycznego szkolenia językowego (kultura języka polskiego; język biznesu, reklamy, PR-u; język nauk społecznych; zajęcia tłumaczeniowe itp.).

	2011/12		2012/13			2013/14				2014/15			2015/16			2016/17	
	SLA 106	SLA 306	SLA 106	SLA 206	SLA 306	SLA 106	SLA 206	SLA 336	SLA 426	SLA 106	SLA 206	SLA 306	SLA 106	SLA 206	SLA 106	SLA 106	SLA 206
		336		207	336		207				207	336		207			207
HS	8	13	4	11	16	8	6	16	8	2	8	8	4	10	5	3	4
nHS	3	2	9	2	0	5	1	0	0	6	1	0	5	0	0	6	5

Tab. 1. Liczby studentów, uczących się języka polskiego na Uniwersytecie Torontońskim; HS – *Heritage Speaker*, nHS – *non-Heritage Speaker*

Tabela pokazuje, ile osób uczęszczało na lektorat w poszczególnych latach i grupach. Nie są to wszyscy studenci Programu Polskiego, bo tabela nie uwzględnia słuchaczy kursów o literaturze, filmie, kulturze itp., prowadzonych po angielsku. Liczby świadczą o zainteresowaniu polszczyzną wykładaną na poziomie akademickim⁷ w środowisku, w którym jest

tońska „polonistyka”. Przywołam tylko nazwisko dr. Łukasza Wodzyńskiego, aktualnego kierownika Programu Języka Polskiego i Literatury Polskiej.

- 4 Co nie oznacza, że wcześniej nie było na Uniwersytecie Torontońskim studentów polonijnych. Polish Students' Association na UT ma już 65 lat. Zgodnie z relacjami absolwentów, zasłyszany przeze mnie w 2012 roku, studencki „klub polski” działał już prawdopodobnie w latach 30., a na pewno w latach 40. XX wieku. Klub/stowarzyszenie zasilały dzieci emigrantów z lat 20., 30., a potem osoby należące do fali emigracji powojennej.
- 5 Warto dodać, że badania historyczne i społeczne nad krajami dawnego bloku sowieckiego prowadzi się od 1964 r. w Munk School of Global Affairs UT, a ściślej rzecz biorąc, w Center for Russian and East European Studies. Z Munk School od wielu lat związany jest profesor Departamentu Historycznego UT, Piotr Wróbel. Szczegóły aktualnej oferty dydaktycznej UT można znaleźć m.in. na stronie sites.utoronto.ca/slavic.
- 6 1 godzina lekcyjna to 50 minut.
- 7 Młodzież polonijna wybiera także inne torontońskie szkoły wyższe (np. Ryerson czy York University), jednakże w żąd-

wiele osób polskiego pochodzenia⁸. Sporo takich osób nie zapisuje się na zajęcia językowe, uznając swój poziom biegłości za wystarczający. Ci, którzy nie szczędzą trudu i czasu na poprawę polszczyzny, zasługują na tym większe uznanie.

Oznaczenie „HS” (*heritage speaker*) i „nHS” (*non-heritage speaker*) wprowadzono w tabeli po to, by oddzielić studentów kanadyjskich polskiego pochodzenia (HS) od studentów-cudzoziemców (w większości obywateli Kanady, lecz o różnym pochodzeniu etnicznym, a także studentów-obywateli USA, Singapuru, Malezji i in.; nHS). Świadomie nie uwzględniono całej złożoności grupy HS (np. pokolenia emigracyjnego, które reprezentują słuchacze, fali migracji i wieku, w jakim studenci przybyli do Kanady⁹), binarny podział: „cudzoziemcy” – „Polonia”, ma bowiem podkreślać, że każda grupa wymaga innego podejścia dydaktycznego.

Celowo unikałem dotąd określenia lektorat/lekcja języka polskiego „jako obcego”, w pełni zgadzając się z zasygnalizowaną już przed laty m.in. przez Ewę Lipińską i Annę Seretny (np. 2013) koniecznością odróżnienia dydaktyki języka polskiego jako obcego (jpjo) od nauczania polskiego jako języka odziedziczonego (jpod), a także jako języka ojczystego (jpo)¹⁰. Moje doświadczenie kanadyjskie potwierdziło znakomitą większość spostrzeżeń i wniosków E. Lipińskiej i A. Seretny (np. 2013), m.in. to, że osobę posługującą się jpod cechuje:

- duża sprawność interakcyjna,
- niepełna kompetencja gramatyczna,
- relatywnie słaba znajomość standardowej odmiany języka, a zwłaszcza jego wersji pisanej, braki w kompetencji leksykalnej (zasób słownictwa tworzą wyrazy o wysokiej frekwencji, na ogół potoczne, i wyrażenia z obcojęzycznymi wtrętami),
- ogólna (przeciętna) znajomość kontekstu kulturowego,

nej z nich nie ma instytutu/centrum takiego jak Program Polski UT.

8 Zgodnie z cenzusem z 2011 r., w tzw. *Greater Toronto Area*, aglomeracji obejmującej Toronto wraz z okolicznymi mniejszymi miastami (m.in. Mississaugą i Hamiltonem), mieszka ponad 200 tys. osób przyznających się do polskiego pochodzenia.

9 Na potrzeby kursów proponowanych przez Slavic Department dr Anna Rabczuk i prof. Julia Michajłowa z UT przyjęły następujące zasady (cytuję dokumenty wewnętrzne UT):
*For academic purposes, the Department considers a student to be a **native speaker** of Polish if s/he meets **one** of the following criteria:*

a) The student left Poland at the age of 10 or later.

b) The student who did elementary schooling in Polish.

*For academic purposes, the Department considers a student to be a **heritage speaker** of Polish if s/he meets **one** of the following criteria:*

a) The student left Poland before the age of 10.

b) The student did elementary schooling in a language other than Polish.

c) The student was born and/or grew up outside of Poland but speaks some Polish at home.

10 Z rozmysłem rezygnuję z opisywania stanu badań nad tym złożonym zagadnieniem i poprzestaję na kilku rozróżnieniach, jedynie porządkujących poruszane przeze mnie kwestie.

- fragmentaryczna wiedza socjokulturowa (zwykle nie szersza niż znajomość zwyczajów związanych z życiem rodzinnym, religijnym, opartym na porządku tzw. roku polskiego).

Osoby oznaczone symbolem „HS” uczyły się na każdym z wymienionych poziomów. Najczęstsza motywacja studentów w grupach SLA106 oraz SLA206 i 207 to: chęć nauczenia się podstaw systemu gramatycznego i poprawnej pisowni (nadrobienie braków typowych dla użytkowników jpod), a także przywrócenia znajomości języka, niedostatecznie przyswojonego we wczesnym dzieciństwie lub zapomnianego w poprzednim pokoleniu. Poziom w grupach 206 i 207 był wyższy, jednak nie na tyle, żeby słuchacze określali się mianem zaawansowanego użytkownika języka polskiego. Wyniki testów kwalifikujących świadczyły zwykle o tym, że samoocena studentów była trafna.

Nauczanie tych grup wymagało łączenia technik i metod odpowiednich dla jpjo i jpod (również dlatego, że na zajęcia uczęszczały osoby nie mające polskich korzeni). Praca na kursach SLA306 i 336 polegała natomiast na stosowaniu rozwiązań dydaktycznych przewidzianych dla osób uczących się jpod¹¹, np. na odwoływaniu się do kształcenia językowo-przedmiotowego (*content based learning*). Podstawą doskonalenia umiejętności językowych były teksty kultury (Lipińska, Seretny 2013), mówiąc dokładniej – teksty kultury popularnej. Przestrzenią, w której studenci korzystali z nowej wiedzy językowej i kulturowej, okazywała się codzienność (bo w niej toczy się tzw. normalne życie) i właśnie kultura popularna – „bliska ciału”. To ona stanowi kod pośredniczący „między kulturą wysoką, tradycją kanoniczną a idiomami potoczności, elementarnymi strukturami codzienności, w tym sferą zwyczaju i obyczaju (...), między praktyką publiczną a praktyką prywatną; między systemowością mediów, instytucjonalizacją kultury a przypadkowością codzienności, czyli jej dramaturgicznym wyrazem” (Sulima 2005, 584). Wśród słuchaczy trafiali się zarówno kulturowi „wielozercy”, jak i „jednozercy”, by użyć określeń Zygmunta Baumana. Ci drudzy starali się jednak „zmienić stronę”, gdy tylko pojmowali, że sukces we współczesnym świecie wiąże się nie z homogenicznością, lecz z różnorodnością.

Uczestnicy kursów SLA306 i 336 uznawali język polski za czynnik identyfikacji, za wartość rdzenną i nie mieli wątpliwości co do jego integrującej roli, ale pierwszym językiem komunikacji poza salą wykładową pozostawał dla nich angielski (język szkolny, edukacyjny). Ten język nie narażał ich statusu i pozycji w grupie rówieśniczej w przypadkach, gdy lider/ liderka (lub osoba aspirująca do tej roli) nie potrafił posługiwać się polszczyzną równie dobrze jak angielszczyzną. Mój upór i nieustanne apele o używanie języka polskiego odnosiły niekiedy skutek, a studenci częściej (choć nie zawsze) przechodzili na polski, zwłaszcza w tych sytuacjach pozalekcyjnych, które przypominały świat „pozaszkolny” (wspólne

11 Tab. 1. pokazuje, że tylko w roku 2011/12 na trzecim poziomie znalazły się osoby „nHS”. Były to: wybitnie uzdolniona do języków Amerykanka oraz pochodząca z Nigerii Kanadyjka, która w szkole podstawowej przeniosła się wraz z rodziną do Kanady z Polski (jej rodzice byli stypendystami rządu polskiego i absolwentami Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego).

wyjścia do kina, na mecze czy na piwo, tzw. dodatkowe wydarzenia kulturalne, wspólne uprawianie sportu itp.).

Dobór tekstów kultury i sposób realizacji programu postanowiłem podporządkować zasadom akafanowskim. Stanowiąc „fragment” polskiej kultury, będąc fanem wielu jej tekstów, stałem się dobrym i atrakcyjnym przewodnikiem po jej meandrach. Opowiadałem o własnym złożonym (i często wewnętrznie sprzecznym) uwikłaniu i zaangażowaniu w kulturę, także popularną, o uczestnictwie w niej i identyfikacji z nią – bez zaprzeczania i zniekształcania. Studenci polonijni – też zaangażowani w kulturę i też fani kultury popularnej – pogłębiali swą wiedzę i zyskiwali wyższy status w swoim środowisku, studenci bez polskich korzeni przeżywali pierwsze chwile nowego fanowskiego życia.

Wprowadzenie treści i tekstów popkulturowych do programu zajęć miało dwojaki cel. Po pierwsze – chodziło o przekazanie informacji (prezentacja osób, utworów i zjawisk, które warto znać), po drugie – o zestawienie ich z konkretnymi problemami, poddanie krytycznej ocenie i wywołanie humanistycznej refleksji, mówiącej „coś więcej” o współczesnych Polakach i o samych uczestnikach kursu.

Pierwszy zamiar łatwiej było zrealizować, wystarczyło po prostu opowiedzieć, co jest dziś popularne, zwrócić uwagę na to, co wartościowe, do kultury popularnej zalicza się bowiem zarówno arcydzieła, wymagające od odbiorców rozległej wiedzy, jak i wytwory niskich lotów.

Drugi cel – trudniejszy – wymagał ode mnie krytycznego namysłu od pierwszego etapu przygotowania zajęć do samego końca, a od słuchaczy prawdziwego wysiłku intelektualnego, czyli wnikięcia w materię i przeprowadzenia analizy.

Oto kilka ciekawszych zagadnień („poważnych” problemów), jakie udało się poruszyć dzięki wprowadzeniu kodu pośredniczącego:

- w jaki sposób europeizacja, westernizacja czy globalizacja modyfikują (lub nie) spojrzenie Polaków na historię i tradycję ich kraju,
- o czym pamiętają Polacy i jak utrwała się tę pamięć (instytucjonalnie, fanowsko itp.), co i w jaki sposób się wybiera, jak przedstawia i za pomocą jakich mediów,
- inicjatywy oddolne, tj. fanowskie (np. rekonstrukcje historyczne czy inicjatywy miłośników rozmaitych gier), które polskie dziedzictwo wykorzystują do zabawy, a zarazem świadomie kształtują postawy patriotyczne (i poppatriotyczne),
- podatność stylów muzycznych, dyscyplin sportu, a co za tym idzie różnych subkultur, na treści patriotyczne lub nacjonalistyczne, ich wpływ na życie codzienne i „przestrzeń”, w jakiej żyją Polacy,
- polska tożsamość narodowa „zapisana” w sporcie,
- Powstanie Warszawskie w tekstach kultury popularnej,
- życie codzienne w czasach PRL-u.

Przekazywałem fakty, niuanse i interpretacje, objaśniałem trudne sprawy, sugerowałem, czym powinni się zainteresować słuchacze, aby lepiej zrozumieć Polaków w swoim otoczeniu i w Polsce. Zdobyta na zajęciach wiedza nabierała w ich oczach wartości, kiedy przydawała się w dyskusji z Polakami albo pozwalala udostępniać media, teksty i przekazy ważne w środowisku rówieśniczym (przede wszystkim rodzinnym w Starym Kraju, ale też polonijnym). Dzięki znajomości podstawowych treści i tekstów popkulturowych, która decyduje o prestiżu i wpływa na pozycję osób uczestniczących we współczesnej kulturze, mogli też – w zależności od sytuacji – wyróżnić się albo wtopić w otoczenie.

Bibliografia

Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glotto-dydaktycznej*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf (Ostatni dostęp do źródła internetowego: 24.11.2017.)

Sulima R., 2005, *Folklorystyka jako antropologia słowa mówionego*, w: M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz (red.), *Polonistyka w przebudowie*, t. II, Kraków, s. 574-588



7. GMF-Bundeskongress

"Herkunftssprachen – Bildungssprachen – Berufssprachen"

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 27. bis 29. September 2018

Vom 27. bis zum 29. September 2018 findet an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe der 7. Bundeskongress des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen statt. Die Zielgruppe des Kongresses sind Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer aller Schularten: Primarstufe, Realschule, Sekundarstufe I und II, Berufsschule, berufliche Oberstufe, Erwachsenenbildung und Hochschule. Der Kongress sieht Plenarvorträge und sprachspezifische sowie thematische Sektionen vor. Das Kongressmotto und weitere Aspekte des Fremdsprachenunterrichts werden in Veranstaltungen für Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Polnisch, Chinesisch, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Niederländisch didaktisch aufbereitet.

Das Kongress-Programm und das Anmeldeformular stehen im Mai/Juni 2018 im Internet unter **www.gmf.cc** zur Verfügung.



Jan Miodek

HAJMAT TO ŚWIAT!

W reportażu z Islandii, wydrukowanym w jednym z numerów *Polityki*, zatytułowanym *Elfia struktura*, dochodzę do fragmentu: „W *Eddzie poetyckiej*, głównym źródle mitologii skandynawskiej, czytamy, że stworzenia te zamieszkiwały jeden z dziewięciu światów, czyli Alfheim, że były odpowiedzialne za urodzaj i dobrobyt”. W jednej z encyklopedii zaś znajduję potwierdzające powyższy opis wyjaśnienie, że *Alfheim* – słowo staroislandzkie – znaczy tyle, co „domostwo, świat Alfów”. To „domostwo, świat” kryje się, oczywiście, pod rdzeniem *heim*, a mnie w tym momencie od razu przypomina się jeden z tekstów Vaclava Havla (1936–2011), w którym czeski prezydent, dramaturg, intelektualista, wgrzając się w etymologiczną strukturę niemieckiego rzeczownika *Heimat*, tak znanego u nas i popularnego – szczególnie na Śląsku, że zapisywanego w wersji spolszczonej *hajmat*, a tłumaczonego jako „mała ojczyzna, kraj rodzinny, rodzinne strony, gniazdo rodzinne”, wyeksponował to prymarne, staroislandzkie – towarzyszące „domostwu, rodzinnym stronom” – znaczenie: „świat”.

Przy najrozmaitszych okazjach, zwłaszcza w czasie takiego czy innego przedsięwzięcia o charakterze regionalnym, z konkursami gwarowymi włącznie, z uporem się na Havla powołuję, zasilając go wypowiedzią polskiego intelektualisty, poety i historyka sztuki ks. prof. Janusza St. Pasierba (1929–1993) na temat otwartości na kosmos, na świat, na innych ludzi, gwarantującej racjonalny stosunek do własnego kraju, do rodzinnych stron – do hajmatu. Bez tej otwartości na świat – na *HEIM* – popadamy w pełną kompleksów plemienność, w zaściankowość, w kulturowo-cywilizacyjny marazm.

Metaforycznym i zarazem bardzo realnym synonimem otwarcia jest wypłynięcie, które w swojej wyobraźni widział chociażby Ryszard Kapuściński (1932–2007): „O każdej drodze lubię myśleć, że jest ona drogą bez końca, że biegnie dookoła świata. A wzięło się to stąd, że z mojego Pińska można było łódką dotrzeć do wszystkich oceanów. Wyruszając z małego, drewnianego Pińska, można opłynąć cały świat” – pisał w *Lapidariach*.

Myślałem o tych słowach, gdy podczas niedawnej wizyty w Holandii uzmysławiałem tamtejszym rodakom, ile słów związanych z żeglarstwem, z podróżami szlakami wodnymi dał nam język niderlandzki: *dek* „pokład”, *kilwater* „zawieranie wody za rufą poruszającego się statku, układające się w wyraźny ślad na powierzchni wody”, *klar* „porządek na statku”, *knaga* „rozek linowy, przyśrubowany do masztu, pokładu lub nadburcia” (pot. „duża kość”), *knecht* „słupek do wiązania cum”, *kubryk* „zbiorowe pomieszczenie mieszkalne załogi na statku”, *makler* „pośrednik handlowy, giełdowy w obrocie morskim”, *maszt* „główne drzewce pionowe omasztowania statków żaglowych”, *naktuz* „szafka zawierająca kompas okrętowy oświetlony przez lampy”, *net* „sieć zastawiana do połowu ryb dennych”, *oryl* „flisak, burlak”, *szyper* „pot. nazwa kapitana mniejszego statku”, *trap* „schody skośnie zawieszone wzdłuż burty”, *wachta* „część załogi pełniąca służbę na statku w ciągu określonego czasu”, *wrak* „zatopiony statek na dnie” – że przywołam tylko te najlepiej znane w polszczyźnie ogólnej.

Po wykładzie w Hadze jedna ze słuchaczek spytała mnie o etymologię rzeczownika *pech*, znaczącego tyle, co „niepomyślny, niefortunny zbieg okoliczności, brak szczęścia, powodzenia” (*straszny pech, a to pech!, mieć pecha, pech go prześladowuje*). Poinformowałem rodaczkę, że pochodzi on od niemieckiego słowa *Pech* oznaczającego „smołą” (*Erdpech* – „smoła ziemna”). Uruchomiliśmy wspólnie wyobraźnię, by odtworzyć ewolucję znaczeniową tej formy – od „smoły” w języku niemieckim do „braku szczęścia, niefortunnego zbiegu okoliczności” we współczesnej polszczyźnie. Jeśli uświadomimy sobie, że *piekło* pierwotnie oznaczało właśnie „smołą”, zasadne staje się nawiązujące do etymologii wyjaśnienie, że brak szczęścia jest metaforycznym piekłem-smołą, zwłaszcza że – jak czytam w Dudenie, czyli w „Niemieckim słowniku uniwersalnym” – w języku staroniemieckim funkcjonował *hölliches Pech*, czyli „piekielny pech”, tożsamy z rzeczownikiem *Hölle* „piekło”.

Jako zaś człowiek z Górnego Śląska pochodzący nie mogłem *smoły* nie skojarzyć z *terą* – najpopularniejszym w naszym regionie odpowiednikiem tejże ogólnopolskiej smoły: *Zaś żeś sie ucioprol teróm. Bydymy kryć dach papóm, a na to dómy tera*¹.

Morfologicznym wariantem śląskiej *tery* jest w języku standardowym rzeczownik rodzaju męskiego *ter* – „mieszanina smoły, kalafonii i tłuszczu używana jako smar ochronny”: *Po odcięciu gałęzi należy rany drzewa powlec terem dla ochrony przed pękaniem i gniciem. Impregnować ślizgi nart terem drzewnym*².

Zarówno *ter*, jak i śląska *tera* pochodzą od niemieckiego rzeczownika rodzaju męskiego *Teer* – „dziegieć, smoła” (por. *Teerbrennerei*, *Teerhütte* „dziegielnia”, *Teerbüchse*, *Teerbütte* „maźnica”, *teeren* „smarować smołą, dziegiem, smołować, dziegiować”, *Teerfarben* „barwniki smołowcowe”, *Teerpappe* „tektura smołowcowa”, *Teerseife* „mydło dziegiowe”).

1 Częstka-Szymon B., Ludwig J., Synowiec H., 2000, *Mały słownik gwary Górnego Śląska*, Katowice, s. 265.

2 Dubisz St. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa, t. IV, s. 799.

Agnieszka Siemasz-Kałuża

AKCJA #POLSKIWHESJI Z PERSPEKTYWY RODZICÓW

Na przykładzie działań, w których brałam udział, pragnę pokazać w tym artykule, jak rodzice mogą wpłynąć na poprawę dostępu do nauki języka polskiego w niemieckich szkołach państwowych. Motywacją osobistą do zaangażowania się w negocjacje społeczne z heskim ministerstwem oświaty, nazwane na użytek publiczny akcją **#polskiwhesji**, były moje wieloletnie obserwacje, dotyczące marnowania potencjału językowego dzieci przybyłych do Niemiec z Polski. Kiedy w 1997 r. założyłam w Niemczech rodzinę, wychowanie dwujęzyczne dzieci stało się dla mnie oczywistością, szybko zrozumiałam jednak, że trzeba nie tylko zachęty w rodzinie, lecz także motywacji ze strony otoczenia, aby takie wychowanie zapewnić jak największej grupie dzieci i młodzieży.

Sytuację języka polskiego w heskim systemie oświaty przedstawiono już w czwartym numerze *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*¹. Niniejszy tekst to głos w dyskusji na łamach tego czasopisma. Za punkt wyjścia przyjmuję rok 2014 r., kiedy pogarszająca się oferta edukacyjna i sztywne stanowisko heskich władz oświatowych zmusiły zaangażowanych nauczycieli i rodziców do podjęcia społecznych działań na rzecz nauki języka polskiego i dostosowania jego „podaży” do realnego zapotrzebowania. Oceny sytuacji, formułowane przez rodziców i ministerstwo, całkowicie się ze sobą miały. Na pytania o wprowadzenie lekcji polskiego osoby zainteresowane otrzymywały negatywną odpowiedź w szkołach i w kuratoriach, które powoływały się na decyzje zapadające rzekomo na wyższym szczeblu.

Konieczne stało się więc podjęcie bezpośrednich rozmów z heskim ministerstwem oświaty (*Hessisches Kultusministerium*) i powołanie wspólnej reprezentacji wszystkich zainteresowanych tematem: rodziców i uczniów, nauczycieli oraz polskich placówek dyplomatycznych (właściwego konsulatu i ambasady). Przygotowanie do rozmów wymagało dokładnego rozpoznania sytuacji, zebrania argumentów, wytyczenia celów i sformułowania postulatów.

1 Tadrowski M., 2016, *Uwagi o sytuacji języka polskiego w heskim systemie szkolnym*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, nr 4, s. 102-112.

W ich uzasadnieniu odwołano się zarówno do argumentów rzeczowych (statystyk, wiedzy o dwujęzyczności, badań nad motywacją do nauki), jak i formalnych (heskich przepisów oświatowych, traktatu polsko-niemieckiego z 1991 r.). Warto podkreślić, że żaden spośród działaczy instytucjonalnych ze strony polonijnej i polskiej nie odmówił koordynatorom pomocy, czy to w formie osobistych interwencji, listów do ministerstwa oświaty, czy też wskazówek i słów otuchy.

Za pierwszy cel przyjęto zmianę nastawienia ministerstwa do nauczania języka polskiego, przekonanie władz oświatowych o szerokim zapotrzebowaniu oraz zbadanie możliwości utworzenia nowych miejsc i grup nauczania. Warunkiem podjęcia dyskusji, a następnie prac nad koncepcją nauczania było „przełamywanie lodów”.

Przebiegało ono etapami:

- Etap 1: rok wzmożonych kontaktów między zainteresowanymi i mobilizacji do działania,
- Etap 2: rok działań zmierzających do porozumienia z heskimi władzami oświatowymi, rozmowy i negocjacje,
- Etap 3: rok wdrażania przyjętych wspólnie ustaleń,
- Etap 4: okres starań o poprawę jakości nauczania i zapewnienie mu trwałych ram formalnych (nadal trwa).

Na wszystkich etapach tych działań kluczowa rola przypadła rodzicom. Argumentacja ministerstwa opierała się bowiem na twierdzeniu, że to oni nie przejawiają zainteresowania polskim jako elementem edukacji swoich dzieci. Dlatego właśnie musieli wyjść z inicjatywą i jako obywatele czy mieszkańcy Hesji wywierać nacisk na własny rząd. Wszelkie inne działania mogły być tylko pochodną postulatów publicznie zgłaszanych przez rodziców.

Ministerstwo zażądało przedstawienia imiennych deklaracji woli, w których rodzice zgłaszali ucznia na zajęcia z polskiego. To żądanie zapoczątkowało akcję **#polskiwHesji**, czyli szeroką promocję nauczania języka polskiego w środowiskach polsko- i niemieckojęzycznych, w instytucjach, mediach, rozmowach osobistych i telefonicznych, akcjach mailingowych itp².

Stosunek rodziców do sprawy nie był jednakowy. Można było wyróżnić postawy:

- entuzjastyczno-euforyczną („świetnie, że coś się dzieje”),
- sceptyczno-zrezygnowaną („pewnie się nie uda”),
- wspierającą („przyłączam się w interesie swoim i innych”),
- niecierpliwą („dlaczego dopiero teraz, dlaczego tak powoli?”),
- zachowawczo-warunkową („poprę akcję, jeśli się powiedzie”) i
- eksperymentatorską („ciekawe, co z tego wyjdzie”).

2 Zainteresowanych działaniami instytucjonalnymi odsyłam do artykułu K. Hartmann, 2000, *Język polski w Niemczech*, w: A. Wolff-Powęska, E. Schulz (red.), *Być Polakiem w Niemczech*, Instytut Zachodni, Poznań. Jego podstawowe stwierdzenia pozostają aktualne do dziś.

Różnorodne nastawienia wywołały kontrowersje i dyskusje, ale właśnie one uświadomiły wielu rodzicom wagę problemu i wzbudziły ich zainteresowanie. W kilka tygodni po rozpoczęciu akcji ruszyła prawdziwa lawina. Osoby, które same złożyły już wnioski, przynosiły kolejne zgłoszenia sąsiadów, znajomych.

Nie udałooby się przez kilka miesięcy zebrać ok. 1200 zgłoszeń bez:

- zaangażowania i zainteresowania rodziców, nauczycieli i uczniów,
- szeroko zakrojonej akcji informacyjnej i działań pracowników właściwej placówki konsularnej,
- działalności wielu organizacji, m. in. edukacyjnych stowarzyszeń społecznych i parafialnych, które od dawna wspierały wychowanie dwujęzyczne i przygotowały grunt dla akcji,
- wsparcia mediów: radia, lokalnych gazet, portali społecznościowych itp.

Jakie rezultaty przyniosły dotychczasowe działania?

Przełamały opór ministerialnych decydentów i skłoniły ich do przyjęcia postanowień traktatu polsko-niemieckiego z 1991 r. za wiążące także dla rządu heskiego. Ministerstwo oświaty wydało decyzję, która umożliwia tworzenie nowych grup fakultatywnego nauczania języka polskiego jako odziedziczonego (*Herkunftssprachlicher Unterricht – HSU*) dla wszystkich roczników zarówno w szkołach podstawowych (*Grundschule*), jak i ponadpodstawowych (*Gymnasium, Realschule, Hauptschule*). Do tej pory lekcje polskiego (*HSU*) odbywały się w 3 heskich miastach, a polski jako język obcy należał do grona możliwych przedmiotów obowiązkowych jedynie we Frankfurcie n. Menem. Polskiego nauczano również w kilku szkolnych kółkach zainteresowań (tzw. *Arbeitsgemeinschaften – AG*). Od marca 2017 r. lekcje polskiego (*HSU*) rozpoczęły się w 6 nowych miejscowościach (Bensheim, Gernsheim, Mörfelden-Walldorf, Offenbachu, Pfungstadcie, Wiesbaden), a w dotychczasowych trzech (Darmstadcie, Frankfurcie, Kassel) ofertę wzbogacono. Łącznie lekcje odbywały się w 28 grupach zróżnicowanych pod względem wieku lub poziomu. Warunek minimalnej liczby 10 uczniów w grupach udało się prawie wszędzie spełnić. Po wakacjach do ministerstwa wpłynęły kolejne wnioski rodzicielskie, składane za pośrednictwem lokalnych koordynatorów, kuratoriów lub konsulatu. Do listopada 2017 r. liczba grup wzrosła do 36 (m. in. doszły 3 nowe miejscowości: Dreieich-Offenthal, Raunheim, Höchst im Odenwald), a ok. 10 kolejnych miejscowości czeka na zgodę ministerstwa.

Powiększa się grupa polonistów zatrudnionych w heskim systemie oświaty. Nauczyciele współpracują ze sobą, wymieniają się informacjami i materiałami. Nawiązują kontakty z rodzicami, udzielają porad i wskazówek.

Na efekty akcji trzeba oczywiście patrzeć realistycznie. Wielu rodziców nadal jest niechętnych albo obojętnych, nie rozumie, dlaczego należy posyłać dziecko na lekcje polskiego, skoro w domu i tak rozmawia się po polsku. Nie wszyscy rodzice, których przekonały

argumenty merytoryczne, złożyli w końcu pisemną deklarację woli, nie każda deklaracja przełożyła się na zapisanie dziecka na lekcje, nie każde też zgłoszenie oznacza regularny udział ucznia w zajęciach. Język polski w szkołach heskich jest na razie przede wszystkim przedmiotem fakultatywnym, a więc dla tych, którzy chcą go się uczyć.

Dalszych skoordynowanych działań wymagają:

- awans języka polskiego w hierarchii przedmiotów nauczania w heskim systemie oświaty,
- umieszczanie ocen z języka polskiego na świadectwie szkolnym,
- pewność zatrudnienia nauczycieli i poprawa warunków ich pracy,
- kształcenie i doksztalcanie kadry nauczycielskiej,
- ujednolicanie klas pod względem wieku i poziomu językowego uczniów, co ułatwia postępy w nauce,
- tworzenie nowych grup na każdym poziomie wiekowym, a zwłaszcza od klasy V wzwyż,
- wprowadzenie nauki polskiego jako obcego dla wszystkich zainteresowanych, niezależnie od kraju pochodzenia,
- wspieranie uczniów najbardziej uzdolnionych,
- sformalizowanie podstaw programowych nauczania,
- język polski jako przedmiot egzaminów maturalnych,
- informacja i poradnictwo na temat wielojęzyczności (jako zadanie heskich władz oświatowych).

Wszystkie osoby zaangażowane w akcję **#polskiwHesji** stawiają sobie powyższe cele, licząc na współdziałanie w kolejnych latach rodziców, uczniów, nauczycieli i odpowiednich instytucji. Pomóc może nam polska polityka zagraniczna, podkreślająca znaczenie nauczania polskiego poza granicami kraju, nie pomoże natomiast pogorszenie stosunków polsko-niemieckich. Po stronie heskich decydentów daje się zauważyć zmianę postawy i lekkie ożywienie, które ma szansę być źródłem pozytywnych impulsów dla nauczania wszystkich języków odziedziczonych³.

Spółeczną akcję **#polskiwHesji** można uznać za projekt pod wieloma względami udany, który ma wymiar integracyjny dla środowiska polonijnego w Hesji, a także poza nią. Jej wspólny mianownik to większa liczba miejsc nauki języka polskiego, co świadczy o tym, że nasze zabiegi przyniosły wymierny skutek. Kluczem do powodzenia było działanie na szeroką skalę, pozwalające wielu osobom (rodzicom, nauczycielom, przedstawicielom instytucji) włączyć się w naszą akcję w miarę ich indywidualnych możliwości. W czasie zbierania zgłoszeń rodzice i uczniowie opowiadali o własnej motywacji do nauki i obok siebie zabrzmiały wypowiedzi bardzo różne, gdyż język ojczysty jest naszym wspólnym dobrem, ale dla każdego z nas może mieć inne znaczenie. Przykład akcji **#polskiwHesji** zachęca także do kontaktów z instytucjami po to, aby realizować własne cele w społeczeństwie obywatelskim.

3 Patrz też: *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i. d. F. vom 02.05.2017 (Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland)*.

Polnisch in Brandenburg

**Antwort der Landesregierung
auf die Kleine Anfrage Nr. 2692
des Abgeordneten Marco Büchel (Fraktion DIE LINKE)
Drucksache 6/6577
Polnisch-Unterricht in Brandenburg
Landtag Brandenburg Drucksache 6/6763 6. Wahlperiode
Eingegangen: 08.06.2017 / Ausgegeben: 13.06.2017**

Namens der Landesregierung beantwortet der Minister für Bildung, Jugend und Sport die Kleine Anfrage wie folgt:

Vorbemerkung des Fragestellers: Die deutsch-polnischen Beziehungen sind insbesondere für das Land Brandenburg, im Kontext der europäischen Zusammenarbeit, von besonderer Bedeutung. In der Verfassung des Landes Brandenburg findet dies entsprechend auch seine Position. Um die Zusammenarbeit mit den polnischen Nachbarn auch in Brandenburg weiterhin auszubauen, sind der Polnisch-Unterricht und das Erlernen der polnischen Sprache an brandenburgischen Schulen von besonderer Bedeutung.

Frage 1: An welchen Grundschulen findet Polnisch als Begegnungssprache in der Grundschule statt und inwiefern wird dies von der Landesregierung unterstützt?

zu Frage 1: Polnisch als Begegnungssprache findet an der Corona-Schröter-Grundschule in Guben, der Grund- und Oberschule Storkow, der Grundschule „J. W. von Goethe“ in Eisenhüttenstadt sowie an der Grundschule Mitte in Frankfurt (Oder) statt.

Frage 2: An welchen Schulen, nach Schularten aufgelistet, wird Polnisch als 1., 2. oder 3. Fremdsprache angeboten? Wie haben sich hier die Angebote und die Zahl der SchülerInnen in den vergangenen Jahren entwickelt?

zu Frage 2: Die polnische Sprache wird im Land Brandenburg als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten. An Europaschulen ist Polnisch als weitere erste Fremdsprache möglich. Die nachfolgende Tabelle weist nach Schulformen differenziert aus, an welchen Schulen in den letzten drei Schuljahren Polnisch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache

im Pflicht- bzw. Wahlunterricht angeboten wurde und wie viele Schülerinnen und Schüler das Angebot annahmen.

Schulform	Schulname	Ort	2014/15	2015/16	2016/17
Grundschule	Fröbel-Grundschule Cottbus	Cottbus	8		
	Grundschule Burgschule	Lebus	12	16	6
	Grundschule Mitte	Frankfurt (Oder)	108	108	139
Oberschule	Dreiklang Oberschule	Schwedt/Oder		3	
	Europaschule „Marie & Pierre Curie“ Oberschule	Guben	51	49	58
	Europaschule Storkow Grund- und Oberschule	Storkow (Mark)		41	
Gesamt- schule	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe „Talsand“	Schwedt/Oder	298	292	296
	Lausitzer Sportschule Cottbus Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	Cottbus	31	35	38
Gymnasium	Friedrich-Ludwig- Jahn-Gymnasium	Forst (Lausitz)	118	141	144
	Humboldt-Gymnasium Europaschule	Cottbus	115	115	112
	Pestalozzi-Gymnasium	Guben	106	115	137
	Städtisches Gymnasium I Frankfurt (Oder) Europaschule Karl-Liebknecht- Gymnasium	Frankfurt (Oder)	285	289	306
	Konrad Wachsmann Oberstufenzentrum	Frankfurt (Oder)	109	125	123

Schulform	Schulname	Ort	2014/15	2015/16	2016/17
	Oberstufenzentrum 2 Europaschule- Wirtschaft und Verwaltung	Potsdam	69	71	75
	Oberstufenzentrum Oder-Spree	Fürstenwalde/ Spree	277	258	280
Gesamt:			1.587	1.658	1.714

Frage 3: Wie viele Schulen im Grenzgebiet bieten Polnisch als zweite Begegnungssprache an (Wahlunterricht)?

zu Frage 3: Polnisch als Wahlunterricht wird an fünf Schulen im Grenzgebiet angeboten.

Frage 4: Welche Deutsch-Polnischen Schulprojekte gibt es aktuell in Brandenburg und welche werden durch die Landesregierung gefördert?

zu Frage 4: Deutsch-polnische Schulprojekte gibt es derzeit am Pestalozzi-Gymnasium Guben, an der Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe „Talsand“ Schwedt/Oder, am Städtischen Gymnasium I Frankfurt (Oder), am „Karl-Liebknecht-Gymnasium Europaschule“/UNESCO-Projektschule sowie am Gymnasium im Stift Neuzelle (Staatlich anerkannte Ersatzschule, Schule mit internationaler Ausrichtung). Die Landesregierung unterstützt im Schuljahr 2016/2017 davon zwei Standorte mit einer zusätzlichen Stellenausstattung für Lehrkräfte: das Städtische Gymnasium I Frankfurt (Oder) mit 1,59 VZE und das Pestalozzi-Gymnasium Guben mit 0,8 VZE.

Frage 5: Welche Angebote von bilingualem Unterricht auf Polnisch gibt es derzeit an Schulen in Brandenburg?

zu Frage 5: Am Städtischen Gymnasium I Frankfurt (Oder) wird bilingualer Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 und 12 in den Unterrichtsfächern Kunst und Musik als Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau angeboten.

Frage 6: An wie vielen Schulen gibt es derzeit Polnisch-AGs? Wie hat sich diese Zahl in den vergangenen Jahren entwickelt?

zu Frage 6: Im Schuljahr 2016/2017 gab es an acht Schulen Polnisch-Arbeitsgemeinschaften. Im Schuljahr 2015/2016 waren es zehn Schulen und im Schuljahr 2014/2015 sieben Schulen.

Frage 7: An welchen Schulen findet muttersprachlicher Unterricht in Polnisch statt?

zu Frage 7: An folgenden Schulen findet muttersprachlicher Unterricht statt:

Staatliches Schulamt	Schule	Anzahl der Gruppen
Brandenburg an der Havel	Von Saldern Gymnasium Brandenburg	1
	Städtische Grundschule Gebrüder Grimm Brandenburg	3
	Priesterweg-Grundschule Potsdam	1
	Weidenhof-Grundschule Potsdam	1
	Voltaire-Gesamtschule Potsdam	1
	Kleeblattgrundschule Ludwigsfelde	1
	Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ Ludwigsfelde	1
Cottbus	Max-Steenbeck-Gymnasium CB	1
	Grundschule Mitte Forst	2
Frankfurt (Oder)	Evangelische Grundschule FF	2
	Friedensgrundschule FF	1
	Grundschule Mitte FF	3
	Freie Waldorfschule FF	1
	Goethe-Schule Eberswalde	3
	Grundschule am Blumenhag Bernau	1
	Grundschule an der Hasenheide Bernau	1
	Grundschule Finow Eberswalde	1
	Grundschule Schwärzesee Eberswalde	2
	Grundschule Seelow	1
	Grundschule Am Annatal Strausberg	4
	Lennè-Oberschule mit Grundschulteil Hoppegarten	2
	Sonnengrundschule Fürstenwalde	1
	Th.-Fontane-Grundschule Fürstenwalde	1
	Grundschule Gartz	3
	Grundschule Casekow	2
	Grundschule Tantow	2
Neuruppin	Geschwister Scholl Grundschule Rathenow	2
	Havelschule Oranienburg	2
	Torhorst-Gesamtschule Oranienburg	1
	Grundschule Nord Hennigsdorf	2
	Goethe-Schule Kremmen	1
	Friedrich-Ludwig-Jahn-Grundschule Wittenberge	1

Frage 8: Unter welchen Voraussetzungen kann an brandenburgischen Schulen Polnisch-Unterricht angeboten werden?

zu Frage 8: Die Voraussetzung für das Angebot zum Erlernen der polnischen Sprache ist neben entsprechenden Lehrkräften auch der Bedarf für diese Angebote. Die Entscheidung über diese Angebote wird von den Schulen auf der Grundlage des Interesses der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und der schulischen Gremien getroffen.

Frage 9: Wie viele LehrerInnen haben eine Berechtigung Polnisch-Unterricht in Brandenburg zu unterrichten? Wie viele LehrerInnen davon unterrichten auch Polnisch als Sprache?

zu Frage 9: Zu den Stichtagen der Schuldatenerhebung 2016/2017 gab es 39 Lehrkräfte mit dem Ausbildungsfach Polnisch. Von den 39 Lehrkräften unterrichteten 17 Polnisch als Sprache.

Frage 10: Welche Maßnahmen unternimmt die Landesregierung um den Anteil von Polnisch-Unterricht an brandenburgischen Schulen zu erhöhen bzw. das Erlernen der polnischen Sprachen in der Schule zu fördern?

zu Frage 10: Polnisch ist die Sprache unserer Nachbarn. Das Land Brandenburg hat eine besondere Verantwortung im Ausbau eines guten nachbarschaftlichen Verhältnisses, in dem Versöhnung und Verstehen zwischen Deutschen und Polen eine besondere Bedeutung einnehmen. Dazu können sowohl der Polnisch-Unterricht als Fremdsprachunterricht als auch der muttersprachliche Unterricht in Polnisch einen entscheidenden Beitrag leisten. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) favorisiert in der Stadt Frankfurt (Oder) ein Nachbarschaftssprachenkonzept, das einen Auf- und Ausbau einer guten kommunikativen Sprachfähigkeit im Rahmen z.B. von Schulpartnerschaften und in Form von Begegnung und Austausch ermöglicht. Damit kann mit der Umsetzung dieses Konzepts ein wertvoller Beitrag zur Erweiterung der europäischen, fachlichen und persönlichen Kompetenzen geleistet werden. Die Voraussetzung für die Umsetzung dieses Konzepts ist ein durchgängiges Sprachangebot von der Grundschule bis zur Jahrgangsstufe 10 bzw. 13. Dazu finden aktuell Gespräche mit den Schulen der Stadt Frankfurt (Oder) und der zuständigen Schulaufsicht statt. Darüber hinaus sind die staatlichen Schulämter besonders in der grenznahen Region bestrebt, Angebote zum Erlernen der polnischen Sprache zu unterstützen und dafür entsprechende Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Entscheidung über diese Angebote wird von den Schulen auf der Grundlage des Interesses der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und der schulischen Gremien getroffen. In diesem Zusammenhang erfolgt die Information der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler bspw. mithilfe der Broschüre *Warum Polnisch?*, die in Zusammenarbeit mit der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Brandenburg e.V. herausgegeben wird¹.

1 <http://www.dpg-brandenburg.de/sites/default/files/warumpolnisch2015.pdf>

Frage 11: Wie viele polnische LehrerInnen unterrichten in Brandenburg?

zu Frage 11: Zu den Stichtagen der Schuldatenerhebung 2016/2017 gab es 70 Lehrkräfte mit polnischer Staatsangehörigkeit.

Frage 12: Wie werden polnische LehrerInnen unterstützt, um an brandenburgischen Schulen unterrichten zu können?

zu Frage 12: Vor dem Hintergrund des Bedarfs an Lehrkräften hat das MBS in den letzten 12 Monaten verstärkt Aktivitäten entwickelt, um in Polen ausgebildete Lehrkräfte auf die Beschäftigungsmöglichkeiten im Schuldienst des Landes Brandenburg aufmerksam zu machen. So hat das MBS einen Flyer entwickelt, der gezielt polnische Lehrkräfte anspricht, den Bedarf beschreibt und die Erwartungen und das Angebot in Brandenburg beschreibt. Zudem wird die Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen (bspw. Universität Zielona Gora, Universität Stettin, Pädagogische Fakultät der Stettiner Business-Hochschule, FH Nysa) gefördert und unterstützt. Im ersten Schritt der Zusammenarbeit zwischen dem MBS und der Universität in Stettin sollen polnischen Lehramtsstudenten Praktika an brandenburgischen Schulen ermöglicht werden.

Abdruck genehmigt durch den Landtag Brandenburg, Büro der Präsidentin

Joanna Mazur, Barbara Stolarczyk, Magdalena Wiażewicz

FORUM DLA JĘZYKÓW POCHODZENIA

Dwie naukowo-badawcze jednostki uniwersytetu w Hamburgu: Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung oraz katedra prof. Ingrid Gogolin, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, wystąpiły w czerwcu br. z projektem powołania „forum dla języków pochodzenia”. Inicjatorów forum skłoniła do działania następująca diagnoza sytuacji w Niemczech:

„Die Durchführung des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland ist mit vielen organisatorischen Herausforderungen verbunden. Die Tatsache, dass verschiedene Akteure (Bundesländer, Konsulate, Vereine etc.) für die Einrichtung und Umsetzung des HSU verantwortlich sind und dieser Einrichtung unterschiedliche Regelungen und Ziele zugrunde legen, führt zu einer heterogenen Gestaltung des HSU in Deutschland, über die es bisher keine Übersichten z.B. bezüglich des Angebots, der Qualifikationen der Lehrkräfte, Materialien etc. gibt. Auch die Forschung hat sich dem Thema HSU bisher nur in sehr wenigen Studien gewidmet.

Um den HSU stärker in den Fokus der Bildungsforschung zu rücken und Forschung zu initiieren, durch die die Herausforderungen und Potentiale möglichst datengestützt thematisiert werden können, beabsichtigt die Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, ein Netzwerk von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zu gründen. Hierbei ist es uns vor allem wichtig, einen Dialog zwischen Wissenschaftler(inne)n, Expert(inn)en aus der Bildungsadministrationen in den Bundesländern sowie anderen am HSU beteiligten Akteuren (wie Lehrkräften und Eltern) zu initiieren, da im Bereich des HSU ein solcher Austausch noch kaum stattfindet. Ziel ist es ebenfalls, Informationen über Bundesländergrenzen hinweg zur Verfügung zu stellen¹.”

1 Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung, Juni 2017, *Konzeptpapier zum Aufbau eines Netzwerkes zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)*.

4 listopada 2017 na Uniwersytecie Duisburg-Essen odbyło się z udziałem przedstawicieli Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech pierwsze spotkanie naukowców i praktyków zainteresowanych nauczaniem języków pochodzenia. W gronie około czterdziestu osób znaleźli się badacze i dydaktycy 15 różnych języków, jak też autorzy koncepcji i programów nauczania, pracownicy administracji oświatowej i zaangażowani rodzice.

Obrady miały na celu nawiązanie kontaktów, wymianę poglądów, doświadczeń oraz informacji, a także przedyskutowanie definicji języka pochodzenia i zwrócenie uwagi na fakt, że wymaga on odpowiedniego podejścia dydaktycznego. Równocześnie z omawianiem dydaktycznej koncepcji języka pochodzenia zastanawiano się m.in. nad definicją głównego języka edukacji (tzw. edukacyjnego – *Bildungssprache*) i nad sprzężeniem *Bildungssprache* z nauczaniem przedmiotowym (*Sprachbildung im Fachunterricht*).

Nauczanie języka pochodzenia powinno być integralną częścią nauczania języków, splecione także z nauczaniem innych przedmiotów (niem. *durchgängige Sprachbildung* lub *mehrsprachige Bildung*), co zapobiegłoby marginalizowaniu tematu wielojęzyczności i spychaniu na podrzędną pozycję w strukturach szkolnych tzw. niepriorytetowych języków pochodzenia. Język pochodzenia jako element holistycznego nauczania językowego zyskałby w tej koncepcji zupełnie inną rangę.

Uczestnicy spotkania utworzyli grupy robocze. Jedna z nich zajęła się zdefiniowaniem podstawowych pojęć, m.in. języka pochodzenia, mających różnorodne konotacje nie tylko w systemach edukacji krajów związkowych, lecz także w dyskursach naukowych. Druga grupa podjęła problemy dydaktyki, takie jak metody testowania kompetencji w języku pochodzenia, standaryzacja i tworzenie materiałów. Do najważniejszych zaleceń tej grupy, dotyczących nauczania użytkowników języka pochodzenia (HKS), należy w chwili obecnej:

- uporządkowanie, przeanalizowanie i ewaluacja istniejących materiałów dydaktycznych,
- stworzenie dostępnej dla nauczycieli „biblioteki” tych materiałów (książki, filmy, programy dydaktyczne),
- regularne uzupełnianie i aktualizowanie tego zbioru,
- korzystanie z materiałów dydaktycznych o różnym pochodzeniu (m.in. autentycznych) i różnej formie, np. z nowych mediów,
- dostosowanie materiałów do umiejętności, zdolności i zainteresowań indywidualnego ucznia,
- wprowadzanie podejścia zadaniowego, które ułatwia uczniom rozwiązywanie rzeczywistych problemów w życiu codziennym,
- podporządkowanie gramatyki głównemu celowi lekcji,
- kształcenie i doksztalcanie nauczycieli uczących języka pochodzenia.

Grupa, złożona z przedstawicieli regionalnych administracji i ich merytorycznych doradców, dyskutowała o strategiach, instytucjach i formach działania, które pozwolą na trwałe umiejscowienie języków pochodzenia w programach szkolnych, na rozwój ich dydaktyki i odpowiednie kształcenie nauczycieli.

W uczeniu się języków istotną rolę odgrywają czynniki pozasystemowe, czyli pozaszkolne, głównie rodzice, krewni, koledzy, środowisko, a od niedawna także Internet. Niekiedy zajmują ważniejsze miejsce niż szkoła, na co we wstępnym wykładzie zwróciła uwagę dr Almut Küppers. System szkolnictwa jest nieprzygotowany na zmianę, jaką niesie postępująca globalizacja i digitalizacja. Dzieci i młodzież często zdobywają kompetencje językowe samodzielnie, dzięki mediom cyfrowym, które z powodzeniem mogłyby się stać częścią programów szkolnych. Nauczyciele muszą doskonalić swe umiejętności, aby poradzić sobie ze stosowaniem współczesnych metod (technologii). Można im w tym pomóc, wprowadzając zarówno do modułów kształcenia uniwersyteckiego, jak i do programu obowiązkowego stażu w szkole (*Referendariat*) koncepcję „działania językowego” (*sprachliche Handlung*), a także pokazując, jak wykorzystać i zwiększać kompetencje językowe uczniów w nauczaniu przedmiotowym (*sprachliches und fachliches Lernen, Sprachbildung im Fachunterricht*).

Pierwszym celem powołanego do życia forum były diagnoza i zarys strategii działania. Jak przystało na „sieć”, jego uczestnicy na co dzień kontaktują się ze sobą drogą mailową. Kolejne obrady odbędą się wiosną 2018 r. w Hamburgu. Forum jest otwarte dla wszystkich, którzy chcą się włączyć w jego prace, brać udział w spotkaniach lub dzielić się własnymi pomysłami.

Katarzyna Różańska

STOWARZYSZENIE WIR ZUR FÖRDERUNG DER DEUTSCH-POLNISCHEN ZWEISPRACHIGKEIT HAMBURG E.V.

O stowarzyszeniu

Stowarzyszenie WIR zur Förderung der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit Hamburg e.V. powstało w listopadzie 2016 roku. Zebranie założycielskie poprzedzały spotkania kilku mam, które od pewnego czasu gromadziły wokół siebie polskojęzycznych rodziców i organizowały zajęcia dla ich dzieci. Wszyscy uczestnicy tych spotkań zgadzali się, że celem powoływanej do życia organizacji powinno być świadome wspieranie polsko-niemieckiej dwujęzyczności i dwukulturowości, a także wychowywanie dzieci w otwartości i poszanowaniu dla innych języków i kultur, z jakimi stykają się w Hamburgu. Dla większości rodziców język polski był językiem ojczystym, Polska zaś „ich” krajem, dzieci natomiast mówiły przeważnie po niemiecku i po polsku (kolejność języków nie jest przypadkowa; transkulturowa tożsamość młodego pokolenia lokuje się zawsze między biegunem niemieckości a polskości, ale jej położenie może się zmieniać). Nikogo nie trzeba było przekonywać, iż predykaty „dwu” i „pomiędzy” są wartością, skarbem i szansą. Wszyscy deklarowali, że chcą dbać o dwujęzyczność dzieci na takim etapie, na jakim one się akurat znajdują, umożliwiać im czerpanie radości tak z polskiego, jak z niemieckiego pochodzenia, pomagać w odkrywaniu wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie obie kultury i oba języki, wreszcie – strzec przed stereotypowymi wyobrażeniami, obiegowymi sądami i sztucznymi hierarchiami. Założyciele stowarzyszenia pragnęli również położyć nacisk na pozycję języka polskiego jako języka pochodzenia, którym posługuje się duża grupa mieszkańców Hamburga, i z ostrożnym dystansem odnosili się do organizacji polonijnych, od lat działających w tym mieście. W ich oczach nie spełniały one oczekiwań tzw. „nowej fali mi-

grantów”, którzy sami nie czują się migrantami. Do listy tradycyjnych polskich „adresów” w Hamburgu postanowili zatem dodać nowy. Tak powstał WIR.¹

Hamburg – raj dla języków pochodzenia?

Głównym statutowym celem WIR-u jest wspieranie polsko-niemieckiej dwujęzyczności, a formą działania – różnorodne imprezy, kursy, spotkania dzieci i młodzieży. Stowarzyszenie chce również pomagać rodzicom dzieci dwujęzycznych – doradzać im, informować, być forum wymiany poglądów i doświadczeń. Utrzymujemy kontakt z licznymi organizacjami, stowarzyszeniami i fundacjami, które zajmują się dwu- i wielojęzycznością oraz wielokulturowością, jesteśmy też otwarci na współpracę z nowymi partnerami. Wszystkie te działania mają poprawić status języka polskiego jako języka pochodzenia w wielokulturowym i wielojęzycznym Hamburgu, gdzie Polacy są drugą co do wielkości grupą migrantów².

Nasz podstawowy cel wydaje się łatwy do zrealizowania, gdyż w Hamburgu sytuacja języka polskiego jako języka pochodzenia jest zdecydowanie lepsza niż w innych krajach związkowych. Mieszkańcy sąsiedniego Szleszwiku-Holsztyna czy Dolnej Saksonii³ z zazdrością spoglądają na Hamburg i różnorodną ofertę nauki języka polskiego w tym mieście. Nie ma w nim wprawdzie polsko-niemieckiego bilingwalnego przedszkola ani szkoły, ale języka polskiego (aż do matury!) można się uczyć w różnych instytucjach: w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym, działającym od lat przy Konsulacie Generalnym RP, w Polskiej Misji Katolickiej, której tzw. „szkółki niedzielne” w różnych punktach miasta gromadzą co tydzień dużą liczbę uczniów na lekcjach polskiego i religii, a także – *last but not least* – w szkołach publicznych: sześciu podstawowych i jednej ponadpodstawowej⁴. Ta ostatnia forma nauki języka chyba najlepiej odpowiada potrzebom dzieci dwujęzycznych urodzonych już w Niemczech, posługujących się polskim nie jako językiem ojczystym, lecz jako językiem pochodzenia. Ich dwujęzyczność jest dla stowarzyszenia WIR bodźcem do takich działań jak motywowanie do nauki i ułatwianie podopiecznym mediacji między dwiema kulturami. Od dzieci nie wymaga się natomiast rzeczy niemożliwej – dorównania

-
- 1 W tym miejscu chciałabym podziękować Ewie Źródlewskiej-Banachowicz oraz Annie Zinserling za motywację oraz zachętę do działania i zrzeszania się.
 - 2 Zob. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2016. Statistik informiert ... SPEZIAL* Nr. V/2017
 - 3 Por. m.in. *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i. d. F. vom 02.05.2017*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf lub G. Mehlhorn, 2017, *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*, w: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Nr. 46/1, s. 43-55 i M. Telus, 2013, *Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland*, w: *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, Nr 1, s. 6-19.
 - 4 Źródłem tych danych jest broszura *Fremdsprachenunterricht. Schuljahr 2017/2018* wydana przez Behörde für Schule und Berufsbildung, dostępna w internecie jako plik pdf: <http://www.hamburg.de/contentblob/64460/7b5340f88340f3013eb13dfaccf5fd5/data/bbs-br-fremdsprachenunterricht.pdf;jsessionid=F1A65BC46625F602D47D4A8C924DDFDE.liveWorker2>.

w rozwoju językowym ich monolingualnym rówieśnikom w Polsce. Podejście WIR-u do dwujęzyczności i dwukulturowości polega na myśleniu w kategoriach transkulturowych, w których nie mieści się wykluczenie i polaryzacja, kluczowa rola zaś przypada integracji.

Na organizowanych przez WIR kursach dzieci poznają rówieśników, uczą się języka, mają regularny kontakt z polską książką i „doświadczają na sobie”, że polski język i kultura to coś atrakcyjnego i ciekawego. Zajęcia mają od najmłodszych lat przyzwyczajać je do nauki języka polskiego. Stowarzyszenie dąży do wzmocnienia pozycji polskiego jako języka pochodzenia w systemie edukacji publicznej w Hamburgu⁵ i do zwiększenia oferty, co dzieciom i młodzieży pozwoliłoby uczyć się polskiego w tych samych szkołach, w których uczęszczają także na inne lekcje, otrzymywać z niego na świadectwie szkolnym ocenę itp., a językowi polskiemu – stać się w końcu integralną częścią edukacji szkolnej.

Nie mniej ważna jest praca WIR-u z rodzicami, którym uświadamiamy wagę dwujęzycznego wychowania i pomagamy w codziennych staraniach, aby dzieci mówiły po polsku. Często stykamy się na naszych kursach z rodzicami, którzy nie są pewni, w jakim wymiarze i jak konsekwentnie „aplikować” dzieciom polszczyznę, kiedy i jak korygować błędy, wymowę itd., albo nie doceniają nauki czytania i pisania po polsku, zadowolając się językiem mówionym, jaki dzieci wnoszą z domu. Niemałym wyzwaniem są dla nas nowe konstelacje językowe – coraz częściej mamy do czynienia z rodzinami, w których język polski jest dopiero językiem trzecim lub dla samych rodziców już tylko językiem pochodzenia.

Rodzice chętnie korzystają z darmowych ofert, ale tylko nieliczni są skłonni płacić za kursy lub zajęcia z języka polskiego jako języka pochodzenia (znacznie łatwiej znajdują fundusze na kursy pływania, muzyki, zajęcia sportowe itp.), co przekłada się na trudności ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli i pedagogów, gotowych pracować za symboliczne wynagrodzenie. WIR wspiera więc nauczycieli, pedagogów i specjalistów od języka polskiego jako języka pochodzenia przynajmniej w ten sposób, że organizuje spotkania, podczas których mogą wymienić doświadczenia i podzielić się wiedzą fachową, ma program doskonalenia zawodowego, zachęca do udziału w innych projektach dydaktycznych. Chce odpowiadać na konkretne zapotrzebowanie nauczycieli i jest otwarty na ich sugestie.

W pierwszym rocznym sprawozdaniu z naszej działalności możemy już odnotować kilka konkretnych sukcesów, jak choćby cotygodniowe spotkania trzech grup „Smyków”, czyli dzieci do lat 3, organizowane w różnych częściach miasta i połączone z nauką polskiego. Cztero- i pięcioletki regularnie uczęszczają na kurs „Smyki Plus”. Z naszej inicjatywy

5 Pozycja ta nie jest tak mocna, jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka. Nadal osłabia ją niewystarczająca informacja dla rodziców, np. o miejscu lekcji, przerwanie ciągłości nauki w klasach piątej i szóstej, heterogeniczność grup. Informacje te zawdzięczam polskim nauczycielkom z Hamburga: Bożenie Błażej-Klever i Elisabeth Kalinie oraz badaniom prof. Ursuli Neumann – zob. D. Lengyel, U. Neumann, *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE), Projektbericht* <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf>.

rozpoczęła w Altonie zajęcia pierwsza grupa dzieci przy szkole podstawowej innej, niż te, w których już od lat prowadzony jest język polski jako język pochodzenia. Odbłyły się dwa szkolenia – jedno o charakterze metodyczno-dydaktycznym dla rodziców i nauczycieli, drugie dla multiplikatorów polonijnych. WIR brał także udział w ogólnoniemieckim Dniu Głośnego Czytania (*Vorlesetag*) i był partnerem w kilku projektach promujących polsko-niemiecką dwujęzyczność. Najbardziej cieszymy się ze spotkań: dzieci, które chętnie bawią się z rówieśnikami o zbliżonej biografii językowej, podobnie myślących rodziców, osób zainteresowanych językiem polskim i Polską. Z tych spotkań rodzą się pomysły, z pomysłów projekty, z projektów nowe spotkania, na czym najbardziej nam zależy.



www.wir-hamburg.org

kontakt@wir-hamburg.org

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 15.12.2017.



Magdalena Telus

10 JAHRE ALS LEKTORIN FÜR POLNISCH AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN: WIE VERÄNDERTE SICH POLEN UND WAS BEDEUTET DAS FÜR MICH UND STUDIERENDE DES POLNISCHEN ALS FREMDSPRACHE?

Im WiSe 2017/18 beginnt der Sprachunterricht an der Universität des Saarlandes am Freitag, den 20. Oktober. Wie in jedem Wintersemester will ich den Elementarkurs Polnisch mit Phonetik beginnen. Ich werde über die Länge der polnischen Vokale sprechen und über die Konsonantenoppositionen. Dann werden die Studierenden mit einem Wollfaden Polens Kontur legen, Postkarten aus einem Stapel ziehen, den Namen der Stadt jeweils vorlesen und die Postkarte auf der improvisierten Polenkarte platzieren. Anschließend schauen wir uns eine Wandkarte von Polen an und lachen über die eine oder andere Falschverortung.

Während ich die Unterrichtsmaterialien auspacke, schaue ich in die Runde. Acht Studierende. Da merke ich, dass sie wieder da ist, die Freude auf einen neuen Kurs, auf diese Gruppe, auf unsere Gespräche... „Lekcja na start. Komunikacja po polsku. Temat: Fonetyka“, verkünde ich. Eine Studentin meldet sich: „Haben Sie schon gehört, vor dem Kulturpalast in Warschau hat sich jemand verbrannt.“ Ich erstarre vor Entsetzen. Nein, das wusste ich nicht.

Aber noch vor dem Unterricht hatte ich an diesem Tag das Jahr „1968“ auf meiner privaten Facebook-Seite erwähnt. Ich kommentierte das Verbot, das der Primas Wojciech Polak den Priestern hinsichtlich einer Teilnahme an einer Anti-Flüchtlingsdemo in Gnesen erteilte. Polens unchristliche Haltung zum Thema Flüchtlinge ist etwas, wofür ich mich schäme, also lasse ich keine Gelegenheit aus, um mich von ihr zu distanzieren. Mein Kalkül: Meine Studierenden, meine deutschen Freunde und Nachbarn werden merken,

dass nicht alle Polen fremdenfeindlich sind, wenn ich die xenophobe Propaganda der polnischen Regierung verurteile. Am 20.10.2017 vor Beginn des Unterrichts schrieb ich also auf Facebook: „Das ist das Wenigste. Aber diese Stimme des aufgeklärten Flügels der polnischen katholischen Kirche hört man im Land kaum. (...) Die situation erinnert an das Jahr 1968 (...)“¹. Was mache ich jetzt? Was wird das für ein Semester werden, wo wird es uns hinführen?

Ich war noch nie in so einer Situation, aber Verunsicherung habe ich schon öfter im Unterricht erlebt. Der Sprachunterricht, zumal unter kommunikativem Ansatz, unterscheidet sich vom Unterricht in anderen Fächern in dem entscheidenden Punkt, dass wir *uns* mitteilen. Auch wenn ich nicht müde werde, den „fikcja jest ok“-Hinweis bei jeder Kommunikationsübung zu wiederholen, so erweist es sich in der Praxis als in der Regel zu kompliziert, von einer fiktiven Familie, von fiktiven Vorlieben und Freunden zu erzählen. Konzentriert auf Endungen des Instrumentals oder Akkusativs schöpfen wir aus dem Stoff, den das Leben bringt, Studierende und Lehrkraft gleichermaßen. Deshalb lege ich im Unterricht meine Verunsicherung normalerweise gleiß bloß, ich stelle sie zur Debatte, frage die Studierenden. Jetzt aber wusste ich zu wenig über die Sache. In der Pause öffnete ich hastig das Internet und fand spärliche Informationen. Ich versprach, in der nächsten Stunde das Thema aufzugreifen.

Als ich 2007 anfang, Polnisch an der Ruhr-Universität Bochum zu unterrichten, war Polen ein aufstrebendes Land in Europa. Ich begann meinen beruflichen Weg als Lektorin für Polnisch klassisch-slavistisch und ein wenig nach dem Motto: „Będać młodą lektorką, przyszedł do mnie student“², im Fachbuch für Polnischlehrkräfte las ich, ich muss mich anständig kleiden [sic!], um Polen gut zu repräsentieren. Die fremdsprachendidaktischen Diskussionen, die in Polen mit der Gründung der Staatlichen Kommission für Zertifizierung der Kenntnisse des Polnischen als Fremdsprache 2003 intensiv einsetzten, brauchten etwas Zeit, um einen Niederschlag in der Literatur zu finden.

Dann kam der Studiengang European Studies an der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg. Ein Paradigmenwechsel: Polnisch nicht mehr für Studierende mit polnischem Hintergrund oder Slavisten mit Russisch als Referenzsprache, sondern wahlobligatorisch als eine wichtige osteuropäische Kompetenz für den gesamteuropäischen Arbeitsmarkt. Studierende, die nicht nur an polnischer Sprache, sondern auch an polnischen Themen und Standpunkten interessiert waren. Das Polnischlektorat und seine Studierenden

1 Im September 1968 verbrannte sich im Protest gegen den Einmarsch der Streitkräfte des Warschauer Paktes in die Tschechoslowakei der Pole Ryszard Siwiec, im Januar 1969 zündete sich aus demselben Grund der tschechische Student Jan Palach an. An der Spitze der polnischen kommunistischen Partei tobte ein Machtkampf, in dem der sog. „Beton-Flügel“ gezielt Antisemitismus einsetzte.

2 „Indem ich eine junge Lektorin war, kam zu mir ein Student...“, Paraphrase einer bekannten Wendung aus der kabarettistischen Radiosendung *Aus dem Tagebuch einer jungen Ärztin*, ausgestrahlt im polnischen Rundfunk in den 1970er und 1980er Jahren.

hinterfragten immer wieder die Asymmetrie zwischen dem hohen Status des Deutschen in Polen und dem niedrigen Bekanntheitsgrad des Polnischen in Deutschland. Bekanntlich spiegelt sich der Status einer Sprache im Verhältnis der Anzahl der Muttersprachler/innen zur Anzahl der Personen, die diese Sprache als Fremdsprache gelernt haben, wider. Je größer die zweitgenannte Gruppe im Verhältnis zur ersten, umso höher der Status einer Sprache (vgl. Buk 2013).

In Magdeburg haben wir einiges unternommen, um für Polen und Polnisch zu werben. Z.B. haben wir mit der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Sachsen-Anhalt und der Anna-Morawska-Gesellschaft Kulturveranstaltungen organisiert, die gezielt außerhalb der Universität stattfanden. Wir haben Studienreisen nach Polen unternommen und anschließend über unsere Erfahrungen berichtet. Nach der Flugzeugkatastrophe bei Smoleńsk, bei der das polnische Präsidentenpaar und viele andere Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens ums Leben kamen, fuhren wir nach Warschau, um ein Zeichen unserer Verbundenheit zu setzen. Wir steckten Rosen in die Zaunkette vor dem Präsidentenpalast ein, sahen uns schweigend die leeren Sitze der ums Leben gekommenen Abgeordneten im Sejm an...

2012 wechselte ich an die Universität des Saarlandes. Ein weiteres Paradigma des universitären Polnischunterrichts: im Wahlmodus, mit Studierenden verschiedener Fächer. Wahlmodus bedeutet den niedrigsten Status eines Studienfachs, Studierende brauchen z.T. keinen Leistungsnachweis, besuchen den Polnischkurs zusätzlich zu ihrem sonstigen Stunden- und CP-Pensum. Im SoSe 2012 führte die Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte eine Untersuchung der Motivationslagen an drei deutschen Hochschulstandorten durch. Polnisch als berufliche Kompetenz, ob slavistisch oder in Verbindung mit anderen Berufszielen, machte etwa 35 % der Nennungen aus, während 65 % der Nennungen „weiche“ Momente betrafen, wie „am Polnischen wachsen“, „Menschen in Polen verstehen“, „Kontakte vertiefen“ etc. (Telus 2013a, 342 ff.). Wer sich um mehr Prestige für Polnisch im Ausland bemühen will, muss an beruflichen Motiven ansetzen.³ Die „weichen“ Motivationslagen haben aber auch eine positive Seite im Sinne der Autonomie der Studierenden, die Polnisch absolut freiwillig lernen. Es sind Motivationslagen, die allen äußeren Zwängen trotzen und durchaus beachtenswerte Arbeitsleistungen generieren. Es gelang mir, zusammen mit engagierten Studierenden und der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Saar auch an der Universität des Saarlandes ein Polnischlektorat aufzubauen, von dem Impulse für die Stadt und die Region ausgingen, vgl. das Poster über die Polnischen Kulturtage 2013 im Saarland in Anhang II. Die Studierendenzahlen stiegen von knapp zwanzig im SoSe 2012 auf gut vierzig im WiSe 2013/2014 an. Dann endete die Geschichte des Polnischlektorats an der Saaruni,

3 So heißt es in einer Expertise zur polnischen Sprachpolitik, die im Auftrag des polnischen Außenministeriums angefertigt wurde, man solle einen Teil der Mittel zur Unterstützung der Polonia für Stiftungsprofessuren für Polnisch verwenden (Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski 2012, 58 f.).

ausgerechnet in einem Jahr, das vom Bundesland Saarland wegen der Partnerschaft mit der Woiwodschaft Podkarpackie zum „Polenjahr“ erklärt wurde. Es fiel der bereits 1998 durch die saarländische Regierung beschlossenen und 2014 durch das saarländische Parlament bestätigten Schließung der Slavistik zum Opfer. Im Frühjahr 2014 besuchte der damalige Botschafter der Republik Polen, Jerzy Margański, die Universität des Saarlandes. Es war wie eine feierliche Schließung des Polnischlektorats, die engagierten Fragen meiner Studierenden vermochten daran nichts zu ändern. Wir erlebten in eigener Anschauung, dass Polnisch als Fremdsprache keine Priorität der Politik darstellt, nicht der deutschen, aber auch nicht der polnischen (vgl. Telus 2013b). Seitdem wird Polnisch an der Universität des Saarlandes in einem Umfang von 50 % des früheren Stundenpensums und auf der Grundlage von Lehraufträgen unterrichtet. Die Studierendenzahlen gingen auf ca. zwölf Personen pro Semester zurück, meine Arbeit wird mit einem Bruchteil der ursprünglichen Vergütung honoriert.

Ob Polnisch für Slavistikstudent/innen, Studierende mit polnischem Hintergrund, Studierende von European Studies oder Polnisch am Sprachenzentrum als Wahlfach im Optionalbereich für Studierende so unterschiedlicher Fächer wie Philologien, Interkulturelle Kommunikation, Musikmanagement, Jura, oder Wirtschaft – ich unterrichtete eine Sprache, die eingetaucht war in eine Erfolgsgeschichte. Der Erfolg bestand darin, dass nach den 123 Jahren der Teilungen, einer kurzen und ambivalenten Erfahrung mit moderner Demokratie in der Zwischenkriegszeit und einer langen und leidvollen Erfahrung mit zwei vernichtenden europäischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, es der polnischen Gesellschaft gelungen war, ohne Blutvergießen einen demokratischen Staat mit europäischer und NATO-Einbindung und steigendem Wohlstand aufzubauen. Wenn ich ein *hidden curriculum* hatte, verstanden als eine unausgesprochene Vorstellung von der Welt und der sozialen Verankerung meiner selbst, der Studierenden und der Gegenstände, um die es im Unterricht ging,⁴ dann hatte es viel zu tun mit einer gewissen Zufriedenheit: Polen hatte zwei Freiheitstraditionen vorzuweisen, die aufklärerisch-positivistische und die sarmatisch-romantische,⁵ die erste hat sich durchgesetzt, wir konnten jetzt gelassen die romantischen Exzesse der „polnischen Seele“ betrachten und das Paradox der polnischen Geschichte, das bekanntlich darin bestand, dass die neuzeitliche Nationsbildung mit dem Niedergang des polnisch-litauischen Vielvölkerstaats Rzeczpospolita einherging. Halleluja, Fukuyama, Ende der Geschichte, auch der polnischen. Ich motivierte meine Studierenden, „sich mit dem Bauplan [der polnischen Diskurslandschaft] zu befassen, statt ihn als exotisch und antiquiert ungelesen ins Archivregal zu stellen“ (Telus 2014a, 102). Meine Studierenden sollten „die Rolle als Deutsche“ verlassen um zu erkennen, „dass auch der polnische Patriotismus keineswegs eine homogene Erscheinung ist, dass

4 Zur Begriffsgeschichte im Kontext des Sprachunterrichts s. Stankiewicz, Żurek 2014, 18 ff.

5 Dies ist allerdings keine polnische Besonderheit. Die klassizistisch-romantische Dialektik ist vielmehr kennzeichnend für den Prozess der Herausbildung einer europäischen Identität, vgl. Ossewaarde 2007.

er in Diskussionen, unterschiedliche Einschätzungen und Widersprüche verwickelt ist“ (Telus 2014b, 314). Diese Qualitäten, so schrieb ich weiter in einem meinen Studierenden gewidmeten Aufsatz, hätten das Potenzial, „aus dem polnischen Nationswerdungsprozess einen interessanten Lerngegenstand im Polnischlektorat zu machen“ (ebd.). Ich meinte damit einen kulturhistorischen Gegenstand.

Mit dem Hinweis einer Studentin im Elementarkurs am 20.10.2017 auf die Selbstverbrennung von Piotr Szczęsny, Jg. 1963, in Warschau am Tag davor wurde ich damit konfrontiert, dass sich Strukturen der langen Dauer, auch und speziell Strukturen der Macht und Ohnmacht, wirklich lange halten. Ebenfalls wurde mir klar, dass ich mit meinem versteckten Curriculum mitnichten eine neutrale Beobachterin der Vorgänge in Polen bin, sondern dass ich Partei bin in einer Auseinandersetzung um Polens Stellung auf der politisch-historischen Karte Europas. Ich sehe Polen nicht als eine deutsch-russische Kolonie, zurückgeblieben im 19. Jh. – eine Vision, die die aktuell in Polen regierende Mannschaft zu einem Desiderat für das angebliche „Erheben Polens von den Knien“ ummünzt. Für mich ist Polen ein selbstverständlicher Teil der westlichen Welt des 21. Jahrhunderts, der spätmodernen Welt mit ihren Freiheitspotentialen, die auch Angst stiften können, da die unscharfen Grenzen, die fließenden Übergänge, die Mehrstimmigkeit und notorische Unvollständigkeit eine Verunsicherung bedeuten. Dieser kann nur mit einer Offenheit für Andersartigkeit und mit Auseinandersetzungen, die vom Respekt der Kontrahenten füreinander getragen werden, begegnet werden.

Eine Woche später thematisierte ich im Unterricht den Beutelsbacher Konsens von 1976. Bekanntlich wurden damals in einer hitzigen Debatte über die Didaktik politikrelevanter Fächer in der noch jungen Bundesrepublik Deutschland die drei bis heute geltenden Grundregeln des Politikunterrichts vereinbart: Kontroversitätsgebot, Überwältigungsverbot und Befähigung zum politischen Handeln (s. z.B. Widmaier, Zorn 2016). Ich sagte noch einmal deutlich, dass ich in der polnischen aktuellen Debatte keine neutrale Position beziehe, dass ich aber für Dialog offen bin, ja außer dem Dialog keine andere Ressource für die Wahrung des Erreichten erkennen kann. Die Konjugation -m, -sz betrachteten wir auf der Grundlage des Liedes *Wolność kocham i rozumiem*, das Piotr Szczęsny vor seiner Selbstverbrennung abspielte:

„Wolność kocham i rozumiem,
wolności oddać nie umiem...”⁶

Und wie immer wandte ich mich an Studierende und fragte sie nach ihrer Meinung. Einige Stimmen in unserer Diskussion sind im Anschluss an diesen Beitrag zu lesen.

6 „Die Freiheit liebe ich und verstehe, die Freiheit kann ich nicht aufgeben...“. Es ist ein Lied der Band *Chłopczy z Placu Broni*, das im Kontext der (halb-)freien Wahlen im Juni 1989 in die Charts kam. 2017 wurde es bei Protesten gegen Aufhebung der Gewaltenteilung auf Demonstrationen in über 200 polnischen Städten gesungen.



Fot. 1. Am 15.5.2010 schmückten die Studierenden des Studiengangs European Studies der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg die Zaunkette vor dem Präsidentenpalast in Warschau mit Rosen als Zeichen ihrer Teilnahme an der Trauer nach dem Flugzeugabsturz von Smoleńsk

Literatur

Buk A., 2013, *Die Stellung des Deutschen in Polen und Europa im Angesichts der Sprach- und Sprachenpolitik*, in: E. Hayashi-Mähner, R. Takahashi (Hg.), *The Use of Language in Everyday Life – European Languages*, Tokio, Sophia, S. 5-21

Dąbrowska A., Miodunka Wł., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa (Hg. Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej)

Lipski J. J., 1981, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków*, <http://otwarta.org/wp-content/uploads/2011/11/J-Lipski-Dwie-ojczyzny-dwa-patriotyzmy-lekkie3.pdf> (Hg. Otwarta Rzeczpospolita o.J.)

Napiórkowski M., 2017, *Do przyjaciół patriotów*, in: Tygodnik Powszechny (6.11.2017), <https://www.tygodnikpowszechny.pl/do-przyjaciol-patriotow-150760>

Ossewaarde M., 2007, *The Dialectic between Romanticism and Classicism in Europe*, in: European Journal of Social Theory, Nr. 10/4, <http://est.sagepub.com/content/10/4/523>

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

Telus M., 2013a, *Ocieplamy wizerunek języka polskiego w Niemczech: dlaczego, po co, jak?*, in: G. Filip, J. Pasterska, M. Patro-Kucab (Hg.), *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Rzeszów, S. 330-349

Telus M., 2013b, *Polnische auswärtige Sprachpolitik und die Stellung des Polnischen in Deutschland*, in: DNS. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Nr. 4, S. 51-62

Telus M., 2014a, *Politische Diskurse und Kulturen in Osteuropa: Das Beispiel Polen (oder: Wie lässt sich ein polnisches politisches Magazin mit wenig Polenkenntnis lesen)*, in: G. Jaśkiewicz,

R. Marti, J. Wolski (Hg.), *Saarbrücker Begegnungen mit Polen/Saarbrückenskie spotkania z Polską*, Saarbrücken, S. 83-102

Telus M., 2014b, *Polnische „Leiden für das Vaterland“ im kulturhistorischen Umfeld des Polnischlektorats in Deutschland*, in: G. Jaśkiewicz, J. Wolski (Hg.), *Genuss und Quall. Przyjemność i cierpienie. Aufsätze und Aufzeichnungen*, Rzeszów, Bd. 1, S. 301-314

Widmaier B., Zorn P. (Hg.), 2016, *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Bonn

Letzter Zugang zu Internetquellen: 25.11.2017.

Fragen an (ehemalige) Polnisch-Studierende (November 2017): Warum haben Sie Polnisch gelernt, welche Bereicherung bedeutet für Sie der Einblick in polnische Sprache und Kultur? Was bedeutet es für Sie als Polenfreund und jemand, der/die viele polnische Freunde hat, über die Selbstverbrennung von Piotr Szczęsny am 19.10.2017 zu lesen, die Bilder mit faschistischen Symbolen auf dem Marsz Wolności in Warschau am 11.11.2017 zu sehen, zu hören in den Nachrichten, das EU-Parlament habe die Resolution bzgl. Überprüfung der Rechtsstaatlichkeit in Polen beschlossen? Was antworten Sie Menschen in Deutschland, die Sie als „Polenspezialisten“ danach fragen? Sie können sich gerne auf den Artikel „Do przyjaciół patriotów“ von Marcin Napiórkowski in Tygodnik Powszechny beziehen.⁷

Jennifer

Pionier przemysłu samochodowego Henry Ford powiedział pewnego dnia „Połączenie sił to początek, pozostanie razem to postęp, wspólna praca to sukces”. Kiedy to mówił, prawdopodobnie nie myślał o Polsce ani o Niemczech. Ale my jesteśmy dzisiaj partnerami i kiedy czytałam cytaty Forda, musiałam myśleć o partnerstwie polsko-niemieckim. W minionych latach Polska i Niemcy połączyli siły jak nigdy. Partnerstwo między naszymi krajami jest dzisiaj takie silne, że Polska jest dla Niemców jako partner ekonomiczny ważniejsza niż Rosja, Szwajcaria czy Austria. A razem z partnerstwem ekonomicznym przychodzi partnerstwo na innych poziomach – na poziomie społecznym i kulturowym. Polska stawiała się dla Niemców w minionych latach coraz ciekawsza. Również i dla mnie.

Jestem Niemką, zafascynowaną Polską. Ale nie fascynuje mnie polski patriotyzm w formie przemocy, jak ten zaprezentowany w Warszawie 11 listopada. Jestem pod wrażeniem tyłu

7 Im katholisch-liberalen *Tygodnik Powszechny* distanziert sich Prof. Napiórkowski von rechts-radikalen Manifestationen des polnischen Nationalismus und stellt ihnen die Traditionen des offenen Patriotismus entgegen. Eine frühere, in Polen sehr bekannte Ausarbeitung dieser Opposition stammt vom Literaturwissenschaftler Jan Józef Lipski. Lipski veröffentlichte 1981 im Untergrund den Essay *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*, in dem er den durch die damals regierende kommunistische Partei gezielt als Machtinstrument genährten Nationalismus scharf kritisierte (Lipski 1981, por. Anhang I).

serdecznych osób, które poznałam, gościnności i bogatej kultury, od rogali świętomarcińskich do opery *Halka*. (...) To jest z jednej strony duch wyzwania i przełomu, a z drugiej strony duch serdeczności i kultury. W moich uszach dźwięk języka polskiego ma ton serdeczności. Kiedy słyszę język polski, to automatycznie pamiętam te osoby, które zaprosiły mnie do swojego domu i pokazały mi polskie życie, jak i przyjaciółki, które pokazały mi Warszawę (...). Zamierzam dalej spotykać przyjaciół w Polsce, słuchać ich historii, poznawać nowe regiony kraju (...). Chcę się dalej uczyć polskiego, bo dla mnie to jest język z dużą przyszłością w Europie.

Ale widzę też tę przemoc, ten pełen przemocy patriotyzm w Polsce. I w tych momentach pytam się, dlaczego tak gwałtownie chcecie się izolować? Skąd ten „patriotyzm nienawiści”? (por. Napiórkowski 2017). Ja rozumiem, że ekonomiczna sytuacja w Polsce jest trudna, rozumiem wściekłość. Ale poprzez izolowanie się ta sytuacja nie będzie lepsza. Jesteśmy w tej Europie i na tym świecie razem. „Wspólna praca to sukces” – powiedział Henry Ford. W zglobalizowanym świecie trzeba współpracować, ponieważ stojące przed nami wyzwania nie interesują się granicami, a o ważnych kwestiach na przyszłość możemy tylko i wyłącznie decydować razem. Rozwój ekonomiczny Polski w Unii Europejskiej był legendarny i dla mnie język polski był i jest nadal językiem przyszłości. I mam nadzieję, że będzie jeszcze w następnych latach.

Niklas Kramer, Dlaczego uczyć się polskiego?

Jak zacząłem uczyć się polskiego? Szczerze mówiąc, przez przypadek. Studiowałem w Erfurcie. Chciałem nauczyć się drugiego języka obcego. Byłem w Hiszpanii, ale uznałem naukę hiszpańskiego za nudną. Tak wielu innych studentów chciało się uczyć hiszpańskiego! W ramach studiów uczestniczyłem w zajęciach dotyczących integracji europejskiej i prawa europejskiego. Zaciekało mnie rozszerzenie Unii Europejskiej o kraje Europy Środkowej. Z języków tego regionu na moim uniwersytecie oferowano wyłącznie język polski. Więc wybrałem ten kurs. Poprzez język zainteresowałem się krajem. Najpierw czytałem polskich pisarzy po niemiecku. Kupiłem książki o polskiej historii. Walczyłem z dźwiękami takimi jak „cz”, „sz”, „szcze”, a jednocześnie otworzył się dla mnie nowy świat. To było coś wyjątkowego, odczuwam to do dziś. Na studia magisterskie nieprzypadkowo wyjechałem do Frankfurtu nad Odrą. Podczas wielu wyjazdów, pobyków językowych i roku na stypendium w programie Erasmus we Wrocławiu poznałem i pokochałem kraj i jego mieszkańców. Trudny język zaczął wypełniać się życiem.

W Niemczech mamy trudny stosunek do narodu i patriotyzmu, bo nasza historia jest pełna zbrodni popełnionych w imieniu narodu niemieckiego. Oczywiście inaczej jest w innych krajach europejskich, zwłaszcza w Polsce, gdzie długo trzeba było walczyć o niepodległość i pełną suwerenność. Dla wielu Polek i Polaków pojęcie narodu kojarzy się z wolnością od zewnętrznej opresji. Z tego powodu nie chcę zabierać głosu w debacie

o Marszu Niepodległości 11 listopada, mimo że niektóre zdjęcia z tego dnia były dla mnie niepokojące.

Jako Niemiec uczący się polskiego jestem w podobnej sytuacji jak Marcin Napiórkowski (por. Napiórkowski 2017). Próbuje wyjaśniać moim niemieckim przyjaciołom sytuację w Polsce, a przede wszystkim opowiadać im o polskiej historii i kulturze. Moim polskim przyjaciołom próbuję z kolei tłumaczyć niemiecką perspektywę. Między nami jest dużo nieporozumień. W dyskusji pojawiają się fałszywe wyobrażenia i stereotypy. Polska ma prawo oczekiwać, że Niemcy będą mieć większą wiedzę o swoim sąsiedzie niż obecnie. Z drugiej strony Niemcy mają prawo oczekiwać, że media w Polsce będą rzetelnie pokazywać sytuację w Niemczech. Myślę, że przede wszystkim nie powinniśmy zapominać, że razem jesteśmy częścią Unii Europejskiej i dzielimy wspólne podstawowe wartości.

Lukas Kleinert

Polen war für mich eine große Unbekannte auf der Landkarte. Außer im Geschichtsunterricht war ich mit Deutschlands zweigrößtem Nachbarn nicht vertraut. Das wollte ich ändern, weswegen ich mich 2010 entschied, meinen Zivildienst in Polen zu absolvieren. Eine Entscheidung, die ich bis heute nicht bereue, erlaubte mir das Jahr doch ein großartiges Land mit reichhaltiger Geschichte kennenzulernen und eine neue, spannende Sprache zu lernen.

Die aktuelle politische Entwicklung in Polen betrachte ich mit Sorge. Leider spiegelt diese auch eine Vielzahl von persönlichen Erfahrungen, die ich während meines Zivildienstes machte, wider. Zwar erfuhr ich hier auch die besondere polnische Gastfreundschaft und Herzlichkeit, allerdings gewann ich ebenfalls den Eindruck eines übertriebenen Nationalismus. Es sind Aspekte, die ich in der aktuellen Politik der PiS wiedererkenne.

Für Deutsche ist es immer schwierig, die politischen Entwicklungen der Staaten zu kritisieren, die in der Vergangenheit Opfer der deutschen Besatzungs- und Vernichtungspolitik geworden sind. Daher bin ich froh, dass der Europarat und die Europäische Union sich der kritischen Auseinandersetzung mit der polnischen Regierung angenommen haben.

Als Europarechtler betrachte ich insbesondere die Entwicklung der Rechtsstaatlichkeit mit großem Argwohn. Es handelt sich hierbei nicht um eine politische Streitfrage wie sie zu Hauf in der Europäischen Union vorkommen. Hier werden die grundlegenden, in Art. 2 EUV niedergelegten Werte der Union hinterfragt. Entwicklungen wie diese müssen von den Organen der Union mit den entsprechenden Mitteln beantwortet werden. Dementsprechend begrüße ich sowohl den Rechtsstaatlichkeitsdialog der Europäischen Kommission, als auch die kürzlich durch das Europäische Parlament beschlossene Resolution, welche die Einführung des in Art. 7 EUV vorgesehenen Verfahrens zur Feststellung der Gefährdung der Rechtsstaatlichkeit in Polen empfiehlt.

Tina

Dzięki zaangażowaniu i entuzjazmowi takich osób jak autor tego artykułu (Napiórkowski 2017) miałam okazję Polskę poznać, (częściowo) zrozumieć i pokochać. Na uniwersytecie przez parę lat uczyłam się języka polskiego jako obcego. Przyznam, że gdyby nie to, że poznałam Polaków takich jak autor tego artykułu, którzy mnie wspierali przy tym wyzwaniu, nigdy bym nie przetrwała ani jednego dnia. Język polski – aczkolwiek bogaty i piękny – wydaje się na początku jednak trudny. Ale otwartość tych Polaków w stosunku do nowych kontaktów, ich serdeczność, ich szacunek dla ludzi, którzy się starają mówić po polsku i ich entuzjazm, jeśli chodzi o opowiadanie o własnym kraju bardzo mnie motywowały. Poprzez nich nie tylko uczyłam się języka, ale też zaczęłam rozumieć kulturę, historię i polski system wartości.

Tak mnie to wszystko zafascynowało, że zdecydowałam się na rok studiów w Polsce. Fascynacja się pogłębiła. Stałam się częścią „armii uspionych agentów Polski” lub – i to wyrażenie mi się bardziej podoba – sojuszniczką, która Polskę zna, rozumie i kocha. Wróciłam do Niemiec i tu zostałam, ale przez parę lat nie było dnia, żebym nie myślała lub nie rozmawiała o Polsce, moich doświadczeniach lub moich polskich znajomych. Promowałam, wyjaśniałam, zwalczałam stereotypy i przekazywałam moją wiedzę.

Chociaż już nie mieszkam w Polsce, czuję że coś się zmieniło. I tu nie chodzi tylko o rząd. Znajomi zarzucają mi fakt, że Niemcy przyjmują uchodźców, bo przez to podobno cywilizacja upada. Inni znajomi opuszczają Polskę, bo mają partnera/partnerkę obcokrajowca, który/-a spotyka się z rezerwą. Nawet w odniesieniu do współpracy przygranicznej, która zawsze polegała na tym, że ludzie są pragmatyczni, słyszę, że jest utrudniona przez wzajemną nieufność. Dlatego dzisiaj milczę. Nie mogę wyjaśnić tego, co się dzieje w Polsce, bo sama już tego nie rozumiem. Skąd ta nienawiść? Już nie poznaję Polski. Ale nadal ją kocham.

Judith N.

Im Jahr 2014 habe ich begonnen, im Rahmen des Nebenfachs Slavische Kulturen an der Universität des Saarlandes Polnisch zu lernen. Meine Entscheidung dafür war relativ spontan gefallen, aus dem Bauch heraus. So hatte ich keinerlei Vorkenntnisse und lediglich eine große Neugier auf ein Land und seine Sprache, über die ich reichlich wenig wusste. Wie groß nicht nur bei mir dieses Unwissen über die Länder Osteuropas ist, wie stark noch heute die Einteilung in Ost und West nachwirkt, wie ungleich auch die Wissensvermittlung in der Schule hinsichtlich der Länder Westeuropas und Osteuropas ist, all dies wurde mir schnell immer deutlicher. Auch wenn die Vorzeichen 2014 noch ganz anders standen, haben doch viele mit Unverständnis oder Irritation auf meine Fächerwahl reagiert und des Öfteren wurde ich mit der Frage konfrontiert, was mir diese Sprache bitte bringe. Wenige sind sich darüber bewusst, dass Polnischkenntnisse einen Vorteil auf dem europäischen

Arbeitsmarkt darstellen können. Auch die Verbindung mit Französisch war nicht abwegig, da es nicht nur historisch gesehen viele Verbindungen zwischen den beiden Ländern gibt. Mit Deutschland bilden sie zudem gemeinsam das Weimarer Dreieck, eine Plattform zur trilateralen Zusammenarbeit.

Obgleich ich zunächst reichlich überfordert war von der ungewohnten Phonetik und der Tatsache, dass meine Dozentin getreu dem Motto *immersja* von Anfang an fast ausschließlich Polnisch sprach, wuchs doch auch meine Begeisterung. Nach zwei Semestern nahm ich dann an einem einmonatigen Sprachkurs an der Universität Warschau teil, mein erster Aufenthalt in Polen. Ich war fasziniert von der Stadt und sammelte viele tolle Erfahrungen. Der Kurs begann am 1. August, sodass wir die Schweigeminute miterleben konnten, während der um 17 Uhr die gesamte Stadt still steht, um des Warschauer Aufstands zu gedenken. An diesem Tag konnte man viele Polinnen und Polen sehen, die Armbinden oder sogar Uniformen trugen, die denen der Armia Krajowa nachempfunden waren, oder T-Shirts mit diversen oft martialisch gestalteten nationalen Symbolen. Natürlich war dies nicht per se problematisch. Doch war es für mich ein Beispiel für den in Polen weitverbreiteten Patriotismus. Auch diesen möchte ich nicht von vornherein verteufeln, ist er doch durchaus nachvollziehbar, wenn man an die leidvolle Geschichte des Landes denkt. Doch wo starker Patriotismus herrscht, ist meist auch der Nationalismus nicht weit, wie er sich nun unter der neuen Regierung von seiner hässlichsten Seite zeigt. So zum Beispiel beim Marsz Wolności, bei dem Rechtsextreme ungestört ihre Propaganda verbreiten können und dessen Teilnehmerzahlen von Jahr zu Jahr steigen.

Ich habe mit Sorge die Wahlen und die darauffolgenden Entwicklungen in Polen verfolgt. Inzwischen wird in Deutschland nur noch relativ wenig darüber berichtet. Was erstaunlich ist, wenn man bedenkt, dass es sich um ein Nachbarland handelt, was jedoch wieder zeigt, dass der Fokus eben auf Westeuropa und den USA liegt. Wie sehr sich die Lage in Polen verändert hat, wurde mir insbesondere durch meine Polnischdozentin bewusst. Natürlich auch durch die Informationen, die sie uns vermittelte. Aber besonders deutlich wurde es durch die Art, wie sie berichtet. So hatte sie immer mit viel Freude und Enthusiasmus die polnische Sprache, Kultur und Geschichte vermittelt. Als ich kürzlich nach längerer Zeit wieder mit ihr sprach, erzählte sie von der aktuellen Situation und unter anderem der Selbstverbrennung von Piotr S. in Warschau. Ein entsetzliches Mittel politischen Protests, das ich bisher eher mit dem fernen Tibet in Verbindung gebracht habe. Ich konnte wahrnehmen, wie emotional sie wirkte, den Nachdruck und die Dringlichkeit, mit denen sie betonte, wie wichtig es sei, Interesse zu zeigen an den Entwicklungen, aufmerksam zu machen und zu zeigen, dass die aktuelle Regierung nicht alles ist, was Polen ausmacht.

Wolf Keil

Po studiach polonoznawczych ze specjalizacją politologia szukałem pracy w Polsce. To było w 2016 r. Dostałem różne oferty, głównie z prywatnych firm, które operują na całym świecie. Dowiedziałem się, że stosunek zarobków do cen towarów dalej jest daleki od moich oczekiwań, nawet w Warszawie. Rozumiem więc, że część Polaków czuje się zaniedbana, jeśli chodzi o rozwój ekonomiczny, który był dość dynamiczny, ale który nie trafił do ludzi. Jednak problemem jest to, że z innym rządem nie będzie lepiej. Ja osobiście się boję, że za kilka lat ciężko będzie osiedlić się w Polsce jako obcokrajowiec. Populizm kwitnie w Europie, a możliwy wynik budzi strach. Moim zdaniem głównym wyzwaniem będzie to, jak można uporządkować kapitalizm, aby osiągnąć równość szans.

Anhang I

V. Jan Józef Lipski to znany przedstawiciel opozycji w PRL. W 1981, w stanie wojennym, opublikował nielegalnie tekst *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*. Proszę wpisać w nawiasy numer według wzoru.

.../5 Pkt.

Jan Józef Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy* 1981

(...) Strzeżmy się i podejrzliwie patrzmy na każdą nową ofensywę „patriotyzmu” – **(wzór: 5)** jeśli jest bezkrytycznym powielaniem ulubionych sloganów megalomanii narodowej. (...) Za frazeologią i rekwizytornią miłą przeważnie Polakowi – (...) czają się przeważnie cyniczni socjotechnicy, którzy patrzą, czy ryba bierze na (...) ułańskie czako, na husarskie skrzydło, na powstańczą panterkę. (...) Jest to coś na kształt bagniska, traf tam, a coraz głębiej wciska – pisze Miłosz w *Traktacie moralnym*.

<http://wyborcza.pl/1,120013,3640733.html#ixzz1thGESXy7>

1. Lipski cytuje polskiego poetę.
2. Autor ostrzega przed pewną formą patriotyzmu.
3. Autor sugeruje, że są pewne stare frazesy, które podobają się Polakom.
4. Autor odwołuje się do konkretnych mitów narodowych.
5. Według Jana Józefa Lipskiego istnieje pewna forma polskiego patriotyzmu, będąca w istocie megalomanią narodową.
6. Lipski sugeruje, że pewnej grupie zależy na manipulowaniu Polakami.

Zadanie egzaminacyjne na poziomie B2, Czytanie, M.T.



Deutsch-Polnische Gesellschaft

Handlungsorientiertes Lernen im Polnischsektorat

Die Beteiligung der Studierenden an den Polnischen Kulturtagen im Saarland 2013

Dr. phil. Magdalena Telus, Universität des Saarlandes

Lernziel: Diskursfähigkeit

Diskursfähigkeit akademischer PolnischlerInnen im Symbolhorizont der polnischen Kultur bedeutet, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, die polnischen Kollektivsymbole mit ihrer emotionalen Sättigung zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diskursfähigkeit steigert die Autonomie der Lernenden und macht es möglich, polnische Themen als „Sinnvehikel“ in die eigenen Lebenswelten zu integrieren, sprich als Inhalte, die in diskursiven Zusammenhängen über sich hinaus gewinnbringend eingesetzt werden können. Als Kompetenz ist Diskursfähigkeit sowohl für berufliche als auch persönlichkeitsorientierte Motivationslagen relevant.

Methoden der Förderung der Diskursfähigkeit im akademischen Polnischunterricht

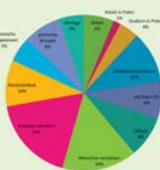
- Kontroverse Themen ansprechen, in polnische gesellschaftspolitische Debatten einführen
- Historische Hintergründe präsent machen
- Handlungsfelder außerhalb des Unterrichts aufbauen
- Mit außeruniversitären Akteuren zusammenarbeiten
- Kontexte der sprachlichen Immersion fördern
- Autonomie der Lernenden fördern; Lektor als Koordinator, Facilitator, Coach




Polnische Kulturtage im Saarland, Oktober-Dezember 2013



Veranstaltungen, die von Studierenden der UdS mitgetragen wurden



Berufliche und persönlichkeitsorientierte Motivationslagen der PolnischlerInnen, n=90+2

Umfrage der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Ruhr-Universität Bochum und Universität des Saarlandes, SoSe 2012

Deutsch-Polnische Gesellschaft Saar

gegründet am 7.9.2012

Aus der Satzung:
 „Die Gesellschaft kann sich zur Verwirklichung ihrer Ziele insbesondere der folgenden Mittel bedienen:
 (1) Austausch von Informationen und Förderung von Kontakten im politischen, wirtschaftlichen, kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich;
 (2) Durchführung, Austausch und Vermittlung von Ausstellungen, Vorträgen, Filmvorführungen, literarischen, musikalischen und sonstigen kulturellen Veranstaltungen;
 (3) Unterstützung von humanitären Aktionen, einschließlich der Sammlung von Spenden für diesen Zweck;
 (4) Durchführung und Vermittlung von Studienreisen und Vorbereitungsseminaren. Austausch von Studiengruppen zur Förderung der Begegnung zwischen Bürgern der Republik Polen und der Bundesrepublik Deutschland. Dabei soll unter anderem die Begegnung der Jugend beider Länder – etwa durch Schüler- und Studentenaustausch – gefördert werden;
 (5) Verbreitung einer Vereinszeitschrift sowie sonstiger Publikationen, die die wechselseitige kulturelle Befruchtung zwischen Polen und Deutschen zum Ziel haben;
 (6) Initiierung von Sprachkursen;
 (7) Förderung der Partnerschaften zwischen dem Saarland und der Wojewodschaft Podkarpackie sowie polnischen und deutschen Landkreisen, Städten und Gemeinden;
 (8) Zusammenarbeit mit Institutionen, Einrichtungen und Organisationen, die sich ähnlichen Zielen verschrieben haben.“

Literatur

Telus, Magdalena in Druck: Polnische „Leiden für das Vaterland“ im kulturhistorischen Umfeld eines Polnischsektors. In: Wolski, Jan u. Grzegorz Jakubowski: Rozkosz i cierpienie. Rzeszów.
 Telus, Magdalena 2013a: Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland. In: Polak w Niemczech/Polnisch in Deutschland 1, S. 6-19.
 Telus, Magdalena 2013b: Ocena politycznej roli języka polskiego w Niemczech: dyskusja, po co, jak? In: Filip, Grazyna u. a. (eds.) 2013: Polnistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, S. 330-349.
 Telus, Magdalena 2012: Deutsch-polnische Akteure als Barrieren für den Polnischunterricht in Deutschland: Was tun? In: Filipowicz-Tokarska, Katarzyna u. Przemysław Chojnowski (eds.) 2012: Bariery i jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Studia: Collegium Polonicum, S. 95-108.










Im SoSe 2013 gründeten die Studierenden der UdS einen Polnisch-Stammtisch, der sich aktiv in die Veranstaltungen einbrachte
<https://www.facebook.com/groups/polnischestrammtischsaarland/>

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz

JAK W KRAJACH NIEMIECKOJĘZYCZNYCH DOSTAĆ PRACĘ NA MIARĘ SWOICH KWALIFIKACJI? – CZYLI O NOWYM POLSKOJĘZYCZNYM VADEMECUM

Warunkiem znalezienia w Niemczech i innych krajach niemieckojęzycznych pracy zgodnej z kwalifikacjami jest umiejętność „poruszania się” na rynku zatrudnienia. Wymaga to znajomości metod poszukiwania pracy, nowoczesnych form aplikacji obowiązujących za granicą, wiedzy o regułach tworzenia dokumentów itp. Większość aktualnych poradników, dostępnych w języku polskim, nie przekazuje informacji na ten temat, a wzmianki o standardach obowiązujących w Niemczech i krajach niemieckojęzycznych są wyjątkowo skąpe. Żywa ostatnio dyskusja, jaką wywołała emancypacja zawodowa na międzynarodowym rynku pracy, a także statystyki bezrobotnych absolwentów szkół wyższych są wyrazem oczekiwań, na które częściowo odpowiada praca dr Magdaleny Maśluk-Meller. Autorka poświęca ją strategiom i narzędziom pomocnym w znalezieniu pracy zgodnej z wykształceniem, zainteresowaniami i predyspozycjami.

Poradnik ma 297 stron i jest pierwszą obszerną publikacją w języku polskim, poświęconą rynkowi pracy w krajach niemieckojęzycznych, zwracającą uwagę na ważne szczegóły i napisaną w żywy sposób. Pożytek z lektury mogą odnieść zwłaszcza ci, którym umiejętności językowe nie pozwalają na przestudiowanie podobnego poradnika w języku niemieckim. Książka adresowana jest do osób planujących wyjazd i podjęcie pracy, stażu lub praktyki za granicą, choć może być ciekawa również dla Polonii lub niemieckich studentów slawistyki czy osób uczących się języka polskiego jako drugiego/obcego w uniwersyteckich centrach językowych – zwykle chciałyby one wzbogacać słownictwo właśnie w tej dziedzinie, którą zajmuje się poradnik. Mogą z niego korzystać także nauczyciele języka polskiego (zarówno w Polsce, jak i w Niemczech), zawiera bowiem dużo tekstów autentycznych i przykładów nowoczesnych dokumentów aplikacyjnych, których można użyć do ćwiczeń tłumaczeniowych lub do treningu mówienia i pisanie na kursach dla zaawansowanych.

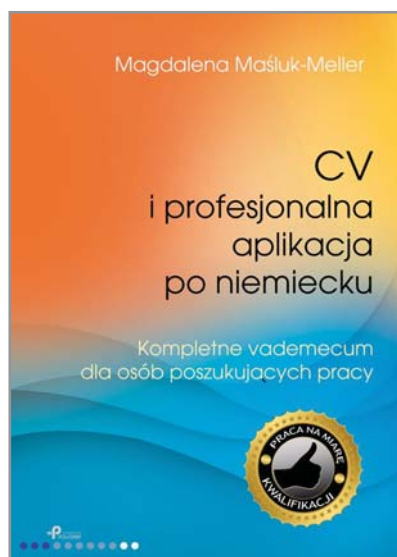
Absolwenci uczelni, zainteresowani pogłębianiem znajomości języka niemieckiego i polskiego, czy też studenci przebywający na wymianach akademickich (np. ERASMUS plus) znajdą w tej publikacji źródło wiedzy językowej oraz informacji o kulturze i języku niemieckim (germaniści), polskim (slawiści), o glottodydaktyce i komunikacji międzykulturowej. Dr Maśluk-Meller podejmuje aktualne kwestie praktyki aplikacyjnej w krajach niemieckojęzycznych, naświetla i wyjaśnia różnice kulturowe między Polską a tymi krajami, a także ich wpływ na procesy rekrutacyjne (opisane z perspektywy pracodawcy i pracobiorcy), przytacza przykłady najlepszych praktyk (*best practices*).

Autorka podsuwa czytelnikom skuteczne strategie, które mogą im pomóc w korzystnej autoprezentacji na każdym etapie kariery zawodowej, oraz informuje o ich wadach i zaletach. Wymienia narzędzia ułatwiające szukanie pracy w obcej kulturze, pokazuje, jak opracować plan działania, śledzić własne postępy, dopasowywać każdy krok do konkretnej sytuacji na rynku pracy.

Mocną stroną książki są liczne przykłady dokumentów aplikacyjnych oraz szereg odpowiednich sformułowań i wyrazów (niemieckich i polskich), które można wykorzystać przy tworzeniu własnych podań i listów motywacyjnych.

Na uznanie zasługuje fakt, że autorka odwołuje się do osobistych doświadczeń i wiedzy, dzieli się wynikami badań (np. badań na temat używania formy „ty” w ogłoszeniach i zmian, jakim podlegają dokumenty aplikacyjne wskutek używania tej formy), a przede wszystkim obserwuje aktualne trendy i przeobrażenia, jakie odnotowują różne instytucje związane z rynkiem pracy.

Poradnik nie tylko kompensuje dotychczasowy brak podobnych pozycji, ma też szansę stać się stałym elementem oferty wydawniczej – być wznawiany i co kilka lat uzupełniany o kolejne przykłady autentycznych tekstów w języku polskim i niemieckim. Ze względu



na zmiany w obu językach i kulturach dokumenty aplikacyjne jako teksty użytkowe są stale aktualizowane. Rozwój nowych technologii i globalizacja rynku pracy powodują też szybkie przemiany tzw. najlepszych praktyk (*best practices*). Praca dr Maśluk-Meller zapewnia absolwentom wyższych uczelni i innym osobom szukającym pracy dostęp do najnowszych informacji i wzorów.

Recenzowana pozycja

Magdalena Maśluk-Meller, 2014, *CV i profesjonalna aplikacja po niemiecku. Kompletne vademecum dla osób poszukujących pracy*, Wydawnictwo Poligraf, Brzeźnia Łąka

Adriana Prizel-Kania

DZIECI W (POLSKIEJ) SIECI. ZASOBY INTERNETU W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO

Internet to naturalne środowisko dla większości nastolatków i dzieci, które wcześniej uczą się obsługi różnych urządzeń (smartfonów, tabletów, laptopów) i korzystają z Internetu, por. Konopczyński, Lange, Osiecki 2014. W badaniach ankietowych 43,2 % polskich nastolatków podało, że jest połączonych z Siecią niemal bez przerwy, a kolejne 43 % odpowiedziało, że codziennie korzysta z Internetu. Technologie informacyjno-komunikacyjne służą młodym ludziom m.in. do celów edukacyjnych, dlatego w literaturze naukowej i popularnonaukowej mówi się o *cyfrowych uczniach*, parafrazując określenie Marca Prenskyego (Prensky 2001) *digital natives* (cyfrowi tubylcy). Zapalonym do „cyfrowej nauki” warto polecić kilka stron, na których znajdują ciekawe materiały do nauki języka polskiego.

Rodzice przedszkolaków i uczniów szkoły podstawowej mogą zajrzeć na stronę www.yummy.pl.



Screenshot 1. Strona www.yummy.pl

W zakładce *Przedszkolaki* otwiera się następujące menu:

- **Alfabet** – doskonała pomoc w nauce pierwszych liter i nauce czytania. Klikając w wybraną literę alfabetu, trafiamy do sali kinowej, w której można obejrzeć film z jakąś postacią, zwierzęciem lub przedmiotem o nazwie rozpoczynającej się na daną literę.
- **Mimowa** – ćwiczenia wymowy dla najmłodszych. Zainteresowanie dzieci z pewnością wzbudzi interaktywne lustro, które pozwala obserwować ruchy narządów mowy.
- **Pocztówki** – wirtualne kartki okolicznościowe. Gotową lub zaprojektowaną przez siebie kartkę można wysłać do kolegów, koleżanek, dziadków mieszkających w Polsce.
- **Biblioteka** – zbiór opowiadań, do których dzieci wykonały ilustracje. Dobry trening rozumienia ze słuchu.
- **Galeria** – udostępnia młodym artystom wirtualne narzędzia: graffiti i szkicownik.
- **Gry** – w sekcji dla przedszkolaków najbogatszy dział, na który składają się interaktywne gry i zabawy. Dzieci poznają i ćwiczą m.in. nowe słownictwo (naprawiając zepsutego misia uczą się nazw części ciała, tworząc gwiazdozbiory poznają liczby itp.).

Do wyboru mamy aż cztery języki instrukcji: polski, niemiecki, angielski i francuski. Powtórzenie tej samej zabawy w innym języku motywuje dzieci do szukania polskich lub obcych ekwiwalentów znanych im słów. Zadania dla przedszkolaków pomagają zwłaszcza ćwiczyć sprawność rozumienia ze słuchu i wzbogacają słownictwo. Podczas zabawy dzieci uczą się bez wysiłku i z przyjemnością.

W zakładce *Uczniaki* oprócz ćwiczeń leksykalnych i materiałów audio (rozumienie ze słuchu) można znaleźć krótkie teksty do czytania (czytanie ze zrozumieniem) o tematyce dostosowanej do zainteresowań wieku szkolnego. W *Kuchni Yummy* przygotowano różne gry „kulinarne” – od prostych zabaw typu memo do trudniejszych, jak np. gra *Pizza*.

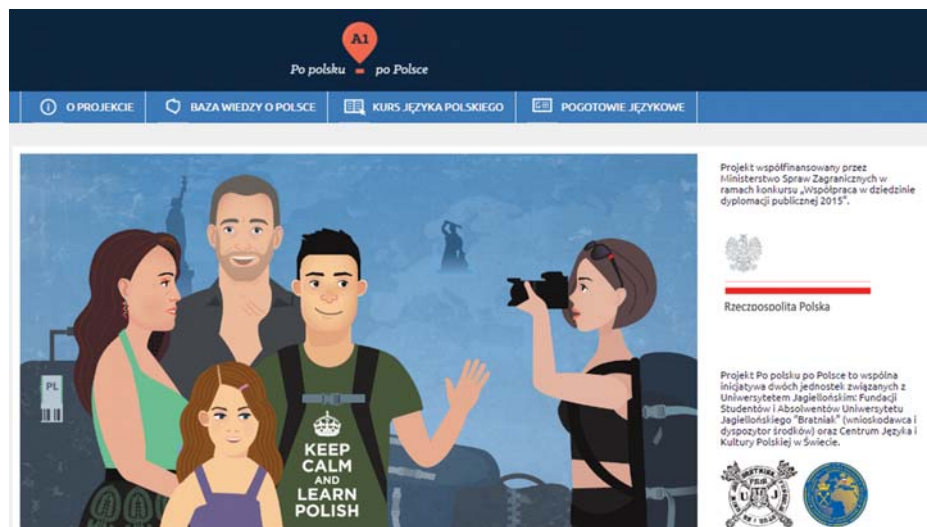
Wadą platformy Yummy.pl są reklamy i zbyt długie oczekiwanie na zmianę strony; niezaprzeczalną zaletą: estetyczna i ciekawa oprawa graficzna, duża różnorodność gier i ćwiczeń, autentyzm (nagrania dziecięcych głosów) i wielojęzyczność (cztery języki do wyboru). Na specjalną pochwałę zasługuje staranne przygotowanie ćwiczeń językowych, dzięki którym platforma wpisuje się w nurt *edutainment*, czyli edukacji przez zabawę.

Dzieciom powyżej 10 roku życia, młodzieży i dorosłym warto polecić stronę www.popolskupolsce.edu.pl.

Jest to propozycja zintegrowanego nauczania języka i kultury polskiej. Bohaterowie kursu, polsko-włoska rodzina zamieszkała w Stanach Zjednoczonych, zwiedzają razem z nami kolejno wszystkie regiony Polski, a jednocześnie przyswajają sobie słownictwo, poznają polski system gramatyczny i rozwijają sprawności językowe. Na stronie udostępniono uporządkowaną według województw „bazę wiedzy” o Polsce¹. Uczący się może

1 Zob. <http://www.popolskupolsce.edu.pl/baza-wiedzy>.

poznać najważniejsze dla każdego województwa miejsca, postacie, zabytki itp. Wiedza ta jest komponentem kulturowym kursu językowego – wędrowka po Polsce umożliwia zaprezentowanie kultury poszczególnych regionów i ich walorów turystycznych.



Screenshot 2. Strona www.popolskuopolsce.edu.pl

Kurs obejmuje odpowiednio 16 jednostek², w których uwzględniono wszystkie zagadnienia tematyczno-leksykalne i gramatyczne, przewidziane dla poziomu A1³. W każdym „województwie” uczeń spotyka się z różnymi sytuacjami komunikacyjnymi. Autorzy przygotowali dialogi (teksty i nagrania) oraz komiksy. Wszystkie scenki, w których ćwiczy się codzienną komunikację, rozumienie tekstu mówionego i pisanego opatrzyli komentarzami gramatycznymi, a także interaktywnymi ćwiczeniami leksykalnymi i gramatycznymi.

Strona ma prostą strukturę, zaprojektowano tylko cztery zakładki: *O projekcie*, *Baza wiedzy o Polsce*, *Kurs języka polskiego* i *Pogotowie językowe*, dlatego jest bardzo przejrzysta. Zadbano również o responsywny layout, tzn. taki, który umożliwia dostosowanie wielkości strony do mobilnych urządzeń (tablet, smartfon), dzięki czemu z materiałów daje się korzystać praktycznie w każdej wolnej chwili. Kurs *Po polsku po Polsce* rozwija umiejętności językowe nowoczesnymi interaktywnymi metodami, wprowadza elementy wiedzy o Polsce i przyczynia się do zdobycia przez uczniów kompetencji socjokulturowej. Może pomóc w nauce zarówno obcokrajowcom, jak i osobom polskiego pochodzenia, zamieszkałym za granicą.

Aplikacja multimedialna *Polska inspiruje* (<http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/>) to trzecia stworzona z myślą o polskich dzieciach za granicą pomoc dydaktyczna, którą mogą zarekomendować.

2 Zob. <http://www.popolskuopolsce.edu.pl/kurs-jezyka-polskiego>.

3 Zob. W. Miodunka (red.), 2011, *Programy do nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.



Screenshot 3. Strona <http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/>

Prezentuje sylwetki wybitnych Polaków w przystępny i atrakcyjny sposób, odwołując się m.in. do „przebojów” polskiej muzyki klasycznej. Aplikacja wykorzystuje podejścia: pozytywnej pedagogiki, aktywnego uczenia się i globalnego czytania. Portrety uzupełniono zadaniami, które wzbogacają i utrwalają wiedzę o kraju pochodzenia. Kolorowe, ciekawe i interaktywne materiały, podsuwane dzieciom przez rodziców czy wychowawców do samodzielnej nauki i zabawy, ułatwiają podtrzymanie przez nie więzi z Polską.

Bibliografia i źródła internetowe

Fundacja Bratniak, *Po polsku po polsce*, <http://www.popolskupopolsce.edu.pl/kurs-jezyka-polskiego>

Fundacja Rodzice Przyszłości, *Polska inspiruje*, <http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/>

Konopczyński M., Lange R., Osiecki J., 2014, *Nastolatki wobec Internetu*, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, badanie na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka i NASK, Warszawa, http://edukacjaidialog.pl/_upload/file/2014_11/raport_z_badan_nastolatki_wobec_internetu.pdf

Miodunka W. (red.), 2011, *Programy do nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków

Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, w: On the Horizon, Nr. 9/5, s. 1-6, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Yummy Factory, *Yummy*, www.yummy.pl

AUTORZY / AUTOREN

Sylwia Adamczak-Krysztowicz, prof. dr, germanistka, wicedyrektor Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu, zajmuje się naukowo m.in. glottodydaktyką ogólną, komunikacją interkulturową i wielojęzycznością.

Tania Avgustinova, prof. dr, pracuje na Uniwersytecie Kraju Saary, zajmuje się lingwistyką komputerową, uczestniczy w pracach INCOMSLAV, SFB 1102: Information Density and Linguistic Encoding.

Joanna Goldstein, M.A., językoznawca, prowadziła badania na temat języka polskiego w Izraelu. Lektorka języków hebrajskiego, angielskiego i polskiego, pracuje w szkole językowej Polka Dot w Berlinie.

Justyna Hryniewicz, polonistka i germanistka, lektorka języka polskiego jako obcego i odziedziczonego. Zajmuje się procesami nabywania języka pierwszego i drugiego oraz ich odmianami pisanymi w kontekście migracji i wielojęzyczności. Członek Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V.

Klára Jágrová, lingwistka i sławistka, doktorantka na Uniwersytecie Kraju Saary, pracuje przy projektach INCOMSLAV, SFB 1102: Information Density and Linguistic Encoding.

Piotr Kajak, dr, polonista i sławista, adiunkt w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UW. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego i kulturą popularną w glottodydaktyce.

Ewa Krauß, dr, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Fryderyka Schillera w Jenie, zajmuje się naukowo polsko-niemieckimi kontaktami literackimi, tłumaczeniami literackimi i teorią tłumaczenia. Członek FZNJP.

Urszula Majcher-Legawiec, lektorka języka polskiego jako obcego. Jest współautorką podręcznika *Polak potrafi* (2016) i platformy e-learningowej *Po polsku po Polsce*, prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja.

Małgorzata Małolepsza, lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Getyndze, współautorka podręczników *Hurra! Po polsku* i *Polski w pracy*. Członek FZNJP.

Waldemar Martyniuk, dr hab., językoznawca, autor podręczników, programów nauczania i testów z języka polskiego jako obcego. W latach 2008 – 13 dyrektor wykonawczy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Graz.

Joanna Mazur, lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Akwizgranie (RWTH Aachen). Członek FZNJP.

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

Barbara Metschke, studiowała ekonomię na Uniwersytecie Gdańskim, tłumacz przysięgły, prowadzi kursy języka polskiego na Uniwersytecie Ludowym VHS w Bremie i na zlecenia firm.

Uwe Metschke, absolwent Uniwersytetu Gdańskiego, tłumacz przysięgły, lektor języka polskiego na Uniwersytecie Ludowym VHS w Bremie, Przewodniczący Towarzystwa Niemiecko-Polskiego w Bremie.

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

Małgorzata Müller, germanistka, romanistka, slawistka, neogrecystka, kieruje Referatem Języków Obcych, DaF i Kursów Integracyjnych na Uniwersytecie Ludowym VHS w Eschweiler, interesuje się nauczaniem wielojęzycznym i wielokulturowym.

Adriana Prizel-Kania, dr, językoznawca, z-ca dyr. Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Katarzyna Różańska, dr, pracownik naukowy w Instytucie Slawistyki na Uniwersytecie w Hamburgu. Bada stosunki polsko-niemieckie w literaturze, kultury pamięci w Polsce i w Niemczech oraz historię polskiej literatury XIX i XX w.

Agnieszka Siemasz-Kałuża, dyplomowana tłumaczka języka polskiego, niemieckiego i angielskiego, koordynatorka działań społecznych na rzecz zwiększenia oferty języka polskiego jako języka pochodzenia w heskich szkołach.

Irina Stenger, lingwistka i sławistka, doktorantka na Uniwersytecie Kraju Saary, pracuje przy projektach INCOMSLAV, SFB 1102: Information Density and Linguistic Encoding, lektorka języka rosyjskiego.

Barbara Stolarczyk, lektorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Technicznym w Darmstadt, licencjonowana egzaminatorka TELC, dyplomowana tłumaczka języka niemieckiego i polskiego. Członek zarządu FZNJP.

Magdalena Telus, dr, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Kraju Saary, przewodnicząca FZNJP. Bada tożsamości rozmyte, współpracuje z Instytutem Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunshwiku.

Magdalena Wiażewicz, germanistka, nauczycielka języka niemieckiego jako drugiego i języka polskiego jako obcego, egzaminatorka TELC, zajmuje się problematyką edukacji i szkolnictwa zawodowego. Członek zarządu FZNJP.

Agnieszka Zawadzka, M.E.S., do 2017 lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Otto-von-Guericke w Magdeburgu, obecnie pracownik naukowy na Uniwersytecie w Greifswaldzie. Członek FZNJP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od Redakcji / In eigener Sache

Ekspertyzy / Expertisen

5 // Waldemar Martyniuk / Europejska polityka językowa – 200 lat po Humboldcie

13 // Grit Mehlhorn / Die Situation des Polnischunterrichts in Deutschland: Anmerkungen zum aktuellen KMK-Bericht (2017)

20 // Klára Jágrová, Irina Stenger, Tania Avgustinova / Polski nadal nieskomplikowany? Interkomprehensionsexperimente mit Nominalphrasen

38 // Ewa Krauß, Agnieszka Zawadzka / Podejście zadaniowe w akademickim nauczaniu języka polskiego. Część I – rozważania teoretyczne

Materiały / Materialien

50 // Oprac. zbiorowe / Podejście zadaniowe w akademickim nauczaniu języka polskiego. Część II – przykładowe materiały dydaktyczne i egzaminacyjne, poziom B1

59 // Justyna Hryniewicz / Metoda i materiały KIKUS w edukacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Metody / Methoden

65 // Małgorzata Müller / Polnisch zusammen mit anderen Sprachen lehren. Über individuelle Lehrstile und -strategien in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

80 // Urszula Majcher-Legawiec / Gra miejska, czyli innowacja pedagogiczna na lekcjach języka polskiego jako obcego i drugiego

90 // Barbara Metschke, Uwe Metschke / Polnisch macht Spaß! Polnisch-Kurse an der VHS Bremen

96 // Piotr Kajak / Akafanowskie nauczanie polskiego młodych dorosłych na Uniwersytecie Torontońskim

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

102 // Jan Miodek / Hajmat to świat!

Szkoła / Schule

104 // Agnieszka Siemasz-Kałuża / Akcja #polskiwHesji z perspektywy rodziców

108 // Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 2692 des Abgeordneten Marco

Büchel / Polnisch in Brandenburg

Projekty / Projekte

114 // Joanna Mazur, Barbara Stolarczyk, Magdalena Wiażewicz / Forum dla języków pochodzenia

Organizacje / Vereine

117 // Katarzyna Różańska / Stowarzyszenie WIR zur Förderung der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit Hamburg e.V.

Dyskusja / Diskussion

121// Magdalena Telus / 10 Jahre als Lektorin für Polnisch an deutschen Universitäten: Wie veränderte sich Polen und was bedeutet das für mich und Studierende des Polnischen als Fremdsprache?

Recenzje / Rezensionen

134 // Sylwia Adamczak-Krysztofowicz / Jak w krajach niemieckojęzycznych dostać pracę na miarę swoich kwalifikacji? – czyli o nowym polskojęzycznym vademecum

136 // Adriana Prizel-Kania / Dzieci w (polskiej) Sieci. Zasoby Internetu w nauce języka polskiego

140 // Autorzy / Autoren

„Die Erlernung einer fremden Sprache, auf die richtige Art benutzt, ist daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält.“ (Wilhelm von Humboldt, *Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus*). Mit anderen Worten, das Lernen einer Sprache fördert die Offenheit, die eigene Weltsicht zu bereichern und eine neue zu gewinnen. In einer Zeit, in der die Abschottung von Nationen und Kulturen sich in einer falschen und primitiven Emotionalisierung der Sprache niederschlägt, kommt der Pflege der kommunikativen und dialogischen Funktion der Sprache eine gesteigerte Bedeutung zu. Den Dialog im öffentlichen Raum sehen wir augenblicklich als bedroht an. Dies ist aber ein Wert, für den wir in unserem Handeln eintreten wollen.