



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Herkunftssprachen an Hochschulen

Polnisch als Herkunftssprache an der Universität. (Einige) Überlegungen zum Konzept eines berufsorientierten modularen Sprachlernprogramms

Ewa Krauss und Małgorzata Małolepsza

Abstract: Polnisch gehört zu den weniger häufig unterrichteten Sprachen an deutschen Universitäten. Es wird meist nur bis zum GeR-Niveau B1 angeboten. Für weiterführende, auf die Beherrschung der Fach- und Wissenschaftssprache ausgerichtete Kurse fehlen sowohl curriculare Grundlagen als auch passende Lehrmaterialien. Gerade solche Kurse entsprechen aber insbesondere den Bedürfnissen von Herkunftssprachenlernenden, die oft erst an der Hochschule die Gelegenheit bekommen, ihre Herkunftssprachen unter institutionellen Bedingungen zu entwickeln. Im vorliegenden Artikel wird ein Sprachlernprogramm beschrieben und begründet, das für berufsorientierte Sprachkurse der polnischen Sprache entwickelt wurde. Die Aufnahme von binnendifferenzierenden und autonomiesteigernden didaktischen Maßnahmen in den Kursablauf erlaubt die Ausweitung der Zielgruppe auch auf fortgeschrittene Fremdsprachenlernende.

Polish is one of the less frequently taught languages at German universities. It is usually only offered up to the level B1. For further courses aimed at mastering the technical and scientific language, both curricular basics and suitable materials are missing. However, it is precisely such courses that would meet the needs of the heritage language learners. Such learners usually don't have the opportunity to develop their heritage languages under institutional conditions before entering a university. This article describes and justifies a notional functional syllabus developed for vocational language courses in the Polish language. The inclusion of differentiating and autonomy-enhancing didactic measures allows the target group to be extended to advanced foreign language learners.

Schlüsselwörter: Polnisch als Fremdsprache, Herkunftssprachenlernende, curriculare Planung, berufsorientierter Sprachunterricht; Polish as a foreign language, heritage language learners, curriculum development, vocational language teaching

Krauss, Ewa & Małolepsza, Małgorzata (2020),
Polnisch als Herkunftssprache an der Universität. (Einige) Überlegungen zum
Konzept eines berufsorientierten modularen Sprachlernprogramms.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1323–1338.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Universitäre Sprachausbildung

Die Diskussion um die eigentlichen Bildungsziele einer universitären Ausbildung begann schon vor dem Bologna-Prozess in Deutschland. Relevant ist dabei die Frage, wo genau zwischen den beiden Polen der reinen Wissenschaftsorientierung und der reinen Berufsorientierung diese Bildungsziele zu verorten sind. Dieses Dilemma leitet sich aus der Diskrepanz zwischen der humboldtschen Idee der Universität und ihrer vordergründigen Konzentration auf die Sache, die frei von jeglichem Utilitarismus ist, und den Erwartungen der Gesellschaft im Hinblick auf die Beschäftigungssituation der Absolventen ab. Die Bologna-Reform brachte den Universitäten eine stärkere Praxisorientierung, die auch auf die slawistischen Studiengänge übergriff. Diese schlägt sich zum Beispiel in der Einrichtung von Praxismodulen nieder, die zum obligatorischen Bestandteil des Studiums geworden sind¹. In diesem Zusammenhang möchten wir vorschlagen, dass die sprachpraktische Ausbildung, die in den slawistischen Instituten der deutschen Universitäten angesiedelt ist, ebenfalls dieser Entwicklung Rechnung trägt und die Lernenden nicht nur im Bereich der studienbezogenen Fachkommunikation unterstützt, sondern auch der Vorbereitung auf die globale Berufswelt dient.

Die Tatsache, dass die von der Slawistik betreuten Sprachkurse des Polnischen sowohl an der Universität Jena als auch an der Universität Göttingen auch für Studierende anderer Fächer offen sind, die diese als (Allgemeine) Schlüsselqualifikationen² belegen, macht dieses Postulat umso dringlicher. Die Aufnahme der berufsorientierten Sprachkurse in die entsprechenden Modulverzeichnisse wäre im Hinblick auf die Stärkung der Schlüsselkompetenzen wünschenswert, zumal von der globalisierten Arbeitswelt verstärkt zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse jenseits von Englisch gefordert werden (vgl. Ohm 2016: 206). Sie würde die Attraktivität der universitären Sprachkurse des Polnischen erhöhen, wenn diese die Studierenden tatsächlich auf die kommunikativen Anforderungen des Berufslebens vorbereiten würden.

¹ Vgl. Studienordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena für das Fach Slawistik – Schwerpunkt Ostslawistik als Kernfach und Ergänzungsfach in Studiengängen mit dem Abschluss Bachelor of Arts vom 5. Januar 2009: https://www4.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/dez1/verb/vb_2009_10/v37_108_104.pdf (letzter Zugriff: 25.04.2019) bzw. §8a der Allgemeinen Prüfungsordnung (APO) für Bachelor- und Master-Studiengänge der Universität Göttingen, nach dessen Maßgabe „[i]m Rahmen des Professionalisierungsbereichs [...] Module aus dem Angebot der Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen“ zu belegen sind: <https://www.uni-goettingen.de/de/317912.html> (06.06.2019).

² So die Bezeichnung in Jena.

Das Attribut „berufsorientiert“ wird hier in Anlehnung an Hermann Funk gebraucht, der es in Bezug auf den Deutschunterricht verwendet und feststellt:

Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Deutschunterricht bezeichnet eine Zielperspektive, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Deutschunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten (Funk 2010: 1145).

Es handelt sich folglich um ein „niederschwelliges Angebot [...], das schon auf den Stufen GER³ A2 bis B2 fachsprachliche Elemente in die Sprachvermittlung mit einbezieht“ (Vogel 2018: 8–9). Die Fachsprache wird dabei nicht als eine eigene Sprache, sondern als eine sprachliche Varietät (Drumm 2015: 15; Thielmann 2010: 1053-1054) verstanden, die im Sinne eines Kontinuums vermittelt und erworben werden kann, da sich die kommunikative Kompetenz der Sprachverwender auch nicht in einen privaten und einen beruflichen Teil splitten lässt (vgl. Funk 2010: 1146). Insbesondere Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer fehlt es während ihrer Ausbildung noch an einer beruflichen Kompetenz, die eine genauere Spezifizierung der berufsbezogenen Sprachkompetenz möglich und notwendig machen würde. Nichtsdestotrotz können und sollen sie insbesondere Strategien zur Erschließung von fachsprachlichen Begriffen beherrschen und bewusst mit den sprachlichen Strukturen umgehen können, welche in der berufsbezogenen Kommunikation relevant sind.

Polnisch wird zurzeit an den deutschen Hochschulen in den meisten Fällen nur bis zur Niveaustufe B1 unterrichtet (Vogel 2018: 8–9), was eine gezielte Vermittlung der Fachsprache unmöglich macht. Unsere Überlegungen zum Konzept eines berufsorientierten modular aufgebauten Sprachlernprogramms, die nachfolgend dargestellt werden, sind als ein erster Schritt auf dem Weg zur Erweiterung dieses Angebots gedacht.

2 Curriculare Planung und Lernprogramm

Die lateinische Bezeichnung *curriculum* wird in der polnischen Fremdsprachendidaktik häufig als ein Synonym für das Sprachlernprogramm (*program nauczania*) verwendet (Janowska 2010: 17). Der von Iwona Janowska definierte Begriff *program nauczania* (ebd.: 16), für den wir in diesem Artikel die deutsche Bezeichnung

³ Europarat (2001).

Lernprogramm verwenden, entspricht am ehesten dem englischen Terminus *syllabus*, der Paul Nation und John Macalister zufolge von manchen Forschern im engeren Sinne als das englische *curriculum* verwendet wird (2011: 1). Das Wort *Curriculum* fand auch Einzug in die deutsche Fachdiskussion in den späten 1960er Jahren und

bezeichnete den Übergang von einer Planung, die auf Stoffplänen, d.h. einer präskriptiven Auflistung von Unterrichtsinhalten basierte, bzw. auf Lehrplänen, die Listen übergeordneter und detaillierter Zielvorgaben mit der Auflistung von Lehrstoff verbanden, zu einer umfassenderen Planungsform, die unterschiedliche Ebenen des pädagogischen Planungsprozesses einbezog (Funk 2016: 151).

Die unterschiedlichen Ebenen der pädagogischen „Antizipation und Strukturierung von Produkten und Prozessen des späteren Handelns“ (ebd.) können graphisch folgendermaßen dargestellt werden:

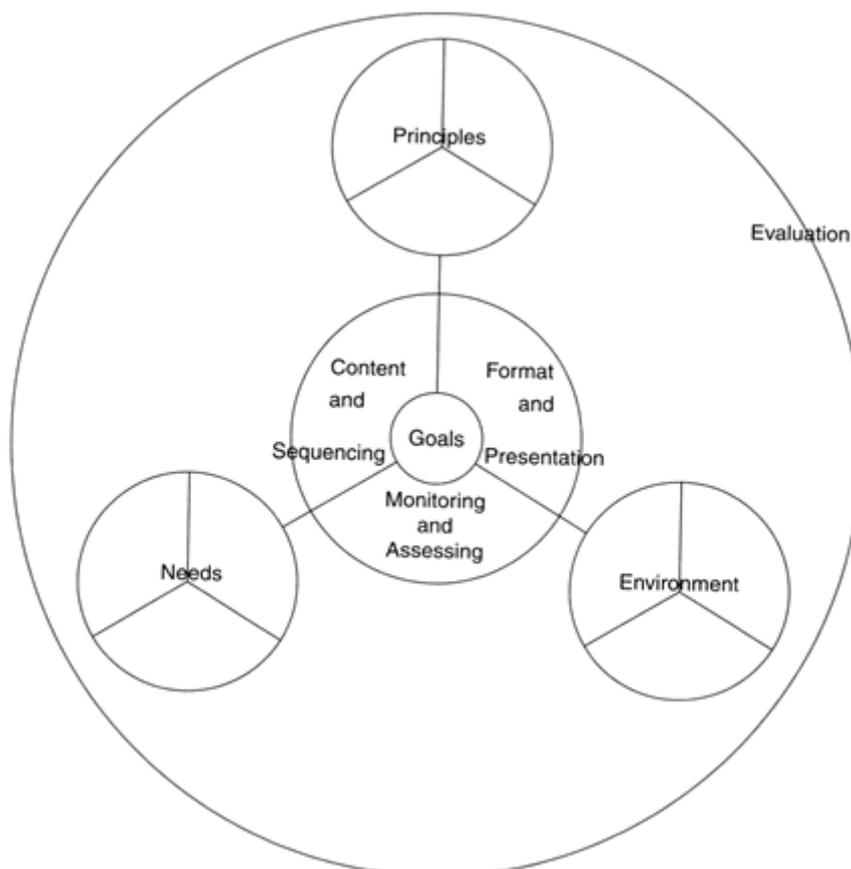


Abb. 1: Modell der curricularen Planung (Nation/Macalister 2011: 2).

In dem Modell der curricularen Planung von Paul Nation und John Macalister werden mit dem inneren Kreis die Elemente des Lernprogramms dargestellt, das aus

Lernzielen, Lerninhalten mit ihrer Strukturierung, Angaben zu bevorzugten Lernformaten und Präsentationsformen sowie zur Lernbeobachtung und Bewertung besteht. Der äußere Kreis, in dem die Prinzipien der Gestaltung der inneren Elemente, die Analyse der Rahmenbedingungen und die Bedarfsanalyse liegen, stellt weiter gefasste Faktoren der curricularen Planung dar. Die Evaluation all dieser Elemente rundet den Prozess ab, der – je nach Intensität der Beschäftigung mit jedem einzelnen Planungsschritt – sehr aufwändig gestaltet werden kann.

Die Überlegungen in diesem Artikel richten sich in erster Linie auf den inneren Kreis, der den prototypischen Kern eines möglichen Sprachlernprogramms unabhängig von seiner Ausrichtung und dem Grad der Explizität auf eine adäquate Art und Weise darstellt und somit auch die in der polnischen Fremdsprachendidaktik üblichen Definitionen (vgl. Janowska 2010: 16; Komorowska 2005: 105) miteinschließt.

In den nachfolgenden Ausführungen wird daher kurz auf die Analyse der Rahmenbedingungen und die antizipierten Wünsche, Förderbedarfe und Bedürfnisse der Lernenden eingegangen, an die sich das hier vorgestellte Sprachlernprogramm richtet. Aus den in Kap. 1 genannten Gründen – der Kurs richtet sich an potentielle Berufseinsteiger – ist eine systematische Bedarfsanalyse weder nötig noch möglich.

3 Kursumgebung

3.1 Rahmenbedingungen und Unterrichtsprinzipien

Seit der Bologna-Erklärung der europäischen Hochschulen stellt das ECTS-System ein wichtiges Instrument für die Gestaltung der universitären Lehre dar.

ECTS Credits drücken den Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse und den damit verbundenen Arbeitsaufwand aus. (...) Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat (Europäische Kommission 2015: 10).

In dem zitierten Dokument wird die Bedeutung des studierendenzentrierten Lernens hervorgehoben (ebd.: 15) und eine dezidiert kompetenzorientierte Sicht auf die Lernprozesse und Lernergebnisse (ebd.: 22) vertreten, welche die Studierenden auf das Handeln in „Arbeits- und Lernsituationen“ vorbereiten sollen. Im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule stellt die Kompetenzorientierung „keine neue Unterrichtsmethode, sondern eine spezifische und adressatenbezogene, sich gegenseitig ergänzende Kombination von Prinzipien“ (Kleppin 2012: 258) dar. Zu diesen didaktisch-methodischen-Prinzipien gehören u.a. solche allgemeinen Merkmale

des Unterrichts wie „Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Förderung von Lernautonomie, Interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung, Interaktionsorientierung und Aufgabenorientierung“ (ebd.: 256).

Diese Perspektive ist wichtig und schlägt sich u.a. auch in der betont aufgabenorientierten Herangehensweise an die Planung und Durchführung von Sprachunterricht nieder, die inzwischen auch in der Didaktik von Polnisch als Fremdsprache stark propagiert wird (vgl. Janowska 2011; Krauss/Zawadzka 2017) und auch im „Polnischunterricht für berufliche Zwecke Einzug“ hielt (Gębal 2016: 34). Die Lernaufgaben werden innerhalb von Lernszenarien eingesetzt, welche Interaktion, Interkulturelle Orientierung und Autonomie der Lernenden fördern. Die Lernenden lösen diese Aufgaben als handelnde Subjekte, unter Einsatz ihrer jeweiligen sprachlichen Ressourcen, was einen positiven Effekt auf ihre Motivation und Behaltensleistung hat.

Die inhaltliche Ausgestaltung der universitären Sprachlernprogramme richtet sich auch nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001). Die Berücksichtigung der dort vorgeschlagenen Niveaustufen stellte eine weitere wichtige Prämisse im Planungsprozess dar.

Im Zuge der langjährigen Unterrichtserfahrung an deutschen Universitäten konnte auch beobachtet werden, dass die Aufmerksamkeit der Studierenden für einen Gegenstand, der nicht Hauptbestandteil ihres Studiums ist, sich nur über relativ kurze Zeiträume aufrechterhalten lässt. Aus dieser Erfahrung und aus den Vorgaben der beiden weiter oben erwähnten Dokumente ergeben sich folgende Rahmenbedingungen für den zu planenden, modular aufgebauten Lehrgang:

1. Modul 1: Semesterkurs bestehend aus 30 Unterrichtsstunden à 45 Minuten (2 SWS⁴) Präsenzunterricht und 45 Stunden Selbststudium (3 SWS Vorbereitungszeit pro Sitzung);
2. Modul 2: Intensivkurs in der Semesterpause im Umfang von 30 Unterrichtsstunden Präsenzunterricht und 30 Stunden Selbststudium. Der Unterricht findet täglich im Umfang von 3 SWS statt. Pro Unterrichtstag fallen 3 SWS Nachbereitungszeit an. 15 SWS Selbststudium werden für die Vorbereitung der Abschlusspräsentation und Prüfungsvorbereitung vorgesehen.

⁴ Semesterwochenstunden

3. Modul 3 (Praxismodul): Praktikum in einem Betrieb oder einer Institution in Polen bzw. in Deutschland, wenn auch dort innerbetriebliche Abläufe Kommunikation in der polnischen Sprache verlangen (Umfang je nach Anforderungen des Studienfachs)⁵.

3.2 (Einige) Überlegungen zur Bedarfsanalyse

Einen nicht unbedeutenden Teil der Studierenden, welche sich für den Besuch der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen im Fach Polnisch entscheiden, stellen Herkunftssprecher*innen dar, d.h. Studierende mit Migrationshintergrund, welche in (früher) Kindheit mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert oder in Familien aufgewachsen sind, in denen sie Polnisch in der Kommunikation mit mindestens einem weiteren Familienmitglied regelmäßig verwendeten (zur ausführlichen Charakterisierung vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 28–29). Es sei hier betont, dass es sich dabei um Bildungsinländer handelt, d.h. Personen, welche ihre Hochschulzugangsberechtigung innerhalb des deutschen Bildungssystems erworben haben. Ihre Herkunftssprache Polnisch haben sie folglich in der Regel außerhalb des Schulkontextes erworben, selbst wenn es in Deutschland auch einige wenige Lernende gibt, die ihre polnische Herkunftssprache zusätzlich innerhalb des Bildungssystems entwickeln konnten (vgl. Mehlhorn 2017).

Es kann davon ausgegangen werden, dass viele dieser erwachsenen Herkunftssprecher*innen, bei denen die Sprachlernprozesse im Sinne von Lennebergs *Critical Period Hypothesis* als abgeschlossen gelten, erst an der Universität Gelegenheit erhalten, an ihrer Herkunftssprache unter institutionellen Bedingungen zu arbeiten. Viele von ihnen weisen folglich einen besonderen Förderbedarf im Bereich der bildungssprachlichen und literalen Fertigkeiten auf, welche zum Teil die Grundlage für die erfolgreiche Berufskommunikation darstellen.

Das vorgestellte Sprachlernprogramm richtet sich sowohl an Fremdsprachenlernende (FSL) – bisher Regelfall in den universitären Sprachlernprogrammen an den Universitäten Jena und Göttingen – als auch Herkunftssprachenlernende (HSL), deren Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik mindestens dem B1-Niveau des GeR (Europarat 2001) entsprechen. Da dieses Dokument in den letzten zwei Jahrzehnten zur allgemeinen Grundlage für die curriculare Planung der Sprachlehrgänge an deutschen Hochschulen (und im gesamten deutschen Bildungssystem) geworden ist, wird es auch hier als eine wichtige fachliche Referenz verwendet, selbst wenn seine Niveaustufen nur bedingt geeignet sind, die Spracherwerbsprozesse der Herkunftssprecher*innen zu modellieren (Mehlhorn 2017: 49).

⁵ An der Universität Jena ist der Umfang einheitlich vorgeschrieben und umfasst mindestens 240 Arbeitsstunden, d.h. 6 Wochen bei einer 40h-Arbeitswoche.

Die spezifischen Bedürfnisse der HSL werden im geplanten Sprachkurs durch entsprechende Schwerpunktsetzung auf die Verwendung des offiziellen Sprachregisters, den Ausbau von bildungssprachlicher Lexik und die Entwicklung der Schreibkompetenz berücksichtigt.

4 Sprachlernprogramm

4.1 Lernziele

Die globalen Lernziele des von uns vorgeschlagenen Sprachlernprogramms lassen sich daher folgendermaßen beschreiben:

- Die Lernenden kennen die soziolinguistisch und soziokulturell relevanten Verhaltensregeln, die in den berufsbedingten Kommunikationssituationen in Polen gelten, sie können diese von denjenigen Regeln unterscheiden, die in Deutschland gelten.
- Sie verwenden das offizielle Sprachregister des Polnischen in der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation.
- Die Lernenden sind in der Lage, über ihre Lernprozesse zu reflektieren; sie handeln sprachbewusst, indem sie ihre eigenen Fehler erkennen und korrigieren.
- Sie verfügen über Sprachmittel, die in berufsbedingten Situationen relevant sind (allgemein und fachspezifisch, je nach der individuellen Ausrichtung).
- Die Lernenden verbessern ihre funktionale kommunikative Kompetenz durch Förderung solcher Teilkompetenzen wie Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Die konkreten Lernergebnisse korrelieren stark mit dem jeweiligen individuellen Lernstand zu Anfang des Kurses und können aufgrund der starken Heterogenität der HSL nicht im Sinne von Mindeststandards exakt definiert werden.

4.2 Lerninhalte und ihre Strukturierung

Die Auswahl der relevanten Lerninhalte wurde den Sprachlernprogrammen für Polnisch als Fremdsprache für das Niveau B2 entnommen (Janowska/Lipińska/Rabiej/Seretny/Turek 2011: 109–139).⁶

⁶ Dieses Dokument wurde von einem namhaften Autorenteam nach der Einführung des polnischen Systems der Sprachzertifizierung erstellt und stellt den einzigen Vorschlag für die Operationalisierung der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) enthaltenen Modellierung des Spracherwerbsprozesses für die polnische Sprache dar und kann somit mit *Profile deutsch* verglichen werden, wobei dem polnischen Dokument die lexikalische Komponente gänzlich fehlt. Es enthält keine Hinweise für die Auswahl der zu vermittelnden Sprachmittel für die jeweiligen Niveaus. Mehr zum polnischen Sprachzertifikat vgl. Rytel-Kuc/Tambor 2006.

4.2.1 Themenkatalog

Aus dem für das Niveau B2 konzipierten Themenkatalog wurden in erster Linie folgende Themen ausgewählt, die die inhaltliche Grundlage für den berufsvorbereitenden Polnischunterricht darstellen. Es handelt sich dabei um solche thematischen Bereiche wie:

- Arbeitsplatz,
- Berufsbezeichnungen,
- Beschäftigungsarten,
- Löhne und Gehälter,
- Einstellungsvoraussetzungen (Qualifikationen, Anforderungen),
- Arbeitsmarkt (Arbeitslosigkeit, Arbeitssuche, Arbeitsangebote),
- Arbeitsrecht (Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit, Urlaub, Altersrente, Berufsunfähigkeitsrente, Arbeitslosengeld).

4.2.2 Sprachfunktionen

Seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht steht die an den traditionellen beschreibenden Grammatiken orientierte Vermittlung des morphologischen Wissens im krassen Widerspruch zu den eigentlichen Zielen des kommunikativen Sprachunterrichts. Daher gehören auch rein grammatisch ausgerichtete Curricula der Vergangenheit an. Die Autor*innen der polnischen Operationalisierung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Janowska et al. 2011) greifen daher auf die Termini der funktional-begrifflichen Curricula (*program pojęciowo-strukturalny, notional functional syllabus*, vgl. Komorowska 2005: 113-114) zurück, die einerseits um die ‘allgemeinen Begriffe’ (*pojęcia ogólne*) wie „Zeit, Raum, Bewegung, Menge, Häufigkeit oder Wahrscheinlichkeit“ (ebd.: 113), andererseits um pragmatische Sprachfunktionen herum aufgebaut werden. Aus dem „funktional-begrifflichen Katalog“ (Janowska et al. 2011: 118) werden für den berufsorientierten Sprachlehrgang folgende Sprachfunktionen⁷ ausgewählt:

- Mitteilen und Übermitteln (*funkcje informacyjne i mediacyjne*):
 - Mitteilen (*informowanie*)
 - Benennen (*nazywanie*)
 - Identifizieren (*identyfikowanie*)
 - Definieren (*definiowanie*)
 - Beschreiben (*opisywanie*);
 - Vergleichen (*porównywanie*)

⁷ Die Auswahl und Bezeichnung dieser Sprachfunktionen weicht von den bekannten Typologien ab, daher wird im Text in Klammern der polnische Wortlaut angegeben.

- Auskunft erfragen (*pytanie o informację*)
- Auskünfte bestätigen (*potwierdzenie informacji*)
- Auskünfte negieren (*przeczenie / negacja informacji*);
- Handeln (*funkcje działania*)
 - zu Handlungen auffordern, Annahme / Absage (*wzywanie do działania oraz zgoda / odmowa*)
 - Bitten, Annahme / Ablehnung (*prośba - zgoda / odmowa*)
 - Danken (*podziękowania*);
- Modalitäten ausdrücken (*funkcje modalne*)
 - Vermutung äußern (*wyrażanie przypuszczenia*)
 - Möglichkeit / Unmöglichkeit ausdrücken (*wyrażanie możliwości / niemożliwości*)
 - Notwendigkeit oder Bedarf ausdrücken (*wyrażanie konieczności / potrzeby*).

4.2.3 Gesprächsrollen

Die Lernenden werden in Unterrichtssimulationen in erster Linie auf die Ausübung der sozialen Rolle des Mitarbeiters / der Mitarbeiterin und des Kunden / der Kundin vorbereitet. Einen wichtigen Aspekt stellt auch die Teilnahme an Telefongesprächen dar. Ein gezielter Einsatz von Sprachmittlungsaufgaben bereitet sie ebenfalls auf die Übernahme der Rolle des informellen Dolmetschers / der informellen Dolmetscherin vor.

4.2.4 Soziolinguistische und soziokulturelle Kompetenz

Ein besonderes Augenmerk wird auf eine der Situation angemessene Kommunikation gelegt. Die Kursteilnehmer*innen lernen, sich in formellen Kontexten vorzustellen, Telefongespräche zu beginnen und zu beenden sowie andere Personen in formellen Situationen anzusprechen. Dabei üben sie sich im Gebrauch des formellen Registers und werden dafür sensibilisiert, ihren Kommunikationsstil den Umständen anzupassen. Zu diesem Schwerpunkt gehört auch die vergleichende Betrachtung der kulturspezifischen Eigenheiten des sprachlich kodierten Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, des Verhaltenskodexes und der Kleidungsordnung in polnischen Unternehmen der jeweiligen Branchen. Interkulturelle Orientierung gilt dabei als ein leitendes Prinzip: Der Unterricht hat auch zum Ziel, die Studierenden in die Spezifik der interkulturellen Kommunikation einzuführen (vgl. auch Bağajewska-Miglus/Dudzicz 2018: 122).

4.2.5 Grammatik und Stilistik

Die Auswahl der zu behandelnden Sprachfunktionen zieht eine Auswahl von grammatischen Mitteln nach sich, die schwerpunktmäßig im Kurs behandelt werden.

Dazu gehören solche morphologischen Eigenheiten der polnischen Sprache wie Vokativ, Konjunktiv, unpersönliche Konstruktionen und Modalprädikative. Im Bereich der Stilistik wird im Sinne der Förderung der soziolinguistischen Kompetenz der Lernenden ein wichtiger Schwerpunkt auf die registerkonforme Auswahl der sprachlichen Mittel gelegt. Die Lernenden erweitern ihren fachspezifischen Wortschatz und üben sich durch einen gezielten Einsatz von Antonymen, Synonymen und Hyperonymen im Umgang mit Umschreibungsstrategien. Ausdrücklich empfohlen wird das gezielte Training von Strategien, welche die Lernenden auf den Umgang mit großen Mengen unbekannter Sprachmittel vorbereiten (vgl. auch Funk 2010: 1149), dabei ist aus Gründen der Zeitökonomie weniger auf die Nomen zu achten, die üblicherweise im Zusammenhang mit der Vermittlung von Fachsprachen als erste gedacht und genannt werden, sondern vielmehr ein Schwerpunkt auf polyvalente Verben zu legen, mit denen berufliche Handlungen beschrieben werden (ebd.; vgl. auch Gębal 2016: 34).

4.2.6 Fertigkeiten

Zur funktionalen kommunikativen Kompetenz gehören die Teilkompetenzen (Fertigkeiten) Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Leseverstehen wird anhand von Gebrauchstexten, Fachtexten, Auszügen aus Presseartikeln, statistischen Angaben, Tabellen und Diagrammen, Anzeigen und Internetseiten entwickelt. Beim Schreiben erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die Beherrschung solcher Textsorten wie Einladung, Ankündigung, Benachrichtigung, Bericht, Notiz, Zusammenfassung, Bewerbungsschreiben, tabellarischer Lebenslauf, offizieller Brief und E-Mail.

Im Bereich des monologischen Sprechens stellt ein Schwerpunkt das Zusammenfassen und Definieren dar, beim dialogischen Sprechen wird ein besonderes Augenmerk auf Sprachhandlungen wie Bitten, Danken, Argumentieren und Verhandeln gelegt, dabei erfolgen Verweise auf die interkulturellen Aspekte der Gesprächskultur. Strategien der Gesprächsführung und die interkulturelle Sensibilität werden gefördert.

Die Sprachmittlungskompetenz, in der die HSL bereits über Erfahrung verfügen, die sie im familiären Kontext sammeln konnten, wird durch Einsatz von mündlichen und schriftlichen Sprachmittlungsaufgaben auf neue Kontexte übertragen. Sie wird unter Verwendung der Bildungssprache weiter ausgebaut.

Das Hör- und Hörsehverstehen ist bei HSL am besten entwickelt und kann daher als Ausgangspunkt für die Entwicklung anderer Fertigkeiten dienen. In zahlreichen Kursen mit der Beteiligung von HSL konnte beobachtet werden, dass gerade diese Gruppe von Lernenden einen leichteren Zugang zu geschriebenen Texten findet, wenn ihnen die Textinhalte und/oder -themen zuvor in auditiver Form im Sinne der

Vorentlastung präsentiert worden sind. Ihre Situation kann derjenigen der Schulanfänger im Leseunterricht verglichen werden. Die HSL an der Hochschule sind aber erwachsen und verfügen bereits über volle literale Kompetenzen in ihrer Bildungssprache Deutsch. Die plötzliche empfundene Illiteralität in der Herkunftssprache kann in solchen Konstellationen bei Lernenden einen enormen Stress hervorrufen und die Aufnahme von Informationen zusätzlich bremsen.

4.3 Lernformate

Da das Hörverstehen zu den bei Herkunftssprecher*innen am besten entwickelten Fertigkeiten gehört, bietet sich gerade für die Einstiegsphase in die Kursarbeit die häufige Verwendung von Hör- und Video-Material an, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen gezielt auf die Kursinhalte zu richten.

Aufgrund der zu erwartenden Heterogenität der Zielgruppe werden im Sprachkurs binnendifferenzierende Lernformate und kooperative Lernformen bevorzugt, zu denen auch Projektarbeit gehört. Im Unterricht werden zielgerichtet eingesetzte Maßnahmen sowohl zur vertikalen (Differenzierung des Schwierigkeitsgrades bzw. der Komplexität von Lernaufgaben) als auch zur horizontalen (inhaltliche Differenzierung), weniger stark gesteuerten Differenzierung präferiert (vgl. Krauss 2018; Wiażewicz 2018). Durch den individualisierenden Ansatz und die gezielte Vermittlung von Lernstrategien werden die Lernenden zur Festlegung der eigenen Lernziele und die Mitgestaltung des Curriculums animiert: Sie können zum Beispiel unter Berücksichtigung der eigenen Studienrichtung eine Arbeitsmarktanalyse in Deutschland und in Polen durchführen, entsprechende polnische Stellenangebote mit deutschen vergleichen oder Internetseiten der potentiellen Arbeitgeber in Polen und Deutschland vorstellen.

Passgenaue Arbeitsmaterialien für einen solchen Kurs sind auf dem Markt nicht vorhanden und müssen von der Lehrkraft erstellt werden. Eine gute Übersicht über die einschlägige polonistische fachdidaktische Literatur zum berufsorientierten Unterricht lieferte unlängst Gębal (2016: 35–38). Geeignetes Übungsmaterial kann auch folgenden Lehrbüchern entnommen werden, die im polnischen Buchhandel verfügbar sind:

- Bajor, Ewa & Madej, Eliza (1999): *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*, Warszawa-Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białęcka, Ewa; Rudziński, Sławomir & Borowczyk, Teresa (2018): *Testy dla kandydatów na studia techniczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Jackowska, Anna; Tarnowski, Roman & Wielkiewicz-Jałmużna, Dorota (2010): *Testy dla kandydatów na studia ekonomiczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kowalska, Marzena (2008): *O biznesie po polsku*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, Ewa & Dąmbska, Elżbieta Grażyna (2016): *Pisać jak z nut*. Kraków: Universitas.
- Podsiadły, Joanna & Lechowicz, Jolanta (2004): *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne*. Łódź: WING.
- Podsiadły, Joanna & Lechowicz, Jolanta (2018): *Testy dla kandydatów na studia medyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Seretny, Anna (2007): *Kto czyta – nie błądzi*. Kraków: Universitas.
- Szelc-Mays, Magdalena & Długosz, Paweł (1999): *O ekonomii po polsku*. Kraków: Wydawnictwo i Poligrafia Kurii Prowincjonalnej Zakonu Pijarów.
- Zarzycka, Grażyna; Kompel, Grażyna & Skalska, Alicja (2016): *Testy dla kandydatów na studia humanistyczne i prawnicze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

4.4 Lernbeobachtung und Bewertung

Parallel zur Präsenzzeit im Unterricht führen und aktualisieren die Studierenden ihre Sprachenportfolios, in denen korrigierte schriftliche Arbeiten, Listen der häufig begangenen Fehler (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 93; Kleppin/Mehlhorn 2008: 20), eine Zusammenstellung der Sprachmittel und -strukturen, die für die berufliche Kommunikation benötigt werden, sowie Zusammenfassungen von gelesenen Artikeln abgeheftet werden. So werden sie allmählich in die reflexionsfördernde Portfolioarbeit eingeführt. Die Zwischenprüfungen nach dem ersten und zweiten Modul bestehen jeweils aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil.

Nach dem erfolgreichen Praktikum wird eine Präsentation vorbereitet, die den sprachlichen Erfahrungen während der praktischen Tätigkeit gewidmet ist. Sie ist ein Teil der mündlichen Prüfung, die zum Abschluss des Sprachlernprogramms abgelegt wird. Der auf Polnisch abgefasste Praktikumsbericht stellt eine Voraussetzung zur Prüfungszulassung dar. Der Bericht soll die Form eines Prozess-Portfolios annehmen, in dem „Gelesenes (fremde und eigene Texte), Gesehenes (konkrete Einflüsse der täglichen Umwelt) bzw. Gehörtes und Gesprochenes (erlebte Kommunikation)“ (Bräuer 2014: 33) dokumentiert werden. Ferner soll es eine Auflistung von neu erlernten Sprachmitteln und -strukturen enthalten, sowie Reflexionen über die eigenen Sprachfortschritte. Denkbar wäre auch eine Ausrichtung auf die Wahrnehmung und Beschreibung der kulturellen Unterschiede.

5 Fazit

Das vorgestellte Konzept eines Sprachlernprogramms ist aus der Praxiserfahrung entstanden, dass die in Deutschland repräsentierten Herkunftssprachen, die nicht oder nicht häufig als schulische Fremdsprachen unterrichtet werden, relativ selten als Ressource wahrgenommen werden. Dies könnte sich ändern, würden sie außer der emotionalen Relevanz, die sie für jeden einzelnen Herkunftssprecher und jede einzelne Herkunftssprecherin ohne Zweifel besitzen, noch einen lebenspraktischen Mehrwert erhalten, zum Beispiel als Werkzeug einer erfolgreichen Berufskommunikation. Dazu müsste allerdings das Sprachkursangebot an vielen deutschen Universitäten ausgebaut werden, damit dort auch weiterführende, berufsorientierte Sprachkurse zumindest für die in Deutschland am häufigsten auftretenden Herkunftssprachen eingeführt werden können. Unser Vorschlag enthält nur einige wenige sprachspezifische Hinweise und lässt sich auch auf weitere Sprachen anwenden, die als selten unterrichtete Fremdsprachen in Deutschland hier bisher keine ausgebaute Fachdidaktik entwickeln konnten. Seine empirische Überprüfung und Evaluation stehen noch aus.

Literatur

- Bagłajewska-Miglus, Ewa & Dudzicz, Jarosław (2018): Kwalifikacja kluczowa: retoryka dla studentów prawa polskiego i niemieckiego z uwzględnieniem elementów mediacji kulturowej i językowej. In: Stolarczyk, Barbara & Merkelbach, Christoph (Hrsg.): *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*. Aachen: Shaker, 120–135.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Drumm, Sandra (2015): Fachsprache als Gegenstand des fremdsprachlichen Unterrichts. In: Stolarczyk, Barbara & Merkelbach, Christoph (Hrsg.): *Fachsprachenunterricht - Erwartungen und Realität. Nauczanie języka specjalistycznego - oczekiwania i rzeczywistość*. Aachen: Shaker, 8–26.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2015): *ETCS-Leitfaden 2015*. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf (29.05.2019)
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1145–1151.
- Funk, Hermann (2016): Curriculare Entwicklungsprinzipien. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 151–156.
- Gębal, Przemysław (2016): Von der Didaktik der Fachtexte zur Didaktisierung des Sprachbedarfs. Theorie und Praxis des berufsorientierten PaF-Unterrichts. In: Bağlajewska-Miglus, Ewa & Vogel, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachenunterricht. Lehren und Lernen am Beispiel des Polnischen als Fremdsprache. Nauczanie języka specjalistycznego – Nauczanie i uczenie się na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Aachen: Shaker, 34–47.
- Janowska, Iwona (2010): *Planowanie lekcji języka polskiego. Podręcznik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Janowska, Iwona (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, Iwona; Lipińska, Ewa; Rabiej, Agnieszka; Seretny, Anna & Turek, Przemysław (Hrsg.) (2011): *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kleppin, Karin (2012): Anwendungsorientierte Forschung in und für Fremdsprachenzentren: Eine neue (?) Herausforderung. *Language Learning in Higher Education* 2: 2, 245–265.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2008): Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 17–20.
- Komorowska, Hanna (2005): *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krauss, Ewa (2018): Kształcenie zróżnicowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i jako języka pochodzenia. *Polnisch in Deutschland* 6, 68–76.
- Krauss, Ewa & Zawadzka, Agnieszka (2017): Podejście zadaniowe w akademickim nauczaniu języka polskiego. Część I – rozważania teoretyczne. *Polnisch in Deutschland* 5, 38–49.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 43–55.
- Nation, Paul & Macalister, John (2011): Introduction. In: Macalister, John & Nation, Paul (Hrsg.): *Case Studies in Language Curriculum Design. Concepts and Approaches in Action Around the World*. New York: Routledge, 1–7.

- Ohm, Udo (2016): Berufsorientiertes und -begleitendes Sprachenlernen und -lehren: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 205–209.
- Rytel-Kuc, Danuta & Tambor, Jolanta (Hrsg.) (2006): *Sprachpolitik und Zertifikatsprüfung. Materialien der polnisch-deutschen Konferenz Leipzig, 6.-8. Dezember 2005*. Katowice, Leipzig: Gnome.
- Thielmann, Winfried (2010): Fachsprachenvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1, Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1053–1059.
- Vogel, Thomas (2018): Überlegungen zur Vermittlung der polnischen Sprache an Hochschulen. *Polnisch in Deutschland* 6, 5–12.
- Wiażewicz, Magdalena (2018): Różnicowanie w ławce szkolnej. Elementy dydaktyki heterogeniczności na przykładzie pracy z różnymi grupami uczniów. *Polnisch in Deutschland* 6, 77–87.

Kurzbio: Dr. Ewa Krauss ist Absolventin des Instituts für Angewandte Linguistik der Universität Warschau und promovierte Slawistin (Universität Jena). 2018-2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig im Forschungsprojekt „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit“ unter der Leitung von Grit Mehlhorn. Ihre Erfahrung im Unterrichten von Polnisch als Fremd- und Herkunftssprache sammelte sie an den Universitäten in Jena und Konstanz.

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Slawistik und Kaukasusstudien
Ernst-Abbe-Platz 8
07743 Jena
Tel.: +49 (0) 3641 944 700
E-Mail: ewa.krauss@uni-jena.de

Małgorzata Malolepsza ist Absolventin der Polonistik an Jagiellonen Universität in Krakau und Mitautorin der Lehrwerkreihe für Polnisch als Fremdsprache „Hurra!!!“ sowie des Lehrwerks „Polski w pracy“ (Polnisch für den Beruf). Derzeit arbeitet sie als Lektorin der polnischen Sprache am Seminar für Slavische Philologie an der Georg-August-Universität in Göttingen. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Unterrichten von Polnisch als Herkunftssprache. Sie leitete zahlreiche Workshops für Polnischlehrkräfte und arbeitet mit der Deutsch-Polnische Elterninitiative zur Förderung der Zweisprachigkeit e.V. in Frankfurt am Main zusammen.

Georg-August-Universität
Seminar für Slavische Philologie
Humboldtallee 19
37073 Göttingen
Tel.: +49 (0) 551 39-4764
E-Mail: mmalole@gwdg.de