

Magdalena Białek
Universität Wrocław / Polen

Status Quo des Deutschen als Fremdsprache und der sprachlich-interkulturellen Bildung im Kindergarten und in der Primarstufe in Polen

ABSTRACT

The status quo of German as a foreign language and intercultural teaching in Polish preschool and early elementary education

This article presents the results of a study of foreign language teaching and intercultural education in Polish preschools as well as the first years of elementary school. The study is only a small part of a larger-scale empirical research focusing on the condition of the German language in the Visegrad Group countries.

In the article, the extensive theoretical part has been replaced with a presentation of the results of a survey carried out among a group of 150 parents of preschool children, 150 pupils of early elementary school, and 7 teachers at these educational levels.

Keywords: intercultural education, foreign language teaching, preschool, early elementary education.

Noch nie war das Thema Mehrsprachigkeit und Multikulturalität so aktuell wie heute. Was wir bisher in Polen eher theoretisch angegangen haben, wird heute nach und nach zur lebensnahen Realität. Somit gilt es nun, früher ausgearbeitete Konzepte und Ideen zu revidieren und der neuen multikulturellen Wirklichkeit anzupassen. Dies scheint vor allem Politik und Wirtschaft zu betreffen, denn von diesen Bereichen gehen auch enorme Impulse in die Bildung aus. Ein gutes Beispiel hierfür ist die schon seit Jahren zunehmende Popularität an Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenkursen in Polen, wobei immer auch kleinste Kinder als Zielgruppen mit angesprochen werden, nach dem Motto je früher mit

dem Lernen angefangen wird, desto besser. Dieser Ansatz ist natürlich wenigstens teilweise begründet, er sollte aber etwas kritischer betrachtet werden. Der fremdsprachendidaktische Diskurs zu diesem Thema macht uns doch auf verschiedene Nuancen des altersbedingten Lernens aufmerksam und stellt dabei die universelle Gültigkeit des oben genannten Prinzips in Frage. Vielmehr scheint es nur unter bestimmten Bedingungen zu gelten (vgl. Schmelter 2010). In diesem Artikel soll aber auf das Thema des Alters beim Fremdsprachenlernen nicht detailliert eingegangen werden. Der Frühbeginn unter optimalen Bedingungen gilt generell als äußerst vorteilhaft. Außerdem wird von dem Standpunkt (der sich auch leicht begründen lässt) ausgegangen, dass die Beherrschung bloß einer Fremdsprache (Englisch) heutzutage nicht ausreichend ist. Erforderlich seien eher die Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, eine breite sprachlich-kulturelle Perspektive und eine offene Haltung anderen Völkern gegenüber, die (manchmal) als direkte Folge eines korrekt durchgeführten Fremdsprachenunterrichtsprozesses betrachtet würden. Diese Annahme resultiert aus der modernen Fremdsprachendidaktik, die sich stark für die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz einsetzt, ja diese zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts macht (vgl. Byram 1997, Bolten 2001, Roche 2001). Der Artikel beschäftigt sich also mit der Frage, wie die „fremdsprachliche Politik“ in Kindergärten und Grundschulen in Polen gestaltet wird und ob dieser Status Quo gute Aussichten für die Zukunft bietet. Vorgestellt wird ein Auszug der Ergebnisse eines fast 3 Jahre (2012–2015) dauernden Projekts, dessen Ziel es war, die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe zu erforschen, zu interpretieren und miteinander zu vergleichen. Untersucht wurden auch verschiedene Aspekte der deutschen Didaktik, sowie auch die Einstellung der Lehrer und Schüler und in manchen Fällen auch der Eltern gegenüber der deutschen Sprache, die in allen Ländern der Visegrád-Gruppe als zweitpopulärste Fremdsprache (nach dem Englischen) unterrichtet wird. In diesem Artikel werden nur die Ergebnisse der polnischen Studie¹ dargestellt. Diese stehen im Fokus, daher wird der Bezug auf den theoretischen Hintergrund auf das Nötigste reduziert.

1 Deutsch als Fremdsprache im polnischen Kindergarten

In Polen ist der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten noch nicht obligatorisch. Obwohl es auch keine Richtlinie in der Programmbasis gibt, die den

1| Eine ausführliche Beschreibung ist im Buch *Quo vadis, DaF? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe* zu finden. Hier werden nur einige Ergebnisse angeführt, die für das Thema des Artikels relevant zu sein scheinen. Zudem werden Daten berücksichtigt, die im oben genannten Buch nicht zitiert wurden, aber während verschiedener Interviews gesammelt wurden. Die Untersuchungen wurden innerhalb von drei Jahren (jede Zielgruppe einmalig) durchgeführt.

Fremdsprachenunterricht auf dieser Bildungsstufe zur Pflicht machen würde, wird der Sprachunterricht einmal pro Woche (manchmal sogar häufiger) angeboten, und zwar umsonst, weil die Kosten von den Gemeinden getragen werden. Die Eltern nehmen die Information über die Möglichkeit des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten meist mit Freude zur Kenntnis und lassen ihre Kinder daran teilnehmen, was der allgemeinen Tendenz zur frühestmöglichen fremdsprachlichen Bildung entspricht. Zumeist wird Englisch hierfür gewählt. Deutsch verliert an Bedeutung, obgleich es in Grenzregionen, oft als Sprache der ethnischen Minderheit (Opole), seine Position zu behalten vermag.

Diese Sachlage wurde zum Anlass genommen, einmal in einer standardisierten Fragebogenerhebung die Situation in polnischen Kindergärten genauer zu untersuchen. Dabei wurden 150 Eltern befragt, deren Kinder eine Vorschuleinrichtung in Wroclaw besuchen. Als Ziel galt es herauszufinden, wie viele Kinder auf dieser Bildungsstufe bereits bewusst an Fremdsprachen herangeführt werden, wo und wie dies geschieht, welche Rolle die Eltern in diesem Prozess für sich sehen.

50% aller Probanden machten die Eltern von Fünfjährigen aus. Die übrigen Altersklassen wiesen eine relativ gleichmäßige Verteilung auf (3-jährige 15%, 4-jährige 20%, 6-jährige 15%). Zunächst wollte man wissen, ob die Kinder überhaupt schon mit Fremdsprachen in Berührung gekommen sind und, wenn ja, mit welchen. Die Antworten ließen sich gut voraussehen. Englisch (98%) rangiert als meistgenannte Sprache auf Platz eins, dahinter, jedoch sehr weit abgeschlagen, liegt Deutsch (nur 6 Personen von 150 lernen Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten). 2 Personen haben Spanischunterricht und 3 Kinder lernen gar keine Sprache.

Die nächste Frage bezog sich darauf, wo die Kinder lernen. Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten (103 Kinder) im Kindergarten mit allen Kindern zusammen lernen, dagegen 40 Personen in einer Lerngruppe. Laut Umfrage besuchen 3 Kinder eine Sprachschule und 4 bekommen privaten Sprachunterricht.

Die nächste Frage zielte auf die Gründe für das Erlernen der Fremdsprache ab. Dabei waren vier Möglichkeiten vorgegeben und eine Antwort für ergänzende Informationen freigelassen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die häufigste Antwort war rein pragmatischer Natur und besagte, dass die Eltern hoffen, den Kindern mit der frühkindlichen Förderung zu einem besseren Start in der Schule zu verhelfen („Es wird später in der Schule bessere Chancen haben“ 112 Antworten). Die zweithäufigste Nennung, nämlich „Freude und Begeisterung für das Fremdsprachenlernen bei Kindern“ (62 Antworten), spiegelt die im Verlauf der Untersuchung getroffenen Aussagen darüber wider, dass Kinder die Sprachen für sich auf spielerische Weise, frei von Vorurteilen und Befindlichkeiten entdecken und erschließen. Die Erwachsenen sollten sich diesen natürlichen Drang zunutze machen und das Kind entsprechend führen und fördern.

Einige Probanden (16 Personen) gaben an, Freunde oder Verwandte im Ausland zu haben, was das Fremdsprachenlernen erheblich erleichtert, weil dadurch

die Sprache erlebbar wird und in authentische Kontexte eingebettet werden kann. Gleiches gilt auch für Urlaubsreisen ins Ausland, sofern dort die Möglichkeit zur fremdsprachlichen Kommunikation besteht.

Bei einer Frequenz von 1 oder 2 Wochenstunden ist es notwendig, dass die Eltern ihre Kinder beim Erlernen der Fremdsprachen unterstützen, damit sich entsprechende Erfolge einstellen können. Bei der Frage, wie die Eltern ihre Kinder beim Fremdsprachenunterricht fördern, waren wiederum drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen die Probanden auswählen konnten, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Unterstützung der Eltern besteht am häufigsten darin, dass sie ihren Kindern (114 Antworten) fremdsprachige audiovisuelle Medien (CD, DVD) vorspielen. In einigen Sprachschulen gehören solche Tonträger, die käuflich zu erwerben sind, obligatorisch zum Basisprogramm und die Eltern werden aufgefordert, diese regelmäßig abzuspielen. Die Medien bieten den Vorteil, dass sie von Muttersprachlern besprochen sind und somit eine akzentfreie Vermittlung der Fremdsprache möglich wird. Nicht selten klangen nämlich in individuellen Gesprächen Befürchtungen an, dass man mehr Schaden anrichte, wenn das Kind frühzeitig an eine inkorrekte Aussprache („mit Akzent“) herangeführt werde. Das erklärt auch, warum nur sehr wenige Eltern ihren Kindern Geschichten in der Fremdsprache vorlesen. Immer wieder beklagten sich die Probanden auch über ein viel zu knappes Angebot des Buchhandels und der Bibliotheken an kindgerechter Literatur.

Die nächste Frage zielte nach dem Vorwissen der Eltern über die Vorzüge des frühkindlichen Fremdspracherwerbs. Diese war als Entscheidungsfrage formuliert worden, die nur zwei einander ausschließende Antworten zuließ. Interessanterweise bestätigten fast alle (bis auf eine Person), dass es ihnen bewusst sei, dass Kinder im Vorschulalter eine Fremdsprache leichter erlernen könnten. Das zeugt von einem hohen Grad der Aufklärung in Bezug auf die gegenständliche Problematik, nicht zuletzt dank des enorm großen Medieninteresses an diesem Thema.

In der vorletzten Frage wurden die Eltern gebeten, sich dazu zu äußern, ob sie sich mehr Informationen seitens der Kindergärten wünschten. Sie konnten dabei aus 5 vorgegebenen Antworten auswählen oder eigene Vorschläge ergänzen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Mehr als die Hälfte der Probanden gab an, dass sie sich mehr didaktische Anleitung wünschen, um mit dem Kind besser arbeiten zu können. Die methodisch-didaktische Führung und Anleitung schließt auch entsprechende Materialien ein. Dadurch kann die Effizienz des Lernprozesses wesentlich verbessert werden. So waren nicht wenige Eltern der Meinung, nicht adäquat unterstützend in den Lernprozess eingreifen zu können, da sie selbst die Fremdsprache gar nicht oder nicht auf dem geforderten Niveau beherrschen. Andere sehen sich nicht in der Lage, der Didaktik bestimmter Lehrwerke zu folgen (vor allem für Englisch).

41 Probanden wünschen sich mehr Kurse bzw. mehr Stunden. Dies betrifft vor allem Konversationsstunden. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Forderung nach einer verbesserten Qualität des Unterrichts, die jeder fünfte Umfrageteilnehmer wählte. Es musste jedoch immer wieder festgestellt werden, dass der Grad der Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht in hohem Maße mit den Unterrichtsmethoden und dem Stil des jeweiligen Fremdsprachenlehrers zusammenhängt und stark subjektiv gefärbt ist. Nicht zuletzt spielen hier auch individuelle Begabungen und Neigungen eines Kindes sowie familiäre Vorbilder eine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Eltern im Allgemeinen für das Thema sehr interessieren, nicht wenige von ihnen kennen sich auch mit der Problematik des Frühbeginns gut aus (das konnte man vor allem in den Interviews erkennen, deren Ergebnisse hier nicht dargestellt werden). Die meisten zeigen sich auch bereit, die Kinder zu begleiten und sprachlich und strategisch zu unterstützen. Zugleich scheinen die befragten Eltern der Kindergartenkinder den Schwachpunkt der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen (nicht nur auf den Kindergarten bezogen) zu durchschauen, indem den meisten von ihnen die Notwendigkeit einleuchtet, seitens der Schule richtige und ausführliche Rückmeldungen über ihre Kinder und den didaktischen Prozess zu bekommen. Das Feedback über die Schüler, ihre Fortschritte und Defizite ist in vielen Schulen ein fehlendes Kettenglied, welches die Lernprozesse in großem Maße beeinträchtigt (vgl. das Konzept der gestaltenden Benotung von Sterna 2006 als Alternative).

2 Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Die aus der dargestellten Kindergartenuntersuchung resultierende These, dass sich viele Befragte aktiv in den Lernprozess ihrer Kinder einbringen, lässt davon ausgehen, dass derart motivierte Eltern verstehen, ihre Kinder zu führen, und sich – nicht zuletzt durch den breiten gesellschaftlichen Konsens – auch die Kinder selbst der Bedeutung von Fremdsprachen in der modernen Zeit bewusst sind.

Diese These wollte ich in einer zweiten Befragung unter den Grundschulern überprüfen (150 Probanden aus der ersten Bildungsphase). Dazu wurde ebenfalls die Methode der standardisierten Fragebogenerhebung mit geschlossenen und offenen Fragen gewählt. Die Daten wurden im Wesentlichen an zwei Schulen in Wroclaw und an einer Schule in Legnica erhoben.

Zunächst interessierte mich die Frage, ob die Schüler bereits mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen haben und welche Fremdsprache sie lernen. Die Untersuchung zeigte, dass für 98% der Polen Englisch die Fremdsprache ist, mit der sie sich am längsten beschäftigen. Das Ergebnis beweist eine konsequente Implementierung von Englisch als erster Fremdsprache an Grund- und Mittelschulen und die stufenweise Ausweitung auf alle Bildungstufen seit Beginn der Reform von 2009. Bei nur zwei Probanden wurde Deutsch und bei einem

Russisch als erste Fremdsprache angegeben. Eine zweite Fremdsprache lernten nur 10% der Befragten und das war Deutsch.

Mit der nächsten Frage wollte man den Motiven für das Erlernen der ersten Fremdsprache auf den Grund gehen, wobei davon ausgegangen wird, dass die besten Lernergebnisse dann erreicht werden, wenn man sich für die Sache interessiert und sich persönlich engagiert, d.h. kurz gesagt, die innere Motivation besitzt. Es wurde bereits mehrmals nachgewiesen, dass die innere Motivation zu besseren Resultaten beim Lernen führt als die äußere (vgl. Kleppin 2002).

Betrachtet man die Antworten auf die Frage nach den Motiven für die Wahl der ersten Fremdsprache (sofern überhaupt eine Wahlmöglichkeit bestand), ergibt sich ein erstaunliches Bild. Von den 150 befragten Schülern geben immerhin 66, also etwas weniger als die Hälfte, an, dass die Fremdsprache für sie Pflicht sei. Es muss allerdings festgehalten werden, dass unter schulischen Bedingungen jede Fremdsprache zum reinen Lernfach verkommt, wenn sie nicht durch Anwendung erlebbar wird, was wiederum die Motivation nährt und letztendlich zu einem nachhaltigen Lernerfolg führt. Dies unterstreicht die Forderung nach modernen, ansprechenden, jugendgerechten Unterrichtskonzepten und neuen Ideen.

Die zweithäufigste Antwort (30 Personen) habe ich unter dem Begriff „Hobby“ zusammengefasst. Die Befragten formulierten ihre Gründe etwa so: „macht mir Spaß“, „bereitet mir Freude“ oder „ich habe Interesse an dieser Sprache“, „interessiere mich für die Menschen“ usw. Bei diesen Probanden ist von einer starken intrinsischen Motivation auszugehen, die zweifellos auch zu entsprechenden Lernerfolgen führt. Sicher wäre es wünschenswert, wenn sich diese Zahlen im Vergleich zur Perzeption der Fremdsprache als reiner Pflicht nach oben verschieben würden, denn der Spaßfaktor bei der Beschäftigung mit Fremdsprachen ist unverkennbar wichtig und sollte in keiner Bildungsstufe zu kurz kommen; es gibt heute genügend didaktische Hilfsmittel und andere Angebote für die Lehrenden, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten.

Besonders interessant erscheint die Tatsache, dass 19% der Befragten zum Ausdruck brachten, dass ihre erste Fremdsprache auch für ihren künftigen Beruf relevant sei (instrumentelle Motivation).

Die Überzeugung, man lerne eine Weltsprache, äußerten ausschließlich solche Schüler, die sich mit der englischen Sprache beschäftigen. Immerhin gaben knapp 4 Prozent der Probanden an, die von ihnen gelernte Fremdsprache sei schön und einfach. Immer wieder musste in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass die Kinder nicht in der Lage sind, Analogien zwischen der deutschen und englischen Sprache als Vertreter der germanischen Sprachfamilie zu erkennen. Die von uns vertretene Forderung, einer linguistischen Propädeutik größere Aufmerksamkeit zu schenken, wird hierdurch entsprechend begründet.

Besonders interessant scheinen die Antworten auf die Frage nach den Motiven für das Erlernen der zweiten Fremdsprache zu sein (hier Deutsch). Alle

Personen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, gaben an, sie machen das freiwillig als einen Zusatzunterricht in der Schule. Die Probanden fühlten sich nicht gezwungen, Deutsch zu lernen, sondern, wie sie selbst berichten – der Deutschunterricht macht einfach Spaß. Zwei Personen fügten noch hinzu, sie wollten Deutsch sogar als erste Fremdsprache lernen, aber in ihrer Schule sei es unmöglich.

Die nächsten beiden Fragen zielten explizit auf das Verhältnis der Probanden zu Englisch und Deutsch als Fremdsprachen ab. Die Schüler sollten noch einmal ihr persönliches Verhältnis zur jeweiligen Sprache mit einer Wertung einschätzen und sich dazu äußern, ob Englisch und Deutsch in der heutigen Zeit eine Bedeutung haben oder nicht. 91 Prozent der befragten Schüler sind der Ansicht, dass man Englisch lernen sollte. Die Argumente sind: Relevanz für Beruf und Reisen, Englisch als universelles Kommunikationsmittel. Verschwindend gering ist die Gruppe derjenigen Schüler, die negativ antworteten (gerade einmal 2 Personen). Nicht unerheblich ist die Tatsache, dass einige der Befragten, die mit „weiß nicht“ geantwortet haben, dennoch handfeste Argumente anführten, die darauf schließen lassen, dass sie gegenüber der englischen Sprache eine durchaus positive Haltung einnehmen bzw. diese für wichtig erachten.

Trotz der deutlich höheren Anzahl an negativen Antworten im Vergleich zu Englisch waren die meisten Befragten (123 Personen) der Ansicht, Deutsch sei wichtig: Nicht selten wurde darauf verwiesen, dass Deutsch als Sprache der Nachbarn eine wichtige Rolle spiele, unterstrichen wurde auch die Bedeutung Deutschlands als Europas stärkster Wirtschaft. Viele Grundschüler betonen die Wichtigkeit der deutschen Sprache und bringen damit die Möglichkeit zum Ausdruck, später einmal in Deutschland zu arbeiten. Schon im Grundschulalter reflektieren sie darüber, dass es sich lohnen könnte, sich um eine Arbeitsstelle in Deutschland zu bewerben. Als Voraussetzung dafür betrachten sie die Fähigkeit, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Nicht wenige Eltern dieser Schüler arbeiten außerdem in deutschen Firmen oder im deutschsprachigen Ausland. Die Kinder haben also ihre familiären Vorbilder direkt vor Augen und können somit die Nützlichkeit der Fremdsprachenkenntnisse in einer sozialen Perspektive besser einschätzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schüler der Primarstufe sich dessen bewusst sind, dass die Fremdsprachenkenntnisse als eine Art Kapital für ihren künftigen beruflichen und persönlichen Erfolg anzusehen sind.

3 Das Interkulturelle aus der Perspektive der Lehrer

Als eine Ergänzung der durchgeführten Untersuchung sollte die Perspektive der Lehrer bezüglich der interkulturellen Komponenten in ihrer schulischen Praxis aufgezeigt werden. Es wurden 7 strukturierte Interviews mit 7 Probanden

durchgeführt². Unter diesen befand sich ein Deutschlehrer aus einer Kindergartengruppe und 6 Grundschullehrer³. Bei diesem Untersuchungsteil wurde vom Prinzip der interkulturellen Bildung im Rahmen des Fremdsprachunterrichts ausgegangen.

Aufgrund der abgeklärten Prinzipien wurden drei allgemeine Fragen formuliert, die sich jeweils auf eine der drei Komponenten der interkulturellen Kompetenz bezogen, und zwar auf Wissen, Können und Einstellungen, die in der interkulturellen Kommunikation erforderlich sind.

Mit der ersten Frage wollte man erfahren, ob die befragten Lehrer die Komponenten des kulturellen Wissens in die Tat umsetzen und wenn ja, auf welche Weise. Fast alle (bis auf eine Person) bejahten die Frage und nannten entsprechende Beispiele dafür. Das meist genannte Beispiel waren Produkte der anderen Kulturen, wie Märchen, Lieder, Spiele, Abzählreime, Gedichte, Fingerspiele und Filme, mit denen die Kinder konfrontiert und vertraut gemacht werden. Zwei Lehrer präzisierten, dass sie den Kindern Zeichentrickfilme vorspielen, die sie sich in der polnischen Sprache anschauen (wie z.B. Peppa Wutz und andere). Zwei andere Lehrer teilten mit, dass sie verhältnismäßig viel Zeit dem Storytellingprinzip widmen und diese Arbeitsform einsetzen, manchmal sogar auf Kosten der Programminhalte, weil sich das Geschichtenerzählen sprachlich positiv bei den Schülern auswirkt. Zwei Lehrer gingen davon aus, es sei gut zu wissen, was die deutschen Altersgenossen spielten, deswegen spielten sie mit ihren Schülern deutsche Brettspiele oder Geländespiele. Ein Lehrer pflegt, den Schülern einmal im Monat, über eigene in deutschsprachigen Ländern gemachte Erfahrungen zu berichten. Ein anderer Deutschlehrer organisierte ein paar Mal die Treffen mit den deutschsprachigen Personen, die über Deutschland und Österreich erzählt haben.

Anhand der abgegebenen Antworten war erkennbar, dass die deutsche Kultur in der Klasse präsent ist. Einerseits kann man sagen, dass die von den Probanden genannten kulturellen Produkte als ganz gewöhnliche Teile des Unterrichts verstanden werden müssen, weil z.B. Lieder, Gedichte, Abzählreime die wichtigsten Elemente des Programms auf dieser Bildungs- und Entwicklungsstufe der Kinder im Alter von 4 bis 9 Jahren sind. Singen und Spielen sind Hauptaktivitäten in dem Kindergarten und in der Primarstufe sollte auch viel gesungen und gespielt werden – dabei helfen immer mehr die neuesten Lehrwerke für DaF. Auf der anderen Seite aber scheinen die Probanden mehr zu unternehmen als nur die Programme aufzuzwingen. Über persönliche Reisen erzählen oder Geländespiele

-
- 2| Die ergänzenden Untersuchungsergebnisse werden hier mit berücksichtigt, auch wenn die Probandenprobe sicherlich nicht repräsentativ ist.
- 3| Es soll betont werden, dass 5 von den befragten Lehrern die Deutschlehrer der in der Untersuchung befragten Schüler waren. Das Ziel war aber nicht, irgendwelche Wechselbeziehungen oder Zusammenhänge zwischen den Antworten der Schüler und Lehrer zu finden.

und deutsche Brettspiele spielen oder sogar verschiedene Treffen organisieren weisen auf die eigene Initiative und Kreativität der Lehrer hin.

Die zweite Frage bezog sich auf die Einstellungen der Schüler den anderen Kulturen gegenüber und lautete genau: „Was unternehmen Sie in der Klasse, um positive Einstellungen und Offenheit den anderen Kulturen gegenüber zu fördern?“ 4 von 7 Befragten waren sich einig, dass nichts Besonderes unternommen werden muss, da die Kinder in der Primarstufe noch frei von Vorurteilen handeln, für alles Neue aufgeschlossen sind und sich bereit zeigen, es kennenzulernen. Die Antworten beinhalteten u. a. folgende Aussagen: „Man soll einfach nicht stören“, „Ein pädagogischer Eingriff in dieser Hinsicht kann nur stören, nicht helfen“, „die Kinder sind sowieso offen, auch ohne den Lehrer“, „Was soll ich dazu beitragen? – die Kinder sind wie sie sind haben keine Vorurteile, die kann ich nur mit ungeeigneten didaktischen Methoden irgendwie provozieren“. 2 Personen wiederholten die Antworten, die sie auch bei der ersten Frage gegeben haben, mit dem Kommentar, die zwei Kulturebenen lassen sich nicht trennen. Eine andere Person nannte eine Reihe von möglichen Methoden, die bei der Entwicklung der positiven Einstellungen behilflich sein können (und die sie manchmal einsetzt), und zwar: „Erzählungen aus verschiedenen Perspektiven lesen“, „Rollenspiele“, „kleine Simulationsspiele einsetzen“, „sich verkleiden und andere spielen“, „fiktive Perspektiven einnehmen und aus solchen berichten, z.B. „Du bist ein Schmetterling – sage, was du fühlst, wenn dich die Menschen fangen wollen“, „Du bist eine Zeitung von gestern – sprich mit deinem Besitzer über deine Überlebensmöglichkeiten“ usw.

Die Antworten der Befragten sind bei der zweiten Frage nicht so sicher und ausführlich wie bei der ersten Frage. Außer der Person, die mit den Methoden des interkulturellen Trainings „jongliert“, erteilten die anderen wenig konkrete Antworten. Den meisten Antworten ist zu entnehmen, die positive Einstellung den anderen Kulturen gegenüber sei etwas, was über die schulischen Inhalte und persönlichen Möglichkeiten der Lehrer hinausgehe. Eine andere mögliche Interpretation wäre, positive Einstellungen seien als ein Nebenprodukt vom Wissen zu interpretieren. Gegen die „Nebenproduktthese“ ist kaum etwas einzuwenden – je mehr man weiß, desto bewusster ist man was die Offenheit und Toleranz fördert. Die Unsicherheit der Lehrer hinsichtlich dieses Themas (Einstellungen) ist auch leicht zu verstehen – Einstellungen entwickeln oder zu modifizieren versuchen, ist objektiv ein schwerer und langer Prozess.

Die dritte Frage betraf „das Können“, das heißt, allgemein gesagt, die Fertigkeiten des interkulturellen Handelns, und lautete: „Wie meinen Sie, inwiefern sind ihre Schüler im Stande sich richtig in einer „interkulturellen Situation“ zu verhalten“. Die Befragten waren sich einig, es gebe kaum Überprüfungsmöglichkeiten, ob die Kinder imstande seien, interkulturell zu handeln. 4 Personen betonten allerdings, dass das vorher Gesagte zwar indirekt, aber immerhin schon

die interkulturellen Fertigkeiten beeinflusst. Sie gestanden, nichts Besonderes zu unternehmen, wenn es um das Können geht, denn das müsse jeder für sich selbst erlernen, indem er oder sie das erworbene Wissen und positive Einstellungen entsprechend einsetze. Ein Lehrer betonte, Simulationen eigneten sich zur Entwicklung und Überprüfung der interkulturellen Fertigkeiten, aber diese Arbeitsform sei zu zeitraubend, um sie regelmäßig einzusetzen.

Die Antworten auf die dritte Frage spiegeln das Fachwissen der Lehrer hinsichtlich der Überprüfungsmöglichkeiten der interkulturellen Kompetenz wider. Fast alle Befragten gaben zu, sie seien nicht im Stande das Können im Bereich des interkulturellen Handelns bei ihren Schülern zu überprüfen. Außerdem waren sich die meisten dessen bewusst, dass die Fertigkeiten des interkulturellen Handelns als Resultante des Wissens und Könnens verstanden werden sollten.

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews sind nicht eindeutig. Es kann nicht gesagt werden, dass das Interkulturelle in den Schulen gut funktioniert. Die Märchen, Gedichte und Lieder sind schon ein Teil der Kultur, aber ihr Einsatz im Unterricht ist bestimmt nicht ausreichend, um den Unterricht „interkulturell“ zu nennen. Man erkennt an den Antworten, dass die Befragten über kein tiefes Verständnis des interkulturellen Konzeptes verfügen. Man könnte also sagen, dass die Ergebnisse der Interviews mit den Erkenntnissen, über die in vielen Publikationen berichtet wird und die eher ein negatives Bild über das Interkulturelle in der Schule zeichnen (vgl. Pfeiffer 2005, Miłułka 2012, Szczepaniak-Kozak 2010), übereinstimmen. Das „interkulturell“ Positive (erkennbar aus dieser kurzen Untersuchung) resultiert möglicherweise aus der Eigentümlichkeit der befragten Gruppe, in diesem Sinne, dass manche Ziele der interkulturellen Kompetenzen mit den allgemeinen Erziehungszielen in der Primarstufe und im Kindergarten deckungsgleich zu sein scheinen (z.B. positive Einstellungen entwickeln, Interesse an dem Neuen wecken, Toleranz fördern).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten schon über ein bestimmtes Niveau des Bewusstseins über Sprachen und Kulturen verfügen. Die Eltern der Kindergartenkinder zeigen großes Interesse an dem Thema und wollen sich an dem Sprachbildungsprozess ihrer Kinder beteiligen. Dazu brauchen sie Hilfe und Unterstützung von den Bildungsorganen in Form von solidem Feedback und Hilfsmitteln (z.B. Medien), damit sie den Lernprozess ihrer Kinder zu Hause fördern könnten. Die Offenheit dieser Elterngruppe und ihre Bereitschaft, sich zu engagieren, könnte man als einen guten Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Haus betrachten, was zu den besseren Lernerfolgen der Kinder beitragen könnte. Man müsste sich aber viel Mühe geben, um diese Kontakte aufrecht zu erhalten und die Aufmerksamkeit der Eltern auf dem

gleichen Niveau zu sichern, weil, wie die Praxis zeigt, das Interesse vieler Eltern an der Schule mit der Zeit abnimmt.

Auch ein bereits ziemlich ausgeprägtes Bewusstsein über Fremdsprachen scheinen die Grundschul Kinder zu haben. Zwar ist die erste Fremdsprache eine Pflicht (was auch manche betonen), aber auch ein großer Teil der Befragten lernt Englisch aus Freude und Spaß. Die kleine Gruppe (15 Personen), die Deutsch als zweite Fremdsprache lernt, macht das auch aus und für Freude. Außerdem zeichnen sich die befragten Kinder (7–12 Jahre) durch ein großes Bewusstsein über „Weltsachen“ aus und scheinen die große Rolle der Fremdsprachenkompetenzen in der heutigen Welt richtig einzuschätzen. Besonders der deutschen Sprache wird von den Kindern die wirtschaftliche und pragmatische Bedeutung zugeschrieben.

Um das Bild über das Interkulturelle ein wenig komplexer zu machen, führte man eine kurze Untersuchung unter den Lehrern durch. Es sollte gezeigt werden, inwiefern die Lehrer durch ihre bewussten Handlungen die Schüler direkt und die Eltern indirekt in dem interkulturellen Fremdsprachenlernen der Kinder unterstützen. Die nicht eindeutigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrer zwar gewisse Komponenten der interkulturellen Kompetenz zu realisieren versuchen, dies aber eher intuitiv, verhältnismäßig selten und ohne einen „festen interkulturellen“ Plan tun. Sie scheinen eher spontan in dieser Hinsicht zu handeln, statt sich nach bestimmten methodischen Regeln zu richten.

Obwohl Deutsch nicht die erste Rolle im polnischen Fremdsprachenrepertoire spielt, scheint seine Position doch gut gefestigt zu sein. Englisch gilt unangefochten als die Nummer eins und wird weder als Konkurrenz noch Alternative für andere Sprachen betrachtet, ganz im Gegenteil, es soll eher als Ausgangspunkt zur Beherrschung weiterer Fremdsprachen angesehen werden, was die Mehrsprachigkeitskonzepte beweisen (vgl. Hufeisen/Neuner 2003). Um die eigene Durchsetzungskraft zu steigern, braucht Deutsch vermutlich auch eine bessere „Vermarktung“, was konkret die „Auffrischung“ seiner Didaktik impliziert. Die Kinder und die Eltern scheinen dem Neuen gegenüber offen zu sein und, obwohl sie meistens Englisch wählen, schließen sie die anderen Sprachen (auch Deutsch) nicht aus. Mit der richtigen Durchsetzungskraft kann die Position des Deutschen als Fremdsprache auf dem polnischen Sprachenmarkt weiter gefestigt werden.

Literaturverzeichnis

- Bolten, Jürgen (2001). „Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule“. In: Bolten, J./ Schröter, D. (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Berlin. S. 106–113.
- Byram, Michael (1997). *Teaching und Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.

- Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg.
- Mihułka, Krystyna (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów.
- Kleppin, Karin (2002). „Motivation. Nur ein Mythos? Teil II“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1. S. 26–30.
- Pfeiffer, Waldemar (2005). „Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik ODER ein polnischer Professor an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)“. In: Schwan, G. (Hg.) *Universitätschriften – Herausragende Ereignisse/Antrittsvorlesungen*. Weimar. S. 7–22.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen.
- Schmelter, Lars (2010). „(K)eine Frage des Alters im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2010. S. 26–41.
- Sterna, Danuta (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa.
- Szczepaniak-Kozak, Anna (2010). „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego“. In: Mackiewicz, M. (Hg.) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań. S. 125–136.