

GRZEGORZ LISEK

University of Greifswald

AGNIESZKA PUTZIER

University of Greifswald

Wie kann schulischer Nachbarsprachenunterricht zum mehrsprachigen Lebens- und Erfahrungsraum werden? Umsetzungsbeispiele für den Polnischunterricht

How can teaching a neighbour's language at school
become a multilingual space for life and experience?
Implementation examples for Polish lessons

ABSTRACT. Borderlands are special areas, where multilingualism is particularly apparent. As a result, more and more EU-funded projects have set themselves the goal of promoting this idea. This paper focuses on the possibilities for active support of multilingualism based on experiences from three INTERREG-projects (INT2 and INT131), which focus on the Polish-German borderland. On one hand, the topics of the projects concerning emergency communication are still important, on the other hand, the materials which were prepared in the projects regarding learning the neighbour's language from kindergarten to the final school exam can be used and promoted as verified and well assessed. The goal of our reflections is to present and join the perspectives on teaching languages – education policy and teaching methodologies. The reflections are based on the usage of the materials that are being presented here and seen as a possibility for transfer to other subject areas. Because the classes with speakers of a neighbour's language need to be holistic, experiential, interdisciplinary and individualised it is important that we look at the materials and methods which were used in the projects. It is important to highlight that creating multilingual spaces for experience and action in school (Polish) lessons is the first step in ensuring that all pupils, regardless of their background, have access to an equitable education.

KEYWORDS: multilingualism, neighbour's language, Polish as a foreign language, cross-subject learning, foreign language lessons as a space for life and experience.

ABSTRACT. Grenzregionen sind besondere geografische Räume, die in hohem Maße von Mehrsprachigkeit geprägt sind. Aus diesem Grund verfolgen zunehmend EU-finanzierte Projekte das Ziel, die Mehrsprachigkeit in diesen Gebieten zu unterstützen. Dieser Beitrag beleuchtet die Potenziale zur aktiven Förderung der Mehrsprachigkeit anhand der Erfahrungen aus drei INTERREG-Projekten (INT2 und INT131), die sich auf das deutsch-polnische Grenzgebiet konzentrieren. Einerseits bleiben die in den Projekten behandelten Themen zur Notfallkommunikation von zentraler Bedeutung, andererseits bieten die im Rahmen der Projekte entwickelten Materialien zum Erlernen der Nachbarsprache – von der frühkindlichen Bildung bis zum Schulabschluss – bewährte und hoch bewertete Ansätze, die weiter gefördert und verbreitet werden können. Ziel dieser Analyse ist es, die Perspektiven des Sprachunterrichts aus bildungspolitischer und didaktischer Sicht darzustellen und miteinander zu verknüpfen. Die hier vorgelegten Überlegungen basieren auf der Anwendung der in den Projekten entwickelten Materialien und bieten zugleich einen Ansatzpunkt für die Übertragung auf andere Fachbereiche. Da der Unterricht mit Sprechern einer Nachbarsprache ganzheitlich, erfahrungsorientiert, interdisziplinär und individuell angepasst sein muss, ist eine vertiefte Betrachtung der verwendeten Materialien und Methoden von besonderer Relevanz. Abschließend ist hervorzuheben, dass die Schaffung mehrsprachiger Erfahrungs- und Handlungsräume im (polnischen) Schulunterricht einen wesentlichen Schritt darstellt, um allen Lernenden, unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, einen gerechten Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Mehrsprachigkeit, Nachbarsprache, Polnisch als Fremdsprache, fächerübergreifendes Lernen, Fremdsprachenunterricht als Lebens- und Erfahrungsraum.

1. EINLEITUNG

Die im Titel unseres Aufsatzes auftauchende Bezeichnung „Lebens- und Erfahrungsraum“ basiert auf dem Gedankengut Hartmut von Hentigs (vgl. insbesondere 2003), der es für nicht hinreichend hielt, Schule vordergründig als Einrichtung zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen. Seine Schulkonzeption basierte auf fünf Prinzipien:

- 1) Schule als Lebensraum gibt Kreativität und Emotionen Raum und fordert 2) individualisierten Unterricht.
- 3) Als polis verfügt die Schule über selbst aufgestellte Regeln für das Zusammenleben.
- 4) Im Interesse einer Förderung des ganzen Menschen ist der Unterricht fächerübergreifend angelegt und enthält auch alltagswichtige Gegenstände.
- 5) Und als Brücke zwischen der Privatwelt der Familie und der öffentlichen Welt der Gesellschaft lässt Schule die Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer größer werden (Blömeke & Herzig 2009: 20).

Obwohl sich Hentigs Konzeption in erster Linie auf Schule als Institution bezieht, scheint sie mit dem Konzept des Nachbarsprachenunterrichts, der im Fokus des vorliegenden Beitrages steht und u.a. ganzheitlich, erfahrungsbezogen,

fachübergreifend und individualisierend sein soll (Barucki et al. 2020: 11–12), mehr als nur kompatibel zu sein.

Aus der Gegenüberstellung der bildungspolitischen Vorgaben und des Konzepts der Nachbarsprachendidaktik ergibt sich die erste Teilfrage dieses Beitrages: Kann der schulische Nachbarsprachenunterricht als „Lebens- und Erfahrungsraum“ bezeichnet werden, mit anderen Worten so gestaltet werden, dass er z.B. fachübergreifend und individualisierend ist und dabei den Kompetenzerwerb fördern kann? Die zweite Teilfrage, die sich uns stellt, lautet: Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, damit dieser „Lebens- und Erfahrungsraum“ als mehrsprachig gelten kann? Bevor versucht wird, Antworten auf diese Fragen zu formulieren, soll zunächst erläutert werden, was unter Nachbarsprache verstanden wird, welche Rolle dabei die Mehrsprachigkeit spielt und welchen Beitrag dazu zwei bereits abgeschlossene INTERREG VA-Projekte geleistet haben und noch weiterhin leisten könnten.

2. NACHBARSPRACHE UND MEHRSPRACHIGKEIT

Aus soziolinguistischer Perspektive ist eine Nachbarsprache „die offizielle Sprache des Nachbarlandes, die von den Muttersprachlern der betreffenden Sprache als erste Sprache auf dem gesamten Gebiet des betreffenden Landes verwendet wird“ (Hryniewicz & Lisek 2019: 150). Aus bildungspolitischer Perspektive hat eine Nachbarsprache je nach Grenzregion entweder den Status eines Pflichtfachs und wird als Fremdsprache unterrichtet oder sie erhält den Status eines Wahlfachs und wird z.B. als Herkunftssprache angeboten. Aus sprachdidaktischer Perspektive muss zwischen Didaktik der Nachbarsprache als Fremdsprache und Didaktik der Nachbarsprache als Herkunftssprache differenziert werden.

Anders als „Mehrsprachigkeit“ ist „Nachbarsprache“ „sowohl in der Alltagssprache als auch im Wissenschaftsdiskurs noch im Begriff sich zu etablieren. Dies betrifft sowohl den deutschsprachigen Raum als auch etwaige Entsprechungen in anderen Sprachen“ (Knopp & Jentges 2022: 2). Eine für den Themenschwerpunkt „Nachbarsprachen und mehrsprachige Klassenzimmer“ der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht durchgeführte stichprobenartige Recherche zeigte, dass englischsprachige (als *neighbour / neighbouring language*), französischsprachige (als *langue du voisin* oder *langue frontalière*), niederländisch-flämische (als *buurtaal, buurtaalonderwijs*) und skandinavische (als *nabosprog*) Entsprechungen des Begriffs „Nachbarsprache“ bereits existieren, jedoch noch seltener verwendet werden als die deutschsprachige Variante (vgl. Knopp & Jentges 2022: 2). Ein weiteres Ergebnis der Recherche war außerdem, „[...] dass

sich die Verwendung des Begriffs in Diskursen der angewandten Linguistik und Sprachdidaktik vorwiegend auf europäische Kontexte bezieht“ (Knopp & Jentges 2022: 2). Einen besonderen Beitrag haben hierzu Veröffentlichungen im Umfeld des Europäischen Rats geleistet, die die Stärkung gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit ins Auge fassen (exemplarisch Raasch 2000; Raasch & Wessela 2008). Zurecht wird also geschlussfolgert, dass das Aufkommen des Konzepts *Nachbarsprache* mit der Intensivierung grenzüberschreitender Kontakte im Zuge der europäischen Integration „und der daran gekoppelten Forderung nach stärkerer Förderung der Mehrsprachigkeit in europäischen Grenzregionen durch *Nachbarsprachenlernen*“ (Knopp & Jentges 2022: 2) einhergeht.

Die genannten Phänomene waren auch für die im vorliegenden Beitrag präsentierten INTERREG VA-Projekte (vgl. Punkt 3) ausschlaggebend. Die geographische Nähe zwischen Polen/Polnisch und Deutschland/Deutsch in der deutsch-polnischen Euroregion Pomerania wurde nicht nur genutzt, um grenzüberschreitende Kontakte zwischen Verwaltung, medizinischem Personal, Schüler:innen und Bildungsinstitutionen auf beiden Seiten der Grenze zu intensivieren, sondern auch um die Mehrsprachigkeit von im Projekt anvisierten Zielgruppen zu fördern¹.

Die Herkunftssprachendidaktik kann auf die Potenziale einige Elemente des Sprachsystems der Herkunftssprache (z. B. der internen Grammatik, über welche die Herkunftssprechenden überfügen, einer ausgeprägteren richtigen Aussprache dank des Inputs von Geburt an sowie auf die Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens) zurückgreifen (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018: 85ff.). Die Herkunftssprache ist jedoch nicht mit der *Familiensprache* zu verwechseln; schließlich können in einer Familie verschiedene Sprachen existieren, und nicht beide Elternteile sprechen unbedingt dieselbe Sprache. Oft spricht jedes Elternteil eine andere Sprache und eine andere Sprache als die der Umgebung. Der Begriff *heritage Polish language* oder *heritage English language* in Anlehnung an die klassische Sicht des Phänomens von Fishmann (1966) zeigt daher treffend die Richtung des Spracherwerbs in einem nicht-institutionellen Umfeld und wird als die Sprache eines der Elternteile oder der häuslichen Bezugspersonen verstanden, die das Kind unter den Bedingungen der häuslichen Sozialisation erworben hat. Eine solche Sprache kann in dem Land erworben werden, in dem sie als Umgebungssprache benutzt wird und in die das Kind in den ersten Lebensjahren

¹ Die so durch diese Nähe entstehenden besonderen Sprachlernvoraussetzungen für das Nachbarsprachenlernen (u.a. Begegnungen von Lernern beider Nachbarsprachen, Nutzung der Potenziale von Herkunftssprechern im Nachbarsprachenunterricht) zeigten, dass diese sich dagegen vor allem gut für die Realisierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Praktiken bzw. Prinzipien im Unterricht – wie mehrsprachige Sprachmittlungsszenarien für Herkunftssprecher:innen oder Content-Language-Integrated-Learning (CLIL) für Nachbarsprachler:innen – eignen.

hineingeboren wurde. Da die Herkunftssprache von einem der Elternteile in der regelmäßigen täglichen Kommunikation gesprochen wird, unterscheidet sich diese von der Sprache der Gleichaltrigen des Kindes. Im Gegensatz zum deutschen Begriff der *Herkunftssprache* haben Kinder nicht immer oder selten einen Bezug zum Herkunftsland ihrer Eltern, was der Begriff impliziert. Viele Benutzer einer Herkunftssprache sind bereits in dem Land der sie umgebenden Sprache geboren worden.

Beim Content-Language-Integrated-Learning (CLIL), auch als „bilinguales Lernen“ oder „fachsprachliches Lernen“ bekannt, handelt es sich um einen Ansatz für einen Lernprozess, der den Lernenden zwei wichtige Ziele vorgibt – das Lernen von Fachinhalten und das Erlernen einer Fremdsprache (vgl. Coyle et al. 2010). Um Missverständnisse auszuräumen:

Dieser Ansatz sollte nicht fälschlicherweise auf einen um fachsprachliche Elemente erweiterten Fremdsprachenkurs oder auf ein in einer Fremdsprache unterrichtetes Schulfach reduziert werden. Sein Mehrwert ergibt sich unter anderem aus seinem fächerübergreifenden Charakter und der interkulturellen Perspektive, die durch die Konfrontation unterschiedlicher nationaler Diskurse geprägt ist (Zawadzka 2018: 100).

Nachfolgend wird anhand von zwei INTERREG VA-Projekten geschildert, wie Herkunftssprachendidaktik und CLIL in der Unterrichtspraxis umgesetzt konnten und wie ihr Transfer im schulischen Unterricht des Polnischen als Nachbarsprache aussehen könnte.

3. ZWEI PROJEKTE ZUR FÖRDERUNG DER NACHBARSPRACHEN POLNISCH/DEUTSCH

3.1. INT2 Projekt InGRiP

Das Hauptziel des zwischen 2018 und 2021 in der Euroregion Pomerania durchgeführten Projektes INT2 „Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg“ (InGRiP) war die Vermittlung von Grundstrukturen einer Berufssprache² im Bereich der Notfallmedizin sowie die Förderung des interkulturellen Bewusstseins für polnisches und deutsches medizinisches Personal. Dazu wurden u.a. berufsbezogene Sprachkurse für Rettungssanitä-

² Berufssprache bezeichnet eine Teilmenge des Systems der Fach- und Bildungssprachen und ist in allen Kontexten als Sammelbegriff für variantenreiche beruflich orientierte Kommunikationsformen zu verstehen. Vgl.: <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/berufssprache/>

ter:innen mit L1 Deutsch ohne Polnischkenntnisse, die sich an dem Niveau A1.1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)³ orientierten, konzipiert und durchgeführt. Nach Abschluss der Kurse sollten die deutschsprachigen Rettungssanitäter:innen ihre berufsspezifischen Polnischkenntnisse auf dem A1-ähnlichen-Niveau erreicht und somit eine grundlegende einfache Kommunikation mit polnischsprachigen Patient:innen realisieren können.

Der im Blended Learning-Format konzipierte Polnischkurs war ursprünglich so angelegt, dass Präsenzphasen, bestehend aus 120 Unterrichtsstunden für vier Gruppen je 13 Teilnehmende sich mit Online-Phasen abwechseln sollten. Aufgrund der COVID-19-Pandemie mussten zusätzliche Online-Stunden angeboten werden, die Durchführungsart des Kurses änderte sich jedoch nicht, d.h., die Gruppen wurden in Präsenz in drei nicht aufeinander folgenden Wochen (je 40 Stunden) unterrichtet und dazu standen den Teilnehmenden E-Learning-Module mit Wiederholungscharakter zur Verfügung; die ersten beiden Präsenzwochen wurden durch jeweils siebenwöchige online-Lernphasen ergänzt; nach der dritten Präsenzwoche sollten die Teilnehmenden eine achtwöchige online-Lernphase absolvieren. Die E-Learning-Module umfassten folgende Themenbereiche⁴:

- (1) Strukturen und Vokabular der berufsbezogenen Sprache, z.B. persönliche Daten, Aussehen, allgemeine Anatomie, Objekte von Interesse, Zeitbegriffe, (Wochentage und Monate) Facharztbezeichnungen sowie Bezeichnungen von weiteren medizinischen Berufen, Lebensmittel und häufige Allergien.
- (2) Grundlagen der medizinischen Kommunikation, z.B. Symptome von Krankheiten und Krankheitsentitäten, Elemente des Herz-Kreislauf-, Atmungs-, Skelett-, Verdauungs-, Nerven- und Urogenitalsystems, Wundarten sowie Darreichungsformen von Medikamenten⁵.

³ Mehr zu den Inhalten und zu den Stufen der Sprachverwendung unter <https://www.europaischer-referenzrahmen.de/>, wo ein Anfänger als eine Person auf dem Niveau A1 wie folgt charakterisiert wird: „Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“. Nur in Bezug auf die basale Verständigung, Langsamkeit und Einfachheit der (grammatischen) Mittel wird der hier thematisierte Sprachkurs auf dem Niveau verortet.

⁴ Die E-Learning-Materialien erwiesen sich als enorme Unterstützung während der Lockdowns, wenn es nicht möglich war, den Unterricht vor Ort durchzuführen. Im Rahmen des InGRiP-Projekts waren die dazugehörigen Sprachkurse speziellen Themen, wie Notfallmedizin, gewidmet. Da es sich bei den Kursen um Pilotdurchgänge handelte, wurde der Erstellung von Materialien und deren Erprobung bei potenziellen Nutzergruppen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

⁵ Zwar wird die fachliche Nutzung der Sprache auf dem Niveau C1 GeR verortet, aber es existieren bereits Materialien, die die polnische Fachsprache auf dem Niveau B1 als einen Ausgangspunkt nehmen (vgl. Gębka-Wolak 2016: 11). Es wird gerade ebenso in polonistischen fachdidaktischen

- (3) Kommunikation bei medizinischen Notfällen, z.B. Einschätzung des Zustands von Patient:innen und Anwendung des ABCDE- und SAMPLE-Schemas, Mitteilung von Untersuchungsergebnissen, Sprechakte bei der Einleitung und Realisierung von Wiederbelebensmaßnahmen, Kommunikation bei einem Herzinfarkt, Übergabe der Kranken und Benennung von medizinischen Geräten.

Das Spektrum der in den ersten beiden online-Modulen umgesetzten Themenbereiche orientierte sich an folgender Fachliteratur: (1) Fachartikel zur Fremdsprachendidaktik in der Medizinsprache (vgl. Dudzik 2014), (2) medizinische Sprachlehrbücher in polnischer Sprache (vgl. Bilicka 2018), (3) deutschsprachige Lernmaterialien für polnischsprachige Rettungssanitäter:innen (vgl. Ganczar & Rogowska 2015), (4) Umfrageergebnisse zu sprachlichen Bedürfnissen von Polnischlernenden an der Medizinischen Universität Łódź (Wojtczak 2016), (5) Ergebnisse eigener Umfragen zu Lerninhalten und Lehrbiographien (vgl. Lisek 2022: 72) sowie (6) eigene Recherchen zu allgemeinen Themen wie Gesundheit, Wohlbefinden, Essen, Trinken sowie Orts- und Zeitbezeichnungen. Bei der Auswahl der Themen für das dritte Modul wurden die Anregungen eines Notarztes berücksichtigt, um eine bessere Abstimmung und Verzahnung zwischen Sprachkurs und beruflicher Tätigkeit – in Analogie zur Verzahnung von allgemein- und fachsprachlichen Kursinhalten nach Baumann (2003) – zu erzielen, denn:

[Die] funktionale Teilkompetenz [umfasst] die Fähigkeit der Lerner, jene sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel adäquat zu gebrauchen, die das Denken bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet auf dem jeweiligen Erkenntnisstand repräsentieren. Die Elemente des Begriffssystems des Lerners befinden sich dabei in komplizierter Wechselbeziehung mit dem lexikalisch-grammatischen System der Einzelsprache und den im Fachgebiet gängigen Organisationsstrukturen sprachlicher Kommunikation. [...] Die Betrachtung der funktionalen Teilkompetenz hat tiefgreifende Konsequenzen für eine weiterführende didaktisch-methodische Reform des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Baumann 2003: 128).

dafür plädiert, dass aufgrund marktspezifischer Bedarfe der Unterricht von Fachsprache, insbesondere für medizinische Zwecke, bereits ab dem Niveau A1 angeboten wird (vgl. Kubacka 2024). Daher sollte auch der Versuch entsprechende Materialien für Anfänger in einem Pioniervorhaben, welches ein deutsch-polnisches Projekt zur medizinischen Notfallkommunikation darstellt, nicht wundern. Es heißt darüber hinaus für den Anfänger im GeR (<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>), dass der Lernende „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen, [kann]“. Die alltägliche Situation bezieht sich im Rahmen des Projekts auf den Kontakt mit Patienten und Kolleginnen und Kollegen sowie ärztliches Personal im Rettungsdienst und wurde als alltäglich im medizinischen Kontext interpretiert. Dabei ist zu bemerken, dass die medizinischen Inhalte mehrheitlich als Chunks, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, vermittelt worden sind.

Die spezifischen Bedürfnisse der Rettungsanitäter:innen konnten im Vorfeld der Kurse in Form von detaillierten Kannbeschreibungen mit Beispielen (vgl. Glaboniat et al. 2005) herausgearbeitet werden:

Tabelle 1. Fertigkeiten auf dem basalen Niveau der medizinischen Fachkommunikation für den deutschen Rettungsdienst in Anlehnung an die Niveaubeschreibungen des GeR für Allgemeinsprache Polnisch.

Hören	Kursteilnehmende können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze oder elliptische Äußerungen verstehen, die sich auf sie selbst, das Rettungsteam, den Patient:innen oder auf konkrete Gegenstände um sie herum beziehen (z. B. auf Ausstattung des Rettungswagens oder bei einem Reanimationsvorgang), vorausgesetzt es wird in der Nachbarsprache langsam und deutlich genug gesprochen.
Lesen	Kursteilnehmende können einzelne vertraute Namen, Wörter (z. B. Krankenhausabteilungen im Entlassungsbrief, Dosierung auf dem Rezept) oder ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Beipackzetteln von Medikamenten, Rezepten, Entlassungsbriefen oder Einsatzprotokollen.
Sprechen	Kursteilnehmende können sich auf sehr einfache Art verständigen, wenn ihr/e Gesprächspartner:in bereit ist, Gesagtes etwas langsamer zu wiederholen. Kursteilnehmende können einfache Fragen stellen und beantworten (z. B. beim Anamnesegespräch, Realisierung des SAMPLE(R)-Schemas), sofern es sich um vertraute Themen (z. B. Krankheitssymptome, Medikamentenverabreichung) handelt.
Schreiben	Kursteilnehmende können Stichpunkte oder eine einfache Nachricht in Form einer nicht vollständigen Äußerung oder eines Satzes schreiben. Sie können insbesondere auf medizinischen und alltäglichen Formularen Vor- und Nachnamen, Adresse, Alter oder eine ähnliche ihnen bereits begegnete Information eintragen.

Quelle: Lisek (2019: 23).

3.2. INT131

Als offiziell deklarierte Ziele des INTERREG V A-Projektes „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – gemeinsam leben und lernen in der Euroregion Pomerania“ (INT131, Laufzeit Juli 2020 – Dezember 2022⁶) galten:

- Stärkung und Ausbau des Unterrichts in Nachbarsprachen (Polnisch und Deutsch) sowie interkultureller Bildung bis zum Ende der Schulzeit in der deutsch-polnischen Grenzregion,

⁶ Am Projekt nahmen folgende Partner aus Polen und Deutschland teil: als Leadpartner fungierte die Stadt Stettin, aktiv waren ebenso auf der polnischen Seite das Zachodniopomorskie Centrum

- Konzeption und Implementierung eines Programms für den Online-Unterricht in Nachbarsprachen, das auf der Tandemmethode basiert,
- Förderung der interkulturellen Fähigkeiten bei Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern sowie
- auf lange Sicht: Gewährleistung eines kontinuierlichen Erwerbs der Nachbarsprache von der Kindertagesstätte bis zum Schulabschluss sowohl in Polen als auch in Deutschland.

Als zentrales Output des o.g. Projektes, das als Folgeprojekt von INT76⁷ konzipiert wurde, kann das „Innovative grenzüberschreitende Programm zur Integration von Online-Tandems in den schulischen Nachbarspracherwerb“ (vgl. Herbst-Buchwald et al. 2023) betrachtet werden. Im Schuljahr 2021/2022 wurde das Programm im Rahmen eines Pilotprojekts mit zehn deutsch-polnischen Tandempaaren⁸ größtenteils realisiert, wobei die fächerübergreifenden Module ausgeklammert blieben (siehe weiter unten). Die pädagogisch-methodische Ausarbeitung übernahmen eine von der Stadt Stettin engagierte Expertin und eine Mitarbeiterin des Instituts für Slawistik der Universität Greifswald. Diese Arbeit umfasste die Entwicklung und Gestaltung eines Online-Tandemkurses auf der Moodle-Lernplattform, einschließlich interaktiver Online-Sitzungen über BigBlueButton (BBB). Dazu gehörten auch die Bewertung des Kurses sowie Schulungsmaßnahmen und Anleitungen für die teilnehmenden deutschen und polnischen Lehrkräfte zur Durchführung des Tandemkurses. Auf der Moodle-Plattform wurden in Absprache mit den interessierten Lehrkräften sechs thematische Kurseinheiten erstellt: „Begrüßung und Organisatorisches“, „Hobbys“, „Essen“, „Feste feiern“, „Traumreisen“ und „Präsentation der Ergebnisse“. In zwei dieser Module waren virtuelle Konferenzen vorgesehen. Jede dieser Moodle-Einheiten wurde so gestaltet, dass zunächst eine sprachliche Vorbereitung des jeweiligen Themas im Klassenverband stattfand, bevor in einem zweiten Schritt ein schriftlicher Austausch in deutsch-polnischen Tandems über themenspezi-

Edukacji Morskiej i Politechnicznej (Westpommersche Marine und Polytechnische Hochschule) sowie auf der deutschen Seite: der Landkreis Vorpommern-Greifswald, der Landkreis Uckermark, das Institut für Slawistik der Universität Greifswald, die Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e.V. und das Amt Gramzow.

⁷ Eine ausführliche Darstellung des Vorgängerprojektes INT76 findet sich in der 2018 erschienenen Sondernummer „Polnisch als Nachbarsprache“ der Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte in Deutschland *Polski w Niemczech/Polnisch in Deutschland*, die auch online unter http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2019/01/specjalny_2018.pdf verfügbar ist.

⁸ Die Tandempaare wurden von sieben deutschen und neun polnischen weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I) gebildet. Aus projektbezogenen Gründen ist es wichtig hervorzuheben, welche deutsche Schulen aktiv waren: die Regionalen Schulen Penkun, Löcknitz und Pasewalk sowie das Oskar-Picht-Gymnasium Pasewalk, das Deutsch-Polnischen Gymnasium Löcknitz, das Greifen-Gymnasium in Ueckermünde und die Europäische Gesamtschule Insel Usedom Ahlbeck.

fische Moodle-Foren erfolgen sollte (vgl. Herbst-Buchwald et al. 2023: 29–99). Im dritten Schritt war eine abschließende Bearbeitung vorgesehen, bei der die Arbeitsergebnisse auf der Moodle-Lernplattform hochgeladen werden sollten (vgl. Putzier 2022). Dieses grundlegende Konzept konnte entweder unverändert übernommen oder von den Lehrkräften entsprechend der jeweiligen Tandemkonstellation und der technischen Gegebenheiten⁹ modifiziert werden.

Zusätzlich zu den alltagspraktischen Modulen wurden folgende Zusatzmodule entwickelt:

- ein Modul zum Thema „Zirkus“, da eine Live-Begegnung für Schüler:innen aus Deutschland und Polen als Zirkusworkshop kurzweg veranstaltet wurde,
- fünf Module für fachübergreifende Themen (vgl. Tab. 2) basierend auf dem Content and Language Integrated Learning (CLIL)-Ansatz (vgl. Eurydice 2006). Ihre Umsetzung fand im Rahmen der o.g. Pilot-Tandems jedoch nicht statt.

Tabelle 2. Online-Module für fachübergreifende Themen im schulischen Nachbarsprachenunterricht

Schulfächer	Fachübergreifende Themen im schulischen Nachbarsprachenunterricht
Biologie	Erste Hilfe
Chemie	Chemie in der Küche
Geografie	Wir leben in Europa
Mathematik	Mathe im Alltag
Physik	Verkehrsmittel

Quelle: Eigene Darstellung.

Nachfolgend wird anhand der Themen „Chemie in der Küche“ und „Erste Hilfe“ geschildert, wie die in den beiden INTERREG VA-Projekten entwickelten Lehr-/Lernmaterialien im schulischen Nachbarsprachenunterricht so eingesetzt werden können, dass sie diesen zum mehrsprachigen Lebens- und Erfahrungsraum werden lassen können.

⁹Für alle am Tandem teilnehmenden deutschen Schulen wurden die Kosten der Endgeräte (25 Notebooks und 35 Router) vom Landkreis Vorpommern-Greifswald übernommen.

4. FACHÜBERGREIFEND, MEHRSPRACHIG, INDIVIDUALISIEREND UND KOMPETENZFÖRDERND?

4.1. Fachübergreifend

Die Entwicklung eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin spielt im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Um die ganzheitliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wird der Unterricht so konzipiert, dass er über die Grenzen einzelner Fächer hinausgeht und praxisnahe, für das tägliche Leben relevante Themen einbezieht (vgl. Hentig 2003). Diese Einstellung ist in den Rahmenplänen für Polnisch in Mecklenburg-Vorpommern ebenfalls erkennbar, es heißt:

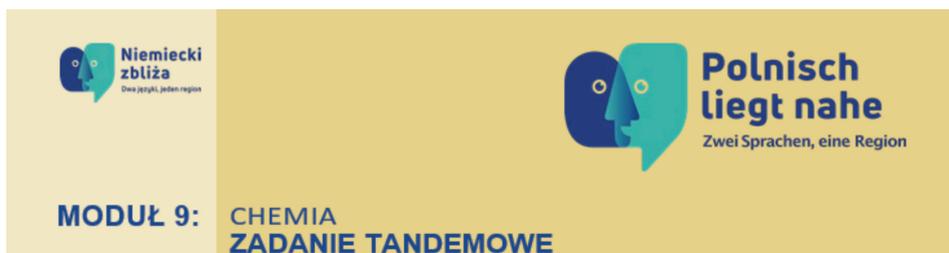
Die Umsetzung der Ziele und Aufgaben des Polnischunterrichts erfordert ein Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsfächern. [...] In Zusammenarbeit mit anderen Fächern wie z. B. Musik, Kunst, Geographie, Geschichte, Religion, Sozialkunde, Philosophie, Naturwissenschaften werden vor allem landeskundliche und soziokulturelle Kenntnisse vertieft und Themenstellungen der fachübergreifenden Aufgabengebiete bearbeitet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002: 23).

Des Weiteren wird durch das Ministerium die integrative Herangehensweise unterstützt. Es wird hervorgehoben, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag vor allem durch einen Unterricht umgesetzt wird, der fächerübergreifend stattfindet:

Die Schule setzt den Bildungs- und Erziehungsauftrag insbesondere durch Unterricht um, der in Gegenstandsbereichen, Unterrichtsfächern, Lernbereichen sowie Aufgabenfeldern erfolgt. Im Schulgesetz werden zudem Aufgabengebiete benannt, die Bestandteil mehrerer Unterrichtsfächer sowie Lernbereiche sind und in allen Bereichen des Unterrichts eine angemessene Berücksichtigung finden sollen. Diese Aufgabengebiete sind als Querschnittsthemen in allen Rahmenplänen verankert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2019: 2).

Die nachfolgend präsentierten Aufgaben lassen sich sowohl im Chemie- als auch im Polnischunterricht integrieren. Sie wurden im Rahmen des INT131-Projektes primär für einen digitalen Tandem-Unterricht entwickelt und können nach entsprechender Adaptierung auch im klassischen Polnischunterricht eingesetzt werden. Das Thema „chemische Experimente“ eignet sich hervorragend, um das Verstehen komplexer Zusammenhänge einerseits zu erleichtern und

andererseits Sprachbarrieren für Lernende mit unterschiedlicher (Fach)Sprachkompetenz abzubauen. Und nicht zuletzt kann der Bezug zwischen einer Fachwissenschaft und der Lebenswelt der Schüler:innen hergestellt werden, denn Schalexperimente regen die Lernenden dazu an, selbständig durch Erfahrung zu verstehen und zu lernen.



Wariant 1

Odwiędź stronę internetową pod linkiem: <https://kurzelinks.de/ql68>
Znajdziesz tu kilka prostych eksperymentów, które możesz wykonać samodzielnie w kuchni.



QR kod do strony internetowej

Wybierz eksperyment i przeprowadź go w domu lub w klasie.

Wariant 2

Wybierz dowolny eksperyment, który znasz lub wykonywałeś wcześniej.

Udokumentuj eksperyment zdjęciami, podpisz wszystkie zdjęcia i czynności i opublikuj tę fotorelację na platformie, aby koleżanki i koledzy z Polski mogli ją zobaczyć.

Twoje koleżanki i Twoi koledzy z Polski powinni przeprowadzić ten sam eksperyment i opisać go w swoim języku obcym, a następnie przesłać swoją fotorelację na platformę.

Powodzenia i dobrej zabawy!

Abbildung 1. Beispiel für eine fächerübergreifende (Tandem)Aufgabe im Polnischunterricht¹⁰ (entwickelt von Herbst-Buchwald¹¹)

¹⁰ Primär wurde dieses Arbeitsblatt als Tandemaufgabe konzipiert, Erfahrungen zeigen jedoch, dass diese Aufgabe mit Erfolg auch ohne Interaktion mit einem Partner lösbar sei.

¹¹ Dieses Arbeitsblatt entstammte Herbst-Buchwald et al. 2023: 127. Weitere Arbeitsblätter sind ebenso in dem Werk zu finden.

4.2. Mehrsprachig und individualisierend

Die im familiären Umfeld erworbenen Polnischkenntnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler stellen laut Małolepsza (2018) ein besonderes Potenzial für den Fremd- und Herkunftssprachenunterricht dar, das sich besonders in sog. Sprachmittlungsaufgaben (d.h. Aufgaben, in denen nicht professionell¹² in beiden Sprachrichtungen übersetzt wird) entfalten kann. Die Sprachmittlung kann nicht nur die Sprachkenntnisse der zweisprachig aufgewachsenen Lernenden als ein großes Potenzial (vgl. Stolarczyk & Merkelbach 2018: 7) nutzen, sondern auch individualisiertes Lernen im Unterricht fördern, indem u.a. unterschiedliche Sprachniveaus und Unterstützungsbedarfe der Herkunftssprecher berücksichtigt werden. Somit steht das Individuum mit seinen situativen Bedürfnissen nach Unterstützung, Autonomie und Rückmeldung im Mittelpunkt (vgl. Hasselhorn et al. 2017).

In diesem Sinne kann unser nachfolgend präsentiertes Beispiel, das sich in eine Sammlung von Übungsbeispielen zur Sprachmittlung Deutsch / Polnisch und Polnisch / Deutsch einreicht (vgl. Małolepsza 2018; Mehlhorn 2018; Zawadzka 2018), sowohl die Mehrsprachigkeit als auch individualisiertes Lernen fördern. Es entstammt dem Projekt INT2 und wird zuerst in der Originalfassung für den berufsspezifischen Kontext „Rettungssanitäter:innen“ (vgl. Abb. 2) und anschließend in der für den schulischen Polnischunterricht adaptierten Fassung präsentiert (vgl. Tab. 3).

Die in der Abbildung 2 präsentierte Aufgabe war ursprünglich nicht als eine Sprachmittlungsaufgabe konzipiert¹³; Bedingt durch die Kurskonstellation wurde sie jedoch zu einer und zwar deswegen, weil ein am Sprachkurs teilnehmender Rettungssanitäter Polnisch als Herkunftssprache sprach. Sie ließ sich daher besonders gut dann umsetzen, wenn ein Rettungssanitäter gut auf Polnisch kommunizieren konnte und der andere ein noch geringes

¹² Während das Dolmetschen und das Übersetzen eine professionelle Möglichkeit darstellt, die eine fachwissenschaftliche Berufsausbildung erfordert, hat das Sprachmitteln einen alltagspraktischen Charakter und wird von Laien ausgeführt, denn für die Sprachmittlung als nichtprofessionelle Tätigkeit sind eher Alltagssituationen von Bedeutung, die im schulischen, akademischen, beruflichen oder privaten Kontext entstehen (Stolarczyk & Merkelbach 2018: 7).

¹³ Die Teilnehmenden verteilen selbstständig, als Stärkung der Autonomie der Lernenden, untereinander die Rollen. Aus diesen Rollen resultieren konkrete Arbeitsaufträge, da Beteiligte als Rettungssanitäter oder Patient andere Äußerungen tätigen, auch wenn diese beispielsweise den Schmerzcharakter betrifft. Dies betrifft auch die Situation, wenn Familienangehörige von am Kursbeteiligten gespielt werden und zu den Risikofaktoren berichten und der Rettungssanitäter diese eruiert. Den Schlüssel zu dieser Aufgabe, die sich im Laufe des Kurses zu einer Sprachmittlungsaufgabe wandelte, stellen die medizinischen Schemen, die jedem der Beteiligten und jedem medizinischen Fall charakteristisch sind.

Institut für Slawistik – Dr. Lisek



Sie arbeiten in einer Gruppe und stellen sich die folgende Situation vor:

Ein 46-jähriger männlicher Patient macht vor dem Antreten der Reise mit der Fähre nach Dänemark mit seiner Ehefrau an der Swinemünder Promenade einen Zwischenstopp. Es ist Sommer. Das Ehepaar hat sich mit kalten Getränken auf die Bank am Strandeingang hingesetzt. Nachdem eine Wespe in das Getränk des Patienten geraten ist, nimmt er einen Schluck und verspürt einen Stich in der Zunge. Bei dem 46-jährigen Mann entwickelt sich rasch eine ausgeprägte anaphylaktische Reaktion (III°). Die Ehefrau ruft die Rettungskräfte, alle polnischen Kollegen sind beschäftigt. Sie bekommen den Einsatz.

Stellen sich die folgende Situation vor: Sie treffen am Einsatzort ein. Verteilen Sie die Rollen (Patient, Familienangehörige, Rettungssanitäter, ggf. Arzt) untereinander.

Ihre Aufgabe beinhaltet: Fragen stellen und Antworten geben und/oder auf diese zu reagieren. Insbesondere sollten Sie auf diese Punkte eingehen:

- Kontakt und Vorstellung,
- Beschwerden verorten,
- Vorerkrankungen und mögliche Allergien erfragen,
- Informationen zum Beginn der Beschwerden erfragen,
- Schmerzstärke erfragen,
- Schmerzcharakter beschreiben,
- Informationen zum Schmerzverlauf sammeln,
- den Schmerz verstärkende oder lindernde Faktoren erfassen,
- Risikofaktoren eruieren.

dzień 2

Weitere Medizinische Parameter wie Blutdruck, Puls, Sauerstoffsättigung oder Zuckerwerte sowie verabreichte Medikamente sind zu nennen.

Verwenden Sie dabei die Ihnen bekannten Formulierungen und Schemata!

InGRIP wird gefördert durch das Kooperationsprogramm Interreg V A Mecklenburg-Vorpommern | Brandenburg | Polen aus Mitteln der Europäischen Union des Fonds für Regionale Entwicklung »EFRE«



Abbildung 2. Beispielaufgabe für Rettungssanitäter:innen aus dem Projekt INT2

lexikalisch-syntaktisches Repertoire verstand bzw. realisieren konnte. Für den schulischen Kontext könnte die Aufgabe etwas abgeändert wie folgt aussehen:

Tabelle 3. Mögliche Sprachmittlungsaufgabe Deutsch/Polnisch für den schulischen Kontext

Situation:
Ein 46-jähriger Mann polnischer Herkunft will eine Fährfahrt aus Deutschland nach Schweden antreten. Er hält sich mit seiner 15-jährigen zweisprachig (Polnisch und Deutsch) aufgewachsenen Tochter an einer Strandpromenade auf. Es ist Sommer. Die Beiden setzen sich mit ihren kalten Getränken auf eine Bank am Strandeingang. Nachdem eine Wespe in das Getränk des Mannes gelangt ist, nimmt er einen Schluck und spürt einen Stich auf seiner Zunge. Der 46-jährige Mann entwickelt schnell eine ausgeprägte anaphylaktische Reaktion (III°).
Aufgabe 1:
Stell dir vor, du bist die Tochter des 46-jährigen Mannes. Du wählst die Notrufnummer 112 und musst zunächst auf Deutsch mitteilen, wer du bist, was passiert ist, wer betroffen ist und wo ihr euch befindet.
Aufgabe 2:
Der Rettungswagen kommt und nun wird dein Vater versorgt. Er ist ansprechbar und die Rettungssanitäter stellen ihm Fragen. Du musst zwischen dem Patienten/deinem Vater und dem Rettungssanitäter dolmetschen. Wie würdest du folgende Fragen auf Polnisch und die Antworten des Vaters auf Deutsch sinngemäß formulieren? Rettungssanitäter (R): Welche Vorerkrankungen hat dein Vater? Vater (V): Nie mam żadnych. R: Welche Allergien sind Ihnen bekannt? V: Nie wiem. R: Welche Symptome sind bisher aufgetreten? V: Bardzo trudno mi się oddycha. Puchnie mi język. Mocno bije mi serce. R: Wie stark sind die Schmerzen? V: Bardzo boli mnie...

Quelle: Eigene Darstellung.

4.3. Kompetenzfördernd?

Ein Polnischunterricht, der sowohl die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen berücksichtigt, kann auch deren Sprachkompetenz fördern. Für die oben dargestellten Aufgaben lassen sich problemlos Kompetenzen formulieren, die den Rahmenplan für Polnisch berücksichtigen (vgl. Tab. 4). Auch wenn es banal erscheinen mag, ist es wichtig festzuhalten, dass sich zwischen den beiden Ansätzen – Kompetenzorientierung und Ausrichtung auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen – eine synergetische Wechselwirkung entfalten kann.

Tabelle 4. Mögliche Kompetenzen, die bei der Beschäftigung mit den Themen „Erste Hilfe“ und „Chemie in der Küche“ gefördert werden können

Kompetenzen laut Lehrplan (MBWK 2002)	Thema „Erste Hilfe“	Thema „Chemie in der Küche“
Fachkompetenz (Polnisch)	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen können die typischen Fragen und Kurzsätze, die während eines Notrufs vorkommen, verstehen/verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen lernen, wie über chemische Experimente berichtet wird
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen stärken ihr Selbstbewusstsein, um in Notfallsituationen in Polen zurecht zu kommen • Schüler:innen lernen, Verantwortung zu übernehmen • Schüler:innen stärken ihre Team- und Kommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen lernen, vor einer Gruppe zu präsentieren • Schüler:innen stärken ihre Kommunikationsfähigkeit
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen erarbeiten sich angeleitet von der Lehrkraft mit Hilfe von google-Übersetzer mögliche, für den Notruf nützliche Formulierungen • Schüler:innen reflektieren ihr Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler:innen können eine Foto-Geschichte entwerfen • Schüler:innen können ihre Arbeitsergebnisse online (auf einer E-Learning-Plattform) veröffentlichen

Quelle: Eigene Darstellung.

5. SCHULISCHER NACHBARSPRACHENUNTERRICHT ALS MEHRSPRACHIGER LEBENS- UND ERFAHRUNGSRAUM?

Ziel unseres Beitrags war es, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

1. Kann der schulische Nachbarsprachenunterricht als „Lebens- und Erfahrungsraum“ bezeichnet werden, mit anderen Worten so gestaltet werden, dass er z.B. fachübergreifend und individualisierend ist?
2. Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, damit dieser „Lebens- und Erfahrungsraum“ als mehrsprachig gelten kann?

Bezüglich der ersten Frage kann konstatiert werden, dass der schulische Nachbarsprachenunterricht mit einem gewissen Aufwand seitens der Lehrkraft fachübergreifend gestaltet werden kann. Viele Themen wie z.B. „erste Hilfe“ und „Chemieexperimente“ lassen sich (wie unter Punkt 4 des vorliegenden Beitrages geschildert) hervorragend in den Polnischunterricht integrieren und bieten gute Möglichkeiten diesen fächerübergreifend und abwechslungsreich

zu gestalten. Warum wird dieses Potenzial möglicherweise eher sporadisch genutzt? Hryniewicz und Lisek (2019) deuten darauf hin, dass es beim berufsbezogenen Unterrichten nicht selten an geeigneten Methoden oder gut vorbereiteten Fachkräften und Unterrichtsmaterialien fehle und diese Aussage kann analog für fächerübergreifendes Lehren zutreffen.

Hinsichtlich der Frage zu potenziellen Bedingungen, die erfüllt werden müssen, damit der schulische Lebens- und Erfahrungsraum mehrsprachig werden kann, schließen wir uns Putzier, Hryniewicz-Piechowska und Brehmer (2022: 73) an, die das Ergreifen von gezielten bildungspolitischen Maßnahmen als zentral hierfür ansehen:

Denkbar wäre es, den Nachbarsprachen generell einen sprachpolitischen Sonderstatus (vergleichbar den Regionalsprachen wie Niederdeutsch) einzuräumen, der Spielräume für das Angebot spezifischer (z.B. bilingualer) Bildungseinrichtungen schaffen und einen entsprechenden Druck erzeugen könnte, damit verbindliche ministerielle Regelungen auf Länderebene für die Umsetzung von Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung erlassen und ihre nachhaltige Finanzierung sichergestellt werden kann. Bislang ist dies nur für das Dänische aufgrund seines Status als offiziell anerkannter autochthoner Minderheitensprache in Deutschland der Fall (Putzier et al. 2022: 73).

Die genannten Maßnahmen könnten sich darüber hinaus positiv auf die Motivation der Polnischlernenden in Deutschland auswirken, die ein generelles Problem für den Polnischunterricht in Deutschland darstelle (vgl. Putzier et al. 2022; Brehmer 2018: 30), da das Prestige der polnischen Sprache in Deutschland Seite im Gegensatz zum Prestige von Deutsch in Polen gering sei (vgl. Prunitsch et al. 2015).

Abschließend möchten wir betonen, dass die Schaffung mehrsprachiger Erfahrungs- und Handlungsräume im schulischen (Polnisch)Unterricht der erste Schritt ist, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Hintergrund Zugang zu einer gerechten Bildung haben. Wir plädieren nachdrücklich für ihren Einzug in den Sprachunterricht in allen formalen Bildungskontexten.

Funding acknowledgements and disclaimer

The authors do not declare any financial support for writing this paper.

LITERATURVERZEICHNIS

- Barucki, H. / Drażkowska, A. / Grelka, K. / Koch, U. / Szafrńska, M. (2020). *Nachbarsprachenunterricht Polnisch in Brandenburger Schulen im grenznahen Gebiet zu Polen*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/polnisch/pdf/Nachbarsprache_Polnisch.pdf
- Baumann, K.-D. (2003). Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. In: U.O.H Jung / A. Kolesnikova (Hrsg.), *Fachsprachen und Hochschule: Forschung – Didaktik – Methodik (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 9)* (S. 119–134). Berlin et al.: Peter Lang.
- Bilicka, B. (2018). *Witaj w Polsce! Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów medycyny*. Szczecin: PUM.
- Blömeke, S. / Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: S. Blömeke / Th. Bohl / L. Haag / G. Lang-Wojtasik / W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn / Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Brehmer, B. (2018). Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland. Polnisch in Deutschland. *Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte*, Sondernummer: *Polnisch als Nachbarsprache*, 21–36.
- Brehmer, B. / Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Coyle, D. / Hood, P. / Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudzik, A. (2014). Co to dziś znaczy nauczać języka medycznego? *Języki Obce w Szkole*, 1, 73–76.
- Ganczar, M. / Rogowska, B. (2015). *Niemiecki w praktyce ratownika medycznego. Deutsch für Rettungsdienste*. Warszawa: PZWL.
- Gębka-Wolak, M. (2016). Gramatyka w nauczaniu języka polskiego do celów specjalistycznych. In: E. Baglajewska-Miglus / T. Vogel (Hrsg.), *Nauczanie języka specjalistycznego – nauczanie i uczenie się na przykładzie języka polskiego jako obcego* (S. 9–24). Aachen: Shaker Verlag.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Rusch, P. / Schmitz, H. / Wertenschlag, L. (2005). *Profil deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1–A2. B1–B2. C1–C2*. Berlin et al: Langenscheidt KG.
- Hasselhorn, M. / Decristian, J. / Klieme, E. (2017). Individuelle Förderung. In: O. Köller / M. Hasselhorn / F.W. Hesse / K. Maaz / J. Schrader / H. Solga / C.K. Spieß / K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potentiale* (S. 375–396). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim et al.: Beltz.
- Herbst-Buchwald, K. / Hryniewicz-Piechowska, J. / Putzier, A. (2023). *Innovatives grenzüberschreitendes Programm zur Integration von Online-Tandems in den schulischen Nachbarsprachenunterricht im Rahmen des Projekts INT131 „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – gemeinsam leben und lernen in der Euroregion Pomerania“*. *Innowacyjny transgraniczny program do integracji tandemów online z lekcjami języka sąsiada w szkole w ramach projektu INT131 „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – wspólnie żyć i uczyć się w Euroregionie Pomerania“*. Greifswald / Szczecin. https://polnischliegtnahe.de/assets/img/ebook_DE.pdf
- Hryniewicz, J. / Lisek, G. (2019). Nauka języka sąsiada: od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim. In: K. Ziolo-Pużuk (Hrsg.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki* (S. 149–162). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Knopp, E. / Jentges, S. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (1), 1–16. <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Kubacka, K. (2024). Czy to panią/pana boli? – nauczanie języka polskiego medycznych studentów na poziomach A1–A2. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 31, 325–347. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.31.20>
- Lisek, G. (2019). Fachkommunikation und regionale Vernetzung am Beispiel des Projekts Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg (InGRiP). *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Perspektiven der Lehre im 21. Jahrhundert*, 10, 21–32.
- Lisek, G. (2022). Code Switching im Fachsprachlichen Unterricht der Notfallmedizinischen Kommunikation. *L'annuari de filologia. Llengües i literatures modernes*, 11, 71–83.
- Małolepsza, M. (2018). Mediacja w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. In: B. Stolarczyk / Ch. Merkelbach (Hrsg.), *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego* (S. 106–119). Aachen: Shaker Verlag.
- Mehlhorn, G. (2018). Sprachmittlung aus der und in die Herkunftssprache Polnisch: Ein Potenzial. In: B. Stolarczyk / Ch. Merkelbach (Hrsg.), *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego* (S. 70–86). Aachen: Shaker Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002). *Polnisch. Rahmenplan Gymnasium und integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Erprobungsfassung*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Polnisch/rp-polnisch-7-10-gym-02.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2019). *Polnisch. Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Polnisch/RP_POLN_SEK2.pdf
- Prunitsch, Ch. / Berndt, A. / Buraczyński, R. (Hrsg.) (2015). *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit. Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzgebiet*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Putzier, A. (2022). Wenn das Notebook zum digitalen Klassenzimmer wird: Online-Tandem als Beispiel für die neue Lehr- und Lernkultur? *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego. Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte*, 10, 117–124.
- Putzier, A. / Hryniewicz-Piechowska, J. / Brehmer, B. (2022). „Muss es denn Polnisch sein?“ – Aspekte der Nachbarsprachen-Didaktik am Beispiel des Polnischen in der Euroregion Pomerania. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (1), 47–79. <https://zif.tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/article/3367/galley/3298/download/>
- Raasch, A. (Hrsg.) (2000). *Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. / Wessela, E. (Hrsg.) (2008). *Europäische Nachbarschaftspolitik: Soziale Kohäsion durch Sprache*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Stolarczyk, B. / Merkelbach, Ch. (Hrsg.) (2018). *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*. Aachen: Shaker Verlag.
- Wojtczak, E. (2016). Nauka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Potrzeby studentów w świetle badań ankietowych. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 23, 237–248.

Zawadzka, A. (2018). Kriterien zur Erstellung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext. In: B. Stolarczyk, / Ch. Merkelbach (Hrsg.), *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego* (S. 87–105). Aachen: Shaker Verlag.

Received: 29.12.2023; revised: 4.10.2024

W jaki sposób nauczanie w szkole języka sąsiada może stanowić wielojęzyczną przestrzeń zyciową i doświadczeniową? Przykłady realizacji na lekcjach języka polskiego

ABSTRAKT. Pogranicza to obszary, gdzie wielojęzyczność jest szczególnie widoczna. Co za tym idzie, coraz więcej projektów finansowanych przez UE stawia sobie za cel promowanie tej idei. Niniejszy artykuł poświęcony jest możliwościom aktywnego wspierania wielojęzyczności, opierając się na doświadczeniach z trzech projektów INTERREG (INT2 i INT131) dotyczących pogranicza polsko-niemieckiego. Projekty koncentrują się na wciąż aktualnej i istotnej tematyce komunikacji w sytuacjach kryzysowych. Materiały przygotowane w ramach projektów dotyczą nauki języka sąsiada od przedszkola do egzaminu maturalnego, zostały sprawdzone i dobrze ocenione. Celem naszych rozważań jest przedstawienie i połączenie perspektyw nauczania języków obcych – polityki edukacyjnej i dydaktyki języków obcych. Refleksje tu zawarte opierają się na wykorzystaniu prezentowanych materiałów. Można je przenieść także na inne obszary tematyczne. Zajęcia z osobami posługującymi się językiem sąsiada muszą być holistyczne, empiryczne, interdyscyplinarne oraz zindywidualizowane, co sprawia, że szczególnie istotne jest dokładne zbadanie materiałów oraz metod zastosowanych w omawianych projektach. Należy podkreślić, że tworzenie wielojęzycznych przestrzeni dla doświadczeń i działań na lekcjach języka polskiego jest pierwszym krokiem do zapewnienia wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia, dostępu do sprawiedliwej edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: wielojęzyczność, język sąsiada, język polski jako język obcy, nauka międzyprzedmiotowa, lekcje języka obcego jako przestrzeń dla życia i doświadczenia.

GRZEGORZ LISEK

University of Greifswald

grzegorz.lisek@uni-greifswald.de

<https://orcid.org/0000-0003-1613-3855>

AGNIESZKA PUTZIER

University of Greifswald

agnieszka.putzier@uni-greifswald.de

<https://orcid.org/0009-0007-2784-8641>