

**Sprachmittlung  
und Interkulturalität  
im Polnischunterricht**

**Mediacja językowa  
i międzykulturowość  
w nauczaniu  
języka polskiego**

Barbara Stolarczyk  
Christoph Merkelbach  
(Hg.)

**Sprachmittlung  
und Interkulturalität  
im Polnischunterricht**

**Mediacja językowa  
i międzykulturowość  
w nauczaniu języka polskiego**

Barbara Stolarczyk  
Christoph Merkelbach  
(Hg.)

Shaker Verlag  
Aachen 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Grafik Design und DTP: Kama Jackowska  
[www.jackowska-studio.com](http://www.jackowska-studio.com)

Copyright Shaker Verlag 2018

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen  
oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungs-  
anlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-5786-7  
ISSN 2365-9726

Shaker Verlag GmbH, Postfach 101818, 52018 Aachen  
T: 02407 95 96 - 0, F: 02407 95 96 - 9, [info@shaker.de](mailto:info@shaker.de)  
[www.shaker.de](http://www.shaker.de)

Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung  
der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien



Die Beauftragte der Bundesregierung  
für Kultur und Medien

Kooperationspartner:



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT



EUROPA-UNIVERSITÄT  
VIADRINA  
FRANKFURT (ODER)



## Inhaltsverzeichnis / Spis treści

- 5 **Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach** – Einleitung
- 9 **Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach** – Wprowadzenie
- 13 **Przemysław E. Gębal** – Międzykulturowość na zajęciach języka polskiego jako obcego. Koncepcje pedagogiczne i glottodydaktyczne
- 31 **Camilla Badstübner-Kizik** – Erinnerung im Dialog? Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Kontext einer kulturaufmerksamen Fremdsprachendidaktik
- 47 **Agnieszka Putzier** – Von der Hochliteratur und der Monokulturalität alleine kann der interkulturelle Polnisch als Fremdsprache-Unterricht nicht leben: Auswege und Vorschläge
- 70 **Grit Mehlhorn** – Sprachmittlung aus der und in die Herkunftssprache Polnisch: Ein Potenzial
- 87 **Agnieszka Zawadzka** – Kriterien zur Erstellung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext
- 106 **Małgorzata Małolepsza** – Mediacja w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego
- 120 **Ewa Bağajewska-Miglus & Jarosław Dudzicz** – Kwalifikacja kluczowa: retoryka dla studentów prawa polskiego i niemieckiego z uwzględnieniem aspektów mediacji kulturowej i językowej
- 136 **Über Autorinnen und Autoren**



Der vorliegende Band ist der dritte in der Reihe Polnisch als Fremd- und Zweitsprache. Er enthält die Vorträge der Konferenz „Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht“, die am 23. und 24. Juni 2017 am Sprachenzentrum der Technischen Universität stattfand. Dies war eine Folgekonferenz in der Konferenzreihe, die in Zusammenarbeit zwischen der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, dem Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt und dem Sprachenzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder veranstaltet wird. Aufgrund des starken Interesses an dieser wichtigen Gelegenheit zum kollegialen Austausch soll die Tagungsreihe im Jahre 2018 fortgesetzt werden. Für den 8. und 9. Juni 2018 ist in Frankfurt/Oder die nächste Tagung zum Thema „Fachsprache Polnisch – Sprache mit Zukunft“ geplant. Dazu laden wir jetzt schon herzlichst ein.

Das Ziel der jährlichen Veranstaltungen ist die Bündelung der neuesten Entwicklungen in der Didaktik des Polnischen als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache in Theorie und Praxis den Lehrenden zugänglich zu machen. Die Veranstaltungen sollen auch Raum bieten, dass Wissenschaftler und Lehrende sich austauschen können und neue didaktisch-methodische Ansätze für diesen Bereich anstoßen und verfolgen.

Wir laden alle Interessierte herzlich dazu ein, Forschungsbeiträge oder bewährte Umsetzungen, Projekte oder Ideen aus der Praxis in dieser Reihe vorzustellen.

Im zusammenwachsenden Europa kommen immer mehr Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und Sprachräumen zusammen. Sie kommunizieren miteinander, arbeiten in multikulturellen Projektgruppen zusammen, sie leben in unmittelbarer Nähe zueinander – dies alles führt zu interkulturellen Überschneidungssituationen, in denen neben Sprachkenntnissen auch die interkulturelle Kompetenz von größter Bedeutung ist. Sie ermöglicht nämlich „in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren“ (Bartelsmann 2008: 4). Auch im Fremdspracheunterricht Polnisch nimmt die Interkulturalität einen großen Raum ein. Es ist ein eigenständiges Paradigma der Fremdsprachendidaktik, dass „das Lehren und Lernen von Sprachen mit den umgebenden (national-)kulturellen Rahmenbedingungen untrennbar verknüpft ist“ (Altmeyer 2016: 15). Das Lehren und Lernen von Sprachen ist kulturell eingebettet und wird zum einen von der kulturellen Ausgangslage der Lernenden, zum anderen von den Inhalten und deren Deutungsmustern der Zielsprache sowie den spezifischen Lehr- und Lernsituationen (kulturellen Vorannahmen, Deutungs- und Interaktionsprozessen) beeinflusst (vgl. Altmeyer 2016: 15). Die Lernenden sollen in der Lage sein:

- „die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- ... eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- ... als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- ... stereotype Beziehungen zu überwinden“ (GeR 2001: 5.1.2.2).

Przemysław E. Gębał argumentiert in seinem Betrag, dass das Interkulturelle Lernen ein wesentlicher Ausgangspunkt fürs Erreichen didaktischer Ziele beim Polnischen als Fremdsprache ist, da der Erwerb der Sprache weit über die rein sprachlichen Anforderungen hinausgeht. Der Autor betrachtet das pädagogische Gefüge von Sprache und Kultur im handlungsorientierten Lernprozess mit dem Ziel, ein Konzept des Interkulturellen Lernens im Rahmen der gegenwärtigen wissenschaftlichen Entwicklung für die Didaktik des Polnischen als Fremdsprache zu entwickeln.

Camilla Badstübner-Kizik berichtet im Rahmen eines deutsch–polnischen Projekts „Erinnerung im Dialog. Deutschpolnische Erinnerungsorte“<sup>1</sup> über eine kulturaufmerksame Fremdsprachendidaktik. Dabei diskutiert die Autorin ihr Verständnis von kulturellem, kulturreflexivem bzw. kulturaufmerksamem fremdsprachlichem Lernen, insbesondere anhand der methodisch-didaktischen und inhaltlichen Überschneidungen von Deutsch als Fremdsprache in Polen und Polnisch als Fremdsprache in Deutschland.

Agnieszka Putzier argumentiert, dass der interkulturelle Polnischunterricht nicht alleine von der Hochliteratur bzw. der Monokulturalität leben kann und zeigt Vorschläge aus dem von ihr beschriebenen Dilemma auf. Eine zentrale These ist, dass die Bedeutung der Literatur für sprach- und kulturbezogene Lehrlernprozesse die fremdsprachendidaktische Dimension vernachlässigt. Unter Berücksichtigung des theoretischen Fachdiskurses illustriert die Autorin ihre Lösungsvorschläge anhand konkret ausgearbeiteter Didaktisierungen von literarischen Texten für den Polnischals-Fremdspracheunterricht im Sinne des interkulturellen Lernens.

Interkulturelle Fähigkeiten manifestieren sich auch in der Sprachmittlung. Die Sprachmittlung als „die neue Fertigkeit“ (Reimann 2016: 10) oder „die fünfte Fertigkeit“ (KMK 2003) hielt mit der Verankerung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Einzug in die Fremdsprachendidaktik (De Florio-Hansen & Klein 2015: 4). Durch ihre Komplexität, die sich in der Kombination verschiedener Sprechhandlungen mit einem klar definierbaren kommunikativen Ziel“ (Rössler 2008: 61) ausdrückt, wird sie auch als „transversale Kompetenz“ (Reimann 2016: 9) bezeichnet, also eine komplexe Kompetenz, die „Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen Kompetenzbereichen: aus dem Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, je nach Realisierungsform, Hör- bzw. Hörsehverstehen oder Leseverstehen sowie

---

1 s. [www.memodics.com](http://www.memodics.com) (12.01.2018).

Sprechen oder Schreiben, dazu Text- und Medienkompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachbewusstheit und oft auch Sprachlernkompetenz“ verlangt (Caspari & Schinschke 2012: 40-41).

Grit Mehlhorn diskutiert das Potential der Sprachmittlung aus der und in die Herkunftssprache Polnisch. Durch die kommunikativ orientierte Sprachmittlung sollen Texte für außenstehende Personen nutzbar gemacht werden, die diese selbst nicht oder nur zu geringen Teilen verstehen. Die sprachmittelnden Personen sollen „mit begrenzten Mitteln Informationen verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herstellen“ (Europarat 2001: 4.4.4). Die Autorin erläutert, dass die Sprachmittlung als fünfte kommunikative Kompetenz in die Curricula der modernen Schulfremdsprachen Eingang gefunden hat und bereits Bestandteil von Abiturprüfungen für das Fach Polnisch ist.

Agnieszka Zawadzka diskutiert in ihrem Beitrag Kriterien zur Erstellung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext. Während das Dolmetschen und das Übersetzen eine professionelle Mittlertätigkeit 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

Małgorzata Małolepsza konzentriert sich in ihrem Beitrag auf zweisprachig aufgewachsene Studierende. Die im familiären Umfeld erworbenen Polnischkenntnisse stellen ein Potenzial dar, die Sprachmittlungsaufgaben zum Wissensaustausch in heterogenen Gruppen ermöglichen und gleichzeitig die Sprachenkenntnisse der zweisprachig aufgewachsenen Lernenden fördern. Die Autorin führt Beispiele für Aufgaben und Übungen zur Sprachmittlung aus verschiedenen Curricula, aus Lehrwerken für Polnisch als Fremdsprache sowie aus der eigenen Praxis an.

Ewa Bałajewska-Miglus & Jarosław Dudzicz stellen in ihrem abschließenden Beitrag Ziele, Inhalte und Methoden zur Vermittlung interdisziplinärer Schlüsselqualifikationen im Rahmen eines Rhetorikkurses für Studierende der Rechtswissenschaften unter Berücksichtigung der Kultur- und Sprachmittlung vor. Der zweisprachig Polnisch und Deutsch durchgeführte Kurs legt den Fokus neben Rhetorik auf einer kontrastiven Behandlung kultureller und sprachlicher Aspekte in beiden Kulturen.

Angesicht der Komplexität und der Tauglichkeit gar Notwendigkeit der Sprachmittlungskompetenz im familiären, schulischen bzw. beruflichen Leben der Lernenden wollten wir mit der oben erwähnten Konferenz und diesem Band eine Lücke füllen und die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für Polnisch sowie WissenschaftlerInnen, die sich mit der Didaktik des Polnischunterrichts befassen, auf dieses Thema lenken, denn gerade im Kontext des Polnischen als Herkunftssprache existiert bereits ein großes Potenzial, das es zu fördern und zu nutzen gilt.

Der vorliegende Band möchte die herausragenden Rollen von Interkulturalität und Sprachmittlung für den Polnischunterricht zur Diskussion stellen und dazu animieren, auszuprobieren, weiterzudenken und neue Ideen zu entwickeln, um damit für Polnisch als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache Perspektiven für die Zukunft zu schaffen.

Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach

## Literatur

Altmeyer, Claus (2016): Interkulturalität. 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, 15–20.

Bartelsmann-Stiftung und Fondazione Cariplo (2008): Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? Gütersloh & Mailand. [http://www.bartelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_30236\\_30237\\_2.pdf](http://www.bartelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf) (11.01.2018).

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) (11.01.2018).

Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. In Gnutzmann, Claus; Frank G. Königs & Klüster, Lutz (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1. Tübingen: Narr Verlag, 40–53.

De Florio-Hansen, Inez & Klein Erwin (2015): Vorwort: Von der Übersetzung zur kommunikativen Sprachmittlung. In De Florio-Hansen, Inez & Klein Erwin (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*. Giessener Fremdsprachendidaktik: online 3 (11.01.2018).

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010202.htm> (11.01.2018).

Reimann, Daniel (2016): Sprachmittlungskompetenz entwickeln und bewerten. 3. Siegener Spanischlehrertag. Universität Siegen / Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung. Siegen. [https://www.uni-siegen.de/phil/spanischlehrertag-siegen/material/reimann\\_-\\_siegen\\_2016\\_sprachmittlung\\_-\\_schwerpunkt\\_evaluation.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/spanischlehrertag-siegen/material/reimann_-_siegen_2016_sprachmittlung_-_schwerpunkt_evaluation.pdf) (11.01.2018).

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.1, 53–77.

## Wprowadzenie

Poniższy tom jest trzecim z serii *Polnisch als Fremd- und Zweitsprache*. Zawiera wykłady wygłoszone na konferencji „Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego”, która odbyła się 23 i 24 czerwca 2017r. w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Konferencja ta była kolejną z cyklu konferencji organizowanych przez Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt we współpracy z Federalnym Związkiem Nauczycieli Języka Polskiego i Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie n. Odrą. Ponieważ konferencje i tym samym okazja do wspólnej wymiany myśli i doświadczeń cieszą się ogromnym zainteresowaniem, planowana jest następna na 8 i 9 czerwca 2018 we Frankfurcie nad Odrą, której tematem przewodnim będzie „Specjalistyczny język polski – język z przyszłością”. Już teraz serdecznie zapraszamy do udziału w konferencji.

Celem corocznych spotkań jest zestawienie i przedstawienie uczącym najnowszych trendów w dydaktyce języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego ze świata nauki i praktyki. Ponadto jest to forum dla naukowców i praktyków chcących wymienić się swoją wiedzą i doświadczeniami.

Osoby zainteresowane serdecznie zachęcamy do przedstawienia w naszej serii artykułów naukowych lub praktycznych sprawdzonych rozwiązań, projektów czy też pomysłów.

W jednoczącej się Europie coraz częściej spotykają się ludzie pochodzący z różnych kręgów kulturowych i mówiący różnymi językami. Komunikują ze sobą, pracują w wielokulturowych zespołach, żyją/mieszkają obok siebie – gdy dochodzi do kontaktu między nimi odbywa się to na podłożu międzykulturowym, gdzie oprócz języka centralnym elementem determinującym powodzenie spotkania staje się kompetencja międzykulturowa, która to pozwala „efektywnie i odpowiednio działać w sytuacjach międzykulturowych” (Bartelsmann 2008: 4).

Również w nauczaniu języka polskiego rozpoznano ogromną wartość międzykulturowości. W dydaktyce języków obcych to swoisty paradygmat, że „nauczanie i uczenie się języków obcych nierozzerwalnie powiązane jest z otaczającymi uwarunkowaniami (narodowo-) kulturowymi” (Altmeyer 2016: 15).

Nauczanie i uczenie się języków zatopione jest w kulturze i determinowane przez własną kulturę uczącego się, wzorce kulturowe języka docelowego jak i specyficzne

czynniki w procesie uczenia się (nastawienie kulturowe, interpretacja i interakcja) (zob. Altmeyer 2016: 15).

Uczący się powinien wykształcić:

- „umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą
- ... wrażliwość kulturową oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur
- ... umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi
- ... umiejętność przezwycięzania stereotypów“ (ESOKJ 2003: 5.1.2.2).

Przemysław E. Gębał argumentuje w swoim artykule, że edukacja międzykulturowa stanowi zasadniczy punkt w drodze do osiągnięcia celów dydaktycznych języka polskiego jako obcego, gdyż nauczanie języka wychodzi wysoce poza ramy językowe. Autor postrzegając język i kulturę jako glottopedagogiczne spoiwo w procesie edukacyjnym ma na celu stworzenie koncepcji nauczania międzykulturowego dla glottodydaktyki polonistycznej odwołując się do obecnych prądów naukowych.

Camilla Badstübner-Kizik przedstawia koncepcje pamięci kulturowej oraz miejsc pamięci w glottodydaktyce i dydaktyce kultury w kształceniu obcojęzycznym powstałe w ramach projektu „Erinnerung im Dialog. Deutschpolnische Erinnerungsorte“<sup>1</sup> w kontekście języka niemieckiego jako obcego. Autorka rozważa pojęcia glottodydaktyki kulturowej i zwraca uwagę na punkty wspólne i podobieństwa w nauczaniu języka niemieckiego w Polsce i języka polskiego jako obcego w Niemczech.

Agnieszka Putzier przypomina, że w międzykulturowej edukacji polonistycznej omawianie wyłącznie literatury pięknej wzgl. literatury monokulturowej nie wystarcza i odwołuje się do konkretnych przykładów. Przypisując literaturze najwyższą wartość zaniedbuje się czynniki glottodydaktyczne w edukacji międzykulturowej – brzmi centralna teza autorki. Uwzględniając dyskurs naukowy pokazuje praktyczne przykłady jednostek lekcyjnych w duchu nauczania międzykulturowego.

Kompetencje międzykulturowe wyrażają się również w mediacji językowej. Mediacja językowa jako „nowa sprawność“ (Reimann 2016: 10) czy też „piąta sprawność“ (KMK 2003) znalazła po raz pierwszy swoje miejsce w glottodydaktyce wraz z opublikowaniem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (De Florio-Hansen & Klein 2015: 4). Nazywa się ją również „sprawnością transwersalną“ (Reimann 2016: 9), gdyż jej kompleksowość wyraża się „w kombinacji różnych działań językowych posiadających jasno sformułowany cel komunikacyjny“ (Rössler 2008: 61), jest to zatem „kompleksowa kompetencja wymagająca zdolności i sprawności ze wszystkich obszarów kompetencji w zakresie funkcjonalnych kompetencji komu-

---

<sup>1</sup> zob. [www.memodics.com](http://www.memodics.com) (12.01.2018).

nikacyjnych, w zależności od realizacji, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych a także mówienia i pisania, ponadto kompetencji tekstowej i medialnej, kompetencji międzykulturowej, świadomości językowej i często również umiejętności uczenia się” (Caspari & Schinschke 2012: 40-41).

Grit Mehlhorn wskazuje na potencjał mediacji językowej z i na język polski jako odziedziczony. Mediacja językowa skierowana na komunikację pozwala zrozumienie tekstów w drugim języku osobom, nieznającym lub znającym go w znikomym stopniu. Osoba pośrednicząca językowo powinna wykorzystując ograniczony zasób środków językowych przetwarzać informacje i ustalać ekwiwalentne znaczenie (zob. ESOKJ 2003: 4.4.4.). Autorka wyjaśnia, że mediacja językowa jako piąta kompetencja komunikacyjna znajduje się w podstawie programowej nowożytnych języków obcych oraz jest częścią egzaminu maturalnego z języka polskiego w Niemczech.

Agnieszka Zawadzka omawia kryteria tworzenia i oceny zadań mediacyjnych w kontekście szkoły. Podczas gdy tłumaczenie ustne i pisemne zarezerwowane jest dla tłumaczy posiadających odpowiednie wykształcenie, mediacja językowa wykorzystywana jest w życiu codziennym i przez laików, albowiem mediacja językowa jako działanie nieprofesjonalne wykorzystywane jest w kontekście szkolnym, akademickim, zawodowym lub prywatnym.

Małgorzata Małolepsza nawiązuje w swoim artykule do studentów wychowywanych bilingwalnie i podkreśla, że znajomości języka polskiego zdobyte w rodzinie stanowią potencjał a stosowanie zadań mediacyjnych na zajęciach umożliwi wymianę wiedzy w grupach heterogennych i równocześnie wpływa pozytywnie na naukę języka polskiego u studentów wychowanych dwujęzycznie. Autorka przytacza przykłady zadań i ćwiczeń mediacyjnych z różnych programów, podręczników do nauki języka polskiego jako obcego jak i z własnej praktyki jako lektorki.

Ewa Bağlajewska-Miglus & Jarosław Dudzicz przedstawiają w ostatnim artykule cele, treści i metody przekazu interdyscyplinarnych kwalifikacji kluczowych w ramach kursu retoryki dla studentów prawa przy szczególnym uwzględnieniu mediacji kulturowej i językowej. Oprócz retoryki głównym celem tego polsko-niemieckiego kursu jest kontrastywne opracowanie istotnych elementów kultury i języka w obu kulturach.

W obliczu kompleksowości i przydatności wręcz konieczności stosowania mediacji językowej w rodzinie, szkole wzgl. w życiu zawodowym naszych uczących się chcieliśmy, organizując wspomnianą wyżej konferencję i wydając poniższy tom, wypełnić lukę i skierować uwagę nauczycieli języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego oraz naukowców zajmujących się dydaktyką nauczania języka polskiego na kompetencję mediacyjną, bowiem przede wszystkim w kontekście języka polskiego jako odziedziczonego istnieje już wielki potencjał, który należy rozwijać i wykorzystywać.

Poniższym tomem chcemy poddać pod dyskusję znaczącą rolę międzykulturowości i mediacji językowej w nauczaniu języka polskiego i zachęcić do wypróbowywania, pogłębiania i rozwijania nowych idei, aby stworzyć nowe perspektywy dla języka polskiego w przyszłości.

Barbara Stolarczyk & Christoph Merkelbach

## Literatura

Altmeyer, Claus (2016): Interkulturalität. 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, 15–20.

Bartelsmann-Stiftung und Fondazione Cariplo (2008): Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? Gütersloh & Mailand. [http://www.bartelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_30236\\_30237\\_2.pdf](http://www.bartelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf) (11.01.2018).

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) (11.01.2018).

Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. In Gnutzmann, Claus; Frank G. Königs & Klüster, Lutz (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1. Tübingen: Narr Verlag, 40–53.

De Florio-Hansen, Inez & Klein Erwin (2015): Vorwort: Von der Übersetzung zur kommunikativen Sprachmittlung. In De Florio-Hansen, Inez & Klein Erwin (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*. Giessener Fremdsprachendidaktik: online 3 (11.01.2018).

*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Wydawnictwa CODN. file:///C:/Users/baras/Desktop/Baska/Diss/Literatur/ESOKJ\_Europejski%20System%20Opisu.pdf (12.01.2018).

Reimann, Daniel (2016): Sprachmittlungskompetenz entwickeln und bewerten. 3. Siegener Spanischlehrertag. Universität Siegen / Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung. Siegen. [https://www.uni-siegen.de/phil/spanischlehrertag-siegen/material/reimann\\_-\\_siegen\\_2016\\_sprachmittlung\\_-\\_schwerpunkt\\_evaluation.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/spanischlehrertag-siegen/material/reimann_-_siegen_2016_sprachmittlung_-_schwerpunkt_evaluation.pdf) (11.01.2018).

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.1, 53–77.



# Sprachmittlung aus der und in die Herkunftssprache Polnisch: Ein Potenzial

Grit Mehlhorn

Dwujęzyczne dzieci polonijne przejmują często w życiu codziennym rolę pośrednika językowego: na przykład są tłumaczami dla swoich polskich dziadków w czasie ich wizyt w Niemczech, ale także dla swoich rodziców w sprawach urzędowych i szkolnych. Działania pośrednictwa językowego polegają na przetwarzaniu i interpretacji różnego rodzaju tekstów. Według autorów ESOKJ (2003: 24) tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiając korzystanie z tekstów źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. W zadaniach tłumaczeniowych chodzi o sytuacje z otaczającej nas rzeczywistości, w których język odziedziczony może być wykorzystany wedle podejścia zadaniowego. Tutzież można ćwiczyć i poddać refleksji użycie formalnego i nieformalnego rejestru językowego oraz słownictwa fachowego. W artykule analizuję ustne zadanie tłumaczeniowe, które zostało rozwiązane przez młodych polskojęzycznych ludzi oraz ich rodziców. Przygotowany dla tego zadania szablon oceniania uwzględnia zarówno przekazane treści, jak i kryteria typu: umiejętność reagowania, adekwatność językowa, zrozumiałość, adekwatność sytuacyjna.

## 1 Sprachmittlung als komplexe sprachliche Kompetenz

Spätestens seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) für Sprachen (Europarat 2001) wird der Sprachmittlung eine wichtige Stellung im „alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaft“ (ebd.: 26) zugeschrieben. Durch die kommunikative Sprachmittlung sollen Texte für Personen nutzbar gemacht werden, die diese selbst nicht oder nur ansatzweise verstehen (vgl. auch Kolb 2016). Dabei sollen die sprachmittelnden Personen „mit begrenzten Mitteln Informationen verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herstellen“ (Europarat 2001: 90). Die Sprachmittlung hat als fünfte kommunikative Kompetenz Eingang in die Curricula der modernen Schulfremdsprachen gefunden und ist in Deutschland auch Bestandteil von Abiturprüfungen für das Fach Polnisch.

In der Fachliteratur wird in jüngster Zeit kritisiert, dass in institutionellen Kontexten oft Personen mit Sprachmittlungsaufgaben betraut werden, denen sie nicht gewachsen sind, und vor einer Überschätzung herkunftssprachlicher Kompetenzen ohne vorherige Diagnose und einer naiven Einschätzung der Nutzungsmöglichkeiten von im familiären Rahmen ungesteuert erworbenen Sprachkompetenzen für behördliche Zwecke gewarnt (vgl. z.B. Ahamer 2016; Evrin & Meyer 2016; Meyer 2018). Diese Kritik ist durchaus berechtigt. Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist jedoch Sprachmittlung als kommunikative Situation (vgl. Caspari 2013) zu vertrauten Themen im Sinne des GeR. Caspari (2008: 60) betont, dass Sprachmittlung im mehrsprachigen Alltag von professioneller Sprachmittlung abzugrenzen ist, wie sie von dafür ausgebildeten Dolmetschern und Übersetzern in beruflichen Kontexten durchgeführt wird. Bei der Sprachmittlung in Schule und Alltag geht es um das sinn-gemäße Übertragen wesentlicher Inhalte und Mitteilungsabsichten, wobei die Orientierung am Adressaten möglicherweise erklärende Zusätze, Auslassungen und Paraphrasierungen erfordert (vgl. ebd.).

Reimann (2016: 13–15) bezeichnet Sprachmittlung als komplexe „transversale Kompetenz“, da die Sprachmittler sowohl rezeptive als auch produktive Leistungen erbringen und neben den sprachlichen Fertigkeiten von ihnen kognitive Kompetenzen (Informationsentnahme-, -auswahl und -verdichtung), interkulturelle Kompetenzen sowie interaktionale Kompetenzen gefordert werden: Der Sprachmittler tritt als Kulturmittler auf, ist unmittelbar an der Kommunikation beteiligt und muss sowohl die Situation als auch die Adressaten im Blick haben (vgl. ebd.). Pfeiffer (2013: 52) formuliert Kriterien einer „guten Sprachmittlungsaufgabe“, zu denen u.a. gehören:

- Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden,
- Passung des Anforderungsniveaus,
- Klarheit der Handlungssituation,
- Klarheit des Adressatenbezugs,
- Klarheit der Aufgabenstellung,
- interkultureller Gehalt,
- (weitgehender) Verzicht auf Vokabelhilfen,
- Transparenz der Bewertungskriterien,
- ggf. Textsortendifferenz.

Die entsprechenden Übungsangebote im Lehrwerk für Polnisch als Schulfremdsprache „*Witaj Polsko!*“ (2009) entsprechen diesen Kriterien noch nicht in vollem Umfang:

(1) *Witaj Polsko!* Band 1 (2009: 157)

**Jak to się mówi ...**

Powiedz po polsku, ...

1. (zu einem Freund) ... Er soll hinter der Schule rechts in die Chopin-Straße gehen.
2. (zu einer Frau) ... dass sie die Straße überqueren und dann in die nächste nach links abbiegen soll, in die Nowowiejska-Straße.
3. (zu einem Mann) ... er soll zuerst geradeaus gehen und dann hinter der Brücke rechts in die Piękna-Straße.
4. (zu den Mitschülern) ... sie sollen geradeaus gehen, an einer Buchhandlung vorbei und danach in die erste Straße links.

(2) *Witaj Polsko!* Band 2 (2009: 157)

### **Po polsku**

Proszę przeczytać poniższy tekst i streścić go po polsku.

### **Jugendliche auf Diät**

(Nürnberg – 07.07.2008)

66 % der Bundesbürger haben in ihrem bisherigen Leben schon mindestens einmal Diät gehalten. Jeder dritte Deutsche hat sogar schon bis zu fünf Abnehmkuren hinter sich. Das ergibt eine aktuelle Umfrage des Nürnberger Marktforschungsunternehmens Konzept & Analyse unter 1.500 Befragten, die gemeinsam mit dem Online-Panel-Betreiber Respondi AG durchgeführt wurde.

Abnehmen ist immer noch ein Frauenthema: Der Studie zufolge haben 72% der Frauen mindestens einmal in ihrem Leben eine Diät ausprobiert. Der Anteil der Männer liegt mit 59 % deutlich darunter. Doch auch Abnehmkuren unter Jugendlichen sind demnach keine Seltenheit mehr: Die Hälfte der 14- bis 17-Jährigen hat bereits eine oder mehr Diäten hinter sich.

(Quelle: [www.vitanet.de](http://www.vitanet.de))

In Beispiel (1) handelt es sich um eine sinnvolle Übung zur Vorbereitung auf eine Sprachmittlung, bei der sich die Schüler auf unterschiedliche Adressaten einstellen müssen. In Beispiel (2) soll ein deutscher Text auf Polnisch zusammengefasst werden. Eine kommunikative Sprachmittlungsaufgabe im Sinne des aufgabenbasierten Ansatzes könnte daraus entstehen, wenn man die Situation beschreiben und einen Adressaten hinzufügen würde, für den gemittelt werden soll. Die Ausgangstexte erscheinen in diesem Lehrwerk stets in schriftlicher Form, was nicht der kommunikativen Realität im Alltag entspricht. Reimann (2016: 44f) zufolge sollten als mündliche Sprachmittlungsaufgaben nicht nur *de facto* schriftbasierte Übungen fungieren, sondern auch informelles Dolmetschen in Form von Rollenspielen eingeübt werden. Aktuelle Lehrwerke anderer Schulfremdsprachen bieten inzwischen auch

auditive und audiovisuelle Stimuli (auf Video) an, die die komplexe Wirklichkeit besser simulieren können. Realia wie Eintrittskarten, Zugtickets, Aufschriften, Stadtpläne, Visitenkarten, Kassenbons, Werbeflyer oder Speisekarten können ebenfalls in Sprachmittlungssituationen einbezogen werden.

Für eine erfolgreiche Sprachmittlung müssen eine Reihe von Strategien zum Einsatz kommen, u.a.

- wesentliche von unwesentlichen Informationen unterscheiden,
- situations- und adressatengerecht zusammenfassen,
- inhaltliche Aussagen (auch Kulturspezifika) des Ausgangstextes erläutern,
- Vorwissen und Weltwissen einbeziehen,
- sprachliche Strukturen vereinfachen,
- Techniken zur Umschreibung unbekannter Lexik anwenden (z.B. Internationalismen, Synonyme, Oberbegriffe, Paraphrasen, Beispiele, Wortarten aus der gleichen Wortfamilie),
- inhaltliche Kongruenz von Ausgangs- und Zieltext berücksichtigen (vgl. Behr & Wapenhans 2014: 162; Zweck 2010: 9).

## **2 Dolmetschen im Alltag von bilingualen Jugendlichen**

Mehrsprachige Jugendliche, die bilingual mit der Herkunftssprache Polnisch und der Umgebungssprache Deutsch aufwachsen und zudem noch Fremdsprachen in der Schule lernen, verfügen in der Regel über Sprachmittlungserfahrungen aus dem Alltag, die ein auszubauendes Potenzial darstellen. Im Rahmen eines Verbundprojekts der Universitäten Greifswald und Leipzig mit dem Titel „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht“ (gefördert von 2013 bis 2016 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Kennzeichen 01JM1302) wurden 13-jährige bilinguale Schüler mit Polnisch und Russisch als Herkunftssprache sowie ihre Eltern in Berlin, Hamburg und Leipzig zu ihren Sprachbiographien, -einstellungen und ihrem Sprachgebrauch interviewt. Diese Jugendlichen – sog. *heritage language speakers* bzw. Herkunftssprecher (vgl. auch Brehmer & Mehlhorn 2015) – sind entweder bereits in Deutschland geboren oder im Vorschulalter mit ihren Eltern eingereist und verwenden Polnisch bzw. Russisch als Familiensprache. Im Alltag dolmetschen sie häufig für Verwandte, insbesondere ihre Großeltern, wenn diese zu Besuch kommen. Sie erklären Aufschriften, die Bestandteile und Zubereitung von Lebensmitteln oder Gebrauchsanweisungen, helfen jüngeren Geschwistern mit schlechteren Kenntnissen in der Herkunftssprache, Kinderbücher und Filme zu verstehen und unterstützen ihre Eltern beim Verstehen und Verfassen offizieller Briefe. Sie dolmetschen für Mitschüler im Unterricht, mitteln Schlüsselszenen und -begriffe beim Fernsehen mit Familienangehörigen,

übernehmen Telefonate für Eltern mit schwachen Deutschkenntnissen und dolmetschen bei Arztbesuchen.

Die befragten Eltern der Jugendlichen sehen große Vorteile in den sprachmittlerischen Kompetenzen ihrer Kinder und haben dabei v.a. Situationen im familiären und schulischen Alltag bzw. Schüleraustausch und Klassenfahrten nach Polen im Blick. Die folgenden Interviewzitate stammen von polnischsprachigen (PL) Eltern (E) aus Berlin (B) und Hamburg (HH):

*(3) Ania umie to, co żadna z klasy nie umie koleżanka, bo jeszcze polski umie, [...] bo mówię, słuchaj, jak będzie jakaś wymiana uczniów za rok, pojeździecie do Polski, będą ciebie prosili, żebyś ty tyle, ile mogła, żebyś dopowiedziała, przetłumaczyła, przecież to jest super, [...] jak tak pójdzie ze swoją klasą niemiecką do Polski, tam pokaże, że ona potrafi, czy tam pomóc klasie, czy pani nauczycielce, że powiedzmy coś tam ułatwić, a wymiana uczniów jest wszędzie, w każdej szkole (B\_PL\_E01)*

*(4) Jak wyjeżdżają z grupą niemiecką, z klasą do Polski, to wtedy widzą te korzyści, bo tłumacz. Tak tak moja córka właśnie pojechała na obóz z grupą niemiecką do Polski, do P., i wszyscy do Julii mówili: Julia ... (B\_PL\_E08)*

### **3 Sprachmittlung als Diagnoseinstrument**

Im o.g. Projekt wurden umfangreiche Sprachstandserhebungen der bilingualen Jugendlichen und jeweils eines Elternteils im Polnischen bzw. Russischen und der Umgebungssprache Deutsch durchgeführt. Neben Tests zum Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben unterzogen sich auch alle Probanden einer komplexen Sprachmittlungsaufgabe in einer zweisprachigen Situation, die an die Lebenswelt der Jugendlichen angelehnt war. 21 Familien, davon 10 aus Berlin und 11 aus Hamburg (jeweils mit einem bilingual deutsch-polnischen Jugendlichen und einem polnischen Elternteil, d.h. insgesamt 43 Personen) nahmen für den polnischsprachigen Teil des Projekts an den Sprachstandserhebungen im Jahr 2014 und der zweiten Erhebungswelle im Jahr 2015 teil. Die Aufgabenstellung für die Probanden lautete folgendermaßen:

*(5) Wyobraź sobie, że tutaj w Niemczech przyjechała do Was Twoja babcia w odwiedziny. Pewnego dnia, babcia się źle czuje i jej stan się ciągle pogarsza. A więc prosi Ciebie, żebyś zadzwoniła/zadzwonił za nią do lekarza. Ze względu na to, że akurat jest weekend, dzwonisz prosto do szpitala, żeby się poinformować, co macie zrobić. Nikogo innego akurat nie ma w domu, więc naprawdę Ty musisz zadzwonić*

i przetłumaczyć wszystkie ważne informacje pomiędzy Twoją babcią a szpitalem. W tym celu będziemy Tobie puszczać rozmowę po kawałku, tak, jak mogłoby się to przytrafić w rzeczywistości. Wyobraź sobie, że Twoja babcia siedzi przy Tobie, a Ty dzwonisz przez telefon i rozmawiasz z sanitariuszem. To, co on Tobie będzie mówił, musisz przetłumaczyć babci, lecz to, co babcia będzie miała do powiedzenia, musisz przetłumaczyć sanitariuszowi. Pamiętaj, że nie musi być to dosłowne tłumaczenie. Chodzi raczej o przeniesienie najważniejszych informacji z jednego języka na drugi. A to przecież zadanie w sam raz dla Ciebie – tym bardziej, że i w tym zadaniu możesz robić notatki, jeśli chcesz.

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine mündliche Sprachmittlungssituation („informelles Dolmetschen“ in der Terminologie von Reimann 2016), in der die Probanden in einem Telefongespräch zwischen der Polnisch sprechenden Großmutter und dem Deutsch sprechenden Krankenhausmitarbeiter mitteln müssen, da beide die Sprache des Anderen nicht verstehen. Durch die Möglichkeit, Notizen anzufertigen, wird die Komplexität der Aufgabe noch um die Fertigkeit Schreiben ergänzt; gleichzeitig haben die Mitschriften eine gedächtnisentlastende Funktion, die auch in einer realen Situation genutzt werden könnte. Um für alle getesteten Probanden dieselben Bedingungen zu schaffen, wurde die Sprachmittlungsaufgabe über eine Powerpoint-Datei präsentiert, die mit Audioaufnahmen der beiden Adressaten verknüpft war. Wenn das Bild der Großmutter zu sehen war, wurden ihre polnischsprachigen Äußerungen abgespielt; beim Bild des Krankenhauses ertönten die Äußerungen des Krankenhausangestellten. Das Erscheinen eines Telefons auf der Powerpoint-Folie signalisierte, dass nun gemittelt werden musste. Es wurden keine Vokabelhilfen zur Verfügung gestellt. Allerdings übernahm die Testleiterin in Fällen, wenn wichtige Informationen nicht gemittelt wurden, die Rolle eines Adressaten und fragte noch einmal nach bzw. forderte dazu auf, nicht abrufbare Begriffe mit anderen Worten zu umschreiben.

Durch die Einbeziehung interkultureller Lexik (*bigos*) sowie fachsprachlicher Begriffe (*Entzündung, Verdauungsstörung, Lebensmittelvergiftung, Abteilung für Notfall- und Akutmedizin*) und Wortschatz aus einem behördlichen Kontext (*Personalausweis, Versichertenkarte, Arztbrief, Allergiepass, Arzneimittelverordnung*), die jeweils in die andere Sprache übertragen werden sollten, wurde die Aufgabe bewusst mit einem erhöhten Anforderungsniveau versehen. Bei der Erstellung wurde nicht davon ausgegangen, dass die Jugendlichen alle Äquivalente dieser Speziallexik kennen; vielmehr sollte eine Situation geschaffen werden, in der tatsächlich auch Sprachmittlungsstrategien wie Umschreibungen zum Einsatz kommen.

Die Bewältigung der Sprachmittlungsaufgabe und somit jede gemittelte Äußerung wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und später wörtlich transkribiert. Die Auswertung dieser komplexen Aufgabe erlaubt u.a. Aussagen über die allgemeine Bewältigung der Sprachmittlungssituation, den Umfang der gemittelten Informationen, das Hörverstehen und die Sprachproduktion der Probanden, ihre Reaktionsfähigkeit, Verständlichkeit und sprachliche Korrektheit in beiden Sprachen sowie die Fähigkeit, zwischen einem informellen Register gegenüber der Großmutter und einem formellen Register gegenüber dem Krankenhausmitarbeiter zu wechseln. Die vorliegenden Mitschriften können darüber hinaus zusätzlich Auskunft über die schriftsprachlichen Kompetenzen der Probanden geben.

#### 4 Bewertungskriterien und Erwartungsbild

Tabelle 1 illustriert die angelegten Bewertungskriterien und die maximal erreichbare Punktzahl pro Kriterium. Das ausführliche Bewertungsraster zu dieser Sprachmittlungsaufgabe findet sich in Mehlhorn (2017).

Kriterium	Punkte
Anzahl der vollständig übermittelten Informationseinheiten	25
Verhalten in der mündlichen Interaktion / Reaktionsfähigkeit	4
sprachliche Angemessenheit im Polnischen: Morphologie, Syntax, Wortwahl	4
sprachliche Angemessenheit im Deutschen: Morphologie, Syntax, Wortwahl	4
Verständlichkeit im Polnischen: Aussprache, Intonation	4
Verständlichkeit im Deutschen: Aussprache, Intonation	4
Mittlung von Speziallexik	4
Adressatengerechtigkeit	4
Zusatzpunkte für pragmatische Lösungen	2

Tab. 1: Bewertungskriterien zur Sprachmittlungsaufgabe

Im Gegensatz zu dem von Gregorzewski (2010) vorgeschlagenen Bewertungsraster für eine Sprachmittlung ins Englische, das für die Zwecke der vorliegenden Aufgabe adaptiert wurde, kommt hier Mittlung in beide Sprachen vor, so dass auch die Performanz in beiden Sprachen separat bewertet werden kann. Darüber hinaus wurde ein konkretes Erwartungsbild erstellt, welche Informationen gemittelt werden sollten. So wurde beispielsweise für die Replik 11 (es können alle möglichen Ursachen sein, z.B. eine Verdauungsstörung, Lebensmittelvergiftung oder Entzündung) festgelegt, dass es ausreichend ist, eine der möglichen Ursachen zu nennen, um den

Punkt für diese Informationseinheit zu erhalten. Wurden mehr Ursachen gemittelt, hatte das positive Konsequenzen für das Kriterium „Mittlung von Speziallexik“. Für jeden erreichbaren Punkt im Kriterienraster wurde genau festgelegt, unter welchen Bedingungen er vergeben werden konnte. So war in Bezug auf die Adressatengerechtigkeit jeweils ein Punkt für folgende Kriterien vorgesehen:

- begrüßt den Krankenhausmitarbeiter und stellt sich mit Namen vor,
- leitet mittelnde Äußerungen entsprechend ein (z.B. *meine Oma fragt ..., pan powiedział, że ...*),
- bleibt in der jeweiligen Zielsprache,
- duzt die Großmutter und siezt den Krankenhausmitarbeiter.

Die Vermeidung der Anrede des Mitarbeiters wurde mit einem halben Punkt Abzug geahndet. Zusatzpunkte gab es für pragmatisch sinnvolle Lösungen. So kam es vor, dass einige Mütter auf die ausführliche Wegbeschreibung verzichteten (und somit keine Punkte für diese Informationseinheiten erhalten konnten) und stattdessen vorschlugen, ein Taxi zu nehmen – eine im Ernstfall durchaus sinnvolle Strategie, die entsprechend honoriert wurde.

## 5 Ergebnisse

Zwei Personen – Paweł Wasilewski und die Autorin dieses Beitrags – werteten die Aufnahmen der Probanden zunächst unabhängig voneinander aus und unterzogen abweichende Bewertungen im Anschluss einer konsensuellen Kodierung (ausführlicher zu diesem Verfahren vgl. Schmidt 2005: 453f). Eine Überarbeitung und Verfeinerung des Bewertungsrasters war bereits bei der Auswertung der russischsprachigen Probanden erfolgt (zu diesen Ergebnissen vgl. Mehlhorn & Yastrebova 2017).

### 5.1 Performanz der Jugendlichen

Die Jugendlichen konnten alle mündlichen Äußerungen der Sprachmittlungsaufgabe sowohl in der Umgebungssprache Deutsch als auch in ihrer Herkunftssprache Polnisch verstehen. Weder bei den Eltern noch ihren Kindern gab es Schwierigkeiten im Bereich der Rezeption. Mehrere Jugendliche bedienten sich hilfreicher Strategien wie Zusammenfassen von Informationen und Paraphrasieren schwieriger Begriffe. Die Verwendung von redeenleitenden Verben und die bei der Sprachmittlung notwendigen deiktischen Verschiebungen (z.B. Großmutter: *Boli mnię brzuch* → Enkel: *Meiner Oma tut der Bauch weh*) wurden gut gemeistert. Insgesamt zeigt die mündliche Sprachproduktion der Herkunftssprecher jedoch ein breites Spektrum unterschiedlicher Realisierungen. Bei sprachlichen Schwierigkeiten kam es häufig zu ver-

längerten Reaktionszeiten, zur Formulierung sehr kurzer Sätze, zu vielen Pausen, Abbrüchen und Neuformulierungen, aber auch zur Auslassung von Informationen. Die Aussprache der meisten Jugendlichen war gut verständlich bis akzentfrei; nur in wenigen Fällen – in Familien, in denen mehr Deutsch als Polnisch als Familiensprache genutzt wird – wiesen die Jugendlichen einen Akzent auf, wie er für Fremdsprachenlernende des Polnischen typisch ist. Hierzu gehörten u.a.

- abweichende Stimmhaftigkeit der Konsonanten, insbesondere bei den s-Lauten, z.B. im Wort *personalna*
- ungenügende Differenzierung der Zischlaute, u.a. Abweichung bei den palatalisierten Konsonanten, z.B. in *zjadłaś* und *coś*
- Produktion eines frikativen R-Lautes statt eines gerolltes Zungenspitzen-[r]
- asynchrone Aussprache des Nasalvokals <ą> am Wortende als [om], z.B. in *linig*,

wobei die letztgenannte Abweichung von der polnischen Standardsprache auch in einigen Regionen Polens vorkommt und im Input der Eltern vorhanden ist. Fünf Jugendliche – das Kürzel „K“ steht für „Kind“ – artikulierten eher undeutlich, zum Teil jedoch in einem sehr hohen Sprechtempo (B\_K02, B\_K04, B\_K09, HH\_K04, HH\_K10). Generell war die Intonation der jugendlichen Probanden stärker anfällig für Einflüsse aus dem Deutschen als einzelne Laute. So klang die polnische Artikulation mehrerer Jugendlicher zielsprachlich, während ihre Intonation eine deutsche Färbung aufwies. Das Deutsche beherrschten dagegen alle Jugendlichen akzentfrei. Insgesamt konnten die getesteten Jugendlichen im Deutschen elaborierter und flüssiger reagieren als in ihrer Herkunftssprache. Die Umgebungssprache Deutsch ist für die hier getesteten Herkunftssprecher gleichzeitig die dominante Sprache.

Allerdings traten einige pragmatische Unsicherheiten im Deutschen auf. So versäumten es mehrere Jugendliche, sich am Telefon vorzustellen und die angerufene Person zu begrüßen, was in der Situation am Notfalltelefon jedoch erwartbar wäre. Einige Probanden vermieden es, den Krankenhausmitarbeiter direkt anzureden.

In grammatischer Hinsicht fallen v.a. Abweichungen in der Wortfolge auf – mit einer klaren Tendenz zur Verbletzstellung, was offensichtlich eine Interferenz aus dem Deutschen darstellt (vgl. (6) – (8)) –, weiterhin die redundante Verwendung des Subjektpronomens (vgl. (9) – (12)), die Anrede im Nominativ statt im Vokativ (13), die überflüssige Verwendung des Possessivpronomens (vgl. (14) – (15)), Kongruenzfehler bei der Deklination der Zahlwörter (vgl. (16) – (20)) sowie die Übertragung der Verblektion mit Präposition (*mit der U-Bahn fahren*) ins Polnische, wo eine Konstruktion im Instrumental ohne Präposition korrekt wäre (vgl. (21) – (23)). Schließlich wurden teilweise Adverbien statt Adjektive und umgekehrt verwendet, was auf Schwierigkeiten bei der Deklination und Unsicherheiten im Gebrauch der Formen hinweist (vgl. (24) – (26)):

(6) *można z S-Bahnu jeden i trzy do Lübecker Straße jechać* (HH\_K01)

- (7) *w poczekalni będzie trzeba godzinę do dwóch godzin czekać* (HH\_K05)
- (8) *gdzie mniej więcej ból leży* (B\_K09)
- (9) *oni pytają, czy ...* (B\_K01)
- (10) *Babciu, ty potrzebujesz dowód osobisty* (B\_K04)
- (11) *oni mówią / oni się pytają* (HH\_K11)
- (12) *jakie alergie ty masz* (B\_K02)
- (13) *Babcia!* (HH\_K03, HH\_K05)
- (14) *gdzie dokładnie jest b... jest twój ból?* (HH\_K05)
- (15) *od kiedy twój brzuch boli?* (HH\_K08)
- (16) *jeden albo dwa godziny* (B\_K07)
- (17) *około jeden do dwóch godzin czeka się* (B\_K10)
- (18) *I musimy tam jedną no do dwa godziny czekać.* (HH\_K03)
- (19) *musisz do dwóch godzinach czekać* (HH\_K08, in beiden Wellen)
- (20) *jedną do dwie godziny czekać* (HH\_K11)
- (21) *Możemy jechać z U-Bahnem* (HH\_K03)
- (22) *Musimy pojechać z U jeden i z U trzy* (HH\_K06, in beiden Wellen)
- (23) *najlepiej by było z metrem U jeden albo U trzy* (HH\_K11)
- (24) *może być coś złego albo też nie albo może być bardzo zły* (B\_K07)
- (25) *Może zjadłś coś złe? Und em coś złe masz?* (HH\_K07)
- (26) *jechać najlepsze z linią jeden albo trzy* (HH\_K03)

Am stärksten ist der Einfluss des Deutschen im lexikalischen Bereich. So wurde der deutsche Begriff Pass (bzw. Allergiepäss) fälschlicherweise für einen Internationalismus gehalten: Vier Jugendliche (B\_K10, HH\_K07/K08/K10) bildeten daher die Form *pass alergiczny*. Tatsächlich handelt es sich hier um einen sog. „falschen Freund des Übersetzers“, denn *pas* bedeutet im Polnischen eigentlich „Gürtel“. Ein weiterer Schüler verwendet das deutsche Wort *Arzt* mit einer polnischen Endung: *do Arzta* (HH\_K03).

Ein typisches Beispiel aus den Sprachmittlungsaufnahmen für die Varietät des Polnischen in Deutschland, das polnische Muttersprachler ohne Deutschkenntnisse nicht verstehen würden, ist die Beibehaltung des deutschen Wortes *U-Bahn* in den polnischsprachigen Passagen. Statt *jechać metrem* sagt der Großteil der geteste-

ten Jugendlichen (B\_K01/K04/K07/K08/K09/K10/K11, HH\_K01/K03/K05/K08) *jechać U-Bahn-em*. Während die Probanden bei anderen Begriffen wie Versicherungskarte stocken und ihnen auffällt, dass sie die polnische Entsprechung nicht kennen, wird *jechać U-Bahn-em* recht selbstsicher geäußert; hier bemerken die Jugendlichen ihre Interferenz nicht. Daneben tauchen vereinzelt fehlerhafte, im Polnischen nichtexistente Wortverbindungen auf, z.B. *od tamtąd* (HH\_K04/K05) oder *od wtedy* (B\_K09), die offensichtlich Produkte wörtlicher Übersetzungen aus dem Deutschen (*von dort aus, von da an*) darstellen. Ähnlich verhält es sich mit

(27) *najwygodniej dosięgniemy ten szpital ...* (HH\_K10),

wobei das deutsche Verb erreichen in diesem Kontext nicht so übersetzt werden kann.

## 5.2 Vergleich der Jugendlichen und ihrer Eltern

Ein Vergleich der Daten der Jugendlichen und ihrer Eltern zeigt zunächst, dass die Eltern insgesamt mehr Informationseinheiten mitteln konnten. Sie konnten für die Sprachmittlungsaufgabe im Durchschnitt 6,4 Punkte mehr erhalten als ihre Kinder und haben v.a. Vorteile bei der Mittlung der Speziallexik ins Polnische, weil ihnen die Kulturspezifika und Fachbegriffe vertrauter sind als ihren Kindern. Darüber hinaus sprechen die Eltern akzentfrei Polnisch und haben in der Regel keine Schwierigkeiten mit der polnischen Grammatik. Sie produzieren wesentlich weniger Sätze mit Verbletzstellung im Polnischen als ihre Kinder; die Syntax der polnischen Muttersprachler ist ganz offensichtlich weniger anfällig für Einflüsse des Deutschen. Die Jugendlichen sprechen dafür besser Deutsch als ihre Eltern. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da die meisten Menschen, die erst im Erwachsenenalter beginnen, eine neue Sprache zu erlernen, einen fremdsprachigen Akzent beibehalten.

Überraschend war dagegen, dass die Jugendlichen insgesamt weniger zu Sprachmischungen neigen als ihre Eltern. Dieses Ergebnis trifft zwar nicht auf alle Probanden zu, aber die Mehrheit der Jugendlichen hat Sprachmischungen entweder vermieden oder durch Pausen, verlangsamte, leisere Artikulation und fragende Intonation signalisiert, dass ihnen bewusst ist, dass ein in einer ansonsten polnischsprachigen Replik genutztes deutsches Wort eigentlich fehl am Platze ist:

(28) *i może to być jakiś jakaś (1,2 sek.) Lebensmittelvergiftung (HH\_K10)*

(29) *i jeszcze tę kartę, ehm (1,5 sek.) ehm (1,7 sek.) ehm (5 sek.) nie wiem co to jest Versicherungskarte (B\_K05, 2. Welle)*

In Abschnitt 5.1 wurde bereits die bei den Jugendlichen mehrfach aufgetretene Interferenz bei der Mittlung des Begriffs *U-Bahn* ins Polnische thematisiert. Interessant ist der Vergleich mit den Übertragungsversuchen der Eltern, der belegt, dass

diese Abweichung bereits im Input vorhanden ist, sodass ihr Auftreten bei den Kindern nicht verwunderlich ist (vgl. Tabelle 2):

Eltern	Kinder
<i>pojedziemy liniom U-Bahn-em</i> (B_E01)	<i>pojechać U-Bahn-om</i> (B_K01/K04/K08)
<i>od U-Bahn-u</i> (B_E02)	<i>pojechać U-Bahn-e/metrem</i> (B_K02)
<i>jechać U-Bahn-em</i> (B_E08, HH_E11)	<i>jechać z U-Bahn-om</i> (B_K07/K11)
<i>wsiadamy w U-Bahn</i> (B_E10)	<i>wziąć U-Bahn jeden albo U-Bahn dwa</i> (B_K09)
<i>pojechać U-Bam-em</i> (B_E11)	<i>jechać z U-Bahn-u</i> (HH_K01)
<i>dojechać U-Bahn-em</i> (B_E13, HH_E10)	<i>jechać z U-Bahn-em</i> (HH_K03)
<i>pojechać U-Bahn-em</i> (HH_E04)	<i>najszybciej U-Bahn-em</i> (HH_K05)
<i>dojeżdżasz tam U-Bahn-em</i> (HH_E05)	<i>jechać z U-Bahn-ą</i> (HH_K08)
<i>jechać U-Bahn-q</i> (HH_E12)	

Tab. 2: Mittlung von „U-Bahn“ ins Polnische bei Eltern und Kindern

Die fehlerhafte Verwendung der Präposition *z* mit dem Instrumental tritt nur bei den Kindern auf, aber die Verwendung des deutschen Wortes *U-Bahn* in den polnischsprachigen Äußerungen unterläuft auch 11 getesteten Eltern. Die hier nicht aufgeführten Probanden haben entweder das im Polnischen korrekte Wort *metro* oder nur die Abkürzung *U jeden / U trzy* verwendet oder diese Wendung überhaupt nicht gemittelt. Die Form *jechać U-Bahn-q* lässt sich nur so erklären, dass die *U-Bahn* auch im Polnischen als feminines Nomen (*U-Bahn-a*) wahrgenommen und entsprechend dekliniert wird. Die bei fünf Jugendlichen auftauchende Form *U-Bahn-om* wäre dann die Entsprechung im Instrumental, wie sie in einigen Regionen Polens ausgesprochen wird (vgl. auch *pojedziemy liniom* bei B\_E01).

In pragmatischer Hinsicht beginnen die getesteten Eltern das Telefonat etwas häufiger mit einer Begrüßungsformel und der Nennung ihres Namens, aber längst nicht alle Eltern tun das, was in dieser Situation in Deutschland erwartbar wäre. Ob es sich hierbei um interkulturelle Unterschiede handelt, könnte letztendlich nur geklärt werden, wenn man deutsche Eltern und monolingual aufwachsende Jugendliche mit einer ähnlichen Aufgabe testen würde.

Ein interessanter Unterschied zwischen der Performanz der Jugendlichen und ihrer Eltern zeigt sich bei der Analyse der erstellten Mitschriften. Während die Eltern jeweils in der Sprache Notizen angefertigt haben, in der sie geäußert wurden (Polnisch und Deutsch), liegen die Stichpunkte der Jugendlichen ausschließlich in deutscher Sprache vor. Aus strategischer Sicht erscheint dieses Vorgehen wenig effektiv, da bei Notizen in einer anderen als der gehörten Sprache ja bereits bei der Verschriftlichung eine Übersetzung erfolgen muss, was eine zusätzliche kognitive

Transferleistung darstellt. Grund für diese „umständlichere“ Art des Mitschreibens ist offensichtlich die fehlende Übung der Jugendlichen im Schreiben ihrer Herkunftssprache.

### **5.3 Vergleich der Performanz ein Jahr später**

Sowohl die Jugendlichen als auch ihre Eltern wurden im Abstand von einem Jahr nochmals mit derselben Sprachmittlungsaufgabe getestet. Die Ergebnisse der Eltern stagnierten, d.h. sie erreichten bei der wiederholten Testung ungefähr dieselbe Punktzahl wie im Jahr zuvor. Verbesserungen der Deutschkompetenzen sind innerhalb dieses Jahres kaum beobachtbar; vielmehr scheinen einige Abweichungen, die sowohl in der ersten als auch der zweiten Erhebungswelle aufgetreten sind, bereits fossilisiert zu sein, d.h. dass die Sprachkenntnisse über den einmal erreichten Stand hinaus nicht weiterentwickelt werden und gleichsam „versteinern“.

Mehrere Jugendliche, aber längst nicht alle, haben sich bei der zweiten Sprachstandserhebung verbessert. So konnten die Berliner Jugendlichen ein Jahr später im Durchschnitt knapp vier Punkte und die Hamburger Jugendlichen ca. drei Punkte mehr erreichen und sich damit den Ergebnissen der Eltern annähern. Insbesondere wurden mehr Informationseinheiten einschließlich Speziallexik gemittelt und es waren Verbesserungen im Bereich der Adressatenadäquatheit zu beobachten. Auch die Vermeidung der direkten Anrede trat kaum noch auf. Sicher können diese Zuwächse in Teilen auch dem höheren Alter der nunmehr 14-jährigen Jugendlichen und der damit verbundenen kognitiven Reife zugerechnet werden, wenngleich nicht alle Jugendlichen eine höhere Punktzahl erreicht haben. Auffällig ist zudem der zunehmende Verzicht auf Vermeidungsstrategien (das Auslassen von Informationen) und die steigende Tendenz zur Umschreibung nicht verfügbarer Lexik (vgl. dazu auch Brehmer & Steinbach 2017). Bei einigen Probanden sind darüber hinaus sichtbare sprachliche Verbesserungen im Polnischen zu konstatieren. Hierbei handelt es sich um Schüler, die durch häufige Aufenthalte im Herkunftssprachenland und/oder den Besuch von herkunftssprachlichem Unterricht intensiven Kontakt zur polnischen Sprache haben. Aber auch Fossilisierungen im Polnischen sind nachweisbar – Abweichungen, die sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungswelle in derselben Form auftraten. Dass diese sprachlichen „Versteinerungen“ nicht bei allen Jugendlichen auftreten, lässt vermuten, dass herkunftssprachlicher Unterricht Fossilisierungen verhindern kann.

## **6 Übungsbedarf für Herkunftssprecher**

Kagan & Dillon Source (2001) stellen am Beispiel von Russischlernenden in den USA die Lernbedürfnisse von Herkunftssprechern und Fremdsprachenlernern gegen-

über. Sie führen dazu einzelne sprachliche Ebenen und Fertigkeiten auf, wobei die Kompetenz der Sprachmittlung in ihren Ausführungen noch keine Rolle spielt. Gerade aufgrund ihrer kommunikativen Relevanz und der Komplexität dieser Kompetenz sollte Sprachmittlungsaufgaben jedoch ein wichtiger Stellenwert im Unterricht der Herkunftssprache zukommen (vgl. Mehlhorn 2016). Dabei erlauben die Sprachmittlungserfahrungen der Herkunftssprecher im Alltag anspruchsvollere Aufgaben als für Fremdsprachenlernende im selben Alter, insbesondere Aufgaben in formellen Situationen und auch schriftliche Sprachmittlung. So heißt es im Rahmenplan Herkunftssprachen von Rheinland-Pfalz: Die Lernenden

können Anforderungen der Sprachmittlung erfüllen, d.h. einfache Mitteilungen, Gesprächsinhalte, aber auch längere Erklärungen und schriftliche Texte von einer Sprache in die andere übertragen und zwar bei regulärer Übung und Anwendung auch mit zunehmender Sicherheit (MBWWK 2012: 8).

In sprachlicher Hinsicht lässt sich aus den Ergebnissen v.a. Übungsbedarf im Bereich der Rektion der Verben, der Deklination und in der Wortstellung ableiten. Während die meisten getesteten Jugendlichen über einen guten alltagssprachlichen Wortschatz verfügen, bereiteten ihnen die kulturspezifische Lexik und die Fachbegriffe, die zur Bildungssprache gehören, Schwierigkeiten.

Interessanterweise waren die meisten Jugendlichen in den Interviews überzeugt davon, dass ihr Polnisch nicht durch das Deutsche beeinflusst wird. Die linguistische Auswertung der Performanz in der Sprachmittlungsaufgabe zeigt jedoch ein ganz anderes Bild. Für den Unterricht in der Herkunftssprache bedeutet das eine systematische Bewusstmachung des deutschen Einflusses auf die Sprachproduktion in der Herkunftssprache. Insbesondere sind Vergleiche zwischen der migrationsspezifischen Varietät „Polnisch in Deutschland“ und dem überregionalen Standard in Polen angezeigt, wobei Entlehnungen aus dem Deutschen wie *jechać U-Bahn-em* thematisiert und konsequent durch die standardsprachliche Variante ersetzt werden sollten.

In strategischer Hinsicht sollten Herkunftssprecher üben, nicht abrufbare Lexik zu umschreiben, bei Unsicherheiten nachzufragen und die Anrede in formellen Situationen (auch am Telefon) zu trainieren. Großer Übungsbedarf besteht beim Anfertigen von Notizen in der Herkunftssprache. Das zeitgleiche Zuhören und Mitschreiben stellt bereits in der dominanten Sprache Deutsch eine komplexe Anforderung dar. In der Herkunftssprache, in der die meisten Jugendlichen wesentlich weniger Schreiberfahrungen aufweisen, ist das Training dieser Kompetenz umso dringlicher.

## 7 Ausblick

Im bisher vorliegenden GeR (Europarat 2001) sind keine Kompetenzniveaus bzw. -skalen für die Sprachmittlung vorgesehen; deshalb stellt die Erarbeitung eines ausdifferenzierten Bewertungsrasters eine Hilfe für Lehrkräfte dar. In der überarbeiteten Version des GeR (in Vorbereitung) sind auch Skalen für die Sprachmittlung vorgesehen, was diesem Kompetenzbereich mit Sicherheit neue Impulse verleihen und entsprechende Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis haben wird.

Die im Beitrag vorgestellte Sprachmittlungsaufgabe in einer mündlichen zweisprachigen Situation nimmt Bezug auf die Lebenswelt der bilingualen Jugendlichen, knüpft an ihre bereits vorhandenen Sprachmittlungserfahrungen an und stellt gleichzeitig eine anspruchsvolle Herausforderung für sie dar. Im herkunftssprachlichen Unterricht kann sie sowohl als Lernaufgabe als auch zur Diagnose der Sprachmittlungskompetenzen der Lernenden verwendet werden. Aber auch im Fremdsprachenunterricht Polnisch kann die Aufgabe zum Einsatz kommen, zumal hier meist Fremdsprachenlernende und Herkunftssprecher in einer Gruppe zusammen lernen, was aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse entsprechende Differenzierungsmaßnahmen erfordert. In Anlehnung an den Vorschlag von Reimann (2016) wäre hier auch ein Szenario denkbar, in dem drei Jugendliche diese Sprachmittlungsaufgabe in einem Rollenspiel durchführen. Während sich der Schüler in der Rolle des Krankenhausmitarbeiters in der bequemen Situation befindet, nur die leichtere Sprache Deutsch sprechen zu müssen, darf die Schülerin in der Rolle der Großmutter nur die Zielsprache Polnisch verwenden. Die anspruchsvollste Rolle wäre die des Sprachmittlers, der sich sozusagen im „Kreuzfeuer der Sprachen“ befindet (ebd.: 33) und sowohl aus dem Deutschen ins Polnische als auch in die umgekehrte Richtung mitteln muss. Wenn bei dieser Aktivität binnendifferenziert werden soll, wären Herkunftssprecher aufgrund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse im Polnischen für die Sprachmittlerrolle prädestiniert. Die Arbeitsanweisungen könnten auf entsprechenden Rollenkarten zur Verfügung gestellt werden. Reimann (2016: 54f) liefert für alle drei Rollen entsprechende Bewertungskriterien und schlägt für Beurteilungszwecke eine Gewichtung entsprechend ihrem Schwierigkeitsgrad vor. So könnte die Rolle des Krankenhausmitarbeiters einfach, die Rolle der Großmutter zweifach und die der Sprachmittlerin dreifach gewichtet werden. Bei der einfachsten Rolle, in der nur Deutsch gesprochen werden muss, könnten auch der Respekt gegenüber dem sprachmittelnden Kommunikationspartner, das aktive Zuhören und Reaktionen auf eventuelle Schwierigkeiten des Sprachmittlers in die Bewertung einfließen (vgl. ebd.: 64f).

Die Erstellung geeigneter Sprachmittlungsaufgaben für den schulischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht Polnisch stellt ein dringendes Desiderat

dar. Die in diesem Beitrag präsentierten Vorarbeiten und Überlegungen sollten diese Aufgabe erleichtern.

## Literatur

Ahamer, Vera (2016): „Sie wird zum Hofer gehen und Regale putzen.“ Dolmetschen als Variable von sprachlicher Identität und Bildungsgerechtigkeit. In Wegner, A. & Dirim, İnci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 184–197.

Bagłajewska-Miglus, Ewa; Szpigel, Renata & Worbs, Erika (2009): *Witaj Polsko!* Band 1 und 2. Wiesbaden: Universum.

Behr, Ursula & Wapenhans, Heike (2014): Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht. In Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 158–170.

Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015): Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1, 85–123.

Brehmer, Bernhard & Steinbach, Dominika (2017): *Strategien von Herkunftssprecher/innen bei der Lösung lexikalischer Probleme (am Beispiel der deutsch-polnischen Sprachmittlung)*. Vortrag auf der Konferenz „Brücken schlagen: Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kommunikation und Sprachvermittlung“. Universität Hildesheim, 1.12.2017.

Caspari, Daniela (2008): *Sprachmittlung. Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 60.

Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27–43.

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Rada Europy (Ed.) (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Evrin, Feyza & Meyer, Bernd (Eds.) (2016): Special Issue: Non-professional interpreting and translation: translational cultures in focus. *European Journal of Applied Linguistics* 4 (1).

Gregorzewski, Nicole (2010): Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 1–12.

Kagan, Olga & Dillon Source, Kathleen (2001): A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *The Slavic and East European Journal* 45: 3, 507–518.

Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster, New York: Waxmann.

MBWWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012): *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I*. Mainz. <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu.html> (6.12.2017).

Mehlhorn, Grit (2016): Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* 5, 10–11 (plus Download-Material).

Mehlhorn, Grit (2017): Sprachmittlung für Herkunftssprecher/innen. Ein ausbaubares Potenzial. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* 2/2017, 10–11 (plus Download-Material).

Mehlhorn, Grit & Yastrebova, Maria (2017): Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher des Russischen und ihre Eltern im Vergleich. In Guhl, Marcel & Müller-Reichau, Olav (Eds.): *Aspects of Slavic Linguistics: Formal Grammar, Lexicon and Communication*. Berlin, Boston: de Gruyter, 212–234.

Meyer, Bernd (2018): Herkunftssprache in deutschen Institutionen: weder Fluch noch Segen. In Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 209–217.

Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 44–64.

Reimann, Daniel (2016): *Sprachmittlung. 7 wichtige Punkte für einen Start ins Thema*. Narr: Tübingen.

Schmidt, Christiane (2005): Analyse von Leitfadeninterviews. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 447–456.

Zweck, Corinna (2010): Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8–17.

Der dritte Band der Schriftenreihe "Polnisch als Fremd- und Zweitsprache" präsentiert die Ergebnisse der Konferenz "Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht", die am 23. und 24. Juni 2017 am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt stattfand. DidaktikerInnen aus Polen und Deutschland melden sich zu Wort, um den neuesten Forschungsstand sowie eigene Zugänge, Projekte und Formate zur Diskussion zu stellen. Dieser Band stellt einen Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung von bestehenden und neuen Ideen dar, die neue Perspektiven für Polnisch als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache schaffen sollen.

Trzeci tom serii wydawniczej "Polnisch als Fremd- und Zweitsprache" przedstawia rezultaty konferencji "Mediacja językowa i międzykulturowość w nauce języka polskiego", która odbyła się w 23 i 24 czerwca 2017 r. w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Dydaktycy z Polski i z Niemiec odnoszą się do aktualnego stanu badań i zapraszają do dyskusji na temat własnych podejść, projektów i formatów. Poniższy tom stanowi punkt wyjścia do dalszego rozwijania istniejących i nowych idei glotodydaktycznych, które stworzą nowe perspektywy dla języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

**SHAKER  
VERLAG**

ISBN 978-3-8440-5786-7



9

783844

057867