



Programm für lebenslanges Lernen



TIPP-Teachers In Practice and Process-website: [www.teachers-ipp.eu](http://www.teachers-ipp.eu)  
EU-gefördertes Projekt 2007-2009 134222-DE.

## Zur Bestimmung von Heterogenität und ihrem Umgang am Beispiel der deutschstämmigen Minderheit im Oppelner Schlesien – Der Portfolio-Einsatz im Unterricht Deutsch als Minderheitensprache.

### Problembeschreibung

Auf den ersten Blick wirkt die polnische Gesellschaft homogen geschlossen, wenn man sie mit anderen Ländern Westeuropas vergleicht. Die Zeiten eines polnischen Vielvölkerstaates sind, nicht zuletzt durch die sozialistische Vergangenheit und ihre Politik der gesellschaftlichen Vereinheitlichung, zu Ende. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollten in Polen nur polnische Staatsbürger leben und der Gesellschaft im Sinne der sozialistischen Ideologie dienen. Um dies zu erreichen, wurde auch in der Bildung versucht einen einheitlichen Kurs zu fahren. Alle Schüler sollten das gleiche lernen und alle Lehrer sollten das gleiche lehren. Individualität und Selbstständigkeit gehörten nicht zu den Bildungsidealen der sozialistischen Gesellschaft.

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts jedoch, ist das Bewusstsein für den historischen Völkerreichtum Polens und damit auch für die Individualität und Einzigartigkeit des Menschen wieder gewachsen. Politisch wurde auf diese Form der Heterogenität zunehmend reagiert, indem man für alle Minderheiten die Ausübung kultureller Aktivitäten gesetzlich regelte. Im Schulwesen jedoch änderte sich auch Jahre nach dem gesellschaftlich-politischen Transformationsprozess nur wenig. Oftmals waren es die gleichen Lehrerinnen und Lehrer, die ihren „homogenisierenden“ Unterricht weiterführten und junge Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Ausbildung nur unzureichend auf die veränderten Anforderungen in einer freiheitlichen Welt sensibilisiert wurden. Verunsichert durch punktuelle Veränderungen im Schulsystem (neue Schulformen, Prüfungsanforderungen und Unterrichtsinhalte), eine starke Hierarchisierung in der Schule und die damit verbundenen Abhängigkeiten gegenüber Vorgesetzten sowie die unzureichenden Fortbildungsmaßnahmen, haben bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern zu einem uneinsichtigen Verhalten hinsichtlich Neuerungen im methodisch-didaktischen Denken geführt. Ein weit verbreitetes Motto lautet immer noch: „Wenn ich mich an das Lehrbuch halte und mein Wissen in 45 minütigen Vorträgen an die Schüler weitergebe, kann ich nichts falsch machen.“

In weiten Teilen der polnischen Bevölkerung stößt dieses Denken jedoch zunehmend auf Widerstand, denn die Anforderungen in der heutigen Berufswelt verlangen ein verändertes inhaltliches und methodisches Wissen. Da die Schule nicht ausreichend auf diese Veränderungen reagiert, geben Eltern immer größere Beträge für Nachhilfeunterricht aus, damit Wissens- und Kompetenzlücken geschlossen werden. Besonders perfide erscheint dann die häufig zu beobachtende Tatsache, dass dieselben Lehrer, die am Vormittag an der Schule unterrichteten am Nachmittag ihr Gehalt mit methodisch durchdachten Nachhilfestunden aufbessern.

Moderne pädagogische Ansichten, in denen der Schüler und seine Förderung und Forderung in den Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens rücken, werden meistens mit den Argumenten abgetan, dass die Klassen zu groß, das zu vermittelnde, fachliche Wissen zu umfangreich und die Kontrolle durch die Schulleitung und die Eltern zu stark seien für solcherlei Experimente.

Internationale Vergleichsstudien (vgl. PISA 2000/2003/2006) haben jedoch auch in Polen gezeigt, dass die Schulbildung hinsichtlich erforderlicher Grundkompetenzen anderen OECD-Staaten hinterherhinkt und dringend Reformen im didaktischen Denken benötigt.

In diesem Beitrag soll auf die besondere Heterogenitätsform einer ethnischen Minderheit eingegangen und gezeigt werden, dass es durchaus möglich ist moderne Ansätze einer Unterrichtsführung im polnischen Schulsystem umzusetzen und erfolgreich mit heterogenen Lerngruppen umzugehen.

Wie bereits erwähnt, können nationale Minderheiten in Polen seit knapp 20 Jahren ihre kulturellen Eigenständigkeiten pflegen. So auch die deutschstämmige Minderheit, die insbesondere in der Wojewodschaft Opole (Oppelner Schlesien) anzutreffen ist. Da die politisch Verantwortlichen dieser Minderheit es in den vergangenen Jahren nicht nachhaltig geschafft haben, Schulen mit Deutsch als Minderheitensprache einzurichten, besuchen die meisten Angehörigen der deutschstämmigen Minderheit im Oppelner Schlesien klassische Regelschulen, in denen jedoch auf ihre Herkunft, ihre spezifischen Probleme und ihre besonderen Kenntnisse wenig bis gar nicht Rücksicht genommen werden.

Zum besseren Verständnis des Grundproblems sollen in einem ersten Kapitel zunächst die befragten Studierenden zu Wort kommen, damit sich hieraus ein Abbild der Situation der Deutschlernenden im Oppelner Schlesien ergibt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben sich politische Dimensionen für den Deutschunterricht als Minderheitensprache, die im Folgenden kurz skizziert werden. Ergänzt werden diese Aussagen durch methodisch-didaktische Aspekte des derzeitigen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Oppelner Schlesien und die Bedeutung des Begriffs der „Heterogenität“ in der Lehrerbildung.

Im Weiteren folgen auf der Basis der vorhandenen Literatur grundlegende Aspekte zum Thema Portfolio-Arbeit, die als ein Ausweg aus der Unterforderung hin zu einer echten Sprachförderung der deutschstämmigen Minderheit gesehen werden kann.

Am Ende des Beitrags sollen einige Beispiele des durchgeführten Portfolio-Unterrichts vorgestellt werden, um eine Praktikabilität und Effektivität zu belegen.

### **Exkurs: Begriffsdefinitionen**

Deutsch als Muttersprache, entwicklungspsychologische Aspekte

Deutsch als Fremdsprache (auf Grundniveau A1>A2, auf erweitertem Niveau B1>B2, auf bilinguaalem Niveau C1)

Deutsch als Zweitsprache (genaue Untergliederung s. Lit.)

Deutsch als Minderheitensprache

## Zum Background der Befragten und Untersuchten

Bei den Befragten handelt es sich in erster Linie um ca. 120 Studentinnen und Studenten des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache am Regionalen Zentrum für die Fremdsprachenausbildung in Opole, Abteilung Fremdsprachenlehrerkolleg (RCKJO Opole). Die Studierenden des 2. und 3. Studienjahrs befanden sich während der Befragung allesamt nach den zu absolvierenden Praktika und hatten zum damaligen Zeitpunkt bereits 180 (2. Studienjahr) bzw. 340 (3. Studienjahr) Stunden pädagogisch-psychologischer und methodisch-didaktischer Grundbildung hinter sich.

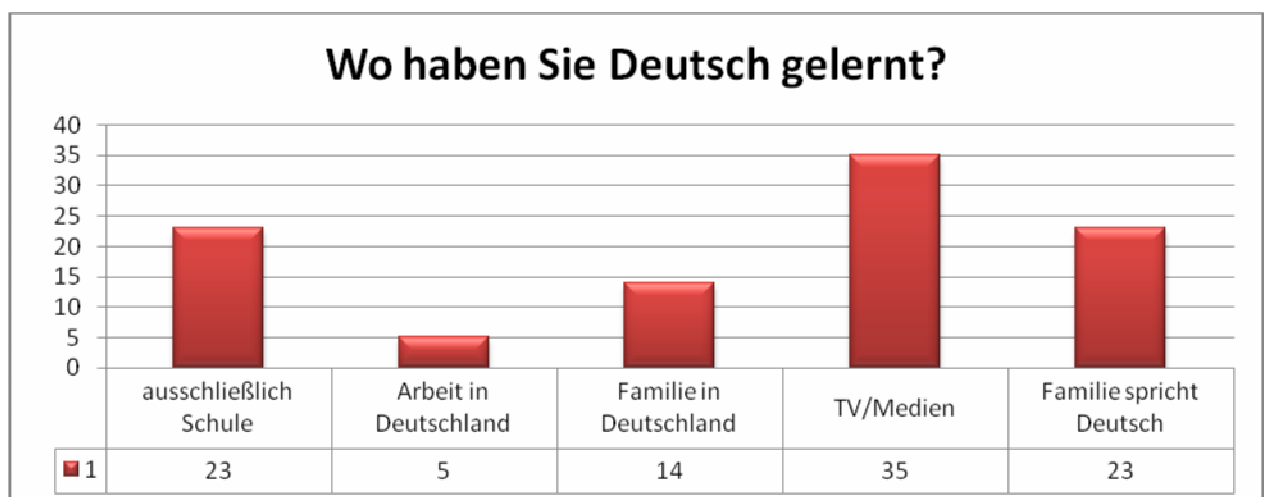
Der Großteil der Studentinnen und Studenten kommt aus deutschstämmigen Familien, die Deutsch als Minderheitensprache sprechen und in zahlreichen qualifizierten Gesprächen meines Pädagogik-Unterrichts am Fremdsprachenlehrerkolleg Opole wertvolle Ergänzungen zum Zustand des Deutschunterrichts in der Region beitragen konnten. Weiterhin wurden die Ausführungen durch Gesprächsergebnisse ergänzt, die ich während einer von mir durchgeführten Lehrerfortbildung zum Thema „Portfolio-Arbeit in Mittel- und Oberschule“ am RCKJO Opole erlangte.

Zur weiteren Qualifizierung einzelner Untersuchungsergebnisse wurden ca. 50 Studierende eines Methodik-Seminars der Germanistischen Fakultät an der Universität Wrocław/Breslau hinzugezogen.

Wenn es um die praktische Umsetzung der Portfolio-Arbeit im Unterricht geht, so standen Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Nr. 1 in Izbicko (25 Kilometer östlich von Opole gelegen) und ihre Lehrerin Frau Emilia Stralek zur Verfügung. Weiter konnte ich im Schuljahr 2007/2008 zwei Portfolio-Projekte in der ersten Klasse am Öffentlichen Allgemeinbildenden Lyzeum mit erweitertem Sprachunterricht (PLO) am Regionalen Zentrum für die Fremdsprachenausbildung Opole durchführen.

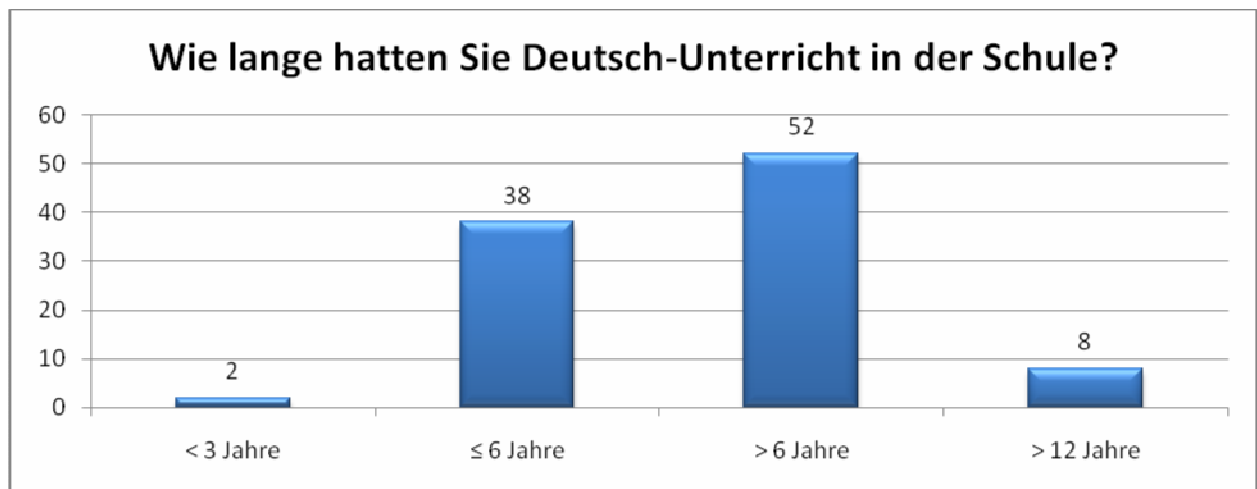
## Zur Situation der Deutschlernenden im Oppelner Schlesien

Wie bereits erwähnt erscheint die polnische Gesellschaft auf den ersten Blick als eine homogene Gemeinschaft, bei der die Erscheinung „Heterogenität“ zu vernachlässigen gilt.



Bereits durch die Auswertung dieser ersten Frage hat sich das zu erforschende Grundproblem herauskristallisiert. Der größte Teil der untersuchten Lerner hat seine

Sprachkenntnisse nicht durch den schulischen Sprachunterricht erworben. Dieses Ergebnis impliziert eine Überforderung des gegenwärtigen Sprachunterrichts sowie seine weitreichende Ineffizienz bei denjenigen, die Deutsch nicht als Fremdsprache lernen, sondern als Minderheitensprache sprechen. Wie noch zu zeigen sein wird, erreicht der derzeitige schulische Sprachunterricht bei dieser Lernergruppe sein Ziel nicht. Gelangweilte und unterforderte Schülerinnen und Schüler stehen mangelhaft ausgebildeten und überforderten Lehrerinnen und Lehrern gegenüber. Damit eine gewisse „pädagogische Ruhe“ zwischen den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten gewahrt bleibt, „belohnen“ die Lehrer die Schüler mit sehr guten bis hervorragenden Noten, Eltern und Schüler geben sich damit zufrieden und fordern eine sprachliche Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht ein. Bei einer gründlichen Diagnostizierung der Sprachkenntnisse dieser spezifischen Lerngruppe, lässt sich rasch eine zu verallgemeinernde Beschreibung erkennen: Während die rezeptiven (hier: vornehmlich alle Formen des Hörverstehens) und produktiven (hier: aktiv an Gesprächen teilnehmen) kommunikativen Leistungen, zumindest in einem überschaubaren, thematischen Rahmen, erfreulich hoch sind, gibt es eine Reihe von sprachlichen Defiziten im Bereich des Lesens und Leseverstehens, des kreativen und formalen Schreibens sowie des zusammenhängenden, monologischen Sprechens.

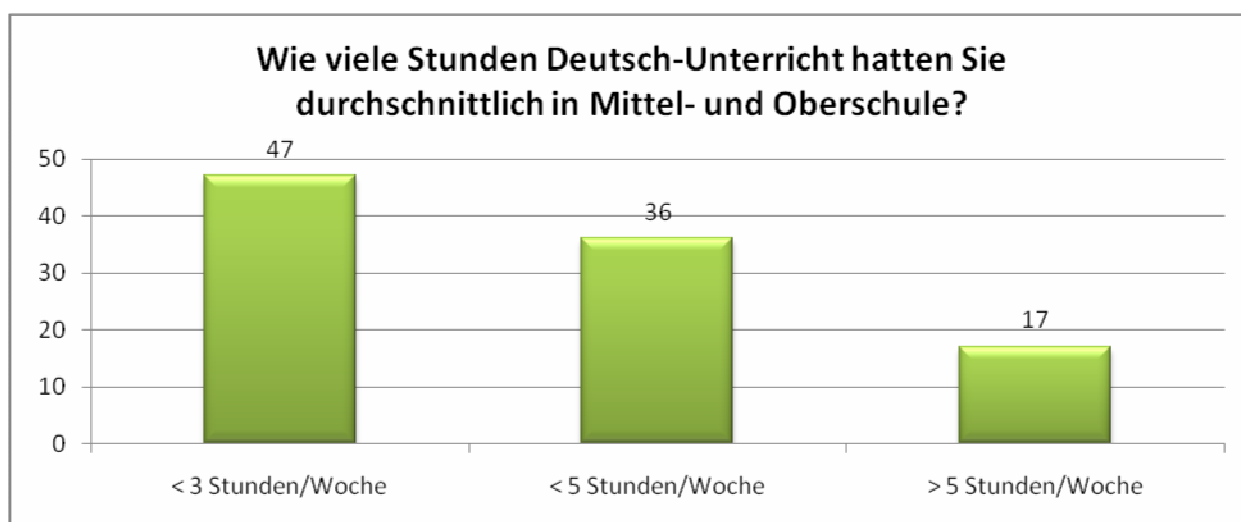


Die Auswertung der folgenden Fragen spiegelt insbesondere die quantitativen Erfolge der polnischen Bildungspolitik hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts wieder. Der allergrößte Teil der untersuchten polnischen Schülerinnen und Schüler lernte über weite Strecken der schulischen Laufbahn zumindest eine Fremdsprache. Diese anzuerkennende Leistung nach 40jähriger, staatlich verordneter Sprachdiktatur, sagt jedoch zunächst einmal wenig über den Gehalt und die Effektivität des Fremdsprachenunterrichtes aus. Schenkt man journalistischen Berichten Glauben (s. Titelstory DZIENNIK, 12.07.08), dann entgehen der polnischen Wirtschaft Millionenbeträge aufgrund der fehlenden oder mangelhaften Fremdsprachenkenntnisse in den produktiven Gesellschaftsschichten. Das schwache Fremdsprachenniveau bestätigen auch Unternehmer in der Region, die Arbeitnehmer bevorzugen, die mindestens eine (immer häufiger auch zwei und mehr) Fremdsprache sprechen.

Betrachten wir den schulischen Fremdsprachenunterricht insbesondere an den Schnittstellen der Schultypen (Grundschule/Mittelschule und Mittelschule/Lyzeum), dann fällt auch hier eine gewisse Überforderung des Schulsystems auf. Wechselt ein Kind bzw. Jugendlicher von einer Schulform in die nächst höhere, werden in den

seltensten Fällen die Fähigkeiten aus dem Fremdsprachenunterricht in einem entsprechenden Unterrichtskurs aufgefangen und weiter ausgebaut. Konkret sind Schulen insbesondere im ländlichen Raum und in Städten mit geringem Schulangebot aufgrund administrativ-finanzieller Vorgaben, der Inflexibilität einer Schulleitung und eines wenig qualifizierten Lehrkörpers nicht in der Lage Sprachunterricht für alle Leistungsstufen anzubieten. Die Konsequenz aus dieser Misere ist eine notdürftige Kompromisslösung, die da heißt: Alle Schüler fangen in der neuen Schule wieder von vorne an, die gewählte Sprache zu erlernen. Das Wohl des Kindes und eine nachhaltige volkswirtschaftliche Entwicklung bleiben hier auf der Strecke.

Hinzu kommt, dass die meisten höheren Schulen die Anzahl der Unterrichtsstunden im Bereich der Fremdsprachen, zugunsten anderer, neuer Fächer reduzieren, statt auf eine fächerübergreifende Kombination zu setzen, die auch den Fremdsprachenunterricht einbezieht (z.B. Grundlagen der Wirtschaftslehre auf Deutsch).

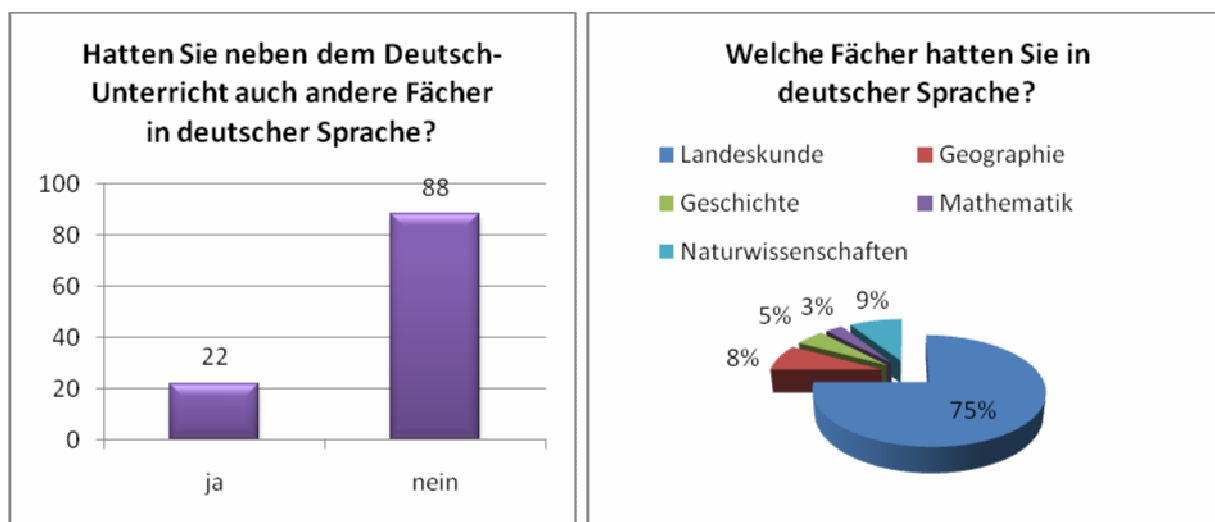


An dieser Stelle kommen wir zu dem in der Literatur häufig diskutierten Aspekt des fremdsprachlichen Fachunterrichts (vgl. Hallo Deutschlehrer, 26/2008). Während in der Vergangenheit eine weitgreifende Bilingualität im Fachunterricht als anstrebenswert erachtet wurde, findet man zunehmend kritische Töne in diesem Lehr-/Lernbereich. Wie so häufig bei didaktischen Fragen kann ein gesunder Mittelweg aus diesem Konfliktfeld heraushelfen.

Der Wunsch mehr fremdsprachlichen Fachunterricht in die schulische Bildung einfließen zu lassen ist sicherlich gut und richtig. Allerdings sind auch hier die Voraussetzungen zum Beispiel im Hinblick eines qualifizierten Lehrkörpers zu beachten. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer in Polen sind, anders als ihre deutschen Kollegen zum Beispiel, nachwievor Lehrer für ein Unterrichtsfach. Zusatzqualifikationen, die es ihnen ermöglichen ein zweites oder gar drittes Fach zu unterrichten, werden zwar von den regionalen methodischen Zentren der Wojewodschaften angeboten und vom Ministerium für Nationale Bildung gefördert und gefordert, die Qualität der methodisch-didaktischen Kurse lässt jedoch zu wünschen übrig. So konnten auf diesem Gebiet lediglich unbefriedigende Ergebnisse erzielt werden.

Der fremdsprachliche Fachunterricht wurde nach Angaben der Befragten zum großen Teil von deutschen Programmlehrkräften durchgeführt, die oftmals mit den polnischen

Unterrichtsprogrammen nicht ausreichend vertraut gemacht wurden und häufig thematisch das aufarbeiten mussten, was im polnischen Fachunterricht zu kurz gekommen war. Bei polnischen Fachlehrern konnte festgestellt werden, dass ihre Fremdsprachenkenntnisse oftmals nicht als genügend zu bezeichnen waren, einen fremdsprachlichen Fachunterricht inhaltlich und sprachlich zu vollziehen. Die inhaltliche Ebene beschränkte sich daher häufig auf thematische Vorlieben des Lehrers bzw. der Lehrerin und weniger auf eine vollständige thematische Bearbeitung. Fehlende Unterrichtsprogramme und eine daraus folgende stiefmütterliche Behandlung eines Unterrichtsfaches, das in der Fremdsprache unterrichtet wurde, während der Matura, sind die Folge.

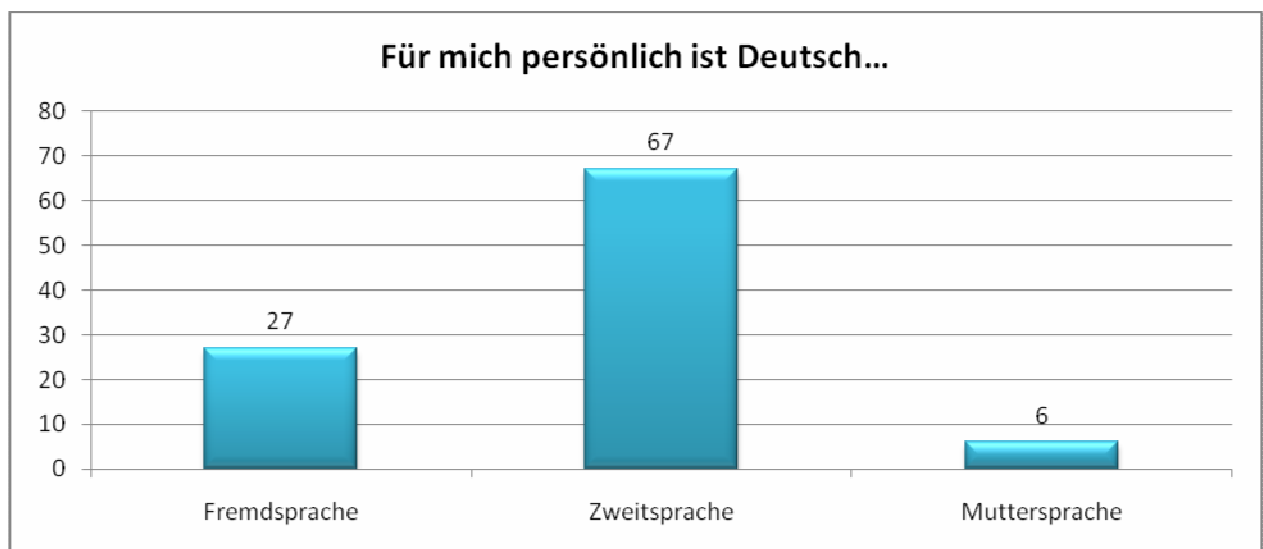


Es fällt auf, dass einige Befragte neben dem fremdsprachlichen Fachunterricht auch das Fach „Landeskunde“ als weiteres Fach aufführten. Laut der allgemeinen didaktischen Auffassung des Faches Deutsch als Fremdsprache, ist diese Teildisziplin ein integrativer Bestandteil des Faches DaF, der sich zur Aufgabe gesetzt hat, Bestandteile der interkulturellen Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht, z.B. in Form von authentischen Unterrichtsmaterialien und aktuellen, die Zielsprachenkultur betreffende Thematiken, einfließen zu lassen. Hauptziel der Disziplin ist auf einen Nenner gebracht, die Förderung des Toleranzgedankens gegenüber der Zielsprachenkultur durch den Fremdsprachenunterricht. Dieser „Landeskunde“-Unterricht, der laut Definition eher als ein Prinzip, denn als ein Unterrichtsfach zu verstehen ist, wird meistens inhaltlich durch ein geographisches, historisches und politisches Faktensammelsurium über die Zielsprachenländer bestimmt. Mangels eines geeigneten Unterrichtsprogramms stehen auch hier die persönlichen Neigungen der Lehrer im Vordergrund.

Diese Beobachtungen sollen genügen, um zu belegen, dass die Nachfrage nach einem fremdsprachlichen Fachunterricht nur dann gewährleistet werden kann, wenn speziell geschulte Fachlehrer (sprachlich wie inhaltlich) diese Fächer mit den gewünschten Effekten bei den Schülern auch erzielen können. Bis zum Erreichen dieses Punktes braucht jedoch auf einen fremdsprachlichen Fachunterricht nicht verzichtet werden, da der gezielte, zeitlich begrenzte Einsatz fachunterrichtlicher Elemente aus dem human- und naturwissenschaftlichen Kanon zu einem qualifizierenden Sprachgebrauch führen kann (s. unterschiedliche Immersionsprogramme: Wilkowska, M.: Immersionsmodelle und bilinguale Programme, in „Hallo Deutschlehrer“ 26/2008 oder versch. Texte zu

CLIL-content and language integrated learning ebenfalls in „Hallo Deutschlehrer“ 26/2008). Insbesondere die untersuchten Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich Deutsch als Minderheitensprache, benötigen diese Erweiterung ihrer Kenntnisse über ein normales kommunikatives Sprachniveau hinaus. Sprache ist nicht nur Selbstzweck sondern wird auch zu einem Vehikel, das fachliche Inhalte transportiert.

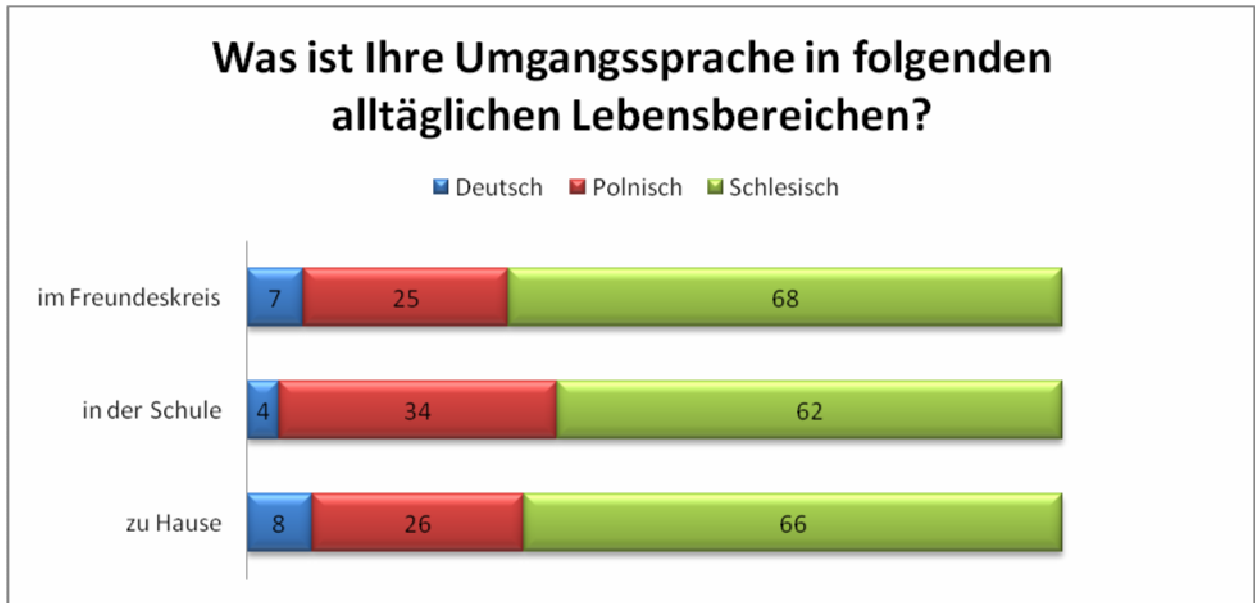
### Politische Dimensionen des Deutschunterrichts als Minderheitensprache



Auch von politischem Interesse ist die Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Deutschen Sprache. Besonders im Opolner Schlesien wird von den Vertretern der deutschstämmigen Minderheit („Deutsche Minderheit“) die Auffassung verfochten, dass der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen Deutsch als Muttersprache sprächen. Immer wieder gab es Versuche, Schulen und Klassen mit muttersprachlichem Deutschunterricht einzuführen. Eine nachhaltige Schulentwicklung in diesem Bereich musste jedoch immer wieder verworfen werden, ohne den Ursachen für diesen Irrweg nachzugehen. Wie zahlreiche, qualifizierte Gespräche und die Umfragen unter Studierenden bestätigen, empfindet die Sprechergruppe mit deutschstämmigem Hintergrund, Deutsch jedoch nicht als ihre Muttersprache. Lediglich 3% der Befragten gaben die deutsche Sprache als ihre Muttersprache an. Mehr als Zweidrittel der Befragten ordneten sich, aufgrund ihrer deutschstämmigen Familiengeschichte und der damit verbundenen spezifischen Sprachaneignung, dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. „Deutsch als Minderheitensprache“ zu.

Hier wird noch einmal deutlich, dass der klassische (Fremd-)Sprachenunterricht auf diese besondere Situation bisher keine ausreichende Rücksicht nimmt. Während im Fremdsprachenunterricht die Lerner chronisch unterfordert sind, nicht zuletzt aufgrund der ungenügenden Sprachfähigkeiten der Lehrer, schießt ein muttersprachlicher Unterricht, der durch deutsche Programmlehrkräfte durchgeführt wird und wurde, in den meisten Fällen über das Ziel hinaus und überfordert die Schülerinnen und Schüler. Kognitiv-muttersprachliche Anforderungen können nicht erfüllt werden und bleiben daher auf der Strecke. Von einer Wiederbelebung des muttersprachlichen

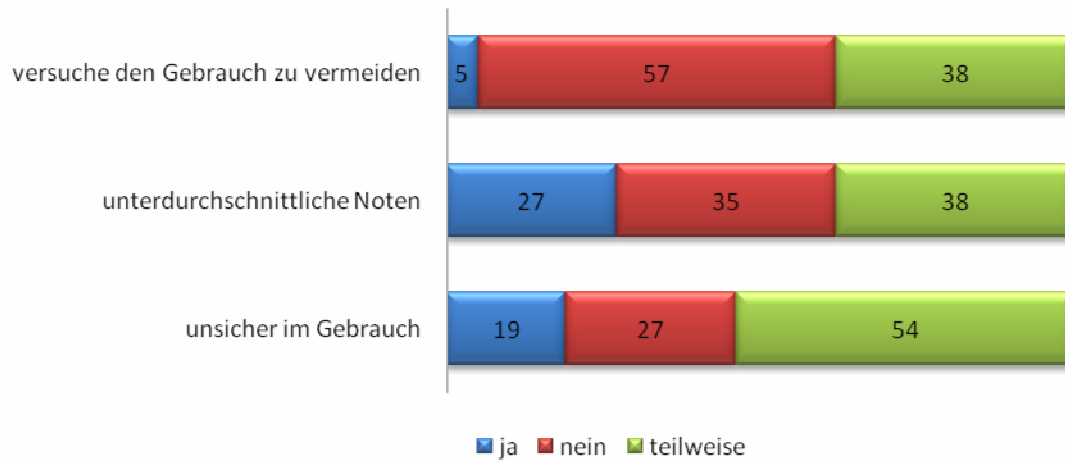
Deutschunterrichts im Oppelner Schlesien muss daher den politisch Verantwortlichen dringend abgeraten werden!



Unterstützt und ergänzt wird dieses Erkenntnis, durch die obige Grafik. Während die Angaben zum Gebrauch der deutschen Sprache in unterschiedlichen Lebensbereichen verhältnismäßig gering ist, geben gut Zweidrittel der befragten Studierenden Schlesisch als Umgangssprache an. Hierbei handelt es sich um eine sogenannte Hybridsprache, die aus polnischen, tschechischen (mährischer Dialekt) und deutschen Sprachelementen besteht und die kulturelle, über Jahrhunderte gewachsene Vielfalt Oberschlesiens widerspiegelt. Häufig auch als „Wasserpolsch“ bezeichnet, ist das Schlesische insbesondere im ländlichen Raum der autochthonen Bevölkerung im Oppelner Schlesien weit verbreitet und wird von allen Generationen und in allen Lebenssphären gesprochen. Nicht zu verwechseln ist das Schlesisch mit dem ehemaligen deutschen, schlesischen Dialekt, der vorwiegend in Niederschlesien gesprochen wurde (vgl. G. Hauptmann „Die Weber“) und mit Flucht und Vertreibung der deutschen Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg mehr oder weniger ausgestorben ist. Eine starke Ähnlichkeit besitzt der Dialekt jedoch mit der Umgangssprache in der Wojewodschaft Oberschlesien, im Industriegebiet zwischen den Städten Gleiwitz (Gliwice) und Kattowitz (Katowice).

Die Westverschiebung Polens nach dem Zweiten Weltkrieg und die kommunistische Sprachpolitik, die die Pflege und den Gebrauch der deutschen Sprache im Oppelner Land bis zum Jahr 1989 verhinderten, führten dazu, dass das Schlesische die deutsche Muttersprache der heutigen (Ur-)Großelterngeneration völlig abgelöst hat. In den meisten Familien wird Deutsch nur noch als „Sonntagsprache“ gesprochen. Durch die regen, über Jahrzehnte andauernden familiären Kontakte nach Deutschland, die starke Arbeitsmigration seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und nicht zuletzt die Verbreitung deutschsprachigen Satellitenfernsehens, haben jedoch ein besonderes Verhältnis bei der deutschstämmigen Bevölkerung zur Sprache ihrer Vorfahren entstehen lassen. Auf diese regional beschränkte Heterogenität im Schulalltag muss in Zukunft verstärkt eingegangen werden.

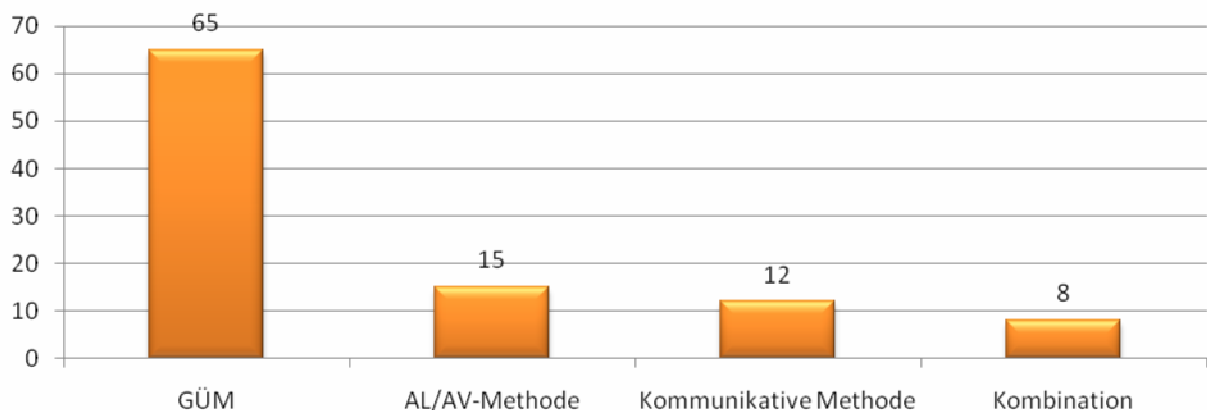
## Haben Sie Probleme in der polnischen Sprache



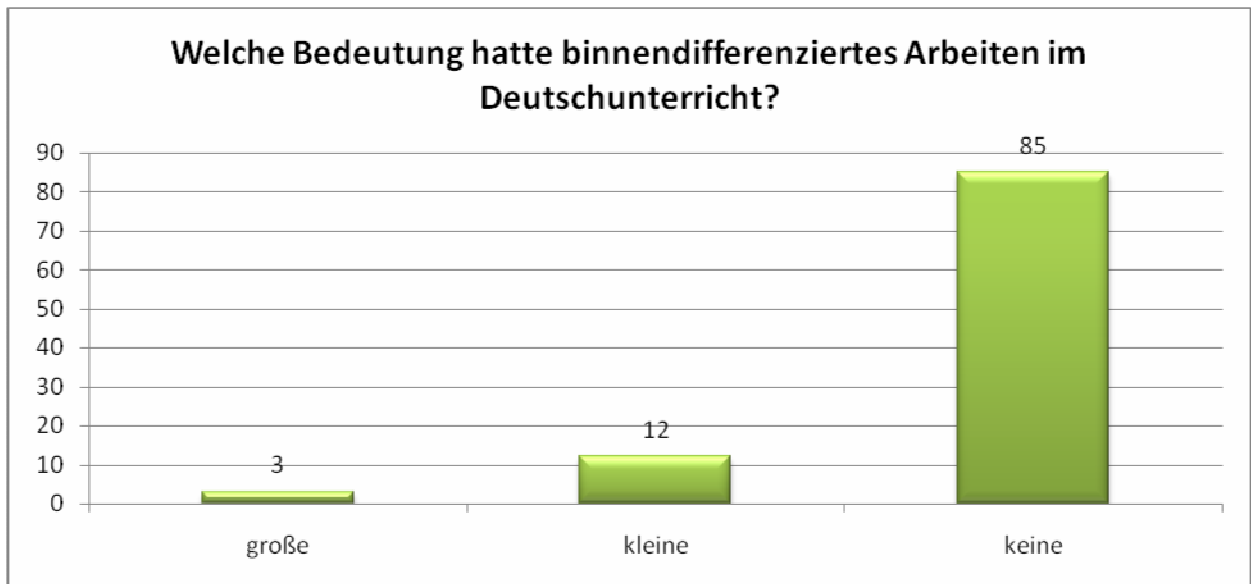
Die oben erörterte Tatsache lässt vermuten, dass der starke Gebrauch der schlesischen Sprache zu Problemen bei Schülern und Studenten im Umgang mit der polnischen Sprache führen kann. Und tatsächlich findet man diese Vermutung bestätigt. Ein unsicherer Gebrauch des Polnischen und unterdurchschnittliche Noten im Fach Polnisch machen dies deutlich. Hier setzt eine weitere Forderung für den Schulunterricht an. Nicht nur die Einführung eines Lehrplanes für das Fach „Deutsch als Minderheitensprache“ wird nötig, sondern auch die verstärkte Förderung der polnischen Sprache.

## Methodisch-didaktische Aspekte des heutigen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Oppelner Schlesien

### Welche Methoden des FSU kamen in Ihrem Deutschunterricht vorwiegend zum Einsatz?

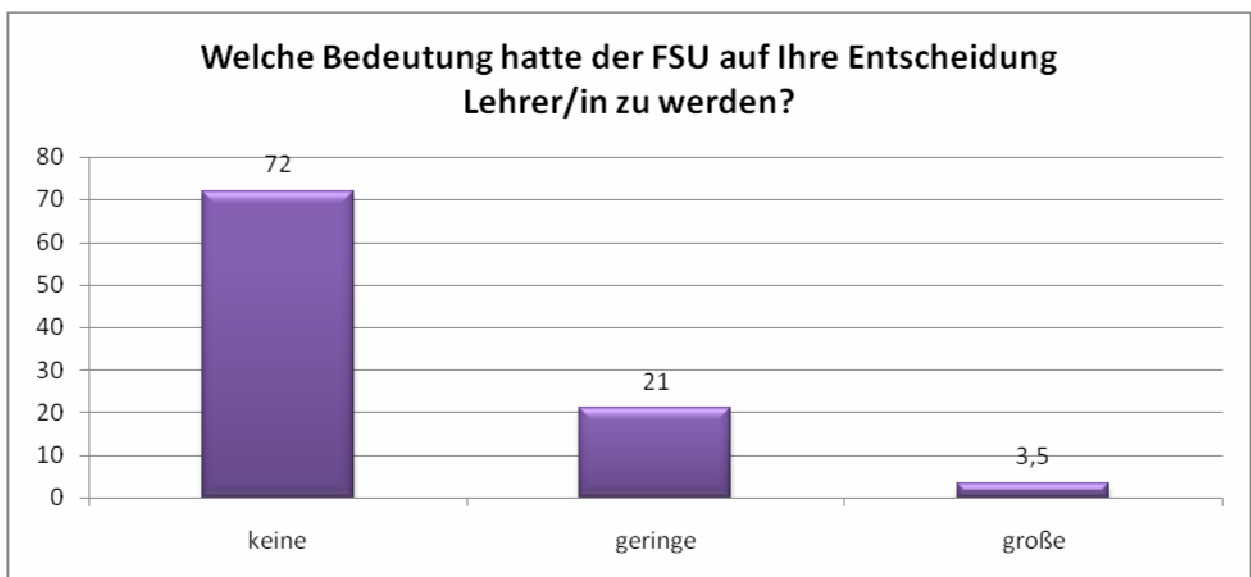


Betrachtet man nun tiefgründiger die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, dann fällt auf, dass in den meisten Schulen nachwievor ein grammatikorientierter Unterricht vorherrscht. Die Grammatik-Übersetzungs-Methodik der altphilologischen Fächer und ein grammatischer Regelunterricht bestimmen den sprachlichen Unterrichtsalltag. Man kann nur mutmaßen, warum zahlreiche Fremdsprachenlehrer trotz genügender Alternativmethoden, immer noch diese überholte Lehrweise bevorzugen. Ein simples Richtig-/Falsch-Denken, ein inflationäres, nicht immer didaktisch aufbereitetes Lern- und Übungsmaterial und einfachere Bewertungskriterien führen zu dieser „praktischen“ (d.h. zeitsparenden) Lösung. Auch der stärker gewordene Anteil kommunikativer Elemente in den aktuellen Sprachlernbüchern hat nicht zur Reduzierung des Grammatikanteils beitragen können. Und obwohl in den derzeitigen Fremdsprachprüfungen (z.B. DSD II, polnische Neue Matura), die auf dem EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN basieren, weitgehend auf Grammatik-Übungen verzichtet wird, hat sich diese Entwicklung im Deutschunterricht des untersuchten Raumes weitgehend noch nicht durchsetzen können. Um eins klarzustellen: Grammatik ist sicherlich ein wichtiger Bestandteil, um qualitativ eine Sprache zu sprechen und auch ein gewisses Pensum an grammatischen Grundregeln der deutschen Sprache sollte jeder Lerner beherrschen. Nur werden die Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts (kommunikative Kompetenz) häufig mit den Zielen eines Hochschulstudiums (qualitative/quantitative/selbstständige Sprachverwendung) verwechselt. Die korrekte Beherrschung des Konjunktives, die krampfhaft Regelfindung bei der Benutzung von Perfekt und Imperfekt sowie die Deklination der deutschen Adjektive, führen bei den meisten Lernenden zu einer verständlichen Abneigung gegenüber der Deutschen Sprache. Man darf sich dann nicht wundern, wenn Schüler das Englische, aufgrund seiner vermeidlichen Einfachheit bevorzugen. Keine Sprache ist einfach! Die Methodenvielfalt, die didaktische Fähigkeit und Motivation des Lehrers sowie seine pädagogische Grundhaltung und Lehrkonzeption entscheiden letztendlich über den gelungenen Lehr-/Lernprozess. Die Beseitigung der Angst sich in einer fremden Sprache verständlich zu machen (Abbau von Sprechblockaden) und die Freude sich anderen Kulturen vorurteilsfrei hinzugeben, gehören selbstverständlich zu den psychologischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts kann damit nicht die perfekte Beherrschung von grammatischen Regeln sein; zumal das Beherrschen der Regeln meist nicht kongruent einhergeht mit deren Anwendung in kommunikativen Situationen. Der Regression eines grammatischen Regelunterrichts muss damit der kommunikative Ansatz folgen, da Kommunikation in der Fremdsprache auch dann noch aufrecht gehalten werden kann, wenn der oder die Sender a-grammatisch reden.

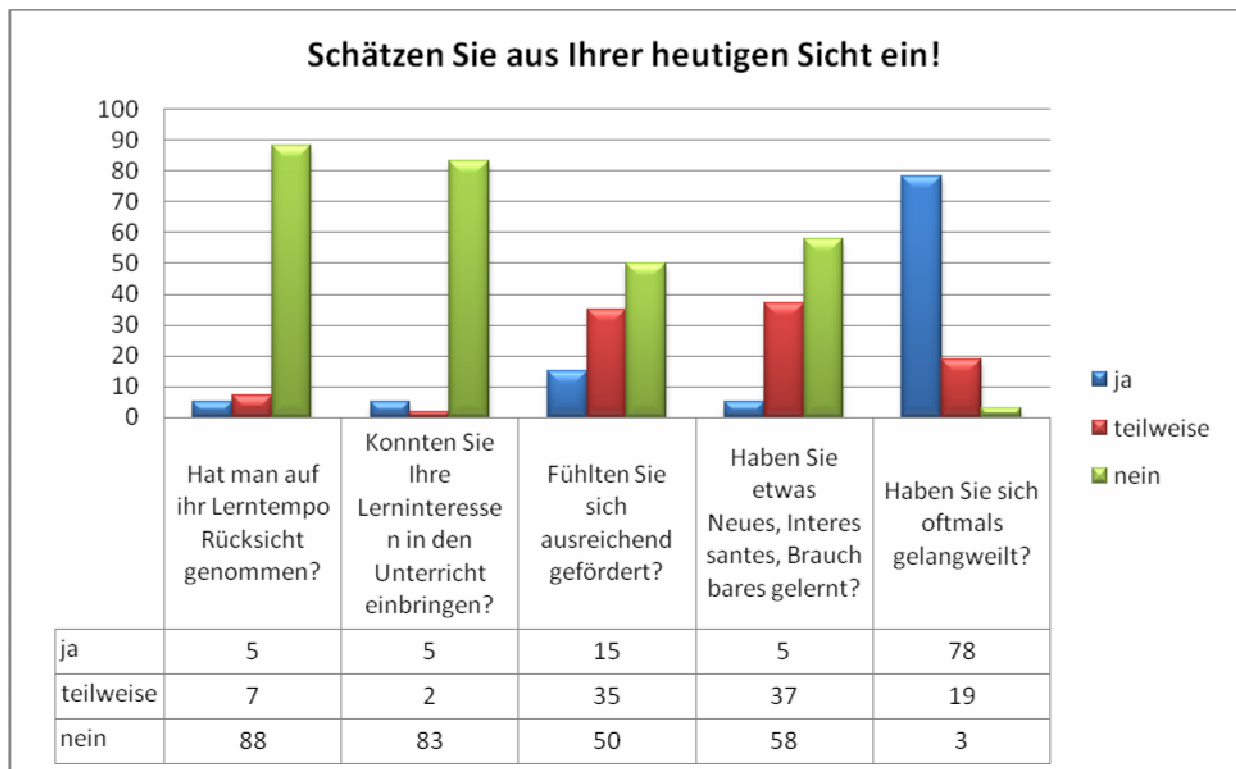


Nach diesen grundlegenden fachdidaktischen Erkenntnissen, wollen wir uns nunmehr einigen pädagogischen Aspekten des untersuchten Fremdsprachenunterrichts widmen, die sich im weitesten Sinne mit dem Thema „Heterogenität“ beschäftigen.

Vorausgesetzt, dass Lehrer eine noch genauer zu definierende Form von Heterogenität in ihrer Lerngruppe festgestellt haben, ist es naheliegend nach dem Grad des binnendifferenzierten Arbeitens zu fragen. Es erstaunt nicht, dass die Befragten weder in ihrem eigenen erlebten Schulunterricht, noch während ihrer schulpraktischen Studien mit binnendifferenzierenden Arbeitsformen konfrontiert wurden. Trotzdem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der verschwindende Anteil von 3%, der eine große Bedeutung binnendifferenzierten Arbeitens im Deutschunterricht beimaß, ausnahmslos von deutschen Programmlehrkräften umgesetzt wurde! Es stellen sich also zwei Fragen: 1. Ist ein Lehrer in der Lage Heterogenität in einer Lerngruppe zu erkennen und 2. Falls er Heterogenität erkannt hat, kann er adäquat auf die veränderten Bedürfnisse der Lerngruppe reagieren?

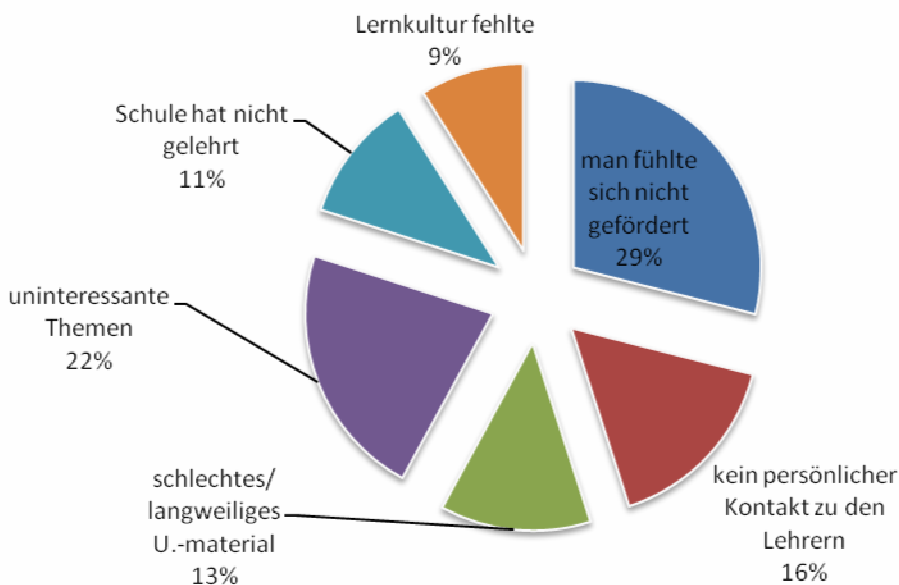


Für die meisten befragten Studierenden war die Entscheidung an einem Fremdsprachenlehrerkolleg zu studieren nicht mit dem Wunsch verbunden Lehrer bzw. Lehrerin zu werden. Indirekt erkennt man hier die Unzufriedenheit mit der eigenen Schulzeit sowie die negative Reflexion über das Schulsystem an sich. Es war vielmehr die Absicht die Deutschkenntnisse an einem Ort zu vertiefen und zu perfektionieren, an dem die Unterrichtssprache Deutsch ist. Dass man in erster Linie eine Berufsausbildung erlangt, wurde den meisten erst im Laufe ihres Studiums deutlich.



Lässt man die Befragten Lehramtsstudenten ihre eigene Schulzeit retrospektiv bewerten, dann kommen allgemein betrachtet sehr negative Ergebnisse zum Vorschein. Auf einen Nenner gebracht, war der Deutschunterricht für den überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler ineffektiv, kaum innovativ sowie wenig fördernd und fordernd.

### Wo sahen Sie während Ihrer Schulzeit Versäumnisse im FSU?



### Zum Begriff der Heterogenität in der Lehrerbildung

Da Fremdsprachenlehrer in Polen nicht nur an Fremdsprachenlehrerkollegs ausgebildet werden, sondern auch an Hochschulen und Universitäten, wurden in diesem Kapitel auch Lehramtsstudenten im Rahmen eines Methodik/Didaktik-Seminars der Germanistischen Fakultät Wrocław/Breslau zum Thema Heterogenität befragt.

Nachdem nun erörtert wurde, dass der Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Verbreitungsgebiet der deutschstämmigen Minderheit des Oppelner Schlesiens häufig als ineffektiv zu bezeichnen ist, wenden wir uns der konsequenten Frage zu, inwiefern Lehrer in ihrer Ausbildung überhaupt auf das Thema „Heterogenität“ sensibilisiert werden und weiterführend, kulturelle und sprachliche Minderheiten überhaupt als Faktor in dieser Betrachtung erkennen.

### Sind Sie dem Begriff "Heterogenität" bereits in der wissenschaftlichen Fachliteratur in Polen begegnet bzw. war er Gegenstand in Ihrer Fachausbildung?

( Universität Wrodaw/ Breslau)



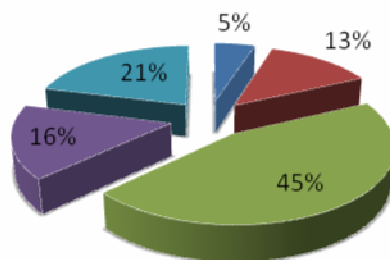
### Wird in Ihrer universitären Lehrerbildung auf das Thema "Heterogenität" eingegangen?

■ ja ■ nein ■ gelegentlich, aber nicht auf Lösungsmöglichkeiten



### Was bedeutet der Begriff "Heterogenität" für Sie?

(Universität Wrocław/Breslau)



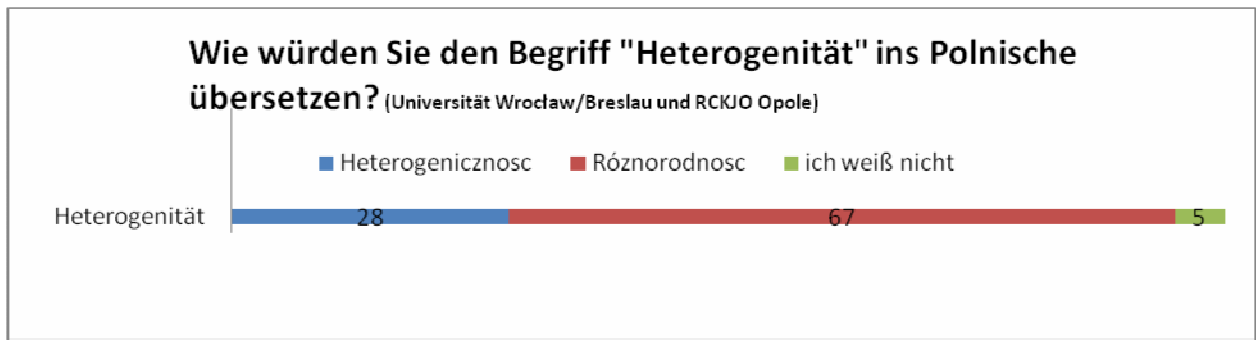
■ das gleiche, dasselbe  
■ Vielfalt, Vielfältigkeit  
■ ich weiß nicht  
■ Verschiedenheit  
■ Unterschiedlichkeit

### Exkurs: Zur Lage der pädagogische Fachliteratur in Polen

Bei den vorhandenen pädagogischen Publikationen in Polen handelt es sich oftmals um Übersetzungen aus dem Englischen, Amerikanischen oder Deutschen Sprachraum.

Eine kritische, pädagogische Selbstbetrachtung des polnischen Schulwesens fehlt bisher; sicherlich auch wegen der jahrzehntelangen Einflussnahme fremder Erziehungsbilder (habsburgisch, preußisch, sowjetisch), auf die Polen keinen Einfluss hatte und ausländische pädagogische, methodische und didaktische Konzepte nur bedingt funktionieren können, da sie polnische Schulbesonderheiten natürlich nicht berücksichtigen.

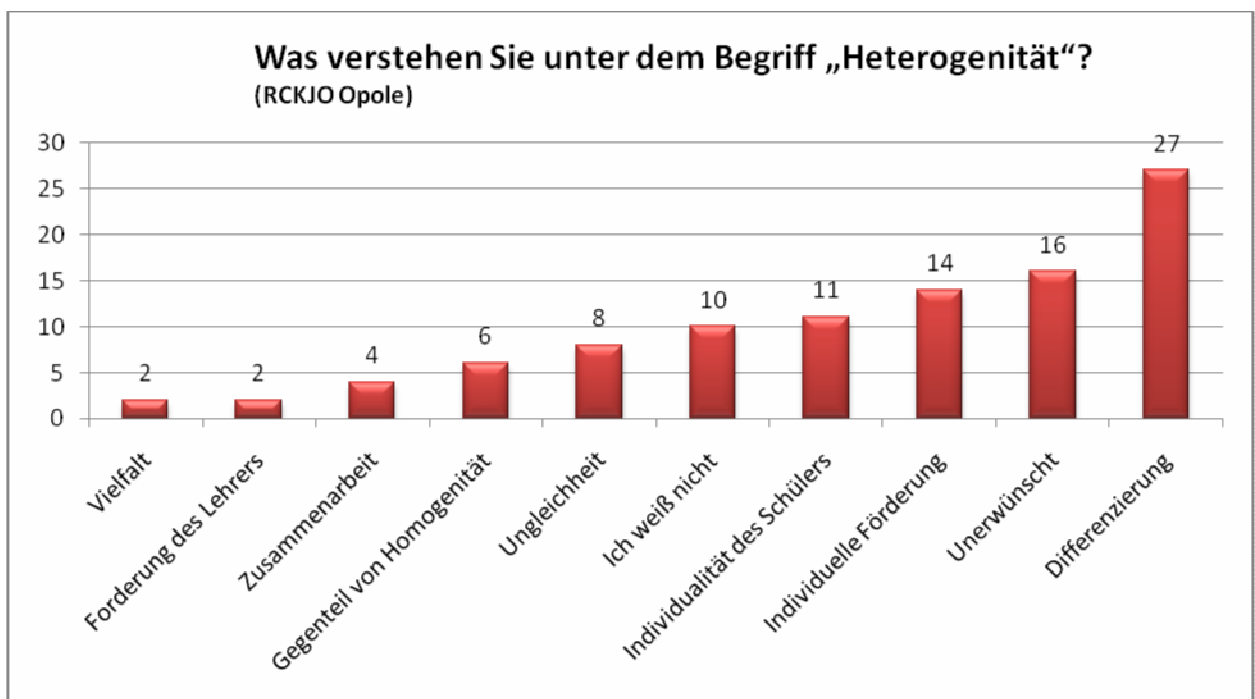
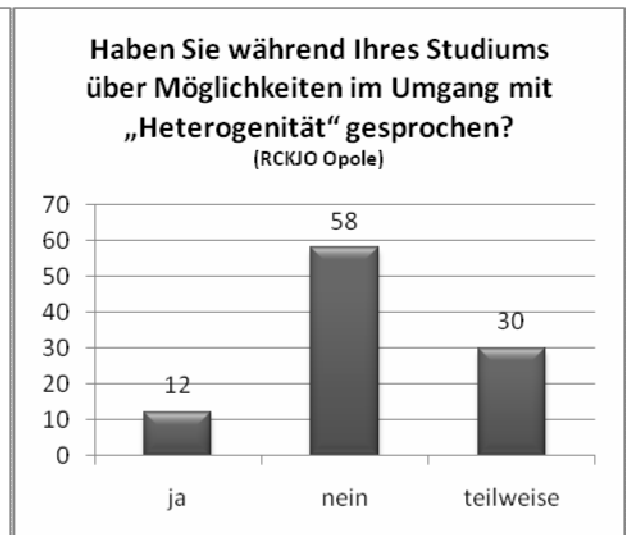
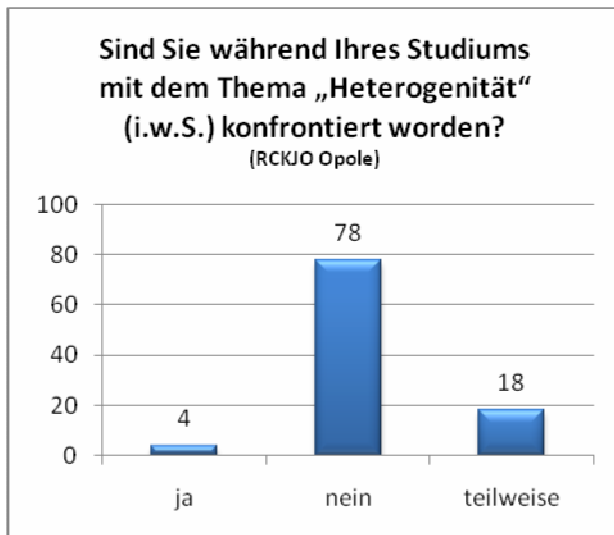
Bei den Übersetzungen fehlt es oft an der Sensibilität für Fachbegriffe, die nicht bekannt sind oder aufgrund des anderen sozialen Backgrounds anders reflektiert werden (z.B. Bildung, Bürger). Der Heterogenitätsbegriff gehört damit ebenfalls zu dieser Art von Fachbegriffen, deren Übersetzung entweder schwer Verständlich oder nur wenig klar sind.



Reformpädagogische Konzepte, wie sie in Westeuropa seit dem 19. Jh. bekannt sind, haben in Polen kaum fußfassen und das öffentliche Schulwesen und die Lehrweisen nicht befruchten können. Alle modernen, pädagogischen Konzepte basieren auf einem veränderten Lehrer- und Schülerbild und setzen einen selbstbewussten Lehrer und den mündigen Lerner voraus. „Die Autorität des Lehrers sollte sich nicht mehr aus seiner Sanktionsgewalt oder seinem Vorsprung an Wissen ergeben. Im differenzierten Unterricht, der, statt Homogenität anzustreben, auf die Entwicklung der individuellen Potenziale sowohl der schwachen als auch der starken Schüler setzt, ermöglicht die Lehrperson den Zugang zu Wissen. Der Lehrer selbst hilft bei der Generierung und Strukturierung von Inhalten, liefert aber nicht mehr alle Inputs selbst“ (Wiegert, N.: „Die Zukunft der Schule“, Berlin 2006<sup>3</sup>).

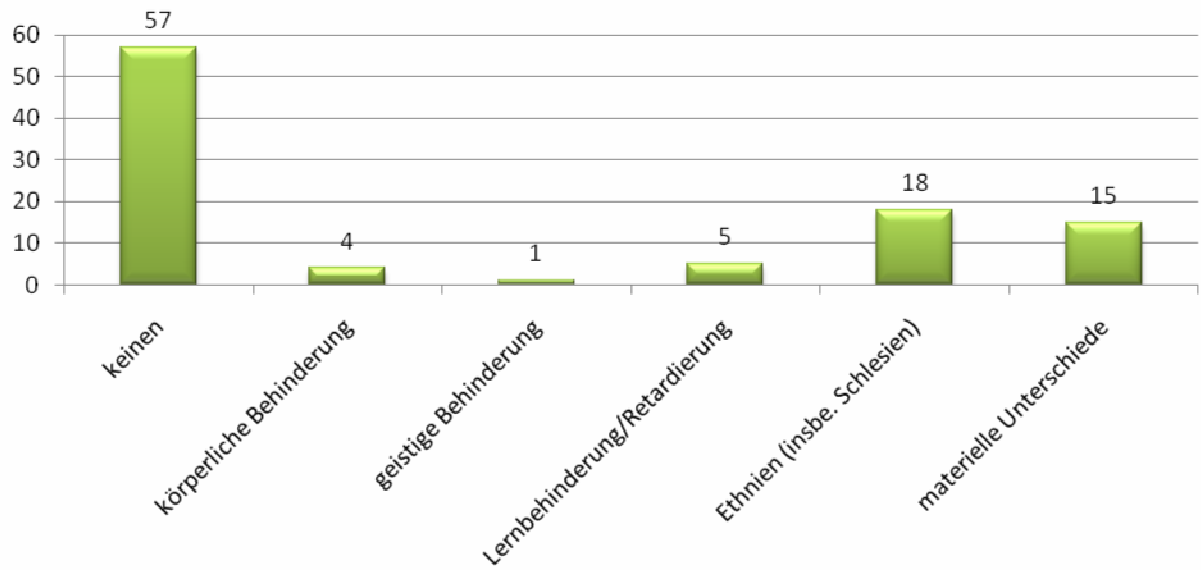
Die Reformen und Reformversuche im polnischen Bildungswesen verlaufen ähnlich langsam wie in anderen Gesellschaften. Leider wurden sie in der Vergangenheit durch national-konservative Ideen einzelner Politiker versucht aufzuhalten oder sie zurück zu reformieren. Das eigentliche Problem jedoch sind nicht die Reformen selbst, sondern deren fehlende, nachhaltige und breite Umsetzung auf Schulebene. Dies liegt an der ungenügenden Überzeugungsarbeit auf Ministerialeben (z.B. bei der Einführung der Mittelschule oder der Neuen Matura) als auch an der mentalitätsbedingten Uneinsichtigkeit bei den meisten Lehrern für Reformen und deren Umsetzung. Bei ihnen herrscht häufig das Prinzip vor: Was ich seit Jahren und Jahrzehnten in der Schule lehre, kann nicht falsch sein. Eine unzureichende reformierte Lehrerbildung und nicht funktionierende Kontrollmechanismen für eine innovative Lehrerfortbildung verstärken diese Erscheinung.

Auch hier müssen wir feststellen, dass die vorangegangene Kritik am Fremdsprachenunterricht ihre Ursache in der unzureichenden Vorbereitung auf den Schuldienst hat. Eine Diskussion über die Formen von „Heterogenität“ im polnischen Schulalltag sowie Möglichkeiten darauf zu reagieren, fehlen in weiten Teilen der universitären Ausbildung.

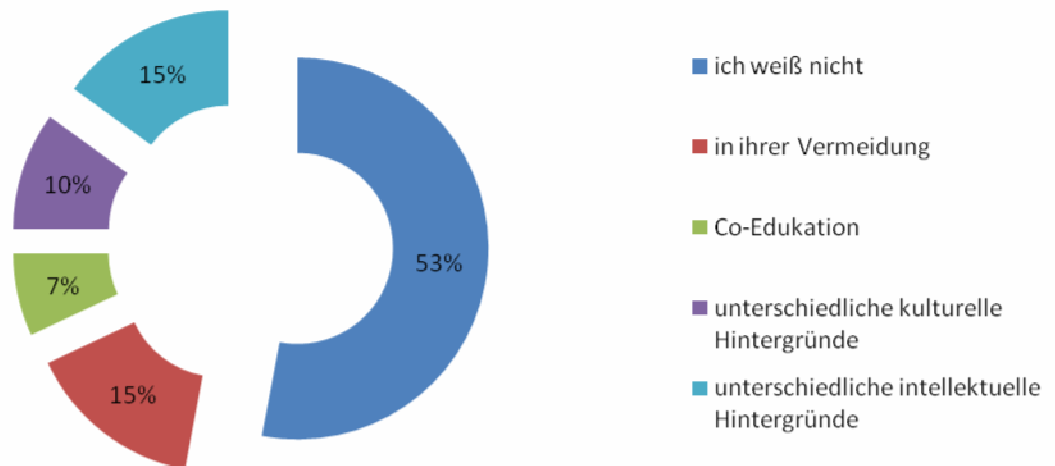


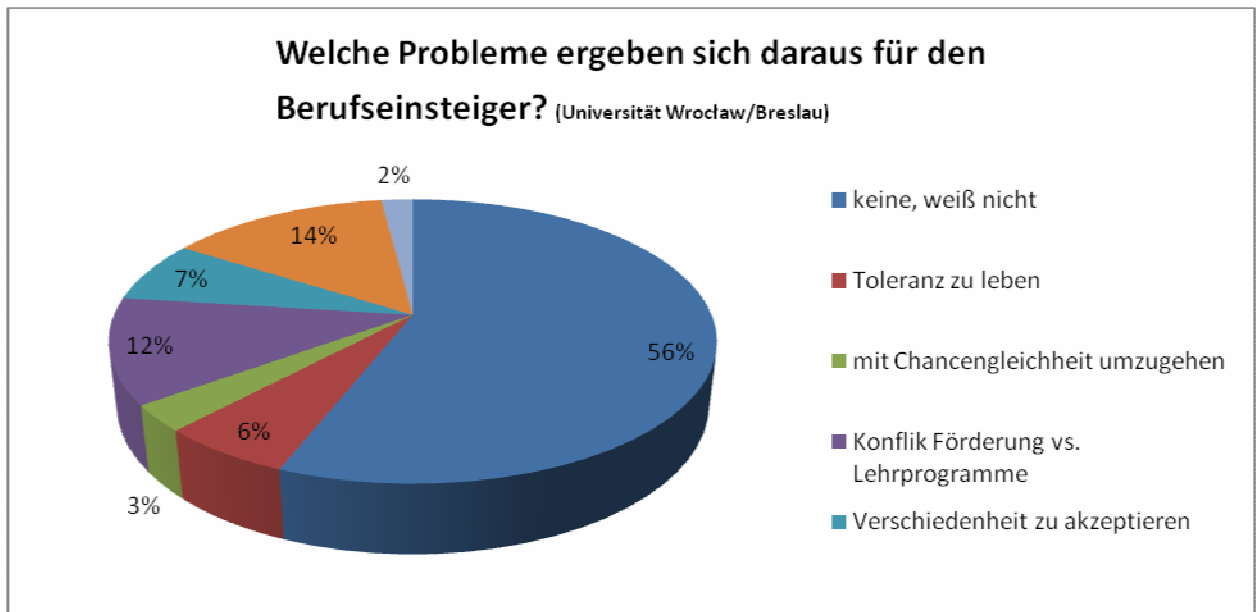
Positiver sieht die Situation in der Lehrerausbildung an dem untersuchten Fremdsprachenlehrerkolleg Opole aus. Hier konnten Ansätze der Bedeutung von Heterogenität zumindest theoretisch vermittelt werden. Die Antwortenvielfalt der Studierenden spiegelt zumindest eine gewisse Reflexionsfähigkeit und Sensibilisierung für das Thema wieder. Nicht zuletzt wegen der Tatsache, dass ein Großteil der Studierenden selbst der deutschstämmigen Minderheit entstammt und damit eine kritische Auseinandersetzung mit dem untersuchten Thema durchaus vorhanden ist. Erstaunlich ist die recht häufige Nennung der Erkenntnis, dass Heterogenität als unerwünscht im Schulalltag angesehen wird und ein Umgang mit ihr nicht zu den Zielen des Unterrichts gehört.

### Welchen Formen von Heterogenität sind Sie während Ihrer Schulpraktika begegnet? (RCKJO Opole)

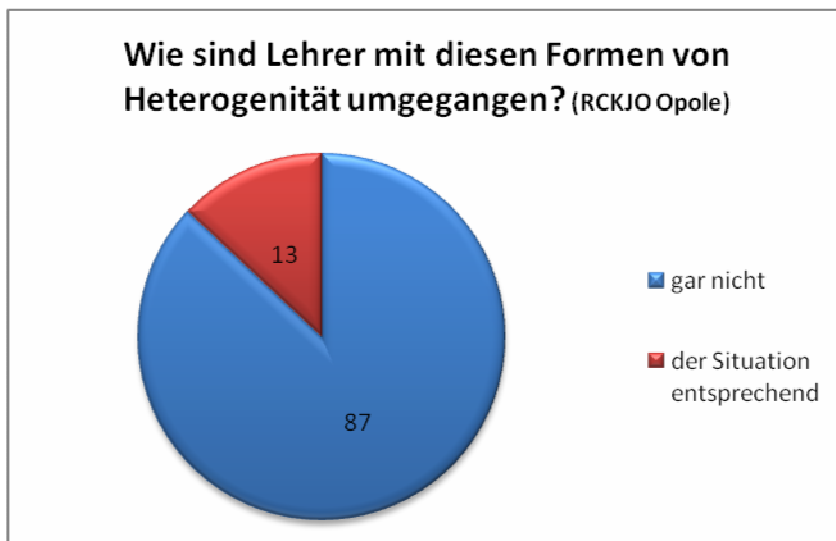


### Worin besteht Heterogenität im polnischen Schulalltag? (Universität Wrocław/Breslau)



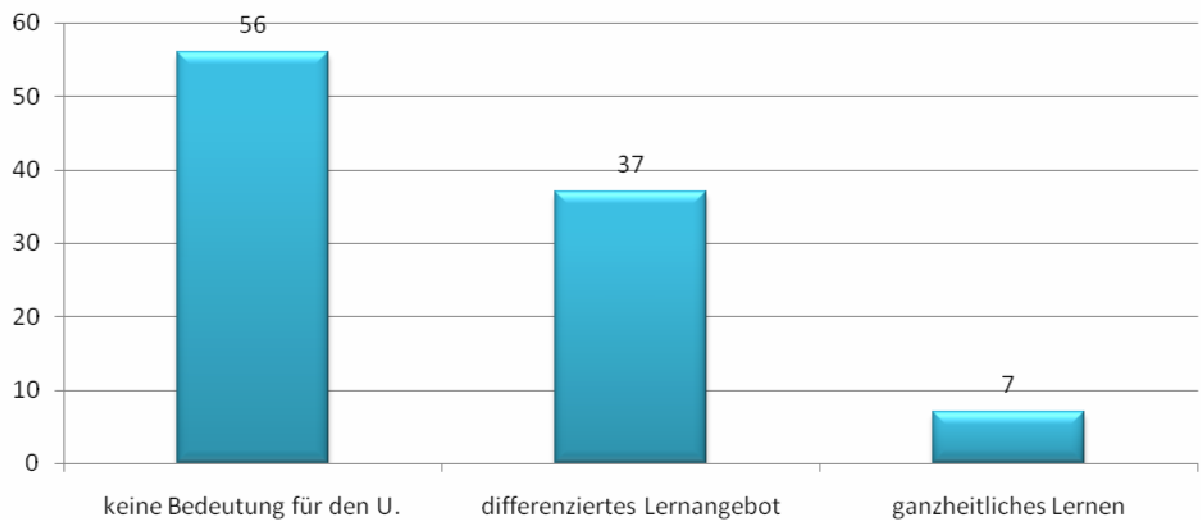


Reflektieren die Studenten ihre Erfahrungen mit Heterogenität während ihres Schulpraktikums, dann wird deutlich, dass Heterogenitäts-Formen zwar existent sind, aber kaum Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und den Verlauf des Unterrichts haben.



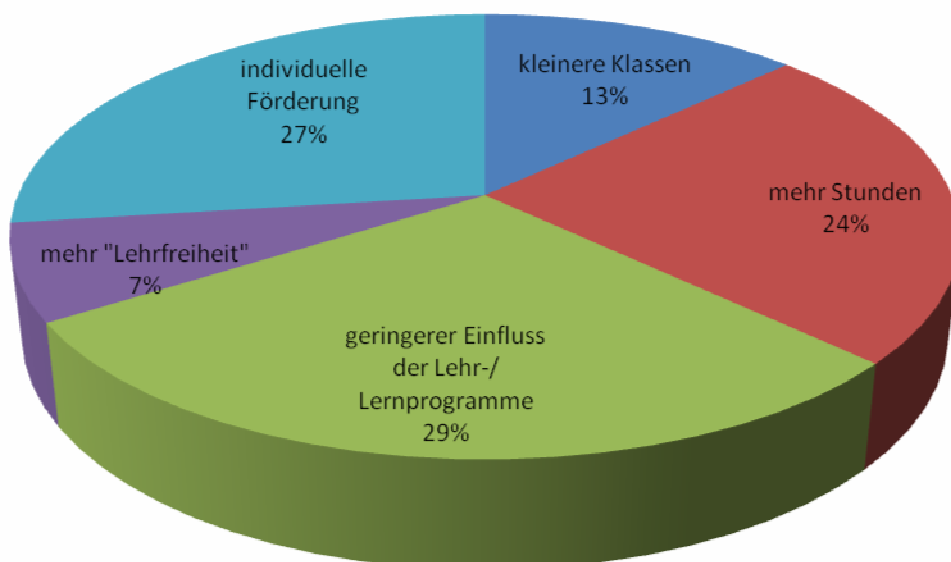
Dementsprechend verwundert es nicht, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehramtsstudenten heterogenen Erscheinungen in ihrem eigenen Unterricht keine Bedeutung beimaßen. Ermutigend wirkt jedoch das Ergebnis, dass 44% der Praktikanten Heterogenität erkannten und versuchten zumindest punktuell mit einem methodisch veränderten Lernangebot darauf zu reagieren.

### Wie sind Sie als Lehrer/Lehrerin während Ihres Praktikums mit heterogenen Klassen umgegangen? (RCKJO Opole)

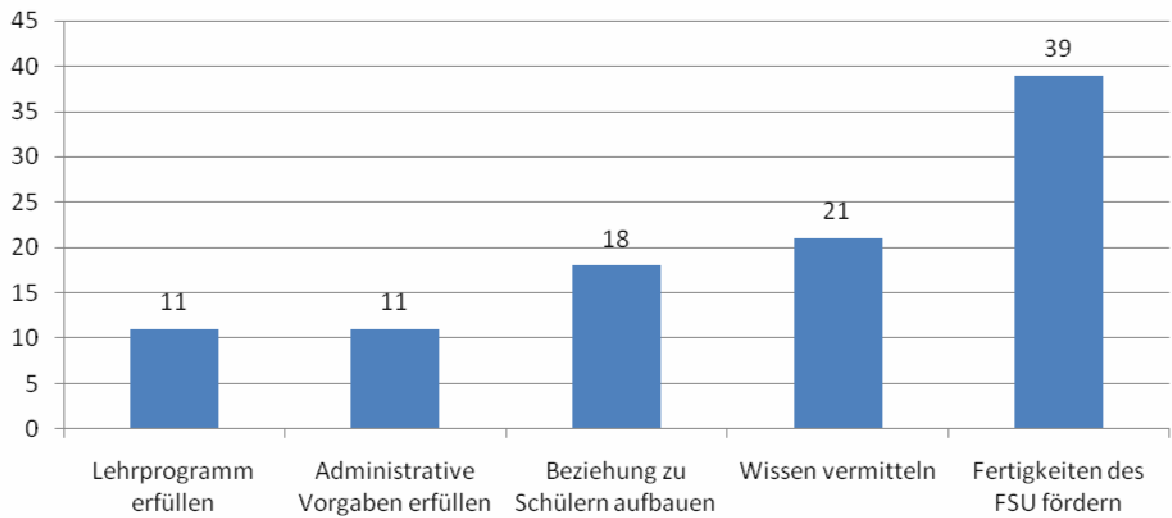


Und auch eine abschließende Reflexion bei den Studierenden hinsichtlich der Sensibilität im Lehr-/Lernprozess lässt auf ein positives Verhalten hoffen, auch wenn viele glauben, dem nicht gewachsen sein zu können.

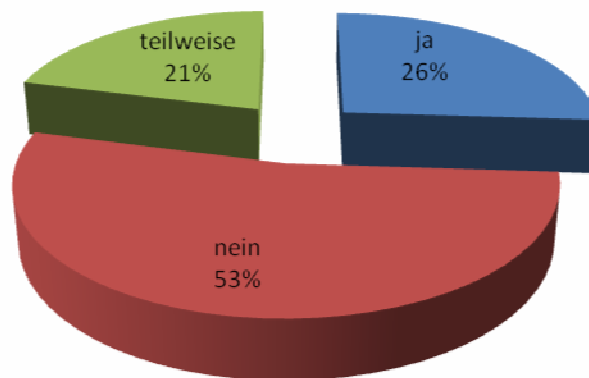
### Worauf sollte, Ihrer Meinung nach, im FSU stärker Rücksicht genommen werden? (RCKJO Opole)



### Worin sehen Sie als Lehrer/in Ihre Hauptaufgabe im Schulalltag? (RCKJO Opole)



### Glauben Sie, diese Aufgaben in der Zukunft erfüllen zu können? (RCKJO Opole)



### Fazit und Empfehlungen für den Unterricht