

Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion

Argumentationsanalyse für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

Rostock 2012

vorgelegt von:

Stefanie Hildebrandt

aus Berlin

geboren am 27.02.1979 in Dresden

1. Gutachter

Prof. Dr. Wolfgang Nieke

Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Universität Rostock

2. Gutachter

Prof. Dr. Wolfgang Hörner

Institut für Allgemeine und Vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik und
Pädagogische Psychologie, Universität Leipzig

3. Gutachter

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz

Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Datum der Einreichung: 17. Mai 2011

Datum der Verteidigung: 14. Mai 2012

Abstract

Die vorliegende Arbeit analysiert die Relevanz des Nachbarsprachenlernens in der deutsch-polnischen Grenzregion. Ausgehend von den Empfehlungen der Europäischen Kommission und des Europäischen Rates zur Sprachen- und Bildungspolitik in den europäischen Mitgliedsstaaten werden die schulischen Sprachlernangebote im Fach Polnisch in den Bundesländern Brandenburg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern vergleichend analysiert. Der Fokus liegt dabei auf dem Fremdsprachenfrühbeginn in der Grundschule. Dieser wird, entsprechend der veränderten Lebenswirklichkeit der Kinder und der günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters, seit dem Schuljahr 2007/2008 in allen deutschen Bundesländern flächendeckend ab der 3. Klasse als reguläres Unterrichtsfach umgesetzt. Nur an vereinzelt Schulstandorten der Grenzregion wird das Fach Polnisch angeboten. Diese Tatsache könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass es für das Erlernen der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion keine Nachfrage seitens der Bevölkerung gibt und folglich dem Nachbarsprachenlernen keine bildungspolitische Aufmerksamkeit eingeräumt werden muss. Dementgegen befürwortet eine zunehmende Zahl von Eltern und Pädagogen einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache und sieht diesen im Verantwortungsbereich der Schule. Um diesen Widerspruch zu analysieren, wurden 30 Erzieher, Grundschulpädagogen und Mitarbeiter grenzüberschreitender Bildungsprojekte in Experteninterviews sowie Eltern von Grundschulern, die ein Polnischangebot wahrnehmen, in 4 Gruppendiskussionen nach der Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion befragt. Im Ergebnis der qualitativen Analyse zeigt sich, dass ein veränderter Umgang mit der Nachbarsprache Polnisch in den Schulen der Grenzregion, entsprechend eines systematischen und kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts und im Sinne der pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung, erforderlich ist. Hierbei muss der Schwerpunkt auf den Grundschulen sowie den Schulen des mittleren Bildungswegs, nicht aber auf den Gymnasien, wie es bislang der Fall ist, liegen. Zur Förderung des Erlernens der Nachbarsprache werden Handlungsempfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion formuliert.

This work analyses the relevance of learning the neighbour's language in the German-Polish border region. The language learning offers for Polish at schools in the German federal states of Brandenburg, Saxony and Mecklenburg-West Pomerania are compared on the basis of the recommendations for language and education policies in the EU countries issued by the European Commission and the European Council. Particular emphasis is put on the early beginning of learning foreign languages in the primary school. According to changed everyday reality of children and their ideal learning

ability at this age the focus has been comprehensively implemented as a regular subject from the 3rd grade in all German federal states since the school year 2007/2008. The language Polish as a subject is only offered in some schools of border regions. This fact could be explained by a lack of interest in learning Polish in the German-Polish border region among the people in this region and consequently there is no need to pay attention to learn neighbour languages in the education policy. In contrast, a rising number of parents, educators and teachers are in favour of the early beginning of learning the neighbour's language and see responsibilities in the school. To analyse this contradiction 30 educators, primary school teachers and members of cross-border education projects were interviewed in expert interviews as well as parents of primary-school pupils, who take part in Polish lessons, in 4 group discussions about the relevance of multilingualism and the development of intercultural competence in the German-Polish border region. The result of the qualitative analysis shows that a modified dealing with the neighbour language Polish in schools of the border region is necessary according to a methodical and continuous teaching of the foreign language and with pedagogical principles for an early beginning of foreign language learning. The main emphasis should be put on primary and secondary schools, but not on high schools as in the past. To foster the learning of the neighbour language recommendations for actions in dealing with the subject Polish in schools of the German-Polish border region are drafted.

Vorwort

Die Idee für die Bearbeitung des vorliegenden Themas in einer Dissertation entstand im Rahmen meiner dreijährigen beruflichen Tätigkeit im grenzüberschreitenden Bildungsnetzwerk PONTES in der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa in Sachsen. Meine Aufgabe war es, polnische Sprachlernangebote in deutschen Kindertageseinrichtungen zu implementieren und diese zu begleiten. Eine Zusammenarbeit mit den Grundschulen der Region blieb dabei nicht aus. Schnell musste ich feststellen, dass das Nachbarsprachenlernen in der Grenzregion auf die Eigeninitiative einiger Erzieher und Grundschulpädagogen zurückzuführen ist und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für einen progressiven und kontinuierlichen Spracherwerb nur teilweise gegeben sind, obgleich die europäische Sprachen- und Bildungspolitik einen solchen empfiehlt. Dieser Umstand motivierte mich dazu, mich dem Thema wissenschaftlich anzunehmen. Doch es gestaltete sich schwierig, einen Betreuer für diese Problematik auszumachen, da es sich nicht um ein soziologisches, sondern vielmehr um ein erziehungswissenschaftliches Thema handelte, ich jedoch einen Abschluss des Instituts für Soziologie der TU Dresden im Fach Kulturmanagement vorliegen hatte. Mit Prof. Dr. Hörner von der Universität Leipzig fand ich einen Befürworter der wissenschaftlichen Bearbeitung meiner Forschungsidee. Er vermittelte mich an Prof. Dr. Nieke von der Universität Rostock, der sich bereit erklärte, mich zu betreuen. Nach der Erfüllung der Vorleistungen zur Promotion am Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Rostock konnte ich mich der vorliegenden Arbeit zuwenden.

Nun ist die Dissertation fertig geschrieben und zur Abgabe und Eröffnung des Promotionsverfahrens bereit. Für das entgegengebrachte Vertrauen und die fortwährende Unterstützung meines Dissertationsvorhabens möchte ich Prof. Dr. Hörner und Prof. Dr. Nieke herzlich danken. Im Verlauf der empirischen Analysen kam ich in Kontakt mit zahlreichen Lehrkräften, Erziehern, Mitarbeitern von grenzüberschreitenden Bildungsprojekten sowie Mitarbeitern der zuständigen Kultusministerien. Diese waren wertvolle Gesprächs- und Interviewpartner, ohne die ich meine Dissertation nicht hätte realisieren können. Auch ihnen gilt mein Dank ebenso wie den Eltern, die sich bereit erklärten in Gruppendiskussionen ihre persönliche Haltung zum Nachbarsprachenlernen kundzutun. Ganz besonders aber danke ich meinem Mann Lars, der es mir ermöglichte, mich ausschließlich der Dissertation zu widmen, meinem Vater, der mir als Berater und Kritiker immer zur Seite stand, meinen Freundinnen Carla Böhme und Antje Mahn, die gemeinsam mit meinem Vater das Korrekturlesen übernahmen und meiner Mutter und Schwiegermutter, die sich zeitweise um die Betreuung meiner Tochter kümmerten.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
1. EINLEITUNG.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Untersuchungsziel und Einordnung in die Erziehungswissenschaft.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen.....	5
2. THESEN ZUR MEHRSPRACHIGKEIT ALS EUROPÄISCHES BILDUNGSZIEL.....	9
2.1 Zielstellung	9
2.2 Begriffsdefinition der Mehrsprachigkeit.....	10
2.2.1 Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit	10
2.2.2 Mehrsprachigkeit	12
2.2.2.1 Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit – Regel oder Ausnahme?12	
2.2.2.2 Individuelle Mehrsprachigkeit.....	14
2.2.2.3 Territoriale, kollektive und institutionelle Mehrsprachigkeit.....	16
2.2.2.4 Das Wirkungsspektrum der Sprachenpolitik in Abgrenzung zur Sprachpolitik.....	18
2.3 Die Sprachensituation in Europa	21
2.3.1 Sprachen in Europa	21
2.3.2 Sprachliche Homogenisierung: Modell Einsprachigkeit	23
2.3.3 Sprachlicher Föderalismus: Modell Territorialprinzip, Beispiel Belgien25	
2.3.4 Institutionelle Mehrsprachigkeit: Modell Individualprinzip, Beispiel Luxemburg.....	26
2.3.5 Die Amts- und Arbeitssprachenregelung der Europäischen Union.....	28
2.4 Das Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘ im Kontext der europäischen Sprachenpolitik	30
2.4.1 Ziele von Bildung	30
2.4.2 Das sprachpolitische Bildungsziel der Europäischen Union.....	34
2.5 Thesen zur Mehrsprachigkeit in den sprachpolitischen Dokumenten der Europäischen Union – eine Diskursanalyse.....	43
2.5.1 Sprachenlernen in Europa	43
2.5.2 Ausweitung der Sprachenpalette.....	45
2.5.3 Förderung des frühen Fremdspracherwerbs.....	50
2.5.4 Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts	55
2.5.5 Anwendung von Sprachstrategien	60
2.5.6 Ergebnisse	64
2.6 Exkurs: Die Stellung der englischen Sprache und die Auswirkungen einer Lingua Franca auf die sprachliche Vielfalt in Europa	65

3.	FORSCHUNGSSTAND ZUM ERLERNEN DER NACHBARSPRACHE IN GRENZREGIONEN.....	70
3.1	Die Rolle der Nachbarsprache bei der Durchsetzung des systematischen Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe	70
3.2	Die englische Sprache als Kontrahent der Mehrsprachigkeitserziehung.....	76
3.3	Perspektiven eines Frühbeginns mit der Nachbarsprache in Grenzregionen.	84
4.	DIE GEGENSEITIGE SPRACHENPOLITIK DER DEUTSCHEN UND DER POLEN VON 1815 BIS 1989. EIN HISTORISCHER RÜCKBLICK.....	87
4.1	Notwendigkeit eines historischen Rückblicks	87
4.2	Deutsch-polnischer Antagonismus als Resultat der preußischen Polenpolitik von 1815 bis 1918	88
4.3	Die Sprach- und Minderheitenpolitik Polens und Deutschlands zwischen den Weltkriegen	92
4.4	Die nationalsozialistische Sprachenpolitik in Polen während des 2. Weltkrieges	102
4.5	Die Festlegung der Oder-Neiße-Grenze und die Auswirkungen auf die Sprachen- und Bevölkerungssituation an der deutsch-polnischen Grenze..	107
4.6	Die Sprachlosigkeit zwischen der DDR und der VR Polen von 1949 bis 1989.....	112
4.6.1	Der Umgang der DDR-Regierung mit der deutsch-polnischen Geschichte.....	113
4.6.2	Die Angst der DDR-Regierung vor dem polnischen Liberalismus	114
4.6.3	Der bildungspolitische Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch und die Grenzen der interkulturellen Kommunikation	117
5.	IST-STAND-ANALYSE ZUM ERLERNEN DER POLNISCHEN SPRACHE IN DER GRENZREGION.....	121
5.1	Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg.....	121
5.1.1	Das Polnischangebot an den Grundschulen	121
5.1.1.1	Die Verankerung des Polnischangebots in der Grundschule.....	121
5.1.1.2	Polnisch als Arbeitsgemeinschaft bzw. Wahlunterricht (AG/W).....	125
5.1.1.3	Polnisch als Begegnungssprache.....	129
5.1.1.4	Polnisch als Unterrichtsfach.....	132
5.1.2	Wertung des aktuellen Polnischangebots in den Grundschulen im Land Brandenburg.....	134
5.1.3	Das Polnischangebot an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg	135
5.1.4	Wertung des aktuellen Polnischangebots an den weiterführenden Schulen im Land Brandenburg unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit an die Grundschule	138
5.2	Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Freistaat Sachsen	139

5.2.1	Die Verankerung des Polnischangebots in der Grundschule.....	139
5.2.2	Die Fortsetzung des Polnischangebots in den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Freistaat Sachsen.....	145
5.2.3	Wertung des aktuellen Polnischangebots der Grund- und weiterführenden Schulen.....	151
5.3	Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Land Mecklenburg-Vorpommern	152
5.3.1	Das Polnischangebot an den Grundschulen im Land Mecklenburg-Vorpommern	152
5.3.2	Das Polnischangebot an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Land Mecklenburg-Vorpommern	156
5.3.3	Wertung des aktuellen Polnischangebots der Grund- und weiterführenden Schulen.....	158
5.4	Exkurs: Die Stellung der deutschen Sprache im polnischen Schulsystem ..	159
5.5	Ausblick	160
6.	METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN.....	162
6.1	Das qualitative Interview als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode	162
6.2	Zur Methodik des Experteninterviews	164
6.2.1	Das Experteninterview: eine Form des qualitativen Interviews	164
6.2.2	Definition des Experten im Experteninterview.....	165
6.2.3	Leitfadenorientierte Datenerhebung	168
6.2.4	Prinzipien der Fragenformulierung.....	169
6.2.5	Die Auswertungsstrategie von Experteninterviews nach Meuser und Nagel	171
6.2.6	Der Einsatz von Gütekriterien	174
6.3	Zur Methodik der Gruppendiskussion	177
6.3.1	Die Gruppendiskussion als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode	177
6.3.2	Prämissen ermittelnder Gruppendiskussionen	178
6.3.3	Die Auswertung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack	181
6.4	Relevanzstrukturen und -systeme nach Alfred Schütz	182
6.4.1	Die subjektiven Relevanzstrukturen nach Alfred Schütz und deren gesellschaftliche Bedingtheit.....	182
6.4.1.1	Thematische Relevanz.....	183
6.4.1.2	Interpretationsrelevanz.....	184
6.4.1.3	Motivationsrelevanz.....	185
6.4.1.4	Hypothetische Relevanz.....	186
6.4.1.5	Die gesellschaftliche Bedingtheit der subjektiven Relevanzstrukturen.....	187
6.4.2	Relevanz, Irrelevanz und die Stufen der Vertrautheit.....	187

7.	MOTIVE FÜR UND HINDERUNGSGRÜNDE GEGEN DAS ERLERNEN DER NACHBARSPRACHE IN DER DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZREGION.....	190
7.1	Empirische Vorgehensweise: Experteninterviews.....	190
7.1.1	Anlage und Durchführung der Interviews	190
7.1.2	Auswertung der Interviews	194
7.1.3	Anwendung von Gütekriterien.....	195
7.2	Datenkontrastierung und Interpretation der Experteninterviews	196
7.2.1	Der Stellenwert der Polnischangebote im schulischen Konzept.....	196
7.2.1.1	Zeitraum und Initiator des Polnischangebots.....	196
7.2.1.2	Teilnehmerwerbung.....	198
7.2.1.3	Unterrichtszeiten und Wochenstundenzahl.....	199
7.2.1.4	Die Positionierung im schulischen Konzept.....	200
7.2.2	Qualität des Polnischangebots.....	201
7.2.2.1	Lehrplan und Lehrmaterialien.....	201
7.2.2.2	Unterrichtsprämissen, Lernaufwand, Bewertungs- und Hausaufgabenpraxis, Lernerfolg.....	205
7.2.2.3	Lehrkräftequalifikation und Einsatz von Fremdsprachenassistenten....	211
7.2.2.4	Austausch- und Weiterbildungsmöglichkeiten.....	215
7.2.2.5	Content and Language Integrated Learning (CLIL).....	216
7.2.3	Kontinuität und Progression im Spracherwerbsprozess	218
7.2.3.1	Empfohlene Zeitspanne für das Erlernen der polnischen Sprache.....	218
7.2.3.2	Umgang der Lehrkräfte mit Vorkenntnissen aus Kindertageseinrichtungen und Familien.....	219
7.2.3.3	Wertung des Angebots in der Grundschule.....	222
7.2.3.4	Nutzen bei Abbruch des Spracherwerbs nach der Grundschule.....	225
7.2.3.5	Kontinuität und Progression am Übergang zu den weiterführenden Schulen.....	227
7.2.4	Motivation für und Hinderungsgründe gegen das Erlernen der polnischen Sprache	230
7.2.4.1	Motivation der Eltern für die Anmeldung der Kinder, Kenntnisse des frühen Fremdsprachenlernens und Elterntyp der Befürworter.....	230
7.2.4.2	Motivation der Schüler für die Teilnahme am Polnischangebot in der Grundschule.....	234
7.2.4.3	Motive für das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion....	236
7.2.4.4	Hinderungsgründe gegen das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion.....	240
7.2.5	Perspektiven der Mehrsprachigkeit in der Grenzregion	246
7.2.6	Bildungspolitische Empfehlungen der Experten	251
7.3	Empirische Vorgehensweise: Gruppendiskussionen	257
7.3.1	Zielstellung und Vorgehensweise	257
7.3.2	Gruppenzusammensetzung	257

7.3.3	Diskursverlauf und Moderation	259
7.3.4	Auswertung	260
7.4	Datenkontrastierung und reflektierende Interpretation der Gruppendiskussionen	261
7.4.1	Der Bezug der Eltern zum Nachbarland	261
7.4.2	Motive für und Hinderungsgründe gegen das Erlernen der Nachbarsprache	263
7.4.3	Erwartungen an den Fremdsprachenfrühbeginn	273
7.4.4	Anforderungen der Eltern an den Umgang mit der polnischen Sprache in der Schulausbildung	275
7.4.5	Der Wandel des Stellenwertes der polnischen Sprache in der Grenzbevölkerung	279
7.4.6	Perspektiven für das Nachbarsprachenlernen unter Berücksichtigung der Zielvorstellungen der Eltern	281
8.	SYSTEMATISIERUNG DER RELEVANZEN DES ERLERNENS DER POLNISCHEN NACHBARSPRACHE.....	286
8.1	Thematische Relevanz	286
8.2	Interpretationsrelevanz	289
8.3	Motivationsrelevanz	292
9.	AUSBLICK	296
9.1	Empfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion	296
9.2	Weiterer Forschungsbedarf	301
	ANLAGEN.....	I
	Anlagen Ortsgrafiken	I
	Anlage Leitfaden Experteninterviews	V
	Fragebogen zur Qualifikation der Lehrkräfte	X
	Elternbrief zur Organisation einer Gruppendiskussion	XI
	Leitfaden Gruppendiskussionen	XIII
	Fragebogen weiterführende Schulen	XVI
	Anlage Fragebogen Volkshochschulen:	XIX
	LITERATURVERZEICHNIS.....	XXI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strategien der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ in den Jahren 2002 – 2005 vor dem Hintergrund der Ziele von Bildung.	39
Abbildung 2: Strategien des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ im Jahr 2008 vor dem Hintergrund der Ziele von Bildung.	42
Abbildung 3: AG-Schüler Polnisch 2007/2008 - 2009/2010 im Land Brandenburg... ..	127
Abbildung 4: Schülerzahlen Polnisch als 2. Fremdsprache an weiterführenden Schulen 2002/2003 - 2009/2010 im Land Brandenburg	135
Abbildung 5: Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Grundschulen im Freistaat Sachsen.	143
Abbildung 6: Schüler im Polnischunterricht an den Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien 2004/2005 – 2009/2010 im Freistaat Sachsen.....	146
Abbildung 7: Schülerzahlen im Polnischunterricht in Klasse vier der Grundschulen und in der Sekundarstufe I am Gymnasium im Freistaat Sachsen, ausgewiesen nach Klassenstufen und Schuljahren 2007/2008 – 2009/2010	149
Abbildung 8: Schülerzahlen im Polnischunterricht in Klasse vier der Grundschulen und an Mittelschulen im Freistaat Sachsen, ausgewiesen nach Klassenstufen und Schuljahren 2007/2008 – 2009/2010.....	150
Abbildung 9: Schüler in Arbeitsgemeinschaften Polnisch an Mittelschulen im Freistaat Sachsen 2004 – 2010.	151
Abbildung 10: Am Polnischunterricht teilnehmende Schüler/-innen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	157

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzniveaus entsprechend des GERS in den Fremdsprachen Englisch und Polnisch zum Ende der 10. Klasse.....	79
Tabelle 2: Schüler im Fremdsprachenunterricht/Begegnungssprache in der Grundschule im Land Brandenburg von 2002/2003 bis 2006/2007.....	123
Tabelle 3: Schüler im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule im Land Brandenburg von 2002/2003 bis 2006/2007	124
Tabelle 4: Schülerstatistik Fremdsprachen im Land Brandenburg 2007/2008 bis 2009/2010.	125
Tabelle 5: Zahl der Arbeitsgemeinschaften Polnisch im Land Brandenburg vom Schuljahr 2007/2008 - 2009/2010	127
Tabelle 6: Vergleich der Sonderauswertung des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C - Bildung, Stand 03.03.2010 mit Erhebung zum Schuljahresbeginn im September 2009 und Angabe der Experten zu den aktuellen Schülerzahlen zum Zeitpunkt der Befragung im Februar/März 2010.	128

Tabelle 7: Schülerzahlen im Begegnungsunterricht Polnisch im Land Brandenburg 2002/2003 - 2009/2010.....	129
Tabelle 8: Prozentuale Verteilung des Begegnungsunterrichts auf die einzelnen Doppeljahrgangsstufen im Land Brandenburg.....	130
Tabelle 9: Übersicht Begegnungsunterricht Polnisch Schuljahr 2009/2010 im Land Brandenburg	130
Tabelle 10: Schülerzahlen in der Arbeitsgemeinschaft und dem Begegnungsunterricht Polnisch an der Grundschule Mitte in Frankfurt Oder 2007/2008 – 2009/2010.....	131
Tabelle 11: Angebotsformen des Polnischunterrichts im Schuljahr 2009/2010 im Land Brandenburg	133
Tabelle 12: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Oberschulen im Land Brandenburg in den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010	136
Tabelle 13: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Gesamtschulen im Land Brandenburg in den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010	137
Tabelle 14: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Gymnasien im Land Brandenburg in den Jahren 2007/2008 – 2009/2010.....	138
Tabelle 15: Anknüpfungsmöglichkeiten des Polnischunterrichts am Übergang Grundschule zu den weiterführenden Schulen	139
Tabelle 16: Angebotsformen des Polnischunterrichts an den sächsischen Grundschulen im Schuljahr 2009/2010	144
Tabelle 17: Schülerzahlen AG-Polnisch in sächsischen Grundschulen 2007/2008 - 2009/2010.....	145
Tabelle 18: Entwicklung der Schülerzahlen im Fach ISL in Gegenüberstellung zu den Schülerzahlen in einer AG-Polnisch in der Grundschulen Rothenburg und der Grundschule Nr. 1 in Görlitz	145
Tabelle 19: Kompetenzstufen entsprechend des GERS im Unterrichtsfach Polnisch an sächsischen Mittelschulen	151
Tabelle 20: Am Fremdsprachenunterricht teilnehmende Schüler/-innen (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) in der Grundschule im Land Mecklenburg-Vorpommern.....	153
Tabelle 21: Schülerzahlen im Fremdsprachenunterricht in % an polnischen Grundschulen.....	160
Tabelle 22: Verschlüsselungscode der Experteninterviews nach Bundesländern, Anstellungsverhältnis und Nationalität.	191
Tabelle 23: Summe der Polnischlerner an den Volkshochschulen im deutsch-polnischen Grenzraum 2006/2007 (WS) bis 2009/2010 (WS) nach Volkshochschulen und belegten Niveaustufen.....	243
Tabelle 24: Anonymisierung der Diskussionsteilnehmer unter Berücksichtigung von Wohnort und Typik sowie unter Angabe von Beruf und Alter	259
Tabelle 25: Die thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen sowie am Übergang zu den weiterführenden Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion.	288

Abkürzungsverzeichnis

AG/W	Arbeitsgemeinschaft/Wahlunterricht
allg.	allgemein
BEG	Begegnungsunterricht
bzw.	beziehungsweise
CLIL	Content and Language Integrated Learning
d. h.	das heißt
etc.	et cetera
ev.	evangelisch
f. T.	freier Träger
F1 +	zweite erste Fremdsprache
FFO	Frankfurt Oder
FS	Fremdsprache
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ggf.	gegebenenfalls
GUS	Główny Urząd Statystyczny/Statistisches Hauptamt
GU	Guben
GR	Görlitz
GS	Grundschule
i. d. F.	in der Fassung
i. d. R.	in der Regel
ISL	Intensives Sprachenlernen
Kl.	Klasse
lt.	laut
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg
o. g.	oben genannt
POL	Polnischunterricht
poln.	polnisch
RAA e.V.	Regionale Arbeitsgemeinschaft Brandenburg eingetragener Verein
Ref.	Referat
schulint.	schulintern
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
spez.	speziell
u. a.	unter anderem
Uni	Universität
vgl.	vergleiche
VwV	Verwaltungsvorschrift
z. B.	zum Beispiel

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Sprachenvielfalt in Europa kann sowohl als ein Reichtum als auch als ein Ärgernis betrachtet werden. Sie ist ein Ärgernis, da sie die Kommunikation und den ungehinderten Informationsaustausch hemmt, Missverständnisse aufgrund ihrer Kulturgebundenheit schürt und Übersetzungs- sowie Dolmetscherdienstleistungen verlangt. Sie ist aber auch Reichtum in Gestalt ihrer zahlreichen Muttersprachen, da jede einzelne Sprache unmittelbarer Ausdruck von Kultur sowie individueller und kollektiver Identität ist. In Artikel 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union des Jahres 2000 verpflichtet sich die Union, angesichts dieses sprachlichen und kulturellen europäischen Reichtums, die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen zu achten. Bereits in den 1990er Jahren veröffentlichten der Europäische Rat und die Kommission Mitteilungen und Entschlüsse, die den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Jedoch erst mit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie (2000), welche das Ziel verfolgt Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum auszubauen, und mit der EntschlieÙung der europäischen Staats- und Regierungschefs zur „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“¹ (2002), nimmt die Förderung der Mehrsprachigkeit, auch als ein Querschnittsthema für Wachstum, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerb, innerhalb der Europäischen Union einen wichtigen politischen Stellenwert ein. Ausdruck dessen ist die Formulierung des europäischen Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ auf der Grundlage der EntschlieÙung des Jahres 2002. Jeder europäische Bürger soll dieser zufolge neben seiner Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen verstehen, lesen, sprechen und schreiben können. Hinsichtlich der Auswahl der Fremdsprachen empfiehlt die Kommission das Erlernen einer internationalen Verkehrssprache sowie eine Regional-, Minderheiten oder Nachbarsprache bzw. eine für den individuellen Lebens- und Handlungsrahmen relevante Sprache. In Grenzregionen bietet sich aus Gründen der persönlichen Regulations- und Handlungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Teilhabe wie auch der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit das Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache an. Ausgehend von den sprachen- und bildungspolitischen Empfehlungen der Europäischen Kommission wird in der vorliegenden Dissertation der Fokus auf das Erlernen der polnischen Nachbarsprache in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion gelenkt.

¹ Rat der Europäischen Union: (2002) Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1. S. 19.

1.2 Untersuchungsziel und Einordnung in die Erziehungswissenschaft

In Annäherung an das Forschungsfeld zeigt sich, dass das Erlernen der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion im Jahr 2011 ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Randthema ist, welches bislang mit nur mäßigem Erfolg bearbeitet wird. Dass es sich um ein gesellschaftlich unerhebliches Feld handelt, zeigt die Zahl derjenigen, die heute die polnische Sprache erlernen. Bildungspolitisch peripher ist es hinsichtlich des geringen Angebots, die polnische Sprache in den Schulen der Grenzregion anzuwählen. Mäßig ist der Erfolg, da nur ein kleiner Personenkreis die polnische Sprache bis zu einem sprachlichen Kompetenzniveau der Stufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) erlernt oder dieses Niveau überschreitet. Dieser Umstand könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass es für das Erlernen der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion keine Nachfrage seitens der Bevölkerung gibt und daher dieser Problematik keine bildungspolitische Aufmerksamkeit eingeräumt werden muss.

Dass jedoch im Gegensatz zu der für den Polnischunterricht in der Grenzregion heute scheinbar geltenden Prämisse ‚erst die Nachfrage schafft ein Angebot‘, hinsichtlich des Erlernens der polnischen Sprache, eine klare Prioritätensetzung auf Landes- und Bundesebene für das Lernen erforderlich ist, forderte bereits im Jahr 2001² die deutsch-polnische Kopernikus-Gruppe, bestehend aus Experten des Deutschen Polen Instituts Darmstadt und des Nordeuropainstituts Stettin. Die Gruppe belegte die Situation des Polnischunterrichts in der deutsch-polnischen Grenzregion mit dem Prädikat „mangelhaft“³ und beschreibt die bis zum Jahr 2001 unterbreiteten Sprachangebote als „Notlösungen“⁴. Zur Verbesserung der Situation forderte die Gruppe:

- *das Angebot an grundständigen Lehramtsausbildungen im Fach Polnisch an den Universitäten insbesondere der Länder, die an Polen grenzen, zu erhöhen,*
- *ein Angebot zur Lehrerweiterqualifizierung zu entwickeln,*
- *das Fach Polnisch als Fremdsprache in allen Schultypen – durchgängig vom Kindergarten bis zur Hochschule – der Grenzregion anzubieten,*
- *systematische Lehrwerke zu erarbeiten,*
- *mit dem Polnischlernen so früh wie möglich zu beginnen,*
- *die existierenden Formen des Polnischlernens in Arbeitsgemeinschaften und als Begegnungssprache überall dort systematisch zu fördern, wo kein regulärer Polnischunterricht angeboten wird.*

Tatsächlich lassen sich bei genauerer Betrachtung der deutsch-polnischen Grenzregion in den vergangenen zehn Jahren positive Entwicklungen hinsichtlich einer Verbesserung des Polnischangebots erkennen, jedoch ist der Standard noch weit von den 2001

² Treffen der „Kopernikus-Gruppe“ 14./15.12.2001 in Angermünde/Uckermark.

³ Bingen, D. et al: (2002) Mitteilung über die 4. Sitzung der „Kopernikus-Gruppe“.

⁴ Ebenda.

formulierten Forderungen entfernt. Insbesondere ist eine zunehmende Zahl von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verzeichnen, die es Kindern ermöglichen, die polnische Sprache frühzeitig zu erlernen und Kenntnisse über das Nachbarland Polen zu erwerben. Zugleich nimmt die Zahl der Eltern zu, die das frühe Nachbarsprachenlernen befürworten. Dennoch bleibt das Interesse an der polnischen Sprache numerisch betrachtet äußerst gering und verebbt zumeist in den weiterführenden Schulen.

Der Umstand, dass zum einen die Unterrichtung der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion bislang an nur wenigen Schulen etabliert ist, zum anderen aber Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten sich zunehmend dem Fach Polnisch annehmen, wirft die Frage auf, welche Relevanzen dem Erlernen der Nachbarsprache sowie der interkulturellen Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Bildungsministerien, der Schulen und seitens der Eltern entgegen gebracht werden und inwieweit die jeweiligen Relevanzen das Erlernen der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion beeinflussen. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden folgende Forschungsfragen formuliert:

- *Wie werden die Empfehlungen der Europäischen Kommission zur Förderung der Mehrsprachigkeit hinsichtlich des Nachbarsprachenlernens in den Bundesländern Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern bislang umgesetzt?*
 - *Welche bildungs- und sprachenpolitischen Empfehlungen zur Förderung des Sprachenlernens in Europa sprechen die Europäische Kommission und der Europäische Rat aus?*
 - *Welche historische Spezifik des deutsch-polnischen Nachbarschaftsverhältnisses gibt es hinsichtlich des Nachbarsprachenlernens entlang der Oder-Neiße-Grenze zu beachten?*
 - *Wie sehen die bildungspolitischen und verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen des Polnischunterrichts in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion aus?*
 - *Werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Fremdsprachenfrühbeginn und die pädagogischen Grundsätze desselben auf die Unterrichtung der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion angewendet?*
- *Tragen die derzeitigen schulorganisatorischen Gegebenheiten dazu bei, kontinuierlich ab dem Kindergarten bzw. mit Beginn der Grundschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe I die Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion erlernen zu können?*
 - *Wie können Polnischangebote derzeit an den Schulen umgesetzt werden?*
 - *Wurden Lehrpläne für die Klassen eins bis zehn bzw. zwölf/dreizehn entwickelt?*
 - *Stehen ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung?*
 - *Welche Lehrmaterialien können für die Unterrichtsgestaltung herangezogen werden?*

- *Was motiviert Eltern dazu, ihre Kinder bereits frühzeitig die Nachbarsprache erlernen zu lassen?*
 - *Welche Interpretations- und Motivationsrelevanzen liegen der Anmeldung der Kinder zum Polnischunterricht zugrunde?*
 - *Welche Elterntypen befürworten polnische Sprachangebote bereits in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen?*
 - *Inwieweit beeinflussen die Eltern das Sprachlernverhalten der Kinder am Übergang zu den weiterführenden Schulen?*
- *Was hindert den Großteil der Bewohner in der deutsch-polnischen Grenzregion heute die polnische Sprache zu erlernen?*
 - *Welche Interpretationsrelevanzen beeinflussen das Nachbarsprachenlernen?*
- *Ist es erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch gerechtfertigt, aus den Motivationen eines kleinen Personenkreises, Maßnahmen zu ergreifen, die das Erlernen der Nachbarsprache einer breiten Bevölkerungsschicht ermöglicht?*
 - *Welche erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung ist für das Unterrichtsfach Polnisch erforderlich?*
 - *Welche bildungspolitischen Maßnahmen müssen ergriffen werden, um das Erlernen der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion zu verstetigen?*

Eine kritische erziehungswissenschaftliche Beleuchtung des Polnischunterrichts in der deutsch-polnischen Grenzregion liegt in dieser Form bislang nicht vor. Ebenso wurde das Nachbarsprachenlernen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen außerhalb der jeweiligen Landesgrenzen der Bundesländer vergleichend noch nicht analysiert und interpretiert.

Neben dem erziehungswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkt stellt sich die Auseinandersetzung mit der Relevanz der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Europäischen Union, der Mitgliedsstaaten, der Schulen und der Eltern, mit dem Ziel, einer erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung und Generalisierung für den deutsch-polnischen Grenzraum als eine interdisziplinäre Thematik dar, die auch Aspekte der Geschichtswissenschaft, der Soziologie, der Linguistik wie auch der Wirtschaftswissenschaften tangiert. Es ist in erster Linie ein Thema der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Zielsetzung, eine fundierte Begründung für die Etablierung eines Unterrichtsfaches Polnisch in der deutsch-polnischen Grenzregion zu formulieren. Aufgrund der historischen Besonderheit der deutsch-polnischen Grenzregion, die einen unmittelbaren Einfluss auf die Relevanz des Erwerbs der polnischen Sprache für die deutsche Grenzbevölkerung hat, müssen auch geschichtliche Aspekte Berücksichtigung finden. Schon der Titel der Arbeit ‚Relevanz der Mehrsprachigkeit‘ deutet auf die Disziplinen der Soziologie und der Linguistik hin. Eine Analyse der Relevanzstrukturen nach Alfred Schütz ordnet die vorliegende Arbeit in das Spektrum der Wissenssoziologie ein. Der Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit berührt zugleich das Forschungsfeld der

Linguistik. Es handelt sich aber auch um ein Thema der Regionalentwicklung von Grenzregionen und daher um ein ökonomisches Interesse, welches sich im Forschungsfeld der Wirtschaftswissenschaft wieder findet. Diese Interdisziplinarität weist zum einen auf die Komplexität des Themas hin, zum anderen öffnet sich ein facettenreiches Forschungsfeld, welches unter Berücksichtigung der Einzigartigkeit einer jeden Grenzsituation neue Erkenntnisse hinsichtlich der deutsch-polnischen Verständigung erwarten lässt.

1.3 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung des Themas erfolgt in Anwendung eines Methodenmix. Auf literarischer Ebene wird dies umgesetzt in einer Diskursanalyse, einer Literaturliteraturarbeit, einer Historienstudie sowie einer Kontextanalyse. Auf empirischer Ebene kommen das leitfadensorientierte Experteninterview und die Gruppendiskussion zum Einsatz.

➤ *Kapitel 2 – Diskursanalyse:*

Mittels einer Diskursanalyse der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik und der Empfehlungen der Europäischen Kommission an die europäischen Mitgliedsstaaten, zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa, wird das Erfordernis des Erlernens der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion begründet. Die Diskursanalyse hat zum Ziel, Handlungszusammenhänge, die eine öffentliche Auseinandersetzung produzieren, ganzheitlich unter einer spezifischen Fragestellung zu deuten, zu hinterfragen und diese im Ergebnis interpretativ zu gültigen Erkenntnissen zusammenzufassen. Im Diskurs werden Realitäten, Strukturen und Ereignisse, die die europäische Politik der Mehrsprachigkeit begründen, aufgedeckt und diskutiert. Ziel ist die Formulierung von Thesen der Mehrsprachigkeit, die eine Umsetzung in den Mitgliedsstaaten verlangen. Die diskursanalytisch ermittelten Thesen der europäischen Sprachenpolitik werden, als grundlegende Aufforderungen an die Mitgliedsstaaten, der Bearbeitung der Forschungsfragen zu Grunde gelegt.

➤ *Kapitel 3 – Literaturstudie:*

Ziel ist die Darlegung einer Argumentationslinie für den Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache in Grenzregionen. Ausgehend von dem in Baden-Württemberg entwickelten Modell ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘ zur frühzeitigen Heranführung der Schüler an die französische Nachbarsprache im Schuljahr 1984/85 wird dies schrittweise Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland rekonstruiert. Es wird dargelegt, wie das Modell der Begegnungssprache in Baden-Württemberg und das Modell der Begegnung mit fremden Sprachen, ausgehend von Nordrhein-Westfalen, zunehmend vom Englischunterricht in der Grundschule verdrängt wird. In Folge dessen wird der Fremdsprachenfrühbeginn heute in erster Linie mit Englischunterricht in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gleichgesetzt. Dahingegen gibt es zahlreiche Gründe, mit einer der Lebenswelt der Kinder naheliegen-

den Sprache das Fremdsprachenlernen zu beginnen und die fraglos gegebene starke Motivation der Eltern und Schüler, die mit dem Erwerb englischer Sprachkenntnisse verbunden ist, im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu nutzen.

➤ *Kapitel 4 – Historienstudie:*

Aufgrund der langjährigen problematischen deutsch-polnischen Beziehungen, dem teilweise einseitigen und überheblichen Gedankengut gegenüber dem jeweiligen Nachbarn sowie eines wiederauftretenden Misstrauens gegenüber dem Nachbarn und der unterschiedlichen Deutung von politischen Ereignissen seitens der deutschen und polnischen Nation wird ein historischer Abriss des deutsch-polnischen Nachbarschaftsverhältnisses mit dem Schwerpunkt der Darstellung der jeweiligen Sprachenpolitik von 1815 bis 1989 erstellt. Er dient einerseits dem Verstehen von immer wieder auftretenden Ressentiments gegenüber dem jeweiligen Nachbarland. Andererseits legt er die dringende Notwendigkeit des beiderseitigen besseren Verstehens und Kommunizierens, als eine Grundvoraussetzung für die Sicherung eines friedlichen und respektvollen Umgangs beider Völker, dar.

➤ *Kapitel 5 – Kontextanalyse:*

In der Kontextanalyse werden die Bundesländer Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich der geschaffenen Rahmenbedingungen eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache Polnisch untersucht. Gesetzestexte, Verordnungen und Lehrpläne werden analysiert und hinsichtlich der Umsetzbarkeit von Kontinuität und Progression des in Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen begonnenen und in den weiterführenden Schulen fortzuführenden Spracherwerbsprozesses der Nachbarsprache kritisch beleuchtet. Untermauert wird die Analyse von einer statistischen Aufbereitung der Zahl der Polnischschüler im Rahmen eines definierten Vergleichszeitraums der Schuljahre 2007/2008 bis 2009/2010.

➤ *Kapitel 6 und 7 – das leitfadenorientierte Experteninterview:*

Ziel der Experteninterviews ist die Ermittlung der Relevanz der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzentwicklung, die seitens der Bildungsministerien, der Schulen und der Eltern dem Erlernen der Nachbarsprache entgegen gebracht werden. Mit der Durchführung von Experteninterviews ist die Forschungsarbeit im Spektrum der qualitativen Sozialforschung angelegt. Der Zugang zum Experteninterview orientiert sich an der methodisch-methodologischen Fundierung nach Meuser und Nagel⁵. Diese zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der individuellen Dimensionen des Expertenwissens ab. In den Untersuchungsprozess einbezogen werden die subjektiven Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaxima von:

⁵ Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht; Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion.

- *Leiter/-innen von deutsch-polnischen Kindertageseinrichtungen;*
- *Lehrkräften für den Polnisch- und/oder Begegnungsunterricht sowie Arbeitsgemeinschaften an Grundschulen;*
- *Akteuren grenzüberschreitender Bildungsprojekte für die Vermittlung der polnischen Sprache in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.*

Wesentliches Kriterium für eine abschließende erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung ist die Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen. Dieses wird methodisch gewährleistet durch einen Leitfaden. Empirisch wird die Vergleichbarkeit gesichert durch die gemeinsame institutionelle Anbindung der Experten als Akteure für das frühe Erlernen der Fremdsprache Polnisch in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Die Fallzahl beläuft sich insgesamt auf 30 Interviews. In die Fallanalyse einbezogen werden fünf Erzieherinnen, 21 Lehrkräfte [18 Polnischlehrer, drei Schulleiter] und vier Akteure grenzüberschreitender Bildungsprojekte mit dem Schwerpunkt Kindertageseinrichtungen und Grundschule in unmittelbarer Nähe [< 20 km] der deutsch-polnischen Grenze.

➤ *Kapitel 6 und 7 – die Gruppendiskussion:*

Mittels des Erhebungsinstruments der Gruppendiskussion wird dem Wissenshorizont der Experten, das Orientierungsmuster und der Erfahrungshorizont der Laien, oder wie Schütz ihn formuliert, des gut informierten Bürgers bzw. des Mannes auf der Straße, gegenübergestellt. Diese Methodik verfolgt das Ziel, neben dem Expertenwissen eine Wirklichkeit der Eltern hinsichtlich der Relevanz des frühen Erlernens der polnischen Sprache zu ermitteln. Hierfür werden Eltern, deren Kinder ein Polnischangebot in der Kindertageseinrichtung oder der Grundschule wahrnehmen, motiviert, ihre Meinungen, Erfahrungen und Motivationen bezüglich des Erlernens der polnischen Sprache zu äußern. Das Verfahren der Gruppendiskussion wird dabei dem des Einzelinterviews vorgezogen, da sich dieses nach Bohnsack, Loos und Schäffer⁶ insbesondere für die Untersuchung sozialer und kollektiver Konstitutionsprozesse von Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmustern wie auch informeller Gruppenmeinungen und Handlungsmotivationen eignet. Nicht die aus einem Kontext losgelöste Befragung einzelner Personen bildet folglich die Datenquelle, sondern die in einem Diskursverlauf spontan geäußerten individuellen Sichtweisen, die kollektiv ausgehandelt und gewertet werden und auf diese Weise eine gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegeln. Im Sinne der vorliegenden Forschungsfrage liegt der Fokus auf der inhaltlich-thematischen Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster, Motivationsstrukturen und Denkstile. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Fragen:

- *Was motiviert die Eltern, ihre Kinder an einem Polnischangebot teilnehmen zu lassen?*

⁶ Bohnsack, R. et al.: (2001) Gruppendiskussionsverfahren. ; Bohnsack, R.: (2003) Rekonstruktive Sozialforschung. ; Bohnsack, R. et al.: (2003) Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. .

- *Was hindert die Eltern daran, die Kinder in der Fortsetzung des Erlernens der polnischen Sprache zu unterstützen?*

Es werden vier heterogen zusammengesetzte Gruppendiskussionen analysiert, deren Diskussionsteilnehmer sich vor einem gemeinsamen geteilten Erfahrungshorizont bewegen.

➤ *Kapitel 8 – Systematisierung der Relevanzen:*

In Bezugnahme auf das von Alfred Schütz⁷ entwickelte Modell der Relevanzstrukturen und Relevanzsysteme erfolgt eine Analyse der thematischen Relevanz, der Interpretationsrelevanz und der Motivationsrelevanz, die dem Erlernen der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion auf der Ebene der Bildungsministerien, der Schulen und der Eltern entgegen gebracht wird. Die analysierten Relevanzen verdeutlichen, dass ein erfolgsorientierter Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache Polnisch eine grundlegend neu zu formulierende und bildungspolitisch umzusetzende Konzeption verlangt.

➤ *Kapitel 9 – Handlungsempfehlungen:*

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der Formulierung von acht Handlungsempfehlungen zum Umgang mit dem Polnischunterricht in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion. Ziel der Empfehlungen ist die Gewährleistung des Erlernens der Nachbarsprache zum Zwecke der individuellen Regulationsfähigkeit, der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit sowie der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengerechtigkeit der heutigen und zukünftigen Bewohner der Grenzregion.

⁷ Schütz, A. et al.: (2003) Strukturen der Lebenswelt.

2. Thesen zur Mehrsprachigkeit als europäisches Bildungsziel

2.1 Zielstellung

Mit der nachstehenden Diskursanalyse werden aus den europäischen bildungs- und sprachenpolitischen Dokumenten des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission Thesen der Mehrsprachigkeit herausgearbeitet. Vorangestellt werden in historischer Einordnung Diskursfragmente und Diskursstränge der europäischen Sprachenpolitik, die sich seit der Jahrtausendwende verstetigt haben. In die Analyse fließen Mitteilung der Europäischen Kommission, Entschließungen des Rates sowie von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Studien zum Fremdsprachenlernen in Europa ein. Außer Acht gelassen werden wissenschaftliche Texte und Analysen zu den Methoden des Fremdsprachenerwerbs, da diese weit über die Analyse von Thesen der Mehrsprachigkeit hinausreichen. Ihre Relevanz für die anschließende Untersuchung der Relevanz der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion soll dadurch jedoch nicht geschmälert werden. Vielmehr wird auf diese gesondert in Kapitel 3 eingegangen.

Der Diskursanalyse vorangestellt werden Begriffsdefinitionen zur Sprache, der Mehrsprachigkeit sowie der Sprach- und Sprachenpolitik. Die Beleuchtung der Sprachensituation in den europäischen Staaten, die Amts- und Arbeitssprachenregelung innerhalb der Europäischen Union und ein Exkurs zur Stellung der englischen Sprache in den Schulen Europas, verweisen auf die Komplexität der Mehrsprachigkeit in Europa. Ferner zeigt sich, dass die Mehrsprachigkeit nicht nur die individuelle Kompetenz bi- oder trilingual sozialisierter Einzelpersonen und Gruppen bzw. die territoriale oder sprach- und kulturhistorische Besonderheit einiger weniger europäischer Staaten ist. Vielmehr ist die europäische Mehrsprachigkeit, durch die Koexistenz einer Vielzahl von monolingual geprägten Staaten, ein Schlüsselmerkmal Europas und daher ein für alle Europäer relevantes Thema. Der Erhalt der europäischen Vielsprachigkeit, die unter Berücksichtigung der zahlreichen Regional- und Minderheitensprachen weit über die in der Europäischen Union verwendeten 23 Amtssprachen hinausreicht, wird als eine historische Verpflichtung Europas dargelegt. Sie erfordert daher eine den einzelnen Sprachen gerecht werdende Sprachenpolitik, sowohl innerhalb der Europäischen Union als auch in den einzelnen Mitgliedsstaaten, unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten wie die der Nachbar-, Regional- oder Minderheitensprachen.

2.2 Begriffsdefinition der Mehrsprachigkeit

2.2.1 Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit

Nachfolgend wird Sprache im Untersuchungskontext der Mehrsprachigkeit in seiner soziolinguistischen Perspektive begrifflich erläutert. Auf eine rein linguistische Definition wird aufgrund des thematischen Schwerpunkts verzichtet.

Die Formulierung einer allgemeingültigen Definition von Sprache fällt, aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen und Betrachtungsweisen, schwer. Eine eindeutige Begriffsbestimmung lässt sich in der Literatur kaum finden, denn Sprache, die in erster Linie der Kommunikation dient, ist weit mehr als ein triviales, beliebig austauschbares Kommunikationsverfahren.⁸ Eine umfassende Charakteristik der Sprache nimmt Kirchhof vor, indem er sie bezeichnet als:

„Mittel zum Erfassen und Bewerten der Welt, Ausdruck individueller Einschätzung und Selbstbestimmung in Umfeld und Gemeinschaft, Grundlage der staatlichen Einheit, Form und Zeichen für Recht, Instrument rechtsstaatlicher Gewalt. Die Fähigkeit zum Beobachten und Erfahren, zum Vergleichen und Bewerten, zum Ordnen und Verstehen, zum Begegnen und Mitteilen, zum Gedankenaustausch und zur Vereinbarung, zum gemeinsamen und gemeinschaftlichen Handeln, zur Kultur und Rechtsstaatlichkeit stützt sich auf gemeinschaftlicher Sprache.“⁹

Daraus lassen sich drei Funktionen der Sprache ableiten:

- *Sprache als Mittel zur Kommunikation: Die kommunikative Sprachkompetenz befähigt den Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel. Dabei ist Sprache lebendig und zugleich viele Sprachen in einer Sprache.¹⁰ Sprache ist zugleich ein Politikum.¹¹*
- *Sprache als Teil der individuellen Identität: Sie ist internes Wissenssystem und Erkenntnismittel, indem sie die Wahrnehmung und das Denken des Individuums bestimmt. Sie ist Stütze und sichere Basis des individuellen Handelns¹² und Mittel zur Entwicklung und Erhaltung der individuellen Identität.¹³*
- *Sprache als Ausdruck des kulturspezifischen Welterlebens: Sie verbindet mit Sprechern der gleichen Sprache¹⁴ und wirkt gemeinschaftsbildend.¹⁵ Sprache ist*

⁸ Vgl. Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 52; Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 80; Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 18.

⁹ Kirchhof, P.: (2002) Nationalsprachen und Demokratie in Europa. S. 207.

¹⁰ Laut Wandruszka ist Sprache so viele Sprachen wie sie Regiolekte, Soziolekte, Chronolekte, Ideolekte, Technolekte etc. enthält und wie sie Elemente anderer Sprachen sich einverleibt. Vgl. Wandruszka, M.: (1979) Die Mehrsprachigkeit des Menschen. S. 314.

¹¹ Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 80; Limbach, J.: (2006) Sprache und Politik - Mehrsprachigkeit in Europa. S. 5.

¹² Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 17.

¹³ Vgl. Ehlich, K. et al.: (2002) Ein Jahr der europäischen Sprachen. Einführung. S. 8.

¹⁴ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 15.

¹⁵ Vgl. ebenda. S. 16; Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 73 und 78; Czernilofsky, B.: (2000) Regionale Sprachenpolitik in Europa. S. 15.

Teil der sozialen und kulturellen Identität¹⁶ sowie unmittelbarster Ausdruck von Kultur.¹⁷

Für die Menschen ist die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Sprache immanent. Bedingt durch ihre Kommunikationsfunktion sichert sie die Handlungsfähigkeit und bietet zugleich individuelle Sicherheit. Der Mensch begreift Sprache als Teil seiner Identität und fühlt sich in seiner Sprache geborgen. Folglich hält der Mensch an seiner Sprache, die er in der frühesten Kindheit von seiner unmittelbaren Umgebung erlernt hat, individuell und kollektiv fest. Dem steht nicht entgegen, dass mehrere Sprachen dem Menschen eigen werden können.¹⁸ Entsprechend stellt Wandruszka heraus, dass der Mensch nicht nur das Wesen ist, das Sprache haben, besitzen und gebrauchen kann¹⁹, sondern: „Der Mensch ist das Wesen, das mehrere Sprachen verstehen und sprechen, lesen und schreiben lernt.“²⁰ Er begründet dies im Sinne der muttersprachlichen Mehrsprachigkeit damit, dass jeder Einzelne bereits in seiner eigenen Sprache mehrsprachig ist, denn jede Sprache enthält historische, regionale, soziale und fachliche Elemente und ist auf vielfältige Weise mit anderen Sprachen vermischt. Sprachen verändern sich dadurch. Sie bleiben aber als solche auch von anderen Sprachen als unterscheidbare Einheiten erhalten. Somit ermöglicht erst eine gemeinsame Sprache in ihrer kulturspezifischen Ausprägung, trotz ihrer individuellen Varietäten, Kommunikation und kann Gemeinsamkeit stiften. Dass der individuelle Besitz von Sprache eine Grundvoraussetzung des Menschseins ist, formuliert Schröder:

„Unser Begriffssystem ist sprachlich festgelegt und unser Weltwissen ist nur über Sprache abrufbar. Wer fremde Sprachen lernt, erschließt sich auch eine zuvor fremde Welt.“²¹

Ist ein Mensch zugleich gewillt, auch an der Kommunikation mit einer anderssprachigen Gemeinschaft als der der Muttersprache teilzuhaben, erfordert dies die Kenntnis der Sprach- und Verhaltensweisen, der in der anderen Sprachgemeinschaft lebenden Menschen.

¹⁶ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 15; Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 73; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 2.

¹⁷ Vgl. ebenda. S. 2.

¹⁸ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 17.

¹⁹ Vgl. Wandruszka, M.: (1979) Die Mehrsprachigkeit des Menschen. S. 13, Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 23.

²⁰ Wandruszka, M.: (1979) Die Mehrsprachigkeit des Menschen. S. 26.

²¹ Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenspolitischer Perspektive. S. 57.

2.2.2 Mehrsprachigkeit

2.2.2.1 Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit – Regel oder Ausnahme?

Die heute überwiegend in Europa vorherrschende Einsprachigkeit bzw. Monolingualität der europäischen Staaten ist Folge der historischen Verquickung der Sprache mit der Ausbildung der Nationalstaaten. Gogolin spricht hier von einem monolingualen Habitus, der die Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigt.

„Wo sich, wie in Zentraleuropa, Nationen mit monolingualem nationalem oder territorialem Selbstverständnis herausgebildet haben, kann faktische Mehrsprachigkeit innerhalb eines Lebensraums als illegitim gelten.“²²

Im politischen Sinne besteht Einsprachigkeit stets dann, wenn die Sprachenpolitik eines Landes ausschließlich auf den Erhalt und die Verbreitung einer einzigen Sprache ausgerichtet ist, d. h. wenn nur eine Amtssprache entsprechend des Staatssprachenprinzips²³ berücksichtigt wird. Siguan²⁴ spricht in diesem Kontext von einer Politik der Verbreitung und Verteidigung der Einsprachigkeit. Zu diesen Staaten zählen auch die Bundesrepublik Deutschland und die Republik Polen.

Dennoch ist eine nationalstaatlich bedingte Einsprachigkeit nicht mit einer individuellen Einsprachigkeit gleichzusetzen. Wandruszka erklärt dies mit einer Überschneidung und Vermischung der menschlichen Sprache mit Dialekten, Regiolekten, Soziolekten, Technolekten u. a. und fasst sie unter dem Begriff der bereits oben erwähnten muttersprachlichen Mehrsprachigkeit zusammen.

„Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil, das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit.“²⁵

Folglich ist laut Wandruszka ein jeder Mensch, der sprachpolitisch nur die Staatssprache seines Landes beherrscht, bereits mit dem Besitz dieser mehrsprachig.²⁶ Eine individuelle Einsprachigkeit ist ihm zufolge nicht existent. Dennoch ist die Mehrsprachigkeit mehr als die von Wandruszka formulierte muttersprachliche Mehrsprachigkeit. Christ benennt die Vielsprachigkeit der Welt²⁷ als Ausgangspunkt für die Mehr-

²² Gogolin, I.: (2004) Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. S. 55.

²³ Vgl. Kapitel 2.4.2

²⁴ Vgl. Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 56.

²⁵ Wandruszka, M.: (1979) Die Mehrsprachigkeit des Menschen. S. 313 f.

²⁶ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 23, Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachpolitischer Perspektive. S. 63.

²⁷ Auf der Erde werden heute nach Haarmann 6471 Sprachen gesprochen. Vgl. Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 40. Andere Quellen schätzen die Sprachenvielfalt auf 3000 bis 6000 Sprachen ein. Nach Angaben der UNESCO gibt es weltweit gegenwärtig rund 6000 Sprachen.

sprachigkeit, die dann nötig ist, wenn unterschiedliche Sprachengemeinschaften miteinander in Kontakt treten wollen.²⁸ Crystal beschreibt das Zustandekommen der Mehrsprachigkeit dementsprechend folgendermaßen:

„Es gibt zwar keine offiziellen Statistiken, doch angesichts der Koexistenz von rund 5000 Sprachen²⁹ in nicht einmal 200 Ländern [...] liegt es auf der Hand, dass Sprachen sehr häufig miteinander in Berührung kommen. Die unvermeidliche Folge solch eines Aufeinandertreffens ist Mehrsprachigkeit, die sich im Einzelfall meist als Zweisprachigkeit manifestiert.“³⁰

Haarmann konkretisiert die Zahl der Sprachen weltweit auf 6471, die in circa 200 politisch administrativen Territorien gesprochen werden³¹ und verweist darauf, dass die „meisten Staaten der Welt eine Sprachenvielfalt aufweisen, deren Zahl jeweils zwischen 10 und 100 liegt.“³² Demnach ist weltweit betrachtet die Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme.³³

Raupach spricht in Folge dessen davon, dass in fast allen Regionen der Welt der sprachliche Alltag gekennzeichnet ist durch „mehrsprachige Individuen, mehrsprachige Gruppen und mehrsprachige Staaten“.³⁴ Diese Aufzählung Raupachs verweist auf drei verschiedene Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit: die individuelle, die kollektive und die territoriale Mehrsprachigkeit. Zuzüglich kann die institutionelle Mehrsprachigkeit ergänzt werden.

In der von der Europäischen Kommission im Kontext der europäischen Sprachenpolitik im Jahr 2005 verabschiedeten ‚Neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit‘ wird eine Definition der Mehrsprachigkeit aufgestellt, die die individuelle und die territoriale Mehrsprachigkeit berücksichtigt, die kollektive und institutionelle Mehrsprachigkeit jedoch ausklammert:

Vgl. <http://www.unesco.de/jahr-der-sprachen-2008.html?&L=0>. Laut Glück ist die Zahl der Sprachen nur schätzbar, da zum einen nur einige Hundert Sprachen geschrieben werden und es zum anderen kein einfaches Kriterium gibt, nach dem festgelegt werden kann welche Varietäten selbstständige Sprachen und welche vielmehr Dialekte oder Soziolekte in Bezug auf eine Sprache sind. Glück, H.: (1993) Metzler-Lexikon Sprache. S. 571; vgl. auch Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 56.

²⁸ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 23.

²⁹ Die Differenz zwischen der von der UNESCO veröffentlichten Zahl und die durch Crystal benannte Zahl der Sprachen verdeutlicht, dass Uneinigkeit darüber besteht, wie viele Sprachen auf der Welt gesprochen werden. Siehe dazu auch Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 13 f.

³⁰ Zitiert nach Crystal in: Werlen, E.: (2007) Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - zwei Seiten einer Medaille. S. 13.

³¹ Vgl. Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 40.

³² Ebenda. S. 42.

³³ Vgl. Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenspolitischer Perspektive. S. 63; Raupach, M.: (1989) Zwei- und Mehrsprachigkeit. S. 396; Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 24; Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 38, Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 42.

³⁴ Vgl. Raupach, M.: (1989) Zwei- und Mehrsprachigkeit. S. 396; Vgl. auch Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 38.

„Mehrsprachigkeit versteht sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“³⁵

Da diese Definition nicht alle Facetten der Mehrsprachigkeit berücksichtigt und zudem sehr allgemein gehalten ist, folgt eine exaktere Bestimmung der oben genannten Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit sowie eine Begriffsabgrenzung zur Zwei- und Vielsprachigkeit bzw. zur Bi- und Plurilingualität. Betrachtet werden Definitionen der Mehrsprachigkeit u. a. von Herbert Christ, Ingrid Gogolin, Frank Königs, Els Oksaar, Albert Raasch, Manfred Raupach, Mario Wandruszka, der Europäischen Kommission und dem Europäischen Rat.

2.2.2.2 Individuelle Mehrsprachigkeit

Die individuelle Mehrsprachigkeit richtet sich auf die Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen eines einzelnen Individuums. Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird die individuelle Mehrsprachigkeit wie folgt erfasst:

„Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker.“³⁶

Das Erreichen einer individuellen Mehrsprachigkeit kann aus drei Perspektiven betrachtet werden: einer gesellschaftlich motivierten, einer kompetenzorientierten und einer lebensweltlich bedingten Perspektive.

Individuell mehrsprachig ist nach Christ und Raasch bereits jeder, der eine bzw. mehrere fremde Sprachen erlernt. Raasch gebraucht hierfür den Begriff der Plurilingualität³⁷ eines Menschen, den Raupach auf die „sprechindividuelle Kenntnis einer Anzahl von Sprachen“³⁸ bzw. das gesellschaftlich motivierte aktive Lernen einer solchen Anzahl bezieht. Christs Ansatz ist bezüglich des Erwerbs einer individuellen Mehrsprachigkeit weniger auf die Bemessung des Grades der Sprachbeherrschung gerichtet³⁹, sondern vielmehr auf die geistige und kulturelle Veränderung des Menschen, wenn er mehr als eine Sprache beherrscht:

„[Eine Person] erwirbt mit einer zweiten Sprache oder mit weiteren Sprachen nicht nur einen Satz neuer sprachlicher Bezeichnungsmittel, sondern sie bezieht [...] ein zweites oder drittes sprachliches Haus, in dem sie sich mehr oder weniger gut zu bewegen lernt, in dem sie unter anderen Mitbewohnern wohnt und aus dem heraus betrachtet die

³⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. S. 3.

³⁶ Trim, J. et al.: (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. S. 17.

³⁷ Vgl. Raasch, A.: (2004) Ein europäisches Projekt. Nachbarsprachen in Grenzregionen. Erfahrungen und Ergebnisse. S. 4; siehe auch Trim, J. et al.: (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. S. 17.

³⁸ Raupach, M.: (2004) Viel(-) Mehrsprachigkeit - oder doch weniger? S. 191; vgl. auch Trim, J. et al.: (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. S. 17.

³⁹ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 25.

Umwelt und die Welt sich anders darstellen als aus dem in der ersten Sprache bewohnten Haus.“⁴⁰

Christ deutet hier auf den interkulturellen Wert der Mehrsprachigkeit hin. Demgegenüber konzentrieren sich Königs, Wode und Oksaar in ihrem Verständnis der individuellen Mehrsprachigkeit kompetenzorientiert auf den Grad der Sprachbeherrschung. Königs verweist, dass: „Wer mehrsprachig ist, kann sich in mehreren Sprachen seinen Intentionen situationsadäquat ausdrücken.“⁴¹ Wode spricht hier von der Beherrschung zwei oder mehrerer Sprachen auf einem funktional angemessenes Niveau.⁴² Oksaar fasst dies noch enger und bezieht sich deutlicher auf die Kommunikationskompetenz des Mehrsprachigen:

„Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprache kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kod, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“⁴³

Gogolin⁴⁴ grenzt die individuelle Mehrsprachigkeit noch stärker ein, in dem sie diese skizziert als die Beschreibung eines Menschen, der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt. Gogolins Verständnis von Mehrsprachigkeit orientiert sich stark an der Bilingualität eines Menschen und legt insbesondere den Schwerpunkt auf die sprachliche Kompetenz von Minderheiten und Migranten. Dafür nutzt sie den Begriff der lebensweltlichen Zweisprachigkeit auch, wenn es sich im Einzelfall um mehr als zwei Sprachen handelt. Für einen Menschen, der in Folge dessen zwei oder mehrere Sprachen spricht und in einer gesellschaftlichen Konstellation mit mehr als einer Sprache lebt, entwickelte Gogolin dafür den Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die:

„auf einer deskriptiven Ebene nichts mehr, aber auch nichts weniger bezeichnet als die faktische sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft, relativ unabhängig davon, wo man lebt.“⁴⁵

Letzterer Ansatz ist eng an die Erforschung der Bilingualität, die den Zweitsprachenerwerb⁴⁶ untersucht, gekoppelt. Diese untersucht nach Raupach neben dem Grad der Sprachbeherrschung, die Art der Speicherung der beteiligten Sprachen im zweisprachigen Individuum, das Alter, in dem die Sprachen erlernt werden, die gesellschaftliche

⁴⁰ Ebenda. S. 25.

⁴¹ Gogolin, I.: (2004) Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. S. 96.

⁴² Vgl. Wode, H.: (2002) Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. S. 36.

⁴³ Zitiert nach Els Oksaar in: Holtus, G.: (1990) Mehrsprachigkeit: Gegenstand und Theorienbildung. S. 127.

⁴⁴ Vgl. Gogolin, I.: (2004) Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. S. 55.

⁴⁵ Ebenda. S. 55.

⁴⁶ Untersuchungsgebiete sind hier z. B. der Semilingualismus, auch bezeichnet als doppelte Halbsprachigkeit, die insbesondere häufig bei Migranten auftritt, die subtraktive und die additive Zweisprachigkeit, die simultane und die sukzessive Zweisprachigkeit, die natürliche und die kulturelle Zweisprachigkeit. Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 28f., Triarchi-Herrmann, V.: (2003) Mehrsprachige Erziehung. S. 22ff.

Funktion, die den Sprachen zugewiesen werden und die kulturelle Identität des Sprechers, d. h. welcher Kultur dieser sich zugehörig fühlt.⁴⁷

Die Ergebnisse der Bilingualitätsforschung haben heute einen starken Einfluss auf die Methoden der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Dennoch wird die individuelle Mehrsprachigkeit im vorliegenden Verständnis nicht mit der Bilingualität gleichgesetzt, auch wenn der Bilinguale individuell mehrsprachig ist. Vielmehr soll die individuelle Mehrsprachigkeit sowohl in Anlehnung an Christ und Raasch als auch im Sinne der Definition durch den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ gebraucht werden.

Als individuell mehrsprachig wird fortan derjenige bezeichnet, der seine individuelle Sprachenerfahrung über den eigenen kulturspezifischen Kontexten hinaus, durch das Erlernen weiterer fremder Sprachen, erweitert, unabhängig davon, ob er in einem mono-, bi- oder trilingualen Kontext aufwächst. Entsprechend des 2003 von der Europäischen Kommission angeschobenen Aktionsplans, Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004 bis 2006, soll für die europäischen Bürger das Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit nicht die Gewandtheit eines Muttersprachlers in mehreren Sprachen sein, sondern das Erreichen eines angemessenen Niveaus beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen mindestens zweier Fremdsprachen verbunden mit dem Erwerb interkulturellen Kompetenzen und der Fähigkeit, Sprachen zu erlernen.⁴⁸ Der Grad der Sprachbeherrschung sollte ein funktional angemessenes Niveau erreichen, welches dem Mehrsprachigen die Möglichkeit gibt, mit Menschen einer anderen Sprachgemeinschaft ihren Sprach- und auch Verhaltensweisen angemessen zu kommunizieren. Die Förderung bilingualer Kompetenzen der Fremdsprachenlerner ist dabei der individuellen Mehrsprachigkeit zuträglich.

2.2.2.3 Territoriale, kollektive und institutionelle Mehrsprachigkeit

Mit der Betrachtung der individuellen Mehrsprachigkeit ergibt sich die Notwendigkeit einer Abgrenzung zur territorialen, kollektiven und institutionellen Mehrsprachigkeit. Holtus und Nelde⁴⁹ sprechen von territorialer Mehrsprachigkeit, entsprechend des Territorialprinzips, wenn zwei oder mehrere Sprachen auf ein und demselben Gebiet gesprochen werden, das zudem eine geopolitische Einheit bildet. In diesem Sinne berücksichtigt auch die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit im zweiten Teil ihrer Definition der Mehrsprachigkeit den territorialen Aspekt:

⁴⁷ Vgl. Raupach, M.: (1989) Zwei- und Mehrsprachigkeit. S. 396; vgl. auch Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 27 f.

⁴⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 8.

⁴⁹ Holtus, G.: (1990) Mehrsprachigkeit: Gegenstand und Theorienbildung. S. 128; vgl. auch: Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 47.

„Mehrsprachigkeit bezeichnet [...] als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geographischen Raum“.⁵⁰

Die Europäische Kommission bezieht sich hierbei auf die Toleranz und die Pflege der Nationalsprachen der Mitgliedsstaaten. Die Worte ‚als auch‘ markieren, dass in Europa bereits eine territoriale Mehrsprachigkeit gegeben ist, die unabhängig von der individuellen Mehrsprachigkeit besteht. Doch stellt sich die Frage, ob diese Art der territorialen Mehrsprachigkeit nicht vielmehr als eine territoriale Vielsprachigkeit bezeichnet werden kann? Der bereits 2001 veröffentlichte ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ erkennt die bloße Koexistenz der Sprachen als Mehrsprachigkeit nicht an:

„Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von Vielsprachigkeit, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“.⁵¹

Auch eine Erläuterung der o. g. Definition der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit räumt ein, dass die territoriale Eingrenzung auch eine Berücksichtigung der Sprachbeherrschung verlangt:

„Hier bezeichnet der Begriff die neue politische Strategie der Kommission zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lernen und Lehren zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann.“⁵²

Diese Ergänzung entspricht dem von Raasch 2004 geäußerten Ansatz der territorialen Mehrsprachigkeit, die mehr als die genannte Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften ist. Raasch setzt den Begriff der territorialen Mehrsprachigkeit gleich mit der Multilingualität eines Landes. Er formuliert sie folgendermaßen:

„dass möglichst viele seiner Einwohner möglichst mehrsprachig sind und zwar in dieser Weise, dass sie verschiedene Sprachen gelernt haben [...] man könnte also sagen: die Multilingualität eines Landes beruht auf einer diversifizierten Plurilingualität seiner Bewohner/-innen.“⁵³

Folglich ist für die weitere Begriffsverwendung eine korrekte Unterscheidung der territorialen Vielsprachigkeit von der territorialen Mehrsprachigkeit erforderlich:

- *Die territoriale Vielsprachigkeit ist Ausdruck der Koexistenz unterschiedlicher Sprachgemeinschaften in einem geographischen Raum, die keine individuelle mehrsprachige Kompetenz impliziert.*
- *Die territoriale Mehrsprachigkeit entspricht hingegen der Mehrsprachigkeit, die über die individuelle Beherrschung mehrerer Sprachen der Bewohner einer Region definiert ist.*

⁵⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 3.

⁵¹ Trim, J. et al.: (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. S. 17.

⁵² Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 3.

⁵³ Raasch, A.: (2004) Ein europäisches Projekt. Nachbarsprachen in Grenzregionen. Erfahrungen und Ergebnisse. S. 4.

Zudem ist bei dieser Unterscheidung eine Abgrenzung zur kollektiven Mehrsprachigkeit zu vollziehen. Eine Definition der kollektiven Mehrsprachigkeit liefert Christ. Diese tritt auf:

„[...] wenn zwei oder mehr Sprachen in einer Kollektivität, in einem Land, einer Stadt oder einer bestimmten sozialen Gruppe benutzt werden.“⁵⁴

Raupach konkretisiert die kollektive Mehrsprachigkeit als ein Phänomen des Sprachkontakts zwischen und innerhalb von Sprachgemeinschaften.⁵⁵ Haben die verschiedenen Sprachen den gleichen Status in einem Land oder einer Stadt, so werden die Bewohner in allen Lebensbereichen mit beiden Sprachen konfrontiert. Um am öffentlichen Leben in vollem Umfang teilzunehmen, müssen sie bi- oder trilingual sein. Die kollektive Mehrsprachigkeit der Bewohner eines Landes bezieht sich folglich auf die Sprachbeherrschung derjenigen Sprachen, die auf einem geopolitisch definierten Raum von allen Bewohnern kollektiv gesprochen werden. Die kollektive Mehrsprachigkeit kann daher mit der territorialen Mehrsprachigkeit gleichgesetzt werden.

Genießen mehrere Sprachen in einem geopolitischen Raum als Amtssprachen den gleichen Status und die gleichen Rechte, erfordert dies eine institutionelle Mehrsprachigkeit. Institutionelle Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Verwaltung eines Staates oder einer Organisation ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet.⁵⁶ Dem Bürger wird dadurch der Gebrauch seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache, die Amtssprache ist, in allen offiziellen Domänen ermöglicht.⁵⁷

2.2.2.4 Das Wirkungsspektrum der Sprachenpolitik in Abgrenzung zur Sprachpolitik

Eine Erkenntnis der vorangegangenen Begriffserläuterung zur Mehrsprachigkeit ist, dass diese weltweit betrachtet nicht die Ausnahme, sondern die Regel ist. Die existierende Vielsprachigkeit der Welt hat jedoch nicht nur kommunikative, sondern auch politische Konsequenzen.⁵⁸ Sobald Sprache ein Politikum ist, wird Sprachenpolitik erforderlich.⁵⁹ Bochmann benennt diese als politisch motivierten Eingriff in die sprachlichen Belange von Gemeinschaften.⁶⁰ Sprache ist dabei stark an Status und Macht gebunden. Harrmann beschreibt dies folgendermaßen:

„Sprachen sind ebenso wie ihre Sprecher eingebunden in Machtstrukturen, und Sprachen, die von politischer Macht gestützt werden (= dominante Sprachen), können andere Sprachen, deren Sprecher keinen politischen Einfluss haben (= indominante Sprachen), in ihrem Geltungsbereich einschränken oder ihnen sogar elementare

⁵⁴ Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 25.

⁵⁵ Vgl. Raupach, M.: (1989) Zwei- und Mehrsprachigkeit. S. 397.

⁵⁶ Vgl. Holtus, G.: (1990) Mehrsprachigkeit: Gegenstand und Theorienbildung. S. 128.

⁵⁷ Vgl. Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 48.

⁵⁸ Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 80.

⁵⁹ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 54.

⁶⁰ Vgl. Bochmann, K. et al.: (1993) Sprachpolitik in der Romania. S. 3.

Existenzrechte streitig machen. Somit resultieren nicht nur für Menschen Konfliktsituationen aus dem Ungleichgewicht politischer Machtverteilung, auch die Sprachen können als Medium politischer Macht und als ihr Objekt in Konflikte verstrickt werden.⁶¹

Für Europa und die Europäische Union mit dem Ziel der „Einheit in Vielfalt“⁶² und der Konfliktprävention sind die mit Sprache verbundenen Machtstrukturen ein zentraler Aspekt, der eine europäische Sprachenpolitik begründet und notwendig macht. Eine Erläuterung des Wirkungsspektrums von Sprachenpolitik erfordert eine Definition dieser und eine begriffliche Abgrenzung zur Sprachpolitik.

Eine allgemeingültige Terminologie der Sprachenpolitik ist lexikalisch nicht festgelegt. Vielmehr gibt es zahlreiche Nuancen innerhalb der Sprachenpolitik, u. a. eine Abgrenzung zur Sprachpolitik.

Eine Unterscheidung der Sprachpolitik von der Sprachenpolitik nimmt Glück⁶³ in Metzler-Lexikon Sprache, entsprechend der Anzahl der Sprachen, auf die die Politik einwirkt, vor. Er betrachtet Sprachpolitik bezogen auf politische Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache, wie z. B. das Verbot einzelner Wörter, wohingegen Sprachenpolitik sich auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen richtet. Sprachenpolitik wird ihm zufolge besonders deutlich in multilingualen Staaten, gegenüber Minderheiten und in internationalen Organisationen.

Haarmann nimmt ähnlich wie Glück folgende Begriffsabgrenzung vor:

„Während sich Sprachenpolitik auf politische Begebenheiten bezieht, die Sprachen im Hinblick auf deren Status sowie deren gesellschaftlichen Funktion einschließen, betrifft Sprachpolitik den Sachverhalt einer politisch reglementierten Sprachverwendung.“⁶⁴

Auch Berschin unterscheidet terminologisch zwischen Sprach- und Sprachenpolitik. Den Ausgangspunkt wählt er in der Sprachpolitik, die er als die „Summe staatlicher und staatsbezogener Konzepte und Prozesse, die explizit Sprache zum Gegenstand haben“⁶⁵ definiert. Berschin legt bezüglich der Sprachpolitik ebenfalls den Fokus auf die politischen Maßnahmen einer Einzelsprache. Er kommt ferner zu dem Resultat, dass Sprachenpolitik ohne Sprachpolitik nicht denkbar ist, denn „Sprachenpolitik regelt das Statusverhältnis koexistenter und konkurrierender Einzelsprachen, die historisch geworden sind.“⁶⁶

⁶¹ Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 80.

⁶² Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. S. 2.

⁶³ Vgl. Glück, H.: (1993) Metzler-Lexikon Sprache. S. 571 f.

⁶⁴ Haarmann, H.: (1988) Sprach- und Sprachenpolitik. S. 1661.

⁶⁵ Berschin, B. H.: (2006) Sprach- und Sprachenpolitik. S. 8.

⁶⁶ Ebenda. S. 9.

Anhand dieser definatorischen Unterscheidung wird deutlich, dass im internationalen Untersuchungskontext von Sprache die Verwendung des Begriffes Sprachpolitik nicht dem Wirkungsspektrum auf europäischer Ebene entspricht.

Eine andere Perspektive auf die Sprachenpolitik wählen Kremmnitz und Christ. Sie gehen davon aus, dass der Sprachenpolitik weit mehr Spielraum eingeräumt werden kann, als die o. g. Statusbestimmung und die Bestimmung ihrer gesellschaftlichen Funktion. Zu den Aufgaben der Sprachenpolitik zählen beide auch die Fremdsprachen- und Sprachverbreitungspolitik im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit, auch wenn diese nach o. g. Unterscheidung der Sprachpolitik zuzuordnen wäre.

Kremmnitz unterteilt Sprachenpolitik in drei große Felder:

„die Fixierung des gesetzlichen Status von Sprachen in Staaten und internationalen Organisationen [...] die Politik gegenüber sprachlichen Minderheiten und [...] die Fremdsprachenpolitik in den Schulen und im Zusammenhang damit die Sprachverbreitungspolitik nach außen.“⁶⁷

Für Christ⁶⁸ ist die Sprachenpolitik noch umfassender:

„[Sprachenpolitik ist] die Summe jener politischer Initiativen ‚von unten‘ und ‚von oben‘ durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden. Sie ist wie alle Politik konfliktanfällig und muss in ständiger Diskussion, in ständiger Auseinandersetzung immer wieder neu geregelt werden.“⁶⁹

Christ nimmt in der Erläuterung dieser Definition eine detaillierte Differenzierung zwischen einer nationalen, internationalen und übernationalen Sprachenpolitik vor. Die nationale Sprachenpolitik bezieht er auf jede Sprache und ihre Sprecher unmittelbar. Aktionsfelder der nationalen Sprachenpolitik sind nach Christ die Sprachpflege, die Sprachplanung die Korpusplanung sowie die Statusplanung innerhalb einer Sprache. Daneben betreibt die nationale Sprachenpolitik auch Fremdsprachenpolitik im Inland und Sprachförderungs- und Sprachverbreitungspolitik im Ausland sowie im Rahmen der internationalen Politik. Von internationaler Sprachenpolitik spricht Christ, wenn es um die Wahl und den Gebrauch der Sprache bei Verhandlungen, internationalen Verträgen, Abkommen und der Sprache der Diplomatie zwischen zwei und mehr Staaten geht. Übernationale Sprachenpolitik wird dann betrieben, wenn diese die Grundlegung multilateraler Zusammenarbeit in internationalen Organisationen oder Staatenbünden betrifft. Internationale und übernationale Sprachenpolitik haben wiederum unmittelbare Auswirkungen auf den Kommunikationsradius und folglich auf die Geltung und den Status einer einzelnen Sprache.

Für die vorliegende Arbeit erscheint der Begriff der Sprachenpolitik nach Kremmnitz und Christ am geeignetsten, da dieser die einzelstaatliche Fremdsprachenpolitik und die

⁶⁷ Kremmnitz, G.: (1999) Formen von Sprachenpolitik in Europa. S. 19.

⁶⁸ Vgl. Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 55ff.

⁶⁹ Ebenda. S. 55.

Sprachverbreitungspolitik berücksichtigt, auf deren Einflussnahme sich u. a. die europäische Sprachenpolitik zur Förderung der Mehrsprachigkeit richtet.

Da die Sprachenpolitik nach Christ auch den inter- und übernationalen Aspekt berücksichtigt, der in der Europäischen Union in der Regelung des Amts- und Arbeitssprachegebrauchs zur Geltung kommt, wird nachfolgend stellvertretend für den Terminus Sprachenpolitik auch die Politik der Mehrsprachigkeit als ein spezifisches Phänomen der Europäischen Union verwendet.

2.3 Die Sprachensituation in Europa

2.3.1 Sprachen in Europa

In Europa werden heute 86 Sprachen⁷⁰, ohne Berücksichtigung des Kaukasus, gesprochen. Von über 6000 auf der Welt gesprochenen Sprachen nehmen die europäischen Sprachen nur einen geringen Teil ein.⁷¹ Die meisten der historisch in Europa verbreiteten Sprachen⁷² gehören zur indoeuropäischen Sprachfamilie.⁷³ Diese weisen, trotz ihrer deutlichen Unterschiede, einen gemeinsamen Stammbaum⁷⁴ auf und haben eine gemeinsame Entwicklung durchlebt. Sie „haben sich gegenseitig beeinflusst und durch die Bildung einer gemeinsamen Kultur auch gemeinsame Grundzüge entwickelt.“⁷⁵

Ein Indiz einer gemeinsamen Entwicklungsgeschichte ist auch der Gebrauch des Lateinischen als Lingua Franca bis zum 11. Jahrhundert in allen Bereichen des öffentlichen Lebens sowie in rechtlichen Belangen bis Anfang des 14. Jahrhunderts.⁷⁶

Neben den indoeuropäischen Sprachen sind die uralischen Sprachen, zu denen die finnisch-ugrischen Sprachen⁷⁷ und das Ungarische zählen, die altaischen Sprachen, die semitische und die baskische Sprache in Europa anzutreffen.

⁷⁰ Vgl. Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 40; Nelde beziffert, mit Berücksichtigung des Kaukasus, die Zahl der europäischen Sprachen auf mehr als 100, wovon circa 70 Amts- und Minderheitensprachen heute in der Europäischen Union gesprochen werden. Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 38.

⁷¹ Haarmann spricht von 6417 Sprachen, die auf der Welt gesprochen werden. Vgl. Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 40.

⁷² Ehlich beziffert den Anteil der indoeuropäischen Sprachengruppe auf 96,86 %. Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 35.

⁷³ Zu den indoeuropäischen Sprachen zählen zehn Sprachgruppen: die germanische, die slawische, die romanische, die keltische, die baltische und die iranische Sprachgruppe sowie das Griechische, das Albanische, das Armenische und das Romani. Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 70ff; Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 16 f.

⁷⁴ Diesen Nachweis erbringt die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft, in dem sie versucht, die Epoche auszumachen, in der sich die Sprachen voneinander entfernt haben. Vgl. Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 19.

⁷⁵ Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 19.

⁷⁶ Vgl. ebenda. S. 19; Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 83.

⁷⁷ Zu den finnisch-ugrischen Sprachen zählen die ostseefinnischen Sprachen, die finnisch-permischen Sprachen und finnisch-wolgaischen Sprachen. Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 72.

Zum Sprachenspektrum Europas zählen ferner zahlreiche Immigrantensprachen, die nicht auf dem europäischen Kontinent beheimatet sind, so zum Beispiel die arabische oder die vietnamesische Sprache.

In Anbetracht dieser sprachlichen Vielfalt genügt heute ein Blick auf die europäische Landkarte nicht, um Rückschlüsse auf die tatsächlich in den einzelnen Staaten gesprochenen Amts-, Regional- und Minderheitensprachen in ihre jeweils kulturellen Spezifika ziehen zu können.

Einen Einblick in die Sprachensituation vermittelt z. B. Siguan⁷⁸ in Bezug auf die romanischen Sprachen:

„Portugiesisch in Portugal (9,9 Mil. Einwohner); Spanisch oder Kastilisch in Spanien (39,7 Mil.), Italienisch in Italien (58,3 Mil.) und das Französische in Frankreich (58,6 Mil.). Innerhalb Europas ist die französische Sprache außerdem eine Amtssprache in Belgien (10,2 Mil.), da es die abgestammte Sprache der Region Wallonien ist und gemeinsam mit Flämisch in Brüssel gesprochen wird; zudem hat Französisch als Verkehrssprache einiger Kantone in der Schweiz (7,1 Mil.) offiziellen Status. In Italien besitzt die französische Sprache im Aosta-Tal ebenfalls zusammen mit dem Italienischen offiziellen Status.“⁷⁹

Sprachliche Vielfalt, wie sie sich hier in der Verwendung des Französischen zeigt, wird entsprechend der Sprachenpolitik einzelner Staaten sowie deren Regelungen in Bezug auf den Gebrauch der Staats- und Amtssprachen geregelt. Siguan⁸⁰ kristallisiert in Europa fünf sprachpolitische Grundtypen heraus: die Einsprachigkeit, den Schutz und die Toleranz gegenüber sprachlicher Minderheiten, die sprachliche Autonomie, den sprachlichen Föderalismus und die institutionalisierte Mehrsprachigkeit. Zu den einsprachigen Staaten zählt Siguan die Staaten, deren Sprachenpolitik nur die Staatssprache als Amtssprache berücksichtigt. Staaten, die sprachliche Minderheiten schützen und tolerieren, erkennen nur die Staatssprache als Amtssprache an, treffen jedoch Maßnahmen zur Unterstützung und Pflege der Minderheitensprachen. Sprachliche und politische Autonomie gewähren Staaten wie Spanien und Italien, die neben der Staatssprache einem anderssprachigen Gebiet die Möglichkeit eröffnen, der Muttersprache den Status einer Amtssprache einzuräumen und eine eigene Sprachenpolitik voranzutreiben. Sprachlicher Föderalismus findet sich in Belgien, in der Schweiz und in Finnland. Geographische Landesteile haben hier unterschiedliche Sprachen und eigene sprachpolitische Ansätze. Gleichzeitig werden alle Sprachen als Staatssprachen anerkannt.

Nachfolgend werden die drei häufigsten sprachpolitischen Grundtypen in Europa betrachtet: die sprachliche Homogenisierung, der sprachliche Föderalismus und die institutionelle Mehrsprachigkeit.

⁷⁸ Siguan bietet hierfür einen detaillierten Überblick unter der Überschrift „Ein buntes Bild“ Siguan, M. et al.: (2001) Die Sprachen im vereinten Europa. S. 11 – 15.

⁷⁹ Ebenda. S. 11.

⁸⁰ Vgl. ebenda. S. 56f.

2.3.2 Sprachliche Homogenisierung: Modell Einsprachigkeit

Das Modell der nationalstaatlichen Einsprachigkeit ist zurückzuführen auf die Idee⁸¹ der Staatssprache, welche im 16. Jahrhundert in Frankreich aufkam. Mit einer königlichen Verordnung von 1539 wurde der alleinige Gebrauch des Französischen, der Sprache des Königs, in amtlichen Funktionen vorgeschrieben. Diese sprachenplanerische Regelung, zum Nachteil zahlreicher Regionalsprachen, beendete einen Amtssprachenstreit zwischen der Sprache der langue d'oïl und der langue d'oc im Süden Frankreichs zugunsten der französischen Sprache und hatte in politischer Konsequenz einen festen Anschluss Südfrankreichs an die Pariser Zentralverwaltung zur Folge.

Eine Definition der auf diese Weise eingeführten Staatssprache formuliert Haarmann:

„[Das] Prinzip der Staatssprache [...] besagt, dass eine Sprache in dem betreffenden Staat offizielles (institutionelles) Kommunikationsmedium ist, und zwar sowohl innerhalb regionaler und überregionaler Institutionen als auch im Kontakt von Regierungsstellen mit ausländischen Staaten. Diese Regelung gilt für den amtlichen Schriftverkehr und für die gesprochene Sprache im öffentlichen Leben.“⁸²

Die Staatssprache bezeichnet folglich jegliche Kommunikation des Staates mit seinen Bürgern und gibt im internationalen Kontext Auskunft darüber, in welcher Sprache mit dem jeweiligen Staat kommuniziert wird.

Auch das Konzept der Nationalsprache ist mit der Französischen Revolution 1789 auf Frankreich zurückzuführen. Der Gebrauch des Französischen als Staatssprache wurde zum Symbol der nationalen Einheit⁸³ in Frankreich und das Französische wurde zur Nationalsprache ernannt. Für die im Ergebnis der Französischen Revolution erfolgte Gründung der Nationalstaaten im 19. und 20. Jahrhunderts wurde die Nationalsprache zum wichtigsten Organisationsprinzip. Kloss fasst diese Entwicklung mit den Worten zusammen: „Der europäische Nationalismus des 19. und 20. Jahrhunderts kann als Sprachnationalismus, als Emanzipationsbewegung von Sprachgemeinschaften, aufgefasst werden.“⁸⁴ Berschin definiert die Nationalsprache in gleichem Sinne als:

„eine politische Forderung, nach der sich der Wille zur gesellschaftlichen Zusammengehörigkeit im verbindlichen Gebrauch einer einzigen Sprache in staatlichen (politisches Leben, Verwaltung, Bildung) und staatsnahen Bereichen (Kultur, Medien) manifestiert. Nationalsprachen liegen nicht vor, sondern werden zu solchen erstens politisch erklärt und zweitens sprachplanerisch geformt.“⁸⁵

Anhand der zitierten Definitionen lässt sich eine begriffliche Gleichstellung der Staats- und der Nationalsprache erkennen. Eine Unterscheidung ist dennoch durch die prakti-

⁸¹ Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 89 f.

⁸² Haarmann, H.: (1975) Soziologie und Politik der Sprachen Europas. S. 93.

⁸³ Im Konzept der Nation spielt die einheitliche Sprache die entscheidende Rolle, denn sie dient als Identifikationsmittel für die Mitglieder einer Nation. Vgl. Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 41.

⁸⁴ Zitiert nach Kloss in: Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 73.

⁸⁵ Berschin, B. H.: (2006) Sprach- und Sprachenpolitik. S. 21.

sche Funktion der Staatssprache und den Symbolwert, der mit der Nationalsprache verbunden wird, möglich und notwendig.

Als Folge der historischen Entwicklung des Konzeptes der Staats- bzw. Nationalsprachen und deren Umsetzung in der nationalen Sprachen- und Bildungspolitik gebraucht Ehlich den Begriff der sprachlichen Homogenisierung⁸⁶ in Europa:

„in einem Prozess, der die letzten 400 Jahre umfasst hat [...] ist in Europa eine Zahl von insgesamt um die 30 Sprachen entstanden, die in sich homogen, für alle kommunikativen Erfordernisse ausgebildet und als allgemeingültige Sprachen umgesetzt worden sind.“⁸⁷

Kirchhof hebt hervor, dass diese homogene Sprachenentwicklung heute ein spezifisches Merkmal Europas ausmacht:

„Zur kulturellen Gemeinsamkeit Europas gehört, dass die Politik durch verschiedene Staaten mit jeweils kulturell unterschiedlich geprägten Staatsvölkern verwirklicht wird. Die kulturelle Eigenart eines Staatsvolkes zeigt sich oft in der Eigenständigkeit seiner Sprache. Es erfasst die Welt in eigenen Begriffen, entwickelt seine Werte in der Tradition seiner Sprache, bringt die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Hoffnungen in einer historisch gewachsenen Sprachweise zum Ausdruck. Die Vielfalt der Kulturen ist zugleich Vielfalt der Sprachen und auch Vielfalt der Staatsvölker.“⁸⁸

Haarmann verweist hier auf das heute in den meisten europäischen Staaten vorherrschende Staatssprachenprinzip, welches die territoriale Reichweite der jeweiligen Amtssprache mit der territorialen Ausdehnung der staatlichen Souveränität gleichsetzt.⁸⁹

Es zeigt sich, dass im Kontext der Verwendung der Staatssprache bzw. Nationalsprache auch der Begriff der Amtssprache verwendet wird. Die Amtssprache wird in ihrer zentralen Funktion als offizielle Sprache in einem Staat oder einer internationalen Organisation bezeichnet. Sie ist diejenige Sprache, in denen staatliche Institutionen mit ihren Bürgern kommunizieren und in denen Schriften wie Gesetzestexte verfasst werden. Ein Staat kann daher mehrere Amtssprachen haben. Haarmann bemerkt zur Verwendung der Amtssprache:

„Im Allgemeinen fungieren in einem Staat solche Amtssprachen, die von der großen Mehrheit der Landesbevölkerung (im Fall regionaler Amtssprachen von der Mehrheit des administrativen Territoriums) verstanden wird.“⁹⁰

In Staaten, in denen das Staatssprachenprinzip vorherrscht, hat nur eine Sprache, die Staatssprache, amtlichen Status. Andere Sprachen besitzen neben der jeweiligen Staatssprache keine amtliche Funktion, auch dort wo anderssprachige Bevölkerungsteile, nationale oder autochthone Minderheiten leben.

⁸⁶ Vgl. Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 39; vgl. auch Kremnitz, G.: (1999) Formen von Sprachenpolitik in Europa. S. 20.

⁸⁷ Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 39.

⁸⁸ Kirchhof, P.: (2002) Nationalsprachen und Demokratie in Europa. S. 205.

⁸⁹ Die territoriale Reichweite der Amtssprache ist deckungsgleich mit der territorialen Ausdehnung der staatlichen Souveränität.

⁹⁰ Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 57.

2.3.3 Sprachlicher Föderalismus: Modell Territorialprinzip, Beispiel Belgien

In multilingualen Staaten haben mehrere Sprachen den Status der Amtssprache inne. Die Situation des sprachlichen Föderalismus ist hierbei verbunden mit dem Territorialprinzip der Mehrsprachigkeit. Der sprachliche Föderalismus verweist darauf, dass die einzelnen Sprachen neben ihrer territorialen Bindung auch im gesamten Staatsgebiet offiziellen Charakter haben. Eine territoriale Bindung des Amtssprachengebrauches, entsprechend des Territorialprinzips, findet sich in Europa in Belgien und in der Schweiz. Außerhalb Europas ist Kanada zu erwähnen. Das Territorialprinzip der Mehrsprachigkeit besagt, in welcher regionalen Ausdehnung die entsprechende Sprache als Amtssprache Verwendung findet.⁹¹ Die Rechte der Sprecher einer Sprache sind an ein bestimmtes Territorium gebunden.⁹²

In Belgien ist der Amtssprachengebrauch entsprechend der föderalen Struktur geregelt. Die föderale Struktur geht zurück auf die Ausweitung der sprachlichen Rechte der drei belgischen Sprachgemeinschaften.⁹³ Bereits seit 1932 gab es Bestrebungen die Sprachenvielfalt Belgiens verfassungsmäßig festzuhalten und spracherechtlich zu regeln.⁹⁴ Ausgangspunkt für die Verabschiedung der ersten Sprachgesetze 1962/63 waren die Bestrebungen der Flamen, ihre eigene Sprache in einem territorial genau festgelegten Gebiet zu sprechen. Dem Anliegen der Flamen stand das Modell der Sprachwahl auf der Basis des Individualitätsprinzips gegenüber, welches der ersten belgischen Verfassung von 1831 zugrunde lag und von dem die Wallonen Gebrauch machten. Das Individualitätsprinzip der Mehrsprachigkeit erlaubt jedem Sprecher den Gebrauch seiner Mutter- oder einer anderen Sprache in allen offiziellen und privaten Domänen, unabhängig von seinem Wohnort. Dieses führte jedoch zu einer sprachlichen Asymmetrie aufgrund des hohen Prestiges der französischen Sprache und zu einer Französisierung Belgiens.⁹⁵

In Folge der Sprachgesetzgebung von 1962/63 wurden die heutigen Sprachgrenzen festgelegt. Es entstanden vier Sprachgebiete: das niederländische Sprachgebiet im Norden Belgiens, das französische Sprachgebiet im Süden des Landes, das deutschsprachige Gebiet im Osten und der zweisprachige Bezirk der Hauptstadt Brüssel. In jeder dieser Regionen, ausgenommen Brüssel, herrscht der Monolingualismus entsprechend des Territorialprinzips vor.

Generell wurde eine Gleichberechtigung des Niederländischen und des Französischen auf nationaler Ebene festgelegt. Mit Reformen im Jahr 1970 kam es zu einer weiteren

⁹¹ Vgl. ebenda. S. 58.

⁹² Vgl. Witt, J.: (2001) Wohin steuern die Sprachen Europas? S. 34.

⁹³ Die Praxis der Sprachenpolitik führte in Belgien zu Gesetzesreformen in den Jahren 1962, 1963, 1966 und 1993. Diese regelten die Stabilisierung der Verwaltungsgrenzen der einsprachigen Regionen. Vgl. Haarmann, H.: (1993) Die Sprachenwelt Europas. S. 61.

⁹⁴ Vgl. Haarmann, H.: (2001) Babylonische Welt. S. 61.

⁹⁵ Vgl. Nelde, P. H.: (2003) Die Zukunft hat schon begonnen - Minderheiten im werdenden Europa. S. 35.

Neustrukturierung des belgischen Staates. Belgien wurde nach kulturellen Gesichtspunkten in drei Gemeinschaften und entsprechend der räumlichen Gliederung in drei Regionen eingeteilt. Mit der Verfassungsreform von 1993 wurde Belgien zum föderalen Bundesstaat. Es wurden vier Sprachgebiete festgelegt: das deutsche Sprachgebiet, das französische Sprachgebiet, das niederländische Sprachgebiet und das zweisprachige Gebiet Brüssel-Hauptstadt.

Entsprechend des Territorialprinzips der Amtssprache sind heute die zwei großen Landesteile Flandern und Wallonien, mit Ausnahme einiger weniger Sprachengrenzgemeinden einsprachig, entweder Niederländisch oder Französisch. Die Region Großbrüssel mit französischer und niederländischer Amtssprache ist zweisprachig.

Die Amtssprachenregelung besteht seit 1989. Anstelle einer bilingualisierten Struktur herrschen in Brüssel zwei parallele einsprachige Systeme in den drei offiziellen Domänen Verwaltung, Bildung und Betriebssprache.⁹⁶ Der deutschsprachigen Minderheit in Ostbelgien wird sprachlich ein dem niederländischen und französischen gleichberechtigter Status eingeräumt, auch wenn nur 0,1 % der Bevölkerung deutschsprachig sind. Dies hat zur Folge, dass Deutsch als dritte Nationalsprache in Belgien fungiert.⁹⁷

2.3.4 Institutionelle Mehrsprachigkeit: Modell Individualprinzip, Beispiel Luxemburg

Eine in Europa besondere Situation der Mehrsprachigkeit, die auch bezüglich der Amts- und Arbeitssprachenregelung der Europäischen Union angewendet wird, findet sich u. a. in Irland, Finnland und Luxemburg. Hier besitzen mehrere Sprachen den Status der offiziellen Landessprachen, die jedoch nicht territorial bestimmt sind, sondern dem gesamten Staatsgebiet zugeordnet werden können. Im Folgenden wird das Modell des Individualprinzips der Mehrsprachigkeit in Luxemburg betrachtet. Seit 1984 ist in Luxemburg der Sprachengebrauch nicht mehr territorial geregelt.

„Die ehemalige territorial gebundene Zweisprachigkeit ist einer personengebundenen Mehrsprachigkeit gewichen: Dieselbe Person jongliert je nach Tageszeit und Situation mit verschiedenen Sprachen.“⁹⁸

Es gilt das Prinzip der personengebundenen Mehrsprachigkeit, die den individuellen Gebrauch der für die jeweilige Situation favorisierten Sprache ermöglicht. Das Individualitätsprinzip der Mehrsprachigkeit erlaubt jedem Sprecher den Gebrauch seiner Mutter- oder einer anderen Sprache in allen offiziellen und privaten Domänen unabhängig

⁹⁶ Vgl. Nelde, P. H.: (2003) Die Zukunft hat schon begonnen - Minderheiten im werdenden Europa. S. 30.

⁹⁷ Vgl. Nelde, P. H.: (2003) Die Zukunft hat schon begonnen - Minderheiten im werdenden Europa. S. 36.

⁹⁸ Vgl. Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung: (2008) Apropos. Sprachen in Luxemburg. S. 7.

von seinem Wohnort.⁹⁹ Eine Sprachenverwendung für einzelne Bereiche ist nicht geregelt.

Mit der Verabschiedung des Gesetzes über die Sprachenregelung Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues au Luxembourg¹⁰⁰ wurde das Luxemburgisch (Lëtzebuergesch), ein westmoselfränkischer Dialekt, in den Rang der Nationalsprache erhoben. Neben dem Luxemburgischen wurden auch die Sprachen Französisch und Deutsch zu Amtssprachen erklärt. Keine der drei Sprachen erhielt somit den alleinigen Status der offiziellen Sprache. Dies führte dazu, dass heute alle drei Sprachen überall in unterschiedlichem Maße präsent sind und Verwendung in den Rollen der Arbeits-, Schrift- und Verständigungssprache finden.¹⁰¹ Dennoch haben die drei Sprachen zum Teil unterschiedliche Funktionen und ihre Verwendung ist kontextabhängig. Luxemburgisch hat u. a. aufgrund des hohen Ausländeranteils¹⁰² die Funktion einer Integrationssprache. Sie dient hauptsächlich der mündlichen Kommunikation in Alltagssituationen und wird kaum schriftlich gebraucht. Französisch ist die Sprache des politischen und juristischen Lebens. Auf staatlicher Ebene regelt Art. 2 des o. g. Gesetzes, dass die Sprache der Gesetzgebung das Französische ist. Die Folge ist, dass rechtlich betrachtet auf den Ebenen der öffentlichen Verwaltung das Französische maßgebend ist. Dennoch können im Verwaltungs- und Justizbereich Französisch, Deutsch und Luxemburgisch verwendet werden. Auf Anfragen an Justiz und Verwaltung soll nach Möglichkeit in der Sprache der Fragestellenden geantwortet werden. Eine Verpflichtung besteht jedoch nicht.

Das Deutsche ist im öffentlichen Leben auf nationaler Ebene schwach vertreten. Hier wird Französisch als Schriftsprache und Luxemburgisch als gesprochene Sprache bevorzugt.¹⁰³ Domäne der deutschen Sprache ist das kirchliche Leben und die Presse.

Das luxemburgische Bildungswesen sieht die Ausbildung der Schüler in allen drei Amtssprachen vor. Aufgrund des hohen Ausländeranteils beginnt die Schulpflicht bereits mit vier Jahren. Während des obligatorischen zweijährigen Vorschulunterrichts verwenden die Lehrer die luxemburgische Sprache, um die Entwicklung der Sprachfähigkeit aller Kinder zu gewährleisten.

Die Alphabetisierung beginnt mit sechs Jahren auf Deutsch. Ein Jahr später wird die französische Sprache eingeführt. Verkehrssprache im Grundschulunterricht bleibt den-

⁹⁹ Vgl. Nelde, P. H.: (1999) Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. S. 47.

¹⁰⁰ Mémorial A n° 16 du 27.02.1984: (1984) Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues au Luxembourg.

¹⁰¹ Im Privaten ist Luxemburgisch mit 74 % die am meisten gesprochene Sprache. Am Arbeitsplatz wird zu 84 % Französisch gesprochen vor Luxemburgisch mit 73 % und Deutsch mit 51 %. Im gesellschaftlichen Leben wird Französisch zu 81 % und Luxemburgisch zu 77 % gesprochen. Vgl. Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung: (2008) Apropos. Sprachen in Luxembourg. S. 7.

¹⁰² In Luxemburg leben 483 800 Menschen davon 205 900 Ausländer. Vgl. STATEC, Luxemburg in Zahlen 2008, Luxembourg 2008, S. 9.

¹⁰³ Vgl. Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung: (2008) Apropos. Sprachen in Luxembourg. S. 4.

noch Deutsch.¹⁰⁴ Zur Förderung der Muttersprache von Kindern mit Migrationshintergrund werden seit 1991 an den Grundschulen Kurse auf Portugiesisch und Italienisch angeboten, um muttersprachliche Kenntnisse zu vertiefen und der Herkunftskultur verbunden zu bleiben.

Im Sekundarbereich findet ein Wechsel der Unterrichtssprache vom Deutschen zum Französischen statt. Ausnahmen sind der Sprachunterricht und der technische Sekundarunterricht. In letzterem dominiert weiterhin Deutsch. Zur Realisierung der in Luxemburg vorherrschenden kollektiven Mehrsprachigkeit nimmt der Anteil des bereits früh beginnenden Sprachunterrichts mit circa 38 %¹⁰⁵ der Unterrichtsstunden aller Fächer in der gesamten Schulpflichtzeit eine herausragende Stellung ein.

2.3.5 Die Amts- und Arbeitssprachenregelung der Europäischen Union

Bezüglich der Amts- und Arbeitssprachenregelung setzt die Europäische Union, zur Wahrung der europäischen Vielsprachigkeit, das Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit ein.

Die Anfänge der Amts- und Arbeitssprachenregelung in der Europäischen Union gehen zurück auf die Ratifizierung der Römischen Verträge¹⁰⁶ sowie auf die am 15.04.1958 verabschiedete Verordnung Nr. 1¹⁰⁷ zur Regelung der Sprachenfrage für die EWG und zur Regelung der Sprachenfrage für die EURATOM. Mit der Anerkennung vier gleichberechtigter nebeneinander existierender Amtssprachen¹⁰⁸ wurde der Grundstein zur institutionellen Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union gelegt. Seither gilt, dass alle offiziellen Staatssprachen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auch deren Amtssprachen sind. Folglich ist mindestens eine der nationalen Amtssprachen eines jeden Mitgliedsstaates auch Amtssprache der Europäischen Union. 1997 wurde im Vertrag von Amsterdam¹⁰⁹ das Recht der Bürger, sich in einer Amtssprache ihrer Wahl an die europäischen Organe zu wenden sowie ihr Recht auf eine Antwort in dieser Sprache zu erhalten, bestätigt.

¹⁰⁴ Vgl. Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung: (2008) Apropos. Sprachen in Luxembourg. S. 5.

¹⁰⁵ Vgl. Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung: (2008) Apropos. Sprachen in Luxembourg. S. 6.

¹⁰⁶ Zu den Römischen Verträgen zählen der Vertrag über die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Vertrag über die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM).

¹⁰⁷ Die Verordnung wird auch bezeichnet als die Sprachencharta der EU.

¹⁰⁸ Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch.

¹⁰⁹ Ergänzung des Vertrages von Maastricht. Rat der Europäischen Union: (1997) Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft sowie einiger damit Zusammenhängender Rechtsakte. Art. 21.

Die im Jahr 2000 in Nizza verabschiedete Charta der Grundrechte der Europäischen Union legt in Art. 22 fest: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“¹¹⁰

Heute gelten 23 Amtssprachen¹¹¹ in der Europäischen Union, die seit Januar 2007 27 Mitgliedsstaaten zählt. Zu berücksichtigen ist, dass Luxemburg für seine seit 1984 erste Amtssprache Lëtzebuergesch bislang keinen offiziellen EU-Status eingefordert hat.¹¹²

Die europäische Amtssprachenregelung hat zur Konsequenz, dass die Europäische Union heute über den größten und technologisch fortschrittlichsten Übersetzungs- und Dolmetscherdienst der Welt verfügt.¹¹³

Keine internationale Organisation¹¹⁴ leistet sich ähnlich viele Sprachen wie die Europäische Union. Andererseits ist die Europäische Union auch nicht mit weiteren internationalen Organisationen vergleichbar. So richten sich politische Entscheidungen und Texte internationaler Organisationen erstrangig an Regierungen und werden von Diplomaten gelesen. Demgegenüber richten sich Publikationen der Europäischen Union an alle Bürger und Institutionen Europas und müssen für diese zugänglich und lesbar sein. Dies ist eine Besonderheit der supranational agierenden Europäischen Union. Die Beschränkung der Sprachenregelung auf ein oder zwei Amtssprachen, deren nicht alle Bürger Europas mächtig sind, würde die Kommunikation folgeschwer behindern. Orban äußert sich zur Amtssprachenregelung mit den Worten:

„Unsere Dokumente sind Gesetze, die von Unternehmen, Regierungen und BürgerInnen wie Sie und ich verstanden und angewendet werden müssen. [...] Müssten die Entscheidungsträger diese komplizierten, häufig technischen Fragen in einer anderen als ihrer Muttersprache diskutieren, wären die damit verbundenen Risiken einfach zu hoch. Der Preis der Mehrsprachigkeit ist folglich der Preis der Demokratie.“¹¹⁵

In Konsequenz dessen müssen die wichtigsten Dokumente in alle Sprachen übersetzt sowie die wichtigsten Sitzungen in alle Sprachen simultan gedolmetscht werden. Bei 23

¹¹⁰ Amtsblatt der Europäischen Union C 364/01 (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. S. 13.

¹¹¹ Folgende 23 Amts- und Arbeitssprachen gelten heute in der Europäischen Union: Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Französisch, Finnisch, Griechisch, Italienisch, Irisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.

¹¹² Vgl. Ross, A.: (2003) Europäische Einheit in babylonischer Vielfalt. S. 15.

¹¹³ Vgl. Orban, L.: (2008) Tradition und kulturelle Vielfalt - Mehrsprachigkeit als Instrument für ein grenzüberschreitendes Europa. S.11.

¹¹⁴ Z. B. (1) Europarat: Amtssprachen sind Englisch und Französisch, weitere Arbeitssprachen sind Deutsch, Italienisch und Russisch; (2) Vereinte Nationen: Amtssprachen sind: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Arbeitssprachen sind nur Englisch und Französisch; (3) NATO.

¹¹⁵ Orban, L.: (2008) Tradition und kulturelle Vielfalt - Mehrsprachigkeit als Instrument für ein grenzüberschreitendes Europa. S. 9ff.

Amtssprachen bedeutet dies in der mündlichen Kommunikation 506 Sprachkombinationen, die es zu bewältigen gilt.

Neben der Amtssprachenregelung existiert, äquivalent zu anderen internationalen Organisationen, eine Arbeitssprachenregelung. Hierbei beschränkt sich die Europäische Union auf die drei Arbeitssprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Diese sind zugleich die meist gesprochenen und meistgelernten Sprachen in Europa.¹¹⁶ Alle Verhandlungen, Besprechungen und Veröffentlichungen der Europäischen Organe müssen mindestens in diesen drei Sprachen geführt und bekannt gegeben werden. Die interne Kommunikation der Europäischen Union insbesondere im Rat und der Kommission konzentriert sich dennoch im Wesentlichen auf die Sprachen Englisch und Französisch und nur in einem weit geringeren Ausmaß wird in Deutsch gearbeitet und verhandelt.¹¹⁷ Entgegen der Amtssprachenvielfalt verfolgt die Arbeitssprachenregelung eine sprachliche Einheitlichkeit, um die interne Handlungsfähigkeit zu garantieren. Mit den Erweiterungen der Europäischen Union in den Jahren 2004 und 2007 wurde, entgegen der Erweiterung der Amtssprachen von 11 auf 23, keine Veränderung der Arbeitssprachenregelung getroffen.

2.4 Das Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘ im Kontext der europäischen Sprachenpolitik

2.4.1 Ziele von Bildung

Die Betrachtung von Thesen der Mehrsprachigkeit als Bildungsziel setzt eine Klärung dessen voraus, was unter Bildung und einem Bildungsziel zu verstehen ist. Eine allumfassende Diskussion des Bildungsbegriffs sowie die Ableitung einer für die Arbeit eigenen Begriffsdefinition werden an dieser Stelle nicht angestrebt. Vielmehr wird eine Hinwendung zur begrifflichen Einordnung der Ziele von Bildung vorgenommen.

Seit dem 18. Jahrhundert zählt Bildung, insbesondere durch das Wirken des deutschen Gelehrten Wilhelm von Humboldt, zum Grundbegriff¹¹⁸ und aufgrund seiner Komplexität zu den am vielseitigsten verwendeten Fachausdrücken¹¹⁹ innerhalb der Pädagogik.

¹¹⁶ Die meistgesprochenen Sprachen der EU in Prozent: Englisch (13 %, 38 % = 51 %), Deutsch (18 %, 14 % = 32 %), Französisch (12 %, 14 % = 26 %), Italienisch (13 %, 3 % = 16 %), Spanisch (9 %, 6 % = 15 %), Polnisch (9 %, 1 % = 10 %), Russisch (1 %, 6 % = 7 %). Die Angaben in der Klammer beziehen sich auf die Verwendung der Sprache als (Muttersprache; Fremdsprache = Gesamt). Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 4.

¹¹⁷ Eine Erhebung von Robert Phillipson aus dem Jahr 1997 zeigt, dass 45,3 % der schriftlichen Texte der EU-Kommission ursprünglich auf Englisch und 40,4 % der Texte auf Französisch verfasst werden. 1989 war die Relation noch 29,5 % zu 49,3 % für Französisch gewesen. Vgl. Cillia de, R.: (2003) Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik. S. 29.

¹¹⁸ Vgl. Hentig, H. v.: (2007) Bildung. S. 38.

¹¹⁹ Vgl. Hobmair, H.: (2002) Pädagogik. S. 92, Dohmen, G.: (2002) Lebenslanges Lernen - Wo bleibt die Bildung? S. 9.

Im Zeichen des neuen Humanismus, in Tradition des Isokrates und der hellenistischen Denker¹²⁰, definierte Wilhelm von Humboldt Bildung als den Weg des Individuums zu sich selbst. Er formuliert dies in dem Satz: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“¹²¹ In diesem Sinne ist Bildung ein sich selbst bilden und ein inneres menschliches Bedürfnis, was es zu wecken gilt.

In Bezugnahme auf Humboldt definiert von Hentig heute den Begriff Bildung wie folgt:

„Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen, die in ihrer Identität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert.“¹²²

Auch Adorno befasste sich mit inhaltlichen Fragen der Bildung. Er kam zu der Erkenntnis: „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“¹²³. In diesem Sinne betrachtet er Bildung als ein Vermittlungsverhältnis zwischen Kultur und Individuum. Ferner bemerkt er, dass Bildung diejenige Verfassung des Menschen ist, die ihn in den Stand versetzt, sowohl sich selbst, als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen.

Als Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft betrachtet Klafki Bildung als einen selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität. Klafki sieht Bildung in diesem Sinne vor allem als Allgemeinbildung:

„ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft, auf Einsicht in die Mitverantwortung aller und die Bereitschaft an der Bewältigung teilzunehmen.“¹²⁴

Entsprechend der hier angeführten Definitionen kommt der Bildung eine Funktion der allgemeinen Menschenbildung im neu-humanistischen Sinne zu, die sich auch in der Besonderheit des deutschen Bildungsbegriffs widerspiegelt, welcher Bildung und Erziehung voneinander unterscheidet.

Während Bildung auf den kognitiven Bereich und die Formung der Persönlichkeit durch die eigentätige Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten abzielt¹²⁵ wird Erziehung „als von außen veranlasst gedacht [und] schließt ein klares Verhältnis zwischen Subjekt [...]

¹²⁰ Vgl. Hörner, W.: (2008) Bildung. S. 11 ff und 16.

¹²¹ Humboldt, W. v. zitiert nach: Gudjons, H.: (1999) Pädagogisches Grundwissen. S. 94.

¹²² Hentig, H. v.: (2007) Bildung. S. 38.

¹²³ Adorno, T. W. et al.: (1998) Metaphysik. S. 94; vgl. auch: Adorno, T. W. zitiert nach Hörner, W.: Bildung. S. 10.

¹²⁴ Klafki zitiert nach Gudjons, H.: (1999) Pädagogisches Grundwissen. S. 237.

¹²⁵ Vgl. Hörner, W.: (2008) Bildung. S. 10.

und Objekt [...] ein“¹²⁶. Der Erziehungsprozess ist entsprechend darauf gerichtet, die Normen der Gesellschaft weiterzugeben. Eine gleichbedeutende Unterscheidung findet sich auch im slawischen Sprachraum. Im Polnischen steht das Wort ‚oświata‘ für den Bildungsbegriff. Diese Bezeichnung trägt die Lichtmetapher ‚światło‘ in sich und bedeutet so viel wie die Ausbreitung des Lichtes der Bildung¹²⁷. Erziehung wird im Polnischen mit dem Wort ‚wychowanie‘ eingegrenzt, was soviel bedeutet wie Aufziehen und Erziehen. Im englischen sowie im romanischen Sprachgebrauch steht für Bildung das Wort ‚education‘, welches Erziehung und Bildung in sich vereint. Der Ursprung des Begriffs ist auf das lateinische Grundwort ‚educatio‘ zurückzuführen, in welchem „der Gedanke des Herausführens aus einem Rohzustand (‚aufziehen‘) angesprochen wird“¹²⁸.

Im heutigen Alltagsverständnis zeigt sich nunmehr eine deutliche Diskrepanz zwischen den o. g. neu-humanistisch geprägten Definitionen von Bildung und der Gleichsetzung eines Bildungsverständnisses mit Kompetenzen, Qualifikationen oder der Ausbildung von Humankapital. a. Diese begriffliche Verschiebung ist auf die Übernahme von Leitgedanken der anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaft nach 1945 zurückzuführen, der die neu-humanistische Bedeutung des anthropologisch verstandenen Bildungsbegriffs fremd war.¹²⁹ Der Begriff ‚education‘, mit dem gleichsam die Komponente der formalen Qualifikation verbunden ist, wurde:

„[...] mit seinen Konnotationen (Nebenbedeutungen) zusammen mit der Rezeption der amerikanischen Arbeiten zur Bildungssoziologie (sociology of education), zur Bildungsökonomie (economy of education) und ihrer Anwendung in der Bildungsplanung (educational planning) in den 1950er und 1960er Jahren in Westdeutschland so mit übernommen.“¹³⁰

Diese Übernahme fand im Zeichen einer Veränderung des deutschen Gesellschaftssystems statt, in welchem Bildung zunehmend als Sozial- und Lebenschance sowie als Bürgerrecht wahrgenommen wurde.¹³¹ In Folge dessen wandelte sich der philosophisch-anthropologisch geprägte Bildungsbegriff zu einem soziologischen Verständnis von Bildung: „Bildung wird nicht mehr nur als Eigenschaft, Zustand, Statusmerkmal des Einzelnen gesehen, sondern als Funktion der Gesellschaft.“¹³²

Der Bildungsbegriff steht heute somit in einem direkten Zusammenhang mit der pragmatischen Orientierung an den Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis

¹²⁶ Ebenda. S. 10.

¹²⁷ Vgl. Hörner, W.: (2004) Polen. S. 392; Hörner, W.: (2008) Bildung. S. 10.

¹²⁸ Hörner, W.: (2008) Bildung. S. 9.

¹²⁹ Vgl. ebenda. S. 38.

¹³⁰ Ebenda. S. 39.

¹³¹ Vgl. ebenda. S. 39.

¹³² Lemberg, E. zitiert nach Hörner, W.: (2008) Bildung. S. 40.

und einer individuellen Problemlösungsfähigkeit und wird daher oftmals mit dem Begriff der Kompetenz gleichgesetzt.¹³³

Eine Definition der (Schlüssel)Kompetenzen durch die Europäische Kommission verdeutlicht diese enge Verquickung:

„Kompetenzen [sind] eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind [...] Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“.¹³⁴

Aufgrund der Doppelfunktion, die von Hentig bezeichnet als eine „Brücke [...] zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf [und] zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft“¹³⁵, kann Bildung heute als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, deren Realisierung durch das Bestimmen von Bildungszielen und -standards zu gewährleisten ist, definiert werden. In der Schulpädagogik werden die Bildungsziele in den Curricula formuliert. Darüber hinaus werden auf bildungspolitischer Ebene Bildungsstandards bestimmt, die dem gesamtgesellschaftlichen Erfolg von Bildung Rechnung tragen.

Die Zielsetzung, die mit der Formulierung eines Bildungsziels erreicht werden soll, findet sich im Bildungsverständnis des von der ‚Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder‘ im Zweijahresrhythmus herausgegebenen Berichts ‚Bildung in Deutschland‘ wieder. Danach ist ein Bildungsziel konzeptionell durch drei grundlegende Merkmale charakterisiert:

- *dem Erwerb individueller Regulationsfähigkeit,*
- *der Ausbildung der Humanressourcen und des erforderlichen Arbeitskräftepotenzials,*
- *der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit.*¹³⁶

Der Kanon dieser drei Ziele verbindet sowohl den neu-humanistischen Anspruch des sich selbst Bildens im Sinne der individuellen Regulationsfähigkeit, den wirtschaftlichen Aspekt von Bildung als Ausbildung der Humanressourcen und des erforderlichen Arbeitskräftepotenzials sowie den Aspekt der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft in Gestalt der Gewährleistung und Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe und der Chancengerechtigkeit durch Bildung. Aufbauend auf diesen drei Zielen wird nachfolgend die europäische Sprachenpolitik ins Blickfeld genommen.

¹³³ Vgl. Arnold, R.: (2002) Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. S. 26.

¹³⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. [KOM(2005)548 endgültig]. S. 15.

¹³⁵ Hentig, H. v.: (2007) Bildung. S. 57.

¹³⁶ Vgl. Avenarius, H.: (2006) Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. S. 193; Autorengruppe Bildungsberichterstattung: (2010) Bildung in Deutschland 2010. S. 1.

2.4.2 Das sprachpolitische Bildungsziel der Europäischen Union

Der Fokus der europäischen Sprachenpolitik liegt:

- *auf dem Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa, einhergehend mit der Förderung der Regional- und Minderheitensprachen und*
- *auf der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger.*

Das Bekenntnis zur europäischen Vielsprachigkeit fand in der Europäischen Ratssitzung 2002 in Barcelona mit der Forderung, dass jeder Unionsbürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei Sprachen beherrschen sollte¹³⁷, ihren Niederschlag. Da die europäische Sprachenpolitik eng mit der europäischen Bildungspolitik verknüpft ist, ist diese Zielsetzung gleichsam ein europäisches Bildungsziel.

Es sei jedoch vorangestellt, dass die Bildungspolitik und die bildungspolitischen Ziele der Sprachenpolitik zu den Politikbereichen gehören, die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Europäischen Union fallen. Vielmehr liegt die Souveränität und Entscheidungskompetenz bezüglich der Bildungsfragen bei den Mitgliedsstaaten, sofern diese zentral organisiert sind bzw. bei den jeweiligen Gliedstaaten, wenn die Mitgliedsstaaten föderal organisiert sind. Die Europäische Union kann deshalb keine verbindlichen Vorgaben festlegen. Vielmehr wirkt sie über das Konzept der Peer-Reviews, d. h., der gegenseitigen Prüfung und der offenen Koordinierung¹³⁸ steuernd auf die Politiken der Mitgliedsstaaten mittels Rahmensetzungen ein. Nelde beschreibt die damit verbundene Problematik einer einheitlichen europäischen Sprachenpolitik folgendermaßen:

„Während eine Gruppe von Staaten sprachpolitisch einem zentralistischen Konzept (Frankreich, Griechenland) zuzuordnen sind, haben sich einige föderal regierte Staaten für das Subsidiaritätsprinzip (Deutschland, Österreich) entschieden, während wieder andere Staaten Mischformen beider Prinzipien (GB, Irland) kennen. Auf Grund der unterschiedlichen z. T. gegenläufigen Konzeptualisierung der Bildungs- und Sprachenpolitik in den europäischen Ländern ist eine zentrale europäische Sprachenpolitik, die die historisch begründeten gewachsenen politischen Strukturen berücksichtigt, kaum denkbar. Bei der Anwendung des zentralistischen Prinzips werden sprachpolitische Entscheidungen von der nationalen (Sprach)-Gesetzgebung hierarchisch über die Verwaltungsebenen von oben nach unten weitergegeben. Beim Subsidiaritätsprinzip fehlt die obere Gesetzgebungsebene (z. B. ein nationales

¹³⁷ Vgl. Rat der Europäischen Union: (2002) Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1. S. 19.

¹³⁸ Vgl. Rat der Europäischen Union: (2000) Schlussfolgerungen des Vorsitzes zur Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon: Anwendung eines neuen offenen Koordinierungsverfahrens: Punkt 37: „(...) Diese Verfahrensweise, die den Mitgliedsstaaten eine Hilfe bei der schrittweisen Entwicklung ihrer eigenen Politiken sein soll, umfasst folgendes: - Festlegung von Leitlinien für die Union mit einem jeweils genauen Zeitplan für die Verwirklichung der von ihnen gesetzten kurz-, mittel- und langfristigen Ziele; - gegebenenfalls Festlegung quantitativer und qualitativer Indikatoren und Benchmarks im Vergleich zu den Besten der Welt, die auf die in den einzelnen Mitgliedsstaaten und Bereichen bestehenden Bedürfnisse zugeschnitten sind, als Mittel für den Vergleich der bewährten Praktiken; - Umsetzung dieser europäischen Leitlinien in die nationale und regionale Politik durch Entwicklung konkreter Ziele und Erlass entsprechender Maßnahmen unter Berücksichtigung der nationalen und regionalen Unterschiede; - regelmäßige Überwachung, Bewertung und gegenseitige Prüfung im Rahmen eines Prozesses, bei dem alle Seiten voneinander lernen.“

Kulturministerium) und damit die entsprechenden nationalen Gesetze und Erlässe. Stattdessen werden sprach- und kulturpolitische Entscheidungen auf der untersten Verwaltungsebene getroffen.“¹³⁹

Sroka verweist in Bezug auf die Methode der offenen Koordinierung auf deren Strittigkeit, da die Rezeption der von der Europäischen Union ausgehenden Impulse in den Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich ist.¹⁴⁰

Dennoch ergibt eine analytische Bewertung der europäischen Dokumente zur Sprachenpolitik und zur sprachenbezogenen Bildungspolitik, dass sich diese als Politikfelder auf europäischer Ebene seit der Jahrtausendwende etabliert haben. Grundstein dieser Entwicklung ist die im März 2000 auf einem Sondergipfel des Europäischen Rates unterzeichnete Lissabon-Strategie, in der sich die Staats- und Regierungschefs auf das strategische Ziel, die Europäische Union bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“¹⁴¹, verständigten. Mittel zur Realisierung dieses Ziels ist die Schaffung eines europäischen Bildungsraums, verbunden mit Investitionen in das Humankapital. Einen wichtigen Aspekt stellt zugleich die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse dar. Im Juli des gleichen Jahres ernennen das Europäische Parlament und der Rat das Jahr 2001 zum europäischen Jahr der Sprachen. Der Beschluss Nr. 1934/2000/EG stellt heraus, dass die europäischen Schüler generell die Möglichkeit haben müssen, während der Pflichtschulzeit zwei europäische Fremdsprachen mindestens zwei Jahre lang zu erlernen. Angeführte Argumente sind: a. die Ausschöpfung der Potenziale zur Nutzung des europäischen Binnenmarktes, die Schaffung eines verstärkten Bewusstseins für die kulturelle Vielfalt und die aktive Begegnung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz.¹⁴² Ferner wird das Wirtschaftspotenzial bei Beherrschung mehrerer europäischer Sprachen hervorgehoben. Der Rat berief sich in der Beschlussfindung unter anderem auf das 1995 verabschiedete Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung ‚Lehren und Lernen, auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘. Hier liegt bereits eine Aufforderung an die Europäische Kommission zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eines jeden europäischen Bürgers vor.

„Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können.“¹⁴³

¹³⁹ Nelde, P. H.: (2003) Die Zukunft hat schon begonnen - Minderheiten im werdenden Europa. S. 29

¹⁴⁰ Vgl. Sroka, W.: (2008) Sprachenvielfalt als Herausforderung für die Schulsysteme in Europa. S. 30.

¹⁴¹ Rat der Europäischen Union: (2000) Schlussfolgerungen des Vorsitzes zur Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon. S. 2.

¹⁴² Vgl. Rat der Europäischen Union: (2000) Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.07.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen. Art. 8 - 14.

¹⁴³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (1995) Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. S. 62.

Ferner wird hier bereits angeregt, möglichst frühzeitig mit dem Sprachenlernen zu beginnen, da dies ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule sei.

„[Daher] wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Es erscheint unabdingbar, dass dieser Unterricht dann in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe angegangen wird. Es würde sich auch anbieten, dass die zuerst erlernte Fremdsprache in der Sekundarstufe als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern benutzt würde.“¹⁴⁴

Mit der Formulierung ‚konkreter künftiger Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung‘ legten die europäischen Bildungsminister im ‚Europäischen Rat Bildung‘ im Februar 2001 bereits einen ersten bildungspolitischen Schritt fest. Der Rat benannte drei übergeordnete Ziele¹⁴⁵:

- *Die Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme der Europäischen Union,*
- *die Erleichterung des Zugangs zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und*
- *die Öffnung der Bildungssysteme gegenüber der Welt.*

Das letztgenannte Ziel verankert auch den Schwerpunkt des Erlernens fremder Sprachen:

„Wenn Europa sein Potenzial – in wirtschaftlicher, kultureller oder gesellschaftlicher Hinsicht – ausschöpfen will, ist ein verstärktes Erlernen fremder Sprachen von entscheidender Bedeutung. Europa ist mehrsprachig, und dies sollte – wie es zunehmend der Fall ist – im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck kommen. [...] Das frühe Erlernen fremder Sprachen kann das Erlernen von Fremdsprachen in späteren Lebensabschnitten wesentlich erleichtern. Es wird nicht nur das Konzept der Fremdsprache im Geist des Kindes zu einer Zeit verankert, in der es am aufnahmefähigsten ist, es wird auch erreicht, dass sich das Interesse an den Nachbarn und Partnern in einer Gesellschaft auf neue Weise entwickelt.“¹⁴⁶

Darauf aufbauend verabschiedete der Europäische Rat im Februar 2002 eine Entschließung zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen¹⁴⁷ im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Die Entschließung kam zu dem Ergebnis, dass für die erfolgreiche individuelle Beteiligung an der europäischen Gesellschaft, die Integration in die europäische Gesellschaft, die Förderung des sozialen Zusammenhalts in Europa, die Förderung der Mobilität und die Garantie der Gleichberechtigung der europäischen Sprachen entscheidend ist. Letzteres

¹⁴⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (1995) Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. S. 62.

¹⁴⁵ Vgl. Rat der Europäischen Union: (2001) Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat "Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung" S. 8 ff.

¹⁴⁶ Rat der Europäischen Union: (2001) Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat "Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung". S. 14 f.

¹⁴⁷ Rat der Europäischen Union: (2002) Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001.

ist integraler Bestandteil der europäischen Kultur und Zivilisation. Die Beherrschung von Sprachkenntnissen ist „eine der notwendigen Grundfertigkeiten, die jeder Bürger erwerben muss“¹⁴⁸. Mit der Entschließung ersuchte der Europäische Rat die Mitgliedsstaaten Maßnahmen zu ergreifen:

„damit die Schüler, soweit möglich, neben der Muttersprache zwei oder gegebenenfalls auch mehr Fremdsprachen erlernen können [...]. Zur Förderung der europaweiten Zusammenarbeit und Mobilität sollte das Lehrangebot für Sprachen möglichst breit gefächert sein und die Sprachen der Nachbarländer und/oder -regionen beinhalten.“¹⁴⁹

In unmittelbarer Reaktion auf die Entschließung gaben die europäischen Staats- und Regierungschefs im März 2002 das Ziel vor, die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Union bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz umzugestalten. Künftig sollte jeder europäische Bürger neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen. In der Schlussfolgerung des Rates ist dazu zu lesen: „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an.“¹⁵⁰

Seit März 2002 besteht folglich auf europäischer Ebene offiziell Einigkeit darüber, dass die individuelle Mehrsprachigkeit, im Sinne des Erlernens der Muttersprache zuzüglich zweier weiterer Fremdsprachen, als Bildungsziel für die Bürger Europas zu realisieren ist. Mit dem Zusatz ‚vom jüngsten Kindesalter an‘ sollte das Fremdsprachenlernen bereits in das Vor- und Grundschulalter verlagert werden. In der weiteren Analyse wird diese Zielformulierung mit dem Schlagwort: Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘ gekennzeichnet.

Zur Umsetzung des Bildungsziels leitete die Europäische Kommission in den Jahren 2002/2003 sowohl mit der Erstellung des Arbeitsdokumentes der Kommissionsdienststellen „Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation“ [SEK(2002)1234] als auch mit der Verabschiedung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004 – 2006“ [KOM(2003) 449 endg.] einen Prozess ein, der zum Ziel hatte, die individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungsziel für jeden einzelnen europäischen Bürger zu ermöglichen und Maßnahmen der Mitgliedsstaaten zu unterstützen.

¹⁴⁸ Rat der Europäischen Union: (2002) Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Punkt (1) nach der Rat der Europäischen Union betont.

¹⁴⁹ Rat der Europäischen Union: (2002) Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001: Die Förderung interkultureller Fähigkeiten, die Anwendung innovativer pädagogischer Methoden und die Förderung der Lehrermobilität u. a. werden darüber hinaus als weitere Maßnahmen empfohlen.

¹⁵⁰ Rat der Europäischen Union: (2002) Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1. S. 19.

Unter der einleitenden Überschrift „Europa der Sprachen – Zeit zu Handeln“¹⁵¹ wurden in der Konsultation u. a. drei allgemeingültige Argumente formuliert, auf die aufbauend Empfehlungen in der Konsultation entwickelt und Maßnahmenpakete mit 45 Einzelmaßnahmen zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt im Aktionsplan 2004 - 2006 geschnürt wurden. Diese Argumente lauteten:

„Das Erlernen von Fremdsprachen verbessert die allgemeinen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten, stärkt das Verständnis der eigenen Muttersprache, verbessert Lese- und Schreibkenntnisse und entwickelt die allgemeine Kommunikationsfähigkeit. Die Fähigkeit, Fremdsprachen zu verstehen und sich in ihnen zu verständigen, stellt inzwischen eine der Grundfertigkeiten dar, die die Bürger benötigen, um umfassend an der europäischen Gesellschaft teilhaben zu können. [...] Arbeitnehmer mit Sprachkenntnissen haben ein größeres Arbeitsplatz- und Ausbildungsangebot als einsprachige Kollegen und können das Recht auf Freizügigkeit, in einem anderen Mitgliedsstaat zu arbeiten oder zu studieren, besser nutzen. Alle europäischen Bürger benötigen daher neben ihrer Muttersprache auch Fremdsprachenkenntnisse.“¹⁵²

Korrespondierend mit den zuvor formulierten Zielen von Bildung lassen sich drei Themenkomplexe nachskizzieren, die für die Umsetzung der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt wegweisend sind:

- *Individuelle Regulationsfähigkeit: Ausweitung der Vorteile des Sprachenlernens im Sinne des lebenslangen Lernens,*
- *Ausbildung der Humanressource und des erforderlichen Arbeitskräftepotentials: Ausbau und Verbesserung des Sprachenunterrichts,*
- *Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit: Schaffung eines sprachfreundlichen Umfeldes.*

Die ersten Meilensteine der europäischen Sprachenpolitik, welche die wachsende Bedeutung der Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene signalisierten, sind:

- *die Aufnahme der Mehrsprachigkeit als Politikbereich in das Portfolio des Kommissars für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Jugend und*
- *die Veröffentlichung einer neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endg.] im Jahr 2005.*

Mit der Verabschiedung der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit beschäftigte sich erstmals eine Mitteilung der Kommission mit der Mehrsprachigkeit als separates Politikfeld.

¹⁵¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle. SEK(2002)1234. S. 6.

¹⁵² Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. S. 7.; Vgl. auch: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] S. 3 „(Fremdsprachenkompetenz) bewirkt, dass wir uns den Kulturen und Anschauungen anderer Menschen gegenüber stärker öffnen, sie verbessert die kognitiven Fähigkeiten und die muttersprachliche Kompetenz der Lernenden. Sie gibt den Menschen die Freiheit, in einem anderen Mitgliedsstaat zu arbeiten oder zu studieren.“

Die Schwerpunkte des Dokuments liegen auf der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der europäischen Bürger und der „Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann.“¹⁵³ Ferner wurden grundsätzliche Ziele zur Förderung der Mehrsprachigkeit formuliert:

- *Die Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft zur Schaffung einer ‚multilingualen Gesellschaft‘,*
- *die Förderung einer gesunden multilingualen Wirtschaft zum Aufbau einer ‚multilingualen Wirtschaft‘,*
- *der Zugang der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union.*

Diese Ziele und Maßnahmen zeigen auf, welchen Beitrag die europäische Sprachenpolitik zur Umsetzung der Lissabon-Strategie leisten kann, um Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen.“¹⁵⁴ Sie strebt die Entwicklung einer hochwertigen mehrsprachigen Schul- und Berufsbildung an und stellt einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung einer multilingualen europäischen Wirtschaft.

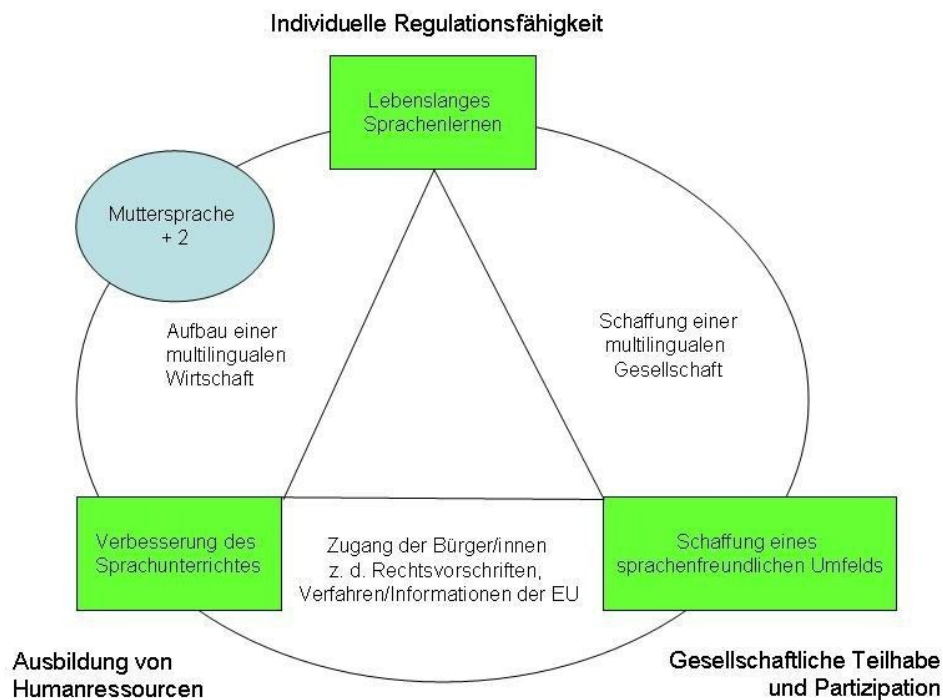


Abbildung 1: Strategien der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ in den Jahren 2002 - 2005 vor dem Hintergrund der Ziele von Bildung.

¹⁵³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. S. 3.

¹⁵⁴ Rat der Europäischen Union: (2000) Schlussfolgerungen des Vorsitzes zur Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon.

Die analytische Betrachtung der bildungspolitischen Dokumente lässt folgende Zusammenhänge in Umsetzung des europäischen Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ erkennen (siehe Abbildung 1).

Ab 2006 wandelte sich die europäische Sprachenpolitik. Sie folgte fortan der strategischen Zielstellung die Mehrsprachigkeit als ein Querschnittsthema in den Politikbereichen der Europäischen Union konsequent umzusetzen.

Am 01.01.2007 gründete die Europäische Kommission, zeitgleich mit dem Start des europäischen Gemeinschaftsprogramms ‚Lebenslanges Lernen 2007 - 2013‘, einen Zuständigkeitsbereich für Mehrsprachigkeit „angesichts der Bedeutung der Mehrsprachigkeit für Erstausbildung, lebenslanges Lernen, Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, Beschäftigung, Justiz, Freiheit und Sicherheit [und ihrer] politischen Dimension in der EU.“¹⁵⁵

Das Mandat des Kommissars für Mehrsprachigkeit, Leonard Orban, wurde darauf ausgerichtet, entsprechend der politischen Agenda für Mehrsprachigkeit einen zielorientierten Beitrag zu Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung, zur Förderung des lebenslangen Lernens und des interkulturellen Dialogs sowie zur Pflege eines Raums für den europäischen politischen Dialog zu leisten. Die europäische Sprachenpolitik avanciert, wie der 2008 veröffentlichten Mitteilung der Kommission ‚Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verantwortung‘ [KOM(2008) 566 endg.] zu entnehmen ist, zu einem Politikfeld, das bereichsübergreifend der Förderung „des sozialen Zusammenhaltes und des Wohlstandes“¹⁵⁶ in Europa dienen sollt:

„auf Förderung von erfolgreichen Unternehmen einschließlich KMU, von Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit sowie Eingliederung, Wohlbefinden und Freizeitgestaltung im Alltagsleben und im persönlichen Umfeld.“¹⁵⁷

Die mit der Berufung eines separaten Zuständigkeitsbereiches für Mehrsprachigkeit einhergehende zunehmende Relevanz der Beherrschung von Sprachenkenntnissen, zeigt sich auch in der Beauftragung der ELAN-Studie zu den Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft 2006 und die im gleichen Jahr vom europäischen Parlament und dem Rat empfohlene Verabschiedung von acht Schlüsselkompetenzen¹⁵⁸ für das lebenslange Lernen. Eine der

¹⁵⁵ Europa Press releases rapid: (2007) Eine politische Agenda für Mehrsprachigkeit. S. 1.

¹⁵⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 6.

¹⁵⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 6.

¹⁵⁸ Die acht empfohlenen Schlüsselkompetenzen sind: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompetenz, kulturelle Kompetenz. Vgl. dazu: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. [KOM(2005)548 endgültig]. S. 15ff.

Kompetenzen ist die fremdsprachliche Kompetenz, die bereits in der Empfehlung [KOM(2005) 548 endg.] wie folgt definiert wird:

„[...] Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Tatsachen sowohl mündlich als auch schriftlich (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher Kontexte – Bildung, Berufsbildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können. Fremdsprachliche Kompetenz erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verstehen. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache variiert innerhalb dieser vier Dimensionen, der Fremdsprachen und des Hintergrundes, des Kontexts sowie innerhalb der Bedürfnisse/Interessen.“¹⁵⁹

Im Rahmen des o. g. Mandates wurde 2007 das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Erarbeitung von Empfehlungen zur Wettbewerbsfähigkeit durch Sprachenkenntnisse berufen und im Jahr 2008 eine Intellektuellengruppe eingesetzt, die sich mit dem interkulturellen Dialog und der Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas befasste.

Das im September 2008 der Öffentlichkeit übergebene politische Strategiepapier zur Mehrsprachigkeit ‚Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung‘ [KOM(2008) 566 endgültig] bündelt die in den Jahren 2006 bis 2008 formulierten Empfehlungen der ELAN-Studie, des Wirtschaftsforums sowie der Intellektuellengruppe. Zentrales Leitmotiv der europäischen Sprachenpolitik blieb dabei das 2002 formulierte europäische Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘. Daneben legte das Strategiepapier den Schwerpunkt auf das Bewusstsein zur Bewahrung der Sprachenvielfalt in Europa, auf die Schärfung der mit der Sprachenvielfalt einhergehenden Chancen für den einzelnen Bürger und die europäische Wirtschaft und auf die Förderung des interkulturellen Dialogs.¹⁶⁰ Entsprechend dieser Zielorientierung bearbeitet die Europäische Kommission die Themen:

- *Mehrsprachigkeit für interkulturellen Dialog und sozialen Zusammenhalt,*
- *Mehrsprachigkeit und Wohlstand,*
- *lebenslanges Lernen.*

Der bereits 2002 mit der Konsolidierung zur Förderung der Sprachenvielfalt eingeschlagene Weg setzte sich fort und entwickelt die Themen lebenslanges Sprachenlernen, Verbesserung des Sprachunterrichts und die Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes weiter.

Der Beitrag der europäischen Sprachenpolitik zum Querschnittsthema lebenslanges Lernen bezieht sich auf die Ausdehnung der den Lernenden zur Verfügung stehenden Sprachenpalette von früher Kindheit an verbunden mit einer Verbesserung des Sprach-

¹⁵⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. [KOM(2005)548 endgültig]. S. 16.

¹⁶⁰ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 5.

lernangebots und dessen Inanspruchnahme sowie auf die Qualitätssteigerung des Sprachunterrichts. Die noch in der Konsultation 2002 und dem Aktionsplan 2003 unterteilten Themen lebenslanges Sprachenlernen und besserer Sprachunterricht wurden 2008 unter einem gemeinsamen Gliederungspunkt des neuen Strategiepapiers zusammengefasst.

Dem wirtschaftlichen Aspekt der Mehrsprachigkeit räumt das Strategiepapier 2008 einen stärkeren Stellenwert als in den Jahren zuvor ein. Dies ist insbesondere Ergebnis der ELAN-Studie sowie der Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit. Unter der Überschrift Mehrsprachigkeit und Wohlstand werden die Mitgliedsstaaten aufgefordert, die „Mehrsprachigkeit in allen auf die Weiterentwicklung des Humankapitals gerichteten Strategien zu verwurzeln.“¹⁶¹ Schwerpunkte liegen auf den Themen Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit. Der Blickwinkel der Förderung des interkulturellen Dialogs wurde erstmals 2008 explizit als eine Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit aufgegriffen, beeinflusst durch das 2008 begangene Jahr des interkulturellen Dialogs. Die neue politische Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit erweiterte den 2002/2003 formulierten Gliederungspunkt „Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds“ auf die Themen Mehrsprachigkeit für interkulturellen Dialog und sozialen Zusammenhalt.

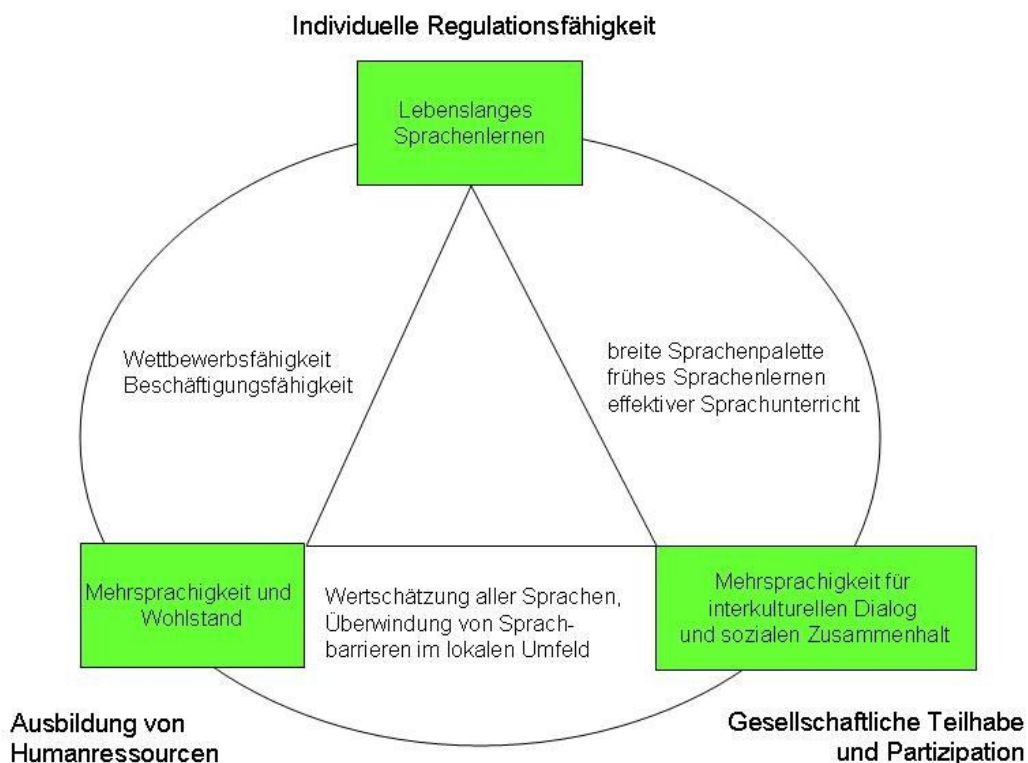


Abbildung 2: Strategien des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ im Jahr 2008 vor dem Hintergrund der Ziele von Bildung.

¹⁶¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 9.

Hinter dieser Strategie stehen die Erhöhung der Wertschätzung aller Sprachen und die Überwindung von Sprachbarrieren im lokalen Umfeld. Abbildung 2 vereint die Strategien der europäischen Sprachenpolitik der Jahre 2006 bis 2008.

In der Erweiterung der europäischen Sprachenpolitik seit 2005 sind zusätzlich zu berücksichtigen: die Aufnahme der Förderung des interkulturellen Dialogs, die Schwerpunktverlagerung auf den ökonomischen Stellenwert von Fremdsprachenkompetenzen sowie die Bündelung des lebenslangen Sprachenlernens mit der Verbesserung des Sprachunterrichts. In Ableitung der von der Europäischen Kommission 2005 sowie 2008 erstellten Strategie zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ lassen sich aus der Analyse der sprachenbezogenen bildungspolitischen Dokumente der Europäischen Union verschiedene Thesen der Mehrsprachigkeit zur Umsetzung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ in Europa, wie nachfolgend dargestellt, ermitteln.

2.5 Thesen zur Mehrsprachigkeit in den sprachenpolitischen Dokumenten der Europäischen Union – eine Diskursanalyse

2.5.1 Sprachenlernen in Europa

Ausgangspunkt der Analyse ist die bereits 2006 veröffentlichte Eurobarometer Spezialbefragung 243 Welle 64.3 ‚Die Europäer und ihre Sprachen‘. Es werden daraus vier von zwölf Ergebnissen, deren Relevanz und Gültigkeit für die europäische Mehrsprachigkeit in den europäischen Dokumenten zur Sprachen- und Bildungspolitik der Jahre 2002 bis 2010 maßgebend sind, überprüft.

Eurobarometer führt regelmäßig Standard-Befragungen durch, um das Stimmungsbild der öffentlichen Meinung zu aktuellen Fragen der Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft in den Mitgliedstaaten zu erkennen. Zusätzlich finden Eurobarometer Spezialbefragungen zu ausgewählten Themen statt, wie u. a. 2001 die Spezialbefragung 541 im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen. Daneben wurden 2001 und 2005 die zwei Standard-Befragungen 55.1 und 63.4 mit Berücksichtigung des Themas Mehrsprachigkeit durchgeführt. Trotz der in Folge stattgefundenen Befragungen wird im Einführungstext der Eurobarometer Spezial 243 Welle 63.4 darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse keine Basis für eine zuverlässige Trendprognose sind, da die jeweiligen Fragestellungen variieren und die Zahl der EU Mitgliedsstaaten, in denen die Befragungen stattgefunden haben, sich verändert hat.¹⁶² Dennoch spiegeln die Zahlen einen Stand zur europäischen Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung und die Haltung der Europäer zur Mehrsprachigkeit wider und sollen daher als Ausgangspunkt für die Analyse der sprachenpolitischen Dokumente der Europäischen Union genutzt werden.

¹⁶² Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 4.

In Überprüfung des 2002 in Barcelona formulierten Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ zeigt sich, dass im Jahr 2006 56 % der europäischen Bürger in der Lage waren sich neben ihrer Muttersprache in einer zweiten Sprache zu verständigen. 28 % der Bürger konnten sich in einer weiteren Fremdsprache unterhalten. Das Ziel ‚Muttersprache plus zwei‘ entsprach im Jahr 2006 folglich nicht der europäischen Realität. Auch standen die Europäer der Aufforderung, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen, skeptisch gegenüber. 50 % stimmten diesem Ziel zu und 44 % sprachen sich dagegen aus. Positiver wurde dahingegen mit 84 % die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache aufgenommen.¹⁶³ 83 % der Europäer betrachteten Fremdsprachenkenntnisse als persönlich nützlich und 67 % räumten der Vermittlung von dieser eine politische Priorität ein. Bezüglich der in Europa gelernten Sprachenpalette stach deutlich das Spektrum der häufigsten Fremdsprachen heraus. Diese waren: Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch.¹⁶⁴ Dabei nahm Englisch mit 38 %, die sowohl am meisten als auch mit 69 %¹⁶⁵ am besten gesprochene Fremdsprache in Europa ein. Zudem wurde Englisch bei 68 % der Europäer bei weitem als nützlichste Fremdsprache eingeschätzt. Danach folgten Französisch (25 %) und Deutsch (22 %). Der hohe Stellenwert des Deutschen wurde durch die 2004 der Europäischen Union beigetretenen Mitgliedsstaaten positiv beeinflusst.¹⁶⁶

Bei Kindern wird die führende Position des Englischen noch deutlicher. 77 % der EU-Bürger waren der Ansicht, dass Kinder Englisch als erste Fremdsprache lernen sollten und in 13 der 29 erfassten Länder waren die Bürger der Ansicht, dass Deutsch die zweite Fremdsprache sein sollte. Bezogen auf das Alter des Erlernens von Fremdsprachen erschien den befragten Europäern der Zeitraum zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr am geeignetsten. 39 % akzeptierten auch die Einführung der ersten Fremdsprache im Alter von null bis fünf Jahren. Folglich findet der frühe Beginn des Sprachenlernens Zustimmung unter der Bevölkerung. Jedoch ist die Palette der nützlichen Sprachen für Kinder sehr schmal¹⁶⁷ und konzentriert sich im Wesentlichen auf Englisch.

¹⁶³ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 28.

¹⁶⁴ „In den meisten Staaten entfällt nur ein sehr geringer Anteil des Fremdsprachenunterrichts auf andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch, das bedeutet in den meisten europäischen Staaten lernen die Schüler überwiegend bzw. fast ausschließlich weit verbreitete Sprachen als Fremdsprachen.“ Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 52.

¹⁶⁵ 69 % der EU-Bürger geben an, Englisch gut oder sehr gut zu können. Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 16.

¹⁶⁶ Deutsch kommt in 14 Ländern, insbesondere in der Slowakei, Slowenien (je 61 %) und Luxemburg (60 %), auf den zweiten Platz der nützlichen Sprachen. Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 33.

¹⁶⁷ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 32 und 43.

In der Befragung wurde ferner festgestellt, dass die Gründe für das Sprachenlernen eng an den praktischen Nutzen geknüpft werden, so z. B. für bessere Berufschancen im Inland (32 %) sowie im Ausland (27 %) oder um einen hochwertigen Arbeitsplatz zu finden (23 %). Daneben werden aber auch weiche Gründe genannt, wie z. B. der Nutzen für den Urlaub (35 %), die eigene Zufriedenheit (27 %) oder Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können (21 %).¹⁶⁸ Obwohl der Wert der Mehrsprachigkeit für das Arbeitsleben als sehr hoch eingeschätzt wurde, erweitern die Europäer, neben der schulischen Fremdsprachenausbildung, nur in geringem Umfang ihre Sprachausbildung. Zu 59 % fand der Fremdspracherwerb in den weiterführenden Schulen statt.

Aus der hier dargestellten Auswahl der Eurobarometer-Ergebnisse werden folgende vier Schlussfolgerungen¹⁶⁹ gezogen, die in den Strategien der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik zur Förderung der Mehrsprachigkeit von grundlegender Bedeutung sind:

- *das Spektrum der gesprochenen Fremdsprachen ist schmal,*
- *die Fremdsprachenkompetenz wird bereits im Kindesalter als wichtig eingeschätzt,*
- *die Europäer lernen Fremdsprachen vor allem in der Schule,*
- *das Fremdsprachenlernen wird für die berufliche Qualifikation und die Sicherung eines festen Arbeitsverhältnisses immer bedeutsamer.*

Für die europäische Sprachenpolitik bedeutet dies folgende Akzente zu setzen:

- *Ausweitung der Sprachenpalette,*
- *Förderung des frühen Fremdsprachenlernens,*
- *Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an den Schulen,*
- *Ausweitung von persönlichen und unternehmensspezifischen Sprachstrategien.*

Die dabei im Zeitraum 2002 bis 2010 erreichten Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

2.5.2 Ausweitung der Sprachenpalette

Bereits in den Jahren 2002 bis 2005 wird in den sprachenbezogenen bildungspolitischen Dokumenten zur Mehrsprachigkeit immer wieder auf die Ausweitung der den europäischen Bürgern zur Verfügung stehenden Sprachenpalette hingewiesen, vor allem bedingt durch die starke Stellung der englischen Sprache in der Sprachenausbildung. Die Relevanz der Ausweitung der Sprachenpalette zeigt sich in der in den Dokumenten verwendeten Wahl der Verben „sollte [...] möglichst breit gefächert sein“¹⁷⁰, „erfordert

¹⁶⁸ Vgl. Ebenda. S. 21.

¹⁶⁹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 66.

¹⁷⁰ „Zur Förderung der europaweiten Zusammenarbeit und Mobilität sollte das Lehrangebot für Sprachen möglichst breit gefächert sein und die Sprachen der Nachbarländer und/oder -regionen beinhalten“.

[...] einer möglichst großen Zahl von Sprachen“¹⁷¹ und „beinhaltet [...] das Erlernen einer möglichst breiten Palette.“¹⁷² Im Aktionsplan [KOM(2003) 449 endgültig] wird unter Verwendung des Konjunktiv in Bezug auf die Sprachenpalette darauf hingewiesen:

„Die Mitgliedstaaten sollten die Eltern angemessen über die Wahl der ersten Fremdsprache ihres Kindes und die Flexibilität der Lehrpläne im Hinblick auf die Unterrichtung eines breiteren Sprachangebots informieren.“¹⁷³

Dennoch wird in der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endg.] auf die Sprachenpalette nicht explizit eingegangen, auch wenn in den vorangegangenen Dokumenten immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass Englisch als Fremdsprache allein nicht genügt¹⁷⁴ und die Tendenz in den Mitgliedsstaaten besteht „von Fremdsprachenlernen zu reden und lediglich Englisch lernen zu meinen.“¹⁷⁵ Eine indirekte Erwähnung findet diese nur in der Aufforderung an die Mitgliedsstaaten, die „Verwendung und die Präsenz zahlreicher Sprachen im täglichen Leben zu verstärken“¹⁷⁶ sowie im Kontext der Unternehmenstätigkeit: „Es gibt [...] Hinweise, dass euro-

ten.“ Zitiert nach: Rat der Europäischen Union: (2002) Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Punkt (1) der Rat der Europäischen Union ersucht.

¹⁷¹ „Die Förderung der sprachlichen Vielfalt erfordert [...] die aktive Unterstützung des Lehrens und Lernens einer möglichst großen Zahl von Sprachen an Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und Unternehmen.“ Zitiert nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. S. 12.

¹⁷² „Die Förderung der Sprachenvielfalt beinhaltet, dass in unseren Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungszentren und Unternehmen der Unterricht und das Erlernen einer möglichst breiten Palette von Fremdsprachen aktiv gefördert werden. Insgesamt sollte das Angebot ebenso die kleineren europäischen Sprachen wie auch die größeren Sprachen, Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen sowie Landessprachen und die Sprachen unserer wichtigsten Handelspartner in der ganzen Welt umfassen.“ Zitiert nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 11.

¹⁷³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 19.

¹⁷⁴ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. S. 8; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 5; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 4.

¹⁷⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 4.

¹⁷⁶ Ebenda. S. 9.

päische Unternehmen Geschäftschancen verlieren, weil sie die Sprache ihrer Kundinnen und Kunden nicht beherrschen.“¹⁷⁷

Hier zeigt sich der hohe ökonomische Stellenwert der Sprachenpalette für die Europäische Union. Dies verdeutlicht auch die im Jahr 2006 von der Europäischen Kommission veröffentlichte ELAN-Studie¹⁷⁸ zu den Auswirkungen von mangelnden Fremdsprachenkenntnissen in den Unternehmen auf die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft. Die Studie bestätigt, dass einem erheblichen Anteil klein- und mittelständiger Unternehmen (KMU), als Folge sprachlicher und interkultureller Defizite, Geschäftschancen entgehen.

Ferner kommt die Studie zu dem Schluss, dass Englisch zwar die bedeutendste Fremdsprache ist, im Handel jedoch viele weitere Sprachen als Kommunikationsmittel dienen.¹⁷⁹ Unter Bezugnahmen auf die ELAN-Studie benennt das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit wesentliche Punkte, wie Europa seine Vielsprachigkeit zu einem echten Wettbewerbsvorteil verwandeln kann. Vorangestellt wird die Aufforderung, die erlernbare Sprachenpalette zu erweitern: „Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Regierungen der einzelnen Staaten sowohl das formale als auch das nicht formale Lernen einer großen Bandbreite von Sprachen fördern.“¹⁸⁰ Die Empfehlung ist, wie bereits oben geschildert, keineswegs neu. Dennoch zeigt sie erneut die wirtschaftliche Bedeutung einer breiten Sprachenpalette und das Erfordernis nachhaltiger Schritte zu deren Umsetzung. Auch der 2007 veröffentlichte Bericht „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ [KOM(2007) 554 endg.] verdeutlicht dies in nachhaltiger Weise. Er stellt dar, dass das Sprachenlernangebot in den europäischen Mitgliedsstaaten sehr ungleichmäßig verteilt ist. Einerseits bieten die Mitgliedsstaaten eine sehr begrenzte Zahl von Sprachen an, andererseits sind sich Familien oft dessen nicht bewusst, wie vorteilhaft es ist, mehr als eine Fremdsprache zu erlernen.¹⁸¹ Als Grund für die einseitige Orientierung auf die englische Sprache formuliert das Wirtschaftsforum ein gewisses Maß an Selbstzufriedenheit¹⁸². In Folge wird Englisch in der Öffentlichkeit als einzig not-

¹⁷⁷ Ebenda. S. 9.

¹⁷⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft.

¹⁷⁹ Vgl. Ebenda. S. 14.

¹⁸⁰ Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse; Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. S. 6.

¹⁸¹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2007) Bericht über die Durchführung des Aktionsplans. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt [KOM(2007) 554 endgültig]. S. 15.

¹⁸² Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. S. 7.; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse; Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. S. 10.

wendige Sprache für die Wirtschaft, das persönliche Arbeitsleben und die touristische Mobilität angesehen.

Diese Tendenz wird auch in der 2008 von Eurydice und Eurostat durchgeführten Erhebung „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europas“ bestätigt.¹⁸³ Das ist zum Teil auf den Einfluss der Eltern und der Medien, zum Teil aber auch auf einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften zurückzuführen. Eine Vision, wie die Sprachenvielfalt im Leben der Europäer entsprechend des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ und unter Berücksichtigung einer breiten Sprachenpalette verankert werden kann, liefert die von der Europäischen Kommission 2008 eingesetzte Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog mit ihren Vorschlägen: „Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann“.¹⁸⁴ Die Gruppe schlägt eine „Politik der persönlichen Adoptivsprache“¹⁸⁵ vor, die keineswegs einer zweiten Fremdsprache, sondern vielmehr einer zweiten Muttersprache entspricht:

„intensiv erlernt, laufend gesprochen und geschrieben [...]. Das Erlernen dieser Sprache würde mit einem Vertraut werden mit dem Land oder den Ländern einhergehen, wo diese Sprache gesprochen wird, mit der Literatur, der Kultur, der Gesellschaft und der Geschichte, die mit dieser Sprache und denen, die sie sprechen, verbunden sind.“¹⁸⁶

Sie begründet den Ansatz mit der Rivalität zwischen dem Englischen und den anderen Sprachen, die zu einer Schwächung der Letzteren führt. Mit der Wahl einer persönlichen Adoptivsprache wird dahingegen klar zwischen einer internationalen Verkehrssprache und der persönlichen Adoptivsprache unterschieden und die Rivalität überwunden. Die Europäer trafen zwei getrennte Entscheidungen: die Wahl einer Sprache der internationalen Kommunikation und die Wahl einer durch persönliche Beweggründe geleiteten Sprache.

Der Vorschlag ist darauf ausgerichtet eine Gesamtstrategie für Europa festzulegen, die sowohl auf der Ebene jedes Landes, jeder Stadt, jeder Gemeinde, jedes Unternehmens, jeder Lehreinrichtung und jedes Bürgers¹⁸⁷ getroffen werden muss, aber auch vom „entschlossenen Einsatz der europäischen Verantwortlichen, [und] Entscheidungen in diese Richtung auf höchster Ebene“¹⁸⁸ abhängig ist.

¹⁸³ Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Englischunterricht weiter im Anstieg ist und fast in allen Mitgliedsstaaten dominiert. Zudem lernen rund 90 % der Schüler in der Sekundarstufe II Englisch, auch wenn ihnen weitere Wahlmöglichkeiten geboten sind. In den meisten Staaten entfällt nur ein sehr geringer Anteil des Fremdsprachenunterrichts auf andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch. Vgl. Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa . S. 11, 12 und 70.

¹⁸⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog.

¹⁸⁵ Ebenda. S. 8.

¹⁸⁶ Ebenda. S. 7.

¹⁸⁷ Vgl. ebenda. S. 13

¹⁸⁸ Ebenda. S.14.

Das Konzept der persönlichen Adoptivsprache findet in der Mitteilung der Kommission [KOM(2008) 566 endg.]: „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung“ ihren Niederschlag, wenn auch mit dem Nachsatz, „über das noch eingehend nachgedacht werden sollte.“¹⁸⁹ Auch wenn der Vorschlag der Intellektuellen-gruppe somit vorerst in dem 2008 verabschiedeten zweiten Strategiepapier zur Mehrsprachigkeit weitestgehend unberücksichtigt bleibt, so lässt sich mit der Aufforderung an die Mitgliedsstaaten eine Erweiterung des Spektrums der Sprachenpalette mit der Formulierung: „[dem Lernenden] eine breite Sprachenpalette anzubieten, so dass eine Wahl entsprechend persönlicher Vorlieben und örtlichem Bedarf getroffen werden kann“¹⁹⁰ erkennen. Hinsichtlich der Anzahl der unterrichteten Sprachen empfiehlt das Strategiepapier:

„Es müssen weiterhin Anstrengungen unternommen werden, um die Anzahl der unterrichteten Sprachen zu erhöhen, insbesondere was die Wahl der zweiten Fremdsprache angeht, wobei örtliche Gegebenheiten zu beachten sind (Grenzregionen, Präsenz von Gemeinschaften die unterschiedliche Sprachen sprechen usw.).“¹⁹¹

Hervorzuheben ist, dass die Betonung nicht nur auf der Wahlmöglichkeit der erlernbaren Fremdsprachen entsprechend der persönlichen Vorlieben liegt, sondern auf der des örtlichen Bedarfs, der sowohl auf den interkulturellen als auch auf den wirtschaftlichen Stellenwert der Sprachenpalette verweist. Einen Weg das Interesse und den Nutzen für das Erlernen einer solchen zweiten Fremdsprache zu erhöhen, ist die Sensibilisierung gegenüber der Sprachen, die in der Gesellschaft gesprochen werden, verbunden mit der Wertschätzung dieser.¹⁹²

Im Ergebnis der analytischen Betrachtung kann eine erste These aufgestellt werden, wie die Europäische Kommission die Umsetzung des Bildungsziels der Mehrsprachigkeit im Sinne: ‚Muttersprache plus zwei‘ anstrebt:

- *1. These: Zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit muss den Lernenden das Angebot einer breiten Sprachenpalette zur Verfügung stehen, die die Wahl einer zweiten Fremdsprache, entsprechend der persönlichen Vorlieben und des örtlichen Bedarfs ermöglicht.*

¹⁸⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 7.

¹⁹⁰ Ebenda. S. 12.

¹⁹¹ Ebenda. S. 11.

¹⁹² „Niemand kann vollen Herzens dem europäischen Ganzen angehören, wenn er nicht das Gefühl hat, dass seine besondere Kultur, und vor allem seine Sprache, dort voll und ganz respektiert wird, und dass die Mitgliedschaft seines Landes in der Europäischen Union zum Gedeihen seiner eigenen Sprache und seiner eigenen Kultur beiträgt, anstatt sie an den Rand zu drängen.“ Zitiert nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellen-gruppe für den interkulturellen Dialog. S. 8.; vgl. auch: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 6.

2.5.3 Förderung des frühen Fremdsprachenerwerbs

Das zweite in Bezug auf die vorliegende Arbeit bemerkenswerte Ergebnis der ‚Eurobarometer Spezial 243‘ aus dem Jahr 2006 ‚Fremdsprachenkompetenz wird als wichtig für Kinder eingeschätzt‘¹⁹³ verdeutlicht, dass das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen von außergewöhnlicher Bedeutung ist. Dies kann als ein Ergebnis einer bereits in den 1990er Jahren begonnenen Verlagerung des Fremdsprachenerwerbs in den Primarbereich¹⁹⁴ durch Reformen der sprachenbezogenen Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten gewertet werden. Dass das frühe Sprachenlernen das Fremdsprachenlernen begünstigt und folglich der europäischen Mehrsprachigkeit zuträglich ist, wird auf bildungspolitischer Ebene schon in dem 1995 verabschiedeten ‚Weißbuch der Europäischen Union: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ verankert:

„Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Regsamkeit zur vollen Entfaltung. Natürlich erweitert er auch den kulturellen Horizont.“¹⁹⁵

Der Europäische Rat verabschiedet daraufhin 1997 eine EntschlieÙung über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union. Unter der Überschrift: ‚I. Allgemeine Überlegungen‘ informiert der Rat:

„Das frühzeitige Erlernen mit einer oder mehreren Fremdsprachen und die Sprachsensibilisierung - besonders wenn sie auf spielerische Weise erfolgt - in einem Alter, in dem die Lernstrukturen noch flexibel sind und die intellektuelle Aufnahmefähigkeit am größten ist, können die erforderlichen Voraussetzungen schaffen, die ein späteres Erlernen weiterer Fremdsprachen begünstigen, und somit zum angestrebten Erlernen von zwei Fremdsprachen aus der Union beitragen. [...] Zudem kann das Erlernen von Fremdsprachen im jungen Alter durch das Kennenlernen des anderen zu einem besseren Verständnis, einem größeren gegenseitigen Respekt der Kinder und Jugendlichen untereinander und zur Aufgeschlossenheit für den kulturellen Reichtum Europas beitragen.“¹⁹⁶

Im Rahmen dieser EntschlieÙung ersucht der Rat die Mitgliedsstaaten u. a. die frühzeitige Vermittlung von Fremdsprachen zu ermöglichen, ein breiteres Sprachenangebot zu berücksichtigen, den Eltern die positiven Auswirkungen einer frühzeitigen Vermittlung

¹⁹³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 66.

¹⁹⁴ Der im Jahr 2005 veröffentlichte Bericht von Eurydice und Eurostat über die Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa bestätigt die Tendenz, dass in Europa der Beginn des Fremdsprachenunterrichts zunehmend in den Primarbereich verlagert wird. Die 2001/2002 durchgeführte Erhebung kommt zu dem Ergebnis, dass in den meisten Staaten bereits die Hälfte aller Grundschüler eine Fremdsprache erlernt. Die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache im Primarbereich ist dabei mit zunehmender Tendenz, unter Ausnahme Belgiens und Luxemburgs, Englisch. Vgl.: Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa.

¹⁹⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (1995) Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. S. 62.

¹⁹⁶ Rat der Europäischen Union: (1997) EntschlieÙung des Rates vom 16. Dezember 1997 über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union.

von Fremdsprachen bewusst zu machen und Maßnahmen zur Vorbereitung der für den frühzeitigen Fremdsprachenunterricht eingesetzten Lehrkräfte zu fördern.

In dem Beschluss Nr. 1934/2000/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 wird das frühe Sprachenlernen als eine Zielstellung erneut aufgegriffen, wenn auch mit dem Zusatz „gegebenenfalls“¹⁹⁷.

Eine eindeutige Zustimmung für das frühe Sprachenlernen findet sich in dem Bericht des Rates Bildung an den Europäischen Rat über „die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ aus dem Jahr 2001. Die Berücksichtigung des frühzeitigen Erlernens fremder Sprachen verdeutlicht hier, dass die sprachenbezogene Bildungspolitik auf europäischer Ebene dieses nach wie vor als eine Priorität betrachtet.¹⁹⁸ Trotz dieser Kohärenz bezüglich der Vorteile des frühen Sprachenlernens wird in der Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 der frühe Fremdspracherwerb nicht explizit erwähnt. Einzig, die das lebenslange Lernen betreffende Formulierung schließt diesen mit ein, überlässt den Mitgliedsstaaten aber die Entscheidung, ob sie das als ein geeignetes Modell betrachten.¹⁹⁹ Das Dokument enthält ferner eine Aufforderung an die Kommission, bis zum Jahr 2003 Vorschläge für Maßnahmen zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen zu unterbreiten und in diesem Zuge „für die nötige Kohärenz mit der Umsetzung des Berichts über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“²⁰⁰ zu sorgen. Im Jahr 2002 positionieren sich die Staats- und Regierungschefs in Barcelona eindeutig zum frühen Fremdsprachenlernen mit der Aussage: „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei

¹⁹⁷ „Sämtliche in den Mitgliedstaaten ansässigen Personen sollen ermutigt werden, sich gegebenenfalls vom Vorschul- und Grundschulalter an lebenslang Sprachkenntnisse und sprachbezogene Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Verwendung der Sprache zu spezifischen, insbesondere beruflichen, Zwecken anzueignen, ganz ungeachtet ihres Alters, ihrer bisherigen Lebensumstände, ihrer sozialen Situation oder früherer Bildungserfahrungen und -leistungen.“ Zitiert nach: Rat der Europäischen Union: (2000) Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.07.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen. S. 3.

¹⁹⁸ „Das frühe Erlernen fremder Sprachen kann das Erlernen von Fremdsprachen in späteren Lebensabschnitten wesentlich erleichtern. Es wird nicht nur das Konzept der Fremdsprache im Geist des Kindes zu einer Zeit verankert, in der es am aufnahmefähigsten ist, es wird auch erreicht, dass sich das Interesse an den Nachbarn und Partnern in einer Gesellschaft auf neue Weise entwickelt.“ Zitiert nach: Rat der Europäischen Union: (2001) Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat "Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung". S. 14.

¹⁹⁹ „Der Rat der Europäischen Union (...) ersucht die Mitgliedsstaaten (...), die ihnen als geeignet erscheinenden Maßnahmen zu ergreifen, damit die Schüler, soweit möglich, neben der Muttersprache zwei oder gegebenenfalls auch mehr Fremdsprachen erlernen können, und das Erlernen von Fremdsprachen durch andere Personen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zu fördern.“ Zitiert nach: Rat der Europäischen Union: (2000) Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.07.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen.

²⁰⁰ Ebenda.

Sprachen vom jüngsten Kindesalter an.“²⁰¹ Die Formulierung ‚vom jüngsten Kindesalter‘ an verweist, dass auch das Fremdsprachenlernen bereits in Kindertageseinrichtungen als eine geeignete Maßnahme zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in Betracht gezogen wird. Noch im gleichen Jahr erarbeiten die Kommissionsdienststellen der Europäischen Kommission die Konsultation zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt [SEK(2002) 1234], die wiederum die Grundlage für den Aktionsplan 2004 - 2006 [KOM(2003) 449 endg.] bildet. Die Argumentation der Konsultation²⁰² für den frühen Spracherwerb knüpft nahezu nahtlos an die getroffenen Aussagen der Jahre 1995, 1997 und 2001 an und berücksichtigt die positiven Auswirkungen auf die Muttersprache, die Erleichterung des Erlernens weiterer Fremdsprachen und die frühzeitige Förderung von Toleranz sowie Akzeptanz der kulturellen Vielfalt Europas.

Anders als in der Argumentation der vorangegangenen Jahre werden in der Konsultation jedoch erstmals die für die Umsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts notwendigen Rahmenbedingungen thematisiert. Benannt werden

- *die spezielle Lehrkräfteausbildung sowohl in der Zielsprache als auch in der Vor- und Grundschulpädagogik,*
- *die besondere Klassengröße,*
- *die Entwicklung geeigneter Materialien.*²⁰³

Im Aktionsplan 2004 – 2006 werden diesen Rahmenbedingungen ein noch stärkerer Stellenwert eingeräumt, verbunden mit dem Verweis darauf, dass die meisten Mitgliedsstaaten umfassende zusätzliche Investitionen tätigen müssten.²⁰⁴

„Die Vorteile des frühzeitigen Erlernens von Fremdsprachen [...] kommen nur zum Tragen, wenn die Lehrer speziell für den Sprachunterricht für kleine Kinder ausgebildet

²⁰¹ Rat der Europäischen Union: (2002) Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1. S. 19.

²⁰² „Der frühzeitige Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen verschafft den Schülern eine gute Ausgangsposition für Sprachen, kann zu besseren Kenntnissen und einer höheren Genauigkeit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks und des Lese- und Hörverstehens beitragen und hilft metasprachliche Fähigkeiten, die die Grundlage für das leichtere Sprachenlernen (...) schaffen. (...) Junge Lernende werden sich ihrer eigenen kulturellen Werte und Einflüsse bewusst und sind offener und interessierter an anderen.“ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. S. 9 f.

²⁰³ „Diese Vorteile werden jedoch nur dann erzielt, wenn ausreichend in die Lehrkräfteausbildung investiert wird, die Klassengrößen so klein sind, dass effizientes Sprachenlernen möglich ist, und dem Sprachenlernen genügend Platz in den Lehrplänen eingeräumt wird. Ein geeignetes Angebot und geeignete Mittel für den frühzeitigen Sprachunterricht sind von entscheidender Bedeutung.“ Zitiert nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2002) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. S. 9.

²⁰⁴ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM(2003) 449 endgültig]. S. 16.

werden, wenn die Klassen so klein sind, dass ein wirksamer Fremdsprachenerwerb möglich ist, wenn geeignetes Lehrmaterial zur Verfügung steht und wenn im Lehrplan genügend Zeit für Sprachen vorgesehen ist. Initiativen für einen noch frühzeitigeren Sprachunterricht müssen durch geeignete Ressourcen, einschließlich Ressourcen für die Lehrerbildung unterstützt werden.²⁰⁵

Eine deutliche Wende in der strategischen Auseinandersetzung zur Förderung des frühen Fremdsprachenlernens zeichnet sich ab. In den bildungspolitischen Fokus rückt der Aspekt der Realisierung. Dies ist auch erkennbar in der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endg.]. In dieser wird auf die Erwähnung der bis 2002 herangezogenen Argumente für den frühen Fremdsprachenerwerb vollständig verzichtet. Vielmehr richtet sich die Strategie zur Förderung des frühen Sprachenlernens ausschließlich auf die zu schaffenden Voraussetzungen:

„der frühe Fremdsprachenerwerb [bringt] nur dann Vorteile [...], wenn die Lehrkräfte eigens für den Unterricht für sehr kleine Kinder ausgebildet sind, die Klassengrößen klein genug sind, entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht und für den Sprachunterricht eine ausreichende Stundenzahl vorgesehen ist.“²⁰⁶

Die Schwerpunktverlagerung in den politischen Strategiepapieren lässt erkennen, dass sich die Erkenntnisse des Frühbeginns des Fremdsprachenerwerbs in den Mitgliedsstaaten durchgesetzt hat²⁰⁷ und die Mitgliedsstaaten ihre sprachenbezogene Bildungspolitik diesbezüglich reformiert haben. Als ein Indikator dafür kann die Beauftragung einer Studie zu den wichtigsten pädagogischen Grundsätzen für die fremdsprachliche Früherziehung²⁰⁸ 2005 durch die Europäische Kommission gewertet werden, deren Ziel die Formulierung von Handlungsmaxima, auf der Basis von Untersuchungen guter Praxisbeispiele aus den Mitgliedsstaaten, war. Auch die 2001/2002 (Bericht 2005) und 2006/2007 (Bericht 2008) durchgeführten Erhebungen über die Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in den Schulen Europas zeigen, dass sich der Beginn des Fremdsprachenlernens in den Primarbereich verlagert hat. Entsprechend kommt der Bericht 2005 zu dem Resultat: „In den meisten Staaten lernt mindestens die Hälfte aller Primarschüler eine Fremdsprache“.²⁰⁹ Im Ergebnisbericht des Jahres 2008 zeigt sich, dass sich der Frühbeginn verpflichtend durchgesetzt hat: „In den meisten europäischen Staaten ist eine Fremdsprache schon im Primarbereich Pflichtfach.“²¹⁰

²⁰⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 16.

²⁰⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 6.

²⁰⁷ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 10.

²⁰⁸ Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Enderbericht der Studie EAC 89/04.

²⁰⁹ Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 39.

²¹⁰ Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 27.

Auf der anderen Seite führte die Zeitverlagerung zu veränderten Rahmenbedingungen für den Unterricht und zu sich daraus ergebenden Defiziten. Die Studie über die wichtigsten pädagogischen Grundsätze sieht diese in den von der Europäischen Kommission formulierten Themen:

„der Klassengröße, dem Umfang an Fortbildung, dem Vorhandensein oder Fehlen von geeigneten Unterrichtsmaterialien, der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit und der sprachlichen Kompetenz der Lehrer in der jeweiligen Fremdsprache.“²¹¹

In den sprachenbezogenen Dokumenten der Europäischen Kommission aus den Jahren 2005 bis 2008 wird schwerpunktmäßig auf die Probleme der Lehrerqualifizierung eingegangen.

In diesem Zusammenhang erklärt der 2005 veröffentlichte Bericht über die Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in den Schulen Europas, dass für den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich 2001/2002 keine speziellen Fachkräfte eingesetzt wurden. Die Studie über die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung bestätigt dies für die Jahre 2003/2004. Hier heißt es, dass etwa die Hälfte der mit Fremdsprachenunterricht betrauten Grundschullehrer fachfremd waren.²¹² Als auffälliger Befund wird in den Daten zu jenem Jahr hervorgehoben, dass es nur sehr wenige konkrete Verpflichtungen für Primar-Lehramtsstudenten gibt, im Ausland zu studieren. Auch im Jahr 2008 betont der Bericht über die Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen, dass im frühen Fremdsprachenunterricht Lehrkräfte zum Einsatz kommen, die keine Fachspezialisierung²¹³ haben.

Bereits im Jahr 2006 empfiehlt die Studie zu dem pädagogischen Grundsätzen die Erarbeitung eines Kompetenzprofils für den Frühbeginn-Lehrer²¹⁴ und die Verbesserung der Rahmenbedingungen sowie des Ausbildungsangebots für Lehrer im Bereich des Frühbeginns.

Die Dringlichkeit der Lehrkräftequalifizierung für den Sprachunterricht mit kleinen Kindern und die Ausweitung der Sprachenpalette wird auch in dem Bericht über die Durchführung des Aktionsplans [KOM(2007) 554 endg.] aus dem Jahr 2007 betont. Der Bericht resümiert, dass während sich die Reform des Bildungssystems zugunsten des frühen Fremdsprachenerwerbs in den Mitgliedsstaaten positiv entwickelt hat und der Beginn des Unterrichts der ersten Fremdsprache zunehmend in die ersten drei Schuljah-

²¹¹ Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 11.

²¹² Ebenda. S. 10.

²¹³ Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 77.

²¹⁴ Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 161.

re der Grundschulen verlagert wurde, mangelt es dennoch an angemessen ausgebildeten Sprachlehrern.²¹⁵

Nahezu deckungsgleich greift das im September 2008 veröffentlichte Strategiepapier [KOM(2008) 566 endgültig] dieses Defizit der Lehrerqualifizierung im Bereich des frühen Fremdsprachenerwerbs auf:

„Auch wenn die meisten Mitgliedsstaaten zwischen 1999 und 2005 den Sprachunterricht an den Primar- und Sekundarschulen ausgebaut haben, so betrifft dies doch hauptsächlich Englisch [...] Für weniger verbreitete Sprachen, bei denen offensichtlich Lehrermangel herrscht, setzten die Schulen oft ungeschulte Mitarbeiter ein.“²¹⁶

Die Kommission empfiehlt den Mitgliedsstaaten in dem Strategiepapier in dieser Konsequenz, die Ausbildung aller am Sprachunterricht beteiligten Lehrkräfte und sonstiger Personen zu verbessern und die Mobilität der Sprachlehrkräfte zu fördern, um ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu verbessern.

Im Ergebnis der Dokumentenanalyse wird eine zweite These formuliert, die dazu beitragen kann, das europäische Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘ zu erreichen.

- *2. These: Die europäische Mehrsprachigkeit wird durch den Frühbeginn des Fremdsprachenerwerbs bereits im Kindesalter gefördert. Dafür müssen entsprechende Lehrkräfte mit dem notwendigen Qualitätsniveau bereitgestellt werden, die Klassenstärke und die Stundenzahl an einen effektiven Unterricht angepasst werden und spezifisches Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen.*

2.5.4 Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts

Ein drittes Ergebnis der Eurobarometer Spezial 243 zur Formulierung zweier weiterer Thesen der Mehrsprachigkeit ist, dass die Europäer Fremdsprachen im Wesentlichen in der Schule lernen. In der Befragung gaben 59 % der Bürger an, dass sie ihre Fremdsprachenkenntnisse in weiterführenden Schulen erworben haben. 24 % davon bereits in der Grundschule. Folglich ist für viele die Schule der einzige Ort, an dem sie Fremdsprachen lernen oder gelernt haben. Der Schule kommt daher die zentrale Verantwortung für die Erreichung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ zu.

Auf die Notwendigkeit, den Fremdsprachenunterricht zu verbessern, geht bereits die im Jahr 2000 von Eurydice durchgeführte und 2001 veröffentlichte Studie „Fremdsprachenunterricht in den Schulen Europas“ ein. Die Studie empfiehlt:

„Unter mehr Fremdsprachenunterricht an Schulen darf [...] nicht allein mehr Zeit für Sprachen oder ein breiteres Sprachangebot verstanden werden. Es muss auch eine

²¹⁵ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2007) Bericht über die Durchführung des Aktionsplans. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt [KOM(2007) 554 endgültig]. S. 10.

²¹⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 10; Vgl. auch Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 27 und Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 27.

Antwort auf die Frage gefunden werden, wie der Wunsch nach sprachlicher Vielfalt mit dem Bedarf an Kommunikationsmitteln, die allen Bürgern zugänglich sind, in Einklang zu bringen ist. Angesichts der gewichtigen Rolle des Lehrberufes gilt es außerdem, die für die Ausbildung einer ausreichenden Anzahl entsprechend qualifizierter Lehrer nötigen Investitionen bereitzustellen und gewisse schulorganisatorische Aspekte des Unterrichts einer näheren Prüfung zu unterziehen.²¹⁷

Für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts legt die Studie den Schwerpunkt auf die Erhöhung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler, die Qualifizierung von Lehrkräften und die Überprüfung des Fremdsprachenunterrichts.

Auf diese Themen bezieht sich auch die EntschlieÙung des Europäischen Rates vom 14.02.2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Neben der Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit der Schüler, der Förderung der Anwendung innovativer pädagogischer Methoden, insbesondere im Zuge der Lehrerausbildung, und der Schaffung eines Systems für die Validierung von Sprachkompetenzen auf der GERS empfiehlt der Rat den Mitgliedsstaaten zusätzlich, die angehenden Fremdsprachenlehrer zu ermutigen, einen Teil ihres Studiums in einem Land oder einer Region eines Landes zu absolvieren, in dem bzw. in der die Sprache, die sie später unterrichten werden, Amtssprache ist.²¹⁸ Im Aktionsplan „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ [KOM(2003) 449 endg.] wird diese Empfehlung unter Absatz II „besserer Sprachunterricht“ erneut aufgegriffen. Die Mobilität der angehenden Sprachlehrer wird mehrfach in dem Dokument erwähnt u. a.: „Alle Fremdsprachenlehrer sollten längere Zeit in einem Land verbracht haben, in dem die betreffende Sprache gesprochen wird, und regelmäßig Gelegenheit zur Aktualisierung ihrer Ausbildung erhalten.“²¹⁹ Darüber hinaus wird für die Lehrerausbildung empfohlen:

„In Zukunft sollten wesentlich mehr Lehrer in der Lage sein, ihr Fach/ihre Fächer in mindestens einer Fremdsprache zu unterrichten; zu diesem Zweck sollten die Lehrer in der Ausbildung eine oder mehrere Sprachen neben ihrem Fachgebiet studieren und einen Teil ihres Pädagogikstudiums im Ausland absolvieren.“²²⁰

In der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 599 endgültig] bündelt die Europäische Kommission bezüglich der Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts drei Themen, in denen sich die o. g. Aspekte widerspiegeln: die bessere Aus-

²¹⁷ Eurydice: (2001) Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen Europas. Kurzfassung. S. 26.

²¹⁸ Vgl. Rat der Europäischen Union: (2002) EntschlieÙung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001.

²¹⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 11.

²²⁰ Ebenda. S. 12.

und Weiterbildung von Lehrkräften, die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache und die Erstellung des europäischen Indikators für Sprachenkompetenz.²²¹

Auf die Validierung der Sprachenkenntnisse mittels eines zu entwickelnden Indikators soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da dies ein Mittel der Bestandserhebung ist. Für die Erreichung des anvisierten Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ sind vielmehr die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache relevant.

Im Ergebnis der Beratungen der Ministerkonferenz zur Mehrsprachigkeit im Februar 2008 wird der besseren Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, insbesondere der Förderung der Mobilität, erneut eine Priorität eingeräumt. In der Schlussfolgerung wird bekräftigt, dass für einen guten Fremdsprachenunterricht sicherzustellen ist:

„(...) dass Sprachlehrer die Sprache, die sie unterrichten, gut beherrschen, dass sie Zugang zu einer Aus- und Weiterbildung auf hohem Niveau haben und über die erforderlichen interkulturellen Fähigkeiten verfügen. Austauschprogramme zwischen den Mitgliedstaaten als Teil der Sprachlehrausbildung sollten aktiv gefördert und unterstützt werden.“²²²

In gleicher Weise kommt die 2007 veröffentlichte LACE-Studie EAC/25/06 „Studie über die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht im Pflichtschulbereich in der Europäischen Union“ zu dem Ergebnis, dass die Mobilität der Lehrkräfte den Fremdsprachenunterricht unmittelbar verbessern kann und fordert daher: „Längere Pflichtaufenthalte im Ausland in den Zielkulturen für diejenigen, die Fremdsprachen an der Universität studieren und Fremdsprachenlehrer werden möchten.“²²³

Auch im dem Strategiepapier [KOM(2008) 566 endg.] betrachtet es die Europäische Kommission als „besonders wichtig“²²⁴, dass es den Lehrkräften ermöglicht werden muss, Zeit im Ausland zu verbringen, um die aktive Beherrschung der von ihnen unterrichteten Sprachen und ihrer persönlichen interkulturellen Kompetenzen zu fördern.

Dass die europäische Mobilität der angehenden Lehrkräfte bei weitem nicht den Zielvorstellungen der Europäischen Kommission entspricht, veranschaulicht die Studie „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europas“ aus dem Jahr 2008. In mehr als der Hälfte der Mitgliedsstaaten werden von den Bildungsbehörden für die Erstausbildung von Lehrkräften zwar bestimmte theoretische und praktische Ausbildungsinhalte gefordert, die es den angehenden Lehrkräften ermöglichen, sich die Kompetenzen anzueignen, die sie für den Fremdsprachenunterricht benötigen. In lediglich

²²¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 6 f.

²²² Amtsblatt der Europäischen Union: (2008) Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Mehrsprachigkeit. C 140/15.

²²³ Europublic sca/cva: (2007) Sprachen und Kulturen in Europa (LACE). S. 65

²²⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 11.

acht Mitgliedsstaaten wird jedoch ein Aufenthalt in einem Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, empfohlen.²²⁵

Zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in den europäischen Mitgliedsstaaten wird daher folgende dritte These formuliert, die sich auf die Erhöhung der fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte bezieht:

- *3. These: Die Förderung der Mobilität der Fremdsprachenlehrkräfte während der Aus- und Weiterbildung erhöht deren fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz und trägt unmittelbar zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts bei.*

Neben der genannten Förderung der Mobilität der Fremdsprachenlehrkräfte wird in den europäischen Dokumenten zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen auch die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache entsprechend des CLIL-Ansatzes empfohlen.²²⁶ In dem Strategiepapier [KOM(2008) 566 endg.] resümiert die Europäische Kommission 2008 bezüglich des kombinierten Fremdsprachen- und Sachfachunterrichts:

„Seit fünf Jahren geht der Trend dahin, in der Grundschule früher mit dem Sprachunterricht zu beginnen, während insbesondere in der Sekundarstufe integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen [CLIL] an Boden gewonnen hat. Oft wird Fremdsprachenunterricht von Nichtsprachlern erteilt, die die unterrichtete Sprache nicht immer aktiv voll beherrschen und eine angemessene sprachpädagogische Ausbildung erhalten sollten.“²²⁷

Das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen (Content and Language Intergrated Learning - CLIL) ist eine Methode zur Erhöhung der fremdsprachlichen Kompetenzen in einem konkreten Sachfach. Im Rahmen des CLIL-Unterrichts werden bestimmte Fächer des Lehrplans in einer anderen Sprache als der regulären Unterrichtssprache unterrichtet. Das Akronym CLIL wird dabei als Oberbegriff für alle Formen des bilingualen Unterrichts sowie des Immersionsunterrichts²²⁸ verwendet.²²⁹ Entwickelt hat sich die Methode aus dem kanadischen Modell des Immersionsunterrichts, das zum Ziel hatte, englischsprachige Kinder in der französischen Provinz Quebec bilingual auszubilden. CLIL wird in den europäischen Mitgliedsstaaten seit den 1990er Jahren insbesondere in Staaten mit mehreren Amtssprachen, mit Regional- oder Minderheitensprachen und in

²²⁵ Vgl.: Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 83 f.

²²⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 6.

²²⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 12.

²²⁸ Eine Definition der Immersion liefert Wode: „Bei Immersion wird die zu lernende Sprache nicht wie bei herkömmlichen Arten von lehrgangsorientiertem als Lehrgegenstand behandelt, sondern sie ist in der Kita die Arbeitssprache und in der Schule die Unterrichtssprache, indem der Sachunterricht in den anderen Fächern in der zu lernenden neuen Sprache durchgeführt wird.“ Zitiert nach Wode in: Hammes-Di Bernardo, E.: (2008) Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. S. 98.

²²⁹ Vgl. Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 112.

Grenzregionen angeboten. Dabei liegt die Zahl der Schüler, die an CLIL-Unterricht in den Mitgliedsstaaten teilnehmen können, zwischen 3-30 %.²³⁰ Die höchsten Beteiligungsquoten beziehen sich hierbei auf die Unterrichtung einer Regionalsprache.

Dass die Europäische Kommission den Ausbau des CLIL in den Primar- und Sekundarstufen der Mitgliedsstaaten als einen Weg zur Erreichung des 2002 formulierten Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ in Betracht zieht, zeigt der Verweis im Aktionsplan [KOM(2003) 449 endgültig] darauf, dass „das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache [...] einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachlernzielen der Union leisten [kann].“²³¹ In der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] wird die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache als ein Schlüsselbereich für das Aktivwerden in den Bildungssystemen genannt: „Dieser Ansatz [...] bietet mehr Möglichkeiten, die Lernenden im Rahmen des Lehrplans einem fremdsprachlichen Umfeld auszusetzen.“²³² Inwieweit der CLIL-Ansatz tatsächlich in den europäischen Schulen den erhofften Erfolg bringt und welche Hindernisse zu überwinden sind, das Bildungsziel: ‚Muttersprache plus zwei‘ zu erreichen, untersuchen u. a. die Eurydice-Studien „CLIL at School in Europe“ aus dem Jahr 2006 und „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europas“ 2008. Beide Studien unterstreichen, dass der Unterricht nach dem CLIL-Ansatz eine viel versprechende Methode ist, mit der die Schüler gute Fremdsprachenkenntnisse erwerben können.²³³ Als Hindernisse für CLIL stellt die erstgenannte Studie jedoch den Mangel an qualifizierten Lehrkräften, das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien und die damit verbundenen hohen Kosten²³⁴ heraus.

“The main problems identified in the national contributions relate to human resources, legislation, material and financial aspects and, finally, considerations linked to teaching.”²³⁵

Insbesondere in Bezug auf die Lehrerqualifizierung gestalten sich die hohen Anforderungen an die Lehrkräfte als Herausforderung. Diese müssen über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen, die über das Unterrichten eines einzelnen Faches weit hinausreichen. Dieses sind Fachkenntnisse in dem Unterrichtsfach, Kenntnisse der Zielsprache

²³⁰ Vgl. Eurydice: (2006) Der fremdsprachliche Fachunterricht ("CLIL") an den Schulen in Europa. S. 2.

²³¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2003) Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. S. 9.

²³² Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 6.

²³³ Vgl.: Eurydice: (2006) Der fremdsprachliche Fachunterricht ("CLIL") an den Schulen in Europa. S. 2.; Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11.

²³⁴ Die Tschechische Republik, Dänemark, Spanien, Österreich und Polen betrachten als Hindernis für die Einführung von CLIL die hohen Kosten. Eurydice: (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. S. 52.

²³⁵ Eurydice: (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. S. 51.

und Kompetenzen, die für das Unterrichten eines Sachfachs in einer fremden Sprache benötigt werden und die nicht die reguläre Unterrichtssprache für die übrigen Lehrpläne ist. In den meisten europäischen Staaten ist dafür eine Änderung der Ausbildungsmodalitäten für Lehrkräfte erforderlich. Des Weiteren gestaltet sich die Frage des Unterrichtsmaterials als Hindernis, welches die nationalen Curricula für das jeweilige Unterrichtsfach berücksichtigt. Folglich bringt der CLIL-Unterricht für die Lehrer einen erheblichen Mehraufwand mit sich, dem erst mit der Entwicklung der entsprechenden Unterrichtsmaterialien begegnet werden kann.

“Finding teaching materials geared to CLIL is not easy for schools. Such materials not only have to be available in the target language but also cover subjects in the national curriculum. In Germany, for example, seeking and preparing appropriate materials (especially for new target languages) leads to additional work for the teachers involved.”²³⁶

Das integrierte Fremdsprachen- und Sachfachlernen wird an den europäischen Schulen vor allem in der Sekundarstufe und vereinzelt im Grundschulbereich durchgeführt.²³⁷ Dies wird auch in dem Strategiepapier [KOM(2008) 566 endg.] resümiert, obwohl sich die Empfehlungen der Kommission bezüglich der Ausweitung von CLIL im Sinne der Einführung der Fremdsprache als Arbeitssprache nicht auf die Grundschul- und Sekundarstufe beschränken.²³⁸ Auch im Vorschulbereich kann CLIL eingesetzt werden, wobei hier die Bezeichnung Immersion gebraucht wird. Bei der Immersionsmethode wird die Fremdsprache als Arbeitssprache im Alltag verwendet.

Eine vierte These zur Erhöhung der Fremdsprachenkenntnisse der europäischen Bürger entsprechend des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ postuliert den Ausbau des integrierten Fremdsprachen- und Sachfachunterrichts.

- *4. These: Die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL) als Methode des Fremdsprachenlernens erhöht die Fremdsprachenkenntnisse in Vorschule und Schule. CLIL erfordert eine spezielle Lehrerqualifizierung sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien, die an die nationalen Curricula angepasst sind.*

2.5.5 Anwendung von Sprachstrategien

Eine fünfte These der Mehrsprachigkeit als Bildungsziel kann aufbauend auf dem Eurobarometer-Ergebnis: „Gründe im Zusammenhang mit der Arbeitswelt werden für das Fremdsprachenlernen immer wichtiger“, abgeleitet werden. Während sich ein Aspekt der Arbeitswelt auf die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer bezieht, richtet sich der andere auf die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen durch Fremdsprachenkenntnisse. Beide Themen sind seit der Verabschiedung

²³⁶ Ebenda. S. 52.

²³⁷ Vgl.: 3.2. Educational levels and target languages Eurydice: (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. S. 35 f.

²³⁸ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] S. 6.

der politischen Agenda für Mehrsprachigkeit Querschnittsthemen der europäischen Sprachenpolitik.

Der Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit durch Mehrsprachigkeit wird bereits in der neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit unter dem Gliederungspunkt „multilinguale Wirtschaft“ Aufmerksamkeit eingeräumt.

„Für einen gut funktionierenden Binnenmarkt braucht die Union mobile Arbeitskräfte. Kenntnisse in mehreren Sprachen verbessern die Chancen am Arbeitsmarkt und geben den Menschen die Freiheit, in einem anderen Mitgliedsstaat zu arbeiten und zu studieren.“²³⁹

Diese Verbindung von Sprachenkenntnissen, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit findet sich auch in der politischen Agenda für Mehrsprachigkeit aus dem Jahr 2007 wieder: „Sprachenkenntnisse können [...] die Beschäftigungsaussichten und die Mobilität des Einzelnen erheblich verbessern“²⁴⁰ und in dem Strategiepapier [KOM(2008) 556 endg.]: „wer mehr Sprachen beherrscht, hat die Auswahl aus einem größeren Angebot an Arbeitsplätzen, auch im Ausland“.²⁴¹

Dies bedeutet, dass Fremdsprachenkenntnisse einerseits die Mobilität der Arbeitskräfte erhöht, andererseits trägt aber auch die Mobilität dazu bei, sie zu verbessern. Im Strategiepapier [KOM(2008) 556 endg.] erfolgt dazu folgende Aussage: „Im Ausland zu studieren oder zu arbeiten ist eine der wirksamsten Methoden, um Fremdsprachen zu lernen und mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen.“²⁴²

Dass die Mobilität der Arbeitskräfte, mit ihren positiven Auswirkungen auf fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen, von zentraler Bedeutung in der Europäischen Union ist, dokumentiert die Ernennung des Jahres 2006 zum Jahr der Arbeitskräftemobilität und die Verabschiedung des Aktionsplans: „Mobilität, ein Instrument für mehr und bessere Arbeitsplätze“ [KOM(2007) 773 endg.]. Die Förderung der Arbeitskräftemobilität wird dabei im unmittelbaren Zusammenhang mit den positiven Wachstumschancen des europäischen Binnenmarkts gesehen:

„Die Mobilität der Arbeitnehmer ist eine Schlüsselvoraussetzung für ein wirksames Funktionieren des Binnenmarkts und von wesentlicher Bedeutung dafür, dass mehr Menschen bessere Arbeitsplätze finden – eines der Hauptziele der Lissabon-Strategie.“²⁴³

²³⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] S. 9.

²⁴⁰ Europa Press releases rapid: (2007) Eine politische Agenda für Mehrsprachigkeit. S. 1.

²⁴¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 9.

²⁴² Vgl. Ebenda. S. 9.

²⁴³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2007) Mobilität, ein Instrument für mehr und bessere Arbeitsplätze: der Europäische Aktionsplan für berufliche Mobilität (2007-2010) [KOM(2007) 773 endgültig]. S. 1.

Als ein Mittel zur Erhöhung der Arbeitskräftemobilität empfiehlt die Kommission in o. g. Aktionsplan unter anderem die: „Vorbereitung auf die Mobilität durch Erlernen von Sprachen.“²⁴⁴ Dass die innereuropäische Mobilität der Beschäftigten gering ist, kritisiert das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit in seinen Empfehlungen: Wettbewerbsfähiger durch Sprachenkenntnisse: „Fehlende Sprachkenntnisse ist das am häufigsten angegebene Hindernis für die innereuropäische Mobilität.“²⁴⁵ Das Forum fordert daher für die europäische Wirtschaft: „Wir werden Arbeitskräfte mit einer Vielzahl von Fähigkeiten benötigen, die ganz Europa als ihre Heimatbasis betrachten.“²⁴⁶ Dementsprechend empfiehlt das Strategiepapier [KOM(2008) 556 endg.], die Mobilität der Studierenden und Auszubildenden zu erhöhen, unter anderem durch Auslandsaufenthalte, Austauschprogramme, Partnerschaften oder e-Twinning-Projekte.

Damit lässt sich eine weitere These zur Erreichung des Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘, die sich dem Querschnittsthema Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer widmet, formulieren:

- *5. These: Verbindliche Auslandsaufenthalte in Ausbildung und Studium steigern die individuellen fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und erhöhen die Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger im In- und Ausland.*

Die negativen Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse auf die europäische Wirtschaft verdeutlicht bereits die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endg.]:

„Für den Handel mit Unternehmen in anderen Mitgliedsstaaten benötigen europäische Unternehmen Kompetenzen in den Sprachen der Europäischen Union wie auch in den Sprachen unserer Handelspartner weltweit. [...] Es gibt jedoch Hinweise, dass europäische Unternehmen Geschäftschancen verlieren, weil sie die Sprachen ihrer Kundinnen und Kunden nicht beherrschen.“²⁴⁷

Zur Analyse der Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse auf die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Unternehmen beauftragt die Europäische Kommission im Jahr 2006 die Anfertigung der ELAN-Studie. Im Ergebnis dieser wird die in der Rahmenstrategie formulierte Aussage bestätigt, dass:

„Englisch [...] als die weltweite Geschäftssprache wichtig [ist], aber andere Sprachen werden weitgehend als Mittlersprachen verwendet, und Unternehmen wissen, dass ein Bedarf an mehreren anderen Sprachen besteht, um Beziehungen auszubauen.“²⁴⁸

²⁴⁴ Ebenda. S. 3.

²⁴⁵ Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachenkenntnisse; Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. S. 7.

²⁴⁶ Ebenda. S. 10.

²⁴⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 9.

²⁴⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. S. 70.

Ferner kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass der Mangel an Sprachkenntnissen für die europäische Wirtschaft zur Folge hat, dass Unternehmen vor allem Exportchancen verlieren²⁴⁹ bzw. diese erst gar nicht wahrnehmen können. Es werden deshalb zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der in den Unternehmen beschäftigten Mitarbeiter Sprachmanagementstrategien empfohlen, die auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden können und sich positiv auf den Exporterfolg auswirken. Diese besagen:

- *Aufbau eines strategischen Konzepts der mehrsprachigen Kommunikation,*
- *zielgerichtete Einstellung von Muttersprachlern,*
- *Einstellung von Mitarbeitern mit Fremdsprachenkenntnissen in allen strategischen Bereichen,*
- *Nutzung von Übersetzern/Dolmetschern in Rechtsbelangen.*²⁵⁰

Das von der Europäischen Kommission eingesetzte Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit greift die Ergebnisse der ELAN-Studie auf und bekräftigt die Anwendung von Sprachstrategien in den Unternehmen.²⁵¹ In Anlehnung an die ELAN-Studie formuliert das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit ebenfalls Empfehlungen zur Anwendung von Sprachstrategien in den Unternehmen:

„Die Unternehmen sollten eine Bestandsaufnahme der unternehmensinternen vorhandenen Sprachkenntnisse machen und diese strategisch nutzen. Sie sollten ihre Einstellungsverfahren, ihre Schulungsstrategien und ihre Mobilitätsgrundsätze überprüfen. Sie sollten ihre Beschäftigten ermutigen, ihre bereits erworbenen Kenntnisse anzuwenden und weiterzuentwickeln, und sie sollten ihnen Sprachschulungen anbieten, die sowohl motivieren als auch zu den Anforderungen des Arbeitsplatzes passen.“²⁵²

Damit der Einsatz dieser Strategien jedoch den gewünschten Erfolg bringt, empfiehlt das Forum die Verankerung und Unterstützung dieser auf mehreren Ebenen:

- *auf höchster Managementebene in den Unternehmen,*
- *durch nationale, regionale und kommunale Stellen,*
- *den Aufbau einer europäischen Plattform zum Austausch bewährter Verfahren von Sprachen in der Wirtschaft.*

²⁴⁹ „In einer Stichprobe von fast 2000 Unternehmen war 11 % der befragten Unternehmen ein tatsächlicher oder potenzieller Exportauftrag direkt auf Grund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgangen.“ Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 20. Die Studie kommt zu der Schlussfolgerung: „Einem bedeutenden Prozentsatz der KMU in der EU und im weiteren Europa entgehen Exportgeschäfte auf Grund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse und, in geringerem Umfang, auf Grund mangelnder interkultureller Fähigkeiten. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. S. 70.

²⁵⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. S. 8.

²⁵¹ Vgl. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse; Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. S. 6.

²⁵² Ebenda. S. 13.

Unter Einbeziehung der Ergebnisse der ELAN-Studie und der Empfehlungen des Wirtschaftsforums äußert sich die Europäische Kommission, unter Verwendung des Konjunktiv, im Strategiepapier [KOM(2008) 566 endg.] zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen folgendermaßen:

„[Es] wäre [...] nützlich, wenn Unternehmen und Wirtschaftsverbände Strategien entwickelten, mit denen die Sprachkenntnisse für verschiedene Funktionen verbessert werden können. [...] Es wäre auch in ihrem Interesse, in Sprachunterricht zu investieren und zusammen mit nationalen, regionalen und kommunalen Behörden öffentlich-private Partnerschaften einzurichten, [...] um Sprachkurse zu finanzieren und andere Methoden zur Verbesserung von Sprachstrategien zu entwickeln.“²⁵³

Im Ergebnis der Analyse der Anwendung von unternehmensbezogenen Sprachstrategien wird folgende letzte These formuliert:

- *6. These: Die Anwendung von Sprachstrategien in Unternehmen, insbesondere in KMU, sichert Wettbewerbsvorteile und erhöht die Exportchancen. Die Unterstützung der Unternehmen bei der Anwendung von Sprachstrategien durch nationale, regionale und kommunale Behörden ermöglicht es diesen, auf dem europäischen Markt aktiv zu werden.*

2.5.6 Ergebnisse

Im Ergebnis der diskursanalytisch geführten Dokumentenanalyse der europäischen Sprachenpolitik sowie der sprachenbezogenen Bildungspolitik konnten in der Analyse der Themen

- *Ausweitung der Sprachenpalette,*
- *Förderung des frühkindlichen Fremdspracherwerbs,*
- *Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und*
- *Anwendung von Sprachstrategien,*

sechs Thesen der Mehrsprachigkeit zur Erreichung des europäischen Bildungsziels: ‚Muttersprache plus zwei‘ ermittelt werden. Diese lauten:

- *Zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit muss den Lernenden das Angebot einer breiten Sprachenpalette zur Verfügung stehen, die die Wahl einer zweiten Fremdsprache, entsprechend der persönlichen Vorlieben und des örtlichen Bedarfs ermöglicht.*
- *Die europäische Mehrsprachigkeit ist durch den Frühbeginn des Fremdspracherwerbs bereits im Kindesalter zu erreichen. Dafür müssen entsprechende Lehrkräfte mit dem notwendigen Qualitätsniveau bereitgestellt werden, die Klassenstärke und die Stundenzahl an einen effektiven Unterricht angepasst werden und spezifisches Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen.*
- *Die Förderung der Mobilität der Fremdsprachenlehrkräfte während der Aus- und Weiterbildung erhöht deren fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz und trägt unmittelbar zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts bei.*

²⁵³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 9.

- *Die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL) als Methode des Fremdsprachenlernens erhöht die Fremdsprachenkenntnisse in Vorschule und Schule. CLIL erfordert eine spezielle Lehrerqualifizierung sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien, die an die nationalen Curricula angepasst sind.*
- *Verbindliche Auslandsaufenthalte in Ausbildung und Studium steigern die individuellen fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und erhöhen die Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger im In- und Ausland.*
- *Die Anwendung von Sprachstrategien in Unternehmen, insbesondere in KMU, sichert Wettbewerbsvorteile und erhöht die Exportchancen. Die Unterstützung der Unternehmen bei der Anwendung von Sprachstrategien durch nationale, regionale und kommunale Behörden ermöglicht es diesen, auf dem europäischen Markt aktiv zu werden.*

Die Analyse verdeutlicht, dass sich diese Thesen in den europäischen Dokumenten der Jahre 2002 bis 2010 verstetigt und zu Strategien der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik verdichtet haben. Inwieweit diese jedoch in den bildungspolitischen Strategien der Mitgliedsstaaten Anwendung finden, liegt nicht im Zuständigkeitsbereich der Europäischen Union, sondern fällt in die bildungspolitische Verantwortung der einzelnen Mitgliedsstaaten. Entsprechend des föderalen Systems der Bundesrepublik Deutschland liegt die Umsetzungsverantwortung in den Bundesländern.

2.6 Exkurs: Die Stellung der englischen Sprache und die Auswirkungen einer Lingua Franca auf die sprachliche Vielfalt in Europa

Wie vorangestellt dargelegt, gestaltet sich das kulturelle Fundament der Europäischen Union auf dem Grundsatz der „Einheit in Vielfalt: unterschiedliche Kulturen, Sitten und Gebräuche, Überzeugungen – und Sprachen.“²⁵⁴ Mit diesem Grundsatz verfolgt die europäische Sprachenpolitik eine Politik der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sowie der Sicherung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der europäischen Gesellschaft. Im Widerspruch dazu steht jedoch der aktuelle Ausbau der Vorrangstellung der englischen Sprache als internationale Verkehrssprache in den Schulen Europas. Dass Englisch heute in ganz Europa die meistgesprochene Fremdsprache ist und in der Regel als erste Fremdsprache an den Schulen Europas unterrichtet wird, zeigen folgende Auszüge bildungspolitischer Studien:

- *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000:*

„In der Europäischen Union ist Englisch die im Primarbereich am häufigsten unterrichtete Fremdsprache: In der gesamten Union erhält mehr als jeder dritte Primarschüler Englischunterricht. [...] Im Sekundarbereich ist Englisch die mit Abstand am meisten unterrichtete Fremdsprache. Die übrigen Amtssprachen der Europäischen Union werden in den Sekundarschulen wesentlich seltener als Fremdsprache angeboten bzw. belegt.“²⁵⁵

²⁵⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2005) Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig]. S. 2.

²⁵⁵ Eurydice: (1999/2000) Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. S.156 und 159.

➤ *Barometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Nr. 55. 2001:*

„[...] 48 % der EU-Bürger [sprechen] Englisch. Es ist die Muttersprache von 16 % der EU-Bevölkerung und weitere 32 % sprechen es gut genug, um sich zu unterhalten.“²⁵⁶

➤ *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in den Schulen in Europa 2001/2002:*

„In fast allen Staaten ist Englisch die meistgelernte Sprache und dieser Prozentsatz steigt sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich weiter an, insbesondere in den Staaten Ost- und Mitteleuropas.“²⁵⁷

➤ *Eurobarometer Spezial 243 „Die Europäer und ihre Sprachen“ 2006:*

„Englisch ist und bleibt in ganz Europa die meistgesprochene Fremdsprache. 38 % der EU-Bürger erklären, dass sie ausreichende Englischkenntnisse besitzen, um eine Unterhaltung zu führen.“²⁵⁸

➤ *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in den Schulen in Europa 2006/2007:*

„Englischunterricht ist weiter im Anstieg und dominiert fast überall. In fast allen Staaten ist Englisch die meistgelernte Sprache, wobei der Prozentsatz der Schüler, die diese Sprache erlernen, sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich weiter steigt, insbesondere in den Staaten Ost- und Mitteleuropas sowie in den südeuropäischen Staaten des romanischen Sprachraums. In den letztgenannten Ländern ist diese Tendenz im Primarbereich besonders ausgeprägt – hier setzt der obligatorische Unterricht in einer Pflichtfremdsprache bzw. der obligatorische Englischunterricht immer früher ein.“²⁵⁹

Die starke Stellung des Englischen verdeutlicht, dass heute sowohl von der europäischen Bevölkerung als auch von den Bildungspolitikern, die das Erlernen der englischen Sprache in den Schulen in den vergangenen Jahren gestärkt haben, diese als eine in vielen Lebensbereichen unerlässliche Sprache angesehen wird. Das damit verbundene Erstarken einer einzigen Sprache widerspricht jedoch dem europäischen Anliegen, die europäische Vielsprachigkeit zu bewahren und die Mehrsprachigkeit zu fördern. Auf diesen Widerspruch weist bereits im Jahr 2000 der Bericht zu den Schlüsselzahlen im Bildungswesen in Europa 1999/2000 hin:

„Trotz der in den offiziellen Texten bekräftigten Absicht, die für Europa charakteristische Vielsprachigkeit zu bewahren, erlernen überall die Mehrzahl der Fremdsprachenschüler im Primar- und im allgemein bildenden Sekundarbereich die englische Sprache. In manchen Staaten erklärt sich dies teilweise aus der Wahl der bildungspolitischen Entscheidungsträger, diese Sprache für alle Schüler verbindlich vorzusehen.“²⁶⁰

Ebenfalls im Jahr 2000 bemerkt Krumm²⁶¹, in Auswertung der vom Goethe-Institut 2000 veröffentlichten Statistik zum weltweiten Erlernen der deutschen Sprache, dass

²⁵⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2001) Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Nr. 55. S. 82.

²⁵⁷ Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11.

²⁵⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 13.

²⁵⁹ Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 12.

²⁶⁰ Eurydice: (1999/2000) Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. S. XXI.

²⁶¹ Vgl. Krumm, H.: (2003) Deutsch im Konzert der Sprachen. Die Rolle der deutschen Sprache in Konzepten europäischer Mehrsprachigkeit. S. 167.

insbesondere im früh beginnenden Fremdsprachenunterricht zu beobachten ist, dass sich die sprachliche Vielfalt des Angebots an Nachbarschafts- und Begegnungssprachen vielfach auf Englisch reduziert. Er stellt ferner fest, dass nicht die Tatsache, dass so viele Englisch lernen, Besorgnis erregend ist, sondern vielmehr, dass kaum andere Sprachen gelernt werden²⁶² und nur wenige Schüler überhaupt eine zweite oder eine dritte Fremdsprache lernen. In Zahlen beziffert, lernten sowohl 2001/2002 als auch 2006/2007 etwa 90 %²⁶³ aller Schüler in der Sekundarstufe II in den europäischen Staaten die englische Sprache, unabhängig davon, ob der englische Sprachunterricht Pflicht- oder Wahlfach war.

Dieser Tendenz entsprechend gaben auch in der Eurobarometer Spezial 243 „Die Europäer und ihre Sprachen“ 77 % der Befragten an, dass sie der Ansicht sind, dass schon Kinder Englisch als Fremdsprache erlernen sollten.²⁶⁴

In dem sprachpolitischen Strategiepapier „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas aber auch gemeinsame Verpflichtung“ [KOM(2008) 566 endg.] wird im Jahr 2008 der Ausbau des Englischunterrichts mit den Worten resümiert:

„Auch wenn die meisten Mitgliedsstaaten zwischen 1999 und 2005 den Sprachunterricht in den Primar- und Sekundarschulen ausgebaut haben, so betrifft dies doch hauptsächlich Englisch.“²⁶⁵

Entgegen dieser Entwicklung, des Favorisierens einer einheitlichen internationalen Kommunikations- und Verkehrssprache, erteilte die Europäische Union jedoch bereits seit den 1990er Jahren einer Leitsprachenpolitik eine deutliche Absage. Eine Leitsprachenpolitik hätte die Konsequenz, dass diese als allgemeine Lingua Franca in Europa neben der jeweiligen Muttersprache den Status einer offiziellen Amts- und Arbeitssprache hätte. Dies wiederum würde sich negativ auf die europäische Sprachenvielfalt auswirken. Würde zum Beispiel einer einzigen Sprache der Status einer Lingua Franca eingeräumt und in dieser Konsequenz auf die Mehrsprachigkeit verzichtet, so würde die Europäische Union in ihrer sprachlichen und kulturellen Vielfalt langfristig verarmen

²⁶² Vgl. dazu: Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11; Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11.

²⁶³ „In dreizehn europäischen Staaten sind die Schüler verpflichtet, während ihrer Schulpflicht Englisch zu lernen, in manchen Staaten müssen sie dies auch in den höheren Jahrgangsstufen (Sekundarbereich II). In all diesen Staaten liegt der Prozentsatz der Schüler, die im Sekundarbereich Englisch lernen, damit zwangsläufig über 90 %. Aber auch in den meisten anderen Staaten entscheidet sich der Großteil der Schüler für diese Sprache - auch hier liegt der Prozentsatz der Englischschüler fast ausnahmslos bei rund 90 %.“ Eurydice: (2005) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11.; Vgl. auch: Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 11.

²⁶⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2006) Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. S. 34.

²⁶⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: (2008) Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. S. 10.; Vgl. auch: Eurydice: (2008) Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. S. 12.

und der Leitspruch „Einheit in Vielfalt“ verkäme zu einer Phrase.²⁶⁶ Eine unmittelbare Folge dessen wäre nach Cillia, dass Europa zweisprachig werden würde. Cillia beschreibt dieses Szenario folgendermaßen:

„auf der einen Seite die Staatssprache Englisch – auf der anderen die Haus- und Küchensprachen Deutsch, Französisch, Ungarisch etc., die in den rückständigen Familien noch gesprochen werden, denn die Eliten hätten den Sprachwechsel zur Sprache der Macht vermutlich rasch vollzogen.“²⁶⁷

Auch das Wiener Manifest, ein Ergebnis der Konferenz „Die Kosten der Mehrsprachigkeit - Globalisierung und sprachliche Vielfalt“ vom Juni 2001, welches Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer europäischen Sprachenpolitik von Wissenschaftlerinnen aus 11 Ländern festhält, verweist darauf, dass die Einführung einer Lingua Franca zu einer kulturellen Verarmung Europas führen würde:

„Viele kulturelle Errungenschaften Europas sind eng an die Leistungen spezifischer Sprachen und geistesgeschichtlicher Traditionen gebunden. Der Verzicht auf diese Sprachen und ihre Leistungen würde eine gravierende Einschränkung und Verarmung der kulturellen Vielfalt in Europa bedeuten. Der Verzicht auf Mehrsprachigkeit hätte zur Folge, dass wertvolle Wissensbestände nicht mehr zugänglich wären.“²⁶⁸

Mit der Einführung einer Lingua Franca würden folglich die großen und kleinen europäischen Sprachen nachhaltige Funktionsverluste erleiden. Ammon bemerkt dazu:

„wenn an deutschen Universitäten Englisch zur ausschließlichen Sprache in Forschung und Lehre würde, verkäme Deutsch zu einer Folklore-Sprache, die mangels einer fortgebildeten wissenschaftlichen Terminologie modernen Ansprüchen nicht mehr genüge.“²⁶⁹

Cillia warnt ferner davor, dass in Folge dessen die Mehrsprachigkeit von einem „sprachenpolitischen Strudel“²⁷⁰ erfasst werden könnten:

„Es wird immer teurer, in den jeweiligen Sprachen Bücher zu publizieren, zuerst betrifft es wissenschaftliche Publikationen, dann populärwissenschaftliche Belletristik, Filme, Musik etc. Die Muttersprache scheint auch einer breiten Öffentlichkeit und vor allem den nachwachsenden Generationen immer weniger nützlich. Der Strudel dreht sich immer schneller, der Abstieg der ehemals kulturtragenden Sprachen zum Dialekt wäre besiegelt.“²⁷¹

Ehlich²⁷² setzt diesen Prozess mit einer Monokulturentwicklung gleich, die er bereits in der Globalisierung umgesetzt sieht. Sie ist nicht die Vereinheitlichung des Globus durch

²⁶⁶ Vgl. Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenpolitischer Perspektive. S. 61; Orban, L.: (2008) Mehrsprachigkeit - Brücke oder Barriere für den interkulturellen Dialog? S. 3.

²⁶⁷ Cillia de, R.: (2003) Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik. S. 31.

²⁶⁸ Österreichische Akademie der Wissenschaft: (2001) Wiener Manifest "Die Kosten der Einsprachigkeit". Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer europäischen Sprachenpolitik.

²⁶⁹ Ammon, U.: (1999) Deutsch oder Englisch als Wissenschaftssprache der Deutschen? S. 29.

²⁷⁰ Auch Schröder entwarf bereits 1995 das Bild des sprachenpolitischen Strudels. Vgl.: Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenpolitischer Perspektive. S. 61.

²⁷¹ Cillia de, R.: (2003) Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik. S. 31.

²⁷² Ehlich, K.: (2002) Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. S. 51.

die Erhaltung von dessen Kulturstrukturen, sondern die Hegemonialwirkung einer einzigen, übrig gebliebenen Supermacht. Die Realität in Europa würde ebenfalls zu einer Monokultur- oder Monosprachentwicklung führen, sei dies in Form einer Anglizierung oder wie Kritiker bereits warnen, in Form der sprachlichen Globalisierung durch das Chinesische oder Spanische. Ferner bestünde die Gefahr, dass mit der Einführung einer offiziellen europäischen Lingua Franca und eines damit einhergehenden Prozesses des Sprachwechsels und der Sprachverdrängung Konflikte innerhalb der Europäischen Union geschürt würden, die der europäischen Einheit schaden könnten. Grucza entwirft dazu folgendes Bild:

„Weil Sprache zum innigsten Eigentum der Menschen gehört, versuchen sie seit eh und je ihr sprachlich-kulturelles Erbe umso hartnäckiger zu verteidigen, je stärker sie unter Druck gesetzt werden.“²⁷³

Eine Leitsprachenpolitik hätte demnach weitreichende Folgen für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa, indem sie den Status der einzelnen Sprachen herabsetzen und langfristig zu einem Funktionsverlust dieser führen würde. Ungeachtet dessen, dass die englische Sprache in Europa heute nicht den Stellenwert einer europäischen Lingua Franca besitzt, so zeigt doch die dominierende Position des Englischen, insbesondere in den europäischen Schulen, dass die politischen Entscheidungsträger eine nationale Fremdsprachenpolitik fördern, die der englischen Sprache im Fremdsprachenunterricht eine herausragende Position einräumen. Grund dafür ist, dass die Beherrschung der englischen Sprache für die individuelle wirtschaftliche und gesellschaftliche Entfaltung heute als unentbehrlich gilt. Zur Förderung einer individuellen Mehrsprachigkeit stehen die Mitgliedstaaten dennoch in der bildungspolitischen Verantwortung, einem jeden europäischen Bürger die Möglichkeit zu eröffnen, eine zweite Fremdsprache auf einem kommunikativen hochwertigen Niveau zu erlernen. Den sich für die Bildungspolitik ergebenden Spagat zur Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in zwei Sprachen beschreibt Schendl mit den Worten.

„In diesem Sinne ist die Förderung der Mehrsprachigkeit und der nationalen Sprachen bei voller Nutzung der Vorteile einer internationalen Verkehrssprache der beste Garant für die Bewahrung der sprachlichen Vielfalt und sollte daher absolute Priorität in der Bildungspolitik genießen.“²⁷⁴

Zur Sicherung einer solchen Balance sollte jedoch über das seit 2004/2005 in der Bundesrepublik Deutschland gängige Modell des Favorisierens des englischen Spracherwerbs in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, zuungunsten von den der Lebenswelt der Kinder nahe stehenden Regional-, Nachbar- oder Minderheitensprachen, nachgedacht werden.

²⁷³ Grucza, F.: (2003) Mehrsprachigkeit in Mitteleuropa und der Europäischen Union. S. 25; Vgl. auch: Christ, H.: (1991) Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. S. 17 und Schröder, K.: (1995) Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachpolitischer Perspektive. S. 61.

²⁷⁴ Schendl, H.: (2003) Weltsprache Englisch - Bedrohung oder Chance. S. 186.

3. Forschungsstand zum Erlernen der Nachbarsprache in Grenzregionen

3.1 Die Rolle der Nachbarsprache bei der Durchsetzung des systematischen Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe

Die Verlagerung des Fremdsprachenunterrichts von der Sekundarstufe I in die Primarstufe hat seit Beginn der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine wirkungsstarke Dynamik entwickelt. Im Ergebnis zahlreicher Studien und Publikationen²⁷⁵ setzt heute in allen Bundesländern ein verpflichtender, erfolgsorientierter Fremdsprachenunterricht spätestens in der Klassenstufe drei ein. Parallel zu der Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule zeigt sich auch in Kindertageseinrichtungen ein steigendes Interesse, eine zweite Sprache entsprechend der Immersionsmethode bzw. in einer wöchentlichen Unterrichtsstunde zu vermitteln. Während in den Kindertageseinrichtungen neurobiologische Erkenntnisse²⁷⁶ zum Sprachenlernen von Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren das frühkindliche Sprachenlernen motivieren, gelten für die Aufnahme des Fremdsprachenlernens in den Grundschulunterricht u. a. entsprechend eines Beschlusses der Kultusminister der Länder vom 10.02.2005 die „veränderte Lebenswirklichkeit und [die] für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters“²⁷⁷ als Wegweiser.

Auf eine veränderte Lebenswirklichkeit der Kinder bezogen sich bereits 1980 die Hamburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft mit dem Vorschlag der Einführung eines Modells der Begegnungssprache in der Grundschule. Fremdsprachenunterricht im Primarbereich wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht diskutiert, auch wenn er bereits seit 1960 verschiedentlich erprobt wurde.

„Schon auf der Grundschule, möglichst sogar schon in vorschulischen Einrichtungen, soll eine Fremdsprache als Begegnungssprache spielerisch vermittelt werden. Das kann am besten dadurch geschehen, dass möglichst viele bilinguale und bikulturelle Schulen und Klassen eingerichtet werden, in denen ausländische Kinder die Deutsche Sprache und deutsche Kinder zusammen mit ihnen in elementaren Formen den Umgang mit der fremden Sprache üben. Als Begegnungssprachen eignen sich in besonderem Maße die gegenwärtigen und zukünftigen europäischen Gemeinschaftssprachen, die in Grenzgebieten zu unseren Nachbarn und im Zusammenleben mit den ausländischen Minderheiten unmittelbar erfahren lassen. Die Fortschritte in einer Begegnungssprache dürfen nicht benotet werden.“²⁷⁸

Das damals empfohlene Modell der Begegnungssprache wurde zum einen von Manfred Pelz in dem Projekt ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘²⁷⁹ mit Beginn im Schuljahr

²⁷⁵ Helmut Sauer liefert hierzu einen umfangreichen Überblick von 1960 bis 2003. Sauer, H.: (2004) Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des früh beginnenden Fremdsprachenlernens.

²⁷⁶ Vgl. Overmann, M.: (2004) Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich.

²⁷⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (2005) Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. S. 2.

²⁷⁸ Christ, H. et al.: (1980) Fremdsprachenpolitik in Europa. S. 76.

²⁷⁹ Pelz, M.: (1989) Lerne die Sprache des Nachbarn.

1984/1985 und in der ‚Begegnung mit fremden Sprachen‘ in Nordrhein-Westfalen mit dem Beschluss des Kultusministeriums vom 13.02.1992²⁸⁰ umgesetzt.

Das erstgenannte Modell konzentrierte sich auf die Nachbarsprache Französisch entlang der ‚Rheinschiene‘ zwischen Karlsruhe und Weil/Rhein. In dem Partnerschaftsprogramm des Landes Baden-Württemberg und des Elsass beschäftigten sich die Schüler der Grundschulen in grenznahen Regionen mit dem jeweiligen Nachbarland, seiner Sprache und Kultur und bereiteten sich auf Begegnungen mit Kindern der anderen Seite der Grenze vor. Sprachliche Mittel wurden dabei nicht schematisch, sondern in Vorbereitung auf die Begegnungen anlassbedingt entwickelt. Ziel war es, die Beziehungen der Menschen in einer Region, die durch „schwere Hypotheken [...] der deutsch-französischen Geschichte“²⁸¹ belastet sind, in neue Bewegungen, gekennzeichnet von „Initiativgeist, Offenheit, Freude und Hoffnung“²⁸², zu bringen. Bereits nach drei Jahren Projektlaufzeit nahmen im Jahr 1987 20.000 Grundschüler an dem Projekt teil, was Pelz zu dem Resümee veranlasste:

„Ca. 20.000 deutsche Grundschulkinder bereits nach drei Jahren freiwillig in Kontakt mit der Schulsprache Französisch – das signalisiert ein grundlegendes Bedürfnis in der Grenzregion und ist für nachfolgendes politisches Handeln von prinzipieller Bedeutung: Dem unitaristischen, zentral verordneten Sprachfolgeschema²⁸³ tritt eine diversifizierte Sprachenlandschaft gegenüber, in der die geschichtlichen Gegebenheiten der Region wie die Notwendigkeiten der Gegenwart Berücksichtigung finden.“²⁸⁴

Das in einer zusätzlichen zweistündigen Arbeitsgemeinschaft in den Klassen drei und vier organisierte Projekt lief bis zum Schuljahr 2005/2006²⁸⁵. Circa 95 % der Grundschulen im Einzugsbereich des Projektes hatten sich für die Einführung des Programms entschieden.²⁸⁶ Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird nach Festlegung des Kultusministeriums in Grenznähe zu Frankreich Französisch und in den grenzfernen Regionen in der Regel Englisch als erste Fremdsprache in den Klassenstufen 1 - 4 unterrichtet. Im Lehrplan lautet die Begründung für die Nachbarsprache in der Grundschule:

„Mit der französischen Sprache haben die Kinder in besonderer Weise die Chance, diese grundlegenden europäischen Gedanken in unmittelbarer Nachbarschaft zu erfahren, was der Französischunterricht durch grenznahe Austausch- und Begegnungsprogramme vor allem in den letzten beiden Lernjahren gezielt nutzen kann. Austausch- und Begegnungsprogramme fördern nicht nur sprachliche Kompetenzen, sie

²⁸⁰ Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen: (1992) Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.

²⁸¹ Pelz, M.: (1989) Lerne die Sprache des Nachbarn. S. 9

²⁸² Ebenda. S. 7.

²⁸³ Das von Pelz angesprochene Sprachfolgeschema bezog sich auf das bereits am 28.10.1964 unterzeichnete Hamburger Abkommen, welches im Sinne der Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens als erste Fremdsprache die englische Sprache in den weiterführenden Schulen festlegte.

²⁸⁴ Pelz, M.: (1989) Lerne die Sprache des Nachbarn. S. 37.

²⁸⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (2005) Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. S. 6.

²⁸⁶ Bludau Michael: (1999) Fremdsprachenunterricht im Primarbereich. S. 14.

prägen auch Einstellungen im Verhältnis zur Kultur von französischsprachigen Nachbarländern.²⁸⁷

Ein zweites Begegnungsmodell wurde 1992 in Nordrhein-Westfalen eingeführt. Anders als in Baden-Württemberg lag hier der Akzent der Begegnungssituation auf der Entdeckung und Erschließung fremder Sprachen und Kulturen im eigenen unmittelbaren Umfeld. Explizit ging es um die Sprachen der Minoritäten im eigenen Schulklassenverband und die Sprache Englisch²⁸⁸. Ausschlaggebend für die Wahl der Sprachen sollte die unmittelbare Präsenz innerhalb und außerhalb der Schule sein und somit die direkte Beziehung des Kindes zu dieser Sprache. Die Begegnung mit Sprachen wurde in den Unterricht verschiedener Fächer an mehreren Wochentagen thematisch eingebunden. Sie bildete folglich kein eigenständiges Fach und erschien nicht in der Stundentafel. In den Klassenstufen eins und zwei sollte die Lernzeit wöchentlich 20 Minuten nicht überschreiten, in den Klassen drei und vier waren bis zu 45 Minuten wöchentlich vorgesehen.²⁸⁹ Positiver Aspekt des Modells war die Öffnung für verschiedene Sprachen. Kritiker wie Doyé²⁹⁰ bemerken jedoch, dass es sich bei der Begegnung mit fremden Sprachen, um einen Gelegenheitsunterricht ohne Systematik handelte, der zwar eine Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen anderer Nationen anvisierte, auf sprachliche Kompetenzen aber verzichtete. In diesem Sinne strebte diese Form des spielerischen Begegnungsunterrichts keine Kontinuität im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe an. Das Modell der Begegnung mit fremden Sprachen wurde in den 1990er Jahren mehrheitlich von den deutschen Bundesländern übernommen, seit der Jahrtausendwende jedoch schrittweise von einem systematischen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule abgelöst. Nordrhein-Westfalen führte im Schuljahr 2003/2004 ab Klasse drei einen verpflichtenden Englischunterricht ein. Heute wird das Modell, außer in Nordrhein-Westfalen, nur noch in den Bundesländern Brandenburg und Bremen in Klassenstufe eins und zwei angewendet.²⁹¹

Neben der in den Begegnungsmodellen berücksichtigten veränderten Lebenswirklichkeit der Kinder gelten die für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters als ein zweites Argument für das frühe Erlernen von Fremdsprachen in der Grundschule. Die Nürnberger Empfehlungen aus dem Jahr 1997 benannten

²⁸⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Brandenburg: (2004) Bildungsstandards für Französisch Grundschule Klasse 2, 4. S. 82 und 86.

²⁸⁸ Begründungsansatz für Englisch war die Stationierung von Nato-Truppen, die eine direkte Begegnung mit Engländern oder Amerikanern ermöglicht.

²⁸⁹ Vgl. Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen: (1992) Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.

²⁹⁰ Doyé, P.: (1997) Die Kontroverse um „Systematischen Fremdsprachenunterricht“ und „Sprachbegegnung“. S. 48.

²⁹¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (2005) Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. S. 6ff.

u. a. folgende psychologisch-pädagogischen Gründe für einen Fremdsprachenunterricht im Primarbereich:

„Der frühe Fremdsprachenunterricht nutzt altersgemäße psychische und physische Eigenschaften des Kindes wie Neugier, Wissbegierde, Kommunikationsbedürfnis, Bereitschaft und Fähigkeit zur Nachahmung sowie Artikulationsfähigkeit, bietet dem Kind eine zusätzliche Möglichkeit, sich vielseitig zu entwickeln, fördert eine positive Einstellung des Kindes zu Fremdsprachen [und] gibt dem Kind die Möglichkeit, sich ganzheitlich mit einer Fremdsprache zu befassen. [Das] hat günstige Auswirkungen auf das Lernen im Allgemeinen.“²⁹²

Als erstes Bundesland führte das Saarland bereits im Schuljahr 1992/93 den Unterricht in der Nachbarsprache Französisch als einen verpflichtenden Lernbereich für alle Schüler der Klassenstufe drei und vier ein. Seit 2000/2001 erfolgte eine schrittweise Einführung in den Klassenstufen eins und zwei. Der Unterricht legt den Schwerpunkt auf ganzheitliche, handlungsorientierte spielerische Lern- und Arbeitsformen. Ziel war es von Anfang an, das Interesse für die Sprache des unmittelbaren Nachbarn zu wecken, eine altersgemäße Kommunikationsfähigkeit in der Nachbarsprache anzubahnen sowie natürliche Sprachsituationen durch die Begegnung mit gleichaltrigen französischsprachigen Kindern zu schaffen.²⁹³ Als Begründung für die Wahl der französischen Sprache werden in der Richtlinie aus dem Jahr 1994 genannt:

- *„Französisch ist die Sprache unserer nächsten europäischen Nachbarn; diese Nähe bezieht sich sowohl auf die geographische Lage als auch auf die historische Entwicklung sowie auf die vielfältige kulturelle Verbindung zwischen den beiden Grenzregionen.“*
- *Aus der Nähe ergibt sich aber auch die Notwendigkeit zur Verständigung – wegen der nachbarschaftlichen und familiären Beziehungen vor allem im grenznahen Bereich; wegen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit von Frankreich und Deutschland; wegen der partnerschaftlichen Begegnung zwischen saarländischen und französischen Gemeinden und Schulen.*
- *Die Grenznahe bietet die Möglichkeit, dass bereits in der Grundschule durch Schülerbegegnungen die Sprache des Nachbarn unmittelbar erfahren und eine Sensibilisierung gegenüber anderer Nationalität und Kultur im konkreten Erleben der Schülerinnen und Schüler angebahnt werden.*
- *Französisch ist in den weiterführenden Schulen im Saarland seit Jahrzehnten die dominierende Fremdsprache.“*²⁹⁴

Mit der Entscheidung, den Fremdsprachenunterricht verbindlich für alle Schüler als festes Unterrichtsangebot einzuführen, war das Saarland bis 1995/96 alleiniger Vorreiter. 1995/96 folgten schrittweise die Länder Hamburg mit einem verpflichtenden Englischunterricht ab Klasse 3 und Hessen mit einem verpflichtenden Fremdsprachenunter-

²⁹² Goethe-Institut: (1997) Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/rah/grn/deindex.htm>. Download am: 14.09.2010.

²⁹³ Aus der Richtlinie für den Französischunterricht in der Grundschule des Jahres 1994. Auszug abgedruckt in: Raasch, A.: (1999) Saarbrücker Schriften zur angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. S. 57.

²⁹⁴ Ebenda. S. 57 f.

richt entsprechend der personellen Voraussetzungen der Schule. Erst nach der Jahrtausendwende richteten auch die anderen Bundesländer ihre Bemühungen auf eine systematische Einführung eines frühen Sprachunterrichts. Anders als der Begegnungsunterricht zielt der systematische Fremdsprachenunterricht darauf ab, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, einschließlich einer fundamentalen sprachlichen Kompetenz, auf der Grundlage eines speziell ausgearbeiteten Curriculums zu entwickeln. Der Fremdsprachenunterricht wird somit zum eigenständigen Lernbereich der Grundschule und konzentriert sich auf eine Sprache, die eine Fortführung in der Sekundarstufe anstrebt. Das Erlernen erfolgt spielerisch und zugleich ergebnisorientiert.²⁹⁵

Eine der größten Hürden für eine bundesweite Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen ergibt sich in der kontinuierlichen Fortführung in der Primar- zur Sekundarstufe. Bereits 1990 äußerte Doyé: „Nur wenn der Unterricht in der 5. Klasse an das anschließt, was die Kinder vorher gelernt haben, ist Frühbeginn sinnvoll.“²⁹⁶ Dass diese Schwierigkeit auch zu Beginn des neuen Jahrtausends den Diskurs um den Fremdsprachenfrühbeginn in der Grundschule prägte, zeigt sich in zahlreichen Aufsätzen, die sich dieser Problematik zuwandten. Ehrhart kam im Ergebnis eines Modellversuches an saarländischen Grundschulen aus dem Jahr 2000 zu dem Resümee:

„Wenn der Unterricht nicht durchgehend durch die ganze Schulzeit hindurch qualitativ hochwertig ist, zeigt ein früher Beginn nicht signifikant bessere Ergebnisse als ein Einsatz zu einem späteren Zeitpunkt.“²⁹⁷

Christ war der Meinung, dass es sich hier auch um eine Frage der Vermittlung handele. Die Kinder müssen mitteilen können, was sie gelernt haben, und die Lehrer müssen dieses zur Kenntnis nehmen und damit arbeiten. „Die Fremdsprachenlehrer an Sekundarschulen müssen lernen, das von den Kindern Mitgebrachte wahrzunehmen und sie es selbst in den Lernprozess einbringen zu lassen.“²⁹⁸ Auch Mentz kritisierte die weiterführenden Schulen hinsichtlich des Umgangs mit den erworbenen Kenntnissen der Grundschule:

„Bisher ging man an den weiterführenden Schulen [...] immer davon aus, dass die Lernenden kein Vorwissen mitbringen. [...] Diese unterstellte Unwissenheit unserer Schülerinnen und Schüler kann und darf in Zukunft nicht mehr die Prämisse sein, wenn Grundschulfremdsprachen unterrichtet werden.“²⁹⁹

²⁹⁵ Vgl. Doyé, P.: (1997) Die Kontroverse um „Systematischen Fremdsprachenunterricht“ und „Sprachbegegnung“. S. 48.

²⁹⁶ Doyé, P.: (1990) Fremdsprachenunterricht als verbindlicher Lernbereich der Grundschule: Bedingungen für seine bundesweite Einführung. S. 30.

²⁹⁷ Ehrhart, S.: (2004) Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. S. 78.

²⁹⁸ Christ, H.: (2003) Fremdsprachen in der Grundschule. S. 122.

²⁹⁹ Mentz, O.: (2003) Baustelle Französisch. S. 132.

Bliesener kommt schließlich zu dem Schluss, dass es zwingend notwendig ist „den Übergang zwischen den Schulstufen so zu gestalten, dass kein Bruch entsteht. Ein solcher Bruch ist unökonomisch und darum nicht mehr hinnehmbar.“³⁰⁰

Die Problematik der Kontinuität des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schularten führte unmittelbar zu einer Verdichtung der anfänglichen Sprachenvielfalt auf die Sprachen Französisch, als Nachbarsprache und Englisch als die geltende internationale Verkehrssprache.

Eine Schlüsselstudie für den systematischen Frühbeginn im Primarbereich nimmt die im Auftrag der Europäischen Kommission 2006 veröffentlichte Studie: „Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung“ ein. Sie kommt zu folgenden Erkenntnissen für den Erfolg des frühen Fremdsprachenlernens:

- *„der Frühbeginn aktiviert die natürlichen Spracherwerbsmechanismen [...],*
- *ein früher Start allein garantiert jedoch nichts; mindestens muss daneben der Unterricht gut sein und ein unterstützendes Umfeld vorhanden sowie Kontinuität von Jahr zu Jahr, welche die Kinder nahtlos von der Vorschule in die Primarstufe trägt [und] dann von dieser zum Sekundarunterricht [...],*
- *nicht nur Spaß und Spiel fördern die intrinsische Motivation, sondern auch intellektuelle Herausforderung und Gefühle der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung [...],*
- *Spaß mit der Sprache und die Sprachanwendung sollten durch Aktivitäten ergänzt werden, die bedeutende Konzepte über Sprache verinnerlichen [...],*
- *Kinder profitieren nicht nur vom Zuhören, Sprechen und Handeln, sondern auch von einer frühzeitigen, graduellen und systematischen Einführung des Lesens und Schreibens.“³⁰¹*

Im Kern dieser Aussagen werden nicht nur den wenig systematischen Begegnungsmodellen Absagen erteilt, sondern zugleich auch neue Handlungsmaximen für einen frühen Fremdsprachenunterricht postuliert, die einen progressiven Wissenszuwachs der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anstreben. In diesem Sinne gilt es nicht nur die Freude der Kinder am Erlernen einer weiteren Sprache zu wecken, sondern auch den Erwerb grundlegender Sprechfertigkeiten zu fördern. Dazu sind solche Sprachaktivitäten zu entwickeln, die dem Alter und den Entwicklungsstadien, dem Kontext und den relevanten Themenfeldern der Kinder angepasst sind. Ziel ist es, die anfängliche Motivation der Kinder aufzubauen, aufrechtzuerhalten und Bedingungen für ein holistisches Lernen zu schaffen. Der Unterricht soll sich auf das Trainieren des Hörens und der Aussprache richten und sichern, dass das Verstehen einer Sprache den Vorrang vor dem Sprechen hat. Dabei ist es zugleich wichtig, dass den Schülern geholfen wird, die Verbindung

³⁰⁰ Bliesener, U.: (2003) Fremdsprachen als Kontinuum. S. 5.

³⁰¹ Vgl. Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 146 f.

zwischen dem Lautsystem und dem Schriftsystem der ihnen bekannten Sprachen und der neuen Sprache herzustellen.³⁰² Zur Erreichung dieser Handlungsmaxime ist die immersive Unterrichtsführung am geeignetsten. Eine spezifische Lehrkräftequalifizierung zur Methodik und Didaktik des systematischen Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe ist unabdingbare Voraussetzung für die Erreichung dieser Maxime.

3.2 Die englische Sprache als Kontrahent der Mehrsprachigkeitserziehung

Heute hat sich der Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen der Bundesländer durchgesetzt und als reguläres Unterrichtsfach in den Grundschulen Eingang gefunden. Eine Öffnung der Sprachenpalette ist damit jedoch nicht verbunden. Vielmehr hat sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule auf die Sprache Englisch verdichtet, so dass das frühe Fremdsprachenlernen heute mit dem Erlernen der englischen Sprache als Erstsprache gleichgesetzt wird. Mit Ausnahme des Saarlandes, der „Rheinschiene“ in Baden-Württemberg und Teilen von Rheinland-Pfalz, wo verpflichtend Französisch als erste Fremdsprache gelehrt wird, ist in allen übrigen Bundesländern Englisch die erste Fremdsprache, die im Primarbereich unterrichtet wird.³⁰³ Gründe für die Dominanz der englischen Sprache im Primarbereich sind:

- *die gesellschaftliche und ökonomische Stellung der englischen Sprache als internationale Verkehrssprache,*
- *die Dominanz des Elternwunsches nach einem Frühbeginn mit der englischen Sprache³⁰⁴,*
- *die Schwerpunktlegung wissenschaftlicher Forschungen zum Fremdsprachenfrühbeginn auf die Sprache Englisch,*
- *die Publikationsvielfalt zur Methodik und Didaktik des Frühbeginns mit Englisch seit den 1990er Jahren bis heute,*
- *die forcierte Lehrkräftequalifizierung im Primarbereich für das Fach Englisch,*
- *die Fremdsprachenwahl bei der Begegnung mit fremden Sprachen entsprechend der personellen Ressourcen der Grundschule,*
- *die Prämisse der Gewährleistung von Kontinuität am Übergang von der Grundschule zu allen weiterführenden Schularten,*
- *der Umstand, dass in den weiterführenden Schulen Englisch in der Bundesrepublik Deutschland bereits seit 1964³⁰⁵ als erste Fremdsprache gelehrt wird.*

³⁰² Ebenda. S. 155.

³⁰³ In einigen Bundesländern sind auf Antrag auch andere moderne Fremdsprachen als verpflichtende erste Fremdsprachen zugelassen.

³⁰⁴ Vollmer bezeichnet diesen als einen „massiven Pragmatismus“. Vgl. Vollmer J. H.: (2000) Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. S. 76.

³⁰⁵ Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens. An Gymnasien konnte ebenfalls Latein als 1. Fremdsprache gewählt werden. Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1964.

Dass eine solche Entwicklung in den Grundschulen auf die Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger im Sinne: ‚Muttersprache plus zwei‘ eher bremsende als fördernde Wirkungen hat, wurde im Vorfeld der schrittweisen bundesweiten Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen in Fachzeitschriften wie u. a. ‚Fremdsprachen Frühbeginn‘, ‚Neusprachliche Mitteilungen‘, ‚Französisch heute‘ kontrovers diskutiert. Anhand nachfolgender Überlegungen wird das verdeutlicht:

➤ *Englisch kann in die Sackgasse der Zweisprachigkeit führen*

Bedenken hinsichtlich einer Verengung der Mehrsprachigkeit auf die Sprachen Deutsch und Englisch dominieren die Kritik am Frühbeginn mit Englisch. „Das wäre sprachpolitisch und kulturell eine Verarmung“ meinte beispielsweise Bartnitzky.³⁰⁶ Reyher wirft dem deutschen Bildungssystem gravierende Versäumnisse in der Mehrsprachigkeitserziehung vor, indem sie das Hauptaugenmerk nur auf die Verbesserung des Englischunterrichts richtet: „Mit dem herkömmlichen Angebot ‚Deutsch + 1. Fremdsprache, nämlich Englisch‘ erfüllt das deutsche Schulsystem aber die Mehrsprachigkeitsforderung nicht.“³⁰⁷ Auch ZydatiŃ äußerte sich in ähnlicher Weise skeptisch:

„Der Erwerb des nahezu flexionslosen Englischen mit seinem analytischen Sprachbau verhindert geradezu die schulisch grundzulegende individuelle Mehrsprachigkeit und die politisch notwendige Diversifizierung der schulischen Fremdsprachenangebote, da die Schüler dann den Sinn des Erwerbs weiterer Fremdsprachen nicht einsehen würden.“³⁰⁸

Entsprechend würde Englisch als Erstsprache die Motivation für das Erlernen weiterer Sprachen untergraben und dem Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit aller Bürger diametral gegenüber stehen. „Obwohl niemand ernsthaft die Position ‚Englisch only‘ vertritt, führt die Wahl des Englischen als erste Fremdsprache in vielen Fällen faktisch zu genau dieser Entwicklung und damit maximal zur Zweisprachigkeit.“³⁰⁹

Vergleichsweise wird hier ein Blick auf die drei an der deutsch-polnischen Grenze gelegenen Bundesländer Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern gelenkt. Hier erlernen alle Grundschüler verpflichtend ab Klasse drei Englisch als erste Fremdsprache. Das Erlernen einer anderen modernen Fremdsprache ist in einem zusätzlichen Unterrichtsangebot (Intensives Sprachenlernen in Sachsen oder als zweite erste Fremdsprache in Brandenburg) bzw. in Arbeitsgemeinschaften möglich. Nach Antrag kann in Mecklenburg-Vorpommern Englisch durch Französisch ersetzt werden. Trotz des politischen Willens zur Öffnung der Sprachenpalette in der Grundschule, erlernten im Schuljahr 2009/2010 in Sachsen gerade einmal 4,8 %, in Brandenburg 2,9 %³¹⁰ und in Meck-

³⁰⁶ Bartnitzky, H.: (2003) Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen. S. 7.

³⁰⁷ Reyher, U.: (2002) Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? S. 15.

³⁰⁸ ZydatiŃ, W.: (1999) Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? S. 198.

³⁰⁹ Vollmer J. H.: (2000) Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. S. 76.

³¹⁰ Berücksichtigt sind der Fremdsprachenunterricht und der Begegnungsunterricht.

lenburg-Vorpommern 1,5 % der Grundschüler neben Englisch eine weitere moderne Fremdsprache. Dabei steht Französisch in allen Bundesländern an erster Stelle der nach Englisch unterrichteten Fremdsprachen.³¹¹ Eine solche Entwicklung befürchtend warnte bereits Zydati 1999 davor, dass „der sich neu formierende ‚Frühbeginn‘ [...] nicht auf eine einseitige sprachliche Monokultur des Englischen hinauslaufen [dürfe]“³¹², da dies der Diversifikation nicht zuträglich wäre.

- *Englisch als erste Fremdsprache bremst die Motivation, eine zweite Fremdsprache zu erlernen.*

Englisch ist derzeit die internationale Verkehrssprache und mit einem sehr hohen ökonomischen und gesellschaftlichen Prestige verbunden. Entsprechend ist auch die Motivation Englisch zu erlernen generell sehr hoch. Dahingegen ist die Motivation für das Erlernen anderer Fremdsprachen nicht mehr so leicht zu wecken, insbesondere dann:

„[...] wenn man erfahren hat, dass man mit Englisch ‚überall durchkommt‘ [...] Die Motivation, der Wille, ja die Einsicht in die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit bleibt so in vielen Fällen ‚auf der Strecke‘. Insofern erweist sich die Wahl des Englischen als 1. Fremdsprache (aufgrund leidvoller Erfahrungen) tatsächlich vielfach als ‚Sackgasse‘.“³¹³

Auch Bleyhl teilte diese Bedenken. Wegen des weiten Verbreitungsraums des Englischen besteht aus seiner Sicht die Gefahr, dass im Falle des Erstspracherwerbs aus

„Zeit- und Mühsal-Ersparnis-Gründen die Motivation, weitere Fremdsprachen zu erlernen, abgewürgt wird. [...] Es wäre deswegen klger, als erste Fremdsprache die Nachbarsprache [...] an der Grundschule einzuführen.“³¹⁴

Unter dem Aspekt der Zweckmäßigkeit ist die Motivation für das Erlernen der englischen Sprache jedoch weitaus höher als für das Erlernen anderer moderner Fremdsprachen. Zydati mahnt hierbei: „Das Sprachenangebot darf nicht vom ‚reinen‘, abergesellschaftspolitisch verkürzten Ntzlichkeitsdenken [manifestiert in einem ‚Run‘ auf das Englische] geprägt sein“³¹⁵. Der Frühbeginn mit einer anderen Fremdsprache als Englisch würde im Sinne der Sprachenfolge: Muttersprache + 1. Fremdsprache + eine Lingua Franca wie Englisch dahingegen die Chance auf eine individuelle Mehrsprachigkeit erhöhen, regte Raasch³¹⁶ an.

„eine Lingua franca (im Allgemeinen wohl das Englische, aber in manchen Regionen auch das Französische oder das Deutsche) erwirbt man hinreichend in 4 oder 5 Jahren. Nur wer das Englische als Lingua culturalis, wie ich das nenne, erwerben will, mit

³¹¹ Im Schuljahr 2009/2010 lernten in Sachsen 2,3 %, in Brandenburg 1,75 % und in Mecklenburg-Vorpommern 0,9 %³¹¹ der Grundschüler Französisch in einem Unterrichtsangebot.

³¹² Zydati, W.: (1999) Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? S. 198.

³¹³ Vollmer J. H.: (2000) Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. S. 76, 77.

³¹⁴ Bleyhl, W.: (2001) Die schulische Sprachenwahl oder: Ist es gleichgültig in welcher Sprache man denkt? S. 7.

³¹⁵ Zydati, W.: (1999) Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? S. 199.

³¹⁶ Raasch, A.: (2003) Schulsprachenpolitik im Hinblick auf das erweiterte Sprachenangebot. S. 244.

Shakespeare und Dickens und Byron usw., der braucht in der Tat so lange, die meisten aber denken an ganz andere, aktuelle und alltägliche Zielsetzungen, und wenn das Englische in 4 oder 5 Jahren erworben wird, dann blockiert es eben nicht den Erwerb anderer Sprachen.³¹⁷

Dass das Erlernen der ersten Fremdsprache Englisch in der Grundschule tatsächlich Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit der Schüler hat, verdeutlicht ein erneuter Blick auf die Schülerstatistik der Bundesländer Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern des Schuljahres 2009/2010. Es werden die Schülerzahlen der Schulen des mittleren Bildungsweges (Mittel-, Ober- und Regionalschulen) beispielhaft herangezogen. Der Unterricht in einer 2. Fremdsprache ist hier Wahlpflichtfach.

- *In Sachsen lernten an Mittelschulen 81.053 Schüler Englisch. 12.709 Schüler, d. h. 15,68 %, erlernten zusätzlich eine zweite Fremdsprache an Schulen mit fremdsprachlichem Profil.*
- *In Brandenburg erlernten an den Oberschulen im Pflichtunterricht 30.510 Schüler Englisch. Im Wahlpflichtunterricht wählten 8.094 Schüler, d. h. 26,5 % zusätzlich eine zweite Fremdsprache an.³¹⁸*
- *In Mecklenburg-Vorpommern erlernten in den Regionalen Schulen 35.550 Schüler Englisch. Zusätzlich entschieden sich im Wahlpflichtunterricht 6.557 Schüler, d. h. 18 % dazu eine zweite Fremdsprache zu erlernen.³¹⁹*

Dass auf der Ebene der Mittel-, Ober- und Regionalschulen im Durchschnitt weniger als 25 % der Schüler eine zweite Fremdsprache erlernen, bestätigt, dass Schüler dieser Schularten zum Ende der Schulzeit mehrheitlich zweisprachig und nicht mehrsprachig sind.

Kompetenzniveau entsprechend des GERS in den Fremdsprachen Englisch und Polnisch zum Ende der 10. Klasse.			
Bundesland	Sachsen	Brandenburg	Mecklenburg-Vorpommern
Englisch			
Unterrichtsbeginn	Klasse 3	Klasse 3	Klasse 3
Niveau Klasse 10	B1 + in Teilen B2	B1 in Teilen B2	B1 in Teilen B2
Polnisch 2. Fremdsprache			
Unterrichtsbeginn	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 7
Niveau Klasse 10	B1 +	B1 in Teilen B2	B1 in Teilen B2

Tabelle 1: Kompetenzniveaus. Quelle: Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, Stand September 2010.

³¹⁷ Raasch, A.: (2005) Europa auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit? S. 13.

³¹⁸ An den Gesamtschulen erlernten in der Sekundarstufe I 51 % der Schüler eine 2. Fremdsprache im Wahlfach. Bei der Wertung der Fremdsprachenwahl an den Gesamtschulen muss berücksichtigt werden, dass ein Teil der Schüler das Abitur anstreben. Dafür sind Sprachkenntnisse in zwei Fremdsprachen erforderlich.

³¹⁹ An den integrierten Gesamtschulen wählten 32 % der Englischlerner im Wahlpflichtunterricht eine zweite Fremdsprache. Bei der Wertung der Fremdsprachenwahl an den integrierten Gesamtschulen muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass ein Teil der Schüler das Abitur anstreben. Dafür sind Sprachkenntnisse in zwei Fremdsprachen erforderlich.

Als ebenso problematisch wird auch die Motivation der Schüler an den weiterführenden Schulen mit verpflichtender zweiter Fremdsprache betrachtet. Diese wird in der Regel als schwerer und mühsamer erlernbar angesehen, als die erste Fremdsprache Englisch. Das liegt an der steileren lexik-grammatischen Progression, mit der die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe I unterrichtet wird. Sowohl in der ersten Fremdsprache Englisch, die mindestens acht Jahre, als auch in der zweiten Fremdsprache, die vier bzw. fünf Jahre unterrichtet wird, erreichen die Schüler das gleiche sprachliche Kompetenzniveau zum Ende der Klasse 10, wie unten stehende Tabelle verdeutlicht.

Auch erhöht sich der Schwierigkeitsgrad für das Erlernen der zweiten Fremdsprache in Folge der beginnenden Pubertät.³²⁰ „Lernschwierigkeiten und erste schulische Ermüdungserscheinungen stellen sich ein.“³²¹ Diese haben unmittelbare Auswirkungen auf das individuelle Kompetenzniveau, welches zum Ende der schulischen Fremdsprachenausbildung tatsächlich erreicht wird. Gepaart mit einer gedämpften Einsicht in die Erfordernis des Erlernens einer zweiten Fremdsprache können sowohl Motivation als auch Lernerfolge der Schüler sinken, da für den Erfolg des Sprachenlernens schließlich das Lernen für den Lerner bedeutsam sein muss³²². Unter Beachtung dieser Randbedingungen wäre für die Gymnasien und integrierten Gesamtschulen eine geänderte Sprachlernfolge der Erziehung zur Mehrsprachigkeit zuträglich, verbunden jedoch mit der Prämisse eines Beginns des Englischunterrichts bereits in Klasse fünf oder sechs.³²³

➤ *Der Frühbeginn mit Fremdsprachen anderer Sprachfamilien erhöht das Transferpotential im Dienste der Mehrsprachigkeit.*

Ein drittes Argument der Kritiker des Englischunterrichts im Primarbereich ist, dass sich die Regelstruktur des Englischen nur bedingt eignet, um daran allgemeine Prinzipien und Erkenntnisse für den Bau anderer Sprachen zu erkennen und ein entsprechendes Transferpotential für andere Sprachen zu entwickeln.³²⁴ Tritt Englisch als erste Fremdsprache auf, so fällt dieser nach Vollmer, eine zusätzliche Aufgabe im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu:

„Sie muss als Fundament für weiteres Fremdsprachenlernen konzipiert werden, sie muss in der Definition ihres Curriculums ebenso wie in der Art und Weise ihres Unterrichtens unabdingbar dafür Sorge tragen, dass der Blick über das Englische hinaus auch auf andere Sprachen, auf Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit gerichtet wird, dass von Anfang an ‚Fenster‘ zu anderen Sprachen geöffnet werden und dass durch die Entwicklung von language and cultural awarness eine Sensibilisierung für die

³²⁰ Vgl. Raasch, A.: (1998) Ein Plädoyer für das Französische im Primarbereich. S. 24.

³²¹ Reyher, U.: (2002) Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? S. 14.

³²² Vgl. Hille, K.: (2008) Wie lernt das Gehirn? S. 37.

³²³ Vgl. Reyher, U.: (2002) Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? S. 14.; Raasch, A.: (2005) Europa auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit? S. 13.

³²⁴ Vgl. Vollmer J. H.: (2000) Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. S. 77.

Begrenztheit und die Relativität der eigenen, sprachlich gebunden Lebenspraxis erfolgt. [...]Nur so kann langfristig die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit verankert werden.“³²⁵

Dass die Übertragbarkeit der englischen Sprache auf andere Fremdsprachen eingeschränkt ist, begründet Zydati mit der morphologisch-grammatikalischen Struktur des Englischen, die gegenüber anderer Sprachen weniger differenziert ist und zugleich den Eindruck erweckt, dass diese leichter zu erlernen sei.³²⁶ Der Frühbeginn mit Sprachen anderer europäischer Sprachfamilien, wie beispielsweise die der romanischen oder slawischen, weisen dahingegen nicht nur eine stärkere Differenzierung hinsichtlich Lexik, Grammatik und Phonetik auf, sondern erfüllen zudem eine Brückenfunktion zur Ausbildung einer individuellen Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Sprachenfamilie.

Dieses Potential, bezogen auf die französische Sprache, wird in einem Informationsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2008 folgendermaen beschrieben:

„Französisch mit seinem Formenreichtum bildet eine hervorragende Basis für das Sprachenlernen generell. Davon profitieren die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb jeder weiteren Fremdsprache, auch des Englischen. Das Erlernen der anderen romanischen Sprachen wie z.B. Spanisch, Italienisch, Portugiesisch wird durch die erworbenen Französischkenntnisse erheblich erleichtert. Die in Europa aus vielen Gründen angestrebte Mehrsprachigkeit wird durch das Erlernen des Französischen entscheidend gefördert.“³²⁷

Dass ein Frühbeginn, wie hier mit der französischen Sprache dargelegt, sich zudem positiv auf die Lernerfolge der englischen Sprache in der Sekundarstufe I auswirken kann, beschreibt Reyher:

„Nicht nur das die ehemaligen Französisch-Lerner im Englischunterricht der Klasse fünf ohne Probleme mitarbeiten, es häufen sich die Fälle, in denen sie die besseren Englischnoten mit nach Hause bringen [als die Schüler die bereits Englisch in der Grundschule hatten].“³²⁸

Reyher kommt daher zu dem ‚kühnen‘ Schluss, dass diese Schüler besser auf die Mehrsprachigkeit vorbereitet seien, als die Englisch lernenden Grundschüler.

- *Die Begegnung mit gleichaltrigen englischsprachigen Kindern gestaltet sich deutlich schwieriger als mit Kindern des Nachbarlandes oder regionaler Minderheiten.*

Wesentliches Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen, sondern auch die interkulturelle Erziehung gegenüber Sprechern einer anderen Sprache und Mitgliedern einer anderen Ethnie und Kultur.

³²⁵ Ebenda. S. 80.

³²⁶ Zydati, W.: (1999) Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? S. 198.

³²⁷ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur: (2008) Fremdsprachenlernen in Rheinland-Pfalz. S. 21.

³²⁸ Reyher, U.: (2002) Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? S. 16.

Raasch formuliert diese Verbindung des Sprachenlernens mit dem interkulturellen Lernen folgendermaßen:

„Sprachkenntnisse beinhalten nicht nur phonetische, syntaktische und semantische Fähigkeiten, sondern Sprache transportiert immer auch kulturelle Muster, deren Wahrnehmungen und Verstehen ein Schlüssel für eine erfolgreiche Kommunikation sind.“³²⁹

Der Ansatz der interkulturellen Erziehung – hervorgegangen aus der Kritik an der Ausländerpädagogik zu Beginn der 1980er Jahre – richtet sich an die Majorität der Gesellschaft und beinhaltet die Förderung der Akzeptanz anderer Lebensweisen ebenso wie die Vorbereitung der Kinder auf ein Leben in einer multilingualen und multinationalen Gesellschaft.³³⁰ Interkulturelle Erziehung richtet sich somit in erster Linie auf die Sprachen und Kulturen, die in der Lebenswirklichkeit der Kinder eine zentrale Rolle spielen:

„Interkulturelle Erziehung wird verstanden als die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehen bleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten, d. h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft.“³³¹

Zur Konzeptualisierung pädagogischen Handelns lassen sich nach Hohmann zwei Ansätze der interkulturellen Erziehung ausmachen: die Begegnung und die Konfliktpädagogik. Während es sich bei der Begegnung um das Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen in einer weitgehend harmonischen Atmosphäre handelt, richtet sich die Konfliktpädagogik auf die Beseitigung von Barrieren:

„die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen.“³³²

In der Vorverlagerung des Fremdsprachenlernens in die Grundschule rückten mit dem Projekt „Lerne die Sprache des Nachbarn“ die reale und direkte Begegnung mit gleichaltrigen Kindern der Nachbarsprache und -kultur in den Vordergrund, welche Begegnung und Konfliktprävention miteinander vereint. Die Begegnungen sollten helfen, Vorurteile und Ängste gegenüber dem Fremden abzubauen und zugleich die Urteilsfähigkeit und ein verantwortungsbewusstes Handeln der Kinder gegenüber der Nachbarkultur auszubilden.³³³ Dass solche Begegnungen bereits im Primarbereich stattfinden sollten, begründet Raasch folgendermaßen:

„Eine frühe Begegnung mit dem anderen, den anderen, den Fremden ist ungeheuer prägend, weil es nicht um primär kognitiv geprägtes Lernen oder nicht alleine darum

³²⁹ Raasch, A.: (1999) Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. S. 59.

³³⁰ Vgl. Nieke, W.: (2008) Interkulturelle Erziehung und Bildung. S. 17.

³³¹ Ebenda. S. 34.

³³² Hohmann, M.: (1987) Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? S. 103.

³³³ „Die Kinder bringen von zu Hause ‚Voreinstellungen‘ (Stereotype, Vorurteile) über den ‚Nachbarn‘ und ihr Land mit. Meist sind es punktuelle Wahrnehmungen, Generalisierungen, Fehlinformationen oder Klischees.“ Pelz, M.: (1989) Lerne die Sprache des Nachbarn. S. 19.

geht, sondern um emotionale, affektive Schichten, um das Erleben einer Sprache als Brücke zum Fremden, das dann eben plötzlich kein Fremdes mehr zu sein beginnt.“³³⁴

Während sich Begegnungen mit gleichaltrigen Kindern der Nachbarsprache, der Regional- und Minderheitensprachen durch die strukturellen Bedingungen der Lebensnähe zu den Kindern im Alltäglichen ergeben können, gestalten sich Begegnungen dieser Art mit gleichaltrigen englischsprachigen Kindern schwieriger. Sie sind zwar keineswegs unmöglich, jedoch aufgrund räumlicher Distanzen und erhöhter finanzieller Aufwendungen schwerer und seltener zu realisieren, als Begegnungen mit Kindern, die eine Sprache des unmittelbaren Umfeldes sprechen.³³⁵ Bartnitzky plädiert daher bei der Wahl der Sprachen im Grundschulbereich auf die Orientierung an den natürlichen Gegebenheiten:

„weil sie hier für die Schülerinnen und Schüler lebensbedeutsam sind: Es sind die eigenen Sprachen die Kinder auf Grund ihrer Herkunft mitbringen und es sind die Sprachen der Nachbarn, mit denen man in Kontakt treten kann.“³³⁶

Trotz der kritischen Zweifel an der Unterrichtung der englischen Sprache im Primarbereich wird der generelle Erwerb stabiler Englischkenntnisse keinesfalls in Frage gestellt. Diese richten sich vielmehr auf den Zeitpunkt des Beginns des Englischunterrichts. Das Motiv der Ablehnung des Englischunterrichts im Primarbereich ist vielmehr die Forderung nach einer geänderten Sprachlernfolge zugunsten anderer Sprachen im Sinne einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Erstrangige Begründung für die Unterrichtung einer anderen modernen Fremdsprache als Englisch im Primarbereich ist die seit 2002 offiziell vertretene Prämisse, dass zum Erhalt der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas jeder Unionsbürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei Sprachen beherrschen sollte. Um diese zu realisieren, bedarf es einer Erziehung der Bürger zur Mehrsprachigkeit sowohl in Verantwortung der Bildungspolitik als auch in Verantwortung jedes einzelnen Bürgers. Ein Weg, dieses Ziel zu erreichen, ist ein generell frühzeitiger Beginn des Sprachenlernens, jedoch in einer geänderten Sprachlernfolge. Diese sollte sich im Sinne

- *einer Konzentration auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt des unmittelbaren Lebensumfelds der Kinder und*
- *der Nutzung der natürlichen Sprachlernmotivationen der Kinder durch häufige Sprachkontakte in realen Begegnungen mit gleichaltrigen Kindern*

an der Lebenswirklichkeit der Kinder orientieren. Die für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters, geprägt von:

- *natürlicher Neugierde, Wissbegierde und Unvoreingenommenheit,*
- *einer hohen Motivation für das Lernen durch spielerische Anreize,*

³³⁴ Raasch, A.: (2005) Europa auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit? S. 13.

³³⁵ Vgl. Bartnitzky, H.: (2003) Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen. S. 7.

³³⁶ Ebenda. S. 7.

- *einer flacheren Progression im Spracherwerbsprozess*

tragen dazu bei eine individuelle Mehrsprachigkeit aller Schüler zu erreichen. Dieses erfordert jedoch sowohl Kontinuität des Sprachenlernens in den weiterführenden Schulen als auch eine angemessene Berücksichtigung der Unterrichtung der englischen Sprache als internationale Verkehrssprache unmittelbar zu Beginn der Sekundarstufe I.

3.3 Perspektiven eines Frühbeginns mit der Nachbarsprache in Grenzregionen

Während generell für den Ersterwerb einer anderen modernen Fremdsprache als der Englischen in der Primarstufe die oben stehenden Argumente geltend gemacht werden können, treten für das Erlernen der Nachbarsprache in Grenzregionen zusätzliche Aspekte auf. Diese sind:

- *historische Gegebenheiten – hinsichtlich des Umgangs mit der Situation Grenze in der jeweiligen Region,*
- *sozial-kulturelle Faktoren – bezogen auf die Art des Zusammenlebens und des Interagierens der Nachbarvölker entlang der Grenze,*
- *Perspektiven der Regionalentwicklung – im Hinblick auf die wirtschaftliche Vernetzung der Grenzregion als gemeinsamen Wirtschaftsraum.*

Über die herausragende Stellung von Sprachen, Sprachkenntnissen und den Erfordernissen interkultureller Bildung in Grenzregionen haben sich im November 1997 Linguisten, Pädagogen und Politiker in einer Expertenrunde des Projektes Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen verständigt. Grundlegende Gedanken zum Lehren und Lernen von Sprachen in Grenzregionen wurden von den Teilnehmern in der Grazer Erklärung vom 15.11.1997 verabschiedet. Die in der Erklärung niedergeschriebenen Positionen können auch heute noch als Gründe für das Erlernen von Nachbarsprachen in Grenzregionen genannt werden. Nachfolgend werden einige Kernargumente skizziert:

1. Spezifik der Grenze:

Grenzen werden als Schlüsselkonzepte des Zusammenlebens in Europa verstanden: „Grenzen sind ‚Narben der Geschichte‘; in Grenzregionen sind die Chancen, aber auch die Risiken des Zusammenlebens und die Empfindlichkeiten der Menschen größer als andernorts“. Grenzen werden daher im Sinne des europäischen Integrationsprozesses als zunehmend bedeutend erkannt. Grenzen markiere „Trennungen zwischen ‚hier‘ und ‚dort‘, ‚hüben‘ und ‚drüben‘; zwischen ‚vertraut‘ und ‚fremd‘; zwischen ‚mein‘ und ‚dein‘; Grenzen trennen ‚in-groups‘ von ‚out-groups‘; Grenzen markieren Schutz vor dem Außen, Grenzen markieren Abwendung von dem anderen; Grenzen markieren Linien der Gemeinsamkeit, des Kontaktes mit anderen; Grenzen markieren Möglichkeiten des Miteinander. Mit dem Wort Grenze werden emotionale Einstellungen und kognitive Vorstellungen bezeichnet „Grenzen“ existieren also nicht nur in den Köpfen und Herzen der Menschen [...] Notwendigerweise ist der Begriff der Grenze daher der Entwicklung unterworfen, er ist dynamisch zu verstehen, er ist beeinflussbar.“³³⁷

³³⁷ Vgl. Raasch, A.: (1999) Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. S. 58 f.

2. Grenze – als Schlüssel zu einer zukunftsweisenden Bildungs- und Sprachpolitik:

„Sprachen sind [...] Teil einer ‚Politik der Grenze‘; sie können Instrument der Abgrenzung und der Ausgrenzung von Ländern, Kulturen und Menschen ebenso sein wie Chancen für Begegnung, Kontakt und Kooperation. Die Bildungspolitik eines Landes ist immer Teil der Politik eines Landes, bis hin zur Konkretisierung in Lehrplänen, Curricula und Gestaltung der Bildungsetats. In besonderem Maße muss die Bildungspolitik eines Landes darauf Acht geben, dass das Sprachenlehren und -lernen grundsätzlich – und in Grenzregionen in herausragender Weise – der Begegnung, dem Verstehen und der Verständigung mit anderen Kulturen – und insbesondere auch mit den Nachbarkulturen dient.“³³⁸

3. Lehren und Lernen von Sprachen in Grenzregionen – Vorschläge der Umsetzung

Da Sprachen Ausdruck kultureller Identität sind, muss der Grundsatz aller Maßnahmen zur Förderung des Fremdsprachenlernens sein: „Das Lernen und Lehren von Sprachen dient der Begegnung der Kulturen, dem Kennenlernen und Akzeptieren des anderen, dem grenzüberschreitenden Zusammenleben und dem Überwinden von Vor-Urteilen. [...] Grenzüberschreitend bilden [...] die Möglichkeit zum Kennenlernen fremder und zur Bewusstmachung eigener kultureller Identität. Sprachkenntnisse müssen in Grenzregionen daher als das Mittel, diese Chance zu realisieren, erkannt, anerkannt und vermittelt werden.“ Die Vermittlung von Sprachkenntnissen muss in Grenzregionen einen „vernünftigen Ausgleich zwischen dem Erwerb der Nachbarsprache(n) und dem Erwerb von überregional nützlichen Sprachen herstellen.“ In Grenzregionen sollte die Chance genutzt werden „Sprache als Mittel des Verhandeln und Aushandelns spezifischer und oft unterschiedlicher Interessen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verwenden. [...] Zur Realisierung dieser Chancen benötigen diese Grenzregionen und insbesondere die jeweiligen Bildungseinrichtungen spezifische Bedingungen und Möglichkeiten [...] insbesondere liegt hier eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen, vor allem auch in den Grundschulen, und in der Erwachsenenbildung.“³³⁹

In Grenzregionen gilt das Erlernen der Nachbarsprache folglich immer auch der Förderung des Zusammenlebens der Menschen beider Nationen. In europäischer Dimension dient es der Internationalisierung des Lebens der Grenzbevölkerung wie auch einer kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung über die staatlichen Grenzen hinweg. Dass es sich beim Erlernen der Nachbarsprachen um ein gegenseitiges Anliegen handeln muss, argumentieren Schulz und Hörner folgendermaßen:

„[...] eine aktive *gegenseitige* Sprachförderungs politik, die nicht nur wie selbstverständlich davon ausgeht, dass der ‚kleinere‘ Partner die Sprache des ‚größeren‘ Nachbarn lernt, [ist] von eminenter Bedeutung. Die Lösung, die sich mit der Osterweiterung der Europäischen Union zwangsläufig verstärkenden wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Beziehungen nur in einer Drittsprache (Englisch) abzuwickeln, widerspricht nicht nur dem genannten Selbstverständnis der Europäischen Union, die eine Gemeinschaft auch kulturell gleichberechtigter Staaten sein möchte, sondern wäre gerade auf dem Gebiet der Kultur im weitesten Sinne auch widersinnig.“³⁴⁰

³³⁸ Ebenda. S. 59.

³³⁹ Vgl. Ebenda. S. 60 f.

³⁴⁰ Schulz, D. et al.: (2001) Gutachterliche Äußerung zur Einrichtung eines deutsch-polnischen Bildungsgangs in Görlitz. S. 1.

Im Sinne der Gegenseitigkeit ist für Raasch das übergeordnete Ziel des Erlernens der Nachbarsprache in Grenzregionen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Grenzregion als eine gemeinsame Region. Dieses Bewusstsein gepaart mit Sprachkompetenz in der Nachbarsprache bezeichnet Raasch als Grenzkompetenz³⁴¹, die in fünf Stufen zu erreichen ist. Die erste Stufe, die „landeskundliche Kompetenz“, richtet sich auf das Kennenlernen der anderen fremden Welt, der anderen Sprache und ihres kulturellen Umfelds. Die zweite Stufe, die „kontrastive landeskundliche Kompetenz“, setzt eine Reflektion der eigenen Welt mit der Fremden in Gang. Auf der dritten Stufe wird eine ‚Empathiekompetenz‘ entwickelt, die sich im Verstehen der fremden Welt des Wertesystems und der Verhaltensweisen äußert. Die vierte Stufe, die der „interkulturellen Kompetenz“, führt zu gemeinsamem Handeln, zu Zusammenarbeit und gemeinschaftlicher Problemlösung. Fünfte Stufe ist letztlich die „intrakulturelle Kompetenz“, eine gemeinsam geschaffene und verantwortete Identität für die Region als einen gemeinsamen Raum. Unter Berücksichtigung der Grazer Erklärung, einer aktiven gegenseitigen europäischen Sprachenpolitik wie auch der Ausbildung einer Grenzkompetenz zum Ziele der gemeinsamen Regionalentwicklung, kommen dem Erlernen der Nachbarsprache und der interkulturellen Erziehung in den Bildungseinrichtungen der Grenzregionen besondere Aufgaben zu.

Diese sind:

- *Wissen über das Nachbarland, die Sprache und die Kultur zu vermitteln,*
- *Vorurteile abzubauen und Berührungspunkte zu überwinden,*
- *Distanz zum Eigenen durch das Erkennen des Anderen aufzubauen,*
- *Akzeptanz und Empathie für den Anderen auszubilden,*
- *die Grenzregion als einen gemeinsamen Lebensraum wahrzunehmen.*

Die besonderen Bedingungen des Grenzraums bieten hierbei die Möglichkeit das Sprachenlernen wie auch das interkulturelle Lernen durch reale Begegnungen mit Partnerklassen, die Aufnahme von Kindern des Nachbarlandes in den Klassenverband oder die außerschulische Begegnung mit Kindern und Jugendlichen des Nachbarlandes zu befördern. Der Frühbeginn mit der Nachbarsprache steht hierbei nicht nur im Zeichen der Ausbildung einer individuellen Mehrsprachigkeit, sondern fördert in besonderem Maße auch, durch die kulturelle Akzentuierung des Sprachunterrichts im Primarbereich wie auch der Möglichkeit durch authentische Begegnungen bereits frühzeitig mit dem Nachbarn umzugehen, das friedliche Zusammenleben in Europa.

³⁴¹ Raasch, A.: (2008) Grenzkompetenz. S. 13 f.

4. Die gegenseitige Sprachenpolitik der Deutschen und der Polen von 1815 bis 1989. Ein historischer Rückblick.

4.1 Notwendigkeit eines historischen Rückblicks

Eine Analyse der Relevanz der Mehrsprachigkeit, des Nachbarsprachenlernens und der Bereitschaft zu interkultureller Kommunikation entlang der deutsch-polnischen Grenze kann losgelöst von einer historischen Einordnung der deutsch-polnischen Beziehungen nicht erfolgen. Diese nehmen, gemessen an bilateralen Beziehungen Polens wie auch Deutschlands zu anderen Staaten, eine Sonderstellung ein.

Dass heute rückblickend im Allgemeinen von einer schwierigen deutsch-polnischen Nachbarschaft gesprochen wird, kann auf folgende konfliktreiche Etappen und Ereignisse zurückgeführt werden:

- *die in drei Etappen erfolgten Teilungen Polens und die preußische Polenpolitik bis 1918,*
- *die deutschen Bestrebungen der Revision der deutsch-polnischen Grenze und die jeweilige Minderheitenpolitik von 1918 bis 1939,*
- *der deutsche Angriff auf Polen und die gegen die Polen gerichtete deutsche Besatzungspolitik von 1939 bis 1944/45,*
- *die Westverschiebung des Staatsgebietes Polens und die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Polen zugesprochenen Gebieten zum Ende des Zweiten Weltkrieges,*
- *die Festlegung der Oder-Neiße-Grenze 1945 als Folge des Zweiten Weltkrieges,*
- *die der deutschen und polnischen Bevölkerung auferlegte Freundschaft zwischen der DDR und der VR Polen.*

Erst mit der politischen Wende 1989, die zur deutschen Wiedervereinigung und der gesamtdeutschen Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze im Zwei-plus-Vier-Vertrag 1990 führte, kann von einer Entspannung der deutsch-polnischen Beziehungen gesprochen werden. Mit dem EU-Beitritt Polens am 01.05.2004, dem Beitritt Polens zum Schengener Abkommen am 21.12.2007 und der vollständigen Freizügigkeit der polnischen Arbeitnehmer ab 01.05.2011 in der Bundesrepublik Deutschland, haben die nachbarschaftlichen Beziehungen beider Staaten eine neue politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimension erreicht. Trotz des Rückbaus der Grenzen, den Vorzügen des passfreien Reiseverkehrs sowie der alsbaldigen Arbeitnehmerfreizügigkeit verläuft in der Grenzregion die gesellschaftliche Annäherung nur zaghaf. Ressentiments und Vorurteile prägen das Bild des Nachbarn. Diese sind im Wesentlichen historisch bedingt.

Der nachfolgende historische Abriss skizziert daher die konfliktreiche deutsch-polnische Beziehungsgeschichte anhand der oben genannten Etappen bezüglich ihrer

Grenzproblematik und der gegenseitigen Sprachen- und Bildungspolitik bis zum Fall der innerdeutschen Mauer 1989.

Auf eine Darstellung der Beziehungen der VR Polen und der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wird bewusst verzichtet, da die BRD zwischen 1949 und 1989 keine verbindende Grenze zu Polen hatte.

4.2 Deutsch-polnischer Antagonismus als Resultat der preußischen Polenpolitik von 1815 bis 1918

Ein entscheidender Aspekt für die Entstehung beziehungsgeschichtlicher Spannungen zwischen Deutschland und Polen ist in der preußischen Polenpolitik des 19. Jahrhunderts im Zuge des Erstarkens Preußens als Großmacht in Europa zu sehen. Historische Eckdaten sind die drei Teilungen Polens in den Jahren 1772, 1793 und 1795 zwischen Russland, Preußen und Österreich, der Untergang der Adelsrepublik Polen 1795 und das Aufleben der nationalen Frage im 19. Jahrhundert. Auf dem Wiener Kongress 1815 erfuhr Polen eine vierte Teilung. Preußen musste die Gebiete der zweiten und dritten Polnischen Teilung³⁴² abtreten, erhielt dafür aber die Provinz Posen, die vormals nie zu Preußen gehörte³⁴³ sowie die Stadt Danzig. Westpreußen und Ostpreußen blieben entsprechend der ersten Polnischen Teilung Preußen zugehörig. Österreich erhielt Galizien ohne Krakau. Der verbliebene Teil Polens wurde als Königreich unter der Bezeichnung Kongresspolen in Personalunion mit Russland vereinigt. Im 19. Jahrhundert verlor Polen somit seine Eigenstaatlichkeit und verschwand faktisch von der politischen Landkarte Europas. Den drei Teilungsmächten gemeinsam war ein hoher polnischer Anteil an der Gesamtbevölkerung³⁴⁴ und deren Sehnsucht nach Unabhängigkeit und Nationalstaatlichkeit, die sowohl die innere Stabilität als auch die gemeinsamen Grenzen der Teilungsmächte gefährdete. Besonders im Großherzogtum Posen stieß Preußen auf ein nationalbewusstes und politisch aktives Polentum, welches, trotz eines im Laufe des

³⁴² 1772 erhielt Preußen den nördlichen Teil Preußens ohne Danzig und Thorn, das Ermland und den Netzedistrikt. Das neu hinzugekommene Territorium erhielt die Bezeichnung Westpreußen, das alte Gebiet, einschließlich Ermland, die Bezeichnung Ostpreußen. Der Teilungsvertrag von 1793 bestätigte die volle Souveränität Preußens über dieses Territorium. Zudem erhielt Preußen Danzig, Thorn und fast ganz Großpolen. Mit der dritten Polnischen Teilung erhielt Preußen Podlachien, Masowien mit Warschau und Neuschlesien. Im Tilsiter Frieden 1807 verlor Preußen außer Westpreußen alle Gebiete aus der zweiten und dritten Teilung Polens. Danzig wurde Republik mit französischer Garnison. Aus den zuvor preußischen Teilen Polens wurde das Großherzogtum Warschau unter König Friedrich August I von Sachsen errichtet. Vgl. Hahn, H. H.: (1995) Deutschland und Polen in Europa. S. 5, Kinder, H. et al.: (1991) dtv-Atlas zur Weltgeschichte. S. 307.

³⁴³ Vgl. Brzoska, E.: (1991) Das deutsch-polnische Verhältnis im Blick auf Staat und Kirche : von 1772 bis 1914. S. 6.

³⁴⁴ Entsprechend einer Volkszählung aus dem Jahr 1825 betrug der polnisch-kaschubische Anteil der Bevölkerung in Westpreußen 32 %, der Anteil der masurischen und polnischen Bevölkerung in Ostpreußen circa 20 % und der Anteil der Polen im Großherzogtum Posen in den 1830er Jahren etwa 60 %. Vgl. Jablonowski, H.: (1964) Die preußische Polenpolitik 1815 bis 1914. S. 5f.

Jahrhunderts zunehmenden Germanisierungsdruckes, aufrecht erhalten werden konnte.³⁴⁵

Noch bis 1830/31 verzichtete die preußische Sprachenpolitik auf sprachliche Zwangsmaßnahmen zugunsten einer lebendigen Zweisprachigkeit, die eine allmähliche und friedliche Integration der polnischen Bauernbevölkerung förderte.³⁴⁶ Der von 1817 bis 1840 zuständige Minister für kulturelle Angelegenheiten Freiherr von Altenstein setzte sich dafür ein, dass sowohl die katholische Konfession als auch die polnische Sprache respektiert wurden:

„Religion und Muttersprache sind die höchsten Heiligtümer einer Nation, in denen ihre ganze Gesinnungsart und Begriffsweise gegründet sind. Eine Obrigkeit, die diese anerkennt, achtet und schützt, darf sicher sein, die Herzen der Untertanen zu gewinnen, welche sich aber gleichgültig dagegen zeigt oder gar Angriff darauf erlaubt, die erbittert und entwürdigt die Nation und schafft sich ungetreue und schlechte Untertanen. Wer aber glauben wollte, dass es zur Bildung der polnischen Nation wesentlich beitragen würde, wenn sie wenigstens der Sprache nach germanisiert würde, der möchte sich in einem großen Irrtum befinden.“³⁴⁷

Ausdruck fand diese Haltung darin, dass Polnisch eine gleichberechtigte Amtssprache in den polnischen Provinzbehörden war, Verwaltungs-, Ministerial- und Polizeierlasse sowie Verordnungen zweisprachig zu veröffentlichen waren³⁴⁸ und Polnisch die Stellung einer gleichberechtigten Unterrichtssprache hatte. Dementsprechend legte ein Erlass des preußischen Kultusministers 1822³⁴⁹ das Recht der polnischen Kinder auf den Unterricht in ihrer Muttersprache fest. Dabei oblag die Schulaufsicht über die Volksschulen den polnischen Geistlichen in den einzelnen Gemeinden.

Die preußische Gangart gegenüber den Polen veränderte sich erstmals mit dem Warschauer Aufstand 1830/31 in Kongresspolen. Eine dem Aufstand aus Posen zugekom-

³⁴⁵ Um ein allumfassendes Verständnis für die Bewahrung des Polentums in den östlichen Gebieten Preußens zu gewähren, wäre es erforderlich auf die gesellschaftlichen Verhältnisse der Polen, die gekennzeichnet waren durch einen wohlhabenden Adel sowie ein ausgeprägtes Bürgertum in den Städten einerseits und eine bäuerliche Gesellschaft auf dem Lande andererseits, einzugehen und diese im Zeichen ihrer politischen Aktivitäten zu beleuchten. Weiterführend dazu u. a.: Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen.; Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik.; Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik.

³⁴⁶ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 211.

³⁴⁷ Aus dem Schreiben an die Posener Regierung vom 23.12.1822 zitiert in: Laubert, M.: (1944) Die preussische Polenpolitik von 1772 - 1914. S. 63; Vgl. auch Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 144 und Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 37.

³⁴⁸ § 143 der Verordnung betreffend die Justizverwaltung im Großherzogtum Posen vom 09.02.1817: „Beide Sprachen, die deutsche und die polnische sind nach dem Bedürfnisse der Parteien die Geschäftssprache der Gerichte.“ Vgl.: Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 206 und Laubert, M.: (1944) Die preussische Polenpolitik von 1772 - 1914. S. 55.

³⁴⁹ Erlass des preußischen Kultusministers von 27.08.1822. Vgl. Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 145; Jablonowski, H.: (1964) Die preußische Polenpolitik 1815 bis 1914. S. 13; Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 206

mene Unterstützung³⁵⁰ wurde als Beweis dafür gewertet, dass die bis dato tolerante preußische Polenpolitik gescheitert war. In der Provinz Posen wurde 1832³⁵¹ der deutschen Sprache die Priorität der Amtssprache eingeräumt und somit ein Sprachwechsel in der Verwaltung eingeleitet. 1842³⁵² schrieb die Schulspracheninstruktion vor, in den Schulen möglichst viele zweisprachige Lehrer einzustellen, um langfristig eine Zweisprachigkeit der polnischen Bevölkerung herzustellen. Zu einer Gesetzgebungswelle gegen den polnischen Sprachgebrauch in Öffentlichkeit und Schule kam es in der Folge eines polnischen Aufstands in Posen 1848. Weitere Eckdaten waren:

- *1849 wurden Amtsdolmetscher für das Polnische abgeschafft und eine Gebührenordnung für Rechtsanwälte und Notare bezüglich der Bearbeitung anderssprachiger Dokumente eingeführt.*³⁵³
- *1856 führten zwei Reskripte des Kultusministeriums zu einer Ausweitung der deutschen Sprache im Lateinunterricht der unteren Klassen der polnischen Gymnasien sowie der Unterrichtung der Fächer Geographie und Geschichte auf Deutsch.*³⁵⁴
- *1860 legte eine Instruktion des Kultusministeriums fest, dass in den Gymnasien der deutsche Sprachunterricht in den unteren Klassen auf sechs Stunden erweitert und ab der Tertia zu 2/3 der Unterricht auf Deutsch abzuhalten sei.*³⁵⁵
- *1867 und 1869 legten zwei Verfügungen fest, den Griechisch- und Lateinunterricht ausschließlich nur noch in Deutsch durchzuführen.*³⁵⁶

Bis zur Gründung des Deutschen Reiches war die polnische Sprache in den Gymnasien, außer im Religionsunterricht, nicht mehr akzeptiert.³⁵⁷ Mit dem einsetzenden Ein-

³⁵⁰ Nahezu 3000 Posener Polen beteiligten sich an den Kampfhandlungen in Warschau. Vgl. Schröder, C.: (1998) Karol Marcinkowski und das "Towarzystwo Naukowej Pomocy" in der polnischen Nationalbewegung im Posener Vormärz. S. 11.

³⁵¹ „Regulativ, den Gebrauch der Deutschen und Polnischen Sprache bei den Verhandlungen der Administrationsbehörden im Großherzogtum betreffend“ vom 14.04.1832. Vgl. Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 188; Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 213.

³⁵² Instruktion des Kultusministeriums vom 24.05.1842 über die Regelung der Sprachenfrage in den Volksschulen der Provinz Posen. Vgl.: Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 219; Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 145; Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 38.

³⁵³ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 229.

³⁵⁴ Reskripte des Kultusministeriums für polnische Gymnasien vom 25. und 31.03.1856, Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 231.

³⁵⁵ Vgl. Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 163f.

³⁵⁶ Die Volksschulen der Provinz Posen betreffend erging von der Provinzbehörde am 26.04.1867 ein Erlass der die Lehrer dazu aufforderte: „den Unterricht in deutscher Sprache vom ersten Schuljahr an [...] so zu betreiben, so dass die Kinder polnischer Eltern im Laufe der Schulzeit die Fähigkeit erlangen würden, dem Unterricht auch zu folgen, wenn er in deutscher Sprache erteilt werden würde.“ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 231; Baske, S.: (1963) Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. S. 164.

³⁵⁷ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 235.

gungsprozess der norddeutschen Staaten 1867 und der Gründung des Deutschen Reiches 1871 verschärfte sich der preußische Tonfall gegenüber der polnischen Bevölkerung erneut. Alexander bemerkt dazu:

„In einem dynastischen Staat hatten sich die Polen durchaus als gute ‚Preußen‘ fühlen können; in einem deutschen Nationalstaat konnten sie nie gute ‚Deutsche‘ werden, ohne ihr Polentum aufzugeben.“³⁵⁸

Mit der Gründung des Deutschen Reiches wurden die in Preußen lebenden Polen zu kaiserlichen Deutschen eingebürgert. Ein Schutz der Minderheiten blieb in der Verfassung vom 16.04.1871 unberücksichtigt. Das preußische Geschäftssprachengesetz³⁵⁹ erklärte in §1 die deutsche Sprache zur ausschließlichen Geschäftssprache aller Behörden, Beamten und politischen Körperschaften des Staates³⁶⁰ und folglich zur Amts- und Staatssprache. Es folgte ein Ausschluss der polnischen Sprache aus dem öffentlichen Leben.³⁶¹

Eine systematische Germanisierung des Schulwesens begann bereits 1872 mit der Verabschiedung eines Schulaufsichtsgesetzes³⁶² und der Einführung des deutschsprachigen Religionsunterrichts³⁶³ in den höheren Schulen der Provinz Posen. 1873 wurde der deutschsprachige Religionsunterricht auf die Volksschulen ausgeweitet.³⁶⁴ Höhepunkt der Germanisierung war schließlich neben einem Lehrereinstellungsgesetz von 1886³⁶⁵ die Streichung des Polnischunterrichts in den Volksschulen zugunsten des Deutschun-

³⁵⁸ Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 245.

³⁵⁹ Geschäftssprachengesetz vom 28.08.1876. Vgl. Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 48; Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 326.

³⁶⁰ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 402.

³⁶¹ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 129.

³⁶² Schulaufsichtsgesetz vom 11.03.1872; Gesetzestext abgedruckt in: Hohlfeld, J.: (1951) Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart. S. 316.

³⁶³ Instruktion des Kulturministeriums vom 16.10.1872: „In den höheren Schulen der Provinz Posen [ist] der Religionsunterricht hinsichtlich der Unterrichtssprache nicht anders zu behandeln, als die übrigen Lehrgegenstände.“ Zitiert nach: Laubert, M.: (1944) Die preussische Polenpolitik von 1772 - 1914. S. 140; vgl. auch Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 264 und Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 40.

³⁶⁴ Instruktion des Kulturministeriums vom 27.10.1873: „II. Der Unterricht in der Religion und im Kirchengesang wird den Kindern polnischer Zunge in der Muttersprache erteilt. Wenn dieselben jedoch in der Kenntnis der deutschen Sprache soweit fortgeschritten sind, dass ein richtiges Verständnis auch bei der in deutscher Sprache erfolgenden Unterweisung erreicht werden kann, so ist letztere mit Genehmigung der Regierung auch in diesen Gegenständen auf der Mittel- und Oberstufe als Unterrichtssprache einzuführen.“ Zitiert nach: Jablonowski, H.: (1964) Die preußische Polenpolitik 1815 bis 1914. S. 14 und Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 42; vgl. auch: Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 267.

³⁶⁵ Das Lehrereinstellungsgesetz vom 15.07.1886 legte fest, dass nur: „solche Lehrer und Lehrerinnen zu bestätigen [seien], welche in nationaler Beziehung unbedingte Gewähr für volle Zuverlässigkeit und für eine deutsche königstreue Erziehung der Jugend bieten.“ Vgl. Erlass des Unterrichtsministeriums an die Königliche Regierung zu Posen, Berlin 20.07.1886 zitiert in: Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 20 und Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 271.

terrichts 1887³⁶⁶. Mit dieser vollständigen Abschaffung des Polnischunterrichts aus dem Schulunterricht wurde die Analphabetisierung breiter polnischer Bevölkerungsteile in Kauf genommen.³⁶⁷ Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch der polnischsprachige Religionsunterricht in den Volksschulen abgeschafft werden sollte, reagierten die polnischen Schüler und Geistlichen mit organisierten Schulstreiks, die 1906/07 die gesamte Provinz Posen ergriffen, letztlich aber mit Zwangsmaßnahmen von den preußischen Behörden erstickt wurden.³⁶⁸ Mit dem Inkrafttreten des Vereinsgesetzes 1908³⁶⁹ vollzog sich eine weitere Verdrängung der polnischen Sprache ins Private. Als Instrumente der öffentlichen Organisation in polnischer Sprache blieben schließlich nur noch die Presse und die Kirche. Trotz der systematischen Germanisierung und der restriktiven Polenpolitik des Deutschen Kaiserreiches gelang es den preußischen Polen dennoch ein kulturelles Leben aufrecht zu erhalten und sich politisch zu organisieren. Zu erwähnen wäre hier die Ära des Positivismus einhergehend mit der polnischen Oppositionsbewegung in Presse und Literatur seit 1863³⁷⁰ sowie die zunehmende Bedeutung der Exilpolen für das polnische Nationalbewusstsein.

4.3 Die Sprach- und Minderheitenpolitik Polens und Deutschlands zwischen den Weltkriegen

Zum Ende des Ersten Weltkrieges wurde am 07.10.1918 der polnische Staat nach 123 Jahren Teilung neu gegründet. Das 14 Punkte-Programm von Woodrow Wilson postuliert unter Punkt 13 die Neugründung Polens:

„Ein unabhängiger polnischer Staat soll errichtet werden, der die von unstreitbar polnischer Bevölkerung bewohnten Gebiete umfassen soll, denen ein freier und sicherer Zugang zum Meer gewährleistet und dessen politische und ökonomische Unabhängigkeit sowie dessen territoriale Integrität durch internationalen Vertrag garantiert werden soll.“³⁷¹

Mit dem Inkrafttreten des Versailler Friedensvertrages am 10.01.1920 wurde die deutsch-polnische Gebietsaufteilung neu festgelegt. Im Ergebnis dessen verlor das Deutsche Reich 70.579 km² an Land und etwa 7,3 Mio. Einwohner. Deutschland musste

³⁶⁶ Ministerialerlass des Unterrichtsministers von Gossler vom 07.09.1887: „dass der polnische Sprachunterricht unterschiedslos in sämtlichen Volksschulen der Provinz Posen in Wegfall gebracht wird und die dadurch frei werdenden Lehrstunden dem Unterricht und der Übung in der deutschen Sprache zugewiesen werden.“ Zitiert nach: Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 47; Vgl. auch: Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 279.

³⁶⁷ Vgl. Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 279 f.

³⁶⁸ Vgl. Gentzen, f.: (1958) Die Posener Schulstreiks 1906/07. S. 202; Korth, R.: (1963) Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. S. 155.

³⁶⁹ „Die Verhandlungen in öffentlichen Versammlungen sind in deutscher Sprache zu führen.“ Vereinsgesetz vom 19.04.1908. Vgl.: Glück, H.: (1979) Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. S. 341.

³⁷⁰ Vgl. Wandycz, P. S.: (1984) The Lands of partitioned Poland, 1795-1918. Chapter 13 „The Era of Positivism“ S. 260ff.

³⁷¹ Punkt 13 im Programm für den Weltfrieden von Thomas Woodrow Wilson; In: Holfeld, J. [1951]: Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart. S. 394ff.

die völlige Unabhängigkeit Polens anerkennen und zugunsten Polens auf alle Rechte und Ansprüche in den abzutretenden Gebieten verzichten.³⁷² An Polen musste Deutschland ohne Plebiszit den größten Teil der Provinz Posen³⁷³, den überwiegenden Teil der Provinz Westpreußen und den östlichen Teil Pommerns übergeben. Danzig wurde als Freie Stadt dem Schutz des Völkerbundes unterstellt und vom polnischen Staat gegenüber dem Ausland vertreten. Geographisch entstand infolge der Gebietsabgrenzung der polnische Korridor, der Polen entsprechend des Wilson Planes den freien Zugang zum Meer gewähren sollte. Im südlichen Ostpreußen, in Westpreußen rechts der Weichsel und in Oberschlesien waren Volksabstimmungen vorgesehen,³⁷⁴ da dort die deutsche oder deutschgesinnte Bevölkerung mit polnischer Muttersprache die Mehrheit bildete.³⁷⁵

Bereits im Juli 1920 fand in den Masuren, dem Ermland und dem Weichselgebiet das erste Referendum statt. Im südlichen Ostpreußen stimmten 97,8 %³⁷⁶ für den Verbleib bei Deutschland, 2,1 % für den Anschluss an Polen. Im westpreußischen Kreis Marienwerder stimmten 92,3 % für Deutschland. Bei der Abstimmung am 20.03.1921 in Oberschlesien stimmten 59,6 % für den Verbleib von Oberschlesien bei Deutschland und 40,4 % für den Anschluss an Polen.³⁷⁷ Vor allem in den ober-schlesischen Städten konnten die Deutschen eine deutliche Mehrheit erlangen. Auch einige, laut deutscher Volkszählung polnischsprachige Gemeinden sprachen sich für die staatliche Zugehörigkeit zu Deutschland aus.³⁷⁸ Dennoch gab der Oberste Rat der Alliierten im Oktober 1921 eine Teilung Oberschlesiens bekannt, die die Übergabe des östlichen Teils Oberschlesiens mit 85 % aller Kohlevorräte und 75 % der Industrieanlagen³⁷⁹ an Polen fixierte. Der westliche Teil Oberschlesiens mit zwei Dritteln des in die Volksabstimmung einbezogenen Territoriums und 58 % der Bevölkerung verblieb beim Deutschen Reich. Mit der

³⁷² Artikel 27 Teil II Absatz 7. In: Der Friedensvertrag von Versailles nebst Schlussprotokoll und Rheinlandstatut sowie Mantelnote und deutsche Ausführungsbestimmungen, Berlin 1924, S. 63ff.

³⁷³ Noch bevor es zum Friedensvertrag kam, brachen in Posen, Westpreußen, Ostpreußen und Oberschlesien Aufstände aus, mit denen man der alliierten Entscheidung bezüglich der polnischen Westgrenze zuvorkommen wollte. Nur in der Provinz Posen führte der am 27.12.1918 begonnene Aufstand zum Erfolg, in Folge dessen am 14.02.1919 ein Waffenstillstand vereinbart wurde und die Reichsregierung in Berlin die polnischen Besitzansprüche anerkannte.³⁷³ Vgl. Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 32; Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 20; Becker, G.: (1988) Vertreibung und Aussiedlung der Deutschen aus Polen und den ehemals deutschen Ostgebieten. S. 12; Kozenski, J.: (1997) Die nationalen Minderheiten in Polen in der Zwischenkriegszeit. S. 79.

³⁷⁴ Vgl. Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 18.

³⁷⁵ Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S.19.

³⁷⁶ Vgl. Bahlcke, J. et al.: (1996) Schlesien und die Schlesier. S. 129.

³⁷⁷ Vgl. Ebenda. S. 130 f.

³⁷⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143, Deutsche und Polen. S.25.

³⁷⁹ Vgl. Bahlcke, J. et al.: (1996) Schlesien und die Schlesier. S. 133.

Konvention von Genf³⁸⁰ akzeptierten Polen und Deutschland 1922 die Grenzziehung in Oberschlesien.

Der Verlust Ostoberschlesiens mit seinen Kohlerevieren führte zu einer starken Emotionalisierung der dortigen Bevölkerung.³⁸¹ Gleiches trifft auf die in Folge der Grenzziehung entstandene deutsche Minderheit in den nunmehr polnischen Gebieten sowie auf die fast ausschließlich deutsch besiedelte Stadt Danzig zu. Außerdem barg der polnische Korridor ein erhebliches Konfliktpotenzial, das sich negativ auf die deutsch-polnischen Beziehungen in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen auswirkte.

Eine sich daraus kulminierende Abneigung der Deutschen gegenüber dem polnischen Staat führte zu den Bestrebungen der Revision der deutschen Ostgrenze. Als ein allgemeiner Ausdruck der deutschen Ressentiments gegenüber Polen ist die schriftliche Äußerung des Generals v. Seeckts, Chef der Heeresleitung, 1922 zu werten:

„Polens Existenz ist unerträglich, unvereinbar mit den Lebensbedingungen Deutschlands. Es muss verschwinden und wird verschwinden durch eigene Schwäche und durch Russland, mit unserer Hilfe.“³⁸²

Mit dem Ziel die politische und wirtschaftliche Machtstellung Deutschlands wiederherzustellen, gelang es Außenminister Stresemann am 16.10.1925 in Lucarno, den Status quo der im Versailler Vertrag festgelegten Grenzen auf die Westgrenze Deutschlands zu beschränken. In einem Schiedsabkommen mit Polen verpflichtete sich Deutschland, lediglich die bestehende deutsch-polnische Ostgrenze nicht mit Gewalt zu verändern. Eine Anerkennung der deutschen Ostgrenzen lehnte Stresemann kategorisch ab und behielt sich dadurch den Anspruch auf eine spätere friedliche Revision der Verhältnisse im Osten vor.³⁸³ Die Nichtanerkennung der Grenze verhinderte aber die Entwicklung normaler staatlicher, wirtschaftlicher und kultureller Beziehungen zwischen Deutschland und Polen. Den Beitritt Deutschlands zum Völkerbund am 08.09.1926 und die grundsätzliche Gleichberechtigung auf militärischem Gebiet im Zuge der Genfer Fünf-Mächte-Vereinbarung im Dezember 1932 beobachtete Polen daher mit besonderer Vorsicht.

Ein zentrales Problem der deutsch-polnischen Beziehungen zwischen den Weltkriegen war die Lage der nationalen Minderheiten³⁸⁴, die sich im Zuge der deutsch-polnischen

³⁸⁰ Konvention von Genf vom 15.05.1922 Vgl. Becker, G.: (1988) Vertreibung und Aussiedlung der Deutschen aus Polen und den ehemals deutschen Ostgebieten. S. 15; Bahlcke, J. et al.: (1996) Schlesien und die Schlesier. S. 133.

³⁸¹ Vgl. Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 278.

³⁸² Enthalten in von Seeckt-Nachlaß-Mikrofilm MA I Rolle 24; zitiert in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 36; vgl. auch: Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 25 ; Zorn, G.: (1980) Nach Ostland geht unser Ritt. S. 46.

³⁸³ Vgl. Müller, H. M. et al.: (2004) Schlaglichter der deutschen Geschichte. S. 247.

³⁸⁴ Eine der geläufigsten Definitionen in der völkerrechtlichen Literatur des Minderheitenbegriffs formulierte 1979 der italienische Völkerrechtler Francesco Capotorti 1979. Eine Minderheit ist danach: „a group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position whose

Grenzziehung jenseits der Grenzen bildeten. Dabei wurde der Problematik einer deutschen Minderheit in Polen bereits im Versailler Vertrag³⁸⁵ Rechnung getragen. Die Alliierten sahen sich aufgrund des polnischen Nationalismus und Chauvinismus, der sich gegen alle nationalen Minderheiten richtete, im besonderen Maße veranlasst, den Minderheitenschutz im Sinne der Wahrung gleicher staatsbürgerlicher Rechte vertraglich zu vereinbaren.³⁸⁶ Obwohl dieser Vertrag nur mit Widerstand von dem nationaldemokratisch orientierten Ministerpräsidenten Paderewski unterzeichnet wurde,³⁸⁷ ging die polnische Verfassung von 1921 unter Artikel 109³⁸⁸ auf das Verlangen der Alliierten ein. Dies war vor allem dem Umstand geschuldet, dass entsprechend einer Volkszählung von 1921 der Anteil der nichtpolnischen Bevölkerung in Polen 32 %³⁸⁹ der Gesamtbevölkerung betrug. Die Existenz von Minderheiten auf polnischem Territorium entsprach jedoch nicht dem Ideal eines polnischen Nationalstaates. Trotz einer jahrhundertealten Tradition interethnischen Zusammenlebens und einer entsprechenden Toleranzziehung war man bestrebt, die von Minderheiten bewohnten Gebiete polnisch im nationalen Sinn zu machen.³⁹⁰

Nach anfänglicher Wahrung des Minderheitenschutzes setzte in den 1920er Jahren eine Polonisierung der nationalen Minderheiten ein, obwohl Polen damit das Misstrauen der

members – being nationals of the State – possess ethnic, religious or linguistic characteristics differing from those from the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity, directing preserving their culture, traditions, religion or language.“ Zitiert nach: Simonides, D.: (1994) Der Schutz der nationalen Minderheiten und die europäische Zusammenarbeit. S. 222.

³⁸⁵ Artikel 91: „Die deutschen Reichsangehörigen, die ihren Wohnsitz in den endg. Polen zuerkannten Gebieten haben, erwerben ohne weiteres die polnische Staatsangehörigkeit und verlieren die deutsche Reichsangehörigkeit. Deutsche die nach dem 01.01.1908 ihren Wohnsitz in die Region verlegten, können die polnische Staatsangehörigkeit nur mit Erlaubnis erwerben.“ In: Der Friedensvertrag von Versailles nebst Schlussprotokoll und Rheinlandstatut sowie Mantelnote und deutsche Ausführungsbestimmungen: (1924) , S. 67.

³⁸⁶ Art. 93 des Versailler Vertrages regelte die Bestimmung des Abschlusses eines Sondervertrags Polens mit den alliierten und assoziierten Hauptmächten, welcher die Interessen der nationalen, sprachlichen und religiösen Minderheiten schützen sollte. Dieser Minderheitenschutzvertrag, wurde am 28.06.1919 zwischen Polen und den USA, Großbritannien, Frankreich, Italien und Japan geschlossen. Art. 7 legt u. a. fest: „Kein polnischer Staatsangehöriger darf in dem freien Gebrauch einer beliebigen Sprache irgendwie beschränkt werden, weder in seinen persönlichen oder wirtschaftlichen Beziehungen, noch auf dem Gebiete der Religion, der Presse oder bei Veröffentlichungen jeder Art, noch endlich in öffentlichen Versammlungen.“ Zitiert nach: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 20.

³⁸⁷ Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 25 und Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 38.

³⁸⁸ „Jeder Bürger hat das Recht, seine Nationalität zu bewahren und seine Sprache und nationalen Eigentümlichkeiten zu pflegen.“ Art. 109 in der Verfassung der Republik Polen angenommen vom verfassungsgebenden Sejm am 17. März 1921.

³⁸⁹ Vgl. Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 283; Jaworski, R. et al.: (2000) Eine kleine Geschichte Polens. S. 314; Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S. 28.

³⁹⁰ Dieses nationalstaatliche Interesse war auf eine bereits vor dem Ersten Weltkrieg begonnene Ethnisierung des kollektiven Selbstverständnisses der Polen zurückzuführen, die jedoch durch die eigene Abhängigkeit relativiert wurde. Vgl. Jaworski, R. et al.: (2000) Eine kleine Geschichte Polens. S. 316.

Staatengemeinschaft im Völkerbund auf sich zog.³⁹¹ Konkret sollten Ukrainer und Weißrussen polonisiert und Juden von der polnischen Bevölkerung isoliert werden.³⁹² Gegenüber der deutschen Bevölkerung strebte man an, diese wirtschaftlich zu schwächen, ihren Besitz zu schmälern und ihren Bevölkerungsanteil kontinuierlich durch forcierte Abwanderung und Ausweisung zu dezimieren, um letztlich einem deutschen Revisionsanspruch vorzubeugen.³⁹³ Noch 1921 machte der Anteil der Deutschen Minderheit 4 %³⁹⁴ der Gesamtbevölkerung aus. Nach einer Volkszählung 1931 betrug er nur noch 2 %³⁹⁵.

Von 1919 bis 1922 wanderten zwei Drittel der in Posen und Westpreußen ansässigen Deutschen aus.³⁹⁶ Eine Verordnung des Ministeriums für das ehemalige preußische Gebiet vom 26.08.1920 veranlasste die Entfernung aller deutschen Aufschriften, auch Denkmal- und Grabinschriften, in der Öffentlichkeit.³⁹⁷ Eine Ansiedlungspolitik in den westlichen Woiwodschaften Polens sollte die Polonisierung und Entdeutschung des Landes fördern.³⁹⁸ Mit dem polnischen Agrarreformgesetz vom 28.12.1925 zur staatlichen Parzellierung von Großgrundbesitz versuchte die polnische Regierung die deutschen Großgrundbesitzer zu verdrängen und sie zugleich durch wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Boykott weiter zur Abwanderung zu bewegen.³⁹⁹

³⁹¹ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 108; Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 41; Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 229.

³⁹² Vgl. Kozenski, J.: (1997) Die nationalen Minderheiten in Polen in der Zwischenkriegszeit. S. 81.

³⁹³ In einer im August 1924 entstandenen „Richtlinie polnischer Politik gegenüber Deutschland“ wurde eine weitgehende Verringerung der deutschen Nationalität geplant, wenngleich eine völlige Ausweisung der Deutschen politisch und wirtschaftlich zu diesem Zeitpunkt nicht möglich war. Daher sollte die Zahl der deutschen Schulen reduziert und der deutsche Besitz vermindert werden. Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 113; Vgl. Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 227; Kellermann, V.: (1970) Schwarzer Adler, weißer Adler. S. 102.

³⁹⁴ Entsprechend der Volkszählung waren circa 18 % Ukrainer und Weißrussen und circa 9 % Juden. Vgl. Kozenski, J.: (1997) Die nationalen Minderheiten in Polen in der Zwischenkriegszeit. S. 82.; Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S. 28.

³⁹⁵ Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 124.

³⁹⁶ Es siedelten Angestellte der preußischen Verwaltung, Offiziere, Polizisten und Richter aus. Ebenfalls zogen viele Lehrer weg, da sich die Zahl der deutschen Schulen verringerte. Das Gesetz über die Registrierung und Sicherung deutschen Vermögens vom 04.03.1920 sowie das Agrarreformgesetz vom 28.06.1920 veranlasste ferner viele Grundbesitzer zur Auswanderung. Vgl. Kozenski, J.: (1997) Die nationalen Minderheiten in Polen in der Zwischenkriegszeit. S. 91; Vgl. auch: Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 40 und Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 106.

³⁹⁷ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 93 und S. 117.

³⁹⁸ Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 94.

³⁹⁹ Breyer bemerkt dazu: „In Posen/Pomarellen war die Entdeutschung ein Kampf vor allem um den Bodenbesitz. [...] Weder Berufungen bei der polnischen Regierung noch beim Völkerbund oder dem Haager Gerichtshof konnten die konstante Abnahme deutschen Bodenbesitzes aufhalten. Mit ihm ging jedes Jahr ein Teil der Lebensmöglichkeiten verloren [...] nachdem ihm andere als landwirtschaftliche Berufe nahezu völlig verschlossen worden waren.“ Breyer, R.: (1955) Das Deutsche

Die muttersprachliche Beschulung der Kinder wurde schrittweise eingeschränkt.⁴⁰⁰ Im September 1923 wurden alle deutschen Schulen mit weniger als 40 Kindern geschlossen, Lehrer ohne polnische Staatsangehörigkeit wurden entlassen und Lehrerseminare aufgelöst.⁴⁰¹ Polnischen Kindern wurde der Besuch deutscher Schulen verwehrt.⁴⁰² Stattdessen richtete man Minderheitenschulen mit deutscher Unterrichtssprache ein, die jedoch bis zum Jahr 1934/35 in den westlichen Woiwodschaften um 2/3 reduziert wurden.⁴⁰³ Gegen die Schulschließungen wehrten sich die Deutschen mit der Gründung von deutschen Privatschulen, deren Arbeit jedoch mit dem polnischen Privatschulengesetz⁴⁰⁴ von 1932 ebenfalls eingeschränkt wurde. Insbesondere in Ostoberschlesien verschärfte sich die Lage 1926 mit dem Amtsantritt des Woiwoden Miachal Grażyński, dessen politisches Streben sich auf die Polonisierung der oberschlesischen Industrie, die Ausmerzung der deutschen Sprache aus dem öffentlichen Leben und die Einschränkung des deutschen Schulwesens⁴⁰⁵, der deutschen Presse und die Beschattung des Vereinswesens richtete.⁴⁰⁶ Seine deutschfeindliche Politik begründete er mit der revisionistischen und antipolnischen Einstellung der deutschen Minderheit, die durch die Reichsregierung gestützt werde.⁴⁰⁷

Tatsächlich stand der polnischen Minderheitenpolitik eine Instrumentalisierung der Deutschen Minderheit durch die Weimarer Reichsregierung zu Zwecken der Revision

Reich und Polen. S. 52f.; Vgl. auch Zorn, G.: (1980) Nach Ostland geht unser Ritt. S. 49; Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 227.

⁴⁰⁰ Kotowski bezieht sich beispielhaft auf ein Schreiben des Auswärtigen Amtes vom März 1926 bezüglich der deutsch-polnischen Beziehungen, die er zusammenfassend beschreibt: „Was das deutsche Schulwesen in Polen betreffe [...] so sei festzustellen, dass diesem Schulwesen vorwiegend im ehemaligen preußischen Teilgebiet von polnischer Seite alle möglichen Schwierigkeiten bereitet würden [...] dass an den Schulbetrieb, die Lehrpläne und das Lehrpersonal die höchsten Anforderungen gestellt würden, wobei trotzdem die Unterrichtserlaubnis für Lehrer vielfach nur von Jahr zu Jahr erteilt [werde]. Ferner [...] seien die polnischen Behörden fortgesetzt bemüht, deutsche Kinder zum Besuch polnischer Schulen zu zwingen, was am einfachsten dadurch geschehe, dass bestehende deutsche Schulen oder Klassen geschlossen würden oder deren Errichtung verweigert würde, auch wenn ein Bedarf vorliege.“ Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 103f.

⁴⁰¹ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 102.

⁴⁰² Vgl. Ebenda. S. 139.

⁴⁰³ In ganz Polen fiel die Zahl der staatlichen deutschen Minderheitenschulen von 1550 Schulen 1922/23 auf 768 Schulen 1929/30 und 490 Schulen im Jahr 1934/35. Vgl. Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen. S. 55.

⁴⁰⁴ Vgl. Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen. S. 54.

⁴⁰⁵ Das hohe Niveau der deutschen Minderheitenschulen veranlasste auch polnische Eltern dazu, ihre Kinder auf diese zu schicken. Grażyński betrachtete dies als eine Germanisierungsaktion und ließ diese schließen. Dies führte zu einem Schulstreit, der vor dem Schiedsgerichtshof in Den Haag ausgetragen wurde. Vgl. Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 229; Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 23.

⁴⁰⁶ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 151; Bahlcke, J. et al.: (1996) Schlesien und die Schlesier. S. 149.

⁴⁰⁷ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 149.

der deutschen Ostgrenze konträr gegenüber.⁴⁰⁸ Von Seiten der Regierung wurde die Deutsche Minderheit in Polen als Vorposten des Deutschen Reiches aufgefordert auszuharren und sich als loyale polnische Staatsbürger zu verhalten.⁴⁰⁹ Zugleich wurde das deutsche Schul- und Vereinswesen⁴¹⁰ finanziell gefördert⁴¹¹ und die in Polen vorhandene deutsche Presse auf die Linie der offiziellen revisionistischen Ostpolitik ausgerichtet. Diese Volkstumspolitik beeinflusste einerseits eine überhebliche Haltung der Deutschen Minderheit gegenüber den Polen und schürte andererseits deren Erwartung auf eine baldige Rückkehr ins Reich. Letztlich war die Deutsche Minderheit in der Zeit der Weimarer Republik nicht Subjekt, sondern außenpolitisches Objekt der Weimarer Revisionspolitik. Eine ernst gemeinte aktive Minderheitenpolitik sowohl im In- als auch im Ausland war nicht im Interesse der Weimarer Reichsregierung, obwohl sich Stresemanns Forderungen vor dem Völkerbund nach Kulturautonomie der deutschen Minderheit unmittelbar auf die Situation der polnischen Minderheit in Deutschland auswirkten.⁴¹²

Doch auch in der Weimarer Republik war man nicht an einer starken polnischen Minderheit⁴¹³ interessiert, wenngleich man dieser, im Sinne der von Stresemann geforderten Kulturautonomie, das freie Entscheidungsprinzip überließ: „Minderheit ist, wer will.“⁴¹⁴ Diese freie Entscheidung, basierend auf der subjektiven Auffassung über die nationale Zugehörigkeit, wurde jedoch von der polnischen Minderheit in Deutschland mit ableh-

⁴⁰⁸ „Die Reichsregierung hat es stets als eine wesentliche Aufgabe unserer Außenpolitik betrachtet, mit allen Mitteln das heute noch in den abgetretenen Gebieten ansässige Deutschtum zu erhalten, da dies die Voraussetzung für eine günstige Lösung der Korridor- und der oberschlesischen Frage ist.“ Zitiert nach Aufzeichnungen des Auswärtigen Amtes vom 14.07.1922. Vgl. Broszat, M.: (1972) *Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik*. S. 228 und Kellermann, V.: (1970) *Schwarzer Adler, weißer Adler*. S. 108.

⁴⁰⁹ Die Polen waren von der Loyalität der deutschen Minderheit nicht überzeugt und verstanden diese vielmehr als Affront und Überlegenheit in der Annahme einer baldigen Angliederung an die Weimarer Republik. Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) *Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939*. S. 140 und S. 161; Kellermann, V.: (1970) *Schwarzer Adler, weißer Adler*. S. 107.

⁴¹⁰ In Folge des Abbruchs des Auswanderungsstroms gründeten sich in Polen zahlreiche Vereine zur Förderung des Deutschtums in Polen, so z. B. die Deutsche Arbeiterpartei Polens, die Deutsche Vereinigung und der Deutsche Volksverband.

⁴¹¹ Durch die finanziellen Hilfen zur Sicherung der Überlebenschancen der Deutschen Minderheit in Polen gewann die Reichsregierung eine starke Kontrolle über die Minderheitenverbände. Es wurden Finanz- und Kreditorganisationen sowie Banken geschaffen, um der Landwirtschaft, der Industrie und dem Gewerbe der Deutschen günstige Kredite und Darlehen zu verschaffen. Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) *Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939*. S. 204; Broszat, M.: (1972) *Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik*. S. 228.

⁴¹² Vgl. Breyer, R.: (1955) *Das Deutsche Reich und Polen*. S. 275; Broszat, M.: (1972) *Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik*. S. 230.

⁴¹³ Angehörige der polnischen Minderheit lebten v. a. im Ruhrgebiet und in Berlin.

⁴¹⁴ Art. I § 1, „Unter Minderheit im Sinne der folgenden Bestimmungen werden diejenigen Volksteile verstanden, die sich zum polnischen Volkstum bekennen.“; Art. II § 2 „Nichtreichsdeutsche Kinder können, wenn ihre Zugehörigkeit zum polnischen Volkstum nach Abstammung oder Sprache nachgewiesen wird, zum Besuche der privaten Minderheitsvolksschule zugelassen werden.“ Zitiert nach: „Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnische Minderheit vom 31.12.1928“ in: Krüger-Potratz, M.: (1998) *"Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule*. S. 359f.

nender Haltung⁴¹⁵ aufgenommen, da sie den Existenzkampf⁴¹⁶ der Polen im Deutschen Reich erschwerte. Den muttersprachlichen Unterricht der Polen regelte bis zur Inkraftsetzung einer Minderheitenschulordnung 1928 ein am 31.12.1918 verabschiedeter Erlass. Dieser besagte, dass:

„[...] den polnisch sprechenden Kindern der gesamte Religionsunterricht in polnischer Sprache und – neben dem deutschen Sprachunterricht – ein polnischer Schreib- und Leseunterricht zu erteilen ist, soweit es von den Eltern der Kinder erwünscht wird.“⁴¹⁷

Im Minimum sollte der Unterricht in den Mittel- und Oberstufen drei Wochenstunden betragen. Die Landesregierungen wurden zugleich ermächtigt, diesen auf die Unterstufe und auf bis zu sechs Wochenstunden zu erweitern. Im Ergebnis des Versailler Friedensvertrages und des Unmutes über die Größe der abzutretenden Gebiete wurde die neue Polenpolitik jedoch nur zögerlich eingeführt. Der Minderheitenschutz in der Weimarer Reichsverfassung war unter Art. 113⁴¹⁸ verankert. Eine Verabschiedung eines zusätzlichen bilateralen Minderheitenabkommens, wie unter Artikel 92⁴¹⁹ des Versailler Vertrages angeregt, in dem u. a. Fragen der Minderheitenschulpolitik bilateral hätten geregelt werden können, kam aufgrund einer fehlenden Bereitschaft beiderseitiger Zugeständnisse nicht zustande.⁴²⁰ Die Weimarer Regierung sah sich daher nicht veranlasst, zusätzlich zu dem Erlass vom 31.12.1918 Maßnahmen zu ergreifen, um den Aufbau eines polnischen Minderheitenschulwesens zu unterstützen oder dieses allgemein verpflichtend zu verankern. Außerdem war die Zahl der in der Weimarer Republik zurückgebliebenen Polen gering. Eine „Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnische Minderheit“ wurde erst auf Drängen der internationalen Staatengemeinschaft, eine

⁴¹⁵ „Sich auf den Willen der Eltern zu berufen, ist gänzlich abwegig. Die anormalen Verhältnisse machen es den Eltern bei bestem Willen unmöglich, ihren Willen in Wirklichkeit frei zu äußern. Von freien Menschen kann die polnische Minderheit Ostpreussens nicht sprechen.“ Zitiert nach einer Rede von Pfarrer Osinski vor dem preußischen Innenminister Albert Grzesinski am 10.06.1927 in: Göthel, T.: (2002) Demokratie und Volkstum. S. 319.

⁴¹⁶ Während polnische Behörden von 1,5 Mio. Polen sprachen, dazu zählen auch Bürger mit polnischen Familiennamen und mit schlesischem Dialekt, so gaben bei Volkszählungen 1925 201306 Bürger und 1933 nur 113000 Bürger Polnisch als Muttersprache an. Vgl. Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 44.

⁴¹⁷ Zitiert nach: „Über den Gebrauch der Minderheitensprache im Unterricht“ in: Krüger-Potratz, M.: (1998) "Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. S. 239.

⁴¹⁸ „Artikel 113. Die fremdsprachigen Volksteile des Reiches dürfen durch die Gesetzgebung und Verwaltung nicht in ihrer freien, volkstümlichen Entwicklung, besonders nicht im Gebrauch ihrer Muttersprache beim Unterricht, sowie bei der inneren Verwaltung und der Rechtspflege beeinträchtigt werden.“ Verfassungen des Deutschen Reichs(1919): Die Verfassung des Deutschen Reichs "Weimarer Reichsverfassung" vom 11.08.1919.

⁴¹⁹ Art. 92: „Durch spätere Abmachungen werden alle Fragen geregelt, die nicht in dem vorliegenden Verträge geregelt sein sollten und die aus der Abtretung des genannten Gebietes entstehen könnten.“ Vgl.: Deutsches Reich: (1924) Der Friedensvertrag von Versailles. S. 67.

⁴²⁰ Während Polen auf eine Verbürgung der Gegenseitigkeit drängte, lehnten die Deutschen diese mit der Begründung ab, dass der Schutz der Deutschen Minderheit in Polen durch Art. 93 des Versailler Vertrages bereits ausreichend gesichert sei. Vgl. Krüger-Potratz, M.: (1998) "Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. S. 319.

„aktive Minoritätenpolitik zu betreiben“⁴²¹ am 31.12.1928 verabschiedet. Sie gewährte den Polen das freie Bekenntnis zur polnischen Minderheit und die Sicherung der Unterrichtssprache in ihrer polnischen Hochform.⁴²² Obwohl die polnische Minderheitenschulverordnung, die für das ganze Staatsgebiet galt und objektiv einen loyalen und bezogen auf das internationale Minderheitenrecht einen fortschrittlichen Eindruck erweckte, zog sich der Staat weitestgehend aus der Verantwortung zurück und überließ die polnische Minderheit sich selbst.⁴²³

Mit der Machtergreifung Hitlers entspannte sich die Lage der Polen im Deutschen Reich, bedingt durch die Nichtangriffserklärung vom 26.01.1934⁴²⁴ und ein beiderseitiges Presseabkommen am 24.03.1934⁴²⁵. Eine offizielle Fortsetzung der Revisionspolitik und eine weitere Verschärfung der deutsch-polnischen Beziehungen lehnte Hitler vorerst ab. Seine Rassenideologie und Lebensraumpolitik war vielmehr auf weit größere Dimensionen ausgerichtet als eine Revision der Ostgrenze. Sie zielten ab auf die: „Vernichtung Polens – Beseitigung seiner lebendigen Kraft“⁴²⁶. Im Deutschen Reich zeigte sich vorerst, gelenkt durch die gleichgeschaltete Presse, eine Polenfreundlichkeit, die sich u. a. in einer Vielzahl positiver Bücher und Berichte über Polen äußerte.⁴²⁷ Die seit 1933 entfachte Polenfreundschaft quittierte der polnische Publizist Stanisław Mackiewicz 1937 mit den Worten:

„In Deutschland kann man eine Polenfreundschaft feststellen, von der weder wir noch unsere Väter geträumt haben. Die Nationalsozialisten sind seit 1848 die erste polenfreundliche politische Organisation Deutschland.“⁴²⁸

Andererseits sahen sich die Polen jedoch auch in dem zunehmend totalitär werdenden Deutschen Reich durch eine volkstumsmäßige Nivellierung bedroht.⁴²⁹

⁴²¹ Zitiert nach: Ebenda. S. 333.

⁴²² Gewährt wurde die Einrichtung öffentlicher Minderheitenschulen sowie privater Minderheitenschulen mit und ohne staatliche Unterstützung. Ausschlaggebend für eine staatliche Beteiligung war die Zahl der Schüler polnischer Muttersprache innerhalb eines Schulverbandes. Vgl. Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnische Minderheit vom 31.12.1928 abgedruckt in: Krüger-Potratz, M.: (1998) "Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. S. 359 - 363.

⁴²³ Ebenda. S. 333ff.

⁴²⁴ „Beide Regierungen erklären ihre Absicht, sich in den ihre gegenseitigen Beziehungen betreffenden Fragen, welcher Art sie auch sein mögen, unmittelbar zu verständigen. [...] Unter keinen Umständen werden sie jedoch zum Zweck der Austragung solcher Streitfragen zur Anwendung von Gewalt schreiten.“ Zitiert aus dem Abdruck des Nichtangriffspaktes vom 26.01.1934 in: Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 203 f.

⁴²⁵ Vgl. Rhode, G.: (1990) Deutsche und Polen von der Reichsgründung bis zum Warschauer Vertrag. S. 156.

⁴²⁶ Hitler im August 1939. Zitiert nach: Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 178.

⁴²⁷ Vgl. Rhode, G.: (1990) Deutsche und Polen von der Reichsgründung bis zum Warschauer Vertrag. S. 157.

⁴²⁸ Zitiert nach: Ebenda. S. 157.

⁴²⁹ Ausdruck fand diese z. B. in dem Reichsbürgergesetz vom 15.09.1935, welches den Polen zwar vorläufige Reichsbürgerrechte, zugleich aber auch Pflichten auferlegte, die als „Ehrendienste am deutschen Volke“ bezeichnet wurden. Vgl. Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen. S. 291.

Bezüglich des Schulwesens setzten die Nationalsozialisten weiter auf das Bekenntnis zum Polentum, welches jedoch durch eine gewisse Bekenntnisträgheit der Polen immer weiter zurückging. In einer im Mai 1939 durchgeführten Volkszählung wiesen sich nur noch 14.000⁴³⁰ Bürger im Deutschen Reich als Polen aus. Bei einer Volkszählung aus dem Jahr 1925 waren es noch 201.306. Anders als im Deutschen Reich verschlechterte sich mit dem Amtsantritt Hitlers die Lage der Deutschen in Polen. Die Gleichstellung der deutschen Verbände in Polen mit denen im Reich führte einerseits zu einer Sympathie mit der nationalsozialistischen Ideologie,⁴³¹ andererseits wurde, geschürt durch antideutsche Stimmen in der polnischen Presse, ein Misstrauen gegenüber den deutschen Mitbürgern entfacht, das sich u. a. in Überfällen auf Deutsche entlud.⁴³² Zugleich setzte die polnische Innenpolitik⁴³³ eine Linie der Entdeutschung fort, die das Ziel einer allmählichen Auflösung der Deutschen Minderheit verfolgte.⁴³⁴

Politisch spitzte sich die Lage zu, als am 24.10.1938 Reichsaußenminister Ribbentrop dem polnischen Botschafter Lipski in Berlin Vorschläge zur „Generalbereinigung aller bestehenden Reibungsmöglichkeiten zwischen Deutschland und Polen“⁴³⁵ übergab. Danach sollte Danzig wieder zum Deutschen Reich gehören, eine exterritoriale Eisenbahn und Autobahn zwischen Pommern und Ostpreußen durch den polnischen Korridor führen und beide Staaten sollten die Anerkennung der gemeinsamen Grenzen garantieren. Die polnische Regierung lehnte diesen Vorschlag am 27.01.1939 ab. Die Garantieerklä-

⁴³⁰ Vgl. Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen. S. 294.

⁴³¹ Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 26.

⁴³² Vgl. Breyer, R.: (1955) Das Deutsche Reich und Polen. S. 265; Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 232.

⁴³³ Eine am 09.07.1936 verabschiedete Richtlinie des Nationalitätenausschusses legte den weiteren Umgang mit der Deutschen Minderheit in Polen fest. Sie hatte eine Schwächung des Deutschtums und eine Stärkung des Polentums u. a. durch eine Polonisierung von Betrieben zum Ziel. Zugleich wurde die Aufsicht über deutsche Vereine verstärkt. Die polnische Regierung verabschiedete des Weiteren die Lebensbedingungen der Deutschen erschwere Gesetze, die u. a. den Grundbesitz, das Verhalten in der Grenzzone und das Gerichtswesen betrafen. Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 28, 64 und 254; Becker, G.: (1988) Vertreibung und Aussiedlung der Deutschen aus Polen und den ehemals deutschen Ostgebieten. S. 40.

⁴³⁴ Dass der polnische Staat möglichst ungehindert in seiner Minderheitenpolitik agieren wollte, zeigte sich in der Aufkündigung des Minderheitenschutzvertrages am 13.09.1934 und Polens Austritt aus dem Völkerbund. Nach dem Erlöschen der auf Ostoberschlesien bezogenen Genfer Konvention am 14.07.1937 verlor die Deutsche Minderheit in Polen den Schutz des internationalen Rechtes durch den Völkerbund. Ein bilaterales Minderheitenabkommen mit dem Deutschen Reich lehnte Polen ab, da der Vergleich beider Minderheiten für Polen nachteilig gewesen wäre. Einer bilateralen Vereinbarung über die Behandlung der Minderheiten stimmte die polnische Regierung dennoch am 05.11.1937 zu, welche im Sinne der Gegenseitigkeit zur Festigung der deutsch-polnischen Freundschaft beitragen sollte. Hierin sicherten sich beide Staaten in einer loyal anmutenden Erklärung zu, den Minderheiten gerechte Daseinsverhältnisse und ein harmonisches Zusammenleben mit dem Staatsvolk zu gewährleisten. Zu einer Verbesserung der Lage der jeweiligen Minderheiten kam es jedoch nicht. Vgl. Kotowski, A. S.: (1998) Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. S. 27; Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 54f.

⁴³⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: (1991) Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S.30. und Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 41.

zung Großbritanniens und Frankreichs für die Unabhängigkeit Polens führte schließlich zu Hitlers Aufkündigung des Nichtangriffpakt mit Polen am 28.04.1939.⁴³⁶ Im Gegenzug unterzeichneten Außenminister Ribbentrop und Stalin am 23.08.1939 einen Nichtangriffspakt zwischen Deutschland und der UdSSR. Wichtigstes Dokument war ein geheimes Zusatzprotokoll, mit dem die UdSSR und das Deutsche Reich eine erneute Teilung Polens vorbereiteten.⁴³⁷

4.4 Die nationalsozialistische Sprachenpolitik in Polen während des 2. Weltkrieges

Nach dem deutschen Angriff auf Polen am 01.09.1939⁴³⁸ nahm Hitler den Standpunkt ein, dass das Land rechtlich nicht mehr existiere. Stalin teilte diese Auffassung mit dem Einmarsch sowjetischer Truppen in Polen am 17.09.1939. Die Unterzeichnung des deutsch-sowjetischen Grenz- und Freundschaftsvertrages vom 28.09.1939 besiegelte eine erneute Teilung Polens. In einem Zusatzprotokoll vom 04.10.1939 wurde die genaue Demarkationslinie entlang der Flüsse Pissa, Narew, Bug und San festgelegt. Mit einem Erlass „zur Festigung des deutschen Volkstums“⁴³⁹ leitete Hitler unmittelbar eine Umsiedlungs-, Terror- und Vernichtungsaktion gegen die polnische Bevölkerung ein.⁴⁴⁰ Am 08.10.1939⁴⁴¹ annektierte das Deutsche Reich polnische Gebiete, in denen 9,7 Millionen Menschen lebten, davon 7,8 Millionen (80 %) Polen.⁴⁴² Zudem wurde am

⁴³⁶ Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 43.

⁴³⁷ „2. Für den Fall einer territorialpolitischen Umgestaltung der zum polnischen Staat gehörenden Gebiete, wäre die Interessensphäre Deutschlands und der UdSSR ungefähr durch die Linie Narew, Weichsel und San abgegrenzt. Die Frage, ob die beiderseitigen Interessen die Erhaltung eines unabhängigen polnischen Staates erwünscht erscheinen lassen, und wie dieser Staat abzugrenzen sei, kann erst im Laufe der weiteren politischen Entwicklungen geklärt werden. In diesem Falle werden beide Regierungen diese Frage im Wege einer freundschaftlichen Verständigung lösen.“ Zitiert aus dem Abdruck des Geheimen Zusatzprotokolls zum deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes vom 23.08.1939 in: Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 47; vgl. auch: Bundeszentrale für politische Bildung: (1991) Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S.30.; und Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 171.

⁴³⁸ „Nachdem alle politischen Möglichkeiten erschöpft sind, um auf friedlichem Wege eine für Deutschland unerträgliche Lage an seiner Ostgrenze zu beseitigen, habe ich mich zur gewaltsamen Lösung entschlossen.“ Hitlers Befehl zum Angriff auf Polen am 31.08.1939 in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 171f.

⁴³⁹ „Zurückführung der für die endgültige Heimkehr in das Reich in Betracht kommenden Reichs- und Volksdeutschen im Ausland, die Ausschaltung des schädigenden Einflusses von solchen volksfremden Bevölkerungsteilen, die eine Gefahr für das Reich und die deutsche Volksgemeinschaft bedeuten.“ Aus dem Erlass des ‚Führers‘ und Reichskanzlers zur „Festigung des deutschen Volkstums“ vom 07.10.1939 in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 225.

⁴⁴⁰ Als wichtigste Aufgabe betrachtete Hitler die Herstellung: „eine[r] neue[n] Ordnung der ethnographischen Verhältnisse, das heißt, eine Umsiedlung der Nationalitäten, so dass sich im Abschluss der Entwicklung bessere Trennungslinien ergeben, als es heute der Fall ist.“ Hitler in einer Reichstagsrede vom 06.10.1939 zitiert nach: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 69.

⁴⁴¹ Erlass über die Gliederung und Verwaltung der Ostgebiete vom 08.10.1939. Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 51.

⁴⁴² Die in das Deutsche Reich eingegliederten Gebiete waren flächenmäßig doppelt so groß wie das preußische Teilungsgebiet bis 1918. Neu geschaffen wurden die Reichsgaue Wartheland und Danzig-Westpreußen. Die Provinzen Ostpreußen und Schlesien wurden vergrößert. Vgl. Bundeszentrale für

12.10.1939 das „Generalgouvernement für die besetzten Gebiete“⁴⁴³ gebildet. Binnen weniger Jahre sollten die annektierten Gebiete entpolonisiert und germanisiert werden. Deutsch wurde zur alleinigen Sprache der Behörden, Schulen, Kirchen, Zeitungen und Bücher erklärt. Alle polnischen Inschriften wurden entfernt. Ortschaften erhielten ihre alten deutschen oder neue deutsche Namen.⁴⁴⁴ Eine „Denkschrift über die Behandlung der Bevölkerung in den ehemaligen polnischen Gebieten“⁴⁴⁵ legte die Grundsätze für den Umgang mit der polnischen Bevölkerung fest. Entsprechend sollte eine Trennung zwischen der ‚arischen‘ und ‚nicht arischen‘ Bevölkerung vorgenommen werden. Eine eindeutige nationale Zuordnung der Bevölkerung nach objektiven Kriterien war jedoch generell nicht möglich.⁴⁴⁶ Mittels einer Deutschen Volksliste⁴⁴⁷ versuchten die Nationalsozialisten eine Einteilung der Bevölkerung vorzunehmen, um die ‚minderwertigen‘ Polen von den ‚Volksdeutschen‘, beziehungsweise ‚Eindeutschungsfähigen‘ zu differenzieren.

Bereits im Winter 1939/40 setzte eine planmäßige Ausrottungsaktion gegen die polnische intellektuelle und wirtschaftliche Elite ein. Es sollte verhindert werden „dass eine polnische Intelligenz sich als Führungsschicht aufmacht“⁴⁴⁸. Höhere Schulen, Universi-

politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S.36; Broszat, M.: (1965) Nationalsozialistische Polenpolitik 1939 - 1945. S. 38.

⁴⁴³ Das Generalgouvernement umfasste die Distrikte Warschau, Krakau, Radom und Lublin und wurde dem Generalgouverneur Hans Frank unterstellt. Am 08.07.1940 erklärte Hitler die territoriale Neuordnung der polnischen Gebiete für endgültig. Das Generalgouvernement bekam die Bezeichnung „Nebenland des Reiches“ Nach dem deutschen Überfall auf die UdSSR am 22.06.1941 wurde das Generalgouvernement auf Ostgalizien ausgedehnt. Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 51 und 57; Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 310.

⁴⁴⁴ Vgl. Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 47; Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 180.

⁴⁴⁵ Bundeszentrale für politische Bildung: (1991) Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S. 37.

⁴⁴⁶ Aufgrund der Historie des 19. und 20. Jahrhunderts waren eine polnisch-deutsche Zweisprachigkeit, die Abstammung sowie die Vor- und Familiennamen keine Merkmale einer Nationalitätzugehörigkeit. Zudem war die Zahl der Deutschen aufgrund der polnischen Minderheitenpolitik stark dezimiert. Vgl. Rogall, J.: (1996) Krieg, Vertreibung und Neuanfang. S. 158.

⁴⁴⁷ Die Deutsche Volksliste umfasste 4 Kategorien: Gruppe 1 bestand aus denjenigen Personen, die sich zu polnischer Zeit aktiv als Deutsche betätigt hatten, Gruppe 2 beinhaltet all die Personen, die ihr Deutschtum zwar nicht demonstrierten, aber zweifelsfrei bewahrt hatten. In die Gruppe 3 wurden Deutschstämmige, deren Volksbekenntnis nicht eindeutig war, aufgenommen. Gruppe 4 umfasste schließlich alle polonisierten Deutschstämmigen, die sich nicht antideutsch betätigten. Angehörige der Gruppe 1 und 2 erhielten die deutsche Staatsangehörigkeit, denen der Gruppe 3 wurde sie auf Widerruf übertragen. Personen der Gruppe 4 hatten trotz der Eintragung mit Diffamierungen zu rechnen. Alle Personen, die nicht auf der Volksliste verzeichnet waren, wurden vorerst als ‚polnische Schutzangehörige‘ geduldet und waren praktisch rechtlos und der Willkür der NS-Behörden ausgeliefert. Sie unterlagen Sonderstrafrechten, man gewährte ihnen kein dauerhaftes Wohnrecht und sie waren bezüglich der Versorgung gegenüber den Deutschen schlechter gestellt. Vgl. Rogall, J.: (1996) Krieg, Vertreibung und Neuanfang. S. 159.

⁴⁴⁸ Aus der Besprechung zwischen Hitler und Wilhelm Keitel, Chef der Wehrmacht im Reichskriegsministerium, über die Verwaltung Polens, 17.10.1939 in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 234.

täten und Kirchen wurden geschlossen.⁴⁴⁹ Tausende von Lehrern, Professoren, Juristen, Ärzten, Geistlichen sowie Guts- und Fabrikbesitzern wurden gezielt bei Massenhinrichtungen ermordet. Vor Gauleitern der NSDAP erklärte Heinrich Himmler, Reichsführer der SS, dieses Vorgehen am 29.02.1940 mit den Worten:

„Wir müssen zum mindesten in den Provinzen, die jetzt zu Deutschland gehören, sehen, dass das Problem einer polnischen Minderheit zu unserer Zeit aufgelöst wird. Das Problem muss ausgerottet werden [...] und die polnische Nationalität und das polnische Volk muss nach zwei Seiten hin aufgelöst werden [...]. Wir mussten zunächst dem Gegner seine führenden Köpfe nehmen [...] das war die polnische Intelligenz. Die musste weg, da half nun nichts.“⁴⁵⁰

Zugleich setzte eine Abschiebung⁴⁵¹ der Menschen polnischer Nationalität, die nicht den deutschen Volkslisten angehörten, in das Generalgouvernement, das als ein Arbeitsreservoir betrachtet wurde, ein: „Das Generalgouvernement sei eine polnische Reservation ein großes politisches Arbeitslager.“⁴⁵² Das dortige gewalttätige und von Willkür gekennzeichnete Regime⁴⁵³ des Generalgouverneurs Frank⁴⁵⁴ war darauf ausgerichtet, die „verbleibende minderwertige [polnische] Bevölkerung“⁴⁵⁵ führerlos zu machen⁴⁵⁶, zu versklaven⁴⁵⁷ und ihrer Kultur und Identität zu berauben. Insgesamt sollten sechs

⁴⁴⁹ Vgl. Hummel, K. et al.: (1998) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 230 und Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 313.

⁴⁵⁰ Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 70 f.

⁴⁵¹ Eine Massendepotatation aus dem Reichsgau Posen zwischen dem 01. - 17.12.1939 beschreibt Broszat: „Innerhalb von 17 Tagen wurden 87 838 Polen und Juden durch Zwangsaushebung im gesamten Gaugebiet in 80 Güterzügen in das Generalgouvernement deportiert, mehr als das Evakuierungs-Soll von 80.000 Personen [...] im Nahplan vorschrieb“. Broszat, M.: (1965) Nationalsozialistische Polenpolitik 1939 - 1945. S. 89; Vgl. auch: Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 48; Hummel, K. et al.: (1998) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 226.

⁴⁵² Aktenvermerk Reichsleiter Bormanns über ein Gespräch Hitlers mit dem Generalgouverneur Hans Frank in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 72.

⁴⁵³ Vgl. Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 295 ff.

⁴⁵⁴ „So haben wir doch die ungeheure Verantwortung [...], dass die Polen für alle Zukunft das Rückrad gebrochen erhalten [...]. Wir werden, wenn nötig, alle Maßnahmen ergreifen, um den Lebensstandard des polnischen Volkes so zu gestalten, dass er gerade noch das Leben sicherstellt, aber eine absteigende Linie aufweist [...]. Im Allgemeinen ist die Ernährungslage in vielen großen Gebieten des Landes katastrophal.“ Generalgouverneur Hans Frank über die Politik in den okkupierten polnischen Gebieten, 02.03.1940 in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 237.

⁴⁵⁵ Heinrich Himmler: „Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten“, 15.05.1940. Zitiert in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 238ff.

⁴⁵⁶ Im Verlauf der im Frühjahr 1940 im Generalgouvernement begonnenen sogenannten „Außerordentliche Befriedungsaktion“ wurden tausende Polen der polnischen Führungsschicht verhaftet und umgebracht, um der aktiven Widerstandsbewegung im Generalgouvernement das Rückrad zu brechen. Vgl. Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 182.

⁴⁵⁷ „Noch einmal müsse der Führer betonen, dass es für die Polen nur einen Herren geben dürfe, und das sei der Deutsche; zwei Herren nebeneinander könne es nicht geben, daher seien alle Vertreter der polnischen Intelligenz umzubringen.“ Aktenvermerk Reichsleiter Bormanns über ein Gespräch Hitlers mit dem Generalgouverneur Hans Frank 02.10.1940 in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 72.

Millionen nicht ‚eindeutschungsfähige‘ Polen⁴⁵⁸ in das Generalgouvernement deportiert werden. Entsprechend der gezielten Versklavung der polnischen Bevölkerung wurden auch die polnische Kultur und Bildung durch eine systematische Sprachen- und Bildungspolitik angegriffen.⁴⁵⁹ Anders als die preußische Sprachenpolitik des 19. Jahrhunderts, die eine Germanisierung der polnischen Bevölkerung erzwingen wollte, verfolgte die nationalsozialistische Schul- und Sprachenpolitik das Ziel, die Deutschen von den Polen zu unterscheiden. In diesem Sinne durfte es nach Himmlers Ansicht für die nicht-deutsche Bevölkerung im Osten keine höheren Schulen als die vierklassige Volksschule geben, in der die Schüler lediglich „einfaches Rechnen bis höchstens 500, Schreiben des Namens, eine Lehre, dass es ein göttliches Gebot ist, den Deutschen gehorsam zu sein und ehrlich, fleißig und brav zu sein“⁴⁶⁰ lernen sollten.

Als man eine direkte und vollständige Vertreibung der Polen aus den annektierten Gebieten im angestrebten Sinne nicht realisieren konnte und eine Verwahrlosung der polnischen Kinder fürchtete, wurden mit dem Beginn des Schuljahr 1940/41 Schulen für polnische Kinder⁴⁶¹ eingerichtet. In den Schulen durften nur deutsche Laienlehrkräfte ohne Vorbildung unterrichten. Unterrichtssprache war Deutsch. Die Klassenfrequenz lag bei bis zu 90 Kindern.⁴⁶² Hauptzwecke des Unterrichts waren das „Deutsch-Sprechen und die elementarsten Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie deutsche Disziplin.“⁴⁶³ Bereits mit 12 Jahren wurden die Schüler vom Arbeitsamt erfasst und z. T. ins ‚Altreich‘ zur Arbeit geschickt.⁴⁶⁴ Der Besuch höherer Schulen wurde

⁴⁵⁸ Da dies aus technischen Gründen nicht durchführbar war, legte man Planzahlen fest: für 1939/40 1.000.000, für 1941 830.000. Bundeszentrale für politische Bildung [1991]: Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S. 39.

⁴⁵⁹ Vgl. Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 178.

⁴⁶⁰ Heinrich Himmler: „Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten“, 15.05.1940. Zitiert in: Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 238ff; Bundeszentrale für politische Bildung (2001): Informationen zur politischen Bildung 173. Polen. S. 7; Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 173.

⁴⁶¹ Die Wiedereröffnung der polnischen Schulen war in den einzelnen Regionen zeitlich verschieden. Im Warthegau berichtete der Regierungspräsident von Hohensalza im Oktober 1940: „Der Unterricht der Polenkinder hat zu einem Teil vorerst in den größeren Orten auf freiwilliger Grundlage begonnen und wird zurzeit in deutscher Sprache erteilt.“ Zitiert nach: Klattenhoff, K.: (1992) Erziehung zum Untermenschen. S. 33. Vgl. auch Harten, H.: (1996) De-Kulturation und Germanisierung. S. 219; Dok. Nr 115 abgedruckt in: Hansen, G.: (1994) Schulpolitik als Volkstumspolitik. S. 227.

⁴⁶² Vgl. Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 168.

⁴⁶³ Zitiert aus einem Brief des Regierungspräsidenten von Posen an den Reichsstadthalter des Reichsgaus Wartheland in: Klattenhoff, K.: (1992) Erziehung zum Untermenschen. S. 31

⁴⁶⁴ Vgl. Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 168 und Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 183.

polnischen Jugendlichen verweigert. Ein Curriculum aus dem Jahr 1942⁴⁶⁵ legte den Schulbesuch polnischer Kinder in einem Alter von 9-14 Jahren auf täglich zwei Unterrichtsstunden fest. Die fünfjährige Schulzeit konnte um zwei Jahre unterschritten werden, „wenn der Arbeits- und berufsmäßige Einsatz der Jugendlichen erforderlich und möglich ist.“⁴⁶⁶ Gleichwohl war dieser minimale Unterricht aufgrund von Raum- und Lehrermangel nicht überall gewährleistet.⁴⁶⁷

Anders gestaltete sich die Situation im Generalgouvernement. Das bildungspolitische Bestreben richtete sich hier auf eine Entemotionalisierung der polnischen Bevölkerung und die Ausbildung dieser zu einfachen Arbeitskräften: „Der künftige Arbeiter-Sklave sollte nur fachlich vorbereitet werden.“⁴⁶⁸ Bereits 1939 wurde eine Schulpflicht⁴⁶⁹ von sieben Jahren eingeführt. Um das Unterrichtsniveau zu drücken, wurde die Klassenfrequenz in den Volksschulen auf 70-80 Schüler hoch gesetzt⁴⁷⁰, polnische Schulbücher wurden eingezogen⁴⁷¹ und alle ‚politisch bedenklichen‘ Fächer, wie Geschichte, Geographie oder Literatur, die Kenntnisse über Polen vermittelten, verboten.⁴⁷² Aus volkstumspolitischen Gründen war der Deutschunterricht in den Volksschulen untersagt, so dass die alleinige Unterrichtssprache Polnisch war.⁴⁷³ In Fach- und Berufsschulen⁴⁷⁴ wurden die polnischen Schüler in landwirtschaftlichen und technischen, in den seltensten Fällen in kaufmännischen Berufen, ausgebildet. Hochschulen und Universitäten blieben geschlossen.

⁴⁶⁵ Richtlinien zur Beschulung von Kindern polnischen Volkstums vom 04.12.1941 (Kattowitz) und 24.02.1942 (Polen) Vgl.: Dokument Nr. 113 abgedruckt in: Hansen, G.: (1994) Schulpolitik als Volkstumspolitik. S. 226.

⁴⁶⁶ Zitiert nach: Klattenhoff, K.: (1992) Erziehung zum Untermenschen. S. 38.

⁴⁶⁷ Vgl. Dok. Nr. 211 abgedruckt in: Hansen, G.: (1994) Schulpolitik als Volkstumspolitik. S. 398 und Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 183.

⁴⁶⁸ Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 170.

⁴⁶⁹ „Verordnung über das Schulwesen im Generalgouvernement“ vom 31.10.1939 abgedruckt in: Hansen, G.: (1994) Schulpolitik als Volkstumspolitik. S. 234; Vgl. auch: Harten, H.: (1996) De-Kulturation und Germanisierung. S. 230.

⁴⁷⁰ Vgl. Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 169; Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 185;

⁴⁷¹ Vgl. Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 185

⁴⁷² Vgl. Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 170; Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 185.

⁴⁷³ Vgl. Erlaß der Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht vom 09.04.1940. [Die Polen hätten ihre Deutschkenntnisse als politische und wirtschaftliche Waffe einsetzen und zu polnischen Propagandazwecken nutzen.] Vgl. auch: Oenning, R. K.: (1992) Zur Sprachen- und Schulsprachenpolitik der Nationalsozialisten im Generalgouvernement und im Wartheland. S. 61.

⁴⁷⁴ Vgl. „Protokoll der Schulbeauftragten bei den Distriktchefs“ am 10.01.1940 abgedruckt in: Hansen, G.: (1994) Schulpolitik als Volkstumspolitik. S. 236 - 244.

Eine anfängliche Systematik der Schulpolitik des Generalgouvernements konnte bis zum Ende des Krieges nicht aufrechterhalten werden.⁴⁷⁵ Mit zunehmender Dauer des Krieges wurde die Schulpolitik revidiert und den Gegebenheiten, so z. B. der Einführung des Deutschunterrichts in den Fach- und Berufsschulen 1941,⁴⁷⁶ angepasst, ohne dass jedoch eine offizielle Änderung der Programmatik vollzogen wurde.

Der nationalsozialistischen Schulpolitik im Generalgouvernement zum Trotz wurde ein von der polnischen Untergrundbewegung organisierter Geheimunterricht auf der Mittel- und Oberschulstufe, später sogar auf der akademischen Ebene, aufgebaut, der seinen Anfang bereits 1939 fand.⁴⁷⁷ Mit dem polnischen Geheimunterricht widersetzten sich die Polen der deutschen Fremdherrschaft und sicherten sich durch die Mobilisierung des Volkes gegen den deutschen Faschismus sowie die Bewahrung des freien Denkens, Handelns und Wollens, ihr kulturelles und zukunftsweisend ökonomisches Leben nach dem Krieg.

Die Bilanz der deutschen Besatzungspolitik in Polen während des Zweiten Weltkrieges war in den annektierten und in den okkupierten Gebieten menschenverachtend und bildete die Grundlage für eine zum Ende des Krieges einsetzende Vergeltung und Rache an der deutschen Bevölkerung. Sie belief sich auf 5,5 bis 6 Millionen polnische Kriegsoffer, darunter circa 3 Millionen Juden⁴⁷⁸; die Vertreibung von mehr als 900.000 Polen aus den annektierten Gebieten in das Generalgouvernement; die Deportationen von Zwangsarbeitern nach Deutschland und nicht zuletzt das Verbrechen an den polnischen Kindern und Jugendlichen, insbesondere in den deutschen Reichsgauen, ihnen ein Recht auf Bildung zu verwehren.

4.5 Die Festlegung der Oder-Neiße-Grenze und die Auswirkungen auf die Sprachen- und Bevölkerungssituation an der deutsch-polnischen Grenze

Bereits im November 1943 entschieden Stalin, Churchill und Roosevelt auf der Konferenz von Teheran die Verschiebung der Ostgrenze Polens entsprechend der Curzon-Linie⁴⁷⁹. Die sich daraus für die polnische Exilregierung in London ergebenden Verluste

⁴⁷⁵ Vgl. Harten, H.: (1996) De-Kulturation und Germanisierung. S. 234; Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 170; Kleßmann, C.: (1980) Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. S. 186.

⁴⁷⁶ Vgl. Oenning, R. K.: (1992) Zur Sprachen- und Schulsprachenpolitik der Nationalsozialisten im Generalgouvernement und im Wartheland. S. 61.

⁴⁷⁷ Vgl. Plesniarski, B.: (1980) Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. S. 170f.

⁴⁷⁸ Vgl. Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 70; Michalka, W.: (1993) Deutsche Geschichte 1933 - 1945. S. 377 und 380; Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S. 40.

⁴⁷⁹ Die Curzon-Linie wurde bereits 1920 von dem britischen Außenminister Lord Curzon zur Beilegung des Polnisch-Sowjetischen Krieges vorgeschlagen. Nach der Grenzziehung im Frieden von Riga (1921) wurde diese Idee vorerst bedeutungslos. Polens Grenze verlief 200 km östlich der Curzon-Linie. Mit dem Einmarsch der Roten Armee nach Polen 1939 wurden diese Gebiete zurückgeholt.

im Osten Polens, sollten durch eine Westverschiebung auf Kosten des Deutschen Reiches entschädigt werden.

„Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass die Heimstätte des polnischen Staates und der polnischen Nation zwischen der sogenannten Curzon-Linie und der Linie der Oder liegt und Ostpreußen sowie Oppeln umschließen sollte; die endgültige Grenzziehung erfordert aber ein eingehendes Studium und möglicherweise an einigen Stellen einen Bevölkerungsaustausch.“⁴⁸⁰

Der polnischen Exilregierung war an einer Ausdehnung nach Westen nicht viel gelegen. Sie war vielmehr an der Zugehörigkeit Wilnas und Lembergs interessiert und wollte die angestammten Grenzen bewahren.⁴⁸¹ Der Exilpremierminister Mikołajczyk gab letztlich im März 1944 dem Druck Churchills nach und stimmte der Curzon-Linie bis zum Ende des Krieges zu.

Stalins Kompensationsidee⁴⁸² sowie der Vertreibung der deutschen Bevölkerung stand die Exilregierung skeptisch gegenüber.⁴⁸³ 1944 nahm die Festlegung der Oder-Neiße-Linie mit der offiziellen Unterstützung der britischen Regierung durch den Cadogan Brief⁴⁸⁴ und den Erklärungen⁴⁸⁵ Churchills, Roosevelts und de Gaulles konkrete Formen

Stalin beharrte auf den Gebietsansprüchen und der Grenzlinie, welche von Dünaburg über Wilna, Grodno, Brest bis nach Przemysl reichte und der Curzon-Linie entsprach. Vgl. Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 69

⁴⁸⁰ Zitiert nach Churchill in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 84 f.

⁴⁸¹ Unmittelbar nach Kriegsausbruch vertrat die Exilregierung in einer ersten Instruktion vom 10.10.1939 die Auffassung der Wiederherstellung eines starken Polens mit Grenzen, die seine Sicherheit, gewährleisten. Die territorialen Ziele richteten sich auf Danzig und Ostpreußen. Im Laufe der Jahre 1941/42 erstreckten sich die polnischen Territorialforderungen unter Sikorski als eine Maximalforderung bereits bis zur Oder und zur Lausitzer Neiße sowie zur Bober-Queis. Jedoch wurde die Gebietsforderung im Westen als eine Okkupation der Grenzzone der deutschen Gebiete betrachtet. Von den territorialen Gebietsansprüchen distanzierte sich die Exilregierung am 07.10.1942, als sie mit einer Mehrheit im Ministerrat in einer Minimalforderung die Eingliederung Danzigs, Ostpreußens und eines schmalen Streifens der Region um die Stadt Oppeln verlangte. Die Erweiterung der Grenze bis zur Lausitzer Neiße und zur Bober-Queis wies der Ministerrat als phantastisch und gefährlich zurück. An der Geltung der polnisch-russischen Grenze entsprechend des Rigaer Friedensvertrags vom 18.03.1921 hielt die Exilregierung mit einer EntschlieÙung vom 02.12.1942 bis zu Mikołajczyks Einlenken 1944 fest. Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 59 - 72; Lehmann, H. G.: (1979) Der Oder-NeiÙe-Konflikt. S. 24f; Lilge, C.: (1995) Die Entstehung der Oder-NeiÙe-Linie als Nebenprodukt alliierter Großmachtspolitik während des Zweiten Weltkrieges. S. 31 - 35.

⁴⁸² Bei einem Besuch des britischen Außenministers Eden in Moskau am 16.12.1941 unterbreitete Stalin erstmals seine Pläne, Ostpreußen an Polen abzutreten und die Curzon-Linie als künftige russisch-polnische Grenze zu bilden. Während eines Kongresses des ZPP am 09./10.06.1943 in Moskau wurde das Programm zur Kompensation im Westen aufgeworfen: „Die polnische Volksmasse muss wieder mit dem Mutterstamm vereinigt werden [...] Ostpreußen darf nicht mehr als eine Bastion des deutschen Imperialismus existieren, als eine Barriere die Polen von der Ostsee trennt.“ Zitiert aus der *Wolna Polska*, Moskau Nr. 7, Juni 1943 in: Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 171. Vgl. auch: Lilge, C.: (1995) Die Entstehung der Oder-NeiÙe-Linie als Nebenprodukt alliierter Großmachtspolitik während des Zweiten Weltkrieges. S. 62 und Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 68.

⁴⁸³ Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 91 f.

⁴⁸⁴ Der ständige Untersekretär Sir Cadogan stellt fest: „[...] dass die Regierung seiner Majestät tatsächlich der Meinung ist, dass Polen das Recht haben sollte, sein Gebiet so weit auszudehnen.“ In: Lachs, M.: (1967) Die Westgrenze Polens. S. 31.

⁴⁸⁵ Lachs, M.: (1967) Die Westgrenze Polens. S.31.

an. Polen solle dabei wieder so aufgerichtet werden, „dass es seinen Teil dazu beitragen könne, den Frieden in der Welt zu wahren“⁴⁸⁶. Am 27.07.1944 unterzeichneten die Regierung der UdSSR und das am 22.07.1944 in Chelm Lubuskie gegründete „Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego“ (PKWN), das Polnische Komitee der Nationalen Befreiung,⁴⁸⁷ später das Lubliner Komitee, ein Geheimabkommen⁴⁸⁸ über die sowjetisch-polnische Grenze entsprechend der Curzon-Linie im Osten sowie einer Kompensation im Westen entlang der Lausitzer Neiße und der Oder. Daraufhin forderte Stalin Mikołajczyk auf, sich mit dem Lubliner Komitee zu arrangieren und eine gemeinsame Regierung zu bilden. Als Lockmittel bot er die Ausdehnung Polens nach Westen einschließlich Stettins und Breslau an. Nach Mikołajczyks Rücktritt erklärte sein Nachfolger Arciszewski am 17.12.1944 in London: „[...] wir wollen den Anschluss Ostpreußens, Oberschlesiens und eines Teils von Pommern [...]. Wir wollen weder Breslau noch Stettin. Wir fordern unsere ethnisch und historisch polnischen Gebiete.“⁴⁸⁹ Diese Auffassung widersprach jedoch, nicht zuletzt aufgrund der Konferenz von Teheran, den Plänen der Alliierten und führte dazu, dass die polnische Exilregierung in den internationalen Verhandlungen nicht mehr berücksichtigt wurde.

Bereits am 01.01.1945 ließ Stalin das Lubliner Komitee als „Polski Rząd Tymczasowy“ (PRT), Provisorische Regierung der Polnischen Republik, ausrufen und erkannte diese am 04.01.1945 völkerrechtlich an.⁴⁹⁰ Auf der Konferenz von Jalta, 02. - 04.02.1945, legten die drei Siegermächte die Ostgrenze Polens konkret fest und entschieden die Zusammenlegung der Londoner Exilregierung mit der Provisorischen Regierung. Die Bestimmung der Westgrenze sollte in einem Friedensvertrag geregelt werden, dennoch war die Rede von erheblichen Gebietsgewinnen im Westen und Norden.⁴⁹¹ Um Polen in seinen neuen Grenzen nicht durch die Existenz einer zu starken

⁴⁸⁶ Zitiert nach dem Bericht Harry Hopkins, persönlicher Berater des US-Präsidenten Roosevelt, über die Konferenz Roosevelts mit dem britischen Außenminister Eden im März 1943. In: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 83 f.

⁴⁸⁷ Das Polnische Komitee der nationalen Befreiung setzte sich aus Mitgliedern der kommunistischen Organisation „Związek Patriotów Polskich (ZPP)“, Verband Polnischer Patrioten, zusammen. Der am 08.05.1943 in Moskau gegründete Verband vertrat ein prosowjetisches Meinungsbild. Ganz Schlesien, das Ermland, Masuren, die Kaschubei, Ostpreußen und Danzig sollten wieder polonisiert werden. Die Einverleibung Schlesiens, Ostpreußens und Pommerns sowie die Abgabe der polnischen Ostgebiete an die Sowjetunion befürwortete der Verband. Vgl. Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 69.

⁴⁸⁸ Unter Artikel 4 erklärt die UdSSR, dass die Grenze zwischen Polen und Deutschland entsprechend der Oder-Neiße-Linie, entlang der Lausitzer Neiße, festgelegt werden soll. Die Sowjetregierung übernahm die Verpflichtung, bei der Festlegung der Grenzlinie diesen Beschluss zu unterstützen. Vgl. Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 86.

⁴⁸⁹ Zitiert nach: Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 51.

⁴⁹⁰ Vgl. Lehmann, H. G.: (1979) Der Oder-Neiße-Konflikt. S. 29, Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 319 f.

⁴⁹¹ Vgl. Erklärung Roosevelts, Churchills und Stalins im Schlussbericht über die Konferenz von Jalta 11.02.1945 in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 87; Gill, A.: (1997) Eine tragische Staatsgrenze. S. 105.

Deutschen Minderheit von vornherein zu gefährden, sprachen sich Churchill, Roosevelt und Stalin für eine vollständige Vertreibung der Deutschen aus.⁴⁹²

Die deutsch-polnische Grenze entlang der Oder und der westlichen Neiße sowie die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Ostprovinzen des Deutschen Reiches wurde auf der Potsdamer Konferenz vom 17.07. -02.08.1945 und anschließend im Potsdamer Abkommen am 02.08.1945 vorbehaltlich eines Friedensvertrages, zu dem es aber nach dem Krieg nicht mehr kam, festgelegt. In Bezug auf die deutsche Ostgrenze äußerten sich die Alliierten, im Protokoll der Konferenz unter IX. Polen, vorbehaltlich:

„Die drei Regierungschefs kommen überein, dass bis zur endg.en Bestimmung der Westgrenze Polens, die früheren deutschen Gebiete östlich einer Linie, die von der Ostsee unmittelbar westlich [von] Swinemünde und von dort die Oder entlang bis zur Einmündung der westlichen Neiße, und die westliche Neiße entlang bis zur tschechoslowakischen Grenze verläuft, einschließlich des Teils von Ostpreußen, der im Einklang mit der auf dieser Konferenz erzielten Vereinbarung nicht der Verwaltung der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken unterstellt wird, und einschließlich des Gebietes der früheren Freien Stadt Danzig der Verwaltung des polnischen Staates unterstellt werden sollen und insofern nicht als Teil der sowjetischen Besatzungszone in Deutschland betrachtet werden sollen.“⁴⁹³

Das Deutsche Reich verlor somit alle Rechtsansprüche auf die festgelegten Gebiete östlich der Oder-Neiße-Linie sowie der Freien Stadt Danzig und musste 102.987 km² mehrheitlich agrarisch genutztes Land an Polen abtreten. Die Umsiedlung der deutschen Bevölkerung wurde unter Artikel XIII ‚Geordnete Umsiedlung deutscher Bevölkerungsteile‘ des Potsdamer Abkommens festgelegt:

„Nachdem die drei Regierungen die Frage unter allen Gesichtspunkten geprüft haben, erkennen sie an, dass die Umsiedlung der deutschen Bevölkerung oder Teile derselben, die in Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn zurückgeblieben sind, nach Deutschland durchgeführt werden muss. Sie sind sich einig, dass Umsiedlungen, die stattfinden, in geordneter und humaner Weise durchgeführt werden sollten.“⁴⁹⁴

Die Angliederung der ostdeutschen Gebiete an Polen und die Vertreibung der Deutschen wurde von fast allen Polen als gerechte Strafe für die an der polnischen Bevölkerung verübten Verbrechen betrachtet, so dass ein Umschwung des Pendels der Gewalt

⁴⁹² „Die Umsiedlung von mehreren Millionen Menschen müsste vom Osten nach Westen oder Norden durchgeführt werden, ebenso die Vertreibung der Deutschen – denn das wurde vorgeschlagen: völlige Vertreibung der Deutschen - aus den Gebieten, die Polen im Westen und Norden gewinnt. Denn die Vertreibung ist, soweit wir in der Lage sind, es zu überschauen, das befriedigendste und dauerhafteste Mittel. Es wird keine Mischung der Bevölkerung geben, wodurch endlose Unannehmlichkeiten entstehen, wie zum Beispiel im Falle Elsass-Lothringen. Reiner Tisch wird gemacht werden. Mich beunruhigt die Aussicht des Bevölkerungsaustauschs ebenso wenig wie die große Umsiedlung, die unter modernen Bedingungen viel leichter möglich sind, als je zuvor.“ Premierminister Churchill vor dem britischen Unterhaus zur Westverschiebung Polens am 15.12.1944. Auszüge der Rede abgedruckt in: Thurich, E.: (1990) Schwierige Nachbarschaften. S. 86.

⁴⁹³ Aus dem Schlussdokument des „Protokolls der Konferenz von Potsdam“ Bundesminister des Inneren: (1992) Protokoll der Konferenz von Potsdam. In: Dokumente zur Deutschlandpolitik II. Reihe/Bd.1, Dritter Drittelband. S. 2118.

⁴⁹⁴ Ebenda S. 2121.

einsetzte.⁴⁹⁵ Die polnische Regierung führte, beginnend mit dem Vormarsch der Roten Armee, gegenüber den Deutschen ohne Rücksicht, ob sie aus polnischen Gebieten oder ehemaligen deutschen Ostgebieten stammten, eine Politik der Vergeltung:

„Die Stunde ist gekommen, um die Leiden und Qualen, die verbrannten Dörfer und vernichteten Städte, die zerstörten Kirchen und Schulen, die Treibjagden auf Menschen, die Lager und Erschießungen, Auschwitz, Majdanek, Treblinka und die Vernichtung der Ghettos an den Deutschen zu vergelten.“⁴⁹⁶

Noch vor einer offiziellen Umsiedlung der Deutschen aus den Polen zugesprochenen Gebieten begann die Flucht der deutschen Bevölkerung. Aus Angst vor der Roten Armee machten sich im Winter 1944/45 ca. 4 bis 5 Millionen⁴⁹⁷ Deutsche auf die Flucht gen Westen. Bereits im Februar 1945 gab die Provisorische Polnische Regierung in Warschau bekannt⁴⁹⁸, dass mit der Eingliederung deutscher Vorkriegsterritorien begonnen wurde. Noch vor dem Potsdamer Abkommen regelten eine Reihe von Gesetzen die Rechte der Deutschen und ihre Umsiedlung.⁴⁹⁹ Erste wilde Vertreibungen, von circa 400 000 Deutschen, begannen schon im Juni/Juli 1945 in den Gebieten nächst der Oder und Neiße durch das polnische Militär.⁵⁰⁰ Eine organisierte Zwangsausiedlung von Seiten der polnischen Regierung in „geordneter und humaner Weise“⁵⁰¹ auf der Grundlage des Potsdamer Abkommens begann erst mit der Billigung eines „zentralen Ausiedlungsplans“ des Alliierten Kontrollrates am 20.11.1945.⁵⁰² Ausschreitungen, wie Rache und Willkür verbot die polnische Regierung zwar offiziell, doch wurden solche häufig von den polnischen Behörden stillschweigend geduldet.⁵⁰³ Die rechtlosen und obdachlosen Deutschen internierte man in Sammellagern. Bis zu ihrer endgültigen Ausweisung wurden sie als Arbeitskräfte im Aufbau des zerstörten Landes eingesetzt.⁵⁰⁴ Etwa 10 Millionen Menschen verließen bis 1951 die ehemaligen deutschen Ostgebiete.

⁴⁹⁵ Vgl. Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 312.

⁴⁹⁶ Zitiert nach: Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. S.49.

⁴⁹⁷ Vgl. Broszat, M.: (1972) Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. S. 311.

⁴⁹⁸ Vgl. Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 54.

⁴⁹⁹ Vgl.: „Gesetz vom 06.05.1945 über den Ausschluss feindlicher Elemente aus der polnischen Volksgemeinschaft“ und „Gesetz vom 06.05.1945 über das verlassene und aufgegebene Vermögen“ Vgl.: Hartenstein, M. A.: (2007) Die Geschichte der Oder-Neiße-Linie. S. 146

⁵⁰⁰ Vgl. Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S. 57; Brandes, D. et al.: (2001) Der Weg zur Vertreibung 1938 - 1945. S. 397; Hartenstein, M. A.: (2007) Die Geschichte der Oder-Neiße-Linie. S. 148.

⁵⁰¹ Zitiert nach: Rogall, J.: (1996) Krieg, Vertreibung und Neuanfang. S. 166.

⁵⁰² Hartenstein, M. A.: (2007) Die Geschichte der Oder-Neiße-Linie. S. 149.

⁵⁰³ Bedeutend für das Schicksal der deutschen Bevölkerung war die Aufstellung einer Bürgermiliz, die bei allen Maßnahmen des am 13.11.1945 gegründeten Ministeriums für die wiedergewonnenen Gebiete als exekutive Gewalt tätig war. Diese konnte Verhaftungen vornehmen sowie Vermögen und Wohnungen der Deutschen einziehen und an Repatrianten aus Ostpolen weitergeben. Viele Tausende von Vertriebenen wurden dadurch Opfer von Willkür, Plünderung und Brutalität. Vgl. Rogall, J.: (1996) Krieg, Vertreibung und Neuanfang. S. 167; Urban, T.: (2000) Deutsche in Polen. S.55.

⁵⁰⁴ Rogall, J.: (1996) Verdrängte Schuld. S.70 f.

Davon fanden circa 8,1 Millionen⁵⁰⁵ Vertriebene eine neue Heimat in der Bundesrepublik Deutschland und 2,2 Millionen⁵⁰⁶ in der DDR. In den von den Deutschen verlassenen Gebieten wurden, neben Polen aus Zentral- und Mittelpolen, circa 2,47 Millionen Ostpolen⁵⁰⁷, die ihrerseits ihre Heimat durch Maßnahmen der sowjetischen Vertreibung und Umsiedlung verloren hatten, angesiedelt. So wie den heimatvertriebenen Deutschen so blieb auch ihnen der Wunsch nach einer Rückkehr verwehrt.

4.6 Die Sprachlosigkeit zwischen der DDR und der VR Polen von 1949 bis 1989

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, der territorialen Westverschiebung Polens und der nahezu vollständigen Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus Polen fand eine geschichtliche Wendung der deutsch-polnischen Beziehungen statt. Die nationalpolitisch, nationalstaatlich und nationalsprachlich bestimmte Periode der deutsch-polnischen Beziehungen, die 1772 bzw. 1815 ihren Anfang fand, ging zu Ende. Es begann eine Phase einer schrittweisen Annäherung, wenngleich diese in den beiden 1949 neu gegründeten Staaten in ihrer Intensität einen unterschiedlichen Verlauf nahm. Bereits am 06.07.1950 schlossen die Deutsche Demokratische Republik (DDR) und die Volksrepublik (VR) Polen, unter Druck der Sowjetunion⁵⁰⁸, in Görlitz/Zgorzelec ein Grenzabkommen, in welchem die Oder-Neiße-Linie als Grenzlinie zwischen Deutschland und Polen anerkannt wurde.⁵⁰⁹ Dem Görlitzer Abkommen gingen u. a. ein „Protokoll über (die) kulturelle und wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit zwischen der DDR und der VR Polen“ vom 05./06.06.1950 voraus.⁵¹⁰ Die Anerkennung der fortan offiziell bezeichneten Oder-Neiße-Friedensgrenze markierte den Beginn einer zwischen den sozialistischen Bruderstaaten auferlegten deutsch-polnischen Freundschaft, die jedoch weder in der deutschen noch in der polnischen Gesellschaft eine tatsächliche Verankerung fand. Zum einen ist dies auf den Widerspruch zwischen dem offiziell von der DDR-Regierung eingeschlagenen Kurs der deutsch-polnischen Freundschaft und den inneren Zwängen der staatlichen Legitimation und Machterhaltung des Sozialismus in der DDR zurückzuführen, der einen freien gesellschaftlichen Kontakt zwischen den

⁵⁰⁵ Am 01.10.1951 lebten 8 082 000 Heimatvertriebene in der BRD. In: Statistisches Bundesamt (1953) Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1952. S. 30.

⁵⁰⁶ Am 31.08.1950 lebten 2 212 363 Heimatvertriebene in der DDR. In: Statistisches Amt der DDR (1957): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1956. S. 36.

⁵⁰⁷ Vgl. Hartenstein, M. A.: (2007) Die Geschichte der Oder-Neiße-Linie. S. 151.

⁵⁰⁸ Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 15.

⁵⁰⁹ „Die Berechtigung der Oder-Neiße-Grenze [...] und ihre Bedeutung als Friedensgrenze ergibt sich folgerichtig aus der ganzen historischen Entwicklung der deutsch-polnischen Beziehungen. [...] Beide Völker wissen, dass Friede und Freundschaft die Voraussetzungen sind zur Erfüllung der großen (sozialistischen) Wirtschaftspläne und zur Schaffung von Glück und Wohlstand.“ Zitiert nach: BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: „Die Bedeutung der deutsch-polnischen Freundschaft. Ein Hinweis für den Unterricht in Gegenwartskunde 1951“ Vgl. auch Görlitzer Abkommen vom 06.07.1950.

⁵¹⁰ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: „Die Bedeutung der deutsch-polnischen Freundschaft. Ein Hinweis für den Unterricht in Gegenwartskunde 1951“.

Ostdeutschen und den Polen unterband. Zum anderen gründet dies auf einem anhaltenden Misstrauen und einer in den 1950er sowie in den 1980er Jahren anschwellende Abneigung⁵¹¹ der Polen gegenüber den DDR-Bürgern, die von den Polen als revolutionscheu und regimetreu sowie in den 1980er Jahren als Prellbock zum Westen wahrgenommen wurden. Zudem blieb die Oder-Neiße-Grenze, trotz des populistischen Titels Friedensgrenze, geschlossen, und Grenzübergänge, wie u. a. die Friedensbrücken in Frankfurt/Oder und Görlitz, waren mit Ausnahme der 1970er Jahre nur schwer passierbar. Dies führte bis 1989 dazu, dass sich die Menschen insbesondere entlang der Grenze, trotz der offiziellen Freundschaftsbekundungen, kaum kannten und negative Vorurteile das Bild des Nachbarn bestimmten. Folgende drei Hintergründe lassen sich exemplarisch benennen:

- *der Umgang der DDR-Regierung mit der deutsch-polnischen Geschichte,*
- *die Angst der DDR-Regierung vor dem polnischen Liberalismus,*
- *der bildungspolitische Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch und die Grenzen der interkulturellen Kommunikation.*

4.6.1 Der Umgang der DDR-Regierung mit der deutsch-polnischen Geschichte

Als Verbündeter der siegreichen Sowjetunion wies die DDR-Regierung mit antifaschistischem Selbstverständnis die Verantwortung für den 2. Weltkrieg von sich⁵¹² und sprach die in der DDR lebende deutsche Bevölkerung von jeder Schuld frei. Diese übertrug sie dem kapitalistischen westdeutschen Staat und propagierte zugleich eine Trennung des Deutschen vom Faschisten.⁵¹³ Polen gegenüber beteuerte die DDR-Regierung die Anerkennung und Garantie der Oder-Neiße-Grenze, die von der BRD vorerst nicht zu erwarten war, und erreichte im Gegenzug ihre staatliche Anerkennung durch Polen. Von den DDR Bürgern verlangte die DDR-Regierung die uneingeschränkte Akzeptanz der Oder-Neiße-Grenze. Für die Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten, die nun eine neue Heimat vor allem im deutsch-polnischen Grenzraum der DDR gefunden hatten, erging diesbezüglich 1950 eine Anweisung des Ministeriums des Inneren, dass: „[...] alle Volkstumstreffen der früheren Schlesier, Ostpreußen und Pommern zu unterbinden und zu verbieten“⁵¹⁴ sind. Die DDR-Regierung verwehrte den Vertriebenen damit jegliches Bekenntnis zu ihrer Herkunft sowie zu einer Erinnerungskultur

⁵¹¹ Vgl. Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 123; Wolf-Poweska, A.: (1999) Verständigung zwischen Polen und Deutschen. Der lange Weg von skeptischer Akzeptanz zu schrittweiser Annäherung. S. 72.

⁵¹² Vgl.: BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: „Die Bedeutung der deutsch-polnischen Freundschaft. Ein Hinweis für den Unterricht in Gegenwartskunde 1951“.

⁵¹³ Vgl. Bender, P.: (1992) Unsere Erbschaft. S. 93f.

⁵¹⁴ Rogall, J.: (1996) Krieg, Vertreibung und Neuanfang. S. 182; vgl. auch Crome, E. et al.: (1998) Die DDR und Polen. S. 202.

und machte dieses zu einer Straftat. Zugleich ergriff die Regierung Maßnahmen, die Vertriebenen schnellstmöglich in die DDR zu integrieren.⁵¹⁵

Unmittelbar nach der Unterzeichnung des Görlitzer Abkommens begann die DDR-Regierung mit der Durchführung des Monats der deutsch-polnischen Freundschaft im März 1951 und April 1952 eine offizielle Zelebrierung der deutsch-polnischen Freundschaft. Aufsatzwettbewerbe u. a. zu den Themen: „Die Friedensgrenze an Oder und Neiße – die Grundlage der Freundschaft zwischen dem deutschen und dem polnischen Volke“ oder „Die Oder-Neiße-Grenze – Grundlage der Freundschaft zweier Völker, die für den Frieden arbeiten und kämpfen“⁵¹⁶ sollten zu einem unhinterfragbaren Selbstverständnis des Grenzverlaufs unter den ostdeutschen Schülern beitragen. Aufgrund dieses, den DDR-Bürgern fortan vermittelten Geschichtsverständnisses, verhinderte die DDR-Regierung jedoch bereits zu Beginn der 1950er Jahre einen substanziellen deutsch-polnischen Dialog, der auf einer Auseinandersetzung mit der historischen Verantwortung gründete. Obwohl Polen zu dieser Zeit wichtigster Handelspartner der DDR⁵¹⁷ und die DDR neben der Sowjetunion der einzige Garant der Westgrenze Polens war, betrachten die Polen das deutsch-polnische Geschichtsverständnis der DDR-Regierung und die bereits fünf Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges zelebrierten Freundschaft mit Vorbehalten und Misstrauen.⁵¹⁸ Folglich gelang es trotz der offiziellen Bemühungen seitens der DDR-Regierung nicht, den Polen die Idee der deutsch-polnischen Freundschaft einzupflanzen.⁵¹⁹

4.6.2 Die Angst der DDR-Regierung vor dem polnischen Liberalismus

Das Verhältnis der DDR zu der VR Polen veränderte sich bereits im Jahr 1956 einschneidend. Während die DDR-Regierung nach Stalins Tod 1953 dem sozialistischen Realismus verpflichtet blieb, vollzog sich in der VR Polen ein Prozess der Entstalinisierung. In der Phase des in Polen einsetzenden Tauwetters unter dem Ersten Sekretär Gomułka, wurde, in Reaktion auf Arbeiterproteste in Poznań, 1956 ein eigenständiger liberalerer politischer Kurs zum Sozialismus eingeschlagen. Mit der polnischen Erklärung des Endes der Zwangskollektivierungen, einem Abkommen zwischen Kirche und Staat und der Abkehr von starren Planvorgaben⁵²⁰ u. a. betrachtete die DDR-Regierung

⁵¹⁵ Ausdruck dessen war das „Gesetz über die weitere Verbesserung der Lage der ehemaligen Umsiedler“ vom 08.09.1950. Oehlsen, S. O.: (2006) Vertriebenenlager in Brandenburg 1945-1953. S. 76.

⁵¹⁶ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: Ministerium für Volksbildung: Richtlinie zur Durchführung des Monats der Deutsch-Polnischen Freundschaft vom 13.02.1951

⁵¹⁷ Vgl.: Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 15.

⁵¹⁸ Vgl.: Ebenda. S. 16; Tomala, M.: (2003) Eine Bilanz der offiziellen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. S. 59 und Bender, P.: (1992) Unsere Erbschaft. S. 93 f.

⁵¹⁹ Vgl. Krzeminski, A.: (1996) Unheilvolle Logik. S. 18.

⁵²⁰ Vgl.: Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 338.

Polen fortan als „ideologisch unzuverlässig“⁵²¹ und versuchte ein Überschwappen des polnischen Liberalismus in die DDR zu verhindern. Die Haltung, die die DDR fortan gegenüber der Polnische Vereinigte Arbeiterpartei (PVAP) in den 1950er und 1960er Jahren einnahm, resümieren Crome und Franzke als eine Politik „des Herabschauens, des Misstrauens und der Ignoranz gegenüber der unzuverlässigen PVAP [und] der Belehrung der Bruderpartei über die richtige kommunistische Politik“⁵²². Gleichwohl sich Gomulka nach den ersten Reformen und den gewährten Freiheiten bereits Ende der 1950er Jahren als sozialistischer Diktator zu erkennen gab⁵²³, blieb das Verhältnis zwischen der DDR und der VR Polen abgekühlt, was in der zeitgenössischen Geschichtsschreibung im Wesentlichen auf persönliche Diskrepanzen zwischen Ulbricht und Gomulka zurückgeführt wird.⁵²⁴ Die Unterzeichnung eines erneuten deutsch-polnischen Vertrages über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigen Beistand im März 1967 zwischen Ulbricht und Gomulka war im Wesentlichen eine Reaktion auf die Aufnahme diplomatischer Beziehungen Rumäniens zur Bundesrepublik Deutschland (BRD), woraufhin die VR Polen und die DDR die Staaten des Warschauer Paktes dazu drängten, die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zur BRD mit der staatlichen Anerkennung der DDR zu verknüpfen.⁵²⁵

Zu Beginn der 1970er Jahre entspannte sich das Verhältnis zwischen der DDR und der VR Polen. Rahmenfaktoren waren die Ablösung Ulbrichts durch Honecker als SED-Generalsekretär, der einen pragmatischen, an wirtschaftlichen Interessen orientierten Kurs gegenüber Polen einschlug, und die durch Bundeskanzler Willy Brandt eingeleitete neue Ostpolitik der BRD, die unmittelbar auch auf das bilaterale Verhältnis der DDR zu Polen einwirkte.

Im Zeichen der deutsch-polnischen Annäherung öffneten Honecker und Gierek am Neujahrstag 1972 die Grenzen für den pass- und visafreien Reiseverkehr.⁵²⁶ Dies hatte zur Folge, dass sich vor allem von 1972 bis 1975 eine intensive wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit und ein lebendiger Tourismus entwickelten.⁵²⁷ Erstmals seit Ende des 2. Weltkrieges konnten die Bewohner der deutsch-polnischen Grenzregion Kontakt zueinander aufnehmen, was zu zahlreichen Freundschaften und bis 1980 zu 10.000

⁵²¹ Vgl.: Ziemer, K.: (1999) Grenzen der Wahrnehmung. S. 63 und Crome, E. et al.: (1998) Die DDR und Polen. S. 204.

⁵²² Crome, E. et al.: (1998) Die DDR und Polen. S. 204.

⁵²³ Z. B. wurde bereits 1957 die kritische Studentenzeitung „Po prostu“ („Geradeheraus“) als revisionistisch verboten. Vgl.: Alexander, M.: (2003) Kleine Geschichte Polens. S. 340; Vgl. auch: Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 16.

⁵²⁴ Vgl.: Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 16; Ziemer, K.: (1999) Grenzen der Wahrnehmung. S. 63.

⁵²⁵ Vgl. Olschowsky, B.: (2003) Die staatlichen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. S. 47.

⁵²⁶ Vgl. Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 124.

⁵²⁷ Vgl. Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 125.

deutsch-polnischen Eheschließungen⁵²⁸ führte. Zahlreiche Polen nahmen eine Tätigkeit in den grenznahen Städten der DDR auf. Der Tourismus konzentrierte sich neben Urlaubsreisen ins Inland vor allem auf Kurzreisen in die jeweiligen Grenzregionen, was zu einer erheblichen Attraktivitätssteigerung dieser führte. Reisten von 1960-1971 jährlich circa 65.000 Deutsche nach Polen und 30.000 Polen in die DDR, so schwoll diese Zahl 1972 auf 6,7 Millionen DDR-Bürger in Polen und 9,6 Millionen Polen in der DDR an.⁵²⁹ Am dominantesten entwickelte sich der Einkaufstourismus, der jedoch bedingt durch die sozialistische Mangelwirtschaft in den Grenzregionen schnell zu Engpässen in der Versorgung führte und die Situation der Einheimischen verschlechterte. Zugleich musste die deutsche Seite schon bald feststellen, dass sie dem touristischen Andrang aus Polen infrastrukturell nicht gewachsen war. Um den Reiseverkehr der Polen in die DDR wieder einzuschränken, reagierte die Regierung ab Mitte der 1970er Jahre mit zunehmenden Zoll- und Devisenbeschränkungen.⁵³⁰ Trotz der gewährten und intensiv genutzten Reisefreiheit der 1970er Jahre, die erstmals eine tatsächliche gesellschaftliche Annäherung förderte und den Polen wie den Deutschen die Möglichkeit gab, sich über das Nachbarland zu informieren, führten die durch die sozialistische Mangelwirtschaft und den polnischen Einkaufstourismus hervorgerufenen Versorgungsdefizite auf deutscher Seite zum Aufleben antipolnischer Ressentiments und Stereotypen. Ebenso riefen die verstärkten Warenbeschränkungen zum Ende der 1970er Jahre und der Umgang der DDR-Grenzbeamten mit den Polen bei der Ausfuhr von Waren auf polnischer Seite antideutsche Stimmungen hervor, die letztlich zu einer erneuten Entfremdung der Nachbarvölker führten.⁵³¹ Ein anwachsendes Misstrauen der DDR-Regierung gegenüber der Herausbildung einer offenen antikommunistischen Oppositionsbewegung in Polen 1976 ließ die wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit zunehmend stagnieren. Erschwerend kam 1975 die polnische Gebietsverwaltungsreform hinzu, die die Netze der staatlich koordinierten Zusammenarbeit unterbrach.⁵³² Die Gründung der freien polnischen Gewerkschaft Solidarność im Sommer 1980 veranlassten schließlich die DDR-Regierung, die sich erneut durch den Liberalismus der Polen in ihrer Legitimation und Machterhaltung im Inneren bedroht sah, im Oktober 1980 den pass- und visafreien Reiseverkehr zu unterbinden. Die Grenze wurde geschlossen, insbesondere um die DDR-Bürger von den Polen abzuschotten. Reisen nach Polen waren fortan nur noch mit individueller Einladung und einer polizeilichen Genehmigung möglich. Von polnischer

⁵²⁸ Vgl. Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 18; Olschowsky, B.: (2003) Die staatlichen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. S. 49.

⁵²⁹ Vgl. Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 125.

⁵³⁰ Vgl. Ebenda. S. 128.

⁵³¹ Vgl. Kerski, B.: (2003) Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. S. 18; Wolf-Poweska, A.: (1999) Verständigung zwischen Polen und Deutschen. Der lange Weg von skeptischer Akzeptanz zu schrittweiser Annäherung. S. 76; Bender, P.: (1992) Unsere Erbschaft. S. 96

⁵³² Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 132.

Seite blieb die Einreise der DDR-Bürger mit dem Personalausweis gewährleistet.⁵³³ Zugleich nutzte die DDR-Regierung die in der Grenzregion auflebenden antipolnischen Stimmungen und griff gezielt antipolnische Vorurteile auf. Mit Darstellungen vom „anarchistischen faulen Polen, der lieber streikte als das er arbeitete“⁵³⁴, sollte die Bevölkerung der DDR von den durch die Solidarność organisierten Arbeiteraufständen, die das Bild der herrschenden Arbeiterklasse im sozialistischen Arbeiter- und Bauernstaat in Frage stellten, emotional distanziert werden. Die offizielle Polenfreundschaft wurde in eine von latenten Vorurteilen und Ressentiments geschürten Polenfeindschaft verwandelt.⁵³⁵

Die Jahre 1980/81 stellten nach 1956 einen erneuten tiefen Einschnitt in das deutsch-polnische Verhältnis dar, welcher bis 1989 insbesondere auf polnischer Seite nicht mehr überwunden werden konnte. Das Bild der Polen von der DDR und seinen Bürgern verschlechterte sich und ihr Blick richtete sich stärker auf die BRD. Zwar wurden nach dem Ende des in Polen verhängten Kriegszustandes die kurzzeitig unterbrochenen wissenschaftlichen und kulturellen Beziehungen offiziell wieder aufgebaut, doch ein Zustand, wie er in den 1970er Jahren herrschte, wurde nicht wieder geschaffen. Gerade die Grenzregion beidseitig von Oder und Neiße blieb gekennzeichnet von mangelnder Kommunikation und einer mit amtlichen Hürden belegten, nahezu unpassierbaren Grenze. Es förderte die Entstehung der Situation, wie sie Wolf-Powęska beschreibt: „Der Bedarf an nationalen Stereotypen wächst in Konfliktsituationen, wenn es an direktem Kontakt und gegenseitigem Wissen um den Nachbarn fehlt.“⁵³⁶

4.6.3 Der bildungspolitische Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch und die Grenzen der interkulturellen Kommunikation

Das Protokoll über die kulturelle und wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit von 1950, der Warschauer-Pakt Vertrag von 1955 und dessen bilaterale Erneuerung im Vertrag über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigem Beistand von 1967 bildeten die Grundlage für den Aufbau wissenschaftlicher und bildungspolitischer Beziehungen zwischen der DDR und der VR Polen. Obgleich auf wissenschaftlicher Ebene ein intensiver Austausch zwischen den Universitäten der DDR und der VR Polen bereits seit den 1950er Jahren bestand, kam es erst nach dem bilateralen Freundschaftsvertrag 1967 zu ersten Überlegungen der Einführung des Unterrichtsfaches Polnisch und der Aufnahme von Schulpartnerschaften mit Polen. Motiviert durch außenpolitische Überlegungen wurde im Schuljahr 1967/68 in fünf fremdsprachlichen Spezialklassen der EOS Pol-

⁵³³ Vgl. Osekowski, C.: (2003) Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. S. 133.

⁵³⁴ Vgl. Krzeminski, A.: (1996) Unheilvolle Logik. S. 19.

⁵³⁵ Vgl. Templin, W.: (2003) Thesen zu den kulturellen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. S. 272.

⁵³⁶ Wolf-Poweska, A.: (1999) Verständigung zwischen Polen und Deutschen. Der lange Weg von skeptischer Akzeptanz zu schrittweiser Annäherung. S. 76.

nisch als 2. Fremdsprache und in zwei Klassen als 3. Fremdsprache erstmals eingeführt. Zeitgleich erfolgte die Entwicklung von Lehrplänen für den Grund-, Aufbau-, und Abiturskurs in der 3. Fremdsprache. Bereits mit dem Schuljahr 1970/71 wurde das Fach Polnisch als 2. Fremdsprache wieder abgeschafft⁵³⁷ und ein Schuljahr später als 3. Fremdsprache an Schulen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht obligatorisch ab Klasse 10 eingeführt. Das Stundenvolumen lag bei sechs, vier und fünf Wochenstunden in den Klassen 10, 11 und 12. Als Begründung galt das Erfordernis „einer zunehmenden Zahl von Kadern, die für ihre Tätigkeiten in den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch über Kenntnisse [...] der polnischen Sprache verfügten.“⁵³⁸ Der Hinweis auf die erforderlichen Führungskräfte verdeutlichte, dass sich das Angebot nur an einen schmalen Personenkreis richtete und einer wirtschaftlichen und politischen Motivation folgte: „[...] der Polnischunterricht [leistet] einen Beitrag zur Vorbereitung der Schüler auf ihre spätere verantwortungsvolle Tätigkeit in der sozialistischen Gesellschaft“⁵³⁹. Entsprechend sollte ein „wissenschaftlicher, parteilicher und lebensverbundener Unterricht“⁵⁴⁰ im Sinne des „proletarischen Internationalismus [und] des sozialistischen Patriotismus“⁵⁴¹ durchgeführt werden. Im Schuljahr 1973/74 unterrichteten insgesamt 12 Lehrer⁵⁴² in der DDR Polnisch. Eingesetzt wurden Russischlehrkräfte, zumeist mit polnischer Muttersprache oder Gastlehrer aus Polen.⁵⁴³ Viele Eltern wie auch Schüler standen dem obligatorischen Unterricht anfangs ablehnend gegenüber, da sie keine Notwendigkeit für das Erlernen der polnischen Sprache sahen.⁵⁴⁴ Motivationsgespräche mit Schülern und Eltern bereits in der 9. Klasse änderten das Bild nur langsam. Die Schulen, an denen Polnisch als 3. Fremdsprache angeboten wurde, befanden sich vor allem in den größeren Städten, darunter auch Frankfurt/Oder und Cottbus. Ein Angebot des Polnischunterrichts speziell für Schüler im Grenzraum gab es, neben den

⁵³⁷ BBF/DIPF/Archiv, Signatur DPZI 4886 unpaginiert: Arbeit an Lehrplänen Fremdsprachenunterricht Oberstufe 1967 - 1970.

⁵³⁸ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung: (1970) Lehrplan Polnisch. S. 5.

⁵³⁹ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung: (1970) Lehrplan Polnisch. S. 55.

⁵⁴⁰ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 6177: Bericht über praxisanalytische Untersuchungen im Schuljahr 1973/74 in den Fächern Polnisch, Tschechisch, Spanisch, Latein und Griechisch, Klasse 11 und 12, unpaginiert.

⁵⁴¹ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung: (1970) Lehrplan Polnisch. S. 56.

⁵⁴² BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 8732: Analyse des Polnischunterrichts an der 1. EOS Rostock 1973/74, unpaginiert.

⁵⁴³ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 6177: Bericht über praxisanalytische Untersuchungen im Schuljahr 1973/74 in den Fächern Polnisch, Tschechisch, Spanisch, Latein und Griechisch, Klasse 11 und 12, unpaginiert.

⁵⁴⁴ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 8732: Analyse des Polnischunterrichts an der 1. EOS Rostock 1973/74, unpaginiert.

Spezialklassen, an denen im Mittel pro Jahrgang circa 10 - 20 Schüler⁵⁴⁵ teilnahmen, nicht. Die Förderung einer individuellen Sprachkompetenz im Fach Polnisch und die Ausbildung interkultureller Kompetenzen der Schüler im Grenzraum wurden in den Lehrplänen für den Polnischunterricht nicht berücksichtigt. Eine sprachliche und interkulturelle Annäherung der Grenzbevölkerung war folglich bildungspolitisch im Kontext der Einführung des Polnischunterrichts in der DDR nicht vorgesehen.

Einen positiven Vorstoß, Wissen und Kenntnisse über das Nachbarland zu gewinnen, bildete dahingegen der Aufbau eines umfangreichen Kinder- und Jugendaustausches seit 1983. Die DDR lud erstmals 1983 100.000 polnische Kinder und Jugendliche zu „Lager[n] der Erholung und Arbeit“ und „Lager[n] des FDJ-Studentensommers“⁵⁴⁶ ein. Im Gegenzug entsandte sie 35.000 junge Erwachsene zu Ferien- und Urlaubsreisen nach Polen.⁵⁴⁷ Interkulturelle Treffen zwischen den polnischen und deutschen Kindern und Jugendlichen der Ferienlager waren jedoch bis auf wenige Ausnahmen nicht vorgesehen.⁵⁴⁸ Die Zahl der aus der DDR und der VR Polen jährlich teilnehmenden Kinder- und Jugendlichen steigerte sich bis 1988 auf insgesamt 412.000⁵⁴⁹. Aufgrund der positiven Erfahrungen, die der Kinder- und Jugendaustausch mit sich brachte, schlug die VR Polen der DDR 1986 die Ausarbeitung eines Komplexprogramms der Zusammenarbeit auf jugendpolitischem Gebiet zwischen beiden Ländern vor, in dem der Kinder- und Jugendaustausch ein Bestandteil sein sollte.⁵⁵⁰ Dieses lehnte die DDR jedoch mit dem Verweis auf ein bestehendes Kulturabkommen und die Berührung des individuellen Reiseverkehrs ab. Aufgrund eines weiteren Drängens der polnischen Regierung unterzeichneten die DDR und die VR Polen dennoch im Juni 1988 einen Staatsvertrag über die Jugendzusammenarbeit mit dem Ziel des Aufbaus eines Freundschaftswerkes der Jugend der DDR und der VR Polen. Dieser beinhaltete jedoch weder, wie von polnischer Seite gefordert, den Ausbau des individuellen Reiseverkehrs, noch konkrete Formulierungen über die Aufnahme der Arbeit einer gemeinsamen Lehrbuchkommission zur Gestaltung von Lehrbüchern für Geschichte, Geographie und Literatur, „gestützt auf einen Inhalt des nationalen Erbes und die Gesamtheit der deutsch-polnischen Beziehun-

⁵⁴⁵ BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 6177: Bericht über praxisanalytische Untersuchungen im Schuljahr 1973/74 in den Fächern Polnisch, Tschechisch, Spanisch, Latein und Griechisch, Klasse 11 und 12, unpaginiert.

⁵⁴⁶ BBF/DIPF/Archiv, Signatur E 14418/III, S. 16 - 18.

⁵⁴⁷ BBF/DIPF/Archiv, Signatur E 14418/III, S. 16 -18 und 103 - 114.

⁵⁴⁸ Das den Organisatoren der Ferienreisen nicht vordergründig an einer interkulturellen Begegnung der Jugendlichen gelegen war, verdeutlicht die Zielsetzung der Generaldirektion Jugendtourist der Vorlage Nr. 59/41/83/10: „Insgesamt wird das Ziel erreicht, die Freundschaft zwischen den Jugendlichen beider Länder weiter zu vertiefen und einen Beitrag zur Erziehung der jungen Generation im Geiste des sozialistischen Patriotismus und des proletarischen Internationalismus zu leisten. Die Jugendlichen der DDR und der VR Polen erholen sich in den schönsten Gegenden beider Länder.“ BBF/DIPF/Archiv, Signatur E 14418/III, S. 24 - 28.

⁵⁴⁹ BBF/DIPF/Archiv, Signatur 14419 I K S. 12.

⁵⁵⁰ BBF/DIPF/Archiv, Signatur 14419 I K S. 113 - 116.

gen⁵⁵¹. Die Hauptaufgabe blieb vielmehr der von den Jugendverbänden organisierte Kinder- und Jugendaustausch. Zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Betreuer entwickelte das Ministerium für Volksbildung eigens dafür im Jahr 1989 einen einjährigen Polnischkurs an den Volkshochschulen der DDR.⁵⁵²

Auch bezüglich des Kinder- und Jugendaustausches zeigt sich schließlich, dass die DDR-Regierung zwar Maßnahmen ergriff auf außerschulischer Ebene Kontakte mit Polen zu pflegen, direkte Begegnungen zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen fanden aber nur in seltenen Fällen statt. Die Grenzen der interkulturellen Begegnungen wurden schon da gezogen, wo ein Austausch mit den nach Freiheit strebenden Polen die innere Stabilität des Landes hätten berühren und das von der DDR geprägte Geschichtsbewusstsein in Frage stellen können.

Resümierend ist festzustellen, dass es der DDR-Regierung bis 1989 nicht gelungen ist, ein positives deutsch-polnisches Nachbarschaftsverhältnis aufzubauen. Bis auf wenige Ausnahmen, zumeist Systemkritiker und Bürgerrechtler⁵⁵³, die Kontakt mit Polen suchten und sich dabei nicht selten der polnischen Sprache bedienten, konnte ein freundschaftliches Verhältnis, so wie es offiziell propagiert wurde, zwischen den DDR-Bürgern und den Polen nicht entstehen. Vor allem die Grenzregion war gekennzeichnet von „Sprachlosigkeit“⁵⁵⁴. Gründe dafür finden sich:

- *in einer fehlenden Aufarbeitung der Geschichte,*
- *der Unterbindung eines Dialogs zwischen Deutschen und Polen,*
- *der politischen Unaufrichtigkeit der ideologisch auferlegten Freundschaft.*

Letztlich wurde die Herausbildung einer Mittlerbevölkerung unterbunden, die sowohl die Sprache als auch die kulturellen Eigenarten des Nachbarlandes kannte und dabei half, die schwierige Vergangenheit zwischen den Deutschen und den Polen zu bewältigen.

⁵⁵¹ BBF/DIPF/Archiv, Signatur 14419 I K S. 30 - 46.

⁵⁵² Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung: (1989) Empfehlungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung eines Lehrgangs Polnisch an Volkshochschulen für die sprachliche Qualifizierung von Betreuern im Kinder und Jugendaustausch mit der VR Polen.

⁵⁵³ Vgl. Krzeminski, A.: (1996) Unheilvolle Logik. S. 19.

⁵⁵⁴ Mehlhorn, L.: (1992) Die Sprachlosigkeit zwischen Polen und der DDR: Eine Hypothek. S. 522.

5. Ist-Stand-Analyse zum Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion

5.1 Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg

5.1.1 Das Polnischangebot an den Grundschulen

5.1.1.1 Die Verankerung des Polnischangebots in der Grundschule

Eine Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts von der Sekundarstufe I in die Grundschule fand im Land Brandenburg seine Anfänge im Jahr 1993. Ein Erlass des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (nachfolgend: MBS) vom 15.07.1993⁵⁵⁵ forderte neun Schulen im Rahmen eines Schulprojektes auf, ab der Klasse drei Unterrichtsangebote zur Begegnung mit fremden Sprachen in den Grundschulen einzurichten und zu erproben. Die Wahl der Sprachen folgte den Empfehlungen des MBS. Entsprechend sollten Grundschulen in der Nähe der polnischen Grenze die Sprache des Nachbarlandes wählen, nicht grenznahe Grundschulen konnten sich für Englisch, Französisch oder Russisch entscheiden. Zwei Schulen wählten die polnische Sprache.

Mit der Begegnung fremder Sprachen in der Grundschule sollte gezielt auf die veränderten Lebenswirklichkeiten der Kinder reagiert und angesichts der kulturellen und sprachlichen Vielfalt dem Moment des Interkulturellen eine neue Dimension der sozialen Erziehung eingeräumt werden. Das Angebot richtete sich in den Modellschulen an alle Kinder im Grundschulbereich. Dabei sollte die fremde Sprache nicht in einem eigenen Fach verwirklicht, sondern in die Fächer und Lernbereiche integriert werden. Im grenznahen Raum wurde das Modell durch die Begegnung mit Schülern aus dem Nachbarland unterstützt. Im Ergebnis der Erprobungsphase, die von 1993 bis 1997 in den Klassen drei bis sechs stattfand, wurde die Begegnung mit fremden Sprachen an allen Grundschulen im Land ermöglicht. Die Grundschulverordnung vom 16.06.1997 regelte, dass „im Rahmen der an der Schule gegebenen sächlichen und personellen Voraussetzungen [die Begegnung mit fremden Sprachen] angeboten werden“⁵⁵⁶ kann. Für die Realisierung dieses Ansatzes wurde:

„[...] unter anderem davon ausgegangen, dass sich die Grundschullehrkräfte das für geplante Vorhaben, Unterrichtssequenzen oder Projekte erforderliche fremdsprachenbezogene Wissen allein oder ggf. auch gemeinsam mit anderen Lehrkräften in schulinternen Arbeitsgruppen oder in anderen Zusammenhängen auf der Grundlage

⁵⁵⁵ Vgl. Heusinger, R.: (2000) Begegnungssprache. S. 11.

⁵⁵⁶ Vgl.: Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule vom 16.06.1997 § 8 Abs. 6. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: (2000) Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Beispiele aus Unterricht und Fortbildung. S. 8.

selbst gewählter Schwerpunkte aneignen oder im besten Fall bereits über dementsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügen.“⁵⁵⁷

Sowohl den Schulen als auch den Lehrkräften wurde die Verantwortung übertragen, sich für eine Fremdsprache zu entscheiden und zugleich die personellen Voraussetzungen zu schaffen, diese als Begegnungssprache zu unterrichten. Eine besondere Berücksichtigung der polnischen Sprache in den grenznahen Grundschulen, wie sie noch 1993 ausgesprochen wurde, erfolgte nicht mehr. Folglich setzte sich eine mehrheitliche Orientierung der Grundschulen zur englischen Sprache auch in der Grenzregion durch. Mit einem ministeriellen Rundschreiben vom 05.01.2001 wurde ab dem Schuljahr 2001/2002 die Begegnung mit fremden Sprachen als ein verpflichtendes Angebot in den Klassen drei und vier eingeführt. Nach einer erfolgreichen Umsetzung in den Klassen drei und vier war es den Schulen möglich, das Angebot auch auf die Klasse eins oder zwei zu erweitern. Bei der Wahl einer anderen Begegnungssprache als Englisch wurde den Schulen eine Fortführung des Angebots in einer Arbeitsgemeinschaft in Klasse fünf und sechs empfohlen.

Die Schulen wurden nun direkt aufgefordert, die sächliche und personelle Voraussetzung zu schaffen. Für die Unterrichtung der Begegnungssprache Englisch mussten die Lehrkräfte über das First Cambridge Certificate, für Französisch über das Zertifikat DELF/DALF verfügen. Für die anderen Sprachen wurde keine Qualifikation angewiesen, lediglich der Verweis, dass fremdsprachliche Kompetenzen auf gleichem Niveau erforderlich sind. Die Wahl der Begegnungssprache war erneut:

„[...] abhängig von den personellen Voraussetzungen, einer angemessenen Berücksichtigung der ersten Fremdsprache, dem jeweiligen pädagogischen Kontext und dem regionalen Bezug der jeweiligen Schule.“⁵⁵⁸

Wenn auch an dieser Stelle gezielt auf den regionalen Bezug bei der Auswahl der Begegnungssprache hingewiesen wurde, stand diese Aussage im Widerspruch zu einer angemessenen Berücksichtigung der ersten Fremdsprache, die in der Regel Englisch war. Der Verweis auf die personellen Voraussetzungen sowie der Hinweis auf das erforderliche Kompetenzniveau der Lehrkräfte legten zugleich den Schwerpunkt auf die Sprachen Englisch und Französisch, auch wenn die Optionen für die Wahl einer anderen Fremdsprache gegeben waren. Eine gezielte Berücksichtigung der polnischen Sprache blieb an dieser Stelle aus. Ferner wurde vorgeschrieben, dass von den Schulen eine pädagogische Konzeption zu erarbeiten und dem staatlichen Schulamt anzuzeigen sei. Die Konzeption sollte u. a. Aussagen zu den pädagogischen Zielstellungen, zur Wahl der Begegnungssprache, der Zuordnung dieser in ein oder mehrere Fächer und der teamartigen Personalorganisation zur Sicherung der Kooperation in den Fächern enthal-

⁵⁵⁷ Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: (1998) Begegnung mit Sprachen. Beispiele aus Unterricht und Fortbildung. S. 7.

⁵⁵⁸ Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport: (2001) Rundschreiben 2/01 vom 5. Januar 2001. S. 6.

ten.⁵⁵⁹ Eine teamartige Personalorganisation erforderte wiederum, dass mehr als eine Lehrkraft über Kompetenzen in der Begegnungssprache verfügt. Auch die schulorganisatorische Prämisse, die begegnungssprachlichen Sequenzen von täglich 10 bis 20 Minuten an mehreren Wochentagen thematisch gebunden in kürzere Lernphasen anzubieten, setzte voraus, dass entsprechend der Größe der Schule eine ausreichende Zahl an Lehrkräften für die sprachliche Unterweisung ausgebildet werden musste. Unter dem Aspekt der Berücksichtigung der ersten Fremdsprache war auch hier die Orientierung der Schulen auf die englische Sprache gerichtet. Diese Prioritätensetzung entsprach dem allgemeinen Trend in der Grundschule, den Schwerpunkt auf die englische Sprache zu legen und zugleich dem Elternwillen zu entsprechen. Obwohl auch anderen Sprachen in der vom MBS gewählten Formulierung Berücksichtigung fanden, zeigt die nachfolgende Tabelle, wie sich die englische Sprache in den Jahren 2002/2003 - 2006/2007 als Begegnungssprache durchgesetzt hat.

Begegnung mit fremden Sprachen in der Grundschule 2002/2003 – 2006/2007					
Schuljahr/Sprache	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Englisch	18.291	28.915	25.549	28.510	31.080
Französisch	219	349	653	607	816
Polnisch	85	21	73	95	164
Russisch	0	0	70	0	11
Spanisch	0	0	0	0	158
Latein	0	0	0	0	0

Tabelle2: Schüler im Fremdsprachenunterricht/Begegnungssprache in der Grundschule von 2002/2003 bis 2006/2007. Zur Verfügung gestellt durch das MBS, Ref. 16 Stand: 22.04.2010.

Zur Sicherung der personellen Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse drei wurden Lehrkräfte für eine Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht qualifiziert. Die Qualifizierungsmaßnahme für die Klassenstufen drei bis sechs umfasste ein 18monatiges Erweiterungsstudium auf universitärem Niveau und schloss mit einer Erweiterungsprüfung vor dem Landesprüfungsamt ab. Eingangsvoraussetzung waren sprachpraktische Kompetenzen auf dem Niveau des Cambridge First Certificate. Allein im Jahr 2002 standen 300 Studienplätze zur Verfügung.⁵⁶⁰ Die Beschreibung der Eingangsvoraussetzung verweist darauf, dass sich die Weiterbildung von Grundschullehrkräften auf das Fach Englisch konzentrierte. Polnisch wurde im Rahmen dieser Qualifizierung aufgrund einer zu geringen Nachfrage nicht angeboten. Der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse drei wurde im Schuljahr 2004/2005 eingeführt. Der zur Erprobung in Kraft gesetzte Rahmenlehrplan ‚Fremdsprachen in der Grundschule‘ galt für die Sprachen Englisch, Französisch, Polnisch und Russisch. Die Begegnung mit fremden Sprachen wurde auf die Klassenstufen eins und zwei vorverlagert. Die rechtliche Verankerung der Begegnung mit fremden Sprachen und des Fremdsprachenunter-

⁵⁵⁹ Ebenda. S. 6 f.

⁵⁶⁰ Vgl. Landtag Brandenburg, Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 1650 vom 03.05.2002, Drucksache 3/4531: Einführung des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 3.

richts fand in der Verwaltungsvorschrift zur Grundschulverordnung vom 02.08.2007 ihren Niederschlag:

„(2) Die Begegnung mit fremden Sprachen wird in den Jahrgangsstufen eins und zwei angeboten. Die Begegnung mit fremden Sprachen ist in die Fächer und Lernbereiche integriert. Die Begegnungssequenzen umfassen in der Regel 10 bis 20 Minuten. Die Wahl der Begegnungssprache liegt in der Verantwortung der einzelnen Schulen. Die Entscheidung trifft auf Vorschlag der Konferenz der Lehrkräfte die Schulkonferenz. Am Unterricht in der Begegnungssprache nehmen alle Schülerinnen und Schüler teil. Für die erbrachten Leistungen in der Begegnungssprache werden keine Noten erteilt. Die Teilnahme am Unterricht ist auf dem Zeugnis zu vermerken.

(3) Der Unterricht der ersten Fremdsprache beginnt in der Jahrgangsstufe 3. Erste Fremdsprache ist in der Regel Englisch. Auf Antrag können weitere Sprachen durch das staatliche Schulamt genehmigt werden, sofern ein Rahmenlehrplan oder andere geeignete curriculare Materialien vorliegen. Den Antrag auf eine andere erste Fremdsprache stellt die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Beschluss der Konferenz der Lehrkräfte. Vor einer Genehmigung durch das staatliche Schulamt muss feststehen, dass keine zusätzliche Klassenbildung notwendig wird, die Erteilung des Unterrichts durch Lehrkräfte gesichert und die Fortführung in der Sekundarstufe I gewährleistet sind.“⁵⁶¹

Die neue Grundschulverordnung eröffnete den Schulen die Möglichkeit den Unterricht in einer weiteren Fremdsprache anzubieten, sofern die personellen und sächlichen Voraussetzungen gegeben sind. Trotz dieser Gegebenheit blieb die Zahl der Schüler, die Polnisch als Fremdsprache lernten, verschwindend gering. Auch das Interesse eine andere Fremdsprache anzuwählen war äußerst begrenzt.

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule 2002/2003 – 2006/2007					
Schuljahr	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Englisch	37.869	40.637	53.262	56.646	61.383
Französisch	0	0	0	52	46
Polnisch	0	25	33	44	62
Russisch	0	72	7	40	32
Spanisch	0	0	20	78	61

Tabelle3: Schüler im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule von 2002/2003 bis 2006/2007, zur Verfügung gestellt durch das MBS, Ref. 16 Stand: 22.04.2010.

Die Erprobungsphase des Rahmenlehrplans Fremdsprachen endete mit dem Inkrafttreten des Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen für die Jahrgangsstufen eins bis zehn am 01.08.2008. Dieser trägt sowohl dem kontinuierlichen Spracherwerb von Klasse eins bis zehn als auch mit dem Untertitel ‚erste Fremdsprache‘, Begegnung mit fremden Sprachen der freien Wahl einer ‚zweiten ersten Fremdsprache‘ ab Klasse eins Rechnung.

⁵⁶¹ Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (VV-GV) vom 02.August 2007 (ABl.MBS S. 195)

Schüler im Fremdsprachenunterricht 2007/2008 bis 2009/2010									
Angebotsform	Unterricht			Begegnungsunterricht			AG/Wahlunterricht		
Schuljahr	07 08	08 09	09 10	07 08	08 09	09 10	07 08	08 09	09 10
Englisch	67.343	71.279	71.828	31.749	31.158	31.131	114	151	236
Französisch	146	255	331	926	771	932	303	427	339
Polnisch	0	34	95	366	308	251	361	383	362
Russisch	0	86	156	137	91	0	160	222	163
Spanisch	0	62	172	79	1	112	211	355	363

Tabelle4: Schülerstatistik Fremdsprachen 2007/2008 bis 2009/2010. Zur Verfügung gestellt durch das MBJS, Ref. 16 Stand: 22.04.2010.

Dass der neue Rahmenlehrplan und die neue Grundschulverordnung eine positive Wirkung zeigen, verdeutlicht die Zunahme der Schüler, die in den Jahren 2007/2008 – 2009/2010 eine zusätzliche moderne Fremdsprache erlernen. Trotz dieses Anstiegs zeigt sich, dass die neu geschaffenen Rahmenbedingungen keine signifikanten Auswirkungen auf das Polnischangebot in den Grundschulen haben. Hier ist vielmehr eine Stagnation oder sogar eine rückläufige Entwicklung erkennbar, wie in Tabelle 4 deutlich wird.

5.1.1.2 Polnisch als Arbeitsgemeinschaft bzw. Wahlunterricht (AG/W)

Polnisch als Arbeitsgemeinschaft/Wahlunterricht nimmt in der brandenburgisch-polnischen Grenzregion bereits seit 1994 einen wichtigen Stellenwert in den Grundschulen ein. Arbeitsgemeinschaften, in denen die polnische Sprache spielerisch erlernt wird, werden entweder von den Grundschulen durch eigene Lehrkräfte direkt oder als ein externes Angebot im Rahmen des Projektes ‚Spotkanie heißt Begegnung‘ angeboten. Das Projekt wurde 1994 von der regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen Brandenburg e.V. (nachfolgend: RAA Brandenburg) unter dem Namen ‚Spotkanie heißt Begegnung – ich lerne deine Sprache‘⁵⁶² ins Leben gerufen. Später wurde das Projekt umbenannt in ‚Spotkanie heißt Begegnung – wir lernen für Europa‘⁵⁶³. Hauptanliegen des Projektes ist, einen Beitrag zur Verbesserung der deutsch-polnischen Verständigung zu leisten. Jede Arbeitsgemeinschaft hat eine Partnerklasse im Nachbarland, mit der sie sich regelmäßig begegnet. Pro Schuljahr gibt es 3 - 4 eintägige und 1 - 2 mehrtägige Begegnungen. Im Rahmen der AG/W-Stunden bereiten sich die Schüler auf die Begegnungen vor und „lernen freiwillig, spielerisch und lebensnah Grundkenntnisse in der Sprache des Nachbarn.“⁵⁶⁴ Die Ziele des Projektes sind:

- „1. Herstellung von Kontakten zwischen deutschen und polnischen Kindern, LehrerInnen, Familien, Schulen und Gemeinden; 2. Abbau von Vorurteilen und gegenseitiger Gleichgültigkeit; 3. Vermittlung von grundlegenden Sprachkenntnissen und 4. Erweiterung der Kenntnisse über das Nachbarland.“⁵⁶⁵

⁵⁶² Nöth, D.: (2003) Das Begegnungsprojekt der RAA Brandenburg e.V. S. 505.

⁵⁶³ RAA Brandenburg e.V.: (2004) Spotkanie heißt Begegnung. S. 15.

⁵⁶⁴ Ebenda. S. 19.

⁵⁶⁵ Nöth, D.: (2003) Das Begegnungsprojekt der RAA Brandenburg e.V. S. 505.

Die AG/W werden von polnischen Lehrkräften in den für das Projekt ausgewählten Partnerschulen erteilt. Die polnischen Lehrkräfte kommen als Honorarlehrer an die Schulen. Im Gegenzug bieten deutsche Lehrkräfte an polnischen Schulen eine Arbeitsgemeinschaft Deutsch an. In der Pilotphase wurde die AG/W in den Klassen drei und vier angeboten. Ein eigens für die AG/W entwickeltes Lehrbuch „Co to?“ von Janusz Wiśniowski mit einem dazugehörigen Arbeitsheft für die Klassenstufen drei und vier, erleichtert den AG/W-Lehrern die Sprachvermittlung. Zudem wurden in der Pilotphase des Projektes in regelmäßigen Arbeitstreffen von den Lehrern Arbeitsmaterialien für die spielerische Sprachvermittlung entwickelt. An den Orten, an denen eine Weiterführung der Polnischkenntnisse möglich ist, wurde das Projekt im Jahr 2003/2004 auf die Klassenstufen eins bis sechs erweitert.

In der Regel stehen den polnischen Lehrkräften wöchentlich zwei Stunden zur Verfügung, wobei diese für die gesamte Schule gelten. Je nach Teilnehmerzahl werden die Schüler der Klassen eins bis drei und der Klassen vier bis sechs zu jeweils einer AG/W-Gruppe zusammengefasst. In Einzelfällen bieten die AG/W-Lehrer aber auch pro Klassenstufe eine Unterrichtsstunde pro Woche an, wobei dieses Angebot keiner generellen Konstanz unterliegt.

Bis Dezember 2009 wurde das Projekt aus europäischen Fördermitteln und durch das MBSJ u. a. finanziert. Für die Begegnungen konnten die Lehrkräfte über ein vereinfachtes Verfahren bei der RAA Brandenburg Mittel des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes beantragen. Seit Januar 2010 haben die staatlichen Schulämter im Land Brandenburg die Verwaltung des Projektes übernommen. Derzeit liegt der Schwerpunkt der Arbeitsgemeinschaften auf der Sprachvermittlung. Begegnungen finden nur unregelmäßig statt, wenn auch die Förderung von Begegnungen durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk gewährleistet ist. Das AG/W-Angebot Deutsch an den polnischen Grundschulen wurde vielerorts eingeschränkt.

Die vorliegenden statistischen Angaben zur Anzahl der teilnehmenden Schulen und der einbezogenen Schüler sind äußerst widersprüchlich und lassen keine eindeutigen Schlüsse, über Effizienz und Lernbereitschaft erkennen. So nahmen im Jahr 2002/2003 an den AG/Ws 35 deutsche und 30 polnische Schulen mit insgesamt 1.200 deutschen und polnischen Schülern teil⁵⁶⁶. Im Jahr 2003/2004 waren es laut Angaben der RAA Brandenburg e.V. 1.400 deutsche und polnische Schüler an 38 deutschen und 30 polnischen Grundschulen.⁵⁶⁷ Nach Aussagen des Statistischen Landesamtes Berlin/Brandenburg waren es dagegen im Jahr 2002/2003 nur 48 deutsche Schüler und im Jahr 2003/2004 74 deutsche Schüler, die unter der Rubrik AG/W durch die Schulen

⁵⁶⁶ Nöth, D.: (2003) Das Begegnungsprojekt der RAA Brandenburg e.V. S. 505.

⁵⁶⁷ RAA Brandenburg e.V.: (2004) Spotkanie heißt Begegnung. S. 19

bekannt gegeben wurden.⁵⁶⁸ Im Jahr 2008/2009 nahmen nach eigenen Angaben der RAA Brandenburg e.V. noch 30 deutsche Schulen mit 638 Kindern und 30 polnische Schulen mit 780 Kindern an dem Projekt teil.⁵⁶⁹ Entsprechend des Statistischen Landesamtes lernten im Jahr 2008/2009 jedoch nur 383 Schüler in einer Arbeitsgemeinschaft Polnisch. Im Jahr 2009/2010 sind es noch 362. Diese Diskrepanz erfordert einen Blick in die Schülerstatistik des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg. In Tabelle 5 werden erneut die Jahre 2007/2008 bis 2009/2010 berücksichtigt.

Arbeitsgemeinschaften Polnisch 2007/2008 – 2009/2010					
Schuljahr	Schülerzahlen in der AG/W Polnisch	Zahl der statistisch erfassten Schulen	Zahl der statistische erfassten Spotkanie AGs	Kontinuität aller erfassten AG/W	davon Kontinuität der AG Spotkanie
2007/2008	361	16	11	8	6
2008/2009	383	13	10		
2009/2010	362	16	11		

Tabelle5: Zahl der Arbeitsgemeinschaften Polnisch vom Schuljahr 2007/2008 – 2009/2010. Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung. Sonderauswertung. Stand 03.03.2010

Insgesamt haben in dem Zeitraum 2007/2008 bis 2009/2010 24 Schulen eine AG/W Polnisch angeboten. Doch nur ein Drittel hat dieses Angebot kontinuierlich in den vergangenen drei Jahren unterbreitet. Auch lassen sich aus den statistischen Unterlagen Aussagen über die Schülerzahlen in den AG/Ws in den einzelnen Klassenstufen treffen.

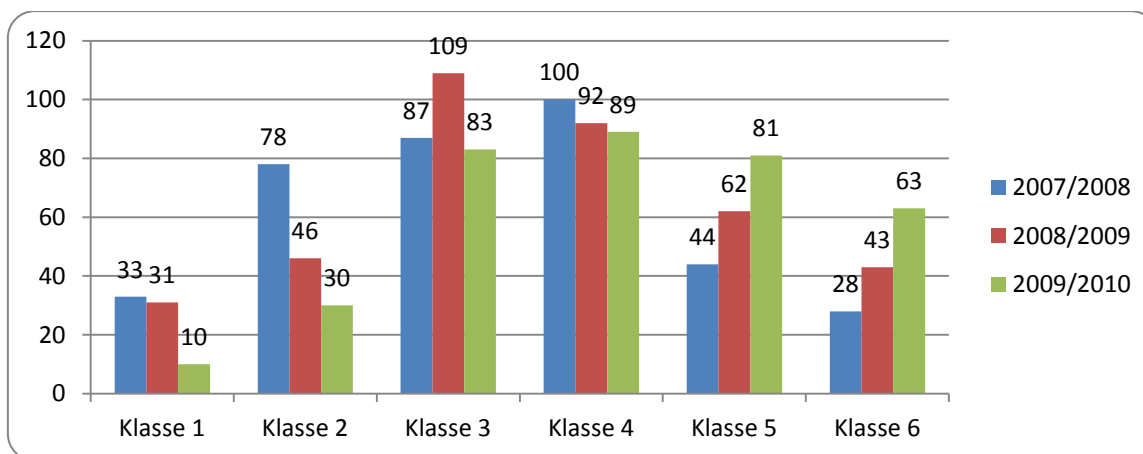


Abbildung 3: AG-Schüler Polnisch 2007/2008 - 2009/2010. Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung. Sonderauswertung. Stand 03.03.2010

Es ist zu berücksichtigen, dass die statistisch erfassten Daten, bezogen auf die Anzahl der Schüler in den einzelnen Klassenstufen, nicht verlässlich sind, da die Schulstatistik jeweils zu Beginn eines Schuljahres erhoben wird und die Teilnahme an einer AG/W nicht verpflichtend ist. Verliert ein/e Schüler/in im Verlaufe eines Schuljahres die Motivation an der AG/W teilzunehmen, kann er/sie von den Eltern formlos abgemeldet wer-

⁵⁶⁸ Schüler im Polnischunterricht nach Schuljahren und Schulform des Landes Brandenburg, Sonderauswertung des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung, Stand 03.03.2010.

⁵⁶⁹ Vgl.: Liste der Schulen im Projekt Spotkanie, Datenmaterial der RAA Brandenburg e.V.; per E-Mail: 22.01.2010; PowerPointPräsentation zum Projekt Schuljahr 2008/2009, per E-Mail: 10.02.2010.

den. Aus expliziten Anfragen zu den Schülerzahlen in der AG/W Polnisch konnten im Rahmen der Experteninterviews an den Schulen deutliche Differenzen zwischen den dem Amt für Statistik im Herbst 2009 gemeldeten Zahlen und den von den Experten genannten Schülerzahlen im Frühjahr 2010 verzeichnet werden. Beispielhaft werden vier Schulen in Tabelle 6 aufgelistet. Besonders auffällig ist die Zahlendifferenz an der Grundschule Mitte in Frankfurt Oder. Es ist jedoch fehlerhaft anzunehmen, dass 76 Schüler die AG Polnisch im Verlaufe eines Schuljahres verließen. Eigenen Angaben der Schule zufolge besuchen diese Schüler das Fach Polnisch als Begegnungsunterricht.⁵⁷⁰

Vergleich der Schülerzahlen im Begegnungsunterricht im Schuljahr 2009/2010								
Name der Schule	Quelle	Kl. 1	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	KL. 5	Kl. 6	Schülerzahl
Astrid Lindgren Schule In Schwedt	Amt für Statistik			12	13	10	2	37
	Expertenaussage			6	6	3		15
Wilhelm-Busch-Grundschule in Pinnow	Amt für Statistik		1	7	5	2	6	21
	Expertenaussage			7		1	2	10
Grundschule Nr. 6 in Eisenhüttenstadt	Amt für Statistik			15	12	4	5	34
	Expertenaussage			8	8			16
Grundschule Mitte in Frankfurt Oder	Amt für Statistik	1	1	23	35	14	14	88
	Expertenaussage	6	6					12

Tabelle6: Vergleich der Sonderauswertung des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C - Bildung, Stand 03.03.2010 mit Erhebung zum Schuljahresbeginn im September 2009 und Angabe der Experten zu den aktuellen Schülerzahlen zum Zeitpunkt der Befragung im Februar/März 2010.

Am konkreten Beispiel der Grundschule in Frankfurt Oder zeigt sich eine weitere Problematik im Umgang mit Polnisch als AG/W, denn unter dieser Rubrik werden statistisch nicht nur die Arbeitsgemeinschaften, sondern auch der Wahlunterricht erfasst. Da Polnisch in Brandenburg generell fakultativ angeboten wird, kann dies zu definitiven Unstimmigkeiten führen, wie es an dieser Stelle der Fall zu sein scheint.

Ausgehend von den aus der Auswertung der statistischen Daten gewonnenen Erkenntnissen, lassen sich folgende Schwachstellen beim Angebot des Faches Polnisch im Rahmen einer AG/W aufdecken:

- *Kontinuität: Ein kontinuierliches Angebot der AG/W von mindestens drei Jahren beschränkt sich derzeit auf 8 von 24 Schulen in Brandenburg.*
- *Progression: Ein an einer Schule kontinuierlich unterbreitetes AG/W Angebot lässt keine Rückschlüsse darauf zu, dass auch die Schüler kontinuierlich die AG/W besuchen und folglich ein progressiver Wissenszuwachs vorhanden ist.*
- *Anschlussfähigkeit: Die Vielzahl der Angebotsformen sowie fehlende Leistungsstandards in den AG/Ws bieten keine verbindliche Grundlage für eine Anschlussfähigkeit an ein bestimmtes Kompetenzniveau der Schüler zum Ende der Grundschulzeit.*

⁵⁷⁰ E-Mail-Nachricht von grs.mitte@schulen-ff.de mit einer Auflistung der Schülerzahlen 2007/2008 - 2009/2010 vom 27.04.2010.

5.1.1.3 Polnisch als Begegnungssprache

Seit dem Schuljahr 2002/2003 bieten insgesamt 14 Schulen das Fach Polnisch als Begegnungssprache an. In diesem Zeitraum wurde an zwei Schulen eine maximale Kontinuität des Begegnungsunterrichts von vier Jahren erreicht. Drei weitere Schulen erreichten eine Kontinuität von drei aufeinander folgenden Jahren. Im Schuljahr 2009/2010 unterrichten fünf Schulen in Brandenburg Polnisch als Begegnungsunterricht. Tabelle 7 zeigt die Schulen an, in denen Polnisch als Begegnungssprache gelehrt wurde bzw. wird sowie die Anzahl der Schüler, die an dem Unterricht teilnahmen bzw. teilnehmen (siehe auch Ortsgrafik I in der Anlage Ortsgrafiken).

Polnisch als Begegnungssprache 2002/2003 - 2009/2010								
Schule und Ort	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Freie GS Angermünde	18							
Erich-Kästner-Grundschule Schwedt	22						27	
Schulnr. 100614 (lt. Statistik, Schulname nicht ermittelbar)	45	17	53					
Goethe-Grundschule Eisenhüttenstadt		4	19	21			20	
GS Oderberg			1					
Europa-Grundschule Cottbus				12	2			29
Grundschule Garz				62		55	60	
Corona-Schröter-Schule Guben					36		20	18
Diesterweg-Schule Guben					27			18
Friedensschule Guben					55	47	29	69
Europaschule Eberswalde						109		
GS Mitte Frankfurt Oder					43	92	65	68
GS Lindenberg OT Tauche						63	71	49
GS Steinhöf'l							16	
Σ Schülerzahlen	85	21	73	95	163	366	308	251
Σ Schulen mit Angebot	3	2	3	3	5	5	8	6

Tabelle 7: Schülerzahlen im Begegnungsunterricht Polnisch 2002/2003 - 2009/2010. Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C - Bildung. Sonderauswertung. Stand 03.03.2010.

Ungeachtet dessen, dass bereits in dem zur Erprobung 2004/2005 eingeführten Rahmenlehrplan Fremdsprachen in der Grundschule und der Grundschulverordnung vom 02.08.2007 der Begegnungsunterricht auf die Doppeljahrgangsstufe 1 und 2 festgelegt wurden, findet der Begegnungsunterricht auch in den Klassenstufen drei bis sechs statt. Nachstehende Tabelle zeigt dies an.

Anteil der Schüler im Begegnungsunterricht in den jeweiligen Doppeljahrgangsstufen der Schuljahre 2007/2008 – 2009/2010			
Jahr	Klasse 1 und 2	Klasse 3 und 4	Klasse 5 und 6
2007/2008	49 %	51 %	0 %
2008/2009	58 %	42 %	0 %
2009/2010	76 %	16 %	7 %

Tabelle8: Prozentuale Verteilung des Begegnungsunterrichts auf die einzelnen Doppeljahrgangsstufen. Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung. Sonderauswertung. Stand 03.03.2010.

Einen gestalterischen Spielraum für die Begegnung mit fremden Sprachen für die Klassenstufen eins bis sechs bietet die Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 02.08.2007, sofern man die dazugehörige Verwaltungsvorschrift außer Acht lässt, die den Unterricht auf die Klassen eins und zwei festlegt. Unter§7 der Grundschulverordnung ist geregelt:

„(1) Der Unterricht wird in Unterrichtsfächern oder Lernbereichen auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne oder anderer curricular geeigneter Materialien, der schulinternen Curriculums oder der Kontingentsstudentafel erteilt. Im Rahmen der Kontingentsstudentafel kann jede Schule Schwerpunkte bilden. [...] Die für den Schwerpunktunterricht vorgesehenen Stunden sind insbesondere [...] 2. den Unterricht in Begegnung mit fremden Sprachen [...] zu verwenden.“⁵⁷¹

Die Kontingentsstudentafel ermöglicht es den Schulen in den Jahrgangsstufen eins/zwei jeweils bis zu zwei Stunden, in den Stufen drei/vier jeweils eine Stunde und in den Stufen fünf/sechs jeweils bis zu drei Stunden zur Schwerpunktgestaltung anzusetzen.

Angebotsformen des Begegnungsunterrichts Polnisch im Schuljahr 2009/2010						
Name der Schule	Kl.-stufen	sequenz. Einbindung/ Teilnehmer	UE Kl. 1/2	UE Kl. 3/4	UE Kl. 5/6	s. C.*
Vorgabe des MBS	1 - 2	ja/alle Schüler	1UE	--	--	ja
Rolf-Zuckowski-Schule Lindenberg	1 - 2	ja/alle Schüler	15 Min.	--	--	nein
Corona-Schröter-Schule GU	1 - 2	nein/Teil der Schüler	1 UE	--	--	Konzept ⁵⁷²
Diesterwegschule GU	1 - 2	nein/Teil der Schüler	1 UE	--	--	
Friedensschule GU	1 - 4	nein/Teil der Schüler	1 UE	1 UE		
GS Mitte FFO	1 - 6	nein/Teil der Schüler	1 UE	3 UE	4 UE	Konzept
Europaschule Cottbus	3 - 6	nein/Teil der Schüler	--	1 UE	1 UE	nein

Tabelle 9: Übersicht Begegnungsunterricht Polnisch Schuljahr 2009/2010. Angaben der Experten sowie telefonische Rücksprache mit Schulleitern der GS RolfZuckowski in Lindenberg sowie der Friedensschule in Guben am 27.04.2010.

⁵⁷¹ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung-GV) vom 02.August 2007 (GVBl.II/07,[Nr.16], S.190) zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 16. Juli 2009.

⁵⁷² Es liegt in den drei Schulen eine von einer Lehrerin erstellte Konzeption für die Klassenstufen 1 und 2 vor.

Gemäß dem den Schulen eröffneten Spielraum führen daher die Schulen im Unterrichtsjahr 2009/2010 den Begegnungsunterricht Polnisch in entsprechend differenzierten Angebotsformen durch. In keiner der Schulen, die im Schuljahr 2009/2010 den Begegnungsunterricht anbietet wird dieser jedoch in der Gestalt unterbreitet, wie er im Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen vorgegeben ist.

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich wird, nimmt auch hier die Grundschule Mitte in Frankfurt Oder erneut eine besondere Position ein. Anders als in der offiziellen Statistik ausgewiesen, bietet die Grundschule auch in den Klassenstufen drei bis sechs Begegnungsunterricht an. Ab Klasse drei erfolgt zudem eine Benotung, die jedoch keine Auswirkungen auf die Versetzung der Schüler hat.⁵⁷³ Dem Angebot liegt seit 2006 eine vom Schulamt bewilligte Konzeption zugrunde, nicht jedoch ein eigens angefertigtes schulinternes Curriculum.

Polnischschüler in der Grundschule Mitte in Frankfurt Oder													
Schülerzahlen Polnisch/eigene Angaben der Schulleitung 04/2010							Schülerzahlen Polnisch/Daten Amt für Statistik, Stand 03/2010						
Jahrgang 2007/2008													
Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Polnisch AG Spotkanie	5	7	6	6	-	-	Polnisch AG/W	-	-	21	21	-	-
Polnisch als BEG	25	33	21	21	-	-	Polnisch als BEG	49	43	-	-	-	-
Jahrgang 2008/2009													
Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Polnisch AG Spotkanie	4	8	7	5	-	-	Polnisch AG/W	2	-	43	19	16	-
Polnisch BEG	30	25	33	20	15	-	Polnisch BEG	50	15	-	-	-	-
Jahrgang 2009/2010													
Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Polnisch AG Spotkanie	6	6	-	-	-	-	Polnisch AG/W	1	1	23	35	14	14
Polnisch BEG	28	28	19	30	14	13	Polnisch BEG	39	29	-	-	-	-

Tabelle10: Schülerzahlen in der Arbeitsgemeinschaft und dem Begegnungsunterricht Polnisch an der Grundschule Mitte in Frankfurt Oder 2007/2008 – 2009/2010.⁵⁷⁴

Entsprechend der Konzeption erteilt die Schule Begegnungsunterricht in den Klassen eins und zwei sowie Polnisch als zweite erste Fremdsprache (F 1 +) ab Klasse drei ne-

⁵⁷³ Vgl. § 12 Abs. 5 Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung-GV) vom 02.August 2007 (GVBl.II/07,[Nr.16], S.190) zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 16. Juli 2009.

⁵⁷⁴ Vergleich mit der Sonderauswertung des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C - Bildung, Stand 03.03.2010 und der Schülerstatistik der Grundschule Mitte, zur Verfügung gestellt am per E-Mail-Nachricht von grs.mitte@schulen-ff.de am 27.04.2010.

ben Englisch. Rechtsgrundlage bildet die o. g. Grundschulverordnung. In den statistischen Angaben ist dieser Begegnungsunterricht unter der Rubrik AG/W verzeichnet. Nach eigenen Angaben der Schule bewegten sich die Schülerzahlen von 2007/2008 bis 2009/2010 in der in Tabelle 10 angeführten Höhe. Eine Ausweisung des Polnischangebots unter der Rubrik Unterricht geschah nicht, obwohl es eine Übereinstimmung der schulinternen Konzeption mit dem Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen gibt. In den statistischen Angaben ist dieser Begegnungsunterricht unter der Rubrik AG/W verzeichnet. Nach eigenen Angaben der Schule besuchten von 2007/2008 bis 2009/2010 folgende Schüler die AG/W (Angebot der RAA Brandenburg) und den Begegnungsunterricht. Eine Ausweisung des Polnischangebots unter der Rubrik ‚Unterricht‘ geschah nicht, wenngleich es eine Übereinstimmung der schulinternen Konzeption mit dem Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen gibt. Anders als in den Arbeitsgemeinschaften verlaufen die Schülerzahlen im Begegnungsunterricht konstant. Schüler, die den Unterricht begonnen haben, brechen diesen nur in Ausnahmefällen ab.

Im Ergebnis der formalen Analyse des Begegnungsunterrichts Polnisch an der Grundschule können folgende Rückschlüsse bezüglich der Kontinuität, der Progression und der Anschlussfähigkeit gezogen werden:

- *Kontinuität: Ein kontinuierliches Angebot des Begegnungsunterrichtes im Fach Polnisch von mindestens drei Jahren beschränkt sich derzeit auf drei Schulen in Brandenburg.*
- *Progression: Die Schülerzahlen im Begegnungsunterricht bieten keine Interpretationsgrundlage dafür, wie viele Schüler ab Klasse drei Polnisch auch in einem Unterrichtsangebot erlernen können.*
- *Anschlussfähigkeit: Die für den Begegnungsunterricht festgelegten Standards/Kompetenzen sind nicht auf die Schüler im Begegnungsunterricht Polnisch übertragbar, da der Begegnungsunterricht weder entsprechend des Rahmenlehrplanes noch gemäß der Grundschulverordnung umgesetzt wird. Eine Anschlussfähigkeit an ein Sprachniveau der Schüler auf der Grundlage des Rahmenlehrplanes ist nicht gegeben.*

5.1.1.4 Polnisch als Unterrichtsfach

Polnischunterricht in der Grundschule wurde erstmals 2002/2003 gelehrt. 25 Schüler nahmen am Unterricht teil. Im Schuljahr 2009/2010 besuchen 95 Schüler der Klassenstufen 1-5 an fünf Schulen in Brandenburg den Polnischunterricht in der Grundschule. Trotzdem diese Zahlen Zuwachs und Kontinuität ausweisen, sind diese nicht vorhanden. So besuchte 2007/2008 kein einziger Schüler den Polnischunterricht. 2008/2009 waren es lediglich 34 Interessenten. Die geringe Akzeptanz und das niedrige Angebot die polnische Sprache erwerben zu können verdeutlicht Tabelle 11. (Siehe auch Ortsgrafik 2 Anlage Ortsgrafiken.)

Angebotsformen des Polnischunterrichts im Schuljahr 2009/2010						
Ort/Name der Schule	Klassen	UE Kl. 1/2	UE Kl. 3/4	UE Kl. 5/6	Benotung	schulint. Curriculum
Vorgabe des MBS	3 - 6	-	3	4	ja	ja
Lindenberg/GS Rolf-Zuckowski	3 - 4	-	2	-	nein	nein
Guben/GS Diesterweg	4	-	2	-	nein	nein
Freie ev. GS Forst	3 - 5	-	2	2	nein	nein
Freie ev. e GS Tantow	1 - 3	2 ⁵⁷⁵	2	-	nein	nein

Tabelle 11: Angebotsformen des POL im Schuljahr 2009/2010. Angaben der Experten im Rahmen der Experteninterviews sowie telefonische Rücksprache mit Schulleitern der GS RolfZuckowski in Lindenberg, der freien evangelischen Grundschule in Forst und Tantow am 28.04.2010, 30.04.2010 und 04.05.2010.

Unberücksichtigt bleibt in der Tabelle die ‚Grundschule Mitte‘ in Frankfurt Oder, da laut Statistik für das Jahr 2009/2010 nur ein Schüler der Klasse vier am Unterricht teilnimmt. Auffallend ist, dass zwei der vier Schulen mit einem Unterrichtsangebot in freier Trägerschaft agieren. Einen Teilnehmerrückgang, wie ihn die Arbeitsgemeinschaften Polnisch zu verzeichnen haben, tritt im Polnischunterricht jedoch nicht auf. Anhand der genannten Kriterien wird aber deutlich, dass auch der Polnischunterricht nicht entsprechend den Vorgaben der Grundschulverordnung und des Rahmenlehrplanes für moderne Fremdsprachen umgesetzt wird. Den Angaben der Schulen zufolge ist weder ein schulinternes Curriculum vorhanden noch findet der Unterricht in den Klassen 3 - 6 statt. Auch liegt die Stundenzahl nur bei zwei Wochenstunden und eine Benotung wird nicht erteilt. Es können folgende Rückschlüsse hinsichtlich Kontinuität, Progression und Anschlussfähigkeit gezogen werden:

- *Kontinuität: Keine der genannten Schulen bietet derzeit ein Angebot bis zur sechsten Klasse an, u. a. bedingt, dass drei der genannten Schulen nicht über die Klassenstufen 4, 5 bzw. 6 verfügen.*
- *Progression: Es findet ein systematischer Fremdsprachenunterricht statt, der sich jedoch nicht am Rahmenlehrplan orientiert.*
- *Anschlussfähigkeit: Die Erreichbarkeit des im Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen ausgewiesene Kompetenzniveaus ist aufgrund der zu geringen Stundenzahl nicht gegeben.*

Als einzige Schule, die die formalen Kriterien des Rahmenlehrplans und der Grundschulverordnung erfüllt, ist die ‚Grundschule Mitte‘ in Frankfurt Oder zu benennen. Der Polnischunterricht wird hier jedoch statistisch unter der Rubrik AG/W erfasst und schulintern als Begegnungsunterricht ausgewiesen.

⁵⁷⁵ Davon 1 Unterrichtseinheit als sequenzielle Einbindung in den Deutschunterricht.

5.1.2 Wertung des aktuellen Polnischangebots in den Grundschulen im Land Brandenburg

Basierend auf der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule vom 02.08.2007 und dem Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen eins bis zehn vom 01.08.2008 sind seitens des MBS die formalen Grundlagen für den Unterricht der polnischen Sprache in den Grundschulen sowie eine Anschlussfähigkeit in den weiterführenden Schulen geschaffen. Sofern die Schulen über die sächlichen und personellen Voraussetzungen verfügen, steht es ihnen frei, Polnischunterricht zu erteilen. Die Kontext-Analyse des Polnischangebots im Land Brandenburg zeigt aber, dass in keiner der Schulen, die ein Polnischangebot unterbreiten, entsprechend der formalen Rahmenbedingungen agiert wird. Vielmehr haben die Schulen eigene Wege bezüglich des Polnischunterrichts eingeschlagen. Diese garantieren jedoch nicht die Möglichkeiten, die für den Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Klassenstufen festgelegten Standards und Kompetenzen zu erreichen, noch an diese anzuknüpfen. Aufgrund der Vielzahl der Unterrichtsformen lassen sich daher weder Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts und die sprachlichen Kompetenzen der Schüler ziehen noch kann ein Anschluss an ein einheitliches Kompetenzniveau der Schüler zum Ende der Klasse sechs erkannt werden. Es ist daher nicht möglich, den Schülern ein umfassendes Sprachangebot zu unterbreiten, welches Kontinuität, Progression und Anschlussfähigkeit im Sinne des Rahmenlehrplans ermöglichen.

Ursachen für den unbefriedigenden Zustand sind:

- *Die sächlichen und personellen Voraussetzungen entsprechend des Rahmenlehrplanes für moderne Fremdsprachen sind an den Schulen nicht gegeben. Dennoch sind die Schulen gewillt, Polnisch zu unterrichten.*
- *Der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen trägt den Zusatz erste Fremdsprache. Da Polnisch an allen Schulen nur fakultativ gelehrt wird und der englischen Sprache der Vorrang gebührt, wird der Rahmenlehrplan nicht als Grundlage für den Polnischunterricht erkannt.*
- *Der Begegnungsunterricht in Klasse eins und zwei im Sinne eines für alle Schüler verpflichtenden Angebots mit der Prämisse der sequenziellen Einbindung in andere Fächer ist für das generell freiwillige Fach Polnisch nicht umsetzbar.*
- *Die Nachfrage nach einem Polnischunterricht in der Grundschule ist weitaus höher, als dies in den statistischen Angaben ausgewiesen wird. Mangels der personellen und sächlichen Voraussetzungen weichen die Schulen auf Arbeitsgemeinschaften oder Begegnungsunterricht in den Klassen 3 bis 6 aus.*
- *Das Erlernen einer Fremdsprache im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft als Nachmittagsangebot erscheint nicht geeignet. Der rapide Teilnehmerrückgang innerhalb der Arbeitsgemeinschaften ist ein deutliches Indiz, dass eine ausreichende Lernbereitschaft der Schüler nicht geweckt werden kann.*

Im Ergebnis der formalen Analyse und der dargelegten Schwierigkeiten den Polnischunterricht auf der Grundlage der derzeitigen rechtlichen und bildungspolitisch geltenden

Rahmenbedingungen zu erteilen, ergibt sich die dringende Notwendigkeit eigenständige auf den Polnischunterricht in den Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion zugeschnittene Regelungen zu erarbeiten.

5.1.3 Das Polnischangebot an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg

Die Analyse des Polnischangebots an den weiterführenden Schulen dient der Wertung der Anschlussfähigkeit des Polnischunterrichts an die Grundschule. Es wird daher besonderes Augenmerk der Sekundarstufe I geschenkt. Polnischunterricht an den weiterführenden Schulen wird in Brandenburg im Sekundarbereich I und II als 2. und 3. Fremdsprache oder als AG/W gelehrt.

Abbildung 4 zeigt die Anzahl der Schüler, die Polnisch von 2002/2003 - 2009/2010 als 2. oder 3. Fremdsprache erlernten. Sie verdeutlicht, dass sowohl an den Gesamtschulen als auch an den Gymnasien die Schülerzahlen nahezu identisch sind. Während sich bis zum Schuljahr 2004/2005 eine eindeutige Zunahme der Schülerzahlen ergibt, ist seit dem Schuljahr 2007/2008 in beiden Schultypen eine deutlich Abnahme erkennbar. Zugleich ist ein allgemeiner Rückgang der Schülerzahlen im Fremdsprachenunterricht aller weiterführenden Schultypen zu verzeichnen. Außerhalb des Polnischunterrichts erlernten 326 Schüler in dem genannten Zeitraum die polnische Sprache im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft.

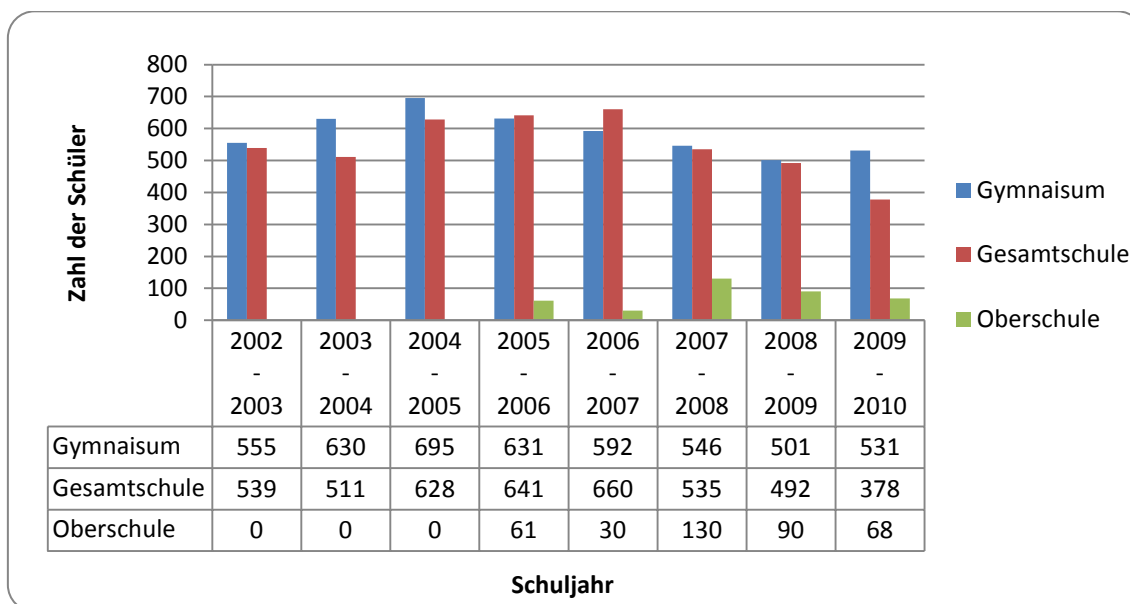


Abbildung 4: Schülerzahlen Polnisch als 2. Fremdsprache an weiterführenden Schulen 2002/2003 – 2009/2010. Quelle: Schülerstatistik Fremdsprachen. Zur Verfügung gestellt durch das MBSJ, Ref. 16 Stand: 22.04.2010.

Zur Bewertung der reibungslosen Fortsetzung der Sprachausbildung von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen werden nachfolgend die einzelnen Schultypen gesondert betrachtet. Ausgangspunkt dafür sind erneut die Schuljahre 2007/2008 bis 2009/2010, in der Untergliederung Oberschulen, Gesamtschulen, Gymnasium.

Laut Sekundarstufen I-Verordnung vom 21. Januar 2005 wurde die Oberschule in Ablösung der Realschule als Schultyp in Brandenburg neu eingeführt. An der Oberschule besteht grundsätzlich die Möglichkeit, im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts ab Klasse 7 bzw. ab der Klasse 9 Polnisch als 2. Fremdsprache zu erlernen. Der Stundenumfang beträgt in den Klassen 7 und 8 je vier Wochenstunden und in den Klassen 9 und 10 jeweils drei Wochenstunden. Beginnt der Unterricht in der 2. Fremdsprache erst in Klasse 9, so umfasst das Stundenvolumen für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 insgesamt 9 UE pro Woche.⁵⁷⁶ Arbeitsgrundlage ist der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen für die 2. und 3. Fremdsprache, mit Gültigkeit vom 01.08.2008. Das im Rahmenlehrplan ausgewiesene Kompetenzniveau gemäß des GERS entspricht zu Ende der 9. Klasse dem Niveau A2 und zu Ende der Klasse 10 dem Niveau B1. Auf der Rangliste der an der Oberschule als 2. Fremdsprache gelehrt Sprachen belegt der Polnischunterricht Platz vier von fünf. Lediglich Latein findet weniger Akzeptanz. Die Sprachen Spanisch, Polnisch und Latein sind gegenüber den Sprachen Französisch und Russisch weit weniger gefragt (Schuljahr 2009/2010: Französisch 5.856; Russisch 1.993; Spanisch 163; Polnisch 68; Latein 28 Schüler). Im Vergleichszeitraum 2007/2008 - 2009/2010 boten vier Oberschulen Polnisch als 2. Fremdsprache an. Drei dieser Schulen unterbreiteten jedoch ein einmaliges Angebot. Zusätzlich erfolgten Polnischangebote im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften an drei weiteren Oberschulen, an denen in den drei Jahren 62 Schüler teilnahmen. Zudem wurde Begegnungsunterricht in den Klassenstufen eins und zwei sowie drei bis fünf an zwei Oberschulen durchgeführt, an denen insgesamt 261 Schüler im Grundschulbereich unterrichtet wurden.

Angebotsformen des Polnischunterrichts an Oberschulen in den Jahren 2007/2008 – 2009/2010			
Ort/Name der Schule	2. Fremdsprache	AG Polnisch	BEG
Europaschule Marie und Pierre Curie Guben	Kl. 7 - 10	-	-
Freie Oberschule Neuzelle	erstmalig Kl. 7	-	-
Dreiklang Oberschule Schwedt	einmalig Kl. 10	Kl. 7 - 9	-
Friedensschule Gartz	einmalig Kl. 9	--	-
Oberschule Bad Saarow	-	Kl. 7 -9	
Otto-Tschirsch Oberschule Brandenburg	-	einmalig Kl. 10	-
Ehm-Welk-Oberschule Angermünde	-	einmalig Kl. 8	-
Goethe-Oberschule Eberswalde	-	-	Kl. 3 - 5
Europaschule Storkow	-	-	Kl. 1 - 2

Tabelle12: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Oberschulen in den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010. Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung.Sonderauswertung.Stand 03.03.2010.

Die Tabelle verdeutlicht, dass eine Fortsetzung des Polnischangebots der Grundschulen im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 7 derzeit an zwei Oberschulen

⁵⁷⁶ Brandenburgisches Vorschriftensystem (BRAVORS): Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung- Sek I-V) (GVB1.II/07, [Nr. 16, S. 200] vom 02. August 2007 zuletzt geändert durch Verordnung vom 31. August 2009, Kontingenzstundentafel Anlage 1 (zu § 11 Abs. 1 und 3).

vorliegt, wovon sich eine Schule in freier Trägerschaft befindet. Zwei weitere Schulen ermöglichen eine Fortsetzung im Rahmen einer AG/W.

Auch in der Gesamtschule ist der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen für die 2. und 3. Fremdsprache die Arbeitsgrundlage für den Polnischunterricht. Die Kontingenzstundentafel der Sekundarstufe I entspricht der der Oberschule. Es schließt sich der Rahmenlehrplan Polnisch für die gymnasiale Oberstufe an, der die Schüler bei Fortsetzung des Polnischunterrichts zum Kompetenzniveau C1 des GERS und im Fall des Neueinstiegs in die Fremdsprache in Klasse 11 bis zum Kompetenzniveau B2 führt. Tabelle 13 zeigt die Gesamtschulen in der Untergliederung nach Klassenstufen mit Polnischangeboten im Vergleichszeitraum. Danach ergibt sich, dass im Schuljahr 2009/2010 lediglich fünf Gesamtschulen ein Polnischangebot unterbreiten. Eine Anschlussfähigkeit an die Grundschule ermöglichen zwei Schulen, wovon eine sich in freier Trägerschaft befindet. In der Wertigkeit der Sprachausbildung nahm bis zum Jahr 2008/2009 Polnische Rang vier der von den Schülern angewählten Fremdsprachen ein. Im Schuljahr 2009/2010 wurde Polnisch von Spanisch auf Platz fünf verdrängt. (Schuljahr 2009/2010: Französisch 5.864; Russisch 2.809; Latein 481; Spanisch 574; Polnisch 378 Schüler). Auch an den Gesamtschulen zeigt sich somit eine deutliche Diskrepanz zwischen den Schülerzahlen in den Sprachen Französisch und Russisch und den Sprachen Latein, Spanisch und Polnisch.

Angebotsformen des Polnischunterrichts an Gesamtschulen 2007/2008 bis 2009/2010		
Ort/Name der Schule	2./3. Fremdsprache	AG Polnisch
Freie Waldorfschule Frankfurt Oder	Kl. 7 – 13	-
Oberschule im Stift Neuzelle	Kl. 7 erstmalig 2009/2010	-
Talsand Gesamtschule Schwedt	Kl. 7 - 13	-
Gesamtschule Curie Guben	Kl. 11 – 13	-
Lausitzer Sportschule Cottbus	Kl. 11 - 13	-
Gesamtschule Müncheberg	Kl. 12 - 13 seit 2008/2009	-
Ullrich von Hutten Gesamtschule FFO	Kl. 9 - 10 letztmalig 2008/2009	-
Europaschule Storkow	Kl. 13 einmalig 2008/2009	Kl. 4

Tabelle 13: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Gesamtschulen in den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010 Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung. Sonderauswertung. Stand 03.03.2010.

Auch zeichnet sich an den Gymnasien ein Rückgang der Schülerzahlen ab, die Polnisch als 2. oder als 3. Fremdsprache belegen (siehe Tabelle 14). Zugleich nimmt Polnisch in der Rangliste der von den Schülern angewählten Sprachen an den Gymnasien den letzten Platz im Schuljahr 2009/2010 ein, weit abgeschlagen hinter den anderen modernen Fremdsprachen (Französisch 26.554; Russisch 8.261; Latein 10.298, Spanisch 6.060; Polnisch 531 Schüler). Dennoch unterbreiteten im Vergleichszeitraum zehn Gymnasien ein Polnischangebot. Unter den Aspekten der Anschlussfähigkeit und der Kontinuität des schuleigenen Angebots zeigt sich, dass nur drei der zehn Gymnasien diese gewährleisten. Ein weiteres Gymnasium bietet ein Angebot in Klasse 7 und 8 sowie 10 und 11 an.

Angebotsformen des Polnischunterrichts an den Gymnasien in den Jahren 2007/2008 – 2009/2010		
Ort/Name der Schule	2./3. Fremdsprache	AG Polnisch
Humboldt-Gymnasium Cottbus	Kl. 7 – 13	
Karl-Liebknecht-Gymnasium Frankfurt Oder	Kl. 7 - 13 bilingual	
Gymnasium im Stift Neuzelle	Klasse 7 – 13	
Pestalozzi-Gymnasium Guben	Klasse 7 - 8 und Klasse 10 – 11	
Gymnasium Seelow	einmalig Kl. 10	
Evangelisches Gymnasium Brandenburg	einmalig Kl. 12 – 13	
Jahn-Gymnasium Forst		einmalig Kl. 8
Einstein-Gymnasium Angermünde		einmalig Kl. 8
Gauß-Gymnasium Schwedt		einmalig Kl. 8 - 11
Scherp-Gymnasium Prenzlau		einmalig Kl. 10

Tabelle14: Angebotsformen des Polnischunterrichts an Gymnasien in den Jahren 2007/2008 – 2009/2010, Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C – Bildung.Sonderauswertung. Stand 03.03.2010.

Eine Kontinuität sowohl von Klasse 7 - 10 oder 11 - 13 ist nicht gegeben. Von den genannten Schulen bietet ein staatliches Gymnasium die polnische Sprache im bilingualen Unterricht an. Ein weiteres Gymnasium befindet sich in freier Trägerschaft.

5.1.4 Wertung des aktuellen Polnischangebots an den weiterführenden Schulen im Land Brandenburg unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit an die Grundschule

In den Jahren 2007/2008 bis 2009/2010 sahen 25 allgemein bildende weiterführende Schulen im Land Brandenburg ein Fremdsprachenangebot im Fach Polnisch vor. Davon wurde in acht Schulen Polnischunterricht als 2. Fremdsprache ab Klasse sieben erteilt. An keiner der genannten Schulen kam jedoch der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, erste Fremdsprache von Klasse eins bis zehn zur Anwendung. Vielmehr ist der Unterricht als 2. Fremdsprache entsprechend des Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen, 2. und 3. Fremdsprache vorgesehen. Tabelle 15 dokumentiert, dass im Schuljahr 2009/2010 nur zwei der acht Schulen an die erworbenen Kenntnisse der Schüler anknüpften. Diese Schüler haben nach Einschätzung der Polnischlehrer ihre Kenntnisse aus einem Begegnungsunterricht in Kombination mit einer AG/W erworben. Ein ausschließliches AG/W Angebot gibt den Lehrkräften der Sekundarstufe I dahingegen keine Möglichkeit der fachlichen Fortführung des Unterrichts. Aufgrund des unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler ist ein Neuanfang der Sprachausbildung zwingendes Erfordernis. Anders gestaltet sich dies bei Schülern, die in der Grundschule den Begegnungsunterricht besuchten. Hier kann auf Vorkenntnisse der Schüler zurückgegriffen werden.

Anknüpfungsmöglichkeiten des Polnischunterrichts am Übergang Grundschule – weiterführende Schulen 2009/2010				
Schule/Ort	Schüler mit Vorkenntnissen 2009/2010	Angebotsform Grundschule	Zusammenarbeit der Schulen	Anknüpfung an Vorkenntnisse
Humoldt-Gymn. Cottbus	2	AG/W	nein	nein
Europsschule Guben	4	BEG/AG	nein	ja, teilweise
Pestalozzi- Gymn. Guben	10		nein	nein
Gymn. im Stift Neuzelle	10	AG/W	ja	nein
Oberschule im Stift Neuzelle	5	AG/W	ja	nein
Karl-Liebknecht Gymn. FFO.	einzelne Schüler	BEG	ja	ja, teilweise
Waldorfschule FFO	1	BEG	nein	nein
Talsand Gesamtschule Schwedt	2	k. A.	nein	nein

Tabelle 15: Anknüpfungsmöglichkeiten des Polnischunterrichts am Übergang Grundschule zu den weiterführenden Schulen, Auswertungsergebnisse einer Fragebogenerhebung an weiterführende Schulen in Brandenburg. Quelle: Anlagen zur Dissertation Anlage Fragebogen weiterführende Schulen CD).

Im Ergebnis der getroffenen Aussagen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- *Progression und Anschlussfähigkeit: Eine tatsächliche Berücksichtigung der Polnischkenntnisse aus der Grundschule erfahren die Schüler nur an zwei von acht Schulen. Diese Schüler haben an einem Begegnungsunterricht (Kl. 1 - 4 oder Kl. 1 - 6) teilgenommen. Die Vorkenntnisse der Schüler, die in der Grundschule eine AG/W Polnisch besucht haben, sind so gering, dass die Lehrkräfte an den genannten weiterführenden Schulen den Unterricht noch einmal mit den Grundkenntnissen beginnen müssen.*
- *Progression und Kontinuität: In keiner der weiterführenden Schulen wird Polnisch als zusätzliche erste Fremdsprache entsprechend des Rahmenlehrplanes für moderne Fremdsprachen, Klasse 1 - 10, erste Fremdsprache erteilt. Vielmehr wird an den Schulen der Unterricht in Klasse sieben als 2. Fremdsprache neu eingeführt. Der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen, Klasse eins bis zehn, stellt folglich auch unter der Berücksichtigung der Polnischangebote an den weiterführenden Schule nicht das geeignete Instrumentarium für einen durchgängigen Polnischunterricht von Klasse eins bis zehn dar.*

5.2 Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Freistaat Sachsen

5.2.1 Die Verankerung des Polnischangebots in der Grundschule

Mit dem am 01.08.1991 im Freistaat Sachsen in Kraft getretenen Schulgesetz und der Etablierung der Grundschule als eine eigene Schulform wurde das Fach Begegnungs-

sprache⁵⁷⁷ als ein Pflichtfach für alle Schüler der Klasse 3 und 4 in die Stundentafel der sächsischen Grundschulen aufgenommen. Den Rahmen bildet ein Lehrplan. Da die mit dem Schulgesetz einhergehenden verbindlichen Rechtsvorschriften zur strukturellen Gestaltung des Schulwesens erst ab dem Schuljahr 1992/93 galten, fand auch die Begegnungssprache ihren tatsächlichen Einzug in die Grundschule erst im Schuljahr 1992/1993. Als erstes neues Bundesland verankerte Sachsen das frühe Fremdsprachenlernen als ein verpflichtendes Angebot in der Grundschule, noch bevor die Kultusministerkonferenz der Länder die Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule i. d. F. vom 06.05.1994 aussprach.

„Die Fremdsprachenvermittlung in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule versteht sich als ein Angebot eigener Art und mit einer eigenen Didaktik. Kennzeichnend sind spielerische Lern- und Arbeitsformen, die individuelle Lernfortschritte ermöglichen. Weitere Merkmale sind die enge Verzahnung des Fremdsprachenangebots mit den Inhalten und Methoden des übrigen Unterrichts, der Vorrang des mündlichen Sprachgebrauchs, die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler sowie der Verzicht auf Leistungsbewertung.“⁵⁷⁸

Entsprechend der begegnungssprachlichen Konzeption sollte eine Wochenstunde nach dem Klassenlehrerprinzip in „möglichst kleinen Zeiteinheiten mehrmals wöchentlich erteilt werden“⁵⁷⁹. Ziel des Begegnungsunterrichts war:

„[...] die Kinder für das Lernen anderer Sprachen in einer lustbetonten und zwanglosen Atmosphäre aufzuschließen, eine altersgemäße sprachliche Kommunikation anzubahnen, eine offene, aufgeschlossene Haltung anderer Völker und Kulturen anzustreben.“⁵⁸⁰

Lese- und Schreibkompetenzen sollten entsprechend der Bedürfnisse der Kinder nur in einem begrenzten Maße genutzt werden. Um eine sprachliche und pädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte sicher zu stellen, wurden dreijährige berufsbegleitende Zertifikierungskurse zur Ausbildung von Lehrkräften mit fremdsprachlichen und methodischen Kompetenzen für das Fach Begegnungssprache von den regionalen Schulämtern angeboten. Zur fachdidaktischen Begleitung und Entwicklung richtete das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) 1994 eine Arbeitsgruppe ein.

⁵⁷⁷ Das Fach Begegnungssprache wird nach dem Verständnis von Voss aufgefasst als: „Eine bewusste Begegnung mit anderen Sprachen, Kulturen und auch natürlich ihren Sprechern gehört zu dem Erfahrungshorizont, den auch die Grundschule schon ihren Schülern erschließen muss. Prototypisch für diese Grundposition ist die Betonung des Gelegenheitscharakters der Begegnungsphase, auf eine systematische sprachliche Schulung im Sinne eines Lehrgangs in der Fremdsprache wird verzichtet, die Ziele sind eher im interkulturellen, affektiven und kognitiven Bereich zu suchen, in der Stundentafel der Kinder taucht dieser Unterricht nicht unbedingt auf.“ Voss, Bernd in: Reichel, K.: (1997) Stand und Perspektiven des Unterrichts im Fach Begegnungssprache im Freistaat Sachsen. S. 22.

⁵⁷⁸ Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i.d.f. vom 6.05.1994.

⁵⁷⁹ Reichel, K.: (1997) Stand und Perspektiven des Unterrichts im Fach Begegnungssprache im Freistaat Sachsen. S. 60.

⁵⁸⁰ Zitiert aus dem Lehrplan des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus 1992 für das Fach Begegnungssprache in: Doyé, P.: (1997) Die Kontroverse um „Systematischen Fremdsprachenunterricht“ und „Sprachbegegnung“. S. 48 f.

Hinsichtlich der Sprachenwahl im Fach Begegnungsunterricht zeigte sich bereits in einer Ist-Stands-Analyse im Jahr 1995, dass 96,4 % der Grundschulen die Begegnungssprache Englisch anboten. Die Umsetzung des Faches Begegnungssprache war neben Englisch aber auch in sechs weiteren Sprachen, darunter Polnisch, seitens des SMK möglich. Davon machte nur eine Grundschule Gebrauch. Dieses Angebot blieb bis zum Jahr 2000 unverändert.

Mit dem Ziel, die Qualität des Fremdsprachenangebots in der Grundschule hinsichtlich eines ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts weiter zu entwickeln, wurde auf Initiative des SMK im Jahr 2000 das Modellprojekt ‚Frühes Fremdsprachenlernen‘ gestartet. Im Rahmen des Modellprojektes wurden an ausgewählten Grundschulen die Sprachen Englisch, Französisch, Tschechisch, Polnisch und Sorbisch mit einem Stundenvolumen von jeweils einer Wochenstunde in Klasse eins und zwei und je vier Wochenstunden in den Klassenstufen drei und vier unterbreitet.⁵⁸¹ Das Projekt zielte auf eine Fortsetzung des Sprachenlernens in einem bilingualen Zweig des Gymnasiums ab. Eine Modellschule in Görlitz unterrichtete Polnisch. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes unter Prof. Angelika Kubanek-German kam zu dem Ergebnis:

„[...] dass einem Grundschulkind eine Stunde Fremdsprachenunterricht pro Woche in der Grundschule zwar ausreicht, um eine gewisse Beziehung zu einer Fremdsprache aufzubauen; es reicht jedoch nicht aus, um effektive kommunikative Kompetenzen aufzubauen.“⁵⁸²

Mit der Verabschiedung einer neuen Lehrplangeneration an den Grundschulen des Freistaates Sachsen am 01.08.2004 überführte das SMK das Fach Begegnungssprache in einen ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein Eckwertepapier mit dem Titel „Gesamtkonzept Sprachliche Bildung“⁵⁸³ bildet die Grundlage für die sprachliche Bildung in allen Schularten. Die englische Sprache wurde losgelöst von den Sprachen Französisch, Polnisch, Tschechisch und Sorbisch und verpflichtend für alle Schüler ab der Klasse drei eingeführt. Eine Benotung erfolgt ab der Klasse vier. Die Sprachen Französisch, Tschechisch und Polnisch wurden in das Unterrichtsfach des Intensiven Sprachenlernens (ISL) mit einem eigenen Lehrplan ab Klasse drei übertragen.⁵⁸⁴ Das Angebot des ISL richtet sich an leistungsstarke⁵⁸⁵ Schüler an ausgewählten Grundschulen. Diese müssen über eine eigenständige von der Sächsischen Bildungsagentur und dem SMK genehmigten Konzeption verfügen.

⁵⁸¹ Vgl. Reichel-Wehnert, K.: (2009) Intensives Sprachenlernen - ein Angebot mit vielen Facetten. S. 13.

⁵⁸² Kubanek-German, A.: (2003) Intensives Frühes Fremdsprachenlernen. S. 87.

⁵⁸³ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung.

⁵⁸⁴ Das Fach Sorbisch wurde gesondert behandelt.

⁵⁸⁵ „[...] das Angebot [bietet] die Möglichkeit, sprachinteressierte und leistungsstarke Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 1 besonders zu fordern und zu fördern.“ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: (2004) "Intensives Sprachenlernen" ein Angebot zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule. S.3.

„Das Projekt Intensives Sprachenlernen wird zur Förderung sprachlich begabter Schüler fortgesetzt, um auch in der Grundschule weiterhin eine sprachliche Vielfalt zu bewahren. Parallel zum verbindlichen Englischunterricht wird diesen Schülern ein Zusatzangebot für das Erlernen einer weiteren Sprache (Polnisch, Tschechisch oder Französisch) unterbreitet.“⁵⁸⁶

Trotz der Kennzeichnung des ISL als ein Projekt in der Gesamtkonzeption ‚Sprachliche Bildung‘ ist es seit 2004 als fester Bestandteil in der Stundentafel⁵⁸⁷ und der Schulordnung⁵⁸⁸ der Grundschule verankert. In den Klassen eins und zwei wird das Konzept des Begegnungsunterrichts aufgegriffen.

„In den Klassenstufen 1 und 2 zielt das Angebot auf die Sensibilisierung für Sprachen, die Verinnerlichung des fremden Lautsystems, die Förderung einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber anderen Sprachen und die Motivation für lebenslanges Sprachenlernen. Daher soll das Angebot auf Grund schuleigener Konzepte möglichst integrativ gestaltet werden und begegnungsorientiert angelegt sein.“⁵⁸⁹

Der ergebnisorientierte Fremdsprachenunterricht beginnt in Klasse drei. Schulorganisatorisch entfällt für die ISL-Schüler der Förderunterricht in den Klassen drei und vier. Zusätzlich erweitert sich die wöchentliche Stundenzahl der ISL-Schüler um eine Wochenstunde. Der Ausschluss des Förderunterrichts in Klasse drei und vier, bei Besuch des ISL, geht mit der o. g. Leistungsstärke der Schüler einher. Eine Benotung des Faches ISL in der Grundschule erfolgt aufgrund der Prämisse der Freiwilligkeit und des Umstandes, dass es sich um ein ausgewähltes Zusatzangebots handelt, nicht.⁵⁹⁰ Entschieden sich ein Schüler für den Besuch des ISL, ist er in der Regel verpflichtet, mindestens für ein Schulhalbjahr daran teilzunehmen.⁵⁹¹ Mit der Einführung des ISL wurden auch die Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch berücksichtigt:

„Das Angebot ‚Intensives Sprachenlernen‘ zielt im Sinne des Eckwertepapiers der fremdsprachlichen Bildung auf die Entwicklung sprachenübergreifender Mehrsprachigkeit, die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationsbewusstsein und von interkultureller Handlungsfähigkeit. Mit dem Blick auf die EU-Osterweiterung wird in Sachsen besonderer Wert auf die Förderung der Nachbarsprachen zur Erlangung eines besseren und tieferen Verständnisses vorrangig in den Grenzregionen gelegt.“⁵⁹²

In dieser Konsequenz war es erforderlich, Lehrkräfte für diese Fächer auszubilden. Dies geschah in einer eineinhalbjährigen berufsbegleitenden Zusatzqualifizierung im Fortbildungszentrum der Sächsischen Bildungsagentur Bautzen von 01/2006 bis 07/2007. Ausgebildet wurden Lehrkräfte, die bereits an einer sächsischen Grundschule tätig wa-

⁵⁸⁶ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung. S. 40.

⁵⁸⁷ VwV Stundentafeln vom 17.06.2004.

⁵⁸⁸ Schulordnung Grundschule SOGS vom 03.08.2004.

⁵⁸⁹ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: (2004) "Intensives Sprachenlernen" ein Angebot zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule. S. 4.

⁵⁹⁰ Ebenda. S. 4.

⁵⁹¹ Vgl. Schulordnung Grundschule SOGS vom 03.08.2004 Abschnitt 4 § 12.

⁵⁹² Sächsisches Staatsministerium für Kultus: (2004) "Intensives Sprachenlernen" ein Angebot zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule. S. 2.

ren. Die Lehrkräfte schlossen die Zusatzqualifikation auf dem Sprachniveau B1 ab. In Abhängigkeit der Schulgröße sollten nach Möglichkeit immer zwei Lehrkräfte für ISL eingesetzt werden.⁵⁹³ Der Einsatz von muttersprachlichen Gastlehrern, Ortskräften oder Fremdsprachenassistenten wird entsprechend der Haushaltsmittel „ausdrücklich unterstützt“.⁵⁹⁴

Hinsichtlich der Lehrmaterialien für das Fach ISL entwickelte das Sächsische Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung bereits im Jahr 2002 für die Klassen drei und vier das Lehrbuch ‚Kwakusz Kwak‘. Eine Abstimmung des Lehrplans und des Lehrbuches erfolgte im Zuge der Lehrplanreform 2004.

Folglich ging das SMK, beginnend mit der Lehrplanreform im Jahr 2004, entscheidende Schritte zum Frühbeginn des Fremdsprachenlernens in der Grundschule und hat nicht nur der englischen Sprache einen Platz eingeräumt, sondern auch anderen Sprachen den Weg in diese geebnet:

- *Die Sprachenpalette wurde in den Grundschulen der Grenzregion auf die Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch erweitert.*
- *Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens beginnt im Fach ISL bereits in Klasse eins.*
- *Für den Fremdsprachenunterricht wurden Grundschulpädagogen sowohl für die Fremdsprache wie auch für die Methodik und Didaktik qualifiziert.*
- *Es wurden altersgerechte Lehrmaterialien entwickelt.*
- *Die Fremdsprache ist in der Stundentafel mit einem festen Stundenkontingent vertreten.*
- *Die Klassengröße ist, aufgrund der Freiwilligkeit und der erforderlichen Leistungsstärke, kleiner als in regulären Unterrichtsfächern.*
- *Die Einbindung von Fremdsprachenassistenten aus Polen fördert die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache.*

Im Ergebnis dieser Reformen haben sich die Schülerzahlen im Polnischunterricht der Grundschule seit dem Schuljahr 2004/2005 bis 2009/2010 verdreifacht.

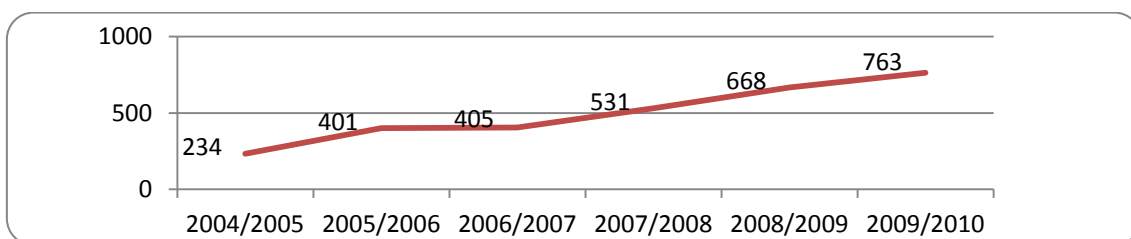


Abbildung 5: Schülerzahlen im Polnischunterricht an den Grundschulen im Freistaat Sachsen. Quelle: Statistische Berichte 2004/2005 – 2009/2010, Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen – B.I.1, – j/04 – j/09: Allgemeinbildende Schulen in Sachsen.

⁵⁹³ Ebenda. S. 5.

⁵⁹⁴ Ebenda. S. 5.

Innerhalb von zehn Jahren hat sich das Unterrichtsangebot von einer Schule auf 13 Schulen im Schuljahr 2009/2010 erhöht. Die Schulen befinden sich alle in der deutsch-polnische Grenzregion des Landkreises Görlitz. (Vgl. Ortsgrafik 3 Anlage Ortsgrafiken)

ISL an den Grundschulen in Sachsen Schuljahr 2009/2010						
Ort/Name der Schule	Klassenstufen	UE Kl. 1/2	UE Kl. 3/4	Benotung	Partner/Begegnung	schulint. Konzept
Vorgabe des SMK	1 - 4	1	3	nein	*	Ja
GS 1 GR	ISL 1 - 4	1	3	nein	2 x jährlich jede Kl.	ja
GS Innenstadt GR	ISL 1 - 4	1	3	nein		
Nikolaischule GR	ISL 1 - 4	1	3	nein		
GS Zodel	ISL 1 - 4	1	3	nein		
Freie ev. GS GR	BEG 1 - 4	2	2	ja	wöchentl.	
Schkola Ostritz	BEG 1 - 4	2	2	nein		
Freie Regenbogen GS GR	BEG 1 - 3	1	1	nein		
GS Königshufen GR	ISL 1 - 3	1	3	nein	--	
GS Boxberg	ISL 1 - 3	1	3	nein	2 x jährlich spez. Kl.	
GS Rothenburg	ISL 1 - 2	1	--	nein	-	
Geschwister-Scholl-Schule Weißwasser	ISL 1 - 2	1	--	nein	-	
Pestalozzi-GS Weißwasser	ISL 1 - 2	1	-	nein	2 x jährlich spez. Kl.	
Friedrich-Froboeß Weißwasser	ISL 1 - 2	1	--	nein		

Tabelle 16: Angebotsformen des Polnischunterrichts an den sächsischen Grundschulen im Schuljahr 2009/2010. Quelle: Berichte 2004/2005 - 2009/2010, Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen – B.I.1, – j/04 – j/09: Allgemeinbildende Schulen in Sachsen und Informationen Experteninterviews.

Ungeachtet dieser positiven Entwicklung lernten im Schuljahr 2009/2010 nur 0,63 %⁵⁹⁵ der sächsischen Grundschüler die polnische Sprache. Dieser geringe Anteil lässt sich zum einen mit dem geringen Polnischangebot in der Grundschule⁵⁹⁶ und zum anderen mit der bislang noch nicht an allen Standorten gegebenen Kontinuität des Fremdsprachenangebots begründen. Die Vorgaben des SMK das Fach ISL von Klasse eins bis vier zu lehren, erfüllen bislang nur vier Schulen. Drei Schulen in freier Trägerschaft verfolgen eine eigenständige Konzeption des Fremdsprachenlernens ohne Orientierung am ISL. Alle weiteren Schulen befinden sich noch im Aufbau des Polnischunterrichts.

Neben dem Fach ISL bieten vereinzelte Grundschulen auch Arbeitsgemeinschaften Polnisch im Rahmen des Ganztagesangebots an. Im Vergleichszeitraum 2007/2008 - 2009/2010 unterbreiteten insgesamt 18 Schulen ein Angebot. Nur drei Schulen erreichten jedoch eine Kontinuität des Angebots über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg. Das Angebot wird maßgeblich von Schülern der Klassen zwei und drei wahrgenommen. Während sich in den Jahren 2005/2006 bis 2008/2009 die Schülerzahlen in den AGs Polnisch in ganz Sachsen zwischen 109 - 152 Schüler bewegten, so sank die Schüler-

⁵⁹⁵ 763 Polnisch Lerner von insgesamt 120.763 Grundschulern im Schuljahr 2009/2010.

⁵⁹⁶ Von 769 Grundschulen im Schuljahr 2009/2010 bieten nur 13 Schulen Polnischunterricht an.

zahl im Schuljahr 2009/2010 auf nur 58 Schüler ab. Einen Erklärungsansatz für diesen Einbruch der Schülerzahlen liefert die schrittweise Ablösung des AG-Angebots durch das Fach ISL in insgesamt vier Schulen.

Schulen und Schülerzahlen in Arbeitsgemeinschaften Polnisch 2007/2008 – 2009/2010				
Grundschulen	2007/2008	2008/2009	2009/2010	Bemerkung
GS 10 Görlitz	30	-	-	
GS 1 Görlitz	4	-	-	Ablösung durch ISL
GS Kiltitz	8	6	-	
Diesterweg-GS Görlitz	-	6	-	
GS Innenstadt Görlitz	-	12	13	in Ergänzung zu ISL
Pestalozzi-GS Weißwasser	-	11	-	Ablösung durch ISL
4. GS Weißwasser	-	10	-	
GS Löbau-Ost	-	5	5	
GS a.d. Weinau Zittau	-	14	2	
GS Bad Muskau	-	-	10	
GS Hirschfelde	-	-	4	
GS Kreba-Neudorf	14	8	4	
GS Rothenburg	18	25	10	Ablösung durch ISL
GS Schöpstal	16	12	10	

Tabelle 17: Schülerzahlen AG-Polnisch in sächsischen Grundschulen 2007/2008 - 2009/2010. Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Sonderauswertung. Stand: 06/2010. Unberücksichtigt sind die Grundschulen Bautzen, Radebeul, Ralbitz und Zwickau.

Tabelle 17 veranschaulicht die Schulen und die Anzahl der Schüler, die eine AG-Polnisch im Zeitraum 2007/2008 - 2009/2010 besuchten.

Hervorzuheben ist die Entwicklung der Schülerzahlen an den Grundschulen, die das Angebot der AG-Polnisch in das Fach ISL Polnisch überführt haben. Hier zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Schülerzahlen, wie sich in Tabelle 18 zeigt.

Schülerzahlen im Fach ISL in Gegenüberstellung zu den Schülerzahlen in einer AG-Polnisch in der Grundschulen Rothenburg und der Grundschule Nr. 1 in Görlitz			
Schuljahr	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Rothenburg			
AG Polnisch	18	25	10
ISL Polnisch	0	27	52
Grundschule Nr 1 GR			
AG Polnisch	4	0	0
ISL Polnisch	18	58	64

Tabelle 18: Entwicklung der Schülerzahlen im Fach ISL in Gegenüberstellung zu den Schülerzahlen in einer AG-Polnisch in der Grundschulen Rothenburg und der Grundschule Nr. 1 in Görlitz. Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Sonderauswertung. Stand: 06/2010.

5.2.2 Die Fortsetzung des Polnischangebots in den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Freistaat Sachsen

In der nachfolgenden Analyse wird die Untersuchungsperspektive von den Grundschulen auf die weiterführenden Schulen ausgedehnt. Ziel der Betrachtung ist es den Übergang des Spracherwerbs von der Grundschule in die Orientierungsstufe der Sekundar-

stufe I kritisch zu analysieren, um Kontinuitätsdefizite zu erkennen. Abbildung 6 zeigt die Anzahl der Schüler, die seit Einführung der neuen Lehrplangeneration im Schuljahr 2004/2005 den Polnischunterricht an einer Mittelschule oder an einem Gymnasium besuchten. Vergleichsweise wird die Zahl der Grundschüler, die den Polnischunterricht besuchen, mit angegeben.

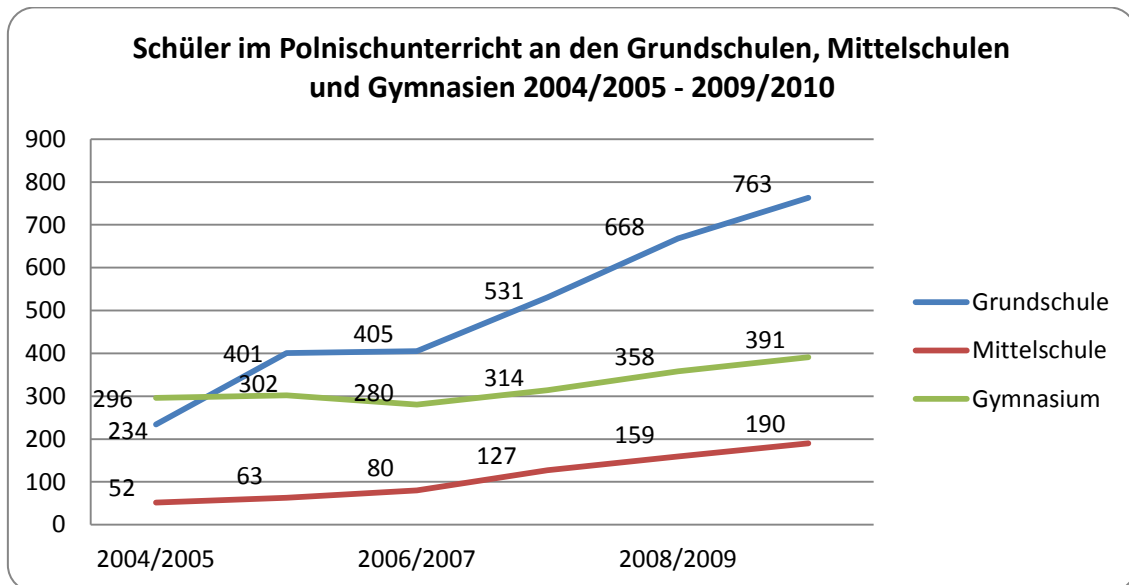


Abbildung 6: Schüler im Polnischunterricht an den Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien 2004/2005 – 2009/2010. Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Statistische Berichte 2004/2005 – 2009/2010 – B.I.1, – j/04 – j/09: Allgemeinbildende Schulen in Sachsen.

Die Tendenz des stetigen Anstiegs des Interesses an Polnisch ist auch hier zu erkennen. Dabei übersteigt die Zahl der am Polnischunterricht teilnehmenden Grundschüler der Klassen 1 bis 4, die an den weiterführenden Schulen der Klassen 5 bis 10 bzw. 12 signifikant. Vielerorts ist eine Fortführung des Polnischunterrichts an den weiterführenden Schulen jedoch nicht gegeben, da die Standorte der den Polnischunterricht anbietenden Schulen nicht miteinander harmonieren (vgl. Ortsgrafik4 Anlage Ortsgrafiken).

So konzentriert sich an den weiterführenden staatlichen Schulen das Polnischangebot nur auf die Stadt Görlitz. Eine Fortführung der Sprachausbildung oder ein Neubeginn in der Sekundarstufe I ist außerhalb der Stadt Görlitz jedoch an Schulen in freier Trägerschaft möglich. Zusätzlich bieten drei staatliche Mittelschulen und ein Gymnasium im Landkreis Görlitz eine Arbeitsgemeinschaft Polnisch an. Anknüpfungsmöglichkeiten an Vorkenntnisse sind aufgrund der räumlichen Distanz zwischen den weiterführenden Schulen mit AG-Angeboten und den Grundschulen mit Polnischangebot nicht gegeben.⁵⁹⁷

⁵⁹⁷ Die Mittelschulen befinden sich in Krauschwitz, Reichenbach und Rietschen. Das Gymnasium ist in Niesky.

Die Analyse der schulorganisatorischen Gegebenheiten lässt vielfältige Ursachen für das mangelnde Interesse der Schüler an der Fortsetzung des Sprachunterrichts in den weiterführenden Schulen erkennen. Zwei wesentliche Aspekte hierfür sind:

- *die Gestaltung der Lehrpläne,*
- *die Gesamtkonzeption der sprachlichen Bildung des Freistaates Sachsen.*

Allgemeines Ziel des fremdsprachlichen Lernens in den sächsischen Grundschulen ist die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Sinne der Entwicklung eines grundlegenden Hör- und Hör-/Sehverstehens, des Erwerbs eines elementaren Repertoires an sprachlichen Mitteln zum Sprechen, der Entwicklung von interkultureller Handlungsfähigkeit und der Entwicklung von Sprachbewusstsein. Hinsichtlich der Fertigkeiten im Lesen und Schreiben gelten dabei andere Prämissen für das ISL als für Englisch. Während im ISL eine Entwicklung der Fähigkeit des sinnerfassenden Lesens sowie von grundlegenden Fähigkeiten im Schreiben angestrebt wird⁵⁹⁸, so gilt für die englische Sprache die Ausbildung der Fähigkeit des Lesens im Sinne der Wiedererkennung des Schriftbildes und der Entwicklung des reproduktiven Schreibens.⁵⁹⁹ Im Englischunterricht wird einer veränderten Rolle des Schriftbildes Rechnung getragen⁶⁰⁰, wohingegen dies für das ISL nicht angewendet wird. Vielmehr zielt das ISL zusätzlich auf eine „Entwicklung von Strategien zum Erwerb und Gebrauch einer Fremdsprache ab“⁶⁰¹. Diese allgemeine, nicht auf eine Fremdsprache festgelegte Zielorientierung, drückt sich auch unmittelbar in der Formulierung aus: „das Angebot für Intensives Sprachenlernen bildet von Klassenstufe 1 bis 4 eine Einheit“⁶⁰². Eine Perspektive für die Fortsetzung liefert der Lehrplan nicht. Anders gestaltet sich dies für den Lehrplan Englisch, der eine klare Orientierung für das weitere Fremdsprachenlernen liefert:

„Der Gesamtlehrgang Englisch ist als spiralförmiges Curriculum aufgebaut, das heißt, die Lernbereiche werden in Klassenstufe 3 erstmals aufgegriffen und in Klassenstufe 4 sowie in den weiterführenden Schularten vertieft und erweitert.“⁶⁰³

⁵⁹⁸ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Lehrplan Grundschule Intensives Sprachenlernen. S. 2.

⁵⁹⁹ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Lehrplan Grundschule Englisch. S. 11.

⁶⁰⁰ „So muss die Rolle des Schriftbildes neu definiert werden. Bislang wurde häufig die Schrift als nebensächlich, wenn nicht gar hinderlich beim Lernprozess angesehen. Inzwischen wird aber immer mehr erkannt, dass unterschiedliche Lerntypen auch differenzierte Zugänge zu Sprache haben. Bei vielen Kindern spielt das Schriftbild beim Aneignen einer Sprache eine lernunterstützende Rolle.“ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung. S. 40.

⁶⁰¹ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Lehrplan Grundschule Intensives Sprachenlernen. S. 2.

⁶⁰² Ebenda. S. 2.

⁶⁰³ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Lehrplan Grundschule Englisch. S. 11.

Eine sprachliche Weiterentwicklung der erworbenen Kompetenzen im ISL in den weiterführenden Schulen wird im Gesamtkonzept sprachliche Bildung nur ‚teilweise‘ auf der gymnasialen Ebene erwogen:

„An ausgewählten Gymnasien bestehen Angebote zur Förderung sprachlich begabter Schüler. Diese erlernen eine weitere Fremdsprache bereits ab Klasse 5. [...] Wird an Gymnasien gemäß § 7 Abs. 4 SchulG und § 4 SOGY eine vertiefte sprachliche Ausbildung angeboten, so beginnt ebenfalls in Klasse 5 das Erlernen einer weiteren Fremdsprache (teilweise Fortführung aus Intensiven Sprachenlernen der Grundschule). Die Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler wird hier besonders durch die Kombination von Fremdsprachenunterricht in Englisch, Französisch, Polnisch oder Tschechisch und bilingualem Sachfachunterricht entwickelt.“⁶⁰⁴

Hier wird deutlich, dass in der Gesamtkonzeption sprachliche Bildung im Freistaat Sachsen ein kontinuierliches und zugleich progressives Sprachenlernen einer zweiten Fremdsprache von der Grundschule bis zum Gymnasium nur einem kleinen, besonders begabten Personenkreis zugute kommt. Dementsprechend wird im Lehrplan Gymnasium Polnisch einzig unter dem Aspekt ‚Polnisch in der bilingualen Ausbildung‘ auf die Vorkenntnisse der Schüler im Intensiven Sprachenlernen bereits ab der Klasse fünf eingegangen. Diejenigen Schüler, die nicht den bilingualen Zweig wählen, können entsprechend des Lehrplans die polnische Sprache als 2. Fremdsprache ab der Klasse sechs oder als 3. Fremdsprache ab Klasse acht anwählen. Hier wird jedoch von einem erstmaligen Beginn der Sprachausbildung ausgegangen.⁶⁰⁵ Eine Anknüpfung an einen bereits erworbenen Kenntnisstand ist für diese Schüler im Lehrplan nicht berücksichtigt. Das Kompetenzniveau, welches die Schüler zum Ende der Klasse zehn erreichen sollen, ist in den drei möglichen Ausbildungswegen, entsprechend einer zunehmend steileren Progression, identisch.

Im Vergleichszeitraum 2007/2008 - 2009/2010 konnten Schüler im Freistaat Sachsen an drei Gymnasien⁶⁰⁶ die polnische Sprache erlernen. Ein staatliches Gymnasium in Görlitz bietet einen bilingualen Zweig und ferner als 2. Fremdsprache Polnisch an. Ein weiteres staatliches Gymnasium in Görlitz sieht ausschließlich Polnisch als neu beginnende zweite Fremdsprache vor. Das dritte Gymnasium befindet sich in freier Trägerschaft in Dresden und lehrt Polnisch als 3. Fremdsprache. Dieses Angebot ist für das Schuljahr 2010/2011 nicht mehr vorgesehen. Hinsichtlich der Schülerzahlen ist beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen ein drastischer Einbruch zu verzeichnen.

⁶⁰⁴ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung. S. 43.

⁶⁰⁵ Vgl. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut: (2004) Lehrplan Gymnasium Polnisch. S. 7, 27 und 39.

⁶⁰⁶ Zwei Gymnasien bieten Polnisch als zweite Fremdsprache an. Ein Gymnasium in Dresden bietet Polnisch als 3. Fremdsprache an. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, im bilingualen Zweig Polnisch zu lernen.

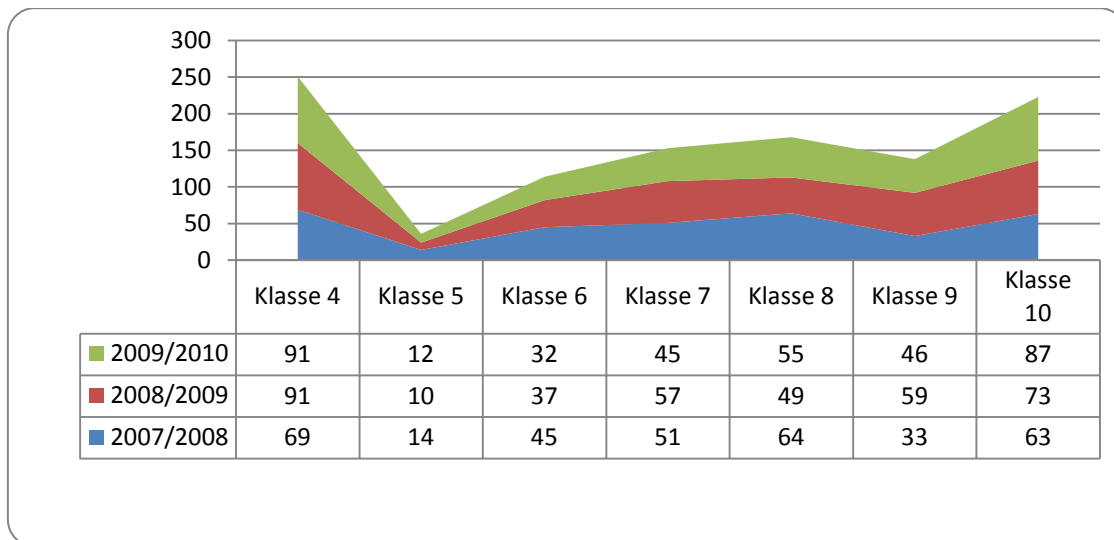


Abbildung 7: Schülerzahlen im Polnischunterricht in Klasse vier der Grundschulen und in der Sekundarstufe I am Gymnasium, ausgewiesen nach Klassenstufen und Schuljahren 2007/2008 – 2009/2010 Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen.Sonderauswertung.Stand 01/2010.

Ursachen hierfür sind:

- *In Klasse fünf können entsprechend der im Lehrplan vorgegebenen Rahmenbedingungen nur die Schüler den Polnischunterricht fortsetzen, die in einem bilingualen Zweig lernen. Es werden jährlich jeweils maximal 14 besonders begabte deutsche und polnische Schüler aufgenommen. Vorkenntnisse in der polnischen Sprache sind nicht erforderlich.*
- *Für alle anderen Schüler, die in der Grundschule Polnisch gelernt haben, beginnt entweder der Polnischunterricht in Klasse sechs als 2. Fremdsprache neu, oder er endet in der schulischen Bildung zum Ende der Klasse vier.*

Hinsichtlich der Anknüpfungsmodalitäten an die Kenntnisse aus dem Fach ISL-Polnisch in den Mittelschulen ergibt sich eine ähnliche Situation wie an den Gymnasien, wenn auch mit der zusätzlichen Einschränkung, dass das Erlernen einer 2. Fremdsprache generell nur an Mittelschulen, die einen Schwerpunkt auf Sprachen legen, möglich ist. Diese können eine zweite Fremdsprache ab Klasse sieben unterrichten. Eine Berücksichtigung von Vorkenntnissen des Faches ISL erfolgt aufgrund der vorgesehenen Leistungsstärke der ISL-Schüler generell nicht. Im Lehrplan wird von einem Neuerwerb der polnischen Sprache ausgegangen.⁶⁰⁷

Entgegen der im Lehrplan und der Gesamtkonzeption sprachliche Bildung gegebenen Rahmenbedingungen erlernten im Schuljahr 2009/2010 35 Schüler bereits ab Klasse fünf und 36 Schüler in der Klasse sechs die polnische Sprache.

⁶⁰⁷ Vgl. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung. S. 41 f.; Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2008/2009) Lehrplan Mittelschule Polnisch. S. 5, Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004/2009) Lehrplan Mittelschule Rahmenvorgaben Neigungskurse. S. 11 und 13.

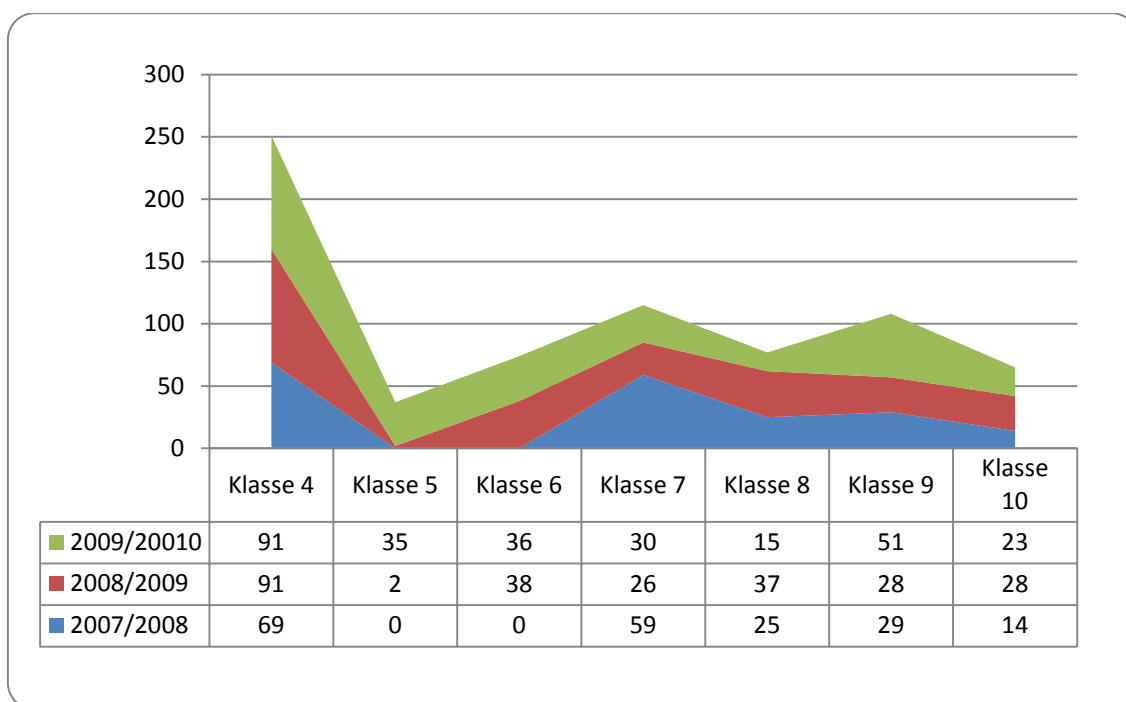


Abbildung 8: Schülerzahlen im Polnischunterricht in Klasse vier der Grundschulen und an Mittelschulen, ausgewiesen nach Klassenstufen und Schuljahren 2007/2008 – 2009/2010. Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Sonderauswertung. Stand. 01/2010.

Dieses Angebot unterbreiten zwei Schulen und zwardie staatliche Mittelschule ‚Innenstadt‘ in Görlitz und die ‚Schkola‘ Ostritz in freier Trägerschaft. Bei dem Angebot an der Mittelschule ‚Innenstadt‘ handelt es sich um eine Ausnahmeregelung, die auch im Schuljahr 2009/2010 für Schüler der Klasse fünf gilt. Die schulorganisatorische Umsetzung erfolgt in der Kombination aus zwei Förderstunden und einer Mehrstunde in Klasse fünf, zwei Förderstunden in Klasse sechs und dem Einsetzen der 2. Fremdsprache ab Klasse 7. Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit an den in der Grundschule erworbenen Kenntnisstand überbrückte die Mittelschule bereits im Schuljahr 2008/2009 die Unterbrechung des Spracherwerbs durch die Bildung einer Arbeitsgemeinschaft in Klasse fünf, an der 25 Schüler teilnahmen. In Klasse 6 wurde ein Förderunterricht für Polnisch durchgeführt.⁶⁰⁸ Mittelschulen, die keinen Schwerpunkt auf Sprachen setzen, können ein- oder zweijährige Neigungskurse⁶⁰⁹vorsehen.Hinsichtlich der Leistungsanforderungen im Fremdsprachenunterricht und im Neigungskurs erreichen die Schüler entsprechend des Lehrplans zum Ende der Schulzeit maximal das Kompetenzniveau A2+ des GERS (vgl. Tabelle 19).

⁶⁰⁸ Eigenen Angaben der Mittelschule zufolge, wird diese Kontinuität bereits seit dem Schuljahr 2004/2005 gewährt. Jedoch kann diese in der Statistik nicht nachgewiesen werden.

⁶⁰⁹ Da die Neigungskurse statistisch nicht registriert werden, sind keine Angaben dazu möglich.

Kompetenzstufen entsprechend des GERS an Mittelschulen im Freistaat Sachsen			
Klassenstufen	Kompetenzniveau entsprechen des GERS ⁶¹⁰		
	2. FS Polnisch	Neigungskurs 1 Jahr	Neigungskurs 2 Jahre
Klasse 7/8	A1	Stärkung interkultureller Kompetenzen	A1
Klasse 9	A2		
Klasse 10	A2+		
Anknüpfung an ISL in Kl. 5	nein	-	-

Tabelle 19: Kompetenzstufen entsprechend des GERS im Unterrichtsfach Polnisch an sächsischen Mittelschulen. Quelle: Lehrplananalyse.⁶¹¹

Neben dem Fremdsprachenangebot besteht an ausgewählten Mittelschulen auch die Möglichkeit in einer Arbeitsgemeinschaft die polnische Sprache zu erlernen.

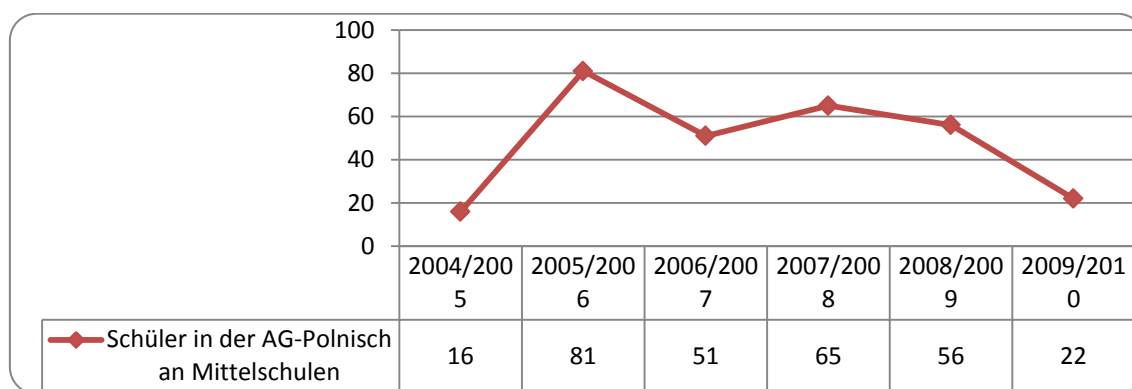


Abbildung 9: Schüler in Arbeitsgemeinschaften Polnisch an Mittelschulen im Freistaat Sachsen 2004 – 2010. Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Sonderauswertung. Stand 06/2010.

Während im Schuljahr 2007/2008 noch fünf Mittelschulen⁶¹² eine Arbeitsgemeinschaft unterbreiteten, so sind es im Schuljahr 2009/2010 nur noch drei Schulen⁶¹³.

5.2.3 Wertung des aktuellen Polnischangebots der Grund- und weiterführenden Schulen

Ungeachtet dessen, dass mit der Einführung einer neuen Lehrplangeneration im August 2004 das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache neben dem Englischen Einzug in die Grundschule gehalten hat und die von der Europäischen Kommission den Mitgliedsstaaten empfohlenen Rahmenbedingungen für den früh beginnenden Fremdsprachenunterricht geschaffen wurden, ist das Erlernen der polnischen Sprache in Sachsen nur einer kleinen Schülerschaft an ausgewählten Schulstandorten möglich. Ferner zeigt sich, dass

⁶¹⁰ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut-: (2004) Gesamtkonzept sprachliche Bildung. S. 35.

⁶¹¹ Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut-: (2008/2009) *Lehrplan Mittelschule Polnisch*. S. 2. und Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004/2009) *Lehrplan Mittelschule Rahmenvorgaben Neigungskurse*. S. 11 und 13.

⁶¹² Waldblick-Mittelschule Freital, Melanchthon-Mittelschule Görlitz, 5. Mittelschule Weißwasser, Freie Mittelschule Rietschen, Mittelschule Bernstadt.

⁶¹³ Mittelschule "Geschwister Scholl" Krauschwitz, Mittelschule Reichenbach, Freie Mittelschule Rietschen.

- *ein begegnungssprachlicher wie auch systematischer Polnischunterricht bislang nur an vier staatlichen und zwei freien Grundschulen von der Klasse eins bis zur Klasse vier umgesetzt wird,*
- *sich das Angebot des kontinuierlichen Polnischlernens in der Grundschule auf den Standort Görlitz konzentriert,*
- *der Polnischunterricht an der Grundschule im Ausbau begriffen ist.*

Bezogen auf die *Kontinuität* und *Progression* des Spracherwerbs am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I ergibt sich, dass:

- *eine schulorganisatorische Anknüpfung an den erworbenen Kenntnisstand im Fach ISL nur leistungsstarken Schülern in einem bilingualen Bildungszweig am Gymnasium vorbehalten ist, zu dem jährlich nur 14 Schüler auch ohne Vorkenntnisse Zugang haben,*
- *weder die Lehrpläne im Fach Polnisch des Gymnasiums noch der Mittelschule auf die stetig zunehmende Zahl der Polnischschüler der Grundschule und deren damit verbundenen Vorkenntnisse eingehen,*
- *ein genereller Bruch zwischen Klasse vier und sechs bzw. sieben nur mit schuleigenen Ausnahmeregelungen überwunden werden kann.*⁶¹⁴

Die Ist-Stands-Analyse weist aus, dass trotz der geschaffenen Rahmenbedingungen für viele Schüler das Erlernen der polnischen Sprache zum Ende der Grundschulzeit endet. Ob für diesen Trend jedoch maßgeblich schulorganisatorische Gründe eine Rolle spielen oder ob diese anderweitig angesiedelt sind, dazu werden die Perspektiven der Akteure, Lehrkräfte und Schulleiter, die die Polnischangebote in den Grundschulen in der deutsch-polnischen Grenzregion gestalten, dargelegt.

5.3 Das Polnischangebot an den allgemein bildenden Schulen im Land Mecklenburg-Vorpommern

5.3.1 Das Polnischangebot an den Grundschulen im Land Mecklenburg-Vorpommern

Anders als in den Bundesländern Sachsen und Brandenburg hat der Polnischunterricht in den Grundschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern bislang weder im Rahmenlehrplan Fremdsprachen noch in der Stundentafel der Grundschule eine Berücksichtigung erfahren.

Mit Beginn des Schuljahrs 2007/2008 wurde das Fach Fremdsprache als reguläres Unterrichtsfach in den Jahrgangsstufen drei und vier mit jeweils drei benoteten Schülerwochenstunden eingeführt.⁶¹⁵ Der Rahmenlehrplan berücksichtigt ausschließlich die Sprachen Englisch und Französisch.

⁶¹⁴ Nicht berücksichtigt ist die Schkola gGmbH Ostritz/Johnsdorf. Diese bietet ab Klasse 5 Polnisch an.

⁶¹⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: (2007) Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen. S. 1 und 19.

Bereits das Schulgesetz vom 22.05.1996 legte in § 3 Abs. 4 fest: „Ab der Jahrgangsstufe 3 soll eine Fremdsprache angeboten werden.“ Eine Handreichung zum früh beginnenden Fremdsprachenunterricht präzisiert die Festlegung des Schulgesetzes:

„Die Beschäftigung mit Fremdsprachen in der Grundschule sollen die Kinder für die sie umgebende interkulturelle Umwelt sensibilisieren, für das Erlernen anderer Sprachen aufschließen und eine altersgemäße sprachliche Kommunikation ermöglichen [...]. Örtliche und personelle Gegebenheiten sowie Eltern und Kinder entscheiden über die Wahl der Sprache. Die gewählte Sprache sollte in den weiterführenden Schulen Berücksichtigung finden.“⁶¹⁶

Ein Erlass zur Unterrichtsversorgung an den allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 1997/98 regelt den fremdsprachlichen Zusatzbedarf für die Grundschule: „Bei Grundschulen, die im 3. und 4. Schuljahr Englisch oder eine andere moderne Fremdsprache im Klassenverband erteilen, wird eine Lehrerstunde je Klassenverband als Zusatzbedarf anerkannt.“⁶¹⁷ Diese Regelung wurde im Jahr 2002 dahingehend erweitert, dass früh beginnender Fremdsprachenunterricht entsprechend der personellen Voraussetzungen und nach Antrag bei der Schulaufsichtsbehörde in den Jahrgangsstufen drei und vier mit jeweils einer Wochenstunde anzubieten sei. Im Falle, dass dies nicht möglich war, wurden die vorgesehenen Unterrichtsstunden ersatzlos gestrichen.⁶¹⁸

Heute ist in der Regel die erste Fremdsprache Englisch. Über Abweichungen entscheidet auf Antrag der Schulkonferenz die oberste Schulbehörde.⁶¹⁹ Nachstehende Tabelle verdeutlicht, welche Fremdsprachen seit dem Schuljahr 2003/2004 unterrichtet wurden.

Schülerzahlen im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule 2003/2004 – 2009/2010							
Schuljahr/Sprache	03_04	04_05	05_06	06_07	07_08	08_09	09_10
Englisch	19.840	20.677	22.701	25.228	26.419	26.347	28.017
Französisch	487	510	521	475	334	420	437
Spanisch	-	-	8	43	88	101	39
Russisch (Waldorfsschule)	193	221	212	260	262	263	254
Polnisch	-	-	-	-	-	-	-
Schüler insgesamt	42.776	45.145	46.788	47.721	47.910	48.173	48.460

Tabelle 20: Am Fremdsprachenunterricht teilnehmende Schüler/-innen (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) in der Grundschule. Quelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern: Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern 2003/2004 – 2009/2010.

⁶¹⁶ Zitiert nach: Schreiben des Kultusministeriums Mecklenburg-Vorpommern vom 16.09.1997 in: Bludau Michael: (1999) Fremdsprachenunterricht im Primarbereich. S. 24.

⁶¹⁷ Ebenda. S. 23.

⁶¹⁸ § 4 Abs.7. „Früh beginnender Fremdsprachenunterricht soll entsprechend den personellen Voraussetzungen in den Jahrgangsstufen 3 und 4 angeboten werden. Früh beginnender Fremdsprachenunterricht ist jeweils für das kommende Schuljahr bei der unteren Schulaufsichtsbehörde zu beantragen. Kann früh beginnender Fremdsprachenunterricht nicht erteilt werden, fallen die dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden ersatzlos weg.“ Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 12. Jahrgang; Nr. 9/2002, A 8970, S. 480.

⁶¹⁹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: (2009) Mitteilungsblatt des Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Sondernr. 2/2009 vom 30.04.2009. S. 6 ff.

Um auch einem früh beginnenden Erlernen der Nachbarsprache in der Grenzregion gerecht zu werden, wurde ein Jahr nach der Einführung des Rahmenlehrplans Fremdsprachen im Schuljahr 2008/2009 das Projekt „Spotkanie heißt Begegnung“ etabliert. Das Projekt wurde nach dem Vorbild des gleichnamigen Projektes der RAA Brandenburg e.V. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern initiiert. Bisher nehmen vier Grundschulen daran teil. In einer Pressemitteilung zu dem Projekt heißt es:

„In den Spotkanie-Arbeitsgemeinschaften erwerben Kinder ab der 1. Klasse freiwillig, spielerisch und lebensnah Grundkenntnisse in der Sprache des Nachbarn. Jede Arbeitsgemeinschaft hat eine Partnergruppe im Nachbarland, mit der sie sich regelmäßig trifft. Der Sprachunterricht dient zur Vorbereitung dieser Begegnungen und wird einmal wöchentlich in zwei zusätzlichen Schulstunden erteilt. Für diesen Unterricht stehen ausschließlich muttersprachliche Lehrkräfte zur Verfügung. Pro Schuljahr gibt es 3-4 eintägige und 1-2 mehrtägige Begegnungen, bei denen Unterricht und Freizeit gemeinsam gestaltet werden.“⁶²⁰

An drei Schulen wird jeweils eine Arbeitsgemeinschaft, an einer Schule werden zwei Arbeitsgemeinschaften angeboten. Je nach Bedarf werden die Schüler der Klasse eins und zwei sowie drei und vier in jeweils einer Unterrichtsstunde zusammengefasst. Jede Gruppe erhält somit wöchentlich eine Unterrichtsstunde, die von einer polnischen Muttersprachlerin der Partnergrundschule erteilt wird. Stehen einer Schule zwei Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung, erhält jede Klassenstufe eine Unterrichtsstunde pro Woche. Im Gegenzug unterrichtet eine deutsche Muttersprachlerin in der polnischen Partnerschule. Das Projekt wird von dem zuständigen Ministerium mit vier Anrechnungstunden und 4.000,00 Euro pro Arbeitsgemeinschaft⁶²¹ unterstützt. Angaben über die Zahl der Schüler, die in den Arbeitsgemeinschaften Polnisch lernen, lassen sich nur schwerlich bestimmen, da nicht alle Schulen, die an den Arbeitsgemeinschaften teilnehmenden Schüler dem Amt für Statistik melden. Unstimmigkeiten hinsichtlich der Schülerzahlen werden beispielsweise sichtbar in den vom Bildungsministerium veröffentlichten Zahlen zu den Schülern in der AG-Spotkanie im Schuljahr 2008/2009 und den Daten des Statistischen Amtes Mecklenburg-Vorpommern. So lernten laut Angaben des Bildungsministeriums in vier Schulen 97 Schüler in der AG-Spotkanie Polnisch. Dahingegen lernten 139 Schüler entsprechend des Statistischen Amtes in vier Schulen im Rahmen eines Neigungsunterrichts Polnisch, jedoch sind in der Statistik zwei Spotkanie-AGs nicht verzeichnet. Folglich lernen nicht nur in den Spotkanie-AGs sondern auch in anderen Arbeitsgemeinschaften Schüler die polnische Sprache (vgl. Ortsgrafik Nr. 5 Anlage Ortsgrafiken).

⁶²⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: (2009) Gemeinsame Deutsch-Polnische Bildungskonferenz Usedom-Wollin.

⁶²¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: (2009) Gemeinsame Deutsch-Polnische Bildungskonferenz Usedom-Wollin.

Bezogen auf den Vergleichszeitraum 2007/2008 – 2009/2010 lernten entsprechend des Statistischen Amtes Mecklenburg Vorpommern im Schuljahr 2007/2008 47 Schüler, im Schuljahr 2008/2009 139 Schüler und im Schuljahr 2009/2010 108 Schüler die polnische Sprache. Einen Orientierungsrahmen gibt es für die in den Arbeitsgemeinschaften vermittelten sprachlichen Kompetenzen nicht. Leitfaden für die Unterrichtsgestaltung ist das vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk herausgegebene Lehrbuch ‚Co to?‘ für die Klassenstufen drei und vier. Die freie evangelische Grundschule Benz bietet Polnisch in einer wöchentlichen Unterrichtsstunde als ein schulspezifisches Zusatzangebot an. Die Grundschule in Zirchow unterrichtete Polnisch im Rahmen des vom Maxim-Gorki-Gymnasium in Heringsdorf initiierten Bildungszentrums Usedom-Wollin. Eine Gymnasiallehrerin unterrichtet in Abordnung des Gymnasiums.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die Nachbarsprache bislang noch nicht in die reguläre Sprachenpalette der Grundschule Eingang gefunden hat. Dies zeigt sich nicht allein darin, dass in nur sechs von insgesamt 264 Grundschulen die Möglichkeit gegeben ist, die Nachbarsprache in einer Arbeitsgemeinschaft zu erlernen, sondern auch hinsichtlich dessen, dass auf der Ebene der Unterrichts- und Lehrplanentwicklung das Fach Polnisch als Fremdsprache bislang keine Beachtung gefunden hat. In diesem Sinne wurde bis dato weder eine Ausbildung von Polnischlehrern für den Primarbereich berücksichtigt⁶²², noch die Entwicklung erforderlicher Unterrichtsmaterialien forciert.

Dass eine bildungspolitische Ausrichtung hinsichtlich eines Polnischunterrichts in der Grundschule auch perspektivisch nicht anvisiert ist, wird deutlich in der Rede des Ministerpräsidenten Erwin Sellering anlässlich der Festveranstaltung „Gemeinsam in die Zukunft - 10 Jahre Partnerschaft des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit der Wojewodschaft Westpommern“ am 20.08.2010. Hier heißt es in Bezug auf das Erlernen der polnischen Sprache in der Grundschule:

„Eine Barriere gibt es, die noch vieles bremst: die Sprache [...]. Wir haben auf beiden Seiten der Grenze das Projekt ‚Spotkanie heißt Begegnung‘ angeschoben. So lernen Kinder schon in der Grundschule die Sprache des Nachbarn. Die Teilnehmer sind begeistert. Aber es ist erst ein Modellprojekt. [...] Wir müssen die Neugier an diesem schönen Land Polen wecken. Das Interesse am Erlernen der Nachbarsprache kommt dann von allein. [...] Ja – wir müssen noch mehr das Herz ansprechen. Der Verstand wird folgen. Das Herz öffnet sich durch Austausch, Begegnung und Erleben. Für das Projekt Spotkanie heißt das: Weitermachen!“⁶²³

Das Erlernen der Nachbarsprache im Primarbereich wird somit in die Schranken der Arbeitsgemeinschaft gewiesen. Schwerpunkte sind Begegnung, Austausch und Erleben.

⁶²² Das Studienfach Polnisch als Lehramt ist in Mecklenburg-Vorpommern nur an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald wählbar. Es kann für den Unterricht als Drittfach am Gymnasium bzw. als Beifach an Haupt- und Realschulen studiert werden. Grundschullehrer werden in Greifswald nicht ausgebildet. Die Ausbildung von Grundschulpädagogen findet an der Universität Rostock statt. Ein Studium der Slawistik/Polonistik ist an der Universität Rostock nicht möglich.

⁶²³ Sellering, E. (2010): Rede anlässlich der Festveranstaltung „Gemeinsam in die Zukunft – 10 Jahre Partnerschaft des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit der Wojewodschaft Westpommern.“

Einem systematischen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule im Fach Polnisch wird keine Beachtung geschenkt.

5.3.2 Das Polnischangebot an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen im Land Mecklenburg-Vorpommern

Die Gewährleistung von Anknüpfungsmöglichkeiten an den in polnischen Arbeitsgemeinschaften erworbenen Kenntnisstand gestaltet sich aufgrund der geltenden schulartunabhängigen Orientierungsstufe problematisch. Die Orientierungsstufe umfasst gemäß dem Schulgesetz vom 13.02.2006§ 15 die Jahrgangsstufen 5 und 6. Als Bindeglied zwischen dem Primarbereich und den nachfolgenden Bildungsgängen ist sie angegliedert an Regionalschulen, Gesamtschulen, Sport-, Musik- oder Hochbegabtgymnasien. Die Gewährleistung von Kontinuität in der Orientierungsstufe hinsichtlich der Fortführung einer zusätzlich in der Grundschule erlernten Fremdsprache liegt somit in der Verantwortung der Regional- und Gesamtschulen. In der Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Arbeit in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe wird auf die Fortführung der ersten Fremdsprache eingegangen:

„die früh einsetzende erste Fremdsprache [ist] in der Regel systematisch fortzuführen, damit die Schüler die Anforderungen der nachfolgenden Bildungsgänge erfüllen können.“⁶²⁴

Die Option des Frühbeginns einer zweiten Fremdsprache bleibt unberücksichtigt, da im Regelfall die zweite Fremdsprache sowohl am Gymnasium als auch im Wahlpflichtunterricht der Regionalschulen in Klasse 7 einsetzt. Für die Orientierungsstufe ergibt sich daraus die Konsequenz, dass eine zweite zusätzliche Fremdsprache nur im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft/Neigungsunterricht angeboten werden kann. Kontinuität in der Orientierungsstufe ist in keiner der Regionalschulen über den angegebenen Zeitraum hinweg gewährleistet (vgl. Ortsgrafik 6 Anlage Ortsgrafiken). Ungeachtet dessen, dass zahlenmäßig mehr Regionalschulen bzw. integrierte Gesamtschulen als Gymnasien Polnisch als 2. Fremdsprache ab Klasse sieben unterrichten, lernen signifikant weniger Regionalschüler als Gymnasiasten die Nachbarsprache. Abbildung 10 verdeutlicht die Schülerzahlen in den Arbeitsgemeinschaften der Grundschulen Klasse 1 - 4, im Neigungsunterricht der Klassen 5 und 6, im Wahlpflichtfach der Klassen 7 - 10 und in der 2. Fremdsprache der Gymnasien ab Klasse 7. Unberücksichtigt bleibt der für Schüler polnischer Muttersprache stattfindende muttersprachliche Polnischunterricht.

Neben Aspekten der subjektiven Relevanz ist das Fach Polnisch auf schulorganisatorischer Ebene vielfältigen Schwierigkeiten ausgesetzt:

- *Ein Rahmenlehrplan für das Fach Polnisch an Regionalschulen ist nicht vorhanden.*

⁶²⁴ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: Die Arbeit in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe. Verwaltungsvorschrift vom 10. August 2009 - 201D-3211-05/557.

- *Polnisch steht nicht nur in Konkurrenz zu Französisch sondern auch zu anderen Fächern im Wahlpflichtunterricht. Im Verhältnis zu musisch-künstlerischen oder hauswirtschaftlichen Fächern wird das Erlernen einer Fremdsprache als schwierig und arbeitsintensiv eingeschätzt, zumal Wahlpflichtunterricht in der Regel am Nachmittag stattfindet.*
- *Ein kontinuierliches Angebot können die Regionalschulen im Vergleichszeitraum bislang nur in den Klassenstufen 8 – 10 gewährleisten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Mindestschülerzahl für das Zustandekommen eines Wahlpflichtfaches bei mindestens 13 Schülern liegt und in Folge eines Lehrkräftemangels für das Fach Polnisch eine generelle Absicherung des Unterrichts nicht gegeben ist.*

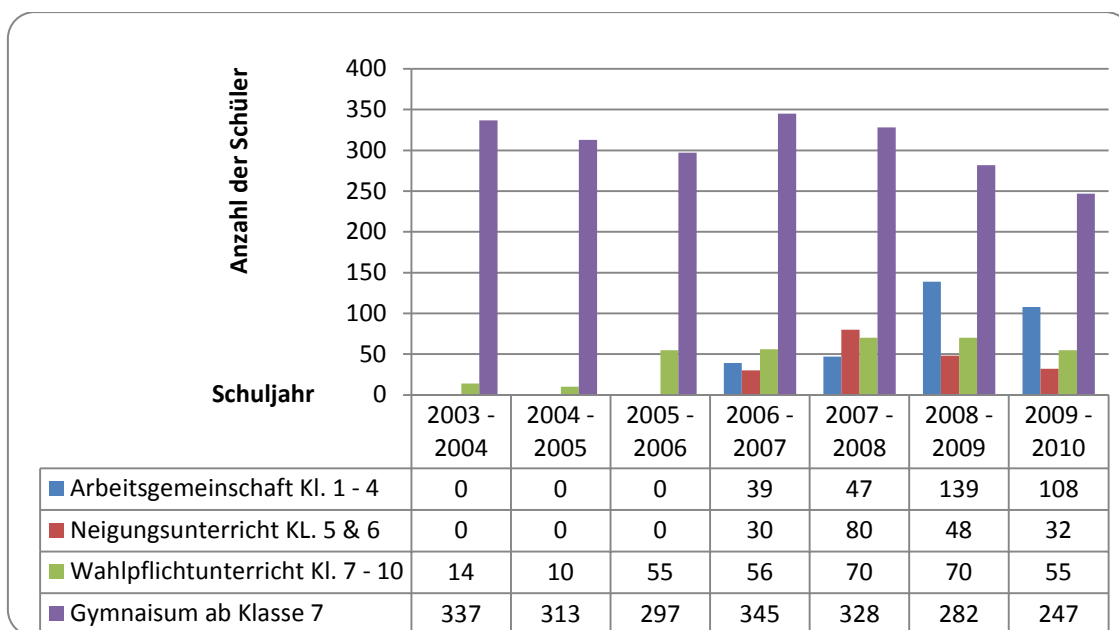


Abbildung 10: Am Polnischunterricht teilnehmende Schüler/-innen an den allgemein bildenden Schulen. Quelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern: Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern 2003/2004 – 2009/2010 und Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern. Sonderauswertung des Fachbereichs 422. Polnischschüler in Mecklenburg-Vorpommern.

Dahingegen sind an den Gymnasien die Randbedingungen für das Erlernen der polnischen Sprache als 2. Fremdsprache eindeutiger geregelt. 2002 wurde ein Rahmenplan für die Klassenstufen 7 - 10 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in einer Erprobungsfassung (bis heute gültig) erstellt. Vorkenntnisse aus dem Primarbereich oder der Orientierungsstufe berücksichtigt der Lehrplan nicht. Zum Ende der Klassenstufe 10 erreichen die Schüler entsprechend des „im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschriebene Niveau B1 bzw. B2.“⁶²⁵ Für die gymnasiale Oberstufe wurde im Jahr 2006 ein gemeinsames Kerncurriculum der Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern entwickelt. Je nach Leistungs- oder Grundkurs erreichen die Schüler zum Ende der Abiturstufe ein Kompetenzniveau der Stufe B2 und in einzelnen Bereichen C1. Zwei der vier Gymnasien mit einem polnischen Sprachangebot bieten einen

⁶²⁵ Auf eine Differenzierung der Niveaustufen geht der Rahmenlehrplan nicht ein. Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: (2002) Rahmenplan Polnisch Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. S. 30.

bilingual-binationalen Zweig an, in dem deutsche und polnische Schüler gemeinsam lernen und einzelne Sachfächer in der Zielsprache unterrichtet werden. Ebenso wie an den Regionalschulen sind an den Gymnasien die Schülerzahlen rückläufig. Dies ist auch hier auf schulorganisatorische Gegebenheiten zurückzuführen:

„Aus meiner Sicht brauchen wir definitiv gute Lehrer. Und es hilft uns nicht, einen Muttersprachler einzustellen, der methodisch überhaupt keine Ahnung hat, wie er auf die Kinder eingehen soll, so dass sie motiviert weiterlernen.“⁶²⁶

Qualifizierte Lehrkräfte, Methodenkompetenz, Kontinuität am Übergang sowie Progression im Spracherwerbsprozess sind die wesentlichen Erfolgskriterien nicht nur für den Frühbeginn, sondern auch für die Motivation des Weiterlernens in der Sekundarstufe I. Diese Kriterien sind bislang für das Fach Polnisch in den Schulen Mecklenburg-Vorpommerns nicht erfüllt.

5.3.3 Wertung des aktuellen Polnischangebots der Grund- und weiterführenden Schulen

Dem Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern wird bislang seitens des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wenig Aufmerksamkeit entgegen gebracht. Ausdruck dessen ist:

- *Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist der Unterricht in der Nachbarsprache nicht berücksichtigt.*
- *Spotkanie ist ein Modellprojekt, welches auf vier Grundschulen begrenzt ist. Es ist ein Begegnungsmodell, das nicht den Anspruch eines systematischen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule hat.*
- *Ebenso wie die Grundschulen bietet auch die Orientierungsstufe den Schülern nur die Möglichkeit in einer Arbeitsgemeinschaft Polnisch zu lernen.*
- *Für den Unterricht einer 2. Fremdsprache im Wahlpflichtbereich der Regionalschulen existiert für die polnische Sprache kein Rahmenlehrplan.*
- *Der Polnischunterricht der Sekundarstufe I wird auf der Grundlage eines Erprobungslehrplans aus dem Jahr 2002 durchgeführt.*

Kontinuität, Progression und Anschlussfähigkeit werden bislang an einzelnen Standorten durch das Angebot von Arbeitsgemeinschaften in den Grund- und Regionalschulen bis zur Klasse sechs angestrebt. Diese Angebote werden in Abhängigkeit der personellen und sächlichen Ressourcen unterbreitet und bieten dahingehend weder Kontinuität noch Verlässlichkeit. Unter den derzeitigen gegebenen Randbedingungen ist ein progressiver und kontinuierlicher Fremdsprachenunterricht nur an den Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in der 2. Fremdsprache ab Klasse 7 bzw. der 3. Fremdsprache ab Klasse 10 realisiert.

⁶²⁶ Vgl.: [4_MBD: 31].

5.4 Exkurs: Die Stellung der deutschen Sprache im polnischen Schulsystem

Die deutsche Sprache hat im polnischen Schulsystem traditionell einen höheren Stellenwert als die polnische Sprache in Deutschland, doch erst seit den 1990er Jahren ist der Anteil der an der deutschen Sprache interessierten Polen deutlich angestiegen. Lerneten noch 1992/1993 nur 16 % der Schüler Deutsch, so sind es im Schuljahr 2009/2010 bereits 33,5 %⁶²⁷.

Die gesetzliche Grundlage für das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundschule bildet eine am 12.02.2002 verabschiedete Verordnung des Bildungsministers über die Lehrpläne in öffentlichen Schulen. Mit der Verordnung wurde der verpflichtende Beginn des Fremdsprachenunterrichts in öffentlichen Schulen auf die Klassenstufe vier⁶²⁸ festgelegt. In den Klassenstufen eins bis drei konnten im Rahmen der den Schulleitern zur Schwerpunktgestaltung zur Verfügung stehenden Wochenstunden zusätzlich Fremdsprachenunterricht erteilt werden. Dass von dieser Regelung 52 %⁶²⁹ der Grundschulen in den Klassenstufen eins bis drei Gebrauch machten, verdeutlicht den hohen Stellenwert, welcher dem Frühbeginn entgegengebracht wurde. Mit der jüngsten Reform des polnischen Bildungswesens 2008/2009⁶³⁰ wird der verpflichtende Fremdsprachenunterricht von der vierten Klasse in die erste Klasse der insgesamt sechsjährigen Grundschule vorverlagert. Heute finden in den Klassenstufen eins bis vier je zwei Wochenstunden und in den Klassenstufen fünf und sechs je drei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht statt. Eine zweite Fremdsprache können alle Schüler in dem obligatorischen dreijährigen Gymnasium im Rahmen des verpflichtenden oder zusätzlichen Fremdsprachenunterrichts erlernen. Der generell verpflichtende Unterricht einer zweiten Fremdsprache setzt in der Sekundarstufe II ein. Während in den Gymnasien im verpflichtenden Fremdsprachenunterricht 2009/2010 84,2 % der Schüler Englisch und 38,1 % Deutsch erlernten, so wählten an den allgemein bildenden Lyzeen (*Licea ogólnokształcące*) 97,2 % der Schüler Englisch und 63,5 % Deutsch. Der hohe Stellenwert, den die deutsche Sprache heute an den Lyzeen hat, wird eindrucksvoll verdeutlicht.

Ein anderes Bild ergibt sich in den Grundschulen. Hier dominiert eindeutig die englische Sprache. Ausdruck dessen ist, dass mit der Sprachausbildung ab Klasse eins zum Schuljahr 2008/2009 die Zahl der Englischlerner in Polen auf 83,3 % und im darauf folgenden Schuljahr auf 87,4 % anstieg. Die am häufigsten nach Englisch unterrichtete Fremdsprache im Primarbereich ist Deutsch. Russisch und Französisch nehmen, wie auch in den weiterführenden Schulen, eine untergeordnete Rolle ein.

⁶²⁷ Vgl. Główny Urząd Statystyczny: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010. S. 376.

⁶²⁸ In der Reform des polnischen Schulsystems 1998/1999 begann dieser zuvor in der Klassenstufe 5. Vgl. Hörner, W. (2004): Polen. S.399.

⁶²⁹ Multanska, M. (2003): Rahmenbedingungen für die deutsch-polnische Zusammenarbeit bei der Förderung des Deutschunterrichts in Polen. S. 12.

⁶³⁰ Vgl.: Goethe-Institut (2010): Frühes Deutsch - Perspektiven und Chancen in Polen im Elementar- und Primarbereich.

Sprachenangebot im verpflichtenden Fremdsprachenunterricht der Grundschule in Polen				
Angaben in%				
Sprache Schuljahr	Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch
2002/2003	52,6	20,2	4,8	1,0
2003/2004	54,0	18,8	3,6	0,8
2004/2005	50,7	16,7	2,7	0,6
2005/2006	48,4	15,0	2,1	0,5
2006/2007	41,5	12,0	1,6	0,4
2007/2008	67,4	12,9	1,4	0,3
2008/2009	83,3	12,7	1,2	0,3
2009/2010	87,4	10,7	0,8	0,3

Tabelle 21: Schülerzahlen im Fremdsprachenunterricht in % an polnischen Grundschulen. Quelle: GUS, Mały rocznik statystyczny 2003 - 2010.

Kritisch ist in diesem Zusammenhang zu sehen, dass mit dem Ausbau des Englischunterrichts der Anteil der deutschen Sprache von 20,2 % im Schuljahr 2002/2003 auf 10,7 % im Schuljahr 2009/2010 sank. Dass dieser Rückgang der Schülerzahlen auch auf die Sprachenwahl in den an der deutsch-polnischen Grenze gelegenen Woiwodschaften Auswirkungen hat, verdeutlicht eine Gegenüberstellung der im verpflichtenden Fremdsprachenunterricht teilnehmenden Schülerzahlen der Schuljahre 2006/2007 (Klasse 4 - 6) und 2009/2010 (Klasse 1 - 6). Während sich der Anteil des Englischunterrichts mehr als verdoppelte, erhöhte sich der Prozentsatz des Deutschunterrichts nur geringfügig bzw. entwickelte sich rückläufig (vgl. Ortsgrafik 7 Anlage Ortsgrafiken). Auch in Polen zeichnet sich folglich der Trend der Verengung der Sprachenpalette in den Grundschulen zugunsten der englischen Sprache ab. Obgleich der Stellenwert der deutschen Sprache in den Lyzeen im Schuljahr 2009/2010 noch sehr hoch ist, wird den Nachbarsprachen Deutsch und Russisch, wie auch den anderen modernen Fremdsprachen, in den Grundschulen eine untergeordnete Position zugewiesen.

5.5 Ausblick

Im Rahmen eines zusätzlichen Unterrichtsangebots erlernten im Schuljahr 2009/2010 0,63 % der Grundschüler im Freistaat Sachsen und 0,51 % der Grundschüler in Brandenburg die polnische Sprache. In Mecklenburg-Vorpommern ist dies nur im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften möglich, an denen 0,2 % der Grundschüler teilnahmen. In den drei an der deutsch-polnischen Grenze gelegenen Bundesländern ist der Polnischunterricht in der Grundschule eine Ausnahme an einzelnen Standorten für leistungsstarke Schüler oder für Schüler, die Schulen in freier Trägerschaft besuchen. Der Aufforderung der Europäischen Kommission und des Rates nach einem Frühbeginn des Fremdsprachenlernens in der Grundschule wurde auf bildungspolitischer Ebene primär mit Blick auf die englische Sprache nachgegangen. Die Begegnung, das Verstehen und die Verständigung mit der Nachbarkultur in der Grundschule hat dahingegen auf der Ebene

der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer keine Prioritätensetzung erfahren. Die Bedeutung des Fremdsprachenfrühbeginns in den Grundschulen der Grenzregion wurde noch nicht als Chance des Zusammenlebens wahrgenommen. Zwar fand die Unterrichtung der Nachbarsprache in den Bundesländern bereits eine, wenn auch sehr unterschiedliche, Berücksichtigung in Modellprojekten wie auch Lehrplänen. Das Kriterium der Kontinuität als Erfolgselement für den Frühbeginn, wurde jedoch in keinem Bundesland bislang ausreichend berücksichtigt, auch wenn der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen – erste Fremdsprache in Brandenburg eine solche suggerieren mag. Die Schulsysteme zeigen sich hinsichtlich des Erlernens der polnischen Sprache starr und unflexibel und gehen von einer Unwissenheit der Schüler in der Sekundarstufe I aus, obgleich sie doch einen Fremdsprachenfrühbeginn in der Grundschule auch in der polnischen Sprache zulassen und befürworten, wie sich anhand der Schülerzahlen in den Spotkanie-Arbeitsgemeinschaften zeigt. Der Bruch zwischen den Schulstufen sei unökonomisch und nicht mehr hinnehmbar kritisierte Bliesener bereits 2003⁶³¹. Für die polnische Sprache in den Schulsystemen der drei Bundesländer scheint dies aber nicht zu gelten. Auch dem Erfordernis einer methodischen und sprachlichen Lehrerqualifizierung für den Frühbeginn und der Entwicklung altersgerechter Lehrmaterialien für die Primar- und Orientierungsstufe wird nur unzureichend nachgegangen.

Obwohl die Nachbarsprache Polnisch auf bildungspolitischer Ebene als eine von vielen modernen Fremdsprachen in die Sprachenpalette der Grundschule eingeordnet wird, spielt sie in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion nur eine unbedeutende Rolle. Spezifische Bedingungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grenzregion, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Nachbarsprache, wurden in den Schulsystemen nicht geschaffen. Konnten sich die Deutschen bisher hinsichtlich der grenzüberschreitenden Verständigung mit den polnischen Nachbarn immer noch darauf verlassen, dass der kleine Nachbar die Sprache des großen Nachbarn erlernte, so unterliegt die Sprachlernfolge in Polen mittlerweile ebenso einer Prioritätensetzung, die der internationalen Verkehrssprache Englisch den ersten Rang einräumt. Auch in der polnisch-deutschen Grenzregion setzt sich die englische Sprache in den Grundschulen durch. Heute lernen im Mittel 78,6 % der Grundschüler der grenznahen Woiwodschaften Englisch dagegen nur 18,3 % die deutsche Sprache. Wird dieser Tendenz der Verengung der Sprachenpalette in den Grundschulen auf bildungspolitischer wie auch gesellschaftlicher Ebene bedenkenlos nachgegeben, so bleibt der grenzüberschreitenden Kommunikation mittel- und langfristig nur der Umweg über die Brückensprache Englisch. Für das gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenleben in der deutsch-polnischen Grenzregion wäre dies jedoch weder förderlich noch wünschenswert.

⁶³¹ Bliesener, U.: (2003) Fremdsprachen als Kontinuum. S. 5.

6. Methodologische Überlegungen

6.1 Das qualitative Interview als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode

Bei der nachfolgend berichteten empirischen Untersuchung handelt es sich um eine leitfadengestützte Interviewstudie, die zum einen mit Experteninterviews und zum anderen mit Gruppendiskussionen umgesetzt wurde. Das qualitative Interview⁶³² ist eine Methode der qualitativen empirischen Sozialforschung, die in Deutschland seit den 1980er Jahren ihre volle wissenschaftliche Anerkennung gefunden hat. Die wissenschaftliche Akzeptanz der durch die qualitativen Interviews erzielten Ergebnisse hat in den vergangenen Jahrzehnten zu einer Etablierung der qualitativen empirischen Sozialforschung beigetragen.⁶³³

Im Allgemeinen ist die empirische Sozialforschung, die unterteilt ist in eine quantitative und qualitative Forschungsrichtung, darauf ausgerichtet, soziale Phänomene sowie menschliches Verhalten zu untersuchen, „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären“⁶³⁴. Trotzdem das quantitative und das qualitative Paradigma die gleichen Ziele verfolgen, ist die Vorgehensweise, wie man in empirischen Untersuchungen zu Schlussfolgerungen über Kausalzusammenhänge gelangt, sehr unterschiedlich. Quantitative und qualitative Forschungsmethoden beruhen auf einer Interpretation sozialer Sachverhalte. Während die Datenbasis der quantitativen Forschung aus Zahlen besteht, so sind diese in der qualitativen Forschung verbale Beschreibungen der Sachverhalte, die die Komplexität des sozialen Umfeldes berücksichtigen. Zur Auswertung werden pragmatische Analyseverfahren eingesetzt.

Quantitative und qualitative Herangehensweisen an die empirische Sozialforschung existierten als alternative Annäherungen an den Untersuchungsgegenstand bereits im 19. Jahrhundert; Feldgespräche und offene Interviews waren neben der teilnehmenden Beobachtung „natürliche Bestandteile sozialwissenschaftlicher Forschung“⁶³⁵. Dennoch hat sich erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere im Zuge der Institutionalisierung der Soziologie⁶³⁶ als Wissenschaft, eine umfangreiche Methodologie der empirischen Sozialforschung entwickelt, die von der quantitativen statistischen Sozialforschung, welche sich an der naturwissenschaftlichen Methodologie orientierte, dominiert wurde. Entgegen dieser Dominanz des quantitativen Paradigmas widmete sich in den

⁶³² Sammelkategorie für verschiedene Interviewtypen.

⁶³³ Vgl. Lamnek, S.: (2002) Qualitative Interviews. S. 157 - 162. Lamnek bezieht sich hierbei auf eine Reihe von Studien, in denen bereits seit den 1920er Jahren qualitative Interviewtechniken zum Einsatz kommen.

⁶³⁴ Weber zitiert in: Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 22.

⁶³⁵ Lamnek, S.: (2002) Qualitative Interviews. S. 159.

⁶³⁶ Der Begriff wurde von Comte formuliert, der diese als soziale Naturwissenschaft betrachtete.

ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Chicagoer Schule einer alltagsnahen qualitativen Forschung. Eine zentrale Rolle spielte hier die Feldforschung. Zur Datenerhebung kamen vor allem teilnehmende Beobachtungen und offene Interviews in Frage. Für die qualitative Forschung gelten eine Vielzahl von Studien⁶³⁷ der Chicagoer Schule als wegweisend. Ungeachtet dessen hat sich eine qualitative Methodologie jedoch erst in den 1950er Jahren – mit einer durch den symbolischen Interaktionismus hervorgerufenen Kritik an der grundlagentheoretischen Position der quantitativen Sozialforschung – als eigenständiger Forschungsansatz entwickelt und bis Mitte der 1970er Jahre⁶³⁸ etabliert.

In Deutschland verzögerte sich, vor allem durch die Dominanz der quantitativen Sozialforschung, die Akzeptanz der Methodologie der qualitativen Sozialforschung bis zu den 1980er Jahren. Ausgehend von einer anfänglichen Abgrenzung und deren theoretischer Begründung konzentrierte sich die Diskussion auf die Probleme der Auswertung und Prinzipien der Interpretation des Materials. Noch in den 1980er Jahren bemängelten Kritiker der qualitativen Sozialforschung die kleine Zahl der Stichproben, die Stichprobenwahl, die nicht auf dem Zufallsprinzip beruht und die Nichtverwendung metrischer Variablen und statistischer Analysen.⁶³⁹ Dem entgegen verwiesen Kritiker der quantitativen Methodik auf der Erstarrung derselben und die Reduzierung komplexer sozialer Sachverhalte auf Zahlen.⁶⁴⁰

Nach Strauss besteht einewirklich sinnvolle Trennung der beiden Forschungsmethoden darin, „wie das Datenmaterial analytisch betrachtet wird“⁶⁴¹. Kleining formuliert dahingehend folgenden Umgang mit beiden Paradigmen:

„Wissenschaftliche Forschung [...] soll dann ‚qualitativ‘ vorgehen, wenn die Gegenstände und Themen, nach allgemeinem Wissensstand, nach Kenntnis des Forschers oder auch nur nach seiner Meinung, komplex, differenziert, wenig überschaubar, widersprüchlich sind [...]. Insofern ist qualitative Forschung immer Eingangsforschung. [...] Sind aber Zusammenhänge so aufgeklärt, dass sie einfach sind [...] dann kann die quantitative Nomenklatur ökonomisierend eingesetzt werden, um den Preis der Korrektheit [...] und Genauigkeit, als die ausgewählten Variablen die physischen, sozialen und historischen Wirkkräfte nicht vollständig wiedergeben.“⁶⁴²

⁶³⁷ Zu erwähnen sind hier einflussreiche Studien, wie z. B.: „The Polish Peasant in Europe and America“ (1918-1920) von Thomas und Znaniecki, „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel, „Management and Worker“ (1927-1933) von Roethlisberger und Dickson sowie „Autoritäre Persönlichkeiten“ (1950) von Adorno, Frenkl-Brunswik, Lewinson und Sanford.

⁶³⁸ Vgl. Lamnek, S.: (2002) Qualitative Interviews. S. 161, Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 27.

⁶³⁹ Vgl. Zitat von Vogler und Verhalten aus dem Jahr 1983 in: Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 3.

⁶⁴⁰ Vgl. Esser, H.: (1987) Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Sozialforschung. S. 88.

⁶⁴¹ Strauss, A. L. et al.: (1991) Grundlagen qualitativer Sozialforschung. S. 26.

⁶⁴² Kleining, G.: (1991) Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. S. 16.

In diesem Sinne betrachtet auch Diekmann⁶⁴³ die Anwendung qualitativer Methoden zur Exploration eines relativ unbekanntes Forschungsfelds, über welches es nur geringes Vorwissen und vage Vermutungen gibt, als sinnvoll. Da dies für den vorliegenden Forschungskontext der Fall ist, kommen die nachfolgend beschriebenen Methoden des Experteninterviews und der Gruppendiskussion zum Einsatz.

6.2 Zur Methodik des Experteninterviews

6.2.1 Das Experteninterview: eine Form des qualitativen Interviews

Allgemein kann das qualitative Interview als eine vom Forscher initiierte, „künstlich hergestellte Dokumentation“⁶⁴⁴ von Daten betrachtet werden. Es findet Anwendung, wenn natürliche Daten, wie schriftliche Äußerungen, Reden oder Diskussionen, für die Untersuchung eines Forschungsgegenstands nicht ausreichen. In der qualitativen Sozialforschung sind solche künstlichen Dokumente z. B. Transkriptionen von Interviews.

Im qualitativen Interview werden folglich Daten erhoben, die das Ergebnis einer verbalen, in der Regel asymmetrischen Kommunikation sind. Bohnsack beschreibt das Interview folgendermaßen:

„Das Interview ist typischerweise dadurch motiviert, dass einer der Beteiligten versucht, beim anderen Äußerungen über etwas hervorzulocken, das in der Interviewsituation selbst nicht präsent ist. [...] Das Interview lässt sich somit beschreiben als zwar grundsätzlich asymmetrische Kommunikationsform, die aber gleichwohl immer von beiden Beteiligten gemeinsam hergestellt und unterhalten wird.“⁶⁴⁵

Gläser und Laudel benennen die sich im Interview ergebende Gesprächsführung mit den Worten:

„Es ist Aufgabe des Interviewers, das Gespräch zu steuern und mit seinen Fragen dafür zu sorgen, dass der Interviewpartner die gewünschten Informationen gibt. Aufgabe des Interviewpartners ist es, den Signalen und Anforderungen des Interviewers zu folgen und die gewünschten Informationen zu geben.“⁶⁴⁶

Dem Interviewten, der in der Regel einen relevanten Bezug zum Forschungsgegenstand hat, kommt die Aufgabe zu, aktiv Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren, während der Interviewer das Gespräch durch Fragen, Nachfragen, Be- und Anmerkungen, Zustimmungen oder auch Widerspruch stimuliert. Im Interview wird somit eine künstliche Situation des miteinander Redens geschaffen, wobei jeder Beteiligte sowohl den Part des Sprechens als auch des Hörens übernimmt. Entsprechend der Zielstellung des qualitativen Interviews kann dieses u. a. teil-⁶⁴⁷ oder halbstandardi-

⁶⁴³ Diekmann, A.: (1995) Empirische Sozialforschung. S. 30 f.

⁶⁴⁴ Vgl. dazu: Bohnsack, R. et al.: (2003) Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. S. 95.

⁶⁴⁵ Ebenda. S. 95.

⁶⁴⁶ Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 108.

⁶⁴⁷ Vgl. Hopf, C.: (1991) Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. S. 177.

siert⁶⁴⁸, problemzentriert, fokussiert, narrativ, diskursiv, episodisch oder rezeptiv sein. Teil- bzw. halbstandardisierte Interviews werden auch als offene Leitfadeninterviews bezeichnet. Anders als beim standardisierten Interview werden keine Antwortvorgaben gemacht, so dass der Befragte seine Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren kann. Hopf beschreibt das teilstandardisierte Interview folgendermaßen:

„In der Regel werden die [...] Interviewer in teilstandardisierten [...] Interviews zugleich dazu aufgefordert, die im Leitfaden vorgegebenen Fragen nach eigenem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der jeweiligen Studie durch klärendes Nachfragen zu ergänzen und Gesichtspunkte aufzugreifen, die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebaut werden, sofern diese im Fragenkontext der Untersuchung bedeutsam erscheinen.“⁶⁴⁹

Eine Form des qualitativen teilstandardisierten Interviews ist das Experteninterview, ein informatorisches Interview mit der Intention, Daten, Fakten, Tatsachen sowie handlungsleitende Regeln aus dem Wissensbestand von Experten deskriptiv zu erfassen. Ihm liegt in der Regel ein offener Leitfaden zu Grunde, um eine thematische Vergleichbarkeit von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Expertenaussagen zu erzielen.

6.2.2 Definition des Experten im Experteninterview

Definitionen des Experteninterviews erfolgen in der Literatur generell im Kontext der Begriffsklärung des Experten.⁶⁵⁰ Dies leuchtet insofern ein, als dass das Experteninterview eine Methode ist, die sich über ihren Gegenstand, den Experten, definiert.⁶⁵¹ Eine wissenssoziologische Bestimmung des Experten hat Alfred Schütz in der Unterscheidung von drei Idealtypen des Wissensvorgenommen. Diese sind der ‚Experte‘, der ‚Mann auf der Straße‘ und der ‚gut informierte Bürger‘⁶⁵². Laut Schütz ist für den Experten ein problemrelevantes spezialisiertes Wissen typisch, wobei sich dieser jedoch nur in einem System von auferlegten Relevanzen bewegt.

Eine neuere Definition des Experten im Kontext des Experteninterviews liefern Meuser und Nagel in der Perspektive eines interpretativen Paradigmas der Sozialforschung.

„In Experteninterviews fragen wir nicht nach individuellen Biographien, untersuchen wir keine Einzelfälle, sondern wir sprechen die ExpertInnen als RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution an, insofern sie die Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren.“⁶⁵³

⁶⁴⁸ Vgl. Lamnek, S.: (2002) Qualitative Interviews. S. 174. und Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 99.; Bortz und Döring sprechen vom halbstrukturierten Interview Bortz, J. et al.: (1995) Forschungsmethoden und Evaluation. S. 290.

⁶⁴⁹ Hopf, C.: (1991) Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. S. 177.

⁶⁵⁰ Nachfolgend wird, zwecks der besseren Lesbarkeit, jeweils nur die männliche Form verwendet, wobei immer auch die weibliche Form gemeint ist.

⁶⁵¹ Bogner, A. et al. (2009): Expertenwissen und Forschungspraxis. Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. S. 7.

⁶⁵² Endreß, M.: (2006) Alfred Schütz. S. 120.

⁶⁵³ Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 444.

Laut Meuser und Nagel steht der Experte folglich nicht als einzelnes Subjekt im Blickwinkel des Interesses, sondern als Experte für einen spezifischen Handlungsbereich und als Repräsentant für eine spezifische Gruppe. Aufgabe des Experteninterviews ist es daher, Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns einer Zielgruppe zu erhalten. Vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängig, verleiht der Forscher den relationalen Status des Experten. Als Experte wird dabei angesprochen, wer entweder „in irgendeiner Weise Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“⁶⁵⁴ trägt oder andererseits über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozessen“⁶⁵⁵ verfügt.

Dabei ist der Experte nicht notwendiger Weise auf der obersten Ebene einer Organisation zu suchen, sondern auf der Ebene, auf der Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und das Wissen über Strukturen und Ereignisse am detailliertesten ist.

Meuser und Nagel nehmen abhängig vom Forschungsinteresse eine Unterscheidung des Expertenwissens nach Betriebswissen und Kontextwissen vor. Betriebswissen steht dann im Zentrum des Experteninterviews, wenn die befragten Experten Zielgruppe der Untersuchung sind und Auskunft über das eigene Handeln geben. Kontextwissen wird im Experteninterview erhoben, wenn Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe das Untersuchungsinteresse darstellen. Ziel ist es folglich, „die von den ExpertInnen ausgehenden ‚außerbetrieblichen‘ Effekte und Normierungen als Kontextbedingungen zu bestimmen“⁶⁵⁶.

Eine rekonstruktive Perspektive bezüglich des Experten, des Expertenwissens und des Experteninterviews nimmt Bohnsack⁶⁵⁷ ein. Experte ist laut Bohnsack in Rezeption Hitzlers, Honers und Maeders, wer sich durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“⁶⁵⁸ auszeichnet. Er unterscheidet dabei, unter Bezugnahme auf die Wissenssoziologie, den Experten vom Laien bezüglich dessen spezialisierten Sonderwissens in Abgrenzung zum Allgemeinwissen. Das Expertenwissen ist somit für den Forschungsprozess ein notwendig erachtetes Sonderwissen, das sich als sozial institutionalisierte Expertise begreifen lässt. Das Experteninterview, in dem die Person des Experten in den Hintergrund rückt, zielt auf den Wissensvorsprung ab, der aus der privilegierten Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert. Bohnsack unterstellt jedoch dem Experten, dass dieser sich nicht zwangsläufig bewusst ist, dass es sich bei seinem Wissen um ein spezialisiertes Sonderwissen handelt. Dem Experten sind die erinnerten Entscheidungsverläufe und Entscheidungskriterien zwar

⁶⁵⁴ Ebenda. S. 443.

⁶⁵⁵ Ebenda. S. 443.

⁶⁵⁶ Ebenda. S. 446.

⁶⁵⁷ Bohnsack, R. et al.: (2003) Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. S. 57 f.

⁶⁵⁸ Ebenda. S. 57. Auch Meuser und Nagel lassen diese Definition des Experten gelten. Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. S. 38.

präsent, nicht jedoch die fundierte Logik des Entscheidens, die Routine des Expertenhandelns oder die Relevanz des Handelns. Erst im Interview und der anschließenden Analyse werden die Äußerungen des Experten als Expertenwissen rekonstruiert.

Eine weitere Definition des Experten und des Experteninterviews aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, geben Gläser und Laudel:

„Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“⁶⁵⁹

Laut Gläser und Laudel kommen Experteninterviews in Untersuchungen dann zum Einsatz, wenn „soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen.“⁶⁶⁰ Ebenso wie Meuser und Nagel heben sie hervor, dass der Experte mit seinen Gedanken, Einstellungen und Gefühlen nicht das Objekt der Untersuchung ist. Vielmehr ist der Experte „Zeuge des im Zentrum des Forschungsinteresses stehenden Prozesses“⁶⁶¹. Er wird aufgrund seines besonderen Wissens innerhalb eines sozialen Kontextes ausgewählt. Er begleitet jedoch, bezüglich seines Wissens, nicht zwangsläufig eine exklusive Stellung innerhalb des sozialen Untersuchungskontextes. Experte kann in Gläser und Laudels Sinn jeder sein, der aufgrund seiner unmittelbaren Beteiligung, seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf einen Sachverhalt entwickelt hat.

Anders betrachten dies Bogner und Menz, die dem Experteninterview eine theoriegenerierende Funktion zuweisen. Sie charakterisieren den Experten nicht nur auf der Grundlage seines besonderen Wissens, sondern bezüglich der sozialen Relevanz seines Wissens. Experten sind als Personen zu verstehen:

„die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren.“⁶⁶²

Der Experte verfügt hierbei über drei zentrale Dimensionen des Wissens: das technische Wissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. Dieses bezieht sich auf ein spezifisches Handlungsfeld, in dem er in relevanter Weise agiert. Das Experteninterview dient dazu, die Experten zu befragen:

„weil ihre Handlungsorientierung, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist. Nicht die Exklusivität des Wissens macht den Experten für das deutungsorientierte Interview interessant, sondern seine Wirkmächtigkeit.“⁶⁶³

⁶⁵⁹ Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 10.

⁶⁶⁰ Ebenda. S. 11.

⁶⁶¹ Ebenda. S. 10.

⁶⁶² Bogner, A. et al.: (2002) Das theoriegenerierende Experteninterview. S: 73.

⁶⁶³ Ebenda. S. 70.

Bogner und Menz räumen ebenso wie Meuser und Nagel bei der Auswahl der Experten ein, dass die Experten nicht zwangsläufig in der Organisationsspitze zu suchen sind, da das untersuchungsrelevante Wissen nicht automatisch an die formale Position geknüpft ist.

Aus den vier vorgestellten Perspektiven auf den Experten und das Experteninterview lässt sich schlussfolgern, dass der Experte in der Regel über ein spezifisches Sonderwissen verfügt, welches im Untersuchungskontext rekonstruiert wird.

6.2.3 Leitfadenorientierte Datenerhebung

Das Ziel der Datenerhebung im Experteninterview kann als eine Reduktion von Unwissenheit in Bezug auf einen bestimmten Forschungsgegenstand betrachtet werden. Diese Unwissenheit kann sich zum einen auf die Hypothesengenerierung bzw. Theoriegenerierung und zum anderen auf die Hypothesenüberprüfung beziehen.⁶⁶⁴ Für den vorliegenden Forschungskontext gilt ersteres. Zur Datengewinnung liegt dem Experteninterview, als teilstandardisierte Interviewform, ein Leitfaden zu Grunde, dem, wie Flick formuliert, „eine zentrale Steuerungsfunktion hinsichtlich des gezielten Ausschlusses unergiebigere Themen im Kontext der Befragung“⁶⁶⁵ zukommt. Meuser und Nagel sehen die leitfadenorientierte Interviewführung im Experteninterview folgendermaßen:

„Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen des Experten heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu konzentrieren.“⁶⁶⁶

Gläser und Laudel⁶⁶⁷ begründen die Leitfadenorientierung mit der Kontextdifferenz zwischen dem Interviewer und dem Experten. Während das Erkenntnisinteresse des Forschers, wie eingangs erwähnt, als Defizit an wissenschaftlichem Wissen formuliert wird, so ist die Lebenswelt des Befragten, die geprägt ist von umfassendem Wissen, Handlungen, Beobachtungen und einer eigenen Sprache, sehr verschieden zu dem wissenschaftlichen Kontext des Interviewers. Mit Hilfe des Leitfadens wird das Erkenntnisinteresse des Forschers auf den kulturellen Kontext des Gesprächspartners in der Weise übertragen, dass das für den Forschungsgegenstand Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt wird. Folglich sollte sich der Leitfaden so zusammensetzen, dass die Fragen „einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potentiale des Informanten dadurch genutzt werden können“⁶⁶⁸. Um zugleich die Relevanzstrukturen des Befragten sichtbar zu machen, empfehlen Meuser und Nagel den Umgang mit dem Leitfaden ent-

⁶⁶⁴ Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 387.

⁶⁶⁵ Vgl. Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 109.

⁶⁶⁶ Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. S. 56.

⁶⁶⁷ Vgl. Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 108.

⁶⁶⁸ Bohnsack, R. et al.: (2003) Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. S. 114.

sprechend eines thematischen Tableaus⁶⁶⁹, da eine Strukturierung des Gegenstandes sowie eine Bewertung dieses durch den Experten ermöglicht werden kann. Hierbei setzt die Formulierung des Leitfadens jedoch bereits umfassendes Wissen des im Erkenntnisinteresse stehenden Objektbereiches voraus, da sich die Leitfragen auf die im Vorfeld als relevant ermittelten Themenkomplexe beziehen müssen. Hopf formuliert auf der Basis eines umfangreichen Vorwissens die Herausforderung des Forschers bei der Anwendung des Leitfadens im Interview folgendermaßen:

„Es müssen situationsgebundene allgemeine Forschungsfragen in konkret bezogene Interviewfragen umgesetzt werden, und umgekehrt müssen die von den Interviewten eingebrachten Informationen laufend unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen theoretischen Bedeutung beurteilt werden.“⁶⁷⁰

Gläser und Laudel verweisen hier zugleich auf eine weitere Kompetenz des Interviewers bezüglich des Umgangs mit den Forschungsfragen. Diese sollten nicht einfach an den Interviewten weitergegeben werden, sondern müssen in den kulturellen Kontext des Befragten so übersetzt werden, dass eine anschließende wissenschaftliche Analyse auf Kausalitäten und nicht auf subjektiven Ansichten und Theorien beruht.

„Diese Operationalisierung beginnt bei der Formulierung von Leitfragen, wird bei der Entwicklung des Leitfadens fortgesetzt und muss im Interview spontan bewältigt werden.“⁶⁷¹

Ziel des offenen jedoch zugleich thematischen Leitfadens als Erhebungsinstrument im Experteninterview ist nach Meuser und Nagel schließlich, das handlungsorientierte Wissen der Experten zu rekonstruieren.

„[Die Experten] können über Entscheidungsfälle berichten, auch Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren; die überindividuellen, handlungs- und funktionsbereichsspezifischen Muster des Expertenwissens müssen jedoch auf der Basis dieser Daten rekonstruiert werden.“⁶⁷²

Ein Verzicht auf den Leitfaden im Experteninterview brächte Meuser und Nagel zufolge die Gefahr mit sich, sich einerseits dem Experten als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen und andererseits dem Erkenntnisinteresse nicht gerecht zu werden.

6.2.4 Prinzipien der Fragenformulierung

Für den Erfolg der Datenerhebung im Experteninterview ist die Fragenformulierung im Zuge der Konstruktion des Interviewleitfadens von besonderer Bedeutung. Eine umfangreiche Typisierung von Interviewfragen sowie Regeln der Fragenformulierung im

⁶⁶⁹ Vgl. Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 442.

⁶⁷⁰ Hopf zitiert in: Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 108.

⁶⁷¹ Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 108.

⁶⁷² Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. S. 51.

Experteninterview liefern Gläser und Laudel.⁶⁷³ Bezüglich der Regeln der Fragenformulierung beziehen sie sich auf Pattons ‚Qualitative Evaluation and Research Methods‘ aus dem Jahr 1990. Patton hat für das qualitative Interview die Forderungen formuliert, dass die Fragen offen, neutral, klar und einfach formuliert sein müssen. Die Offenheit der Fragen, die bereits als ein Grundprinzip des Interviewleitfadens betont wurde, ist darauf bezogen, so wenig wie möglich Einfluss auf den Inhalt der Antwort auszuüben. Die geforderte Offenheit steht jedoch im Widerspruch zu dem Ziel des Leitfadens, möglichst konkrete Informationen zu verschiedenen Themen zu erhalten. Gläser und Laudel appellieren hier an den Interviewer, die Offenheit der Fragen möglichst auszubalancieren, um den Eindruck thematischer Inkompetenz bzw. einer Unbestimmtheit des Frageziels zu erwecken.

Die Neutralität der Fragen erhebt sich aus dem Anspruch, dass Fragen nicht als Suggestivfragen formuliert werden dürfen. Gläser und Laudel räumen allerdings ein, dass es einige wenige Gründe gibt, diese dennoch zu nutzen, beispielsweise, wenn extreme Ansichten hervorgehoben werden sollen.

Die Klarheit der Fragenformulierung bezieht sich darauf, Fragen möglichst unmissverständlich, kurz und einfach zu formulieren. Um diesem Anspruch gerecht zu werden und zugleich Informationen in den Fragekontext mit einzubeziehen, eignen sich Plattformfragen, die in mehreren Aussagesätzen einen gemeinsamen Wissensstand schaffen, an den sich die Frage anschließt.

Die Einfachheit der Fragen ist darauf gerichtet, auf multiple Fragen zu verzichten und in der Frage nur einen Gegenstand anzusprechen, um nur jeweils ein Informationsbedürfnis auszulösen.

Sowohl Flick als auch Gläser und Laudel geben einen Überblick über verschiedene Typen von Fragestellungen. Während Flick die Typisierung von Fragen auf die Erforschung bestimmter thematischer Einheiten⁶⁷⁴ bezieht, so nehmen Gläser und Laudel eine umfangreiche Typisierung von Fragen bezüglich inhaltlicher und funktionaler Aspekte vor. Den inhaltlichen Aspekten ordnen sie Inhalt und Gegenstand der Frage zu. Bezüglich des Inhaltes können Faktfragen nach Erfahrungen, Hintergründen und Wissen, aber ebenso auch Meinungsfragen zum Einsatz kommen. Der Gegenstand der Frage kann mit realitätsbezogenen oder hypothetischen Fragen erfasst werden, wobei auch Stimulationsfragen angewendet werden können. Bei Fragen, die den funktionalen Aspekt betreffen, unterscheiden Gläser und Laudel hinsichtlich der Steuerung der Antwort

⁶⁷³ Vgl. Gläser, J. et al.: (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 116 ff.

⁶⁷⁴ Solche Einheiten sind: Bedeutungen, Handlungen, Episoden, Kontakte, Rollen, Beziehungen, Gruppen, Organisationen, Siedlungen, soziale Welten und Lebensstile. Entsprechend eines Frageschemas werden folgende Fragen gestellt: Welcher Typ, welche Struktur, wie häufig, welche Prozesse, welche Konsequenzen, welche Strategien der Befragten? Vgl. Typen von Fragestellungen in: Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 68.

ten und der Steuerung der Gesprächsführung. Einfluss auf die Antworten nehmen Erzählanregungen, z. B. mittels der indirekten Provokation oder Detailfragen. Den Gesprächsverlauf steuern Einleitungsfragen, Filterfragen, Haupt- und Nachfragen. Gläser und Laudel bieten hierfür ein ergiebiges Handlungsgerüst für die Konstruktion des Interviewleitfadens an.

Entscheidend für den Erfolg des Experteninterviews ist schließlich die Lieferung von Daten, Fakten und handlungsleitendem Wissen durch den Experten. Der Erfolg des Interviews ist davon abhängig, ob das relevante Wissen des Befragten tatsächlich thematisiert werden konnte. Meuser und Nagel⁶⁷⁵ formulieren vier kritische Punkte, an denen das Interview scheitern kann:

- *Der Befragte entpuppt sich als Nichtexperte und blockiert das Interview.*
- *Der Befragte geht nicht auf die eigentlichen Themen des Interviews ein, sondern spricht über Konflikte und Verwicklungen in seinem Bereich, für den er als Experte steht.*
- *Der Befragte wechselt von der Rolle des Experten in die der Privatperson.*
- *Der Befragte hält einen Vortrag ohne auf die Fragen einzugehen.*

Dem stehen zwei Formen des Gelingens gegenüber. Die eine Form ist gekennzeichnet durch Neugierde seitens des Experten, der sich dadurch zur Entfaltung seiner Sicht der Dinge motiviert fühlt, berichtet, interpretiert, kommentiert, rekonstruiert und typisiert. Die andere Form führt das Interview zum Gelingen, wenn das Interesse des Experten an einem Gedankenaustausch geweckt werden kann und sich das Interview zu einem Dialog entwickelt, in welchem dem Forscher die Rolle des Bestätigens zukommt.

6.2.5 Die Auswertungsstrategie von Experteninterviews nach Meuser und Nagel⁶⁷⁶

Die qualitative Sozialforschung zielt auf die Ermittlung zuverlässiger und verallgemeinerungsfähiger Aussagen ab, die auf der Grundlage rekonstruierter und im Auswertungsprozess klassifizierter, kategorisierter und interpretierter Einzelbeiträge getroffen werden. Entscheidend für die angestrebte Generalisierung im Ergebnis eines Forschungsprozesses ist die Aufhebung des jeweiligen Kontextbezuges durch Induktion, d. h. die Auflösung des Einzelfalls hin zur Theorie, um zu untersuchen, inwieweit die im Auswertungsverfahren ermittelten Zusammenhänge unabhängig und außerhalb spezifischer Kontexte gelten.

Die Schwierigkeit der Auswertung manifestiert sich im Wesentlichen in der Auswahl eines, für die Forschungsfrage sowie die angestrebte Generalisierung, angemessenen

⁶⁷⁵ Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 449 f.

⁶⁷⁶ Vgl. Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. und Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion.

Analyse- und Interpretationsverfahrens. Lamnek bemerkt hierfür in Bezugnahme auf Mühlfeld:

„Man kann nicht davon ausgehen, dass es eine grundlegende methodisch reine Theorie geben wird, die auf jede Untersuchung mittels qualitativer Verfahren anwendbar ist, wir sind eher der Überzeugung, dass diese Versuche vielmehr Anleitung zum Entwurf der Erhebungsphase (Interviewtechnik) und der Auswertung geben können, wobei für die Auswertung ein inhaltlich (weniger formal) je neues Konzept, das theorie- und textgebunden ist, entwickelt werden muss.“⁶⁷⁷

Ausgehend davon, dass es kein grundlegendes Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten gibt, wurde eine Vielzahl von qualitativen Analysetechniken, die dem Forscher zur Verfügung stehen, entwickelt, um schließlich zu einer der Forschungsfrage angemessenen Deutung und Interpretation zu gelangen. Dabei sind die Analysetechniken zumeist nicht an eine spezielle Methode der Datenerhebung gekoppelt. In diesem Sinne existiert auch für das Experteninterview kein allgemeingültiges einheitliches Auswertungsverfahren. Am geeignetsten für die vorliegende Forschungsfrage erscheint die Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel, deren Ziel eine sozialologische, im vorliegenden Fall eine bildungstheoretische Konzeptualisierung und Generalisierung ist.

Ein spezielles rekonstruktives Verfahren zur Auswertung von Experteninterviews haben Meuser und Nagel entwickelt. Die Auswertung orientiert sich an inhaltlich und thematisch zusammengehörigen Einheiten von Textpassagen, die über die im Vorfeld transkribierten Interviewtexte verstreut sind. Das Gewicht der Äußerungen, sei es Betriebs- oder Kontextwissen, liegt auf dem Funktionskontext des Experten, so dass diese von Anfang an im Beziehungsgeflecht ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet werden.⁶⁷⁸ Der gemeinsame institutionell-organisatorische Kontext der Experten sowie der Leitfaden des Interviews sichern die Vergleichbarkeit der Interviewtexte.

Das Auswertungsverfahren basiert auf sechs Stufen: die Transkription, die Paraphrase, die Kodierung, der thematische Vergleich, die bildungstheoretische Konzeptualisierung und die theoretische Generalisierung. Es gilt, dass keine der Stufen des Verfahrens übersprungen werden darf, da die Rückkehr auf vorherige Stufen zur Überprüfung der Angemessenheit einer Verallgemeinerung sowie zur Kontrolle der Fundierung der Daten notwendig ist.

Die Transkription des in der Regel audiographisch aufgezeichneten Interviewtextes ist für die qualitative Inhaltsanalyse die Voraussetzung für das Auswertungsverfahren. Thematischer Schwerpunkt ist die ausführliche Wiedergabe der für den Untersuchungsgegenstand relevanten Textpassagen im Stil einer literarischen Transkription. Bei gelungenen Diskursverläufen kann die vollständige Transkription des Interviews

⁶⁷⁷ Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 199.

⁶⁷⁸ Vgl. Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. S. 56.

sinnvoll sein. Generell ist die Transkription des gesamten Interviews jedoch nicht erforderlich.⁶⁷⁹

In der „Manier des Alltagsverstandes“⁶⁸⁰ erfolgt anschließend in der Phase des Paraphrasierens die Sequenzierung des Textes entsprechend der Forschungsfrage nach thematischen Einheiten. Dies ist der erste Schritt der Verdichtung des Textmaterials. Die zusammenfassende oder detaillierte Paraphrase muss der Chronologie des Gesprächsverlaufs folgen und wiedergeben, was der Experte insgesamt geäußert hat.

„Ehe wir dem ExpertInnenwissen nachgehen, versichern wir uns dieses Wissens, indem wir – textgetreu und in unseren Worten – wiedergeben, was gesagt wurde: der ExpertInnen Meinungen, Urteile, Beobachtungen, Deutungen.“⁶⁸¹

Die Gültigkeit der Paraphrase beruht darauf, dass nichts unterschlagen, hinzugefügt oder verzerrt wiedergegeben wird. Der sich anschließende Schritt des Kodierens mit Hilfe von Überschriften zielt darauf ab, das Material weiter zu verdichten und die paraphrasierten Passagen thematisch zu ordnen. Einzelne Textpassagen können mehreren Überschriften zugeordnet werden, wenn die Themen vielschichtig verzahnt sind. Ein textnahes Vorgehen greift die Terminologie des Interviewten auf und ermöglicht auch die Übernahme von Begriffen und Redewendungen. Eine Auflösung der Sequenzialität des Textes ist möglich, da nicht die Eigenlogik des Einzelfalls oder der Lebenszusammenhang des Interviewten Gegenstand der Auswertung ist. Bezugsgröße des Kodierens mit dem dazugehörigen Verdichten, Typisieren und Abstrahieren ist in diesem Schritt noch das einzelne Interview.

Mit dem Schritt des thematischen Vergleichs geht die Auswertung über die einzelnen Interviewtexte hinaus. Es werden thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt und die Überschriften vereinheitlicht. Die Bündelung erfordert eine Überprüfung und ggf. Revision der vorgenommenen Zuordnung. In Vorbereitung der sich anschließenden Interpretation werden Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, um im Verhältnis dazu Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche im Einzelnen festzuhalten.⁶⁸² Das Resultat des thematischen Vergleichs ist an den Passagen des Interviews auf Triftigkeit, Gültigkeit und Vollständigkeit zu überprüfen.

Mit dem Schritt der erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung erfolgt eine Ablösung von den Texten und der Terminologie der Interviewten. In Kategorien wird das gemeinsam geteilte Wissen der Experten verdichtet und expliziert. Begriffe und Über-

⁶⁷⁹ Vgl. Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 455.

⁶⁸⁰ Meuser, M. et al.: (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. S. 56.

⁶⁸¹ Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 456.

⁶⁸² Meuser und Nagel stellen als Hilfestellung folgende Fragen: Bei welchen Themen decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist? Welche ExpertInnen äußern sich wozu? Vgl. Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 461 f.

schriften werden soziologisch übersetzt, um einen Anschluss an die thematische Diskussion der Forschungsfrage zu ermöglichen. Das Ziel ist die Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmustern.⁶⁸³ Der Schritt der Konzeptualisierung dient der empirischen Generalisierung. Auf der Grundlage von Aussagen über die Struktur des Expertenwissens wird die Geltung erziehungswissenschaftlicher Konzepte überprüft, auch wenn die Verallgemeinerung auf das empirische Material begrenzt bleibt.

Im Prozess der theoretischen Generalisierung erfolgt eine Loslösung vom Expertenwissen hin zur Theorienbildung. Die soziologischen Kategorien werden in ihrem internen Zusammenhang theoretisch geordnet und es werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und Theorien verknüpft, „wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben“⁶⁸⁴. Die theoretische Generalisierung erfolgt dann, wenn das Erkenntnisinteresse auf der Ermittlung von Betriebswissen liegt. Beruht dieses auf dem Kontextwissen, so ist die Auswertung der Experteninterviews bereits mit der Konzeptualisierung abgeschlossen.

6.2.6 Der Einsatz von Gütekriterien

Zur Überprüfung der Wissenschaftlichkeit der Datenerhebung und der sich anschließenden Dateninterpretation werden in der konventionellen empirischen Sozialforschung dem Forschungsprozess Gütekriterien zugrunde gelegt. Diese liefern Aussagen über die Qualität des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, erfassen die verschiedenen Erhebungsmethoden vor einem bestimmten wissenschaftlichen Hintergrund und machen diese untereinander vergleichbar. Die Gütekriterien dienen folglich sowohl als Zielvorgaben als auch als Prüfsteine, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit gemessen werden kann.

Während der quantitativen Forschung generell die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zugrunde gelegt werden können, sind diese nur in modifizierter Form auf die qualitative Forschung übertragbar. Dies liegt in der ausdrücklichen Orientierung der qualitativen Forschung an der empirischen sozialen Welt begründet.

Ein Verzicht der Verwendung von Gütekriterien in der qualitativen Forschung würde jedoch zu Vorwürfen der Unwissenschaftlichkeit führen, wenn auch der Anspruch des qualitativen Paradigmas Zuverlässigkeit und Gültigkeit der gewonnenen Ergebnisse ist.

Um die Problematik der Bestimmung von Gütekriterien in der qualitativen Forschung zu erläutern und zugleich Gütekriterien für die vorliegende Studie zu benennen, ist eine Begriffserklärung und eine Übertragung der konventionellen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auf die qualitative Forschung erforderlich.

⁶⁸³ Vgl. Ebenda. S. 462.

⁶⁸⁴ Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 464.

Für die Datenerhebung in der quantitativen Sozialforschung beschreibt Diekmann die Objektivität folgendermaßen:

„Der Grad der Objektivität eines Messinstruments bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß die Ergebnisse unabhängig sind von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet.“⁶⁸⁵

Die Objektivität bei der quantitativen Forschung bezieht sich auf den interpersonalen Konsens bezüglich eines Sachverhaltes. Dabei wird eine möglichst invariante Standard-situation mit der Ausblendung jeglicher Subjektivität geschaffen, in der alle Einflussmöglichkeiten auf den Untersuchungsgegenstand kontrolliert werden. Das Kriterium der Objektivität in der quantitativen Forschung widerspricht jedoch eindeutig den Prämissen der qualitativen Datenerhebung im Allgemeinen und der Datenerhebung im Experteninterview im Besonderen. Das Gütekriterium der Objektivität bezieht sich in der qualitativen Forschung, anders als beim quantitativen Paradigma, weniger auf die Datenerhebung, sondern vielmehr auf eine „Auswertungs- und Interpretationsobjektivität“⁶⁸⁶ bzw. eine „innere und äußere Stimmigkeit“⁶⁸⁷. Die innere Stimmigkeit beruht auf der Kohärenz der Daten, der Datenerhebung und der Interpretation der Daten. Die äußere Stimmigkeit ist auf die Übereinstimmung der Forschungsergebnisse mit dem Wissen über den Untersuchungsgegenstand gerichtet. Jedoch wird in der qualitativen Forschung diese Kohärenz stärker als ein Validitätsproblem wahrgenommen, so dass die Objektivität in der qualitativen Forschung nicht generell als ein Gütekriterium herangezogen wird.

In hierarchischer Reihenfolge schließt sich in der quantitativen Forschung an die Objektivität die Reliabilität, d. h. die Zuverlässigkeit und Repräsentativität der Datenerhebung an. Die Reliabilität ist in der quantitativen Forschung das „Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen“⁶⁸⁸. Sie drückt die Stabilität und Genauigkeit von Messungen aus und bezieht sich auf die beliebige Wiederholbarkeit von Erhebungen mit denselben Daten und Resultaten. Die Reliabilität als solche ist mit dieser Funktion ebenfalls nicht auf die qualitative Forschung übertragbar, auch wenn diese generell Zuverlässigkeit⁶⁸⁹ angestrebt. Ein Gütekriterium der Zuverlässigkeit wurde jedoch bislang für die qualitative Forschung nicht ausreichend spezifiziert.⁶⁹⁰

Ein für die quantitative und qualitative Forschung gleichsam anzuwendendes Gütekriterium ist die Validität, d. h. die Gültigkeit einer Datenerhebung. Gültigkeit bedeutet,

⁶⁸⁵ Diekmann, A.: (1995) Empirische Sozialforschung. S. 216.

⁶⁸⁶ Bortz, J. et al.: (1995) Forschungsmethoden und Evaluation. S. 302.

⁶⁸⁷ Lamnek bezieht sich hier auf Wilson, der die innere und äußere Stimmigkeit zu Hauptkategorien der Beurteilung der Objektivität erklärt hat. Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 175.

⁶⁸⁸ Diekmann, A.: (1995) Empirische Sozialforschung. S. 217.

⁶⁸⁹ Vgl. Bortz, J. et al.: (1995) Forschungsmethoden und Evaluation. S. 302 und Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 171.

⁶⁹⁰ Vgl. Bortz, J. et al.: (1995) Forschungsmethoden und Evaluation. S. 302 und Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 169.

„Deckungsgleichheit zwischen einem Begriff und der Realität zu erzielen“⁶⁹¹. Entscheidend für die Validität beider Paradigmen sind die intersubjektive Überprüfbarkeit und die interpersonale Konsensbildung:

„Die intersubjektive Überprüfbarkeit verlangt [...] die Triftigkeit ihrer Vorannahmen über die zu untersuchende Realität auszuweisen. Die daraus gezogenen methodischen Schlussfolgerungen und die Art und Weise, wie diese Vorannahmen das Forschungsverhalten in der unmittelbaren Interaktion mit dem Erforschten leiten, gelten ebenfalls“⁶⁹².

Die Validität einer quantitativen Datenerhebung orientiert sich am Grad der Genauigkeit einer Messung. Das Ziel ist die Prüfung der Übereinstimmung zwischen den realen Merkmalen und den gemessenen Daten. Ist die Validität nicht gewährleistet, so sind die gewonnenen Messwerte nur falsch interpretierbar. Es kann folglich kein Erkenntnisgewinn erzielt werden. In der qualitativen Forschung entspricht die Validität einem Prozess mit dem Ziel, die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisgewinnung zu überprüfen.

Validität wird daher im Sinne einer Validierung verstanden, die eine Analyse der Übereinstimmung der Zielstellung und dem Ergebnis vornimmt. Flick⁶⁹³ und Lamnek⁶⁹⁴ benennen für die Validitätsprüfung qualitativer Interviews drei Ansatzpunkte:

- *die Datenerhebung, d. h. die Gültigkeit der im Interview gemachten Äußerungen,*
- *die Datenanalyse, d. h. die Gültigkeit der Interpretationen der Aussagen,*
- *die Dateninterpretation im Sinne der gezogenen Schlussfolgerungen.*

Für die quantitative und die qualitative Gültigkeitsprüfung gibt es unterschiedliche Formen der Validität bzw. der Validierung.⁶⁹⁵ Für das qualitative Paradigma sind bezüglich der Datenerhebung unter anderem die kommunikative Validierung und die prozedurale Validierung zu benennen. Für den Prozess der Datenanalyse und der Dateninterpretation kann die Validierung u. a. durch Triangulation oder durch analytische Induktion erfolgen.

Der Validierung kommt im Zuge der Bewertung von Zuverlässigkeit und Genauigkeit in der qualitativen Forschung der größte Stellenwert zu. Neben den konventionellen Gütekriterien, über die die verschiedenen Formen der Validierung bereits weit hinausreichen, finden sich in der Literatur weitere Gütekriterien. Zu erwähnen sind hier die Kriterien der Vertrauenswürdigkeit, der Glaubwürdigkeit, der Verlässlichkeit⁶⁹⁶ und der

⁶⁹¹ Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 164.

⁶⁹² Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 153.

⁶⁹³ Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 244.

⁶⁹⁴ Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 154.

⁶⁹⁵ Während sich Flick auf die genannten Formen der Validierung bezieht, benennt Lamnek zudem noch die ökologische Validierung, die argumentative Validierung, die kumulative Validierung und die Validierung in der Praxis. Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 155 f.

⁶⁹⁶ Vgl. Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 252.

Angemessenheit⁶⁹⁷ sowie die von Mayring⁶⁹⁸ genannten sechs Gütekriterien: Verfahrensdokumentation; argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation.

6.3 Zur Methodik der Gruppendiskussion

6.3.1 Die Gruppendiskussion als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode

Das Erhebungsinstrument des Gruppendiskussionsverfahrens entwickelte sich im angloamerikanischen Raum in den 1940er Jahren. Unter der Bezeichnung der ‚focus groups‘ fand es vor allem in Amerika zunächst als exploratives Verfahren im Rahmen der Markt- und Medienforschung zur Untersuchung von Motivationsstrukturen bei Konsumenten Anwendung. Im Zentrum stand der ökonomische Vorteil einer Gruppenbefragung gegenüber von Einzelbefragungen, die im Wesentlichen der Informationsgewinnung von Einzelmeinungen diene.

In Deutschland begann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gruppendiskussionsverfahren in den 1950er Jahren. Friedrich Pollock⁶⁹⁹ setzte das Verfahren zur Untersuchung von Phänomenen des politischen Bewusstseins der deutschen Bevölkerung ein. Im Mittelpunkt des konzeptuellen Ansatzes Pollocks stand das Integrationsphänomen im Gruppenprozess und dessen Einfluss auf die Ermittlung nichtöffentlicher Meinungen.⁷⁰⁰ Einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens leistete 1960 Werner Mangold⁷⁰¹ mit der Konzeption der informellen ‚Gruppenmeinung‘. Richtete sich der Einsatz der Gruppendiskussion zuvor auf die Erhebung von Meinungen und Einstellungen Einzelner in einem kontrollierten Gruppendiskurs, so stellt Mangold diesem Ansatz die Perspektive der Erforschung einer kollektiv verankerten Orientierung, die sich im Diskursverlauf herauskristallisierte, zur Seite.⁷⁰² Der Konsens, der über ein bestimmtes Thema durch eine wechselseitige Beeinflussung der Teilnehmer und der Gruppe untereinander entsteht, ist dabei die informelle Gruppenmeinung, die es zu erheben gilt. Mangold zielte hierbei auf eine Analyse gemeinsamer Problemlösungsprozesse in der Gruppe ab, lieferte jedoch keine theoretische Grundlegung. Diese grundlagentheoretische Fundierung erhielt das Paradigma in Gestalt der ‚kollektiven Orientierungen‘⁷⁰³ in der Gruppendiskussion erst Ende der 1980er Jahre durch Ralf Bohnsack. Eine wesentliche Prämisse Bohnsacks war dabei die Ab-

⁶⁹⁷ Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 145.

⁶⁹⁸ Vgl. Mayring, P: www.uni-koeln.de/phil-fak/fs.../mayring.html Stand: 13.09.2009 und Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 146 f.

⁶⁹⁹ Vgl. Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment.

⁷⁰⁰ Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 409.

⁷⁰¹ Vgl. Mangold, Werner: (1960) Gegenstand und Methoden des Gruppendiskussionsverfahrens.

⁷⁰² Vgl. Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 76.

⁷⁰³ Bohnsack, R.: (2003) Rekonstruktive Sozialforschung. S. 110. Vgl. Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 76.

kehr von der Vorstellung, dass Meinungen und Orientierungen sich situativ im Kontext der Gruppendiskussion herausbilden. Auf der Grundlage der Erkenntnisse der Wissenssoziologie nach Karl Mannheimer wies Bohnsack der kollektiven Orientierungen einen rekonstruktiven Prozesscharakter und somit eine Struktur zu.

„Strukturen – also u. a. auch Orientierungsmuster bzw. genauer: Darstellungen oder Artikulationen von Orientierungen [...] – werden durch Diskursprozesse nicht nur verändert, sondern überhaupt erst einmal konstituiert. Erst neuere Verfahren der Textinterpretation vermögen [...] dass auf der Grundlage einer genauen Rekonstruktion sequenzieller Abläufe von Interaktionen, Erzählungen und Diskursen eine Struktur sichtbar wird.“⁷⁰⁴

Die Struktur, die sowohl latente Sinnstrukturen, Prozessstrukturen des Lebenslaufs oder kollektive Orientierungsmuster u. a. sein können, ermöglichen wiederum die Zugrundelegung von Gütekriterien, die auf diese Weise dem Gruppendiskussionsverfahren den Weg als eine Methode des sozialwissenschaftlichen Forschens mit wissenssoziologischer Fundierung ebneten. In Anknüpfung an Bohnsacks Ausführungen zur Prozesshaftigkeit der Gruppendiskussion formulieren Peter Loos und Burkhard Schäffer diese als einen Kommunikations- und Interaktionsprozess, der in einem regelhaften Ablauf auf gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen der Gruppe aufbaut. Jede Gruppendiskussion verfügt folglich über einen kollektiv geteilten existenziellen Hintergrund. Dieser äußert sich in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten, die wiederum in der Gruppendiskussion in Gestalt eines kollektiven Orientierungsmusters artikuliert werden.⁷⁰⁵ Bohnsack beschreibt diesen Prozess als den der Konstitution der Sozialität:

„Sozialität wird in der Interaktion auf dem Wege einer ‚Kongruenz der Relevanzsysteme‘ der beteiligten Subjekte (Schütz 1971) erst hergestellt, also auf dem Wege einer Koordination subjektiver Intentionen als ‚Intersubjektivität‘.“⁷⁰⁶

In diesem Sinne erscheint für ihn das Gruppendiskussionsverfahren als eine geeignete Methode zur Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen ebenso wie von Milieus⁷⁰⁷.

6.3.2 Prämissen ermittelnder Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen im Kontext sozialwissenschaftlicher Fragestellungen weisen zu meist einen ermittelnden, auf den Inhalt fokussierten Charakter auf und unterscheiden sich in dieser Hinsicht von der vermittelnden Gruppendiskussion, die im Stil eines psy-

⁷⁰⁴ Vgl. Bohnsack, R.: (2003) Rekonstruktive Sozialforschung. S. 110.

⁷⁰⁵ Vgl. Loos, P. et al.: (2001) Das Gruppendiskussionsverfahren. S. 27.

⁷⁰⁶ Vgl. Bohnsack, R.: (2003) Rekonstruktive Sozialforschung. S. 111.

⁷⁰⁷ Das Milieu beschreibt Bohnsack als „konjunktive Erfahrungsräume“, die dadurch charakterisiert sind, „dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens Gemeinsamkeiten der Sozialgeschichte miteinander verbunden sind.“ Bohnsack versteht darunter aber auch eine „Erlebnisschichtung“ im Sinne Mannheims als ein: „Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist, aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“. Ebenda. S. 111.

chologisch-therapeutischen Gesprächs auf die Diagnose von Problemen bzw. eine Analyse gemeinsamer Problemlösungsprozesse abzielt. Da die vermittelnde Gruppendiskussion für den vorliegenden Forschungskontext nicht relevant ist, wird auf diese Form der Gruppendiskussion nicht weiter eingegangen. Vielmehr steht die Gruppendiskussion hinsichtlich der Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster, wie sie Bohnsack formuliert, im Fokus.

Zielsetzung

Die Gruppendiskussion kann als ein Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter laborartigen Bedingungen verstanden werden.⁷⁰⁸ Ermittlende Gruppendiskussionen können allgemein als Instrument der Einstellungserhebung wie auch der qualitativen Untersuchung von Motivationsstrukturen eingesetzt werden. Im Vordergrund der ermittelnden Gruppendiskussion steht heute laut Flick die Entwicklung von Theorien⁷⁰⁹ und nach Bohnsack die von Typen.

Lamnek⁷¹⁰ ordnet der ermittelnden Gruppendiskussion generell folgende Zielstellungen u. a. zu:

- *die Erkundung von öffentlichen und nicht öffentlichen Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion;*
- *die Erfassung einer situationsunabhängigen Gruppenmeinung;*
- *die Erkundung der den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen;*
- *die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster.*

Gerade die Ermittlung kollektiver Orientierungen, Denkstile oder Erfahrungen lassen sich Bohnsack zufolge nur in öffentlichen, sozialen Gruppendiskussionen realisieren. Dem Einsatz der Gruppendiskussion zur Erforschung und Sichtbarmachung kollektiver Phänomene liegt dabei die Annahme zu Grunde, dass sich Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie Lebensorientierungen sozial konstituierten, gemeinsamen Erfahrungsräumen entstammen und sich im Miteinander der Menschen mit ähnlichen Erlebnisse zeigen.

„[...]Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zu Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung in der (Gruppen-)Diskussion.“⁷¹¹

Gruppenzusammenstellung

Für die Gruppendiskussion im Sinne der Ermittlung kollektiver Orientierungen bedarf es keiner realen oder natürlichen Gruppe, sondern vielmehr einer Gesprächsgruppe, die

⁷⁰⁸ Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 413.

⁷⁰⁹ Vgl. Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 138.

⁷¹⁰ Vgl. Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 413 und 432.

⁷¹¹ Bohnsack zitiert in Lamnek: Ebenda. S. 429.

künstlich zusammengesetzt sein kann⁷¹² und deren Teilnehmer ähnliche oder gleiche Erfahrungshorizonte aufweisen. Die „Ebene des Kollektiven, [wird] durch die gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrung gestiftet.“⁷¹³

Bohnsack legt dem gemeinsamen Erfahrungshorizont generell eine milieu-, geschlechts- oder generationsspezifische Gemeinsamkeit zugrunde. Er folgt hierbei der Annahmen, dass sich kollektive Orientierungsmuster am ehesten dann zeigen, wenn sie unter Menschen z. B. des gleichen Milieus geäußert werden, d. h. in homogenen Gruppen. Homogen ist die Gruppe dann, wenn die Teilnehmer hinsichtlich ihrer dem Thema entgegengebrachten Relevanz der Fragestellung vergleichbar sind. In heterogenen Gruppen unterscheiden sich dahingegen die Teilnehmer nach den für die Fragestellung relevanten Eigenschaften. Indem möglichst differierende Perspektiven geäußert werden, soll die Dynamik der Diskussion verstärkt werden. Je nachdem wie homogen oder heterogen die Gruppe zusammengesetzt ist, unterscheiden Bohnsack und Schäffer⁷¹⁴ hinsichtlich der Diskursorganisation drei Diskursmodi der interaktiven Bezugnahme im Gruppenverlauf. Beim konkurrierenden/antithetischen Diskursmodus konkurrieren die Teilnehmer in dem Bemühen, den gemeinsam geteilten Rahmen am besten auszudrücken und ihn bestmöglich in einer von allen akzeptierten Konklusion zusammenzufassen. In diesem Sinne ist die Gruppenmeinung keine Summe von Einzelmeinungen, sondern vielmehr ein ineinander Verschmelzen der Einzelbeiträge zu einem kollektiven Erfahrungsgefüge. Daneben gibt es den parallelisierenden Diskursmodus, bei dem eine Bezugnahme der Redebeiträge kaum erkennbar ist und vielmehr Erzählungen und Beschreibungen aneinander gereiht werden. Ein oppositioneller Diskursmodus tritt dahingegen auf, wenn Unterschiede im Orientierungsrahmen der Teilnehmer nicht in einen übergreifend kollektiv geteilten Rahmen überführt werden können.

Aussagen zur optimalen Gruppengrößen einer Gruppendiskussion variieren stark. Gab Pollock 1955 noch hinsichtlich der Gruppengröße eine Zahl von minimal sieben bis maximal 17 Personen an, so nannte Mangold 1973 eine Gruppengröße von drei bis 20 Personen, wobei er Gruppen von sechs bis zehn Mitgliedern den Vorrang einräumte. In den neueren Beiträgen zur Gruppendiskussion bewegen sich die Angaben zu den Gruppengrößen, nicht zuletzt aufgrund der sich erhöhenden Auswertungsanforderungen bei steigender Teilnehmerzahl, heute zwischen 5 bis 12 Personen⁷¹⁵.

⁷¹² Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur vermittelnden Gruppendiskussion, deren Schwerpunkt ausschließlich auf natürlichen Gruppen liegt.

⁷¹³ Loos, P. et al.: (2001) Das Gruppendiskussionsverfahren. S. 28.

⁷¹⁴ Vgl. Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 79 und Bohnsack, R. et al.: (2001) Gruppendiskussionsverfahren. S. 334 f.

⁷¹⁵ Vgl. Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 134; Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 435.

Moderation und Diskussionsverlauf

Die von Bohnsack zugrundegelegte wissenssoziologisch begründete Struktur der Gruppendiskussion besagt, dass die Form der Gruppendiskussion an sich keine Auswirkungen auf die Art der Meinungen, Einstellungen und Orientierungen hat, sondern diese vielmehr auf einer übergeordneten Struktur basiert, die sich in weiteren Gruppendiskussionen reproduzieren lässt, sofern Menschen aus gleichen Milieus zusammen treffen. Zur Sicherung der Reproduzierbarkeit sowie der Reliabilität der Forschungsergebnisse ist es daher notwendig, dass sich die Gruppe in ihrer eigenen Strukturiertheit selbst entfalten kann. Dies erfordert laut Bohnsack einen Selbstlauf der Gruppendiskussion in dem Sinne, dass die Teilnehmer in der Art miteinander sprechen, wie sie es auch im Alltagskontext tun würden.

Für den Erhebungsprozess innerhalb der Gruppendiskussionen bedeutet dies, dass sich im Diskursverlauf ein der Gruppe eigenes Relevanzsystem entwickeln kann, welches erst im späteren Verlauf der Diskussion durch den Diskussionsleiter provoziert und hinterfragt werden sollte.⁷¹⁶ Hauptaufgabe des Moderators ist es im Stile einer nondirektiven Gesprächsführung durch ermutigende Zustimmungen oder Paraphrasierungen die Teilnehmer zu Äußerungen zu motivieren. Werden vom Moderator Fragen gestellt, so richten sich diese auf das ‚Warum‘, das ‚Wie‘ oder den Bezugsrahmen hinsichtlich der Fragestellung, mit denen die Motivationen und Einstellungen der Teilnehmer ergründet werden. Zu Beginn muss aber auch zum Zwecke der Vergleichbarkeit eine Standardisierung mindestens bezüglich der Ausgangsfragen erfolgen und ein Gesprächsrahmen vorgestellt werden.

6.3.3 Die Auswertung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack

Die Auswertung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack erfolgt auf der Grundlage der dokumentarischen Methode in drei bzw. vier Schritten⁷¹⁷:

- *die formulierende Interpretation,*
- *die reflektierende Interpretation,*
- *die Fall- oder Diskursbeschreibung,*
- *die Typenbildung.*

Der formulierenden Interpretation vorangestellt, bedient sich die Transkription maßgeblich all der Passagen, die für den Forschungskontext relevant erscheinen. Mittels der formulierenden Interpretation werden thematische Strukturen durch die Nennung von Überschriften und durch Paraphrasieren freigelegt. Der Schwerpunkt liegt auf dem immanenten Sinngehalt. Es schließt sich die reflektierende Interpretation an, in der der Dokumentensinn erfasst, der übergreifende Orientierungsrahmen einer Gruppe gebün-

⁷¹⁶ Vgl. Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 76 f.

⁷¹⁷ Vgl. Bohnsack, R.: (2003) Rekonstruktive Sozialforschung. S. 129 ff.

delt und die komparative Analyse an Bedeutung gewinnt. Im Zentrum der Interpretation stehen Fokussierungsmetaphern⁷¹⁸, die sich durch eine besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen und den Fokus der Aufmerksamkeit der Gruppe widerspiegeln. In der Interpretation werden nunmehr fallexterne Vergleichshorizonte systematisch einbezogen und explizit gemacht. Während dieser zu Beginn der Interpretation dem Erfahrungshintergrund des Forschers entspringt, wird er zunehmend abgelöst durch den empirisch generierten Vergleichshorizont verschiedener Gruppen, die das gleiche Thema unterschiedlich behandeln.

In der sich anschließenden Fallbeschreibung wird die gesamte Diskussion im Sinne einer Fallbeschreibung zusammengefasst. Dazu zählen die Rahmenkomponenten der Gruppe, die Dramaturgie des Diskurses sowie Aussagen über die vorherrschende Diskursorganisation. Ausführliche Zitate belegen die Rahmenkomponenten des Diskursverlaufs. Zusätzlich werden die Vergleichshorizonte zu anderen Diskursverläufen gezogen.

Wird auf die Fallbeschreibung verzichtet, so schließt sich unmittelbar an die reflektierende Interpretation die Typenbildung an. Hierbei wird nach der Genese kollektiver Orientierungsmuster gesucht, die bereits im Kontext der reflektierenden Interpretation herausgesucht wurden. Im Fokus der Typenbildung steht die Unterscheidung der Faktoren und Dimensionen der Genese der jeweiligen Orientierungsmuster. Sie vollzieht sich im Stile einer komplexen komparativen Analyse. Die Eindeutigkeit und Validität eines Typus ist hierbei anhängig davon, wie deren Beziehung zu und Abgrenzung von anderen Typiken ausgearbeitet werden kann.⁷¹⁹

6.4 Relevanzstrukturen und -systeme nach Alfred Schütz

6.4.1 Die subjektiven Relevanzstrukturen nach Alfred Schütz und deren gesellschaftliche Bedingtheit

Die Analyse der Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung, bezogen auf das Erlernen der polnischen Sprache in der deutsch-polnischen Grenzregion, erfolgt auf der Basis der von Schütz⁷²⁰ formulierten Relevanzstrukturen. Die Ermittlung dessen was Relevanzen sind und welche Bedeutung ihnen zukommt, ist nach Schütz dort zu finden, wo eine Analyse des Wissenserwerbs und eine Beschrei-

⁷¹⁸ „Metaphorisch sind diese Passagen deshalb, weil sie aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit (wörtlich), sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenarien, also bildhaft zum Ausdruck bringen.“ Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 77.

⁷¹⁹ Vgl. Schäffer, B.: (2003) Gruppendiskussion. S. 80.

⁷²⁰ Schütz, Alfred (*1899 † 1959) Kurz vor seinem Tode verfasste Schütz unter der Überschrift Das Wissen von der Lebenswelt eine ausführliche Darstellung der Strukturen der Relevanz im Kontext des Konstitutionsprozesses von Lebenswelten. Nach seinem Tode übernahm Luckmann die Aufgabe, das von Schütz 1960 begonnene Werk der Analyse von den Strukturen der Lebenswelten, in dem sich auch ein Kapitel über das Wissen von den Lebenswelten finden sollte, fertig zu stellen. Es folgte die Veröffentlichung unter dem Titel Strukturen der Lebenswelten, welches nachfolgend als Basiswerk für die Übertragung von Schütz Relevanzstrukturen auf den vorliegenden Forschungskontext fungiert.

bung der Strukturen des Wissensvorrates mit einem Verweis auf die Relevanzbezogenheit abgebrochen werden muss.⁷²¹ Schütz kommt zu der Erkenntnis, dass alle Erfahrungen und Handlungen auf Relevanzen gründen und ein Handelnder bei jeder Entscheidung subjektive Relevanzen abwägen muss. Der Relevanz misst er daher die Bedeutung eines pragmatischen Motivs zu.

Um Kenntnis über den Entscheidungsprozess eines Handelnden im Kontext eines bestimmten Wissensvorrates zu gewinnen, stellt sich die Frage, wie die von dem Handelnden herangezogenen Relevanzen eine Beziehung zwischen dem „Wissensvorrat und [den] aktuellen Erfahrungen und Handlungen“⁷²² herstellen kann. Schütz ermittelt hierfür grundlegend drei Relevanzstrukturen, denen er jeweils zwei Systeme zuordnet. Obwohl Schütz eine Differenzierung der Relevanzen in drei Relevanzstrukturen mit jeweils zwei Systemen vornimmt, sind diese dennoch eng miteinander verbunden. Eine Priorität kommt keiner der Relevanzstrukturen zu, ebenso wie es keine Hierarchie innerhalb des individuellen Erfahrungsablaufes gibt.

6.4.1.1 Thematische Relevanz

Unter thematischen Relevanzen bündelt Schütz all die Aspekte, die mit einem auferlegten oder freiwilligen Themenwechsel einhergehen. Die thematische Relevanz ist darauf gerichtet Vorgänge, durch die sich ein Thema dem Bewusstsein aufdrängt oder in das motivierte Bewusstsein aufgenommen wird, zu beschreiben. Die Unterscheidung zwischen der thematisch auferlegten Relevanz und der motivierten thematischen Relevanz manifestiert sich im Wesentlichen darin, dass Erstere auf einer unerwarteten Situation basiert, wohingegen Letztere mit einer rechtzeitigen Zuwendung zu einem neuen Thema einhergeht. Ob die Zuwendung zu einem neuen Thema auferlegt oder freiwillig geschieht, hängt von folgenden Faktoren ab:

- *dem Gewicht des aktuellen Themas gegenüber dem neuen Thema,*
- *der Bewältigung der aktuellen Situation für den Handelnden gegenüber der neuen Situation und*
- *den biographisch bedingten Aspekten der jeweiligen Persönlichkeit.*

Kennzeichnend für die thematische Relevanz ist, dass das relevante Element nicht als fraglos gegeben, sondern als fragwürdig bzw. befragenswert erachtet wird und im Falle der entgegengebrachten thematischen Relevanz einen Themenwechsel initiiert. Schütz benennt vier Erscheinungsformen der auferlegten thematischen Relevanz, die einen auferlegten Themenwechsel hervorrufen können:

- *etwas Unvertrautes hebt sich im Rahmen von Vertrautem ab,*

⁷²¹ Vgl. Schütz, A. et al.: (2003) Strukturen der Lebenswelt. S. 252.

⁷²² Ebenda. S. 253.

- *Vollzug eines Sprungs von einem Wirklichkeitsbereich geschlossener Sinnstruktur zu einen anderen,*
- *Veränderung der Bewusstseinsspannung in Erfahrungsabläufen innerhalb eines Wirklichkeitsbereiches,*
- *sozialer Zwang zur Aufmerksamkeit für ein neues Thema.*

Anders vollzieht sich der Themenwechsel im Sinne der intrinsisch motivierten thematischen Relevanz.⁷²³ Die intrinsisch motivierte Relevanz wird dadurch bestimmt, dass sich der Handelnde rechtzeitig einer neuen Situation zuwendet. Schütz geht hier davon aus „Je unvertrauter dabei die Gesamtsituation ist, der man sich nähert, um so größer wird die Aufmerksamkeit sein, mit der man sich ihr sozusagen ‚von sich‘ zuwendet.“⁷²⁴ Dies kann geschehen durch routinemäßige Unterbrechungen oder Wiederaufnahmen von Handlungsabläufen. Neben dem freiwilligen Themenwechsel gibt es auch eine freiwillige Themenentwicklung in dem Sinne, dass motivierte thematische Veränderungen stattfinden. Der Handelnde ist dabei mit dem Thema, wie es in seinem Kern erfasst wurde, nicht zufrieden, sondern verlegt die Aufmerksamkeit auf das Detail oder die Beziehung des Themas zu anderen Themen. Das Thema wird folglich in verschiedenen Subthemen weiterentwickelt und ausgelegt. Eine Themenentwicklung findet jedoch nur dann statt, wenn das eigentliche Hauptthema nicht aus dem Bewusstsein des Handelnden entlassen wird. Andernfalls handelt es sich um einen Themenwechsel.

6.4.1.2 Interpretationsrelevanz

Im Kontext der Interpretations- und Auslegungsrelevanz ist zu ermitteln, was geschieht, wenn ein Thema bereits existent ist und eine Auseinandersetzung verlangt, d. h., wenn ein Thema in den ‚thematischen Kern‘ des Bewusstseins getreten ist. Schütz verweist darauf, dass sobald sich ein Thema innerhalb des Bewusstseins konstituiert hat, wird es mit relevanten biographisch bestimmten Wissensselementen in Übereinstimmung gebracht. Bei dieser routinemäßigen Deckung von Thema und Wissensvorrat erfolgt eine automatische Interpretation des Themas. Schütz spricht hier von einer auferlegten Interpretationsrelevanz. Die Interpretation drängt sich gleichsam auf. Obwohl die thematische und die Interpretationsrelevanz nicht identisch sind, so sind sie doch eng und systematisch miteinander verbunden, denn „jede Interpretation setzt thematische Relevanzstrukturen voraus.“⁷²⁵ Bei der routinemäßigen Deckung zwischen Thema und Wissensselementen kommt die Interpretationsrelevanz nicht gesondert in das Bewusstsein des Handelnden, sondern wirkt bei der Konstitution des Themas bereits mit.

Ist jedoch die Deckung zwischen Thema und Wissensselement unzureichend, kommt dieser Umstand ins Bewusstsein und wird zum Problem. Das Thema passt entweder

⁷²³ Vgl. Ebenda. S. 263 ff.

⁷²⁴ Ebenda. S. 265.

⁷²⁵ Ebenda. S. 273.

nicht in einen im Wissensvorrat enthaltenen Typus⁷²⁶ hinein oder es tritt eine Differenz zwischen zwei Wissens-elementen ins Bewusstsein, die eine wechselseitige Deckung mit dem Thema ergeben. Entsprechend dieser Situation ist der Handelnde motiviert, das Problem zu beleuchten und zu interpretieren. Schütz spricht in diesem Zusammenhang von der motivierten Interpretationsrelevanz, die sich als eine Funktion des jeweiligen Wissensvorrates darstellt. In dem motivierten Interpretationsvorgang werden verschiedene Interpretationsschemata bedient, die in sich eine zusammenhängende Struktur der Interpretationsrelevanz bilden. Die Interpretationsschemata gründen sich im Wissensvorrat aufgrund typischer sedimentierter Vorerfahrungen. Diese Sedimentierungen verweisen wiederum auf die Geschichte und die Bedingungen des Wissenserwerbs des jeweils Handelnden. Die Struktur der Interpretationsrelevanz wird durch das Prinzip der Verträglichkeit bestimmt, d. h. der Verträglichkeit zwischen dem aktuellen Thema und den Interpretationsschemata des Wissensvorrates. Der eigentliche Auslegungsvorgang wird schließlich so weit voran getrieben, bis das Problem gelöst und das Interesse an der Situation befriedigt ist.

6.4.1.3 Motivationsrelevanz

Als eine dritte eigenständige Relevanzstruktur weist Schütz die Motivationsrelevanz aus, welcher er wiederum zwei Ebenen, dem freien Entwurf und der gebundenen Einstellung, der Motivationsrelevanz zuordnet.

Die erste Ebene der Motivationsrelevanz zeigt eine in die Zukunft gerichtete Motivationskette an, die einen Entwurf des Handelns implementiert. Die auf der thematischen und Interpretationsrelevanz basierende interpretative Entscheidung stellt eine Kette von Motivationsrelevanzen dar:

“In dieser Kette motiviert jeweils das, was getan werden soll, dasjenige, das als Voraussetzung dazu zuerst getan werden muss. Diese Motivationskette führt also gleichsam rückwärts vom Späteren zum Früheren: vom Handlungsziel über die Zwischenstufen des Entwurfes zum Handlungsansatz.“⁷²⁷

Dementsprechend motiviert das Handlungsziel die Handlung in ihren Ablaufphasen. Das Handlungsziel ist folglich das motivierende Element und fasst die einzelnen Handlungsphasen und Teilhandlungen als motivierte Elemente auf. Das Handlungsziel steht vor dem tatsächlichen Handeln und die Handlung erfolgt, um das Ziel zu erreichen. Dieses ist wiederum ein Handlungsergebnis im Sinne eines zukünftigen Sachverhaltes. Die Handlungskette, deren ineinander greifende Glieder zurückverfolgt werden können, steht in einem Um-zu-Zusammenhang. Sie kann aber auch in Weil-Sätzen formuliert

⁷²⁶ Laut Schütz gibt es nur problemorientierte Typen. Jeder Typ enthält eine Rückversicherung auf seine Konstitution, die ursprüngliche Problemlage, die sich ihrerseits im Zusammenspiel der drei Relevanzstrukturen konstituiert hat. Die Konstitution eines Types setzt immer einen Wissensvorrat voraus. Je glaubwürdiger ein Typ ist, je öfter er bestätigt wurde und je verträglicher er mit anderen Typen ist, um so endgültiger ist er. Ebenda. S. 316 f.

⁷²⁷ Ebenda. S. 291.

werden, wenn der Motivationskette eine andere zeitliche Struktur des Erfahrungsablaufes zu Grunde liegt, z. B. nicht ein Handlungsentwurf, sondern ein kurzfristiges Ziel. Schütz spricht an dieser Stelle jedoch von einem unechten Weil-Zusammenhang.

Die gebundene Motivationsrelevanz findet dahingegen ihre Struktur in einer biographischen Bedingtheit einer Einstellung. Hierbei geht es darum zu hinterfragen, wie eine Einstellung in das Bewusstsein tritt. Schütz beschreibt die Einstellung als einen in ihrer „Gesamtheit motivationsmäßigen habituellen Besitz“⁷²⁸. Einstellungen enthalten keine spezifische Erinnerung an ihre Erwerbssituation und sind dem reflektierten Bewusstsein nur schwer zugänglich, d. h. schwer thematisierbar. Gleichsam wirken sie als Motiv spezifischer Weil-Zusammenhänge. Bezogen auf die Motivationsrelevanz ergibt sich die Situation, dass der Handlungsverlauf vom Handlungsziel motiviert ist, während das Handlungsziel durch die Einstellung motiviert wird. Der auf einer Einstellung beruhende Weil-Zusammenhang gilt jedoch nur, solange ein Handlungsablauf isoliert betrachtet wird, denn jedes spezifische Handlungsziel ist in sich nur ein Teilziel und jedes Teilziel steht wiederum in einem Um-zu-Zusammenhang mit übergeordneten Zielen und interpretativen Entscheidungen. Folglich sind Handlungspläne in Planhierarchien eingebettet. Dies bedeutet, dass jedes Verhalten in Zusammenhang mit der freien Motivationsrelevanz eingeordnet werden kann. Zugleich hat aber prinzipiell jede Handlung und jedes Verhalten seine spezifische Geschichte. Daher kann zugleich jegliches Verhalten und jede Handlung in einem Zusammenhang der gebundenen Motivationsrelevanz verstanden werden.

6.4.1.4 Hypothetische Relevanz

Neben den genannten Relevanzstrukturen benennt Schütz ferner die hypothetische Relevanz. Die hypothetische Relevanz ist eng mit der Motivationsrelevanz verbunden, da diese bestimmte Verhaltensweisen motiviert. Schütz geht davon aus, dass das individuelle Verhalten in der Lebenswelt des Alltags weitestgehend von hypothetischen Relevanzen mitbestimmt wird. Das Handeln des Einzelnen ist darauf ausgerichtet, Situationen herbeizuführen, in denen es möglich wird festzustellen, ob eine hypothetische Relevanz in eine gültige Relevanz überführt oder als nichtig betrachtet werden kann. Folglich ist die hypothetische Relevanz nur dann gegeben, wenn in der Zukunft bestimmte Umstände eintreten. Daher sind hypothetische Relevanzen in einem aktuellen Entscheidungsprozess wirkliche Relevanzen, da man nicht sagen kann, ob die Hypothese bestätigt wird oder nicht. In dieser Eigenschaft berührt die hypothetische Relevanz alle Relevanzstrukturen und wird von Schütz nicht als eine eigenständige Relevanzstruktur erfasst.

⁷²⁸ Ebenda. S. 300.

6.4.1.5 Die gesellschaftliche Bedingtheit der subjektiven Relevanzstrukturen⁷²⁹

Im Vorfeld wurde dargelegt, wie nach Schütz die Relevanzstrukturen auf das subjektive Handeln in der Lebenswelt des Alltages wirken. Die individuelle Entscheidung über die Relevanz eines Themas kann jedoch nicht losgelöst von dem gesellschaftlichen Umfeld, in dem sie getroffen wird, betrachtet werden, denn in vielfacher Weise ist die subjektive Relevanzstruktur gesellschaftlich bedingt. Für die gesellschaftliche Bedingtheit der subjektiven Relevanzen benennt Schütz zwei Hauptformen:

- *die aktuelle Abhängigkeit der subjektiven Relevanzstrukturen von den jeweiligen Gegebenheiten der sozialen Situation und*
- *die gesellschaftliche Prägung der subjektiven Relevanzstrukturen in der Biographie des einzelnen.*

Schütz begründet die Existenz dieser beiden Formen folgendermaßen: Der Erfahrungsablauf des einzelnen ist durch die Abfolge sozialer Situationen gekennzeichnet. Die sozialen Situationen sind wiederum von typischen Sinnstrukturen sozialen Verhaltens und Handelns bestimmt. Die typischen Sinnstrukturen leiteten sich aus der Sozialisierung der Interpretations- und Motivationsrelevanzen und der damit zusammenhängenden Erfahrungsschemata und Auslegungsmodelle, Typisierungen und Klassifizierungen sowie der typischen Weil- und Um-zu-Zusammenhänge ab. Die sozialisierten Deutungen und Motive erlernt der Einzelne im Verlauf seiner Biographie und in der routinierten Lebensbewältigung, d. h. in der Abfolge der sozialen Situationen. Alle Routinen der Lebensbewältigung enthalten zudem Relevanzstrukturen, die ursprünglich in den subjektiven Erfahrungen anderer konstituiert wurden. Durch die Aneignung der sozialisierten Routine im Verlauf der Biographie wird für den Einzelnen das gesellschaftlich vorgezeichnete Selbstverständliche vom gesellschaftlich vorgezeichneten Problematischen abgegrenzt. Zugleich werden typische Auslegungsmodelle für das Problematische übernommen. Demnach sind neben den typischen Bestimmungen des Problematischen auch die typischen Lösungen für Probleme und typische Bedingungen, unter denen ein Problem als gelöst angesehen werden kann, sozial abgeleitet. In diesem Sinne wirken die gesellschaftlichen Bedingungen und die gesellschaftliche Sozialisation auf die subjektiven Relevanzstrukturen ein und müssen in einer Analyse der subjektiven Relevanzen eine Berücksichtigung finden.

6.4.2 Relevanz, Irrelevanz und die Stufen der Vertrautheit

In der bisherigen Darstellung wurde das von Schütz entwickelte Modell der Relevanzstrukturen veranschaulicht, um es der vorliegenden Forschungsaufgabe zugrunde zu legen. Diese zielt jedoch nicht nur darauf ab, das System der auferlegten und motivierten Relevanzstrukturen des Erlernens der polnischen Sprache zu beleuchten, sondern zugleich mit der Irrelevanz der polnischen Sprache für den Großteil der deutschen

⁷²⁹ Ebenda. S. 342 f.

Grenzbevölkerung zu kontrastieren. Auch bezüglich der Irrelevanz liefert Schütz einen Erklärungsansatz, der in der Vertrautheit der Wissensselemente⁷³⁰ begründet liegt. Schütz schließt sich hier der Argumentation William James, bezüglich der Unterscheidung des Bekanntheitswissens und des Vertrautheitswissens, an. Während sich das Bekanntheitswissen ausschließlich auf das ‚Wissen wovon‘, das ‚Das‘ und das ‚Was‘ bezieht, richtet sich das Vertrautheitswissen auch auf die Frage des ‚Wie‘. Schütz geht hier von einer Stufung der Vertrautheit aus, die sich aus dem jeweils individuellen Wissensvorrat ergibt. Er argumentiert, dass der Mensch nicht gleichermaßen an allen Bereichen der Lebenswelt und an den darin vorkommenden Gegenständen und Vorgängen interessiert ist. Ferner besagt er, dass der Mensch seine Lebenswelt entsprechend „plan-bestimmter und situationsbezogener Interessen“⁷³¹ nach Schichten höherer und geringerer Relevanz unterscheidet. Dabei macht sich der Handelnde mit den relevanten Elementen und Aspekten nur soweit vertraut, wie es zur Bewältigung der Situation nötig ist. Da das tägliche Leben von der Bewältigung typischer, wiederkehrender Situationen geprägt ist, begegnen dem Handelnden immer wieder gleich gartete Ziele, Mittel, Bedingungen und Hindernisse in der Umsetzung seiner Pläne und Interessen. Bei der Auslegung dieser Ziele, Mittel, Bedingungen und Hindernisse werden die Handlungen routiniert und gehen in den Bereich des Gewohnheitswissens über. In der Routine wird eine weitere Auslegung unnötig. Die an den Handlungen beteiligten Wissensselemente bilden folglich einen Vertrautheitsgrad der Handlungs- und Wissenskomplexe. An dieser Stelle konstituiert sich der Vertrautheitsgrad bereits im Vorgang des Wissenserwerbs. Der Wissenserwerb motiviert wiederum das Interesse, Situationen zu bestimmen und auszulegen. Die Auslegung einer Erfahrung wird im Allgemeinen jedoch dann abgebrochen, wenn das Wissen zur Bewältigung der Situation ausreicht. In einer solchen Situation gelten viele Auslegungsmöglichkeiten als irrelevant und weitere Auslegungen erweisen sich als unnötig. Die situationsgerechte Auslegung konstituiert nunmehr wiederum ein Stück Vertrautheit. Solche Routine-Situationen führen zu einer gewissen Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit typischer Situationen, aufgrund der selektiv wahrgenommenen und zugleich biographisch bedingten Bestimmungsmerkmale. Zugleich ergibt sich nun aber auch die Situation, dass nicht alle Wissensselemente hoch vertraut sind. Schütz benennt dafür drei Gründe: der Handelnde begegnet immer wieder neuen Situationen, die in eine Vertrautheit überführt werden müssen und in diesem Sinne als befragenswert erachtet werden; der Handelnde steht prinzipiell vor einer Undurchsichtigkeit der Lebenswelt; der Handelnde steht vor einem unvertrauten Wissensselement, da er eine ursprüngliche Auslegung abgebrochen hat, bevor dem ‚planbestimmten Interesse‘ Genüge geleistet werden konnte. Entsprechend des Prinzips ‚first-thing-first‘ wurde an dieser Stelle die Auslegung durch ein neues Problem unter-

⁷³⁰ Vgl. ebenda. S. 196 ff.

⁷³¹ Ebenda. S. 197.

brochen. Genügt die Erfahrung zur Bestimmung und Bewältigung der neuen Situation nicht, werden Auslegungsvorgänge ausgelöst, um die Situation in die Vertrautheit zu überführen.

Es zeigt sich aus der Darstellung der Stufen der Vertrautheit, dass Ausgangspunkt für die Klassifizierung einer Situation als relevant oder irrelevant, der individuelle Wissensvorrat ausschlaggebend ist. Entsprechend dieses Wissensvorrats zeigt sich, ob ein Element als fraglos und damit selbstverständlich oder als fragwürdig bzw. befragenswert erachtet wird, d. h. ob einer neuen Situation eine thematische Relevanz oder eine thematische Irrelevanz beigemessen wird. Schütz spricht an dieser Stelle von einer Unterscheidung von Wissensgraden bzw. Relevanzzonen, die quer zu den Relevanzstrukturen angeordnet sind.⁷³² Er unterscheidet vier Relevanzzonen: die primäre und die geringere Relevanz sowie die relative und die absolute Irrelevanz. Die primäre Relevanz entspricht einem „Optimum an klarem und deutlichem Verstehen ihrer Struktur“⁷³³. Die geringere Relevanz begnügt sich mit einer Kenntnis von den Chancen und Risiken. Die relative und die absolute Irrelevanz sind gekennzeichnet von einem hohen Maß an Fraglosigkeit, die die bestehenden Wissensselemente besitzen bis hin zu einem „für alle Zwecke [ausreichenden] blinden Glauben an das ‚Dass‘ und das ‚Wie‘ der Dinge innerhalb der Zone der absoluten Irrelevanz“⁷³⁴. Ein entscheidendes Moment für die Differenzierung einer Situation innerhalb der Wissensgrade bzw. Relevanzzonen ist auch hier die gesellschaftliche und biographisch bedingte sozio-kulturelle Prägung der Wissensformen.

⁷³² Vgl. Endreß, M.: (2006) Alfred Schütz. S. 107.

⁷³³ Ebenda. S. 107.

⁷³⁴ Zitiert nach Schütz: Gesammelte Aufsätze. Bd. II 1972 in: Endreß, M.: (2006) Alfred Schütz. S. 107.

7. Motive für und Hinderungsgründe gegen das Erlernen der Nachbarsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion

7.1 Empirische Vorgehensweise: Experteninterviews

7.1.1 Anlage und Durchführung der Interviews

Mit dem Einsatz der qualitativen Forschungsmethode des Experteninterviews wird angestrebt Einblicke in die Umsetzung der Polnischangebote in den Grundschulen und Kindertageseinrichtungen⁷³⁵ der deutsch-polnischen Grenzregion zu gewinnen. Anders als dies durch die Analyse von Statistiken, Gesetzestexten, Verordnungen und Lehrplänen (Vgl. Kapitel 5) möglich ist, liegt das Erkenntnisinteresse darauf, die thematische Relevanz des Polnischunterrichts an den einzelnen Schulstandorten zu ermitteln, um daraus Rückschlüsse auf die Akzeptanz der Angebote durch Eltern und Schüler ziehen zu können. Wesentliche Elemente hierbei sind die Skizzierung der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichtsfaches Polnisch sowie die Wertung der durch die Kultusministerien geschaffenen Rahmenbedingungen für das Fach durch die Experten.

Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Experteninterviews zielen darauf ab, die Interpretations- und Motivationsrelevanzen der Eltern und Schüler bezüglich des Erlernens der polnischen Sprache in der Grenzregion zu erforschen.

Um zu tragfähigen Aussagen kommen zu können, nimmt die Auswahl der Experten eine herausragende Stellung ein. Sie folgt den unter Kapitel 6.2.2 dargelegten Prämissen. Für die Expertenwahl im vorliegenden Forschungskontext bedeutet dies:

- *dass der Experte Verantwortung für den Entwurf, die Gestaltung und/oder Kontrolle des Polnischangebots in einer Grundschule oder Kindertageseinrichtung trägt,*
- *er durch den unmittelbaren Kontakt zu den Eltern und Kindern in den Vor- und Grundschulen über einen besonderen Wissensvorrat verfügt, der sich in der Kenntnis von Einstellungen, Interessenslagen und Entscheidungsstrukturen äußert,*
- *er aufgrund seines Sonderwissens die Kompetenz besitzt, bezogen auf die Relevanz des Erlernens der polnischen Sprache in der Grenzregion, Wirklichkeiten zu konstruieren,*
- *er technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen im Zusammenhang mit der Unterbreitung der Polnischangebote miteinander vereint.*

Im Zeitraum Januar bis Mai 2010 wurden Experteninterviews mit 21 Lehrkräften von Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion durchgeführt. Die befragten Lehrkräfte

⁷³⁵ Thematisch nachrangig.

- *unterrichteten Polnisch im Fach Intensives Sprachenlernen (ISL) in Sachsen oder im Begegnungs- bzw. Polnischunterricht in Brandenburg,*
- *unterbreiten eine Arbeitsgemeinschaft Polnisch in Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern,*
- *tragen als Schul- oder Projektleiter⁷³⁶ für das Polnsichangebot an den Grundschulen Verantwortung.*

Darüber hinaus wurden fünf Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen mit deutsch-polnischem Profil sowie vier Akteure grenzüberschreitend agierender Bildungsprojekte interviewt, die einen Arbeitsschwerpunkt auf die Förderung des Erlernens der polnischen Sprache in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen legen.⁷³⁷ In Sachsen wurden 14, in Brandenburg 10 und in Mecklenburg 6 Interviews geführt.⁷³⁸ Nachfolgende Tabelle zeigt den verwendeten Verschlüsselungscode für die interviewten Experten an:

Verschlüsselungscode der Experteninterviews nach Bundesländern, Anstellungsverhältnis und Nationalität						
Nummerierung	Länderkennung		Anstellungsverhältnis		Nationalität	
Zufallsprinzip	S	Sachsen	LF	LehrerInnen Festanstellung	D	Deutsch
	B	Brandenburg	LH	LehrerInnen Honorarkraft	P	Polnisch
	M	Mecklenburg-Vorpommern	B	MitarbeiterInnen Bildungsprojekte nur Festanstellung		
			K	LeiterInnen Kindertageseinrichtung nur Festanstellung		
Verwendete Alterskategorien: 25 - 35/36 - 45/46 - 55/55 - 65						

Tabelle 22: Verschlüsselungscode der Experteninterviews nach Bundesländern, Anstellungsverhältnis und Nationalität. Eigene Darstellung.

⁷³⁶ Es wurden Schulleiter an den Schulen befragt, an denen polnische Honorarkräfte zwar Betriebswissen hinsichtlich der Gestaltung des Polnsichangebots haben, dahingegen aber nicht über Kontextwissen verfügen. Dies war dann der Fall, wenn die polnischen Honorarkräfte neu und/oder in den schulischen Kontext nicht integriert waren. Demgegenüber würden zwei Honorarkräfte mit in die Befragung aufgenommen, die bereits seit mehr als 10 Jahren das Polnsichangebot unterbreiten und folglich im Sinne von Meuser und Nagel (Vgl. Meuser, M. et al.: (1991) ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. S. 443ff.) über Betriebs- und Kontextwissen verfügen.

⁷³⁷ Interviewt wurden Akteure des PONTES-Bildungsnetzwerkes, der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern sowie des deutsch-polnischen Bildungszentrums Usedom-Wollin.

⁷³⁸ In dem Auswertungsprozess unberücksichtigt blieben zwei Interviews mit Mitarbeitern des Kultusministeriums in Sachsen und des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin/Brandenburg. Ein Experteninterview mit Vertretern des Bildungsministeriums Mecklenburg-Vorpommerns kam nicht zustande. Aus Gründen der sich daraus ergebenden Unvollständigkeit dienten die Interviews nur als Gesprächsinformationen bezüglich der ministeriellen Rahmenbedingungen an den Grundschulen Sachsens und Brandenburgs zum Zeitpunkt der Untersuchung. Ebenso unberücksichtigt blieb ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin des Projektträgers der Arbeitsgemeinschaften ‚Spotkanie‘ in Brandenburg. Die Gesprächspartnerin entpuppte sich in Folge einer Stellenneubesetzung als Nichtexpertin im oben genannten Verständnis des Experten.

Anders als der Verschlüsselungscode suggeriert und dies im Auswertungsprozess anfänglich angestrebt war, konnte hinsichtlich des Anstellungsverhältnisses, der Nationalität und der Altersgruppierung⁷³⁹ der Experten keine Typik aufgebaut werden. Eine Typisierung war einzig im Hinblick auf die Angebote der Bundesländer möglich.

Den Experteninterviews lag ein offener Leitfaden zugrunde. Im Zeichen des unter Kapitel 6.2.3 geführten Diskurses zur Leitfadenorientierung hatte dieser folgende Gesichtspunkte zum Ziel:

- *das für den Forschungsgegenstand Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden,*
- *eine differenzierte Sicht auf die Thematik zu erhalten,*
- *das handlungsorientierte Wissen der Experten zu strukturieren und zu rekonstruieren,*
- *eine Vergleichbarkeit mit anderen Experteninterviews herzustellen,*
- *sich selbst in der Rolle des Interviewers als kompetenter Gesprächspartner zu präsentieren.*

Der Leitfaden wurde in zwei thematische Einheiten untergliedert (vgl. Anlage Leitfaden Experteninterviews).

- *das Fach Polnisch als Bestandteil des Bildungskanons der Vor- und Grundschulen,*
- *die Relevanz der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion.*

Im ersten Kernbereich der qualitativen Befragung standen folgende Fragenkomplexe im Zentrum der Betrachtung:

- *Historie des Polnischangebots: Ermittelt wurde der Initiator des Angebots, die bisherige Zeitdauer des Angebots, die Angebotsform, die Etablierung des Angebots in der Schule und die Art der Teilnehmerwerbung.*
- *Stellenwert des Polnischangebots im schulischen Konzept: In diesem Bereich ging es um die Stellung des Angebots im schulischen Konzept, die Motivation der Schüler und Eltern für die Teilnahme am Polnischangebot, die Frage nach dem Elterntyp der Befürworter und deren Kenntnisstand zum frühen Fremdsprachenlernen. Angesprochen wurden zudem die Klassengrößen, die Unterrichtszeiten, die Wochenstundenzahl, der mit der Teilnahme am Polnischangebot verbundene Lernaufwand und Fragen der Sicherung eines progressiven Wissenszuwachses.*
- *Qualität des Polnischangebots: Es wurde hinterfragt, inwiefern ein Lehrplan für das Polnischangebot zur Verfügung steht und dieser von den Lehrkräften genutzt wird. Zur Sprache kamen die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsführung, der Lernerfolg in den unterschiedlichen Angebotsformen, die Benotungs- und Hausaufgabenpraxis. Thematisiert wurden ebenfalls die Wer-*

⁷³⁹ Die Alterskategorien bleiben in der Verschlüsselung der Experteninterviews unberücksichtigt. Bereits im Prozess der Transkription zeichnete sich die Irrelevanz der Altersangaben für den Erkenntnisgewinn ab.

tung der Lehrkräftequalifizierung und die Stellung der Lehrkräfte in der Bildungseinrichtung. Angesprochen wurden ferner die zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien, deren Nutzung sowie die Bewertung dieser.

- *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Es wurde über Polnisch in Kombination mit einem Sachfach im Sinne einer bilingualen Unterrichtsführung gesprochen. Hinterfragt wurde der Stand der Lehrkräftequalifizierung für CLIL, eventuelle organisatorische Hürden, die Einstellung des Lehrerkollegiums und die Schüler- und Elternmotivation für ein solches Angebot.*
- *Kontinuität: Es wurde die Gestaltung der Übergänge von den Kindertageseinrichtungen zu den Grundschulen und von den Grundschulen zu den weiterführenden Schulen thematisiert. Angesprochen wurden die Formen der Zusammenarbeit, der Umgang mit Vorkenntnissen der Schüler, die Wertung des Lernerfolges bei Abbruch des Unterrichts und die Wertung der gegebenen Rahmenbedingungen für einen kontinuierlichen und progressiven Fremdsprachenerwerb.*
- *Interkulturelles Lernen durch Begegnung: Hierbei ging es um die Umsetzung des interkulturellen Lernens im Polnischunterricht und/oder in der Begegnung mit polnischen Kindern. Im Zentrum standen Themen der Zusammenarbeit mit der Partnerschule, die Umsetzung von Begegnungen und deren Ziele. Ebenso wurde der Erfolg von Begegnungen gewertet.*

Während es sich im hier dargelegten ersten Themenkomplex vordergründig um die Ermittlung der thematischen Relevanz von Polnischangeboten in Vor- und Grundschulen handelte und Interpretations- und Motivationsrelevanzen nur partiell angesprochen wurden, folgte im zweiten Teil eine Trennung des Themas vom unmittelbaren Handlungskontext der Experten und eine Hinwendung zur Konstruktion gesellschaftlicher und sozialer Wirklichkeiten, mit dem Ziel Interpretations- und Motivationsrelevanzen nachzuzeichnen.

Unter der thematischen Überschrift ‚Relevanz der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung‘ wurden, ausgehend von einer individuellen Definition der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens durch die Experten, Motivationen und Hinderungsgründe für das Erlernen der Nachbarsprache ermittelt. Die Experten wurden gebeten, den Stellenwert der Nachbarsprache für Eltern von Vor- und Grundschulkindern zu beschreiben und die vorhandenen Angebote hinsichtlich Progression und Kontinuität zu werten. In ihren Aussagen beziehen sich dabei die Lehrkräfte auf Mitteilungen der Schüler aus dem Unterricht, auf Gespräche mit Eltern und deren Erfahrungen und Einstellung zur Nachbarsprache sowie auf eigene Erlebnisse im Alltag in der Grenzregion. Daraus leiten sie die Motivationen und Hinderungsgründe ab, die sie im Gespräch teilweise auch als ‚Ich-Botschaften‘ formulieren. Anhand von Praxisbeispielen und Empfehlungen der Europäischen Kommission wurden ferner Perspektiven der Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in Grenzregionen gespiegelt, zu denen die Experten vor ihrem Erfahrungshintergrund Stellung beziehen sollten. Hier handelte es sich z.B. um das Modell der Wahl einer persönlichen Adoptivsprache, wie es die

Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog im Auftrag der Europäischen Kommission formulierte oder die Schlussfolgerungen der ELAN-Studie und die Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit (Vgl. Kapitel 2.6). Zum Abschluss wurden die Gesprächspartner gebeten, Handlungsempfehlungen zum Umgang mit der polnischen Sprache in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion zu formulieren.

7.1.2 Auswertung der Interviews

Die Inhaltsanalyse und vergleichende Interpretation erfolgt nach der durch Meuser und Nagel entwickelten Methodik der Auswertung von Experteninterviews (vgl. Kapitel 6.2.5) in fünf Schritten⁷⁴⁰.

- *Transkription – aller relevanten Textpassagen der 30 Experteninterviews,*
- *Induktive Kategorienbildung mit Hilfe von Überschriften und Textbeispielen – Verdichtung und thematische Ordnung des Materials,*
- *Kontrastieren/Interpretieren– thematischer Vergleich durch Bündelung verwandter Textpassagen und Vereinheitlichung von Überschriften; Interpretation durch die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden, Abweichungen und Widersprüchen,*
- *bildungstheoretische Konzeptualisierung – Systematisierung von Relevanzen und Deutungsmustern nach Alfred Schütz (vgl. Kapitel 6.4) auf Basis des von den Experten geäußerten Kontextwissens,*
- *Generalisierung – Formulierung einer Handlungsempfehlung auf der Grundlage des Betriebswissens der Experten.*

Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und unter Zuhilfenahme der Transkriptionssoftware für Audio- und Videodateien für literarisch transkribiert. Anschließend erfolgte eine induktive Kategorienbildung unter Zuhilfenahme des Textanalyseprogramms MAXQDA 10. Die in MAXQDA importierten Interviewtranskripte wurden mit einer Absatznummerierung versehen. Diese Nummerierung findet sich nachfolgend bei Zitaten und Verweisen am Ende des jeweiligen Verschlüsselungscodes und gewährleistet den Rückvollzug der Einzelaussage auf ihren Kontext. Im Prozess der induktiven Kategorienbildung wurde das Interviewmaterial von der Dramaturgie des Interviewleitfadens gelöst. So konnten Themen platziert werden, die im Leitfaden nicht mit einer direkten Frage belegt waren. Zugleich ergaben sich Themenverknüpfungen, die in der thematischen Struktur des Leitfadens zuvor unberücksichtigt blieben. Es wurden zuerst vier Interviews induktiv kategorisiert. Es folgte eine Überprüfung des Kategorienstammbaums mit Hilfe der Zuordnung von Überschriften und Textbeispielen. An die Kategorisierung weiterer sechs Interviews schloss sich eine erneute Überprüfung des Kategorienstammbaums an. Überschriften und Textbeispiele

⁷⁴⁰ Meuser und Nagel schlagen sechs Schritte vor. Schritt zwei, das Paraphrasieren entfällt, aufgrund der Eindeutigkeit der Expertenaussagen, welche eine Paraphrasierung überflüssig machen.

wurden teilweise neu definiert und Kategorien erweitert oder verdichtet. Zum Abschluss der vollständigen Kategorisierung kristallisierte sich ein übersichtliches Kategoriensystem mit Überschriften und Textbeispielen heraus, welches die Basis für die weitere Kontrastierung und Interpretation bildete. Zum Zweck dieser wurden nun vergleichbare Textpassagen gebündelt, die vergebenen Überschriften überprüft und diese mit Unterüberschriften weiter systematisiert. Innerhalb einzelner Kategorien erfolgte eine Typisierung entsprechend der Angebotsform des jeweiligen Bundeslandes.

Der erste Interpretationsschwerpunkt lag auf dem Stellenwert, der Qualität, Kontinuität und Progression des Polnischangebots in den Grundschulen. In der Analyse dieser Themenfelder blieben die polnischen Sprachangebote in Kindertageseinrichtungen und außerschulischen Bildungsprojekten, die von den befragten Erzieherinnen und Akteuren der außerschulisch agierenden Bildungsinstitutionen mitgeteilt wurden, unberücksichtigt. In Folge der unterschiedlichen inhaltlichen Prämissen und organisatorischen Rahmenbedingungen dieser, war der Wert einer Interpretation für den wissenschaftlichen Ertrag nicht erkennbar. In allen weiteren Analyseeinheiten finden die Aussagen aller interviewten Experten eine vollständige Berücksichtigung.

Die Konzeptualisierung in Form der Systematisierung von Relevanzen und Deutungsmustern erfolgt unter Berücksichtigung der Interpretation der in den Gruppendiskussionen geäußerten Elternmeinungen. Die abschließende Generalisierung steht gleichfalls im Zeichen der Experten- und Elternaussagen und erfolgt daher ebenfalls am Ende des gesamten Auswertungsprozesses.

7.1.3 Anwendung von Gütekriterien

In der vorliegenden Studie wurde eine prozedurale Validierung (vgl. Kapitel 6.2.6) durch Rückkopplung und Einholung von Feedback zu den Aussagen und erfassten Darstellungen im Interviewprozess vorgenommen. Mittels einer punktuellen Spiegelung des Gesagten durch den Interviewer wurde dem Befragten die Möglichkeit eingeräumt, die Korrektheit zu prüfen, ergänzende Daten zu liefern und weitere Rückschlüsse zu ziehen. Als weiteres Instrument der Validierung wurde die Daten- und Methodentriangulation⁷⁴¹ zur Stützung der Interviewdaten eingesetzt. Die Datentriangulation zeigt sich in

- *der Einholung statistischer Daten zum Polnischangebot an den jeweiligen Schulstandorten,*
- *dem Einsatz von Fragebögen zur Ermittlung der Qualifikation der Lehrkräfte,*
- *dem Einsatz von Fragebögen zur Kontinuität des Polnischangebots an den weiterführenden Schulen,*

⁷⁴¹ Vgl. Flick, U.: (1995) Qualitative Forschung. S. 249 und Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung. S. 159.

- *der Ermittlung der Zahl der Polnischschüler an den Volkshochschulen der deutsch-polnischen Grenzregion.*⁷⁴²

Die Methodentriangulation vollzieht sich in der Interpretation und der Systematisierung von Relevanzen mit den in den Gruppendiskussionen geäußerten Deutungsmustern der Eltern, deren Kinder ein Polnischangebot in einer Kindertageseinrichtung oder Grundschule besuchen. (Vgl. Kapitel 7.4)

7.2 Datenkontrastierung und Interpretation der Experteninterviews

7.2.1 Der Stellenwert der Polnischangebote im schulischen Konzept

7.2.1.1 Zeitraum und Initiator des Polnischangebots

Polnische Sprach- und Begegnungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion finden ihren Ursprung zu Beginn der 1990er Jahre. Das erste Unterrichtsprojekt ist im Organisationsrahmen des Begegnungsunterrichts in Sachsen auf das Jahr 1992 zurückzuführen:

- *„Ich unterrichte Polnisch seit 1992. (...) Nach der Wende wurde das Fach Begegnungssprache eingeführt. Wir waren damals zwei ältere und zwei jüngere Kollegen. Ich hatte damals nur zwei Jahre Englisch und die andere junge Kollegin gar kein Englisch. Da wir aber dieses Fach anbieten wollten, kam meine Chefin auf diese Idee, dass ich doch Polnisch unterrichten könnte. Ich war dieser Sprache damals schon mächtig. Und da habe ich angefangen, das zu probieren.“ [5_SLFD: 7]*

Erste Initiative in Brandenburg war das im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften organisierte ‚Projekt Spotkanie‘, welches 1994 ins Leben gerufen und seither stetig ausgebaut wurde.⁷⁴³ Zeitgleich initiierten Kindertageseinrichtungen deutsch-polnische Begegnungen und nahmen polnische Kinder in ihre Einrichtungen auf.

- *„Begonnen haben wir als die Grenze zu Polen für Fußgänger geöffnet wurde (...) circa 1993. Da entstanden viele Aktivitäten zwischen den beiden Ländern (und wir haben) festgestellt, dass es gar nichts für Vorschulkinder gibt. Und so haben wir Kontakte nach Polen gesucht (...).“ [13_SKD: 3]*
- *„Wir haben angefangen 1994 offiziell mit 6 polnischen Kindern (...). 3 Jahre später hatten wir dann 12 Kinder aus Zgorzelec und dann fing das dann auch langsam an, dass polnische Muttersprachler eben auch in Görlitz gewohnt haben.“ [10_SKD: 11]*

Eine Intensivierung des Angebots der 1990er Jahre vollzog sich nach der Jahrtausendwende. Vor allem Kindertageseinrichtungen wandten sich der Aufnahme polnischer Kinder, der Einstellung polnischer Muttersprachler und dem Aufbau deutsch-polnischer

⁷⁴² Vgl. Anlage 10.7.

⁷⁴³ Vgl. [8_BLFD: 3]; [7_BLHP: 3], [4_BLHP: 5].

Partnerschaften zu.⁷⁴⁴ In den Grundschulen verzeichnete sich eine Zunahme polnischer Unterrichtsangebote erst nach dem EU-Beitritt Polens 2004.

Auf Basis des Lehrplans für Intensives Sprachenlernen (ISL) aus dem Jahr 2004 und einer Lehrkräftequalifizierung in den Jahren 2006/2007 wird seit dem Schuljahr 2007/2008 an neun Schulstandorten in Sachsen Polnischunterricht erteilt.⁷⁴⁵ In Brandenburg findet Polnischunterricht an vereinzelt Schulstandorten seit dem Schuljahr 2006/2007 statt.⁷⁴⁶ Zudem wird Begegnungsunterricht erteilt und die „AG Spotkanie“ angeboten. In Mecklenburg-Vorpommern wird offiziell seit dem Schuljahr 2008/2009 Polnisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Teilweise unterbreiten Schulen dieses Angebot aber bereits seit dem Schuljahr 2006/2007.⁷⁴⁷ Auch Schulen in freier Trägerschaft legen ein verstärktes Augenmerk auf die Unterrichtung der Nachbarsprache.⁷⁴⁸

Initiatoren der Polnischangebote in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind zum einen Lehrkräfte/Erzieher und Schulleiter/Schulträger und zum anderen die jeweiligen Ministerien. Für das Projekt Spotkanie in Brandenburg sowie das Projekt polnischer Muttersprachler in deutschen Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern treten außerschulische Bildungsträger als Initiatorgeber⁷⁴⁹ auf.

Initiatoren für die Umsetzung von Modellprojekten und Konzeptionen von Schulen in freier Trägerschaft sind Lehrkräfte/Erzieher oder Schulleiter/Schulträger⁷⁵⁰.

- „(...) ab 2000/2001 haben wir einen Schulversuch gestartet mit dem Kultusministerium unter dem Titel ‚Frühes Fremdsprachenlernen‘. Mit der Einführung der Lehrpläne für Englisch 2004 wurde der Schulversuch in das Fach ‚Intensives Sprachenlernen‘ umgewandelt.“ [5_SLFD: 3]⁷⁵¹
- „Es war von vornherein in der Konzeption der Schule, dass wir diese Lage der Grenzregion nutzen (...).“ [6_SLFP: 3]
- „Das haben zwei Kolleginnen aufgebaut.“ [3_BLFD: 4]

In zwei Fällen sind die Initiatoren Schulleiter weiterführender Schulen, die zum Zwecke deutsch-polnischer Schulprojekte bereits in Klasse sieben Schüler mit fortgeschrittenen Polnischkenntnissen benötigen.

- „Und da hat die Oberschule gesagt, dass das in Klasse sieben nur begonnen werden kann, wenn die Kinder entsprechende Voraussetzungen haben und Polnisch schon in einem gewissen Grad beherrschen.“ [9_BLFD: 26]⁷⁵²

⁷⁴⁴ Vgl. [12_SKD: 3]; [11_SKD: 5]; [13_SKD: 51]; [6_MBD: 3].

⁷⁴⁵ Vgl. [4_SLFP: 9]; [3_SLFD: 3]; [2_SLFD: 3]; [1_SLFP: 3].

⁷⁴⁶ Vgl. [3_BLFD: 4]; [2_BLFD: 3]; [1_BLFP: 3]; [9_BLFD: 22].

⁷⁴⁷ [2_MLFP: 3]; [1_MLFD: 3]; [1_MLFD: 141].

⁷⁴⁸ Vgl. [8_SLFD: 3]; [6_SLFP: 3].

⁷⁴⁹ RAA Brandenburg e.V.; DPG Mecklenburg-Vorpommern.

⁷⁵⁰ Gilt für Schulen und Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft.

⁷⁵¹ Vgl. auch [5_SLFD: 7].

⁷⁵² Vgl. auch: [1_MLFD: 15].

Initiativträger für die Realisierung eines breiter angelegten Polnischangebots an den Grundschulen der Grenzregion sind dahingegen die zuständigen Ministerien.

- *„Das Angebot kam vom Kultusministerium, dass man ein Zertifikat zum Fach Polnisch machen kann (...).“ [3_SLFD: 7]*
- *„Und als dann die Ausschreibung war, habe ich mich dafür beworben.“ [2_SLFD: 5]*
- *„Es gab das Angebot vom Ministerium, den Begegnungsunterricht zu machen.“ [9_BLFD: 24]*
- *„Um von der Klasse eins bis zur vier unterrichten zu können, wäre es mit der Abordnung nicht abdeckbar gewesen (...). Daraufhin war die Bereitschaft von uns beiden da, diesen Polnischlehrgang zu besuchen und die Klasse eins und zwei abzudecken.“ [7_SLFD: 11].*

Lehrkräfte und Schulleiter sahen sich folglich erst durch das ministerielle Angebot inspiriert, das Unterrichtsfach Polnisch in den Handlungskontext der Schule mit einzubeziehen. Personelle und sächliche Voraussetzungen waren an diesen Schulen im Vorfeld nicht oder nur durch Gastlehrer gegeben. Einen Sonderfall stellen die Arbeitsgemeinschaften in Brandenburg dar. Hier handelt es sich um extern organisierte Zusatzangebote.

7.2.1.2 Teilnehmerwerbung

Die Information der Eltern erfolgt über einen Elternbrief oder die Teilnahme an Elternversammlungen mit ergänzendem Elternbrief. An Schulen in freier Trägerschaften ist das Polnischangebot Vertragsbestandteil. In Kindertageseinrichtungen ist es Bestandteil der Konzeption. Eine gesonderte Teilnehmerwerbung erfolgt nicht.⁷⁵³

Die Information der Eltern via Elternbrief ist ein Instrument, dem sich Lehrkräfte von Arbeitsgemeinschaften und des Begegnungsunterrichts in Brandenburg bedienen.⁷⁵⁴

- *„Die Eltern bekommen am Anfang des Schuljahres noch einmal einen Flyer, wo sämtliche Arbeitsgemeinschaften draufstehen.“ [8_BLFD: 31]*
- *„Da gibt es Angebotszettel.“ [6_BLFD: 25]*
- *„Die Eltern bekommen von uns ein Schreiben. Das Schreiben mit einem Anmeldeformular wird dann vor dem Eintritt in die erste Klasse mitgegeben.“ [2_BLFD: 13]*

An allgemeinen Elternversammlungen der zukünftigen Erstklässler bzw. an speziellen Elternabenden für das Polnischangebot nehmen Lehrkräfte des ISL, des Polnischunterrichts in Brandenburg sowie vereinzelt der Arbeitsgemeinschaften teil.⁷⁵⁵

⁷⁵³ Vgl. [8_SLFD: 61].

⁷⁵⁴ Vgl. [2_MLFP: 21]; [8_BLFD: 15]; [4_BLHP: 13]; [4_BLHP: 71]; [6_BLFD: 27].

⁷⁵⁵ Vgl. [1_MLFD: 67] [7_SLFD: 25]; [5_SLFD: 13]; [5_SLFD: 19]; [5_SLFD: 21]; [4_SLFP: 29]; [4_SLFP: 35]; [3_SLFD: 21]; [3_SLFD: 23]; [7_BLHP: 33 und 82-84] [1_BLFP: 15]; [3_BLFD: 13].

- *„Wir haben dann ein kleines Programm gemacht. Eine Szene gestaltet mit zwei Liedern. Da habe ich also gezeigt, was die Kinder schon nach nicht einmal einem halben Jahr können und welche Freude die Kinder daran haben. Dann habe ich natürlich auch kurz etwas zu diesem Unterricht gesagt.“ [5_SLFD: 21]*
- *„Ich habe mich in der allerersten Elternversammlung vor der ersten Klasse mit eingebracht und habe den Eltern das Konzept, das wir erarbeitet haben für die Schule, vorgestellt.“ [3_SLFD: 15]*

Hier ist festzustellen, dass die direkte Präsentation der Unterrichtsmodalitäten vor den Eltern zu einer deutlich höheren Wahrnehmung der Polnsichangebote seitens der Schüler führt.⁷⁵⁶

7.2.1.3 Unterrichtszeiten und Wochenstundenzahl

Polnisch wird nach Aussage der Lehrkräfte an Grundschulen in der Regel als Randstunde unterrichtet. In den einzelnen Bundesländern gibt es je nach Angebotsform jedoch Differenzen. An staatlichen Grundschulen in Sachsen wird Polnisch generell in der Zeit des Förderunterrichts angeboten. Ebenso wie der Förderunterricht findet dieser im Anschluss an den regulären Unterricht statt, teilweise aber auch in der ersten Stunde.⁷⁵⁷

- *„Das wird parallel zur Förderstunde durchgeführt und das Kind kann dann eben nicht in die Förderstunde rein gehen, weil das sonst vom Stundenvolumen und der Lehrerabdeckung schlecht möglich ist.“ [7_SLFD: 17]*
- *„Bei Französisch ist das nicht so stark ausgeprägt. Ich weiß es von Tschechisch, dass es dort sogar in der siebten und achten Stunde ist. Auch an anderen Schulen wird Polnisch z. T. sehr weit nach hinten geschoben.“ [5_SLFD: 27]*
- *„Bei den zweiten Klassen wird es hinten ran gesetzt mit einem Zusatzfach. Das ist dann die fünften Stunde und bei den dritten Klassen dann schon die sechsten Stunde. Das ist organisatorisch nicht anders zu regeln.“ [3_SLFD: 29]*

In Brandenburg wird Polnisch als Begegnungssprache generell als Randstunde unterrichtet.⁷⁵⁸ Bemühungen das Fach im Schulalltag zu integrieren, zeigen, wie von den Lehrkräften eingeräumt wird, dass dies nicht immer gelingt.

- *„Manchmal läuft Polnischunterricht, wenn die anderen Sport haben oder wenn eine Klassenleiterstunde oder eine Zusatzstunde Deutsch ist. Es wird versucht Polnisch an den Schultag zu koppeln. Meistens ist der Polnischunterricht am Ende. Es ist für die Schüler also schon eine zusätzliche Aufgabe.“ [3_BLFD: 11]*
- *„Die Klassen sind aus verschiedenen Gruppen zusammengestellt. Da ist es nicht einfach die Kinder raus zu nehmen. Man versucht dennoch die Vormittagsstunden für die Kinder zu organisieren.“ [1_BLFP: 135]*

⁷⁵⁶ [1_MLFD: 7] [3_SLFD: 23] [7_BLHP: 31].

⁷⁵⁷ Vgl. [5_SLFD: 25]; [4_SLFP: 17]; [2_SLFD: 27].

⁷⁵⁸ Vgl. [9_BLFD: 44]; [2_BLFD: 14].

Eine Integration des Polnischangebots in den Schulalltag wird an Schulen in freier Trägerschaft realisiert. Das Fach Polnisch ist in diesen Schulen, aufgrund seines verpflichtenden Charakters, integrierter Bestandteil des Fächerkanons.⁷⁵⁹ Arbeitsgemeinschaften finden indes in allen Bundesländern generell im Anschluss an den regulären Unterricht statt.

Differenzen gibt es auch hinsichtlich der Wochenstundenzahl an den einzelnen Schulstandorten. Der jeweiligen Wochenstundenzahl kann hier eine spezifische Angebotsform zugeordnet werden.

- *Eine progressive Steigerung der Wochenstundenzahl entsprechend der Klassenstufe ist Merkmal des ISL in Sachsen und des Polnischunterrichts in Brandenburg.*⁷⁶⁰
- *Das Modell der konstanten Wochenstundenzahl nach Klassenstufen differenziert, findet Umsetzung im Begegnungsunterricht in Brandenburg sowie im Begegnungs- und Partnerunterricht von Schulen in freier Trägerschaft. Vereinzelt wird dieses Modell auch in Arbeitsgemeinschaften umgesetzt.*⁷⁶¹
- *Eine konstante Wochenstundenzahl ohne bzw. mit eingeschränkter Klassendifferenzierung ist Merkmal von Arbeitsgemeinschaften. Schüler aller Klassenstufen können an dem in der Regel einmal wöchentlich stattfindenden Angebot teilnehmen.*⁷⁶²

7.2.1.4 Die Positionierung im schulischen Konzept

An Schulen in freier Trägerschaft und an staatlichen Grundschulen in Sachsen, an denen sich das Polnischangebot bereits seit mehr als fünf Jahren etabliert hat, ist dieses Bestandteil der schulischen Konzeption.⁷⁶³

Ein Instrument der Profilierung ist es dahingegen an Grundschulen Sachsens und Brandenburgs, die polnische Sprachangebote seit weniger als fünf Jahren anbieten.

- *„Ich denke, dass sich die Schule über diesen Unterricht profiliert.“ [3_BLFD: 26]*
- *„Ja, es war damals eine kleine Profilierung der Schulen. Jede Schule sollte sich ja irgendwie profilieren. Es ging dann auch um Schülerzahlen und jeder sollte ja ein bisschen attraktiv werden.“ [7_SLFD: 7]*

Einen Profilierungsvorteil bei der Schülerwerbung sieht auch eine Lehrkraft einer „AG Spotkanie“.

⁷⁵⁹ Vgl. [9_SLFD: 9 und 63]; [8_SLFD: 31, 33 und 39]; [6_SLFP: 5].

⁷⁶⁰ Vgl. [5_SLFD: 5]; [3_SLFD: 19]; [3_BLFD: 16].

⁷⁶¹ Vgl. [9_SLFD: 7]; [8_SLFD: 9 und 11]; [6_SLFP: 5]; [7_BLHP: 11]; [5_BLFP: 7 und 11]; [2_BLFD: 16].

⁷⁶² Vgl. [2_MLFP: 9, 15 und 17]; [1_MLFD: 33 und 35]; [2_SLFD: 11]; [8_BLFD: 23]; [6_BLFD: 31] [4_BLHP: 7, 69 und 140].

⁷⁶³ Vgl. [9_SLFD: 5 und 99]; [8_SLFD: 7, 45 und 51]; [6_SLFP: 9]; [5_SLFD: 19], [4_SLFP: 27].

- „Dass wir weiterhin die Begegnungen durchführen und den Eltern in den Ferien ein Angebot unterbreiten, ist ein Vorteil, den die Schule hat. (...) Die Schule bietet den Eltern und Kindern dadurch mehr.“ [4_BLHP: 93]

Eine gleichwertige Positionierung des Polnisch- und des Englischunterrichts formuliert nur eine Lehrkraft in Brandenburg:

- „Polnisch wird hier als zweite erste Sprache angeboten. Es hat im Grunde genommen den gleichen Wert wie die erste Fremdsprache Englisch. Es ist natürlich für die Kinder manchmal schwer nachzuvollziehen, dass Polnisch genau so einen Wert hat wie Englisch. Aber das versuchen wir den Kindern mittlerweile beizubringen (...).“ [1_BLFP: 17]

Im Hinblick auf den Begegnungsunterricht in Brandenburg kommen die befragten Lehrkräfte übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich dieser von einer Arbeitsgemeinschaft nicht wesentlich unterscheidet.⁷⁶⁴

- „Ich würde sagen, das ist eine Arbeitsgruppe. Unterricht kann man dazu nicht sagen. Wenn ich ohne ein Klassenbuch arbeite, dann ist das kein Unterricht. Ich arbeite mit einer Liste, so wie in einer AG.“ [5_BLFP: 5]
- „Die Schüler können sich nach ihrem regulären Unterricht dort anmelden. Es ist mehr wie eine Arbeitsgemeinschaft und betrifft die Klassen 1 - 4.“ [2_BLFD: 9]

Wird das Fach Polnisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten, so unterscheidet sich dieses Angebot wiederum nicht von anderen Arbeitsgemeinschaften.⁷⁶⁵

- „Andere AGs, die wir anbieten, sind: Sport, Keramik, Kunst, Schülerzeitung. Es gibt mehrere Alternativen.“ [8_BLFD: 31];
- „Die AG ist gleichrangig mit den anderen AGs an der Schule.“ [6_BLFD: 65]

Hinsichtlich des Stellenwertes des Polnischangebots zeigt sich, dass sowohl dem Begegnungsunterricht in Brandenburg sowie den Arbeitsgemeinschaften eine untergeordnete Rolle im schulischen Konzept zuteil wird. Anders verhält es sich im Polnischunterricht in Brandenburg sowie beim ISL in Sachsen. Diese Angebote sind entweder integrale Bestandteile der schulischen Konzeptionen oder Instrumente der Profilierung. Daraus lässt sich schließen, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen maßgebend für die thematische Relevanz des Polnischangebots in der Schule sind.

7.2.2 Qualität des Polnischangebots

7.2.2.1 Lehrplan und Lehrmaterialien

Eine Unterrichtung der polnischen Sprache entsprechend eines gültigen Lehrplans äußern übereinstimmend die sächsischen ISL-Lehrkräfte, jedoch mit der Einschränkung, dass der Lehrplan erst ab Klasse drei gültig ist. In Klasse eins und zwei orientieren sich

⁷⁶⁴ Vgl. [9_BLFD: 15 - 16].

⁷⁶⁵ Vgl. [1_MLFD: 69]; [4_SLFP: 11]; [9_BLFD: 11]; [6_BLFD: 25 und 65].

die Lehrkräfte an den Inhalten des Lehrplanes. In der Unterrichtsgestaltung sind sie weitestgehend frei.⁷⁶⁶

- „Einen Lehrplan für Klasse 1 und 2 gibt es nicht, aber es sollen solche Themen sein, die dann in der Klasse 3 und 4 wieder vertieft werden. Also praktisch die gleichen Themen nur nicht in diesem Umfang wie in Klasse 3 und 4. Es ist eine Vorbereitung auf Klasse 3 und 4.“ [4_SLFP: 54]
- „Man weiß, was man in der 3 und 4 durchzuführen hat. Und man bereitet sich einfach in kleinen Schritten darauf vor.“ [1_SLFP: 37]

Mit einer schulinternen Konzeption arbeiten die Lehrkräfte des Begegnungs- und Polnischunterrichts in Brandenburg sowie Lehrkräfte an Schulen in freier Trägerschaft.⁷⁶⁷

In Brandenburg liegt den schulinternen Konzeptionen der Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen zu Grunde. Er wird aber nur an einer Schule mit dem erforderlichen Stundenvolumen und von Klasse eins bis sechs umgesetzt.⁷⁶⁸ Den anderen an der Erhebung beteiligten Schulen ist eine Orientierung am Rahmenplan aufgrund einer fehlenden Stundenzuweisung durch die Schulämter nicht möglich.

- „Wir haben einen speziellen Plan für Klasse 1 bis 6 an der Grundschule. (...) Aber es gibt auch einen Plan für Klasse 1 - 10, aber wir haben einen Extra-plan direkt für die Grundschule für uns.“ [1_BLFP: 27]
- „Wir haben eine Konzeption für Klasse 1 und 2 und für Klasse 3 und 4. Die Konzeption habe ich mit meiner Kollegin geschrieben. Da stehen die Zielstellung, die Lerninhalte, die Anmeldung etc. drin. Alles was man sonst so kennt vom Fremdsprachenunterricht.“ [2_BLFD: 45 -47]

Keine Anleitung durch einen Lehrplan haben Lehrkräfte aus Mecklenburg-Vorpommern und Lehrkräfte, die eine Arbeitsgemeinschaft anbieten.⁷⁶⁹ Auch Gastlehrer sind mit einem Lehrplan zum Teil nicht vertraut.

- „Wir können es nur als AG anbieten, da lehrplanmäßig noch gar nichts da ist.“ [1_MLFD: 49]
- „Nein, das ist völlig ohne Lehrplan. Es gibt ein paar Sachen im Internet, die man sich raussuchen kann. (...) Ich habe ansonsten noch das Heft ‚Co to‘.“ [5_BLFP: 59]
- „Nein, einen Lehrplan habe ich nicht. Das sind meine Überlegungen.“ [7_BLHP: 92]
- „Einen Lehrplan habe ich nicht. Ich entwerfe selbst Lehrmaterialien anhand von zwei oder drei Lehrbüchern, die ich habe. Ich habe die zwei Teile von ‚Co to‘.“ [3_MLFP: 21]

⁷⁶⁶ [7_SLFD: 55]; [2_SLFD: 116]; [3_SLFD: 31].

⁷⁶⁷ [8_SLFD: 79]; [6_SLFP: 33].

⁷⁶⁸ Vgl. auch: [3_BLFD: 38]; [9_BLFD: 76].

⁷⁶⁹ [8_BLFD: 59]; [3_MLFP: 43]; [2_MLFP: 81]; [1_MLFD: 79]; [6_BLFD: 75]; [5_BLFP: 61 und 67]; [4_BLHP: 61].

Trotz der Kenntnis eines Lehrplans distanziert sich auch eine Lehrkraft einer Schule in freier Trägerschaft deutlich von diesem. Grund hierfür sind die fehlenden Möglichkeiten der Fortführung der Kenntnisse in den weiterführenden Schulen.

- *„Das ist nicht nach dem Lehrplan Intensives Sprachenlernen. Beim Polnischen sehen wir das ganz locker als Begegnungssprache.(... das) hängt ein Stück mit der Fortführung zusammen. Wenn man es so intensiv wie bei ISL macht, hat man relativ geringe Möglichkeiten, das auf dem Stand weiter zu lernen. Wenn dann ab Klasse fünf im Prinzip wieder bei Null angefangen wird, haben wir gesagt, wir machen lieber diese lustbetonte freudvolle Sache im Sinne der Gehirnforschung(...), um dann eben den Einstieg ab Klasse fünf in das Sprachenlernen ein ganzes Stück zu erleichtern. [9_SLFD: 21 und 37]“*

Im Zuge der Unkenntnis oder Ablehnung eines Lehrplans kommt den vorhandenen Lehrmaterialien eine besondere Stellung zu. Hierbei ist bezeichnend, dass es eine klare Orientierung an dem Lehrbuch ‚Co to‘ gibt, welches für Arbeitsgemeinschaften der Klassenstufen drei und vier entwickelt wurde.

- *„Die Inhalte sagt einem keiner, aber das weiß man. Die Bücher sind so verarbeitet, dass sie die Grundlagen schaffen.“ [5_BLFP: 61]*
- *„Ich habe das Heft ‚Co to‘ und danach gehe ich erst einmal.“ [6_BLFD: 75]*
- *„Es gibt ja Bücher, an denen wir uns orientieren. Wir haben ‚Co to‘ (...).“ [1_MLFD: 83]*

Das Einsatzspektrum von ‚Co to‘ reicht jedoch von den Kindertageseinrichtungen bis hin zu den Klassenstufen fünf der Grund- bzw. weiterführenden Schulen.

- *„Es gibt dieses Buch ‚Co to‘ mit dem Arbeitsheft. Das haben wir auch den Kindertagesstätten zur Verfügung gestellt.“ [6_MBD: 107]⁷⁷⁰*
- *„Ab der zweiten Klasse führen wir das Buch ‚Co to‘ ein. Für das Lehrwerk brauchen wir entweder ein oder max. zwei Schuljahre je nach Klasse.“ [6_SLFP: 41]⁷⁷¹*
- *„Ich arbeite mit dem Buch ‚Co to‘ (...) Ich richte mich hier nach diesen Themen. Das ist für die Klassenstufe drei und vier. In den ersten beiden Klassen kann ich gar nicht mit diesem Buch arbeiten.“ [2_MLFP: 71]⁷⁷²*
- *„Der Grundschulbereich arbeitet mit dem Buch ‚Co to‘ und die Regionalschule hatte teilweise auch noch ‚Co to‘ weiter genutzt.“ [4_MBD: 49]*

Neben dem Arbeitsheft ‚Co to‘ gibt es das in Sachsen entwickelte Arbeitsbuch ‚Kwakusz Kwak‘⁷⁷³ für ISL in Klasse drei und vier. Das Urteil einer Lehrkraft aus Sachsen hierzu lautet:

⁷⁷⁰ Vgl. auch: [12_SKD: 93].

⁷⁷¹ Vgl. [2_SLFD: 45 und 49]; [1_BLFP: 34 und 36].

⁷⁷² Vgl. [3_MLFP: 21]; [5_BLFP: 59]; [2_BLFD: 23]; [4_MBD: 53]; [9_SLFD: 53]; [8_SLFD: 97]; [9_BLFD: 84]; [7_BLFP: 94]; [3_BLFD: 38].

⁷⁷³ Vgl. [3_SLFD: 33]; [2_SLFD: 45]; [1_SLFP: 58].

- „(...) ‚Kwakusz Kwak‘ reicht beim besten Willen nicht aus. (...) ‚Kwakusz Kwak‘ ist ein Arbeitsheft und für den Unterricht braucht man ein bisschen mehr. Für den Anfang war das sicher ganz gut. Aber jetzt nach so vielen Jahren müsste wirklich ein Lehrwerk entstehen.“ [4_SLFP: 72 und 75]

Entgegen dieser Wahrnehmungen erscheint dieses Arbeitsbuch den Grundschullehrkräften der anderen Bundesländer, sofern es bekannt ist, zu schwer und erst für höhere Klassenstufen geeignet.⁷⁷⁴

- „‚Kwakusz Kwak‘ ist schon ein bisschen schwerer. Dort gibt es schon mehr Grammatik und Deklination und Konjugation kommt dort. Ich nutze da eher die Ideen davon.“ [3_MLFP: 45]
- „In der fünften und sechsen Klasse nutze ich es. In Klasse drei und vier habe ich es probiert, dieses Buch zu nehmen, aber die Kinder waren zu schnell müde.“ [7_BLHP: 98]
- „In der Klasse vier und fünf arbeite ich mit Kwakusz Kwak.“ [3_BLFD: 39]

Wie weit die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades dieses Arbeitsbuches für Grundschüler auseinander driftet, verdeutlicht die Aussage einer Lehrkraft, die bereits seit 15 Jahren die AG Spotkanie in Brandenburg anbietet:

- „Das Buch Kwakusz Kwak (...) ist aber nicht für Polnisch als Fremdsprache, sondern für Polnisch als Muttersprache für die Kinder, die aus Polen kommen. (...) Für die Schüler in Deutschland, für die Polnisch Fremdsprache ist, ist das Buch zu schwer. Da kann ich nur Elemente nehmen.“ [4_BLHP: 55]

In der Beurteilung der vorhandenen Lehrmaterialien betrachten lediglich Lehrkräfte in Arbeitsgemeinschaften den aktuellen Stand dieser für die Grundschule als ausreichend.

- „Nach den ganzen Jahren haben wir jetzt riesig große Schnellhefter. Das ist ganz viel Material. Für die AG reicht das.“ [7_BLHP: 100]
- „Für das Anfangsniveau habe ich noch genug Materialien.“ [6_BLFD: 93]
- „Es ist ausreichend. Wir haben inzwischen viel gesammelt. Das reicht für ein paar Jahre und reicht für die Klasse eins bis sechs. Für die fünfte und sechste Klasse habe ich auch kurze Texte, Gedichte und Märchen.“ [4_BLHP: 69]

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte beurteilt die existierenden Lehrmaterialien als ungenügende Anregungen, die von den jeweiligen Lehrkräften noch mit Inhalt aufbereitet und ergänzt werden müssen.⁷⁷⁵

- „Ja, sehr viel Eigeninitiative ist da gefordert. Man kann ja nicht mit leeren Händen in den Unterricht kommen.“ [4_SLFP: 72]
- „Das müssen wir alles alleine basteln, herausuchen und alleine finden.“ [1_SLFP: 39]
- „Ich muss mir alles selber erstellen. (...) Ich habe mir jetzt in mühseliger Arbeit in vier Jahren etwas aufgebaut und kann davon jetzt auch zehren: Memo-

⁷⁷⁴ Vgl. [3_MLFP: 31]; [2_MLFP: 79], [3_BLFD: 38].

⁷⁷⁵ Vgl. [2_MLFP: 73]; [5_BLFP: 73]; [3_SLFD: 35] [3_BLFD: 37]; [1_BLFP: 38].

ry-Spiele, Zahlenkarten, Materialien für bestimmte Themengebiete, Arbeitsblätter gestaltet. Ich könnte direkt ein Buch schreiben. [2_BLFD: 21]

Die Schilderungen dokumentieren, dass aufgrund des divergierenden Einsatzes der Lehrbücher, des unzureichenden Stands der Lehrmittel für die Klassen eins bis sechs und der Vielfalt der zusätzlich von den Lehrkräften selbst entwickelten Materialien, die Unterrichtsinhalte sehr unterschiedlich ausfallen. Eine Lehrkraft des Polnischunterrichts in Brandenburg formuliert die damit verbundene Konsequenz für Unterricht und Lehrkräfte folgendermaßen:

- *„Man kann nicht einfach sagen, wir gehen kontinuierlich und progressiv vor. Das können wir nicht. Wir müssen wirklich selber auswählen. Meine Kollegin sitzt den ganzen Sonntag, weil sie immer selber ganz viel erstellen muss. Gerade für Klasse eins. Das ist wirklich sehr viel Aufwand, viel Eigeninitiative, viele Kärtchen.“ [3_BLFD: 42]*

Eine Vergleichbarkeit der erreichten Leistungsstandards der Grundschüler wird dadurch nahezu unmöglich.

7.2.2.2 Unterrichtsprämissen, Lernaufwand, Bewertungs- und Hausaufgabenpraxis, Lernerfolg

Eine Unterrichtsprämisse, die fast alle Lehrkräfte übereinstimmend teilen, ist, unabhängig von der Angebotsform, der spielerische und freudbetonte Charakter des Polnischangebots. Diese inhaltliche Prämisse im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zählt zu einem der pädagogischen Grundsätze der fremdsprachlichen Früherziehung, wie sie u. a. Edelenbos⁷⁷⁶ formuliert.

Im Polnischunterricht werden mit diesem Grundsatz zwei Komponenten bedient:

- *die Freude am Lernen einer Fremdsprache wecken und*
- *die Bindung der Schüler an den Unterricht sichern.*

Polnisch wird an allen Grundschulen zusätzlich zum verpflichtenden Englischunterricht angeboten und ist an den staatlichen Grundschulen generell freiwillig. Das Wecken des Interesses an der polnischen Nachbarsprache und -kultur sind primäre Ziele des Unterrichts.⁷⁷⁷

- *„Also für uns ist erstmal die Begegnung, die Kultur, dieses Fremde, dieses Aufnehmen der Sprache über das Hören viel wichtiger als das Lernen von Vokabeln.“ (8_SLFD: 29)*

⁷⁷⁶ Vgl. Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 146.

⁷⁷⁷ Vgl. [4_BLHP: 47, 109, 141 und 143]; [2_BLFD: 9 und 89]; [6_BLFD: 79]; [9_BLFD: 13]; [2_SLFD: 45]; [3_SLFD: 78]; [2_SLFD: 9]; [1_SLFP: 29]; [1_MLFD: 29, 71]; [2_MLFP: 9, 13 und 33].

- „In der 1. und 2. Klasse ist das sehr spielerisch gestaltet und sehr auf Spaß und Sprechen und einfach mit Polnisch agieren in einer Handlung oder in einer Aktivität, Lied, Tanz etc. ausgerichtet.“ [6_SLFP: 29]
- „Das spielt natürlich im Unterricht eine ganz wichtige Rolle. Schöne Lieder und Tänze. [5_SLFD: 43];

Die Betonung des spielerischen Charakters ist zugleich aber auch darin motiviert, die Schüler an das Unterrichtsangebot zu binden.⁷⁷⁸

- „Man hat immer den Ehrgeiz und den Druck, dass man es für die Schüler möglichst angenehm gestaltet, dass sie dann auch bei der Stange bleiben.“ [3_BLFD: 18]
- „Es ist zusätzlich und auch die Kinder in den vierten Klassen müssen durch einen tollen Unterricht bei der Stange gehalten werden.“ [5_SLFD: 25]
- „Aber es muss immer diese spielerische Weise haben. Andernfalls haben die keine Lust eine fremde Sprache zu lernen.“ [7_BLHP: 21]
- „Wenn es für das Kind keine Qual war, alles spielerisch und gemütlich für das Kind war, also wenn es schon gute Erfahrung gemacht hat, dann möchte es in der Zukunft vielleicht auch weiterlernen.“ [4_BLHP: 109]

Im Hinblick auf diese Art der Schülerbindung wird die spielerische Unterrichtsprämisse von einigen Lehrkräften jedoch in Frage gestellt:

- „Ja, ich denke in der Grundschule werden zwar Grundlagen gelegt, aber wenn das spielerische nicht da ist, da weiß ich nicht, ob das so schlimm ist, aber spätestens in der Mittelschule müsste schon richtig intensiv gelernt werden.“ [3_SLFD: 123]
- „Sie machen es nicht mit der Motivation, dass sie das hinterher lernen müssen. Darum finde ich diese ganze verschiedene spielerische Weise, um die Begriffe im Kopf einzupflanzen, etwas problematisch, weil die Sachen ganz schnell wieder weg gehen. (...) Also die Kinder können die polnische Sprache nicht flüssig kennenlernen. Das geht nicht. Leider.“ [7_BLHP: 65]
- „Sie wollen, dass die Schüler Polnisch lernen und die Schule will, dass die Schüler Spaß dabei haben. Aber mit Spaß alleine ist nichts getan.“ [5_BLFP: 37]

Auf eine Ausgewogenheit der spielerischen Unterrichtsgestaltung und der Aufrechterhaltung der Motivation der Schüler für das Erlernen der Fremdsprache verweist auch Edelenbos in den wichtigsten pädagogischen Grundsätzen für die fremdsprachliche Früherziehung. Er appelliert neben dem Einsatz des Spiels an intellektuelle Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht:

„Die Forschung bietet einige Belege dafür, dass intrinsische Motivation nicht nur durch Spaß und Spiel, sondern auch durch intellektuelle Herausforderung und Gefühle der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung entsteht.“⁷⁷⁹

⁷⁷⁸ Vgl. [2_BLFD: 93]; [5_SLFD: 43], [6_SLFP: 27]; [6_BLFD: 51].

⁷⁷⁹ Vgl. Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 146.

Hinsichtlich einer Leistungsorientierung signalisieren die Lehrkräfte unabhängig, von der Angebotsform, Zurückhaltung. Insbesondere Lehrkräfte im Begegnungsunterricht und in Arbeitsgemeinschaften in Brandenburg stellen heraus, dass die Teilnahme am zusätzlichen Polnischangebot für die Schüler nicht mit zu viel Lernaufwand verbunden sein sollte⁷⁸⁰:

- *„Den Lernaufwand darf ich von der Schulleitung aus gering halten.“ [6_BLFD: 53]*
- *„Ich probiere auch immer diese Unterrichtsstunde nicht so anstrengend durchzuführen. Andernfalls sagen die Kinder ‚Nein, ich habe keine Lust, ich komme nicht mehr, ich will es nicht mehr machen‘.“ [7_BLHP: 67]*
- *„(...) die Kinder wissen ja, wenn es mich überfordert, dann muss ich da nicht mehr hingehen. Wobei wir immer darauf orientiert haben, dass die Kinder ein Stück lang dabei bleiben.“ [9_BLFD: 72]*

Vereinzelte Lehrkräfte des ISL in Sachsen und des Polnischunterrichts in Brandenburg weisen im Zusammenhang der Leistungsorientierung darauf hin, dass die Teilnahme am Polnischangebot zusätzlich ist und aufgrund der erhöhten Stundenzahl der Mehraufwand für das Polnischangebot nicht zu hoch sein sollte.⁷⁸¹

- *„Das hat aber auch den anderen Grund, dass Polnisch zusätzlich ist und die Kinder schon sowieso sehr belastet sind.“ [1_SLFP: 33]*
- *„Polnisch ist ja eine Zusatzbelastung. Wir versuchen, diese Ängste zu nehmen. Ich denke Kinder können ganz viel, wenn es ihnen Spaß macht und sie zeigen deutlich, wenn sie überfordert sind. Solange man den Eindruck hat, es macht ihnen Spaß und sie lernen was, dann ist es in Ordnung.“ [3_BLFD: 32]*

Eine Zurückhaltung der Lehrkräfte, Leistungen von den Schülern einzufordern, zeigt sich vor allem im Umgang mit Hausaufgaben und in der Bewertungspraxis.

Nur in Ausnahmefällen werden Hausaufgaben erteilt. Eine Begründung für den Verzicht auf Hausaufgaben⁷⁸² ist auch hier die Befürchtung, dass die Schüler das Angebot abwählen könnten.

- *„Damit sie aber nicht noch so einen Druck haben mit Hausaufgaben, machen wir das nicht. Vielleicht würde dann doch dem ein oder anderen einfallen, darauf zu verzichten. Gerade wenn sie noch viele andere Dinge im Ganztagesangebot besuchen.“ [1_SLFP: 33]*
- *„Das ist so, die getrauen sich das nicht. Es ist ja freiwillig und ich weiß nicht, ob man die Kinder da nicht verschreckt, wenn die Kinder schon Hausaufgaben in Deutsch, Mathe und Sachunterricht haben und dann kommen die wenigen Kinder, die sich für die AG Polnisch entschieden haben auch noch mit Hausaufgaben an. Ich glaube, das macht man nicht.“ [1_MLFD: 73]*

⁷⁸⁰ [8_BLFD: 47]; [6_BLFD: 49]; [5_BLFP: 23, 53 und 137]; [4_BLHP: 142]; [2_BLFD: 39, 55].

⁷⁸¹ Vgl.: [3_BLFD: 32]; [9_BLFD: 46]; [1_BLFP: 75]; [7_SLFD: 25].

⁷⁸² Vgl. [9_SLFD: 29]; [8_SLFD: 71]; [4_SLFP: 45]; [2_BLFD: 39].

Auch Lehrkräfte, die Hausaufgaben erteilen, sind darauf bedacht, den Arbeitsaufwand für die Schüler möglichst gering zu halten⁷⁸³.

- *„Für die dritte und vierte Klasse gebe ich schon Hausaufgaben auf, weil sie schon was machen können. Aber das ist alles so spielerisch. Das sind irgendwelche Kreuzworträtsel oder etwas zum ausmalen, etwas was ihnen wirklich Spaß macht.“ [2_MLFP: 65]*
- *„Es gibt eine Hausaufgabe, dass etwas fertig ausgemalt oder geschnitten werden soll. Aber Vokabeln in dem Sinne werden überhaupt nicht gelernt. Das ändert sich dann erst in Klasse drei und vier.“ [7_SLFD: 51]*

Dass auch in Klasse drei und vier von Hausaufgaben Abstand genommen wird und diese ggf. als eine herausragende Sonderleistung gewürdigt werden, bestätigt sich in der Äußerung der Lehrerin für die von [7_SLFD] genannten Klassenstufen:

- *„Manchmal machen wir das als eine Art Motivation, dass man etwas extra machen kann, man dafür dann aber auch extra ausgezeichnet werden kann. Aber die Kinder lernen nur im Unterricht und müssen nicht zusätzlich arbeiten.“ [1_SLFP: 33]*

Eine besondere Begründung für den Verzicht auf Hausaufgaben nennt ein Lehrer einer Grundschule in freier Trägerschaft, indem er die helfende Rolle der Eltern mit berücksichtigt:

- *„Bezüglich der Hausaufgaben ist es ja sehr häufig so, dass eine Hilfe der Eltern meistens fehlt, weil die Eltern überfragt sind und nicht kompetent sind auf diesem Feld, daher muss das Größte im Unterricht passieren.“ [6_SLFP: 29]*

Ein Verzicht der Leistungsorientierung im Fach Polnisch zeigt sich außerdem in der Bewertungspraxis an den Grundschulen. An nur zwei, der in die Befragung aufgenommenen Schulen, erfolgt eine Benotung. Die Begründung für die Notengebung findet sich zum einen in der Orientierung am Rahmenlehrplan in Brandenburg, der eine Benotung vorsieht, zum anderen in der damit verbundenen Motivation der Schüler für das Unterrichtsfach.

- *„Weil sie einfach sehen, Polnisch gehört zu den Fächern. Die Kinder sehnen sich oft nach Benotung, weil sie das von den Geschwisterkindern oft kennen und komischerweise wird der Stellenwert eines Faches durch die Benotung hoch geschoben. Und weil Polnisch auch in der 3. Klasse mit benotet wird, denke ich mir, hat das auch einige Vorteile.“ [6_SLFP: 19]*
- *„Sie bekommen eine Note und sie bekommen meistens eine recht gute Note, weil man ja dann wirklich versucht, auch die Stärken der Schüler rauszukitzeln.“ [3_BLFD: 20]*
- *„Die Kinder sehen das positiv, weil sie das Gefühl haben, richtig von dem Lehrer eingeschätzt zu werden. Das ist, denke ich, auch wichtig, da sie tatsächlich das Gefühl kriegen, wie weit sie sind, wie gut sie sind oder wie schlecht sie sind und sie freuen sich über die Zensuren. Also sie möchten benotet werden. Das macht ihnen Spaß.“ [1_BLFP: 29]*

⁷⁸³ Vgl. [3_MLFP: 35]; [1_MLFD: 71]; [7_BLHP: 90]; [6_BLFD: 51 und 55]; [1_BLFP: 71].

Eine Benotung ist an den anderen befragten Schulen aufgrund des Organisationsrahmens nicht vorgesehen. Ein Verzicht auf eine Bewertung wird von den Lehrkräften diametral gesehen:

- *Die Benotung löst Druck aus.*
- *Eine Benotung würde die Schüler motivieren.*

Dass eine Benotung Druck auf die Schüler auslöst und dies aus diesem Grund nicht erwünscht ist, betonen übereinstimmend alle befragten Lehrkräfte des ISL in Sachsen. An Stelle der Notengebung wird mit dem Sprachenportfolio in Klasse drei und vier gearbeitet. Die Befürchtung, dass die Schüler auch im Falle einer Notengebung Abstand von dem Polnischangebot nehmen würden, ist auch hier in den Aussagen der Lehrkräfte bestimmend.⁷⁸⁴

- *„Erst einmal ist es ja zusätzlich. Das ist ein Hauptgrund. Ich dachte früher auch immer, dass Zensuren wichtig sind, damit motiviert wird. Nein es ist aber eher so, dass wenn die Zensur nicht gut ist, dann hören die Kinder eher damit auf.“ [5_SLFD: 51]*
- *„Ich denke, mit Benotung herrscht wieder Druck für die Kinder und ich möchte ja, dass sie aus Freude zu mir kommen und arbeite daher lieber mit Lob oder bei Spielen mit Gewinnern.“ [3_SLFD: 45]*
- *„Wenn man ein Kind beurteilt oder benoten müsste, dann würde das manchmal auch gar keine gute Note sein. Und das würde sehr demotivierend für die Kinder sein, denen es zwar Spaß macht, aber deren stärkste Seite vielleicht nicht die Sprache ist.“ [1_SLFP: 43]*

Auf der anderen Seite befürworten zahlreiche Lehrkräfte aller Bundesländer, gleich welcher Angebotsform, die Notengebung hinsichtlich des Einflusses auf die Motivation und den Stellenwert des Faches für die Schüler.⁷⁸⁵

- *„Ich glaube, wenn sie Noten bekommen könnten, dann würde sie das noch mehr motivieren.“ [2_MLFP: 45]*
- *„Ich fände eine Benotung auf jeden Fall gut. Erstmal wollen viele Kinder wissen, welche Noten sie bekommen würden. (...) Und zweitens diejenigen Schüler, die das vielleicht so sehen, dass sie sich zum Polnisch hinsetzten, weil sie hingehen müssen, die würden das vielleicht auch ein bisschen ernster nehmen.“ [4_SLFP: 60]*
- *„Vielleicht wäre es dann in der vierten Klasse gar nicht so schlecht, wenn die Schüler in Form von Noten auch belohnt werden würden. Viele Kinder sind ja scharf drauf.“ [2_SLFD: 53]*
- *„Dadurch, dass es freiwillig ist und auch nicht benotet wird, betreiben die Kinder keinen Aufwand für dieses Fach.“ [5_BLFP: 51]*

Einige Lehrkräfte haben sogar ein eigenes Bewertungssystem entwickelt, um ihren Schülern eine Einschätzung der eigenen Leistungen zu ermöglichen.⁷⁸⁶

⁷⁸⁴ Vgl. auch: [9_SLFD: 45]; [7_SLFD: 57 und 59], [4_SLFP: 58]; [2_SLFD: 53].

⁷⁸⁵ Vgl. auch: [3_SLFD: 47], [1_SLFP: 43].

- „Und darunter gebe ich dann meine Unterschrift, die als Note funktioniert.“ [7_BLHP: 94]
- „Ich bewerte mit einem Stempel. Ich habe zwei Papageienhandpuppen und dazu einen Papageienstempel.“ [2_BLFD: 41]
- „Die Benotung mache ich nur für mich. Ich möchte am Ende des Schuljahres vielleicht den besten Schülern kleine Geschenke überreichen. Vielleicht auch eine Urkunde drucken. Aber das mache ich dann privat. So kann ich die Schüler motivieren. Sie freuen sich, wenn sie was Kleines bekommen, was mit Polnisch zu tun hat.“ [5_BLFP: 55]

Dass Lehrkräfte aus eigenem Antrieb den Polnischschülern Geschenkeüberreichen, die als Noten fungieren, ist kein Einzelfall. Auch [7_BLHP: 94] belohnt die Schüler bei z. B. 20 gesammelten Unterschriften unter einer fertiggestellten Aufgabe mit einem kleinen Präsent oder setzt Gewinne bei Wissensspielen ein [Beobachtung während einer Hospitation der Arbeitsgemeinschaft]. In Ermangelung einer Notengebung suchen diese Lehrkräfte einen Weg, die Schüler für den Polnischunterricht zu motivieren, ihr Interesse zu halten und ihre Leistungen wertzuschätzen. Um an dieser Stelle jedoch einer Verknüpfung von materiellen Werten mit der Erbringung schulischer Leistungen in einem freiwilligen Fach entgegen zu wirken, sollte ein den schulischen Grundsätzen entsprechendes Bewertungssystem für den fakultativen Polnischunterricht in der Grundschule auf den Weg gebracht werden, welches den Lehrern andere Wege aufzeigt, als aus ihrem privaten Einkommen Präsente zu verteilen oder Urkunden drucken zu lassen.

Auch eine Leistungsstandermittlung der Schüler im Fach Polnisch zum Ende der Grundschulzeit erfolgte bislang in keinem der Bundesländer. Auf die Frage nach dem Kompetenzniveau der Schüler zum Ende der Grundschulzeit, ist es daher vielen Lehrkräften nicht möglich eine Antwort zu formulieren. Andererseits wird vielerorts das Polnischangebot auch nicht bis zur vierten bzw. sechsten Klasse fortgesetzt oder die befragten Lehrkräfte unterrichten nicht mehr in diesen Klassenstufen und sind demgemäß überfragt. Zwei Lehrkräfte von Schulen in freier Trägerschaft beurteilen den Leistungsstand der Schüler mit dem Niveau A1. An beiden Schulen findet neben dem wöchentlichen Polnischunterricht regelmäßiger Partnerunterricht mit polnischen Schülern entsprechend der Immersionsmethode statt.⁷⁸⁷ Zwei weitere Lehrkräfte des Polnischunterrichts in Brandenburg benennen ebenfalls das Niveau A1, hier aber zum Ende der sechsjährigen Grundschulzeit und ohne Begegnungs- und Partnerunterricht mit polnischen Schülern.⁷⁸⁸ Bei den Lehrkräften des ISL, des Begegnungsunterrichts und der Arbeitsgemeinschaften fällt das Spektrum des erreichten Kompetenzniveaus weit auseinander. ISL-Lehrer beschreiben die Kompetenzen der Schüler folgendermaßen:

⁷⁸⁶ Vgl. auch: [2_MLFP: 45].

⁷⁸⁷ Vgl. auch: [8_SLFD: 81]; [6_SLFP: 35].

⁷⁸⁸ Vgl. auch: [3_BLFD: 52]; [1_BLFP: 81].

- „Der Wortschatz ist schon ziemlich groß und vom Satzbau können die Kinder schon so vorgefertigte Sätze sprechen. Frei sprechen können die Kinder noch nicht. Sie verstehen zwar einzelne Vokabeln und Sätze. Lesen können sie auch ein bisschen, obwohl das Lesen noch nicht im Vordergrund steht.“ [4_SLP: 56]
- „Vieles, was sie hier lernen, ist schon eher auswendig gelernt. Das können sie wirklich. Wenn ich Spiele mache, dann staune ich, wie viele Begriffe sie können. Was natürlich nicht da sein kann, das ist Grammatik.“ [2_SLP: 86]

Das erreichte Niveau im Begegnungsunterricht und in den Arbeitsgemeinschaften unterscheidet sich nochmals deutlich vom ISL, insbesondere hinsichtlich des Wortschatzes.⁷⁸⁹

- „Sie wissen nicht viel, aber einige Dinge schon: die Farben, die Zahlen, die Familienmitglieder.“ [5_BLP: 63]
- „Es passiert sprachlich wenig in den AGs.“ [7_BLP: 126]
- „Dieses Projekt Spotkanie heißt Begegnung. Da ist nicht das Wichtigste, die Sprache zu lernen.“ [4_BLP: 45]
- „Die können kleine Dialoge (...) Abschiedsformen, kleine Wendungen, wie: ‚Komm her‘ oder ‚Wo bist du?‘.“ [4_BLP: 107]

Die größten Erfolge im Fach Polnisch erzielen die Schüler, nach Aussagen der Lehrkräfte, im Ergebnis des sechsjährigen Polnischunterrichts in Brandenburg, jedoch wurde dieser nur an einem Schulstandort im Erhebungszeitraum angeboten. Sprachlernerfolge verbuchen aber auch Privatschüler und Schüler des ISL-Polnisch nach einer vierjährigen Teilnahme am Polnischunterricht. Im Begegnungsunterricht und den Arbeitsgemeinschaften findet eine Sensibilisierung für die Nachbarsprache ohne den Anspruch der Erreichbarkeit spezifischer Sprachlernerfolge statt.

7.2.2.3 Lehrkräftequalifikation und Einsatz von Fremdsprachenassistenten

Wesentliches Kriterium für die Qualität des Polnischangebots in der Primarstufe ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte für den Primarbereich. Eine spezifische Lehrkräftequalifizierung für den Primarbereich stellt Edelenbos als wesentliches Element für den Erfolg des Frühbeginns heraus:

„Gegenwärtig tendiert man dazu, Vorschul- und Grundschul-Fremdsprachenunterricht von Grundschullehrkräften erteilen zu lassen. Viele Argumente sprechen dafür, und die Forschungsergebnisse belegen die Effizienz dieses Ansatzes, sofern die Lehrer auf diese besondere Aufgabe angemessen vorbereitet werden. Im Gegensatz zu ihren Kollegen an den weiterführenden Schulen sind Grundschullehrer im Allgemeinen nicht auf eine Fremdsprache und ihren Unterricht spezialisiert. Daher haben sie dringenden Fortbildungsbedarf, um entweder ihre ursprüngliche Lehrerausbildung oder ihre noch aus der eigenen Schulzeit stammenden Sprachkenntnisse zu erweitern. Gegenwärtig ist dieser Bedarf weit davon entfernt, gedeckt zu werden: in den meisten Ländern, die sich entschieden haben, Frühbeginn allgemein einzuführen, gibt es zu wenig Support, um

⁷⁸⁹ Vgl. auch: [1_MLP: 91]; [9_SLP: 31]; [6_BLP: 83]; [5_BLP: 97].

eine ausreichende Zahl Lehrer soweit fortzubilden, dass sie ein angemessenes Maß an Sprachkompetenz erwerben, was jede Aussicht auf Erfolg quasi im Keim erstickt.“⁷⁹⁰

In Sachsen wurde 2006/2007 eine 18monatige Zusatzqualifizierung umgesetzt. Initiator war das Kultusministerium. In einer nebenberuflichen Qualifizierung wurden im Schuldienst stehende Lehrkräfte zu Polnischlehrern für die Primarstufe auf dem Niveau B1 weiterqualifiziert. Auf universitärer Ebene offeriert die Universität Leipzig einen schulspezifischen Bachelorstudiengang für Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie je einen separaten Masterstudiengang für das Lehramt Polnisch in Grundschulen, Mittelschulen oder Gymnasien.⁷⁹¹

In Brandenburg bietet die Universität Potsdam einen spezifischen Bachelor- und Masterstudiengang für die Unterrichtung des Faches Polnisch an. Die Absolventen werden qualifiziert für die Unterrichtung der Primar- und Sekundarstufe I oder für die Unterrichtung am Gymnasium.⁷⁹² Eine zusätzliche Lehrkräftequalifizierung seitens des Ministeriums gibt es bislang nicht. Dahingegen wurden polnische Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften Spotkanie an der Viadrina in Frankfurt/Oder in einem zertifizierten Lehrgang für die Grundschule geschult.⁷⁹³ Berufsbereitend können sich im Schuldienst stehende Lehrkräfte für die Unterrichtung der Sekundarstufe I und II an der Universität Potsdam⁷⁹⁴ weiterqualifizieren. Angebote für den Primarbereich gibt es dahingegen nicht.

In Mecklenburg-Vorpommern ermöglicht die Universität Greifswald das Lehramtsstudium im Fach Polnisch. Ziel des Studiums ist die Unterrichtung der polnischen Sprache als Drittsprache an Gymnasien.⁷⁹⁵ Eine Qualifizierung für die Primarstufe ist bislang nicht möglich. An den an der Erhebung beteiligten Grundschulen sind keine Absolventen der Bachelor-, Master- und Lehramtsstudiengänge der genannten Universitäten im Polnischunterricht beschäftigt. Nur zwei der befragten deutschen Lehrkräfte haben in einem zusätzlichen universitären Studium die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I bzw. I und II erworben. (Vgl. Anlage: Fragebogen zur Qualifikation der Lehrkräfte)

⁷⁹⁰ Edelenbos, P. et al.: (2006) Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04. S. 15.

⁷⁹¹ Universität Leipzig (2011): Studienangebot: Polnisch Lehramt.

⁷⁹² Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 10/2006 – Seite 986 – 1006: (2006) Neufassung der Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Lehramt Polnisch am Institut für Slavistik an der Universität Potsdam.

⁷⁹³ Hierbei handelte es sich um eine einjährige Fortbildungsreihe der Universität Viadrina unter dem Titel: Metodyka i dydaktyka wczesnoszkolnego nauczania języka polskiego.

⁷⁹⁴ Vgl.: [3_BLFD: 114]; [6_BLFD: 99].

⁷⁹⁵ Universität Greifswald, „Ernst Moritz Arndt“ (2011): Studienfächer A - Z.

Eine bisher unzureichende Lehrkräftequalifizierung wird als eine der grundlegenden Hürden des Polnischunterrichts in den Grundschulen beschrieben.⁷⁹⁶

- *„Lehrkräfte sind wirklich auch ein großes Problem. Bei meiner Arbeit mit einem Kurs habe ich es gelernt. Ich bin mir nicht sicher, ob ich es gut oder schlecht mache.“ [7_BLHP: 124]*
- *„Nein, für Polnisch habe ich keine Ausbildung.“ [6_BLFD: 11]*
- *„Es gibt gar keine Polnischlehrer dafür. Als ich zur Grundschule wechselte, konnte Polnisch gar nicht mehr angeboten werden. Es gab keinen Polnischlehrer, der dort (...) unterrichten könnte.“ [3_BLFD: 60]*
- *„Es gibt oft zu wenige ausgebildete Polnischlehrer für die Grundschule. Das ist eine Hauptursache aus meiner Sicht.“ [1_BLFP: 137]*

Nach eigenen Angaben verfügen die Lehrkräfte über eine nur mangelhafte Ausbildung oder bemängeln insgesamt das Fehlen von Lehrkräften für den Unterricht. Neben diesem Defizit wird zugleich der Einsatz von Gastlehrern weiterführender Schulen, hinsichtlich der Schülerbindung und der methodisch-didaktischen Umsetzung, kritisch bewertet.⁷⁹⁷

- *„Im letzten Jahr hatten wir in dem Schuljahr drei verschiedene Polnischlehrer. Alle aus der Europaschule und das war nicht gerade günstig.“ [9_BLFD: 26]*
- *„Ich weiß nicht, was das für Lehrer waren. (...) Die haben Polnisch eher so wie Unterricht verstanden und nicht so dieses spielerische. Ich mache das spielerisch. Und das ist schwierig.“ [2_BLFD: 20]*

In Folge fehlender Polnischlehrer sowie aufgrund der aktuellen Zahl polnischer Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht wird der Einsatz von Muttersprachlern, insbesondere von Lehrkräften in Brandenburg, favorisiert. Positive Erfahrungen aus der Praxis des Lehrkräfteaustauschs der AG Spotkanie und des deutsch-polnischen Schulprojektes an weiterführenden Schulen sind für diese Situation kennzeichnend.⁷⁹⁸

- *„Ich könnte von Klasse eins bis sechs Polnisch unterrichten. Viele Jahre haben wir schon Erfahrung. Das könnte man also machen.“ [4_BLHP: 130]*
- *„Wenn natürlich keine Muttersprachler da sind, dann können das auch deutsche Lehrer machen. Aber es wäre trotzdem schön, wenn da noch ein Muttersprachler dabei sein könnte, der noch den Feinschliff gibt.“ [2_BLFD: 83]*
- *„Ich denke, man sollte Wert darauf legen, Muttersprachler einzustellen, weil man so eine Sprache nur richtig erlernen kann.“ [6_MBD: 141]*

Der Einsatz polnischer Muttersprachler erscheint wiederum aber nur dann sinnvoll, wenn diese auch ausreichend für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule qualifiziert sind.

⁷⁹⁶ Vgl. auch: [8_BLFD: 102]; [3_SLFD: 104 - 108 und 118 - 119]; [2_BLFD: 5]; [6_BLFD: 159]; [4_MBD: 31 und 39]; [2_SLFD: 162]; [7_SLFD: 5]; [6_SLFP: 115 und 117]; [5_BLFP: 39 und 127].

⁷⁹⁷ Vgl. auch: [9_BLFD: 86]; [5_BLFP: 131].

⁷⁹⁸ Vgl. auch: [2_BLFD: 81 und 83]; [8_BLFD: 106]; [6_BLFD: 113].

- *„(...) es hilft uns nicht, einen Muttersprachler einzustellen, der methodisch überhaupt keine Ahnung hat, wie er auf die Kinder eingehen soll, so dass sie motiviert weiterlernen. Das ist unser großes Problem. Wir haben in der Regionalschule eine Polnischlehrerin. Sie ist abgeordnet von einer polnischen Schule. D. h. sie ist Polin. Wir haben in der Grundschule Frau (...) Sie ist auch Polin mit der Erfahrung im Unterricht am Gymnasium. Sie hat aber keine Erfahrung in der Grundschule. Wir haben in der Grundschule (...) einen Sprachassistenten (...), auch er hat keine Erfahrung in der Grundschule, d. h. keine methodische.“ [4_MBD: 31]*

Polnische Muttersprachler werden derzeit als Honorarkräfte über das Projekt Spotkanie in Brandenburg und in Mecklenburg-Vorpommern eingesetzt. Hier handelt es sich um Grundschulpädagogen, die in Polen Deutsch unterrichten. Im Polnischunterricht in Brandenburg, im ISL Sachsen sowie an Schulen in freier Trägerschaft wurden in Polen ausgebildete Fremdsprachenlehrer mit einer Zusatzqualifikation für das Fach Polnisch als Fremdsprache fest eingestellt. Zudem werden Lehrkräfte weiterführender Schulen mit polnischer Muttersprache als Gastlehrer an Grundschulen entsendet.

Ergänzend werden in Sachsen sowie an einer Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern Fremdsprachenassistenten eingestellt. Während an sächsischen Grundschulen angehende Fremdsprachenlehrer aus Polen sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch die Begegnungen unterstützen⁷⁹⁹, übernimmt in Mecklenburg-Vorpommern der Fremdsprachenassistent eigenverantwortlich die Unterrichtsgestaltung⁸⁰⁰. In Brandenburg wird das Modell des Fremdsprachenassistenten nur an den weiterführenden Schulen genutzt.⁸⁰¹ Kennzeichnend ist, dass die Fremdsprachenassistenten angehende Deutschlehrer sind, die ein Lehramtsstudium an einem Fremdsprachenlehrerkolleg bzw. ein Germanistikstudium an einer polnischen Universität absolviert haben. In Sachsen stehen sie den deutschen Lehrkräften ein bis zwei Jahre zur Seite. Als Sprachvorbilder unterstützen sie den Unterricht. Eigenverantwortlichen Unterricht dürfen sie dahingegen nicht übernehmen. In den deutschen Schulen sehen sich die Fremdsprachenassistenten vor allem mit der Schwierigkeit der Vermittlung der polnischen Sprache an deutsche Grundschüler konfrontiert. Hierfür sind sie weder im Sinne des Studienfaches noch hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts qualifiziert. Dennoch werden sie vereinzelt im Anschluss an die Assistentenzeit, in den deutschen Schuldienst für die Unterrichtung des ISL Polnisch übernommen. In Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet der Fremdsprachenassistent, in Ermangelung ausreichender Fremdsprachenlehrer, eigenständig die Grundschüler im Fach Polnisch, obgleich auch er keine Qualifikation in diesem Bereich vorweisen kann. Zusätzlich nimmt der Assistent an Begegnungen deutscher und polnischer Schüler teil.

⁷⁹⁹ Vgl. auch: [3_SLFD: 13]; [2_SLFD: 21]; [2_SLFD: 162].

⁸⁰⁰ Vgl. auch: [1_MLFD: 5]; [3_MLFP: 7].

⁸⁰¹ Vgl. auch: [6_BLFD: 105]; [2_BLFD: 33].

7.2.2.4 Austausch- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Kontinuierliche Weiterbildungsangebote hinsichtlich der Qualitätsentwicklung wie auch der Qualitätssicherung des Polnischangebots in der Grundschule stehen nur den Lehrkräften in Sachsen zur Verfügung.⁸⁰²

- *„Ja, in der Fortbildung geben wir uns immer Arbeitsblätter weiter, wenn wir mal eine Idee haben und ein Lied. Da herrscht bei uns ein richtig gutes Klima.“ [3_SLFD: 37]*
- *„In dem ersten Jahr gab es sogar bei einem Fremdsprachenassistenten eine Weiterbildung und der ist wirklich auf unsere Wünsche eingegangen. Er ist direkt auf das eingegangen, was uns im Unterricht aufgefallen ist, was wir nicht können. Und das hat er dann zum nächsten Mal vorbereitet.“ [2_SLFD: 160]*

Vergleichbare Qualifizierungsangebote gibt es nach Aussagen der befragten Grundschullehrkräfte in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern nicht. Zwar wurden bereits Fach- und Bildungskonferenzen⁸⁰³ unter Berücksichtigung der Grundschule organisiert, offizielle Weiterbildungsangebote gab es jedoch im Schuljahr 2009/2010 nicht.

- *„Wir hatten jahrelang einen Fachkonferenzleiter für Polnisch. Das war immer ein und dieselbe Person gewesen. Dann wurde die Stelle abgegeben. Seit dem gab es immer wieder wechselnde Fachlehrer. Im letzten Schuljahr hatten wir eine Konferenz, aber im Moment gibt es keinen Fachlehrer bzw. man hat uns auch bisher nicht informiert.“ [1_BLFP: 41]*

Einen fachlichen Austausch organisieren sich diese Lehrkräfte individuell mit anderen Polnischlehrern oder mit polnischen Kollegen der Partnerschulen.⁸⁰⁴ Es gibt aber auch einzelne Lehrkräfte, die in keinen unmittelbaren fachlichen Austausch mit anderen Polnischlehrern eingebunden sind und ihren Unterricht selbst nach Gutdünken umsetzen.

- *„Nein. Ich bin in einem Austausch mit anderen Lehrern nicht integriert.“ [5_BLFP: 13]*
- *„Ja, ich habe das Gefühl Einzelkämpfer zu sein. Wenn die Schulen mich nicht hätten, dann wäre das Angebot nicht da (...) Ich erhalte kaum irgendwelches Feedback. Ich habe einmal was angeboten bekommen und durfte dann nicht fahren, weil ich Vertretungsunterricht machen musste. Polnisch hat einfach nicht den Stellenwert wie Englisch.“ [2_BLFD: 105 und 158]*
- *„Das weiß ich nicht wie es in Orten wie Eisenhüttenstadt oder Forst aussieht. Da haben wir auch diesbezüglich keinen Austausch.“ [9_BLFD: 172]*

Sowohl in Brandenburg als auch in Mecklenburg-Vorpommern ist eine Weiterqualifizierung für das Fach Polnisch auf Eigeninitiative einzelner Lehrkräfte zurückzuführen. Eine Fokussierung auf den Primarbereich ist nicht möglich.

⁸⁰² Vgl. auch: [3_SLFD: 61]; [1_SLFP: 105].

⁸⁰³ Vgl. auch: [6_MBD: 31, 33, 35]; [1-MLFD: 15]; [1_MLFD: 99].

⁸⁰⁴ Vgl. auch: [1-MLFD: 15]; [3_MLFP: 21]; [5_SLFD: 83]; [7_BLHP: 94]; [6_BLFD: 81]; [1_BLFP: 44 und 90].

- *„Nun würde ich vielleicht den Abschluss machen, weil ich das (...) anbieten will. Wenn ich dann den Abschluss habe, steht dann da ‚ausgebildeter Polnischlehrer‘. Wenn dann an einem Gymnasium irgendwo ein Polnischlehrer gesucht wird, dann werde ich dahin versetzt. Ich wäre dann also drei Jahre nach Potsdam gefahren, um dann zwangsweise versetzt zu werden. Ja obwohl ich Grundschullehrerin bin, wäre es für Polnisch nicht relevant, ob das Gymnasium oder Sekundarstufe I wäre.“ [6_BLFD: 101]*
- *„Ja, bezüglich der Lehrkräfte kann ich Ihnen von meiner Ausbildung sagen, dass es entweder Leute waren, die polnische Wurzeln hatten, oder mit einem Polen verheiratet waren. Es war kaum jemand so wie ich, der nur aus Interesse Polnisch gelernt hat. Das war auch nur ein ganz kleiner Kurs. Wir waren nur fünf Lehrer und zwei sind sogar noch abgesprungen. Es gibt eine hohe Fluktuation bei den Lehrern. Man weiß ja auch nie, wie lange man an einer Schule bleibt.“ [3_BLFD: 112]*

In Anbetracht fehlender Lehrkräfte unterbreiten die Schulen folglich nur dann Angebote, wenn sie diese, entsprechend der personellen Voraussetzungen und der seitens der Ministerien gegebenen Rahmenbedingungen, aus eigener Kraft realisieren können. Die Folge ist eine Palette von Angebotsformen unterschiedlicher Qualität und Quantität, die nicht nur zur Verwirrung der Eltern, sondern auch der Lehrer führt.

- *„Das weiß ich nicht, ob das eine AG oder ein Unterricht ist. Es ist auf jeden Fall freiwillig.“ [2_MLFP: 7]*
- *„Ich würde sagen, das ist eine Arbeitsgruppe. Unterricht kann man dazu nicht sagen. Wenn ich ohne ein Klassenbuch arbeite, dann ist das kein Unterricht. Ich arbeite mit einer Liste, so wie in einer AG.“ [5_BLFP: 5]*

7.2.2.5 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Eine Verbindung des Polnischunterrichts mit Sachthemen wird an zwei der in die Untersuchung aufgenommenen Grundschulen in freier Trägerschaft im Begegnungs- und Partnerunterricht angeboten. Unterrichtssprache mit der Partnerklasse ist die jeweilige Landessprache in Abhängigkeit davon, ob der Unterricht in Deutschland oder in Polen stattfindet.⁸⁰⁵ Zusätzlich werden kurze Sprachsegmente in den alltäglichen Unterricht mit eingebunden. Die Vorgehensweise an den einzelnen Schulstandorten ist jedoch sehr differenziert.

- *„Das sind kurze Einheiten die in andere Fächer eingreifen. (...) Da versucht man einfach Inhalte aus dem Lehrplan in der Fremdsprache zu machen. Und das 10 Minuten lang. Das ist der erste Ansatz von CLIL und wenn man das täglich für kurze Zeit macht, dann nennt man das Sprachdusche. [6_SLFP: 49]*
- *„Also wenn wir jetzt das Thema Umwelt haben, dann werden auch Umweltthemen, Pflanzen und Tiere und sowas auf Polnisch gegeben. Und wenn wir das Thema Familie haben, dann heißt das im Polnischen auch Familie. Also es ist nicht, dass der Fremdsprachenunterricht nebenan läuft. Und so ist das integriert.“ [8_SLFD: 31]*

⁸⁰⁵ Vgl. auch: [6_SLFP: 7]; [8_SLFD: 103].

Ein regulärer Sprach- und Sachfachunterricht im Sinne von CLIL ist zum Schuljahr 2011/2012 an einem staatlichen Schulstandort in Görlitz vorgesehen.⁸⁰⁶ Ein gleiches Modell wird in Guben angestrebt.⁸⁰⁷ Angesprochen auf die Möglichkeiten, den Polnischunterricht mit einem Sachfach zu kombinieren, werden von den Befragten, an deren Schulen solche Angebote nicht anvisiert werden, Bedenken hinsichtlich des Schüler- und Elterninteresses⁸⁰⁸ geäußert.

- *„Ich denke, so weit sind unsere Eltern dann doch noch nicht.“ [9_SLFD: 85]*
- *„Ich denke, dass die Eltern Angst haben würden, dass ein Wissensverlust durch die Fremdsprache stattfinden würde. Da bin ich mir fast sicher.“ [3_BLFD: 46]*
- *„Ich kann mir vorstellen, dass nicht nur die Schulen, sondern auch die Eltern noch nicht so weit sind für so einen Weg und das man da wirklich auch Eltern und die Lehrer auch sehr sehr stark qualifizieren müsste dafür und solche Qualifizierungsangebote sind mir hier in der Region nicht bekannt.“ [14_SBD: 55]*

Diese Bedenken werden jedoch nicht von allen Befragten geteilt⁸⁰⁹, wobei man das Interesse der Eltern nicht unterschätzen sollte. Eine Lehrkraft, an deren Schule CLIL eingeführt werden soll, befürchtet vielmehr eine Elitebildung.

- *„Die Angst ist natürlich wieder die, wie damals als wir mit dem Polnischunterricht begonnen haben, dass nur solche Eltern die Kinder schicken, die selbst schon sehr intelligent sind und deren Kinder es auch sind. Damals kamen da solche Eliteklassen raus.“ [5_SLFD_77]*
- *„An der Basis der Eltern liegt das nicht, die wünschen sich so viel. Wäre schön, wenn das erkannt werden würde.“ [2_BLFD: 75]*

Die mit einer Elitenbildung einhergehenden Ängste begründet 5_SLFD mit negativen Auswirkungen auf die Arbeit im Lehrerkollegium. In Folge dessen, das vor allem gebildete Eltern Interesse an einer bilingualen Ausbildung der Kinder haben, entfällt in den anderen Klassen eine natürliche Leistungsdurchmischung der Schüler zuungunsten leistungsschwacher Lerner. Dies wirkt sich wiederum erschwerend auf die Unterrichtsgestaltung in den regulären Klassen aus.

Doch sind die organisatorischen Voraussetzungen eines diesbezüglichen Angebots vielfach nicht gegeben. Die meisten Lehrkräfte fühlen sich für einen solchen Unterricht sprachlich entweder nicht ausreichend qualifiziert⁸¹⁰ oder es fehlt ihnen die Zulassung für die Unterrichtung eines zweiten Faches in Deutschland⁸¹¹. Ein Teil der befragten

⁸⁰⁶ Vgl. auch: [5_SLFD: 75].

⁸⁰⁷ [9_BLFD: 62].

⁸⁰⁸ Vgl. auch: [7_BLHP: 126]; [4_SLFP: 89]; [3_BLFD: 44]; [7_SLFD: 87]; [4_SLFP: 83].

⁸⁰⁹ Vgl. auch: [1_BLFP: 92, 94 und 96]; [9_BLFD: 60]; [1_SLFP: 62]; [3_SLFD: 55].

⁸¹⁰ Vgl. auch: [7_SLFD: 87, 89 und 95]; [3_SLFD: 57, 59 und 133]; [2_SLFD: 59]; [6_BLFD: 107].

⁸¹¹ Dies betrifft polnische Muttersprachler, die im deutschen Schuldienst stehen. Vgl. auch: [4_SLFP: 83]; [5_BLFP: 83]; [1_BLFP: 98]; [9_SLFD: 83].

Lehrkräfte befürchtet aber auch eine Überforderung der Grundschüler.⁸¹² Nach Meinung anderer stehen auch die finanziellen Mittel für die Realisierung eines solchen Angebots nicht zur Verfügung.⁸¹³ Eine weitere Hürde ist, dass nicht alle Schüler am Polnischangebot teilnehmen und daher eine sequenzielle Einbindung der Sprache in Fächer wie Sport, Kunst oder auch Mathematik nicht umsetzbar ist.⁸¹⁴

- *„Aber es ist nicht möglich, da ich immer nur einen Teil der Schüler in Polnisch habe. Wenn ich mal eine ganze Klasse habe, die Polnisch lernt, dann könnte ich mir das durchaus vorstellen.“* [3_SLFD: 53]

Aufgrund der genannten Gegebenheiten wird die Möglichkeit eines bilingualen deutsch-polnischen Unterrichts in der Grundschule mehrheitlich von den Lehrkräften negiert, obgleich zwei staatliche Schulstandorte die Erprobung von CLIL anstreben und zwei Schulen in freier Trägerschaft bereits erfolgreich CLIL-Elemente einbinden.

7.2.3 Kontinuität und Progression im Spracherwerbsprozess

7.2.3.1 Empfohlene Zeitspanne für das Erlernen der polnischen Sprache

In der Beantwortung der Fragestellung, wie lange ein Schüler die polnische Sprache im Idealfall erlernen sollte, lenken die Befragten den Blick auf zwei Bedingungen des erfolgreichen Sprachenlernens: frühzeitig Beginnen und kontinuierlich Lernen.⁸¹⁵

Für das frühzeitige Erlernen der polnischen Sprache werden folgende Argumente genannt:

- *Die hohe Sprachkompetenz, die man dadurch erwirbt.*⁸¹⁶
 - *„Wenn man das von klein auf anfängt, kann man wirklich fließend beide Sprachen sprechen.“* [2_MLFP: 121]
- *Der positive Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes.*⁸¹⁷
 - *„Ich glaube so etwas schadet nie, denn je mehr man Fremdsprachen lernt und je früher man auch die Fremdsprachen beherrscht, desto weniger Probleme hat man später mit dem Lernen. Das hat auch einen guten Einfluss auf das Gedächtnis.“* [2_MLFP: 163]

⁸¹² Vgl. auch: [8_SLFD: 105]; [4_SLFP: 89]; [7_SLFD: 87].

⁸¹³ Vgl. auch: [2_MLFP: 97]; [1_MLFD: 95]; [9_SLFD: 81]; [2_BLFD: 77].

⁸¹⁴ Vgl. auch: [7_SLFD: 85]; [4_SLFP: 81 und 91]; [3_SLFD: 49]; [2_BLFD: 79].

⁸¹⁵ Vgl. Kapitel 3.1.

⁸¹⁶ Vgl. auch: [2_MLFP: 109]; [9_SLFD: 87]; [4_BLHP: 152].

⁸¹⁷ Vgl. auch: [1_BLFP: 127].

- *Die Mühelosigkeit des Lernens im Kindesalter.*⁸¹⁸
 - *„Um das naive Sprachenlernen der Kinder wirklich zu nutzen und Ihnen auch diesen Vorteil zu schenken, eine Sprache einfach so zu sprechen, das kann man schon sehr zeitig anfangen.“ [6_SLFP: 73]*
- *Die erforderliche Zeitspanne beim Erlernen einer Sprache einer anderen Sprachfamilie.*
 - *„Es erfordert einfach mehr Zeit, eine Sprache aus einer anderen Sprachfamilie beizubringen als eine Sprache der gleichen Sprachfamilie.“ [5_BLFP: 49]*

Ebenso entscheidend wie der Frühbeginn ist die Kontinuität, die der Spracherwerbsprozess aufweisen muss, da diese vielerorts nicht gewährleistet ist.⁸¹⁹

- *„Wenn man in der Grundschule anfängt, dann muss das kontinuierlich sein, dann muss das am Gymnasium und an der Mittelschule fortgesetzt werden.“ [4_SLFP: 129]*
- *„Das ist wie mit Instrumenten. Wenn man zeitig beginnt und dabei bleibt, dann kann man es irgendwann richtig gut.“ [3_BLFD: 70]*
- *„Je länger man in eine Sprache investiert, umso bessere Ergebnisse hat man. Es muss ein Dauerprozess sein. Umso länger, umso besser und umso intensiver, desto besser.“ [1_BLFP: 143]*

Den zwei genannten Bedingungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen stehen die auf subjektiven Erfahrungen beruhenden Aussagen zweier Lehrkräfte entgegen. Sie bekräftigen, dass man zu jedem Zeitpunkt die polnische Sprache erlernen kann. Beide Lehrkräfte räumen aber auch ein, dass ein früher Beginn des Erlernens einer Sprache sinnvoll ist.⁸²⁰

7.2.3.2 Umgang der Lehrkräfte mit Vorkenntnissen aus Kindertageseinrichtungen und Familien

Das zeitige Erlernen der polnischen Sprache in der Grundschule ist auch im Gefüge⁸²¹ der Familien und der Kindertageseinrichtungen zu sehen. Während einem Teil der Befragten polnische Sprachangebote in Kindertageseinrichtungen bereits bekannt sind, können sich Lehrkräfte, die keine Kindertageseinrichtung mit polnischen Sprachangeboten im Umfeld haben, solche Angebote nur schwer vorstellen. Die Letztgenannten sehen vor allem Hürden in der methodischen Umsetzung und in der Interessenslage der Eltern und Erzieher.⁸²²

- *„Also tagtäglich mit den Kindern Polnisch sprechen, ich glaube das wird nichts. (...) Aber vielleicht unterschätzt man auch die Kinder.“ [2_SLFD: 74]*

⁸¹⁸ Vgl. auch: [8_SLFD: 143]; [6_SLFP: 63]; [7_BLHP: 88]; [3_BLFD: 29 und 68].

⁸¹⁹ Vgl. auch: [9_SLFD: 101]; [8_BLFD: 102] [1_BLFP: 64]; [10_BKD: 126].

⁸²⁰ Vgl. auch: [3_SLFD: 112]; [2_BLFD: 143 und 182].

⁸²¹ Auf den Spracherwerb im familiären Kontext wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da dies weit über die Forschungsfrage hinausreichen würde.

⁸²² Vgl. auch: [2_BLFD: 95 und 97]; [6_BLFD: 71 -73].

- *„Naja, ich denke in einer Kita, in der auch keine polnischen Kinder sind, da orientieren sich die Eltern schon mehr in Richtung Englisch.“ [9_BLFD: 96]*

Lehrkräfte, Erzieher und Mitarbeiter grenzüberschreitender Bildungsprojekte, die bereits positive Erfahrungen mit polnischen Sprachangeboten in Kindertageseinrichtungen gesammelt haben, befürworten diese Angebote dahingegen übereinstimmend.⁸²³

- *„Ja, also von der Intonation da ist das schon bei den Kindern da. Die müssen dann bestimmte Zischlaute gar nicht mehr üben, weil sie diese Mundstellung einfach schon gelernt haben. Das merkt man schon.“ [8_SLFD: 111]*
- *„Das finde ich sehr wichtig. Das man auch ein bisschen von dem Englischen weg kommt.“ [5_SLFD: 73]*
- *„Selbst wenn sie jetzt Polnisch nicht in der Grundschule lernen, dann ist das für die Kinder einfach eine zusätzliche Entwicklung. Es wäre schön, wenn in jedem Kindergarten auch polnisch Muttersprachler arbeiten könnten.“ [1_SLFP: 72]*

Insgesamt wird das Angebot in den Kindertageseinrichtungen Polnisch zu erlernen von den Befragten jedoch als gering und daher als ausbauwürdig eingeschätzt.⁸²⁴

- *„Mein Eindruck ist, dass in diesem Bereich noch wenig getan wird.“ [6_SLFP: 111]*
- *„Es wird in einigen Kitas angeboten, aber es ist gering.“ [7_SLFD: 133]*
- *„Mein Gefühl sagt mir schon, dass sich etwas tut und dass sich auch in den Kindertageseinrichtungen vieles entwickelt und dass auch die Sensibilität wächst für dieses Thema.“ [14_SBD: 9]*

In Folge der insgesamt geringen Angebote in den Kindertageseinrichtungen und der wenigen Grundschulstandorte, an denen die Sprachausbildung fortgeführt wird, ist der Übergang in die Schuleingangsstufe entweder mit einem Abbruch des Sprachenlernens verbunden⁸²⁵,

- *„Die meisten Kinder gehen hoch in die Lenéschule. Ich glaube da wird kein Polnisch angeboten.“ [10_BKD: 74]*
- *„Es ist ja leider immer noch nicht so, dass Polnisch in den Schulen regulär vermittelt wird (...). Es wäre natürlich schön, wenn das Bildungsministerium mal sagen würde: ‚Ja, wir haben die Möglichkeit‘. Aber das ist leider noch nicht so.“ [6_MBD: 73]*

oder es erfolgt ein Neuanfang in der Sprachausbildung der, aufgrund der sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler bei Schuleintritt unumgänglich ist.

- *„Ja, ich beginne den Unterricht natürlich von vorn.“ [2_BLFD: 91]*

⁸²³ Vgl. auch: [2_MLFP: 101 und 103]; [9_SLFD: 87]; [8_SLFD: 182]; [6_SLFP: 75]; [4_SLFP: 99]; [6_BLFD: 149]; [4_BLHP: 63 und 109]; [4_MBD: 88]; [5_MBD: 13]; [2_BLFD: 152]; [7_SLFD: 93]; [7_BLHP: 104].

⁸²⁴ [5_SLFD: 119]; [2_SLFD: 66]; [1_SLFP: 103]; [10_SKD: 148]; [1_MLFD: 103]; [9_SLFD: 135]; [8_SLFD: 182]; [13_SKD: 170]; [12_SKD: 145]; [11_SKD: 125]; [1_BLFP: 46]; [10_BKD: 109].

⁸²⁵ Vgl. auch: [13_SKD: 88]; [2_BLFD: 91].

- „Da hat man aber auf der anderen Seite die Kinder, die beim Nullpunkt beginnen. Da macht man dann schon einen normalen Unterricht.“ [1_SLFP: 70]
- „Ich habe den Eindruck, sie fangen von Null an. Ich habe zu meinem Kind immer gesagt, sage in der Schule, dass ihr das im Kindergarten schon gemacht habt. Das Gleiche jetzt auch in der Mittelschule. Da sind aber immer noch Kinder, die aus anderen Schulen dazukommen, die eben nicht diesen Kenntnisstand haben.“ [13_SKD: 117]

Vereinzelt binden die Lehrkräfte die Schüler mit guten Vorkenntnissen aber auch in besonderem Maße in das Unterrichtsgeschehen mit ein.⁸²⁶

- „Die sind dann auch mit dabei, wenn sie schon Lieder können, das mit als erstes zu singen, oder wenn sie die Farben schon kennen, dann sind sie die Vorgesprecher, wenn ich gar keine Muttersprachler habe.“ [5_SLFD: 71]
- „Ja. Wenn die Kinder schon in der Kita Polnisch hatten, dann merke ich das schon. An ein paar Vokabeln, die sie kennen und ein paar Liedern. Das ist positiv, vor allem wenn ich bei den Kindern der Klasse 1 irgendetwas Neues einführe, irgendwelche Lieder und einige Kinder können dann gleich mitmachen und mir gleich ein bisschen Unterstützung beim Singen geben.“ [4_SLFP: 95]

Für den Großteil der Lehrkräfte stellt sich die Frage der Anknüpfung an Vorkenntnisse der Schüler nicht, da keine vorhanden sind.⁸²⁷ Anders gestaltet sich die Situation bei Schülern, die in einem zweisprachigen Elternhaus aufwachsen.⁸²⁸

- „Ja, wir haben viele Kinder aus gemischten Ehen. Da sind Kinder, die schon oft Vorkenntnisse haben. Aus der Kita hatten wir noch keine Kinder mit Vorkenntnissen.“ [1_BLFP: 48]

Herkunftssprachlichen Unterricht für Schüler polnischer Muttersprache wurde im Untersuchungszeitraum allerdings nur in einer Grundschule angeboten.⁸²⁹ In den übrigen Grundschulen werden diese Schüler in das Polnischangebot eingebunden.

Es wird als positiv angesehen, dass diese Schüler in besonderer Weise den Unterricht unterstützen, zum Beispiel durch szenisches Gestalten⁸³⁰ oder durch Dolmetschertätigkeiten⁸³¹ bei Begegnungen. Für die polnischen Schüler bedeutet dies eine Stärkung des Selbstbewusstseins im Klassenverband⁸³² und für die deutschen Kinder wird die Lebensnähe der Sprache durch die unmittelbaren Sprachvorbilder im Unterricht deutlich. Ferner ergibt sich auch eine Erleichterung für die Unterrichtsgestaltung.

⁸²⁶ Vgl. auch: [8_SLFD: 109]; [1_SLFP: 70].

⁸²⁷ Vgl. auch: [3_MLFP: 47]; [2_MLFP: 105]; [7_SLFD: 91]; [6_SLFP: 69]; [3_SLFD: 63]; [6_BLFD: 109]; [3_BLFD: 52].

⁸²⁸ Vgl. auch: [3_BLFD: 50 und 52].

⁸²⁹ Vgl. auch: [5_SLFD: 21 und 23]; [1_SLFP: 17].

⁸³⁰ Vgl. auch: [7_SLFD: 35]; [5_SLFD: 23].

⁸³¹ Vgl. auch: [1_MLFD: 45]; [9_SLFD: 11]; [8_SLFD: 43].

⁸³² Vgl. auch: [5_SLFD: 23], [7_SLFD: 35].

- *„Ich bin sehr angetan, wenn polnische Kinder dabei sind. Sie sind Sprachvorbilder und man muss kaum in die deutsche Sprache verfallen, weil die Kinder das alles zeigen können. Das ist also für mich ganz wertvoll.“ [5_SLFD: 21]*

Umgekehrt wird dagegen argumentiert, dass der Unterricht mit integrierten muttersprachlichen Kindern schwieriger als im Klassenverband mit Kindern gleicher Vorkenntnisse sei.

- *„Das ist ein einfacheres Arbeiten, wenn man keine Muttersprachler drin hat. Da sind die Unterschiede nicht so dramatisch. Man führt Vokabeln und Lexik ein und wenn man da weiß, da sind noch keine Vorkenntnisse, da kann man dann die Gruppe relativ homogen behandeln. Aber das geht nicht immer.“ [3_BLFD: 52]*

Problematisch erscheint zusätzlich einigen Lehrkräften in dieser Situation, dass sich die muttersprachlichen Kinder im Polnischangebot aufgrund ihrer Vorkenntnisse unterfordert fühlen, sich langweilen bzw. die Erwartungshaltungen der Eltern nicht erfüllt werden.⁸³³

- *„(...) und jetzt hatten wir auch in der Klasse eins einen Fall, wo das Mädchen eigentlich unterfordert war.“ [7_SLFD: 31]*
- *„In Klasse 1 und 2 langweilen sich die Kinder noch nicht so, aber in Klasse 3 und 4 ist es dann bei drei Stunden nicht so gut. Das ist zwar gut für die anderen Kinder. Aber der herkunftssprachliche Unterricht ist da schon besser.“ [4_SLFP: 25]*

Für die Lehrkräfte ergibt sich hier ein wesentlich höheres Anforderungsprofil an die Unterrichtsgestaltung, dem zurzeit oft nicht entsprochen werden kann.⁸³⁴ Zugleich zeigt sich in den Schulsystemen der Grenzregion ein besonderer Handlungsbedarf hinsichtlich der Erteilung eines herkunftssprachlichen Polnischunterrichts, bedingt durch eine hohe Arbeitskräftemobilität der polnischen Mitbürger.

7.2.3.3 Wertung des Angebots in der Grundschule

Unabhängig von der Quantität der Angebote in den Grundschulen weisen alle Befragten darauf hin, dass die polnischen Sprachangebote an den Grundschulen besonderen Umsetzungshürden ausgesetzt sind. Als Ursachen hierfür werden erkannt, dass die Polnischangebote i. d. R. fakultativ und zusätzlich in das Unterrichtsvolumen eingebunden sind. Dieser Umstand erschwert, blockiert oder verhindert eine kontinuierliche Unterrichtung der Schüler in der polnischen Sprache. Folgende Aspekte werden von den Lehrkräften genannt, die dazu führen, dass Kinder das Angebot von vornherein ablehnen oder dieses vorzeitig beenden.

- *Angst der Eltern vor Überlastung der Kinder,*
- *Arbeitsaufwand Sprachenlernen,*

⁸³³ Vgl. auch: [5_BLFP: 23]; [3_BLFD: 9].

⁸³⁴ Ausnahme ist hier der Schulstandort mit dem Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts.

- *Konkurrenz Englisch in der Grundschule,*
- *Ausschlussprinzip ISL oder Förderunterricht,*
- *kontinuierliches Lernen in der Grundschule.*

Die Angst der Eltern vor einer Überlastung der Kinder⁸³⁵ ist oftmals maßgebend, dass Eltern sich gegen die Anmeldung der Kinder für das zusätzliche Polnischangebot entscheiden.

- *„Viele denken, ‚das arme Kind soll doch erst einmal schreiben und lesen lernen‘. Die melden die Kinder nicht für Polnisch an. Polnisch ist ja eine Zusatzbelastung.“ [3_BLFD: 32]*
- *„Manche haben vielleicht Angst, dass das Kind es nicht schaffen würde, dass es zu schwer ist.“ [7_SLFD: 125]*
- *„Ja, die Sprache ist den Schülern zu schwierig und Eltern sind heute nun mal so gestrickt, dass sie die Schwierigkeiten von ihren Kindern nehmen. Und da hat man während des Jahres Aussteiger gehabt, weil die Sprache zu schwierig war.“ [6_BLFD: 47]*

Der mit dem Sprachenlernen verbundene erhöhte Arbeitsaufwand ist dahingegen der wesentliche Grund für eine vorzeitige Abmeldung der Kinder am Unterricht.⁸³⁶

- *„Sobald das in Arbeit ausartet, dann springen die ab.“ [1_MLFD: 193]*
- *„Ein Schüler wollte mal abbrechen, weil sein bester Freund nicht an Polnisch teilnahm. Der eine geht heim und der andere Schüler hat da eine sechste Stunde.“ [5_SLFD: 25]*
- *„Manchmal liegt es daran, dass die Schüler einfach nicht mehr wollen und kein Interesse mehr haben. Zum zweiten liegt es daran, dass es drei Stunden sind und dass die Kinder dann doch etwas länger in der Schule bleiben müssen. Die Schüler wollen dann eher nach Hause gehen. Für die ist es dann einfach zu viel.“ [4_SLFP: 19]*
- *„Viele sagen, dass sie viele andere AGs haben und dass sie keine Zeit haben. Und dann muss man bei Polnisch ja auch lernen. Die Kinder wollen dann lieber zum Jonglieren, zum Basteln oder zum Theater gehen. Es gibt da eine sehr große Konkurrenz.“ [4_BLHP: 115]*

Die Vorverlagerung des verpflichtenden Englischunterrichts in die Grundschule wird von einigen Lehrkräften als eine weitere Hürde für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache in der Grundschule angegeben.⁸³⁷

- *„Wir haben lange darüber diskutiert, was mit Englisch passiert. Wann Englisch angeboten werden soll. Und wir sind immer wieder darauf gekommen: ‚erst die kleinen Sprachen‘. Und dann entscheiden sich auch die Eltern für die anderen Sprachen. Man kann die nicht nebeneinander stellen. Das hatten wir*

⁸³⁵ Vgl. auch: [9_BLFD: 60]; [6_BLFD: 49]; [4_BLHP: 21]; [3_BLFD: 90]; [2_BLFD: 59 und 166].

⁸³⁶ Vgl. auch: [2_BLFD: 59]; [5_BLFP: 17, 19, 23 und 133]; [7_BLHP: 67], [7_BLHP: 25], [8_BLFD: 15, 41 und 55]; [9_BLFD: 36]; [3_BLFD: 20]; [8_SLFD: 69].

⁸³⁷ Vgl. auch: [7_BLHP: 69] [3_SLFD: 21].

mit der Begegnungssprache. Ich hatte 12 oder 14 und die Englischkollegin hatte über 30 Kinder, wenn man es wählen lässt.“[5_SLFD: 131]

- *„Und wenn die dann erst einmal Englisch lernen (...), dann weiß ich nicht, was dann mit Polnisch wird. Dann sagen sicher viele Eltern: ‚Das Kind lernt Englisch, da muss es nicht auch noch Polnisch lernen‘.“[2_SLFD: 172]*
- *„In Klasse eins hätte ich meinen Sohn auch nicht angemeldet, weil man ja erst Deutsch und Englisch lernen soll. Der Meinung bin ich auch.“[2_BLFD: 11]*

Das Ausschlussprinzip ‚ISL oder Förderunterricht‘⁸³⁸, nachdem in Sachsen Polnisch an staatlichen Grundschulen unterrichtet wird, ist ein weiterer Grund dafür, dass Kinder frühzeitig den Polnischunterricht verlassen. Schüler mit erhöhtem Förderbedarf in obligatorischen Unterrichtsfächern beenden zugunsten des Förderunterrichts den Polnischunterricht in Klasse drei. Im Umkehrschluss besuchen nur leistungsstarke Schüler das Fach ISL Polnisch.⁸³⁹

- *„Die Eltern entscheiden dies, sie müssen aber immer vor Augen haben, dass das Kind dann keine Förderstunde hat.“ [7_SLFD: 61]*
- *„Also wenn es wirklich solche Kinder gibt, die schwächer sind in Mathe und in Deutsch, dann müssen sie zum Förderunterricht gehen. Das entscheiden dann die Eltern und Lehrer. Der Förderunterricht hat hier auf alle Fälle Vorrang vor dem Polnischunterricht.“ [4_SLP: 21]*
- *„(...) ab Klasse 3 steigt der Anspruch an die Schüler stark an. Und viele Eltern fangen dann schon an in Richtung der weiterführenden Schule zu denken. Und wenn dann in irgendeinem Hauptfach Probleme sind, dann fällt Polnisch weg.“[2_SLFD: 31]*

Als eine letzte wesentliche Hürde in den Grundschulen wird die Möglichkeit des kontinuierlichen Lernens genannt. Diese eingeschränkte Kontinuität liegt zum einen am fehlenden Lehrplan mit einer definierten Stundenzuweisung, wie in Mecklenburg-Vorpommern⁸⁴⁰:

- *„Das Hauptproblem ist, dass es eben keinen roten Faden gibt. Jeder macht seine Sache, so wie er das möchte und alle legen los, aber der rote Faden fehlt. Sprich der Lehrplan.“[1_MLFD: 213]*

Zum anderen liegt diese an der immer wieder neu zu beantragenden Stundenzuweisung für den Begegnungsunterricht und die Arbeitsgemeinschaften⁸⁴¹ in Brandenburg und der damit verbundenen Unsicherheit hinsichtlich der Fortführung des Angebots.

- *„Nein, die Planung ist ja noch nicht so weit. Das ist ja noch nicht durch. Wir haben überhaupt noch keine Stundenzuweisung für das nächste Jahr. Aber da bin ich schon optimistisch, dass das weitergeführt wird. Nur in welchem Umfang, das kann ich nicht sagen.“ [9_BLFD: 32]*

⁸³⁸ Vgl. auch: [7_SLFD: 27 und 29]; [5_SLFD: 19].

⁸³⁹ Vgl. auch: [11_SKD: 43]; [5_SLFD: 19].

⁸⁴⁰ Vgl. auch: [2_MLFP: 9].

⁸⁴¹ [7_BLHP: 17 und 19].

Des Weiteren ist an einigen Standorten in Folge des Lehrkräftemangels ein kontinuierliches Lernen nicht immer möglich:

- *„In diesem Jahr ist es so, weil der Start nicht so optimal gewesen war. Wir wussten nicht wer genau kommt. Und wenn Sie eine Einladung für den ersten Tag schreiben am 02.09. und an dem Tag können Sie es nicht absichern, weil das alles noch nicht klar ist und am 09.09. ist es immer noch nicht klar, da bleiben dann schon ein paar auf der Strecke.“ [8_BLFD: 21]*
- *„Wir sind schon froh, dass ich Klasse 3 und 4 unterrichten darf.“ [2_BLFD: 18]*
- *„Ich persönlich hätte im Moment auch gar nichtmehr die drei Stunden im Stundenkontingent. Organisatorisch würde das an den Schulen mit nur einer Lehrkraft gar nicht gehen. Ich habe ja schon dreimal in der 5. und 6. Stunde Unterricht in Klasse eins und zwei. Wann soll ich dann noch die drei Stunden machen? (...) Da habe ich die Befürchtung, dass das nie zustande kommt und an unseren Schulen immer nach der zweiten Klasse ausläuft.“ [2_SLFD: 31]*

Eine Interviewpartnerin führt diese Schwierigkeiten auf die Übergabe des Polnischangebots in den alleinigen Verantwortungsbereich der Schulen zurück.

- *„Also es wird sehr einseitig als Schulaufgabe definiert. (...)Machen Schulen das von sich aus, wenn sie nicht einen idealistischen Lehrer sagt: ‚Lasst uns das machen‘. Der dann als nächstes den Widerstand bricht und vielleicht auch nicht gerade auf Entgegenkommen von den Eltern stößt. Das ist ja nicht ganz so einfach. Man kann ja nicht sagen ‚Schule mach mal‘. Das funktioniert so halt nicht. Und ich denke schon: Ohne eine gewisse Steuerung oder Entwicklung eines Bedarfs, der durchaus auch bewusst aus Sicht der Politik und der Verwaltung käme, ist das einfach schwierig. Die Schulen können das sicherlich erfüllen, aber sie brauchen Leute, die sagen ‚Ich gehe einen neuen Weg‘. Und die hat man nicht nur. Man hat einfach auch nur ganz normale Lehrer, die ihren Job seit eh und je machen und man hat auch Direktoren, die auch nicht unbedingt diesen Weg gehen wollen. (...) Aber wie gesagt: für Englisch legt man es doch auch fest. Da könnte man es in einer gewissen zu definierenden Region auch so festlegen. Und es ist ja, glaube ich, wirklich belegt, dass Englisch wirklich darunter überhaupt nicht leidet.“ [14_SBD: 45 und 47]*

Eine einheitliche verbindliche Regelung würde folglich zu weniger Fluktuation und mehr Kontinuität führen können.

7.2.3.4 Nutzen bei Abbruch des Spracherwerbs nach der Grundschule

Wie aus den Statistiken in Kapitel 5 deutlich wird, setzen nur wenige Polnischschüler den Unterricht in den Klassen fünf oder sieben fort. Für die Bewertung des Abbruchs werden unterschiedliche Maßstäbe herangezogen. Ein Teil nennt den sprachlichen Wert als Bemessungsgrundlage für den Nutzen des Polnischangebots in der Grundschule.⁸⁴²

- *„Es bleibt nicht viel hängen. Das Kind vergisst das wieder.“ [4_SLFP: 121]*

⁸⁴² Vgl. auch: [2_SLFD: 86], [5_BLFP: 67], [13_SKD: 190].

- „Wenn da nichts weiter gemacht wird, dann ist das ein Verlust.“ [2_SLFD: 88]
- „Natürlich vergisst man das. Das merkt man ja selber auch. Wenn man da nicht ständig dran bleibt und übt, vergisst man das.“ [9_BLFD: 108]
- „Da wird nicht viel hängen bleiben.“ [6_BLFD: 125]

Lehrkräfte, die den Wert des Polnischangebots als besonderes Zeichen des interkulturellen Lernens sehen, räumen dem damit verbunden Wissenszuwachs eine besondere Stellung ein.⁸⁴³

- „Weil das vertraut sein mit polnischen Bräuchen, mit polnischen Punkten der Tradition, mit Lokalitäten wie Zgorzelec, das erscheint dem Kind dann nicht mehr so fremd.“ [6_SLFP: 61]
- „Erstmal bleibt der Klang der Sprache hängen. Es bleibt die Landeskunde hängen. Es bleiben Lieder hängen. Und überhaupt so alles, was mit den Begegnungen hier bei uns zu tun hat. Das kann man ihnen nicht mehr nehmen.“ [5_SLFD: 63]
- „Bestimmt hat so ein Kind vieles über die polnische Kultur erfahren. Ganz allgemein gesagt, denke ich, dass diese Kinder viel offener sind, als die Kinder die keinen Kontakt damit gehabt haben.“ [1_SLFP: 54]

Ebenfalls positiv wird der Wert des zusätzlichen Unterrichts für die persönliche Entwicklung des Kindes sowie für ein späteres Erlernen der polnischen Sprache gesehen.⁸⁴⁴

- „Und vielleicht wenden sich die Kinder, wenn sie erwachsen sind, doch mal noch an die VHS und frischen das dort auf. Überhaupt das Erlernen einer anderen Sprache bringt ein Kind immer weiter.“ [7_SLFD: 67]
- „Die Wissen, sie haben das schon einmal gelernt. Denen hat das Spaß gemacht oder sie waren auch erfolgreich in der Grundschule. Die werden vielleicht mit weniger Angst einen Kurs besuchen, als diejenigen, die nie einen Kontakt zur polnischen Sprache bisher hatten.“ [1_SLFP: 89]
- „Sie haben die Grundlagen der polnischen Sprache gelernt und wie sie gesprochen wird. Sie haben ihre Materialien und können sie nutzen, wenn sie später mal weiterlernen. Und sie haben Spaß gehabt, eine Fremdsprache zu lernen. Das kann im weiteren Leben dazu führen, dass sie sich nicht scheuen, eine weitere fremde Sprache zu lernen.“ [2_BLFD: 113]

Unabhängig von der späteren Sprachenwahl sind diese Lehrkräfte auch der Meinung, dass es den Schülern in einer späteren Lebensphase leichter fallen wird, eine weitere Fremdsprache zu erlernen, wenn sie bereits in der Grundschule Kontakt mit einer Sprache einer anderen Sprachfamilie hatten.

⁸⁴³ Vgl. auch: [4_SLFP: 125]; [8_SLFD: 137]; [7_BLHP: 94].

⁸⁴⁴ Vgl. auch: [8_SLFD: 139 und 141]; [7_BLHP: 71]; [3_BLFD: 56]; [10_SKD: 164] [10_BKD: 124]; [1_BLFP: 58]; [4_BLHP: 109].

7.2.3.5 Kontinuität und Progression am Übergang zu den weiterführenden Schulen

Die Entscheidung der Schüler bezüglich des ‚Für‘ und ‚Wider‘ der Fortführung der weiteren Sprachausbildung wird auf drei Faktoren zurückgeführt:

- *die Eltern motivieren das Fortführungsinteresse,*
- *das Fortführungsinteresse ist abhängig von der Interessenslage der Kinder,*
- *das Fortführungsinteresse ist abhängig vom Angebot an den weiterführenden Schulen.*

Dass die Eltern das Fortführungsinteresse der Schüler motivieren, ist nach Einschätzung der Experten eher selten.⁸⁴⁵ Für das Fortführungsinteresse maßgebender scheint die individuelle Interessenslage der Kinder, insbesondere die der zukünftigen Gymnasiasten, zu sein.⁸⁴⁶ Argumente des Abbruchs der polnischen Sprachausbildung sind die Attraktivität anderer Sprachen sowie das Profil des gewählten Gymnasiums, in dem eine weitere Fremdsprachenausbildung eingeschränkt und eventuell sogar nicht möglich ist.

- *„Es gibt auch das Problem am Gymnasium, dass die anderen Sprachen ja auch attraktiv sind. Gerade Französisch und Latein würden ja viele Kinder auch machen wollen und da kommt dann die Entscheidung, welche Sprache man wählt. Welche Sprache brauche ich mehr und was bringt mich vielleicht auch im Studium weiter.“ [7_SLFD: 69]*
- *„Manchmal ist es auch so, dass sie sich entscheiden müssen, ob sie Latein wählen. Das ist im naturwissenschaftlichen Profil so. Die Schüler dürfen dann keine weitere Fremdsprache lernen. Höchstens im Nachmittagsangebot, wenn es das denn überhaupt gibt.“ [6_SLFP: 55]*
- *„Man darf aber nicht vergessen, dass an den weiterführenden Schulen auch weitere Fremdsprachen eingeführt werden. Und viele Kinder sagen auch, dass sie Arzt werden möchten und deswegen Latein brauchen. Und Englisch muss man sowieso lernen. Die anderen Fremdsprachen sind auch eine große Konkurrenz für Polnisch.“ [1_SLFP: 50]*

Mehrheitlich äußern die Befragten, dass das Fortführungsinteresse von dem Angebot an den weiterführenden Schulen abhängig ist.⁸⁴⁷ Als bedeutsam wird hierbei der mittlere Bildungsweg angesehen.

- *„Wer hier an die Mittelschule geht, der macht weiter. Wer woanders hingeht, der hört auf weil keine Fremdsprache Polnisch angeboten wird und weil auch keine Lehrer dafür da sind. Sonst würden die das sicherlich alle weitermachen. Da bin ich mir ganz sicher.“ [5_SLFD: 61]*

⁸⁴⁵ Vgl. [8_SLFD: 131].

⁸⁴⁶ Vgl. auch: [9_SLFD: 75]; [5_SLFD: 55]; [4_SLFP: 119] [9_BLFD: 9].

⁸⁴⁷ Vgl. auch: [3_SLFD: 72]; [1_SLFP: 47 und 49]; [7_BLHP: 71]; [4_BLHP: 43]; [2_BLFD: 109]; [1_BLFP: 85]; [1_BLFP: 83 und 85]; [12_SKD: 152].

- „Ja, die fangen in der Klasse eins an und machen das dann bis zur Klasse vier. Ich hatte schon eine Klasse, die dann später nach Ahlbeck⁸⁴⁸ gegangen ist und dort weiter Polnisch gemacht hat.“ [2_MLFP: 29]
- „Ich sage mal, wenn meine drei Schüler zum Einstein-Gymnasium gehen, dann ist es mit Polnisch erledigt. Weil da das Angebot Polnisch gar nicht besteht.“ [6_BLFD: 163]
- „Es hängt davon ab, für welche Schule sich die Kinder entscheiden. Die Kinder, die sich für das städtische Gymnasium entscheiden, sie wissen ganz genau, dass dort Polnisch ab der 7. Klasse angeboten wird. Manche möchten das dann wirklich auch als 2. Fremdsprache annehmen.“ [1_BLFP: 50]

Als wenig stimulierend für die Fortführung der Sprachausbildung wird die nicht gleitende Unterrichtsgestaltung beim Schulwechsel gewertet. Als Gründe für die fehlende Anknüpfung können genannt werden:

- die mangelnde Zusammenarbeit der Polnischlehrer in der Primar- und Sekundarstufe,
- die heterogenen Vorkenntnisse der Schüler im Fach Polnisch,
- die Struktur der Lehrpläne, die nur im Fall eines bilingualen Zweiges an einem Gymnasium, eine Anknüpfung an Vorkenntnisse vorsieht.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass nur an einem Schulstandort der gesamten deutsch-polnischen Grenzregion Grundschulpädagogen und Fremdsprachenlehrer der weiterführenden Schulen bezüglich des Polnischunterrichts zusammen arbeiten.⁸⁴⁹ Ein Großteil der Lehrkräfte hat zwar Kenntnisse über die an den weiterführenden Schulen existierenden Angebote, wie diese umgesetzt werden, ist ihnen jedoch meist nicht bekannt.⁸⁵⁰

- „Nein, bisher hatte ich keinen Austausch mit den weiterführenden Schulen. Da hatte ich bisher keine Zeit dafür. Ich bin froh, dass ich schon alles so gebackten kriege und dass meine Polnischkinder und die Eltern zufrieden sind.“ [2_BLFD: 103]
- „Ich habe mit denen gar keinen Kontakt. Ich weiß, dass es da Kollegen gibt. Da meine Schüler im Moment nie wirklich dahin kommen können, kontinuierlich Polnisch zu haben, habe ich da auch keinen Kontakt.“ [2_SLFD: 76]

Größte Schwierigkeit für das kontinuierliche Erlernen der polnischen Sprache nach Besuch der Grundschule sehen die Lehrkräfte im Mangel an Polnischangeboten der weiter-

⁸⁴⁸ Hier handelt es sich um eine Regionalschule.

⁸⁴⁹ [5_SLFD: 15 und 55].

⁸⁵⁰ Vgl. auch: [3_MLFP: 89]; [2_MLFP: 37, 111, 119 und 171]; [1_MLFD: 127]“ [4_MBD: 21]; [8_SLFD: 129]; [6_SLFP: 59]; [4_SLFP: 113 und 115]; [3_SLFD: 70]; [9_BLFD: 174]; [8_BLFD: 98]; [7_BLHP: 59 und 63]; [6_BLFD: 91 und 153]; [5_BLFP: 90 und 129]; [2_BLFD: 99 und 101]; [1_BLFP: 54]; [6_MBD: 143] [14_SBD: 39]; [13_SKD: 131]; [12_SKD: 85]; [9_BLFD: 104]; [4_SLFP: 111]; [9_SLFD: 95].

führenden Schulen, insbesondere der Schulen des mittleren Bildungsweges.⁸⁵¹

- *„Ja, die gehen nach Görlitz, aber auch nach Kodersdorf in die Mittelschule. Da hatte ich so einen Fall, dass eine Mutti ihr Kind abgemeldet hat in der Grundschule, da sie gesagt hat, dass das in Kodersdorf nicht fortgesetzt wird. Deswegen ist das jetzt sinnlos, wenn er weiter hier Polnisch macht, was dann nicht fortgesetzt wird. Viele Kinder gehen dann aber auch nach Rothenburg aufs Gymnasium. Dort ist aber auch kein Polnisch. [4_SLFP: 107]*
- *„Nein. Eine Gesamtschule oder Oberschule gibt es hier nicht mit Polnisch.“ [4_BLHP: 53]*
- *„Zurzeit können sie nur ans Gymnasium gehen. Soweit ich weiß, wird es im Oberstufenzentrum nicht angeboten. Auch die Gesamtschule hat kein Polnisch mehr.“ [3_BLFD: 58]*
- *„Ich weiß nur vom Gymnasium. Ich kann aber nicht sagen, wie das an den anderen Schulen ist. Ich habe kein Bild wie es dort läuft.“ [1_BLFP: 133]*

Neben dem mangelhaften Angebot an den weiterführenden Schulen, welches sich vor allem in der Unkenntnis der Befragten hinsichtlich des Angebots an Schulen des mittleren Bildungsweges zeigt, wird kritisiert, dass, ebenso wie beim Eintritt in die Schuleingangsphase, beim Übergang zu den weiterführenden Schulen an den Kenntnisstand der Schüler nicht angeknüpft wird.⁸⁵²

- *„Ja, die führen nicht fort. Weil die Klassenzusammensetzungen ja ganz unterschiedlich sind.“ [9_SLFD: 41]*
- *„Der Übergang von den Grundschulen zu den weiterführenden Schulen, der ist schon problematisch. Das aktuelle Angebot kann nicht jedem Kind gerecht werden, das dann weiter gehen will. Die Kontinuität ist da nicht wirklich gegeben.“ [7_SLFD: 137]*
- *„Der eine Schüler in meiner allerersten Klasse sagte mir: ‚Ich gehe dann in den Polnischunterricht, da fangen wir sowieso bei Null an und da bin ich der Klassenbeste‘.“ [6_SLFP: 57]*
- *„Ja, sie haben den Unterricht von Anfang an. Aber sie gehen dann schneller vor.“ [4_BLHP: 49]*
- *„Das ist eine Gruppe und jeder bringt ein, was er kann. Und wenn jemand Vorkenntnisse hat, dann hat er einfach mal Glück.“ [3_BLFD: 66]*

Während die Gründe für die fehlende Anknüpfung an den Kenntnisstand der Grundschüler in Brandenburg und Sachsen im Mangel an Lehrkräften und in den Gegebenheiten der Lehrpläne der weiterführenden Schulen zu finden sind⁸⁵³, kritisieren die Lehr-

⁸⁵¹ Vgl. auch: [7_SLFD: 133]; [6_SLFP: 113]; [5_SLFD: 123]; [4_SLFP: 177]; [3_SLFD: 110]; [2_SLFD: 43 und 82]; [1_SLFP: 99]; [13_SKD: 178] [12_SKD: 150] [3_BLFD: 122]; [10_SKD: 150]; [2_BLFD: 155]; [14_SBD: 57] [10_BKD: 113].

⁸⁵² Vgl. auch: [9_BLFD: 104]; [7_SLFD: 65 und 73]; [4_SLFP: 111]; [4_MBD: 23, 27 und 29]; [12_SKD: 87]; [10_SKD: 152]; [5_BLFP: 31].

⁸⁵³ Vgl.: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004) Lehrplan Gymnasium Polnisch.; Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut: (2008/2009) Lehrplan Mittelschule Polnisch.; Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut-: (2004/2009) Lehrplan Mittelschule Rahmenvorga-

kräfte aus Mecklenburg-Vorpommern vordergründig das Fehlen eines Lehrplans für den Polnischunterricht in den Regionalschulen⁸⁵⁴.

- „Nein, in der Regionalschule gibt es keinen Lehrplan.“ [2_MLFP: 91]
- „In den Regionalschulen gibt es ja keine Zensuren und es ist kein Lehrplan da. Da kann es wirklich nur als freiwillige Sache angeboten werden.“ [1_MLFD: 211]
- „Ja, in der Regionalschule orientieren die sich meines Wissens an einem Rahmenlehrplan für die Gesamtschulen in Brandenburg.“ [4_MBD: 59]

Zudem wird die Einordnung des Polnischunterrichts in den Wahlpflichtbereich der Regionalschule kritisiert.

- „Das mit der Wahlpflicht ist so eine komische Sache. Das ist in der 7. und 8. Stunde. (...) Ein anderes Wahlpflichtfach ist z.B. Fotografieren oder Kochen. Da müssen sie sich nicht so anstrengen wie bei der Fremdsprache. (...) Da wollen dann viele in der 6. Klasse nicht weiter machen.“ [2_MLFP: 113]

Aus den dargelegten Schilderungen wird deutlich, dass eine Fortsetzung, bis auf wenige Ausnahmen, in erster Linie an den Gymnasien vorgesehen ist. Vorkenntnisse werden an den weiterführenden Schulen nur in sehr geringem Maße berücksichtigt und bringen den Schülern nur dahingehend Vorteile, dass der Einstieg in die 2. Fremdsprache leichter fällt.

- „Es ist eine leichte Entlastung, dass sie Lexik schon beherrschen, aber im Großen und Ganzen fällt ihnen Polnisch genauso schwer wie den anderen. Die Schüler, die Polnisch hatten, die waren zum Anfang recht gut. Aber es kommt ja ganz schnell neuer Wissenszuwachs dazu und dort müssen sie sich neu bewähren, auch kämpfen.“ [3_BLFD: 66]⁸⁵⁵

7.2.4 Motivation für und Hinderungsgründe gegen das Erlernen der polnischen-Sprache

7.2.4.1 Motivation der Eltern für die Anmeldung der Kinder, Kenntnisse des frühen Fremdsprachenlernens und Elterntyp der Befürworter

Als Motive der Eltern, ihre Kinder am Polnischangebot in der Grundschule teilnehmen zu lassen, können folgende Punkte genannt werden:

- *bessere Verständigung mit dem Nachbarn zur individuellen Regulationsfähigkeit im Grenzraum,*

ben Neigungskurse.; Ministerium für Bildung, J. u. S. d. L. B.: (2006) Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg: (2008) Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen.

⁸⁵⁴ In Mecklenburg-Vorpommern gibt es seit 2002 nur einen Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 7 bis 10 an Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in einer Erprobungsfassung. Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: (2002) Rahmenplan Polnisch Gymnasium, Integrierte Gesamtschule.

⁸⁵⁵ Die Aussage dieser Lehrerin bezieht sich hierbei nicht auf Vorkenntnisse der Schüler eines kontinuierlichen Polnischunterrichts von Klasse eins bis sechs, da Schüler dieses Angebots erst ab dem Schuljahr 2011/2012 die weiterführenden Schulen besuchen werden.

- *wirtschaftliche Beweggründe zur zukünftigen Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit im Grenzraum,*
- *höhere Gesamtbildung des Kindes,*
- *die Konzeption der Kita/Schule in f. T.*

Der Wunsch nach Verständigung mit dem Nachbarn ist lt. Einschätzung der Befragten als wichtigstes Motiv der Eltern anzusehen. In Anbetracht der offenen Grenzen und der individuellen Nutzung der gesamten Grenzregion als Lebensraum möchten die Eltern ihren Kindern die Möglichkeit des frühen Nachbarsprachenlernens bieten, „die sie selbst nie hatten“⁸⁵⁶:

- *„Schon, dass die Leute über die Grenze gehen zum Einkaufen und mit der Sprache in Kontakt kommen. Das sehen viele sicher auch als Bereicherung für ihr Kind an.“ [12_SKD: 25];*
- *„Dass man sich im Grenzgebiet verständigen kann.“ [8_BLFD: 33];*
- *„Sie denken vielleicht, dass es gar nicht so schlecht ist, wenn das Kind einige Sätze oder Wörter verstehen kann.“ [7_SLFD: 37];*
- *„Man kann wirklich einfach schnell rüber gehen.“ [8_SLFD: 57]⁸⁵⁷*

Zusätzlich fühlen sich die Eltern veranlasst, dem polnischen Nachbarn Toleranz und Offenheit entgegen zu bringen und sind bestrebt, sich um eine gemeinsame Verständigung zu bemühen.

- *„[...] wir gehen öfters nach Polen, sei es zum Tanken oder auf den Markt und jedesmal erwarten wir, dass die Polen Deutsch können. Und da können wir doch genauso versuchen, polnisch zu sprechen.“ [9_BLFD: 70]*
- *„Wir wohnen im Grenzgebiet, wir sind das Nachbarland von Polen und es gehört sich einfach, die Nachbarsprache zu erlernen.“ [1_BLFP: 21]⁸⁵⁸*

Auch die Wahrnehmung der Grenzregion als gemeinsamen Handlungs- und Lebensraums spielt eine zunehmende Rolle im Entscheidungsprozess der Eltern.

- *„Wir haben Nachbarn und wir wollen diese Nachbarn auch bewusst erleben und mit denen arbeiten.“ [8_SLFD: 55]*

Nicht zuletzt sind die eventuell höheren beruflichen Erfolgchancen der Kinder ein Motiv für die Anmeldung.⁸⁵⁹

- *„Vor allem Eltern, die jetzt selber in ihrem Beruf Polnisch brauchen und an der Volkshochschule die polnische Sprache erlernt haben.“ [5_SLFD: 37]*
- *„[Eltern, die] gezwungen werden Polnisch zu lernen, wegen dem Arbeitsplatz“ [6_BLFD: 45]*

⁸⁵⁶ [8_SLFD: 55].

⁸⁵⁷ Vgl. auch: [8_SLFD: 178]; [6_SLFP: 21]; [2_BLFD: 51]; [13_SKD: 29]; [12_SKD: 97]; [10_SKD: 56], [10_BKD: 20].

⁸⁵⁸ Vgl. auch: [2_MLFP: 51]; [4_BLHP: 19]; [2_BLFD: 56].

⁸⁵⁹ Vgl. auch: [7_SLFD: 37]; [5_SLFD: 25]; [4_BLHP: 77]; [2_BLFD: 59], [6_BLFD: 145].

- „Und Leute, die auch selber merken, dass sie Polnisch im Beruf brauchen.“ [4_SLFP: 161]

Vor dem eigenen Erfahrungshorizont und in Wahrnehmung der Grenzregion als zukünftigen Lebensraum der Kinder befürworten die Eltern einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache aus folgenden Gründen.

- „Vor allem in Bezug auf später wegen der Arbeitsmöglichkeiten.“ [4_SLFP: 37];
- „Ein Teil der Eltern denkt bestimmt an die Zukunft ihrer Kinder und geht davon aus, dass wir in der Grenzregion leben.“ [1_SLFP: 23]
- „Außerdem sehen viele in dieser Sprache die Möglichkeit, eine Arbeitsstelle zu finden“ [1_BLFD: 21].⁸⁶⁰
- „Es sind viele Eltern, die an die Zukunft ihrer Kinder im Voraus denken und die auf die Ausbildung ihrer Kinder großen Wert legen. Es gibt auch andere, die denken, dass man die Sprache später nutzen könnte, weil man hier im Grenzgebiet wohnt.“ [1_BLFP: 117]

Ein nicht unerheblicher Teil der Eltern sieht im Erwerb der polnischen Sprache auch einen Beitrag zur Allgemeinbildung des Kindes. Sie vermuten zugleich eine „Nische“⁸⁶¹ und Abgrenzung der individuellen Kompetenzen von der Allgemeinheit.⁸⁶²

- „[...]dem Kind soviel wie möglich Bildung angedeihen zu lassen [...].“ [9_BLFD: 70]
- „Das sind Eltern, die sich intensiv mit der Erziehung und mit der Zukunft des Kindes beschäftigen.“ [2_SLFD: 140]

Eine Besonderheit der Motivation ergibt sich schließlich in Schulen und in Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft.⁸⁶³ So ist in diesen Schulen das Fach Polnisch für alle Schüler verpflichtend. Seitens der Eltern wird diese Verpflichtung akzeptiert, obgleich andere Gründe für die Anmeldung an dieser Schule dominieren.⁸⁶⁴ Ebenso verhält es sich in den Kindertageseinrichtungen, auch wenn nicht alle Kinder an dem Polnischangebot teilnehmen können. Kenntnisse hinsichtlich der Vorteile eines Fremdsprachenfrühbeginns spielen bei der Elternmotivation insgesamt eine untergeordnete Rolle⁸⁶⁵. Eine Befürwortung leitet sich vielmehr aus persönlicher Lernerfahrung der Eltern⁸⁶⁶ oder Informationen aus den Kindertageseinrichtungen⁸⁶⁷ und Grundschulen⁸⁶⁸ ab.

⁸⁶⁰ Vgl. auch: [2_MLFP: 49]; [1_MLFD: 59]; [6_MBD: 81].

⁸⁶¹ [5_BLFP: 45].

⁸⁶² Vgl. auch: [12_SKD: 29] [5_BLFP: 45]; [14_SBD: 31]; [10_SKD: 32]; [10_SKD: 72], [10_BKD: 22]

⁸⁶³ Vgl. auch: [9_SLFD: 15]; [8_SLFD: 45]; [6_SLFP: 11]; [13_SKD: 33].

⁸⁶⁴ Motive der Schulanmeldung sind hier u. a. die Reformpädagogik, das Ganztagsangebot, oder das religiöse Profil.

⁸⁶⁵ Vgl. auch: [2_SLFD: 31]; [12_SKD: 31]; [10_SKD: 32]; [5_BLFP: 47] [5_SLFD: 35]; [4_BLFP: 21] [9_BLFD: 100] [14_SBD: 27] [10_SKD: 30, 144].

⁸⁶⁶ Vgl. auch: [1_BLFP: 23]; [1_MLFD: 65]; [4_SLFP: 39]; [6_BLFD: 41].

Es ist erkennbar, dass die Lehrkräfte vor allem Eltern mit einem hohen „Bildungsbewusstsein“⁸⁶⁹, „bildungsnahe Eltern“⁸⁷⁰, „Eltern mit einem höheren Stand“⁸⁷¹, „Leute, die selbst studiert haben“⁸⁷², „meistens (...) Akademiker“⁸⁷³ oder „die gebildete Mittelschicht“⁸⁷⁴ als Befürworter des frühzeitigen Erlernens der polnischen Sprache ausweisen. Zudem stellen die Interviewpartner auch die Offenheit der Eltern heraus, die sie als „aufgeschlossene Eltern“⁸⁷⁵, „welche die im Prinzip weltgewandt sind“⁸⁷⁶, „bewusste Eltern, die auch keine Angst vor etwas Neuem haben“⁸⁷⁷, „Eltern, die offen sind“⁸⁷⁸ und „Menschen ohne Vorurteile“⁸⁷⁹ beschreiben. Es sind zugleich Personen, die Wissen über das Nachbarland haben, Kontakte nach Polen pflegen oder die Sprache selbst bereits beherrschen.⁸⁸⁰ Letztlich sind es nach Einschätzung der Lehrer Eltern, die ein hohes Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft ihrer Kinder haben.⁸⁸¹

- „(...) Eltern, die jetzt weiter denken und sagen: ‚Mein Kind kann irgendwann mal mit den Polnischkenntnissen irgendwo beruflich Fuß fassen.‘“ [2_SLFD: 84]
- „Es sind auch viele Eltern, die da sagen: ‚Die wirtschaftliche Entwicklung geht gen Osten, dass sich da die Wirtschaft öffnet und dass man einfach dort auch ein plus hat, wenn man noch eine Fremdsprache hat.‘“ [8_BLFD: 35 und 38]

In der Beschreibung des Elterntypes wird offensichtlich, dass die Polnisch lernenden Kinder vorrangig der gehobenen Bildungsschicht entstammen. Das Bildungsniveau der Eltern deutet zugleich auf den favorisierten schulischen Bildungsweg des Gymnasiums hin. Dementgegen zeigt sich im weiteren Analyseprozess, dass sich mit dem Nachbarspracherwerb verbundene berufliche Motive vor allem auf Ausbildungsberufe beziehen, die im Anschluss an den mittleren Bildungsweg erlernt werden. Auf die sich aus

⁸⁶⁷ Vgl. auch: [7_SLFD: 41]; [14_SBD: 29] [11_SKD: 15]; [10_SKD: 76]; [6_MBD: 85]; [13_SKD: 31].

⁸⁶⁸ Vgl. auch: [8_BLFD: 41]; [6_BLFD: 147].

⁸⁶⁹ [6_SLFP: 25 und 91].

⁸⁷⁰ Vgl. auch: [1_MLFD: 193]; [9_BLFD: 154]; [4_MBD: 84]; [12_SKD: 131].

⁸⁷¹ Vgl. auch: [7_SLFD: 37]; [10_SKD: 140]; [5_BLFP: 45]; [5_SLFD: 113]; [10_BKD: 23].

⁸⁷² [4_SLFP: 161].

⁸⁷³ [3_BLFD: 90].

⁸⁷⁴ [14_SBD: 25].

⁸⁷⁵ [7_SLFD: 123].

⁸⁷⁶ [3_SLFD: 96].

⁸⁷⁷ [1_SLFP: 93].

⁸⁷⁸ Vgl. auch: [7_BLHP: 114]; [2_BLFD: 57]; [8_SLFD: 55].

⁸⁷⁹ [4_BLHP: 117].

⁸⁸⁰ Vgl. auch: [5_SLFD: 115]; [11_SKD: 17]; [4_MBD: 82]; [3_MLFP: 67]; [3_MLFP: 65]; [2_MLFP: 139]; [5_SLFD: 41].

⁸⁸¹ Vgl. auch: [6_MBD: 127]; [5_MBD: 33]; [4_MBD: 82] [9_SLFD: 79]; [6_BLFD: 145]; [1_BLFP: 117 und 119].

dieser Situation heraus ergebende Diskrepanz hinsichtlich der Polnischlerner und ihres zu erwartenden schulischen Bildungsweges und der Erfordernis polnischer Sprachkenntnisse in Ausbildungsberufen in der unmittelbaren Grenzregion, sei bereits an dieser Stelle hingewiesen.

Entgegen der genannten Motive, wie auch der Typisierung der Eltern durch die Experten, ist das inhaltliche Interesse der Eltern an der Sprachausbildung der Kinder in den Grundschulen geringer als vergleichsweise in den Kindertageseinrichtungen⁸⁸². Zeigen Eltern Interesse, so bezieht sich dieses auf Fragen der Unterrichtsbewältigung oder auf Empfehlungen einer Fortführung der Sprachausbildung⁸⁸³. Zum anderen interessieren sich Eltern vereinzelt dafür, welche Themen die Kinder im Unterricht behandeln.⁸⁸⁴ Der weitaus größere Teil der Lehrkräfte stellt heraus, dass die Eltern entweder keine Fragen bezüglich des Polnischangebots stellen oder der Kontakt zu den Eltern nicht besteht bzw. in Einzelfällen von den Lehrkräften gesucht wird.⁸⁸⁵

- *„Es gibt eigentlich keinen Kontakt zwischen mir und den Eltern. Einmal hatte ich Probleme mit einem Schüler, da hatte ich dann Kontakt mit der Mutter aufgenommen. Ich wollte den Schüler sogar ausschließen, weil ich glaubte, dass es keinen Sinn hat. Die Mutter war aber der Meinung, dass er das machen sollte und eigentlich hat das am Ende dann auch geklappt. Ich habe viel mit ihm gesprochen und die Mutter auch.“ [2_MLFP: 25]*

Eine andere Lehrkraft resümiert dahingehend:

- *„Vielleicht sind die Eltern aber auch einfach zufrieden und gehen davon aus, dass alles seinen Gang läuft. Die Kinder erzählen sicher auch viel zu Hause.“ [1_SLFP: 21]*

Die Entscheidung für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der polnischen Sprache folgt demnach einer individuellen Entscheidung der Eltern, die von der Relevanz nachbarsprachlicher Kompetenzen im Grenzraum bestimmt wird. Im Falle einer Befürwortung bringen die Eltern den Grundschulen das Vertrauen hinsichtlich einer fundierten Grundlagenvermittlung entgegen.

7.2.4.2 Motivation der Schüler für die Teilnahme am Polnischangebot in der Grundschule

Angesprochen auf die Motivation der Schüler das Polnischangebot in der Grundschule zu besuchen, zählen die Befragten mehrere Motive auf.

⁸⁸² Vgl. auch: [13_SKD: 23]; [11_SKD: 13]; [10_SKD: 28]; [10_BKD: 21].

⁸⁸³ Vgl. auch: [6_SLFP: 31] [4_SLFP: 39] [1_SLFP: 21].

⁸⁸⁴ Vgl. auch: [1_MLFD: 57] [5_SLFD: 33].

⁸⁸⁵ Vgl. auch: [3_MLFP: 19]; [2_MLFP: 25]; [2_SLFD: 19]; [1_SLFP: 25]; [6_BLFD: 63]; [1_BLFP: 71]; [9_SLFD: 19]; [5_BLFP: 41].

Primär wird die Motivation der Schüler von den Elterngelenkt.⁸⁸⁶

- „(...) im Grundschulalter ist die Einstellung ja doch massiv von den Eltern beeinflusst.“[9_SLFD: 103]
- „Das färbt sich von den Eltern ab. So wie im Elternhaus gesprochen wird, so reagieren die Schüler.“[8_BLFD: 43]
- „Das hängt davon ab, wie es von den Eltern unterstützt wird.“[1_BLFP: 60]

Nehmen die Schüler erst einmal an dem Angebot teil, gehen die Befragten davon aus, dass die Motivation der Schüler von der Gestaltung des Unterrichts abhängig ist.⁸⁸⁷

- „Wenn den Kindern der Unterricht Spaß macht, dann bleiben die auch dabei.“ [5_SLFD: 43]
- „(...) es (ist) unsere Aufgabe, den Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder nicht einfach aussteigen.“[1_SLFP: 27]
- „Das ist natürlich auch die Herausforderung an unsere Polnischlehrer. Das muss einfach Spaß machen.“ [6_SLFP: 27];

Für einige Schüler ergibt sich aus der Teilnahme am Polnischunterricht aber auch die besondere Motivation etwas zu erlernen, was nicht alle Mitschüler können.⁸⁸⁸

- „Wenn den Kindern der Unterricht Spaß macht, dann bleiben die auch dabei. Auch wenn Sie ihr Können präsentieren können. Ich denke da an unser Sprachmusical.“[5_SLFD: 43]
- „Wir machen oft Theatervorführungen. Das nehmen die Kinder sehr gerne an. Sie möchten einfach mal zeigen, dass sie hier nicht als Strafe gegessen haben, sondern dass sie in der Zeit, in der die anderen vielleicht schon Schluss hatten, etwas gelernt haben, was die anderen nicht können.“[1_BLFP: 58]

Ein noch wesentlicheres und alltagspraktischeres Motiv ist die Anwendbarkeit der Sprache bei Besuchen des Nachbarlandes oder bei Begegnungen mit der Partnerklasse.⁸⁸⁹

- „Es gibt aber auch solche Motivationsgründe wie: (...) wir leben ja in der Grenznahe, da können wir immer mal über die Brücke laufen und ich kann das ausprobieren.“[6_SLFP: 27]
- „Es gibt auch einige Schüler, die dann immer wieder erzählen, dass sie mit den Eltern nach Polen fahren und dann vielleicht den Eltern ein paar Wörter auf Polnisch sagen, denn bei vielen geht es ums Einkaufen.“[4_SLFP: 41]

Partiell ist aber auch die Lehrerpersönlichkeit motivationsfördernd.⁸⁹⁰ Eine Geschlechterdifferenzierung kann hinsichtlich der Interessenslage der Schüler nicht ausgemacht

⁸⁸⁶ Vgl. auch: [3_MLFP: 65]; [9_SLFD: 107]; [7_SLFD: 61] [5_SLFD: 29]; [7_BLHP: 124 und 132]; [5_BLFP: 17 und 51]; [4_BLHP: 73]; [4_SLFP: 33 und 41]; [2_SLFD: 114] [9_BLFD: 72]; [2_MLFP: 41].

⁸⁸⁷ Vgl. auch: [9_BLFD: 5]; [5_BLFP: 51]; [4_BLHP: 19]; [7_SLFD: 49].

⁸⁸⁸ Vgl. auch: [6_SLFP: 27]; [7_SLFD: 45].

⁸⁸⁹ Vgl. auch: [2_MLFP: 59]; [1_MLFD: 125]; [13_SKD: 67]; [5_SLFD: 43]; [2_SLFD: 68]; [8_SLFD: 67].

⁸⁹⁰ Vgl. auch: [9_SLFD: 27]; [2_BLFD: 37]; [6_BLFD: 51].

werden⁸⁹¹, auch wenn eine Lehrkraft bemerkt, dass Mädchen den Unterricht lieber besuchen als Jungen.⁸⁹²

Trotz der favorisierten Prämisse der spielerischen Unterrichtsgestaltung und der nahezu überall gewährten Leistungsfreiheit zum Zweck der Schülermotivation kann das zu Beginn vorhandene Interesse an dem fakultativen Zusatzangebot nicht konstant gehalten werden. Schon nach den ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule lässt das Interesse nach und die Schüler machen von der Möglichkeit eines frühzeitigen Abbruchs Gebrauch.⁸⁹³

- *„Manchmal liegt es daran, dass die Schüler einfach nicht mehr wollen und kein Interesse mehr haben.“ [4_SLFP: 19]*
- *„Die Kinder haben jederzeit die Möglichkeit wieder auszusteigen, wenn sie merken, das ist nichts für sie.“ [3_SLFD: 15]*
- *„Vielleicht sagen die Kinder es macht ihnen keinen Spaß und die anderen haben frei und wir müssen noch bleiben.“ [2_SLFD: 37]*

Dass die rückläufigen Teilnehmerzahlen nicht allein auf das nachlassende Schülerinteresse zurückgeführt werden können, wurde bereits hinsichtlich der Hürden, mit denen das Polnsichangebot in der Grundschule konfrontiert ist, analysiert. Vereinzelt bewerten die Befragten das Interesse in der Grundschule auch als konstant.⁸⁹⁴ Nur eine Lehrkraft spricht davon, dass erst ab Klasse drei das Interesse für die polnische Sprache zunimmt.⁸⁹⁵

7.2.4.3 Motive für das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion

Motive für das Erlernen der Nachbarsprache in der Grenzregion sehen die Experten in der

- *Sicherung und Verbesserung der Lebensqualität,*
- *wirtschaftlichen Aufwertung der Region,*
- *Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit,*
- *Aufwertung und Nutzung der kulturellen und touristischen Vielfalt.*

Die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ist Grundvoraussetzung für die Sicherung einer selbstständigen und selbstbestimmten Lebensgestaltung. Für Bewohner einer zwei- oder mehrsprachigen Grenzregion geht die Beschäftigungsfähigkeit auch mit der Anwendbarkeit aktiver Fremdsprachenkenntnisse einher. Dies gilt in besonderem Maße für

⁸⁹¹ Vgl. auch: [2_MLFP: 67]; [7_SLFD: 53]; [5_SLFD: 45]; [1_SLFP: 35]; [6_BLFD: 67]; [5_BLFP: 57]; [2_BLFD: 43].

⁸⁹² [4_SLFP: 47].

⁸⁹³ Vgl. auch: [7_SLFD: 77] [4_SLFP: 15, 31 und 52]; [2_SLFD: 21 und 37]; [9_BLFD: 118]; [8_BLFD: 19 und 21]; [7_BLHP: 25, 27 und 29]; [6_BLFD: 41] [5_BLFP: 21]; [4_BLHP: 15]; [3_BLFD: 18]; [2_SLFD: 3].

⁸⁹⁴ Vgl. auch: [1_MLFD: 13, 31 und 39]; [7_SLFD: 15]; [1_SLFP: 74]; [9_BLFD: 5 und 7].

⁸⁹⁵ [2_BLFD: 11 und 35].

klein- und mittelständige Unternehmen, das Dienst- und Gaststättengewerbe, die Touristikbranche und den kulturellen Sektor (Vgl. Kapitel 2.5.2). Dass dieses Erfordernis auch in der deutsch-polnischen Grenzregion zunehmend erkannt wird, verdeutlichen folgende Äußerungen⁸⁹⁶:

- *„Als ich damals in der Volkshochschule Polnisch gelernt habe, waren wir ein bunt gewürfelter Haufen über Gefängnisaufsicht, Banker, Kindergärtnerinnen, Verkäuferinnen, Zollbeamte. Also alles Berufe, die diese Sprache einfach auch brauchen.“ [5_SLFD: 99]*
- *„Aber ich lese immer wieder Anzeigen auf denen steht ‚Mitarbeiter mit Polnischkenntnissen gesucht‘.“ [1_SLFP: 120]*
- *„Die Verkäuferinnen hier, die haben sehr viel mit polnischen Kunden zu tun und sind dann ziemlich hilflos ohne Sprachkenntnisse. Ja, es ist eine Art der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit.“ [6_BLFD: 43]*
- *„Das ist auch eine gewisse Konkurrenz für die, die hier bleiben wollen. Bald gibt es auch die Arbeitserlaubnis für alle.“ [2_MLFP: 145]*
- *„Das ist ja heute existenzwichtig. Wenn ich ein Geschäft habe und da kommen Kunden, die nur Polnisch können, dann muss ich mich bemühen.“ [10_SKD: 171]*

Doch ist die Erkenntnis, dass die Beherrschung mehrerer Sprachen für die eigene Existenzsicherung in einer immer enger werdenden Nachbarschaftsbeziehung unumgänglich ist, nur bei einem geringen Teil der Bevölkerung vorhanden. Dies kann als ein Resultat eines mangelhaften Wissens über die Entwicklung des Nachbarlands und damit einhergehend mit einer fehlenden Beachtung des angrenzenden Wirtschaftsraums betrachtet werden.⁸⁹⁷

- *„Die Anderen würde es vielleicht auch motivieren Polnisch zu lernen, wenn sie etwas mehr über Polen wissen würden. Wenn Sie auch berufliche Chancen sehen, dann würde vielleicht auch die Motivation ein bisschen größer sein.“ [4_SLFP: 165]*

Im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit sollte die Beobachtung der wirtschaftlichen Entwicklung in Polen die Grenzbewohner motivieren, die polnische Sprache zu erlernen.

- *„Polen hat ein unwahrscheinliches Wirtschaftswachstum. Derjenige, der das noch nicht begriffen hat, (...), der hat die Zeit verschlafen.“ [10_BKD: 99]*

Das Potential des aktuellen Wirtschaftswachstums in Polen für deutsche Arbeitnehmer wird bislang kaum erkannt, obwohl der bestehende Fachkräftemangel, infolge einer massiven Auswanderung junger qualifizierter Arbeitnehmer aus Polen, vor allem den deutschen Arbeitnehmern zugutekommt.

⁸⁹⁶ Vgl. auch: [1_SLFP: 97]; [7_SLFD: 117]; [2_MLFP: 117]; [4_SLFP: 155]; [1_SLFP: 118]; [9_BLFD: 165]; [8_BLFD: 120 und 122]; [3_BLFD: 86]; [3_BLFD: 96]; [2_BLFD: 144]; [10_SKD: 175]; [3_SLFD: 149]; [2_SLFD: 146]; [1_SLFP: 120].

⁸⁹⁷ Vgl. auch: [12_SKD: 141]; [11_SKD: 121]; [6_SLFP: 109]; [5_SLFD: 101]; [2_SLFD: 150]; [12_SKD: 141]; [14_SBD: 33].

- *„In Polen boomt es z. B. in der Bauwirtschaft. In Polen sind in den letzten 3 - 4 Jahren ein paar Millionen Menschen ausgewandert. Den Polen fehlen somit die Fachkräfte. Fakt ist, dass unsere deutschen Fachkräfte jetzt nach Polen fahren und in Gorzów ein großes Schwimmbad bauen. Es gibt noch andere Beispiele. Nun sind also unsere Deutschen in Polen und haben Schwierigkeiten sich zu verständigen, denn nicht jeder Pole spricht Deutsch.“*[6_BLFD: 143]
- *„Man hat jetzt ganz verstärkt viele Bauberufe in Polen gesucht und sehr gut bezahlt. Teilweise besser als in Deutschland. In den vorangegangenen Jahren sind sehr viele gute Handwerker aus Polen abgewandert. Die sind nach Norwegen oder England gegangen. Und jetzt ging der Bauboom los und man hatte nicht genügend Fachkräfte.“*[6_MBD: 129]
- *„Sicher, wenn man die Entwicklung jetzt sieht, wie viele Deutsche auch in Polen arbeiten, da ist das sicherlich nicht abwegig.“*[9_SLFD: 133]

Die Grenzbewohner sollten jedoch nicht nur im Hinblick auf eine Erwerbstätigkeit in Polen, sondern auch am eigenen Standort in der Grenzregion die Potentiale einer aktiven und gelebten Mehrsprachigkeit berücksichtigen.⁸⁹⁸

- *„Man sollte keinen Unterschied machen zwischen dem, ob man in Polen oder in Deutschland arbeitet. Es bildet sich in der Grenzregion ein gemeinsamer Markt heraus. Die Nachfrage reguliert das Angebot und das wird sich gegenseitig bedingen. Da spielt es keine Rolle, wo der Anbieter der Dienstleistung sitzt, wo er wohnt und welche Sprache er spricht. Hauptsache ist, dass er die Ziele des Kunden für einen festgelegten Preis befriedigen kann.“*[5_BLFP: 119]

Eine Vertagung des Erlernens der polnischen Sprache auf den Zeitpunkt, an dem „sich auch das Lohngefüge dort verändert“⁸⁹⁹ und „die Leute sehen, dass sie in Polen Geld verdienen können“⁹⁰⁰, ist als Argument nicht zu akzeptieren.

Ein weiteres Motiv, Kenntnisse in der Nachbarsprache zu erwerben, ist die Forcierung einer gemeinsamen Regionalentwicklung.⁹⁰¹

- *„Miteinander sprechen können, weil das unsere gemeinsame Entwicklung betrifft. Wenn wir etwas Gemeinsames anzubieten haben, dann wird sich auch die ganze Stadt entwickeln, dann wird sie Menschen anziehen und wird interessanter und schöner.“*[7_BLHP: 120]
- *„(...) wir leben in der Grenzregion. (...) Die Erfahrung ist ja in anderen Grenzregionen, dass man aus der Randlage, durch den Wegfall der Grenzen, durch den EU-Beitritt und Schengen-Abkommen letztlich doch raus kommt und das es in der Regel in solchen Regionen einen Entwicklungsschub gegeben hat. Den kann man aber nur nutzen, wenn man auf beiden Seiten der Grenze Menschen hat, die beide Sprachen beherrschen.“*[5_MBD: 3]

⁸⁹⁸ Vgl. auch: [5_BLFP: 113 und 117]; [1_BLFP: 125]; [3_MLFP: 55].

⁸⁹⁹ [5_SLFD: 117].

⁹⁰⁰ [5_BLFP: 157].

⁹⁰¹ Vgl. auch: [6_MBD: 19 und 55]; [10_SKD: 146].

- *„Also ich finde für die gemeinsame Gestaltung dieser Euroregion gehört das Fremdsprachenlernen einfach dazu. Da gehört das Nachbarsprachenlernen dazu. Sonst kann man von keiner partnerschaftlichen Beziehung ausgehen (...).“ [6_SLFP: 125]*

Zusätzlich zu dem Aspekt einer grenzüberschreitenden Regionalentwicklung lenken die Befragten auch den Blick auf die individuelle Nutzung der gesamten Region als gesellschaftlichen, kulturellen und touristischen Lebensraum, der zugleich die Möglichkeit bietet die Fremdsprachenkenntnisse aktiv anzuwenden.⁹⁰²

- *„Das sie einfach die Wohngegend nutzen, um das jeweils andere kennenzulernen. Das sie also einen Profit davon tragen, einen kulturellen Wert, einen wirtschaftlichen Wert.“ [6_SLFP: 103]*
- *„Weil sie es hier im Alltag erleben und weil man damit einfach Grundlagen für ganz viele andere Bildungsprozesse eines Kindes legen kann.“ [14_SBD: 31]*
- *„Es ist für mich in erster Linie das miteinander zu tun haben. Aber auch sich im Nachbarland bewegen zu können und sich mitteilen zu können. Das finde ich ganz wichtig. Nach Polen zu reisen, in die Apotheke zu gehen und sagen zu können, wofür man etwas braucht.“ [12_SKD: 139]*

Daneben sollten, der mit dem Sprachenlernen verbundene Wissenszuwachs und die damit einhergehende Steigerung der Akzeptanz und Toleranz für das Nachbarvolk, eine Grundvoraussetzung für das Sprachenlernen sein.⁹⁰³

- *„Wenn man offen für den Nachbarn ist und die Nachbarn kennenlernen will, und die Beziehungen auf einem guten Niveau haben will, dann braucht man Sprache.“ [4_BLHP: 156]*
- *„Das gute Zusammenleben mit dem Nachbarn sollte sie motivieren. Dass sich kennenlernen, dass wir ein Europa sind, dass man sich auch ein bisschen ausdrücken kann.“ [2_SLFD: 148]*
- *„Die Sprache ist die Nummer eins – egal wie gut oder wie schlecht die ist. Der Anfang muss gemacht werden, um im Grenzgebiet mit dem Nachbarn klar zu kommen, ihn kennenzulernen, mit ihm zu reden, seine Kultur zu erleben.“ [1_BLFP: 107]*

Als Motive für die persönliche Entscheidung Polnisch zu erlernen, benennen die Befragten in besonderem Maße die Profilierung der Kita/Schule durch das Polnischangebot⁹⁰⁴. Einzelne geben aber auch die persönliche berufliche Entwicklung⁹⁰⁵, den Blick

⁹⁰² Vgl. auch: [3_MLFP: 73]; [2_MLFP: 145]; [6_SLFP: 105] [2_SLFD: 144]; [7_BLHP: 33]; [13_SKD: 164]; [11_SKD: 119]; [1_BLFP: 125]; [1_MLFD: 199]; [4_SLFP: 147 und 169]; [12_SKD: 129]; [2_BLFD: 111].

⁹⁰³ Vgl. auch: [2_MLFP: 133]; [9_SLFD: 131]; [8_SLFD: 73]; [7_SLFD: 117 und 131]; [9_BLFD: 163]; [4_BLHP: 119] [1_BLFP: 105]; [4_MBD: 86]; [6_MBD: 133]; [13_SKD: 166]; [11_SKD: 63]; [10_SKD: 171]; [1_SLFP: 87]; [8_BLFD: 120].

⁹⁰⁴ Vgl. auch: [7_SLFD: 155]; [9_BLFD: 68 und 196]; [8_BLFD: 43 und 139] [14_SBD: 75]; [13_SKD: 206]; [12_SKD: 43 und 135]; [11_SKD: 53 und 55]; [10_SKD: 46]; [10_BKD: 143].

⁹⁰⁵ Vgl. auch: [6_BLFD: 13 und 15]; [6_MBD: 159].

nach Osten⁹⁰⁶, die Nutzung der gesamten Region in der Freizeit⁹⁰⁷, eine familiäre Bindung nach Polen⁹⁰⁸ oder das Interesse an fremden Sprachen⁹⁰⁹ an. Die individuelle Bedeutung für die Befragten, mit nachbarsprachlichen Kompetenzen in der deutsch-polnischen Grenzregion zu leben, lassen sich mit den Schlagworten Vielfalt⁹¹⁰, Freiheit⁹¹¹, Arbeitsort⁹¹² und Heimat⁹¹³ umschreiben.

7.2.4.4 Hinderungsgründe gegen das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion

Die Bereitschaft zum Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion wird auch nach 20jähriger völkerrechtlicher Anerkennung des Grenzverlaufes und der mehrjährigen Mitgliedschaft Polens in der EU oftmals von vielen populistischen und vergangenheitsbezogenen Argumenten bestimmt. Diese liegen begründet in

- *Vorurteilen, insbesondere in der Geringschätzung des polnischen Nachbarn,*
- *der Unkenntnis des Nachbarlandes,*
- *den vorhandenen Sprachkompetenzen der Polen,*
- *dem Schweregrad der Sprache,*
- *der mangelnden Wahrnehmung der Grenzregion als zukünftigen Lebensraum,*
- *der geringeren Wirtschaftskraft Polens gegenüber Deutschland,*
- *dem Stellenwert der polnischen Sprache in Abhängigkeit des Lohnniveaus.*

Vorurteile dominieren noch immer die Grundhaltung eines Großteils der Deutschen und auch der deutschen Grenzbewohner gegenüber dem polnischen Nachbarvolk. Während ein Teil der Interviewpartner die Vorurteile zwar nur hintergründig anführt, und keine konkreten Fälle formuliert⁹¹⁴, begründen andere diese mit einer hohen Grenzkriminalität⁹¹⁵. Diese Grenzkriminalität verleitet die Menschen zu der Annahme, dass „alle Polen klauen“⁹¹⁶ und Polen ein Land ist, „wo gestohlen wird, wo etwas Schlechtes passiert“⁹¹⁷. Die Folgen sind Antipathie und Stigmatisierung.⁹¹⁸ Vorurteile manifestieren sich aber

⁹⁰⁶ [3_BLFD: 128].

⁹⁰⁷ [8_SLFD: 220].

⁹⁰⁸ Vgl. auch: [5_SLFD: 135]; [2_SLFD: 188].

⁹⁰⁹ [3_SLFD: 139].

⁹¹⁰ Vgl. auch: [1_MLFD: 261]; [8_SLFD: 220 und 222]; [6_SLFP: 131]; [2_SLFD: 190]; [1_SLFP: 131]; [9_BLFD: 198]; [3_BLFD: 132]; [2_BLFD: 180]; [1_BLFP: 151]; [6_MBD: 161].

⁹¹¹ [5_BLFP: 105 und 167]; [4_MBD: 112]; [5_MBD: 53]; [3_MLFP: 105]; [12_SKD: 171].

⁹¹² [9_SLFD: 159]; [4_SLFP: 200]; [8_BLFD: 141].

⁹¹³ Vgl. auch: [7_SLFD: 157]; [5_SLFD: 137]; [3_SLFD: 141]; [6_BLFD: 185]; [14_SBD: 77]; [13_SKD: 208]; [11_SKD: 159]; [10_SKD: 184]; [10_BKD: 145].

⁹¹⁴ Vgl. auch: [4_SLFP: 163 und 192]; [4_BLHP: 121]; [4_MBD: 23]; [6_MBD: 59]; [14_SBD: 27]; [11_SKD: 115].

⁹¹⁵ [13_SKD: 198].

⁹¹⁶ Vgl. auch: [9_SLFD: 125]; [7_SLFD: 149]; [5_SLFD: 29].

⁹¹⁷ [7_BLHP: 114].

⁹¹⁸ [7_SLFD: 147].

auch in historisch bedingten und in den Familien noch immer lebendigen Ressentiments in Folge der Grenzziehung, dem Verlust der Heimatstätte der Großelterngeneration⁹¹⁹ sowie in deutschen Floskeln der ‚polnischen Wirtschaft‘ oder des ‚Polaken‘.

- *„Da gibt es sicher noch viele historische Sachen, die einfach eine Rolle spielen. Die sich einfach so in der geschichtlichen Entwicklung verfestigt haben und von Generation zu Generation weitergetragen werden.“* [8_BLFD: 116]
- *„Es spielt sicher auch das Thema Schlesien in der Region eine Rolle. Diese Dinge werden ganz bestimmt auch in den Familien besprochen und auch Kinder hören davon. Da spielt sicher mit rein, dass Schlesien einmal deutsch war.“* [11_SKD: 117]

Vorurteile gegenüber dem Nachbarland basieren auch auf Unkenntnis und Unwissenheit, die zu Interessenlosigkeit, Überheblichkeit und zu Angst führen können. Diesen Zusammenhang stellen insbesondere polnische Lehrkräfte heraus.⁹²⁰

- *„Ja, man sollte Grundlagen legen und die Animositäten, die Klischees und die Vorurteile abbauen. Das ist die Hauptsache. Man darf keine Angst vor dem anderen haben. Wenn man Angst hat, auch wenn man da Millionen zahlt, geht man da nicht hin(...).“* [5_BLFP: 161]
- *„Die haben wahrscheinlich kein richtiges Bild von Polen. Und sie wissen nichts von uns. Und wenn man etwas nicht kennt, dann hat man Angst.“* [4_BLHP: 124]
- *„Da es einfach nicht ausreichend bekannt ist in der Allgemeinheit der deutschen Bevölkerung. Dass es also immer noch sehr häufig Stereotypen gibt und es immer noch Menschen gibt, die denken, dass es in Polen keinen Strom gäbe o.ä. Wirklich skurrile Geschichten, die Menschen daran hindern, 200 Schritte hinter Zgorzelec zu gehen.“* [6_SLFP: 101]

Zugleich wird die unmittelbare Grenzregion Polens von der deutschen Bevölkerung vorrangig nur als „Einkaufsparadies“⁹²¹ gesehen. Sind die Konsumbedürfnisse befriedigt, wird der Rückweg angetreten.

- *„Ein Großteil der Bevölkerung ist meiner Ansicht nach schon noch der, der vielleicht zum Tanken fährt, aber ansonsten Polen nicht unbedingt als das Land ansieht, in dem man seine Zeit verbringt.“* [14_SBD: 27]

Beim Einkaufen in unmittelbarer Grenznähe sind polnische Sprachkenntnisse i. d. R. nicht erforderlich, da die Händler an den Tankstellen, den Restaurants oder auf den im deutschen Volksmund genannten „Polenmärkten“⁹²² der deutschen Sprache mächtig sind.⁹²³ Ein Sprachenlernen erscheint folglich nicht lebenswichtig.

⁹¹⁹ Vgl. auch: [9_SLFD: 107]; [4_BLHP: 121]; [4_MBD: 23]; [10_BKD: 106]; [5_SLFD: 111].

⁹²⁰ Vgl. auch: [4_BLHP: 119 und 121]; [5_SLFD: 111]; [7_SLFD: 145]; [1_SLFP: 115]; [6_SLFP: 91]; [1_BLFP: 66]; [7_BLHP: 116].

⁹²¹ [5_BLFP: 165].

⁹²² Von den polnischen Grenzbewohnern werden diese Märkte als „Deutschenmärkte“ bezeichnet.

⁹²³ Vgl. auch: [7_BLHP: 118]; [2_BLFD: 149].

- *„Viele Inselbewohner⁹²⁴ bewegen sich, wenn die denn nach Polen rüber fahren auf dem Polenmarkt und darüber kommen sie nicht hinaus. Das ist für die bildlich gesehen noch Deutschland, denn die Marktverkäufer sprechen Deutsch. Ich brauche also keine Fremdsprachenkenntnisse, wenn ich mich auf diesem Flohmarkt bewege.“* [4_MBD: 63]
- *„Die meisten Leute gehen nach Polen zum Einkaufen, Tanken, Zigaretten kaufen und zu McDonalds. Überall brauchen Sie nicht einmal ein Wort Polnisch. Es wird auf Deutsch bedient. Also wozu sollen sie Polnisch lernen. Das können Sie ihnen nicht erklären.“* [5_BLFP: 155]
- *„Die polnischen Bürger sind uns immer schon einen Schritt voraus, die können immer alle viel besser deutsch als wir polnisch.“* [13_SKD: 137]

Auch in der allgemein verbreiteten Haltung: „Wenn, dann sollen die Polen deutsch lernen und dann kann ich mich mit meinem Deutsch auch in Polen verständigen“⁹²⁵, zeigt sich eine unzureichende Wahrnehmung und ein Desinteresse am Nachbarland, wie eine Lehrkraft im Hinblick auf die veränderte Sprachenwahl in Polen verdeutlicht:

- *„Ja, ich denke eben dieses Vorurteil, die sprechen ja dort drüben sowieso deutsch, das ist noch weit verbreitet. Aber das wird sich ändern, denn auch in den Schulen ist das Fach Englisch in Polen sehr auf dem Vormarsch. Und die Leute, die Deutsch so gut können, das wird auch auf polnischer Seite weniger werden.“* [5_SLFD: 101]

Ein Interviewpartner stellt diese Haltung der deutschen Bevölkerung aber auch als eine heute überholte hegemoniale Verhaltensweise gegenüber den Polen dar:

- *„Das können Sie ganz praktisch erleben, wenn Sie in die Touristeninformation in Swinemünde gehen würden. Dort können sie sehen wie Deutsche sich dort verhalten. Das ist teilweise einfach peinlich.“* [5_MBD: 21]

Neben der fehlenden Notwendigkeit der Beherrschung der polnischen Sprache beim Einkauf werden der Schweregrad und der mit dem Sprachenlernen verbundene Zeitaufwand, insbesondere im Erwachsenenalter, als Hinderungsgrund für das Erlernen der Sprache gesehen.⁹²⁶

- *„Es gibt ja auch einzelne Kurse, die in Polnisch angeboten werden und man hört auch viel, dass die Kurse begonnen und dann nicht beendet werden, weil es doch wirklich ziemlich schwer ist.“* [1_MLFD: 237]
- *„Einmal die Schwierigkeit dieser Sprache. Dieses Aussprechen ist ja auch nicht ganz so einfach. Die Grammatik fördert das auch nicht. Und dann denke ich auch die Zeit der Menschen (...) Die haben angefangen, aber sagen dann, dass es zu schwer ist. (...) Sprache ist eben auch eine Fleißsache.“* [5_SLFD: 107 und 109]

⁹²⁴ Gemeint ist die Insel Usedom.

⁹²⁵ Vgl. auch: [9_SLFD: 143]; Vgl. auch: [8_SLFD: 174]; [9_BLFD: 156 und 158]; [4_BLHP: 121]; [10_BKD: 107]; [1_MLFD: 233], [4_MBD: 63].

⁹²⁶ Vgl. auch: [5_BLFP: 125]; [1_MLFD: 177]; [2_SLFD: 142]; [7_BLHP: 116]; [6_MBD: 131]; [13_SKD: 162]; [12_SKD: 133].

Dass die Schwierigkeit der Sprache tatsächlich ein Hinderungsgrund für die Mehrheit der Bevölkerung ist, wird aber auch bezweifelt. Dies kann erst eingeschätzt werden, wenn man sich mit der Sprache intensiv auseinandersetzt.

- *„Die spielt weniger eine Rolle. Die Leute können das schwer einschätzen. (...) Sie können sich gar nicht richtig vorstellen, wie sie die Sprache einordnen sollen.“[1_BLFP: 123]*
- *„Ich habe es mir einfacher vorgestellt, als wir angefangen haben. (...) Polnisch ist aber doch sehr anspruchsvoll. Wer sich nicht damit beschäftigt, der weiß auch nicht, wie schwer die Sprache ist.“[9_BLFD: 160]*
- *„Alle sagen Polnisch ist schwer. Ich kann das nicht unbedingt bestätigen. Ich habe ja jetzt schon Grundkenntnisse und mit der Aussprache habe ich mich bereits vertraut gemacht.“[11_SKD: 113]*

Bei einem Blick auf die Teilnehmerzahlen in den Polnischkursen an den Volkshochschulen der Jahre 2006/2007 (WS) – 2009/2010 (WS) lässt sich bestätigen, dass der für viele überraschende Schweregrad der Sprache dazu führt, dass über die Hälfte der Polnischlerner das Anfängerniveau A1 nicht überschreitet (siehe Tabelle 23).

Summe der Polnischlerner an den Volkshochschulen im deutsch-polnischen Grenzraum							
Name der Volkshochschule	A1	A2	B1	B2	C1	C2	TN touristische Angebote
Ücker-Randow	843	331	84	0	0	0	473
Schwedt	100	16	0	0	0	0	13
Uckermark-Prenzlau	228	11	6	26	0	0	0
Barnim - Eberswalde	70	19	0	0	0	0	0
Oder-Spree	205	59	15	0	0	0	0
Frankfurt-Oder	261	63	60	0	0	0	0
Cottbus	147	0	0	0	0	0	0
Spree-Neiße	208	26	55	14	0	0	0
Görlitz	410	136	119	0	0	1	191
Dreiländereck	160	0	0	0	0	0	0
Summe	2632	661	339	40	0	1	677

Tabelle23: Summe der Polnischlerner an den Volkshochschulen im deutsch-polnischen Grenzraum 2006/2007 (WS) bis 2009/2010 (WS)nach Volkshochschulen und belegten Niveaustufen. Quelle Anlagen zur Dissertation Anlage Fragebogen Volkshochschulen CD).

Ein vielfach von den Eltern geäußerter Hinderungsgrund ihre Kinder die polnische Sprache erlernen zu lassen, ist auch die Hypothese, dass die Grenzregion nicht der zukünftige Lebensraum der Kinder sein wird. Ursachen sind die berufliche Mobilität der Eltern in Folge fehlender Arbeitsmöglichkeiten in der Region „viele Eltern ziehen hier aus der Gegend weg“⁹²⁷, die Zweifel hinsichtlich zukünftiger Arbeitschancen der Kin-

⁹²⁷ Vgl. auch: [5_SLFD: 133]; [4_MBD: 82].

der in der Region „es gibt keine Arbeit hier“⁹²⁸ oder die mangelnde Attraktivität der Grenzlage als Lebens- und Arbeitsraum.

- *„Ich habe auch von Eltern das Argument gehört: ‚Ich weiß doch gar nicht, ob mein Kind hier bleibt‘. Meistens ist es auch so. Die jungen Leute, die gehen einfach weg. Ich habe selbst drei Kinder und die wollen in Berlin bleiben. Die kommen nicht zurück. Die jungen Leute sind an der Region zu einem hohen Prozentsatz nicht mehr interessiert.“* [3_BLFD: 84]

In diesem Zusammenhang tritt auch das Argument hervor, dass Polnischkenntnisse zwar im Grenzraum sinnvoll sein können, ansonsten aber als irrelevant erscheinen.⁹²⁹

- *„Weil es eben die Sprache ist, die man zwar hier in der Grenzregion gebrauchen kann, aber sich ansonsten eben wenig anwenden lässt. Die Eltern fragen sich dann: ‚Weiß ich, ob mein Kind in der Grenzregion hier bleibt oder ob es einen Beruf lernt, wo es dann arbeitet und eine Familie gründet?‘ Warum dann Polnisch?“* [13_SKD: 158]

Das Fehlen von Arbeitsperspektiven, insbesondere für junge Menschen ist zum einen Folge einer unzureichenden wirtschaftlichen Infrastruktur in dessen Konsequenz eine hohe Arbeitslosigkeit auftritt. Zum anderen motiviert aber auch das gegebene Lohnniveau junge Menschen zur Abwanderung aus der Region. Auch wird eine Orientierung nach Polen, aufgrund eines noch geringeren Lohnniveaus, nicht als Alternative betrachtet. In Folge dessen erscheint das Erlernen der polnischen Nachbarsprache ökonomisch wenig sinnvoll.⁹³⁰

- *„Wenn auf einmal in Polen die Löhne zweimal so hoch wären wie in Deutschland, dann würde die Motivation ganz anders aussehen und es würde sich schlagartig ändern. (...)“* [3_MLFP: 87]
- *„Ich denke aber, was die Leute sehr oft für das Erlernen einer Sprache motiviert, ist die wirtschaftliche Lage eines Landes, in dem die Sprache gesprochen wird. Daher lernen die meisten Menschen Englisch, Französisch oder Spanisch. Überlegungen sind da sicher, dass man in diesem Land arbeiten kann.“* [4_SLFP: 167]
- *„Die Kinder, die jetzt Polnisch lernen, werden vielleicht in Polen einmal gutes Geld verdienen und wenn sich das in Deutschland herum spricht, dann werden die Chancen, die Polen bietet, auch bekannt. Es muss sich erst vom wirtschaftlichen Aspekt her lohnen, die polnische Sprache zu erlernen.“* [5_BLFP: 135]

Unbestreitbar ist der Stellenwert der polnischen Sprache im Bewusstsein der Menschen nach wie vor gering. Die Anwendbarkeit einer Sprache, die damit verbundenen Arbeitsmöglichkeiten, die touristische Attraktivität des Landes/der Länder, in denen die Sprache gesprochen wird, sowie die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen

⁹²⁸ [2_MLFP: 135].

⁹²⁹ Vgl. auch: [1_SLFP: 95]; [4_MBD: 82].

⁹³⁰ Vgl. auch: [7_SLFD: 129]; [5_BLFP: 123 und 125].

Beziehungen zu dem Land der Zielsprache, sind Merkmale, die die Attraktivität und folglich auch den Stellenwert einer Fremdsprache bestimmen.⁹³¹

- *„Wenn man das jetzt mit Polen vergleicht, dann hat Polen zwar auch viele schöne touristische Orte, aber die sind nur bei den Wenigsten bekannt. Und wirtschaftlich ist Polen auch nicht so interessant. Da sind die anderen westlichen Länder einfach interessanter.“* [4_SLFP: 167]
- *„Polnisch ist immer noch die Sprache eines Landes, das wirtschaftlich nicht viel bedeutet in der Welt. Und diese wirtschaftliche Stärke ist sehr wichtig und ausschlaggebend für die Wichtigkeit einer Sprache.“* [3_MLFP: 69]

Es ist aber auch der Klang einer Sprache und die damit verbundene Attraktivität dieser, die die Menschen daran hindert Polnisch als Fremdsprache auszuwählen.

- *„Schwierigkeit der Sprache ist immer Grundsatz Nummer eins: ‚Wenn ich das höre, das Gezische und so‘. Na, das sind die Argumente der Eltern. ‚Da käme ich gar nicht mit zurecht und das muss mein armes Kind auch nicht.‘ Also es ist wirklich so und das ist nicht übertrieben.“* [6_BLFD: 71]
- *„Und sie ist ja nicht so melodisch wie z.B. Italienisch oder Französisch. Mit den vielen Zischlauten.“* [1_MLFD: 229]
- *„Aber Polnisch ist trotzdem ganz was anderes. Französisch hat doch etwas, auch wenn ich es später kaum noch anwende. Ich meine, Sprache ist natürlich nie unwichtig und die kommt auch immer wieder. Der Klang der Sprache ist aber genauso wichtig. Und da hat Französisch einen anderen Stellenwert. Das ist logisch.“* [5_SLFD: 29]

Alarmierend im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Argument der eingeschränkten Anwendbarkeit des Polnischen im Vergleich zur englischen Sprache. Hier zeigt sich ein zunehmender Trend zur Zweisprachigkeit, der mit der globalen Einsetzbarkeit der internationalen Verkehrssprache begründet wird.⁹³²

- *„Englisch wird in der Welt gesprochen. Das ist so eine universelle Sprache.(...) Und Polnisch wird nur in Polen gesprochen.“* [3_MLFP: 71]
- *„ (...) viele (sind) der Meinung, dass ja heutzutage alle Englisch sprechen und wenn sie in Polen sind, dann können sie sich auch auf Englisch kommunizieren.“* [2_MLFP: 143]
- *„Und der Aspekt, dass man sich auch auf Englisch mit den Polen unterhalten kann, der wird auch oft genannt. Weil das ja auch wirklich so ist.“* [8_SLFD: 166]

Polnisch kann nur in Polen angewendet werden. Die Verständigung sowohl mit den Polen als auch mit vielen weiteren anderssprachigen Völkern gelingt dahingegen auch unter Zuhilfenahme der englischen Sprache.

⁹³¹ Vgl. auch: [1_MLFD: 187 und 213]; [3_MLFP: 71]; [6_SLFP: 99].

⁹³² Vgl. auch: [1_MLFD: 189]; [9_SLFD: 141]; [6_BLFD: 155]; [3_BLFD: 92]; [10_SKD: 144].

7.2.5 Perspektiven der Mehrsprachigkeit in der Grenzregion

In diesem Abschnitt werden Empfehlungen der Europäischen Kommission wie auch das Modell einer geänderten Sprachlernfolge in den Grundschulen diskutiert. Ausgangspunkt ist eine Definition der Mehrsprachigkeit und eine damit einhergehende Bestimmung des zu erreichenden Kommunikationsniveaus in der Nachbarsprache.

Der Anteil der Menschen, der bereits heute über mehrsprachige Kompetenzen verfügt, wird einerseits als gering, andererseits aber auch als zunehmend steigend gewertet. Mit einem geschätzten Bevölkerungsanteil zwischen 2 und 25 % werden die Polnischkenntnisse der Bürger mit der Wertung ‚gering‘⁹³³ belegt. Zugleich wird ein steigendes Interesse an der polnischen Sprache in der Bevölkerung registriert. Diese Veränderung dokumentiert sich in einer wachsenden Nachfrage an den Volkshochschulen⁹³⁴ sowie der Zunahme binationaler Ehen⁹³⁵ und Freundschaften⁹³⁶, in denen die Mehrsprachigkeit gelebt wird. Diese Veränderung ist nicht zuletzt Ergebnis der Grenzöffnung nach der politischen Wende 1989.

- *„Das heißt aber nicht, dass es keine Entwicklung gab in den letzten zehn oder fünf Jahren. Die sehe ich durchaus und dort sehe ich durchaus auch, dass man sich mehr dem Polnischen widmet. Das hat zum einen auch Gründe wie EU-Beitritt, Öffnung der Grenzen und Schengen und was da nun alles so zusammen kommt. Ich denke schon, dass es zunehmend auch Menschen in der Grenzregion gibt, die über Polnisch nachdenken.“ [14_SBD: 27]*

Der Begriff der Mehrsprachigkeit in der Grenzregion wird von den Interviewpartnern in einem definitorischen Rahmen von der perfekten Sprachausübung⁹³⁷ über das Verstehen und sich Verständigenkönnen mit dem Nachbarn⁹³⁸, der Beherrschung einiger weniger Worte⁹³⁹ in der Nachbarsprache bis hin zur Akzeptanz und Toleranz der Nachbarsprache, ohne dass damit Sprachkompetenzen⁹⁴⁰ verbunden sind, gebraucht.

Vorrangig sollten in einer mehrsprachigen Grenzregion das Verstehen und das sich Verständigen können mit dem Nachbarn Ziel der Sprachausbildung sein. Das Niveau sollte

⁹³³ Vgl. auch: [3_MLFP: 59]; [2_MLFP: 123]; [1_MLFD: 181]; [9_SLFD: 113]; [6_SLFP: 67]; [5_SLFD: 97]; [4_SLFP: 149]; [2_SLFD: 130]; [9_BLFD: 140]; [8_BLFD: 114]; [6_BLFD: 139]; [5_BLFP: 109]; [3_BLFD: 86]; [5_MBD: 23]; [5_MBD: 25]; [14_SBD: 19]; [13_SKD: 147]; [11_SKD: 103 und 105]; [2_SLFD: 132]; [8_SLFD: 162].

⁹³⁴ Vgl. auch: [7_SLFD: 117]; [4_SLFP: 155]; [1_SLFP: 98]; [7_BLHP: 110]; [6_BLFD: 41 und 169]; [4_BLHP: 81]; [1_BLFP: 111]; [6_MBD: 117].

⁹³⁵ Vgl. auch: [6_SLFP: 91]; [10_BKD: 80].

⁹³⁶ Vgl. auch: [4_MBD: 67]; [13_SKD: 70].

⁹³⁷ [11_SKD: 89].

⁹³⁸ Vgl. auch: [3_MLFP: 51]; [2_MLFP: 121]; [1_MLFD: 165]; [9_SLFD: 117]; [8_SLFD: 154]; [7_SLFD: 109]; [6_SLFP: 81]; [5_SLFD: 87, 89]; [4_SLFP: 141]; [1_SLFP: 85 und 87]; [9_BLFD: 132]; [6_BLFD: 131]; [5_BLFP: 101]; [3_BLFD: 78]; [1_BLFP: 104]; [5_MBD: 17]; [14_SBD: 15]; [13_SKD: 145]; [10_BKD: 76]; [3_SLFD: 84].

⁹³⁹ Vgl. auch: [2_SLFD: 122]; [8_BLFD: 34 und 110]; [7_BLHP: 108]; [2_BLFD: 124]; [6_MBD: 109].

⁹⁴⁰ Vgl. auch: [12_SKD: 101 und 103]; [10_SKD: 117].

sich dabei auf dem Niveau B1 bzw. B2 gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bewegen.

Ebenso wie die Erzieher und Lehrkräfte setzen auch die Eltern, laut Aussagen der Experten, ein differenziertes Maß hinsichtlich der mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder an. Bei Eltern, die an einem gleichwertigen Kompetenzniveau englischer und polnischer Sprachkenntnisse interessiert sind, spielt eine positive Erfahrung mit dem Frühbeginn im Fach Polnisch eine entscheidende Rolle der Bestimmung des zu erreichenden Sprachniveaus.⁹⁴¹

- *„Wenn sich Eltern erst einmal dazu durchgerungen haben, dass ihr Kind Polnisch lernen sollte, dann möchten sie auch, dass es weitergeführt wird. Das ist der große Anteil.“ [3_BLFD: 88]*
- *„Es gibt wirklich Eltern, die fest überzeugt sind, dass die polnische Sprache sehr wichtig im Grenzgebiet ist. Dass sie genauso wichtig ist wie Englisch und dass man sie so früh wie möglich lernen sollte.“ [1_BLFP: 115]*
- *„Ich denke eigentlich, dass die meisten Eltern in der Grundschule schon eher beides wollen, Englisch und Polnisch. In der Sekundarstufe I und II kann ich mir schon auch vorstellen, dass Polnisch eine gewisse Rolle bei der Sprachenwahl spielt, wenn Englisch als erste Fremdsprache da ist. Da kenne ich auch viele Eltern, die sich das gewünscht hätten.“ [12_SKD: 127]*

Ein anderer Teil der Eltern bringt einem Frühbeginn mit der Nachbarsprache generell Offenheit entgegen. Kenntnisse in der Nachbarsprache werden als Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Kinder befürwortet, sofern ein solches Angebot an den Grundschulen unterbreitet wird.⁹⁴²

- *„Es besteht ja immer die Möglichkeit nach der ersten Klasse zu sagen, dass es doch eine Belastung für das Kind ist oder dass es nicht so viel Freude macht oder, es dem Kind auch schwer fällt. Die Option steht und dadurch probieren das auch viele Eltern ersteinmal aus und möchten das mal erleben, wie das so ist.“ [7_SLFD: 25]*

Nach einer Grundlagenvermittlung in der Grundschule, die maximal das Niveau A1 erreicht, wünschen diese Eltern, die für die weitere Entwicklung des Kindes günstigste Wahl der Fremdsprachen, insbesondere an den Gymnasien. Die polnische Sprache steht in der Rangfolge hierbei hinter Sprachen wie Französisch, Spanisch oder Latein.

- *„Die Eltern haben in der Sekundarstufe I schon den Beruf und das Studium der Kinder mit im Blick. Da wird dann überlegt, was vielleicht das Zünglein an der Waage sein kann, wo dann vielleicht die Kinder weiter kommen.“ [7_SLFD: 121]*

⁹⁴¹ Vgl. auch: [10_BKD: 94]; [10_SKD: 107, 109 und 137]; [12_SKD: 123]; [6_MBD: 125]; [8_SLFD: 123 und 170].

⁹⁴² Vgl. auch: [2_MLFP: 137]; [9_SLFD: 121]; [5_SLFD: 105]; [4_SLFP: 157]; [3_SLFD: 92 und 94]; [2_SLFD: 134]; [9_BLFD: 150 und 154]; [7_BLHP: 112]; [2_BLFD: 136]; [6_MBD: 123]; [13_SKD: 152]; [12_SKD: 119]; [1_SLFP: 93].

Dominierend in der Grenzbevölkerung ist dessen ungeachtet die Haltung, dass in der Grundschule zuerst Englisch gelernt werden sollte. In den weiterführenden Schulen können sich die Kinder dann eine beliebige zweite oder dritte Fremdsprache frei wählen. Diese kann auch Polnisch sein.⁹⁴³

- *„Die meisten denken, dass man Polnisch auch später noch erlernen kann, was natürlich nicht so einfach ist. Man kann Polnisch später immer noch lernen, aber das ist mit einem höheren Aufwand verbunden, als beispielsweise Englisch zu erlernen. Englisch kann man mit weniger Aufwand erreichen, da es für einen Deutschen schneller und effektiver ist, Englisch zu erlernen. Eine slawische Sprache in späterem Alter zu erlernen, ist einfach schwieriger.“ [5_BLFP: 111]*

Das Modell der Wahl einer persönlichen Adoptivsprache, wie es von der 2008 durch die Europäische Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog (vgl. Kapitel 2.5.2) vorgeschlagen wurde, wird von den Interviewpartnern im Hinblick auf Polnisch als wenig realistisch angesehen.

- *„Vereinzelt, aber nicht in Massen. Nein. Dazu sind die Vorurteile und die geschichtlichen Probleme zu groß; immer noch. Ich kann mir das nicht vorstellen. Ich denke schon, dass es vereinzelt Leute gibt. Ich kenne auch ein paar Leute, die sagen: ‚Mensch das interessiert mich‘, aber ein Großteil bestimmt nicht.“ [4_MBD: 104]*
- *„Hier in der Grenzregion ist Polnisch immer noch etwas Besonderes. Ich denke, dass jemand der in Berlin Polnisch lernt, viel unbefangener damit umgeht, als hier in der Grenzregion. Es wäre wünschenswert, dass man Polnisch in dieser Intensität erlernt. Ich halte es aber für nicht real.“ [3_BLFD: 124]*

Als motivationshemmende Gründe werden neben den vorhanden Vorurteilen und den historischen Ressentiments auch die aktuelle wirtschaftlichen Lage⁹⁴⁴ und die touristische Attraktivität⁹⁴⁵ Polens gesehen. Auch ein vorherrschender Trend zur Zweisprachigkeit hemmt das Interesse, eine zusätzliche Adoptivsprache zu erlernen.⁹⁴⁶

- *„Gesprochen und geschrieben? Generell nicht. Weil das Bestreben, viele Sprachen zu beherrschen, glaube ich, nicht so groß ist – das ja voraussetzt, dass man Englisch und eine weitere Fremdsprache beherrschen sollte – also nicht zum gegenwärtigen Zeitpunkt, denke ich.“ [9_BLFD: 182]*
- *„Naja, man muss beim Erlernen der Sprache auch ein bisschen die beruflichen Perspektiven sehen. Wer bleibt denn gerade (...) später hier noch in der Grenzregion. Ich finde dann schon wichtig, dass man die Sprache erlernt, Englisch, mit der man auch am weitesten kommt. Eine zweite Fremdsprache sollte man schon lernen, aber nicht zuerst die Nachbarsprache. Also, wenn ich*

⁹⁴³ Vgl. auch: [3_MLFP: 63]; [1_MLFD: 183 und 185]; [9_SLFD: 23 und 25]; [8_SLFD: 166]; [3_SLFD: 98]; [8_BLFD: 118]; [6_BLFD: 71, 101 und 141]; [4_MBD: 73, 75 und 77]; [14_SBD: 23]; [1_SLFP: 91].

⁹⁴⁴ Vgl. auch: [3_MLFP: 97]; [8_SLFD: 210]; [5_BLFP: 147]; [5_MBD: 47]; [14_SBD: 65].

⁹⁴⁵ Vgl. auch: [1_MLFD: 227]; [9_SLFD: 149 und 151]; [1_SLFP: 115]; [8_BLFD: 133]; [13_SKD: 196].

⁹⁴⁶ Vgl. auch: [9_BLFD: 142 und 182]; [6_BLFD: 173 und 175].

an die berufliche Entwicklung denke, dann steht Englisch an erster Stelle.“[8_BLFD: 133]

Motivierend auf die Wahl der Adoptivsprache wirken dahingegen der Kontakt, der Umgang und die Erfahrung mit Menschen polnischer Muttersprache.⁹⁴⁷

- *„Ein Teil würde sicherlich Polnisch wählen, aber das hängt wieder von den Vorurteilen und den Einstellungen jedes einzelnen ab und den Erfahrungen, die er hier in der Grenzregion mit den Menschen gemacht hat.“[5_SLFD: 129]*
- *„Ich würde das beziehen auf die vorherigen Beziehungen der Menschen. Wenn Sie bereits Kontakte zu den Nachbarn haben, kann ich mir gut vorstellen, dass diejenigen das tun. Die anderen werden sich sicherlich für Englisch entscheiden oder für eine andere Sprache.“[11_SKD: 147]*

Auch ein Frühbeginn mit dem Erlernen der Nachbarsprache kann zu einer Änderung der Adoptivsprachenwahl beitragen.⁹⁴⁸

- *„Ja, das kann ich mir vorstellen, aber das ist wieder mit viel Zeit verbunden. Mit Lebenszeit. Ich denke, das müsste genauso zeitig anfangen. Irgendwann im Erwachsenenalter damit anzufangen, das kostet, glaube ich, sehr viel Kraft und Zeit und ich glaube, dann ist das nicht mehr möglich und auch nicht mehr realisierbar.“[12_SKD: 163]*
- *„Das hängt davon ab, in welcher Art und Weise Polnisch angeboten wird. Wenn man ausgebildete Lehrer und den richtigen Zeitraum zur Verfügung stellt, warum nicht. Lehrmaterialien sind auch Punkte, die Anreize schaffen können. Und ich denke, das ist dann für viele Leute ein interessantes Angebot.“[1_BLFP: 145]*

Einer veränderten Sprachlernfolge in der Grundschule zugunsten der Mehrsprachigkeit, wie sie u. a. Bartnitzky, Pelz und Raaschvorgeschlagen (vgl. Kapitel 3.2), stimmen insbesondere die interviewten Pädagogen in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern sowie Lehrkräfte polnischer Muttersprache zu. In Brandenburg wird dieses Modell nahezu übereinstimmend abgelehnt, da Englisch bereits ab Klasse eins unterrichtet wird und sich die Frage einer Veränderung der Sprachlernfolge dahingehend nicht stellt.⁹⁴⁹

- *„Die Frage stellt sich eigentlich nicht ob Polnisch oder Englisch zuerst, da man das nicht entscheiden kann. Ja so ist es. Man kann wohl einen Antrag stellen, über den Schulversuch Polnisch mit anzubieten.“[9_BLFD: 192]*
- *„Da halte ich nichts davon. Da bin ich nach wie vor der Meinung Englisch ist Computersprache, Englisch ist Weltsprache, Englisch liegt dem Deutschen nahe.“[2_BLFD: 174]*

⁹⁴⁷ Vgl. auch: [10_SKD: 171]; [12_SKD: 163]; [2_BLFD: 168]; [4_BLHP: 154]; [2_SLFD: 178, 180 und 182]; [6_SLFP: 121]; [8_SLFD: 106, 108 und 112]; [10_BKD: 128].

⁹⁴⁸ [6_MBD: 153].

⁹⁴⁹ Vgl. auch: [9_BLFD: 52 und 188]; [8_BLFD: 49, 53 und 135]; [6_BLFD: , 69, 177 und 179]; [2_BLFD: 11 und 52], [8_BLFD: 51]; [3_BLFD: 126].

Argumente für eine veränderte Sprachlernfolge in der Grenzregion sind demgegenüber die direkte Anwendbarkeit⁹⁵⁰ und die positiven Auswirkungen auf die allgemeine Lernfähigkeit des Kindes beim Fremdsprachenfrühbeginn mit einer anderen Sprachfamilie.⁹⁵¹

- *„Weil sie es hier im Alltag erleben und weil man damit einfach Grundlagen für ganz viele andere Bildungsprozesse des Kindes legen kann. Auf einem ganz natürlichen Weg, ohne dass da wahnsinnig viel Kraft und schwieriges Lernen dahinter verbunden ist. Ich denke einfach, dass man dem Kind Perspektiven eröffnet, die nicht ausschließlich darauf ausgerichtet sein müssen, dass es später mal in der Region wieder lebt oder nach Polen geht.“ [14_SBD: 31]*
- *„Gerade das Erlernen einer slawischen oder einer romanischen Sprache ist bei den deutschen Kindern sehr förderlich. Es beschleunigt die allgemeine Entwicklung.“ [5_BLFP: 45]*

Eine weitere Begründung für einen Frühbeginn mit der Nachbarsprache in der Grundschule und einer kontinuierlichen Fortsetzung in den Schulen des mittleren Bildungsweges liefert die von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Elan-Studie aus dem Jahr 2006 und das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit 2007, welche klein- und mittelständigen Unternehmen einen erhöhten Bedarf an Fachkräften mit Kompetenzen in den Regional- und Nachbarsprachen nachweist (Vgl. Kapitel 2.5.2 und 2.5.5). Bislang übernehmen nur wenige Schulstandorte der deutsch-polnischen Grenzregion die Verantwortung für die nachbarsprachliche Ausbildung angehender Lehrlinge und Auszubildender. Angesprochen auf die sprachlichen Kompetenzen eines derzeit 20jährigen Malerlehrlings erscheint eine Sprachausbildung bis zum Abschluss der Sekundarstufe I jedoch unumgänglich.⁹⁵²

- *„Ich würde sagen, es wäre sicherlich gut, wenn die Kinder an der Mittelschule bzw. am Gymnasium den Stand B1 erreichen könnten. Da sprechen wir hier von 10. Klasse Minimum.“ [6_SLFP: 63]*
- *„Am allerbesten wäre natürlich, man würde durchgängig ab der ersten Klasse Polnisch lernen. (...) Die Grundkenntnisse müssen aus der Schule da sein und das Spezielle kann dann in der Berufsausbildung kommen.“ [2_SLFD: 172]*

Da solche durchgängigen schulischen Sprachlernangebote Ausnahmen sind, wird der Erwerb nachbarsprachlicher Kompetenzen zur Sicherung der individuellen Beschäfti-

⁹⁵⁰ Vgl. auch: [2_MLFP: 159]; [1_MLFD: 243]; [5_BLFP: 163]; [4_BLHP: 156]; [13_SKD: 202]; [12_SKD: 165 und 167]; [11_SKD: 149 und 151]; [10_SKD: 177]; [10_BKD: 97, 138 und 139].

⁹⁵¹ Vgl. auch: [3_MLFP: 99 und 101]; [8_SLFD: 214]; [7_SLFD: 147]; [5_SLFD: 65 und 131]; [4_SLFP: 194]; [3_SLFD: 129]; [2_SLFD: 184]; [7_BLHP: 128]; [3_BLFD: 30 und 126]; [1_BLFP: 147]; [4_MBD: 108]; [6_MBD: 155]; [5_MBD: 49]; [14_SBD: 69].

⁹⁵² Vgl. auch: [3_MLFP: 95]; [2_MLFP: 167 und 169]; [1_MLFD: 223]; [9_SLFD: 101, 143 und 145]; [8_SLFD: 204]; [7_SLFD: 139 und 141]; [6_SLFP: 63 und 119]; [5_SLFD: 127]; [4_SLFP: 188]; [3_SLFD: 121 und 123]; [2_SLFD: 158, 172]; [9_BLFD: 178]; [6_BLFD: 169]; [4_BLHP: 149]; [5_MBD: 27]; [14_SBD: 61 und 63]; [13_SKD: 186]; [12_SKD: 161]; [11_SKD: 139, 141 und 145].

gungsfähigkeit in der Grenzregion in den Verantwortungsbereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung⁹⁵³ oder das individuelle Interessensfeld⁹⁵⁴ der Schüler verschoben.

- „Ja, wenn er willig ist, kann er das an der VHS machen, wenn er vorher die Chance nicht hatte. Aber im Moment kann er das nicht von klein bis groß lernen. Entweder er hat Glück, dass er an einer Schule war, an der es angeboten wurde oder er muss sich selber privat dann kümmern.“ [8_BLFD: 129]
- „Derzeit könnte er in der Grundschule lernen. Am Gymnasium würde es aber schon nicht mehr weitergehen, denn dort wird es nicht angeboten. Der Malerlehrling müsste die Grundlagen in der Schule lernen und dann am besten nach Polen gehen, damit er sich dort selbst helfen kann.“ [6_BLFD: 167]
- „Er müsste sich an das Schulamt wenden. (...) Er könnte es auch an der Volkshochschule machen, aber da muss man bezahlen.“ [4_BLHP: 146]
- „Um Polnisch auf diesem Niveau erlernen zu können, muss er sich in der Volkshochschule hinsetzen. Er hat die Chance, Polnischunterricht nur bis zur 6. Klasse zu besuchen. Dann ist für ihn Schluss. Da muss er dann an die Volkshochschule gehen. Manchmal wird es auch an den Berufsschulen angeboten, wenn es wichtig für den jeweiligen Berufszweig ist. Da gibt es auch Praktika in Polen. Das habe ich im Fernsehen gesehen.“ [3_BLFD: 118]

Auf diesem Wege ist das Sprachniveau B1 bzw. B2 jedoch nur in Einzelfällen erreichbar. In Folge dessen zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf hinsichtlich:

- *der kontinuierlichen Ausbildung nachbarsprachlicher Kompetenzen auf der Ebene des mittleren Bildungsweges in Anschluss an die Grundschule sowie*
- *eine fachliche Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse in den Berufsschulen und Unternehmen.*

7.2.6 Bildungspolitische Empfehlungen der Experten

Die Förderung des Nachbarsprachenerwerbs in den Kindertageseinrichtungen und Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion „steckt schon seit 15 Jahren „in den Anfangsschuhen“⁹⁵⁵ bzw. „Kinderschuh“⁹⁵⁶. Es ist „eine gewollte, aber wenig vorhandene Sache“⁹⁵⁷ und folglich „unzureichend“⁹⁵⁸, da sie „zu wenig ausgeprägt und zu sehr darauf hoffend“⁹⁵⁹ ist, dass die Polen Deutsch lernen. Unzureichend ist sie auch, weil es nicht mehr, sondern weniger wird: „An vielen Standorten schläft es wieder ein.“⁹⁶⁰ An-

⁹⁵³ Vgl. auch: [1_SLFP: 101]; [3_BLFD: 120]; [1_BLFP: 141]; [14_SBD: 59]; [12_SKD: 156]; [10_BKD: 124].

⁹⁵⁴ Vgl. auch: [1_MLFD: 225]; [4_SLFP: 186]; [1_SLFP: 107]; [8_BLFD: 131]; [6_BLFD: 167]; [3_BLFD: 118 und 122]; [2_BLFD: 162]; [4_MBD: 102]; [6_MBD: 149]; [5_MBD: 41 und 43]; [14_SBD: 57 und 67]; [13_SKD: 184]; [12_SKD: 159]; [10_SKD: 162]; [10_BKD: 119].

⁹⁵⁵ [13_SKD: 218].

⁹⁵⁶ [5_SLFD: 141].

⁹⁵⁷ [12_SKD: 177].

⁹⁵⁸ Vgl. auch: [5_BLFP: 173]; [11_SKD: 163]; [9_BLFD: 204].

⁹⁵⁹ [4_MBD: 116].

⁹⁶⁰ [3_BLFD: 104].

dererseits gibt es aufgrund der bisherigen Unzulänglichkeiten „noch viel zu tun“⁹⁶¹ und „einigen Bedarf der Aufklärung“⁹⁶², damit es „erfolgreicher wird“⁹⁶³. Positiver formuliert ist die Nachbarsprachenförderung „ausbaufähig“⁹⁶⁴.

Rückblickend auf die bisherige Entwicklung des Nachbarsprachenangebots in der Grenzregion wurden erste Grundlagen gelegt, an die angesetzt werden kann und muss.⁹⁶⁵

- *„Die Einstellung der Deutschen zur polnischen Sprachen ist eindeutig besser geworden. Ich sehe die Veränderung. Viele, viele Personen versuchen diese Sprache zu erlernen, was ein gutes Zeichen für die Zukunft bedeutet.“ [7_BLHP: 134]*
- *„Es ist zunehmend zu verzeichnen, dass die Bürger mehr Interesse an der Sprache haben. Es wird auch zunehmend von Unternehmen, Trägern und natürlich auch von der Landespolitik unterstützt. Also die Tendenz ist wirklich im positiven Bereich, aber es ist auch noch viel zu tun. Sehr viel.“ [6_MBD: 165]*
- *„Von einer ausgesprochen schwierigen Ausgangslage, insbesondere durch die mangelnde Kenntnis der deutschen Seite über die polnische Kultur und Geschichte, ist doch insgesamt eine positive Tendenz erkennbar, die lange nicht so steil nach oben zeigt, wie ich sie mir wünsche, aber sie ist da und die muss man halt verstärken.“ [5_MBD: 57]*

Um einen Fortschritt im Nachbarsprachenlernen der Grenzregion zu realisieren, sind bildungspolitische Veränderungen im Umgang mit der Nachbarsprache Polnisch vor allem in den Schulen nötig.⁹⁶⁶

➤ *Das Angebot muss vorhanden sein.*

Die Möglichkeit, polnische Sprachkenntnisse in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion zu erwerben, muss gegeben sein, denn erst das „Angebot schafft Nachfrage“⁹⁶⁷. Anders als bisher gilt es, einen für jedes Kind wählbaren Polnischunterricht, mit Beginn der Grundschule, umzusetzen.⁹⁶⁸

⁹⁶¹ [9_SLFD: 163].

⁹⁶² [3_SLFD: 145].

⁹⁶³ [1_SLFP: 135].

⁹⁶⁴ Vgl. auch: [3_MLFP: 111]; [1_MLFD: 265]; [8_SLFD: 226]; [7_SLFD: 161]; [5_SLFD: 141]; [6_BLFD: 189]; [1_BLFP: 155].

⁹⁶⁵ Vgl. auch: [2_MLFP: 179] [6_SLFP: 135]; [4_SLFP: 204] [2_SLFD: 196] [8_BLFD: 143]; [4_BLHP: 165]; [3_BLFD: 136] [2_BLFD: 186] [14_SBD: 81]; [10_SKD: 189].

⁹⁶⁶ Der Großteil der Befragten befürwortet einen Nachbarsprachenunterricht in den Schulen der unmittelbaren Grenzregion (< 20 km). Darüber hinaus sollte die polnische Sprache in der Fremdsprachpalette der weiterführenden Schulen vorhanden sein. Eine Unterrichtung der Nachbarsprache in den Grundschulen jenseits der Grenzregion wäre zwar sinnvoll, die Wahl der Sprache Polnisch erscheint aber als unwahrscheinlich.

⁹⁶⁷ Vgl. auch: [9_BLFD: 186]; [2_MLFP: 147]; [2_SLFD: 192].

⁹⁶⁸ Vgl. auch: [3_MLFP: 77]; [7_BLHP: 73]; [6_BLFD: 35]; [5_BLFP: 75]; [1_BLFP: 143] [10_BKD: 147] [6_MBD: 139].

- *„Polnisch muss für alle Kinder angeboten werden, mindestens ein oder zwei Stunden in der Woche. (...) Jedem muss die Möglichkeit gegeben werden, Kompetenzen zu erwerben.“* [2_BLFD: 164]
- *„Es müsste wie im Englischunterricht ein normaler Polnischunterricht angeboten werden. Natürlich in der Grenzregion.“* [5_BLFP: 139]
- *„Es wäre schön, wenn Polnisch so angeboten werden würde, wie in der polnischen Schule. Dort sind es auch drei Stunden in der Woche.“* [3_MLFP: 81]
- *„Polnisch würde ich auf jeden Fall anbieten. (...) Aber eben auch Englisch ab Klasse drei. (...) Aber man sollte Polnisch eher als Fach anbieten ab der ersten Klasse. [1_MLFD: 263]*
- *„Ich würde es dann schon eher bei der Pflicht ansiedeln. Es ist einfach erforderlich, dass man diese Sprache bis zu einem gewissen Grade beherrscht.“* [6_MBD: 139]

Ob es sich hierbei um ein für alle Schüler verbindliches oder fakultatives Angebot handeln sollte, darüber besteht Uneinigkeit. Ein Argument gegen eine Verbindlichkeit ist die aus Zwang resultierende Unlust des Sprachenlernens⁹⁶⁹. Einigkeit besteht dahingegen bezüglich der Verantwortung der Ministerien, eindeutige Regelungen für einen Polnischunterricht in der Grenzregion auf den Weg zu bringen.⁹⁷⁰

- *„Und darum sollte sich das Ministerium kümmern, dass an jeder Schule diese Möglichkeit besteht und dass man entsprechend auch Lehrer einstellt (...)“* [7_BLHP: 124]
- *„Und es muss vom Ministerium ein ganz klares Veto bestehen ‚Ja, wir wollen Polnisch ab Klasse eins‘ und das ist nicht da.“* [10_BKD: 116]
- *„Ich denke da, dass wir vom Ministerium da nicht so die Unterstützung haben werden. Weil das ja wirklich nur einzelne Regionen betrifft (...). Diese Regionen sind eben hier bei uns und da, wo die polnische Grenze in der Nähe ist.“* [1_MLFD: 151]
- *„Ja. Man sollte vor allem hier in diesen ländlichen Gebieten entlang der Grenze das Polnischlernen verankern, dass es ein Stundenkontingent für Polnisch gibt.“* [6_MBD: 137]
- *„(...) die Grenzregion braucht eine besondere Beachtung und besondere bildungspolitische Konzepte.“* [14_SBD: 79]

Um eine Überlastung des Stundenvolumens der Grundschüler zu vermeiden, sollte CLIL eine verstärkte Beachtung erfahren.⁹⁷¹

- *„In Deutschland reden wir immer von in ‚Watte packen‘. Ich denke, da sollte man umdenken. Vielleicht anderweitig reduzieren oder die Sprache irgendwo mit integrieren, wie z.B. in Kunst. (...) Bei den Deutschen geht es gleich um das Thema Überforderung. Ich denke aber, man kann nicht genug lernen.“* [2_BLFD: 166]

⁹⁶⁹ Vgl. auch: [8_SLFD: 198], [3-BLFD: 106].

⁹⁷⁰ Vgl. auch: [6_MBD: 147] [5_MBD: 13].

⁹⁷¹ Vgl. auch: [9_SLFD: 161]; [6_SLFP: 123]; [9_BLFD: 184 und 200].

Die Entwicklung besonderer bildungspolitischer Konzepte betrifft aber nicht nur die Grundschule, sondern auch die weiterführenden Schulen. Hier bedarf es der Gewährleistung eines kontinuierlichen und progressiven Fremdsprachenerwerbs ohne Brüche an den Übergängen.⁹⁷²

- *„Ich würde als allererstes Polnisch in der Mittelschule als Pflicht einführen.“ [5_SLFD: 139]*
- *„Wenn man in der Grundschule anfängt, dann muss das kontinuierlich sein, dann muss das am Gymnasium und an der Mittelschule fortgesetzt werden.“ [4_SLFP: 129]*
- *„Man müsste im Kindergarten anfangen und diese Linie fortführen. Also nicht nur punktuell mal dort und mal dort, sondern in frühen Jahren das Angebot hochführen.“ [8_BLFD: 124]*
- *„Wenn es keine Kontinuität und keinen Fortschritt gibt, dann ist auch der Spaß und das Interesse der Eltern weg.“ [5_MBD: 13]*
- *„Man kann sicher auch fordern, dass die Mittelschüler zwei Sprachen lernen (...), dass genau an Haupt- und Mittelschulen die Nachbarsprachen gelernt werden müssten. Eigentlich noch vor Englisch.“ [14_SBD: 61]*

Entgegen des bisherigen Angebotsschwerpunkts auf gymnasialer Ebene ist eine Verstärkung des Polnischunterrichts auf dem mittleren Bildungsweg künftiger Lehrlinge und Auszubildender nötig.

➤ *Verbesserung der Rahmenbedingungen für den Unterricht*

Zur Sicherung eines kontinuierlichen und motivierenden Lernens der Nachbarsprache ist es für die Interviewpartner unerlässlich, die Rahmenbedingungen an den Schulen zu verbessern. Hier bedarf es:

- *der Entwicklung aufeinander abgestimmter Lehrpläne,*
- *der Erarbeitung von altersgerechten und an den Leistungsstandards angepassten Lehrmaterialien,*
- *einer Verbesserung und Ausweitung der Lehrkräftequalifizierung,*
- *einer Zusatzqualifizierung von Muttersprachlern,*
- *die Bereitstellung von Austausch- und Weiterbildungsangeboten.*

Die Entwicklung von Lehrplänen in den Grund- und Regionalschulen ist vorrangig ein Anliegen der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern.⁹⁷³ Eine Einbeziehung sprachlicher Angebote in die Lehr- und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen halten dahingehend Erzieher in Kindertageseinrichtungen für erforderlich.⁹⁷⁴ Vielfach wird der Vergleich mit der Förderung der sorbischen Sprache in Sachsen angebracht.

⁹⁷² Vgl. auch: [9_SLFD: 155]; [7_SLFD: 71 und 151]; [5_SLFD: 67]; [3_SLFD: 114 und 131]; [14_SBD: 63]; [9_BLFD: 167].

⁹⁷³ Vgl. auch: [3_MLFP: 91]; [1_MLFD: 213 und 245].

⁹⁷⁴ Vgl. auch: [12_SKD: 175]; [13_SKD: 182, 210 und 212].

Unbefriedigender als die Lage der Lehrpläne stellt sich die Situation der Lehrmaterialien dar. Die Entwicklung von Lehrwerken, auditiven Materialien sowie E-Learning-Module sind für die Klassen eins bis sechs ein dringendes Erfordernis.⁹⁷⁵ Anders als bislang umgesetzt, müssen die Materialien besser an die Leistungsstandards angepasst werden.

- *„In der Grundschule sind solche Bedingungen zu schaffen, die es den Lehrern einfacher macht Polnisch zu unterrichten.“ [7_SLFD: 159]*
- *„Wenn nichts erarbeitet ist, dann wird auch nicht unterrichtet.“ [5_BLFP: 67]*
- *„Auf jeden Fall mehr Lehrbücher und Arbeitsmaterialien. Der Lehrer muss auch gestärkt und unterstützt werden in seiner Arbeit. Es müsste für den Polnischlehrer ähnliche Sachen geben wie für den Englischlehrer.“ [1_BLFP: 139]*

Ebenso als unzureichend wird die Lehrkräftequalifizierung wahrgenommen. Das Fehlen von qualifizierten Lehrkräften wird als eine Ursache für die mangelnde Kontinuität in der Sprachausbildung der Grund- und weiterführenden Schulen gewertet.⁹⁷⁶

Um diesem Defizit Abhilfe zu verschaffen, sollte über die Zusatzqualifizierung polnischer Muttersprachler für den Unterricht an deutschen Schulen intensiv nachgedacht werden.⁹⁷⁷

- *„Ja, man sollte auch auf polnische Lehrkräfte zurückgreifen. Die deutschen Vorschriften müssen schon eingehalten werden. Man muss zwei Fächer unterrichten können und man muss zwei – drei Jahre Praxis in der Schule haben. Die eigenen Lehrer sollen aber auch nicht vergessen werden.“ [5_BLFP: 171]*

Zugleich sollten in den Kindertageseinrichtungen die Anerkennungsmodalitäten für polnische Erzieher, die eine akademische Ausbildung vorweisen können, vereinfacht werden. Die Anwendung der Immersionsmethode wird dadurch erleichtert und zugleich für die Einrichtungen attraktiver.⁹⁷⁸ Unabhängig von der Qualifikation der Lehrkräfte sind regelmäßige Austausch- und Weiterbildungsangebote, in denen die Pädagogen die eigene Arbeit reflektieren, überdenken und ggf. neu gestalten können, nötig.⁹⁷⁹

- *„Und dann würde ich mehr Fortbildungsangebote schaffen. Damit man sich auch im Sprechen üben kann. Ich habe ja sonst keine Gelegenheit, polnisch zu sprechen. Da sollte man etwas tun, damit die Kollegen kompetent in der Sprache bleiben. Und letztlich müsste man noch mehr Kollegen werben.“ [3_SLFD: 143]*

Parallel erfahren die Lehrkräfte im Austausch und der Weiterqualifizierung eine positive Wertschätzung der Einzelleistungen vor Ort.

⁹⁷⁵ Vgl. auch: [3_MLFP: 91]; [9_BLFD: 202]; [3_BLFD: 110 und 134]; [3_SLFD: 143].

⁹⁷⁶ Vgl. auch: [7_SLFD: 135]; [2_SLFD: 170]; [5_BLFP: 39 und 141].

⁹⁷⁷ Vgl. auch: [2_BLFD: 31]; [6_MBD: 145 und 163]; [5_MBD: 37].

⁹⁷⁸ Vgl. auch: [13_SKD: 216]; [11_SKD: 133 und 161]; [10_SKD: 157]; [10_SKD: 160 und 187].

⁹⁷⁹ Vgl. auch: [2_BLFD: 77, 105 und 158]; [4_MBD: 45 und 100].

➤ *Intensivierung des interkulturellen Lernens durch Begegnungen*

Als Ziel der Spotkanie-Arbeitsgemeinschaften, der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen oder in Ergänzung zum Polnischunterricht bieten die Pädagogen Begegnungen mit Schülern der Partnerschule bzw. -einrichtung an. Die Begegnungen finden entweder zu besonderen Höhepunkten und Festen oder regelmäßig zum Zweck des Alltagserlebens oder der Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten statt. Abhängig von den jeweiligen Schulangeboten werden Begegnungen mit festen Partnerklassen oder altersgemischten Gruppen angeboten. Ziele sind eine Erziehung zu Toleranz und Offenheit⁹⁸⁰ durch:

- *die Wissensvermittlung über das Nachbarland*⁹⁸¹,
- *den direkten Abbau von Berührungängsten und Vorurteilen*⁹⁸²,
- *das Erleben des Alltags in gemeinsamen Aktionen*⁹⁸³,
- *die unmittelbare Anwendbarkeit der Sprache*⁹⁸⁴.

Mit den Begegnungen wird zugleich eine Motivationssteigerung für das Sprachenlernen anvisiert.

- *„Wenn man den Nachbarn besser kennt, lernt man schneller seine Sprache. Man hat einfach mehr Lust auf die Sprache, weil man die Menschen kennt. Es besteht eine Verbindung zu dieser Sprache und die Sprache wird interessanter für diejenigen, die vorhat sie zu erlernen.“ [1_BLFP: 109]*

Im Hinblick auf den Wert des interkulturellen Lernens in der Nachbarsprachenausbildung fordern die Pädagogen eine unbürokratische finanzielle Förderung von regelmäßigen Schülerbegegnungen im direkten Grenzraum sowie eine stärkere Wertung der mit den Begegnungen einhergehenden Potentiale für das Zusammenwachsen der Grenzregion.⁹⁸⁵

⁹⁸⁰ Vgl. auch: [3_MLFP: 57]; [1_MLFD: 171]; [9_SLFD: 111]; [8_SLFD: 158]; [6_SLFP: 89]; [5_SLFD: 93]; [4_SLFP: 141]; [2_SLFD: 118]; [2_SLFD: 120 und 126]; [1_SLFP: 77]; [9_BLFD: 134]; [8_BLFD: 112]; [3_BLFD: 82]; [2_BLFD: 128 und 130]; [6_MBD: 115]; [13_SKD: 139]; [12_SKD: 109]; [10_BKD: 86].

⁹⁸¹ Vgl. auch: [3_MLFP: 95]; [2_MLFP: 127]; [7_SLFD: 113 und 145]; [5_SLFD: 91]; [6_BLFD: 135]; [1_BLFP: 102 und 109]; [11_SKD: 97].

⁹⁸² Vgl. auch: [2_BLFD: 119]; [4_MBD: 57]; [1_BLFP: 100]; [11_SKD: 5 und 57]; [10_BKD: 39].

⁹⁸³ Vgl. auch: [7_SLFD: 101]; [6_SLFP: 77]; [6_SLFP: 79]; [9_BLFD: 123]; [8_BLFD: 86]; [13_SKD: 5]; [12_SKD: 57]; [11_SKD: 67]; [10_SKD: 54].

⁹⁸⁴ Vgl. auch: [9_SLFD: 61]; [8_SLFD: 149]; [7_SLFD: 103]; [4_SLFP: 139]; [3_SLFD: 76]; [2_SLFD: 96]; [9_BLFD: 110, 120 und 129]; [6_BLFD: 61]; [6_MBD: 93].

⁹⁸⁵ Vgl. auch: [3_MLFP: 109]; [2_MLFP: 155]; [1_MLFD: 149]; [8_SLFD: 224]; [4_SLFP: 202]; [1_SLFP: 133]; [5_BLFP: 135]; [4_BLHP: 162]; [3_BLFD: 134]; [2_BLFD: 170]; [1_BLFP: 153]; [13_SKD: 214].

7.3 Empirische Vorgehensweise: Gruppendiskussionen

7.3.1 Zielstellung und Vorgehensweise

Die Gruppendiskussionen dienen der Ermittlung von Interpretations- und Motivationsrelevanzen der Eltern, deren Kinder in einer Kindertageseinrichtung oder in einer Grundschule ein Polnischangebot wahrnehmen. Der Einsatz dieser Methode verfolgt die Ziele⁹⁸⁶:

- *die Meinungen und Einstellungen der Eltern für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache zu ermitteln,*
- *die Erkundung von Meinungen und Einstellungen zugrunde liegender Motivationen und Interpretationen,*
- *der Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster,*
- *der Validierung der Expertenäußerungen durch die in den Gruppendiskussionen geäußerten Elternmeinungen im Sinne der Methodentriangulation.*

Im Anschluss an die Experteninterviews wurden die interviewten Lehrkräfte auf Möglichkeiten der Organisation einer Gruppendiskussion angesprochen. Sieben Lehrkräfte waren bereit, eine Diskussionsrunde durchzuführen. Die Eltern wurden mittels eines Elternbriefes informiert. Es lag in der Eigenverantwortung der Lehrkräfte, gezielt Eltern für die Teilnahme anzusprechen oder den Elternbrief in den Polnischklassen zu streuen. Nach einer jeweils zweiwöchigen Rückmeldefrist kamen vier Gruppendiskussionen mit einer Mindestteilnehmerzahl von drei Elternteilenzustände. Obgleich eine in Guben geplante Gruppendiskussion aufgrund unzureichender Teilnahme ausfiel, wurde ein Elternteil auf der Basis des Diskussionsleitfadens interviewt. Dieses Interview floss, trotz seiner Herauslösung aus dem Gruppenprozess, in Anbetracht seiner besonderen Typik in die Auswertung ein. Auch in einer Görlitzer Grundschule konnte eine geplante Gruppendiskussion in Folge einer unzureichenden Teilnehmerzahl nicht stattfinden. Stattdessen wurden im Anschluss an einen Elternabend zum Polnischunterricht, Motive der Eltern zur Unterstützung des Nachbarsprachenerwerbs der Kinderaufgezeichnet und transkribiert. Im Auswertungsprozess wurden Aussagen zweier Elternteile berücksichtigt. Die Auswahl dieser ist auch hier mit der Darstellung einer besonderen Typik begründet, die sich in den Aussagen der Diskussionsteilnehmer in dieser Gestalt nicht findet. Die unberücksichtigten Aussagen stimmen mit denen der Diskussionsteilnehmer überein und sind daher nicht gesondert aufgeführt.

7.3.2 Gruppenzusammensetzung

Die Wahl der Standorte, an denen die Gruppendiskussionen stattfanden, war einerseits abhängig von der Bereitschaft der Lehrkräfte aktiv an der Organisation einer solchen Veranstaltung mitzuwirken und andererseits vom Interesse der Eltern, ihre Meinung kund zu tun. Diese wurden mit ihrer Teilnahmebestätigung aufgefordert, sich einer der

⁹⁸⁶ In Anlehnung an: Lamnek, S.: (2005) Qualitative Sozialforschung, S. 413 und 432.

nachstehenden Typen zuzuordnen. Die im Vorfeld vollzogene Typisierung diente einerseits der Belegung der Diskussion und andererseits der Ermittlung eines spezifischen Elterntypus. Es mussten zum Zustandekommen der Diskussion zwei Typen vertreten sein. Die Typenzuordnung wurde im Auswertungsprozess beibehalten. Für folgende Typen hatten die Eltern die Wahl sich zu entscheiden:

- *Typ A: Ich bin begeistert von der Idee, Polnisch bereits in der Grundschule/Kita zu lernen. Ich habe mein Kind bewusst an dieser Grundschule/Kita angemeldet, damit es frühzeitig Polnisch erlernen und an Begegnungen teilnehmen kann. Nach Möglichkeit sollte mein Kind den Polnischunterricht nach der Grundschulzeit fortsetzen.*
- *Typ B: Ich finde es wichtig, dass mein Kind Polnisch lernt und an Begegnungen mit polnischen Kindern teilnimmt. Da die Schule/Kita den Sprachunterricht und die Begegnungen anbietet, nimmt mein Kind an beiden Angeboten teil. Vielleicht wäre es gar nicht schlecht, nach der Grundschule den Polnischunterricht fortzusetzen.*
- *Typ C: Ich war anfangs nicht ganz davon überzeugt, dass mein Kind Polnisch bereits ab der ersten Klasse/Kita erlernen sollte. Aber das Konzept der Schule/Kita hat mich so überzeugt, dass ich den Polnischunterricht für mein Kind erst einmal akzeptiere.*

Es ergaben sich nachstehende Gruppenzusammensetzungen an den einzelnen Standorten:

- *Kindertageseinrichtung in Ostritz - 5 Teilnehmer: A, A, A, B, C,*
- *Grundschule in freier Trägerschaft in Görlitz - 5 Teilnehmer: A, A, B, B, C,*
- *staatliche Grundschule in Frankfurt Oder - 4 Teilnehmer: A, A, B, B,*
- *staatliche Grundschule in Heringsdorf - 3 Teilnehmer: A, B, B.*

Typ C wurde an zwei Standorten angewählt. Das Polnischangebot ist hier fester Bestandteil der Konzeption und wird von den Eltern akzeptiert, obwohl andere Gründe für die Anmeldung sprechen.

Die Diskussionsteilnehmer wurden im Vorfeld der Diskussion mit nachfolgendem Verschlüsselungscode anonymisiert. Zitate und Verweise auf Äußerungen der Teilnehmer sind mit Ortskennung, Typ und Nummerierung kenntlich gemacht siehe Tabelle 24.

Anonymisierung der Diskussionsteilnehmer unter Berücksichtigung von Wohnort und Typik sowie unter Angabe von Beruf und Alter				
Ortskennung	Typ	Nr.	Beruf	Alter
Ostritz				
O	A	1	Hausmeister	49
O	A	2	Sozialpädagogin	33
O	A	3	Forstwirt und Sozialpädagoge	38
O	B	1	Erzieherin	41
O	C	1	Polizist	43
Görlitz				
G	A	1	Grafikerin	37
G	A	2	Ingenieur	40
G	B	1	Musiker	51
G	B	2	Ärztin	48
G	C	1	Religionspädagogin	28
Frankfurt Oder				
F	A	1	Garten- und Landschaftsbauer	45
F	A	2	Hotelfachfrau	31
F	B	1	Sekretärin	41
F	B	2	Werbekaufmann	43
Heringsdorf				
H	A	1	Eventveranstalter (arbeitslos)	58
H	B	1	Bäckerin	39
H	B	2	Bürokauffrau	27
Guben				
Gu	A	1	Einzelhandelskauffrau	31
Görlitz Elternversammlung				
GE		1 - 8	keine Angabe (k. A.)	k. A.

Tabelle 24: Anonymisierung der Diskussionsteilnehmer unter Berücksichtigung von Wohnort und Typik sowie unter Angabe von Beruf und Alter. Eigene Darstellung.

7.3.3 Diskursverlauf und Moderation

Die Gruppendiskussionen fanden in der Zeit vom 23.03.2010 bis 06.05.2010 statt. Ort der Diskussionsrunden waren drei Grundschulen und eine Kindertageseinrichtung. An zwei Standorten war jeweils eine Lehrerin mit anwesend, die sich an der Diskussion jedoch nur nach Aufforderung durch die Diskussionsteilnehmer einbrachte.

Nach einer anfänglichen Darlegung des Forschungsziels mit einer allgemeinen Vorstellungsrunde wurden die Diskutanten gebeten, ihren persönlichen Bezug zu Polen zu skizzieren. Als Stimulation des Diskurses erhielten die Teilnehmer Notizzettel, auf denen sie eine Definition der Mehrsprachigkeit, Motive des Nachbarsprachenlernens sowie Stichworte zum frühen Fremdsprachenlernen vermerken sollten. Anschließend folgte das Gespräch einem offenen Leitfaden. Trotz der Leitfadenorientierung stand die Selbstentfaltung der Gruppe im Vordergrund. Mittels einer nondirektiven Moderation sollte eine möglichst alltagsnahe Gesprächsatmosphäre erzeugt werden, durch die sich in den jeweiligen Gruppen Themenschwerpunkte herausbilden konnten. Dies führte

allerdings dazu, dass nicht alle Punkte des Leitfadens in gleichem Maße beleuchtet werden konnten. Im Diskussionsverlauf wurden die Eltern aufgefordert, ihren Standpunkt zu formulieren hinsichtlich:

- *des persönlichen Bezugs zum Nachbarland und der Nachbarsprache,*
- *ihres Anspruchs an mehrsprachige Kompetenzen,*
- *ihrer Motivation für die Anmeldung der Kinder zur Teilnahme am Polnischangebot,*
- *der Motivation der Kinder für die Teilnahme,*
- *einer allgemeinen Motivation für das Nachbarsprachenlernen in der Grenzregion,*
- *des von den Eltern erwarteten Kenntnisstandes zum Ende der Grundschulzeit,*
- *des Nutzens beim Abbruch des Sprachenlernens nach der Grundschule,*
- *der Wertung polnischer Sprachkenntnisse in einem Zeithorizont von > 10 Jahren,*
- *bildungspolitischer Ideen zur besseren Verankerung des Nachbarsprachenlernens in der Grenzregion.*

Ferner sollten die Diskussionsteilnehmer eine Einschätzung des Stellenwertes der Nachbarsprache in den Grundschulen der Grenzregion aus der Perspektive der Grenzbewohner formulieren. Ebenso wie den befragten Experten wurde den Teilnehmern das Modell der Wahl einer persönlichen Adoptivsprache, wie es die Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog im Auftrag der Europäischen Kommission formulierte, vorgelegt sowie die Schlussfolgerungen der ELAN-Studie und der Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit zur Diskussion vorgestellt. Die Diskussionen hatten eine durchschnittliche Dauer von 90 - 100 Minuten.⁹⁸⁷

7.3.4 Auswertung

Die Auswertung der Gruppendiskussionen folgt der Methodik nach Bohnsack (Vgl. Kapitel 6.3.3). Die formulierende Interpretation vollzieht sich im Zuge der nachfolgend beschriebenen Kategorienbildung. Die reflektierende Interpretation wird unter der Überschrift Datenkontrastierung und Interpretation umgesetzt. Im Kontext der reflektierenden Interpretation wird zugleich eine Typisierung vollzogen. Analysiert werden Bewusstseinsstrukturen, Orientierungsmuster, Interpretationen und Motivationen der Eltern zum Polnischunterricht. Abschließend folgt die Formulierung von Elterntypen und deren Auswirkungen auf den bildungspolitischen Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in der deutsch-polnischen Grenzregion. Auf eine ausführliche Falldarstellung wird verzichtet. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen bilden einen wesentlichen

⁹⁸⁷ Eine Gruppendiskussion musste nach 56 Minuten beendet werden. Das Schulgebäude wurde geschlossen. Eine Gesprächsfortsetzung an einem anderen Ort ließ sich nicht realisieren.

Baustein zur Systematisierung von Relevanzen und zur Formulierung einer theoretischen Generalisierung und Handlungsempfehlung.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und unter Zuhilfenahme der Transkriptionssoftware für Audio- und Videodateien f4 literarisch transkribiert. Anschließend erfolgte eine induktive Kategorienbildung unter Zuhilfenahme des Textanalyseprogramms MAXQDA 10. Die in MAXQDA importierten Transkripte wurden mit einer Absatznummerierung versehen. Diese Nummerierung findet sich nachfolgend bei Zitaten und Verweisen am Ende des jeweiligen Verschlüsselungscodes und gewährleistet den Rückvortrag der Einzelaussage auf ihren Kontext. Im Prozess der induktiven Kategorienbildung wurde, ebenso wie bei den Experteninterviews, das Material von der Dramaturgie des Interviewleitfadens gelöst. Dies ergab sich aus der Situation, dass nicht alle Diskussionen einem einheitlichen Schema folgten und die Schwerpunkte von den Teilnehmern der einzelnen Diskussionsrunden unterschiedlich platziert wurden. Im Prozess der induktiven Kategorienbildung wurden die einzelnen Textsegmente unmittelbar mit Überschriften versehen und Subkategorien zugeordnet. Im Verlauf der weiteren Kategorisierung wurden die Subkategorien immer wieder überprüft. Einzelne Überschriften wurden dabei neu vergeben, zusammengefasst oder aufgelöst. Daraus entstand ein Kategorienstammbaum, welcher die Basis für die formulierende Interpretation bildete. Anschließend wurden die in Kategorien gebündelten Textsegmente in Tabellen exportiert und folgend interpretiert. Eine erhöhte Anforderung an die Interpretation stellte sich im Zuge der Informationshäufung innerhalb von Einzelaussagen. Einzelne Schilderungen von Diskussionsteilnehmern beinhalten multiple Aussagen, die jedoch nicht im Zuge der Beantwortung einer spezifischen Fragestellung geäußert, sondern vielmehr im Kontext einer ggf. vorangegangenen Äußerung mit abgehandelt wurden. Um dieser Problematik zu begegnen, erfolgte im gesamten Auswertungsprozess eine kontinuierliche Überprüfung der Einzelaussagen hinsichtlich ihres Kontextes und ihrer Übertragbarkeit auf weitere Fragestellungen. Von einer Mehrfachkodierung wurde in diesen Fällen Gebrauch gemacht.

7.4 Datenkontrastierung und reflektierende Interpretation der Gruppendiskussionen

7.4.1 Der Bezug der Eltern zum Nachbarland

Die Lebenssituation in der Grenzregion, die Nähe zu Polen und die Nutzung der deutschen wie der polnischen Grenzregion als Lebensraum, sei dies touristischer Natur, kultureller und kulinarischer Art, zum Einkaufen oder Tanken, bringt die Eltern kontinuierlich in Kontakt mit dem Nachbarland und seiner Sprache.⁹⁸⁸ In der Beantwortung der Einstiegsfrage zur persönlichen Verbindung zum Nachbarland und dessen Sprache kommt die Betonung der Grenzsituation in besonderem Maße zum Ausdruck.

⁹⁸⁸ Vgl. auch: [OB1_10]; [FB2_10]; [GB1_9].

- *„Ich denke, dass das hier in der Grenzregion gut und schön ist, wenn man auf der anderen Seite polnisch grüßen kann. Wir fahren auch in den Urlaub häufiger nach Polen, damit die Kinder da einkaufen können mit Bilderbuch und ein paar Wörtern. Ja, dass sie einfach die Lust am Nachbarland gewinnen.“ [OA3_12]*
- *„Ich finde das wichtig, da wir hier in Europa leben in einem Grenzbezirk(...). Polnisch ist wichtig und wir müssen uns mit polnischen Gästen unterhalten können. Ob hier in Deutschland oder drüben in Polen.“ [FA1_09]*
- *„Hier in der Grenzregion ist Polnisch ganz wichtig. Wenn wir in einer anderen Ecke wohnen würden, wäre es Französisch oder je nachdem die Sprache des Nachbarlandes denke ich.“ [GA1_13]*
- *„(...) ich finde, sie sollten eine naheliegende Sprache lernen. Und wir wohnen nun hier in der Grenzregion zu Polen und Tschechien und da müssen die nicht anfangen, Englisch zu lernen.“ [OA2_11]*
- *„Wir sind mit unserer Familie vor zehn Jahren aus der deutschschweizerisch-französischen Grenzregion hierher gezogen. (...) Da war das schon so, das Erleben der Grenzregion, wie wichtig da Sprache ist.“ [GB2_12]*

In Folge der besonderen Lebenssituation an einer sprachdifferenten Grenze ergibt sich der persönliche Bezug zum Nachbarland auch durch Kontakte zu polnischen Mitmenschen im Arbeitsumfeld, unabhängig davon, ob es sich dabei um Kunden oder Kollegen handelt.

- *„Ich selber bin Bürokauffrau in einem Autohaus. Das hat halt auch mit Sprachen zu tun, weil wir auch viele polnische Kunden haben, aber so wirklich fällt mir das nicht leicht, mich in das Polnische einzuhören und das ein bisschen zu üben. Das ist schwer.“ [HB2_8]*
- *„Ich bin Hotelfachfrau und hatte unter anderem auch polnische Kollegen. Da hat man es auch gemerkt, dass es fehlt, wenn man Gäste hat. Nur mit Englisch geht es da auch nicht immer.“ [FA2_11]*
- *„Ein Großteil der Mitarbeiter in meiner Firma sind polnische Mitarbeiter. Und dadurch gibt es ganz viele Verknüpfungspunkte. Deshalb möchte ich auch meiner Tochter das wirklich nahe bringen und beibringen, dass es in so einer Grenzregion auf alle Fälle nötig ist, mehrsprachig aufzuwachsen. Und dadurch das Polen unser Nachbarland ist, sollen im Polnischen auf alle Fälle auch Grundkenntnisse da sein.“ [GA2_10]*

Auch das Polnischangebot in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird als persönlicher Bezugsrahmen zum Nachbarn wahrgenommen.

- *„Mit der Sprache Polnisch verbindet mich erst einmal nicht viel. Mit anderen Sprachen schon eher - so Englisch und Französisch. Aber da sich das jetzt anbietet in Grenznähe, das miteinander zu verbinden und wenn das schon hier an der Schule angeboten wird (...) finde ich das ganz gut so. Ich habe drei Kinder und die beiden kleinen gehen auch auf einen polnisch-deutschen Kindergarten also hier in Deutschland, wo polnische Kinder genauso willkommen sind, wie deutsche Kinder in gemischten Gruppen und auch Polnisch und Deutsch gesprochen wird.“ [HB2_8]*

- *„(...) wir sind aus Brandenburg ebenfalls aus der polnischen Grenzregion gezogen. Dort hat mein älterer Sohn schon dieses Projekt Spotkanie kennengelernt ab Klasse zwei. Als wir hierher gezogen waren, war eine meiner ersten Fragen: ‚Gibt es das hier auch?‘ - weil ihm das ja viel Spaß gemacht hat. Dadurch haben wir dann die Lydia hier auch angemeldet.“ [HB1_9]*
- *„Hier, in Ostritz, (...) wird Polnisch angeboten. Ich finde das sehr gut, dass hier Fremdsprachen gelernt werden. Ich mache das aber nicht davon abhängig, ob das Polnisch oder Tschechisch ist. Ich finde das sehr wichtig, dass man sich in den angrenzenden Nachbarstaaten und Ländern auch verständigen kann und dass man die Sprache für den nötigen Sprachgebrauch beherrscht.“ [OAI_9]*

Familiäre⁹⁸⁹ und freundschaftliche Beziehungen werden dahingegen nur vereinzelt als direkte Bezugsgrößen zum Nachbarn erwähnt.

- *„Ich bin seit relativ früher Jugend mit Polen eng in Verbindung, da ich einen polnischen Schulfreund hatte und mit ihm sehr oft nach Polen gefahren bin.“ [GA2_10]*
- *„Familiär haben wir ziemlich enge Kontakte nach Polen, auch freundschaftlich. (...) Allerdings haben wir gerade durch die vielen Kontakte auch immer wieder gemerkt, dass Englisch eigentlich auch nicht schlecht gewesen wäre.“ [GC1_11]*

Bereits aus der Beantwortung der Einstiegsfrage wird deutlich, dass aufgrund der Grenzlage die Verständigung im Nachbarland und die Kommunikation mit dem polnischen Nachbarn im eigenen Land von Bedeutung für die Grenzbewohner sind. Persönliche familiäre und freundschaftliche Kontakte sind dahingegen nur in Einzelfällen maßgebend.

7.4.2 Motive für und Hinderungsgründe gegen das Erlernen der Nachbarsprache

In Anlehnung an den dargelegten Bezug zum Nachbarland lassen sich auch die Motive hinsichtlich des Erlernens der Nachbarsprache skizzieren. Diese sind:

1. *die Verständigung im Grenzraum,*
2. *die Wertschätzung und Achtung des Nachbarn,*
3. *die Öffnung gegenüber der Nachbarkultur,*
4. *die unmittelbare Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse,*
5. *verbesserte Arbeitsperspektiven im Grenzraum.*

Zu 1: Der Anspruch an die Verständigung mit dem Nachbarn wird mit unterschiedlichem Maß gemessen. Dies wird deutlich in den Zielen, die mit mehrsprachigen Kompetenzen verbunden werden, wie sich anhand des folgenden Diskursstrangs zeigt.⁹⁹⁰

⁹⁸⁹ Die Kinder der Eltern [HA1_7]; [FB1_8] haben familiäre Bindungen ersten Grades nach Polen und wachsen bilingual auf.

⁹⁹⁰ Die Diskussionsteilnehmer wurden aufgefordert, eine Definition der Mehrsprachigkeit zu notieren. Anschließend wurden die einzelnen Positionen vorgetragen. Anliegen dieses Vorgehens war es, mög-

- „*Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, eine Sprache auch wirklich anwenden zu können.*“ [GC1_17]
- „*(...) als mehrsprachig würde ich nur jemanden beschreiben, der wirklich perfekt in der Fremdsprache ist. Das ist nicht gleichzusetzen mit dem Erlernen mehrerer Fremdsprachen.*“ [GB2_18]
- „*Mehrsprachigkeit ist für mich, in verschiedenen Sprachen denken zu können. (...) Sein Denken zu erweitern. Aus einem kulturellen Umfeld in ein neues kulturelles Umfeld hinein.*“ [GB1_19]
- „*Es gibt für mich einen mehrsprachigen Bereich, wo ich eine gewisse Grundverständigung mit dem Gegenüber hinbekomme und dann kommen solche Dinge hinzu wie wirklich perfektes Sprechen (...).*“ [GA2_20]
- „*(...) dass mehrsprachig durchaus auch die sind, die sozusagen ein Stück weit lernen und das auch anwenden können. Dann aber auch darauf aufbauen können und weiter sich damit beschäftigen und ein Leben lang damit leben.*“ [GA1_21]

Das sich Verständigen können erstreckt sich von einer perfekten Sprachbeherrschung über eine Grundverständigung bis hin zu einem Verstehen des Anderen in seiner kulturellen Prägung. Dass es sich hierbei nicht um einen Einzelfall handelt, zeigt der zweite Diskursverlauf.

- „*(...) wenn man sich zumindest ein bisschen verständigen kann, dann versteht man die Leute auch nicht nur wörtlich, sondern auch von der Mentalität her.*“ [OA3_12]
- „*Ich verstehe darunter, dass man die andere Sprache beherrscht oder teilweise verstehen kann, diese Grundbegriffe sozusagen, in Alltagssituationen.*“ [OB1_16]
- „*Mehrsprachigkeit ist für mich die Möglichkeit, mich mit einer oder mehreren Sprachen neben meiner Muttersprache verständigen zu können. Nicht unbedingt bloß über die Sprache selber, sondern auch zu beherrschen, was der andere mit bestimmten Äußerungen meint.*“ [OA1_17]
- „*Für mich ist Mehrsprachigkeit auch eine Art geistige Flexibilität, dass man nicht an seine Sprache und damit auch an seine Denkweise allein geknüpft ist, sondern sich offen hält für andere Denkmuster.*“ [OA2_18]

Zu 2: Es wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht nur auf das Sprachenlernen abzielt, unabhängig davon, ob darunter eine perfekte Sprachbeherrschung oder Grundkenntnisse verstanden werden. Vielmehr wird Wert darauf gelegt, den Polen durch die Beherrschung eines Grundwortschatzes und der Kenntnis seiner kulturellen Prägung mit Achtung und Wertschätzung zu begegnen. Dabei wird die Sprachkompetenz als Zeichen der Akzeptanz und Anerkennung gewürdigt. Im Gegenzug zeigt sich Scham den polnischen Mitmenschen nicht auf Augenhöhe begegnen zu können⁹⁹¹:

lichst unterschiedliche Zugänge zur Mehrsprachigkeit zu ermitteln und die gegenseitige Beeinflussung zu dieser Fragestellung möglichst gering zu halten.

⁹⁹¹ Vgl. auch: [OB1_25], [FA2_47], [FB1_48], [FA2_49], [GA1_23], [GB1_24], [HB1_25].

- „Ich denke, das gebietet wenigstens der Respekt vor dem Nachbarn, dass man eine Grußformel benutzt. Auch wenn Polnisch und Tschechisch schwer sind, kann man es dennoch lernen, ‚Dzień dobry‘, zu sagen.“ [OA2_20]
- „Das ist immer schlimm. Man kommt rüber und verlangt, dass die Polen deutsch sprechen und umgedreht kriegt man nicht einmal, ‚Guten Tag‘ und ‚Auf Wiedersehen‘ hin.“ [FA2_13]
- „(...) dass man einfach mal höflich sein kann im anderen Land, dass man einfach ein Stück weit normal leben kann. Das finde ich eigentlich wichtig.“ [FB2_16]
- „Das hat auch mit Respekt und Achtung dem anderen Menschen gegenüber zu tun. Das ist auch wichtig. Sehr wichtig.“ [FB1_50]
- „Ich empfinde es wirklich immer als fast peinlich, wenn die Polen alle deutsch mit mir sprechen und ich aber nicht polnisch sprechen kann oder fast gar nichts kann. Jedes Mal und jedes Wort, das die an mich richten, ist mir peinlich, weil ich dies nicht kann. Ich würde das als Wertschätzung gern entgegenbringen, auch mit ihnen polnisch sprechen zu können.“ [GB2_25]
- „Das ist auch eine Referenz für mich an den Nachbarn, ihn in seiner Sprache zu grüßen, also auch so ein bisschen Achtung entgegen zu bringen.“ [HA1_15]

Zu 3: Dass sich das Ziel der Verständigung mit dem Nachbarn maßgeblich auch auf einer interkulturellen Ebene bewegt, zeigt sich in dem Motiv des sich Öffnens gegenüber der Nachbarkultur und der Akzeptanz und Toleranz des Anderen, einhergehend mit dem Abbau von Vorurteilen und Ängsten.⁹⁹²

- „(...) die Verständigung unter verschiedenen Völkern, unter verschiedenen Denkweisen und Mentalitäten kann man damit fördern, dass man tolerant gegenüber einer anderen Sprache, einer anderen Mentalität und gegenüber einem anderen Menschen ist. Und das ist der Hauptgrund, den ich immer ins Feld führe, dass ich sage, wenn meine Kinder hier über die Grenze vielleicht etwas gegen polnische Nachbarn aufbauen, bloß weil sie die nicht verstehen können, das wäre jammerschade.“ [OA1_54]
- „Generell wenn man sich rein sprachlich verstehen lernt, dann versteht man den anderen auch besser und akzeptiert den anderen.“ [OA3_56]
- „(...) der Abbau von Ängsten und Vorurteilen. (...) weil ich das in meinem familiären Umfeld und auch im Bekanntenkreis kenne, dass ganz viele immer wieder Probleme haben, ja, mit unserem Nachbarland und mit den Menschen dort umzugehen.“ [GA2_26]
- „Ich persönlich habe nicht das Ziel, dass meine Tochter dann die Sprache hinterher perfekt spricht, sondern wirklich einfach offen ist in ein fremdes Land reinzugucken und ohne Hemmungen da mit Menschen in Kontakt treten kann.“ [GC1_44]
- „Für mich gilt es auch, Berührungsängste abzubauen, nach dem Lutherwort ‚Das einzige, was wir zu verlieren haben, das ist unsere Angst‘.“ [HA1_11]

⁹⁹² Vgl. auch: [OA2_18 und 61]; [OA1_27 und 62]; [OA3_28] [OB1_63] [HA1_15, 117 und 197]; [HB2_12]; [HB2_24]; [GA1_86]; [GB1_24 und 107]; [GC1_27 und 96]; [FA2_76].

- *„Ein Erwachsener wird ja erst zu dem, was er vom Elternhaus vorgelebt kriegt. Je offener man da ein Kind erzieht, umso leichter fällt es auch auf etwas Fremdes zuzugehen.“ [FA2_32]*

Zu 4: Ein weiterer Beweggrund sich der Nachbarsprache in der Grenzregion zuzuwenden, ist die Nähe der polnischen Sprache zur Lebenswelt der Kinder und die sich daraus ergebende unmittelbare Anwendbarkeit der Sprachkenntnisse, die sich wiederum positiv auf die Sprachlernmotivation der Kinder auswirkt.⁹⁹³

- *„Als wir in Polen waren, da lief ein polnischer Radiosender und da konnte mein Junge sagen ‚Der hat jetzt das und das gesagt‘. Wo man dann nur als Mutti staunend daneben sitzt. Das stärkt auch ungemein das Selbstbewusstsein.“ [FA2_32]*
- *„Meine Tochter war schon immer neugierig. (...) Und daher kommt es auch, dass sie von Anfang an Polnisch lernen wollte. Neugierig ist sie auch, wenn sie Ausflüge nach Polen machen und andere polnische Kinder kennenlernen. Das macht auch Spaß.“ [FA1_45]*
- *„Mein Sohn ist so einer, der braucht viel Bestätigung. Und wenn er dann in Polen die Sprache anwendet und jemand sagt ‚oh‘ und ‚toll‘ und ‚super machst du das‘, dann ist er hin und weg. Dann ist mein Kind das Größte und fühlt sich super.“ [HB2_50]*
- *„Wir wohnen ja in der Nähe von Polen und wenn wir dort einkaufen, dann spreche ich auch polnisch.“ [Tochter von HB1_52]*

Zu 5: Während es bei den erstgenannten Motiven einen weitestgehenden Konsens bei den Eltern gibt, so gehen die Meinungen hinsichtlich der Vorteile nachbarsprachlicher Kompetenzen für das spätere Berufsleben der Kinder weit auseinander. Hierbei zeigt sich eine erste Differenzierung zweier Elterntypen. Obgleich ein Teil der Eltern dies als eine Notwendigkeit für die Zukunft der Kinder betrachten, distanziert sich ein anderer Teil von der Vorstellung, den Kindern bereits in der Grundschule mit polnischen Sprachkenntnissen einen Vorteil für das spätere Berufsleben verschaffen zu wollen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

- *[Interviewer_9]: „Warum sollten denn die Menschen, die in der Grenzregion leben, die polnische Sprache erlernen?“*
- *[GuA1_10]: „Also ich finde das einfacher, weil man dann die polnischen Leute auch in der eigenen Sprache ansprechen und sie besser verstehen kann. Wenn man jetzt deutsch redet und die verstehen nicht und nur mit Handzeichen, das bringt uns nichts. Weil ich sehe, selber im kaufmännischen Bereich, da braucht man es auf jeden Fall.“*
- *[Interviewer_11]: „Können Sie das ein bisschen beschreiben?“*
- *[GuA1_12]: „Naja, in meiner Arbeit ist es so, dass man mehr mit polnischen Bürgern zu tun hat und es angenehmer ist, sie auf Polnisch zu verstehen, als mit Hand und Fuß durchzukommen.“*

⁹⁹³ Vgl. auch: [OA3_56]; [FB1_21]; [FB1_33]; [GC1_17]; [FA2_60]; [GB1_87]; [HB1_70]; [HA1_71].

- *[Interviewer_17]: „Was sind denn Ihre Vorstellungen und Ziele, die Sie damit verbinden, dass ihr Kind hier jetzt schon ab Klasse eins Polnisch lernt?“*
- *[GuA1_18]: „Dass es auch Freunde in Polen kennenlernt, dann auch für später in der Zukunft auch auf polnischer Seite zu arbeiten oder auch Arbeit zu finden, wo eben auch polnische Mitarbeiter sind. Zumindest, dass es die anderen Leute versteht.“*
- *[Interviewer_33]: „Was erhoffen Sie sich denn davon, wenn es bis zum Ende der Grundschulzeit lernen könnte, was soll es dann können. Haben Sie eine Vorstellung?“*
- *[GuA1_34]: „Eine Vorstellung direkt habe ich noch nicht. Ich weiß nur, dass ich es gerne weiter in den oberen Stufen haben möchte. Nicht nur in der Grundschule, sondern in den höheren Bereichen. Mir hat es gefehlt. Das ist sehr schade gewesen. Ich würde das gerne von der ersten bis zur 10. Klasse durchmachen.“*

Zu der gleichen Erkenntnis kommt auch eine Bürokauffrau in einem Autohaus:

- *„Wenn ich von meinem Beruf ausgehe, dann würde ich alles darum geben, wenn ich jetzt noch einmal so richtig kindlich naiv Polnisch lernen könnte und Englisch natürlich auch. (...) Aber hier in der Region extra nochmal Polnisch, ja unbedingt.“ [HB2_91]*

Der bereits heute zunehmende Umgang mit polnischen Kunden, der Kontakt zu polnischen Mitarbeitern, die Öffnung des Arbeitsmarktes nach Polen, die wirtschaftliche Entwicklung in Polen und letztlich die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Kinder im Grenzraum veranlasst einen Teil der Eltern eine polnische Sprachausbildung für die Kinder bereits spätestens mit Beginn der Grundschule zu forcieren.⁹⁹⁴

- *„Schon auf der Basis, dass man sich den Arbeitsmarkt und den Wirtschaftsmarkt in Richtung Osten erschließen kann. Ich denke, da ist nur Englisch nicht unbedingt das Maß der Dinge.“ [FA2_17]*
- *„Da spricht ja keiner wirklich drüber. Unsere Kinder werden ja die sein, die möglicherweise in Polen arbeiten, wo vielleicht Polen besser verdienen werden als Deutsche heutzutage. Das kann sich ja durchaus umdrehen und in einigen Bereichen ist es ja teilweise schon so. Und wenn die Kinder mal in 12 oder 15 Jahren irgendwann soweit sind, dann kann das durchaus sein, dass in Polen ein interessanterer Arbeitsmarkt oder ein erweiterter Arbeitsmarkt ist. Also anders als man es heute betrachtet. Nur das ist nicht so durchgedrungen, diese Chance, die sich da eröffnet.“ [FB2_20]*
- *„(...) wenn ich mir die Zukunftsperspektiven auch beruflich anschau – bis die in einen Beruf kommen, wenn sie dann mit Gymnasium und vielleicht sogar Studium und, und, und fertig sind, dann sind die Ostmärkte weit offen. Bei uns wird es immer weniger mit der Arbeit. Und wenn ich mich vernünftig qualifiziere - nicht nur über die Sprache - sondern auch das entsprechende Fachwissen dazu, dann habe ich eigentlich viel mehr Berufschancen, als ich das jetzt auf dem europäischen Markt habe.“ [HA1_44]*

⁹⁹⁴ Vgl. auch: [GA2_10, 92 und 94]; [HB1_25]; [FB2_16]; [GA1_106].

Die mit polnischen Sprachkenntnissen verbundenen beruflichen Perspektiven kommen auch in der Haltung eines Vaters zum Ausdruck, der im Anschluss an einen Elternabend zum Polnischunterricht interviewt wurde. Thema der Elternversammlung war die Fortführung des Polnischunterrichts in der Grundschule ab Klasse drei.

- *[Interviewer_38]: „Was motiviert Sie, dass ihr Sohn in Klasse drei weiterlernen soll?“*
- *[GE6_39]: „Ich habe einen Sohn, der zwar nicht will, aber muss. Wir wohnen in einer Gegend, in der man zwei Sprachen spricht und ich habe gerade zu meiner Frau gesagt: ‚in Aachen diskutiert keiner, ob ein Kind holländisch lernt oder nicht und in Saarbrücken auch nicht. Da ist das selbstverständlich.‘ Ich weiß nicht, warum man das hier anders macht.“*
- *[Interviewer_40]: „Würden Sie sich perspektivisch wünschen, dass er weiterlernt, dass er nicht nur in der Grundschule Polnisch hat, sondern auch darüber hinaus?“*
- *[GE6_41]: „Naja, wenn wir mal ganz selbstkritisch sind, ist unsere Zukunft nicht im Westen, sondern im Osten wahrscheinlich. Insofern muss man darüber nachdenken, ob man nicht als Deutscher auch eine gewisse Chance darin sehen sollte, eine osteuropäische Sprache zu lernen. Wenn es eines Tages darum geht: ‚Wo kriege ich eine Lehrstelle oder einen Studienplatz‘, dann kann es eben von Vorteil sein, wenn man relativ gut Polnisch spricht und in Breslau, nur 100 km entfernt und genauso weit weg wie Dresden, vielleicht studieren kann. Insofern finde ich es ganz wichtig.“*
- *[Interviewer_42]: „Also werden Sie Ihren Sohn weiter motivieren?“*
- *[GE6_43]: „Wir werden nicht motivieren. Wir sagen, er hat es zu tun in dem Falle. Natürlich ist da auch Motivation notwendig, aber das steht nicht zur Debatte.“*

Deutlich wird, dass Eltern im Handwerks- und Dienstleistungssektor die beruflichen Erfordernisse polnischer Sprachkenntnisse herausstellen. Hierbei handelt sich um Berufsgruppen, die regelmäßig mit polnischen Kunden verkehren oder polnische Kollegen in ihrem Mitarbeiterkreis haben. Erkennbar wird auch, dass die jeweils ländliche bzw. urbane Situation der Grenzregion eine wesentliche Rolle bei der Beachtung zukünftiger Arbeitsperspektiven spielt.

- *„(...) der Wandel und die Abwanderung ist ja dermaßen hoch hier, in unserer Region, dass im Prinzip eher 10 Betriebe zu machen, ehe einer aufmacht. Und wenn sich das so weiter entwickelt, dann gibt es auch keinen Betrieb mehr hier, der jemanden haben will, der polnisch spricht. (...) Dass unsere Kinder oder Enkelkinder dadurch eine größere Chance haben, ihre Brötchen zu verdienen, um arbeiten zu gehen, das hängt von vielen anderen Faktoren auch noch ab. Aber prinzipiell ist das schon richtig. Solange es hier Betriebe gibt, werden die mit der Grenzsituation zu Recht kommen müssen und da brauchen sie auch Leute, die auf der anderen Seite was verkaufen können oder umgekehrt, die die Leute von der anderen Seite hier bedienen können. Ob das in der Gastronomie oder im Handel ist. Selbst Handwerker, die ihre Produkte woanders anbieten wollen. Das wird nicht ausbleiben.“ [OA1_94]*

- *„Aber da muss ich sagen, da ist die Grenzregion hier auch auf der polnischen Seite in der Gegend zu arm. Gerade im Handwerk. Das ist wahrscheinlich sehr schwierig. Klar können die sich dadurch einen kleineren Markt erschließen. Aber das ist dann sicher nicht in einem größeren Umfang. Die Kinder, wenn die mal größer sind, die werden wahrscheinlich doch eher in die andere Richtung gehen. Da ist die Chance wahrscheinlich größer nach Westen zu gehen als nach Polen.“ [OB1_95]*
- *„Ich glaube auch beobachten zu können, dass es inzwischen einige polnische Betriebe gibt, die sich hier niedergelassen haben. Wenn man sich in Görlitz umguckt, dann gibt es schon einige Betriebe, die polnische Besitzer haben. Gut das ist meistens der Autosektor oder der Handwerksbetrieb, Fliesenleger oder so was. Und ich bin mir ziemlich sicher, dass die irgendwann Mitarbeiter suchen, die deutsch und polnisch können.“ [OC1_97]*

Entgegen diesem Orientierungsmuster distanziert sich, wie bereits erwähnt, ein anderer Teil der Eltern von der Vorstellung, dass mit polnischen Sprachkenntnissen bessere berufliche Aussichten für die Kinder verbunden sein sollten.

- *„(...) was ich nicht bezwecke ist, dass meine Kinder schon von vornherein irgendwelche Vorteile in der Schule haben. (...) Das immer alles verwertbar sein muss für irgendeine spätere schulische oder berufliche Laufbahn. Das finde ich ziemlich furchtbar und das bleibt uns mit Polnisch zum Glück erspart. (...) Und gerade Englisch verführt dummerweise dazu, das zu machen. Und selbst Französisch und diese ganzen anderen Sprachen. Wo es immer nur auf die Verwertbarkeit ankommt.“ [OA2_57]*

Im Gegenzug ist es jedoch genau diese Verwertbarkeit, die die Eltern dazu verleitet, in den weiterführenden Schulen die Wahl einer anderen Fremdsprache zu befürworten. Der ökonomische Stellenwert der jeweiligen Fremdsprachen spielt hierbei eine entscheidende Rolle.⁹⁹⁵

- *„Wir haben uns da keine Ziele gesteckt. Wenn die Kinder Spaß dran haben am Lernen, dann sollen sie es lernen, aber ich möchte da auch keinen Zwang ausüben oder irgendwelche Ziele setzen. (...) Sagen wir mal ehrlich, Französisch ist in Bewerbungsunterlagen noch gefragter als Polnisch. Leider. Mein Junge hat eine Empfehlung fürs Gymnasium und er tendiert zu Französisch als zweite Fremdsprache.“ [HB1_39]*
- *„Ich denke, wenn es um Bildung geht, da steht immer die Verwertbarkeit im Vordergrund. (...) In Kita und Grundschule, da ist alles ein bisschen spielerischer und da stehen die Kinder noch nicht so unter Druck. Da können die Kinder schon so was mitmachen, aber dann möchte es schon losgehen. Dann sollte, dass was die Kinder in der Schule lernen, für das ganze restliche Leben verwertbar sein. Ich denke, das ist die breite Masse, die so denkt.“ [OA1_82]⁹⁹⁶*

⁹⁹⁵ [GB1_54].

⁹⁹⁶ Hinweis Mehrfachkodierung: Diese Äußerung bezieht sich nicht auf die persönliche Einstellung von OA1, sondern reflektiert die Wahrnehmung des Stellenwertes der Nachbarsprache in der Grenzbevölkerung durch OA1 (vgl. Diskussionskontext).

- *„Ich denke auch, dass irgendwann der Tag gekommen ist, an dem man in die Zukunft blickt, an dem Kinder auf die Beine gestellt werden müssen, und man sagt: ‚Ich habe die Verantwortung, dass aus meinem Kind später vielleicht auch einmal was wird, es muss aus sich selber etwas machen können.‘ Da ist der Verwertbarkeitsgedanke auch vordergründig. So werden die meisten Eltern denken müssen. (...) Es gibt auch Sprachen, die einfach breiter sind und die ich dann besser anwenden kann. Spanisch sprechen eine Milliarde Menschen auf der Welt. Oder Arabisch. Da ist Polnisch doch eher schon so naja.[OC1_85]*

Ein Verbleib der Kinder in der Region ist mit dieser Haltung der Eltern oftmals nicht verbunden.⁹⁹⁷ Zugleich wird von den Eltern die Entscheidung der Fortführung des Nachbarspracherwerbs in das Interessensfeld der Kinder übergeben. Solange es den Kindern Spaß und Freude macht, ist das Erlernen der polnischen Sprache folglich für die Eltern vertretbar.

- *„Ich finde diese Fragen für mich jetzt nicht richtig beantwortbar, weil ich das für die Grundschule entscheide und für die anderen Klassenstufen muss das Kind selber mitreden. Wenn die sagen: ‚Ich möchte lieber Französisch machen‘, dann möchte ich das nicht mehr entscheiden.“ [GA1_64]*
- *„Ich würde es jetzt nicht zwingen, Polnisch weiterzulernen, wenn es unbedingt Englisch oder Spanisch lernen will.“ [GB1_65]*
- *„Und mein Sohn hat selber gesagt, er möchte gern Französisch lernen, weil er jetzt das Gefühl hat, wir sind jetzt hier nicht beheimatet und nicht so an diese Grenzregion innerlich gebunden (...). Und dem kann ich mich nur anschließen.“ [GB2_68]*
- *„Aber für die Sekundarstufe I könnte ich mich überhaupt nicht entscheiden, da ich das wirklich nur vom Kind abhängig machen würde.“ [GC1_75]*
- *„Ich habe jetzt direkt keinen Anspruch daran. Das ist die Entscheidung meines Sohnes. Ich finde es gut, dass es so ist, dass sie hier Kontakt haben und dass sie das schon mal erlebt haben. Was er dann weiter damit macht, das ist dann nicht so ausschlaggebend.“ [OB1_72]*

Der Stellenwert polnischer Sprachkenntnisse wird von diesen Eltern erstrangig mit einem Wert der interkulturellen Bildung belegt. Polnische Sprachkenntnisse, die bereits in den Vor- und Grundschulen erworben werden, tragen folglich zur allgemeinen Bildung und Erziehung der Kinder bei. Ökonomische Perspektiven treten in den Hintergrund, da die Zukunft der Kinder nicht im unmittelbaren Grenzraum gesehen wird. In Folge dessen rangieren polnische Sprachkenntnisse deutlich hinter Kenntnissen anderer, zumeist westeuropäischer Fremdsprachen. Ausdruck dieser Haltung ist auch, dass die Eltern für ihre Kinder den Besuch des Gymnasiums anstreben, unabhängig von ihrer eigenen Schul- und Berufsbildung.⁹⁹⁸ Auffallend ist ferner, dass dieses Orientierungsmuster besonders bei Eltern, deren Kinder eine Schule in freier Trägerschaft besuchen, ausgeprägt ist.

⁹⁹⁷ Vgl. auch: [GB2_39]; [GB1_42]; [GC1_44]; [OA1_41 und 101]; [OC1_102]; [OB1_55].

⁹⁹⁸ Vgl. auch: [OA1_71]; [OB1_100]; [HB1_25]; [GB1_54 und 67]; [FB2_42].

In der vorangegangenen Darstellung der Elternmotive wurde ein Kontrast hinsichtlich der ökonomischen Relevanz nachbarsprachlicher Kompetenzen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Kinder im Grenzraum erkennbar. Während ein Teil der Eltern diese als erforderlich beschreibt: „Naja, weil man es halt braucht.“⁹⁹⁹, verweist ein anderer Teil darauf, dass beim Erwerb der polnischen Sprache die interkulturellen Aspekte zum Zwecke einer weltoffenen Bildung des Kindes überwiegen sollten. Der zuletzt genannte Ansatz wird jedoch auch von dem Motiv geleitet, dass andere Fremdsprachen für die Ausbildung der Kinder relevanter sind. Der zukünftige berufliche Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen spielt hierbei eine wesentliche Rolle.¹⁰⁰⁰

- *„Das ist noch einmal ein regionales Problem, was wir hier haben.“ [OC1_41]*
- *„Vielleicht ist es auch in den Köpfen drin, dass es Französisch und Englisch sein muss. [FA2_81]*

Im Hinblick auf die ökonomische Relevanz nachbarsprachlicher Kompetenzen lassen sich zugleich Hinderungsgründe gegen das Erlernen der polnischen Sprache ermitteln. Diese können auf das aktuelle Fehlen eines finanziellen Anreizes, eines mangelnden wirtschaftlichen Drucks der deutschen Bevölkerung zur Aufnahme einer Tätigkeit in Polen und auf das Wohlstandsgefälle zwischen Polen und Deutschland zurückgeführt werden.¹⁰⁰¹ Als weitere Hinderungsgründe in diesem Zusammenhang können genannt werden:

- *die vorhandene Sprachkompetenz der Polen,*
- *der Schweregrad der polnischen Sprache,*
- *der fehlende Umgang miteinander.*

Die deutschen Sprachkenntnisse der polnischen Nachbarn verleiten zu der Haltung, dass, um sich im Nachbarland bewegen oder mit dem Nachbarn im eigenen Land kommunizieren zu können, vielerorts das Erlernen der Nachbarsprache nicht erforderlich scheint.¹⁰⁰²

- *„Bisher war es ja auch so, dass es mir abgenommen wurde, die Sprache zu lernen. Indem natürlich die polnische Bevölkerung ein bisschen reger ist. Vielleicht ist auch deutsch einfacher als polnisch. Es gibt nicht wirklich keinen Zwang.“ [FB2_82]*
- *„(...) sehr viele Polen (sprechen) mehr oder weniger gut deutsch (...). Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man da eher den bequemen Weg geht und dann eben doch deutsch spricht. [GB1_9]*

⁹⁹⁹ [GuA1_62].

¹⁰⁰⁰ [HB1_39].

¹⁰⁰¹ Vgl. auch: [OB1_95]; [HB1_103 und 105]; [OC1_43]; [GB1_105].

¹⁰⁰² Vgl. auch: [OC1_43]; [FB2_82]; [GB1_80, 109]; [HA1_28 und 119].

Auch der Schweregrad der polnischen Sprache und der mit dem Sprachenlernen verbundene Lernaufwand sind Argumente gegen das Erlernen der Nachbarsprache.¹⁰⁰³

- *„Ich habe einen sechswöchigen Lehrgang gemacht, allerdings relativ berufsspezifisch. (...) Ich fand das sehr schwierig.“ [OC1_45]*
- *„Zum einen diese Motivation: ‚Was habe ich davon?‘ Aber auch, da vielen bewusst ist, dass es eine schwere Sprache ist. Von der Aussprache her und der Grammatik. Englisch ist einfacher. Das ist einfach so.“ [GC1_81]*
- *„Bequemlichkeit, schlicht.“ [GA1_83]*
- *„Wenn ich jetzt daran denke, dass ich abends Polnischunterricht hatte, dann ist das einzige Wort, was ich mir gemerkt habe. Przód - Vorne. Mehr nicht.“ [HB2_81]*

Die fehlende Begegnung mit Menschen des Nachbarlandes, das miteinander Inkontakttreten und das gemeinsam aktiv werden, hemmen ferner das Interesse für den Nachbarn und dessen Sprache.

- *„Man muss sagen, dass die Grenze unsere ganze Kindheit zu war. Die war ja nie offen. (...) Es ist ja auch wirklich eine Grenze gezogen. Die zieht sich auch so lebenslang durch. Man kann die Sprache tatsächlich nicht. Man brauchte sie früher nicht. Und wenn man die Sprache nicht kann und das auch eine relativ schwierige Sprache ist, dann ist der Anreiz da, zu sagen: ‚Ich gehe dort nicht hin, weil ich die Sprache nicht kann.‘ (...) Ich kriege ja hier auch alles. Ich muss ja nicht dort hin. [FB2_51]*
- *„Ich denke, das ist eine Einstellungsfrage von den Menschen. Es kommt auf diese Begegnung an.“ [GA1_106]*
- *„Es gibt jedes Jahr in Heringsdorf einen Kindertag. Warum sind da keine polnischen Kinder? Man lädt die ja gar nicht ein. Es ist immer nur dieser eine Kreis und wir machen es nicht anders. Wir haben es schon immer so gemacht und so muss es sein. Gerade das ist das Problem.“ [HB2_136]*
- *„Ich glaube, da haben die noch gar nicht drangedacht, die polnischen Kinder mit einzuladen.“ [anwesende Lehrerin H_1_MLFD_137]*
- *„Tja, Polen ist so weit weg.“ [HB1_138]*

Um den natürlichen Umgang der Menschen miteinander zu fördern und den Wunsch zu stärken, den Nachbarn verstehen zu wollen, sollten kulturelle, sportliche oder touristische Aktivitäten stärker Beachtung finden.

- *„Für mich sind immer Dinge wichtig, wie: ‚Wie erreiche ich den Gegenüber am besten und am Schnellsten?‘ Da sind aus meiner Sicht sportliche Aktivitäten doch immer die besten Anknüpfungspunkte und das wird, aus meiner jetzigen Sicht, total außer Acht gelassen. Also da passiert nichts und das wäre aus meiner Warte wünschenswert, dass das hier in dieser Region mehr angesprochen wird.“ [GA2_134]*

¹⁰⁰³ Vgl. auch: [OC1_45], [FB1_80]; [FB2_82]; [HB2_79].

7.4.3 Erwartungen an den Fremdsprachenfrühbeginn

Neben den genannten Motiven, Kindern einen Zugang zur polnischen Sprache und Kultur bereits im Vor- und Grundschulalter zu ermöglichen, wird der Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache auch aufgrund

- *des spielerischen Lernansatzes und*
- *des besonderen Sprachlernvermögens der Kinder im Vor- und Grundschulalter*

befürwortet.

Eine spielerische Heranführung der Kinder an die Nachbarsprache wird mit Alltagskontakten in Kindertageseinrichtungen, in denen die polnische Sprache präsent ist, mit Begegnungen deutscher und polnischer Schüler, gemeinsamen Aktivitäten oder ersten Berührungen mit der Fremdsprache in den ersten Klassenstufen assoziiert.¹⁰⁰⁴

- *„(...) spielerisch ohne irgendwelchen Druck Kontakte mit der anderen Sprache aufzunehmen.“ [OB1_29]*
- *„Hier geht es eher um das Heranführen an andere Sprachen, dass es andere Sprachen gibt, dass es Leute gibt, die anders sprechen und dass die auch anders denken und dass man zum Essen Smaczego sagt, aber nicht, dass man die Sprache nach der Kindergartenzeit perfekt kann.“ [OA2_30]*
- *„Also jetzt im Kindergarten zwangsweise mit einer Stunde anzufangen, das ist immer ein bisschen schwierig. Wichtig ist, dass da Bezugspersonen häufiger da sind und nicht nur für eine Stunde. Diesen Versuch hatten wir bei uns im Kindergarten und das war nicht wirklich akzeptiert und das hat auch nicht viel gebracht.“ [GA1_37]*

Dem spielerischen Ansatz wird mit Zustimmung begegnet. Wesentlicher für die positive Einstellung zum Fremdsprachenfrühbeginn ist jedoch das Wissen über die Vorteile des Frühbeginns. Dieses Wissen basiert auf Informationen der Medien oder auf der Reflektion eigener Sprachlernerfahrungen.¹⁰⁰⁵

- *„Ich weiß schon, dass es rein wissenschaftlich angeblich die Intelligenz von Kindern fördern soll, genauso wie frühe musikalische Erziehung. (...) Das habe ich im Radio gehört.“ [OC1_52]*
- *„Ich bin zwar kein Pädagoge, aber wenn man sich die wissenschaftlichen Studien anhört, dann ist es doch erwiesen, dass einem Kind, je jünger es ist, das Sprachenlernen leichter zufällt.“ [FA2_29]*
- *„Kennen Sie Dora aus dem Fernsehen? (...) In den ganzen Serien sprechen die Kinder alles, was sie machen in Deutsch und in Englisch. Und die Kinder lernen unwahrscheinlich schnell. Paul wusste schon mit 2 1/2 Jahren das Rucksack backpack heißt. Im Kindesalter schon dieses Lernen, das ist toll. (...) Umso früher die Kinder das Lernen, umso einfacher fällt ihnen das.“ [HB2_29]*

¹⁰⁰⁴ Vgl. auch: [HB1_30]; [GB2_39]; [GuA1_6 und 16].

¹⁰⁰⁵ Vgl. auch: [HB2_29 und 81]; [HB1_30]; [FB2_27]; [GB2_12].

- *„Auch im Sinne des in eine Sprache Hineintauchens, was uns Erwachsenen natürlich nicht mehr so gegeben ist. (...) Ich habe 'zig Jahre gebraucht, ehe ich mich in Polnisch etwas verständlich machen konnte.“ [HA1_28]*
- *„Jetzt sind sie noch jung. Noch ist das Lernen schneller und leichter begriffen. Je später man das anfängt, da fällt einem das schon schwerer.“ [FA1_28]*

Im Hinblick auf die den Eltern bekannten Vorteile des Frühbeginns erscheint für einen Teil der Eltern der Polnischunterricht in der Grundschule als ein normales Unterrichtsfach, welches in der Stundenplanverteilung eine entsprechende Berücksichtigung erfahren sollte.

- *„Es ist halt eine ganz normale Fremdsprache wie jede Fremdsprache.“ [GuA1_46]*
- *„Das würde ich genauso als Schulfach bezeichnen, wie Sachkunde oder Mathematik. Und da finde ich es nicht richtig, wenn sie dann sagen: ‚Ihr müsst ja gar nicht in Polnisch Leistung bringen. Ihr müsst es ja nicht weiter machen. Das ist ja sowieso nur so eine Spielecke.‘ Da finde ich schon, dass sie auch im Polnischen ganz normal lernen sollen.“ [OA3_73]*
- *„Ich kann mich daran zurück erinnern, dass wir nach Bansin mit meinem Sohn eingeladen wurden, um die Schule kennenzulernen, die Klassenlehrer kennenzulernen. Es wurde uns die Deutschlehrerin vorgestellt, es wurde die Mathematiklehrerin vorgestellt und ein Lehrer für Philosophie und für Religion. Warum wird mir kein Polnischlehrer präsentiert, der mir was sagen kann? Es ist keine Information da gewesen.“ [HB2_155]*

Obgleich Polnisch zusätzlich angeboten wird, erheben die Eltern Anspruch an einen kontinuierlichen und progressiven Polnischunterricht, der mit einem stetigen Wissenszuwachs der Kinder einhergeht. Entsprechend formieren sich die Erwartungen an den Kenntnisstand zum Ende der vier- oder sechsjährigen Grundschulzeit, unabhängig von der Angebotsform und der damit einhergehenden Wochenstundenzahl.¹⁰⁰⁶

- *„Nach sechs Jahren sollten sie schon ein bisschen plaudern können. (...) Sprich ein Grundwortschatz der Unterhaltung: Wohnen, Leben, Einkaufen, Gegenstände, Sätze bilden. So Tagesgeschäft für ihr Alter entsprechend. Das sollten sie schon können.“ [FB2_54 und 56]*
- *„Ich sage mal, polnische Kinder im selben Alter können sich schon vernünftig auf Deutsch unterhalten: ‚Wie heißt du, wo wohnst du, in welche Klasse gehst du?‘ So in der Richtung sollte das schon kommen.“ [FA1_57]*
- *„Also wenn Sie sagen Ende 4. Klasse, dann habe ich schon den Anspruch, dass sie da vernünftig altersentsprechend kommunizieren können. Also dass, was sie altersentsprechend auch in den anderen Fächern wie Deutsch und Mathe können müssen, dass sollen sie auch in der Fremdsprache können.“ [OA3_73]*
- *„Ich denke schon, dass er Sätze sprechen kann und das bildliche Verständnis für die Wörter da ist. (...) Ich gehe davon aus, dass nach vier Jahren ein Ge-*

¹⁰⁰⁶ Vgl. auch: [GB1_54]; [GC1_55]; [GB2_53]; [HB2_67].

sprach zwischen deutschen und polnischen Kindern möglich ist“. [HB2_67 und 73]

Dass diese Erwartungen hinsichtlich des sprachlichen Vermögens der Kinder nicht erfüllt wurden, zeigt sich bei Kindern, die bereits die vierjährige Grundschulzeit absolviert haben.¹⁰⁰⁷

- *„Meine Erfahrung ist in der fünften Klasse, dass man jetzt in die Sprache und auch in die Perfektion nicht all zu viel setzen darf.(...) Ich denke, es ist eine gute Basis, um Sprache zu lernen. Auch wenn es eine schwere Sprache am Anfang ist. Gerade so sollte man anfangen, damit man es nicht zu leicht hat mit Englisch.“* [GA1_56]
- *„Ja. Er würde sich nicht mehr in Polen verlaufen, aber eine gesprochene Sprache ist was anderes.“* [HB1_76]
- *„Bei meinem Sohn sind hängen geblieben die schönen Begegnungen mit den polnischen Kindern, bei denen sie auch zusammen gekocht haben, ein Besuch im Spieleland oder im Museum, und auch das polnische Brauchtum und die Traditionen. (...) Das hat die Lehrerin sehr schön vermittelt und dadurch ist das Verständnis fürs Nachbarland gewachsen.“* [HB1_83]

Im Falle, dass ein kontinuierliches Lernen der Nachbarsprache nach der Grundschule nicht gegeben sein sollte oder dieses von den Schülern und Eltern nicht favorisiert wird, verbindet sich dennoch mit dem Besuch des Polnischunterrichts in der Grundschule die Hoffnung der Eltern, dass die polnische Sprache im Erwachsenenalter schneller und leichter erlernbar ist.¹⁰⁰⁸

7.4.4 Anforderungen der Eltern an den Umgang mit der polnischen Sprache in der Schulausbildung

Das Bewusstsein für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache ist unter den Eltern von Vor- und Grundschulkindern nur in geringem Maße vorhanden (vgl. Schülerstatistiken Kapitel 5). Es zeigt sich aber, dass ein Angebot in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eine Bewusstseinsweiterung bewirkt, die eine Auseinandersetzung mit der Nachbarsprache und seiner Relevanz für die eigenen Kinder in Bewegung bringt.¹⁰⁰⁹

- *„Ich habe gar nicht daran gedacht und ich wusste es gar nicht, bevor Paul das gemacht hat, und dann wie es kam, dann dachte ich ‚Polnisch, warum nicht‘. Das ist so erst ins Bewusstsein gekommen.“* [HB2_157]
- *„Unser ausschlaggebender Grund, unser Kind hier anzumelden war nur das christliche Konzept. Jetzt finden mein Mann und ich die Umsetzung eigentlich ganz toll.“* [GC1_11]

¹⁰⁰⁷ Vgl. auch: [GA1_62]; [HB1_74].

¹⁰⁰⁸ Vgl. auch: [FB2_30]; [GB2_59]; [GA2_60].

¹⁰⁰⁹ Vgl. auch: [OA1_9]; [OC1_58]; [HB1_9].

- *„Der Stellenwert ist für mich jetzt auch nicht so extrem groß. Wir haben die Schule auch nicht deshalb ausgewählt, weil hier der Polnischunterricht mit angeboten wird. Das ist ein positiver Zusatznutzen.“ [GB1_42]*
- *„Wir haben das einfach ausprobiert, weil ich das ja selber sehe, dass ich das brauche.“ [GuA1_30]*
- *„Wir leben in dieser Region. Wenn es angeboten wird und den Kindern Spaß macht es zu lernen, warum nicht. Wer weiß, für was es einmal gut ist.“ [HB1_199]*

Aufgrund dieser Aussagen ergibt sich der Schluss, dass das Unterrichtsfach Polnisch als ein Angebot der Grundschule im deutsch-polnischen Grenzraum aufrecht erhalten werden muss, um den Eltern die Option des aktiven Abwägens eines Frühbeginns mit der Nachbarsprache zu ermöglichen und somit einer breiten Schülerschaft den Kontakt mit der Nachbarsprache und -kultur zu bieten. Dabei sollte für den Grenzraum eine gesonderte Regelung gelten. Inwieweit jedoch diese für alle Schüler verpflichtend sein sollte, besteht zurzeit Uneinigkeit. Dass es sich derzeit um ein frei wählbares Angebot handelt, wird von den meisten Eltern befürwortet. Begründet wird die Freiwilligkeit mit einer höheren Schülermotivation und mit den eigenen, teilweise negativen Sprachlernerfahrungen des verpflichtenden Russischunterrichts in der DDR.

- *„Ich würde es nicht zwangsweise machen. Das muss auch immer ein Stück Eigenkenntnis sein, dass man das gerne machen möchte.“ [GA1_118]*
- *„Wir haben uns durch Russisch gequält. (...) Es hat mich nie gepackt. Das ist bedauerlich, weil ich die russische Kultur hoch schätze, aber es konnte mir die Sprache nie nahe gebracht werden. (...) Also wir waren gezwungen, Russisch zu lernen, wir mussten das durchziehen und ich habe das bei meiner großen Tochter gemerkt, die hat das freiwillig gemacht. Und das hat dann auch funktioniert.“ [GB1_65]*

Es gibt aber auch Stimmen, die für einen verbindlichen Unterricht in der Grundschule eintreten. Kernargument dieser Haltung ist, dass die alleinige Berücksichtigung des Elterninteresses vielen Kindern einen Zugang zur Nachbarsprache verwehrt und mit der Lernverpflichtung die Entscheidung aus dem Verantwortungsbereich der Eltern herausgelöst werden würde.

- *„Entweder man macht es administrativ, indem man sagt: ‚Hier in der Grenzregion ist einfach die polnische Sprache als eine zweite Sprache eine gewisse Pflicht.‘ (...) Ansonsten gibt es immer nur ein paar Hanseln, die es machen. (...) Man muss den Kindern die Option lassen, nach drei Jahren vielleicht aufzuhören. (...) Aber gerade wenn die so klein sind, dann stellen die Kinder fest: ‚Ach das tut mir ja gar nicht weh die Sprache‘. Das ist wahrscheinlich auch die Erfahrung, die unsere Kinder scheinbar machen. Die sagen: ‚Das macht ja gar nichts. Ich nehme die nebenbei mit und ich liege ganz gut im Rennen‘.“ [FB2_88]*
- *„Für diejenigen, die jetzt hier in so einer Grenzregion wohnen, würde ich (...) schon (befürworten) im Kindergarten (...) eine Fremdsprache parallel zur deutschen Muttersprache mit zu erlernen. Ich würde es auf alle Fälle ab der*

ersten Klasse zur Schulpflicht machen. (...) außer Englisch. Ich denke, Englisch ist in dem Sinne keine Fremdsprache. “[GA2_30]

- *„Unsere Kinder können nur Polnisch lernen, wenn die Eltern das auch wollen. Und wenn die Eltern keine offene Erziehung haben, dann – also es liegt immer an den Eltern.“* [HB2_46]

Neben der Frage des fakultativen oder des obligatorischen Angebots in der Grundschule gilt es auch, die Kontinuität im Spracherwerbsprozess zu klären. Eine Hürde mit dem das Polnischangebot sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in den Grundschulen konfrontiert ist, zeigt sich in der Kontinuität einer Fortführung der Sprachausbildung in den weiterführenden Schulen.

- *„Es wäre schon löblich, wenn auch die weiterführenden Schulen die Möglichkeit anbieten, dass diese Sprache, die man in der Grundschule lernt, auch weiter geführt werden kann, dass das Spektrum an weiterführenden Schulen also breiter ist.“* [OA1_104]
- *„Warum hier auf weiterführenden Schulen Französisch gelernt wird, das kann ich überhaupt nicht nachvollziehen. Das kann ich nur geschichtlich sagen. Das ist nach der Wende (...) einfach hier rüber geschwappt. (...) Aber ich denke mal, es ist viel möglich in Richtung Nachbarsprache im Schulischen was zu verändern. Das diese Möglichkeit einfach besteht und das diese bestehen soll, das finde ich unstrittig. Also neben Englisch, das sehe ich auch als Weltsprache als wichtig an, aber ich möchte einfach entscheiden, mit meinen Kindern natürlich zusammen, was für sie halt wichtig ist.“* [OA3_105]
- *„Trotz der 40 %, die hier abwandern, muss es immer die Möglichkeit geben, für die die hier bleiben wollen, die Sprache der Nachbarschaft weiter zu lernen. Und das ist hier einfach lückenhaft. Meine Kinder haben hier das Problem, sie kommen aus dem Kindergarten, bei meinem Kleinen sehe ich das ganz extrem, der singt Polnisch, der betet Polnisch zu Hause zum Abendessen und versucht uns dann auch immer zu animieren. Der kommt dann auf eine Grundschule, die kein Polnischangebot hat. Das verkümmert dann und das ist traurig. Eine Sprache, die ich angefangen habe zu lernen, sollte nicht verkümmern. Da fehlt ein Anschluss.“* [OC1_108]
- *„Dass eine Kontinuität da ist und das nicht bloß als eine AG ist oder eben als Unterricht der zuerst ausfällt. Sondern, dass es eben immer da ist und dass das Angebot stehen bleibt. Dass die Eltern sich darauf verlassen können: ‚Mein erstes Kind kann Polnisch lernen, mein zweites und mein drittes auch noch.‘“* [HB1_123]

Um einerseits ein kontinuierliches Lernen zu ermöglichen und andererseits auch die Motivation der Kinder zu erhalten, müssen die Rahmenbedingungen des Polnischunterrichts verändert und an die Standards des Fremdsprachenfrühbeginns in der Grundschule und dessen Fortführung an den weiterführenden Schulen angepasst werden.

Themen, die die Eltern bewegen, sind:

- *die Lehrkräftequalifizierung für den Primarbereich*
 - *„Da müssten auch die Lehrer gleichberechtigt behandelt werden. Ein Englischlehrer darf zur Weiterbildung und ein Lehrer, der sich um Polnisch kümmert, müsste gleichberechtigt sein.“ [HB1_154]*
 - *„Der Polnischlehrer, der motiviert sie im Moment nicht. Deswegen ist Polnisch gerade kein gutes Thema für sie. Das liegt bei den Kindern also jetzt nicht an der Sprache, sondern an anderen Umständen.“ [OA3_66]*
 - *„Mir war es wichtig, wie die Sprache in der Grundschule erlernt wird. Deswegen kann ich dem jetzt auch gut zustimmen, wie das hier geschieht. (...) in der Form, dass eben der Lehrer selber zweisprachig ist, finde ich das eine sehr gute Voraussetzung genauso wie die Alltagskontakte nach Polen wie die Schule sie organisiert. Da ist das einfach natürlicher und weniger intellektuell gesteuert, als wenn man dann eben erst in der fünften Klasse oder so mit einer Fremdsprache beginnt.“ [GB2_39]*
- *die Stundenplangestaltung*
 - *„Es ist ja immer die Gestaltung des Stundenplans. Es war natürlich immer so, wenn die Kleinen sagen: ‚Alle haben Schluss und ich habe jetzt noch einen sechste Stunde.‘ Für manche und gerade für Kinder ist das dann die Frage: ‚Ist das jetzt eine Strafe?‘ Von der Lehrerschaft und vom Stundenplan ist das ja im Moment gar nicht anders zu händeln und es ist logisch das hinten ran zu packen. An der Umsetzung hinkt es gerade. Wenn das wegfallen würde, dass es etwas Besonderes oder Zusätzliches ist, was das Kind da macht. Wenn man es so machen könnte, dass die Kinder, die kein Polnisch machen, in dieser Zeit etwas anderes machen.“ [FA2_87]*
- *der politische Wille und die Lage der schulorganisatorischen Gegebenheiten*¹⁰¹⁰
 - *„Die größte Krux ist ja, dass die Eltern und die Kinder ja bereit wären, das zu lernen. Aber es wird ja politisch entschieden, was die Schulpolitik angeht. Und wenn ich dann die große Halbherzigkeit spüre (...).“ [HA1_59]*
 - *„Es ist hier leider noch so ‚Polnisch auf Nachfrage‘ und nicht, dass Polnisch an einen herangetragen wird. Es muss mehr Öffentlichkeitsarbeit und mehr Werbung für Polnisch geben.“ [HB1_164]*
 - *„Wir hatten damals, als das anfang mit Spotkanie vor zwei Jahren, in der letzten Schulwoche noch keine Genehmigung vom Bildungsministerium. (...) Wir wissen es bis jetzt auch noch nicht, ob wir weiter machen dürfen, aber wir gehen davon aus und wir planen einfach mal so.“ [H_1_MLFD: 158 und 163]*
 - *„Solange die Programme nicht da sind, die man anbieten kann und bewerben kann, solange gibt es auch keine Akzeptanz unter den Leuten hier. (...) Was man nicht weiß und nicht kennt, das hinterfragt man auch nicht.“ [HB2_184 und 185]*

Es zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf hinsichtlich eines veränderten Umgangs mit dem Fach Polnisch sowohl in den Grund- als auch in den weiterführenden Schulen. Ziel sollte es sein, weit mehr Schülern als derzeit möglich, unabhängig vom individuel-

¹⁰¹⁰ Vgl. auch: [HA1_61, 126, 131, 178, 185]; [HB1_186]; [HB2_179].

len Wissensvorrat der Eltern, einen Kontakt mit der Nachbarsprache zu ermöglichen und zugleich sicherzustellen, dass ein einmal begonnener Spracherwerbsprozess mit der Nachbarsprache nicht vorzeitig, aufgrund fehlender Fortführungsangebote, abgebrochen werden muss.

7.4.5 Der Wandel des Stellenwertes der polnischen Sprache in der Grenzbevölkerung

Der Stellenwert der Nachbarsprache innerhalb der Grenzbevölkerung ist seit dem EU-Beitritt Polens 2004 sowie der Aufnahme Polens in das Schengener Abkommen 2007 einem dynamischen Wandel unterlegen. Hinzu kommt im Jahr 2011 der Wegfall der Freizügigkeitsbeschränkungen für polnische Arbeitnehmer.

Das sich ein Bewusstseinswandel des Stellenwertes der polnischen Nachbarsprache in der Grenzbevölkerung vollzieht, zeigt sich in einer veränderten Akzeptanz der gesamten Region, der zunehmenden Ansiedlung polnischer Unternehmen, der Einstellung polnisch sprechender Mitarbeiter bzw. in dem generellen Bemühen einer zweisprachigen Kommunikation mit Handelspartnern und Kunden.¹⁰¹¹

- *„Man sieht es ja schon in der Stadtmitte, dass auch schon polnische Bürger hier Geschäfte eröffnen (...).“ [GuA1_82]*
- *„Ich glaube auch beobachten zu können, dass es inzwischen einige polnische Betriebe gibt, die sich hier niedergelassen haben. (...) Gut, das ist meistens der Autosektor oder der Handwerksbetrieb, Fliesenleger oder so was. Und ich bin mir ziemlich sicher, dass die irgendwann Mitarbeiter suchen, die deutsch und polnisch können.“ [OC1_97]*
- *„Ich merke auch, dass hier ein sehr großer Wandel stattgefunden hat, auch im Denken auf der polnischen Seite oder auch auf der deutschen Seite.“ [HA1_15]*
- *„Wenn ich daran denke, wie viele Deutsche hier in ihren Läden schon Polnischkenntnisse besitzen, da finde ich das auch schon ganz schön enorm, jetzt in der kurzen Zeit (...), dass man hier beim Optiker reinkommt und dort auch auf polnisch begrüßt wird.“ [HB2_106]*
- *„Wir machen das ja auch schon, dass deutsche Firmen in polnischen Zeitungen werben, um das gegenseitige Kennenlernen zu fördern, aber natürlich auch das Geschäftsinteresse zu fördern und das Geschäftsvolumen zu fördern. Wie viele kommen hierher und besuchen Penemünde und die ganzen Sehenswürdigkeiten? Das ist ein Geben und ein Nehmen.“ [HA1_145]*

Dieser Wandel, der eine stetige bilaterale Regionalentwicklung der Grenzregion in sich birgt, erfordert langfristig einen veränderten Umgang mit der Nachbarsprache in der schulischen Bildung, auch wenn bzw. gerade weil, das Erfordernis polnischer Sprachkenntnisse zur Lebensgestaltung innerhalb der Region als eine Generationenfrage betrachtet wird.

¹⁰¹¹ Vgl. auch: [HA1_15, 113]; [HB2_18]; [FB2_82].

Inwieweit Fremdsprachenkenntnisse der eigenen Kinder hiermit jedoch verbunden sein sollten, ist abhängig von der zeitlichen Dimension, die der Generationenfrage zugeschrieben wird. Je weiter die Perspektive einer gemeinsamen, wirtschaftlich miteinander verquickten Grenzregion entfernt ist, welche die ökonomische Relevanz des Nachbarsprachenlernens für die Kinder erhöhen würde, desto geringer wird die Notwendigkeit eines Erlernens der Nachbarsprache gewertet.¹⁰¹²

- *„Das wird sich im Laufe der nächsten 30 bis 40 Jahre sicherlich auch so ergänzen im grenznahen Raum. Auch das produzierende Gewerbe wird das betreffen. (...) Wer Polnisch kann, hat natürlich bessere Chancen hier direkt vor Ort auf dem Arbeitsmarkt. Ich denke schon, dass wird sich irgendwo auf die schulische und die frühkindliche Erziehung auf Dauer auswirken. Aber das ist sicher ein sehr langer Prozess.“ [OC1_87 und 89]*
- *„Ich denke, es wird noch eine ganze Weile dauern bis wir ein einheitlicher Wirtschaftsraum sind, in dem es diese Kontakte in beide Richtungen gibt. Ich habe auch den Eindruck, dass es zurzeit wesentlich mehr Kontakte von Polen nach Deutschland als umgekehrt gibt. Das kann sich in zwanzig Jahren natürlich völlig wandeln. Und man wird dann, wenn man diese Entwicklung in den folgenden Jahren betrachtet, auch entsprechend reagieren.“ [GB1_97]*
- *„Ich denke auch, dass der Bedarf wirklich an anderen Stellen höher ist, als jetzt in die polnische Sprache zu investieren. Ich weiß jetzt nicht, was im Einzelnen genau getan wird, aber was für mich so als Bild rüber kommt ist schon, dass in der Grenzregion ziemlich viel darauf gesetzt wird, Polnisch als Fremdsprache bekannt zu machen und dass auch viel auf Begegnungen gesetzt wird. Da denke ich, dass es auch wichtigeres in unserem Bildungssystem gibt, was erst einmal Vorrang hat.“ [GC1_126]*

Dementgegen legen diejenigen Eltern, die eine zunehmende Annäherung im Grenzraum auf einen zeitlichen Rahmen bis zu 20 Jahren beschränken einen deutlich höheren ökonomischen Wert auf den Nachbarsprachenerwerb der Kinder sowohl in den Grund- als auch in den weiterführenden Schulen.¹⁰¹³

- *„Wenn die Kinder in 12 oder 15 Jahren irgendwann soweit sind, dann kann das durchaus sein, dass in Polen ein interessanterer Arbeitsmarkt (...) ist.“ [FB2_20]*
- *„Ich würde jetzt den Deutschen nicht unterstellen, dass die so dumm sind und sich so die Butter vom Brot nehmen lassen. Polen ist ein Wirtschaftsräum in den nächsten Jahren. Da gibt es viel zu entwickeln, da kann man investieren (...) ich denke schon, dass das auch schon eine große Bedeutung hat für die Deutschen. Und die müssten das bloß sehen.“ [GA1_114]*
- *„Die Intention ist, wenn ich hier in dieser Region lebe, wenn ich mir die Zukunftsperspektiven auch beruflich anschau – bis die in einen Beruf kommen. (...) Und wenn ich mich vernünftig qualifiziere, nicht nur über die Sprache, sondern auch das entsprechende Fachwissen dazu, dann habe ich eigentlich*

¹⁰¹² Vgl. auch: [OB1_90]; [GA1_116]; [GB1_100], [GB2_127]; [HB1_123].

¹⁰¹³ Vgl. auch: [HB2_173], [OA1_94] [HB2_112]; [HA1_170].

viel mehr Berufschancen, als ich das jetzt auf dem europäischen Markt habe.“
[HA1_44]

- *„(...) die Wirtschaft ist häufig Motor für andere Entwicklungen und vermutlich auch bei uns in der Region. Dass dann auch Handwerksfirmen sagen, ich gehe nach Polen und verdiene da mein Geld, genauso, wie es andersrum ja jetzt schon ist.“*[OA3_93]

Im Hinblick auf die enge Verquickung des Nachbarsprachenlernens mit der hypothetisch ökonomischen Relevanz erweist sich das Modell der persönlichen Adoptivsprache als höchst fragwürdig. Zum einen berücksichtigt die individuelle Wahl einer Adoptivsprache nicht, dass es sich beim Zusammenwachsen der Grenzregion zu einem gemeinsamen Kultur- und Wirtschaftsraum, um eine Problematik handelt, welche die gesamte Grenzbevölkerung betrifft und zum anderen wird diese als eine Ambition für Intellektuelle¹⁰¹⁴, nicht aber für die durchschnittliche Bevölkerung der deutsch-polnischen Grenzregion, gewertet. „Es ist eben auch von Polen aus gesehen ganz anders. Da spricht ja auch die untere soziale Schicht deutsch.“¹⁰¹⁵

7.4.6 Perspektiven für das Nachbarsprachenlernen unter Berücksichtigung der Zielvorstellungen der Eltern

Mit dem Ziel, Orientierungsmuster zum Stellenwert der Nachbarsprache in den Vor- und Grundschulen der Grenzregion zu ermitteln, wurden die Diskussionsteilnehmer aufgefordert, eine Spiegelung der Bewusstseinsstrukturen der Grenzbevölkerung sowie eine persönliche Haltung zum Nachbarsprachenlernen zu formulieren. Folgende Orientierungsmuster wurden hierbei vorgegeben.

- *In Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollte man heute vor allem Englisch lernen. In der Sekundarstufe kann sich mein Kind dann irgendeine zweite Fremdsprache aussuchen. Polnisch muss es nicht unbedingt sein, schließlich lernen die Polen ja auch Englisch. Begründen Sie bitte Ihre Auswahl (im Diskussionskontext = Perspektive C).*
- *Ich finde es sinnvoll, dass mein Kind in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule Polnisch lernt und an deutsch-polnischen Begegnungen teilnimmt. In der Sekundarstufe sollte mein Kind dann aber lieber eine andere moderne Fremdsprache wie Französisch, Spanisch oder Russisch erlernen(im Diskussionskontext = Perspektive B).*
- *Ich bin der Überzeugung, dass mein Kind die polnische Sprache auf einem gleichwertigen Niveau wie die englische Sprache erlernen sollte. Wenn es die sprachliche Kompetenz besitzt noch eine weitere Fremdsprache zu erlernen, begrüße ich das(im Diskussionskontext = Perspektive A).*

Mehrheitlich wird von der ostdeutschen Grenzbevölkerung der Wunsch eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der englischen Sprache in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen geäußert. Als Gründe des Favorisierens der englischen Sprache und einer Ablehnung eines Polnischunterrichts in der Grundschule führen die Eltern außer dem

¹⁰¹⁴Vgl. auch: [GC1: 102]; [GB2_103]; [HB1_190]; [HA1_191].

¹⁰¹⁵ [GB2_103].

Aspekt des Stellenwerts englischer Sprachkenntnisse in der Welt¹⁰¹⁶ „Englisch ist Welt-sprache“¹⁰¹⁷, „die Welt spricht Englisch“¹⁰¹⁸, „Englisch ist wichtig im Alltag“¹⁰¹⁹, Bedenken bezüglich der polnischen Sprache an. Diese sind:

- *die Angst der Eltern vor einer Überforderung der Kinder beim Erlernen zweier Fremdsprachen in der Grundschule,*
- *die gefestigten Vorurteile und Ressentiments der Eltern und Großeltern gegenüber dem Nachbarland.*

Die Angst einer Überforderung der Kinder führen die Eltern einerseits auf die frühzeitige Einschulung der Kinder zurück, wie beispielsweise in Brandenburg: „Schafft mein Kind das überhaupt? Man schult die Kinder heute mit fünf ein. Manche werden gerade einmal sechs.“¹⁰²⁰ Zudem ist Polnisch ein zusätzliches fakultatives Fach. Um die Kinder vor einer Überlastung zu schützen, nehmen die Eltern Abstand von der Wahrnehmung dieses Angebots.¹⁰²¹ Zugleich sind es aber auch verfestigte Haltungen der Eltern gegenüber dem Nachbarland¹⁰²², die dazu führen, dass die Eltern der englischen Sprache in der Grundschule den Vorrang geben bzw. einen polnischen Spracherwerb ablehnen.

- *„Ich würde auch sagen, der Großteil der Bevölkerung und vor allen Dingen die ältere Generation, die ist nicht der Meinung, dass hier Polnisch gelehrt werden muss. (...) Die Vorbehalte gegenüber der polnischen Bevölkerung sind doch sehr groß und werden immer wieder geschürt, zum Teil auch durch die Medien.“ [GA2_72 und 74]*

Die Menschen üben sich folglich lieber in Distanz¹⁰²³, als dass sie aktiv durch das Erlernen der Nachbarsprache auf den Nachbarn zugehen wollen.

Ein anderer Teil der Eltern ist der Meinung, dass es eine zunehmende Bereitschaft innerhalb der Grenzbevölkerung gibt, Kinder in der Vor- und Grundschule mit der Nachbarsprache in Kontakt zu bringen, damit diese basalen Kompetenzen in dieser erwerben.¹⁰²⁴ Eine Fortführung in den weiterführenden Schulen ist damit nicht unmittelbar verbunden.

- *„Ich denke, dass man mit einer Zweisprachigkeit in diesem Bereich ganz zufrieden ist, aber man wäre sicher auch ganz zufrieden, wenn es dann hinterher eine dritte Fremdsprache ist.“ [OC1_78]*

¹⁰¹⁶ Vgl. auch: [GB1_71]; [GB2_70].

¹⁰¹⁷ [FA2_74].

¹⁰¹⁸ [HB1_96].

¹⁰¹⁹ [GC1_75].

¹⁰²⁰ [FB2_75].

¹⁰²¹ Vgl. auch: [FB2_71] [FA1_72]; [FA2_76], [HB1_32].

¹⁰²² [HB2_93].

¹⁰²³ [HA1_113].

¹⁰²⁴ Vgl. auch: [OB1_79]; [OA3_79]; [GA1_76], [GA2_78].

- *„In Kita und Grundschule, da ist es alles ein bisschen spielerischer und da stehen die Kinder noch nicht so unter Druck. Da können die Kinder schon so was mitmachen, aber dann möchte es schon losgehen.“ [OA1_82]*

Dass eine Mehrheit der Bevölkerung innerhalb der Grenzregion ein gleichwertiges Niveau polnischer wie englischer Sprachkenntnisse anvisiert, äußert dahingegen nur ein einziges befragtes Elternteil.

- *„Ja und was ich im Umkreis gehört habe von Freunden und Kollegen, die ich so kenne. (...) aber auch in anderen Berufen, wie allgemein im öffentlichen Leben. Im Krankenhaus braucht man das, beim Busfahrer allgemein. Man findet es überall wieder. Man braucht es. Man braucht auf jeden Fall mehrere Sprachen und man sollte Polnisch und Englisch von Anfang an durchziehen und wenn man dann eben wirklich sagt, es werden noch andere Sprachen für später mal Abitur gebraucht - dann kann man Französisch oder Italienisch noch dazu nehmen.“ [GuA1_40 und 42]*

Im Ergebnis einer persönlichen Positionierung zu einem der genannten Orientierungsmuster kristallisierten sich zwei verschiedene Elterntypen der Befürworter eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache heraus, die wiederum Schlussfolgerung auf den Umgang mit dem Nachbarsprachenunterricht in den Grund- und weiterführenden Schulen zulassen.

Die Eltern, die sich bereits vor der Gruppendiskussion dem Standpunkt eines Favorisierens des englischen Spracherwerbs in der Grundschule noch vor einem Nachbarsprachenerwerb zugeordnet haben, bleiben dieser Haltung treu. Die Teilnahme der Kinder ergibt sich aus der festen Verankerung des Polnischangebots in der Konzeption der Schule bzw. Kindertageseinrichtung. Der Unterricht wird für die Kinder akzeptiert, ein Fortführungsinteresse ist damit jedoch nicht verbunden. Bestünde kein Angebot, so würden diese Kinder nicht in Kontakt mit der polnischen Sprache gelangen. Eine Auseinandersetzung mit dem Polnischangebot führt bei den Eltern nicht unmittelbar zu einer Bewusstseinsveränderung hinsichtlich der Motivations- und Interpretationsrelevanz polnischer Sprachkenntnisse der eigenen Kinder.

- *„Diese Grundvoraussetzung, hier ist Polen und die sollten Polnisch können, halte ich für meine Kinder und aus der heutigen Sicht einfach für nicht unbedingt als das Wichtigste. (...) Das hier ist ein guter Anfang. Wenn dann die Förderung weiter vorhanden ist, weil Schulen das anbieten und die Kinder sagen: "Ich bin motiviert, ich will das lernen." Dann ist das auch ok, dann sollen sie das in Anspruch nehmen.“ [OC1_102]*

Ein verpflichtendes Erlernen der polnischen Sprache würde bei diesen Eltern sehr wahrscheinlich zu einer Ablehnungshaltung führen und sich negativ auf die Motivation und den Lernerfolg der Kinder auswirken.

Einen Kontakt mit der Nachbarsprache in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit einer gleichzeitigen Fortführung des Spracherwerbsprozesses in der Sekundarstufe I, je nach Interessenslage des Kindes oder im Zweifelsfall favorisiert mit einer

anderen Fremdsprache, befürworten Eltern, die das Fach Polnisch als eine Bereicherung für die Kinder betrachten, jedoch keine Leistungsanforderungen an die Kinder in diesem Fach richten. Kennzeichnend ist die Grundhaltung der Eltern: „so lange es den Kindern Freude macht, können sie es lernen“¹⁰²⁵, andernfalls können die Kinder den Unterricht auch wieder beenden. Dass es sich hinsichtlich der Fortführung des Spracherwerbsprozesses jedoch keineswegs nur um eine Entscheidung der Kinder, sondern auch der Eltern handelt, zeigt sich anhand einer markanten Äußerung einer Mutter im Anschluss an den bereits oben genannten Elternabend in Görlitz.

- *„Ich denke, man muss alles nutzen, was man an Bildung in der Zeit bekommen kann und ich habe sie natürlich auch gefragt, ob es ihr Spaß macht. Wenn Sie jetzt gesagt hätte, sie möchte es überhaupt nicht, weil ihr das überhaupt nicht liegt und es ihr keinen Spaß macht, dann hätte ich es auch abgelehnt. Aber so macht es ihr Spaß und warum soll ich das nicht noch nutzen. Ich bin mir zwar ziemlich sicher, dass ich im Gymnasium Polnisch nicht weiterführen werde, sondern dass wir dann eine andere Sprache aussuchen werden. Also das steht für mich definitiv fest.“ [GE7_45]*

Anders als dies von den teilnehmenden Eltern der Gruppendiskussion dargestellt wurde, entscheidet die Mutter über die Fremdsprachenwahl.¹⁰²⁶

Deutlich wird, dass sich in dieser Haltung ein Elterntyp widerspiegelt, der

- *den gymnasialen Bildungsweg der Kinder anstrebt,*
- *die Zukunft der Kinder nicht in der unmittelbaren Grenzregion sieht,*
- *dem ökonomischen Wert anderer Fremdsprachen eine höhere hypothetische Relevanz zuordnet,*
- *den Wert polnischer Sprachkenntnisse, insbesondere auf interkultureller Ebene hinsichtlich der Erziehung zu Offenheit, Toleranz und Akzeptanz sieht,*
- *den Wert polnischer Sprachkenntnisse auch auf Ebene der Allgemeinbildung bezüglich eines Wissenszugangs zum slawischen Sprach- und Kulturraum betrachtet, wenngleich dieser für die weitere Lebensgestaltung keinen unmittelbaren Einfluss hat.*

Demgegenüber befürwortet ein anderer Elterntyp den Erwerb von Polnisch- und Englischkenntnissen auf einem gleichwertigen Niveau. Es handelt sich hierbei um Eltern, die sich bewusst für das zusätzliche Fach Polnisch in der Grundschule entschieden haben. Die Kinder nehmen entweder an einem kontinuierlichen, progressiven und leistungsorientierten Unterricht teil, oder die Eltern wünschen sich einen solchen Unterricht

¹⁰²⁵ Vgl. auch: [HB1_199]; [OB1_100]; [OA1_71 und 101]; [GB2_39]; [GB1_42, 87], [GA2_74]; [GA1_76 und 99].

¹⁰²⁶ Gleiches gilt in dieser Intensität auch für den bereits o. g. Vater, der ebenfalls im Anschluss an den Elternabend interviewt wurde, obgleich dieser sich für eine Fortsetzung des Spracherwerbs einsetzt. Es handelt sich hierbei um ein Meinungsbild, welches in Abhängigkeit einer dominierenden Gruppenmeinung, die die Selbstbestimmung der Kinder herausstellt, nicht geäußert wird, dahingegen aber in einem Einzelgespräch zur Sprache kommt.

für ihre Kinder, obgleich die derzeitigen Rahmenbedingungen gegebenenfalls nicht erfüllt sind.¹⁰²⁷ Bezeichnend für diesen Elterntyp ist, dass diese Eltern

- *selbst Kontakt zu polnischen Kunden oder Kollegen haben und regelmäßig in die Situation kommen, gegebenenfalls vorhandene Polnischkenntnisse anwenden zu müssen,*
- *die Zukunft der Kinder in der Grenzregion sehen,*
- *dem Wert polnischer Sprachkenntnisse eine hohe ökonomische Relevanz zuweisen,*
- *die Zielstellung des leistungsorientierten Fremdsprachenlernens auf dem Erwerb einer Kommunikationsfähigkeit der Kinder legen,*
- *polnische Sprachkenntnisse als eine Grundkompetenz einer selbstbestimmten Lebensgestaltung beidseitig der Grenze betrachten.*

¹⁰²⁷ Vgl. auch: [FB2_71]; [FA1_72]; [FB1_73]; [FA2_74]; [GuA1_34 – 38]; [HB2_89, 91 und 148]; [HA1_113]; [OA3_73].

8. Systematisierung der Relevanzen des Erlernens der polnischen Nachbarsprache

Nachfolgend werden im Ergebnis der vorangestellten Kontrastierung und Interpretation der Expertenäußerungen sowie der in den Gruppendiskussionen geäußerten Meinungen der Eltern, Relevanzen für das Erlernen der polnischen Sprache strukturiert und argumentativ zusammen gefasst. Die Strukturierung folgt der von Alfred Schütz entwickelten Relevanzstruktur, die untergliedert ist in die thematische Relevanz, die Interpretationsrelevanz und die Motivationsrelevanz. Eine zusätzliche Unterscheidung zwischen den Relevanzsystemen der auferlegten und der intrinsisch motivierten Relevanz, wie sie Schütz vornimmt, erfolgt nur im Hinblick auf die Beschreibung der Motivationsrelevanzen (vgl. Kapitel 6.4).

8.1 Thematische Relevanz

Die thematische Relevanz, die dem frühzeitigen Erlernender polnischen Sprache entgegengebracht wird, ist im Wesentlichen von Lernangeboten in Kindertageseinrichtungen und Schulen abhängig. Da diese in der Regel fakultativ und nur im Unterrichtskanon von Schulen in freier Trägerschaft verbindlich sind, liegt den Handlungen der Eltern im Vor- und Grundschulbereich eine Entscheidung zu Grunde, die gelenkt wird von der Interpretations- und Motivationsrelevanz sowie dem gesellschaftlich und biografisch bedingten Wissenskontext der Eltern. Bevor jedoch bei den Eltern ein Auslegungsprozess für oder wider einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache in Gang gesetzt werden kann, bedarf es einer Positionierung der thematischen Relevanz des Nachbarsprachenlernens in der Schule auf drei strukturellen bildungspolitischen Entscheidungsebenen:

- 1. der sprachen- und bildungspolitischen Ebene der Europäischen Union,*
- 2. der bildungspolitischen Ebene der Mitgliedsstaaten¹⁰²⁸,*
- 3. der Entscheidungsebene der Schulen.*

1. Seitens der Europäischen Kommission sowie des Rates der Europäischen Union liegt eine klare Aufforderung an die Mitgliedsstaaten vor, Rahmenbedingungen für einen Fremdsprachenfrühbeginn zu schaffen. Hierbei ist nicht nur die englische Sprache zu berücksichtigen, sondern auch, im Sinne der Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die Sprachenpalette zu öffnen. Die Kommission und der Rat legten Studien und Strategien vor, die eine besondere Beachtung von Nachbar-, Regional- und Minderheitensprachen in der schulischen Ausbildung verlangen (vgl. Kapitel 2.4 und 2.5).

2. Entgegen der sprachen- und bildungspolitischen Empfehlungen der Europäischen Kommission und des Rates vollzog sich seit der Jahrtausendwende in den Mitglieds-

¹⁰²⁸ In der BRD sind hier, aufgrund der Bildungs- und Kulturhoheit der Länder, die Bundesländer angesprochen.

staaten eine thematische Verlagerung des Fremdsprachenfrühbeginns in den Vor- und Grundschulen zugunsten der englischen Sprache. Nachbar-, Regional- und Minderheitensprachen gerieten ins Hintertreffen (vgl. Kapitel 3.1, 3.2 und 5). Der thematischen Relevanz des Nachbarsprachenlernens wurde eine der englischen Sprache nachgeordnete Rolle im Prozess des frühen Fremdsprachenlernens zugewiesen.¹⁰²⁹ Erkannt wurde, dass die einzelnen Kultusministerien der grenznahen Bundesländer den Stellenwert der polnischen Sprache innerhalb der Sprachenpalette mit unterschiedlichem Augenmaß bewerten. Die Möglichkeiten, im Rahmen der schulischen Ausbildung nachbarsprachliche Kompetenzen auf einem B1- bzw. B2-Niveau zu erwerben, bleiben insgesamt auf einen kleinen Personenkreis beschränkt. Gründe hierfür sind:

- *die organisatorischen Rahmenbedingungen, in die der Polnischunterricht eingebettet ist,*
- *die mangelnde Kontinuität und Progression innerhalb der Grundschulen wie auch am Übergang zu den weiterführenden Schulen,*
- *die insgesamt spärlichen Lernangebote in den Grund- und weiterführenden Schulen in Folge einer notdürftigen Lehrkräftequalifizierung.*

3. Die Entscheidung für die Unterbreitung eines zusätzlichen fakultativen Polnischunterrichts obliegt, in den untersuchten Bundesländern, den Grundschulen im Rahmen ihrer personellen und sächlichen Ressourcen. Während in Sachsen eine für ISL ausgebildete Lehrkraft an einer Schule zur Verfügung stehen muss, so ist in Brandenburg zur Unterrichtung einer ‚zweiten ersten Fremdsprache‘ eine teamartige Personalstruktur erforderlich. In Folge eines Mangels an ausgebildeten Polnischlehrern für die Primar- als auch für die Sekundarstufe ist der Entscheidungsspielraum der Schulen, hinsichtlich der Aufnahme des Unterrichtsfaches Polnisch in die schulische Konzeption, gering. Stehen die Lehrkräfte nicht zur Verfügung, weichen die Schulen auf Arbeitsgemeinschaften oder Begegnungsunterricht¹⁰³⁰ aus, in denen deutsche und polnische Grundschulpädagogen ohne eine spezifische Qualifizierung das Fach Polnisch lehren können. Bleibt eine weitere Qualifizierung von aktiven Grundschulpädagogen im Schuldienst aus, werden keine polnischen Grundschulpädagogen für die Unterrichtung des Faches Polnisch als Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe weiterqualifiziert und erfolgt auch keine forcierte Einstellung von Lehramtsabsolventen des Faches Polnisch an Grund- sowie weiterführenden Schulen der Grenzregion, so werden die Schulen auch zukünftig nicht

¹⁰²⁹ Die Interpretations- und Motivationsrelevanzen der Entscheidungsträger, hinsichtlich der thematischen Relevanz eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache, wären hierbei ein Forschungsfeld, welches noch zu bearbeiten wäre. Eine Analyse dieser ist aufgrund des vorliegenden Forschungsschwerpunktes, bezogen auf das Expertenwissen der Akteure der Praxis vor Ort, nicht möglich.

¹⁰³⁰ Bezieht sich hier auf das Angebot in Brandenburg. Zu unterscheiden ist der Partner- und Begegnungsunterricht an Schulen in freier Trägerschaft. Bei letztgenanntem handelt es sich um eine gezielte Abgrenzung von den Angeboten der staatlichen Schulen.

in der Lage sein, den Schülern umfassende polnische Unterrichtsangebote zu unterbreiten.

Thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen – Rahmenbedingungen der Bundesländer				
Bundesland	Freistaat Sachsen	Brandenburg		Mecklenburg - Vorpommern
Organisationsrahmen	ISL	Polnischunterricht	BEG/AG	AG-Spotkanie
Lehrplan	Lehrplan ISL Polnisch, Unterrichtung nach Antrag der Schule	Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen Kl.1 bis 10, erste Fremdsprache	Rahmenlehrplan gilt für BEG in Kl. 1/2., in Kl. 3 bis 6 kein Lehrplan	kein Lehrplan, daher ausschließlich Angebot AG für die Kl. 3/4
Organisationsform	fakultatives Zusatzangebot als Profilierungsinstrument der Schule			
Besonderheiten	Ausschlussprinzip ISL/Förderunterricht - Selektion nach Leistung der Schüler	---	Abhängigkeit von der Stundenzuweisung durch die Schulämter	---
Unterrichtszeit	Unterrichtsverlagerung auf Randstunden			
Benotung	keine	ja	keine	
Hausaufgaben	keine	ja	keine	
Wochenstundenzahl	Progression zw. Kl. 2/3	Progression zw. Kl. 2/3 und 4/5	keine Progression	
Lehrmaterialien	Lehrmaterialien für die Klassenstufen eins und zwei sowie fünf und sechs stehen nicht zur Verfügung.			
Leistungsstandsermittlung	keine Bestimmung des Leistungsniveaus zum Ende der Grundschule gemäß GERS für Sprachen			
Kontinuität am Übergang	keine Kontinuität am Übergang zu den weiterführenden Schulen ¹⁰³¹			
Umgang mit Vorkenntnissen	Neustart als 2. oder 3. FS in den Gymnasien ¹⁰³²	Neustart als 2. oder 3. FS in den Gymnasien, Gesamt- oder Oberschulen		Neustart als 2. FS i. d. Gymnasien o. Wahlpflicht in Regionalschulen ¹⁰³³
Qualifizierungsangebote	einmaliges Qualifizierungsangebot für aktive Lehrkräfte im Primarbereich	keine Qualifizierungsangebote für aktive Lehrkräfte im Primarbereich		

Tabelle 25: Die thematische Relevanz des Polnischunterrichts in den Grundschulen sowie am Übergang zu den weiterführenden Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Eigene Darstellung.

¹⁰³¹ Ausnahme: ein bilinguales Gymnasium im Freistaat Sachsen.

¹⁰³² Ausnahme: Schwerpunktgestaltung einer Mittelschule im Freistaat Sachsen.

¹⁰³³ Ausnahme: Überbrückung durch AG in Kl. 5/6 an einer Regionalschule.

Schulen, denen keine für den Primarbereich qualifizierten Fremdsprachenlehrer zur Verfügung stehen, können der thematischen Relevanz eines Erwerbs nachbarsprachlicher Kompetenzen folglich nur ein Angebot auf dem Niveau von Arbeitsgemeinschaften entgegenbringen. Aus dieser Konsequenz heraus muss die thematische Relevanz seitens der zuständigen Kultusministerien neu definiert werden.

Ausschlaggebend sollten die Motivationsrelevanzen der Grenzbewohner sein, die nachbarsprachliche Kompetenzen für eine individuelle Regulationsfähigkeit im Grenzraum, die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit sowie die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit benötigen. Ernst genommen werden müssen die Interpretationsrelevanzen der Eltern, die sich auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenfrühbeginns beziehen und in Folge dessen, sich gegen einen Frühbeginn mit der Nachbarsprache entscheiden.

An den Schulen sind in dieser Konsequenz Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein erfolgreiches, kontinuierliches und progressives Sprachenlernen entsprechend der pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenfrühbeginns sicherstellen können. Die bisherige Angebotspalette von der Arbeitsgemeinschaft über den Begegnungsunterricht und ISL bis hin zum ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht mögen bislang ein erstes Angebot an die Eltern und Schüler sein. Sie können aber den Ansprüchen der Eltern hinsichtlich des Erreichens einer altersgerechten kommunikativen Kompetenz der Kinder nur in begrenztem Maße gerecht werden.

8.2 Interpretationsrelevanz

Voraussetzung der Ingangsetzung eines Interpretations- und Auslegungsprozesses hinsichtlich des Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache ist das Vorhandensein eines Sprachlernangebots in den Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen. Erst dann rückt das Thema in seiner Existenz in den Kern des Bewusstseins der Eltern und verlangt eine Auseinandersetzung. Auf der Basis biografisch bestimmter Wissensselemente folgt eine sich automatisch dem Bewusstsein aufdrängende Interpretation. Im Falle einer unzureichenden Deckung des Themas mit dem individuellen Wissensvorrat der Eltern tritt dieses als Problem auf. Das Thema passt demgemäß nicht in den Wissensvorrat hinein, der Wissensvorrat reicht nicht aus, um die Situation zu bewältigen oder es tritt eine Differenz zwischen zwei bislang fraglos bestehenden Wissensselementen ins Bewusstsein, die eine wechselseitige Deckung mit dem Thema ergeben. Daraus ergibt sich die Motivation des Handelnden, das Problem auszulegen und zu interpretieren. Der Auslegungsvorgang ist so lange fortzuführen, bis das Problem gelöst und das Interesse an der Situation befriedigt ist. Nachfolgende Aspekte sind aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen in den Grundschulen tragfähig, um einen Interpretationsprozess einzuleiten.

➤ *Angst der Eltern vor Überforderung der Kinder*

Polnisch wird zusätzlich als eine zweite Fremdsprache in den Grundschulen gelehrt. Damit gehen eine Erhöhung der Stundenzahl und eine Verlängerung des Schulalltags zu Lasten der am Polnischunterricht teilnehmenden Grundschüler einher. Dahingegen sind die Eltern bestrebt, den Kindern einen möglichst leichten Start in das schulische Leben zu ermöglichen. Zusätzliche Belastungen werden daher verantwortungsbewusst abgewogen.

➤ *Konkurrenz Englisch in der Grundschule*

Englisch wird von den Eltern mit einer hohen ökonomischen Relevanz belegt und damit als eine zentral zu erwerbende Fremdsprachenkompetenz gewertet. Da der wirtschaftliche Nutzen der Nachbarsprache für die Kinder nachrangig gesehen wird, begegnen die Eltern zusätzlichen oder alternativen Fremdsprachen in der Grundschule mit Skepsis oder Ablehnung. Erst das Wissen über die Vorteile eines Fremdsprachenfrühbeginns mit einer alternativen Fremdsprache als der Englischen kann den Interpretationsprozess der Fremdsprachenwahl lenken.

➤ *Ausschlussprinzip ISL – Förderunterricht in Sachsen*

In Sachsen erhöht sich ab Klasse drei die Stundenzahl von einer auf drei Unterrichtsstunden. Um die Stundentafel der Polnischschüler nicht zu überlasten, fällt der Förderunterricht für die genannten Schüler weg. Schüler mit Leistungsdefiziten müssen daher den Polnischunterricht vorzeitig abbrechen. Es erfolgt eine Selektion der Polnischschüler, die dazu führt, dass vor allem zukünftige Gymnasiasten den Polnischunterricht besuchen. Zugleich kann ein Abbruch des Sprachenlernens negative Auswirkungen auf die weitere Sprachlernmotivation des Kindes haben. Der Zugang zum Polnischunterricht unter Beibehaltung des Förderunterrichts würde auch Schülern mit Erfolgen im Fremdsprachenunterricht und gleichzeitigem Förderbedarf in anderen Fächern, das kontinuierliche Erlernen der Nachbarsprache ermöglichen.

➤ *fehlende Kontinuität innerhalb der Grundschule und in der Fortführung zu den weiterführenden Schulen*

Kontinuierliches Lernen kann nicht an allen Grundschulen sicher gestellt werden. Insbesondere Schulen in Brandenburg sind abhängig von der jährlich neu zu vergebenden Stundenzuweisungen der Schulämter. Auch das „Projekt-Spotkanie“ verweist in seiner Bezeichnung als Projekt auf die Abhängigkeit von Projektgeldern und somit auf eine begrenzte Kontinuität. Zudem fehlen vielerorts polnische Sprachlernangebote an den weiterführenden Schulen. Dies trifft in besonderem Maße auf den mittleren Bildungsweg zu, aber auch an Gymnasien ist das Angebot gering. Kontinuität und Progression innerhalb der Primarstufe sowie am Übergang zu den weiterführenden Schulen können die Entscheidung zugunsten der Nachbarsprache positiv beeinflussen.

➤ *die mangelnde Wahrnehmung der Grenzregion als zukünftiger Lebensraum der Kinder*

Polnische Sprachkenntnisse werden als eine regionalspezifische Kompetenz betrachtet. Der ökonomische, kulturelle und touristische Wert der Nachbarsprache wird außerhalb der Grenzregion als äußerst gering gewertet. Da insbesondere Eltern zukünftiger Gymnasiasten die Zukunft ihrer Kinder nicht in der heimatlichen Region sehen, bleibt die Resonanz eines Erwerbs nachbarsprachlicher Kompetenzen in den Gymnasienverhalten. Dementgegen nutzen polnische Sprachkenntnissedenjenigen, die in der Grenzregion bleiben. Dies sind mehrheitlich Schulabgänger der Mittel-, Regional- und Oberschulen. Die Schwerpunktverlagerung des Nachbarsprachenlernens von den Gymnasien zu den Schulen des mittleren Bildungsweges kann zu einer höheren Akzeptanz des Unterrichts bei den Eltern führen, die die Zukunft ihrer Kinder im heimatlichen Umfeld sehen.

Neben diesen Kriterien werden weitere Interpretationsmomente gesehen, die unabhängig von den schulorganisatorischen Gegebenheiten sind, jedoch in einem direkten Bezug des biografisch geprägten Wissenskontextes der Eltern stehen.

➤ *die Wirtschaftskraft Polens gegenüber Deutschlands*

Das Nachbarland Polen mutet dem Großteil der deutschen Grenzbevölkerung als wirtschaftlich schwach und touristisch wenig attraktiv an. Insbesondere das derzeitige Lohngefälle führt dazu, dass die Deutschen die Grenzregion und das Nachbarland nicht als zukünftigen Lebens- oder Arbeitsort der Kinder wahrnehmen, obgleich eine zeitliche Differenz von 10 bis 15 Jahren hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit im Grenzraum zu berücksichtigen wäre. Eine positive, dem Nachbarland zugewandte objektive Berichterstattung hinsichtlich der wirtschaftlichen Entwicklung Polens, wie auch eine bessere Information der Eltern und eine zielorientierte Wissensvermittlung über das Nachbarland, verbunden mit den Vorteilen nachbarsprachlicher Kompetenzen im Kontext der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Schulen, kann zu einer Meinungsänderung der Eltern führen.

➤ *die Sprachkompetenz der Polen*

Die deutschen Sprachkenntnisse der Polen sichern derzeit die Kommunikationsfähigkeit zwischen Deutschen und Polen, ohne dass das Ausweichen auf eine Vehikularsprache nötig wird. Diese Sprachkompetenz versetzt die Deutschen in die bequeme Lage, auf das Fremdsprachenlernen in diesem Fall verzichten zu können. Dassachliche Verständnis der Eltern bezüglich der interkulturellen und der ökonomischen Perspektiven bei Kenntnis der Nachbarsprache kann zu einer Sinnesänderung über das Nachbarland beitragen.

➤ *der Arbeitsaufwand des Sprachenlernens*

Das Erlernen der polnischen Sprache im Erwachsenenalter wird immer wieder als schwer betrachtet. Viele der Lernenden überschreiten daher das Anfängerniveau nicht. Um diese Schwierigkeiten von ihrem Kind fernzuhalten, entscheiden sich die Eltern daher gegen die Teilnahme am Polnischunterricht. Andere Eltern vertreten dagegen die Auffassung, dass es zweckmäßiger ist, mit der schwieriger erlernbaren Sprache aus Gründen der Sprachlernmotivation zuerst zu beginnen. Ausschlaggebend ist hierbei die Reflektion eigener Sprachlernerfahrungen der Eltern sowie Kenntnisse hinsichtlich eines Fremdsprachenfrühbeginns.

➤ *die Fremdheit der Polen*

Bestimmt von Vorurteilen und Ressentiments erscheint der Pole den Deutschen als fremd und unbekannt. Zugleich ist die Fähigkeit der deutschen Erwachsenen auf den polnischen Nachbarn zuzugehen, aufgrund fehlender sprachlicher wie auch interkultureller Kompetenzen, beschränkt. Erst die Kommunikationsfähigkeit der Polen lässt Alltagskontakte zu. Je weniger Berührungspunkte jedoch zwischen den Nachbarvölkern gegeben sind, desto beständiger bleibt die Distanz zu den Nachbarn.

Die im Interpretations- und Auslegungsprozess dargelegten Aspekte verdeutlichen drastisch, dass eine bildungspolitische Akzentuierung des Polnischunterrichts in den Grund- und weiterführenden Schulen der Grenzregion die individuelle Haltung zum Nachbarsprachenlernen positiv beeinflusst. Zugunsten eines Fremdsprachenfrühbeginns mit der Nachbarsprache sind folglich in den Bundesländern erziehungswissenschaftliche Konzepte für die Grenzregion zu entwickeln, die es den Schulen ermöglichen, dem Nachbarsprachenlernen eine thematische Relevanz entgegenzubringen.

8.3 Motivationsrelevanz

Die Unterscheidung zweier Motivationssysteme bei der Bestimmung der Motivationsrelevanzen, wie sie Schütz vornimmt, soll auch für den vorliegenden Kontext Anwendung finden. Das erste System, welches einen Entwurf des Handelns implementiert, zeigt eine in die Zukunft gerichtete Motivationskette. Dabei stellt die Motivationsrelevanz eine auf der thematischen und Interpretationsrelevanz basierende Entscheidung im ‚Um-zu-Zusammenhang‘ dar. Entsprechend motiviert das Handlungsziel die Handlung in ihren Ablaufphasen. Der Handlungsverlauf ist in diesem Kontext vom Handlungsziel und das Handlungsziel wiederum durch die individuelle, biografisch bedingte Einstellung motiviert. Als Handlungsziele, die mit dem Erlernen der Nachbarsprache in Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie einer Fortführung bis zum Abschluss der Sekundarstufe I verbunden sind, konnten ermittelt werden:

➤ *die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in der Grenzregion*

Im Kontext der eigenen Berufstätigkeit erkennen die Eltern das Erfordernis polnischer Sprachkenntnisse. Der Kontakt zu polnischen Kunden und/oder polnischen Kollegen versetzt sie selbst in die Situation, polnische Sprachkenntnisse anwenden zu müssen. In Reflektion der schrittweisen Annäherung und Vermischung der deutschen und polnischen Bevölkerung im Verlauf der vergangenen 20 Jahre sowie unter Beobachtung der Entwicklung des Arbeitsmarktes und der sprachlichen Verquickung in der Grenzregion schreiben diese Eltern polnischen Sprachkenntnissen für die Zukunft der Kinder einen gehobenen ökonomischen Stellenwert zu. Dabei werden polnische Sprachkenntnisse vor allem im Dienstleistungs- oder Handwerksgewerbe als erforderlich angesehen.

➤ *die Verständigung im Grenzraum zum Zwecke der individuellen Regulationsfähigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe*

Die Verständigung im Grenzraum ist darauf orientiert, sich unbedenklich und ohne sprachliche Einschränkungen beidseitig der Grenze bewegen zu können. Obgleich sich dieses Handlungsziel in mehrere, insbesondere interkulturell motivierte Teilziele untergliedern lässt, so ist es in seiner Gesamtheit darauf ausgerichtet, den Grenzraum für die Kinder zum Lebensraum zu machen, sei dies touristischer, kultureller oder ökonomischer Natur. Mit dem Nachbarn zu kontaktieren, auf ihn zugehen und mit ihm gemeinsam aktiv zu werden, impliziert zugleich das Bestreben einer gemeinsamen Regionalentwicklung über die nationalen Grenzen hinweg.

Während die beiden erstgenannten Handlungsziele ein Handlungsergebnis anvisieren, so impliziert, die dem Nachbarsprachenlernen entgegengebrachte Relevanz, in einem zweiten intrinsisch motivierten Relevanzsystem, einen Handlungsentwurf im ‚Weil-Zusammenhang‘. Diesem Handlungsentwurf liegt anders als dem Handlungsziel eine zeitliche Dimension zu Grunde, die ein kurzfristiges Ziel verfolgt. Die kurzfristigen Ziele können zwar ebenso Teilsegmente eines auferlegten Handlungsentwurfes sein, in ihrer Eigenständigkeit unterscheiden sie sich dennoch wesentlich von der Zielorientierung der auferlegten Handlungsziele. Anders als im Handlungsverlauf der auferlegten Motivationsrelevanz, die ein Erlernen der Nachbarsprache von Klasse eins bis zehn erforderlich macht, zeigt sich hinsichtlich der intrinsisch motivierten Relevanzen, dass das Erlernen der Nachbarsprache mit einer Grundlagenvermittlung gleichgesetzt werden kann. Sobald eines der kurzfristigen Ziele erreicht ist, kann der in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule begonnene Spracherwerbsprozess zugunsten einer anderen ökonomisch relevanteren Fremdsprache abgebrochen werden.

➤ *die Wertschätzung des Nachbarn*

Dem polnischen Nachbarn in seiner Landessprache begegnen zu können, wird als ein Zeichen der Wertschätzung und Achtung empfunden. Grundkenntnisse in der pol-

nischen Sprache sind daher erforderlich, um sich, entsprechend der im eigenen Land geltenden Wertvorstellungen, auch im Nachbarland bewegen und orientieren zu können.

➤ *die Toleranzerziehung gegenüber der Nachbarkultur*

Ziel ist es, den Kindern eine offene Haltung gegenüber der Nachbarkultur zu vermitteln, damit diese den polnischen Mitmenschen mit Akzeptanz und Toleranz begegnen. Der Kontakt zu polnischen Schülern und die Wissensvermittlung über das Nachbarland soll Berührungspunkte abbauen und Vorurteile gar nicht erst entstehen lassen.

➤ *die unmittelbare Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse*

Die Fähigkeit sich im Nachbarland verständigen zu können, wird als ein Zugewinn für die Kommunikationsfähigkeit, sowohl von den Kindern als auch von den Eltern gewertet. Die direkte Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse wirkt zudem positiv auf die Lernmotivation und den Lernerfolg der Kinder.

➤ *der positive Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes*

Der Fremdsprachenfrühbeginn befördert die kognitive Entwicklung der Kinder. Zugleich wird das Transferpotential hinsichtlich des späteren Fremdsprachenlernens durch den sprachlichen Zugang zum slawischen Sprachraum erhöht. Ferner wird der Wissenszuwachs, bezogen auf das Nachbarland, als Bestandteil der Allgemeinbildung der Kinder gewertet.

➤ *das leichtere Lernen beim Fremdsprachenfrühbeginn im Kindesalter*

Das Potential des Fremdsprachenfrühbeginns in der Grundschule basiert auf der natürlichen Neugierde und der besonderen Lernmotivation der Grundschüler. In Anwendung eines altersgerechten Fremdsprachenunterrichts fällt Kindern das Lernen einer Fremdsprache leichter als beispielsweise Jugendlichen in der Pubertät oder Erwachsenen im Berufs- und Familienalltag. Aufgrund eigener Sprachlernerfahrungen und dem Wissen hinsichtlich des Schweregrads der polnischen Sprache, soll den Kindern mit dem Frühbeginn ein leichter Zugang zur Nachbarsprache ermöglicht werden.

➤ *die spielerische Unterrichtsgestaltung*

Um das Nachbarsprachenlernen altersgerecht umzusetzen, findet eine spielerische Unterrichtsgestaltung Anwendung. Handlungsweisend ist dieses Motiv vor allem für die Erzieher und Lehrkräfte, um die Motivation der Schüler aufrecht zu halten. Eltern beziehen diesen Ansatz vordergründig auf den Spracherwerb in Kindertageseinrichtungen und den Übergang in die Schuleingangsstufe.

Die auf der Ebene des intrinsisch motivierten Relevanzsystems zur Geltung kommenden Motive sind handlungsweisend für das Erreichen der auferlegten Motivationsrelevanzen. Ziel der auferlegten Motivationsrelevanzen ist der Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen zum Zwecke der Beschäftigungsfähigkeit, der individuellen Regulationsfähigkeit, der gesellschaftlichen Teilhabe und der Chancengerechtigkeit im Grenzraum.

Dahingegen sind die intrinsischen Motivationsrelevanzen Ausdruck einer Befürwortung eines Fremdsprachenfrühbeginns zum Zwecke einer interkulturellen Kompetenzentwicklung einhergehend mit Grundkenntnissen der polnischen Sprache.

Beiden Handlungszielen kann jeweils ein spezifischer Elterntyp, wie unter Punkt 7.4.6 ermittelt, zugeordnet werden. Entsprechend der auferlegten und intrinsisch gelenkten Motivationsrelevanzen sowie unter Beachtung der jeweiligen Elterntypen zeigt sich, dass auf bildungspolitischer Ebene neue Konzepte für das Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion zu entwickeln sind. Diese müssen den Relevanzen der Grenzbewohner hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzentwicklung gerecht werden, das Potential der Befürwortung des Nachbarsprachenlernens in der Grundschule innerhalb der Grenzbevölkerung nutzen und zugleich die Besonderheit einer schrittweisen Annäherung der Bevölkerung in der deutsch-polnischen Grenzregion berücksichtigen.

9. Ausblick

9.1 Empfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion

In Umsetzung der von der Europäischen Kommission genannten Maßnahmen zur Sicherung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa (Kapitel 2), der Berücksichtigung des Sachstandes und der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule¹⁰³⁴ (Kapitel 3), der Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule¹⁰³⁵ (Kapitel 3) und unter Beachtung der ermittelten Relevanzen für den Nachbarspracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion (Kapitel 8) ist eine Neuausrichtung der Nachbarsprachenausbildung in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion Sachsens, Brandenburgs und Mecklenburg-Vorpommerns zwingend erforderlich. Auf bildungspolitischer Ebene muss den Veränderungen im Zuge des EU-Beitritts Polens 2004, des Beitritts zum Schengener Abkommen 2007 und der seit Mai 2011 geltenden Arbeitnehmerfreizügigkeit Rechnung getragen werden. Um der sich daraus ergebenden verändernden Situation des sozio-ökonomischen Zusammenlebens in der Grenzregion gerecht zu werden, bedarf es eines qualitativen und zielorientierten Umgangs mit der polnischen Sprache in den Schulsystemen der deutsch-polnischen Grenzregion. Dem Nachbarsprachenlernen muss dabei eine neuethematische Relevanz seitens der Kultusministerien der Länder, der in der Grenzregion befindlichen Schulen sowie der für die Lehrkräfteausbildung zuständigen Universitäten entgegengebracht werden. Eine Nachfragepolitik, wie sie heute in den Bundesländern realisiert wird, ist im Sinne der Mehrsprachigkeitserziehung dahingegen fehlerhaft, wie Daxner¹⁰³⁶ bereits 1991 äußerte:

"Es ist eben falsch, hier eine Nachfragepolitik zu machen. Denn in dem Augenblick, in dem eine Sprache angeboten wird, wird sie auch nachgefragt werden - und nicht umgekehrt. Was ansonsten für die erfolgreiche Wirtschaftspolitik gilt, soll ausgerechnet bei einer so vernünftigen Wahl wie einer Fremdsprache nicht gelten [...]"¹⁰³⁷

In Folge der veränderten Lebenswirklichkeit der Kinder und der für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder im Grundschulalter¹⁰³⁸ muss der Ausgangs-

¹⁰³⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (2005) Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005.

¹⁰³⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (1996) Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

¹⁰³⁶ Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 1986 - 1998.

¹⁰³⁷ Daxner, M.: (1994) Podiumsdiskussion: Sprache, Kultur, Wirtschaft - Grenzenlose Gegensätze? S. 182.

¹⁰³⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: (2005) Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Ebenda S. 2.

punkt für einen Nachbarsprachenunterricht in der Grundschule liegen. Dabei sollten die Interpretationsrelevanzen der Eltern im Entscheidungsprozess für oder wider einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache sowohl wahr als auch ernst genommen werden. Themen die hierbei zu berücksichtigen sind, sind insbesondere:

- *die Angst der Eltern vor einer Überforderung der Kinder beim Erwerb zweier Fremdsprachen in der Grundschule,*
- *die Konkurrenz der englischen Sprache in der Grundschule,*
- *das Ausschlussprinzip des Nachbarsprachenunterrichts und des Förderunterrichts,*
- *der kontinuierliche Spracherwerb innerhalb der Grundschule und am Übergang zu den weiterführenden Schulen,*
- *die Konzentration auf die Bevölkerungsteile, die in der Region ihre persönliche Zukunft und die der Kinder sehen,*
- *die Wissensvermittlung über das Nachbarland und*
- *der Abbau von Vorurteilen.*

Hinsichtlich der beiden letztgenannten Punkte kommt dem interkulturellen Lernen im Grenzraum gleichsam eine besondere Bedeutung zu. Generell soll das interkulturelle Lernen den Schülern solche Einstellungen und Verhaltensweisen vermitteln, „die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“¹⁰³⁹. Im Grenzraum bedeutet dies, sich der jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst zu werden, Kenntnisse über die Nachbarkultur zu erwerben, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere Kultur zu entwickeln, sich mit anderen kulturellen Lebensformen auseinanderzusetzen, Vorurteile gegenüber Fremden zu erkennen, den anderen zu respektieren, eigene Standpunkte kritisch zu reflektieren, gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in der Region zu finden und Konflikte friedlich auszutragen.¹⁰⁴⁰ Mit dieser Zielsetzung übereinstimmend lassen sich auch die Motivationsrelevanzen beschreiben, die seitens der Eltern dem Nachbarsprachenlernen entgegengebracht werden. Diese dienen zum einen dem pragmatischen Ziel der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Kinder in der Grenzregion sowie der Verständigung im Grenzraum zum Zwecke der individuellen Regulationsfähigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe. Zum anderen zielen sie auf ein friedliches und vorurteilfreies Zusammenleben mit dem polnischen Nachbarn ab. Ausdruck dessen sind die Motive der Wertschätzung des Nachbarn sowie die Toleranzerziehung gegenüber der Nachbarkultur und Nachbarsprache. Zugleich finden in den Motivationsrelevanzen der Aspekt der günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder im Grundschulalter sowie die

¹⁰³⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. S. 5.

¹⁰⁴⁰ Vgl. Ebenda. S. 5 f.

mehrsprachige Lebenswirklichkeit der Kinder Berücksichtigung. Motivierend wirken diesbezüglich:

- *die Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse,*
- *das leichtere Lernen beim Fremdsprachenfrühbeginn im Kindesalter,*
- *die spielerische Unterrichtsgestaltung und*
- *der positive Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes.*

Unter Beachtung der dem Nachbarsprachenlernen entgegengebrachten Relevanzen, der Sprachenpolitik der Kultusministerkonferenz der Länder in der Grundschule sowie deren Richtlinien zum Fremdspracherwerb und zum interkulturellen Lernensollte im Ergebnis der vorliegenden Argumentationsanalyse der Polnischunterrichtsstile eines systematischen Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen der deutsch-polnischen Grenzregion Einzug halten. Dies erfordert sowohl eine bildungspolitische Willensbekundung als auch eine Sonderregelung des Nachbarsprachenlernens im Rahmen eines zu definierenden deutsch-polnischen Grenzraums. Über die Intensität des Englischunterrichts bei gleichzeitigem Erlernen der polnischen Nachbarsprache ist intensiv nachzudenken. Im Hinblick auf die Fortführung des Nachbarsprachenlernens in der Sekundarstufe I muss der Schwerpunkt auf den Schulen des mittleren Bildungsweges liegen. Anders als dies derzeit der Fall ist, erfordert das einen Ausbau und eine Intensivierung des Sprachlernangebots an diesen Schulen.

Folgende Handlungsempfehlungen zum Umgang mit dem Unterrichtsfach Polnisch in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion können schlussfolgernd formuliert werden:

- *bildungspolitische Definition eines deutsch-polnischen Grenzraums innerhalb der einzelnen Bundesländer*

Die Umsetzung eines systematischen Polnischunterrichts unter voller Nutzung der Vorteile des Fremdsprachenfrühbeginns ist in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzregion innerhalb der geltenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen heute nur in Einzelfällen realisierbar. Trotz der erkennbaren Bemühungen das Nachbarsprachenlernen in den Bildungssystemen der drei Bundesländer zu verankern, lernen heute nur wenig Schüler Polnisch auf einem B1- oder B2-Niveau entsprechend des GERS. Um einen kontinuierlichen und progressiven Spracherwerb sicherzustellen, ist die Formulierung von Sonderregelungen des Nachbarsprachenunterrichts in einer von den Kultusministerien zu definierenden deutsch-polnischen Grenzregion notwendig. An Schulen, die sich in dieser Region befinden, muss das Nachbarsprachenlernen ministeriell festgelegt werden.

- *Aufbau von in sich geschlossenen Polnischklassen an mehrzügigen Grundschulen*

Die hohe Bereitschaft der Eltern ihre Kinder bereits in der Grundschule mit der Nachbarsprache zu konfrontieren, erfordert, auf der Grundlage der genannten Interpretations- und Motivationsrelevanzen, in mehrzügigen Grundschulen jeweils eine in sich geschlossene Polnischklasse zu bilden. In dieser muss ein kontinuierlicher und progressiver Unterrichtsverlauf auf der Basis eines systematischen Fremdsprachenunterrichts entsprechend der pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenfrühbeginns sichergestellt werden. Wenn auch die Anmeldung der Kinder für den Unterricht freiwillig erfolgt, so muss die Teilnahme am Unterricht für diese Polnischklassen dennoch verpflichtend sein. Ein Wechsel der Schüler in eine reguläre Grundschulklasse muss im Falle von erheblichen Leistungsdefiziten gewährleistet sein. Die Formation von polnischen Spezialklassen bietet die Möglichkeit, den Unterricht in den Schulalltag zu integrieren. Zugleich kann CLIL zur Anwendung gebracht werden, da die Schüler innerhalb der Polnischklassen über einen einheitlichen sprachlichen Wissensstand verfügen. Eine Benotung sollte im gleichen Stil erfolgen, wie in den anderen verpflichtenden Unterrichtsfächern. Zusätzlich zum Polnischunterricht sollten die Schüler den Englischunterricht frühestens ab Klasse drei besuchen. Da eine Erhöhung der Stundentafel in den Polnischklassen unausweichlich ist, muss darüber nachgedacht werden, den Englischunterricht um eine Unterrichtsstunde pro Klassenstufe zu kürzen, um einer Überlastung der Kindervorzuwehren. Ebenso kann eine Überlastung dieser, in Anwendung des kombinierten Sachfach- und Fremdsprachenlernens entsprechend der für den Primarbereich entwickelten CLIL-Methoden, entgegengewirkt werden.

- *Kontinuierliche Fortsetzung der Polnischklassen in den weiterführenden Ober-, Regional- und Mittelschulen sowie in den Gymnasien bis zum Abschluss der Sekundarstufe eins*

Ebenso wie in den Grundschulen müssen an den weiterführenden Schulen Polnischklassen gebildet werden, an denen ein kontinuierlicher Spracherwerbsprozess gewährleistet werden kann. Anders als bisher der Fall, sind Polnischklassen verstärkt an den Ober-, Regional- und Mittelschulen einzurichten. Obgleich dies zu einem Erlernen von zwei Fremdsprachen in diesen Schulformen führt, sollte dieses Modell im Hinblick auf eine Überforderung der Schüler sinnvoll überprüft und entsprechende Konsequenzen zugunsten des Erlernens der Nachbarsprache gezogen werden. An den Schulen des mittleren Bildungsweges ist für jeden Schüler, der bereits in der Grundschule die Nachbarsprache erlernt hat, eine Fortführung eines kontinuierlichen Fremdsprachenlernens sicherzustellen. Der Polnischunterricht an den Gymnasien sollte demgegenüber einer besonderen Profilierung entsprechen, aber auch hier ist Kontinuität zu gewährleisten. Innerhalb der Polnischklassen kann an den weiterführenden Schulen CLIL zum Einsatz kommen. Ferner muss an den weiterführenden Schulen die Wahl der polnischen Sprache als 2. Fremdsprache für Neueinsteiger möglich sein. Das zu erreichende Kompetenzniveau der Polnischklassen sollte jedoch das Niveau der 2. Fremdsprache mit Beginn ab Klasse sechs beziehungsweise Klasse sieben deutlich übersteigen.

➤ *Entwicklung von Lehrplänen für die Klassen eins bis zehn*

Wie bereits in Brandenburg realisiert, sind in den Bundesländern spiralförmige Lehrpläne für die Klassen eins bis zehn zu entwickeln. Diese müssen für die polnische Sprache gelten und als solche gekennzeichnet sein. Das Anforderungsprofil zwischen Gymnasiasten und Ober-, Regional- und Mittelschülern sollte variieren. Kontinuität muss neben den Lehrplänen auch durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen sichergestellt werden.

➤ *Lehrkräftequalifizierung für die Primar- und Sekundarstufe I*

Die Einrichtung von Polnischklassen führt zu einem erheblichen Mehrbedarf an qualifizierten Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diesem sollte begegnet werden durch eine berufsbegleitende Qualifizierung:

- *von aktiven Pädagogen im Schuldienst,*
- *der Anerkennung und Weiterqualifizierung von polnischen Grundschulpädagogen und Fremdsprachenlehrern für die Unterrichtung des Fachs Polnisch als Fremdsprache in den Primar- und Sekundarstufen,*
- *der forcierten Einstellung von Lehramtsabsolventen des Fachs Polnisch an Grund- und weiterführenden Schulen in der Grenzregion.*

Für die beiden erstgenannten Optionen sind unter Federführung der Kultusministerien und in Zusammenarbeit mit den Universitäten Qualifizierungslehrgänge aufzubauen.

➤ *Entwicklung altersgerechter und aufeinander aufbauender Lehrmaterialien für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*

In Kooperation der drei Bundesländer sind Lehrmaterialien für einen systematischen Polnischunterricht für die Klassenstufen eins bis sechs zu entwickeln. Es ist zu überprüfen, inwieweit die ab Klassenstufe sieben vorliegenden Lehrmaterialien den Kenntnissen der Schüler nach einem sechsjährigen Polnischunterricht gerecht werden. Ggf. sind für die Klassenstufen sieben bis zehn Lehrmaterialien neu zu erarbeiten.

➤ *Förderung von Schulpartnerschaften und Begegnungen*

Jede Grund- und weiterführende Schule an der eine Polnischklasse besteht, sollte eine Schulpartnerschaft mit einer polnischen Partnerschule im unmittelbaren Grenzraum unterhalten. Begegnungen mit Partnerklassen sollten regelmäßig und alltagsnah umgesetzt werden. Partnerunterricht, der bereits an Schulen in freier Trägerschaft sowie an einzelnen Gymnasien erfolgreich praktiziert wird, sollte auch an staatlichen Grund- sowie Mittel-, Ober- und Regionalschulen Berücksichtigung finden.

➤ *Intensivierung der Elternarbeit*

Das Modell der Polnischklassen erfordert eine enge Bindung an die Eltern. Die Eltern motivieren maßgeblich das Schülerinteresse am Polnischunterricht und seiner Fortführung. Je besser die Eltern über das Land Polen informiert sind, umso stärker wirkt sich dies auf die Identifikation der Schüler mit dem Profilunterricht aus.

Die genannten Empfehlungen erfordern eine eindeutige Positionierung der Bildungsmi-
nisterien zum Nachbarsprachenlernen in den Schulen der deutsch-polnischen Grenzre-
gion und ziehen sowohl verwaltungsrechtliche als auch finanzielle Aufwendungen nach
sich.

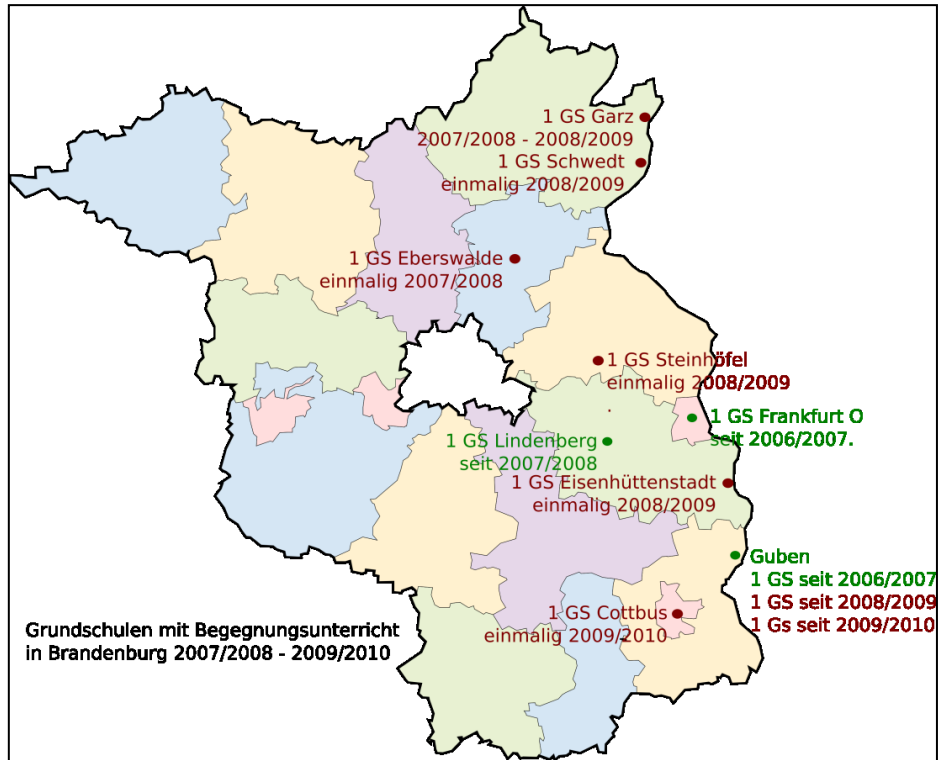
9.2 Weiterer Forschungsbedarf

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bieten Perspektiven für weiterführende
Analysen. Von besonderer Bedeutung ist eine linguistische Begründung eines Fremd-
sprachenfrühbeginns mit einer Sprache einer anderen Sprachenfamilie. Bislang gibt es
keinen wissenschaftlich fundierten Nachweis hinsichtlich der Lernerfolge eines Frühbe-
ginnns mit einer Sprache einer fremden Sprachenfamilie gegenüber einer Sprache dersel-
ben Sprachenfamilie. Gleiches gilt für den Lernerfolg einer zweiten Fremdsprache bei
Fremdsprachenfrühbeginn in einer fremden Sprachenfamilie und Drittsprachenerwerb
mit einer Sprache der gleichen Sprachfamilie bzw. umgekehrt. Eine linguistisch be-
gründete Argumentation im Sinne eines Fremdsprachenfrühbeginns mit einer Sprache
einer fremden Sprachenfamilie könnte, insbesondere im deutschen Sprachraum, zu ei-
nem Perspektivwechsel hinsichtlich einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit führen und
den bestehenden Trend zur Zweisprachigkeit an den Schulen des mittleren Bildungsweg-
es bremsen. Desweiteren ist zu untersuchen, inwieweit das Erlernen zweier Fremd-
sprachen an Schulen des mittleren Bildungswegs zu einer Überforderung der Schüler
führen kann und wie das Erlernen der Nachbarsprache sowie der internationalen Ver-
kehrssprache Englisch pädagogisch umzusetzen ist, um eine solche Überforderung zu
umgehen. Eine dritte Forschungsperspektive eröffnet sich im Hinblick auf den Einsatz
polnischer Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen. Nur mit
Hilfe der polnischen Pädagogen kann auch kurzfristig ein Ausbau des Nachbarsprachen-
lernens in der Grenzregion realisiert werden. Dies erfordert zum einen eine Anerken-
nung der polnischen Hochschulabschlüsse und zum anderen eine Weiterqualifizierung
der Polnischlehrer im Sinne der in Deutschland geltenden methodischen und didakti-
schen Prinzipien innerhalb der einzelnen Schulformen. Auch hierfür sind tiefgründige
Analysen erforderlich, um die Anerkennung der Abschlüsse voranzutreiben und adäqua-
te Weiterbildungsmodule zu entwickeln.

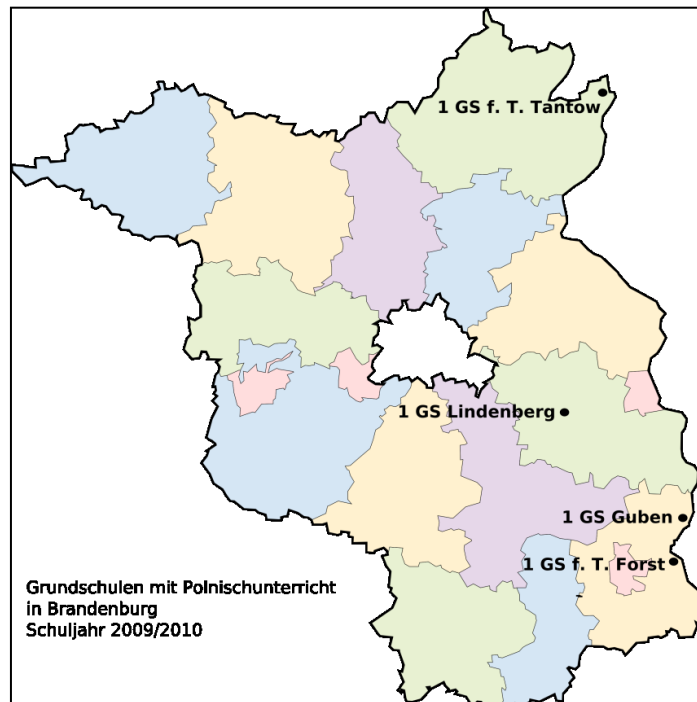
Anlagen

Anlagen Ortsgrafiken

I. Brandenburg

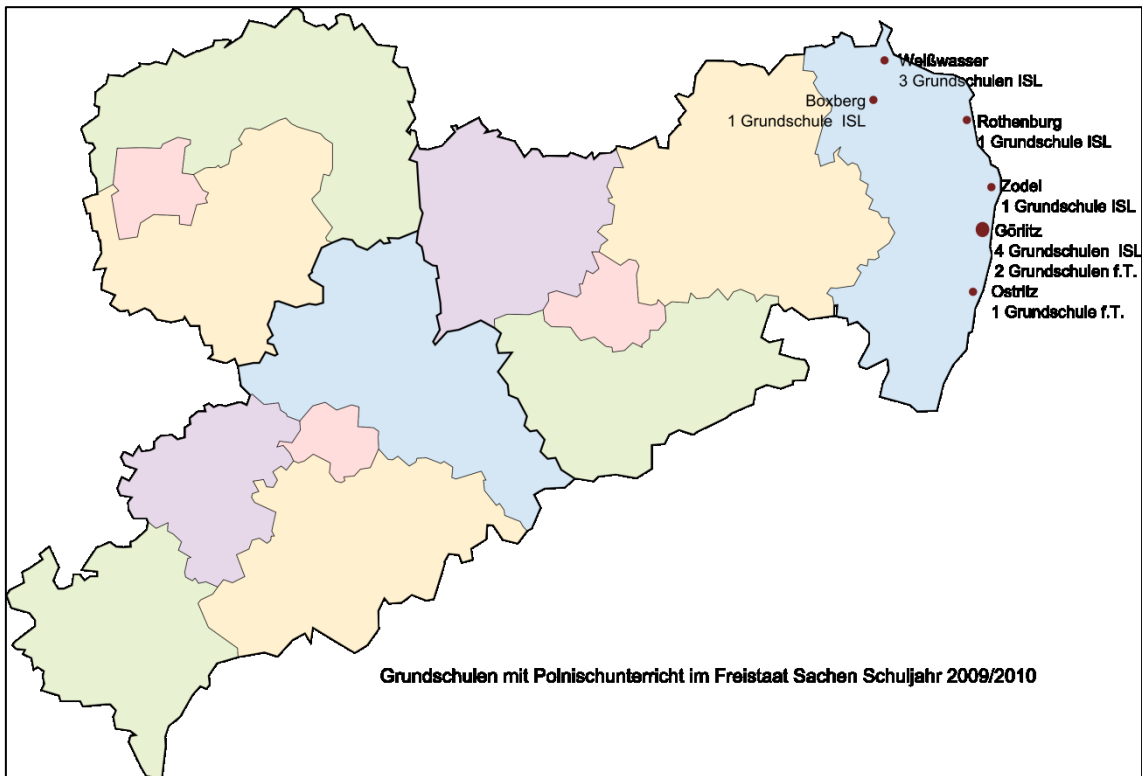


Ortsgrafik 1: Grundschulen mit Begegnungsunterricht in Brandenburg in den Schuljahren 2007/2008 - 2009/2010.

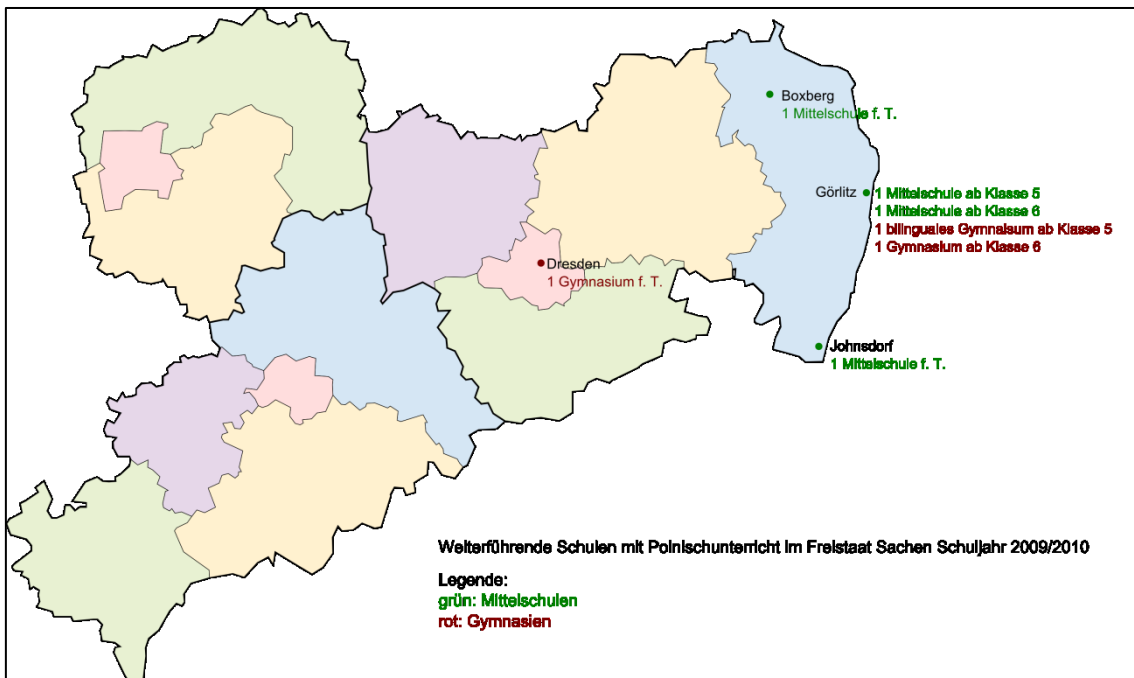


Ortsgrafik 2: Grundschulen mit Polnischunterricht in Brandenburg Schuljahr 2009/2010.

II. Freistaat Sachsen

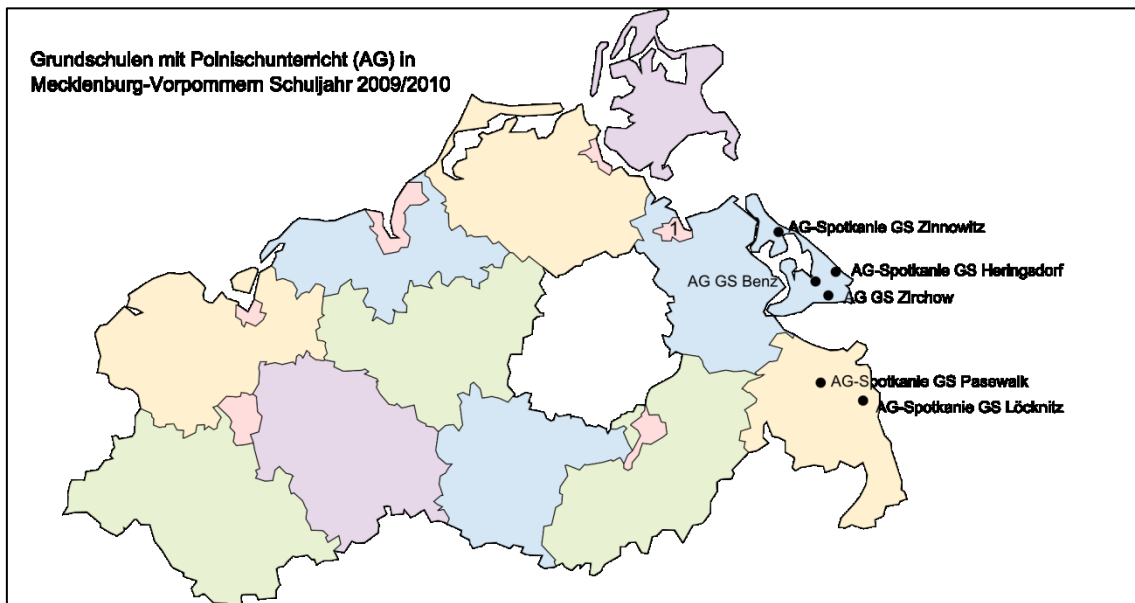


Ortsgrafik3:Grundschulen mit Polnischunterricht im Freistaat Sachsen Schuljahr 2009/2010.

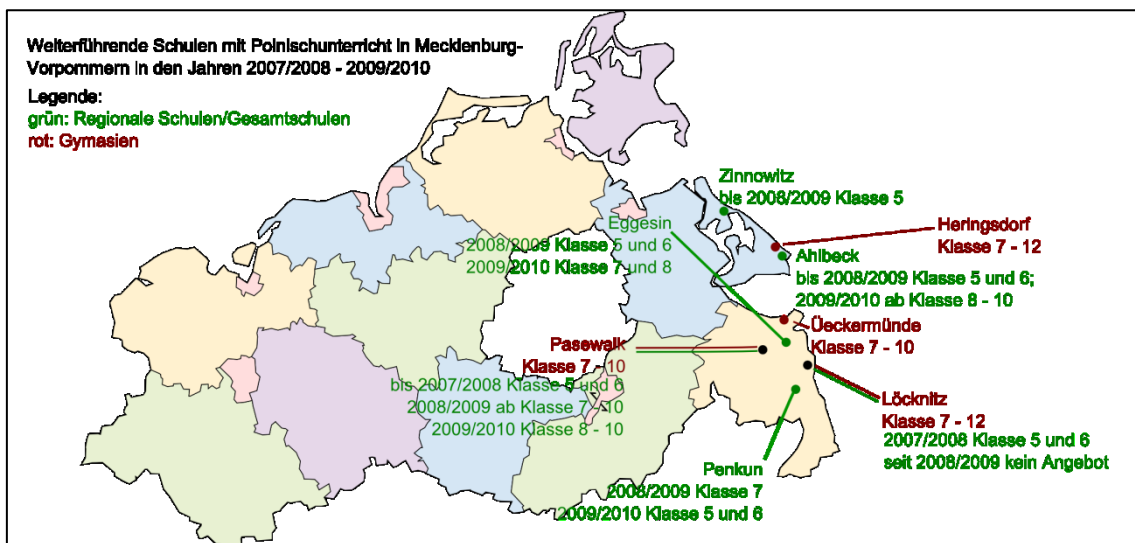


Ortsgrafik 4: Weiterführende Schulen mit Polnischangebot im Freistaat Sachsen Schuljahr 2009/2010.

III. Mecklenburg-Vorpommern

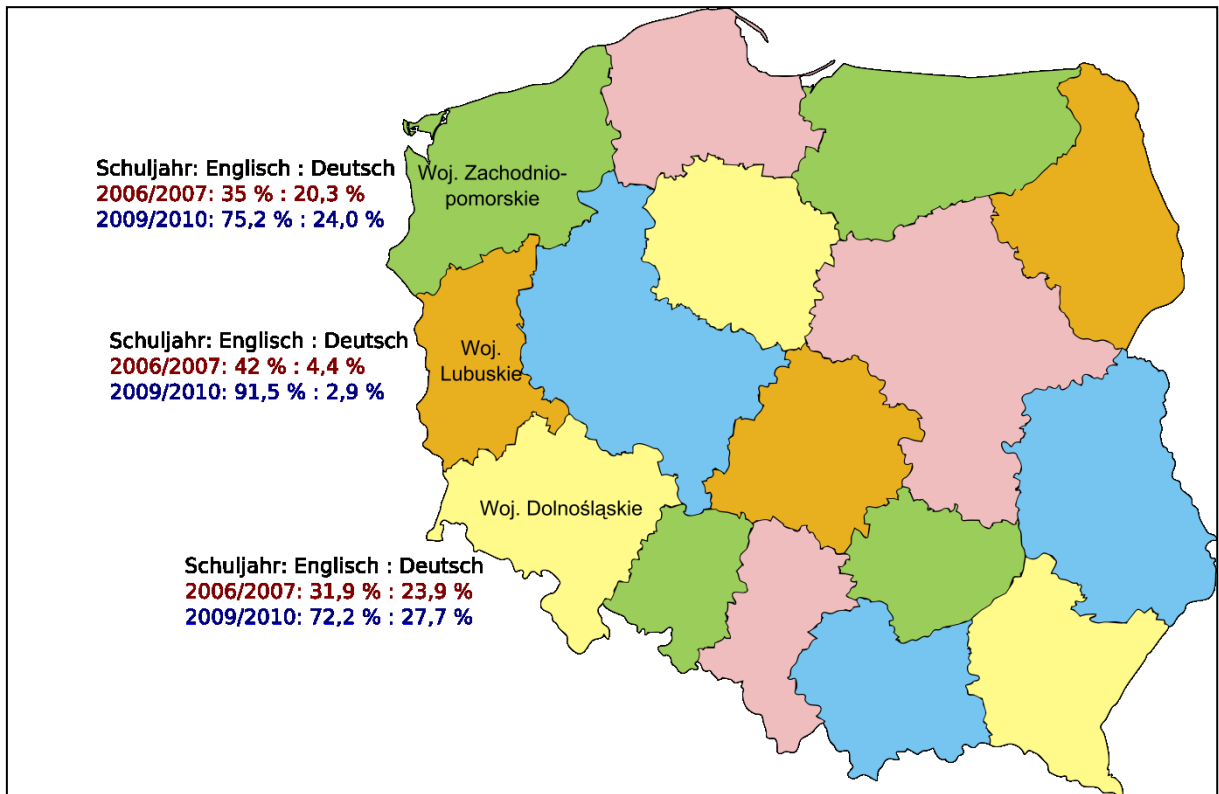


Ortsgrafik 5: Grundschulen mit Polnischunterricht (AG) in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2009/2010.



Ortsgrafik 6: Weiterführende Schulen mit Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern in den Schuljahren 2007/2008 - 2009/2010.

IV.Republik Polen: Woiwodschaft Westpommern, Lebus, Niederschlesien



Ortsgrafik 7: Die Sprachenwahl im obligatorischen Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen der polnisch-deutschen Grenzregion. Im Vergleich: Englisch und Deutsch in den Schuljahren 2006/2007 und 2009/2010. Quelle: GUS oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007 i 2009/2010.

Anlage Leitfaden Experteninterviews

Struktur des Interviewleitfadens			
Nr.	Fragestellung	Zielstellung	Relevanznach Alfred Schütz
I.	Stellenwert des Polnischangebots im schulischen Konzept:		
1	Seit wann bietet Ihre Grundschule das Fach Polnisch an?	zeitliche Dimension	thematische Relevanz
2	Wie kam es dazu, dass sich Ihre Schule entschlossen hat das Fach Polnisch anzubieten?	Initiator	
3	Wie wird der Polnischunterricht an Ihrer Schule umgesetzt?	Angebotsform	
4	In welchen Klassenstufen wird der Polnischunterricht angeboten?	Progression und Kontinuität	
5	Wie viele Wochenstunden umfasst der Polnischunterricht?		
6	Bis zu welcher Klassenstufe erfolgt ein durchgängiges Erlernen der Sprache?		
7	Zu welchen Zeiten wird der Unterricht erteilt?	Integration in den Schulalltag	
8	Wie sind Sie vorgegangen, um den Polnischunterricht an der Schule zu etablieren?	Teilnehmerwerbung	
9	Wie ist der organisatorische Ablauf, wenn ein Kind am Polnischunterricht teilnehmen soll/will?	Teilnehmerwerbung	
10	Entscheiden sich Eltern bewusst für Ihre Schule/Kita, weil Sie Polnisch anbieten?	Positionierung	
II.	Motive für das Erlernen der polnischen Sprache:		
1	Was motiviert die Eltern dazu, ihre Kinder am Polnischunterricht teilnehmen zu lassen?	Elternmotivation	Motivationsrelevanz
2	Wie schätzen Sie den Kenntnisstand der Eltern zum frühen Sprachenlernen ein?	Wissensvorrat der Eltern	Interpretationsrelevanz
3	Mit welchen Anforderungen an den Unterricht treten die Eltern an Sie heran?	Wissensvorrat der Eltern	
4	Welcher Typ Eltern entscheidet sich heute am ehesten für den Polnischunterricht in der Grundschule? Beschreiben Sie ihn.	Elterntyp Befürworter	
5	Was motiviert Ihre Schüler den Polnischunterricht zu besuchen?	Schülermotivation	Motivationsrelevanz
6	Wie hat sich das Interesse am Polnischunterricht zwischenzeitlich entwickelt?	Schülermotivation	
7	Besuchen mehr Jungen oder mehr Mädchen den Polnischunterricht?	Eltern- und Schülerinteresse	Interpretationsrelevanz
III.	Qualität des Polnischangebots:		
1	Wie sieht der Lehrplan Ihrer Schule für den Polnischunterricht aus?	Gegebenheiten Lehrplan	thematische Relevanz
2	Macht den Schülern der Unterricht Spaß oder ist es eine Belastung für die Schüler?	Unterrichtsprämissen	
3	Wie hoch ist der Lernaufwand der Schüler für den Polnischunterricht im Vergleich zu anderen Fächern?	Lernaufwand, Hausaufgaben	

4	Welches Kompetenzniveau erlangen die Kinder zum Ende der Grundschulzeit (4./6. Klasse) im Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen?	Lernerfolg	
5	Erfolgt eine Benotung im Polnischunterricht?	Bewertungspraxis	
6	Welche Gründe gibt es dafür, dass Sie eine Benotung erteilen/nicht erteilen?		
7	Wie gut fällt die Benotung im Durchschnitt aus?		
8	Stehen Ihnen Lehrmaterialien für Ihren Unterricht zur Verfügung?	Verwendung von Lehrmaterialien	
9	Ergänzen Sie die Mittel durch selbst erstellte Unterrichtsmaterialien?	Stand Lehrmaterialien	
10	Wie schätzen Sie insgesamt die vorhandenen Lehrmaterialien für Ihren Unterricht ein?	Stand Lehrmaterialien	
11	Tauschen Sie sich mit anderen Kollegen aus?	Austausch	
IV.	Content and Language Integrated Learning (CLIL)		
1	Wie ist Ihr Wissenstand zu CLIL?	Kenntnisstand	thematische Relevanz
2	Was halten Sie persönlich davon Polnisch an Ihrer Schule als Immersionsunterricht anzubieten?	Qualifikation der Lehrkräfte für CLIL	
3	Wie wäre die Situation, wenn Sie einige Unterrichtsfächer als Immersionsunterricht anbieten würden?	Hürden für CLIL	Interpretationsrelevanz
4	Bieten Sie herkunftssprachlichen Unterricht an?	Umgang mit muttersprachlichen Kindern	thematische Relevanz
V.	Kontinuität und Progression		
1	Besuchen Kinder, die bereits in den Kindertageseinrichtungen die polnische Sprache erlernt haben, Ihre Schule?	Kenntnis der Lehrkräfte über Polnischangebote in Kindertageseinrichtungen	thematische Relevanz
2	Unter welchen Bedingungen erachten Sie den Polnischunterricht in den Kindertageseinrichtungen als sinnvoll?		thematische Relevanz
3	Können Sie den Sprachstand der Kinder nach dem Besuch der Kindertageseinrichtung differenzieren?	Umgang mit Vorkenntnissen	thematische Relevanz
4	Beginnen Sie den Polnischunterricht mit allen Schülern ganz von vorn oder gehen Sie auf die Vorkenntnisse der Schüler ein?	Umgang mit Vorkenntnissen	thematische Relevanz
5	Arbeiten Sie bezüglich des Polnischunterrichts mit Kindertageseinrichtungen zusammen?		
6	Wie ist das Interesse der Schüler am Polnischunterricht zum Ende der Grundschulzeit?	Interessenslage der Schüler zum Weiterlernen	Motivationsrelevanz
7	Was motiviert Ihre Schüler nach der Grundschule den Unterricht zu besuchen?		Motivationsrelevanz

8	Bieten Mittelschulen/Oberschulen/ Gesamtschulen und Gymnasien im unmittelbaren Umfeld eine Fortsetzung an den erworbenen Kenntnisstand der Schüler an?	Hürden an den weiterführenden Schulen	thematische Relevanz
9	Arbeiten Sie bezüglich des Polnischunterrichts mit weiterführenden Schulen zusammen?	Zusammenarbeit Grundschulen - weiterführende Schulen	thematische Relevanz
10	Wie schätzen Sie den Nutzen des Polnischunterrichts in der Grundschule ein, wenn er danach nicht fortgesetzt wird? Was bleibt hängen?	Nutzen bei Abbruch nach der Grundschule	Interpretationsrelevanz
11	Bis zu welcher Altersstufe sollte der Polnischunterricht ihrer Meinung nach fortgesetzt werden?	empfohlene Zeitspanne des Polnischlernens	thematische Relevanz
VI.	Interkulturelles Lernen durch Begegnung:		
1	Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Partnerschule?	Organisation Begegnungen	thematische Relevanz
2	Wie sehen Begegnungen mit der polnischen Partnerschule aus?	inhaltliche Prämissen der Begegnungen/Teilnehmer Begegnungen	Interpretationsrelevanz
3	Welche Ziele verfolgen Sie mit diesen Begegnungen?	Ziele der Begegnungen	
4	Wie schätzen Sie den Erfolg der Begegnungen ein? Woran messen Sie diesen?	Wertung der Begegnungen	
VII.	Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung:		
1	Was verstehen Sie unter Mehrsprachigkeit in Grenzregionen?	Definition Mehrsprachigkeit	Interpretationsrelevanz
2	Wie definieren Sie interkulturelles Lernen in Grenzregionen?	Definition interkulturelles Lernen	Interpretationsrelevanz
3	Warum erscheint es Ihnen wichtig, dass Menschen in Grenzregionen mehrsprachige Kompetenzen besitzen sollten?	Ziele der Mehrsprachigkeit	Motivationsrelevanz
4	Warum erscheint es Ihnen wichtig, dass Menschen in Grenzregionen interkulturelle Kompetenzen besitzen sollten?	Ziele des interkulturellen Lernens	Motivationsrelevanz
5	Wie hoch schätzen Sie den Anteil der Menschen ein, die heute über mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen verfügen, bezogen auf die polnische Sprache?	Ist-Analyse	Interpretationsrelevanz
6	Welches Bild dominiert am stärksten in der Grenzregion? A) Ich bin der Überzeugung, dass mein Kind die polnische Sprache auf einem gleichwertigen Niveau wie die englische Sprache erlernen sollte. Wenn es die sprachliche Kompetenz besitzt, darüber hinaus noch eine weitere Fremdsprache zu erlernen, begrüße ich das. B) Ich finde es sinnvoll, dass mein Kind in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule Polnisch lernt und an deutsch-polnischen Begegnungen teilnimmt. In der	Stellenwert Nachbarsprache	

	<p>Sekundarstufe sollte mein Kind dann aber lieber eine andere moderne Fremdsprache wie Französisch, Spanisch oder Russisch erlernen.</p> <p>C) Ich denke, in Kindertageseinrichtungen und Grundschule sollte man heute vor allem Englisch lernen. In der Sekundarstufe kann sich mein Kind dann irgendeine zweite Fremdsprache aussuchen. Polnisch muss es nicht unbedingt sein, schließlich lernen die Polen ja auch Englisch.</p> <p>Begründen Sie bitte Ihre Auswahl.</p>		
7	Was hindert die Menschen heutzutage daran Polnisch zu lernen?	Hinderungsgründe	Interpretationsrelevanz
8	Was sollte die Menschen aus Ihrer Sicht motivieren Polnisch zu lernen?	Motivationen	Motivationsrelevanz
9	Wie sieht aus Ihrer Sicht das Angebot des Polnischunterrichts in der Grenzregion aus?	Wertung des Angebots	Interpretationsrelevanz
10	Was, denken Sie, sollteseitens der zuständigen Ministerien getan werden, um das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion zu fördern?	bildungspolitische Ideen	thematische Relevanz
11	Die Europäische Kommission sieht das Ziel der Mehrsprachigkeit darin, dass der Mehrsprachige mehrere Sprachen im Sinne eines angemessenen Niveaus im Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen benutzen kann. Kompetenzen in Regional- und Nachbarsprachen sind vor allem in klein- und mittelständigen Unternehmen gefragt. Beziehen wir uns einmal gedanklich auf einen 20jährigen Malerlehrling in einem kleinen Unternehmen. Sind Sie der Meinung, dass gemessen am derzeitigen Bildungsangebot, ein angehender Maler diese Kompetenzen in der polnischen Sprache erlangen kann? Was müsste getan werden, damit der Malerlehrling diese Kompetenzen erwerben kann.	Überprüfung des Modells des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion	Motivationsrelevanz
12	Eine von der Europäischen Kommission 2008 beauftragte Intellektuellengruppe hat das Modell der persönlichen Adoptivsprache als eine Art zweite Muttersprache vorgeschlagen: „intensiv erlernt, laufend gesprochen und geschrieben [...]. Das Erlernen dieser Sprache würde mit einem Vertrautwerden mit dem Land einhergehen, wo diese Sprache gesprochen wird, mit der Literatur, der Kultur, der Gesellschaft und der Geschichte“. Können Sie sich vorstellen, dass die Bewohner der deutsch-polnischen Grenzregion die polnische Sprache als Adoptivsprache erwählen würden oder würden sie einer anderen Sprache den Vorrang einräumen? Was müsste getan werden, damit die Bewohner der Grenzregion Polnisch	Überprüfung des Modells der Intellektuellengruppe am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion	Interpretationsrelevanz

	als Adoptivsprache auswählen würden?		
13	Es gibt das Modell: "Nachbarsprache zuerst". Wie sinnvoll erachten Sie diese Prioritätensetzung für das Erlernen der polnischen Sprache in der Grenzregion?	Überprüfung des Modells "Nachbarsprache zuerst" am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion	Motivationsrelevanz
14	Sind Sie der Meinung, dass der Polnischunterricht nur in unmittelbarer Grenznähe (Umkreis 20 km) angeboten werden sollte, oder auch darüber hinaus?	Faktor Grenznähe	Interpretationsrelevanz
15	Was hat sie persönlich dazu motiviert, Polnisch zu lernen und zu unterrichten?	Motivationen	Motivationsrelevanz
16	Was bedeutet es für Sie in der deutsch-polnischen Grenzregion zu leben?	Lebensgefühl Grenze	Interpretationsrelevanz
17	Wenn Sie bildungspolitisch etwas zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Grenzregion tun könnten, was hätte für Sie oberste Priorität?	bildungspolitische Ideen	thematische Relevanz
18	Abschlussfrage: In einem Satz! Wie würden Sie die Situation der Mehrsprachigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion beschreiben.	Wertung der Mehrsprachigkeit in der Region	Interpretationsrelevanz

Fragebogen zur Qualifikation der Lehrkräfte

1.	Wann und wo haben Sie Polnisch gelernt?
2.	Auf welchem Niveau beherrschen Sie die polnische Sprache B1, B2, C1, C2?
3.	Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Polnisch an der Grundschule?
4.	Unterrichten Sie auch an anderen Schulen Polnisch (Volkshochschule, Mittelschule)?
5.	Wie sieht die Sprachverteilung in Ihrem Unterricht aus?
	Anteil Deutsch: % Anteil Polnisch: %
6.	Haben Sie eine längere Zeit (mindestens 6 Monate) in Polen gelebt, um Ihre Polnischkenntnisse zu verbessern?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
7.	Wenn sich Ihnen die Möglichkeit bieten würde eine gewisse Zeit in Polen zu unterrichten, würden Sie diese nutzen, um Ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu verbessern?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
8.	Besitzen Sie die Fähigkeit den Polnischunterricht ausschließlich in der polnischen Sprache anzubieten?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
9.	Sehen Sie sich in der Lage ein Sachfach in der polnischen Sprache zu unterrichten?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
10.	Stehen Ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung, um Ihre Sprachkenntnisse zu verbessern?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
11.	Haben Sie die Möglichkeit diese wahr zu nehmen?
	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
12.	Gab es, bezogen auf Ihre sprachliche Ausbildung, in Ihrem Polnischunterricht bereits Grenzen an die Sie gestoßen sind?
13.	Ist Ihnen zwischenzeitlich etwas aufgefallen worauf man Sie in ihrer Ausbildung hätte vorbereiten müssen?
14.	Darf ich fragen wie alt Sie sind?
	25 – 35 <input type="checkbox"/> 36 – 45 <input type="checkbox"/> 46 – 55 <input type="checkbox"/> 56 – 65 <input type="checkbox"/>

Auswertung der Fragebögen und eingescannte Originale siehe Anlagen zur Dissertation Anlage Qualifikationsprofil der Lehrkräfte auf beiliegender CD.

Elternbrief zur Organisation einer Gruppendiskussion

Einladung zu einer Gruppendiskussion „Die Relevanz des Polnischunterrichts in der Grundschule“ am ... um ... in der-Schule.

Sehr geehrte Eltern,

Ihr Kind nimmt am Polnischunterricht in der Grundschule teil.

Welche Vorstellungen und Ziele verbinden Sie damit, dass Ihr Kind Polnisch lernt?
Welchen Stellenwert räumen Sie dem Erlernen der polnischen Sprache ein?

Über diese und weitere Fragen würde ich mich gern in einer Gruppendiskussion mit Ihnen und weiteren Eltern austauschen.

Im Rahmen meiner Dissertation an der Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, bearbeite ich das Thema „Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion“. Die Relevanz, die Sie dem Polnischunterricht Ihres Kindes einräumen, spielt hierbei eine große Rolle.

Die Gruppendiskussion dient Forschungszwecken und wird audiographisch aufgezeichnet. Ihre Daten werden selbstverständlich anonymisiert und ausschließlich im Kontext der Forschungsfrage verwendet. Wenn Sie sich einem der folgenden Typen zugehörig fühlen, würde ich mich über Ihre Teilnahme an der Gruppendiskussion sehr freuen.

Typ A

Ich bin begeistert von der Idee Polnisch bereits in der Grundschule zu lernen. Ich habe mein Kind bewusst an dieser Grundschule angemeldet, damit es bereits von der ersten Klasse an Polnisch erlernen und an Begegnungen teilnehmen kann. Nach Möglichkeit sollte mein Kind den Polnischunterricht nach der Grundschulzeit fortsetzen.

Typ B

Ich finde es wichtig, dass mein Kind Polnisch lernt und an Begegnungen mit polnischen Kindern teilnimmt. Da die Schule den Sprachunterricht und die Begegnungen anbietet, nimmt mein Kind an beiden Angeboten teil. Vielleicht wäre es gar nicht so schlecht nach der Grundschule den Polnischunterricht fortzusetzen.

Typ C

Ich war anfangs nicht ganz davon überzeugt, dass mein Kind Polnisch bereits ab der ersten Klasse erlernen sollte. Aber das Konzept der Schule hat mich so überzeugt, so dass ich den Polnischunterricht für mein Kind erst einmal akzeptiere.

Sobald sich aus zwei Gruppen mindestens je ein Meinungsträger gefunden hat, kann die Diskussion stattfinden. Die Diskussion wird je nach Verlauf und Intensität circa 60 - 90 Minuten dauern. Bitte geben Sie Ihre unten stehende Interessensbekundung ausgefüllt bis zum ... an den Polnischlehrer ihres Kindes zurück.

Ich freue mich auf die Diskussion mit Ihnen!

✂-----

Interessensbekundung zur Teilnahme an der Gruppendiskussion am

„Relevanz des Polnischunterrichts in der Grundschule“

Ich habe Interesse an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Ich bin damit einverstanden, dass die Diskussion audiographisch aufgezeichnet und zu Forschungszwecken an der Universität Rostock ausgewertet wird.

Folgendem Meinungsbild fühle ich mich zugehörig:

Typ A Typ B Typ C

Name, Vorname

.....

Ort und Name der Grundschule

.....

Telefon

.....

E-Mail

.....

Mein Kind besucht den Polnischunterricht in der ... Klasse.

Datum, Unterschrift

Leitfaden Gruppendiskussionen

Struktur des Diskussionsleitfadens			
Nr.	Fragestellung	Zielstellung	Relevanz nach Alfred Schütz
I.	Vorstellungsrunde:		
1.	Bitte stellen Sie sich einander kurz vor (Beruf, Familienhistorie, Bezug zu Polen und zur polnischen Sprache).	persönlicher Bezug zu Polen	Interpretationsrelevanz
2.	Welche Klasse besucht Ihre Tochter/ihr Sohn?		
3.	Welchem Typ haben Sie sich im Vorfeld zugeordnet?	Typisierung	Interpretationsrelevanz
II.	Eröffnung der Diskussion: Bitte notieren Sie Ihre persönlichen Gedanken zu folgenden Fragen.		
1.	Was bedeutet für Sie Mehrsprachigkeit?	Definition Mehrsprachigkeit	Interpretationsrelevanz
2.	Was sollte die Menschen, die in einer Grenzregion leben, dazu motivieren die Nachbarsprache zu erlernen?	Ziele der Mehrsprachigkeit	Motivationsrelevanz
3.	Was fällt Ihnen zum Stichwort „frühkindliche Mehrsprachigkeit“ ein?	Wissensvorrat der Eltern	Interpretationsrelevanz
III.	Die Relevanz des Polnischunterrichts in der Grundschule:		
1.	Welche Vorstellungen und Ziele verbinden Sie damit, dass Ihr Kind in der Grundschule Polnisch lernt?	Ziele des Nachbarsprachenlernens	Motivationsrelevanz
2.	Was motiviert Ihr Kind dazu, den Polnischunterricht (die AG Polnisch) zu besuchen?	Schülermotivation	
3.	Welchen Kenntnisstand sollte Ihrer Meinung nach Ihr Kind nach der Grundschulzeit haben?	Kenntnisstand	Interpretationsrelevanz
4.	Was denken Sie, wird bei Ihrem Kind im Gedächtnis bleiben, wenn es mit dem Polnischunterricht nach der 4. Klasse (6. Klasse) aufhört?	Nutzen bei Abbruch nach der Grundschule	

IV. Relevanz der Mehrsprachigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion:			
1.	Ich stelle Ihnen jetzt drei verschiedene Meinungsbilder vor. Welches Bild dominiert Ihrer Meinung nach am stärksten in der Grenzregion? A) Ich bin der Überzeugung, dass mein Kind die polnische Sprache auf einem gleichwertigen Niveau wie die englische Sprache erlernen sollte. Wenn es die sprachliche Fähigkeit besitzt, darüber hinaus noch eine weitere Fremdsprache zu erlernen, begrüße ich das. B) Ich finde es sinnvoll, dass mein Kind in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule Polnisch lernt und an deutsch-polnischen Begegnungen teilnimmt. In der Sekundarstufe sollte mein Kind aber lieber eine andere moderne Fremdsprache wie Französisch, Spanisch oder Russisch erlernen. C) Ich denke, in Kindertageseinrichtungen und Grundschule sollte man heute vor allem Englisch lernen. In der Sekundarstufe kann sich mein Kind dann irgendeine zweite Fremdsprache aussuchen. Polnisch muss es nicht unbedingt sein, schließlich lernen die Polen ja auch Englisch.	Stellenwert der Nachbarsprache	Interpretationsrelevanz
2.	Was hindert die Menschen heute daran, Polnisch zu lernen?	Hinderungsgründe	Interpretationsrelevanz
3.	Was müsste man aus Ihrer Sicht tun, um die Menschen zu motivieren Polnisch zu lernen?	Motivationen	Motivationsrelevanz
4.	Die Europäische Kommission sieht das Ziel der Mehrsprachigkeit darin, dass der Mehrsprachige mehrere Sprachen im Sinne eines angemessenen Niveaus im Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen benutzen kann. Kompetenzen in Regional- und Nachbarsprachen sind vor allem in klein- und mittelständigen Unternehmen gefragt.	Überprüfung des Modells des Wirtschaftforums für Mehrsprachigkeit am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion	Motivationsrelevanz
4.1	Was halten Sie von diesem Ansatz bezogen auf die polnische Sprache in der Grenzregion?		
4.2	Erachten Sie diesen Ansatz für Ihr Kind als relevant?		
5.	Was müsste aus Ihrer Sicht getan werden, um dieses Ziel zu erreichen?	Handlungsempfehlungen	Interpretationsrelevanz

6.	Eine von der Europäischen Kommission 2008 beauftragte Intellektuellengruppe hat das Modell der persönlichen Adoptivsprache als eine Art zweite Muttersprache vorgeschlagen: „intensiv erlernt, laufend gesprochen und geschrieben[...]. Das Erlernen dieser Sprache würde mit einem Vertrautwerden mit dem Land einhergehen, wo diese Sprache gesprochen wird, mit der Literatur, der Kultur, der Gesellschaft und der Geschichte“.	Überprüfung des Modells der Intellektuellengruppe am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion	Interpretationsrelevanz
6.1	Könnten Sie sich vorstellen, dass die Bewohner der deutsch-polnischen Grenzregion die polnische Sprache als Adoptivsprache erwähnen würden oder würden sie einer anderen Sprache den Vorrang einräumen?		
6.2	Was müsste getan werden, damit die Bewohner der Grenzregion Polnisch als Adoptivsprache auswählen würden?	Handlungsempfehlungen	Interpretationsrelevanz
7.	Wie wird sich, Ihrer Meinung nach, der Stellenwert der polnischen Sprache in den nächsten zehn Jahren in der Grenzregion entwickeln?	Wandel des Stellenwertes der Nachbarsprache in der Grenzregion	Interpretationsrelevanz
8.	Ist eine solche Perspektive eine Motivation für Sie Polnisch zu lernen?		Motivationsrelevanz
9.	Wenn Sie bildungspolitisch etwas zur Förderung des Erlernens der polnischen Sprache tun könnten, was würden Sie tun?	bildungspolitische Ideen	thematische Relevanz

Fragebogen weiterführende Schulen

Fragen zum Polnischunterricht an Gesamtschulen, Oberschulen und Gymnasien in Brandenburg sowie an Mittelschulen und Gymnasien in Sachsen – ergänzender Fragebogen zur Erfassung des Polnischangebots an Grundschulen

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Doktorandin an der Universität Rostock bearbeite ich das Thema „Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion“. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf dem frühen Sprachenlernen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Im Zuge der bereits geführten Experteninterviews mit Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ergibt sich die Notwendigkeit, die Kontinuität des Erlernens der polnischen Sprache in den weiterführenden Schulen in den Blick zu nehmen. Die nachfolgenden Fragen beziehen sich im Wesentlichen auf das Schuljahr 2009/2010, so dass Ihnen die Möglichkeit gegeben ist, Dank Ihres aktuellen Erfahrungsschatzes, den Fragebogen zügig zu beantworten. Bitte senden Sie den Fragebogen bis zum 10.03.2010 mit beiliegendem Rückumschlag zurück. Anbei finden Sie die Genehmigung der Befragung durch das zuständige Ministerium und eine Bestätigung von Prof. Nieke der Universität Rostock bezüglich der Einhaltung des Datenschutzes. Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit.

Berlin, April 2010

1.	In welchen Klassenstufen bieten Sie Polnisch an?																																																																		
	Klasse ____ bis ____																																																																		
2.	Wie viele Schüler besuchen im Schuljahr 2009/2010 den Polnischunterricht?																																																																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="11">Schuljahr 2009/2010</th> </tr> <tr> <th>Klassenstufe</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> <th>11</th> <th>12</th> <th>13</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2. Fremdsprache</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Fremdsprache</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Herkunftssprache</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AG</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Schuljahr 2009/2010											Klassenstufe	5	6	7	8	9	10	11	12	13		2. Fremdsprache											3. Fremdsprache											Herkunftssprache											AG										
Schuljahr 2009/2010																																																																			
Klassenstufe	5	6	7	8	9	10	11	12	13																																																										
2. Fremdsprache																																																																			
3. Fremdsprache																																																																			
Herkunftssprache																																																																			
AG																																																																			
3.	Bieten Sie an Ihrer Schule bilingualen Polnischunterricht an? (Wenn nein, dann weiter mit Frage 4).																																																																		
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein																																																																		
3.1	Welche Fächer bieten Sie bilingual an?																																																																		
3.2	Müssen die deutschen Schüler für den bilingualen Unterricht Vorkenntnisse in der polnischen Sprache mitbringen?																																																																		
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein																																																																		
3.3	Müssen die deutschen Schüler einen Eignungstest absolvieren?																																																																		
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein																																																																		
3.4	Wenn ja, welches sind die Inhalte?																																																																		

3.5	Wie viele Schüler nehmen Sie jährlich in der bilingualen Klasse auf?
	deutsche Schüler _____ polnische Schüler _____
3.6	Wie viele Schüler haben sie jährlich auf der Warteliste stehen?
	deutsche Schüler _____ polnische Schüler _____
4.	Wie setzten sich die Schülerströme an Ihrer Schule im Schuljahr 2009/2010 zusammen (prozentuale Angabe).
	Name der Grundschule _____ Schüler in % _____
5.	Wie viele Schüler bringen in Klasse 5 bzw. 7 Vorkenntnisse aus der Grundschule mit?
	Anzahl der Schüler mit Vorkenntnissen _____
	Anzahl der Schüler mit muttersprachlichen Polnischkenntnissen _____
6.	In welchem Rahmen haben die Schüler Ihres Wissens nach Polnisch gelernt?
	<input type="checkbox"/> Arbeitsgemeinschaft <input type="checkbox"/> Intensives Sprachenlernen <input type="checkbox"/> Begegnungsunterricht
7.	Auf welchem Niveau beherrschen die Schüler die polnische Sprache?
	<input type="checkbox"/> weniger als A1 <input type="checkbox"/> A 1 <input type="checkbox"/> A 2
8.	Wie gehen Sie auf die Vorkenntnisse der Schüler ein?
	<input type="checkbox"/> Die Vorkenntnisse sind so gering, dass ich den Unterricht von Null beginnen kann. <input type="checkbox"/> Ich gehe mit besonderen Aufgabenstellungen auf das unterschiedliche Niveau der Schüler ein. <input type="checkbox"/> Mit einem/einer Sprachassistenten/in sind wir zu zweit im Unterricht, so dass wir problemlos auf das unterschiedliche Niveau der Schüler eingehen können. <input type="checkbox"/> Ich teile die Klasse in eine Gruppe für Anfänger und eine Klasse für Fortgeschrittene und biete mindestens zwei Kurse pro Schuljahr an. <input type="checkbox"/> Leider ist es mir organisatorisch nicht möglich, auf die unterschiedlichen Kenntnisse der Schüler einzugehen. Daher beginne ich den Unterricht mit allen Schülern von vorn. <input type="checkbox"/> weitere Gründe: ...
9.	Arbeiten Sie bezüglich des Polnischunterrichts mit Grundschulen in Ihrem unmittelbaren Umkreis zusammen?
	<input type="checkbox"/> ja, Name der Grundschule: _____ <input type="checkbox"/> nein
10.	Wenn ja, wie sieht die Zusammenarbeit aus?
11.	Wie viele Schüler brechen den Polnischunterricht im Verlauf oder am Ende eines Schuljahres durchschnittlich ab?
	<input type="checkbox"/> keiner <input type="checkbox"/> 1 Schüler <input type="checkbox"/> 1-2 Schüler <input type="checkbox"/> 2-3 Schüler <input type="checkbox"/> 3-4 Schüler <input type="checkbox"/> mehr als 4 Schüler
12.	Stehen Ihnen für Ihren Unterricht ausreichend Lehrmaterialien zur Verfügung?
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
	Wenn nein, was fehlt? <input type="checkbox"/> Lehrbücher <input type="checkbox"/> Arbeitsbücher <input type="checkbox"/> auditive Materialien <input type="checkbox"/> e-learning Materialien <input type="checkbox"/> landeskundliche Materialien <input type="checkbox"/> weiteres:

13.	Mit welchen Lehrmaterialien arbeiten Sie in Klasse 5 bzw. 7? Bitte benennen Sie Autor und Titel:
14.	Haben Sie eine Partnerschule?
	<input type="checkbox"/> ja, Name und Ort der Partnerschule: <input type="checkbox"/> nein
15.	Wie oft finden Begegnungen statt?
	<input type="checkbox"/> 1 x jährlich <input type="checkbox"/> 2-3 x jährlich <input type="checkbox"/> 4-5 x jährlich <input type="checkbox"/> mehr als 6 mal jährlich <input type="checkbox"/> wöchentlich <input type="checkbox"/> sonstiges:
16.	Wer nimmt an den Begegnungen teil?
	<input type="checkbox"/> Jede Klasse hat eine Partnerklasse. <input type="checkbox"/> Begegnungen finden mit den Schülern statt, die auch am Polnischunterricht teilnehmen. <input type="checkbox"/> Begegnungen finden mit den Schülern der bilingualen Klasse statt. <input type="checkbox"/> An den Begegnungen kann teilnehmen wer möchte. <input type="checkbox"/> weitere Nennungen: ...
17.	Ist an Ihrer Schule ein/e Sprachassistent/in beschäftigt?
	<input type="checkbox"/> ja, seit _____ <input type="checkbox"/> nein
18.	In welchen Klassenstufen wird der/die Sprachassistent/in eingesetzt?
	Klassenstufe: _____ bis _____

Übersicht der an der Erhebung beteiligten Schulen:

Bundesland	Gymnasien	Gesamtschulen	Ober-, Regional- und Mittelschulen
Freistaat Sachsen	2	-	3 Mittelschulen in f. T./für die staatlichen Mittelschulen wurde keine Genehmigung der Befragung erteilt
Brandenburg	6	5	2 Oberschulen
Mecklenburg-Vorpommern	4	1	4 Regionalschulen

Rücklauf:

Von 27 Fragebögen wurden 23 ausgefüllte Bögen zurück geschickt. Schulen, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, bieten das Fach Polnisch im 2. Halbjahr des Schuljahres 2009/2010 nicht mehr an.

Auf eine separate Auswertung der Fragebögen wurde verzichtet, da diese als zusätzliche Informationsquelle dienen und nur peripher in die Ist-Stands-Analyse in Kapitel 5 einfließen. Die eingescannten Fragebögen finden sich nach Bundesländern sortiert in den Anlagen zur Dissertation Anlage Fragebögen weiterführende Schulen CD.

Anlage Fragebogen Volkshochschulen:

An die Volkshochschulen im deutsch-polnischen Grenzraum

Bitte um Daten zum Polnischangebot an der Volkshochschule

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Doktorandin an der Universität Rostock bearbeite ich das Thema „Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion“.

Im Mittelpunkt meiner Arbeit steht eine Analyse des gegenwärtigen Standes der Sprachausbildung im Fach Polnisch sowie das Erfassen subjektiver Relevanzen für das Erlernen der polnischen Sprache als Fremdsprache in der Grenzregion. Diese werden ins Verhältnis zu den Empfehlungen der Europäischen Kommission bezüglich einer europäischen Mehrsprachigkeit gesetzt. Im Wesentlichen beziehe ich mich in meiner Untersuchung auf den Fremdsprachenfrühbeginn.

Nachdem ich bereits zahlreiche Interviews mit Polnischlehrern in grenznahen Grundschulen geführt habe, ergibt sich nun die Notwendigkeit auch das Angebot an den weiterführenden Schulen und an den Volkshochschulen in den Blick zu nehmen.

Um zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu kommen, möchte ich Sie bitten, beiliegende Tabelle, die sich auf die letzten 3 Jahre bezieht auszufüllen und bis zum 19.03.2010 an mich zurückzusenden.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung.

Berlin, Februar 2010

Liste der angeschriebenen Volkshochschulen: Rücklauf: 100%

Barnim-Eberswalde

Cottbus

Dreiländereck

Frankfurt-Oder

Görlitz

Oder-Spree

Schwedt

Spree-Neiße

Uckermark-Prenzlau

Ücker-Randow

Fragebogen:

Name der Volkshochschule:

<i>Das Polnischangebot an der Volkshochschule 2007 - 2010</i>							
	Anzahl der TN Kompetenznive au		Anzahl der TN Kompetenznive au		Anzahl der TN Kompetenzniv eau		TN touristische Angebote in PL
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Frühjahr 2007							
Herbst 2007							
Frühjahr 2008							
Herbst 2008							
Frühjahr 2009							
Herbst 2009							
Frühjahr 2010							

Anzahl der Lehrkräfte für das Fach Polnisch:

Davon Muttersprachler:

Qualifikation der Lehrkräfte für den Polnischunterricht (bitte alle benennen):

Verwendete Lehrmaterialien:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Bitte senden Sie die ausgefüllte Tabelle bis zum ... zurück an:

Die Auswertung der Fragebögen und die eingescannte Originale befinden sich in der Anlagen zur Dissertation Fragebögen Volkshochschulen auf beiliegender CD.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, D. (2007): Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen. Frankfurt, M. [u. a.].

Adorno, T. W./Tiedemann, R. (1998): Metaphysik. Begriff und Probleme (1965). 1. Auflage. Frankfurt am Main.

Alexander, M. (2003): Kleine Geschichte Polens. Stuttgart.

Ammon, U. (1999): Deutsch oder Englisch als Wissenschaftssprache der Deutschen? In: Weisrock, K. (Hg.): "Werkzeug Sprache" - Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht: 3. Symposium der Deutschen Akademien der Wissenschaften, Hildesheim [u. a.]. S. 3 - 34.

Amtsblatt der Europäischen Union C 364/01 (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2000:364:0001:0022:DE:PDF>. Abgerufen am 28.05.2009.

Amtsblatt der Europäischen Union (2008): Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:DE:PDF>. Abgerufen am 14.05.2009.

Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend u. Sport(2001): Rundschreiben 2/01 vom 5. Januar 2001. Begegnung mit fremden Sprachen in Grundschulen des Landes Brandenburg. Potsdam.

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2008): Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission. Luxemburg. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg Referat 14C - Bildung (2010): Sonderauswertung. Schüler im Polnischunterricht nach Schuljahren, Landkreisen, Schulen, Jahrgangsstufen, Schulform und Trägerschaft des Landes Brandenburg. Stand 03.03.2010. Berlin. Verfügbar unter: Polnischschüler in Brandenburg seit 2002 bis 2010.xls. (Siehe Anlage Statistik CD).

Angermüller, J.(2001): Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen, S. 7 - 22. A. Auflage. Hamburg.

Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, E. (Hg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? S. 26 - 38.

Atteslander, P./Cromm, J. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. Berlin [u. a.].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung. 1. Auflage. Bielefeld.

Avenarius, H. (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Bahlcke, J./Rogall, J. (1996): Schlesien und die Schlesier. München.

Bartnitzky, H. (2003): Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen. In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 1/2003/S. 7 - 9.

Barucki, H./Beck, R. (2001): Begegnung mit fremden Sprachen. Ein Leitfaden. Berlin.

Baske, S. (1963): Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. In: Forschungen zur osteuropäischen Geschichte. Berlin. S. 7 - 268.

Baske, S. (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944 - 1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Wiesbaden.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: Die Bedeutung der deutsch-polnischen Freundschaft. Ein Hinweis für den Unterricht in Gegenwartskunde 1951.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 15.330, unpaginiert: Ministerium für Volksbildung: Richtlinie zur Durchführung des Monats der Deutsch-Polnischen Freundschaft vom 13.02.1951.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur DPZI 4886, unpaginiert: Arbeit an Lehrplänen Fremdsprachenunterricht Oberstufe 1967 - 1970.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 6177, unpaginiert: Bericht über praxisanalytische Untersuchungen im Schuljahr 1973/74 in den Fächern Polnisch, Tschechisch, Spanisch, Latein und Griechisch, Klasse 11 und 12.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur APW 8732, unpaginiert: Analyse des Polnischunterrichts an der 1. EOS Rostock 1973/74.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur E 14418/III: S. 16 - 18, S. 24 - 28 und 103 - 114.

BBF/DIPF/Archiv, Signatur 14419 I K: S. 12, S. 30 - 46 und S. 113 - 116.

Becker, G. (1988): Vertreibung und Aussiedlung der Deutschen aus Polen und den ehemals deutschen Ostgebieten. Gießen.

Bender, P. (1992): Unsere Erbschaft. Was war die DDR - was bleibt von ihr? Hamburg [u. a.].

Berschin, B. H. (2006): Sprach- und Sprachenpolitik. Eine sprachgeschichtliche Fallstudie (1789 - 1940) am Beispiel des Grenzlandes Lothringen (Moselle). Frankfurt am Main [u. a.].

Biernat, T. (2007): Entwicklung und Pflege der deutsch-polnischen Beziehungen in der Pädagogik. Oldenburg.

Bingen, D./Wec, J. J. (1993): Die Deutschlandpolitik Polens 1945 - 1991. Von der Status-quo-Orientierung bis zum Paradigmenwechsel. Kraków.

Bingen, D. (1998): Die Polenpolitik der Bonner Republik von Adenauer bis Kohl 1949 – 1991. 1. Auflage. Baden-Baden.

Bingen, D./Włodarczyk, E. (2002): Mitteilung über die 4. Sitzung der „Kopernikus-Gruppe“. Verfügbar unter: <http://www.deutsches-polen-institut.de/Projekte/ProjekteAktuell/Kopernikus-Gruppe/vierte-sitzung.php>. Download am 09.06.2010.

Bingen, D./Ruchniewicz, K. (2009): Länderbericht Polen. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Auflage N. Bonn.

Blank, H. (2002): Englisch oder Französisch oder...? In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 3/2002/S. 3.

Bleyhl, W. (2001): Die schulische Sprachenwahl oder: Ist es gleichgültig, in welcher Sprache man denkt? In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 3/2001/S. 7.

Bliesener, U. (2003): Fremdsprachen als Kontinuum. In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 1/2003/S. 5 - 6.

Bludau Michael (1999): Fremdsprachenunterricht im Primarbereich. In: Raasch A. (Hg.): Saarbrücker Schriften zur angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, Saarbrücken.

Bochmann, K./Brumme, J./Guespin, L. (1993): Sprachpolitik in der Romania. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Berlin [u. a.].

Bogner, A./Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, A. (Hg.): Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 61 - 98.

Bogner, A./Menz, W. (2002): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine in sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, A. (Hg.): Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 7 - 34.

Bogner, A./Menz, W. (2009): Expertenwissen und Forschungspraxis. Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. In: Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 7 - 70.

Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (2003): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen.

Bohnsack, R./Schäffer, B. (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler. S. 324-341.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Opladen.

Borgwardt, U. (1995): Fremdsprachenunterricht in Mecklenburg-Vorpommern. Bilanz und Entwicklungslinien. NM 48/1995 S. 217 - 221.

Bormann, C. (2004): Polen - unser Nachbar. der Adler mit der Frau im Herzen. 1. Auflage. Teetz.

Bortz, J./Döring, N. et al. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Auflage. Berlin [u. a.].

Brandes, D./Lemberg, H. (2001): Der Weg zur Vertreibung 1938 - 1945. Pläne und Entscheidungen zum "Transfer" der Deutschen aus der Tschechoslowakei und aus Polen. München.

Brandenburgisches Vorschriftensystem BRAVORS (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.08.2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S. 78), zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 07.07.2009 (GVBl.I/09, [Nr. 12] S. 262, 269). Verfügbar unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de. Abgerufen am 19.03.2010.

Brandenburgisches Vorschriftensystem BRAVORS (2007): Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung- Sek I-V) (GVBl.II/07, [Nr. 16, S. 200) vom 02. August 2007 zuletzt geändert durch Verordnung vom 31. August 2009, Kontingenzstundentafel Anlage 1 (zu § 11 Abs. 1 und 3). Verfügbar unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43464.de#11. Abgerufen am 19.03.2010.

Brandenburgisches Vorschriftensystem BRAVORS (2007): Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Grundschulverordnung – GV) (GVBl.II/07, [Nr. 16]. S.190) vom 02. August 2007 zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 16. Juli 2009 (GVBl.II/09, [Nr. 23] S. 445). Verfügbar unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47282.de. Abgerufen am 07.04.2010.

Brandenburgisches Vorschriftensystem BRAVORS (2007): Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV-GV) vom 02.08.2007, (Abl. MBlS 7/07 S. 195) Gliederungsnummer: 5530-20.10. Verfügbar unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.48274.de. Abgerufen am 07.04.2010.

Breyer, R. (1955): Das Deutsche Reich und Polen. Außenpolitik und Volksgruppenfragen. Würzburg.

Broszat, M. (1965): Nationalsozialistische Polenpolitik 1939 - 1945. Frankfurt a. M.

- Broszat, M.** (1972): Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. Frankfurt a. M.
- Brzoska, E.** (1991): Das deutsch-polnische Verhältnis im Blick auf Staat und Kirche: von 1772 bis 1914. Eine Skizze. Wiesbaden.
- Bublitz, H.** (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main [u. a.].
- Bundesminister des Inneren** (1992): Protokoll der Konferenz von Potsdam. In: Dokumente zur Deutschlandpolitik II. Reihe/Bd.1, Dritter Drittelband. Frankfurt am Main.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (1991): Informationen zur politischen Bildung 142/143. Deutsche und Polen. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2001): Informationen zur politischen Bildung 173. Polen. Bonn.
- Buras, P.** (2005): Polens Weg. Von der Wende bis zum EU-Beitritt. Stuttgart.
- Christ, H./Schröder, K. et al.** (1980): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg.
- Christ, H.** (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.
- Christ, H.** (2003): Fremdsprachen in der Grundschule. Ein eigenständiges Projekt im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. In: Französisch heute: Jahrgang 34/Nr. 2/2003/S. 118 - 126.
- Cillia de, R.** (2003): Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik. In: Krumm, H./Cichon, P. (Hg.): Sprachenvielfalt - babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Ringvorlesung der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, Innsbruck [u. a.]. S. 27 - 40.
- Crome, E./Franzke, J.** (1998): Die DDR und Polen. Betrachtungen über das Verhältnis der Ostdeutschen zu Polen. In: Franzke, J. (Hg.): Polen - Staat und Gesellschaft im Wandel; Beiträge zur Debatte. Berlin. S. 198 - 211.
- Czernilofsky, B.** (2000): Regionale Sprachenpolitik in Europa. Südtirol und Languedoc-Roussillon: zwei Eckpunkte? Wien.
- Daxner, M.** (1994): Podiumsdiskussion: Sprache, Kultur, Wirtschaft – Grenzenlose Gegensätze? In: Beelen, H. (Hg.): Europa 1993 - Grenzenlose Gegensätze? Beiträge des Oldenburger Kolloquiums zum Niederländischunterricht in Deutschland. Oldenburg 21./22. Feb. 1991, Oldenburg. S. 182.
- Deutsche UNESCO-Kommission** (1972): 14 Empfehlungen zur Behandlung der deutsch-polnischen Beziehungen in den Schulbüchern der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über die erste deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Deutschen und der Polnischen UNESCO-Kommission vom 22. - 26.02.1972 in Warschau.

Deutsche UNESCO-Kommission (1972): 17 Empfehlungen zur Behandlung der deutsch-polnischen Beziehungen in den Schulbüchern der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über die erste deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Deutschen und der Polnischen UNESCO-Kommission vom 11. - 16.04.1972 in Braunschweig.

Deutsches Polen-Institut Darmstadt (Hg.) (2009): Polen-Analysen. Think-Tanks in Polen.Darmstadt, Verfügbar unter: <http://www.laender-analysen.de/polen/pdf/PolenAnalysen60.pdf>. Abgerufen am 03.11.2009.

Deutsches Reich (1924):Der Friedensvertrag von Versailles. 2. Auflage. Berlin.

DeZayas, A. M. (1993): Anmerkungen zur Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. 3. Auflage. Stuttgart [u. a.].

Diaz-Bone, R. (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie. Opladen.

Diekmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Original-Ausgabe. Reinbek bei Hamburg.

Dohmen, G. (2002): Lebenslanges Lernen - Wo bleibt die Bildung? In: Nuissl, E. (Hg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Frankfurt a. M. S. 8 - 14.

Dosse, F. (1999): Geschichte des Strukturalismus. Das Feld des Zeichens 1945 - 1966. Frankfurt am Main.

Doyé, P. (1990): Fremdsprachenunterricht als verbindlicher Lernbereich der Grundschule: Bedingungen für seine bundesweite Einführung. In: Gompf, G. (Hg.): Kinder lernen europäische Sprachen e.V. - Jahrbuch 1990. Stuttgart. S. 26 - 31.

Doyé, P. (1997): Die Kontroverse um „Systematischen Fremdsprachenunterricht“ und „Sprachbegegnung“. In: Reichel, K./Sandfuchs, U./Voss, B. (Hg.): Fremde Sprachen in der Grundschule - Sonderdruck im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Bad Heilbrunn. S. 45 - 51.

Eberwein, W. (2001): Die deutsch-polnischen Beziehungen 1949 - 2000. Opladen.

Edelenbos, P./Johnstone, R./Kubanek, A. (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1).

Ehlich, K./Schubert, V. (2002): Ein Jahr der europäischen Sprachen. Einführung. In: Ehlich, K./Schubert, V./Stickel, G. (Hg.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen. S. 7 - 14.

Ehlich, K. (2002): Europa der Sprachen - Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit. In: Ehlich, K./Schubert, V./Stickel, G. (Hg.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen. S. 33 - 58.

Ehrhart, S. (2004): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer - die Chance des Fremdsprachenfrühunterrichts. In: NM: Nr. 57/2/S. 75 - 79.

Endreß, M. (2006): Alfred Schütz. Konstanz.

Esser, H. (1987): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Sozialforschung, oder. Über den Nutzen methodologischer Regeln bei der Diskussion von Scheinkontroversen. In: Voges, W. (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen. S. 87 - 101.

Europa Press releases rapid (2007): Eine politische Agenda für Mehrsprachigkeit. MEMO/07/08.Brüssel. Verfügbar unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/80&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=fr>. Letztmalig abgerufen am 07.04.2011.

Europublic sca/cva (2007): Sprachen und Kulturen in Europa (LACE). Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachen-Pflichtunterricht in der Europäischen Union. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace_de.pdf. Abgerufen am 20.01.2009.

Eurydice (1999/2000): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Brüssel, Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/010DE.pdf. Abgerufen am 15.01.2009.

Eurydice (2001): Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen Europas. Kurzfassung. Brüssel. Verfügbar unter: http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/00/Profile_teaching_de.pdf. Abgerufen am 15.01.2009.

Eurydice (2005): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Brüssel, Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049DE.pdf. Abgerufen am 19.01.2009.

Eurydice (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brüssel, Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf. Abgerufen am 20.01.2009.

Eurydice (2006): Der fremdsprachliche Fachunterricht ("CLIL") an den Schulen in Europa. Pressemitteilung. Brüssel, Verfügbar unter: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR071DE.pdf>. Abgerufen am 28.01.2009.

Eurydice (2008): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Brüssel, Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf. Abgerufen am 03.02.2009.

Fairclough, N. (2006): Globaler Kapitalismus und kritisches Diskursbewusstsein. In: Keller, R. (Hg.): Theorien und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 339 - 356.

Fisch, B. (2000): Stalin und die Oder-Neiße-Grenze. Ein europäisches Problem. Berlin.

- Flick, U.** (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München.
- Flick, U.** (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Foucault, M.** (1978): Dispositive der Macht. über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Deutsche Ausgabe. Berlin.
- Foucault, M.** (1995): Archäologie des Wissens. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Garz, D./Kraimer, K.** (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: Garz, D. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung - Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 1 - 34.
- Gentzen, F.** (1958): Die Posener Schulstreiks 1906/07. In: Jahrbuch für Geschichte der deutsch-slawischen Beziehungen und Geschichte Ost- und Mitteleuropas, Halle a. S.
- Gill, A.** (1997): Eine tragische Staatsgrenze. Geschichte der deutsch-polnischen Grenze von 1918 - 1945. Frankfurt am Main [u. a.].
- Gläser, J./Laudel, G.** (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Glück, H.** (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914. Hamburg.
- Glück, H.** (1993): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart [u. a.].
- Główny Urząd Statystyczny** (2011): Maly rocznik statystyczny 2003 - 2010. Verfügbar unter: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm?action=show_archive. Abgerufen am 07.07.2010.
- Główny Urząd Statystyczny** (2010): Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010. Verfügbar unter: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/DS/2009-2010.pdf>. Abgerufen am 07.07.2010.
- Goethe-Institut** (1997): Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/rah/grn/deindex.htm> Abgerufen am: 14.09.2010.
- Goethe-Institut** (2010): Frühes Deutsch - Perspektiven und Chancen in Polen im Elementar- und Primarbereich. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/lhr/ffl/de2638609.htm>. Abgerufen am 20.09.2010.
- Gogolin, I.** (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K. (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus - Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. S. 55 - 61.

Goll, T. (2005): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft. 1. Auflage. Baden-Baden.

Göthel, T. (2002): Demokratie und Volkstum. Die Politik gegenüber den nationalen Minderheiten in der Weimarer Republik. Köln.

Grucza, F. (2003): Mehrsprachigkeit in Mitteleuropa und der Europäischen Union. In: Besters-Dilger, J./Roßkogler, G. (Hg.): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union - [ein Projekt zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001; Beiträge einer Konferenz, Wien 22. - 24. November 2001] = Multilingualism in the enlarged European Union = Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie, Klagenfurt. S. 15 - 27.

Gudjons, H. (1999): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 6. Auflage. Bad Heilbrunn.

Haarmann, H. (1975): Soziologie und Politik der Sprachen Europas. Original Ausgabe. München.

Haarmann, H. (1988): Sprach- und Sprachenpolitik. In: Ammon, U./Burkhardt, A. et al. (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft = Handbooks of linguistics and communication science. 3. Auflage. Berlin [u. a.].

Haarmann, H. (1993): Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. Frankfurt [u. a.].

Haarmann, H. (2001): Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen. Frankfurt/Main [u. a.].

Hahn, H. H. (1995): Deutschland und Polen in Europa. Überlegungen zur Interdependenz zweier nationaler Fragen im 19. Jahrhundert. In: Hahn, H. H. (Hg.): Polen und Deutschland - Nachbarn in Europa. 2. Auflage. Hannover. S. 4 -16.

Hamburger Abkommen(1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf. Letztmalig abgerufen am 05.04.2011.

Hammes-Di Bernardo, E. (2008): Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Weimar, Berlin.

Hansen, G. (1994): Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939 - 1945. Münster [u. a.].

Harten, H. (1996): De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939 - 1945. Frankfurt/Main [u. a.].

Hartenstein, M. A. (2007): Die Geschichte der Oder-Neiße-Linie. 2. Auflage. München.

- Hentig, H. v.** (2007): Bildung. Ein Essay. 5. Auflage. Weinheim [u. a.].
- Heusinger, R.** (2000): Begegnungssprache. Kinder Brandenburger Grundschulen begegnen Englisch, Russisch, Französisch und Polnisch in ihrem Unterricht. Weinheim.
- Hille, K.** (2008): Wie lernt das Gehirn? Neurobiologische Grundlagen des Lernens. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Weimar [u. a.]. S. 35 - 41.
- Hobmair, H.** (2002): Pädagogik. Troisdorf.
- Hohlfeld, J.** (1951): Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart. Ein Quellenwerk für die politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung. Berlin.
- Hohmann, M.** (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft: Nr. 17/S. 98 - 115.
- Holtus, G.** (1990): Mehrsprachigkeit: Gegenstand und Theorienbildung. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hg.): Angewandte Linguistik heute - zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Frankfurt am Main [u. a.].
- Hopf, C.** (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München. S. 177 - 182.
- Hörner, W.** (2004): Polen. In: Döbert, H. (Hg.): Die Schulsysteme Europas - Albanien, Andorra, Armenien, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, England und Wales, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Weißrussland, Zypern. 2. Auflage. Baltmannsweiler.
- Hörner, W.** (2008): Bildung. In: Hörner, W./Drinck B./Jobst S.: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 9 - 69.
- Hummel, K./Dierker, W.** (1998): Deutsche Geschichte 1933 - 1945. München.
- Jablonowski, H.** (1964): Die preußische Polenpolitik 1815 bis 1914. In: Schriftenreihe, Würzburg.
- Jäger, S.** (1993): Kritische Diskursanalyse. eine Einführung. Duisburg.
- Jäger, S.** (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. (Hg.): Theorien und Methoden, Band 1, 2. Auflage. Wiesbaden. S. 83 - 114.

Jaworski, R./Lübke, C./Müller, M. G. (2000): Eine kleine Geschichte Polens. 1. Auflage. Frankfurt am Main.

Jonda, B. (1990): Deutsch-polnischer Schüler- und Studentenaustausch. Ein Programm der Robert Bosch Stiftung. Dokumentation über die Jahre 1979 - 1989. Stuttgart.

Keller, R. (2004): Diskursforschung. eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 2. Auflage. Wiesbaden.

Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 1. Auflage. Wiesbaden.

Keller, R. (2006): Theorien und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden.

Keller, R. (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R. (Hg.): Theorien und Methoden. Band 1. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 115 - 146,

Kellermann, V. (1970): Schwarzer Adler, weißer Adler. Die Polenpolitik der Weimarer Republik. Köln.

Kerski, B. (2003): Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen - Versuch einer Bilanz. In: Kerski, B. (Hg.): Zwangsverordnete Freundschaft? - Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen 1949 - 1990. Osnabrück. S. 9 - 26.

Kinder, H./Hilgemann, W. (1991): dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriss. 25. erweiterte Auflage. München.

Kirchhof, P. (2002): Nationalsprachen und Demokratie in Europa. In: Ehlich, K./Schubert, V./Stickel, G. (Hg.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen. S. 205 - 220.

Klattenhoff, K. (1992): Erziehung zum Untermenschen. Nationalsozialistische Schul- und Bildungspolitik für polnische Kinder im Reichsgau Wartheland 1939 - 1945. Iserlohn.

Kleining, G. (1991): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick, U. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München. S. 11 - 22.

Kleßmann, C. (1980): Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. In: Heinemann, M. (Hg.): Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Band 4.1. 1. Auflage. Stuttgart. S. 176 - 192.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 07.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Nr. 55. Brüssel. Verfügbar unter:

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt - Konsultation. Arbeitsdokument der Konsultationsstelle SEK(2002)1234. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/consult/consult_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Förderung des Sprachenlernens- und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 - 2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [KOM (2003) 449 endgültig]. Brüssel. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit [KOM(2005) 596 endgültig] Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. [KOM(2005)548 endgültig]. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Die Europäer und ihre Sprachen Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial Nr. 243, Welle 64.3. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/eurobarometerreport_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Bericht über die Durchführung des Aktionsplans. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt [KOM(2007) 554 endgültig]. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/lang/com554_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mobilität, ein Instrument für mehr und bessere Arbeitsplätze: der Europäische Aktionsplan für berufliche Mobilität (2007-2010) [KOM(2007) 773 endgültig]. Brüssel. Verfügbar unter: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0773:FIN:DE:PDF. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. Luxemburg. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [KOM(2008) 566 endgültig]. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Königs Frank G.(2004): Mehrsprachigkeit. Von den Schwierigkeiten einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, K. (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus - Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. S. 96 - 103.

Korth, R. (1963): Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg.

Kotowski, A. S. (1998): Polens Politik gegenüber seiner deutschen Minderheit 1919 - 1939. Wiesbaden.

Kozenski, J. (1997): Die nationalen Minderheiten in Polen in der Zwischenkriegszeit. In: Corsini, U. (Hg.): Die Minderheiten zwischen den beiden Weltkriegen - internationale Tagung, Trient, 2. - 4. Juni 1993. Berlin. S. 77 - 94.

Kremnitz, G. (1999): Formen von Sprachenpolitik in Europa. In: Kischel, G. (Hg.): Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium – Workshop vom 13. - 14. November 1998 in Hagen. Hagen. S. 19 - 21.

Krüger-Potratz, M. (1998): "Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik. Ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster [u. a.].

Krumm, H. (2003): Deutsch im Konzert der Sprachen. Die Rolle der deutschen Sprache in Konzepten europäischer Mehrsprachigkeit. In: Krumm, H./Cichon, P. (Hg.): Sprachenvielfalt - babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? ; Ringvorlesung der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, Innsbruck [u. a.]. S. 165 - 179.

Krzeminski, A. (1993): Polen im 20. Jahrhundert. Ein historischer Essay. Original Ausgabe. München.

Krzeminski, A. (1996): Unheilvolle Logik. Bilder der deutsch-polnischen Nachbarschaft. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Annäherungen - Deutsche und Polen 1945 - 1995 ; [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 7. März - 5. Mai 1996]. Sonderausgabe. Düsseldorf. S. 16 - 22.

Kubanek-German, A. (2003): Intensives Frühes Fremdsprachenlernen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes des SMK (intern). Braunschweig.

Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen (1992): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Erlass vom 13.02.1992. Düsseldorf.

Kultusministerkonferenz der Länder (1996): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i.d.F. vom 6.05.1994. Aufbau und Ordnung des Schulwesens. (KMK-Erg.-Lfg. 82, Juli 1996) verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf. Letztmalig abgerufen am: 11.04.2011.

Lachs, M. (1967): Die Westgrenze Polens. Recht, Tatsachen, Logik der Geschichte. 1. Auflage. Warszawa.

Lamnek, S. (2002): Qualitative Interviews. In: König, E./Zedler, P. (Hg.): Qualitative Forschung - Grundlagen und Methoden. 2. Auflage. Weinheim [u. a.]. S. 157 - 192.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2007): Fachtagung zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule 22./23.03.2007. Ludwigfelde-Stuveshof.

Landtag Brandenburg (2002): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 1650 vom 03.05.2002, Drucksache 3/4531: Einführung des Fremdsprachenunterrichtes ab Klasse 3. Potsdam.

Laubert, M. (1944): Die preußische Polenpolitik von 1772 - 1914. 3. Auflage. Krakau.

Lehmann, H. G. (1979): Der Oder-Neiße-Konflikt. München.

Lilge, C. (1995): Die Entstehung der Oder-Neiße-Linie als Nebenprodukt alliierter Großmachtspolitik während des Zweiten Weltkrieges. Frankfurt am Main [u. a.].

Limbach, J. (2006): Sprache und Politik - Mehrsprachigkeit in Europa. 17. Peter Kaiser-Vortrag, gehalten am 28. September 2006 am Liechtenstein-Institut in Barendorn. In: Kleine Schriften 43. Schaan.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methoden des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. Main.

Mayring, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München. S. 209 - 213.

Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4. Auflage. Weinheim.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim.

Mehlhorn, L. (1992): Die Sprachlosigkeit zwischen Polen und der DDR: Eine Hypothek. In: Kobylińska, E./Lawaty, A./Stephan, R. (Hg.): Deutsche und Polen - 100 Schlüsselbegriffe. München [u. a.].

Mémorial A n° 16 du 27.02.1984 (1984): Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues au Luxembourg. Verfügbar unter: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf#page=6>. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Mentz, O. (2003): Baustelle Französisch. Erwartungen an die Grundschule und Impulse für die Realschule durch frühes Fremdsprachenlernen. In: Französisch heute: Nr. 2/2003/S. 132 - 139.

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. (Hg.): Qualitative empirische Sozialforschung - Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441 - 471.

Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A. (Hg.): Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 35 - 60.

Meyer, E. (1988): Wie ich dazu gekommen bin. Die Vorgeschichte der deutsch-polnischen Schulbuchgespräche 1948-1971. Braunschweig.

Michalka, W. (1993): Deutsche Geschichte 1933 - 1945. Dokumente zur Innen- und Außenpolitik. Frankfurt am Main.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004): Bildungsstandards für Französisch, Grundschule Klasse 2, 4. Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_F_bs.pdf. Abgerufen am 18.09.2010.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen [in den Jahrgangsstufen 1 - 10]. Erste Fremdsprache; Begegnung mit fremden Sprachen. Ludwigfelde-Struveshof.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2006): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Polnisch. Ludwigfelde-Struveshof.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. 2./3. Fremdsprache. Ludwigfelde-Struveshof.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Schülerzahlen Polnisch als 2. Fremdsprache an weiterführenden Schulen 2002/2003 – 2009/2010. Schülerstatistik Fremdsprachen. Zur Verfügung gestellt durch

das Referat 16. Stand: 22.04.2010. Verfügbar unter: MBSJ_2010_Schülerstatistik Fremdsprachen 2002 – 2010.pdf. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2008): Fremdsprachenlernen in Rheinland-Pfalz. Orientierungshilfen für die Fremdsprachenwahl in den weiterführenden Schulen. Mainz.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Polnisch Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufe 7 - 10. Erprobungsfassung 2002. Schwerin.

Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2007): Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen. Schwerin.

Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern(2009): Die Arbeit in der Grundschule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 10.08.2009 – 201D-3211-05/562. Verfügbar unter: service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=10865. Letztmalig abgerufen am 14.04.2011.

Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2009): Gemeinsame Deutsch-Polnische Bildungskonferenz Usedom-Wollin. Minister Tesch kündigt Gespräch über bilaterale Bildungszusammenarbeit mit polnischer Bildungsministerin an. Verfügbar unter: <http://bildungsklick.de/pm/67050/gemeinsame-deutsch-polnische-bildungskonferenz-usedom-wollin/>. Abgerufen am 20.04.2010.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2009): Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Sondernummer 2/2009 vom 30.04.2009.Schwerin. Verfügbar unter: service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=8906. Abgerufen am 20.04.2010.

Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2009): Die Arbeit in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 10. August 2009 - 201D-3211-05/557. Verfügbar unter: service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=10867. Abgerufen am 20.04.2010.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1970): Lehrplan Polnisch. Grundkurs, Aufbaukurs, Abiturskurs. Berlin.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1989): Empfehlungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung eines Lehrgangs Polnisch an Volkshochschulen für die sprachliche Qualifizierung von Betreuern im Kinder und Jugendaustausch mit der VR Polen. Berlin.

Müller, H. M./Münter-Elfner, M. (2004): Schlaglichter der deutschen Geschichte. 2. Auflage. Bonn.

Multanska, M. (2003): Rahmenbedingungen für die deutsch-polnische Zusammenarbeit bei der Förderung des Deutschunterrichtes in Polen. Programm Delfort. Warschau.

Nelde, P. H. (1999): Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In: Weisrock, K. (Hg.): "Werkzeug Sprache" - Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht: 3. Symposium der Deutschen Akademien der Wissenschaften. Hildesheim [u. a.]. S. 35 - 56.

Nelde, P. H. (2003): Die Zukunft hat schon begonnen - Minderheiten im werdenden Europa. In: Besters-Dilger, J./Roßkogler, G. (Hg.): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union - [ein Projekt zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001; Beiträge einer Konferenz, Wien 22. - 24. November 2001] = Multilingualism in the enlarged European Union = Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt. S. 28 - 41.

Neubach, H. (1967): Die Ausweisungen von Polen und Juden aus Preussen 1885/86. Ein Beitrag zu Bismarcks Polenpolitik und zur Geschichte des deutsch-polnischen Verhältnisses. Wiesbaden.

Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. Auflage. Wiesbaden.

Nissen, J./Kirchner C. (2005): Zur Situation des Französischunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern. Französisch heute 36 1/2005. S. 86 - 93.

Nöth, D. (2003): Das Begegnungsprojekt der RAA Brandenburg e.V. In: Keim, W. (Hg.): Vom Erinnern zum Verstehen - pädagogische Perspektiven deutsch-polnischer Verständigung. Frankfurt am Main [u. a.]. S. 505-512.

Oehlsen, S. O. (2006): Vertriebenenlager in Brandenburg 1945-1953. Potsdam.

Oenning, R. K. (1992): Zur Sprachen- und Schulsprachenpolitik der Nationalsozialisten im Generalgouvernement und im Wartheland. Nationalsozialistische Schul- und Bildungspolitik für polnische Kinder im Reichsgau Wartheland 1939 - 1945. In: Die nationalsozialistische Bildungspolitik und das polnische geheime Unterrichtswesen während der Zeit der deutschen Besatzung in Polen. Tagungsprotokoll 96/92, Iserlohn.

Olschowsky, B. (2003): Die staatlichen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. In: Kerski, B. (Hg.): Zwangsverordnete Freundschaft? - Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen 1949 - 1990. Osnabrück. S. 41 - 48.

Orban, L. (2008): Tradition und kulturelle Vielfalt - Mehrsprachigkeit als Instrument für ein grenzüberschreitendes Europa. Vortrag am Clingendael Institute, Den Haag, Niederlande, 02.04.2008. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/news/docs/speeches/080402_speech_Hague/DE_Tradition_and_Cultural_Diversity_Multilingualism.pdf. Abgerufen am 20.04.2009.

Orban, L. (2008): Mehrsprachigkeit - Brücke oder Barriere für den interkulturellen Dialog?. Vortrag im Rahmen der Brüssler Debatte über Mehrsprachigkeit, 10.09.2008. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/news/docs/speeches/080910_speech_brussels_debate/Speech_Brussels_debate_10_Sept_2008.pdf. Abgerufen am 20.04.2009.

Osekowski, C. (2003): Der pass- und visafreie Personenverkehr zwischen der DDR und Polen in den siebziger Jahren. In: Kerski, B. (Hg.): Zwangsverordnete Freundschaft? - Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen 1949 - 1990. Osnabrück. S. 123 - 133.

Österreichische Akademie der Wissenschaft (2001): Wiener Manifest "Die Kosten der Einsprachigkeit". Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer europäischen Sprachenpolitik. Wien, Verfügbar unter: www.oeaw.ac.at/shared/news/2001/press_inf_20010903.html. Abgerufen am 24.02.2009.

Overmann, M. (2004): Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich. Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit. In: Französisch heute: Jg. 35/Nr. 2/2004/S. 208 - 214.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg(1998): Begegnung mit Sprachen. Beispiele aus Unterricht und Fortbildung. Heft 54. 1. Auflage. Berlin.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (2000): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Beispiele aus Unterricht und Fortbildung. Heft 59. 1. Auflage. Berlin.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB) (2001): Begegnung mit fremden Sprachen. Ein Leitfaden. Heft 66. 1. Auflage. Berlin

Pelz, M. (1989): "Lerne die Sprache des Nachbarn". Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich. 1. Auflage. Frankfurt am Main.

Pflüger, F. (1993): Feinde werden Freunde. Von den Schwierigkeiten der deutsch-polnischen Nachbarschaft. Bonn.

Plesniarski, B. (1980): Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939 - 1945. In: Heinemann, M. (Hg.): Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Band 4.1. 1. Auflage. Stuttgart. S. 160 - 175.

Pohlmann, S. (2009): Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte. Münster [u. a.]

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes MFAAV-I/1-180-182 (1950):Görlitzer Abkommen. Verfügbar unter: http://download.diplo.de/diplo/1950-07-06%20MFAAVV-I_1-180-182%20G%3frlitzer%20Abkommen.pdf. Abgerufen am 18.12.2009.

Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Frankfurt am Main.

Presse und Informationsamt der Luxemburger Regierung (2008): Apropos. Sprachen in Luxemburg. Luxembourg. Verfügbar unter: http://www.gouvernement.lu/publications/luxembourg/a_propos_des_langues/a_propos_des_langues_2008_DE.pdf. Abgerufen am 14.05.2009.

RAA Brandenburg e.V. (2004): Spotkanie heißt Begegnung. Potsdam.

Raasch, A. (2003): Schulsprachenpolitik im Hinblick auf das erweiterte Sprachangebot. In: Besters-Dilger, J./Roßkogler, G. (Hg.): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Klagenfurt. S. 243 - 244.

Raasch, A. (2005): Europa auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit? Politische Dimensionen des Spracherwerbs. In: Euro-Schulen gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Bildung und Beschäftigung Sachsen mbH (Hg.): Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Görlitz. S. 8 - 19.

Raasch, A. (2008): Grenzkompetenz. Von der Definition zur Evaluation zur Anwendung. In: Bien-Lietz, M./Vogel, T. (Hg.): Frühstart in die Nachbarsprache - Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion. Frankfurt, O. S. 9 - 15.

Raasch, A. (1998): Ein Plädoyer für das Französische im Primarbereich. In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 1/98/S. 24.

Raasch, A. (1999): Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen. Saarbrücken.

Raasch, A. (1999): Saarbrücker Schriften zur angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. Saarbrücken.

Raasch, A. (2004): Ein europäisches Projekt. Nachbarsprachen in Grenzregionen. Erfahrungen und Ergebnisse. Mehrsprachigkeit in Grenzregionen 4/2004. Bozen. www.eurac.edu. Abgerufen am 23.06.2010.

Rat der Europäischen Union (1997): Entschließung des Rates vom 16. Dezember 1997 über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1998:001:0002:0003:DE:PDF>. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Rat der Europäischen Union (1997): Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Luxembourg. Verfügbar unter: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-de.pdf>. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Rat der Europäischen Union (2000): Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.07.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen. Brüssel. Verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=Decision&an_doc=2000&nu_doc=1934. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Rat der Europäischen Union (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitizes zur Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon. Verfügbar unter: <http://www.debatejoven.eu/documentos/tema4/24-lisboa.DE.pdf>. Letztmalig abgerufen am 05.04.2011.

Rat der Europäischen Union (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat "Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung". Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf. Letztmalig abgerufen am 05.04.2011.

Rat der Europäischen Union (2002): Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen

der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32002G0223%2801%29:DE:HTML>. Letztmalig abgerufen am 05.04.2011.

Rat der Europäischen Union (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 REV 1. Verfügbar unter: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/71067.pdf. Letztmalig abgerufen am 05.04.2011.

Raupach, M. (1989): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen. S. 396 - 397.

Raupach, M. (2004): Viel(-) Mehrsprachigkeit - oder doch weniger? In: Bausch, K. (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus - Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. S. 191 - 196.

Reichel, K. (1997): Stand und Perspektiven des Unterrichts im Fach Begegnungssprache im Freistaat Sachsen. In: Reichel, K./Sandfuchs, U./Voss, B. (Hg.): Fremde Sprachen in der Grundschule - Sonderdruck im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Bad Heilbrunn. S. 53 - 74.

Reichel, K./Sandfuchs, U./Voss, B. (1997): Fremde Sprachen in der Grundschule. Sonderdruck im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Bad Heilbrunn.

Reichel-Wehner, K./Schulz, D. (2009): Intensives Sprachenlernen. Ein sächsischer Weg in europäischer Verantwortung. In: Schulen gestalten Europa. Leipzig.

Reichel-Wehnert, K. (2009): Intensives Sprachenlernen - ein Angebot mit vielen Facetten. In: Reichel-Wehner, K./Schulz, D. (Hg.): Intensives Sprachenlernen - ein sächsischer Weg in europäischer Verantwortung. Leipzig. S. 13 - 19.

Reyher, U. (2002): Hat Französisch an Grundschulen eine Perspektive? In: Fremdsprachen Frühbeginn: Nr. 6/2002/S. 13 - 16.

Rhode, G. (1990): Deutsche und Polen von der Reichsgründung bis zum Warschauer Vertrag. In: Anweiler, O. (Hg.): Osteuropa und die Deutschen - Vorträge zum 75. Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde. Berlin. S. 132 - 171.

Rogall, J. (1996): Verdrängte Schuld. Flucht, Vertreibung, Aussiedlung und deren Nachwirkung. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Annäherungen - Deutsche und Polen 1945 - 1995 ; [Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 7. März - 5. Mai 1996]. Düsseldorf. S. 64 - 77.

Rogall, J. (1996): Krieg, Vertreibung und Neuanfang. Die Entwicklung Schlesiens und das Schicksal seiner Bewohner von 1939 - 1995. In: Bahlcke, J./Rogall, J. (Hg.): Schlesien und die Schlesier. München. S. 155-223.

Ross, A. (2003): Europäische Einheit in babylonischer Vielfalt. Die Reform des Sprachenregimes der Europäischen Union im Spannungsfeld von Demokratie und Effizienz. Frankfurt am Main [u. a.].

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut(2004): Lehrplan Grundschule Englisch. Dresden.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut(2004): Lehrplan Grundschule Intensives Sprachenlernen. Französisch, Polnisch, Tschechisch. Dresden.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut (2004): Gesamtkonzept sprachliche Bildung. Reform der sächsischen Lehrpläne. Dresden.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut (2004):Lehrplan Gymnasium Polnisch. Dresden.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut(2008/2009): Lehrplan Mittelschule Polnisch. Dresden.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung - Comenius-Institut (2004/2009): Lehrplan Mittelschule Rahmenvorgaben Neigungskurse. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): "Intensives Sprachenlernen" ein Angebot zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln für Grundschulen, Förderschulen, Mittelschulen, Gymnasien (Sekundarstufe I), Abendgymnasien und Kollegs (...) und allgemein bildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet im Freistaat Sachsen. (VwV Stundentafel vom 28.06.2010. Verfügbar unter: <http://www.recht.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=5561013972435>. Letztmalig abgerufen am 11.04.2011.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Verordnung über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschule SOGS) vom 03.08.2004. Verfügbar unter: <http://www.glg-l-sachsen.de/sogs.pdf>. Letztmalig abgerufen am 11.04.2011.

Sauer, H. (2004): Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des früh beginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, A. (Hg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt - Status quo und Perspektiven ; [Symposium, welches im Juni 2000 an der damaligen Pädagogischen Hochschule Erfurt stattfand]. Tübingen. S. 11 - 34.

Saussure de, F. (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin,

Schäffer, B. (2003): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung - ein Wörterbuch. Opladen. S. 75 - 80.

Schendl, H. (2003): Weltsprache Englisch - Bedrohung oder Chance. In: Krumm, H./Cichon, P. (Hg.): Sprachenvielfalt - babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? ; Ringvorlesung der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, Innsbruck [u. a.]. S. 181 - 197.

Schmidt, C. (1997): Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim [u. a.]. S. 544 - 568.

Schröder, C. (1998): Karol Marcinkowski und das "Towarzystwo Naukowej Pomocy" in der polnischen Nationalbewegung im Posener Vormärz. In: Krzoska, M./Tokarski, P. (Hg.): Die Geschichte Polens und Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert - ausgewählte Beiträge. Osnabrück. S. 8 - 35.

Schröder, K. (1995): Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachpolitischer Perspektive. In: Haarmann, H. (Hg.): Europäische Identität und Sprachenvielfalt - European identity and language diversity = L'identité européenne et la diversité linguistique. Tübingen. S. 56 - 65.

Schröder, C.(1998): Karol Marcinkowski und das "Towarzystwo Naukowej Pomocy" in der polnischen Nationalbewegung im Posener Vormärz. In: Krzoska, M./Tokarski, P. (Hg.): Die Geschichte Polens und Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert - ausgewählte Beiträge. Osnabrück. S. 8 - 35,

Schulz, D./Hörner, W. (2001): Gutachterliche Äußerung zur Einrichtung eines deutsch-polnischen Bildungsgangs in Görlitz.Leipzig.

Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. 1. Auflage. Stuttgart.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn. Verfügbar unter: www.ewik.de/.../Interkulturelles_20Lernen_20in_20der_20Schule_2C_201996.pdf. Letztmalig abgerufen am 21.04.2011.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeption 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf. Letztmalig abgerufen am 08.04.2011.

Sellering, E. (2010): Rede anlässlich der Festveranstaltung „Gemeinsam in die Zukunft – 10 Jahre Partnerschaft des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit der Wojewodschaft Westpommern.“ Präsentation der Wojewodschaft Westpommern in Mecklenburg-Vorpommern 2010 am 20.08.2010 in der Hansestadt Greifswald, Universität. Verfügbar unter: http://www.erwin-sellering.de/index.php?option=com_content&view=article&id=107:reden-anlaesslich-der-festveranstaltung-gemeinsam-in-die-zukunft-10-jahre-partnerschaft-des-landes-mecklenburg-vorpommern-mit-der-wojewodschaft-westpommern&catid=12:reden&Itemid=11. Letztmals abgerufen am 14.04.2011.

Siguan, M./Belmonte, S. P./Raasch, A. (2001): Die Sprachen im vereinten Europa. Tübingen.

Simonides, D. (1994): Der Schutz der nationalen Minderheiten und die europäische Zusammenarbeit. In: Meulen, H. v. d. (Hg.): Anerkannt als Minderheit - Vergangenheit und Zukunft der Deutschen in Polen. 1. Auflage. Baden-Baden.

Sroka, W. (2008): Sprachenvielfalt als Herausforderung für die Schulsysteme in Europa. In: Reichel-Wehnert, K./Schulz, D. (Hg.): Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Schule: Entwicklungen in Europa - Erfahrungen in sächsischen Grundschulen. Leipzig. S. 15 - 39.

Statistisches Amt der DDR (1957): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1956. Berlin.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern(2010): Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern 2003/2004 - 2009/2010. Verfügbar unter: http://www.statistik-mv.de/cms2/STAM_prod/STAM/de/gb/Veroeffentlichungen/index.jsp?para=e-BiboInterTh02&linkid=030201&head=0302. Letztmalig abgerufen am: 11.04.2011. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken CD).

Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern(2010): Am Fremdsprachenunterricht teilnehmende Schüler/-innen 2006/2007 - 2009/10 nach Schularten und Jahrgangsstufen. Sonderauswertung Fachbereich 422. Stand 01.06.2010. Verfügbar unter: Polnischschüler in Mecklenburg-Vorpommern 06_07 bis 09_10.xls. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken CD).

Statistisches Bundesamt (1953): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1952. Stuttgart.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2010): Sonderauswertung. Schüler im Fremdsprachenunterricht Polnisch an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien im Freistaat Sachsen im Schuljahr 2007/2008, 2008/2009 und 2009/2010 nach Kreisfreien Städten, Landkreisen, Schulen, Trägerschaft und Klassenstufen. Stand: 01/2010.Kamenz. Verfügbar unter: Schüler im Polnischunterricht Sachsen 2007 - 2010.xls. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken CD).

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen(2010): Sonderauswertung. Schüler in der Fremdsprachenarbeitsgemeinschaft Polnisch an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien in den Schuljahren 2004/06 bis 2009/10 nach Kreisfreien Städten, Landkreisen, Schulen, Trägerschaft und Klassenstufen. Stand 06/2010.Kamenz. Verfügbar unter: Sonderauswertung AG-Polnisch Sachsen.xls. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken CD).

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2010): Statistische Berichte 2004/2005 – 2009/2010 – B.I.1, – j/04 – j/09: Allgemeinbildende Schulen in Sachsen. Kamenz. Verfügbar unter: Statistik Schüler im Fremdsprachenunterricht Sachsen 2002 - 2010. (Siehe Anlagen zur Dissertation Anlagen Statistiken CD).

Strauss, A. L./Hildenbrand, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Templin, W. (2003): Thesen zu den kulturellen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. In: Kerski, B. (Hg.): Zwangsverordnete Freundschaft? - Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen 1949 - 1990. Osnabrück. S. 269 - 273.

Thurich, E. (1990): Schwierige Nachbarschaften. Deutsche und Polen - Deutsche und Tschechen im 20. Jahrhundert; eine Darstellung in Dokumenten. Stuttgart [u. a.].

Timmermann-Levanas, A. (1992): Die politischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen von 1970 bis 1991. Vom Warschauer Vertrag bis zum Freundschaftsvertrag. Saarbrücken-Scheidt.

Tomala, M. (2003): Eine Bilanz der offiziellen Beziehungen zwischen der DDR und Polen. In: Kerski, B. (Hg.): Zwangsverordnete Freundschaft? - Die Beziehungen zwischen der DDR und Polen 1949 - 1990, Osnabrück. S. 59 - 80.

Triarchi-Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München [u. a.].

Trim, J./Quetz, J. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München [u. a.].

Universität Greifswald „Ernst Moritz Arndt“ (2011), Studienfächer A-Z: http://www.uni-greifswald.de/studieren/studienangebot/alle-faecher.html?letter=P&tx_ugwglossary_entry=282&cHash=de0b4120f4. Abgerufen am 17.01.2011.

Universität Leipzig (2011): Studienangebot: Polnisch Lehramt. Verfügbar unter: http://www.zv.uni-leipzig.de/studium/angebot/studienangebot/studiendetail.html?ifab_id=267. Abgerufen am 17.01.2011.

Universität Potsdam(2006): Auszug aus den amtlichen Bekanntmachungen Nr. 10/2006 - Seite 986 - 1006: Neufassung der Ordnung für das Bachelor-und Masterstudium im Lehramt Polnisch am Institut für Slavistik an der Universität Potsdam. Verfügbar unter:<http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2006/10/Seite%205.pdf>. Abgerufen am 17.01.2011.

Urban, T. (2000): Deutsche in Polen. Geschichte und Gegenwart einer Minderheit. 4. Auflage. München.

Verfassungen des Deutschen Reichs (1919): Die Verfassung des Deutschen Reichs "Weimarer Reichsverfassung" vom 11.08.1919; Verfügbar unter:<http://www.verfassungen.de/de/de19-33/verf19-i.htm>. Abgerufen am 26.10.2009.

Verfassungen Polens (1921): Gesetz vom 17. März 1921, betreffend die Verfassung der Republik Polen (Märzverfassung; Ustawa roku. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej)angenommen vom verfassunggebenden Sejm am 17. März 1921. Verfügbar unter: <http://www.verfassungen.eu/pl/verf21-i.htm>. Abgerufen am 26.10.2009.

Vollmer J. H. (2000): Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. In: Aguado, K. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Dortmund, 4. - 6. Oktober 1999. Berlin. S. 75 - 88.

Wandruszka, M. (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München, Zürich.

Wandycz, P. S. (1984): The Lands of partitioned Poland, 1795-1918. 2. Print. Seattle.

Wehler, H. (1979): Krisenherde des Kaiserreichs, 1871 - 1918. Studien zur deutschen Sozial- und Verfassungsgeschichte. 2. Auflage. Göttingen.

Werlen, E. (2007): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - zwei Seiten einer Medaille. In: Werlen, E./Weskamp, R. (Hg.): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Hohengehren. S. 9 - 25.

Witt, J. (2001): Wohin steuern die Sprachen Europas? Probleme der EU-Sprachpolitik. Tübingen.

Wode, H. (2002): Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. In: Finkbeiner, C. (Hg.): Bilingualität und Mehrsprachigkeit - Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover. S. 33 - 42.

Wolf-Poweska, A. (1999): Verständigung zwischen Polen und Deutschen. Der lange Weg von skeptischer Akzeptanz zu schrittweiser Annäherung. Das deutsche Polenbild in den letzten 200 Jahren.. In: Weber, N. H. (Hg.): Die Oder überqueren - deutsch-polnische Begegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag. Frankfurt/M. S. 70 - 83.

Ziemer, K. (1999): Grenzen der Wahrnehmung. Das deutsche Polenbild in den letzten 200 Jahren. In: Weber, N. H. (Hg.): Die Oder überqueren - deutsch-polnische Begegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag. Frankfurt/M. S. 56 - 69.

Zorn, G. (1980): Nach Ostland geht unser Ritt. Deutsche Eroberungspolitik zwischen Germanisierung und Völkermord. Berlin [u. a.].

Zydati, W. (1999): Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? Überlegungen zum Berliner Projekt "Begegnung mit einer Fremdsprache ab Klasse 3". FSU/Nr. 43/52/S. 196 - 201.