

Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Herkunftssprache Polnisch

Juliane Besters-Dilger¹, Anna Dąbrowska², Grzegorz Krajewski³, Agnieszka Libura⁴, Agnieszka Majewska⁵, Anna-Marta Müller⁶, Katarzyna Northeast⁷, Agnieszka Pustola⁸, Anna Żurek⁹

Heritage speakers (HS) of Polish constitute a group with increasing importance in contemporary German society. Their partial bilingual competence should be supported, developed and improved. The article shows, how the sociocultural background variables of the 51 HS involved correlate (or do not correlate) with their performance in the test on their general linguistic proficiency in Polish. Then two individual linguistic features (morphosyntax of the adjective and the numeral) are analyzed and compared to the performance of two control groups (late Polish-German bilinguals, Polish monolinguals). For the adjective, the correct marking of the masculine personal form turns out to be the most problematic, followed by government and agreement rules. Concerning the numerals, HS show problems in indicating date and time and tend not to use collective numerals, but to replace them either by cardinal numbers or numeral nouns. The latter are also preferred by Polish monolinguals. These linguistic results are transferred in an innovative way into glottodidactic exercises. Therefore, the second part of the paper consists of didactic reflections and concrete examples on how to train and to improve linguistic skills of HS (especially with regard to writing). Thus, teaching spelling deserves special attention. The training is realized by an online textbook (www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de) which is based on self-study for improving the skills in the heritage language Polish.

1. Einleitung: Polnische Immigration und Polnisch als Herkunftssprache

Die polnische Immigration nach Deutschland blickt auf eine mehr als hundertjährige Geschichte zurück (vgl. Rademacher o.J., Loew 2014), die

-
- 1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Juliane Besters-Dilger, Slavisches Seminar, Universität Freiburg, Werthmannstr. 14, D-79085 Freiburg, E-Mail: juliane.besters-dilger@slavistik.uni-freiburg.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Anna Dąbrowska, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Plac Nankiera 15, PL- 50-140 Wrocław, E-Mail: annadab@uni.wroc.pl
 - 3 Dr. Grzegorz Krajewski, E-Mail: grzegorz.krajewski@slavistik.uni-freiburg.de
 - 4 Dr. habil. Agnieszka Libura, E-Mail: agnieszka.libura@uni.wroc.pl
 - 5 Agnieszka Majewska, e-Mail: majewskaaga@o2.pl
 - 6 Anna Marta Müller, E-Mail: anna-marta@gmx.de
 - 7 Kathryn Northeast, E-Mail: notes0007@yahoo.com
 - 8 Agnieszka Pustola, E-Mail: agnieszka.pustola@gmail.com
 - 9 Dr. Anna Żurek, E-Mail: anna.zurek@uni.wroc.pl

hier nur für die jüngere Zeit skizziert werden soll. Nach der Welle der Ausiedler und Aussiedlerinnen und ihrer polnischen Angehörigen (1950er Jahre bis ca. 2005; 1,445 Mio.) und der Emigration als Folge des von Jaruzelski verhängten Kriegsrechts (1981-1983) (Rada 2001) steht die letzte, bis heute andauernde Welle der Emigration in Zusammenhang mit der *Perestrojka* (ab Januar 1989) und dem deutsch-polnischen Abkommen über die visafreie Einreise von Touristen (April 1991, vgl. ebd.). Seither immigrierten jedes Jahr um die 100.000 Polen und Polinnen ohne den Status eines Aussiedlers bzw. einer Aussiedlerin oder Angehörigen eines Aussiedlers bzw. einer Aussiedlerin und ohne politischen Druck nach Deutschland. Nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union am 1. Mai 2004 verhängten als einzige EU-Staaten Deutschland und Österreich aus Angst vor der Überschwemmung des Arbeitsmarkts mit billigen Arbeitskräften zunächst eine siebenjährige Sperre der Arbeitnehmerfreizügigkeit (außer z.B. für Hilfstätigkeiten in der Landwirtschaft, sogenannte Saisonarbeitskräfte, die schon vor 2004 und auch danach regelmäßig mehr als 200.000 Personen jährlich ausmachten). Dennoch ist der Sprung in der Zahl der nach Deutschland emigrierten Polen und Polinnen von 2003 auf 2004 deutlich: von 105.000 auf 140.000. Am 1. Mai 2011 endete die Beschäftigungssperre, und seitdem strömen Polen und Polinnen in erheblich größerer Zahl als vorher nach Deutschland (Sprung von 2010 auf 2011: von 126.000 auf 173.000). Im Jahr 2013 betrug ihre Zahl 197.000. Schon seit 1996 bilden die Polen und Polinnen jedes Jahr die größte Immigrantengruppe in Deutschland. Jedoch wird häufig vernachlässigt, dass sie auch die größte Gruppe der Rücksiedler und Rücksiedlerinnen stellen, so dass im Jahr 2013 letztlich in Deutschland nur ein Saldo von 71.670 polnischen Immigranten und Immigrantinnen zu verzeichnen war (Migrationsbericht 2013: 14-16). Man geht von ca. 2 Mio. in Deutschland lebenden Menschen mit polnischer Muttersprache und/oder polnischem Migrationshintergrund¹⁰ aus (Loew 2014: 9f.).

Die polnischen Migranten und Migrantinnen sollen in diesem Beitrag unter linguistischen und sprachdidaktischen Gesichtspunkten betrachtet werden: Wie verändert sich ihre Muttersprache bzw. Herkunftssprache unter dem Einfluss der neuen Umgebungssprache Deutsch, die sie partiell oder vollständig erwerben? Mit welcher Art von sprachdidaktischen Materialien kann man den Erhalt des Polnischen fördern? Aus linguistischer Sicht werden zwei

10 Menschen mit Migrationshintergrund sind alle nach 1949 nach Deutschland Zugewanderten, alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (Migrationsbericht 2012: 12, 134).

Gruppen von Migranten und Migrantinnen unterschieden: zum einen diejenigen, deren Emigration erst nach Abschluss des Erwerbs der Erstsprache L1 in ihrer natürlichen Umgebung erfolgte und deren L1 im neuen Umfeld – in diesem Fall Deutschland – lediglich geringe Erosionserscheinungen aufweist (in der Terminologie von Polinsky (2000) *forgetters*); zum anderen die so genannten Herkunftssprecher und -sprecherinnen (im Folgenden HS), die das Land ihrer L1 verließen, bevor sie diese Sprache vollständig erworben hatten, oder die bereits in der L2-Umgebung geboren wurden. Die HS, die die L2 (in diesem Fall Deutsch) laut ihrer Selbstauskunft besser beherrschen als die L1 Polnisch, welche sie von beiden Eltern erworben haben, bilden den eigentlichen Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags.¹¹

Im Gegensatz zu früheren Migrationswellen ist der Kontakt heutiger Migranten und Migrantinnen zu ihrer Heimat und damit auch zu ihrer Heimatsprache wesentlich intensiver. Für beide Gruppen Bilingualer, *forgetters* und HS, ist es heute also deutlich einfacher als früher, die Sprachkompetenz in der L1 zu erhalten oder sogar auszubauen. Als Hilfsmittel dienen vor allem Satelliten-Fernsehen, Internet und regelmäßige Reisen in die Heimat. Zudem ist der Bildungsstand bei den heutigen polnischen Immigranten und Immigrantinnen höher als bei den früheren Einreisewellen.

Bikulturelle deutsch-polnische Paare handeln die Sprachverwendung üblicherweise untereinander aus und sprechen mit den Kindern überwiegend beide Sprachen, verteilt auf die beiden Elternteile nach dem Prinzip "eine Person – eine Sprache" (Jańczak 2013). Daraus resultiert häufig eine unbalancierte Bilingualität der Kinder mit rezeptiven und produktiven Kompetenzen in der Umgebungssprache und v.a. rezeptiven Kompetenzen in der nur von einem Elternteil verwendeten Sprache. Handelt es sich jedoch um monokulturell polnische Paare in Deutschland, wie bei den Eltern der in unserem Projekt¹² befragten Probanden und Probandinnen, steht zu erwarten, dass das sprachliche Niveau der HS infolge der Verwendung des Polnischen in der Kommunikation mit beiden Elternteilen (und eventuell weiteren Personen) relativ hoch ist.

11 Es gibt zahlreiche unterschiedliche Definitionen der HS. Die folgende stammt aus Benmamoun et al. (2013: 132): "The term heritage speaker typically refers to second generation immigrants, the children of the original immigrants, who live in a bilingual/multilingual environment from an early age. Heritage speakers have as their dominant language the language of the host country, whereas first generation immigrants are dominant in the native language of their home country, although they may have undergone L1 attrition in specific aspects of their grammar".

12 Dieser Beitrag basiert auf einem von der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung unter der Nummer 2012-05 geförderten Projekt mit dem Titel "Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der unvollständigen deutsch-polnischen Zweisprachigkeit". Hier kann nur ein kleiner Teil der Projektergebnisse präsentiert werden.

Polnisch als Herkunftssprache ist bisher relativ selten Gegenstand systematischer linguistischer Forschungen gewesen. Auf der Basis empirischer Untersuchungen von HS des Polnischen in Deutschland sind Publikationen entstanden, die sich mit einer detaillierten Analyse der Phänomene in der Verbalphrase (Anstatt 2013, Brehmer & Czachór 2012, Brehmer im Druck) sowie der Kongruenz im Bereich des grammatischen Genus und Kasus beschäftigen (Anstatt 2013, Brehmer & Rothweiler 2012). Für den linguistischen Teil des hier dargestellten Projekts wurden solche morphosyntaktischen Bereiche ausgewählt, die bisher nicht Thema der Forschung waren (Adjektiv, Zahlwort).

2. Das Projektdesign

2.1 Forschungsfragen

Das Polnische gehört zu den stark flektierenden slavischen Sprachen und weist beim Nomen sieben Kasus auf, beim Verb drei Tempora und zwei Aspekte. Als slavische Besonderheit kann die sogenannte Beseeltheitskategorie gelten (der Akkusativ von Personenbezeichnungen wird in unterschiedlichem Ausmaß durch den Genitiv ersetzt), als westslavische – und damit auch polnische – Eigenart die maskulin-personale Form (der Nom. Pl. des Nomens und das Präteritum des Verbs haben für männliche Personen eine besondere Endung). Beim Numerale, das vollständig flektiert wird, tritt neben Kardinal- und Ordinalzahlen die Kollektivzahl auf, die unter anderem für Gruppen männlicher Personen benutzt wird. Somit sind die Unterschiede zum Deutschen markant genug, um bei HS deutliche Veränderungen in der L1 erwarten zu können. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass alle Abweichungen der HS auf Transfer aus dem Deutschen zurückgehen.

Eine vollständige sprachwissenschaftliche Untersuchung der Sprache polnischer HS müsste unter anderem folgende Fragen beantworten:

1. Welche Subsysteme der Sprache der polnischen HS weisen die größten Defizite auf?
2. Gibt es in der Sprache der polnischen HS Merkmale, die sich systematisieren lassen?
3. Welchen Anteil hat der Einfluss des Deutschen an den Abweichungen in der Sprache der HS?
4. Welche soziolinguistischen Variablen (Emigrationsalter, Bildungsstand der Eltern, usw.) korrelieren mit der Sprachkompetenz?

Zur Beantwortung dieser Fragen, insbesondere der Fragen (3) und (4), liefert unser Projekt wichtige Daten.

Grundlegendes Merkmal einer Herkunftssprache ist eine nicht gleichmäßige Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten; beispielsweise wird die geschriebene Sprache gewöhnlich wesentlich schlechter als die gesprochene beherrscht. Auch ist das umgangssprachliche Register in der Regel deutlich besser entwickelt als das standardsprachliche. Hinsichtlich des Polnischen bedeutet dies, dass neben der relativ guten Beherrschung der Gebrauchsvarietät (*odmiana użytkowa*) eine wesentlich schlechtere Kenntnis der Mustervarietät (*odmiana wzorcowa*) auftritt, manche Funktionalstile der Sprache sind den HS oft völlig unbekannt. Polnische HS weisen besondere Schwierigkeiten in der Schreibkompetenz bei gewöhnlich relativ gut entwickelter Kompetenz im Sprechen, oft in Kombination mit bestimmten Unzulänglichkeiten in der Aussprache auf.

Im didaktischen Teil des Projekts waren somit folgende Fragen zu beantworten:

1. Welche Elemente, die gezielt sprachliche Defizite der polnischen HS angehen, soll das Lehr- und Lerncurriculum für diese Lernergruppe beinhalten? Welche Phänomene eignen sich für das Selbststudium?
2. Welche didaktischen Methoden und Arbeitstechniken sind für die Zielgruppe HS geeignet?
3. Welche thematischen Bereiche (z.B. landeskundliche Informationen über Polen, historische und kulturelle Themen, berufsbezogene Gesprächssituationen, sprachlicher Umgang mit Behörden) entsprechen den Bedürfnissen der Zielgruppe und eignen sich gleichzeitig zur Behebung der diagnostizierten Defizite?

Innovativ an dem hier dargestellten internationalen Verbundprojekt ist das Zusammenwirken zwischen linguistischer Forschung (an der Universität Freiburg angesiedelt) und Sprachdidaktik (vom Team der Universität Wrocław/Polen realisiert), wobei im sprachwissenschaftlichen Teilprojekt nur einige ausgewählte morphosyntaktische Erscheinungen berücksichtigt werden können, die sprachdidaktischen Materialien hingegen sehr viel mehr Defizite der HS (z.B. auch Orthografie, Stilistik) aufgreifen, die sich in den Tests (vgl. Abschnitt 2.3) zeigten.

2.2 Probanden und Probandinnen

Kriterien für die Auswahl der 51 Probanden und Probandinnen waren: beide Eltern polnischsprachig und nicht aus Schlesien stammend,¹³ im Alter von maximal 5 Jahren nach Deutschland eingewandert oder bereits in Deutschland geboren,¹⁴ kein Studium der Slavistik,¹⁵ Alter ab 13 Jahre, woraus sich ein Mindestaufenthalt in Deutschland von acht Jahren ergibt. Tatsächlich ist er bei den untersuchten Probanden und Probandinnen wesentlich länger.

Zusätzlich wurden zwei Kontrollgruppen mit je 10 Personen gebildet: zum einen Personen, die ihre gesamte Ausbildung in Polen absolviert hatten, erst im Erwachsenenalter nach Deutschland gekommen waren und seit mindestens zehn Jahren hier leben (sog. *forgetters*, in diesem Artikel auch als Spätbilinguale bezeichnet), zum zweiten Polen und Polinnen, die seit ihrer Geburt in Polen leben und keinen Bezug zur deutschen Sprache haben.

Ein vorab versandter Fragebogen klärte, ob die kontaktierte Person die Kriterien tatsächlich erfüllte. Gleichzeitig dienten die Antworten, die sich de facto zu einer Sprachbiografie summierten, als Ausgangspunkt für das Interview, das zu autobiografischem Erzählen anregen sollte und auch eine Selbstbeurteilung der eigenen Polnischkompetenzen umfasste. Außerdem vermittelte das Interview einen ersten Eindruck vom Grad der Spracherosion des Probanden bzw. der Probandin.

2.3 Vorabtest versus Haupttest

Da sich in dem mit acht Probanden bzw. Probandinnen durchgeführten Vorabtest erwies, dass die beiden Sprachkompetenzen Hör- und Leseverstehen für die Probanden und Probandinnen kein bzw. nur ein geringes Problem darstellten, wurde auf deren Überprüfung im Haupttest weitgehend verzichtet. Der Haupttest bestand aus folgenden Teilen in polnischer Sprache:

-
- 13 Mazur (1993) zog für seine sprachlichen Untersuchungen überwiegend Kinder von Schlesiern (67 von 100 Probanden und Probandinnen) heran. Aufgrund des Wunsches nach rascher Integration und eventuell vorhandener, wenn auch oft rudimentärer Deutschkenntnisse zeigten bereits die zur Gruppe der Aussiedler gehörenden Eltern ungewöhnlich früh Attritionserscheinungen im Polnischen, die wahrscheinlich auch die Sprache der Kinder beeinflussten.
 - 14 Um der kontroversen Diskussion aus dem Weg zu gehen, bis zu welchem Emigrationsalter man von einem HS sprechen kann, wurden nur solche Personen berücksichtigt, die Polen vor dem 6. Lebensjahr (Schulbeginn) verlassen haben. Diese sind als HS unstrittig.
 - 15 Ein Slavistikstudium kann den natürlichen Attritionsprozess aufhalten oder umkehren.

Tabelle 1: Testverfahren

Mündlich	Schriftlich
Interview/autobiografisches Erzählen	6 allgemeine Kompetenztests (Morphosyntax und Syntax)
Erzählen einer Vater-und-Sohn-Bilder-geschichte	Morphosyntaktische Tests: Substantiv, Adjektiv, Adverb, Zahlwort, Personalpronomen, Partikel, Wortfolge, Hypotaxe (13 Aufgaben)
Mündliche Reaktionen auf sechs Situationen (drei formelle und drei informelle) des Typs: "Was würden Sie in dieser Situation sagen?"	Verfassen von zwei Briefen: einer Reklamation und eines Bewerbungsschreibens
Grammatikalitätsurteile mit Zeitbegrenzung 15 Sekunden einschl. Korrektur (Ziel: Testen impliziten Wissens)	Grammatikalitätsurteile ohne Zeitbegrenzung einschl. Korrektur (Ziel: Testen expliziten Wissens)

Die verwendeten schriftlichen Tests umfassten folgende Typen: (a) sechs Kompetenztests,¹⁶ bei denen u.a. Fragen zu bilden, in Sätzen grammatische Grundformen anzupassen und Präpositionen/Konjunktionen in Lücken einzusetzen waren; (b) Lückensätze mit Angabe der unflektierten Lösungswörter, die entsprechend adaptiert werden mussten, oder mit einer Liste von Synsemantika (Präpositionen, Konjunktionen) oder Satzadverbien. Generell wurden vor allem morphologische, morphosyntaktische und syntaktische Besonderheiten getestet. Das Verfassen von Briefen stellte viele Probanden und Probandinnen vor eine nahezu unlösbare Aufgabe; manche erfanden eine Art idiosynkratisches Alphabet, da sie die polnische Orthografie nicht beherrschten. Als Statistikprogramm zur Analyse wurde primär SPSS verwendet.

2.4 Didaktische Materialien

Für die Erstellung von Übungsmaterialien wurden zum einen Erfahrungen von Polnischlehrkräften hinsichtlich sprachlicher Probleme der HS analysiert; zum anderen die in Freiburg durchgeführten Tests, deren Ergebnisse vollständig nach Polen übermittelt und dort vom Wrocławer Projektteam ausgewertet wurden. Auf diese Weise wurden Kernbereiche der zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien identifiziert (Orthografie, Grammatik, Stilistik) und die Reihenfolge der zu vermittelnden Inhalte, Typen von Übungen usw. von beiden Teams gemeinsam festgelegt (vgl. Abschnitt 6). Dabei gehen alle Tests von einem Sprachniveau B1 nach dem Gemeinsamen europäischen

16 Die Kompetenztests basierten auf Lipińska (2012), einem Testverfahren zur Feststellung des Niveaus B2.

Referenzrahmen, GeR (Europarat 2001) und höher aus; eine niedrigere Sprachkompetenz wies keine/r der Probanden und Probandinnen auf. Als Ergebnis des didaktischen Projektteils entstehen multimediale, interaktive Unterrichtsmaterialien (www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de), die letztlich drei der vier Sprachkompetenzen (Schreiben – insbesondere orthografische und grammatische Korrektheit –, Leseverstehen, in geringerem Umfang auch Hörverstehen) der HS durch Selbststudium verbessern sollen und online zur Verfügung stehen.

3. Soziolinguistische Charakteristika der untersuchten Probandengruppe

Die Selbstbeschreibung der 51 HS im Fragebogen umfasst folgende soziolinguistische Variablen: Alter, Geschlecht, Bildung, Sprachen im familiären Umfeld sowie Häufigkeit des Kontakts zum Polnischen.¹⁷ Sie wurden mit den Ergebnissen der Kompetenztests korreliert, da diese – im Gegensatz zu den grammatischen Tests – den allgemeinen Sprachstand und nicht nur einzelne Aspekte der Sprache (wie z.B. Adjektiv, Zahlwort etc.) diagnostizierten. Abgesehen davon sind die Ergebnisse der beiden Testtypen vergleichbar. In den Kompetenztests erreichten die Probanden und Probandinnen durchschnittlich 56% und in den grammatischen Tests 58,7% der Punkte. Die durchschnittliche Abweichung der Ergebnisse beträgt 6,35%, nur in 6 Fällen waren die Unterschiede zweistellig. Die für die Stufe B2 des GeR entwickelten Kompetenztests entsprachen dem Niveau der Probanden und Probandinnen, die ihr sprachliches Niveau mehrheitlich als B2 (18 Personen) bzw. auf den angrenzenden Niveaus B1 (10) und C1 (10) einschätzten.

Das Durchschnittsalter aller Gruppen betrug 27 Jahre und war in der Gruppe der HS jenem der polnischen Muttersprachler vergleichbar. In der Gruppe der Spätbilingualen war das durchschnittliche Alter höher (48 Jahre), was als Folge der Auswahlkriterien für die Gruppe – abgeschlossene Schulbildung in Polen sowie ein mindestens zehnjähriger Aufenthalt in Deutschland – anzusehen ist. In der Gruppe der HS wurde eine klare Korrelation zwischen dem Alter der Probanden und Probandinnen und ihrer Sprachkompetenz festgestellt: Je älter die Person, desto häufiger wurde das Niveau B2 erreicht. In der Gruppe unter 19 Jahren waren das nur 10%, in der Gruppe 20-25 Jahre 44%, in der Gruppe über 26 Jahre konnten 62% ein positives

¹⁷ Die Analyse orientiert sich methodisch an der Studie von Laskowski (2009).

Ergebnis des B2-Tests aufweisen. Als Grund dafür werden ein höherer Bildungsgrad und eine größere Sprachlernerfahrung der Probanden und Probandinnen angenommen.

Die Beteiligung von Frauen und Männern an der Untersuchung war in etwa ausgeglichen. In der Gruppe der HS betrug das Verhältnis 24 Männer zu 27 Frauen. Frauen erreichten in den Kompetenztests generell bessere Resultate. Nur 48% der Frauen blieben gemäß den Testergebnissen unter dem Niveau B2, während bei den Männern die Quote fast um 20% höher war. Diese Diskrepanz lässt sich weder mit dem Bildungsgrad (da die männlichen Probanden im Schnitt besser ausgebildet waren) noch mit dem Geburtsort (Polen oder Deutschland) erklären. Es scheint, dass das entscheidende Kriterium für das bessere Ergebnis der tägliche Kontakt zum Polnischen war. 59% der Frauen gaben an, täglich Kontakt zum Polnischen zu haben, bei den Männern waren es nur 41%.

Als weitere Variable der Untersuchung wurde der Geburtsort (Polen oder Deutschland) festgelegt. Hier zeichnete sich eine klare Tendenz zur besseren Sprachbeherrschung bei den Personen, die ihren Geburtsort in Polen hatten, ab. In der ersten Gruppe blieben nur 25% unter dem Niveau B2, während in der zweiten Gruppe die Testergebnisse wesentlich schwächer ausfielen: 69% der untersuchten Personen bestanden den B2-Test nicht. Es muss allerdings erwähnt werden, dass beide Gruppen unterschiedlich groß waren (15 in Polen vs. 36 in Deutschland Geborene). Zwischen der Dauer des Aufenthalts in Polen und dem Sprachstand konnte keine Korrelation gefunden werden: Von den Personen, die weniger als drei Jahre in Polen gelebt hatten, erreichten 77% das Niveau B2; von denen, die mehr als drei Jahre in Polen gelebt hatten, erreichten 66% das Niveau B2, was den Erwartungen widerspricht. Einerseits kann dies in der geringen Zahl der Probanden bzw. Probandinnen in den Untergruppen begründet sein, andererseits liegt der Gedanke nahe, dass hier weitere Faktoren einen Einfluss hatten.

Das Bildungsniveau der untersuchten HS des Polnischen ist als sehr hoch zu bezeichnen. In der Gruppe dominierten Studierende (47%) und Personen mit einem Hochschulabschluss (19%). Diese Struktur spiegelt die allgemein gute Bildungssituation der Polnischsprachigen in Deutschland wider. Laut einer Studie (Siegert 2008: 51) konnten Jugendliche aus polnischen Familien im bundesweiten Vergleich die meisten Sekundarschulabschlüsse aufweisen. Die Hypothese, dass der Bildungsstand einen positiven Einfluss auf die Sprachkenntnisse ausübt, konnte hier bestätigt werden. Der Prozentsatz der Personen, die studieren bzw. bereits ein Studium abgeschlossen haben und das Niveau

B2 nicht erreichten, ist bedeutend kleiner (47%) als in der Gruppe der Probanden bzw. Probandinnen mit einem niedrigeren Bildungsgrad (76%).

Auch der Bildungsstand der Eltern hat sich als wichtiger Faktor erwiesen. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, umso besser beherrschen die Kinder ihre Herkunftssprache. Die Tendenz ist ein wenig stärker, wenn die Mutter über einen Hochschulabschluss verfügt. Die Befragten (26 Personen), deren Eltern beide einen Hochschulabschluss haben, bildeten insgesamt 73% der Gruppe auf dem Niveau B2 und höher. Diese Ergebnisse lassen sich durch die Annahme erklären, dass Personen mit höherem Bildungsniveau auch im familiären Alltag eher die Standardvarietät als einen Dialekt bzw. die sogenannte Polonia-Varietät (Walczak 1993: 542) des Polnischen verwenden und dem Erhalt der L1 positiv gegenüberstehen. Dennoch ist der Bildungsgrad der Eltern keine ausreichende Bedingung für gute Sprachkenntnisse der Kinder. In der Gruppe, die das Niveau B2 nicht erreichte, befanden sich 10 Personen (34%) aus Familien, in denen beide Eltern einen Hochschulabschluss besitzen.

Die große Mehrheit der Probanden und Probandinnen (86%) gab an, dass sie von den Eltern zum Polnischlernen motiviert wurden. Die Personen, die diese Motivation nicht besaßen, erhielten in den Kompetenztests im Durchschnitt nur 44% der Punkte, also um 12 Punkte weniger als der Durchschnitt der gesamten Gruppe.

71% der untersuchten HS lernten Polnisch nur im familiären Umfeld (keine Sonntagsschule, keine Polnischkurse in Polen oder Deutschland). Dabei kommunizierte nur die Hälfte der Familien ausschließlich auf Polnisch. Nach längerem Aufenthalt in Deutschland koexistierten in den Familien oft beide Sprachen. Nur 15-20% Prozent der Familien verwendeten Deutsch als Familiensprache. Bei den 21 Personen, die zu Hause ausschließlich Polnisch sprechen, lagen die Kompetenztestergebnisse durchschnittlich bei 70%, also viel höher als bei Befragten, die mit ihren Eltern auf Polnisch und Deutsch (45%) bzw. nur auf Deutsch (53%) kommunizieren. Hier wird die Rolle des Polnischen als alleinige Sprache der häuslichen Kommunikation für den erfolgreichen Spracherwerb am deutlichsten. Weniger wichtig ist die Sprache der Kommunikation mit den Geschwistern. Die Dominanz des Deutschen ist in diesem Kontext sehr gut sichtbar. Nur 7% der HS unterhalten sich mit ihren Geschwistern ausschließlich auf Polnisch. Meistens kommunizieren sie entweder nur auf Deutsch (50%) oder in beiden Sprachen (43%). Überraschenderweise erreichten die Personen, die häufiger Deutsch mit den Geschwistern sprechen, in den Kompetenztests die besten Ergebnisse (70%).

Die Häufigkeit der Verwendung des Polnischen gehört zu den wichtigeren Faktoren, die die Beherrschung der Herkunftssprache bestimmen. In der

untersuchten Probandengruppe erreichten diejenigen am seltensten (20%) das Niveau B2, die das Polnische nur gelegentlich (einige Male im Jahr oder im Monat) verwenden. Die Probanden und Probandinnen dagegen, die jeden Tag Polnisch sprechen, schnitten viel besser ab (52%). Interessanterweise spielen die polnischen Medien im Alltag der HS kaum eine Rolle. Nur ca. 3% erklärten, sie hätten täglich Kontakt zu polnischen Medien (Internet, Fernsehen, Radio, Presse, Literatur). Besonders selten wird polnische Belletristik gelesen – 69 % der befragten HS lesen sie nie.

Auch wenn der besondere Wert der polnischen Sprache von allen Probanden und Probandinnen in den qualitativen Fragen des Fragebogens betont wurde, wird Polnisch bis auf eine Ausnahme nie als dominante Sprache angegeben. Mehrsprachige Personen platzierten sie sogar auf dem dritten und vierten Platz in ihrer Sprachenhierarchie (nach Deutsch, Englisch oder Französisch). Obwohl die Kenntnis des Polnischen in der zweiten Migrantengeneration sicherlich noch gut ist, wird die Sprache verstärkt zum bloßen Mittel der familiären Kommunikation, vor allem mit den Eltern, und verliert ihre Rolle als Mittel der Bildung und der persönlichen Weiterentwicklung.

4. Morphosyntax des Adjektivs

Die Kategorien Kasus, Genus und Numerus des Adjektivs werden durch den Kasus, das grammatische Genus und den Numerus des regierenden Substantivs determiniert. Im Singular unterscheidet man im Polnischen mindestens zwischen den üblichen drei grammatischen Genera,¹⁸ im Plural dagegen wird das Maskulinum in das maskulin-personale und das nicht-maskulin-personale Genus differenziert.¹⁹ Das Adjektiv muss mit dem in einer Nominalphrase zugeordneten Substantiv auch im Kasus kongruieren. Mit Bezug auf die Funktion im Satz kommen die polnischen Adjektive entweder als Attribut oder als Bestandteil des Prädikats vor. Sie können synthetisch (mithilfe eines Suffixes im Komparativ beziehungsweise durch Prä-

18 Corbett (1983: 87) unterscheidet bis zu sechs Genera im Polnischen, darunter vier maskuline: *masculine animate*, *masculine inanimate*, *masculine devirilized*, *masculine personal*. Die meisten neueren Grammatiken gehen von fünf Genera (darunter drei maskulinen) aus. Da dies nichts an der Tatsache ändert, dass es sich um die klassischen drei Genera handelt (von denen eines Subgenera aufweist) und im Singular im Hinblick auf das Maskulinum große Ähnlichkeit mit den anderen slavischen Sprachen besteht, belassen wir es der Einfachheit halber im Singular hier bei der Zahl drei.

19 Die polnische Sprache verfügt über die Kategorie *Genus virile*, vgl. die folgenden Beispiele: *głodny urzędnik – głodny wilk* "hungriger Beamte – hungriger Wolf" versus *głodni urzędnicy – głodne wilki* "hungrige Beamte – hungrige Wölfe". Die Unterscheidung zwischen den beiden Genera wird im Nom. und Akk. Pl. morphologisiert.

und Suffigierung im Superlativ) oder analytisch mithilfe des Adverbs *bardziej* "mehr" im Komparativ oder durch *najbardziej* "am meisten" im Superlativ gesteigert werden.

In diesem Abschnitt werden die Spezifika des Idiolekts der HS im Bereich der Morphosyntax des Adjektivs,²⁰ also primär der Nominalphrase, identifiziert und systematisch beschrieben.

Das Sprachkorpus als Grundlage für die Analyse besteht aus einem qualitativ-quantitativ und einem quantitativ ausgewerteten Teil. Die beiden zu verfassenden Briefe (vgl. Abschnitt 2.3), die unterschiedlichen Gattungen zugeordnet werden können (zum einen ein Motivationsbrief als Teil einer Bewerbung und zum anderen eine Beschwerde bei einem Reisebüro), stellen die Grundlage der qualitativ-quantitativen Analyse dar, während ausgewählte Aufgaben aus den grammatischen Tests die Basis für die quantitative Analyse bilden.

4.1 Allgemeine Ergebnisse

Die ersten quantitativen Analysen der grammatischen Tests (Abbildung 1) zeigen, dass die Ergebnisse jener Aufgaben, die das Adjektiv betreffen, beinahe vollständig den Resultaten des gesamten Tests entsprechen, der den korrekten Gebrauch auch anderer sprachlicher Phänomene überprüft.

Die Gliederung der Hauptgruppe in drei Untergruppen ergibt sich vor allem aus erheblichen Unterschieden in der Sprachkompetenz zwischen den in Polen und den in Deutschland geborenen HS, was in Abbildung 1 deutlich wird. Im Vergleich zu den anderen Testpersonen erreichten die in Deutschland geborenen Probanden und Probandinnen die wenigsten Punkte. Um etwa 20% bessere Ergebnisse erzielten die in Polen geborenen HS, die ursprünglich nach dem Kriterium des Ausreisalters in zwei Gruppen untergliedert waren. Das dritte Lebensjahr als relevantes Alter für die Ausreise ergibt sich dabei aus zwei verschiedenen Ansätzen: In der Sprachentwicklungsforschung spricht man von der Phase der Beherrschung der Sprachgrundlagen ab dem dritten Lebensjahr (Kurcz 1992: 68). In der Spracherwerbsforschung markiert das dritte Lebensjahr in Bezug auf die Reihenfolge der erworbenen Sprachen den Unterschied zwischen dem doppelten Erstspracherwerb und dem sukzessiven kindlichen Zweitspracherwerb (Anstatt & Dieser 2007: 140). Die Differenz der Ergebnisse zwischen HGP1 und HGP2 betrug für beide Testarten zwei Prozent und ist statistisch nicht signifikant ($p > 0,8$). Aus diesem Grund wird

20 Neben dem Adjektiv wird ebenfalls das Partizip Passiv in prädikativer und attributiver Funktion berücksichtigt.

in diesem Abschnitt in der Hauptgruppe nur zwischen den in Deutschland (HGD) und den in Polen (HGP) geborenen HS unterschieden. Das mit Abstand beste Resultat erreichten die beiden Kontrollgruppen. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass es keiner Testperson gelang, die maximale Punktzahl zu erreichen. Das Nichterreichen der oberen Grenze in den Tests beider Kontrollgruppen kann dadurch erklärt werden, dass die kodifizierte Norm in Wort und Schrift immer häufiger durch Formen des Usus ersetzt wird.

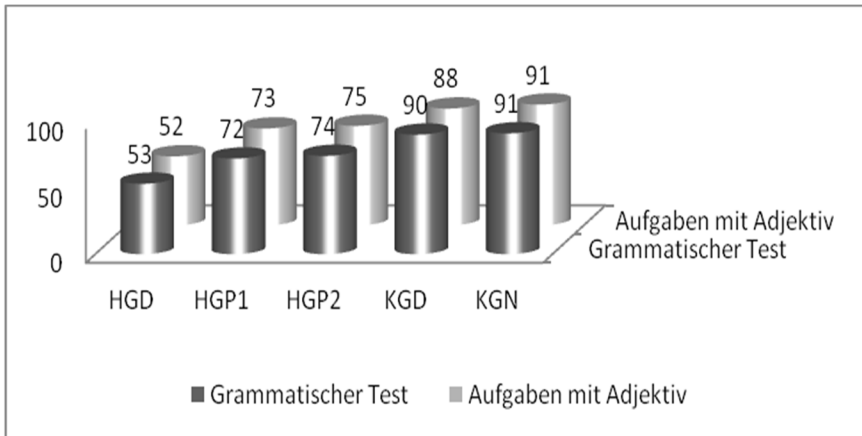


Abbildung 1: Gesamtergebnisse des grammatischen Tests im Vergleich zu den Ergebnissen der adjektivbezogenen Aufgaben im grammatischen Test, in Prozent²¹

4.2 Linguistische Analyse

Die Analyse, die bisher lediglich in der Hauptgruppe durchgeführt wurde, bestand darin, alle fehlerfreien sowie die von der polnischen Standardnorm abweichenden Formen und Konstruktionen mit Adjektiven in beiden Briefen zu identifizieren und ihre Frequenz in Bezug auf die Testpersonen zu bestimmen. In den Briefen aller Probanden und Probandinnen kamen die Kategorien Adjektiv in prädikativer Funktion und Adjektiv in attributiver Funktion sowie die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb vor. In ca. 77% der Texte wurde ein Partizip Passiv konstruiert und in der Funktion eines

21 HGD sind die in Deutschland geborenen Probanden der Hauptgruppe, HGP1 die in Polen geborenen Testpersonen der Hauptgruppe, die vor der Vollendung des dritten Lebensjahres nach Deutschland migriert sind, HGP2 die in Polen geborenen Testpersonen der Hauptgruppe, die nach Vollendung des dritten Lebensjahres nach Deutschland migriert sind. KGD bezeichnet die Spätbilingualen, KGN die Monolingualen in Polen.

Attributs oder eines Prädikats verwendet. In ca. 87% kamen die nicht-maskulin-personalen Pluralformen des Adjektivs vor. Da diese morphosyntaktischen Phänomene bei allen oder bei den meisten Testpersonen präsent waren, kann man sie als hochfrequent einstufen. Mittelfrequent im Vergleich zu den oben erwähnten, also von etwa jedem zweiten Probanden verwendet, waren Erscheinungen wie die maskulin-personale Pluralform des Adjektivs, die Nominalphrase im Prädikat, die Steigerung des Adjektivs und die Adjektivreaktion. Bei den wenigsten Probanden und Probandinnen (ca. 9%) wurde der Gebrauch des maskulin-personalen Genus der adjektivischen Pronomina (Relativ- und Possessivpronomen) beobachtet. Dieses Phänomen kann somit als niedrigfrequent bezeichnet werden. Des Weiteren wurde festgestellt, welche bereits identifizierten Phänomene im Hinblick auf jede Testperson (1) konsequent gemäß der Norm,²² (2) konsequent gegen die Norm und welche (3) nur selektiv gemäß der Norm verwendet wurden.

Das Adjektiv in prädikativer Funktion unter Berücksichtigung des Kasus sowie die Pluralformen des nicht-maskulin-personalen Genus der Adjektive waren die häufigsten und stets gemäß der Norm realisierten Phänomene. Alle anderen Erscheinungen erwiesen sich als mehr oder weniger problematisch und wurden häufig entweder konsequent oder selektiv gegen die Norm realisiert. Beispielsweise bereitete die Kongruenz des Adjektivs in attributiver Funktion unter Berücksichtigung von Genus, Kasus oder Numerus in allen Briefen Schwierigkeiten (ungrammatische Formen werden mit einem Sternchen * gekennzeichnet):

- (1) *Zna-m* *się* *na program-ach* **komputer-owym*.
kenn-1SG.PRS.IND REFL auf Programm-LOK.P Computer-ADJ.LOK.SG.M
"Ich kenne mich mit Computerprogrammen aus."

Beispiel (1), in dem am Substantiv der Lokativ Plural und am Adjektiv der Lokativ Singular markiert ist, zeigt die fehlerhafte Kongruenz hinsichtlich des Numerus. Zu den häufig fehlerhaft realisierten Phänomenen gehörten unter anderen auch die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb und deren korrekter Gebrauch (vgl. Beispiel 2) sowie die Wortbildung des Adjektivs (Beispiel 3):

- (2) *Ma-m* *bardzo* **dobrze*²³ *wykształcenie*.
hab-1SG.PRS.IND sehr gut.ADV Bildung.AKK.N
"Ich habe eine sehr gute Bildung."

22 Im schriftlichen Teil des Tests handelt es sich stets um die kodifizierte Sprachnorm.

23 Hier wird das Adverb *dobrze* statt des Adjektivs *dobrze* verwendet.

- (3) *Wszystkie* *wymagania* *sq*
 Alle-ADJ.NOM.PL.N Anforderungen-NOM.PL.N KOP-3PL.PRS
 **perfekcyjne*²⁴ *dla* *mnie*.
 perfekt ADJ für 1SG.AKK
 "Alle Anforderungen sind für mich perfekt."

Dieser Teil des Testdesigns zeigte, welche für die HS typischen Konstruktionen und Formen in anderen Teilen der Tests zu erwarten waren. Diese Aufgabe lieferte auch viel Sprachmaterial, das die quantitative Auswertung um wertvolle authentische Beispiele bereicherte. In weiteren Arbeitsphasen wird dieser Teil des Sprachkorpus um die Analyse der schriftlichen Äußerungen (Briefe) beider Kontrollgruppen und um die Evaluation spontaner mündlicher Äußerungen aller Testpersonen ergänzt.

4.3 Quantitative Analyse

Die statistische Analyse der Aufgaben in den grammatischen Tests mit dem Schwerpunkt Adjektiv umfasste folgende Phänomene: Adjektivreaktion (präpositionale und präpositionslose Konstruktionen), Unterscheidung von Adjektiv und Adverb, Kongruenz, Steigerung des Adjektivs sowie maskulin-personale Formen (die auch Auswirkungen auf die Kongruenz haben können). Bereits auf den ersten Blick lassen sich in Abbildung 2 im Hinblick auf die erreichte Prozentzahl bestimmte Ähnlichkeiten sowohl zwischen den in Polen und den in Deutschland geborenen HS als auch zwischen den beiden Kontrollgruppen beobachten.

Darüber hinaus konnte eine Hierarchie der problematischen Phänomene im Bereich des Adjektivs festgestellt werden.

In der Hauptgruppe erwiesen sich maskulin-personale Formen und die Adjektivreaktion, gefolgt von Kongruenzregeln und Steigerungsformen, als die schwierigsten Bereiche. Demgegenüber schien das Auseinanderhalten von Adjektiv und Adverb am einfachsten zu sein. Die bereits eingeführte Gliederung der Hauptgruppe in zwei Untergruppen erwies sich auch hier wieder als berechtigt. Die signifikanten Unterschiede in allen Ergebnissen zwischen den beiden Hauptgruppen wurden durch t-Tests bestätigt.²⁵ Bemerkenswert daran ist, dass sich die zwei letzten Resultate (Steigerungsformen und Unterscheidung zwischen Adjektiv und Adverb) der in Polen geborenen HS

24 Die von der Norm abweichende Form *perfekcyjne* tritt an die Stelle von *perfekcyjne*. Das deutsche "perfekt" ist eine mögliche Quelle für die Abweichung von der Norm.

25 Maskulin-personale Formen: $p \approx 0,0009$, Adjektivreaktion: $p \approx 0,0002$, Kongruenzregeln: $p \approx 0,000005$, Steigerungsformen: $p \approx 0,0009$, Unterscheidung von Adjektiv und Adverb $p \approx 0,003$.

kaum von den Ergebnissen der beiden Kontrollgruppen unterscheiden und statistisch nicht signifikant sind.²⁶ Die Problembereiche der Kontrollgruppen sind dagegen nur syntaktischer Natur; unerwartete grammatische Verstöße in der Adjektivreaktion oder der Gebrauch überwiegend analytischer Formen zur Steigerung des Adjektivs, die aber meistens akzeptable Varianten sind, weisen auf innersprachliche Prozesse als Ursache hin.

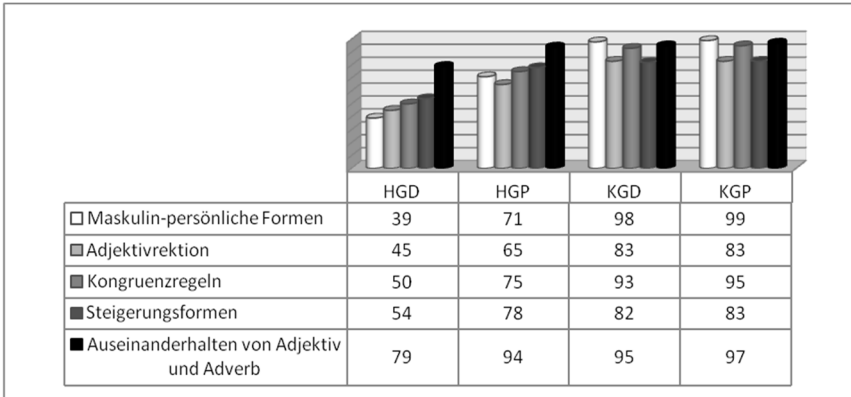


Abbildung 2: Korrekt realisierte Adjektivkonstruktionen, in Prozent

Die Analyse der Briefe lässt darauf schließen, mit welchen Problembereichen in weiteren Testteilen zu rechnen ist. Beinahe alle in den grammatischen und in den Kompetenztests abgefragten morphosyntaktischen Erscheinungen mit dem Schwerpunkt Adjektiv kamen in den Briefen vor. Die Tatsache, dass sich viele dieser Phänomene in den Briefen als niedrig- oder mittelfrequent erwiesen, könnte damit zusammenhängen, dass HS häufig eine Vermeidungsstrategie einsetzen, um "schwierigen" Formen aus dem Weg zu gehen. Auf der Basis der durchgeführten empirischen Untersuchungen ließen sich bestimmte Schwierigkeitsgrade hierarchisieren. Aus den statistischen Berechnungen ergibt sich, dass die Sprachkompetenz der in Polen geborenen HS wesentlich höher ist als die der von Geburt an in deutschsprachiger Umgebung lebenden Testpersonen. In weiteren Forschungsphasen zum Untersuchungsbereich Adjektiv soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es sich bei dem Idiolekt der HS um Spracherosion (u.a. bedingt durch Interferenzen aus dem Deutschen) oder um unvollständigen Spracherwerb handelt.

26 Steigerung des Adjektivs: $p \approx 0,55$ für HSP und KGN, $p \approx 0,43$ für HSP und KGP, Unterscheidung von Adjektiv und Adverb: $p \approx 0,8$ für HSP und KGN, $p \approx 0,1$ für HSP und KGP.

5. Morphosyntax des Zahlworts

Die grammatischen Kategorien des Zahlworts sind offenbar für viele Sprecher und Sprecherinnen problematisch. Diesbezügliche Unsicherheiten betreffen nicht nur Fremdsprachenlernende, HS oder spätbilinguale Personen, sondern teilweise auch monolinguale, in Polen lebende Polen und Polinnen. Das Thema eignet sich auch aufgrund der Unterschiede zwischen dem deutschen und polnischen Zahlwortsystem für wissenschaftliche Untersuchungen. Durch den deutsch-polnischen Sprachkontakt können sowohl bei den HS als auch bei den Spätbilingualen Abweichungen von der sprachlichen Norm auftreten. In den beiden durchgeführten schriftlichen Tests wurden hauptsächlich die Ausdrucksformen für Datums- und Zeitangaben, Daten zum Schwund der Kollektivzahlen (Ersatz durch Kardinalzahlen) und Tendenzen zur Verwendung des substantivierten Zahlwortes erhoben. Die Untersuchung wurde in Form einer Satzanalyse durchgeführt und die Ergebnisse mit denen der Kontrollgruppen verglichen.

Die Kardinalzahlen im Polnischen und Deutschen sind Mengenbezeichnungen (außer 0 und 1), die sich auf zählbare Substantive im Plural beziehen (Skibicki 2007: 195). Der Unterschied zum Deutschen besteht darin, dass sie im Polnischen in den obliquen Kasus, bei 2-4 auch im Nominativ, im Kasus und Genus mit ihrem Bezugssubstantiv übereinstimmen. Einen weiteren Unterschied zwischen dem polnischen und dem deutschen Zahlwortsystem stellen die im Polnischen existierenden Kollektivzahlen dar. Sowohl Engel et al. (1999: 872) als auch Skibicki (2007: 205) sind der Meinung, dass die polnischen Kollektivzahlwörter in der deutschen Sprache keine Entsprechung haben.

Es ist in dieser Hinsicht untersuchenswert, ob die HS und die Spätbilingualen vorrangig Kardinalzahlen verwenden, auch wenn es grammatikalisch korrekt wäre, das Kollektivzahlwort zu benutzen; d.h. es geht um den Abbau (prinzipiell zulässiger) Variation. Erklärbar wäre diese Tendenz durch den Unterschied zwischen dem Polnischen und dem Deutschen. Verschiedene polnische Sprachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen (u.a. Mieczkowska 1994, Nagórko 1996, Skibicki 2007 und Siuciak 2008) weisen in ihren Grammatiken darauf hin, dass bei monolingualen polnischen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen schon seit längerem eine Tendenz zur Vermeidung der Kollektivzahlen zu beobachten ist. Interessant ist daher ein Vergleich zwischen den Vermeidungsstrategien der HS und der Monolingualen.

5.1 Das Datum

Eine der Aufgaben des Grammatiktests umfasste 13 verschiedene Lückensätze. Der Kontext ist vorgegeben, in Klammern finden sich die Zahlwörter in Ziffern. Die Aufgabe bestand darin, diese in Wortform anzugeben, sodass die Sätze grammatikalisch korrekt waren. Einer dieser Sätze behandelte das Problem der Datumsangabe und hatte folgende Form:

(4) *Dziś mamy (29) stycz... (2013) rok...*

Dziś mam-y *dwudziest-ego* *dziewiąt-ego*
heute haben-1PS.PL.PRS.IND zwanzigste-GEN.SG.M neunte-GEN.SG.M
styczni-a *dwa tysiąc-e* *trzynast-ego*
Januar-GEN.SG.M zwei-NOM tausend-NOM.PL dreizehnte-GEN.SG.M
rok-u.
Jahr-GEN.SG.M

"Heute haben wir den neunundzwanzigsten Januar zweitausenddreizehn."

Die Analyse ergab, dass nicht nur die HS Probleme mit der Flexion und der Syntax der Zahlwörter haben. Die Datumsangabe war für alle drei Probandengruppen schwierig. Nur ca. 30% aller HS konnten die Datumsangabe korrekt bilden. Diese Aufgabe wurde von 60% der Monolingualen und 60% der Spätbilingualen richtig gelöst. Die Abweichungen von der polnischen Sprachnorm, die sich in der HS-Gruppe beobachten lassen, waren also in geringerem Umfang auch bei den Kontrollgruppen sichtbar. Bei ihnen bestand die Tendenz, die Ordnungszahl bei der Tagesangabe richtig zu deklinieren und die Genitivform auf alle Teile der Jahresangabe zu übertragen, z.B.

(4.a) **dwutysięczn-ego* *trzynast-ego*
zweitausendste-GEN.SG.M dreizehnte-GEN.SG.M

statt *dwa tysiące trzynastego*. Die HS verwendeten die Tagesangabe und den Monatsnamen im Nominativ/Akkusativ:

(4.b) *Dziś mam-y* *dwudziesty* *dziewiąty*
Heute haben-1.PL.PRS.IND zwanzigste-NOM/AKK.SG.M neunte-NOM./AKK.SG.M
styczeń
Januar-NOM/AKK.SG.M

statt *dwudziestego dziewiątego stycznia*. Letzteres bestätigt, dass die HS auf das Deutsche zurückgreifen und dass sie die Regeln für die polnische Datumsangabe nicht kennen. Sowohl die in Polen lebenden Monolingualen als auch die Spätbilingualen zeigten – wenn auch in unterschiedlichem Grad

– bei der Datumsangabe Unsicherheiten und verwendeten dafür Konstruktionen, die von der sprachlichen Norm abweichen.²⁷

5.2 Die Uhrzeit

Im Grammatiktest fand sich ein weiterer Lückensatz, in dem die Ziffern als Uhrzeit verschriftlicht werden sollten:

(5) *Idziemy do kina w piątek na (19:30).*

<i>Idzi-emy</i>	<i>do kin-a</i>	<i>w piątek</i>	<i>na</i>
gehen-I.PL.PRS.IND	zu Kino-GEN.SG.N	an Freitag-AKK.SG.M	um
<i>dziewiętnast-a</i> ²⁸	<i>trzydzieści.</i>		
neunzehnte-AKK.SG.F	dreißig-NOM.		

"Wir gehen am Freitag um neunzehn Uhr dreißig ins Kino."

Die Analyse der Antworten zeigt, dass es den Befragten leichter fällt, die Uhrzeit anzugeben als das Datum zu bilden. 80% der HS gaben die richtige Antwort. Die Probanden und Probandinnen aus den beiden Kontrollgruppen erreichten in dieser Aufgabe 100%. Eine mögliche Erklärung für diese überraschenden Ergebnisse ist, dass die Uhrzeit in vielen verschiedenen Situationen angegeben werden muss, wie bei Verabredungen mit Freunden oder der Familie. Offizielle Datumsangaben hingegen werden im Alltag vermutlich eher weniger gebraucht.

5.3 Kollektivzahlen und von Zahlen abgeleitete Substantive

In verschiedenen polnischen Grammatiken wird über die Ersetzung der Kollektivzahlen durch von Zahlen abgeleitete Substantive (z.B. *dwójka*, *trójka*) diskutiert. Bei der Analyse der Sätze, die beide Formen zulassen, waren diverse Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten. Es handelt sich hier um Daten, die aus den Grammatikalitätsurteilen stammen. Für die HS war die Beurteilung, ob die angegebenen Sätze mit Kollektivzahlen normentsprechend waren, problematisch. Bei den Korrekturen verwendeten sie häufig Kardinalzahlen und substantivierte Zahlwörter. Die Spätbilingualen entschieden sich meistens für die Formen der Kollektivzahlen. Die monolinguale

27 Es gab auch Probanden bzw. Probandinnen, die die Monatsnamen und Zahlwörter richtig deklinierten.

28 Die feminine Akkusativform erklärt sich aus dem regulär geschwundenen *godzinę* (Stunde).

Gruppe bevorzugte hingegen bei der Korrektur oft das substantivierte Zahlwort. Die Tendenz, Kollektivzahlen zu vermeiden, war somit sowohl bei den HS als auch bei den Monolingualen zu beobachten. Im Deutschen wird die entsprechende Rolle von den Kardinalzahlen übernommen. Die Analyse ergab weiter, dass bei den HS auch die Kenntnisse der unbestimmten Zahlwörter (wie "einige") eher gering sind. Sowohl die Grundformen als auch das Deklinationsparadigma sind ihnen unbekannt, sodass sie die unbestimmten Zahlwörter praktisch nicht richtig verwenden können.

Insgesamt stellte sich heraus, dass die Benutzung der polnischen Zahlwörter für die HS grundsätzlich sehr schwierig ist und dieses Forschungsfeld somit zahlreiche Analysemöglichkeiten eröffnet. Die Untersuchungen bestätigten, dass die HS partiell auf entsprechende Konstruktionen des Deutschen zurückgreifen und dass sie das polnische Deklinationsmuster der Zahlwörter und die grammatischen Regeln nicht kennen. Es zeigten sich auch andere Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen. Sowohl die in Polen lebenden Monolingualen als auch die Spätbilingualen waren sich z.B. bei der Datumsangabe unsicher und verwendeten dafür Konstruktionen, die von der sprachlichen Norm abweichen. Dies deutet darauf hin, dass sich in diesem Bereich im Polnischen Prozesse des aktuellen Sprachwandels vollziehen, die sich auf Gebrauch und Flexion der Zahlwörter auswirken.

6. Interaktive Übungen für den Erwerb des Polnischen als Herkunftssprache

Dieser Teil des Artikels beschreibt das didaktische Konzept des Projekts. Seine Ziele sind erstens die Darstellung der Grundannahmen, von denen bei der Ausarbeitung der Aufgaben für polnische HS ausgegangen wurde, zweitens die Vorstellung der vorgeschlagenen Aufgabentypen sowie drittens Empfehlungen für die Vermittlung der Rechtschreibung, die einen besonderen Stellenwert im Projekt besitzt.

6.1 Grundannahmen des didaktischen Konzepts

Das didaktische Konzept für die Zielgruppe der HS des Polnischen basiert vor allem auf den Analyseergebnissen der existierenden Korpora des Polnischen als Herkunftssprache (das sog. HamCoPoliG-Korpus, vgl. Czachór 2012, sowie das Freiburger Korpus, das aus unserem Projekt hervorgegangen

ist). Berücksichtigt wurde zudem ein Korpus der von Polnisch lernenden Deutschen begangenen Fehler (Teile des Wrocławer Korpus DAMA, vgl. Pasięka 2006, Dąbrowska & Pasięka 2014), das Polnische Nationalkorpus (NKJP) sowie Unterrichtserfahrungen des Breslauer Teams mit dem Polnischen für HS.

Die ausgearbeiteten interaktiven Übungen (www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de) sind für polnische HS, für die Deutsch funktional die dominante Sprache ist, bestimmt. Sie können in der Regel gut sprechen, haben aber große Defizite im Bereich der Schreibkompetenz, die sie auf andere Weise als Fremdsprachenlernende erwerben. Da innerhalb der Fertigkeit Schreiben ein besonderer Fokus auf grammatische und orthografische Kompetenzen gelegt wird und die erarbeiteten Materialien auch für die individuelle Arbeit bestimmt sind, eignen sich hier eher geschlossene Übungen mit eindeutigen Lösungen und Lösungsschlüsseln. Dabei haben die Autorinnen großen Wert auf eine Progression vom Einfachen zum Komplexen gelegt.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse gingen wir von vier wesentlichen Annahmen aus:

1. Wegen des heterogenen Charakters der Sprachkompetenz der HS haben wir uns entschieden, unterschiedliche Methoden anzuwenden und hierfür den kognitiven Ansatz, der auf Sprachbewusstsein, -reflexion und entdeckendem Lernen basiert, zugrunde zu legen, weil er zum Analysieren und Synthetisieren des zu erwerbenden Wissens sowie zum Aufstellen von eigenen Hypothesen hinsichtlich der erworbenen Sprache und Kultur ermuntert. Dieser Vermittlungsansatz ist auf die Autonomie des Lernenden, seine Kreativität und Selbstständigkeit ausgerichtet. Die vorgeschlagenen Übungen folgen darüber hinaus einem verschiedene Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten (Grammatik und Schreiben, Rechtschreibung und Schreiben, Rechtschreibung und Aussprache, grammatische Korrektheit und Leseverstehen) integrierenden Ansatz.
2. Den Bezugspunkt für die Übungen stellt die Musternorm des Polnischen, das Standardpolnische (*norma wzorcowa*) dar, die sich auf den bewussten Sprachgebrauch bezieht, d.h. auf die Verwendung der Wörter und ihrer Form "mit dem Bewusstsein ihres semantischen und stilistischen Wertes" im Einklang mit "der sprachlichen Tradition, den grammatischen und stilistischen Regeln des Polnischen sowie dessen erkennbaren Entwicklungstendenzen" (Markowski 2000: 1702). Der Gebrauch des Standardpolnischen eröffnet den Sprachbenutzern und -benutzerinnen kommunikativ mehr Handlungsmöglichkeiten. Das Fehlen eines solchen Zugangs in den von

den HS produzierten Texten wird in zahlreichen Sprachfehlern sichtbar, die die Kommunikation behindern oder erschweren, aber auch in der Verwendung des umgangssprachlich markierten Wortschatzes in offiziellen Textsorten sowie in den zahlreichen Verzerrungen der Genremuster.

3. Das Ausgangs- und Zielmaterial stellen im didaktischen Prozess breit verstandene kulturbezogene Texte dar, die es ermöglichen, die Lernenden in die polnische Kultur einzuführen, ihnen Verhaltensmuster für bestimmte Situationen zur Verfügung zu stellen, ihr landeskundliches Wissen über Geographie und Geschichte einzelner Regionen zu verbessern, sie mit Elementen der Literaturgeschichte vertraut zu machen und ihnen Informationen über die Leistungen bekannter Polen und Polinnen zu vermitteln.
4. Es wurde ein funktionaler Ansatz gewählt, dementsprechend folgen die grammatischen Übungen dem Katalog von Sprechintentionen und allgemeinbegrifflichen Aussagen. Das kommt in der Einteilung in sieben Module zum Ausdruck:

Modul 1: Wie ist man höflich? (Höflichkeitsfunktionen: sich vorstellen, begrüßen, sich verabschieden, grüßen, sich entschuldigen, sich bedanken).

Modul 2: Wie erzählt man? (informative Funktionen: nach Informationen fragen, Information erteilen, berichten).

Modul 3: Wie handelt man mit Worten? (Handlungsfunktionen: zum Handeln auffordern, Einverständnis und Absage ausdrücken, befehlen, Hinweise geben).

Modul 4: Wie drückt man Gefühle aus? (expressive Funktionen: Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Freude und Traurigkeit, Aufregung und Gleichgültigkeit ausdrücken).

Modul 5: Wie spricht man über Zeit und Raum? (Ausdruck der allgemeinen Begriffe: Zeit- und Raumrelationen, Merkmale, Eigenschaften, Bewegung, Ziel, Bedingung und Folgen ausdrücken).

Modul 6: Wie überzeugt man? (persuasive Funktionen: Meinungsäußerung, Kritik, Zustimmung und Missbilligung, Argumentieren und Überzeugen).

Modul 7: Grammatisches Potpourri: Überprüfe, was du schon kannst! (Festigung und Wiederholung der geübten Fragestellungen; Integration orthografischer, grammatischer und stilistischer Übungen).

Die Übungstypen in der Sammlung "*Na końcu języka*" weisen einen interaktiven und vielfältigen Charakter auf. Die Vielseitigkeit der Plattform,

die sich aus den unterschiedlichen Übungsformaten sowie aus ihrer thematischen Bereicherung mit landeskundlichen Aspekten, praktischem Wissen über Polen und die umgebende Welt sowie mit visuellen Elementen (Abbildungen, Karten) ergibt, soll Monotonieeffekte beim Lernen verhindern und zur Wiederholung der Übungen anspornen.

6.2 Übungstypen

Die Ausarbeitung des Übungsangebots für die Sammlung "*Na końcu języka*" erforderte eine den Funktionen und sprachlichen Problemen adäquate Auswahl von Übungstypen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Tatsache, dass die Aufgabensammlung für die Erweiterung der Sprachkompetenz von HS des Polnischen auf einer E-Learning-Plattform (www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de) bestimmt ist. Die Autorinnen legten besonderen Wert auf Vielfältigkeit und Attraktivität der Aufgabenformate. Dementsprechend wurden die Aufgaben unter Anlehnung an unterschiedliche Übungstypen für den Zweitsprachunterricht, u.a. an Zertifizierungsaufgaben sowie an interaktive Übungen auf Internetplattformen (*Oneness*, *e-Polish*, *Babbel*) entwickelt. Die Übungstypen wurden in den Arbeiten von Komorowska (2002) sowie Lipińska & Seretny (2005, 2012) detailliert besprochen.

Die Sammlung "*Na końcu języka*" beinhaltet drei Übungstypen: Multiple-Choice-Aufgaben, Lückentexte und Transformationsübungen. Die Multiple-Choice-Übungen wiederum umfassen vier Formate:

- Auswahl einer von vielen Formen im Satz,
- Auswahl einer von vielen Formen im Text,
- einfache und mehrfache Verknüpfungen zwischen Wörtern aus zwei Listen,
- Auswahl der richtigen Form (ja/nein-Aufgaben).

Diese Übungen dienen der Entwicklung von grammatischen, stilistischen und orthografischen Teilfertigkeiten. Ziel der Lückenübungen ist die Festigung einzelner grammatikalischer (z.B. Nominal- und Verbalflexion, Verberktion) und orthografischer Kenntnisse (Verschriftung der Vokale und der palatalen (z. B. ɲ , ɕ , ʑ , $\widehat{\text{tɕ}}$ $\widehat{\text{dʑ}}$) und postalveolaren (ʃ , ʒ , $\widehat{\text{tʃ}}$, $\widehat{\text{dʒ}}$) Konsonanten). In diesem Übungsformat müssen einzelne Buchstaben, Grapheme, Affixe, Wörter sowie in einer Wortliste vorgegebene Formen eingesetzt werden. Die Transformationsübungen, in denen Sätze nach einem vorgegebenen Muster transformiert werden, beinhalten

- morphosyntaktische und syntaktische Transformationen,
- intersemiotische Übersetzung,
- Auswahl eines Wortes aus einer Wortliste einschließlich einer morphosyntaktischen Transformation sowie
- stilistisch-lexikalische Transformationen.

Die Übungen wurden nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Die ersten Übungen jedes Kapitels sind leichter (Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte mit vorgegebenen Antworten), ihnen folgen schwierigere Aufgaben (Transformationsaufgaben, Lückentexte ohne vorgegebene Antworten).

6.2.1 Orthografische Übungen

Der erste Teil der Aufgabensammlung enthält Übungen zur Rechtschreibung, die drei Hauptthemen problematisieren: Vokale, Konsonanten und Integration von Fertigkeiten. Die große Mehrheit der Übungen bilden Lückentests in Wörtern, Sätzen und Texten. Dabei handelt es sich sowohl um geschlossene als auch um halboffene Übungen. In ersteren stehen alternative Antworten zur Auswahl, z.B. *a/q* und *e/ę*, *sz/rz*, *l/l/t*. Hier muss eines von zwei oder mehreren Graphemen (bzw. Digraphen) ausgewählt werden.

Das Modul mit den Fertigkeiten integrierenden Übungen beinhaltet:

- Diktate,
- Ergänzen des Textes während des Abspielens eines Liedes oder eines Gedichtes,
- Finden und Korrigieren der falschen Schreibweise.

Beispielhaft für die Lückentests steht das Ergänzen von diakritischen Zeichen (*l* oder *ł*). Die zu korrigierenden Wörter können entweder kontextfrei (in einer Wörterreihe) oder im Satz, im Text bzw. als Bildbeschriftung erscheinen. Diese Vielfalt sorgt für einen abwechslungsreichen Charakter der Übungen.

Einen anderen Übungstyp stellt die morphosyntaktische Transformation dar, die ebenfalls eine wichtige Rolle für die Festigung der korrekten Rechtschreibung spielt. Hier wurden grammatische Umformungen verwendet, um dem Lernenden einige wichtige orthografische Regeln sowie vokalische Alternationen, u.a. in der Nominalflexion, bewusst zu machen.

In dem integrativen Modul lösen die Lernenden Multiple-Choice-Übungen, indem sie aus den vorgegebenen Antworten diejenige auswählen, die sie in der Aufnahme gehört haben. Darüber hinaus muss in weiteren Multiple-Choice-Übungen die korrekte Schreibweise eines Wortes markiert werden.

6.2.2 Grammatische und stilistische Übungen

Die Vielfalt der morphosyntaktischen Fragestellungen ermöglicht die Verwendung aller Übungstypen und eine dementsprechende Differenzierung. Die geschlossenen Übungen gehören aufgrund ihrer Spezifik für die Nutzer der Lernplattform zu den einfacheren. Die mehrfache Auswahl einer richtigen Form erfolgt im Satz oder im Text. Dieser Typ fand Anwendung in vielen grammatischen und stilistischen Übungen und funktioniert als eine Art Vorbereitung auf die offenen Aufgaben. Hier werden u.a. Nominalflexion, Verwendung der Partizipien im Text, Steigerung des Adjektivs und des Adverbs geübt. Mit Hilfe von Zuordnungsübungen kann die Verbrektion sowie der Gebrauch des richtigen Kasus nach Präpositionen trainiert werden. Daneben gibt es anspruchsvollere grammatische Übungen, die eine größere sprachliche Selbstständigkeit der Lernenden verlangen, z.B. Lückentests, in denen korrekte Formen der vorgegebenen Wörter zu ergänzen sind (Nominalflexion) sowie Formate, in denen falsche Formen korrigiert werden sollen (Nominalflexion, Rektion des Verbs, Steigerung des Adjektivs und des Adverbs). Die Suche nach falschen Formen und ihre Korrektur sensibilisiert die Lernenden für sprachliche Phänomene ihrer Herkunftssprache. In einigen Aufgaben ist ein Verb aus einer vorgegebenen Menge auszuwählen und zu konjugieren. Die intersemiotische Übersetzung besteht in der Ergänzung eines Texts in Anlehnung an ein beigefügtes Bild.

Eine spezielle Gruppe bilden die stilistischen Übungen. Ähnlich wie im Falle der morphosyntaktischen Probleme umfassen sie Multiple-Choice-Formate sowie Übungen mit unterschiedlich großen Lücken. Die Gruppe der Transformationsaufgaben enthält u.a. stilistisch-lexikalische Übungen, die die HS des Polnischen für die offizielle Varietät des Polnischen sensibilisieren sollen, mit der sie im Alltag kaum in Berührung kommen.

6.3 Die Orthografie im didaktischen Konzept

Einen wichtigen Teil der Forschung zum Polnischen als Herkunftssprache bildet die Rechtschreibung. Die quantitativen und qualitativen Analysen der schriftlichen Arbeiten der Testpersonen in der Hauptgruppe und in den beiden Kontrollgruppen zeigen, dass die polnischen HS im mündlichen Bereich über ausgeprägte Kompetenzen verfügen, aber den Schriftkode nicht beherrschen. Mangelhafte Kenntnisse der orthografischen Regeln und Versuche einer pho-

netischen Übertragung der Sprache auf die Schrift bewirken, dass geschriebene Texte oft einen unvorteilhaften Eindruck in Bezug auf die Sprachbeherrschung vermitteln und manchmal sogar unverständlich sind. Die Analyse der sprachlichen Abweichungen macht zudem deutlich, dass Rechtschreibfehler häufig die Folge einer unzureichenden phonematischen Hörwahrnehmung und/oder falscher Aussprache sind. Diese Abweichungen sind sehr schwer zu korrigieren (vgl. Malendowicz 1961: 10).

Die zahlreichen Beispiele für orthografische Fehler, die sich aus Schwierigkeiten bei der Differenzierung zwischen den drei Reihen von Frikativen und Affrikaten, aus Fehlern bei der Schreibung der Grapheme *q* und *ę* sowie den Verbindungen *om*, *on*, *em*, *en* ergeben, verdeutlichen die Notwendigkeit, Aufgaben zu entwickeln, die das phonematische Gehör, die korrekte Aussprache und die orthografische Schreibung integrieren.

In Hinblick auf die linguistische Spezifik von deutschsprachigen HS des Polnischen und in Anbetracht ihrer Bedürfnisse wurde der glottodidaktische Teil, welcher der Orthografie gewidmet ist, in zwei Gruppen gegliedert:

1. orthografische Übungen im engeren Sinne sowie
2. Übungen, die das Hören und das Schreiben der Wörter miteinander verbinden.

Der integrierte Aussprache- und Rechtschreibunterricht ist besonders bei jenen Personen notwendig, welche die polnische Sprache primär vom Hören kennen und aufgrund dessen schwer zu eliminierende Gewohnheiten entwickelt haben. Er lässt stärkere und dauerhaftere Verbindungen zwischen der phonischen und der graphischen Form im Gedächtnis der Lernenden entstehen, was in der Folge die Schreibkompetenz in der Zielsprache verbessern soll (Lipińska & Seretny 2013: 33).

Der erste Teil der Aufgabensammlung beinhaltet traditionelle orthografische Übungen. Die Ergebnisse des Projekts führten zur Bildung von acht Hauptgruppen, in denen die für HS schwierigsten orthografischen Fragen behandelt werden. Zwei von ihnen beziehen sich auf Probleme mit Vokalen, die restlichen sechs auf die mit Konsonanten:

1. Schreibregeln für die Grapheme *q* und *ę* sowie für die Graphemkombinationen *om*, *on*, *em*, *en*
2. Schreibregeln für *i/y* und *i/j*
3. Schreibregeln für *u/ó*
4. Schreibregeln für Grapheme, die palatale Konsonanten repräsentieren

5. Schreibregeln für Grapheme, die postalveolare Affrikaten und Frikative repräsentieren
6. Schreibregeln für Grapheme, die stimmhafte und stimmlose Konsonanten repräsentieren (mit Berücksichtigung des Stimmhaftigkeitsverlustes)
7. Schreibregeln für *rz/ż*
8. Schreibregeln für *l, ł, t*.

Die Fehler, die Grapheme zur Bezeichnung der Nasalvokale betreffen, bilden ein Drittel aller inkorrekten Sprachformen, deshalb wird ihnen viel Aufmerksamkeit geschenkt – sowohl im orthografischen Teil als auch in dem Teil, der die Fertigkeiten integriert.

Außer orthografischen Fragen, die auch einigen polnischen Muttersprachlern Schwierigkeiten bereiten könnten (1, 2, 3, 7), finden sich in der Aufgabensammlung auch Übungsschwerpunkte, die ausschließlich für polnische HS spezifisch sind (5, 6, 8) und für Personen, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen (Hauptgruppe + deutsche Kontrollgruppe (4)).

In jeder Einheit wurde ein ähnliches Schema verwendet, gestaffelt von einfacheren zu schwierigeren Übungen. Der Benutzer bzw. die Benutzerin fängt mit der Wahl der richtigen Version des Wortes an – angegeben sind zwei oder drei Vorschläge, darunter ein richtiger. Alle fehlerhaften Wortformen sind durch die orthografischen Fehler inspiriert, die von den Probanden und Probandinnen in der Hauptgruppe begangen wurden. Die nächste Etappe bildet bereits ein selbständiger Eintrag von Graphemen oder Graphemverbindungen – zuerst einzelne Wörter, dann ganze Sätze. Übungen, welche die Rechtschreibung im Wort und im Satz prüfen, sind einfacher, und die meisten Beispiele wurden den schriftlichen Lernerprodukten (Briefen) der Hauptgruppe entnommen. In diesen Beispielen wurde hochfrequenter Wortschatz verwendet, der dem Niveau und den Fähigkeiten der Testpersonen entspricht. Übungen an längeren Textabschnitten sind schwieriger, weil es sich bei dem Material um authentische Texte handelt, die hauptsächlich Presseartikeln entstammen und der dort benutzte Wortschatz über die mit dem Alltagsleben verbundenen Themen hinausgeht.

Der Teil, welcher der Schreibung von Graphemen, die palatalisierte Konsonanten bezeichnen, gewidmet ist, beinhaltet auch Übungen, in denen zwischen den Graphemen aus drei Reihen unterschieden werden soll: den dentalen, den postalveolaren und den präpalatalen Frikativen und Affrikaten (*s, c, z, dz / ś(si), ć(ci), ź(zi), dź(dzi) / sz, cz, rz/ż, dż*).

Da das Auslassen von diakritischen Zeichen die Ursache für 30% aller fehlerhaften Formen ist, wurde jede Einheit, die Grapheme mit diakritischen Zeichen (*ą, ę, ó, ż, ś, ć, ź, dź, ń, ł*) beinhaltet, um Übungen ergänzt, die darauf beruhen, an der entsprechenden Stelle das fehlende Diakritikon hinzuzufügen. Derartige Aufgaben werden in den traditionellen Orthografiesammlungen nicht berücksichtigt.

In den Teilen, in denen für die korrekte Schreibung eine morphologische Regel herangezogen werden kann, befinden sich Übungen für die Bildung von verwandten Formen (Bildung der Singularformen von Substantiven, von Pluralformen, des Genitivs Plural), die konkrete Regeln veranschaulichen, welche die Schreibung und deren Einprägung erleichtern. Beinahe alle Einheiten beinhalten einen Link, der den Benutzer bzw. die Benutzerin auf die offizielle Internetseite von PWN (Staatlicher Wissenschaftlicher Verlag) weiterleitet. Hier finden sich konkrete Rechtschreibregeln, die im Zweifelsfall zu Rate gezogen werden können.

Der zweite Teil der Aufgabensammlung umfasst Übungen zur Entwicklung des phonematischen Hörens und zur Anwendung von Wissen über die Graphem-Phonem-Beziehungen. Auf den Bedarf an integriertem Aussprache- und Rechtschreibunterricht besonders für die Personen, die eine Sprache primär von Hören kennen, weisen Lipińska & Seretny (2013) hin. Die Autorinnen halten es für notwendig, dass die polnischen Herkunftssprecher und -sprecherinnen, die oral-auditiv problemlos kommunizieren können, den graphischen Kode von Grund auf erlernen. Sie betonen auch den Bedarf, ihre phonologische Kompetenz zu optimieren, weil die artikulatorische Korrektheit ihrer Äußerungen in vielen Fällen nur scheinbar ist. Oft treten Fehler in der Aussprache der dentalen, präpalatalen und postalveolaren Affrikaten und Frikative sowie nicht korrekte Realisierungen von *ą, ę, -om, -on, -em* und *-en* auf (Lipińska & Seretny 2013: 19).

Im zweiten Teil werden Übungen bearbeitet, die jeweils zwei Probleme mit Vokalen und Konsonanten umfassen:

1. Schreibung der Grapheme *ą* und *ę* sowie der Verbindungen *om, on, em, en*
2. Grapheme *i, y, e*
3. Unterscheidung zwischen präpalatalen und postalveolaren Frikativen und Affrikaten
4. Unterscheidung zwischen dentalen, präpalatalen und postalveolaren Frikativen und Affrikaten.

Für die zwei ersten Bereiche werden am Anfang Übungen eingeführt, die das phonematische Gehör entwickeln. Die verwendeten Techniken umfassen das Hören zweier gleich oder sehr ähnlich klingender Wörter sowie das Anpassen des gehörten Wortes an das geschriebene. Mit Hilfe der ersten Art von Übungen überprüfen die Lernenden ihre auditive Diskriminationsfähigkeit. Der zweite Übungstyp lässt den Benutzer bzw. die Benutzerin das Lautbild des Wortes mit seiner graphischen Darstellung identifizieren. Solche Übungen sind besonders relevant – der bzw. die Hörende muss den Unterschied zwischen den Lauten der drei Reihen von Frikativen und Affrikaten heraushören, um die diese Laute beinhaltenden Wörter richtig auszusprechen, und – in gewissem Umfang – die problematischen Phoneme in die Schrift umzusetzen.

Im weiteren Teil befinden sich Übungen, die darauf abzielen, nach dem Abhören eines Liedes einzelne Wörter zu transkribieren und die fehlenden Grapheme zu ergänzen. Dadurch wird die Fähigkeit geübt, zwischen Phonemen zu unterscheiden und sie graphisch darzustellen. In den Übungen werden authentische Straßennamen von polnischen Städten, moderne polnische Lieder und in einer Übung ein bekanntes Gedicht von Jan Brzechwa verwendet. Darüber hinaus wird in einigen Übungen die Methode des partiellen oder ganzheitlichen Diktats von Einzelsätzen herangezogen.

6.4 Fazit

Die von den polnischen Projektteilnehmerinnen erstellte Übungssammlung umfasst orthografische, morphosyntaktische, syntaktische und stilistische Fragen. Sie ist für erwachsene HS des Polnischen mit einem Sprachniveau zwischen B1 und C1 bestimmt, wobei die orthografischen Übungen bereits für die niedrigsten Niveaus A0 oder A1 nützlich sein können, weil die orthografische Kompetenz eines typischen HS des Polnischen häufig bedeutend niedriger ist als die übrigen Kompetenzen. Diese Sammlung ist für das Selbststudium bestimmt, kann aber auch mit einer Lehrkraft bearbeitet werden, die die Rolle eines Sprachspezialisten oder einer Lernbegleiterin für die Lernenden übernehmen soll. Bei der selbstständigen Arbeit wird es in vielen Fällen nötig sein, Lehrmaterialien und Arbeitshilfen aus dem Bereich der polnischen Grammatik und Orthografie hinzuzuziehen. Zusätzlich gibt das online-Lehrwerk programmiertes Feedback und Tipps, wenn eine Aufgabe falsch gelöst wurde. Die vorliegende Lernplattform bietet ein Übungsangebot, das sich an den für die Zielgruppe HS schwierigen Stellen in der polnischen Sprache orientiert. Sie zielt besonders auf die Festigung derjenigen korrekten

grammatischen Strukturen, die von den HS des Polnischen nicht ausreichend beherrscht werden, und die Vervollkommnung von stilistischen Aspekten ab: das Üben von Strukturen und neutralen Wörtern unter Berücksichtigung der Stilistik sowie das Üben von Höflichkeitsformeln.

Der unserem Konzept zugrunde liegende pluralistische Lehr- und Lernansatz von Fremdsprachen kommt in der Glottodidaktik immer häufiger zum Tragen (Reinfried 2001: 8-14), aber im Fall des Sprachunterrichts für HS hat er eine besondere Begründung. Die vorgeschlagene Konzeption sowie der interaktive Charakter der Übungen, deren Bearbeitung dadurch attraktiver wird, als es die bisherigen didaktisch-methodischen Ansätze waren, sind für Lernende adäquat, die über unterschiedliche Kompetenzniveaus, Bedürfnisse und Erwartungen verfügen, den Willen zum selbständigen Arbeiten haben und über ein gewisses Reflexionsniveau in Bezug auf die polnische Sprache verfügen.

Eingang des revidierten Manuskripts 20.04.2015

Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja (2013), Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen. In: Kempgen, Sebastian; Wingender, Monika; Franz, Norbert & Jakiša, Miranda (Hrsg.) (2013), *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress, Minsk*. München: Otto Sagner, 15-25.
- Anstatt, Tanja & Dieser, Elena (2007), Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo, 139-162.
- Benmamoun, Ellabas; Montrul, Silvina & Polinsky Maria (2013), Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39: 3/4, 129-181.
- Brehmer, Bernhard & Czachór, Agnieszka (2012), Formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals. In: Braunmüller, Kurt & Gabriel, Christoph (Hrsg.) (2012), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: John Benjamins, 297-314 (Hamburger Studies on Multilingualism 13).
- Brehmer, Bernhard & Rothweiler, Monika (2012), The acquisition of gender agreement marking in Polish: A study of bilingual Polish-German children. In: Braunmüller, Kurt & Gabriel, Christoph (Hrsg.) (2012), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: John Benjamins, 81-100 (Hamburger Studies on Multilingualism 13).
- Brehmer, Bernhard (im Druck), Contact-induced change in verb government patterns of Polish-German bilinguals? In: Brehmer, Bernhard & Trawinski, Beata (Hrsg.), *New Perspectives on Slavic Linguistics: Proceedings of the Third International Perspectives on Slavistics Conference*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Czachór, Agnieszka (2012), Corpus of Polish spoken in Germany: Collecting and analysing written & spoken data for investigating contact-induced change. In: Schmidt, Thomas & Wörner, Kai (Hrsg.) (2012), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 153-161.
- Corbett, Greville G. (1983), The number of gender in Polish. *Papers and studies in contrastive linguistics* 16, 83-89.
- Dąbrowska, Anna & Pasięka, Małgorzata (2014), Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW. In: Dąbrowska, Anna & Dobesz, Urszula (Hrsg.) (2014), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 331-342.
- Engel, Ulrich; Rytel-Kuc, Danuta; Cirko, Lesław; Dębski, Antoni; Gaca, Alicja; Jurasz, Alina; Kątny, Andrzej; Mecner, Paweł; Prokop, Izabela; Sadziński, Roman; Schatte, Christoph; Schatte, Czesława; Tomiczek, Eugeniusz & Weiss, Daniel (1999), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Bd. 2. Hildesheim: Julius Groos.
- Hamburg Corpus of Polish in Germany (HamCoPoliG): <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/h8-korpus/public.index.html> (28.05.2015).
- Jańczak, Barbara Alicja (2013), *Deutsch-polnische Familien: ihre Sprachen und Familienkulturen in Deutschland und in Polen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Komorowska, Hanna (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kurcz, Ida (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Laskowski, Roman (2009), *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lernplattform "Na końcu języka": www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de (28.05.2015).
- Lipińska, Ewa (2012), *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*. Kraków: Universitas.
- Lipińska Ewa (2013), *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, Ewa & Seretny, Anna (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lipińska, Ewa & Seretny, Anna (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, Ewa & Seretny, Anna (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Loew, Peter Oliver (2014), *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*. München: Beck.
- Malendowicz, Janina (1961), *Pisanie z pamięci i ze słuchu w szkole podstawowej. Uwagi metodyczne i zbiór tekstów*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Markowski, Andrzej (Hrsg.) (2000) *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mazur, Jan (1993), Język polski jako narzędzie komunikacji przesiedleńców z Polski do RFN. In: Gajda, Stanisław (Hrsg.) (1993), *Języki słowiańskie wobec współczesnych przemian w krajach Europy środkowej i wschodniej*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Powstańców Śląskich, 65-73.

- Mieczkowska, Halina (1994), *Kategoria gramatyczna liczebników w ujęciu konfrontatywnym polsko-słowackim*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Migrationsbericht (2012), *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012* [Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf;jsessionid=D0E66E5871A752F727A760C5B3431FFA.1_cid294?__blob=publicationFile, 28.05.2015].
- Migrationsbericht (2013), *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2013* [Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile, 28.05.2015].
- Nagórko, Alicja (1996), *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Narodowy korpus języka polskiego: www.nkjp.pl (28.05.2015).
- Pasieka, Małgorzata (2006), "Polski nie jest językiem, którego szybko i bez ambicji się uczy", czyli o niektórych błędach w języku polskim popełnianych przez cudzoziemców. In: Wysoczyński, Włodzimierz (Hrsg.) (2006), *Rozprawy Komisji Językowej XXXIII*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 83-91.
- Polinsky, Maria (2000), The Composite Linguistic Profile of Speakers of Russian in the US. In: Kagan, Olga & Rifkin, Benjamin (Hrsg.) (2000), *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 437-465.
- Rada, Uwe (2001), Von Danzig bis Berlin. In: *taz*, 12.12.2001 [Online: <http://www.uwe-rada.de/themen/polen.html>, 28.05.2015].
- Rademacher, Michael (o.J.), Deutsche Verwaltungsgeschichte von der Reichseinigung 1871 bis zur Wiedervereinigung 1990. Auflistung fremdsprachiger Minderheiten im Deutschen Reich nach der Volkszählung vom 1. Dezember 1990 [Online: http://verwaltungs-geschichte.de/fremdspr_krei.html#polnisch, 05.04.2015].
- Reinfried, Marcus (2001), Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.
- Siuciak, Mirosława (2008): *Kształtowanie się kategorii gramatycznej liczebnika w języku polskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Siegert, Manuel (2008), *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working paper des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge [Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile, 28.05.2015].
- Skibicki, Monika (2007), *Polnische Grammatik*. Hamburg: Buske.
- Walczak, Bogdan (1993), Język polski za granicą. Wprowadzenie. Język polski na Zachodzie. In: Bartmiński, Jerzy (Hrsg.) (1993), *Współczesny język polski*. Wrocław: Wiedza o Kulturze, 536-545.