

Bruno Arich-Gerz, Christian Efing,
Karl-Hubert Kiefer (Hg.)

Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum

Arbeitspapiere
der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP)
zwischen der Bergischen Universität Wuppertal
und der Universität Warschau



BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL



UNIwersYTET
WARSAWSKI

Bruno Arich-Gerz, Christian Efing, Karl-Hubert Kiefer (Hg.)

Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum

Arbeitspapiere
der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP)
zwischen der Bergischen Universität Wuppertal
und der Universität Warschau

Erster Stoß (2016)



BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI

DAAD

Inhalt

Vorwort 7

Säule I:

Christian Efing: Sprachbedarfsermittlung – Curriculumsentwicklung – Aufgabenkonzeption13

Eveline Schürmann: Berufsbezogener DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen.....31

Karl-Hubert Kiefer: Sprachanforderungen beim Wissenstransfer im Rahmen der Verlagerung von Produktionslinien eines deutschen Messgeräteherstellers nach Polen63

Paweł Szerszeń: Einige datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland am Beispiel eines Projekts81

Säule II:

Magdalena Latkowska, Bruno Arich-Gerz: Das Editionsprojekt „Edmund Polak“ (EPEP)97

Beata Gruszka, Lidia Hutniczak, Grzegorz Kotecki, Zuzanna Maksajda, Karolina Stokłosa: Zwischen Polen und Deutschland. Auf der Suche nach Spuren von Edmund Polak107

Giannina Maaß: Die Goetherezeption Edmund Polaks, oder: Herausforderungen beim Übersetzen eines Gedichts aus dem Polnischen ins Deutsche122

Anita Ciechomska: „Stimmen, Gesichter, Worte“ – ein Online-Archiv zur Textsorte videographierte Interviews129

Ausblick135

Impressum

Christian Efing, Karl-Hubert Kiefer, Bruno Arich-Gerz
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften
Germanistik

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur – Sprachdidaktik
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

Alle Rechte vorbehalten.

Wuppertal 2016
Layout: Roland Reischl, www.rr-koeln.de
Herstellung: BoD, Books on Demand, Norderstedt

Gefördert vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Vorwort

Seit Anfang 2015 besteht zwischen den Universitäten Wuppertal und Warschau die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte Germanistische Institutpartnerschaft (GIP) „Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum“. In diese Partnerschaft bringen sich jeweils drei Institutionen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau ein: die Germanistik (Prof. Dr. Christian E fing, Dr. Karl-Hubert-Kiefer, Dr. Bruno Arich-Gerz), die School of Education (Dr. Corinna Peschel) und das Sprachlehrinstitut (Dr. Agnes Bryan und Team) auf Wuppertaler Seite; das Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej (Prof. Dr. Sambor Grucza, Dr. habil. Paweł Szerszeń, Dr. habil. Magdalena Latkowska, Dr. Ewa Zwierzchoń-Grabowska), das Instytut Germanistyki (Professor. Dr. habil. Małecki, Dr. Anita Ciechomska, Dr. Marta Torenc, Dr. Przemysław Jóskowiak) sowie das Deutschlehrer-Kolleg (UKKNJN) (Dr. hab. Katarzyna Nowakowska, Dr. Przemysław Wolski) in Warschau.

Im Mittelpunkt der GIP stand und steht neben Sprachbedarfserhebungen die Entwicklung von anforderungsbasierten Curricula und Lehr-Lern-Materialien für Präsenz- und telemediale Vermittlungsformen in der betrieblichen und berufsschulischen Aus- und Weiterbildung im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum. Ziel dieses Vorhabens, das seit seinem Bestehen von einem sehr lebendigen, intensiven und inhaltlich wie personell ausgewogenen Austausch getragen ist, ist es, in Kooperation mit Akteuren der Wirtschafts-

zusammenarbeit beider Länder tragfähige Instrumente zu entwickeln, mit denen unternehmens- sowie branchenspezifische sprachlich-kommunikative Anforderungen transparent und zum Gegenstand von Lernräumen im Übergang von (Berufs-)Schule sowie Hochschule ins Berufsleben gemacht werden können, um zu einer stärker anwendungs- und bedarfsbezogenen Sprachausbildung in den genannten Bildungsinstitutionen zu kommen.

Ergänzend zu dieser ersten thematischen Säule der Kooperation trat mit dem Verlängerungsantrag für das Jahr 2016 eine zweite thematische Säule, die sich aus der GIP bzw. der Initiative einzelner ForscherInnen auf Wuppertaler und Warschauer Seite heraus ergeben hat. Diese Initiative war in diesem Jahr sehr erfolgreich – nicht nur, weil sie insbesondere Studierende auf beiden Seiten begeistern konnte, sondern auch, weil sie als „Projekte in kleinem Maßstab“ einmal mehr veranschaulicht, wie facettenreich und spannend gerade auch für junge Menschen die (jüngere) deutsch-polnische Geschichte ist. Genauer handelt es sich bei diesen Projekten um Vorhaben zur Erinnerungskultur und -edition im deutsch-polnischen (Erinnerungs-)Kulturraum in Form von Übersetzungs- und Editions-Arbeiten zu dem polnischen Künstler, Publizisten und ehemaligen KZ-Häftling in Buchenwald, Edmund Polak, sowie zur Transkription und Edition von videografierten Erinnerungen der letzten Jahrzehnte von Zeitzeugen der jüngeren deutsch-polnischen Vergangenheit.

Die in dieser Schrift versammelten Arbeitspapiere geben einen Einblick in die thematischen Schwerpunkte und präsentieren erste Resultate der Zusammenarbeit zwischen den vom DAAD im Rahmen der Institutspartnerschaft ge-

förderten Personen und ProjektmitarbeiterInnen. Die genauen Themen der Papiere sind der folgenden Übersicht zu entnehmen. Wichtig erscheint uns der Hinweis, dass sich VertreterInnen aller akademischen „Qualifikationsstufen“ an den Arbeitspapieren beteiligt haben: Studierende, Postgraduierte, Postdocs, Habilitierte bzw. juniorprofessoral Lehrstuhlqualifizierte sowie Professoren. Besonders die engagierte Teilnahme der Wuppertaler und Warschauer Studierenden und frisch Graduierten finden wir erwähnenswert: sie ist in unseren Augen sowohl Ausweis der personellen Tiefe der Partnerschaft als auch Ausdruck ihres langfristigen und nachhaltigen Potentials. Stichwort „Blick nach vorne“: abgeschlossen wird dieser erste Stoß der Wuppertal-Warschauer GIP-Arbeitspapiere durch einen kurzen Ausblick auf die Ziele und Vorhaben in den kommenden Jahren.

Bruno Arich-Gerz, Christian Efing, Karl-Hubert Kiefer
September 2016

Säule I

Sprachbedarfsermittlung – Curriculum- entwicklung – Aufgabenkonzeption

Christian Efing (Bergische Universität Wuppertal)

Zum Hintergrund

Die Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau begann am 1. Januar 2015 unter dem programmatischen Titel „Berufsbezogene Sprachausbildung im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum“. Direkt im ersten Satz des Projektantrags, den der DAAD bewilligte, wurde klar als Methode bzw. Weg der berufsbezogenen Sprachausbildung sowie als Ziel der forschungsorientierten GIP formuliert, dass im Mittelpunkt der deutsch-polnischen Kooperation „neben Sprachbedarfserhebungen die Entwicklung von anforderungsbasierten Curricula und Lehr-Lern-Materialien für Präsenz- und telemediale Vermittlungsformen in der betrieblichen und berufsschulischen Aus- und Weiterbildung im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum“ stehen solle.

Diese drei genannten Ziele sind nicht etwa Aktivitäten, die nebeneinander und jeweils für sich stehen, sondern die direkt miteinander verzahnt sind und aufeinander aufbauen: Die Sprachbedarfsermittlungen liefern mit den erhobenen und analysierten Materialien zu den realen Anforderungen in ausgesuchten beruflichen Kontexten die empirische Basis für eine reflektierte (= die festgestellten Anforderungen kritisch reflektierende) Entwicklung von Curricula, die wiederum festhalten, über welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen LernerInnen und Berufstätige im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum verfügen sollten. Erst ausgehend

von solch einer klaren, in den realen Anforderungen verankerten Kompetenz- und Lernzielperspektive dann können (und müssen) Lehr-Lern-Materialien (verschiedener medialer Form) konzipiert werden, mit denen die im Beruf benötigten Kompetenzen auch in der beruflichen Ausbildung angebahnt oder erreicht werden können.

Der Zusammenhang der drei Etappen „Sprachbedarfsermittlung – Curriculumentwicklung – Aufgabenkonzeption“ ist aus Forschungssicht also auch ein chronologischer, so dass die GIP Wuppertal-Warschau sich in den ersten eineinhalb Jahren vor allem der Frage der Sprachbedarfsermittlung widmete und a) einerseits die einschlägigen Methoden der Sprachbedarfsermittlung theoretisch erarbeitete und auf einem GIP-Workshop vorstellte sowie b) andererseits selber Sprachbedarfsermittlungen durchführte (WIKA, vgl. Beitrag Kiefer). Auf Dauer sollen dabei auf der Basis von Schulungen auch Studierende beider Universitäten im Rahmen von Seminar- und Abschlussarbeiten Sprachbedarfsermittlung durchführen – und in die anschließende Curriculum- und Aufgabenentwicklung einbezogen werden (vgl. GIP-Antrag 2017-2019).

Im Folgenden wird für einen ersten theoretisch-methodischen Überblick eine Einführung in das Konzept der Sprachbedarfsermittlung gegeben, der den Ausführungen von Efing (2013a; 2014) folgt.

Abriss der Tradition und Domäne der Sprachbedarfsermittlungen

Sprachbedarfsermittlungen haben eine lange Tradition im beruflichen Fremdsprachenbereich, in dem sie zunächst aus

einer Perspektive der Personalakquise und Fremdsprachenausbildung auf die Erhebung und Deckung der fremdsprachlichen Unternehmens-Bedarfe zielten. Für die Sicht des Individuums und seines beruflichen (fremd-)sprachlichen Bedarfs, und damit also in einer Förderperspektive (Vorbereitung auf erhobene Bedarfe und Anforderungen), sowie auch aus gesamtgesellschaftlicher Bildungsperspektive (z. B. in Hinblick auf Integrationsfragen und Fragen der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit) wurden Sprachbedarfsermittlungen erst später eingesetzt – und auch hier zunächst in der Fremd- und dann später der Zweitsprachendidaktik; hier können sie als etabliertes Instrument der Curriculums-, Unterrichts- und Materialentwicklung angesehen werden.

In jüngster Zeit entdeckt auch die Erstsprachendidaktik diesen methodischen Ansatz für sich, der empirisch versucht, reale sprachlich-kommunikative Anforderungen und Bedarfe als eine Grundlage für die Gestaltung von Curricula und Unterricht zu erheben – ein Ansatz, den Szwed (1981) unter dem Begriff der „ethnography of literacy“ schon zu Beginn der 1980er forderte, damit Lehrer Schüler nicht auf eine Berufswelt vorbereiten, von der – und von deren sprachlich-kommunikativen Anforderungen – sie selber keine Ahnung haben. Hierdurch sollte verhindert werden, dass der schulische und der Alltags- bzw. berufsrelevante *Text*-Begriff zu weit auseinandergehen¹ und Schule quasi am Bedarf vorbei ausbildet. Eine schul- und erstsprachenbezogene Sprachbedarfsermittlung kam in Deutschland zunächst in der berufsschulbezogenen Deutschdidaktik sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, wird neuerdings aber auch mit Blick auf die Sekundarstufe I gefordert (vgl. Efing 2010, Efing/Grünhage-Monetti/Klein 2014). Diese

¹ Zur Diskrepanz von schulischem und beruflichem Textbegriff vergleiche etwa Häcki-Bühner 1985.

bei vielen Forschern und Sprachdidaktikern mittlerweile breit akzeptierte Zielsetzung der direkten Verzahnung – aber nicht unreflektierten Übernahme – von schulischen Inhalten mit außerschulischen Anforderungen wird vielerorts noch sehr kritisch gesehen und bedarf offenbar im Kontext der allgemeinbildenden Schulen und der berufsschulischen Berufsausbildung noch der Legitimation eines frühen Fach- und Berufssprachenerwerbs (vgl. Szerszeń 2015).

Im Folgenden soll daher nach einer Darstellung, was Sprachbedarfsermittlungen sind und wozu sie dienen, die Frage diskutiert werden, warum bzw. inwiefern dieses in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik etablierte Instrument auch ein sinnvoller und legitimer Ansatz für die Erstsprachendidaktik sowie die Didaktik an allgemeinbildenden Schulen ist.

Was sind und wozu dienen Sprachbedarfsermittlungen?

Sprachbedarfsermittlungen² sind „im Bildungsbereich [...] seit dem Beginn der Rezeption des Robinsohn'schen Situations-Qualifikationsansatzes (Robinsohn 1969) Ende der sechziger Jahre häufig geübte Praxis“ (Weber/Becker/Laue 2000, 9³). Sie zielen vor allem auf die Erhebung und Analyse von sowie die didaktische Vorbereitung auf fach-

² Weiterhin existieren die zumeist synonym gebrauchten Bezeichnungen *Sprachbedarfserhebung*, *Sprachbedarfsanalyse/(language) needs analysis* und *Kommunikationsanalyse/organisational communications analysis*.

³ „Dieser Ansatz geht davon aus, dass Erziehung sowie Aus- und Weiterbildung

- eine Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen zu leisten haben,
- dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden,
- und dass die Curricula und ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.

Es ist offensichtlich, dass im Rahmen dieses Ansatzes Bedarfsanalysen [...] zu einem Kernpunkt didaktischen Handelns wurden.“ (Weber/Becker/Laue 2000: 9)

berufs- und bildungssprachliche(n) Bedarfe(n). Eine Darstellung von Sprachbedarfsermittlungen sollte dabei insbesondere folgende Fragestellungen beantworten:

1. Was meint *Sprachbedarf*? (Gegenstand)
2. Warum und wozu wird ermittelt? (Grund, Ziel)
3. Wie wird erhoben? (Methodik)
4. Was wird erhoben? ((außer-)sprachliche Zielgrößen)
5. Wie wird analysiert, aufbereitet und umgesetzt? (Analyse, Transfer)

Was meint Sprachbedarf?

Sprachbedarfsermittlungen richten sich nicht auf das Sprachsystem, sondern auf das Sprachhandeln (v.a. in beruflichen Situationen), also eigentlich den Kommunikationsbedarf und die kommunikativen Anforderungen in einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache und innerhalb dieser jeweils mit unterschiedlichem Fokus auf die schriftlichen wie mündlichen Anforderungen in den Varietäten der Fach-, Berufs-, Standard- und/oder Umgangssprache sowie den Dialekten – je nachdem, ob die arbeitsplatzbezogene, die berufsfachliche, die qualifizierungsbezogene oder/und die beziehungsbezogene Kommunikation (vgl. Kuhn 2013) im Zentrum steht.

Richtet man den Blick auf das zweite Kompositionsglied *Bedarf*, so wird deutlich, dass der zumeist gewählte Begriff des *Sprachbedarfs* „ein nicht unproblematischer“ (Kuhn 2013, 219) ist, der verschiedentlich differenziert wurde. Bei der Differenzierung in *objektive* und *subjektive* Bedarfe wird zwischen den subjektiven Bedarfen aus Sprechersicht (empfundene *Bedürfnisse*) und den objektiven Bedarfen als beobachtbare Anforderungen in Form etwa bestimmter

benötigter kommunikativer Handlungsformen in einem Beruf oder an einem Arbeitsplatz unterschieden. Weissenberg (2012, 9-11) verknüpft diese Unterscheidung mit der Differenzierung in *produkt-, prozess- und lernerorientierte* Bedarfe: Produktorientierte Bedarfe sind demnach gleichzusetzen mit objektiven Bedarfen, prozessorientierte Bedarfe sind Lernbedarfe, die etwa der Kursleiter einer Weiterbildung bei den TeilnehmerInnen feststellt, und lernerorientierte Sprachbedarfe schließlich sind die subjektiven Bedarfe, die die SprecherInnen selber äußern, d. h. auch die „Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche“ an eine berufsbezogene sprachliche Förderung.

Warum und wozu wird ermittelt?

Der didaktische Hauptgrund für die Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung ist es, einen Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche zu erhalten, um alle, auch versteckte, sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse zu identifizieren. Hierbei kann ein Korpus authentischer Sprachhandlungen gewonnen werden, das zu verschiedensten Zwecken ausgewertet und aufbereitet werden kann. Hiermit eng verknüpft sind die Ziele von Sprachbedarfsermittlungen, zu denen insbesondere folgende zählen:

- die Formulierung realitätsbezogener Kompetenzen und Lernziele sowie die Verbesserung der Unterrichts- und Förderplanung;
- die empirische Fundierung beruflicher oder schulischer Anforderungskataloge, Curricula und (realitätsnaher) Unterrichts- und Testmaterialien (etwa für berufsorientierte Sprachtestung);

- die realistische Beurteilung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von SchülerInnen, Auszubildenden und Berufstätigen vor der Folie der Anforderungen (als defizitär oder ausreichend).

Weissenberg (2012, 8) bezeichnet die Sprachbedarfsermittlung im Bereich der beruflichen Weiterbildung als „Schlüsselinstrument der Kurs- und Unterrichtsplanung“. Die durch eine Sprachbedarfsermittlung gegebene empirische Fundierung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien ermögliche einen „teilnehmergechtere[n]“, „teilnehmer-, bedarfs- und handlungsorientierte[n] Unterricht“ (ebd., 8, 11), der je nach Zielsetzung und Kontext maßgeschneidert und berufsfeldspezifisch oder berufsfeldübergreifend und verallgemeinerbar sein kann. Existierende Ermittlungen zielen demnach sowohl auf die Konzeption von Curricula, Förderkursen und Materialien für allgemeinbildende Schulen (vgl. Efing/Häußler 2011) als auch für Ausbildung und Studium oder die Fort-/Weiterbildung von bereits im Beruf Stehenden. Dabei wird betont, dass eine Sprachbedarfsermittlung nicht zu einem defizitorientierten „Soll-Ist-Vergleich“ (Weissenberg 2012, 8) der vorhandenen vs. geforderten Kompetenzen führen dürfe, dass der Ausgangspunkt für die sprachlich-kommunikative Förderung also das Individuum und nicht ein von außen herangetragenem Verwendungszweck zu sein hat und dass also eine Sprachbedarfsermittlung die ermittelten Anforderungen immer kritisch zu reflektieren habe (vgl. Haider 2008, 17f.), so dass gewährleistet ist, dass unterrichtliche Inhalte und Normen nicht einfach aus der Empirie abgeleitet werden, sondern sich aus dem sie betreffenden didaktischen Diskurs ergeben, der die Ergebnisse der empirischen Erhebung hinterfragt. Auf Sprachbedarfsermittlungen zurückgehende Curricula sind also lediglich als empiriegestützt, nicht als

empirielegitimiert zu konzipieren. Die solchermaßen auch empirisch gestützten Unterrichtsmaterialien, die auf die Vermittlung kommunikativer Kompetenz insbesondere im Bereich der berufsorientierten Kommunikation, auf die Kenntnis und Beherrschung der Typik kommunikativer Situationen/Aufgaben und Handlungsmuster abzielen, werden in Hinblick auf die Aufgabenformate heutzutage oft in Form von Szenarien, Fallstudien, Simulationen, exemplarischen Geschäftsfällen o. ä. aufbereitet, in deren Rahmen empirisch erhobene authentische Texte Verwendung finden können. Solch eine realitätsnahe Materialauswahl und domänenspezifische Aufgabengestaltung erweist sich nachweisbar als förderlich für die Lernmotivation, und eine (angesichts dieser Realitätsnähe) wahrgenommene Relevanz von Unterricht gilt „als bedeutsamer Prädiktor für den Erfolg von Lehr-/Lernprozessen im berufsbildenden Kontext“ (Rexing/Keimes/Ziegler 2013, 56).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprachbedarfs-ermittlungen einen empirisch gestützten, realitätsnahen, anwendungs-/handlungs-, anforderungs-/problem- und teilnehmerorientierten Unterricht mit (semi-)authentischen (Video-, Audio-, Text-)Materialien und Aufgabenarrangements (z. B. Szenarien) ermöglichen, der auf konkrete außerschulische Handlungsanforderungen vorbereitet und dadurch an Relevanz für die Lernenden gewinnt und diese motiviert.

Wie wird erhoben?

Methodisch dominieren zumeist Ansätze, die eine Inhaltsanalyse von Ordnungsmitteln wie Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen oder eine sprachliche Analyse von Schüler-relevantem Textmaterial (Fachbücher, Arbeitsmaterial, Prüfungen) vornehmen, aber diese werden mitt-

lerweile häufig ergänzt durch empirische Verfahren der Anforderungserhebung wie etwa Interviews, Hospitationen (vgl. Efing/Häußler 2011) und teilnehmende Beobachtung (vgl. Efing 2010, Efing/Grünhage-Monetti/Klein 2014).

Was wird erhoben?

Je nach Ansatz werden verschiedene sprachliche Ebenen und kommunikative Einheiten fokussiert. Zudem gibt Ansätze, die nicht von der sprachlich-kommunikativen Ebene ausgehen, sondern an außersprachlich relevanten Handlungszusammenhängen bzw. wiederkehrenden kommunikativen Situationen/Aufgaben ansetzen. Im Zentrum der Ermittlungen sprachlich-kommunikativer Einheiten stehen gängigerweise Text- und Diskursarten, fach-, berufs- und umgangssprachliche Register mit ihren spezifischen (grammatischen) Konstruktionen und Stilen, prototypische Sprechakte und kommunikative Muster, das notwendige soziokulturelle Wissen in seiner Verbindung zu sprachlichem und fachlichem Wissen sowie die objektiven sprachlich-kommunikativen Anforderungen und die subjektiven Haltungen, Erwartungen und Bedürfnisse aller Beteiligten.

Wie wird analysiert, aufbereitet und umgesetzt?

Die Aufbereitung der (Analyse der) Erhebungsergebnisse geschieht je nach Untersuchungsziel auf unterschiedliche Art und Weise. So werden etwa die anlässlich der Inhaltsanalyse von Befragungen und Ordnungsmittel gewonnenen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Konzeption von Förderkursen und -materialien nach berufsübergreifenden „Handlungs- oder Sprachanwendungsfeldern“ kategorisiert, die die zu verwendenden Textsorten und Sprachhandlungen steuern und denen typische kommunikative Anforderungen zugeordnet werden können.

Unterhalb dieser Ebene finden sich Textsorten-Spektren und Listen kommunikativer Handlungsmuster (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, Efing 2013b), die als eine mittlere Abstraktionsebene aufgefasst werden können, die zwischen den sehr abstrakten Handlungsfeldern und sehr feingliedrigen, hauptsächlich additiven Kompetenz-/Fähigkeitslisten vermitteln, in die Sprachbedarfsermittlungen oft münden.

Solche Listen von Textsorten und kommunikativen Handlungsmustern müssen zwecks einer didaktischen Weiterverarbeitung und der Ableitung von Förder-/Lernzielen ergänzt werden einerseits um die Analyse der Vernetzung, also der kommunikativen Verflechtung dieser Text- und Diskursarten im Handlungszusammenhang⁴; andererseits um eine auf die einzelnen Sprachhandlungen abzielende (funktional-)pragmatische (textlinguistische, diskursanalytische), grammatische und lexikalisch-semantische (Frequenz-)Analyse, um darstellen zu können, was es wirklich bedeutet, eine Text- oder Diskursart X rezeptiv oder produktiv zu beherrschen (vgl. Weber/Becker/Laue 2000, 46, 66, 73). Darüber hinaus lassen sich die Text- und Diskursarten weiter nach Komplexität und Schwierigkeitsniveau (z. B. in Anlehnung an die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) kategorisieren.

Aus der Darstellung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen können schließlich die notwendigen Kompetenzen abgeleitet werden, derer es zur Anforderungsbewältigung bedarf.

⁴ Aus dieser Abbildung vernetzter kommunikativer Abläufe können dann im Rahmen der Ergebnisumsetzung bspw. Aufgaben nach dem Szenario-Ansatz konzipiert werden.

Die didaktische Aufbereitung der Ergebnisse von Sprachbedarfsermittlungen mündet dann zudem zumeist in Vorschlägen für die Curriculumsentwicklung, in der Konzeption von Sprach-/Förderkursen oder in der Erarbeitung von authentischen, realistischen Aufgabenformaten und Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I oder die berufliche Sekundarstufe II.

Legitimationsbedarf für die Sprachbedarfsermittlung?

Nach allem, was hier bislang dargelegt wurde, und angesichts der steigenden Anzahl an Sprachbedarfsermittlungen auch in schuldidaktischen Zusammenhängen scheint es überraschend, dass es heute überhaupt noch einer Legitimation der Forderung nach durch Sprachbedarfsermittlung empirisch gestützten Curricula und Materialien auch an allgemeinbildenden Schulen bedarf, zumal die Forderung nach Berufs- und Ausbildungsbezug in der Sekundarstufe I (vgl. etwa Berkemeier 2008, Efing 2010) sowie die unbefangene Beschäftigung mit „funktionalen“ Kompetenzen in der (Berufs- und Wirtschafts-)Pädagogik und Sprachdidaktik längst gängig ist. Und Sprachbedarfsermittlungen scheinen auch im Zuge der Kompetenz-Orientierung ein fast zwangsläufiger Ansatz einer empirischen Sprachdidaktik zu sein, muss man doch den *Kompetenz*-Begriff in seiner gängigen handlungstheoretischen Ausrichtung (Kompetenz als die Befähigung zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen) als Komplementärbegriff zu dem der *Anforderungen* auffassen, den er impliziert.

Und dennoch gibt es offenbar noch immer einen deutlichen Legitimationsbedarf für diejenigen, die reale Anforderungen mit curricularen und unterrichtlichen Inhalten zusammenbrin-

gen möchten. Grund hierfür ist sicherlich die Angst, (die allgemeinbildende) Schule könne zu einem reinen Zulieferbetrieb für den Arbeitsmarkt degradiert werden. Diese Angst kann mit mindestens zwei Argumenten entkräftet werden: Zum einen will ein empirisch durch Sprachbedarfsermittlungen gestützter Unterricht weder bisherige Unterrichtsinhalte noch bisherige Bildungsziele verdrängen und ersetzen, sondern diese nur ergänzen; zum anderen ist ein Bild von Arbeitgebern falsch, das diesen unterstellt, SchulabsolventInnen nur nach ihrer funktionalen Passung zu den Arbeitsplatzanforderungen auszusuchen, selber keine Ausbildungsarbeit im sprachlich-kommunikativen Bereich mehr leisten und die Arbeitnehmer mit ihren Fähigkeiten lediglich ausnutzen zu wollen (vgl. E fing 2010). Ein Deutschunterricht, der empirisch durch Sprachbedarfsermittlungen in Ausbildung oder Beruf gestützt ist, ermöglicht eine dringend nötige Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung und damit eine bessere Gestaltung dieses Übergangsbereiches als bisher.

Während heutzutage noch viele BerufsschülerInnen wie auch Betriebe über eine mangelnde Vorbereitung von SchulabsolventInnen durch die allgemeinbildenden Schulen auf eine Ausbildung klagen, können Sprachbedarfsermittlungen hier zu einem Instrument der gelingenden Übergangsgestaltung werden, das einen Unterricht in der Sekundarstufe I ermöglicht, der den SchülerInnen Motivation und Ausbildungsfähigkeit vermittelt! D. h., dass die empirisch feststellbaren sprachlich-kommunikativen Anforderungen einer Ausbildung *ein* (aber nicht der einzige!) Bezugspunkt für den Deutschunterricht werden (können). Solch ein Deutschunterricht bleibt dabei an allgemeinbildenden Schulen berufs(feld)unabhängig und bereitet lediglich auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen vor, die generell für eine Ausbildungsphase typisch sind.

„Empirie-gestützt“ heißt demnach, dass die in empirischen Untersuchungen feststellbaren Schnittmengen an sprachlich-kommunikativen Anforderungen zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen (bspw. Berichtsheft, Dokumentation, Umgang mit Tabellen und Formularen ...) als relevant für den Deutschunterricht angesehen werden. Dabei muss noch einmal wiederholt werden, dass die Forderung nach empirischer Fundierung des Curriculums nicht gleichzusetzen ist mit einer unreflektierten Übernahme und didaktisierten Adaption der sprachlich-kommunikativen Ausbildungsanforderungen als schulischer Unterrichtsstoff: Normen ergeben sich nicht einfach aus der Empirie, sondern sie entstehen aus dem sie betreffenden Diskurs; d. h., die Didaktik kann und muss die realen Anforderungen und Strukturen wahrnehmen, aber nicht als Automatismus zu ihren eigenen Normen machen, sondern kritisch reflektieren, hinterfragen und ggf. zu ändern trachten (*kritische Sprachbedarfsanalyse/critical needs analysis*, vgl. Haider 2008, 17f.). Und wie selbstverständlich solch eine Verzahnung von schulischen Lernzielen und Lerninhalten mit außerschulischen Anforderungen sein sollte, mag abschließend ein Zitat von Heid (1999, 236f.) verdeutlichen, der sich mit dem Verhältnis von individuellen Bildungsbedürfnissen und betrieblichen Qualifikationsanforderungen beschäftigt hat:

„Wo kommen die Bildungsbedürfnisse Lernender eigentlich her? [...] Erst über extrapersonale Werdegelegenheiten und soziokulturelle Ansprüche erfährt der Lernende etwas über seine individuellen Werdepotentiale – darüber also, was er werden und wollen kann. [...] Konkrete inhaltliche Orientierungen, Bedürfnisse und Interessen Lernender bilden sich in der niemals nur ablehnenden Auseinandersetzung mit jenen Anforderungen erst heraus, denen sie gegenüber- oder sogar

entgegengestellt werden. In der Regel sind Heranwachsende sogar dazu ‚gezwungen‘, aber auch daran interessiert, jene Kriterien für Relevanz und Erfolg ihres Denkens und Handelns zu übernehmen, die in den dominanten Anforderungen jeweils relevanter Konkretisierungsformen der Gesellschaft und eben auch in Rekrutierungskriterien des Beschäftigungssystems zur Geltung kommen. Konkretes inhaltliches Wollen und Handeln Heranwachsender hat Momente soziokulturellen Sollens unvermeidbar in sich aufgenommen. Konkrete [...] haben sich also in permanenten Lernprozessen, d. h. in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickelt. [...] Auf allen konkreten Feldern der Herausbildung individueller Bildungsbedürfnisse kommen also gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zur Geltung; und zwar wahrscheinlich umso stärker, je mehr gesellschaftskritisch ambitionierte Pädagogen glauben, Lernende gegen diese Einflüsse und ‚Abhängigkeiten‘ abschirmen zu können.“ Und Heid (1999, 244) resümiert: „So wie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen.“

Literatur

- Berkemeier, Anne (2008): „Bildung“ oder „Kompetenz“: Vom Unbehagen zur Herausforderung. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 199-210.
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie, in: Fachsprache 1-2, S. 2-17.
- Efing, Christian (2013a): Schulische Vorbereitung auf berufliches Sprachhandeln. Die Sprachbedarfsermittlung – ein Ansatz auch für die Erstsprachendidaktik?!, in: Der Deutschunterricht 4, S. 82-87.
- Efing, Christian (2013b): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang, S. 123-145.
- Efing, Christian (2014): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf, in: Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt/Main: Lang, S. 11-33.
- Efing, Christian/Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung, in: bwp@ Spezial 5 – HT 2011, S. 1-19. Verfügbar unter www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (Zugriff am 31.07.2012).
- Efing, Christian/Grünhage-Monetti, Matilde/Klein, Rosemarie (2014): Ermittlung, Dokumentation und Systematisierung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Abschlussbericht der bbb-Vertragsarbeit für das BIBB im Rahmen des Forschungsprojektes 2.2.304. BIBB, Bonn. Unveröffentlicht.

- Häcki Buhofer, Annelies (1985): Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern u.a.: Lang.
- Haider, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung, in: ÖdaF-Mitteilungen 1, S. 7-21.
- Heid, Helmut (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen, in: ZfP 45/2, S. 231-244.
- Kuhn, Christina (2013): Fremdsprachenbedarf in Ausbildung und Beruf, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt, S. 217-235.
- Rexing, Volker/Keimes, Christina/Ziegler, Birgit (2013): Lesekompetenz von BerufsschülerInnen – Befunde und Konsequenzen. In: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 41-63.
- Szerszeń, Paweł (2015): Das Erlernen einer Fremdsprache: einer Gemein- oder einer Fachsprache? Einige Bemerkungen zum Beginn des Fachsprachenunterrichts und zu Möglichkeiten von dessen Umsetzung, in: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 47-68.
- Szwed, John F. (1981): The ethnography of literacy, in: Whiteman, Marcia Farr (Hrsg.): Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Bd 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 13-23.
- Weber, Hartmut/Becker, Monika/Laue, Barbara (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen: Shaker.
- Weissenberg, Jens/Netzwerk „Integration durch Qualifizierung IQ“ (2012): Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hg. v. passage gGmbH Migration und Internationale Zusammenarbeit, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Hamburg.

Berufsbezogener DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen – Eine Analyse polnischer DaF-Curricula

Eveline Schürmann (Bergische Universität Wuppertal)

In diesem Artikel wird die aktuelle Einbindung von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht im DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen untersucht. Hierzu werden ausgewählte polnische Curricula für den DaF-Unterricht im Hinblick auf Berufsbezogenheit Berufsbezug analysiert. Anhand von Bildungsberichten des polnischen Bildungsministeriums wird die Entwicklung und der aktuelle Stellenwert des DaF-Unterrichts an berufsbildenden Schulen in Polen beschrieben, um Möglichkeiten und Bedarfe für die Entwicklung zukünftiger Curricula für den DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen zu ermitteln.

1. Die Rolle des DaF-Unterrichts im berufsbildenden Schulsystem

Aufgrund der aktuellen wirtschaftlichen Entwicklungen und der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt in Polen wurden umfangreiche Bildungsreformen eingeleitet, um das polnische Berufsbildungssystem zu stärken. Diese führten zum Erlass neuer Rahmenlehrpläne im Jahr 2012. Mit dem Erlass der neuen Rahmenlehrpläne wurde die Vermittlung von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht in den berufsbildenden Schulen implementiert,¹ indem das neue Fach

¹ Vgl. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.* (Dziennik ustaw z 2012 r. poz. 84), S. 6.

Berufsorientierte Fremdsprache (BOF) als Pflichtfach eingeführt wurde. Es handelt sich um ein eigenständiges Unterrichtsfach, das parallel zum allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht geführt wird und für alle Ausbildungsberufe gilt, in denen zurzeit im polnischen Berufsbildungssystem ausgebildet wird. Mit der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne wird die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts an den berufsbildenden Schulen stärker als zuvor hervorgehoben und der Fremdsprachenunterricht erhält zugleich eine neue Wertigkeit, indem nicht mehr nur ein allgemeinbildender Fremdsprachenunterricht unterrichtet werden soll, sondern der Berufsbezug der Fremdsprache in den Vordergrund gestellt wird. Die verstärkte Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht durch die Einführung des neuen Faches kann möglicherweise die Motivation bei den Schülern der berufsbildenden Schulen erhöhen, eine Fremdsprache zu erlernen.

Die statistischen Daten aus dem Überblicksbericht des *Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)*² für den Zeitraum 1990-2010 deuten an, dass der Fremdsprachenunterricht an den grundlegenden Berufsschulen insgesamt einen geringeren Stellenwert hat als an den allgemeinbildenden Schulen. Insofern ist es ein allgemeines Anliegen der Reformen und der damit verbundenen Maßnahmen, die Position des Fremdsprachenunterrichts insbesondere an den grundlegenden Berufsschulen zu stärken. Aus dem Bildungsbericht des ORE geht hervor, dass DaF von polnischen Schülern und Schülerinnen sowohl als Pflichtfach als auch als Wahlfach belegt wird. Vom Schuljahr 1991/1992 bis 2009/2010 sind die Zah-

len der Schüler, die Deutsch als Pflichtfach und die Deutsch als Wahlfach belegt haben, insgesamt betrachtet gestiegen. Demnach stieg der Schüleranteil derjenigen Schüler, die Deutsch als Pflichtfach wählten, von 12,5% im Schuljahr 1991/1992 auf 33,5% im Schuljahr 2009/2010 an. Auch die Anzahl der Schüler, die Deutsch als Wahlfach belegten, ist von 2,5% im Schuljahr 1991/1992 auf 9,8% im Schuljahr 2009/2010 angestiegen.³ Demnach belegen polnische Schüler Deutsch häufiger als Pflichtfach und wesentlich seltener als Wahlfach. Am häufigsten wird Deutsch an den Technischen Fachschulen und an den Lyzeen mit Profil gewählt. Am niedrigsten sind die Schülerzahlen an den grundlegenden Berufsschulen. Im Schuljahr 2009/2010 belegten an allgemeinbildenden Lyzeen 63,5%, an Lyzeen mit Profil 71%, an den Technischen Fachschulen 76% und an der grundlegenden Berufsschule im Vergleich dazu nur 35,8% aller Schüler das Fach Deutsch.⁴ Die in diesem Bericht angegebenen Schülerzahlen lassen jedoch keine Aussagen darüber zu, wie viele Schüler tatsächlich kontinuierlich DaF lernen, denn seit der Bildungsreform 2012 haben die Schüler die Möglichkeit, zwischen drei Varianten des Fremdsprachenwerdegangs zu wählen (s. Tab. 1 sowie den polnischen Rahmenlehrplan⁵). Die Schüler sind verpflichtet nur eine Fremdsprache kontinuierlich zu lernen:

³ Vgl. Ośrodek Rozwoju Edukacji: *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowny 1990-2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN*. Warszawa 2011. S. 5-14.

⁴ Vgl. Ośrodek Rozwoju Edukacji: *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowny 1990-2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN*. Warszawa 2011. S. 5-14.

⁵ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 977) S. 96-104 u. 314-315.

² Der ORE ist eine Institution des polnischen Bildungsministeriums (MEN), welche für die berufliche Qualifizierung in der Lehrerbildung verantwortlich ist.

	Elementarschule	„Gimnazjum“ (Mittelschule)	Grundlegende Berufsschule / Technische Fachschule / Lyzeum
Variante 1	Erste Fremdsprache		
		Zweite Fremdsprache	
ODER			
Variante 2	Erste Fremdsprache		Dritte Fremdsprache
		Zweite Fremdsprache	
ODER			
Variante 3	Erste Fremdsprache		
		Zweite Fremdsprache	Dritte Fremdsprache

Tabelle 1: Mögliche Fremdsprachenwerdegänge in Polen seit der Bildungsreform 2012⁶

Die Einführung der ersten Fremdsprache beginnt bereits in der Elementarschule und kann in der Mittelschule und anschließend in der Technischen Fachschule fortgesetzt werden. Ab der Mittelschule müssen die Schüler eine zweite Fremdsprache wählen. Es handelt sich dann um ein Wahlpflichtfach. Ab dem Lyzeum oder der Technischen Fachschule können die Schüler schließlich eine dritte Fremdsprache zusätzlich und freiwillig wählen, an den grundlegenden Berufsschulen gibt es die Möglichkeit, eine dritte Fremdsprache zu wählen, in der Regel nicht.

Die grundlegende Berufsschule unterscheidet sich von den anderen Schulformen darin, dass nur eine Fremdsprache Pflichtfach ist,⁷ während an der Technischen Fachschule zwei Fremdsprachen als Pflichtfach belegt werden müssen.⁸ Weitere Fremdsprachen können als freiwilliges Wahlfach in Abhängigkeit vom Fächerangebot der Berufsschule belegt werden. Verpflichtend für alle Schüler ab der Mittelschule ist jedoch, dass eine der beiden Fremdsprachen Englisch sein muss.

In der Grundschule kann zwar auch erstmal eine andere Fremdsprache als Englisch gewählt werden, jedoch muss dann spätestens zu Beginn des Gymnasiums Englisch als zweite Fremdsprache belegt werden. Das bedeutet, dass es im polnischen Schulsystem keine festgelegte Sprachreihen-

⁶ Vgl. Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Kommentierte Ausgabe. Warszawa 2012. Online: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=233&from=pubindex&dirids=18&lp=8> (Aufgerufen am 28.06.2016)

⁷ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204) S. 14.

⁸ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204) S. 19.

folge gibt. Insofern ist es möglich, dass Deutsch als erste Fremdsprache gelernt und in den weiterführenden Schulen fortgesetzt wird oder Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird.

Des Weiteren geht aus einigen Rahmenlehrplänen für einzelne Ausbildungsberufe hervor, dass in manchen Ausbildungsberufen Englisch als Pflichtfach vorgeschrieben ist, während Deutsch nicht oder nur im Einzelfall als Pflichtfach vorgeschrieben ist. Zu den Berufen, in denen Deutsch Pflichtfach ist, gehört der Beruf des Technikers in der Binnenschiffahrt.⁹ Im neuen Pflichtfach BOF wird ebenfalls die Fremdsprache gelernt, die als allgemeinbildende Fremdsprache in der berufsbildenden Schule gewählt wurde.

Im neuen Rahmenlehrplan von 2012 ist für die grundlegende Berufsschule eine Fremdsprache als Pflichtfach festgelegt, wobei der allgemeinbildende Fremdsprachenunterricht minimal 130 Stunden in der gesamten Ausbildungszeit umfassen soll.¹⁰ Hinzu kommen die Unterrichtsstunden im neuen Pflichtfach Berufsorientiertes DaF (BODaF), wobei im allgemeinen Rahmenlehrplan für die berufliche Ausbildung keine Angabe zum Stundenumfang gemacht wird. An den Technischen Fachschulen müssen zwei Fremdsprachen als allgemeinbildendes Pflichtfach im Stundenumfang von mindestens 450 Stunden belegt werden.¹¹

⁹ Vgl. Grzegorz Nadolny/Grzegorz Nadolski: Program nauczania dla zawodu technik żegluga śródlądowej 315216 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEziU.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204) S.14.

¹¹ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204) S. 19.

Auch hier ist „Berufsorientierte Fremdsprache“ zusätzliches Pflichtfach, wobei für dieses der Stundenumfang erst in den Rahmenlehrplänen für die einzelnen Ausbildungsberufe konkretisiert ist.

Inzwischen gibt es auch Daten, die die Umsetzung des neuen Pflichtfachs BOF in den berufsbildenden Schulen betreffen. Dabei geht aus dem Bericht des KOWEziU¹² zum Bildungsmonitoring 2013-2015 hervor, dass im Jahr 2013 an etwa 90% der berufsbildenden Schulen BOF als eigenständiges Fach oder Modul unterrichtet wurde. Im Jahr 2014 wurde BOF daneben auch im Rahmen von ausgewählten Fächern bzw. Modulen oder sowohl als eigenständiges Fach als auch im Rahmen anderer Fächer umgesetzt und auch über die Hälfte der Lehrkräfte gab an die BOF in ihrem Fach zu integrieren,¹³ was sich so interpretieren lässt, dass offenbar das Bedürfnis an den berufsbildenden Schulen besteht, BOF auch interdisziplinär zu unterrichten und in den Unterricht anderer Fächer zu integrieren.

Da eine solche Umsetzung des Faches BOF eine enge Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenlehrkräften und Lehrkräften der beruflichen Fächer voraussetzt, wurden die Schulleiter und Lehrkräfte im Rahmen des Monitorings zur interdisziplinären Zusammenarbeit befragt. Dabei stellte sich bei der Befragung der Lehrkräfte heraus, dass innerhalb von zwei Jahren die Anzahl der Schulen, die eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern, bei den grundlegenden Berufsschulen von 68% auf 90%, bei den Techni-

¹² Der KOWEziU ist eine Institution des polnischen Bildungsministeriums, welche für die berufliche Qualifizierung von Lehrkräften des berufsbildenden Schulsystems verantwortlich ist.

¹³ Vgl. Agnieszka Pfeiffer: Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego monitorowanie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach 2013-2015. Warszawa (2015): KOWEziU. S. 46-47 u. 51.

schen Fachschulen von 73% auf 93% und bei den weiterführenden Aufbauschulen von 73% auf 91% gestiegen ist. Bei den Schulleitern zeigte sich jedoch ein davon abweichendes Bild, da im Jahr 2013 78% der Schulleiter der grundlegenden Berufsschulen, 84% der Schulleiter der Technischen Fachschulen und 88% der Schulleiter der weiterführenden Aufbauschulen die interdisziplinäre Zusammenarbeit befürworteten. Darüber hinaus stellte sich bei der Befragung der Lehrkräfte heraus, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit bei 80% der befragten Lehrkräfte hauptsächlich den Austausch über den zu unterrichtenden berufsbezogenen Wortschatz und über typische berufliche Situationen betrifft. Dagegen wurde die Zusammenarbeit nur bei 10% der befragten Lehrkräfte zur Erstellung von didaktischen Materialien genutzt. Daneben arbeiteten 20% der Lehrkräfte bei der Erarbeitung eines berufsorientierten Wörterbuchs in der Fremdsprache und bei der Auswahl von Lehr-/Lernmaterialien zusammen.¹⁴ Leider wird aus den Daten nicht ersichtlich, wie sich die Situation bei den Deutschlehrkräften darstellt, da die Befragung nicht nach Fächern aufgeschlüsselt erfolgt ist, sondern alle Lehrkräfte der am Monitoring teilnehmenden Schulen befragt wurden.

Insgesamt zeigt sich, dass der DaF-Unterricht im polnischen Berufsschulsystem einen wichtigen, wenn auch nicht dominanten Stellenwert besitzt. Besondere Bedeutung hat der DaF-Unterricht an den Technischen Fachschulen. Nur für die Fremdsprachenausbildung an den grundlegenden Berufsschulen zeigt sich eine geringe Bedeutung des Faches Deutsch. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass die

¹⁴ Vgl. Agnieszka Pfeiffer: Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego monitorowanie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach 2013-2015. Warszawa (2015): KOWEziU. S. 49.

statistischen Daten nur den Zeitraum vor der Bildungsreform umfassen. Es ist anzunehmen, dass sich aufgrund der Bildungsreformen und der wirtschaftlichen Entwicklungen der Stellenwert des DaF-Unterrichts in Polen in den nächsten Jahren verändern wird.

2. Zur Recherche und Auswahl der untersuchten Curricula

In dieser Untersuchung wurden per Internetrecherche die für die Berufsschulen geltenden Rahmenlehrpläne des MEN und des KOWEziU sowie aktuell erhältliche fachspezifische DaF-Curricula der Schulbuchverlage erfasst und im Hinblick auf berufsbezogene Lerninhalte analysiert und bewertet. Die Einführung des neuen Faches „Berufsorientierte Fremdsprache“ im Zuge der Bildungsreform hatte zur Folge, dass zum einen neue Rahmenlehrpläne für die einzelnen Ausbildungsberufe entwickelt wurden und zum anderen neben neuen fachspezifischen Curricula für den allgemeinbildenden DaF-Unterricht zusätzlich eigens für das Fach BOF geltende DaF-Curricula herausgegeben wurden.

Die neuen Rahmenlehrpläne für die einzelnen Ausbildungsberufe entstanden im Rahmen des vom KOWEziU von 2013 bis 2015 durchgeführten Bildungsmonitorings und sind auf den Internetseiten des KOWEziU veröffentlicht. Dabei wurden für alle Ausbildungsberufe Beispielrahmenlehrpläne für den berufsbildenden Teil der schulischen Ausbildung entwickelt, in denen auch die Unterrichtsinhalte, Kompetenzerwartungen und deren Anforderungsniveaus für das neue Pflichtfach BOF sowie Beispielstundentafeln enthalten sind. Die auf der Seite des KOWEziU veröffentlichten Beispielcurricula sollen den Schulen als Orientierungshilfe bei der Gestaltung schuleigener Curricula dienen. Hierzu ist auf der Seite des KOWEziU ein Leitfaden zur

Entwicklung von Curricula veröffentlicht, der an die Schulen gerichtet ist.¹⁵ Insgesamt sind auf den Internetseiten des KOWEziU ca. 400 Rahmenlehrpläne veröffentlicht, davon sind etwa 200 fächerstrukturiert und etwa 200 modularisiert. Diese Rahmenlehrpläne beziehen sich nur auf den berufsbildenden Teil der Ausbildung eines konkreten Ausbildungsberufs, wie z.B. Monteur für Baukonstruktionen, was bedeutet, dass in ihnen keine Inhalte der allgemeinbildenden Fächer, d.h. auch nicht der allgemeinbildenden Fremdsprachen, enthalten sind. Für den allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht sind die Bestimmungen im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Teil der beruflichen Ausbildung enthalten.¹⁶

Folglich sind für den Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen nun zwei gesetzliche Grundlagen (eine für den allgemeinbildenden, eine zweite für den berufsbildenden Teil) und die unterschiedlichen Rahmenlehrpläne für die jeweiligen Ausbildungsberufe zu berücksichtigen. Hinzu kommen die fachspezifischen Curricula, die auf die jeweilige Einzelsprache bezogen sind und sich entweder auf das allgemeinbildende Fremdsprachenfach und/oder auf das berufsorientierte Fremdsprachenfach (BOF) beziehen. In den fachspezifischen DaF-Curricula sind die Unterrichtsinhalte und die Lernziele des DaF- bzw. des BODaF-Unterrichts konkretisiert. Dabei existieren unter den BODaF-Curricula verschiedene Typen nebeneinander, die nach folgenden Kri-

¹⁵ Vgl. Beispielrahmenlehrpläne für die berufliche Bildung. Online: <http://www.koweziu.edu.pl/ppn> u. <http://www.koweziu.edu.pl/spn>.

¹⁶ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204) u. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 977) S. 96-104 u. 314-315.

terien unterschieden werden können: fremdsprachenübergreifende Curricula, branchenübergreifende Curricula, auf Einzelsprachen bezogene Curricula, berufsspezifische Curricula und allgemeinbildende Curricula, die berufsbezogene Module integrieren.

In der Regel werden die fachspezifischen Curricula von den Schulbuchverlagen herausgegeben. Die Schulbuchverlage müssen die Zulassung der Curricula beim Bildungsministerium beantragen, woraufhin diese zusammen mit den dazugehörigen Lehr-/Lernmaterialien von Fachleuten auf ihre Übereinstimmung mit den Rahmenlehrplänen geprüft und bezüglich verschiedener Kriterien rezensiert werden. Das Verzeichnis der für den Unterricht an öffentlichen Schulen zugelassenen Curricula und Lehr-/Lernmaterialien wird auf den Internetseiten des MEN veröffentlicht. Für die Curricula und Lehr-/Lernmaterialien des Faches BODaF existiert eine solche Liste noch nicht. Die Wahl eines Curriculums und der Lehrmaterialien obliegt der jeweiligen Schule bzw. dem Lehrpersonal. Damit soll den Schulen mehr Freiraum eingeräumt werden, damit diese flexibel auf spezifische Bedingungen und Anforderungen ihrer Schule reagieren können.

Insgesamt wurden ein BODaF-Curriculum und ein allgemeinbildendes DaF-Curriculum mit berufsorientierten Modulen des Verlags LektorKlett, ein BODaF-Curriculum des Verlags Nowa Era, ein BODaF-Curriculum der Woiwodschaft Kleinpolen sowie zwei berufsspezifische BODaF-Curricula des Pearson-Verlags ermittelt und vergleichend analysiert. Neben diesen Curricula wurden beispielhaft ausgewählte Rahmenlehrpläne für einzelne Ausbildungsberufe der von den fachspezifischen BODaF-Curricula abgedeckten Branchen in die

Analyse miteinbezogen, um die dort genannten Rahmenbedingungen und Inhalte mit denen der BODaF-Curricula zu vergleichen und mögliche Dissonanzen herauszuarbeiten.

3. Berufsbezug in polnischen Curricula für den DaF-Unterricht

3.1 Beispielrahmenlehrpläne des KOWEZiU

Aufgrund der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Curricula kann hier nur eine exemplarische Darstellung erfolgen, die sich auf eventuelle Dissonanzen bezieht. Verglichen werden sollen drei Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe Automechaniker, Motorradmechaniker und Mechaniker für Maschinen und Geräte des Verkehrsbaus/Straßenbaus, die alle an der grundlegenden Berufsschule absolviert werden können. Beim Vergleich der erwarteten Kompetenzen kann festgestellt werden, dass im Fach BOF andere Kompetenzerwartungen an den Beruf des Automechanikers als an den des Motorradmechanikers gestellt werden. Während der Automechaniker in der Fremdsprache kurze Fachtexte zusammenfassen können soll, ist keine entsprechende Kompetenzerwartung im Rahmenlehrplan für den Beruf des Motorradmechanikers enthalten. Auch die für die beiden Berufe angegebenen Lerninhalte unterscheiden sich zwischen den beiden Berufen und stimmen nur in einzelnen Aspekten, wie bspw. dem Erlernen von Höflichkeitsformeln, überein. Während im BODaF-Unterricht für Automechaniker bspw. Gespräche zur Aufnahme und Führung einer Geschäftstätigkeit behandelt werden sollen, ist dies im Rahmenlehrplan für Motorradmechaniker nicht angegeben. Ein weiteres Beispiel für Dissonanzen ist, dass Automechaniker den technischen Zustand eines Fahrzeugs in der Fremdsprache beschreiben und bewerten können sollen,

während eine solche Kompetenzerwartung im Rahmenlehrplan für Motorradmechaniker nicht formuliert ist.¹⁷

Nimmt man den Rahmenlehrplan für den Beruf des Mechanikers für Maschinen und Geräte des Verkehrsbaus/Straßenbaus hinzu, so wird deutlich, dass sich die Rahmenlehrpläne auch bzgl. des angegebenen Stundenumfangs für BOF je nach Beruf unterscheiden. Während in der Ausbildung zum Automechaniker und Motorradmechaniker 32 Stunden (1 Stunde wöchentlich) BOF vorgesehen sind,¹⁸ sollen im Ausbildungsgang zum Mechaniker für Maschinen und Geräte des Verkehrsbaus 64 Stunden (2 Stunden wöchentlich) unterrichtet werden.¹⁹

3.2 BODaF-Curricula

Im Rahmenlehrplan des MEN für die berufliche Bildung wird eine Klassifikation der Berufe vorgenommen, welche die Ausbildungsberufe den folgenden acht Berufsgruppen zuordnet: (A) Verwaltungs-/Dienstleistungsbranche, (B) Baubranche, (E) Elektro-/Elektronikbranche, (M) Mechanik und Hüttenindustrie/Bergbau, (R) Landwirtschaft/Forstwirtschaft/Umweltschutz, (T) Touristik/Gastronomie, (Z) medizinisch-soziale Branche und (S) künstlerische Branche.²⁰ Beim Nowa Era Verlag ist das Curriculum für die Branchengruppen (A),

¹⁷ Vgl. Szymańczak, Mariusz u.a.: Program nauczania dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych 723103 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEZiU. S. 54-56; Jastrzębska, Urszula u.a.: Program nauczania dla zawodu mechanik motocyklowy 723107 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2015): KOWEZiU. S. 50-53.

¹⁸ Vgl. Szymańczak, Mariusz u.a.(2012): S. 7.

¹⁹ Vgl. Szkudlarek, Zdzisław; Zieliński, Krzysztof: Program nauczania dla zawodu mechanik maszyn i urządzeń drogowych 834201 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEZiU. S. 10.

²⁰ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184), S. 5.

(B), (E), (M), (R), (T), (Z) und (S), d.h. nach der Klassifikation des Rahmenlehrplans, ausgewiesen. Dagegen werden im BODaF-Curriculum des LektorKlett Verlags die vier Branchen: Ökonomische Branche, Hotel-/ Touristikbranche, Mechanikbranche und Baubranche angegeben. Folglich stimmen die Branchenbezeichnungen der beiden Curricula des LektorKlett Verlags nicht mit der Klassifikation der Berufe des Rahmenlehrplans des MEN überein, sodass für den Adressaten nicht deutlich wird, für welche Ausbildungsberufe das Curriculum verwendet werden kann. Weiterhin besteht das Problem, dass die Lerninhalte dieses Curriculums nicht zu allen Ausbildungsgängen passen, die einer Branchengruppe nach der Klassifikation des Rahmenlehrplans zugeordnet sind. So schließt bspw. die Bezeichnung Mechanikbranche Berufe der Hüttenindustrie und des Bergbaus aus. Des Weiteren ist es problematisch den Begriff der ökonomischen Branche zu verwenden, da dieser unscharf ist und in Systematiken der Wirtschaftszweige eine solche Branchenbezeichnung nicht beschrieben ist.

Ein Vergleich mit der Statistischen Systematik der Wirtschaftszweige in der EU zeigt, dass die Branchenbezeichnungen der Klassifikation der Berufe des polnischen Rahmenlehrplans für die berufliche Ausbildung offiziell verwendet werden und deshalb angemessener sind als die des LektorKlett Verlags.²¹

Auch die im BODaF-Curriculum der Woiwodschaft Kleinpole verwendeten Branchenbezeichnungen weichen von den Branchenbezeichnungen aus der Klassifikation der Berufe des polnischen Rahmenlehrplans für die berufliche

Bildung ab. Die einzige Branchenbezeichnung, die in allen Curricula übereinstimmt, ist die der Baubranche.

Die vom Pearson Verlag vorliegenden BODaF-Curricula sind wiederum nicht den Branchen bzw. Berufsgruppen, sondern konkreten Ausbildungsberufen und der Schulform zugeordnet. Das Curriculum der Woiwodschaft Kleinpole stellt die Lerninhalte ebenfalls für einzelne Ausbildungsberufe dar, sodass sich diese drei Curricula grundlegend in ihrer Konzeption von den Curricula des LektorKlett Verlags und des Nowa Era Verlags unterscheiden, da diese die Lerninhalte branchenübergreifend darstellen. Vier der Curricula sind für alle berufsbildenden Schulformen konzipiert. Im Gegensatz dazu sind die zwei Curricula des Pearson Verlags nur für die Technische Fachschule konzipiert, da die Berufe Hotelfachmann und Handelstechniker nur an dieser Schulform erworben werden können (s. Tab. 2).

Auch bzgl. des vorausgesetzten Sprachniveaus unterscheiden sich die Curricula stark voneinander. Den Curricula, welche mindestens das Sprachniveau A2 voraussetzen, liegt möglicherweise die Annahme zugrunde, dass berufsbezogene Inhalte erst gelernt werden können, wenn allgemeinsprachliche Grundkenntnisse in der Fremdsprache vorliegen. Im Vergleich dazu ist das Curriculum der Woiwodschaft Kleinpole so angelegt, dass auch schon Anfänger BODaF lernen können, bspw. indem die zu lernenden lexikalischen Phänomene dem jeweiligen Sprachniveau (A oder B1) zugeordnet werden. Daneben werden in einigen Curricula keine Angaben zum vorausgesetzten Sprachniveau gemacht. Außerdem werden unterschiedliche Erwartungen an die am Ende der Berufsschulzeit zu erreichenden Sprachkompetenzen (nach Sprachniveau) gestellt oder es liegen keine Angaben dazu vor (s. Tab. 2).

²¹ *Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft:* http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures/index.cfm?TargetUrl=LST_NOM_DTL&StrNom=NACE_REV2&StrLanguageCode=DE&IntPcKey=&StrLayoutCode=HIERARCHIC&IntCurrentPage=1

Curriculum	LektorKlett BODaF	LektorKlett allgemein-bildend mit integrierten BoDaF-Modulen	Nowa Era BODaF	Pearson Verlag BODaF – Technik handlowiec	Kleinpölen – BOF für mehrere Fremdsprachen
Stundenumfang (bezogen auf den gesamten Lernzyklus, d.h. die gesamte Berufsschulzeit)	60 h (2 h wöchentlich in 2 Semestern o. 4 h wöchentlich in 1 Semester)	Pro berufsorientiertem Modul 1 h (Insgesamt 20 Module)	Flexibel, d.h. keine konkrete Angabe	60 h	180 h
Schulform	Grundlegende Berufsschule, Technische Fachschule und weiterführende Aufbauschule	Grundlegende Berufsschule, Technische Fachschule und weiterführende Aufbauschule	Grundlegende Berufsschule, Technische Fachschule und weiterführende Aufbauschule	Technische Fachschule	Grundlegende Berufsschule, Technische Fachschule und weiterführende Aufbauschule
Vorausgesetztes Sprachniveau	A2	Anfänger oder A2	Keine Angabe	Keine Angabe	Anfänger oder A2
Sprachkompetenz-erwartung nach dem (GER) am Ende der Schulzeit	Keine Angabe	A2/B1 oder B1/B1+	Keine Angabe	Keine Angabe	A1 bis B1

Empfohlene Lehrwerke zur Umsetzung des Lehrplans	<i>Deutsch für Profis (Verlag LektorKlett)</i>	<i>Implizit Genau (Verlag LektorKlett)</i>	<i>Implizit Mit Beruf auf Deutsch (Verlag Nowa Era)</i>	Keine Angabe	Keine Angabe	Online-Materialien und Internetseiten
Definition von berufsbezogener Sprache	Ja, linguistische Definition und Einordnung	Ja (allgemein nach dem Rahmenlehrplan)	Ja (allgemein nach dem Rahmenlehrplan)	Ja (allgemein nach dem Rahmenlehrplan)	Ja, linguistische Definition und Einordnung	Ja, linguistische Definition und Einordnung
Grundkonzeption des Curriculums	Mehrere Branchen (branchenspezifische Anhänge nur für BODaF)	Mehrere Branchen DaF und BODaF	Mehrere Branchen (branchenspezifische Anhänge) Nur für BODaF	Berufsspezifisch nur für BODaF	Für mehrere Fremdsprachen und mehrere Branchen	Für mehrere Fremdsprachen und mehrere Branchen
Systematisierung der Lerninhalte	Branchenübergreifend + branchenspezifische Anhänge	Berufsspezifisch	Branchenübergreifend + branchenspezifische Anhänge	Berufsspezifisch	Berufsspezifisch	Berufsspezifisch

Tabelle 2: Vergleich der BODaF-Curricula nach allgemeinen Kriterien

Unterschiedlich sind auch die für BODaF angegebenen Stundenumfänge, die je nach Curriculum 60 bis 180 Stunden betragen können. Betrachtet man zusätzlich die in den Beispielrahmenlehrplänen des KOWEZiU genannten Stundenumfänge, so wird deutlich, dass in vielen Ausbildungsgängen, in denen der Stundenumfang weniger als 60 Stunden beträgt, die Kompetenzerwartungen der meisten BODaF-Curricula am Ende der Berufsschulzeit nicht erreicht werden. So können in der Ausbildung zum Auto- und Motorradmechaniker, welche nur 32 Stunden BODaF umfasst, maximal die Lerninhalte der berufsorientierten Module des allgemeinbildenden Curriculums des LektorKlett Verlags oder ausgewählte Lerninhalte der anderen Curricula realisiert werden. Einige der Autoren gehen in den Curricula auf dieses Problem ein und schränken aufgrund dessen die Kompetenzerwartungen für Ausbildungsgänge mit einer geringen Stundenanzahl ein und empfehlen Lehrkräften, einzelne Lerninhalte auszuwählen, wenn die Stundenanzahl für eine vollständige Realisierung des Curriculums nicht ausreicht.²² So wird im Curriculum für den allgemeinbildenden DaF-Unterricht explizit darauf verwiesen, dass dessen Lerninhalte auch im Rahmen des Faches BODaF unterrichtet werden können,²³ obwohl dieses eigentlich für den allgemeinbildenden DaF-Unterricht konzipiert ist.

Weiterhin lässt sich beobachten, dass sich die Curricula in ihrer Grundstruktur unterscheiden. Während in einigen Curricula fachtheoretische und fachdidaktische Grundlagen und Grundannahmen expliziert werden, fehlen solche Inhalte in

einigen Curricula. Ein Beispiel hierfür ist die Definition von berufsorientierter Sprache. Nur in zwei der Curricula wird der Begriff BOF definiert und dessen linguistische Einordnung sowie Abgrenzung zu anderen Sprachbegriffen vorgenommen. In den restlichen vier Curricula wird die berufsorientierte Fremdsprache nur implizit über die Kompetenzbeschreibungen im Fach BOF des MEN definiert.²⁴

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Curricula sich bzgl. der allgemeinen Kriterien und auch bzgl. ihrer Grundkonzeptionen so stark voneinander unterscheiden, dass sie kaum vergleichbar sind. Aus diesem Grund werden im Folgenden nur die Lerninhalte zweier Curricula verglichen. Die geringsten Unterschiede bzgl. der allgemeinen Kriterien bestehen zwischen dem Curriculum des Nowa Era Verlags und des LektorKlett Verlags für den BODaF-Unterricht, weshalb diese miteinander verglichen werden sollen. Beide stellen die Lerninhalte branchenübergreifend dar. Die vergleichende Analyse erfolgt nur exemplarisch für die Baubranche, da dies die einzige Branchenbezeichnung ist, die in beiden Curricula konform ist. Beide Curricula bestehen aus zwei Teilen, dem Hauptteil, in dem Angaben zu den Rahmenbedingungen, theoretischen Grundlagen, Adressaten, Arbeitstechniken/Methoden und den Lernzielen für alle Branchen enthalten sind, und einem Anhang, in dem branchenspezifische Lerninhalte konkretisiert sind, welche nur die Themen und die Lexik beinhalten.

²² Vgl. bspw. Kujawa (2013): S. 5.

²³ Vgl. Machowiak (2013): S. 5.

²⁴ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184) S. 22-23.

Curriculum	Lektorklett BODaF	Nowa Era
	Grundbegriffe der Baubranche	Funktionen von Klimaanlage; Große Bauinvestitionen
	Baumaschinen	Typische Baumaschinen und Bauwerkzeuge und die mit ihnen auszuführenden Tätigkeiten; Beschreibung der Bedienung von Maschinen und Werkzeuggebrauch; Technische Daten von Baugeräten und Baumaschinen
Themen	Berufe in der Baubranche	Berufe in der Baubranche und die mit ihnen verbundenen Tätigkeiten
	Vor Baubeginn (Wortschatz bzgl. der Tätigkeiten, die vor einem Baubeginn vorgenommen werden müssen)	Kundenberatung bei der Auswahl von Baudienstleistungen
	Baubjekte (Bezeichnungen, Substantive, Namen, Gebäudetypen, Teile/Abschnitte eines Gebäudes)	-
	Baustile (Substantive, die typische Architekturelemente bezeichnen; Lexik zur Beschreibung von Gebäuden und Baustilen)	Bauweisen/Bauarten und die mit ihnen verbundenen Berufe

	Moderne Architektur (Lexik zur Beschreibung der modernen Architektur am Bsp. des Berliner Hauptbahnhofs)	-
	Sicherheit auf der Baustelle	Sicherheitsvorschriften auf der Baustelle
	Brandschutz (Lexik zur Beschreibung von Brandschutzmaßnahmen und Maßnahmen bei Bränden und Personenrettung, Klassifikation von Baumaterialien nach Brennbarkeit und deren Bezeichnungen, Lexik zur Beschreibung von Brandursachen und –folgen)	Informationen auf Verpackungen von Baumaterialien
	Arbeitsunfälle auf der Baustelle; Auf der Baustelle; Baubeginn; Mauern; Wände; Dächer/Decken; Vom Erdaushub zum Richtfest; Treppen	-
	Interessante Informationen z.B. Die Geschichte der Dachziegel; Beschreibung von Besonderheiten der Gebäudegestaltung etc.	Das Ausbildungssystem in Berufen der Baubranche in Deutschland und Polen; Die Arbeit polnischer Bauarbeiter im Ausland; Das Haus der Zukunft; Traditionen und Bräuche in der Baubranche in Deutschland

	<i>Putzarbeiten; Weitere Arbeiten zur Fertigstellung eines Gebäudes (z.B. Fensterarten, Fenstereinbau etc.); Abschluss der Baustelle (ergänzender Wortschatz zur Beschreibung des gesamten Bauprozesses); Fertigbauten/Fertighäuser (Beschreibung von Eigenschaften, Vorteilen, Nachteilen); Vor dem Einzug (Beschreibung der Prozesse vom Bauabschluss bis zum Einzug)</i>	
<i>Gehälter; Arbeits- und Sozialrecht; Formen von Beschäftigungsverhältnissen in der Baubranche; Gespräche über Berufsqualifikationen; Lebenslauf; Die Bewerbung</i>	<i>Arbeitssuche</i>	
<i>Vorstellung/Darstellung eines Bauunternehmens/einer Baufirma; Gespräche mit dem Arbeitgeber/Vorgesetzten</i>	<i>Vor dem Vorstellungsgespräch</i>	

Tabelle 3: Gegenüberstellung der Lerninhalte für die Baubranche zweier BODaF-Curricula

In Tabelle 3 werden die Lerninhalte nach Themen aus dem Curriculum des LektorKlett Verlags geordnet gegenübergestellt. Im Curriculum des LektorKlett Verlags werden 25 Themen benannt, denen jeweils eine Beschreibung der Lerninhalte zugeordnet ist. Dabei wird insb. die zu einem Thema zu vermittelnde Lexik beschrieben. Dagegen werden im Curriculum des Nowa Era Verlags nur 22 Themen stichpunktartig aufgelistet, die nicht näher beschrieben werden. Da der Anzahl der Themen im Curriculum des Verlags Nowa Era geringer ist, wurden die dort aufgelisteten 22 Stichpunkte den 25 Themen des LektorKlett Verlags zugeordnet, um Überlappungen und Differenzen aufzudecken.

Durch die Gegenüberstellung zeigt sich, dass die im Curriculum des LektorKlett Verlags benannten Lerninhalte umfangreicher sind als die im Curriculum des Nowa Era Verlags. So lassen sich die als einzelne Stichpunkte formulierten Themen im Curriculum des Nowa Era Verlags den im Curriculum des LektorKlett Verlags genannten Themen zuordnen. Es handelt sich somit um Teilaspekte eines übergeordneten Themas, sodass sich die Lerninhalte des Curriculums des Nowa Era Verlags auf zehn Themen reduzieren lassen, denen 25 Themen im Curriculum des LektorKlett Verlags gegenüberstehen. Die Inhalte des Curriculums des LektorKlett Verlags, für die es keine thematischen Entsprechungen im Curriculum des Nowa Era Verlags gibt, sind in einer Zeile zusammenfassend dargestellt und in Tab. 3 sind nur diejenigen Themen näher beschrieben, denen die Themen/Stichpunkte aus dem Curriculum des Nowa Era Verlags zugewiesen werden können. Ein Vorteil des Curriculums des LektorKlett Verlags ist, dass die Lerninhalte nicht nur nach Themen geordnet sind, sondern auch detailliert be-

schrieben sind, sodass Lehrkräfte daraus Unterrichtsszenarien leichter ableiten können als auf Basis des Curriculums des Nowa Era Verlags, in denen keine Spezifizierung der Themen durch Benennung der zu vermittelnden Lexik erfolgt. Zudem kann die im Curriculum des Nowa Era Verlags fehlende Beschreibung der Lerninhalte dazu führen, dass Lehrkräfte diese unterschiedlich interpretieren.

Ein Problem beider Curricula ist, dass die Lerninhalte nicht nach den im Rahmenlehrplan beschriebenen Kompetenzen und Teilkompetenzen für die Berufsausbildung systematisiert sind. Im Rahmenlehrplan für die berufliche Bildung wird bspw. explizit gefordert, dass die Schüler in der BOF kurze Texte analysieren und interpretieren sowie selbst kurze Texte verfassen können sollen, welche die Kommunikation im Beruf ermöglichen.²⁵ In beiden Curricula wird auf diese Kompetenzen nicht explizit eingegangen und es werden keine konkreten Textsorten benannt, mit denen die Schüler umgehen können sollen. Aus den Anhängen beider Curricula für die Baubranche lassen sich nur implizit Textsorten ableiten, die im Unterricht eingesetzt werden könnten, um die dort genannten Lerninhalte zu erarbeiten. Die fehlende Systematisierung der Lerninhalte nach den Kompetenzen und Teilkompetenzen des Rahmenlehrplans für die berufliche Bildung beinhaltet die Gefahr, dass nicht alle Kompetenzen im Unterricht gleichermaßen vermittelt werden, da die Lehrkräfte dann womöglich nur mit dem Blick auf den zur Verfügung stehenden Stundenumfang und die Art des Ausbildungsberufs beliebig Lerninhalte auswählen, ohne die Vermittlung von Kompetenzen zu beachten.

²⁵ Vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184) S. 22-23.

4. Fazit und Ausblick

Aktuell zeigt sich eine große Diversität in der polnischen Curricula-Landschaft für den BODaF-Unterricht. Diese betrifft sowohl die Beispielrahmenlehrpläne des KOWEziU für die einzelnen Ausbildungsberufe, in denen die Lernziele und Kompetenzen im Fach BOF für jeden Beruf beschrieben sind, als auch die fachspezifischen BODaF-Curricula. Bei den Rahmenlehrplänen für die einzelnen Ausbildungsberufe hat sich herausgestellt, dass Dissonanzen bei der Zuweisung des Stundenumfangs, der Teilkompetenzen und der Lerninhalte bestehen. Diese Dissonanzen erschweren die Gestaltung von BODaF-Curricula, welche branchenspezifisch bzw. für mehrere Berufe konzipiert sind.

Die aktuelle Struktur der Rahmenlehrplanlandschaft für die Ausbildungsberufe legt zunächst nahe, dass BODaF-Curricula entwickelt werden, die nicht für eine gesamte Branche gelten, sondern nur für einzelne Ausbildungsberufe konzipiert sind. Dies erscheint ökonomisch wenig sinnvoll, wenn man die hohe Anzahl an Ausbildungsberufen und die beiden Möglichkeiten der Ausbildungsstruktur (fächerstrukturiert oder modularisiert) berücksichtigt, was sich darin zeigt, dass auf den Internetseiten des KOWEziU momentan ca. 400 Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe existieren. Weiterhin äußert sich dieses Problem auch in der Koexistenz von zwei berufsspezifischen Curricula des Pearson Verlags neben den branchenübergreifenden Curricula. Die beiden Curricula des Pearson Verlags orientieren sich somit an den Rahmenlehrplänen des KOWEziU, die berufsspezifisch angelegt sind.

Diese Art der Grundkonzeption wäre aber mit der Entwicklung einer ebenso hohen Anzahl an BODaF-Curricula verbunden, was gemessen an den Schülerzahlen im DaF-

Unterricht der berufsbildenden Schulen einen zu hohen Aufwand bedeuten würde. Eine Vereinheitlichung der Rahmenlehrpläne könnte die Voraussetzung dafür schaffen, die Gestaltung von BODaF-Curricula für einzelne Branchen zu vereinfachen. Für zukünftige Schritte in der Curriculaentwicklung für den BODaF-Unterricht wird es deshalb unerlässlich sein, die Rahmenlehrpläne für alle Ausbildungsberufe einer Branche zu analysieren und auszuwerten, um einen gemeinsamen Kern herauszuarbeiten, der als Grundgerüst für die Entwicklung von branchenspezifischen BODaF-Curricula dienen kann.

Bei der Analyse der BODaF-Curricula zeigte sich, dass es Unklarheiten bei der Strukturierung und Systematisierung der Lerninhalte gibt. Keines der Curricula systematisiert die Lerninhalte nach Kompetenzen und Teilkompetenzen, wie es die Rahmenlehrpläne für die einzelnen Ausbildungsberufe vorsehen. Eine Systematisierung der Lerninhalte nach den Kompetenzen der Rahmenpläne würde zu einer Vereinheitlichung und besseren Übersichtlichkeit der BODaF-Curricula führen.

Ebenfalls zeichnet sich ab, dass es problematisch ist, Curricula branchenübergreifend zu gestalten, da diese dann entweder nicht detailliert genug beschrieben sind oder Unklarheiten bestehen, welche Lerninhalte für welche Ausbildungsberufe überhaupt sinnvoll und im Rahmen des Stundenumfangs, der sich je nach Ausbildungsberuf unterscheiden kann, zu realisieren sind. Diese Verantwortung, die Lerninhalte auszuwählen, wird von den Autoren der Curricula der Lehrkraft übertragen. Bei der Vielzahl an Ausbildungsberufen und Lerninhalten ist dies jedoch nicht zumutbar und könnte schnell zur Überforderung bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte führen und schließlich eine

beliebige Auswahl provozieren, sodass die in den Rahmenlehrplänen gestellten Kompetenzerwartungen nicht erfüllt werden können.

Darüber hinaus lässt sich aus den zuvor beschriebenen Daten aus dem Bildungsbericht des KOWEZiU sowie den Recherche- und Analyseergebnissen folgern, dass es einen großen Bedarf an der Entwicklung von adäquaten Lehr-/Lernmaterialien für BODaF gibt. Die Lehrkräfte müssen bei der Vermittlung von BOF und BODaF größtenteils selbst Materialien erarbeiten, was durch die aktuelle Curricula-Landschaft jedoch erschwert wird, da derzeit kein Curriculum vorliegt, welches alle Ausbildungsberufe einer Branche abdeckt. Mit den aktuell zur Verfügung stehenden BODaF-Curricula kann den Bedürfnissen der Lehrkräfte und Schüler folglich nicht entsprochen werden.

Literatur

Rechtliche Dokumente und Grundlagen

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 204, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 977, z późn. zm.) S. 96-104 u. 314-315.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 977) Załącznik Nr 5. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2015 r. Nr 0, poz. 954).

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Kommentierte Ausgabe. Warszawa 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=233&from=pubindex&dirids=18&lp=8> (Aufgerufen am 28.06.2016)

Beispielrahmenlehrpläne für einzelne Ausbildungsberufe des KOWEziU

Jastrzębska, Urszula u.a.: Program nauczania dla zawodu mechanik motocyklowy 723107 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2015): KOWEziU.

Nadolny, Grzegorz; Nadolski, Grzegorz: Program nauczania dla zawodu technik żeglugi śródlądowej 315216 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEziU.

Szkudlarek, Zdzisław; Zieliński, Krzysztof: Program nauczania dla zawodu mechanik maszyn i urządzeń drogowych 834201 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEziU.

Szymańczak, Mariusz u.a.: Program nauczania dla zawodu mechanik pojazdów samochodowych 723103 o strukturze przedmiotowej. Warszawa (2012): KOWEziU.

BODaF-Curricula

Jarosz, Józef u.a.: Program nauczania języka niemieckiego ukierunkowanego zawodowo (JOZ). Poznan (2013): LektorKlett.

Kujawa, Barbara: Przedmiotowy program nauczania języka niemieckiego ukierunkowanego zawodowo. Warszawa (2013): Nowa Era.

Machowiak, E. Danuta: Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III zasadniczej szkoły zawodowej i klas I-IV technikum. IV etap edukacyjny – zakres podstawowy. Poznan (2013): LektorKlett.

Misztal, Mariusz u.a. (2010): Program nauczania języków specjalistycznych/zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych na zajęciach uzupełniających. Województwo Małopolskie, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Biuro ds. realizacji projektu „Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce”. Online: <http://www.zawodowamalopolska.pl/Partnerzy/Stromy/ramoweprogramydzia%C5%82a%C5%84.aspx> (Aufgerufen am 16.06.2016).

Program nauczania języka obcego zawodowego dla technikum hotelarskiego – nowa podstawa programowa. Online: <https://www.pearson.pl/niemiecki/dla-nauczycieli/programy-nauczania-122.html> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Program nauczania języka obcego zawodowego dla technikum handlowego – nowa podstawa programowa. Online: <https://www.pearson.pl/niemiecki/dla-nauczycieli/programy-nauczania-122.html> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Bildungsberichte von Institutionen des polnischen Bildungsministeriums (MEN)

Ośrodek Rozwoju Edukacji: Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowny 1990-2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN. Warszawa 2011.

Agnieszka Pfeiffer: Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego monitorowanie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach 2013-2015. Warszawa (2015): KOWEziU.

Internetquellen

Rahmenlehrplan für die allgemeinbildenden Schulformen: <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Rahmenlehrplan für die berufsbildenden Schulen: <http://www.koweziu.edu.pl/kziu-ppkwz?2108bbc95adf0e08b5c238de389ea414=92c367629180d3a4ca4dc35dad40a423> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Beispielrahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe: <http://www.koweziu.edu.pl/ppn> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Beispielschulcurricula und Schablonen für Schulcurricula: <http://www.koweziu.edu.pl/spn> (Aufgerufen am 30.08.2016).

Verzeichnis der für die öffentlichen Schulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmaterialien: <https://men.gov.pl/ksztalcenie-zawodowe/podreczniki/wykazy-podrecznikow-2.html> (Aufgerufen am 13.08.2016).

Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft: http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures/index.cfm?TargetUrl=LST_NOM_DTL&StrNom=NACE_REV2&StrLanguageCode=DE&IntPcKey=&StrLayoutCode=HIERARCHIC&IntCurrentPage=1 (Aufgerufen am 30.08.2016).

Sprachanforderungen beim Wissenstransfer im Rahmen der Verlagerung von Produktionslinien eines deutschen Messgeräteherstellers nach Polen

Karl-Hubert Kiefer (Bergische Universität Wuppertal)

1. Vorbemerkung

Als konkretes Beispiel einer sprachlich-kommunikativen Anforderungserhebung im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum, die im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der Universität Warschau und der Bergischen Universität Wuppertal initiiert und durchgeführt wurde, soll hier das „WIKA“-Projekt vorgestellt werden. Das Projekt stellt ab auf Forderungen nach einer verstärkten Berücksichtigung betrieblicher Anforderungen im Rahmen der Fremdsprachenausbildung an polnischen Berufsschulen und bezieht sich auf eine Forschungsk Kooperation mit dem süddeutschen Unternehmen WIKA, das im polnischen Włocławek seine größte von insgesamt zehn ausländischen Betriebsstätten unterhält. WIKA ist ein weltweit führendes Unternehmen aus der Messtechnikbranche mit insgesamt rund 7.900 MitarbeiterInnen in über 40 Ländern sowie einem jährlichen Gesamtumsatz von rund 750 Mio EUR bei einer Produktion von rund 50.000.000 Einheiten/Jahr. Weltweit sind rund 600 Millionen Messgeräte von WIKA im Einsatz. Im Zuge der Verlagerung einzelner Produktionseinheiten nach Włocławek (hier wird in naher Zukunft die Hauptproduktionsstätte für Rohrfederanometer etabliert; derzeit rund 1.200 Mitarbeiter) unternahm das Unternehmen in jüngerer Vergangenheit verstärkte Anstrengungen, auch die berufsschulische

Ausbildung vor Ort mit zu unterstützen und initiierte zu diesem Zweck eine strategische Partnerschaft mit der deutsch-polnischen Forschungsgruppe.

Worum geht es in diesem GIP-Projekt? Im Rahmen von Unternehmensübernahmen oder der strategischen Verlagerung von Produktionsstandorten ins Ausland spielt Know-how-Transfer eine bedeutende Rolle. Fachlicher Wissenstransfer über Ländergrenzen hinweg bedeutet immer auch den Druck eines Unternehmens, in möglichst kurzer Zeit am neuen Standort ein gleich hohes Produktions- und Qualitätsniveau zu erreichen wie im Stammwerk. In der Regel werden hierzu erfahrene, routinierte Facharbeitskräfte des Stammwerks damit beauftragt, die Mitarbeiter des neuen Standorts in die entsprechenden Technologien und Arbeitsabläufe einzuweisen.

So wurden in den vergangenen drei Jahren im deutschen Stammwerk von WIK A jeweils über mehrere Monate 2-3 Produktionslinien mit jeweils etwa 4-5 MitarbeiterInnen, hauptsächlich im Rahmen von Training-on-the-job-Maßnahmen im Bereich der Vor- und Endmontage, des Schweißens, der Justage – zeitversetzt auf ihre Tätigkeit in Włocławek vorbereitet. Die MitarbeiterInnen rotierten hierbei jeweils an den einzelnen Arbeitseinheiten innerhalb der Produktionslinie und wurden dabei jeweils von einem deutschen Ausbilder und einer dolmetschenden Mitarbeiterin begleitet. Das Forschungsteam machte es sich zur Aufgabe, diese Wissensvermittlungsprozesse genauer zu untersuchen. Im Rahmen von Feldforschung (teilnehmende Beobachtung an der Fertigungslinie, Fotodokumentation, Interviews mit Verantwortlichen für das Transferprojekt sowie Ausbildern, Fragebogenerhebung unter den Mitarbeitern) wurde versucht, sich u.a. ein Bild davon zu machen:

- welche konkreten Produktionsfaktoren (Betriebsmittel, Werkstoffe, Handgriffe) in der Linie im Einsatz sind, wie sie sachlich aufeinander bezogen sind;
- welche Besonderheiten die Produktionsfaktoren in sprachkontrastiver Hinsicht aufweisen;
- welche Art von Wissenstransfer angestrebt ist und wie er von betrieblicher Seite geplant, organisiert und kontrolliert wird;
- was die Mitarbeiter an Vorwissen mitbringen, was hinzugelernt werden muss; welche Erwartungen/Einstellungen Erwartungen/Einstellungen zum Wissenstransferprozess vorherrschen;
- wie der Prozess der Wissensvermittlung verläuft;
- wie der Betrieb/ einzelne Personen den Wissenstransfer steuern bzw. begleiten; welche Erwartungen/Einstellungen zum Wissenstransferprozess vorherrschen;
- ob und mit welchen individuellen Strategien gearbeitet wird, um sich das Wissen anzueignen;
- ob und welche gruppenspezifischen Lehr- und Lernprozesse sich ergeben;
- welcher Wissensoutput tatsächlich generiert wird; ob, an welchen Stellen des Wissensprozesses und warum es u.U. zu Transferverlusten kommt (wie sie erfasst, ggf. ausgeglichen werden);
- welche sonstigen Umstände sich im Rahmen der Aus- bzw. Fortbildungstätigkeit und des Aufenthalts am Stammwerk günstig/ungünstig auf den Lernprozess auswirken.

Mit den Untersuchungsergebnissen zu den oben aufgeführten Fragestellungen soll zum einen der grenzüberschreitende Wissenstransfer im Rahmen einer Produktionsverlagerung auf der Sprachebene exemplarisch dokumentiert, sowie erforscht werden, an welchen Stellen es u. U. Optimierungsbedarf in grenzüberschreitenden Unterweisungsprozessen gibt. Mithilfe der dezidierten Erfassung und Beschreibung von sprachlich-kommunikativen Aufgaben an Nahtstellen technischen Wissenstransfers zwischen Mitarbeitern im deutschen Stammwerk und der polnischen Niederlassung können in einer nächsten Stufe praxisnahe Lehrmaterialien entwickelt werden, die in der Berufsschule in Włocławek zum Einsatz kommen und hier der Anbahnung in der beruflichen Praxis relevanter fach(sprach)licher Kompetenzen dienen (z.B. das Erklären technischer Zusammenhänge im Rahmen der Produktion von Manometern). Als „Nebenprodukt“ des Projekts soll auf Wunsch des Unternehmens WIKA ein dreisprachiger Korpus an der Fertigungslinie benötigter Fachbegriffe (in deutscher, polnischer und englischer Sprache) erstellt werden, der für die interne Dokumentation und Trainingsmaßnahmen im Unternehmen zur Verfügung steht.

2. Wissenstransfer im Rahmen von Sprachmittlungsaktivitäten

Aus der Fülle der bisher gesammelten Daten zur internen Kommunikation bei WIKA (im Rahmen der Verlagerung sowie auch im „Tagesgeschäft“) soll an dieser Stelle ein kleines Schlaglicht auf einen der eher unscheinbaren, am technischen Wissenstransfer beteiligten Akteure geworfen werden, nämlich auf die Sprachmittlungsaktivitäten der

(Laien-)Dolmetscherinnen. Das Unternehmen hatte sich bewusst für die Anwerbung von (insgesamt 4) Mitarbeiterinnen mit zweisprachigem Hintergrund auf dem lokalen Arbeitsmarkt entschieden, um sie multifunktionell einsetzen zu können: eine Mitarbeiterin im Verkauf, die gleichzeitig als Betreuerin der ausländischen Produktionskräfte in Fragen zur Bewältigung des Alltags fungierte (Empfang, Unterkunft, Transport, Arztbesuche, Behördengänge, Streitschlichtung etc.), drei Mitarbeiterinnen, die als Produktionsmitarbeiterinnen beschäftigt waren und für den Zeitraum der Unterweisungen als Dolmetscherinnen abgestellt wurden. Eine dieser Laien-Dolmetscherinnen,

R., seit 1,5 Jahren im Unternehmen, über das Arbeitsamt als Dolmetscherin vermittelt, zweisprachig, Polnisch als Muttersprache, Deutsch auf Niveau B2 (subjektive Einschätzung des Autors), ohne fachlich-technische Ausbildung, nicht-qualifizierte Dolmetscherin; vorher Reinigungskraft; 1,5 Wochen Vorbereitung an der zu verdolmetschenden Linie,

wurde von uns über einen Zeitraum von zwei Tagen im Rahmen teilnehmender Beobachtung begleitet, als sie die Einzelunterweisungsmaßnahmen für

E., seit 8 Jahren in der polnischen Niederlassung tätig, Ausbildung im Bereich Vor-, Endmontage, Justage, seit 2 Jahren Einrichterin, soll künftig als Teamleiterin eingesetzt werden, keine Deutschkenntnisse,

dolmetscht. Die Unterweisungsmaßnahmen wiederum wurden durchgeführt von

H.-J., seit 18 Jahren Meister des Produktionsbereichs, und

Ö., Einrichter/Teamleiter; seit 9 Jahren im Stammwerk, seit 2 Jahren Teamleiter, türkischer Abstammung.

E., die angehende Teamleiterin wurde mit einem Diktafon ausgestattet (um den Hals gehängt), ihre Gespräche mit dem Meister, dem deutschen Teamleiter, einzelnen deutschen Produktionsmitarbeiterinnen an der Linie sowie mit der Dolmetscherin über einen Zeitraum von insgesamt 16 Arbeitsstunden aufgezeichnet. Sämtliche Gesprächs- und Arbeitsschritte wurden im Verlauf der Unterweisung darüber hinaus protokolliert. Kommunikationsräume bildeten das Außengelände, eine Produktionshalle, die Maschinenstraße sowie ein Besprechungs- bzw. Pausenraum.

Die Teilnahme der Forscher war weitgehend passiv, gelegentlich stellten aber auch sie Fragen zum Verständnis von Prozessen, Maschinen- oder Produktbezeichnungen und wurden so insgesamt, laut Aussage der Beteiligten, doch weniger als Außenstehende denn als Teil der Unterweisungsgruppe betrachtet. Zwar wird im Gesprächsverlauf auch hin und wieder auf die Tatsache der Audioaufnahme rekurriert, doch scheint der Einfluss auf die Translation an sich überschaubar zu sein, die Translationshandlungen bei kurzzeitiger Nichtanwesenheit der Forscher verlaufen identisch.

Ich möchte mich aus der Fülle der gesammelten Feldforschungsdaten auf drei Aspekte konzentrieren, die für das Verständnis des Kommunikationsraums und seiner spezifischen Kommunikationsbedingungen sowie für das Anliegen dieser Dokumentation von Interesse sind (linguistische Ausführungen zum Diskurstyp der „Unterweisung“ und seine (fach)sprachliche Einordnung lasse ich außen vor):

- a) wie der Prozess der Unterweisung an einer Produktionslinie verläuft, welche Sprech- bzw. Gesprächskonstellationen hier zu beobachten sind
- b) wie die Dolmetscherin R., die mit einem rudimentären Fachwissen ausgestattet ist und kaum über Fachsprachenkenntnisse verfügt, wie aber auch die anderen beteiligten Akteure die sprachliche Mittlung des zur Arbeitsausübung notwendigen technischen Wissens bewältigen
- c) welche Konsequenzen sich aus diesen Beobachtungen für den Einsatz von Laien-Dolmetschern im Rahmen von Transferprojekten für das besagte Unternehmen und andere Unternehmen ergeben, die Niederlassungsgründungen im Ausland planen.

3. Ablauf der Linienunterweisung im Rahmen des Transferprojekts

Das zweitägige Unterweisungsprogramm im Stammwerk des deutschen Unternehmens bildete den Auftakt einer mehrwöchigen Schulungsphase an einer Maschinenstraße zur Produktion von mechanischen Messgeräten, deren Verlagerung ins Ausland bevorstand und im Rahmen derer zunächst die künftige Teamleiterin und anschließend auch die Produktionsmitarbeiterinnen eingewiesen wurden, da sie genau an diesen Maschinen künftig in der Niederlassung eingesetzt werden sollten. Folgende Aktivitäten und Gegenstandsbereiche umfasste die Schulungsmaßnahme für die Einrichterin E., die jeweils gedolmetscht werden mussten:

Tag 1 (Begrüßung – Rundgang – Verhaltensregeln/Unterweisungen – Teambesprechung):

Begrüßung und Vorstellungsrunde (Besprechungsraum: Meister, Teamleiter, E., R., I./Dolmetscherin Administration)

Rundgang (Außenbereich, Werkshalle: Meister, Teamleiter, E., R.): Terminal Zeiterfassung, Kaffeeautomat, Bereich Fertigwaren, Toiletten, Pausenraum, Schwarzes Brett (Infos, Sicherheit, Speiseplan etc.) Produktionsbereich, Modellfertigungslinie, Arbeitsplatz des Teamleiters, „Linienboard“ (Stundenplan, Leistung, Ausschuss, Reklamation), Dokumentationen, Anweisungen, Arbeitspläne, Prozessübersichten, Wartungen, Modellprodukte, Arbeitsplätze/Mitarbeiter-Vorstellung, Endkontrolle, Spinde, Erste-Hilfe-Station

Verhaltensregeln/Unterweisungen (Besprechungsraum: Meister, Teamleiter/mit Unterbrechungen, E., R.): Schutzbrillen-Ausgabe für Justage, Abgabe Spindschlüssel, Arbeitszeit/Schichtmodelle, Antrag Sicherheitsschuhe, Frühstück/Mittagspause, Urlaub, Krankheitsfall, Einarbeitungsplan, Verhaltensregeln, Aufgaben, Pflichten des Teamleiters (Dokumentationspflichten, Kontrollpflichten etc.), Sicherheitsunterweisung (am Bildschirm/in der Muttersprache: Pflichten, Mülltrennung, Unfallgefahren, Erste Hilfe, Feuerschutz, Gefahrenstoffe, Energieeinsparung etc.)

Team-Besprechung (Werkshalle: Meister, alle MitarbeiterInnen der Schicht): Lagebesprechung, aktuelle Kennzahlen: Leistungsgrad, Servicegrad, Auslastung; Mitarbeiterzugänge, Verlagerung, Zukunftsplanung, Solidaritäts-Appell

Tag 2: Linie (Wartungsarbeiten – Reinigungsarbeiten – Prüfarbeiten – Teilnahme am Produktionsprozess)

Wartungsarbeiten (Linie: Teamleiter, E., R.): Sensor, Lötstation etc.

Reinigungsarbeiten (Linie: Teamleiter, E., R.): Schutzbrille, Handschuhe, Wechsel der Reinigungsbecken etc.

Prüfarbeiten: (Linie, Teamleiter, E., R.) Isolationsprüfung, Dichtheitsprüfung, Abreißtest an Punktiermaschine, Prüfung der Passgenauigkeit von Einsätzen in der Justage, SMC-Nachkontrolle, wöchentliche-monatliche Prüfungen, Durchsicht Reklamationsmappe, Durchsicht Wartungsmappe, Standardoperationspläne, Störungsbehebungs-Management, Auftragslogistik, Stundenplan, etc.

Teilnahme am Produktionsprozess (Linie, Teamleiter, Mitarbeiterinnen, E., R.): Begrüßung der Mitarbeiterinnen, Einsatz an Punktierschweißmaschine

4. Translationsleistungen im Rahmen des technischen Wissenstransfers

Die Translation, die R. im Rahmen der Unterweisung der neuen Teamleiterin zu leisten hat, ist eine überaus komplexe Aufgabe, auf die sie nicht eigens vorbereitet wurde. Sie muss hierbei gleichzeitig soziale, fachliche, kognitive, rezeptive und produktive fremd- und muttersprachliche sowie translationsstrategische Anforderungen koordinieren, konkret:

- sich permanent das Translationsziel vor Augen halten, d.h. Unterweisungsinhalte verständlich und „handlungstauglich“ zu vermitteln
- sich auf die zu Unterweisende und deren Lernsituation einstellen, d.h. zunächst einmal auf die Tatsache, dass für E. der Arbeitsort, die Linie und ihre Arbeitsprozesse neu bzw. z.T. anders sind als an ihrem Niederlassungsstandort; darüber hinaus auf die Persönlichkeit von E., auf ihre spezifische (hierarchisch übergeordnete) Rolle, auf ihr Kommunikationsverhalten, auf ihr fachliches Wissen bzw. ihre fachlichen Vorkenntnisse, ihr technisches Verständnis, auf ihre Einstellung, ihre Motivation, ihr Engagement/ihre Eigeninitiative im Lernprozess etc.
- Erklärungen unterschiedlicher Länge und Komplexität zu fachlichen Zusammenhängen (z.B. Maschinenbauteile, Arbeitsprozesse, Sicherheits- und Wartungsnormen, Qualitätsstandards etc.), die im Rahmen der Unterweisung gegeben bzw. z.T. in unterschiedlicher Textform vorgestellt werden (z.B. Arbeitsanweisungen, Dokumentationen, Schaubilder) in der Fremdsprache rezeptiv aufnehmen, verstehen, eigenes Verständnis (ggf. durch Nachfragen) sichern, Informationen memorieren
- standortbedingte Besonderheiten (Maschinen Geräusche) sowie individuelle sprachliche Auffälligkeiten (z.B. Diktion, Varietäten etc.) ihrer Vorgesetzten rezeptiv bewältigen
- ihr in der Fremdsprache vermittelte Inhalte aus dem Gedächtnis abrufen, strukturieren, funktionsgerecht in

die Muttersprache übertragen, hierzu a) einen eigenen verständlichen, d.h. kohärenten und kohäsiven Redetext planen, ggf. eigenständig Informationen aus dem Ausgangstext auswählen, verdichten, das Translat formulieren, d.h. geeignete sprachliche Strukturen und Mittel in der Zielsprache aus ihrem mentalen Lexikon abrufen und verbalisieren

- den gesamten Gesprächsverlauf überblicken, ggf. auf frühere Translationselemente referieren, das Verständnis von E. überwachen, ggf. zusätzliche Erklärungen anbringen, Translation reflektieren, ggf. überarbeiten, korrigieren,
- Strategien zum Ausgleich von Wissensunterschieden (z.B. Notieren, Memorieren von neuen Fachbegriffen etc.), zum Dolmetschen (z.B. simultan/konsekutiv, „Portionieren“ der Translation etc.) entwickeln

„Qualität“ beim Dolmetschen speziell von Unterweisungen bedeutet, einen Beitrag dazu zu leisten, die in der Ausgangssprache rezipierten fachlichen Informationen in der Zielsprache zu sachangemessenen, praktisch umsetzbarem Handlungswissen zu verdichten und damit eine Grundlage für die reibungslose Eingliederung der Arbeitskraft in den betrieblichen Ablauf, d.h. ihre „Effektivität“ sicherzustellen. Der Dolmetscher hat grundsätzlich die Möglichkeit, den Ausgangstext im Hinblick auf dieses Ziel zu modifizieren bzw. zu optimieren. Voraussetzung hierfür ist entsprechender technischer Sachverstand mit Blick auf die Arbeitsprozesse auf der einen sowie die Antizipation des Wissensstands und Erfahrungshorizonts des zu Unterweisenden auf der anderen Seite. Werfen wir einen Blick auf

die Translationsleistung von R.: Wie gelingt es ihr als Laien-Dolmetscherin, den technischen Wissenstransfer translatorisch zu meistern? Verdeutlichen wir uns dies an ausgewählten Beispielen, die als repräsentativ für das Gesamtbild betrachtet werden können:

Im Verlauf des Rundgangs erklärt der Meister:

- (H.J.): Draußen am Drehkreuz, wenn man reinkommt am Drehkreuz, kann man morgens Brötchen kaufen / (R): *Tam jest taki krzyż, tam gdzie mamy się spotykać gdyby się paliło, chodzisz tam tedy, tam mają zawsze taki bufet z bułkami.*

Dieses Beispiel zeigt, dass R. über einen beschränkten Wortschatz von Begriffen aus der deutschen Allgemeinsprache verfügt. Sie übersetzt „Drehkreuz“ (polnisch: „brama wejściowa“) nicht direkt, sondern im Sinne von „Kreuz“ und versucht, E. die Ortsangabe durch den Hinweis auf eine andere mit dem Ort verbundene Information in Erinnerung zu rufen: „Einen Brötchenstand gibt es dort, wo wir uns treffen sollen, wenn es brennt“ (→ Sammelpunkt bei Feueralarm abseits der Produktionshalle).

Ähnlich ist es in folgendem Beispiel. Der Meister stellt das „Schwarze Brett“ im Eingangsbereich der Produktionshalle vor:

- (H.J.): Das ist unser Schwarzes Brett / (R): *To czarna taka lista, czarna tablica.*

Im Polnischen gibt es keine Entsprechung für das Phrasolexem „Schwarzes Brett“, man spricht von einer „tablica

ogłoszeń“ („Anzeigentafel“). R. versucht eine direkte Übersetzung, die von E. nicht weiter hinterfragt wird, da der Ausdruck „tablica“ in ihrer Erklärung („Das ist eine schwarze Liste, eine schwarze Tafel“), obwohl die Tafel weiß ist, hinreichend für das zu sein scheint, was beide vor sich sehen. Auch im Gebrauch berufssprachlicher Wendungen zeigt R. Defizite. So gibt der Meister folgende arbeitsorganisatorische Hinweise:

- (H.J.): Bei uns gibt's ja diese Arbeitszeitregel: Am Montagmorgen wird die Fertigungsleitung mit Betriebsrat und Personalbüro die Arbeitszeit für die nächste Woche besprechen / (R): *Co poniedziałek mają takie spotkanie i rozmawiają jak się będzie pracować ...*

R. ist mit der Aufbaustruktur des Unternehmens, d.h. also sozusagen dem hierarchischen „Gerüst“ des Unternehmens nicht vertraut. Sie spart die hierfür vom Meister verwendeten Fachbegriffe in ihrer Übersetzung komplett aus und verkürzt ihre Übersetzung auf die Kerninformation, dass „immer montags ein Treffen stattfindet, bei dem darüber gesprochen wird, wie in der nächsten Woche gearbeitet werden soll“.

Im folgenden Beispiel verwendet der Meister mit dem Terminus „Servicegrad“ (= Lieferbereitschaft, Lieferfähigkeit) einen Fachbegriff aus dem Bereich der Beschaffungslogistik, den R. nicht kennt und zunächst auch nicht herleiten kann. Aus dem Kontext hingegen versteht E., worum es geht und macht selbst einen Übersetzungsvorschlag. Darauf startet R. einen Erklärungsversuch, der nur annähernd zutreffend ist: „Ob der Kunde die Bestellung zu späte, zu früh oder pünktlich bekommt“.

- (M): *Das ist der Servicegrad / (R): To serwis äh, to się ...*
(E): *To stopień dokonania zlecen? (R): Czy klient za późno dostał zamówienie, czy za wcześniej czy punktualnie.*

Auch mit der Verwendung von Fachtermini aus dem Bereich der Druck- und Messtechnik hat R. Schwierigkeiten. Zwar hat sie sich inzwischen eine Vielzahl von Fachbegriff angeeignet, greift im Einzelfall auf eine dreisprachige Wörterliste (englisch – deutsch – polnisch) zurück, die von den Dolmetscherinnen in Eigeninitiative zusammengestellt wurde und führt auch fortlaufend selbstständig einen Notizblock mit Fachbegriffen, aus dem sie, wie sie selbst erklärt, regelmäßig die neuen Fachbegriffe lernt, doch Äquivalente etwa von Produkt- bzw. Bauteilbezeichnungen im Polnischen sind häufig nicht präsent:

- (H.J.): Das ist jetzt ein Differenzdruckmanometer /
(R): *To differenzmanometr*

Nichtsdestotrotz ist R. eine sehr engagierte Dolmetscherin. Sie erklärt E. bereits in der ersten Phase des Kennenlernens, dass sie sozusagen „aus dem Stand heraus“ an der Linie arbeiten und auch dolmetschen musste und im Verlauf der Gespräche auch, dass sie auf eine Verlängerung ihres Vertrags hofft, der in Kürze auslaufen soll. Ihr persönliches Engagement zeigt sich u.a. darin, dass sie eine Vielzahl von zusätzlichen Informationen aus eigenem Antrieb gibt, auch E. häufig lobt. R.'s mangelnde Dolmetscherkompetenz wird häufig dadurch aufgefangen, dass das Verständnis im Gespräch erzeugt wird, d.h. alle Beteiligten – Meister, Teamleiter insbesondere aber E. durch ihren Sachverstand, ihre Vorerfahrungen, ihren Lernwillen sowie ein hohes Maß

an Aufmerksamkeitsvermögen und Eigeninitiative den Wissenstransfer aktiv mitgestalten, wie folgende Beispiele illustrieren:

- Der Meister erklärt E. den Auftragsprozess, R. setzt zu einer Übersetzung an, stockt (in anderen Fällen bemerken der Meister oder der Teamleiter an der Mimik von E., das sie nicht versteht), setzt zu einer neuerlichen, modifizierten Erklärung an, repariert darüber hinaus ihren ersten Übersetzungsversuch (nicht in seinem Büro, sondern neben seinem Büro):
(H.J.): Der Ablauf von 'nem Auftrag ist relativ einfach. Also wir ham neue mir im Büro is die Fertigungssteuerung. / (R): *Äh u niego w biurze jest äh ... Fertigungssteuerung / (H.J.): Plan. Auftragsplan. / (R): *Aha. Plan. Plan zle-cenia...u niego w biurze tam obok jest**
- E. berichtet/reichert häufig Erklärungen mit eigenen Erfahrungen an – z.B., dass in der ausländischen Niederlassung alle Instruktionen in einem statt mehreren Ordnern abgeheftet sind.
- E. macht sich Notizen, stellt Rückfragen (z.B. – hier ins Deutsche übersetzt: „Wie oft werden die Reinigungsbecken gewechselt?“), die R. in der Regel selbst beantwortet. Fragen, die sie nicht beantworten kann, richtet sie weiter an den Teamleiter, der antwortet, R. übersetzt.
- E. bittet R. die deutsche Kollegin an der Linie zu fragen, ob für alle Systeme die gleichen Träger verwendet werden. R. fragt und übersetzt.

- Eine deutsche Linienarbeiterin beschreibt und erklärt auf Deutsch. E. versucht die Erklärungen zu kontextualisieren, sodass sich für sie daraus ein Sinn ergibt (hier ins Deutsche übersetzt: „Ich glaube, sie wollte mir erklären, was ich tun soll, wenn...“. R. bestätigt.
- Die Spirale am Werk ist locker. E. geht ohne Dolmetscherin zu Ö. und der zeigt ihr (in elliptischen Sätzen mit Schlüsselwörtern) mit Hammer und Schraubenzieher, wie man das Werk entfernt.
- E. geht zur deutschen Kollegin und gibt ihr ein Werkstück zur Prüfung (Punktierung), die Kollegin gibt durch Kopfnicken ihr Einverständnis.

Ausblick: „Authentische“ Translationsaufgaben im berufsschulischen Sprachunterricht

Wir können abseits der sicher vielschichtigen linguistischen und translatorischen Erkenntnisse aus der sprachlich-kommunikativen Anforderungsanalyse im Rahmen der Sprachmittlungsarbeit bei WIKa für unser gemeinsames, ausgangsskizziertes Forschungsanliegen zwei Teilbefunde festhalten, die für die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien an Berufsschulen (insbesondere aus der Region) fruchtbar sind, mit denen wir in der vor uns liegenden Projektphase enger zusammenarbeiten werden:

1. Die sprachliche Mittlertätigkeit im Rahmen technischen Wissenstransfers ist eine relevante Aufgabe in der beruflichen Wirklichkeit grenzüberschreitend agierender Unternehmen.

2. Im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, insbesondere an Schulen mit technischem Profil (Mechanik, Elektrotechnik), ist die sprachliche Mittlertätigkeit bei der Erklärung von Verrichtungen, etwa auf der Folie einer Zentrale-Niederlassungskonstellation wie es bei WIKa der Fall ist, gerade auch in Zusammenarbeit mit dem Unternehmen (als potenziellem Arbeitgeber in der Region) eine plastisch darstellbare Aufgabe im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts, bei der sich sowohl fachliche bzw. fachmethodische, soziale, interkulturelle als auch fach-, berufs- und allgemeinsprachliche Registerkompetenzen trainieren lassen.

Einige datengestützte Bemerkungen zum Fach(fremd)sprachenlernen und -lehren im Sekundar- und Tertiärbereich in Deutschland am Beispiel eines Projekts¹

Paweł Szerszeń (Universität Warschau)

Einleitung

Eine effektive Kommunikation wird heutzutage überall erwünscht. Sie spielt eine immer größere Rolle in Schule, Beruf und Freizeit, prägt also unseren Alltag. Um so mehr scheint es immer wichtiger zu sein, einerseits kommunikative Anforderungen, die oft durch entsprechende Bildungseinrichtungen und Arbeitgeber signalisiert werden, zu erfassen (vgl. u.a. Forschung zur Sprachbedarfsanalyse Efing 2013) sowie – andererseits – nach Beispielen effizienter Kommunikation weiter zu suchen, um diese im nachhinein didaktisch aufzubereiten und in Form von erlernbaren Kommunikationspraktiken zu vermitteln.

Nicht weniger wichtig sind in dieser Hinsicht Versuche der Festhaltung des aktuellen Stands der Vermittlung von Fachsprachen² unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien.

¹ Es geht hier um das Projekt zu den Methoden des (frühen) Fach(fremd)sprachenlernens (Analyse der gegenwärtigen Methoden und Lehr-/Lernmittel unter Berücksichtigung der elektronischen Medien am Beispiel der ausgewählten Fachsprachen im Sekundarbereich – bilinguales und berufsbezogenes Fach(fremd)sprachenlernen – und im Tertiärbereich, das in ausgewählten Schulen (Hessen und Nordrhein-Westfalen) und einer Universität in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und durch den KAAD finanziert wurde.

² Unter Fachsprachenvermittlung wird in diesem Aufsatz in erster Linie das Erlernen von Phonemik, Graphemik, Morphemik, Grammatik (Sprachsystem),

Der folgende Beitrag thematisiert ausgewählte Ergebnisse des durch den KAAD geförderten Projekts zu Methoden des (frühen³) Fach(fremd)sprachenlernens: Analyse der gegenwärtigen Methoden und Lehr-/Lernmittel unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien am Beispiel der ausgewählten Fachsprachen im Sekundarbereich (bilinguales und berufsbezogenes Fach(fremd)sprachenlernen) und im Tertiärbereich an drei ausgewählten Bildungsinstitutionen in Nordrhein-Westfalen und Hessen.

Der erste Teil der Publikation widmet sich dem Projektlauf und Forschungsdesign sowie den Ergebnissen der Analyse der Kernlehrpläne und Lehrwerke, die um einige Aussagen zu den durchgeführten Hospitationen und Interviews erweitert wurden, der zweite Teil dagegen der Auswertung der Lehrer- und Lernerbefragungen sowie allgemeinen Schlussfolgerungen.

die für die sog. Gemeinsprache (Standardsprache) und Fachsprachen gemeinsam sind, sowie das Erlernen von Fachlexik und Fachtextemik, die im gewissen Sinne auch die Sachtextemik mit einbezieht, verstanden (vgl. u.a. Gruzca 2012; Szerszeń 2014). Man muss jedoch hinzufügen, dass die Fachsprachenvermittlung (im Allgemeinen) auch andere Ziele verfolgt, wie etwa kommunikative, reflexive und ethische, vgl. u.a. Klute 1975, Roelcke 2009, Hoberg 1998, Buhlmann/Fearns 2000.

³ Mit dem sog. „frühen“ Fach(fremd)sprachenlernen sind hier die Maßnahmen zur Entwicklung von Fach(fremd)sprachenkompetenzen im Alter ab etwa 10-11 Jahre bzw. frühansetzender und Fach(fremd)sprachenunterricht im Erwachsenenalter gemeint, der oft den gemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht begleitet.

1. Projektlauf

1.1. Forschungsziele und Forschungsfragen (Auswahl)

Das auf 4 Monate ausgelegte Projekt (Mitte Juni–Mitte Oktober 2015) hatte zwei Gruppen von Forschungszielen ins Visier genommen:

a) Ermittlung des Sprachdifferenzbewusstseins bei deutschen Erst- oder Zweitsprachlern, die Deutsch oder eine Fremdsprache v.a. Englisch im mono- oder bilingualen Unterricht als Fachsprache lernen. Es werden die im Deutsch als Muttersprache-, Deutsch als Fremdsprache-, Englisch als Fremdsprache- und die im Sachfach-Unterricht vermittelten fachsprachenbezogenen Kompetenzen berücksichtigt.

b) Analyse von ausgewählten Curricula und Lehr-Lernmaterialien an ausgewählten (Hoch)schulen (samt E-learning-Tools) zur frühen Anbahnung von Fachsprachenkompetenz, Ermittlung der Präsenz von aktuellen Lernmethoden und deren Beurteilung durch Lernende/Lehrende im mono-/bilingualen Fach(fremd)sprachenunterricht.

In Bezug darauf wurden u.a. folgende Forschungsfragen formuliert:

Ad. a) Fachsprachenverständnis durch Lernende: Was verstehen Lernende unter dem Begriff Fachsprache? Welche Elemente konstituieren (ihrer Ansicht nach) die Fachsprache? Wann soll man (ihrer Ansicht nach) anfangen sie zu lernen?

Ist eine Frühförderung des Fach(fremd)sprachenerwerbs plausibel? Wie verhält sich die Frage eines frühen Fach(fremd)sprachenerwerbs mit der Entwicklung von anderen gemein-

sprachlich orientierten Kompetenzen? Welche Sprache/n brauchen Lernende? Welche Teilkompetenzen halten (Lernende) für erforderlich und inwieweit wird das von der Schule realisiert? Welche (Fach)Lexik/Sprechakte (Mitteilungsabsichten)/Textsorten werden im Gemein- und Fach(fremd)sprachenunterricht vermittelt (rezeptiv/produktiv/reflexiv)?

Ad. b) Inwieweit werden die Elemente der Fach(fremd)sprache in den gemeinsprachlichen Unterricht unter Berücksichtigung der aktuellen Trends (Methoden/elektronischer Medien) in die Fach(fremd)sprachendidaktik involviert? Wie werden die o.g. Methoden/Lehr-Lernmittel (von Lernenden) wahrgenommen, gehandhabt und bewertet?

1.2. Forschungsmethodik

Auswahl der Institutionen. Für die Forschungsmaßnahmen wurden drei Bildungsinstitutionen aus zwei Bundesländern gewählt. Die getroffene Auswahl war in erster Linie auf die Absicht zurückzuführen, mehr heterogene Daten zu bekommen. In dieser Hinsicht ist es gelungen, drei renommierte Bildungseinrichtungen zu wählen, die einerseits z.T. verschiedene Bildungsetappen repräsentieren und andererseits auf eine längere Erfahrung im Bereich (Fach)Fremdsprachendidaktik bzw. fremdsprachiger Sachfachunterricht zurückblicken können. Nicht ohne Bedeutung war auch der Zeitrahmen der geplanten Forschungsmaßnahmen (diverse Ferienzeiten in beiden Bundesländern).

Interviews und Fragebögen. Um mehr Daten über den Lehr- und Lernkontext (v.a. Unterrichtsorganisation, -geschehen, von den Lehrenden verwendete Methoden und Lehrmittel, Unterrichtserfahrungen) zu bekommen, wurden insgesamt 9 Interviews und einige z.T. leitfadengestützte und (am

Rande der Unterrichtsbeobachtungen durchgeführte) problemzentrierte Interviews mit 7 Lehrern und 2 Dozierenden sowie einige ergänzende Gespräche (informell am Rande der Beobachtungen) durchgeführt (hauptsächlich mit den Lehrenden in den befragten Klassen, darunter einem Geschichtslehrer und einer Biologielehrerin, die bilingual unterrichten). Darüber hinaus wurden zwei Hauptfragebögen konzipiert, einer für Lehrende und einer für Lernende, die als Grundlage weiterer bildungsformangepasster Fragebögen für Lehrende und Lernende/Studierende dienen (monolingualer/bilingualer Fremdsprachenunterricht im Gymnasium, Berufskolleg und Studium).

Zielsetzung der Fragebögen, die in mehrere Teile gegliedert wurden (bei den Lernenden/Studierenden in 3 Teile: Allgemeines, (Fach)Fremdsprachenlernen, E-Learning; bei den Lehrenden in 4 Teile: Allgemeines, Fremdsprachenlehren und -lernen, (Fach)fremdsprachenlehren und -lernen und die Weiterbildung der Lehrenden sowie Neue Medien und hauptsächlich aus geschlossenen und halboffenen Fragen bestanden, war das Beantworten der im Forschungsprojekt (s. oben) erwähnten Fragen. Es wurden insgesamt 100 Fragebögen ausgeteilt (Gymnasium 40, Universität 35 und Berufskolleg 25) und 90 zurückgehalten. Befragt wurden 35 Gymnasiasten, darunter 9 Personen aus der 11. Klasse und 25 Personen aus der 9. Klasse, 33 Studierende aus einer Universität in Nordrhein-Westfalen und 22 Berufskolleg-Lernende aus 3 verschiedenen Klassen, darunter 16 Personen aus der Höheren Hochschule und 6 Personen aus dem Handelsgymnasium. Das Alter der befragten Lernenden lag zwischen 14 bis 21 Jahren. Zusätzlich habe ich 15 Fragebögen an Lehrende (im Alter von 27 bis 65 Jahren) in den ausgewählten Schulen ausgeteilt und 10 zurückbekommen.

Hospitationen. Hospitiert wurden 28 Unterrichtseinheiten in der gymnasialen Sekundarstufe (Hessen) und in einem Berufskolleg (Nordrhein Westfalen), darunter 18 Englischstunden, 6 Deutschstunden, 2 Biologiestunden auf Englisch, 2 Biologiestunden auf Deutsch. Die Hospitationsklassen waren gymnasiale Bili-(bilingualer Unterricht)-Klassen sowie (im Rahmen des Berufskollegs) einige Klassen der Höheren Handelsschule und des Handelsgymnasiums.

Curricula. Insgesamt wurden 33 Kernlehrpläne für diverse Schularten, d.h. gymnasiale Sekundarstufe I und II, Realschule in folgenden Fächerbereichen: A) Deutsch, Fremdsprache (meistens Englisch), Kunst, B) Erdkunde und C) Mathematik und Biologie in puncto Anwesenheit von fachsprachlichen und fachsprachendidaktisch relevanten Inhalten (z.B. Bemerkungen zur Fachlexik, zu berufsrelevanten Textsorten, Sachtexten, sach- und fachspezifischen Mitteilungsstrukturen, Denkweisen usw.) und Hinweise auf den Einsatz von neuen Medien analysiert. Um zu erkunden, ob die fachsprachlichen Elemente auch bereits in den früheren Unterrichtsstufen Berücksichtigung finden, wurden darüber hinaus die Curricula im Primarbereich für die Fächer Deutsch, Fremdsprache (Englisch), Kunst und Mathematik unter die Lupe genommen.

Lehr-Lernmaterialien. Die Anzahl der jeweils den einzelnen Bildungsinstitutionen zugeordneten Lehrbüchern (in Deutsch, Englisch, Biologie, Erdkunde, Mathematik und Kunst), die unter die Lupe genommen wurden, lag bei 21. In den Lehrwerken wurde v.a. deren Struktur, die Art des Fachwissenstransfers, die neueren Ansätze und Methoden (unter besonderer Berücksichtigung der (Fach)Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden sowie elektronischer Medien),

Übungsarten/Aktivitäten (rezeptiv, produktiv und analytisch) sowie Textsorten (rezeptiv, produktiv und analytisch) untersucht. Zusätzlich wurden einige Lehrwerke für die Realschule analysiert.

2. Zusammenfassung der ausgewählten Forschungsergebnisse

In puncto Forschungsergebnisse ist v.a. Folgendes festzuhalten:

Im Bereich Sprachdifferenzbewusstsein bei deutschen zweit- oder fremdsprachigen Fachsprachenlernern, in der Mutter- und in der Fremdsprache:

Die durchgeführten Umfragen und Hospitationen haben bewiesen, dass es recht vielen Lernenden nicht bewusst ist, was eine Fachsprache ausmacht bzw. inwieweit sie in der Schule (oder in der Ausbildung) mit Fachsprache bzw. Elementen der Fachsprachendidaktik konfrontiert werden. Somit besteht ein großer Nachholbedarf bei der Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein (im Allgemeinen, v.a. im Fach Deutsch als Erstsprache) und durchdachter und teilkompetenzorientierten Fachsprachendidaktik (Erst-, Zweit- und Fremdsprache) bei den Lernenden, und zwar schon in recht frühen Stadien, d.h. parallel zur Einführung von fachsprachlichen Elementen (z.B. Mitteilungsstrukturen, die für die Fachsprache kennzeichnend sind und nicht selten in der Gemeinsprache auftreten, Fachlexik, Sach- bzw. Fachtextsorten). Laut Kernlehrplänen werden die Sprachdifferenzfragen und fachsprachenbezogene Schwerpunkte seltener in der Sekundarstufe I, jedoch viel häufiger in der Sekundarstufe II (z.B. im Bili-Unterricht, der jedoch in Wirklichkeit

zumeist nur den fortgeschrittenen Lernenden angeboten wird) sowie an Realschulen (vgl. Roelcke 2009, 19f.) sowie im Hochschulbereich thematisiert.

Im Bereich Analyse von Curricula und Lehr-Lernmaterialien an ausgewählten (Hoch)Schulen (samt E-Learning-Tools) zur frühen Anbahnung von Fachsprachenkompetenz, Ermittlung der Präsenz von aktuellen Lernmethoden und deren Beurteilung durch Lernende/Lehrende im mono-/bilingualen Fach(fremd)sprachenunterricht:

Die durchgeführte Analyse der Lehrwerke hat ergeben, dass die meisten der modernen (Fach)Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden berücksichtigt werden (kommunikations-, handlungsorientierter und aufgabenbezogener Unterricht, kooperatives Lernen, Szenario-Ansatz etc., und zwar in fast allen Fächern, darunter Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie bilingual). Die Anwendung von den o.g. Methoden haben auch die durchgeführten Hospitationen, Interviews und Befragungen bestätigt. Eine breitere Palette an Methoden wurde im bilingualen Unterricht (Biologie), in kleineren und fortgeschrittenen Gruppen im Berufskolleg (Englisch) sowie bei einem Englisch- und Biologielehrer (Berufskolleg) festgehalten.

Viel seltener machte man Gebrauch von elektronischen Medien,⁴ insbesondere Lernplattformen, die zumeist zwecks

⁴ Die Anwendung der elektronischen Medien kam v.a. im Berufskolleg zu kurz (s. fehlende Computerräume und recht traditionell orientierte Didaktik im Berufskolleg). Im Gegensatz dazu hat man von diversen elektronischen Medien im Gymnasium Gebrauch gemacht, s. Computerausstattung (Laptops) in Klassenzimmern für Bili-Bio, Internetzugang, entsprechende Softwarelizenzen, interaktive Whiteboards.

Lernmaterialienvorbereitung verwendet wurden. Die multimedialen Lernmaterialien (darunter Lernplattformen) wurden häufig in Bezug auf ihre Defizite in Bereichen kreatives Lernen, soziale Kontakte, eingeschränkte Lernstandkontrolle von Lernenden und Lehrenden kritisiert. Aus den Interviews mit Lehrenden ergab sich, dass sie gerne die gegenwärtigen elektronischen Medien nutzen würden, wenn sie in ihrer Schule angeboten würden. In den untersuchten Schulen wurden kaum Angebote zum mobilen Lernen⁵ festgehalten, obwohl sie das (frühe) Fachfremdsprachenlernen bereichern würden und zur Stärkung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten.

Die Lehrenden benutzen in ihrer Arbeit viele Lehr- und Lernmaterialien und werden oft (v.a. im Berufskolleg) mit differenzierten Sprachniveaus und -bedarfen (innerhalb derselben Lernergruppen) konfrontiert, was nicht selten eine reguläre Arbeit mit den auf dem Markt verfügbaren Lehrwerken einschränkt.

Die Kernlehrpläne und (manche) Lehrwerke thematisieren zwar (zumeist spärlich) den Bedarf an fach- bzw. berufsbezogenen Kompetenzen (in solchen Fächern wie Mathematik, Biologie oder Erdkunde), in der Tat jedoch bleibt die fachsprachliche Thematik (Gebrauchs- und Fachtextsorten, Fachlexik, Sensibilisierung in Richtung Umgang mit Sach- und Fachtexten, elektronischen Medien – eine Ausnahme

⁵ Gemeint werden hier z.B. die im Angebot der einzelnen Verlage noch recht seltene Ressourcen sowie als Ergebnisse mancher Projekte verfügbare internetbasierte und an die Bedingungen des mobilen Lernens angepasste Lernmaterialien sowie diverse Applikationen, die u.a. Fachwortschatzlernen unterstützen.

bilden die Lehrwerke für Bili-Unterricht) nicht selten aus. Lediglich in Kernlehrplänen der Realschulen werden die fachsprachlichen Inhalte „bedingt“ ausreichend (und teilkompetenzorientiert) behandelt und können als Richtlinie für die Kernlehrpläne in Polen (berufsbezogenes Fremdsprachenlernen, darunter DaF) dienen.

In vielen Kernlehrplänen überwiegt ein recht vereinfachtes und stereotypisches Fachsprachenverständnis. Die Fachsprache wird zumeist weder genauer erfasst noch in Form von Kompetenzen behandelt. Die untersuchten Kernlehrpläne (bis auf einige Ausnahmen, die sich auf v.a. die Realschule beziehen) tragen in unzureichendem Maße der modernen fachsprachenlinguistischen und -didaktischen Reflexion Rechnung, was verbesserungsnötig ist. Die o.g. Tatsache (samt anderen Faktoren, wie etwa mangelnde Ausbildung (Studium) der Lehrenden mit Fokus auf Fachsprachen) hat weitgehende Auswirkungen auf das Fachsprachenverständnis durch die Lehrenden.

Dies zeigt sich auch bei Roelcke (2009, 9), der feststellt, dass die LehrerInnen der Sachfächer nicht hinreichend fachsprachendidaktisch ambitioniert und kompetent seien, was (Anm. des Autors) zu geringer fachkommunikativer Erfahrung bei ihren Schülern führt. Dies wirkt sich auch negativ auf den Verlauf der angebotenen Ausbildung (Ergebnis der Umfragen und einiger Hospitationen), in der die fachsprachlichen Fragen (v.a. Sensibilisierung auf die Fachsprache, Rezeption und Analyse der Sach-/Gebrauchs- und Fachtexte sowie deren Produktion) recht spät und nicht systematisch (und zumeist beiläufig) behandelt werden, aus, und resultiert u.a. in mangelnder bzw. nicht ausreichend ausgeprägter (Fach)sprachenkenntnis und -verwendung.

3. Fazit

Zum Schluss ist darauf hinzuweisen, dass dieser Forschungsbericht lediglich als ein kleiner Beitrag zur komplexen und zielgerichteten Forschung zu verstehen ist. Die weiteren Forschungsmaßnahmen sollten in theoretischer Hinsicht zur Ordnung des Wissenstandes zum Fach(fremd)sprachenerwerb beisteuern, unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Diskussion zum Begriff der Fachsprache, zu den fachsprachendidaktischen Lernzielen, den Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmitteln, in praktischer Hinsicht sollten sie eine Optimierung des Fach(fremd)sprachenerwerbs im Allgemeinen bewirken und im Nachhinein mit der Schaffung von neuen Fachfremdsprachenunterricht-Curricula (in erster Linie in der Sparte DaF-Fachsprachenunterricht) für die Schulen (v.a. im sekundären Bereich) sowie für die Hochschulen in Deutschland und Polen resultieren. Die Ergebnisse dieser Forschung können darüber hinaus einige Hinweise für die Aus- und Weiterbildung von Fach(fremd)sprachenlehrern, Dolmetschern und Übersetzern geben.

Literatur

- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen, (6. Aufl.), Berlin u a.
- Efing Ch., (2013) Schulische Vorbereitung auf berufliches Sprachhandeln. Die Sprachbedarfsermittlung – ein Ansatz auch für die Erstsprachendidaktik?!, in: Der Deutschunterricht 4/2013, S. 82-87.
- Fluck, H.-R. (1992), Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch, Tübingen.
- Grucza S., (2012), Fachsprachenlinguistik (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik), Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Hoffmann L./Kalverkämper, H./Wiegand, H. E., Hrsg./Ed. (1998/99): Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. In Verbindung mit / Together with Christian Galinski, Werner Hüllen. 2 Halbbde. / 2 Vols. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1–2). Berlin, New York: de Gruyter.
- Hoberg R. (1998), Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht, (in:) L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (1998), Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. In Verbindung mit / Together with Christian Galinski, Werner Hüllen. 2 Halbband. / 2 Vols. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1-2). Berlin, New York: de Gruyter., 954-960.
- Hüllen, W. (1998), Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand (1998): 965–969.
- Klute, W. (1975) „Didaktischer Kommentar.“ Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Hrsg. Wilfried Klute. (Kommunikation/Sprache), Frankfurt/M., Berlin, München: Diesterweg. 5-11.
- Roelcke Th., (2009), Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche, in Fachsprache 1-2, 2009, http://www.fachsprache.net/upload/Articles/Roelcke_Fachsprachliche_Inhalte_1-2_2009.pdf (29.01.2016).

Säule II

Das Editions-Projekt „Edmund Polak“ (EPEP)

Magdalena Latkowska (Universität Warschau),
Bruno Arich-Gerz (Bergische Universität Wuppertal)

Die ursprüngliche thematische Ausrichtung der Wuppertal-Warschauer Germanistischen Institutspartnerschaft auf den Komplex Beruf – (Aus-)Bildung – Sprache wurde bereits im ersten Jahr ihres Bestehens einvernehmlich um einen literatur- und kulturwissenschaftlichen Themenkomplex („Säule II“) erweitert. Indirekter Auslöser für die Ergänzung war im Februar 2015 im Rahmen eines Projektworkshops der Vortrag von Bruno Arich-Gerz über ein E-Learning-Projekt, das sich erinnerungskulturellen Fragestellungen am Beispiel eines Kunstwerks eines polnischen Überlebenden des NS-Konzentrationslagers Buchenwald widmete.

Die folgenden Einlassungen skizzieren zunächst dieses E-Learning-Projekt, den „Virtuellen Lern- und Dokumentationsraum ‚Tunnel‘“, in dessen Mittelpunkt das besagte Papierkunstwerk des besagten KZ-Überlebenden namens Edmund Polak steht. Danach wird die aus dieser Anregung hervorgegangene, thematische Zusammenarbeit zwischen Wuppertaler und Warschauer Dozent/innen und Studierenden dargestellt wird, die aus der Sichtung, Auswahl und Übersetzung weiterer Schriften Polaks sowie der für 2019 geplanten Herausgabe dieser Textarbeiten in Form einer zweisprachigen Ausgabe besteht.

*Der „Tunnel“, ein Papierkunstwerk aus dem
KZ Buchenwald*

Der 1915 in Warschau geborene Edmund Polak gehörte zu den zahlreichen sogenannten „politischen Häftlingen“, die während der deutschen Besetzung Polens in Vernichtungs- und Konzentrationslagern um ihr Überleben kämpften. Polak wurde nach seiner Verhaftung zunächst nach Auschwitz verbracht, ehe er nach Buchenwald gelangte, wo er offenbar einen Posten als „Funktionshäftling“ bekleidete, der unter anderem Zugang zu Lageplänen und Bauzeichnungen der Lagerbaracken besaß (was den in Bau- und Arbeitskommandos zwangsarbeitenden Häftlingen in der Regel versagt blieb). Auf einem dieser Baupläne, gefertigt aus qualitativ minderwertigem Papier, fertigte er am 21. Mai 1944 (so die Datierung auf dem Deckblatt) ein Langgedicht in polnischer Sprache mit dem Titel „Tunel“ [sic!] an. Versehen mit einer Reihen von Zeichnungen und zu einem Ziehharmonika-artigen Faltpapierwerk arrangiert, beschreibt das Gedicht die unmenschlichen Lebens- und Haftbedingungen der zwangsarbeitenden KZ-Häftlinge im Lagerkomplex Mittelbau-Dora, die in unterirdischen Stollen in der Nähe der thüringischen Stadt Nordhausen die Produktionsanlagen für die Nazi-Raketenwaffe „V2“ und ihres ballistischen Vorgängermodells „V1“ fertigzustellen hatten (vgl. Pachaly/Pelny 1990, 149 u.ö.).

Das Papierkunstwerk Polaks gelangte Ende der 1970er Jahre in den Besitz der damaligen „Mahn- und Gedenkstätte Dora-Mittelbau“, Polak verstarb kurz darauf im Frühjahr 1980.

Da es sich bei dem papiernen „Tunnel“ um ein lichtempfindliches Dokument und somit eine zerfallsgefährdete Quelle über die Haftbedingungen, aber auch die künstlerischen

Aktivitäten von Inhaftierten in Buchenwald handelte, lag eine Digitalisierung einschließlich der Rekonstruktion seiner charakteristischen Faltungen für die Einsichtnahme am Computerbildschirm nahe. Zur Durchführung gelangte dieser mediale Transfer des Papierdokuments im Jahr 2003 durch ein Team um Bruno Arich-Gerz, das in Kooperation mit der heutigen KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora sowie mit Rekonstruktionsspezialisten der TU Darmstadt (Fachbereich Architektur, Prof. Manfred Koob, Dr. Dipl. Ing. Marc Grellert) aus dem analogen Kunstwerk eine telemediale Lern- und Dokumentationsplattform für den Einsatz im akademischen Unterricht schuf (vgl. Arich-Gerz 2005; Arich-Gerz 2008). Online einzusehen ist diese Plattform unter <http://www.tud-online.tu-darmstadt.de/agerz/>.

Das Editions-Projekt Edmund Polak: Ziele und Zeitplan

Aus der Präsentation der unterrichtsunterstützenden Internetplattform, die bereits im Sommersemester 2004 und danach noch einmal im Jahr 2008 in kultur- und literaturwissenschaftlichen Seminaren an der TU Darmstadt zum Einsatz kam und danach, bereinigt um die Lehr-Lernelemente, im Rahmen einer Sonderausstellung in Nordhausen (2011) und Darmstadt (2012) der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde (vgl. Stiftung Gedenkstätten 2011), entstand auf Initiative von Magdalena Latkowska das Vorhaben der Sichtung weiterer Kunstwerke, Dokumente und Quellen des Warschauer Künstlers und KZ-Überlebenden. Diese Sichtung ist derzeit noch nicht abgeschlossen; sie verfolgt das Ziel, Edmund Polaks Texte und Zeugnisse zusammenzutragen, zu sichten und in Ausschnitten aus dem polnischen Original ins Deutsche zu übersetzen, um zu einer für alle Projektbeteiligten möglichst lückenlosen Werkbiografie und einer belast-

baren, auch den objektiven Standards der Geschichtswissenschaft genügenden Rekonstruktion seines Lebens(laufes) zu gelangen. Diese (Werk-)Biografie wiederum soll die Grundlage einer deutsch-polnischen Edition der – neben dem „Tunnel“-Gedicht – wichtigsten Schriften Edmund Polaks werden. Die Herausgeberschaft dieser im Zeichen wesentlicher erinnerungskultureller Belange in den polnisch-deutschen Beziehungen stehenden Publikation übernehmen Magdalena Latkowska und Bruno Arich-Gerz.

Beteiligt an der anzustellenden Recherche und den Übersetzungsarbeiten sind nicht nur die beiden Projektleiter, sondern seit einer gemeinsamen Exkursions- und Blockseminarveranstaltung in der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora im Juni 2016 auch Studierende der Uniwersytet Warszawski und der Bergischen Universität Wuppertal (Zuzanna Maksajda, Lidia Hutniczak, Karolina Stokłosa, Grzegorz Kotecki, Beata Gruszka, Giannina Maaß, Katja Meuer, Milena Kuna, Nadine Slowig, Nicole Polanski: vgl. auch die folgenden beiden Beiträge in diesen *Arbeitspapieren*).

Wie im nächsten Abschnitt zu zeigen sein wird, rechtfertigen die ersten Ergebnisse der Recherche den exklusiven Fokus bzw. den monografischen Blickwinkel auf Edmund Polak. Ins Auge fällt neben der literarischen Qualität der aufgetanen Quellen die generelle Passung des Vorhabens in eine Institutionspartnerschaft zwischen einem polnischen (genauer, Warschauer) und einem deutschen Partner im Bereich der – in Wuppertal für Editionsbelange besonders einschlägigen – Germanistik (vgl. <http://www.editionen.uni-wuppertal.de/>). Zudem ist die Vielfalt der Textsorten, an denen sich Edmund Polak als Chronist seiner KZ-Lagerhaft, als Lyriker und Librettist, Publizist und Journalist versucht hat, außergewöhnlich und beeindruckend.

Diese Vielfalt gilt es in einem nächsten Schritt, umfassend zu dokumentieren und besonders eindrückliche Passagen und Ausschnitte für eine Übersetzung ins Deutsche auszuwählen. Für diesen Arbeitsschritt angesetzt wird ein Dreivierteljahr; im Frühjahr 2017 soll die Sichtung abgeschlossen sein und die Übersetzung der ausgewählten Dokumente vorliegen.

Dabei zeichnet sich ab, dass sich hinterlassene Dokumente Edmund Polaks nicht nur in den Depots und Archiven bundesdeutscher oder polnischer Gedenkstätten – neben Mittelbau-Dora auch Auschwitz – oder Warschauer Museen (*Muzeum Więzienia Pawiak, Archiwum Akt Nowych*) befinden. Auch das Washingtoner *Holocaust Memorial Museum* (USHMM) verfügt über Originaldokumente Polaks, die zu sichten wären.

Anfang 2018 schließt an die Auswahl- und Übersetzungsphase die Vorbereitung der Edition an. Die dann anstehenden Arbeitsschritte umfassen die Festlegung einer Leitlinie für die Publikation (geplant ist eine im Wesentlichen biografisch-chronologische Anordnung der erschlossenen Texte Polaks, eine Ausnahme hiervon markiert der Auftakt mit der Lagerhaft in Buchenwald und der Verfertigung des „Tunnel“-Kunstwerks) sowie die Flankierung der zu editierenden Texten Polaks mit einem wissenschaftlichen Apparat und die Ergänzung seiner autobiografischen Dokumente, insbesondere die zur KZ-Lagerhaft, durch zeithistorische Expertise. Vorgesehen hierfür ist ein Beitrag des Leiters der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora, Stefan Hördler.

Die Veröffentlichung der ausgewählten Schriften Edmund Polaks ist für das Frühjahr 2019 geplant.

Edmund Polaks publizierte Schriften: ein erster Überblick

Edmund Polak zählt zu den heute weitgehend vergessenen, im Laufe ihres Lebens aber überaus proliferativen Publizisten. Eine der wenigen aktuellen Spuren seines literarischen Schaffens findet sich in einer jüngst veröffentlichten Anthologie über lyrische und generell künstlerische Verarbeitungen der Lagererfahrungen in Buchenwald, *Gdybyście w obóz przybyć już raczyli... Obraz kultury lagrowej w świadectwach więźniów Buchenwaldu 1937-1945* (Sacha 2014). Auch in älteren Anthologien aus der DDR-Zeit sowie Sammlungen aus der Nachwendezeit wurden hin und wieder Gedichte aus seiner Feder wiederabgedruckt, etwa „Oktober-Erinnerung“ (in: Kirsten und Kirsten 2002: 164f.).

Neben seinem Engagement als Literat, Lagerchronist (vgl. sein post mortem 1983 erschienenes *Dziennik buchenwaldzki*) und generell als Autor zum Thema NS-Konzentrationslager und antifaschistischer Widerstand (vgl. sein Buch *Morituri* aus dem Jahr 1968) verdingte sich Polak nach dem Krieg über Jahrzehnte hinweg als Journalist bei der Warschauer Tageszeitung *Express Wieczorny*. Dabei sind die am Projekt beteiligten Warschauer Studierenden in den o.g. Archiven und Museen in der polnischen Hauptstadt auf Dokumente gestoßen, mit denen Polak in seinem journalistischen Schaffen konkret an die Zeit als KZ-Häftling anknüpft. Zu diesen Funden zählen ein kurzer zweispaltiger Artikel „Tajemnice ‚Dory‘“ („Geheimnisse von Dora“) und zwei Beiträge aus der Mitte der 1960er Jahre, in denen Polak die Leser der Zeitung zur Mithilfe bei der Rekonstruktion des Schicksals einer Auschwitz-Überlebenden aufruft. Das Schicksal dieses Mädchens, „Basia“, und Polaks eigene Bemühungen, Licht in den mysteriösen Fall

des im Lager Birkenau zur Welt gekommenen Kinderhäftlings zu bringen, hat er nach Abschluss der Recherchen und unter Auswertung der bei seiner Redaktion eingegangenen Hinweise in Buchform zusammengetragen (*Kim jesteś, Basiu?*, Polak 1974).

Das in Textform erhaltene Schaffen Edmund Polaks erschöpft sich allerdings nicht in seinen lyrischen, hobbyhistorischen und biografischen Schriften und der Redaktionsarbeit beim *Express Wieczorny*. Nach heutigem Stand sind dem Projektteam mindestens drei weitere Textsorten bekannt, mit und in denen Polak sich Gehör verschaffte, eine gewisse Bekanntheit erlangte und Anerkennung erzielte.

Zu nennen wäre erstens Polaks Arbeit als Librettist. In Zusammenarbeit mit Mithäftlingen, die sich als Musiker und Komponisten verdingten, entstanden bereits im Lager Buchenwald Liedtexte aus seiner Feder. Auch nach seiner Befreiung und der Rückkehr nach Polen blieb er dem Segment gelegentlich verbunden. Ein besonders illustres Beispiel seines Schaffens als Librettist ist „Chica Helka“, ein Lied(text) über das frivole Treiben in den Bars von Buenos Aires, gesungen von der bekannten polnischen Chansonsängerin Violetta Villas in der Fernsehserie „Klub Profesora Tutki“ (1966, Musik: Zbigniew Ciechan).

In seinen jungen Jahren (und in der Vorkriegszeit) war Edmund Polak zudem im Pfadfinderwesen aktiv, in diesem Zusammenhang übernahm er auch Leitungsfunktionen. Im Rahmen dieses Engagements entstand 1939 ein kleines Handbuch zur Anleitung in die Kommunikationstechnik des Morsens.

Drittens und letztens zu erwähnen ist Polaks Mitgliedschaft im Verband ehemaliger polnischer KZ-Häftlinge und antifaschistischer Widerstandskämpfer. Sein Engagement auf diesem Feld brachte er in den späten 1970er-Jahren in der Kontaktaufnahme mit dem Leiter der o.g. „Mahn- und Gedenkstätte Dora-Mittelbau“, Kurt Pelny, in Anschlag. In der Folge entspann sich ein reger brieflicher Austausch zwischen den beiden, die unter anderem zur Abtretung des Papierkunstwerks „Tunel“ durch Polak an die Nordhausener Einrichtung führte. Die Korrespondenz ist in Teilen im Archiv der heutigen KZ-Gedenkstätte erhalten und wird ebenfalls Eingang finden in das Editionsprojekt Edmund Polak.

Literatur

- Arich-Gerz, Bruno (2005): Der Tunnel: Eine hypertextuelle Lehr- und Lernplattform, in: Sesink, Werner/Wendland, Karsten (Hrsg.): Studieren im Cyberspace? Die Ausweitung des Campus in den virtuellen Raum. Hamburg: LIT, S. 112-37.
- Arich-Gerz, Bruno (2008): E-Learning as Collaborative Effort. Two Examples of Active Student Participation in World War II-related blended learning literature courses, in: Donnerstag, Jürgen/Volkman, Laurenz (Hrsg.): Media and American Studies in the EFL-Classroom. Heidelberg: Winter, S. 157-71.
- Kirsten, Holm/Kirsten, Wulf (Hrsg.) (2002): Stimmen aus Buchenwald. Ein Lesebuch. Göttingen: Wallstein.
- Pachaly, Erhard/Pelny, Kurt (1990): KZ Mittelbau-Dora. Zum antifaschistischen Widerstand im KZ Dora 1943 bis 1945. Berlin: Dietz.
- Polak, Edmund (1968): Morituri. Warszawa: Czytelnik.
- Polak, Edmund (1974): Kim jesteś, Basiu? Kraków: Wydawn. Literackie.
- Polak, Edmund (1983): Dziennik buchenwaldzki. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.
- Sacha, Magdalena Izabella (2014): „Gdybyście w obóz przybyć już raczyli ...” Obraz kultury lagrowej w świadectwach więźniów Buchenwaldu 1937/1945. Gdańsk: Instytut Pamięci Narodowej.
- Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora (2001): „Der Tunnel“: Sonderausstellung der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora in Zusammenarbeit mit der TU Darmstadt, Verfügbar unter: <https://www.buchenwald.de/en/975/> (Zugriff am 9. Juli 2016).

Zwischen Polen und Deutschland. Auf der Suche nach Spuren von Edmund Polak

Beata Gruszka, Lidia Hutniczak, Grzegorz Kotecki, Zuzanna Maksajda, Karolina Stokłosa (Universität Warschau)

1. Zum Editions-Projekt Edmund Polak (EPEP)

Am Editions-Projekt Edmund Polak, das im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen der Universität Warschau und der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wird, ist auch eine polnische Studierendengruppe beteiligt, die sich und ihre Arbeit in den folgenden Ausführungen vorstellen möchte. Wir sind fünf StudentInnen des Instituts für Fach- und Interkulturkommunikation: Beata Gruszka, Lidia Hutniczak, Grzegorz Kotecki, Zuzanna Maksajda und Karolina Stokłosa. Unsere Arbeit wird von Frau Dr. Magdalena Latkowska koordiniert. Der Projektbetreuer von deutscher Seite ist Herr Dr. Bruno Arich-Gerz.

Ziel unseres Vorhabens ist es, den Lebenslauf von Edmund Polak, eines Häftlings des Konzentrationslagers Buchenwald, der in vielen unterschiedlichen Bereichen künstlerisch tätig war, zu rekonstruieren. Dieser begabte Mann schuf unter anderem viele literarische Werke zur Lagerrealität. Auch in der Nachkriegszeit gab er sein künstlerisches Schaffen nicht auf. Zu seiner Hauptbeschäftigung wurde jedoch Journalismus.

Das Werk, das das unser Interesse für seine Person geweckt hat, heißt „Tunel“. Es ist eine aus Papier gefaltete Imitation der Mittelwerke-Stollenanlage in der Nähe von Nordhausen, versehen mit Zeichnungen und Texten, die die

Unheimlichkeit, das Grauen und den Alltag des in der Nähe von Buchenwald gelegenen Konzentrationslagers Mittelbau-Dora darstellen.

An dem Projekt arbeiten wir seit November 2015. Unsere bisherige Tätigkeit lässt sich in drei Hauptbereiche gliedern. Der erste und auch zeitaufwändigste Schritt war die Recherchearbeit, also die Sammlung aller möglichen Informationen zur Person Polaks sowie die Suche nach seinen Werken. Danach haben wir aus dem gesammelten Material Texte für die geplante Publikation vor-ausgewählt. Einige dieser Texte haben wir noch in Warschau vor dem Workshop im Juni 2016 übersetzt. Der Höhepunkt war das Treffen mit der deutschen Gruppe, das in Nordhausen/Mittelbau Dora stattfand. Dort haben wir schon mit vereinten Kräften die Übersetzungsarbeit fortgesetzt. Außerdem haben wir uns alle an einem speziell vorbereiteten Bildungsprogramm in der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora beteiligt.

2. Recherchearbeit

Mit der Recherchearbeit haben wir bereits im November 2015 angefangen. Beim ersten Projekttreffen übergab uns Dr. Latkowska die von ihr vorbereitete Liste von einigen Archiven, die im Besitz von den mit Edmund Polak verbundenen Dokumenten sein könnten. Die Liste umfasste folgende Einrichtungen: das Museum des Nazigefängnisses „Pawiak“ in Warschau (*Muzeum Więzienia Pawiak*), das Museum der Unabhängigkeit in Warschau (*Muzeum Niepodległości*), das Archiv der Neuen Akte in Warschau (*Archiwum Akt Nowych*), das Archiv des Instituts für Nationales Gedenken (*Muzeum Instytutu Pamięci Narodowej*).

Darüber hinaus haben wir aus eigener Initiative in der Nationalbibliothek (*Biblioteka Narodowa*) und in der Bibliothek der Universität Warschau (*Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie*) recherchiert. Wir haben auch mit dem Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau (*Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu*) Kontakt geknüpft und haben das Masowische Kulturinstitut (*Mazowiecki Instytut Kultury*) in der Suche nach der Vereinigung der ehemaligen Häftlinge des KZ-Auschwitz (*Klub Oświęcimiaków*) besucht.

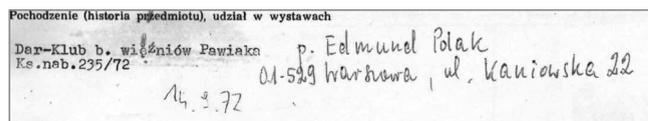
Meistens haben wir die ersten Informationen schon im Internet gefunden. Beispielsweise haben wir dort originale Aufnahmen von Liedern mit den Texten Polaks entdeckt. Außerdem haben wir einige Informationen auf der Internetseite des Staatlichen Museums Auschwitz-Birkenau eingeholt, woraufhin wir die Bediensteten des Museums per E-Mail über unser Projekt benachrichtigt und nach einigen Tagen der Recherche alle erhaltenen Dokumente in elektronischer Form zur Verfügung gestellt bekommen haben.

Bei den Recherchen sind wir sowohl auf Freundlichkeit seitens der Mitarbeiter der angesprochenen Einrichtungen als auch auf einige bürokratische Schwierigkeiten gestoßen. Die Dokumente, die wir im Archiv der Neuen Akte gefunden haben, umfassen insgesamt 80 Seiten, zu denen unter anderem Personalakte, Autobiographien, Personalfragebögen, Arbeitsverträge sowie Korrespondenz gehören. Diesen wertvollen Dokumenten konnten wir solche Informationen entnehmen wie Polaks Ausbildung (dazu noch seine Abitur- und Studienaufnahme), die von ihm abgeschlossenen Kurse, seine Sprachkenntnisse, Arbeitsablauf nach der Kriegszeit bis zu seiner Pensionierung sowie Untergrund-

aktivitäten und Ereignisse aus der Verhaftungszeit. Da es eine so große Menge an Informationen gab, haben wir uns entschieden, alle Daten chronologisch einzuordnen und sie genau zu beschreiben.

Manchmal überraschten uns die gefundenen Quellen mit unerwarteten Entdeckungen, die unsere Aufmerksamkeit auf sich zogen und auf neue Spuren deuteten. Im April haben wir das Museum der Unabhängigkeit in Warschau besucht und die Katalogkarten mit den Informationen über drei Werke von Edmund Polak gefunden (zwei Gedichtsammlungen von Polak aus Buchenwald und die Notensammlung von Polak aus Buchenwald). Auf der Rückseite der Katalogkarte eines der Gedichtbände haben wir die alte Adresse von Polak entdeckt. Die Informationen stammten aus dem Jahre 1972. Danach sind wir auf eine Idee gekommen, dass vielleicht das Haus, das sich unter dieser Adresse befindet, zur Familie von Polak noch gehört.

Auf der Rückseite der Katalogkarte eines der Gedichtbände haben wir die alte Adresse von Polak entdeckt ...



Die alte Adresse von Edmund Polak

Kurz darauf sind wir nach Żoliborz gefahren, einem der Bezirke von Warschau, in dem sich die Kaniowska Straße befindet. Dort haben wir einen kurzen Spaziergang zwischen den grünen riesigen Bäumen und schönen Einfamilienhäusern gemacht und schließlich unser Ziel erreicht.

Leider haben wir die Eigentümer zu Hause nicht angetroffen und eine Putzfrau hat uns die Tür geöffnet. Sie war in Eile und hat uns gebeten, eine Nachricht im Briefkasten zu hinterlassen. Wunschgemäß haben wir unser Projekt beschrieben und die Kontaktdaten beigefügt. Auf dem Rückweg sind wir auf eine Kirche gestoßen und es ist uns eingefallen, dass wir vielleicht dort einige Informationen über Polak und seine Beerdigung einholen könnten. Diese Idee ist darauf zurückzuführen, dass Polak 1980, d.h. acht Jahre nach der Anfertigung der Notiz bezüglich der Adresse, gestorben ist. Der Pfarrer war sehr nett aber nach der Überprüfung der Kirchenkartei hat er uns informiert, dass es keine Kontaktsuren zwischen der Familie von Polak und der Pfarrei gibt. Jedoch haben wir ihm unsere Kontaktdaten hinterlassen damit er eventuelle Ergebnisse seiner weiteren Suche melden könnte. Wir waren sehr enttäuscht, da weder die Eigentümer noch die Pfarrei den Kontakt wieder aufgenommen haben.

Die letzten Schritte, die wir unternommen haben um die Familie von Polak zu finden, bezogen sich auf neue Medien (social media). Die ganze Gruppe ist auf die Idee gekommen, Informationen aus den von Grzegorz gefundenen Dokumenten, d.h. die Namen der Söhne von Polak – Krzysztof und Andrzej – zu nutzen. Wir haben ihre vermutlichen Profile auf Facebook gefunden. Einige Fakten deuteten darauf hin, dass diese Profile richtige Personen darstellen, und mehr noch: beide Männer, Krzysztof und Andrzej, waren Bekannte auf Facebook und ihre Geburtsdaten stimmten mit den Informationen aus den Archiven überein. So haben wir zwei Nachrichten geschrieben – Karolina an Krzysztof und Beata an Andrzej, in denen wir das Projekt beschrieben und um eine Antwort gebeten haben. Leider haben wir bislang von beiden keine Antwort erhalten.

3. Probleme und Schwierigkeiten beim Übersetzen von Polaks Texten

Am Anfang scheint es wertvoll hervorzuheben, dass die meisten Texte von Polak in einer ganz anderen Wirklichkeit entstanden sind: nämlich einer, in der die Sprache und das Leben der Menschen durch das Naziregime und dann durch das kommunistische Regime der Volksrepublik Polen geprägt waren. Ohne dieses Bewusstsein wäre es für uns wirklich schwierig zu verstehen, was einzelne Texte und in ihnen beschriebene Ereignisse miteinander zu tun hätten. So hat Edmund Polak beispielsweise im Jahre 1954 für den *Express Wieczorny* („Abendexpress“) einen Artikel über die Zerstörung des Ujazdowski Schlosses geschrieben, wofür er mit einer harten Strafe durch das Redaktionskollegium belegt wurde. Diese Strafe war natürlich ungerechtfertigt und ungerecht. Das ganze Ereignis hängt damit zusammen, dass das Thema damals in der Gesellschaft sehr heiß umstritten war und durch einen solchen Artikel würde die Regierung am Ansehen verlieren. Um den Ereignissen in diesen Jahren also gerecht zu werden, mussten wir sie immer mit der Politik und der damaligen Situation verknüpfen, in der sich Edmund Polak zur Zeit der Ausfertigung seiner Texte befand. Mit diesem Kontextwissen und dank der Verbindung der Fakten war es uns viel einfacher, die Texte ins Deutsche zu übertragen.

Die meisten Übersetzungsprobleme mit Beispielen und ihrer Beschreibung werden wir in Form einer Tabelle darstellen.

1. „Express Wieczorny“ - Tajemnice „Dory“/Geheimnisse von „Dora“		
polnisches Beispiel	deutsche Übersetzung	Beschreibung des Problems
zbrodnia hitlerowska	Naziverbrechen	Wörtlich „Hitlervergehen“: ein heute nicht mehr gebräuchlicher Begriff, der die NS-Verbrechen auf die Person des Führers reduziert.
Ernst Bischof/Helmut Sender (die Namen der SS-Männer)	Ernst Bischof [sic]/Helmut Sender [sic]	[sic] musste hinzugefügt werden, da Polak Fehler in der Namensschreibung gemacht hat (gemeint sind die SS-Männer Bischoff und Sander).

2. Nota biograficzna Edmunda Polaka/Die Kurzbiografie von Edmund Polak		
Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Mazowieckiej	Das Gymnasium der Gesellschaft der Freunde der Masovischen Schule	Polnische Eigennamen, die kein deutsches Äquivalent haben, z.B. die Namen von Schulen.
Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. H.Wawelberga i S. Rotwanda	Die Wawelberg-Rotwand Staatliche Hochschule für Maschinenbau und Elektrotechnik.	Fehlerhafte Namen von Kommandos – sie wurden schon im Original auf Deutsch geschrieben, deshalb haben wir diese behalten. Am Anfang der Übersetzung befindet sich folgender Hinweis: <i>wichtig: Schreibweise der Eigennamen (auch Namen von Kommandos) wie im Original.</i>
(...) pracowałem po kilka dni w Komandach Bauhof-Ziegelkolone, Kartofelschäler, Kiesgrube-Lager, Rollwagen 1, Bunawerke, a przez dłuższy czas w Deutsche Ausrüstung Werke, Fahrbereitschaft i Dachdecke, później Dachdecker-Auschwitz (...)	(...) [Ich] arbeitete je ein paar Tage in den Kommandos Bauhof-Ziegelkolone, Kartofelschäler, Kiesgrube-Lager, Rollwagen 1, Bunawerke, und für längere Zeit in den Deutsche Ausrüstung Werken, der Fahrbereitschaft und als Dachdecke, später Dachdecker-Auschwitz (...)	

3. Express Wieczorny – „Basia - 73528” szuka swej rodziny/„Basia - 73528” sucht nach ihrer Familie		
Fakt, że numer wytuowany bez wąpienia w obozie koncentracyjnym w Brzezince (filia obozu w Oświęcimiu) znajduje się na udzie, a nie na ręku, świadczy, że Basia urodziła się w tym obozie.	Die Nummer wurde auf den Unterschenkel und nicht auf dem Arm tätowiert, was bezeugt, dass Basia tatsächlich im KL Birkenau, einem Außenlager vom KL Auschwitz, geboren ist.	Der Stil von Polaks Presseartikeln scheint manchmal ungewandt zu sein. Die verwickelten Sätze mussten also bisweilen beim Übersetzen modifiziert werden, so dass sie für den deutschsprachigen Rezipienten verständlich sind.
4. Express Wieczorny – „Berührende Begegnung” – „Wzruszające spotkanie”		
Główna i Okręgowe Komisje Badań Zbrodni Hitlerowskich w Polsce	Haupt- und Bezirkskommissionen zur Untersuchung der NS-Verbrechen in Polen	Nach den im Internet gefundenen Beispielen
ZBoWiD	Verband der Kämpfer für Freiheit und Demokratie	Äquivalent auf Wikipedia gefunden: https://de.wikipedia.org/wiki/Verband_der_K%C3%A4mpfer_f%C3%BCr_Freiheit_und_Demokratie

Zakład Kryminalistyki Komendy Gł. MO w Warszawie	Kriminalabteilung des Polizeipräsidiums der Bürgermiliz in Warschau	Der Begriff ist dank der Hilfe von Muttersprachlern entstanden. Es ist keine direkte Übersetzung, diese erläutert aber die Aufgaben und Bedeutung der Institution.
Zanim doszło do spotkania domniemyanych siostr (niestety kompletu dokumentów potrzebnych do sądowego ustalenia pokrewieństwa nie uda się prawdopodobnie nigdy zgromadzić) redakcja „Expressu” zebrała setki dokumentów, przeprowadziła liczne wywiady, posługując się różnymi środkami łączości nawet za pośrednictwem sztucznego satelity telekomunikacyjnego ZSRR „Molnija”.	Bevor es zu dem Treffen der beiden vermeintlichen Schwestern kam (alle Dokumente, die zur rechtlichen Feststellung der Verwandtschaft erforderlich sind, werden wahrscheinlich nie zusammengestellt werden können), hat die Redaktion von „Express“ Hunderte von Dokumenten gesammelt und zahlreiche Interviews durchgeführt. Dabei wurden verschiedene Fernmelde- einrichtungen benutzt. Darunter befand sich sogar ein sowjetischer künstlicher Kommunikationssatellit: „Molnija“.	Es mussten einige Änderungen vorgenommen werden, da die Sätze sehr komplex sind. Polaks Stil ähnelt spürbar dem Jargon der damaligen Regierung und ihrer Verlautbarungen - alles soll möglichst kompliziert klingen. In diesem Beispiel musste ein Satz in drei verwandelt werden.

5. Kwestionariusz osobowy Edmunda Polaka / der Personalfragebogen von Edmund Polak		
Medal Zwycięstwa i Wolności	Medaille für Sieg und Freiheit	Schwierige Eigenamen der Medaillen, Auszeichnungen und Preise, die noch nicht übersetzt wurden oder deren offizielle Übersetzung problematisch zu finden war. Die Namen der Medaillen wurden schriftlich und mit Abkürzungen geschrieben, deshalb mussten sie zuerst aus dem Polnischen abgelesen und entschlüsselt werden, bevor sie erst ins Deutsche übersetzt werden konnten.
Medal 10-lecia Polski Ludowej	Medaille zum 10-jährigen Bestehen der Volksrepublik Polen	
Srebrny Medal za Zasługi dla Przemysłu	Silberne Medaille für Verdienste um die Industrie	
Srebrna/Złota Odznaka Honorowa Warszawy	Silbernes/Goldenes Ehrenzeichen von Warschau	
Brązowe Odznaczenie Stołecznego Funduszu Odbudowy Stolicy	Braune Auszeichnung des Öffentlichen Fonds für den Wiederaufbau der Hauptstadt	
Odnaczenie Honorowe Ruchu Przyjaciół Harcerstwa	Ehrenzeichen des Kreises der Freunde der Pfadfinderbewegung	

6. Deklaracja członkowska do Związku Zawodowych Dziennikarzy R.P. / Mitgliedschaftserklärung zum Verband der Berufsjournalisten RP		
Biuletyn Polskiego Związku Byłych Więźniów Politycznych	Bulletin des Polnischen Bundes der Ehemaligen Politischen Häftlinge	Übersetzungsprobleme bei Titeln, die aus der Ära der Volksrepublik Polen stammen, und Schwierigkeiten bei der Suche nach ähnlichen Äquivalenten in der deutschen Sprache.
Pismo „Express Wieczorny” w Spółdzielni Wydawniczej „Wiedza” – Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa” w Socjalistycznej Agencji Prasowej.	Schrift „Abendexpress“ in der Verlagsgenossenschaft „Wiedza” – Arbeiterverlagsgenossenschaft „Prasa“ bei der Sozialistischen Presseagentur.	

4. Der Workshop in Nordhausen / Mittelbau-Dora

Ende Juni 2016 fand der kulturologisch-translatorische Workshop in der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora in Nordhausen statt, an dem wir zusammen mit der deutschen Projektgruppe teilgenommen haben. Es war eine wunderbare Gelegenheit, die Ergebnisse der Vorarbeit, die jede Gruppe bis dahin auf eigene Faust geleistet hatte, miteinander zu konfrontieren, sowie die Erfahrungen zu tauschen.

Das Hauptziel des Workshops war jedoch das gemeinsame Übersetzen einiger Texte von Polak, die in der Zukunft in eine zweisprachige Publikation aufgenommen werden sollen. Die Zusammenarbeit am Übersetzen war für uns zukünftige ÜbersetzerInnen eine großartige Erfahrung. Wenn man irgendeinen Zweifel bei der Suche und Wahl des passenden Äquivalents in der Zielsprache hatte, gab es nichts Besseres als ein kurzes Brainstorming mit den Kommilitoninnen aus Wuppertal als Weg zur gemeinsamen Problembewältigung. In diesem Fall war die Anwesenheit der Muttersprachler für uns von besonders großer Bedeutung, weil die meisten Texte aus dem Polnischen ins Deutsche übersetzt werden mussten. Die deutsche Gruppe hat also über die stilistische und grammatische Korrektheit unserer Übersetzungen gewacht und uns mehrere Vorschläge gegeben, was in der deutschen Sprache besser klang und breitere Anwendung hatte.

Unschätzbar und sehr lehrreich erwies sich die Besprechung der schon korrigierten Übersetzungen. Unsere deutschen Kommilitoninnen haben dabei viel Geduld und Verständnis gezeigt, indem sie uns alle eingetragenen Veränderungen gründlich motiviert und erklärt haben. Während dieser sehr intensiven Tage haben wir unser Sprachgefühl hervorragend

schärfen können und dabei einen großen Fundus an Übersetzungswerkzeugen in Bezug auf ähnliche Texte anlegen können, der uns auch in Zukunft helfen wird, eine korrekte Wahl der Äquivalente bei dem Übersetzungsprozess zu treffen.

Damit möglichst viele Übersetzungen fertig gestellt werden konnten, haben wir meistens in deutsch-polnischen Paaren (Tandems) gearbeitet. Manchmal kam es jedoch vor, dass in eine Diskussion mehrere Personen, inklusive der Projektbetreuer, einbezogen waren. Im Seminarraum herrschte so eine einzigartige Stimmung, dass für uns alle die Zeit wie im Flug verging.

Dank der Teilnahme an einem kulturologischen Bildungsprogramm, das für uns von der Gedenkstättenpädagogin Britta Heinrichs durchgeführt wurde, hatten wir wiederum die Möglichkeit, die Lagerrealität in einem breiteren Kontext kennenzulernen. Viele der während der Seminare angesprochenen Themen betrafen nicht nur das KZ-Mittelbau-Dora, sondern erinnerungskulturelle Aspekte und die nationalsozialistischen Konzentrationslager im Allgemeinen. Obwohl Polak während seiner Inhaftierung nie in den Mittelbau-Dora-Lagern inhaftiert war, ermöglichte uns dies ein besseres Verständnis seiner Texte.

5. Zukunftspläne

Mit dem Workshop ist unser Projekt nicht abgeschlossen, vielmehr gibt es noch weitere Pläne für die Zukunft. Zweifellos gibt es noch weitere Fakten über Edmund Polak, die wir bisher noch nicht entdeckt haben. Unsere deutschen Mitstreiterinnen haben beispielsweise herausgefunden, dass beim Holocaust Memorial Museum in Washington noch

weitere Dokumente über Edmund Polak aufbewahrt werden, die aber nur „direkt vor Ort“ eingesehen werden können. Glücklicherweise werden sich zwei unserer deutschen Kommilitoninnen im nächsten Jahr in den USA aufhalten, so dass wir hoffentlich die Möglichkeit haben, auch in diesem Museum zu recherchieren.

Darüber hinaus setzen wir unsere Übersetzungsarbeit weiter fort. Wie schon früher erwähnt, haben wir uns während des Workshops in kleine Gruppen unterteilt, in denen wir zusammen die Texte besprochen und übersetzt haben. Es gibt noch viele Dokumente, die wir noch gerne übersetzen möchten; deshalb fahren wir nach wie vor mit der Arbeit fort: via Internet und Sozialnetzwerke.

Als nächster Schritt wird die Präsentation unserer bisherigen Leistungen und Projektergebnissen im Rahmen des GIP-Treffens geplant, das am 28. Oktober 2016 in Warschau stattfinden wird und an dem wir zusammen mit unseren deutschen Kommilitoninnen teilnehmen werden.

Daneben sollen noch weitere Veranstaltungen und Treffen zum Thema organisiert werden. Für Juni 2017 ist ein ähnlicher Workshop wie in Nordhausen geplant. Ein solches Treffen erweist sich schon jetzt als erforderlich, da noch weitere Recherchen geplant sind und wir uns über deren Ergebnisse, aber auch über unsere Erfahrungen und die laufende Übersetzungsarbeit austauschen möchten.

Die Goetherezeption Edmund Polaks, oder: Herausforderungen beim Übersetzen eines Gedichts aus dem Polnischen ins Deutsche

Giannina Maaß (Bergische Universität Wuppertal)

Edmund Polak

Goethe ... über allen Gipfeln herrscht Ruh' ...

Gdy zachód na szybach pałacu w Weimarze

Malował ze wzoru bukowych panoram

Pagórków lesistych – stubarwne witraże

Patrzyłeś przed siebie, gdzie w góry za borem

5 Z malutkiej świerkowej chatynki drewnianej

W Ilmenau, a spokój z gór zstąpił w jej ściany

I do snu przyroda z modlitwą codzienną

się kładła. – Pisałeś na ramie okiennej:

„Nad wszystkie szczyty spokój siadł,

10 W wierchołkach drzew nie zdrzży ślad

Wietrznego tchu.

Ptaszki już w lesie śpią dalekim.

Niedługo, tylko czekaj,

Ty złożysz się do snu.

(übernommen aus: Sacha 2014: 438)

Deutsche Übersetzung

(von Giannina Maaß, Katja Meuer Nadine Slowig: Studierende der
Germanistik an der Bergischen Universität Wuppertal):

Edmund Polak

Goethe ... über allen Gipfeln herrscht Ruh' ...

Als das Abendrot des Weimarer Palastes Fenster

mit Mustern aus Buchenlandschaften

der waldigen Hügel – in hundert Farben wie Glasmalerei schmückte,

schautest du vor dich hin, auf die Berge jenseits des Waldes

5 aus einem kleinen Fichtenholzhüttchen

in Ilmenau, und aus den Bergen kam die Ruhe in ihre Wände herunter

und mit täglichem Gebet ging die Natur

schlafen. – Auf dem Fensterrahmen schriebst du:

„Über allen Gipfeln

10 Ist Ruh',

In allen Wipfeln

Spürest Du

Kaum einen Hauch;

Die Vögelein schweigen im Walde.

15 Warte nur! Balde

Ruhest du auch.“

Betrachtet man Edmund Polaks publizistisches und literarisches Œuvre, so ist schnell festzustellen, dass eine Vielzahl seiner Werke die Haftbedingungen im Konzentrationslager und alle damit verbundenen Erlebnisse thematisiert. Das vorliegende Gedicht jedoch bricht mit dieser Thematik und hat daher das besondere Interesse geweckt. Neben einigen inhaltlichen Aspekten wird im Folgenden vor allem das vorläufige Übersetzungsergebnis diskutiert.

Im ersten Teil des Gedichtes beschreibt Polak die fiktive Entstehungssituation von Goethes weltbekanntem Werk „Wandrer's Nachtlid“. Ausgangspunkt dieser Beschreibung ist die Stadt Weimar, welche etwa zehn Jahre lang Goethes Wohnort war. In den Fenstern des Palastes der Stadt spiegelt sich das Bild der umgebenden Natur zur Zeit des Sonnenuntergangs (vgl. V.1 ff.) wider. Parallel dazu blickt Goethe, während er sich in der Schutzhütte auf dem Kickelhahn in Ilmenau aufhält, auf die bewaldete Berglandschaft, die die Hütte umgibt (vgl. V.4 ff.). Beide Orte sind somit durch die „Buchenlandschaften der waldigen Hügel“ (V.2 f.) und die „Berge jenseits des Waldes“ (V.4) aufgrund Ihrer natürlichen Umgebung miteinander verbunden.

Einen Moment der Stille erzeugt Polak in seinem Gedicht einerseits durch die Beschreibung von „Ruhe“ (V. 6), die in die Wände der Hütte kriecht, andererseits durch die Erwähnung der Natur, die mit täglichem Gebet schlafengeht (vgl. V.7). Genau dieser Moment ist es, in dem Goethe sein Gedicht auf dem Fensterrahmen der Hütte niederschreibt. Polak erwähnt an keiner einzigen Stelle seines Gedichtes tatsächlich Goethe, sondern spricht lediglich die Person, die sich in der Hütte aufhält und das Gedicht auf den Rahmen schreibt, an zwei Stellen mit „du“ (V.4; V.8) an. Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim folgenden von Polak zitiertem und ins

Polnische übersetztem Gedicht um Goethes „Wandrer's Nachtlid“ handelt, kann er mit der seinerseits im Gedicht angesprochenen Person nur Goethe selbst meinen.

Die Übersetzung von lyrischen Texten bringt einige besondere Schwierigkeiten mit sich. Schon die Übersetzung des Wortes *zachód* (V.1) bedarf einiger Überlegungen. Wörtlich übersetzt bedeutet *zachód* zunächst ‚Himmelsrichtung‘. Aus dem Kontext des ersten Verses geht hervor, dass es sich hier um den Untergang der Sonne handelt. Trotzdem wurde für die Übersetzung nicht das Wort ‚Sonnenuntergang‘ gewählt, sondern das Wort ‚Abendrot‘. Polak beschreibt, dass sich in den Fenstern des Palastes in malerischer Art und Weise die Umgebung am Ende des Tages widerspiegelt. Der Sonnenuntergang allein ist dazu nicht imstande, sondern die Farbe des Lichtes, die erst durch ihn selbst rötlich erscheint. Dieser Zustand kann im Deutschen am ehesten durch das Wort ‚Abendrot‘ beschrieben werden.

Das Wort *wzór* (vgl. V.2) bedeutet ‚Muster‘ oder ‚Vorlage‘. Das Wort ‚Muster‘ funktioniert im Deutschen zweideutig, es kann nämlich sowohl die Vorlage meinen als auch ein Muster an sich. Das Wort ‚Vorlage‘ hingegen bietet diese Möglichkeit nicht und ist zudem äußerst unpoetisch. Im Kontext ist eine Art Mustervorlage gemeint, da die „Buchenlandschaften der waldigen Hügel“ (V.2 f.) die Vorlage für das Muster, das auf den Fenstern zu sehen ist, darstellen.

Das Wort *witraż* (vgl. V.3) bedeutet ‚Buntglasfenster‘. Damit ist ein Fenster gemeint, was typischerweise in Kirchen zu sehen ist. Dieses aus dem Französischen stammende Wort existiert als *Vitrage* auch im Deutschen, ist jedoch sehr unbekannt, was die Übersetzung erschwert. *Szyba* (vgl. V.1) meint ‚Fensterglas‘ und *malować* bedeutet ‚malen‘. Im Deutschen kann diese Wortverbindung un-

möglich wörtlich wiedergegeben werden, daher wurde für *szyba* „Fenster“ (vgl. V.1) übersetzt und die Verbindung „in hundert Farben wie Glasmalerei schmückte“ (V.3) gewählt, um das Bild, welches Polak hier zeichnet, am ehesten zu treffen.

Das Wort *gdzieś* (V.4), welches ‚irgendwo‘ bedeutet, konnte in der Übersetzung ausgelassen werden, da durch die Wiedergabe von „Patrzyłeś“ (V.4) durch „schaustest du vor dich hin“ (V.4) bereits klar ist, dass der Blick ungerichtet ist.

Ein besonderes Phänomen stellen die Verse neun bis vierzehn des Gedichtes von Polak dar. Hier zitiert er Goethes „Wandrer's Nachtlid“ in einer polnischen Version. Ob er diese Übersetzung selbst angefertigt hat oder ob er eine zur Entstehungszeit seines Gedichtes anerkannte polnische Goetheübersetzung verwendet, gehört zu den in nächster Zukunft im Rahmen des „Editions-Projekts Edmund Polak“ (EPEP) zu klärenden Fragen.¹

Die Ausführungen bezüglich der Übersetzung zeigen deutlich, dass ein tiefes Verständnis der Originalsprache und der Zielsprache der Übersetzung unabdingbar ist. Eine wortgetreue Übersetzung wie bei Prosatexten ist in der Lyrik an vielen Stellen unmöglich und würde dazu führen, dass jegliche poetische Textgestaltung und vor allem die Bilder und die Gefühle, die beim Lesen des Textes in der Originalsprache beim Rezipienten entstehen, verloren gingen.

Insgesamt ergeben sich an dieser Stelle einige weiterführende Fragen, die es für das Verständnis der Bedeutung des

Gedichtes von Polak zu klären gilt. Die Frage nach der Auseinandersetzung Polaks mit Goethe könnte Aufschluss darüber geben, ob er „Wandrer's Nachtlid“ ganz bewusst gewählt hat oder rein zufällig darauf gestoßen ist. Ist Erstgenanntes der Fall, ergibt sich wiederum die Frage, aus welchem Grund er eben gerade dieses Gedicht literarisch verarbeitet hat. Die Frage nach der Entstehungszeit des Gedichtes ist sicherlich eine der interessantesten, denn sollte es so sein, dass das Gedicht noch zu seiner Haftzeit in Buchenwald entstanden ist, ließe sich darin möglicherweise ein Fluchtversuch in eine Parallelwelt sehen, die sich zwischen Fiktion und Realität bewegt.

Literatur

Sacha, Magdalena Izabella (2014): „Gdybyście w obóz przybyć już raczyli ...“ Obraz kultury łagrowej w świadectwach więźniów Buchenwaldu 1937/1945. Gdańsk: Instytut Pamięci Narodowej.

¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Abweichung im deutschen Quelltext Goethes von der Titelfassung in Polaks Gedicht: „Ist Ruh“ gegenüber „herrscht Ruh“ (Hervorhebung G.M.).

„Stimmen, Gesichter, Worte“ – ein Online-Archiv zur Textsorte videographierte Interviews

Anita Ciechomska (Universität Warschau)

„Die videographierten Interviews mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen als Teil der ‚Oral History‘ gehören zu den modernsten Mitteln, die Erinnerungen von Menschen, deren Leben durch die Erfahrungen des Krieges, der Besatzung oder der Verfolgung auch viele Jahre nach 1945 geprägt ist, festzuhalten und zu präsentieren. Die Projekte zur systematischen Aufnahme, Sammlung und Archivierung der Videozeugnisse verschafften den Nachkriegsgenerationen die Möglichkeit, mit den Berichten von denjenigen konfrontiert zu werden, die mit ihrer Erzählung versuchen, die Gräueltaten, die Demütigungen, das Leben in ständiger Angst und dabei auch ihre eigenen Gefühle so bildlich wie möglich darzustellen. Viele Videoarchive, die die Zeugnisse der Überlebenden in verschiedenen Formen und unter verschiedenen Nutzungsbedingungen bereitgestellt haben, haben den Benutzern die Möglichkeit gegeben, sich das Interview anzuschauen und gleichzeitig die Transkription einzublenden.“ (Ciechomska 2015: 11).

Stimmen, Gesichter, Worte ist ein geplantes Projekt zur Errichtung eines Online Archivs für videographierte und transkribierte Interviews mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgung im Rahmen des *Zentrums für Erinnerungskultur und Erinnerungsedition (ZEE)*. Das ZEE wurde 2015 im Rahmen der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten Germanistischen In-

stitutspartnerschaft zwischen den Universitäten in Warschau und Wuppertal gegründet. Es ist als Netzwerk von Wissenschaftler/innen beider Universitäten gedacht, die sich der Untersuchung von individual- und kollektivmemorialen Schwerpunkten in der jüngeren deutsch-polnischen Vergangenheit und der Erarbeitung von hiervon abzuleitenden Editionsmodellen und -strategien verschreiben.

Das Ziel des Projekts **Stimmen, Gesichter, Worte** ist die Errichtung eines literarischen Online-Archivs mit den Audio- und Videozeugnissen von Überlebenden der NS-Verfolgung und Transkriptionen von diesen Aufnahmen. Die Nutzer des Archivs sollen in Zukunft die Möglichkeit bekommen, mit den Interviews und Transkriptionen konfrontiert zu werden und sie in literarischer Hinsicht interpretieren zu können.

Ein Konzept für Richtlinien zur Transkription der polnisch- und deutschsprachigen Audio- und Videointerviews wird für Projektzwecke entwickelt und eine detaillierte Vorgehensweise wird vorbereitet. Die Audio- und Videointerviews werden von den Partnerinstitutionen, einer KZ-Gedenkstätte in Polen und einer in Deutschland zur Verfügung gestellt. Die am Projekt beteiligten Mitarbeiter der Gedenkstätten werden auch bei der wissenschaftlichen Auswertung der Interviews behilflich sein. Die polnischsprachigen Interviews werden von den Studierenden der Warschauer Universität transkribiert und für die Transkriptionen der deutschsprachigen Interviews werden ab 2017 die Studierenden der Bergischen Universität Wuppertal zur Zusammenarbeit eingeladen. Die Transkriptionen werden anschließend entsprechend ins Deutsche bzw. ins Polnische übersetzt. Bei der Übersetzung werden auch die Studierenden engagiert. Im

Rahmen der Vorbereitung zur Transkriptionsarbeit werden eine Reihe von Workshops *Videographierte und transkribierte Interviews als literarische Texte* an der Warschauer Universität organisiert. Es besteht auch die Möglichkeit, ähnliche Workshops an der Universität in Wuppertal zu organisieren. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen, nämlich der o.g. KZ-Gedenkstätte aus Polen und einer aus Deutschland, werden je nach Möglichkeit zusätzlich wissenschaftliche Vorträge für die am Projekt beteiligten Studierenden angeboten, bei denen die Themen ‚Oral History‘, Arbeit mit Biographien und Analyse der Videointerviews behandelt werden.

Die videographierten Interviews und deren Transkriptionen sollen von der Onlinedatenbank in den Universitätsgebäuden der Warschauer Universität und der Universität in Wuppertal sowie bei den Partnerinstitutionen abrufbar sein. Die Arbeit mit dem Archivmaterial soll wissenschaftlichen sowie Bildungszwecken dienen.

Die wissenschaftliche Basis für das Projekt soll die Dissertation von Anita Ciechomska *Literarische Eigenschaften der videographierten und transkribierten Interviews mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgung* ausmachen (Ciechomska 2015). In dieser Arbeit wurden die Interviews und Transkriptionen analysiert, die im Rahmen von drei deutschen Projekten zur Sammlung der Videozeugnisse den Benutzern bereitgestellt wurden: *Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institutes* an der Freien Universität Berlin, das Projekt *Zwangsarbeit 1939-1945. Erinnerungen und Geschichte* und das Videoarchiv der Stiftung ‚Denkmal für die ermordeten Juden Europas‘ (vgl. Ciechomska 11f.). Entscheidend für die Arbeit war die An-

nahme, dass die Interviews und Transkriptionen als Texte zu verstehen sind und unterschiedlich interpretiert werden können. Die Autorin hat versucht, die Frage zu beantworten, ob aus der Zusammenstellung von Video und dessen Transkription ein komplett neuer Text bzw. eine neue Textsorte entstehen kann, der bzw. die andere Eigenschaften hat, als die beiden Komponente separat betrachtet. Darüber hinaus wurde in der Dissertation die These aufgestellt, dass die Zusammensetzung aus dem Video und dem Transkript im Kontext der Überlebensberichte aus der NS-Zeit als eine neue literarische Gattung zu definieren ist (vgl. ebenda).

Literatur

Ciechomska, Anita (2015): Literarische Eigenschaften der video-graphierten und transkribierten Interviews mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgung. Warschau: Dissertationen des Instituts für Germanistik der Universität Warschau.

Ausblick

Die in dieser Publikation gesammelten Arbeitspapiere geben den Stand der Wuppertal-Warschauer GIP zum Stichtag 1. September 2016 wieder. Sie skizzieren zugleich bereits zukünftige Tätigkeits- und Forschungsfelder. Diese gilt es für die beiden thematischen Säulen zu ergänzen und um Intensivierungs-Formate sowie Disseminations-Instrumentarien anzureichern:

Säule I: Von 2017 bis 2019 ist vor dem Hintergrund bzw. dem Ziel, zu einer stärker anwendungs- und bedarfsbezogenen Sprachausbildung in den genannten Bildungsinstitutionen zu gelangen, ein zentrales Projekt mit Dr. Wolski vom Warschauer Deutschlehrer-Kolleg (UKKNJN) geplant, das den Dreischritt Sprachbedarfserhebung – Curriculumsentwicklung – Lehrmaterialerstellung am konkreten Beispiel eines Berufsfeldes komplett durchführt und in die Entwicklung von innovativen Lehrmaterialien (gedacht ist an sprechende Chatbots) münden soll, die in berufsschulnahen Lehr-Lernkontexten Einsatz finden sollen. Dr. habil. Szerszeń und Dr. Zwierzchoń-Grabowska werden dieses Projekt auf Warschauer Seite beratend und unterstützend begleiten.

Säule II: Auch die Vorhaben „Editions-Projekt Edmund Polak“ und „Transkription von videografierten Interviews“ sollen ab 2017 (und bis 2019) von den bisherigen ProjektleiterInnen fortgeführt werden. Längerfristig ist auf Wuppertaler Seite darüber hinaus eine Beteiligung der germanistischen Literaturwissenschaft mit ihrem Schwerpunkt im Bereich der Editionswissenschaft geplant, und auch auf Warschauer Seite (Instytut Germanistyki) gibt es weitere InteressentInnen für die Mitarbeit an Säule II.

Beide Säulen setzten in der Vergangenheit und setzen auch weiterhin auf die Zusammenarbeit von ForscherInnen wie Studierenden beider Seiten, u.a. im Rahmen von gemeinsamen Workshops. Dieses von allen Beteiligten als sehr fruchtbringend empfundene Format der Verzahnung von Dozierenden und Studierenden und damit von Forschung und Lehre soll zwischen 2017 und 2019 auf beiden Seiten durch gegenseitige Lehr- und Forschungsaufenthalte weiter gestützt und ausgebaut werden.

Neben dieser prozesshaften Zusammenarbeit sind beide Säulen zudem weiterhin auf konkrete Ergebnisse in Produktform (Curricula, Lehr-Lern-Materialien, Editionen, Publikationen, Arbeitspapiere) ausgerichtet.

Bruno Arich-Gerz
Christian Efing
Karl-Hubert Kiefer

Arbeitspapiere
der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP)
zwischen der Bergischen Universität Wuppertal
und der Universität Warschau