

Christian Efing, Bruno Arich-Gerz (Hg.)

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

Zweiter Stoß (2018)



BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL



UNIwersYTET
WARSAWSKI

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

Christian Efing, Bruno Arich-Gerz (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

Zweiter Stoß (2018)



BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI

DAAD

Impressum

Christian Efing, 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 2018
Layout & Satz: Roland Reischl, www.rr-koeln.de
Druck: TZ Verlag & Print GmbH, 64380 Roßdorf

Gefördert vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Inhalt

Vorwort	7
----------------------	---

Säule I:

Christian Efing: Wie kommt die Realität ins Sprachen-Curriculum? Einflüsse empirischer Erhebungen auf Curricula der beruflichen Bildung an ausgewählten Beispielen.....15

Przemysław Wolski: Curriculumentwicklung für den berufsbezogenen Unterricht DaF in Polen – theoretische Voraussetzungen, staatliche Regelungen und „gute Praxis“45

Paweł Szerszeń: Elektronische Medien im Dienst fachbezogenen Fremdsprachenlernens61

Sambor Grucza, Milena Arzybowa: Erfahrungen aus der polnisch-deutschen Berufskommunikation. Auswertung einer Pilotstudie81

Säule II:

Magdalena Latkowska, Bruno Arich-Gerz: Zwischen Übersetzungsarbeit und Publikation: Das Editions-Projekt „Edmund Polak“ (EPEP).....93

Giannina Maaß: Die Sehnsucht nach Freiheit im lyrischen Werk Edmund Polaks103

Nadine Slowig, Nadja Durkiewicz: Bachelorarbeit 25.
Erprobung einer Technologie für ein Hörbuch zu einem
Gedicht von Edmund Polak113

Anita Borkowska: Das Zentrum für Erinnerungskultur und
Erinnerungsedition im Rahmen der GIP. Aktivitäten im Jahr
2017 und Ausblick119

Breitenwirkung.

Institutionelle und thematische Erweiterungen

Joanna Godlewicz-Adamiec, Tomas Szybisty: Die Reihe
Literatur – Kontexte und das gleichnamige internationale
und interdisziplinäre Forschungsprojekt der Universitäten
Wuppertal, Warschau, Santiago de Compostela und der
Pädagogischen Universität Krakau127

Pawel Piszczatowski: „Ein Blumenbeet der Freiheit“ –
Heinrich Böll zum 100. Geburtstag133

Bruno Arich-Gerz: „Rezeptionsästhetische und literatur-
theoretische Aspekte in Bernhard Jaumanns Novelle *Geiers
Mahlzeit*“. Eine Blockveranstaltung an der Uniwersytet
Marii Curie-Skłodowskiej in Lublin141

Vorwort

Die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) „Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum“ zwischen den Universitäten Wuppertal und Warschau geht 2018 ins vierte Jahr. Im Zweijahresturnus veröffentlicht sie Arbeitspapiere mit Proben aus ihren Forschungs- und Praxisaktivitäten, Stellungnahmen zum Stand der laufenden Projekte und Berichte über Vorhaben, die sich aus den ursprünglichen Kooperationszusammenhängen ergeben haben. Die zweite Ausgabe der Arbeitspapiere, die wir hier vorlegen, räumt dabei den Netzwerkerweiterungen und neuen Kooperationen mit Warschauer, aber auch anderen polnischen Hochschulpartnern, einen besonderen Raum (und ein eigenes Kapitel) ein. Wie in der ersten Ausgabe von 2016 finden sich außerdem Ausführungen zu den beiden Hauptsäulen der Kooperation: 1. Beruf und Ausbildung/Sprache und Kommunikation/Kompetenzen im und für den deutsch-polnischen Wirtschaftsraum; 2. Kompetenzen im Bereich Erinnerungskultur und Edition.

In die Germanistische Institutspartnerschaft bringen sich unterschiedliche Institutionen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau ein: die Germanistik (Prof. Dr. Christian E fing, Dr. Bruno Arich-Gerz, demnächst Isa-Lou Sander, M.A.), 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. Agnieszka Dickel, Dr. Ewa Zwierzchoń-Grabowska), das Institut Germanistyki (Professor. Dr. habil. Robert Małecki, Dr. habil. Joanna Godlewicz-Adamiec, Dr. habil. Paweł Piszczatowski, Dr. Anita Borkowska (ehemals Ciechomska), Dr. Marta Torenc, Dr. Przemysław Jóskowiak) sowie das Deutschlehrer-Kolleg (UKKNJN) (Dr. hab. Katarzyna Nowakowska, Dr. Przemysław Wolski, Dr. Agnieszka Sochal) in Warschau.

Den Großteil der GIP macht inhaltlich und vom Umfang der Förderung her die Säule I aus. Im Mittelpunkt steht darin neben den inzwischen weitgehend abgeschlossenen Sprachbedarfserhebungen die Entwicklung von anforderungs-basierten Curricula und Lehr-Lern-Materialien für Präsenz- und telemediale Vermittlungsformen in der betrieblichen und berufsschulischen Aus- und Weiterbildung im deutsch-polnischen Wirtschaftsraum. In intensiver Kooperation mit Akteuren der Wirtschaftszusammenarbeit beider Länder werden tragfähige Instrumente entwickelt, 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. Ziel ist dabei auch und ausdrücklich, zu einer stärker anwendungs- und bedarfsbezogenen Sprachausbildung in den genannten Bildungsinstitutionen zu kommen.

Im Zeitraum von 2016 bis 2018 sind in Säule I wichtige Meilensteine erreicht und Erfolge erzielt worden. Zu nennen sind insbesondere die Arbeitsaufenthalte von Paweł Szerszeń und Przemysław Wolski in Wuppertal, bei denen Bedarfserhebungen im Bereich Call Center-Kommunikation

und erste Schritte bei der Entwicklung einer computergestützten Kommunikations- und Lehr-/Lernumgebung im Mittelpunkt standen. Die M.A. Thesis von Eveline Schürmann, die, wie Elke Glatzel und zuletzt Nicolai Dietz, als TutorIn der GIP in Warschau tätig war und dort unter der Leitung von Christian Efing einschlägige, Thesis-vorbereitende Forschungen anstellen konnte,¹ wurde von der Fachgruppe Germanistik der Universität Wuppertal als beste Abschlussarbeit des Jahres 2017 ausgezeichnet. Im Dezember desselben Jahres wurde Christian Efing in Anerkennung seiner Leistungen in Forschung und Lehre in (und zu) Polen vom Rektor der Universität Warschau zum „profesor afiliowani“ ernannt.

Ergänzend zu den umfänglichen Projekten im Sektor Beruf und Ausbildung/Sprache und Kommunikation/Polnisch-Deutsch etablierte sich 2016 eine zweite Säule, die getragen wird von text- und kulturwissenschaftlich arbeitenden ForscherInnen auf Wuppertaler und Warschauer Seite. Zwei auf jeweils drei Jahre angelegte und im Sommer 2019 planmäßig zum Abschluss gelangende Projekte widmen sich dem sensiblen Thema der deutsch-polnischen Verflechtungsgeschichte ab 1939, indem sie historische Personen und Ereigniszusammenhänge mit besonderer erinnerungskultureller Relevanz in den Blick nehmen. Ausdrücklich erwähnt werden muss dabei erneut, wie bereits in der ersten Ausgabe der Arbeitspapiere, das außergewöhnlich große Engagement von Studierenden aus Wuppertal und Warschau, die freiwillig Recherche- und Übersetzungsarbeiten auf sich nehmen.

¹ Vgl. Eveline Schürmann, „Berufsbezogener DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen“, in: *Arbeitspapiere 1* (2016), S. 31-61. Eine weitere studentische Mitarbeiterin ist derzeit Bettina Ötvös, der unser Dank für die redaktionelle Zuarbeit an den hier vorgelegten Arbeitspapieren gilt.

Auch die LeiterInnen der Projekte über den Warschauer Künstler, Publizisten und ehemaligen KZ-Häftling Edmund Polak bzw. zu polnischen ZwangsarbeiterInnen im Raum Wuppertal bringen ihr Know-How und ihre Kompetenzen im (erinnerungs-)kulturwissenschaftlichen Feld ein. Ein halbes Dutzend Lehrveranstaltungen (Haupt- und Proseminare) zu den „Säule II-Themen“, aber auch zu den Gegenständen von Säule I zeigen, dass und wie sich die Projektkooperation längst übertragen hat in die regulären Vorlesungsverzeichnisse der Wuppertaler Germanistik.

Stichwort Übertragung und Ausweitung des ursprünglichen Kooperationspektrums: Wir halten es für nennenswert und erfreulich, dass und wie die GIP über ihre Kernthemen und Hauptstandorte hinaus Kreise zu ziehen begonnen hat. Zu nennen sind drei Erweiterungen dieser Art, die unterschiedlichen Formen des universitären Arbeitens zuzuordnen sind und die wir im abschließenden dritten Kapitel dieser Arbeitspapiere in der gebotenen Kürze präsentieren.

Im Oktober 2016 vereinbarten das Warschauer Instytut Germanistyki und die Wuppertaler Fachgruppe Germanistik eine Kooperation bei der Herausgeberschaft und Beiratsarbeit für die neugegründete Buchreihe *Literatura – Konteksty*, in der seither zwei Bände erschienen sind. Neben Bruno Arich-Gerz und den WarschauerInnen Joanna Godlewicz-Adamiec und Paweł Piszczatowski sind GermanistInnen aus Santiago de Compostela (Spanien) und Krakau (Tomasz Szybisty) in die Zusammenarbeit eingebunden. Im November 2017 erschien anlässlich des 100. Geburtstags von Heinrich Böll ein Band mit ausgewählten und von Paweł Piszczatowski ins Polnische übersetzten Schriften des Literaturnobelpreisträgers. Auch hierbei han-

delt es sich um eine Kooperation von Kollegen, die einander ohne die GIP kaum gekannt hätten. Und im März 2017 übernahm Bruno Arich-Gerz an der Universität Marii Curie-Skłodowskiej in Lublin vor Germanistikstudierenden die Leitung eines Blockseminars. Die Anbahnung dieser Lehrveranstaltung und somit die Ausweitung „von Warschau nach Lublin“ geschah während der Jahrestagung des polnischen Germanistikverbands SGP/VPG im Jahr zuvor: Wir halten dies wie auch die von den GIP-Protagonisten gemeinsam organisierte nächste Tagung im Mai 2018 in Warschau für ein erfreuliches Zeichen fortschreitender Vernetzung und der Intensivierung unserer Kontakte zu polnischen GermanistInnen.

Der Dank der Herausgeber wie aller Beteiligten an den zahlreichen Projekten gilt daher dem DAAD, ohne dessen finanzielle Anschubfinanzierung diese ertragreiche Kooperation nicht möglich gewesen wäre.

Christian E fing, Bruno Arich-Gerz
Februar 2018

Säule I

Wie kommt die Realität ins Sprachen- Curriculum? Einflüsse empirischer Erhebungen auf Curricula der beruflichen Bildung an ausgewählten Beispielen

Christian Efing (Bergische Universität Wuppertal)

Die vom DAAD geförderte Germanistische Institutspartnerschaft zwischen den Universitäten Wuppertal und Warschau hat sich in Säule I zum Ziel gesetzt, in dem Dreischritt von empirischer „Sprachbedarfsermittlung – Curriculumentwicklung – Konzeption von Lehrmaterial und Aufgaben“ angewandt linguistische Grundlagenforschung didaktisch für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache in berufsbezogenen Kontexten fruchtbar zu machen (vgl. Efing 2016, 2017a). Der vorliegende Beitrag beleuchtet einen Teilaspekt dieses Vorhabens, nämlich die Frage, *wie* Curricula empirisch fundiert werden können, einerseits aus theoretischer und grundsätzlicher, andererseits exemplarisch aus praktischer Sicht der Umsetzung. Dieses „Wie“ lässt sich einerseits verstehen als Frage nach der Methodik und Vorgehensweise – damit wäre die Frage nach der Methodik der Sprachbedarfsermittlung fokussiert, die hier nicht erneut dargelegt werden soll (vgl. hierzu Efing 2014a). Andererseits lässt sich diese Frage nach dem „Wie“ auch auffassen als Frage nach der Art und Weise, in welcher Form sich Ergebnisse empirischer Erhebungen in Curricula wiederfinden und widerspiegeln. Diesem zweiten Verständnis gilt im Folgenden die Aufmerksamkeit.

1. Curricula – Bildungspolitisch-juristische Dokumente zwischen grünem Tisch und empirischer Bedarfsorientierung

Curricula sind zunächst einmal nicht mehr und nicht weniger als eine bildungspolitisch-juristische Instanz bzw. Bezugsgröße für Lehrende, die verbindliche Inhalte oder Kompetenzen festlegt und bestimmten Entwicklungsphasen der LernerInnen zuordnet:

Lehrpläne sind somit Teil einer Rechtsordnung, die als überindividuelle Legitimitätsquelle besteht. Sie nimmt dem einzelnen Lehrer Entscheidungen und deren Rechtfertigung ab [...] (Scholl 2011: 3).

Schaut man sich Lehramtsanwärter an, so wird deutlich, dass (z.B. in Hausarbeiten und Unterrichtsentwürfen) auf Curricula zumeist lediglich aus genau solch einer juristischen Legitimationsperspektive referiert wird: Inhalte, Themen und Kompetenzen von Lernsettings werden mit Rekurs darauf, dass „das ja so in den Curricula vorgegeben ist“, begründet – und nicht etwa mit der fachdidaktischen Bedeutung dieser Inhalte, Themen und Kompetenzen; es fehlt also ein Bezug auf die eigentlich relevante Ebene, die die Aufnahme in die Curricula ausgelöst hat. Doch sollten Curricula und ihre Inhalte fachdidaktisch – und nicht etwa durch Tradition o.dgl. – fundiert und legitimiert sein. Aus Perspektive der Curriculumentwicklung ist es die Aufgabe der Didaktik, theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse der Grundlagenforschung in Curricula zu überführen und zu gewährleisten, dass Curricula sich im Gleichschritt mit Kompetenzen und Anforderungen entwickeln und eine fachlich-fachdidaktische, keine juristische Instanz darstellen: Die fachdidaktische Diskussion sollte nicht den Curri-

ricula folgen, sondern ihnen vorangehen. Dann werden Curricula zu Steuerungsinstrumenten der Unterrichts- und Schulentwicklung. Hierfür bedarf es aber einer wissenschaftlichen und empirischen Fundierung der Curricula.

Traditionell jedoch entstehen Curricula als Kompromiss verschiedenen Institutionen und Lobby-Vertreter, sind also als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses verschiedener gesellschaftlicher Interessensgruppen aus u.a. Politik, Wissenschaft und Verbänden zu werten, die sich an einem grünen Tisch zusammenfinden. Damit fehlt Curricula eine direkte empirische Basierung, die reale Bedarfe als Ausgangspunkt für die Formulierung von Kompetenzen und Lehr-Lern-Zielen liefern könnte. Für den beruflichen Kontext kann hier für Deutschland zum Beispiel der Kriterienkatalog des Nationalen Paktes für Ausbildung genannt werden (BA 2006), der von Experten aus Berufskollegs, des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB), der Bundesagentur für Arbeit, dem Zentralverband des Handwerks (ZDH), dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Gesellschaft für personale und soziale Dienste mbH bzw. der Unternehmensgruppe Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw) e. V., der Audi AG sowie der BASF AG erarbeitet wurde (BA 2006: 8). Die Bundesagentur für Arbeit gibt zwar an, „Basis für die Erstellung des Kriterienkatalogs“ seien

wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Bereichen der Psychologie und Pädagogik sowie der Kompetenzforschung und bereits bestehende Anforderungskataloge aus der Wirtschaft sowie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für Hauptschulen

gewesen, die

mit den Erfahrungen der Praxis (Betriebe, Berufsberatung, Berufsschulen) abgeglichen und auf die aus Sicht der Experten unverzichtbaren Kriterien („Mindeststandards“) verdichtet (BA 2006: 17)

worden seien, aber dieser Prozess deutet zum einen an, dass bzw. wie empirische Grundlagen nur noch verwässert in den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ eingehen konnten – und zum anderen, dass eine sprachwissenschaftliche oder sprachdidaktische Perspektive für die sprachlich-kommunikativen Bereiche des Kriterienkatalogs – aus theoretischer oder empirischer Sicht – gar nicht berücksichtigt wurde. Die am grünen Tisch zwischen Wirtschaft und Bildungspolitik erarbeiteten Anforderungen sind demnach – ob ihrer fehlenden empirischen Fundierung verständlicherweise – (zumindest im sprachlich-kommunikativen Bereich) hochgradig ausbildungsunspezifisch, da schulisch geprägt – was aus der Orientierung an den KMK-Bildungsstandards für die Hauptschule resultiert. Und die KMK-Bildungsstandards kreuzen ihre Wege mit der Empirie nur dann, wenn es um die Validierung der Anforderungen in Vergleichsarbeiten und damit um die Ausprägung der formulierten Anforderungen und Kompetenzen bei SchülerInnen geht (Kompetenzdiagnostik), nicht aber um die qualitative Zusammensetzung der Kompetenzen und Anforderungen (inhaltliche Ebene). Dies verwundert umso mehr, als die KMK-Bildungsstandards für die Hauptschule tatsächlich explizit fordern:

Für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 kommt der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf

den Übergang in das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Fach Deutsch leistet dazu seinen Beitrag, indem **vor allem** die für **die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen** zum Arbeitsschwerpunkt werden (KMK 2005: 6, Hervorhebung v. Verf.).

Diese realen Anforderungen waren aber und sind zum Teil noch unbekannt. Dabei hatte bereits der Situations-Qualifikationsansatz von Robinsohn (1969) eine empirische Fundierung von Curricula durch Anforderungsermittlungen als „Kernpunkt didaktischen Handelns“ gefordert (Weber/Becker/Laue 2000: 9) und Szwed (1981) hatte für eine Ethnographie der Kommunikation plädiert, die Lehrpersonen das Wissens darum vermittelt, „what reading and writing are for in the lives and futures of their students“ (Szwed 1981: 14), damit sie nicht Lesen und Schreiben unwissend um die realen Anforderungen der Berufswelt und damit sozusagen blind und „ins Blaue“ hinein vermittelten.

Aber erst neuerdings und aktuell entstehen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Efing 2013: 19, Efing 2014b) und Institutionen wie dem BIBB (Settelmeyer et al. 2014) entsprechende empirische Untersuchungen, die auch wirklich die realen Anforderungen an Auszubildende erheben – und die damit empirische Ergebnisse der Kompetenzdiagnostik zur Frage, über welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in welchem Ausprägungsgrad Auszubildende verfügen, ergänzen.

Nachdem die Kompetenzdiagnostik damit überindividuelle sprachliche Förderbedarfe von BerufsschülerInnen aufgezeigt hat und die Anforderungsanalysen und Sprachbedarfs-

ermittlungen mit den erhobenen und analysierten Situationen und Materialien zu den realen Anforderungen in ausgesuchten beruflichen Kontexten eine weitere empirische Basis geliefert haben, werden nun allmählich und nach und nach reflektierte (d.h. die festgestellten Anforderungen kritisch reflektierende) Entwicklungen oder Veränderungen von Curricula auf empirischer Basis möglich, die bildungspolitisch verankern können, über welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen LernerInnen und Berufstätige verfügen sollten, um den realen Anforderungen (der Berufswelt) gerecht zu werden. So kann – so die Hoffnung – verhindert werden, dass die von Grundmann (2007: 10) skizzierte – und ursächlich dem Schulsystem zugeschriebene – Schere zwischen realen (hohen) Anforderungen einerseits und realen (niedrigen) Kompetenzen andererseits weiter aufgeht – und dass das Schulsystem hierbei tatenlos zusieht:

In Deutschland wird solch eine direkte (wenngleich kritisch reflektierte) Orientierung an beruflichen Bedarfen in der (Deutsch-) Didaktik skeptisch gesehen; die SchülerInnen und Auszubildenden würden nicht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert und „gebildet“, sondern lediglich passgenau und im Sinne der Wirtschaft als „Abnehmer“ auf den Markt und seine Anforderungen hin vorbereitet. Mit Heid (1999: 236f., 244) lässt sich dieser angebliche Gegensatz und Widerspruch zwischen individuellen und unternehmerischen Bedarfen allerdings auflösen:

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 In-**

teressen 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 Lernbedürfnisse [...] 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. [...]

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.

Möchte man nun nach einer empirischen Ermittlung und nach einem Abgleich von gesellschaftlich-beruflichen und individuellen Bedarfen diese in ein Curriculum überführen, lässt sich der nötige Vorgang wie in Abbildung 1 visualisieren: Die Ergebnisse der Anforderungsermittlungen werden nicht 1:1 ins Curriculum übernommen, sondern kritisch didaktisch auf ihren Bildungswert reflektiert und selektiert (Sieb). Hierbei spielt auch die Tradition eine große Rolle: Empirische Ergebnisse wollen Curricula nicht revolutionär umstürzen, sondern behutsam modifizieren, indem sie sie empirisch fundieren. Dies kann zu Präzisierungen, Ergänzungen oder auch Streichungen in bisherigen Curricula führen – doch diese bisherigen Curricula sind immer die Basis (Mutterboden) der neuen, empirisch fundierten Curricula.

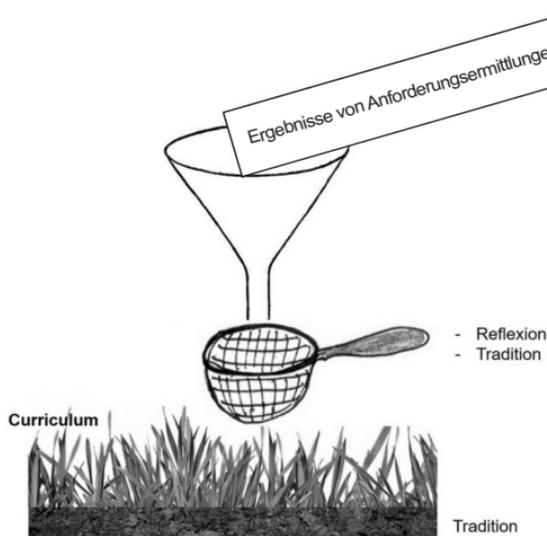


Abb. 1: Wie kommen Ergebnisse von Anforderungsermittlungen ins Curriculum? (eigene Darstellung)

Diese Basis aus träger Tradition kann sowohl Vor- wie Nachteile bergen. Da Curricula, wie angedeutet, immer Kompro-

misse und ggf. nur kleinste gemeinsame Nenner und Schnittmengen verschiedener Interessensgruppen ((Bildungs-)Politik, Verbände, Wirtschaftsunternehmen, Eltern, SchülerInnen ...) sind, sperren sie sich auch tendenziell gegen Neuerungen, mit denen alle beteiligten Gruppen einverstanden sein müssen. Hier ist es die Aufgabe der Sprachdidaktik, die kritische Reflexion und Interpretation der empirischen Ergebnisse transparent und verständlich, d.h. nachvollziehbar, für alle offenzulegen, um für die eigenen Modifizierungsvorschläge zu werben. Diese kritische Reflexion (vgl. Haider 2008) kann und sollte sich dabei etwa auf folgende Aspekte beziehen:

- Verallgemeinerbarkeit der erhobenen Anforderungen
- Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit der daraus abgeleiteten, zu vermittelnden Kompetenzen für Beruf und Alltag – überbetrieblich und ggf. berufsübergreifend
- (moralische ...) Angemessenheit der Inhalte/Kompetenzen
- Langfristige Nutzbarkeit (Zukunftswert) der Inhalte/Kompetenzen
- ...

Die empirisch erhobenen Anforderungen müssen demnach vor allem in zweierlei Hinsicht beurteilt und verarbeitet werden, wobei die beiden Perspektiven sich zu widersprechen scheinen:

- a) in Hinblick auf die **Abstraktion/Verallgemeinerung** der Anforderungen über konkrete Situationen, Betriebe und einzelne Berufe hinweg
- b) in Hinblick auf die **Spezifizierung** der Anforderungen auf Basis sprachwissenschaftlicher Analysen (z.B.: Was heißt es und welcher Grammatik und Redemittel bedarf es, um Textsorte X zu produzieren?)

Im Folgenden soll exemplarisch an authentischen berufsbezogenen Curricula gezeigt werden, wie, d.h. auf welche Art und Weise und mit welchen Themen und Formulierungen, die Ergebnisse empirischer Anforderungsermittlungen sich in Curricula niederschlagen. Dabei werden Curricula – in verschiedenen Phasen der Erstellung – betrachtet, an deren Entwicklung oder bei deren wissenschaftlicher Begleitung der Verfasser federführend oder beratend mitgewirkt hat. Die empirische Basis besteht dabei in mannigfachen eigenen sowie empirischen Erhebungen anderer Wissenschaftler zur Anforderungsermittlung in der beruflichen Ausbildung (vgl. etwa Efing 2010, Efing/Häußler 2011, Efing 2014b, Efing/Grünhage-Monetti/Klein 2014, Efing 2017). Diese Ergebnisse liegen vor etwa in Listen von relevanten Textsorten, Diskursarten und kommunikativen Praktiken mitsamt Beschreibung textlinguistischer, registerbezogener und grammatischer Charakteristika, typischen Kommunikationssituationen inkl. Kontextfaktoren, Fähigkeitslisten (Kann-Beschreibungen) sowie in Form von authentischen Textsortenexemplaren bzw. Gesprächsaufzeichnungen.

2. Sprachlich-kommunikativer Berufsbezug in Curricula

Berufliche Anforderungen können auf verschiedene Weisen Einzug in Curricula halten. Vor allem ist zu unterscheiden zwischen Berufsbezug als (nur mehr oder weniger künstlich-aufgesetzte oder aber authentische) oberflächliche Rahmung bzw. berufliche Kontextualisierung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und Kommunikationssituationen gegenüber einer in die Tiefe gehenden Veränderung von Curricula im Bereich der aufgenommenen Kompetenzen. In letzterem Fall muss der Berufsbezug

überhaupt nicht auf den ersten Blick ersichtlich sein: Wenn etwa ein Curriculum im Kompetenzbereich „Sprechen“ darum ergänzt wird, dass SchülerInnen Sachen (Erklären-WAS), Abläufe/Prozesse (Erklären-WIE) und Gründe (Erklären-WARUM) *erklären* können sollen, dann ist zunächst nicht ersichtlich, dass hier eine Veränderung des Curriculums auf Basis einer beruflichen Anforderungsermittlung stattgefunden hat. Dies erschließt sich erst, wenn man weiß, dass Anforderungsanalysen wie Analysen von bestehenden Curricula zeigen, dass einerseits das Erklären eine Kompetenz ist, über die Auszubildende aktiv verfügen müssen – etwa wenn sie ihren Mit-Azubis oder Praktikanten die Bedienung einer Maschine erklären müssen –, und dass andererseits bestehende Curricula das Erklären fast nicht, und wenn, dann als Lehreraktivität enthalten (vgl. Efing 2010). Deutlicher sichtbar wird der Berufsbezug, wenn kommunikative Praktiken wie das Instruieren aufgenommen werden – aber auch hier ist keine explizite (aufgesetzte) berufliche Kontextualisierung von Instruktionen nötig, um einen berufsvorbereitenden Sprachunterricht zu gewährleisten; auch das Erlernen von Instruktionen im alltäglichen Bereich bereitet auf das Formulieren von Instruktionen im beruflichen Bereich vor.

Tendenziell kann gesagt werden, dass die Sichtbarkeit des Berufsbezugs in Abhängigkeit von der Zielgruppe und der Spezifität des Curriculums abnimmt von direkt fachbezogenen (höchste Sichtbarkeit) über berufs(welt)bezogene hin zu berufsrelevanten (geringste Sichtbarkeit) Curricula.

Auch wenn im Folgenden konkrete Curricula analysiert werden, stehen nicht Einzelanalysen und Bewertungen konkreter Curricula im Vordergrund, sondern ganz grundsätzliche

Überlegungen, auf welche Weise empirische Forschungsergebnisse sinnvoll Einzug in bildungspolitische Steuerungsmittel erhalten können – und wie dies nicht geschehen sollte.

2.1 Deutsch als Fremdsprache

Im ersten Fall, der betrachtet wird, handelt es sich um den Anhang „Berufsorientiertes Deutsch“ zum „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“ (ZfA 2017), der auf das Deutsche Sprachdiplom I Pro (DSD I PRO) (Niveau A2/B1) als eine Prüfung für allgemein berufsorientiertes Deutsch hinführt. Im theoretischen Rahmen zu diesem Anhang wird differenziert zwischen Allgemeinsprache, berufsorientierter Sprache und Fachsprache und es wird erklärt, dass das DSD I PRO auf berufsorientierte, aber nicht auf fachliche Sprache in einem berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht zielt; berufsorientierte Sprache wird dabei als von Anfang an parallel zur Allgemeinsprachenvermittlung lehr- und lernbar angesehen.

Exemplarisch kann an diesem Anhang „Berufsorientiertes Deutsch“ gezeigt werden, wie Berufsorientierung v.a. durch die Kontextualisierung, d.h. durch einfache Bezugnahme auf berufliche Kommunikationssituationen oder ggf. Themen hergestellt wird – ohne dass es hierfür empirischer Einblicke in die berufliche Kommunikationsrealität bedurft hätte. So heißt es im Kompetenzbereich „An Gesprächen teilnehmen“ (ZfA 2017: 9) etwa:

„Im Einzelnen können Schüler z.B.

- im beruflichen Kontext auf sehr einfache Weise Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken. [...]

- eigene berufsbezogene Ziele oder Hoffnungen beschreiben und auf Ziele und Hoffnungen anderer reagieren. [...]
- im Beruf ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und aufrecht erhalten [...]

Diese schlichte Kontextualisierung „im beruflichen Kontext“, „im Beruf“ bzw. „berufsbezogene Ziele“, die wenig aussagt und wenig hilfreich für einen berufsorientierten, empirisch fundierten Unterricht ist, da unklar bleibt, was das Berufsspezifische am Ausdrücken von Zustimmung oder Beschreiben von Hoffnungen ist, wird partiell exemplarisch präzisiert, wenn es heißt: „Im Einzelnen können Schüler z.B. im beruflichen Kontext persönliche Vorlieben und Abneigungen (**z.B. Auswahl der Schicht oder eines Arbeitsmittels**) knapp beschreiben und erklären“ (Herv. v. Verf.). Diese Themenvorschläge geben Hinweise auf potentiell berufsorientierte Lexik. Auch Formulierungen wie „im Beruf mit einfachen Wendungen Fragen zu ihrem Befinden **oder ihrer aktuellen Tätigkeit** beantworten“ (Herv. v. Verf.) oder „Arbeitsaufgaben oder Arbeitsabläufe in einfachen Schritten beschreiben und über dabei gemachte Erfahrungen berichten“ (ZfA 2017: 12, Kompetenzbereich „Zusammenhängend sprechen“, Herv. v. Verf.) nähern sich deutlicher einer sinnvollen Berufsorientierung an, da Fragen zur aktuellen (beruflichen) Tätigkeit typisch und regelmäßig im Rahmen einer Ausbildung auftreten und es eine gängige Anforderung ist, diese – unter Verwendung von Lexik, die für berufliche Tätigkeiten typisch ist – beantworten zu müssen; eine Anforderung zudem, die abweicht von allgemeinsprachlichen Anforderungen wie dem Antworten auf Fragen nach dem Befinden und die daher spezifischere Redemittel verlangt. Das Beschreiben eines (Arbeits-)Prozesses ver-

langt andere Fähigkeiten als das Beschreiben eines Gegenstandes wie z.B. eines Zimmers.

Wie eine eher traditionelle Übernahme aus alltagsprachlichen Curricula wirkt die Formulierung (aus dem Kompetenzbereich „Leseverstehen“) „im beruflichen Kontext längere Textpassagen Sinn konstruierend lesen“ (ZfA 2017: 14), zumal, wenn man aus empirischen Anforderungsermittlungen weiß, dass längere Textpassagen in einer Ausbildung nur in speziellen Berufen v.a. für Höherqualifizierte vorkommen und dass Arbeitnehmer auch nur selten „im beruflichen Kontext längere Texte [...] vortragen“ (ebd.) müssen, auch wenn der Hinweis auf „(z.B. eine Rede)“ eine sinnvolle Exemplifizierung darstellt. Hier scheinen traditionelle allgemeinbildende – und deswegen keineswegs unsinnige – Anforderungen und Zielvorstellungen durch, die allerdings wenig mit den Ergebnissen empirischer Erhebungen zu tun haben – bzw. nur mit sehr speziellen Berufsbildern.

Empirische Ergebnisse haben hingegen sinnvoll und konkret in Form der Aufnahme typischer berufsbezogener Textsorten in den Rahmenplan Einzug gehalten, so etwa die explizite Nennung von „beruflich relevanten Formularen [...] (z.B. Anmeldebogen des Arbeitgebers oder des Sozialversicherungsträgers usw.) [...] Personalbogen, Urlaubsantrag“ (ZfA 2017: 17), von Unfall- und Tätigkeitsbericht (ebd.) usw.

2.2 Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Beim zweiten Beispiel, das hier behandelt werden soll, handelt es sich um die Entwicklung eines Curriculums für (sprach-)schwache Berufsschüler aus dem Bereich des Deut-

schen als Mutter- und Zweitsprache. Dieses Curriculum wurde durch den Verfasser im Rahmen des Projektes „Niemanden zurücklassen – berufsbildende Schule“ des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein entwickelt und diente als Grundlage für die Entwicklung des Lehrwerks „Basistrainer Mathematik, Deutsch und Englisch“ (IQH/LSBB 2016). Basis waren die bereits erwähnten vorgängigen empirischen Anforderungsermittlungen. Vorab gab es zwar die Vorgabe, das Curriculum in fünf Bereiche zu strukturieren, sonst aber keinerlei inhaltliche Vorgaben seitens der Bildungspolitik, wie das Sprachcurriculum auszusehen habe, so dass der Verfasser zwei Vorschläge erarbeitete: einen stärker an (inhaltlichen wie strukturellen) curricularen Traditionen orientierten Vorschlag sowie einen innovativeren, der eine neue Perspektive und Aufteilung einnahm und schließlich auch weiterverfolgt wurde.

Der traditionelle Vorschlag orientierte sich an der (in deutschen Curricula gängigen) Einteilung des Faches Deutsch in die vier Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“, „Sprachbewusstheit/Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Der zweite Vorschlag rückte die quer zu diesen Bereichen liegenden Kompetenzen, wie etwa die Register- und Wortschatzkompetenz, als Kategorisierungsgrundlage in den Vordergrund und wird im Folgenden näher erläutert. Zentral gesetzt wurden die

- 1) Registerkompetenz
- 2) Sprachhandlungs-/kommunikative Kompetenz
- 3) Informationsverarbeitungskompetenz
- 4) Sprachreflexion/Sprachbewusstheit
- 5) Strategische Kompetenz.

Grundlegend für die Entwicklung des Curriculums für einen berufsvorbereitenden Deutschunterricht waren drei Leitideen:

- Es sollte eine **Progression des Berufs- und Fachbezugs** geben, ausgehend von Alltagssituationen über Situationen der Bewerbung/Ausbildung hin zu beruflichen Alltagssituationen, die sprachlich-kommunikativ bewältigt werden müssen.
- Hauptziel sollte es sein, die SchülerInnen zu befähigen, **kommunikativ angemessen und erfolgreich** zu handeln, d.h. verständlich/nachvollziehbar und funktional wie situativ angemessen (sachangemessen, adressatengerecht, intentionsgerecht) zu kommunizieren.
 - Sprachlich-kommunikative Effektivität und Akzeptabilität wurden damit stärker gewichtet als sprachliche/ sprachsystematische Korrektheit. Dies hatte zur Folge, dass bewusst keine eigenständigen Ziele zu Rechtschreibung und Grammatik formuliert wurden.
 - Stattdessen sollte stark die quer liegende **Registerkompetenz** fokussiert werden; hierzu gehört zentral ein angemessener und angemessen umfangreicher produktiver wie rezeptiver Wortschatz in verschiedenen Registern (Standard-, Bildungs-, Berufs-, Fachsprache) sowie die Kenntnis Register-spezifischer oder -typischer Text- und Diskursarten.
- Im Sinne eines Spiralcurriculums sollten Themen und Aspekte sowie (Teil-)Kompetenzen als roter Faden immer wieder aufgegriffen werden, um den SchülerInnen so den Zusammenhang der fünf Bausteine zu verdeutlichen.

- Die einzelnen Bausteine wurden schülergerecht als „Kann-Beschreibungen“ formuliert.

Der konzeptionell zentrale erste Baustein – in der Buchversion dann „dezentralisiert“ als vierter Baustein und schülergerecht umbenannt zu „Sprachen in der Sprache entdecken“ auftauchend – lautet wie folgt:

Ich kann ...

1) Verschiedene Varietäten und Register verstehen, unterscheiden und angemessen einsetzen (Registerkompetenz)

- a) Standard- und Bildungssprache mündlich wie schriftlich verstehen und beherrsche den jeweils registertypischen grundlegenden Wortschatz passiv;
- b) Standard- und Bildungssprache von Umgang- und Jugendsprache in Form und Funktion unterscheiden und weiß, in welcher Situation, bei welcher Funktion und bei welchem Adressaten ich welches Register anwende; dabei beherrsche ich relevanten standard- und bildungssprachlichen Wortschatz aktiv;
- c) Alltagsgebräuchliche Fach- und berufssprachliche Begriffe und Textmuster verstehen und kenne die Funktion und sprachlichen Besonderheiten von Fach- und Berufssprache.

Deutlich wird hier Progression von Standard- und Bildungssprache (a), die eigentlich von den Vorgängerschulen vorausgesetzt werden können sollten, zu Fach- und Berufssprache (c), die aber – im berufsvorbereitenden Stadium –

nur in alltagsgebräuchlichen Begriffen und Textmustern sowie v.a. rezeptiv beherrscht und erkannt werden müssen.

Die im Schulbuch veröffentlichte, sprachlich leicht modifizierte Version vermeidet die Registerbezeichnung *Berufssprache* und fokussiert stattdessen die Verwendungsdomänen (Alltag, Schule, Praktikum, Betrieb), kontrastiert „formelle Situationen“ mit „Freizeit“ und möchte SchülerInnen befähigen, sich hier jeweils „angemessen verständigen“ zu können. Die Register werden also korrekt als situations- und funktionsangemessenes Kommunizieren aufgegriffen. Gleichzeitig werden bereits sprachreflexive Kompetenzen und Sprachbewusstheit eingefordert, wenn die SchülerInnen „zentrale Unterschiede zwischen Jugend-, Alltags-, Schulsprache und (Fach)Sprache im Betrieb“ kennen müssen.

Baustein 2, der im Schulbuch als Basis zu Baustein 1 wird, stellt Text- und Gesprächsarten in den Vordergrund und lautet im Konzept wie folgt:

Ich kann ...

2) Alltags- und ausbildungsrelevante kommunikative Gattungen und kommunikative Praktiken mündlich wie schriftlich rezipieren und produzieren (Sprachhandlungskompetenz/ kommunikative Kompetenz)

- a) auf basale Gesprächs-, Lese- (Leseflüssigkeit) und Schreibfähigkeiten zurückgreifen und sich schriftlich wie mündlich nachvollziehbar verständlich machen;
- b) kontinuierliche und diskontinuierliche sowie multimodale Texte (mit hoher Informations-

- dichte) lesend in ihrer Funktion und Aussage verstehen und selber zielgerichtet verfassen (Informationstexte, Protokolle, Tabellen, Formulare, tabellarischer Lebenslauf, Bewerbungsschreiben ...);
- c) Alltags- und ausbildungsrelevante Gespräche verstehen und selber aktiv führen (Bewerbungsgespräch, Diskussionen ...);
 - d) Alltags- und ausbildungsrelevante Textsorten und Textmuster bzw. Diskursarten erkennen, sie lesend/zuhörend verstehen und selber mündlich wie schriftlich gestalten;
 - e) Alltags- und ausbildungsrelevante Sprachhandlungen/ kommunikative Praktiken mündlich (Prozesse und Produkte beschreiben, erklären WIE/WAS, Meinung vertreten/ argumentieren, Themen/Meinungen/Ergebnisse präsentieren, moderieren ...) wie schriftlich (zusammenfassen, exzerpieren, dokumentieren ...) angemessen ausführen;
 - f) auf Basis des Verständnisses von Texten und Gesprächen Anschlusshandlungen durchführen (Informationen in Handlungen überführen).

Der Berufs- bzw. Ausbildungsbezug liegt hier deutlich in der Auswahl der Textsorten und kommunikativen Praktiken, deren Relevanz und Frequenz sich aus den empirischen Anforderungserhebungen ergeben hat. Neben den basalen, allgemeinen Aspekten wie Leseflüssigkeit dominieren daher v.a. berufs-/ausbildungstypische Textformate (siehe v.a. b, e), die rezeptiv wie produktiv beherrscht werden müssen. Dass Schriftlichkeit (Schreiben und Lesen) sowie Mündlichkeit (Sprechen und Zuhören) hier zusammengefasst wer-

den, resultiert ebenfalls daraus, dass die empirischen Anforderungsermittlungen gezeigt haben, dass diese Fähigkeiten immer in Zusammenhang stehen und in umfassenden Arbeitsprozessen gemeinsam und verschränkt verlangt und angewendet werden und dass die traditionelle Einteilung in Curricula (Sprechen und Zuhören vs. Schreiben vs. Lesen/Umgang mit Texten und Medien als je eigene Kategorien) einen rein analytischen Wert hat, der der Realität nicht entspricht. Punkt f) ist eine schulisch traditionell vernachlässigte Perspektive: Während in allgemeinbildenden Schulen sprachliche Tätigkeiten oft als Selbstzweck erscheinen und ihrer eigenen Verbesserung dienen (schreiben, um schreiben zu lernen usw.) – oder aber Sprache als Lernmedium mit dem Ziel des Aufbaus und Behaltens von Wissens ist –, dient Sprache/Kommunikation im Beruf immer als Mittel zu einem außersprachlichen Handlungszweck. Daher wird hier eigens betont, dass die Verschränkung von sprachlichen und außersprachlichen Anschlussbehandlungen der Weiterarbeit mit sprachlich formulierten Ergebnissen ein zentrales Element in berufsvorbereitendem Sprachunterricht sein sollte. Diesen Unterschied reflektiert für den Bereich des Lebens die Gegenüberstellung von Ziegler et al. (2012) in *studierendes* vs. *funktionales* Lesen.

In der Schulbuchversion wurde auf die Differenziertheit der Darstellung berufstypischer Textformen verzichtet. Statt der expliziten Nennung von Textsorten, Darstellungsformen und kommunikativen Praktiken wie Protokolle, Tabellen, Formulare, unterschiedliche Erklärhandlungen usw. wird hier nur summarisch davon gesprochen, dass SchülerInnen „typische Sach- und Fachtextsorten im Groben lesen und verstehen“ sowie „grundlegende alltags-, ausbildungs- und berufsrelevante Textsorten verfassen“ können sollen.

Im dritten (bzw. im Schulbuch zweiten) Baustein geht es um das Einholen und Verarbeiten von Informationen:

Ich kann ...

3) selbstständig Informationen einholen und verarbeiten (Informationsverarbeitungskompetenz)

- a) Informationen in Print- und digitalen Nachschlagewerken sowie dem Internet recherchieren bzw. in Gesprächen einholen/erfragen;
- b) zentrale verbale und nonverbale Informationen aus Texten und Gesprächen erfassen, festhalten, strukturieren, analysieren und interpretieren/bewerten;
- c) Informationen aus Texten und Gesprächen sowie für andere relevante Arbeitsergebnisse mündlich und schriftlich aufbereiten und präsentieren.

Generell relevant ist die Informationsrecherche und -verarbeitung, da Berufstätige im Beruf und schon in der Ausbildung immer stärker selbstständig und eigenverantwortlich Informationen einholen und aufbereiten/präsentieren bzw. weiterverarbeiten müssen. Weniger zentral speziell mit Blick auf die Ausbildung ist hier die Nennung medialer Recherche; aber als von Ausbildern stark angemahnt hat sich in empirischen Erhebungen die mündliche Einholung von Informationen gegenüber KollegInnen erwiesen. Regelmäßig wird es als Defizit beanstandet, dass Auszubildende zu selten ein Informationsdefizit artikulieren; es wird gefordert, dass Auszubildende öfter nachfragen müssten, wenn sie etwas nicht verstehen oder ihnen Informationen fehlen. Hierfür bedarf es nicht nur des nötigen Mutes, sondern auch der Fähigkeit, den eigenen Informationsbedarf zu erkennen, zu präzisieren/ein-

zugrenzen und dann benennen zu können. Auch das „Festhalten, Strukturieren, Analysieren, Interpretieren/Bewerten“ der eingeholten Informationen ist keineswegs ein trivialer Aspekt, da Ausbilder häufig bemängeln, dass Auszubildende zwar häufig gut im Internet recherchieren können, aber die kritische Reflexion der Informationsquellen ebenso zu kurz kommt wie die Weiterverarbeitung der Informationen, die zumeist nur ausgedruckt/abgespeichert, aber eben nicht analysiert, mit dem Recherchezweck abgeglichen und aufbereitet würden. Schließlich zeigen teilnehmende Beobachtungen, dass das Festhalten von mündlich vermittelten Informationen in Form von Notizen/Mitschriften absolut unüblich, aber dringend zu empfehlen und auch in der Umsetzung (sprachliche Kurzform) explizit einzuüben ist.

Die Buchversion weicht kaum vom ursprünglichen Konzept ab, streicht allerdings mangels vorhandener Aufgaben die explizite Nennung des Aspekts der Verarbeitung nonverbaler Informationen.

Baustein 4 (im Schulbuch: 3) widmet sich dem traditionellen Bereich der Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch, fokussiert hier aber – siehe oben – den Sprachgebrauch auf Kosten von Inhalten zu Grammatik oder Rechtschreibung:

Ich kann ...

4) Mir mein und das Sprachverhalten anderer bewusst machen und es reflektieren (Sprachbewusstheit, Sprachreflexion)

- a) erkennen, wenn ich etwas in einem Gespräch/Text nicht verstanden habe, und gezielt Nachfragen stellen;

- b) über den Zusammenhang von Intention/Funktion, sprachlichen Mitteln und Wirkung reflektieren;
- c) fiktionale von pragmatischen Texten/Diskursen unterscheiden;
- d) mein eigenes schriftliches wie mündliches Sprachverhalten (insb. die Registerwahl, Wortschatz und Stil) bezüglich seiner Ziel- und Situationsangemessenheit (und Adressatenorientierung) hinterfragen und ggf. variieren/flexibel ändern;
- e) die Relevanz von Sprache und Kommunikation für die berufliche Handlungskompetenz erfassen.

Dieser Baustein ist vor allem als deutliches Schulspezifikum zu sehen – im besten, weil notwendigen Sinn. In den anderen Bausteinen bereitet der Sprachunterricht auf die realen produktive wie rezeptiven Kommunikationsanforderungen im (Alltag und) Beruf vor, indem es diese Anforderungen aufgreift und die Bewältigung einübt. In Baustein 4 wird der Annahme gefolgt, dass sich berufliches Kommunizieren nicht nur durch berufliches Kommunizieren verbessert (learning by doing, Schreiben lernt man durch Schreiben usw.) – dann bräuchte es keinen schulischen Sprachunterricht. Vielmehr wird angenommen, dass sich berufliches Kommunizieren nur verbessern lässt, indem man über berufliches Kommunizieren nachdenkt, es reflektiert, seine Anforderungen, Gelingensbedingungen usw. reflektiert – und dies als generell Haltung ausbildet. Daher ist hier wiederholend zu betonen, dass dieser Baustein, dass diese Aspekte der Sprachreflexion und der Ausbildung von Sprachbewusstheit quer zu den sprachlichen Teilfertigkeiten des Sprechens, Zuhörens, Schreibens und Lesens liegen und im Unterricht immer mit zu beachten und zu integrieren sind. Denn im Betrieb fehlt die Zeit und die Einsicht in die

Relevanz der Reflexion der beruflichen Kommunikation; im Betrieb wird eben nur beruflich kommuniziert, nicht über berufliches Kommunizieren nachgedacht. Die Schule muss hier komplementär wirken. Ziele wie die „Angemessenheit“ und „Flexibilität“ sprachlichen Handelns setzen eine Reflexion und Bewertung der Kommunikationssituation und ein bewusstes Wissen um das eigene individuelle Repertoire sowie um die Wirkung bestimmter kommunikativer Mittel und die Funktion und Relevanz bestimmter Register voraus. Hier liegt also eine deutliche Nähe zum Baustein der Registerkompetenz.

Und auch die generelle Bereitschaft, sich überhaupt noch einmal während einer Ausbildung oder im Beruf, also nach der allgemeinbildenden Schule, mit Sprachunterricht auseinanderzusetzen bzw. darauf einzulassen, setzt voraus, dass ein Lerner die Relevanz von Sprache und Kommunikation für berufliche Handlungskompetenz erkannt hat: dass und wie man (ggf. nur) mit Sprache ein außersprachliches Ziel erreicht. Diese Einsicht und damit die Bereitschaft, sich sprachlich fördern zu lassen, setzt Reflexion und Bewusstheit voraus.

Bereits beim vorherigen Baustein wurde zudem erwähnt, dass es wichtig ist zu erkennen, wann man eine Information nicht vollständig erfasst hat – also die Grenzen der eigenen Sprachverarbeitung zu erfassen, um nachfragen oder nachlesen zu können, statt uninformiert handeln zu müssen und Fehler zu machen.

Im Falle dieses Bausteins weicht das Schulbuch – abgesehen von Formulierungsnuancen – nicht vom der ursprünglichen Konzeption ab.

Der letzte, ebenfalls deutlich zu allen anderen quer liegende Baustein betrifft die strategische Kompetenz:

Ich kann ...

5) Strategiewissen aktivieren und gezielt Strategien einsetzen (strategische Kompetenz)

- a) gezielt und text- und zielangemessen Lese-, Zuhör- und Schreibstrategien sowie Strategien der Informationsverarbeitung einsetzen;
- b) meinen Text- und Gesprächs-Rezeptions- und Produktionsprozess planen und Texte überarbeiten;
- c) Verstehens-, Schreib- oder Wortschatz-Probleme erkennen und auf alternative Strategien oder sprachliche Mittel ausweichen (Kompensationsfähigkeit, Selbstregulation);
- d) Textsorten- und Textmusterwissen zu einschlägigen Textsorten und Diskursarten für die Text-/Gesprächsproduktion und -rezeption aktivieren.

Der bewusste, selbstregulative Strategieeinsatz bei rezeptiven wie produktive sprachlichen Tätigkeiten ist ein derart grundlegendes Ziel, dass es schwierig ist, hier berufsspezifische Aspekte zu erkennen und unterzubringen, sodass sich hier eine nähere Kommentierung erübrigt.

3. Ausblick:

Eingang empirischer Erhebungen in Aufgaben

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Sprachbedarfs- und Anforderungsermittlungen nicht nur helfen, empirisch fundierte *Curricula* mit authentischem Berufsbezug zu entwickeln, sondern dass die Ergebnisse der empirischen Er-

hebungen auch wertvolle Unterstützung bei der Erstellung von berufsbezogenen *Aufgaben* und *Lehr-Lern-Materialien* leisten. Neben einem Einblick in sinnvolle Themen und zu fördernde (Teil-)Kompetenzen gewähren sie nämlich auch Hinweise für die Gestaltung authentischer Lehr-Lern-Arrangements bzw. didaktischer Settings. Zu bearbeitende (schriftliche wie Hör-)Texte können direkte, anonymisierte Übernahmen aus betrieblichen Materialien sein oder in Anlehnung an diese mit identischen Anforderungen gestaltet werden. Vor allem aber zeigen die empirischen Erhebungen, was authentische oder realistische, auf jeden Fall aber sinnvolle Szenarien, Fallbeispiele oder Projekte in einem handlungsorientierten, berufsbezogenen Sprachunterricht sein können, in dem Berufssprachbezug mehr als nur eine motivierende Hintergrundfolie (Aufgabenrahmung) ist, sondern sich v.a. in den Lern-/Kompetenzziele, Aufgabenformaten und Unterrichtsmaterialien zeigt.

Literatur

- BA 2006: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. o. O. (online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_PaktfAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf) (17.11.2017).
- Efing, Christian (2017a): Welches Deutsch für welchen Beruf?/ Language didactics – what German for which job?, in: BUW Output. Forschungsmagazin, 17/2017, S. 36-40. (online verfügbar unter: http://www.buw-output.de/fileadmin/buw-output/ausgabe_17/Output_17_web_Doppelseiten.pdf, englische Version unter: <http://www.buw-output.de/en/output-ausgabe-172017/language-didactics-what-german-for-which-job/>) (17.11.2017).
- Efing, Christian (2017b): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung, in: Daase, Andrea/ Ohm, Udo/Mertens, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf. Münster/NY: Waxmann, S. 177-195.
- Efing, Christian (2016): Sprachbedarfsermittlung – Curriculumsentwicklung – Aufgabenkonzeption, in: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): 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. Wuppertal, S. 13-29. (Print sowie online unter: http://www.germanistik.uni-wuppertal.de/fileadmin/germanistik/Personal/Efing/GIP_Arbeitspapiere_1_2016_WEBVERSION.pdf) (17.11.2017).
- Efing, Christian (2014a): 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 (2014b): „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Ar-

beiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden, in: leseforum.ch 1/2014 („Literalität in der Berufsbildung“, online unter http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Efing.pdf) (17.11.2017).

Efing, Christian (2013): Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition, in: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt/Main: Lang, S. 11-38.

Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie, in: Fachsprache 1-2/2010, S. 2-17.

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 (2011) – HT 2011 (online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf) (17.11.2017).

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.

Grundmann, Hilmar (2007): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht 1, S. 10-18.

Haider, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: ÖdaF-Mitteilungen 1, S. 7-21.

IQSH/LSBB 2016: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein/Landesseminar Berufliche Bildung (Hrsg.) (2016): Basistrainer Mathematik, Deutsch und Englisch zur Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf. Köln.

- KMK 2005: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied. (Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf) (17.11.2017).
- Robinsohn, Saul B. (1969):
Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin.
- Scholl, Daniel (2011): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Ein kritischer Blick auf Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Online verfügbar unter: <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/10/Vortrag-Daniel-Scholl.pdf> (30.10.2017).
- Settelmeyer, Anke et al. (2014): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Zwischenbericht, online verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_22304.pdf (30.10.2017).
- 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, S. 13-23.
- Weber, Hartmut/Becker, Monika/Laue, Barbara (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen.
- ZfA/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2017): Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen. Anhang „Berufsorientiertes Deutsch“. Online verfügbar unter http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/RahmenplanDaF/Anhang-BerufsorientiertesDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (3.11.2017).
- Ziegler, Birgit/Balkenhol, Aileen/Keimes, Christina/Rexing, Volker (2012): Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“, in: bwp@22. (online verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf) (17.11.2017).

Curriculumentwicklung für den berufsbezogenen Unterricht DaF in Polen – theoretische Voraussetzungen, staatliche Regelungen und „gute Praxis“

Przemysław Wolski (Universität Warschau)

Im vorliegenden Beitrag wird die Problematik der Curriculumentwicklung für den berufsbezogenen Unterricht DaF im Lichte der polnischen Schulreform von 2016 untersucht. Nach einem geschichtlichen Abriss werden die relevanten Bestandteile der neuen Rahmenpläne unter die Lupe genommen, wobei ganz besonders auf die Zusammenhänge aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen wird. Anschließend werden die Perspektiven des Unterrichts DaF im Kontext der Berufsausbildung erörtert und die Praxis der Curriculumentwicklung unter den vorhandenen Bedingungen thematisiert.

1. Geschichtlicher Abriss

Vor 1999 wurde den Lehrenden vom Schulsystem die Rolle der Produzenten in der Verwirklichung des einzigen staatlichen Curriculums zugeteilt, was eine instrumentale Funktion mit sich brachte. Der einzige Lehrplan des Bildungsministeriums enthielt fertige Unterrichtsziele, die es nur zu realisieren galt. Dies hatte zur Folge, dass alle Fortbildungsformen und Konferenzen von Widerstand und Unzufriedenheit geprägt waren, wobei die Lehrenden mit den ihnen zugeschriebenen Rollen nicht einverstanden waren und mehr Selbstständigkeit und Vertrauen erwarteten. Andererseits gab es bis dahin wirk-

lich nur einen Lehrplan, der staatlich und anonym war. So boten auch die Studiengänge für die Lehrerausbildung kaum Informationen über die Curriculumvorbereitung, was übrigens bis heute des Öfteren der Fall ist (Olszowska 2012: 11).

In der ersten Hälfte der Neunzigerjahre wurden zwar einige alternative Lehrpläne veröffentlicht, die zwar nicht offiziell anerkannt waren, dennoch wurden sie von der Schulbehörde akzeptiert und die Autoren belohnt. Mit dem Eintritt der ersten Schulreform im Jahr 1999 wurden sofort einige Hundert Lehrpläne erstellt, durchschnittlich ca. 30 für jedes Fach auf jeder der vier Bildungsstufen. Einige der neuen Lehrpläne stammten von Wissenschaftlerteams, die nicht in Schulen angestellt waren. Andere Curricula, größtenteils von großen Lehrbuchverlagen veröffentlicht, beriefen sich hingegen auf Erfahrungen von praktizierenden Lehrkräften, die in Lehrerfachverbänden tätig waren. (Olszowska 2012: 12)

Seit dem Eintritt der Schulreform von 2016 besteht das Schulsystem nach der achtjährigen Grundschule aus vierjährigen Oberschulen (*liceum*/Lyzeum), fünfjährigen technischen Fachschulen (*technikum*) und zweistufigen Branchenschulen, die die bisherigen Berufsschulen ersetzen. Nach zwei Jahren kann dann der Absolvent der Branchenschule entscheiden, ob er seinen Beruf weiterlernen will. Wenn er sich für diese Variante entscheidet, absolviert er zwei zusätzliche Jahre und kann ein Branchen-Abitur bestehen, das zum Bachelor- bzw. Ingenieurstudium berechtigt.

2. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht

In polnischen Berufsschulen kommt der Fremdsprachenunterricht in zwei Formen vor, erstens als Teil des allgemein-

bildenden Unterrichts, als so genannter *berufsbezogener Unterricht*. Dem deutschen Begriff *berufsbezogener Fremdsprachenunterricht* (Funk 2007: 175) entspricht am ehesten der VOLL-Ansatz (*Vocationally-oriented language learning*) des Europarats, der

ähnlich wie der deutsche Begriff einen eigenständigen, thematisch und pragmatisch zweckorientierten und nicht per definitionem berufs- oder fachspezifischen Sprachunterricht impliziert, in dem Lernende mit berufsbezogener Motivation und teilweise auch mit beruflicher Erfahrung eine Sprache lernen, mit dem Ziel, sie auch oder vorwiegend in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden (Funk 2007: 175).

Zweitens ist der Fremdsprachenunterricht ein Teil des berufsbezogenen Unterrichts, als sog. Fachfremdsprachenunterricht. Unter Fach(fremd)sprachenunterricht versteht Fearn (2007: 170) einen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, der eine Variante des Fremdsprachenunterrichts darstellt, mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen.

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die beiden Unterrichtsformen ungefähr der Unterscheidung entsprechen, die die drei den Unterricht an polnischen Berufsschulen regelnden Dokumente enthalten:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach“ und „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w

sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.w sprawie [...] podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, [...] branżowej szkoły I stopnia (...) oraz szkoły policealnej (PPKZ 2017, PPKO 1 2017, PPKO 2 2018).

Im Rahmenplan der Berufsausbildung wird aber der Begriff *język obcy ukierunkowany zawodowo* (berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) dort verwendet, wo die Lernzielbeschreibungen eher auf den Fach(fremd)sprachenunterricht bezogen sind.

3. Rahmenplan

Unter dem Rahmenplan (*podstawa programowa*) wird im polnischen Bildungsrecht eine Zusammenstellung von obligatorischen Bildungsinhalten und Fähigkeiten verstanden, die auf der jeweiligen Bildungsstufe in den Lehrplänen zu berücksichtigen sind und es ermöglichen, Kriterien der Notengebung und Prüfungsanforderungen festzulegen.

Der vom Bildungsminister verordnete Rahmenplan gilt für alle Schultypen und Bildungsstufen und wurde in seiner letzten Fassung von 2017-2018 in drei Dokumenten veröffentlicht: Rahmenplan für Allgemeinbildung an Grundschulen und Branchenschulen der ersten Stufe, Rahmenplan für Allgemeinbildung an Oberschulen, technischen Fachschulen und Branchenschulen der zweiten Stufe sowie Rahmenplan der Berufsausbildung.

Das polnische Schulsystem sieht vor, dass in allen Berufsschulen gleichzeitig zwei Rahmenpläne realisiert werden: der entsprechende Plan der Allgemeinbildung sowie der Rahmenplan der Berufsausbildung. Diese Realisierung geschieht aber nicht direkt, sondern über Lehrpläne, die für jede einzelne Schule von Schulleitern bewilligt werden müssen.

4. Lehrpläne

Im polnischen Bildungsrecht bedeutet der Lehrplan (*program nauczania*) ein schulspezifisches Verzeichnis der Vorgehensweisen zur Realisierung der Lehr- und Lernziele bzw. anderer Aufgaben der Schule, die im Rahmenplan festgelegt wurden. Obwohl ein Lehrplan theoretisch alle Fächer und Bildungsaufgaben der jeweiligen Schule beschreiben kann, beziehen sich die meisten Lehrpläne auf konkrete Fächer auf einer Bildungsstufe. Fertige Vorlagen für schulische Lehrpläne werden von Schulbuchverlagen geliefert, diese werden jedoch für die vorliegenden Bedingungen von Lehrkräften adaptiert und vom Schulleiter bewilligt. Im polnischen Schulwesen funktionieren also hunderte von zugelassenen Lehrplänen, was den einzelnen Lehrenden einen hohen Grad an Autonomie gewährt. Andererseits werden alle Lehrpläne nach Verordnung eines neuen Rahmenplans ungültig.

5. Rahmenplan der Berufsausbildung

Die Berufsausbildung wird nach der Schulreform von 2016 in mehreren Schultypen realisiert, dazu gehören:

- dreijährige Branchenschulen der ersten Stufe (*szkoła branżowa pierwszego stopnia*),

- zweijährige Branchenschulen der zweiten Stufe (*szkola branżowa drugiego stopnia*),
- fünfjährige technische Fachschulen (*technikum*),
- weiterführende Aufbauschule (*szkola policealna*).

Der Rahmenplan für die Berufsausbildung enthält u.a. eine Zusammenstellung von Berufen, die dem polnischen Qualifikationsrahmen zugeordnet wurden. Außerdem wurden alle aufgelisteten Berufe Schultypen zugeordnet, in denen die verlangten Qualifikationen erlangt werden können. Das neue Schulsystem ermöglicht den Absolventen der dreijährigen Branchenschule den Erwerb von Berufen, die sonst den technischen Fachschulen zugeordnet sind, indem sie nach dem Schulabschluss die Branchenschule der zweiten Stufe besuchen können (vgl. PPKZ 2017: 3).

Wie bereits erwähnt, gehört die berufsbezogene Fremdsprache zu den Inhalten des Rahmenplans für Berufsausbildung, als zur so genannten JOZ. Die Richtziele, die sich auf alle Berufe beziehen, lauten wie folgt:

1. Der Lernende verfügt über ein Repertoire von lexikalischen, grammatischen, orthografischen und phonetischen Sprachmitteln, die ihn in die Lage versetzen, berufsbezogene Aufgaben zu realisieren,
2. Der Lernende ist in der Lage, Aussagen zu interpretieren, die sich auf typische berufliche Tätigkeiten beziehen und langsam und deutlich, in der Standardaussprache artikuliert werden,
3. Der Lernende kann kurze schriftliche Texte, die typische berufliche Tätigkeiten betreffen, analysieren und interpretieren,
4. Der Lernende formuliert kurze und verständliche Aussagen und geschriebene Texte, die es ihm ermöglichen am Arbeitsplatz zu kommunizieren,

5. Der Lernende benutzt fremdsprachige Informationsquellen. (PPKZ 2017: 23f.)

Dem Rahmenplan kann leider nicht entnommen werden, ob sich die genannten Richtziele auf Arbeitssituationen im In- oder Ausland beziehen, was in den meisten Fällen einen erheblichen Unterschied darstellen würde.

6. Branchenschule der ersten Stufe

In den Branchenschulen wird grundsätzlich eine Fremdsprache unterrichtet. Für den Fremdsprachenunterricht wurden in der Berufsschule der ersten Stufe insgesamt vier Wochenstunden vorgesehen (Klasse 1 – eine Stunde, Klasse 2 – zwei Stunden, Klasse 3 – eine Stunde). Theoretisch ergeben sich aus den Vorgaben des Rahmenplans drei Varianten des Abschlussniveaus:

- bildet der Fremdsprachenunterricht in der Branchenschule die Fortsetzung der ersten Fremdsprache aus der Grundschule (die ab Klasse 1 unterrichtet wird), erreichen die Lernenden das Niveau B1,
- wird in der Branchenschule die zweite Fremdsprache aus der Grundschule fortgesetzt (Unterricht ab Klasse 7 mit zwei Wochenstunden), werden die Lernenden an das Niveau A2 herangeführt,
- beim Anfängerunterricht in der Branchenschule wäre das zu erlangende Niveau A1.

Aus der Sicht des Arbeitsmarktes wäre die Verwirklichung der angestrebten Ziele selbstverständlich wünschenswert, es bleibt aber die Frage, inwieweit sie auf den Unterricht DaF übertragbar sind.

7. Branchenschule der zweiten Stufe

Wie bereits angedeutet, wird die Fremdsprache in der Branchenschule der zweiten Stufe mit einer größeren Stundenzahl gefördert. Für die zwei Klassen dieses Schultyps wurden insgesamt fünf Wochenstunden vorgesehen, drei in der ersten, zwei in der zweiten Klasse. Aus einer relativ höheren Intensität des Unterrichts ergeben sich drei mögliche Ausgangsniveaus:

- für Lernende, die ihre Fremdsprache aus der Grundschule fortsetzen, wird das Niveau B1 angestrebt und bei rezeptiven Fertigkeiten sogar B2,
- sollten Lernende am Sprachunterricht teilnehmen, in dem ihre zweite Fremdsprache gelehrt wird, erreichen sie beim Schulabschluss das Niveau A2 (B1 im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten),
- wird in der Branchenschule der zweiten Stufe die Fremdsprache aus der Branchenschule der ersten Stufe fortgesetzt, die dort auf dem Anfängerniveau unterrichtet wurde, ist mit dem Abschlussniveau A2+ zu rechnen.

Die Absolventen der Branchenschule der zweiten Stufe sind berechtigt, die Abiturprüfung abzulegen, wobei ihnen der umfangreichere Fremdsprachenunterricht behilflich sein sollte.

8. Unterricht DaF in der Branchenschule – Perspektiven

Die Schulleiter der Branchenschulen können theoretisch Lehrpläne in allen im polnischen Schulwesen zugelassenen Fremdsprachen bewilligen. Der Stellenwert des deutsch-polnischen Wirtschaftsaustausches würde selbstverständlich für die Förderung des Deutschen plädieren, wobei Deutsch die

zweitbeliebteste Fremdsprache in polnischen Schulen ist. Praktisch widersprechen aber bedeutende Faktoren dieser These. Erstens muss der Schulleiter den Zusammenhang zwischen der im Rahmenplan für Berufsausbildung bestimmten Fremdsprache und dem im Rahmenplan für Allgemeinbildung vorgeschriebenen Fremdsprachenunterricht berücksichtigen, wo es aus rein organisatorischen Gründen dieselbe Fremdsprache sein muss. Der Stellenwert des Deutschen im Rahmenplan der Berufsausbildung ist relativ niedrig – Englisch wird als obligatorische berufsbezogene Sprache bei 19 Berufen vorgeschrieben, Deutsch nur einmal.

Der zweite Faktor ergibt sich aus der Reihenfolge der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Die erste Fremdsprache, die ab Klasse 1 unterrichtet wird, ist Englisch. Der hohe Stellenwert des Deutschen als Zweitfremdsprache wird erst in der Oberschule sichtbar. Die Grundschulabsolventen würden also mit hoher Sicherheit solche Klassen wählen, in denen die ihnen vertrautere Fremdsprache angeboten wird. In einer Situation, wo in der Berufsschule nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, ist die Existenz des Unterrichts DaF in diesem Schultyp höchstens fraglich. Eine sichtbare Präsenz des Unterrichts DaF ist demnächst an fünfjährigen technischen Fachschulen zu erwarten, die den Rahmenplan für Allgemeinbildung nach zwei Fremdsprachen parallel anbieten sollten.

9. Unterricht DaF in der technischen Fachschule – Richtlinien des Rahmenplans

Der Fremdsprachenunterricht an technischen Fachschulen wird grundsätzlich in zwei Sprachen angeboten. Die Gesamtstundenzahl für die erste Fremdsprache beträgt 12

(erste und zweite Klasse drei Wochenstunden, dritte bis fünfte zwei). Für die zweite Fremdsprache wurden acht Wochenstunden vorgesehen (erste und zweite Klasse eine Wochenstunde, dritte bis fünfte zwei). Der Gesetzgeber sieht jedoch die Möglichkeit, an technischen Fachschulen bilinguale Züge zu führen. In diesem Fall werden in jeder Klasse zwei zusätzliche Wochenstunden angeboten, und zwar in der Fremdsprache, in der der Sachfachunterricht in mindestens einem Fach gegeben wird.

Das Abschlussniveau variiert in der technischen Fachschule von A2 (die zweite Fremdsprache wird in der Fachschule auf dem Anfängerniveau unterrichtet), bis C1 und C2 bei rezeptiven Fertigkeiten (die erste Fremdsprache wird in einem bilingualen Klassenzug unterrichtet).

10. Praxis der Curriculumentwicklung für den berufsbezogenen Unterricht DaF

Wie bereits angemerkt, werden Lehrpläne für jede Schule von Schulleitern bewilligt, die sich dabei verschiedener Checklisten bedienen, die vor allem die Übereinstimmung des schulischen Lehrplans mit dem Rahmenplan überprüfen (Mulkowski 2012: 33). Ganz besonders im Bereich des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts spielt die Entwicklung von schuleigenen (nicht von Verlagen zur Verfügung gestellten) Lehrplänen eine große Rolle. Dies wird vor allem durch die spezifische Rolle der berufsbezogenen Fachsprache bewirkt. Die bisherige Praxis zeigte, dass „es Unklarheiten bei der Strukturierung und Systematisierung der Lerninhalte gibt“ (Schürmann 2016: 56) und die aktuell zur Verfügung stehenden Curricula den Bedürfnissen der Lehrkräfte und Schüler nicht entsprechen.

Außer den formalen Bedingungen, von denen die Zulassung eines Lehrplans abhängt, wie z.B. Informationen über die Stundenanzahl, Zielgruppe, Bestimmung der notwendigen Lehrmittel, sollte auf den Bezug auf die im Rahmenplan festgelegten allgemeinen Schlüsselkompetenzen geachtet werden. Dabei ist zu bedenken, dass in den neuen Lehrplänen die berufsorientierte Fremdsprache mit dem regulären Fremdsprachenunterricht stärker integriert werden könnte, obwohl sie ein selbstständiges Fach bildet (vgl. Schürmann 2016: 31-32).

Bei der Vorbereitung des Lehrplans wäre außerdem darauf ganz besonders zu achten, ob die vorgeschlagen Lernziele in der Terminologie des Europäischen Referenzrahmens formuliert wurden und ob keine der im Rahmenplan aufgeführten Feinziele ausgelassen wurden. Eine besondere Rolle spielen dabei die im Rahmenplan (der Berufsausbildung) enthaltenen Ziele des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts, die für jede Schule anders formuliert werden. Im Fall des Unterrichts DaF ist ganz besonders auf lexikalische Sprachmittel zu achten, die die Lernenden in die Lage versetzen, berufsbezogene Aufgaben zu realisieren – auf keinen Fall sind sie mit der spezifischen (rezeptiven) Fachlexik gleichzusetzen. Zweitens sind typische Situationen und Textsorten zu behandeln, die es dem Lernenden ermöglichen, Aussagen zu interpretieren, die sich auf typische berufliche Tätigkeiten beziehen, wobei die Quellen derartiger authentischer Texte angegeben werden müssten, mit besonderer Berücksichtigung der Internetressourcen.

Einen unentbehrlichen Bestandteil der Lehrpläne bilden die Prozeduren zum Erreichen der angestrebten Lehr- und

Lernziele. Weil der Rahmenplan explizit auf Zusammenarbeit in Teams, innere Differenzierung und motivierende Verfahren hinweist, wären also konstruktivistisch und konnektivistisch untermauerte Arbeitsformen von Bedeutung. Hinweise auf nützliche Software bzw. Online-Ressourcen wären hier von Vorteil.

Es wären außerdem folgende Empfehlungen zu erwähnen:

- minimale Kompetenzanforderungen an Lehrende am Ende eines Lernzyklus (deutlich zu unterscheiden von erwünschten Kompetenzen),
- eindeutige Kriterien der Notengebung,
- exemplarische Unterrichtsentwürfe zur Veranschaulichung der vorgeschlagenen Methoden und Arbeitsformen,
- exemplarische Tests und bzw. Verfahren der Leistungsmessung. (Mulkowski 2012: 49f.)

11. Fazit

Der berufsorientierte Unterricht DaF steht nach der letzten Schulreform vor erheblichen Herausforderungen. Einigen davon, vor allem organisatorischer Natur, kann nur beschränkt entgegengewirkt werden. Gemeint ist hier der Vorrang des Englischen, was in Branchenschulen zum vollständigen Verschwinden des Deutschen als Fremdsprache führen kann. Der einzige Ausweg scheint hier die zielgerichtete Finanzierung des Deutschunterrichts an ausgewählten Branchenschulen, vor allem der ersten Stufe, zu sein – mit Mitteln der deutschen Unternehmen. In solchen Fällen könnten Klassen mit DaF gegründet werden, die durch die Unterstützung durch Betriebe eine attraktive Alternative

zu Klassen mit Englisch bilden würden. Zu erwägen wäre hier auch die Finanzierung der zweiten Fremdsprache als Wahlfach.

Die andere Einschränkung, d.h. die nicht ausreichende Anzahl der Wochenstunden im Fach DaF, könnte jedoch zumindest teilweise durch curriculare Maßnahmen behoben werden. Dazu könnten z.B. folgende Maßnahmen zählen:

- Reduzierung der Lernziele im Bereich der Sprachproduktion auf rudimentäre Realisierung der Berufsaufgaben in einer konkreten Branche,
- Einsatz der konstruktivistisch und konnektivistisch untermauerten Arbeitsformen beim Umgang mit authentischen, branchenbezogenen Texten,
- Zugang zur modernen Software und zu Internetressourcen, mit Verwendung der tragbaren, arbeitsplatzkonformen Geräte,
- Sprachbedarfsforschung für die Zwecke der konkreten Branchen, die in adäquaten Lehrplänen berücksichtigt wird.

Literatur

Fearn, Anneliese (2007): Fachsprachenunterricht, in: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 169–174.

Funk, Hermann (2007): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht, in: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 175–179.

Olszowska, Gabriela (2012): Napisać program własny, in: ORE: Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja. Verfügbar unter: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf (Zugriff am 09.02.2018).

Mulkowski, P. (2012): Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły, in: ORE: Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja. Verfügbar unter: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf (Zugriff am 09.02.2018).

Schürmann, Eveline (2016): Berufsbezogener DaF-Unterricht an berufsbildenden Schulen in Polen – Eine Analyse polnischer DaF-Curricula, in: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Wuppertal, S. 31–61.

Rechtliche Dokumente und Grundlagen

PPKO 1 (2017): Verordnung des Bildungsministers vom 14.02.2017 über den Rahmenplan der Allgemeinbildung für die Grundschule, Branchenschule der 1. Stufe und die weiterführende Aufbauschule Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.w sprawie (...) podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (...) branżowej szkoły I stopnia (...) oraz szkoły policealnej.

- PPKO/B1 (2017): Rahmenplan der Allgemeinbildung für die Branchenschule der 1. Stufe Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia.
- PPKZ (2017): Verordnung des Bildungsministers vom 31.03.2017 über den Rahmenplan der Berufsausbildung Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.
- PPKO 2 (2018): Verordnung des Bildungsministers vom 30.01.2018 über den Rahmenplan der Allgemeinbildung für die vierjährige Oberschule, die fünfjährige technische Fachschule und die zweijährige Branchenschule der 2. Stufe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia.
- PPKO/T (2018): Rahmenplan der Allgemeinbildung für die vierjährige Oberschule und die fünfjährige technische Fachschule Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.
- PPKO/B2/G (2018): Rahmenplan der Allgemeinbildung für die Branchenschule der 2. Stufe für Absolventen des bisherigen Gymnasiums Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla branżowej szkoły II stopnia dla uczniów będących absolwentami dotychczasowego gimnazjum.
- PPKO/B2 (2018): Rahmenplan der Allgemeinbildung für die Branchenschule der 2. Stufe für Absolventen der achtjährigen Grundschule Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla branżowej szkoły II stopnia dla uczniów będących absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej.

Elektronische Medien im Dienst fachbezogenen Fremdsprachenlernens¹

Paweł Szerszeń (Universität Warschau)

1. Einführung

Die gegenwärtigen Entwicklungen im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien verursachen, dass wir mit einer fortwährend steigenden Anzahl von E-Learning-Produkten konfrontiert werden. Ein Teil davon findet Einsatz im fachbezogenen Fremdsprachenlernen. Unter Berücksichtigung der o.g. Tatsachen ist das gegenwärtige (Fach)Fremdsprachenlernen ohne elektronische Medien für immer mehr Lernende nicht mehr wegzudenken. In der Tat entstehen und funktionieren auf dem Markt jedoch immer mehr solche Produkte, deren Autoren viel versprechen, aber dafür bedeutend weniger leisten. Dies stellt u.a. die Fremdsprachendidaktiker vor neue Herausforderungen, unter denen eine kritische Reflexion über die didaktische Effizienz von neuen E-Learning-Produkten notwendig ist. Zu den wichtigsten Fragen, die zu beantworten sind, gehört u.a. die Frage, ob und inwieweit die konkreten neuen E-Learning-Produkte (lediglich) das (Fach)Fremdsprachenlernen unterstützen oder gar neue Lernmethoden darstellen sowie die daraus resultierende weitere Detailfrage, inwieweit sie das bestehende Lernerwissen und die Lernerkompetenzen

¹ Der folgende Beitrag stützt sich größtenteils auf die früheren Ausführungen des Autors zu den aktuellen Tendenzen im computerunterstützten (Fach)Fremdsprachenunterricht (Szerszeń 2014), die um einige neue Bemerkungen zu den neuesten Forschungsprojekten (Projekt Jasne) sowie intelligenten (adaptiven) Lernumgebungen erweitert wurden.

aktivieren oder ein neues Lernerwissen/neue Lernerkompetenzen erzeugen etc. (vgl. Grucza/ Szerszeń 2012).

In diesem Sinne wagt der Autor des Beitrags einen Versuch, die zur Zeit bestehenden Haupttypen von E-Learning-Produkten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel DaF zu erfassen sowie mit Beispielen zu besetzen, wie auch auf interessante Features ausgewählter Lernplattformen/Lernprogramme und auf neue E-Learning-Tendenzen hinzuweisen.

Um dies zu bewerkstelligen, soll zuerst der Begriff E-Learning erklärt sowie versucht werden die Rolle der E-Learning-Produkte (anhand von Lernplattformen/Lernprogrammen) in der (Fach)Fremdsprachendidaktik zu bestimmen. Danach werden die wichtigsten Arten der gegenwärtigen E-Learning-Produkte genannt und in Bezug auf (fach)fremdsprachendidaktische Lernziele charakterisiert. Im Weiteren werden die wichtigsten Eigenschaften der heutigen Lernplattformen im (fach)fremdsprachlichen Kontext anhand von ausgewählten Beispielprojekten, d.h. TMM Campus, Jasne und LISST, veranschaulicht.

2. E-Learning:

Begriff, Produkte und Entwicklungstendenzen

In der Gegenstandsliteratur werden zurzeit recht viele Definitionen von E-Learning präsentiert. Die wohl bekannteste davon ist die Definition von M. Kerres (2001), nach der das E-Learning „alle Formen von Lernen, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstüt-

zung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen“ umfasst.

Ein anderer Versuch, den Begriff E-Learning kompakter, prägnanter zu erfassen, ist die Definition von S. Grucza, nach dessen Meinung das E-Learning alle Formen von Lernen umfasst, bei denen Lernmaterialien mittels elektronischer Medien eingesetzt werden (S. Grucza, mündlich).

Mit dem Jahrhundertwechsel begann eine neue Phase in der Entwicklung des E-Learnings einen festen Fuß zu fassen. Dank der Entwicklung der sog. Web 2.0-Dienste, konnten sich die nach wie vor hauptsächlich der Präsentation, Übertragung oder Rezeption von Inhalten dienenden elektronischen Medien um eine weitere wichtige Funktionalität im Sinne der Produktion bereichern. Die bisherigen Empfänger/Leser wurden somit allmählich zu den Sendern/Autoren, die auf den Lernprozess noch mehr Einfluss nehmen wollten.

Alle o.g. Formen von E-Learning werden in der Tat mit einem Sammelsurium von computergesteuerten Medien assoziiert, was sich zum Teil in solchen Bezeichnungen widerspiegelt, wie etwa „computer based training“ (CBT), „computergestütztes Lernen“, web based training (WBT) „Telelernen“, „Online-Lernen“, „multimediales Lernen“, „Open and Distance-Learning“ u.a.

In letzter Zeit werden mit dem E-Learning auch solche Trends assoziiert, wie etwa Mobile Learning, Social Learning, Game Based Learning oder linguistisch intelligente Lernsysteme, darunter adaptive bzw. adaptierbare Lernumgebungen oder Systeme, die auf Grund komplexerer Verfahren morphosyntaktischer, semantischer oder pragmatischer Art dazu zählen können oder Systeme mit fortgeschrittener Spracherkennung (vgl. u.a. Mitschian 2010).

Laut Ergebnissen der Trendstudie, *mmb Learning Delphi 2016*, einer Befragung von E-Learning-ExpertInnen zum di-

gitalen Lernen in Betrieben im Jahr 2016, gehören zu den wichtigsten Themen/Inhalten des elektronischen bzw. digitalen Lernens in den kommenden drei Jahren auch die Sprach- oder Fremdsprachenkenntnisse, die einen recht hohen Rang mit der Note 2,4 erlangt haben (s. Abb. 1).

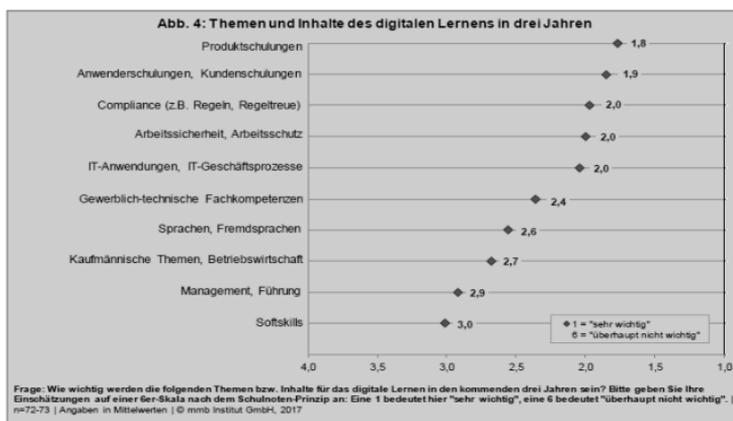


Abb.1: Themen/Inhalte des digitalen Lernens in den drei kommenden Jahren (Trendstudie mmb Learning Delphi 2016)²

Was die E-Learning-Produkte anbelangt, kann man sie grob in zwei Hauptkategorien einteilen: Werkzeuge und Lernplattformen.

In die erste Kategorie werden die Hardwarelösungen aufgenommen. Ihre Hauptfunktion besteht v.a. im Generieren sowie Speichern der didaktischen Stimuli. Sie bestimmen die Qualität der Stimuli, die von Lernenden rezipiert bzw. produziert werden sowie die Speicherumgebung der Lernerprodukte (in Schrift-, Audio- und Multimedialform). Hierzu gehören u.a. stationäre Rechner sowie Laptops,

² http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_I.pdf (Zugriff am 9. Juli 2017).

Notebooks, Smartphones also Geräte, die über kleinere Bildschirme mit der Funktion Touch Screen verfügen. Zu erwähnen sind hier auch Multimedia-Projektoren sowie interaktive Tafeln, die die Funktion eines großen Bildschirms mit der Funktion Touch Screen sowie einer üblichen Schultafel verbinden.

Zu der zweiten Kategorie zählen Produkte, die sich v.a. auf die Organisation des E-Learnings beziehen. Hierzu gehören in erster Linie verschiedene Lernplattformen, die größtenteils die bisherigen geschlossenen Lernprogramme ersetzt haben.

Laut Definition bildet eine Lernplattform ein auf einem Server installiertes und im Internet verfügbares System, das ein bestimmtes Computerprogramm evtl. bestimmte Computerprogramme mit einer Datenbank bzw. Datenbanken verbindet, die zwecks Realisierung didaktischer Lernziele errichtet wurde.

Darüber hinaus bietet es Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, um auf diese Weise ein Lernen zu ermöglichen. Zu den wichtigsten Arten der Lernplattformen zählen LMS (Learning Management System), CMS (Content Management System), LCMS (Learning Content Management System) und VCS (Virtual Classroom System), in der Tat fungieren sie in diversen Mischformen. Die populärsten davon sind seit Jahren u.a. Moodle, Edmodo und Blackboard³.

Eine weitere wichtige Tendenz in der Entwicklung des E-Learnings bilden die linguistisch intelligenten Systeme,

³ Unter den Lernplattformen kann man sowohl Open-Source-Produkte nennen, die ihren Benutzern kostenlos zur Verfügung gestellt werden, wie etwa OLAT, ILIAS oder Moodle sowie kommerzielle Angebote. Zu den bekanntesten Lernplattformen gehören *ILIAS*, das lizenzierte System *Blackboard* oder das wahrscheinlich populärste überhaupt (u.a. auch in polnischen Hochschulen und Universitäten verwendbare) kostenlose System Moodle.

darunter u.a. diejenigen, die auf der Adaptivität bzw. Adaptierbarkeit fußen. Die Ersten davon sind in der Lage den Unterstützungsbedarf des Lernenden selbst zu diagnostizieren und das Ergebnis der Diagnose *selbst* in geeignete Lehrtätigkeiten umzusetzen. Die Adaptivität selbst wird jedoch verschiedenartig verstanden, worauf die folgende Abbildung hinweist.

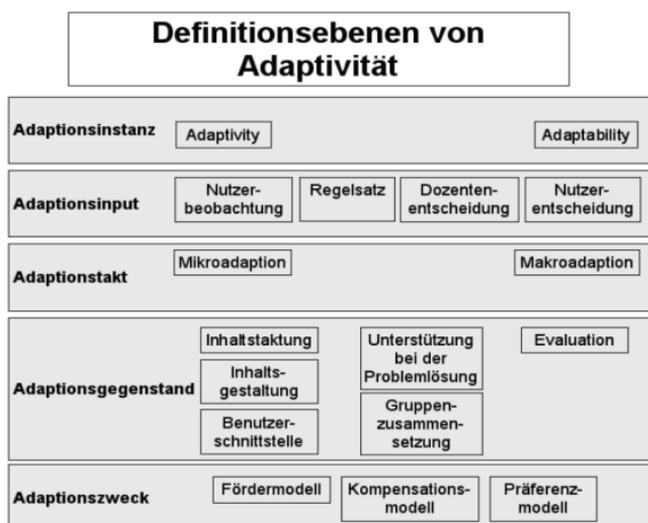


Abb 2.: Definitionsebenen von Adaptivität (nach Lehmann 2010: 20)

Über die Adaptierbarkeit eines Systems spricht man dagegen dann, wenn es durch *extern* vorgenommene Diagnose und Eingriffe an den Unterstützungsbedarf des Lernenden *angepasst* wird.

Der Leitgedanke Adaptivität wird in der glottodidaktischen Praxis nicht ohne Probleme umgesetzt: die meisten Systeme weisen nämlich zu allgemeine Aufteilung in Anfän-

ger, Mittelstufe, Fortgeschrittene auf, die den wirklichen Lernerwartungen kaum Rechnung trägt. Nichtsdestoweniger werden die adaptiven Lernsysteme jedoch im (Fach)Wortschatzerwerb recht erfolgreich, s. u.a. das System *iVocabulary* von Ch. Beer, das die Erweiterung der Datenbank erlaubt.

Zu den weiteren fortgeschrittenen „intelligenten“ Lernsystemen zählen makroadaptive (also adaptierbare) Werkzeuge mit pädagogischen Agenten, die als Trainer, Experten, Berater oder Lernbegleitpersonen fungieren.

3. Rolle der Lernplattformen im (fach)fremdsprachlichen Kontext

Die Hauptrolle der Lernplattformen besteht in der Kompetenzvermittlung durch das Lösen von Übungen und Aufgaben. Zu den hochrepräsentierten Übungen gehören dabei u.a. Lücken- und Umformungsübungen, *Drag and Drop*-Zuordnungsübungen, Multiple-Choice-Übungen sowie audiovisuelle Übungen wie etwa: interaktive Video- oder Hotspot-Übungen etc. Im Weiteren werden kurz drei Beispiele der Lernumgebungen präsentiert, die im fachbezogenen DaF hilfreich sind.

Neben klassischen Lernplattformen sind auch immer weniger populäre geschlossene Lernprogramme auf dem Markt präsent. Hierzu gehören auch solche Programme, deren Autoren zum großen Teil den beschränkten didaktischen Rahmen ihrer Produkte überwinden, indem sie deren On-Line Versionen entwerfen, die im Endeffekt in eine Lernplattform umgestaltet werden.

Ein gutes Beispiel hierfür ist das Programm **Tell me more Campus**, das im Weiteren kurz charakterisiert wird. Das Programm (s. Abb. 3) bietet ein komplexes Angebot für die

Lernenden auf verschiedenen Stufen (A1 bis C1) im Bereich der allgemein- und fachsprachlichen Kompetenzentwicklung für mehrere Fremdsprachen dar. Es ist modular aufgebaut und bietet u.a. eine Palette der Übungen im Bereich der Fachsprachendidaktik.



Abb. 3: Startseite im Programm TMM Campus

Zu seinen Hauptfunktionen gehören auch interessante 3-D-Animationen zur Phonetik, oder Autor-Tools zur Entwicklung der interaktiven Lernmaterialien anhand von eigenen (Fach)Texten. Nennenswert sind auch Online-Serviceleistungen, d.h.: Euronews-Lektionen, die Exportmöglichkeit für Smartphones und Audio-CD sowie die Möglichkeit des Kontakts mit Tutoren und der recht begrenzten Interaktion mit Chatbots. Die letztgenannte basiert auf einem ausgereiften, obwohl (nach der Meinung des Autors dieses Beitrags sowie den Meinungen ihm bekannter Programmbenutzer) nicht immer zuverlässigen, Spracherkennungssystem. Im Fall dieser Übungsart ist eine ungezwungene Unterhaltung am PC mit einem Muttersprachler (für amerikanisches Englisch) nur halbwegs möglich, denn die Konversation ist ers-

tens in einem begrenzten Rahmen (also zu ausgewählten Themen, z.B. Reiseorganisation), zweitens nur gesteuert (d.h. auf die Wahl von mündlich vorgeschlagenen Varianten der Antwort beschränkt) und drittens nur unter Berücksichtigung der vorgegebenen Phrasen möglich. Nichtsdestotrotz bietet das Programm mit der Funktion „virtuelles Gespräch“ eine interessante neue Übungsart zur Verfügung, die erweiterungsfähig ist und besonders im fachfremdsprachlichen Kontext (v.a. bei der situationsbedingten Fachwortschatzverwendung) einsetzbar ist (vgl. Szeszeń 2014).

Ein weiteres nennenswertes Projekt ist das Projekt **Jasne** (s. Abb. 4), das auch in Form einer Lernplattform zur Verfügung gestellt wird. Sein Hauptziel besteht darin, die Effizienz von Sprachkursen für Firmen sowie die Anwendbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen im Betriebsalltag von Unternehmen zu verbessern. Angesprochen werden dabei besonders Firmen, die in den Bereichen Fahrzeug- und Maschinenbau, Logistik & Transport bzw. als Automobilzulieferer tätig sind.



Abb. 4: Startseite der Lernplattform JASNE

Der Online-Kurs richtet sich an Lernende, die Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch, Polnisch, Tschechisch oder Slowakisch für ihren Beruf brauchen. Mit JASNE werden vor allem drei Berufsgruppen angesprochen: Kaufmännische Berufe, Mitarbeiter von Konstruktionsabteilungen in Produktionsunternehmen sowie Fernfahrer in Speditionen und Zugführer im Eisenbahnverkehr.

Auf der Basis einer Bedarfs- und Situationsanalyse in 334 Unternehmen entstanden zunächst detaillierte sprachliche Anforderungsprofile für einzelne Berufe. In Interviews mit Mitarbeitern wurden dann typische Kommunikationssituationen ermittelt, die die Grundlagen für berufsspezifische Sprachlernmodule bildeten. Im Rahmen des Projektes wurden u.a. interaktive Lernmodule für die vier oben genannten Sprachen und ein Rahmenlehrplan entwickelt, der Bildungsanbietern als Vorlage für die Planung von Sprachkursen für berufliche Kontexte dienen kann. Zu den wichtigsten Übungsarten gehören u.a. Hör- und Leseverstehensübungen, Grammatikübungen, Wortschatzübungen (u.a. Wortbildungsübungen), wobei die meisten davon recht typisch sind (u.a. richtig-falsch, Zuordnungsübungen etc.).

Zu den wichtigsten Vorteilen des Systems zählen handlungs- und aufgabenorientierte Lerneinheiten, die sich zugleich an realen Kommunikationssituationen im Beruf orientieren sowie klare Lernzielbeschreibungen, die an europäische Standards (GeR) angepasst wurden und Niveaustufen A1-B2 mit einbeziehen.

Das System ist jedoch nicht fehlerfrei, wovon einige kleine grammatische Fehler oder keine korrekten adressativen Formen für Polnisch (im Modul Hotel) zeugen. Ein weiteres Manko ist ein vereinfachtes Feedback: unterstrichen werden nur fehlerhafte Sätze in ihrer Vollform, was die von

den Autoren der Software erwähnte Fehlerdifferenzierung in Frage stellt.

Auf große Probleme stoßen die Autoren der didaktischen Programme, in denen es auf die Herausbildung produktiver oder solcher komplexen Kompetenzen ankommt, wie etwa Translationskompetenzen. Ein gutes Beispiel dafür ist das „Linguistisch intelligente Internet-Lehr-Lernmodule für die Sprach- und Übersetzerausbildung“ (abgekürzt **LISST**), dessen Autoren sich zu ihrer Aufgabenstellung die Implementierung eines linguistisch intelligenten Softwaresystems machten, welches in der Lage ist einen eingegebenen Übersetzungstext automatisch zu evaluieren. Dabei sollte das System in der Lage sein, zu jedem maschinell erkannten Fehler eine differenzierte Fehlermeldung auszugeben.

Als Schwerpunkt für die Übersetzungsaufgaben haben die Autoren des Projekts die im Resultat einer kontrastiven Analyse ausgewählten grammatischen Probleme der Studierenden gewählt, darunter u.a. Artikel, Komposita, Funktionsverbgefüge, Präpositionen, erweitertes Attribut, Passiv, Tempora sowie (im Sinne eines Versuchs), eine terminologische Kategorie, die sich auf eine bestimmte Textsorte bezog.

Das System LISST besteht aus zwei Hauptschnittstellen: einem Tutoren-Interface und einem Studierenden-Interface. Mit Hilfe des ersten können Fehler- und Musterlösungen durch die Dozierenden hinterlegt werden, das zweite Interface dagegen ermöglicht die zeit- und ortsunabhängige Bearbeitung von einzelnen Trainingseinheiten durch die Studierenden. Die weiteren zwei Abbildungen zeigen die Studierenden-Schnittstelle und die Dozierenden-Schnittstelle im Modus-Aufgabe.

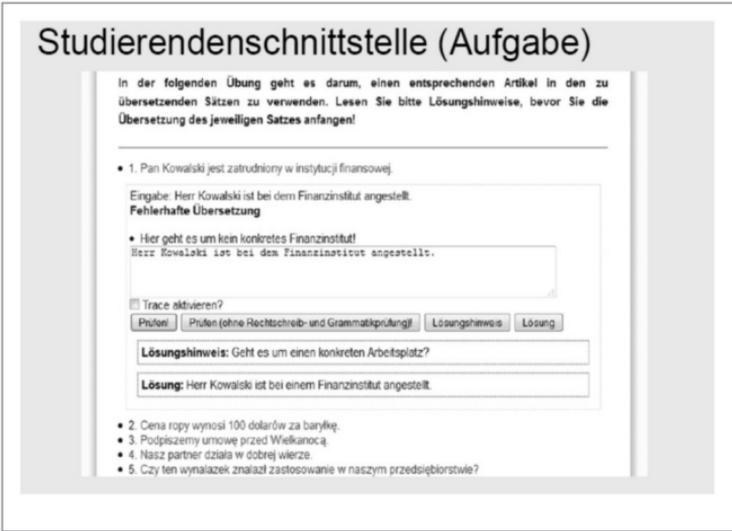


Abb. 5: Die Studierenden-Schnittstelle (Aufgabe) samt allen eingeblendeten Hinweisen



Abb. 6: Die Dozierenden-Schnittstelle (Aufgabenmodus): Phrasen, Wortfolge mit einbezogen

Der Arbeitsvorgang im Programm erfolgt satzweise, d.h. nach Eintippen eines frei eingegebenen, vollständigen Satzes wird der Verarbeitungsprozess gestartet, in dem der o.g. Satz zunächst auf seine rechtschreib- und grammatische Substanz geprüft wird, wonach er die MPRO (morphosyntaktische und z.T. semantische Analyse) durchläuft. Im nächsten Schritt werden die annotierten Texte und Beispielübersetzungen miteinander verglichen. Im Nachhinein werden die Fehlercodes und Rückmeldungen ermittelt. Resultat dieser Analyse ist die automatische Rückmeldung-Evaluierung. Die automatische linguistisch-intelligente Analyse und Bewertung der eingegebenen Sätze wird somit in Form der Metarrückmeldungen generiert, die nicht nur darauf verweisen können, dass eine Aufgabe richtig bzw. falsch gelöst wurde, sondern auch bei einer falschen Lösung zugleich über die Fehlerart bzw. Lösungshinweise informieren.

Die ersten Tests, an denen etwa 60 Studierende und 20 Dozierende teilgenommen haben, bewiesen, dass das System größtenteils zuverlässig ist und v.a. zur Prüfung von grammatischen Kompetenzen sowie richtiger Verwendung von terminologischen Einheiten (innerhalb des Projekts mit Schwerpunkt Wirtschaftsfachsprachen) einsetzbar ist.

Zu den wichtigsten Vorteilen der erweiterten Tutoren-/Dozentschnittstelle gehören u.a. keine Programmierkenntnisse seitens der Tutoren-/Dozenten, intuitive, nicht allzu komplexe Webschnittstelle, zusätzliche Hinterlegungsoptionen (z.B. Disjunktionen, Optionalität) sowie problemlose Codierung maßgeschneiderter Trainingseinheiten.

Die Arbeit mit dem System LISST läuft leider nicht unproblematisch, wovon u.a. solche linguistischen Schwierigkeiten wie der Vergleichsprozess (z.B. mehrere Lesarten, Mehrfachvorkommen eines Wortes) oder differenzierte Fehlermeldungen zeugen. Zu den weiteren Nachteilen des Sys-

tems gehören unzulängliche automatische Rückmeldungen, die zurzeit nur satzweise möglich sind. Somit stellte sich heraus, dass die Übersetzungsvarianten nur „bedingt“ abdeckbar sind, denn die Leistung des Systems durch die Leistungsfähigkeit von sprachverarbeitenden Systemen eingeschränkt ist (vgl. Rösener 2009).

Mit anderen Worten: Das System ist zwar zumeist in der Lage, typische grammatische, orthographische oder lexikalische bzw. terminologische Fehler aufzudecken und mit entsprechenden Rückmeldungen zu versehen, aber bei mehreren Fehlern auf einmal bleibt es nicht immer stabil, d.h. es blendet manchmal die für die Studierenden unverständlichen Meldungen ein. Nichtsdestotrotz hat das System seine Hauptfunktion erfüllt und wird in Zukunft verbessert sowie um die polnische morphosyntaktische Komponente erweitert werden.

Neben den o.g. intelligenten Funktionen der gegenwärtigen Lernplattformen sollte man auch, besonders in fachfremdsprachendidaktischer Hinsicht, kurz auf solche Arbeitsfunktionalitäten hinweisen, die den Dozierenden und Lernenden ihre Zusammenarbeit und den Informationsaustausch erleichtern sowie die Bewertung der Lernergebnisse ermöglichen. Dabei handelt es sich u.a. um die Optionen, die es den registrierten Lernenden erlauben, auf die vom Dozierenden hochgeladenen Inhalte zuzugreifen. Manchmal werden den Studierenden Gestaltungsrechte zuerkannt, sodass sie als AutorInnen der Lerninhalte fungieren. Den Unterrichtsteilnehmern stehen zumeist folgende Angebote zur Verfügung, wie etwa die Möglichkeit, in Foren zum Lehrinhalt oder zu Arbeitsgruppenthemen zu diskutieren, Resultate der individuellen und kollektiven Arbeit (z.B. in Mind-Map-Form) einzuspeisen oder auf gemeinsame Dateien gleichzeitig zuzugreifen. Das Ganze wird oft durch die

Möglichkeit der Personalisierung der eigenen Lernumgebung ergänzt, die z.B. bei ILIAS in Form des „Persönlichen Schreibtisches“ präsent ist, auf dem u.a. die aktuellen Lerninhalte, Nachrichten und Mails zusammengefasst werden sowie bearbeitbar sind und durch eigene Notizen und Anmerkungen ergänzt werden können. Auf der Lehrerseite dagegen besteht zumeist die Möglichkeit für den als Admin registrierten Dozierenden, auf die Statistiken der Aktivitäten der einzelnen Studierenden zuzugreifen und ihnen Arbeitsprofile zu erstellen bzw. zu modifizieren. Auf diesem Wege erfolgt auch nicht selten die Beurteilung und damit verbundene Berichtigung der Lernenden.

Zum Abschluss soll auch kurz auf solche E-Learning-Entwicklungen hingewiesen werden, die zur Bewusstmachung der Bedeutungskonstitutionsprozesse, darunter der Entwicklung des funktionalen, kontextuellen Verständnisses von Wort-, Satzbedeutung etc.; der Sensibilisierung für Polysemie, metaphorische Wortbedeutungsverschiebungen und den lexikalisch-grammatischen Charakter von Wortverbindungen etc. beitragen können. Hierzu gehören u.a. korpusbasierte Programme wie etwa Terminologiedatenbanken oder Wortschatzportale, z.B. dwds.de, wortschatz.uni-leipzig.de, Sprachkontrollsysteme,

Translationsmemories zum Downloaden, maschinelle Übersetzungs- und Authoring-Memory-Systeme sowie Software zur Informationsextraktion (darunter Textzusammenfassungssysteme, Systeme zur Terminologieextraktion und -verwaltung, s. u.a. Word-Clouds, z.B. www.wordle.net, www.tagxedo.com), Programme zur Erstellung elektronischer Karteikarten („Flashcards“), z.B. [anki](http://ankiweb.net), [ankiweb](http://ankiweb.net), [cobocards](http://cobocards.com) und letzten Endes andere elektronische Ressourcen in Form von Wissensquellen (Lexika, Nachschlagewerke), die immer häufiger ihre Lemmata mit Tonaufnahme/Bild

u.a. präsentieren (s. dazu u.a. mehrsprachige Software www.languageguide.org). Im Fall von vielen o.g. Entwicklungen und Tendenzen bleibt anzumerken, dass deren didaktische Umsetzung noch aussteht.

4. Fazit

Summa summarum kann man feststellen, dass die heutigen Lernprogramme bzw. Lernplattformen den sprachdidaktischen Prozess in solchen Hauptbereichen unterstützen, wie parallele Lösung derselben und verschiedener Aufgaben durch viele Lerner, schnelle Bewertung der gelösten Aufgaben, gleichzeitige Beaufsichtigung vieler Lernender sowie Benutzung des Lernprogramms ohne Unterbrechung.

Auf der anderen Seite kommen die Lernprogramme an ihre Grenzen, die einerseits durch die technischen Faktoren (wie etwa Schnelligkeit, Speicherkapazitäten, Abmessungen der Smartphones) oder durch die Eigenschaften des unterrichteten Objekts, d.h. der Art des zu vermittelten Wissens o. der Kompetenz bedingt sind.

Mit anderen Worten: Die Lernprogramme sind in der Lage Lehrer in solchen Situationen zu ersetzen, in denen ein Bereich des Wissens o. der Kompetenz leicht zu erfassen ist bzw. dann, wo es leichtfällt, Null-zu-Eins-Übungen zu bilden, um das schon internalisierte Wissen o. internalisierte Kompetenzen zu testen. In erster Linie geht es hier um die Entwicklung sprachsystematischer Kompetenzen wie die Entwicklung von lexikalischer und grammatischer Kompetenz.

In Bezug auf den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht sind die heutigen elektronischen Medien v.a. bei der Entfal-

tung rezeptiver Kompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen) recht erfolgreich. Weniger effizient zeigen sie sich jedoch bei der Herausbildung von produktiven Kompetenzen (Sprechen/Schreiben).

Nichtsdestotrotz erweisen sie sich als recht hilfreich bei der Entwicklung von hochkomplexen Kompetenzarten in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, v.a. dank der Möglichkeit der Vertiefung von speziellen Übersetzungsproblemen mit detailliertem Feedback. Sie bietet eine neue vielversprechende Übungsart dar, die zugleich für andere E-Learning-Systeme geeignet und ausbaufähig ist.

Literatur

Grucza, Sambor/Szerszeń, Paweł (2012): Potencjał dydaktyczny platform i programów e-learningowych, in: *Studia Niemcoznawcze XLIX*, S. 611-628.

Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.

Lehmann, Robert (2010): *Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung*. Münster u.a.: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2307Volltext.pdf&typ=zusatztext> (Zugriff am 21.06.2017).

Mitschian, Haymo (2010): *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Kassel: University Press. Verfügbar unter: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010010431581/1/MitschianMLearning.pdf> (Zugriff am 21. Juni 2017).

Rösener, Christoph (2009): *A linguistic intelligent system for technology enhanced learning in vocational training – the ILLU project*, in: *Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 5794, Berlin: S. 800-805.

Szerszeń, Paweł (2014): *Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach-)Fremdsprachenunterricht*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, S. 250-260. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Szerszen.pdf> (Zugriff am 21. Juni 2017).

Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1. Ergebnisse der 10. Trendstudie „mmb Learning Delhi, in: *mmb Trendmonitor I/2016*. Verfügbar unter: http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_I.pdf (Zugriff am 21. Juni 2017).

Erfahrungen aus der polnisch-deutschen Berufskommunikation. Auswertung einer Pilotstudie

Sambor Grucza, Milena Arzybowa (Universität Warschau)

Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse zweier Umfragen dargestellt, die in polnischen Auslandsvertretungen von zwei deutschen Unternehmen durchgeführt wurden. Mit diesen Umfragen sollte der Kommunikationsverlauf zwischen Mitarbeitern der polnischen Vertretung und Mitarbeitern der entsprechenden deutschen Abteilung untersucht werden. Ziel der Untersuchung war es, erste Erkenntnisse über den Ablauf der polnisch-deutschen Berufskommunikation zu sammeln. Die Auswertung der erhobenen Daten sollte die Antwort auf die Frage ermöglichen, inwieweit die deutsch-polnische Berufskommunikation einen für die interkulturelle Kommunikationswissenschaft erkenntnisrelevanten Bereich darstellt.

1. Unternehmensprofile

Das Unternehmen A1¹ erbringt seine Dienstleistungen im Banken- und Handelssektor. Es ermöglicht den Handels- und Dienstleistungsbetrieben mittels Karten Zahlungen anzunehmen, d.h. es autorisiert und verarbeitet die Transaktionen. Überdies bietet das Unternehmen A einen Kom-

¹ Aus Gründen der Geheimhaltung dürfen die richtigen Namen dieser Unternehmen nicht bekannt gegeben werden.

plettservice im Bereich der Ausgabe von Zahlungskarten an und autorisiert sowie verwaltet ca. 1.700 Geldautomaten, die elf Banken gehören.

Die befragten Mitarbeiter des Unternehmens A beschäftigen sich mit den Reklamationen hinsichtlich der Transaktionen, die mit Zahlungskarten (Mastercard bzw. Visa) von deutschen Kunden durchgeführt wurden. Außerdem übergeben die Mitarbeiter den Banken Kopien von Rechnungen und anderen Dokumenten, die in der Abwicklung von Reklamationen anfallen, korrespondieren mit der deutschen Abteilung, beobachten und analysieren die Veränderungen in den Regelungen von Systemen der Zahlungskarten und geltenden Prozeduren, die den Reklamationservice beeinflussen. Das Unternehmen B spezialisiert sich auf den multilingualen Kundenservice. Es stellt Mitarbeiter in Polen, Deutschland, Norwegen, Ungarn, der Türkei, Russland, den Vereinigten Staaten, Südafrika, Marokko und Großbritannien ein. Das Unternehmen erbringt Dienstleistungen im Bereich des Kundenservices für zahlreiche bekannte Hersteller und Internetauktionshäuser. Aufgabe der Mitarbeiter ist, auf Anfragen telefonisch bzw. elektronisch Auskunft zu geben.

2. Befragungsmodalitäten

Der Fragebogen wurde auf Polnisch angefertigt und besteht aus elf Fragen, die thematisch geordnet wurden. In den Antworten auf die ersten acht Fragen sollten die Befragten Informationen über ihr Alter, Geschlecht, die Dauer der Arbeit und Häufigkeit der Kontakte mit den deutschen Mitarbeitern Auskunft geben. Dank dieser Fragen ließ sich das Profil der Befragten bestimmen und feststellen, wer wie oft und mittels welcher Sprache sich mit den ausländischen Partnern in Verbindung setzt. Mit drei der insgesamt elf Fragen sollten

Daten über die qualitative Einschätzung der einzelnen Kommunikationsinstrumente erhoben werden (E-Mail, Telefon, Skype, Chat, Videokonferenz, Meeting). Hier sollten die Befragten mitteilen, welche Kommunikationsinstrumente für sie am brauchbarsten sind und welche nach ihrer Meinung den höchsten Grad an erfolgreicher Kommunikation mit den ausländischen Kollegen sichern. Die Qualität der Kommunikation wurde auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet (1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut). Zuletzt wurde nach Ursachen gefragt, die nach Meinung der Befragten ihre berufliche Kommunikation erschweren.

Insgesamt wurden in der durchgeführten Befragung zehn geschlossene Fragen und eine halboffene Frage gestellt. Die Wahl der geschlossenen Fragen war in großem Maße dadurch motiviert, von den Befragten konkrete Antworten zu bekommen. Die meisten Fragen waren Multiple-Choice-Fragen, die zusätzlich die Möglichkeiten zu ausführlicheren Antworten boten.

Die Befragung wurde unter Mitarbeitern der Unternehmen durchgeführt, die den Kundenservice an deutschsprachigen Ländern betreuen. An der Befragung nahmen insgesamt 60 Personen teil: 15 Mitarbeiter des Unternehmens A und 45 Mitarbeiter des Unternehmens B.

3. Befragtenprofil

Die Mehrheit der befragten Mitarbeiter (66%) im Unternehmen A war zwischen 18 und 30 Jahre alt. 33% der Befragten waren im Alter zwischen 31 und 40 Jahren. Zu dieser Altersgruppe gehörten Project Manager, Team Leader und Spezialisten für Reklamationen. Im Unternehmen B war die überwiegende Mehrheit (89%) der Befragten unter 30 Jahre alt. Fünf Befragte gehörten der Altersgruppe 31–40 an.

67% der Mitarbeiter im Unternehmen A waren Frauen. Die Männer bildeten eine weniger zahlreiche Gruppe (33% der Befragten), wobei die insgesamt vier höheren Positionen (Project Manager, Team Leader) von drei Männern besetzt wurden. Auch im Unternehmen B überwogen Frauen (69%). Hier stellten männliche Mitarbeiter 31% der Befragten dar.

Im Unternehmen A waren 53% der Befragten seit dreieinhalb Jahren oder länger angestellt, 33% zwischen zweieinhalb und drei Jahren. 14% arbeiteten im Unternehmen A kürzer als zwei Jahre. Die Struktur der Beschäftigungszeit im Unternehmen A ist eine Folge der Tatsache, dass dieses Unternehmen ungefähr alle zwei Monate eine neue Gruppe von Mitarbeitern beschäftigt. Im Unternehmen B arbeiteten 13% der Befragten über dreieinhalb Jahre und 11% der Befragten zwischen zweieinhalb und drei Jahre.

Die Befragten des Unternehmens A gehörten drei Gruppen an: Project Manager, Team Leader, Spezialisten für Reklamationen. Im Unternehmen B gehörten die Befragten sechs Gruppen an: Agent, Team Manager, Trainer, Business Analyst, Quality Coordinator und Operations Manager.

4. Datenauswertung

(1) *Kommunikationshäufigkeit.* Alle Mitarbeiter des Unternehmens A kommunizierten ausnahmslos jeden Tag mit den deutschen Partnern. Im Unternehmen B kontaktierten überhaupt nur 37% der Befragten ihre deutschen Partner (die Aufgabenstellungen für die restlichen 64% der Mitarbeiter macht eine solche Kommunikation nicht erforderlich). 24% der Befragten des Unternehmens B setzten sich mit ihren deutschen Kommunikationspartnern ein paar Mal in der Woche in Verbindung. Dies waren vor allem Trainer und Agents, die wegen ihres erweiterten Aufgabenbereichs öfter

mit deutschen Partnern in Verbindung treten mussten. Nur 11 % der Befragten des Unternehmens B (es waren vorwiegend Operations Manager, einige der Agents und der Quality Manager) setzten sich täglich mit den deutschen Kontaktpartnern in Verbindung.

(2) *Funktion der Kontaktpartner.* Die Kommunikation zwischen Mitarbeitern im Unternehmen A und ihren deutschen Kollegen verlief zu 100 % auf der funktionsgleichen Ebene. Darüber hinaus setzten sich 80 % der Befragten regelmäßig mit ranghöheren deutschen Gesprächspartnern und 60 % mit rangniedrigeren Gesprächspartnern in Verbindung. 60 % der Befragten aus dem Unternehmen B kontaktierte deutsche Partner, die eine höhere Position haben, 28 % der Befragten setzte sich mit Personen in Verbindung, die einen ähnlichen Aufgabenbereich innehatten. Mit Kollegen der rangniedrigen Ebene standen 12 % der Befragten des Unternehmens B in Kontakt.

(3) *Kommunikationssprachen.* Obwohl im Unternehmen A die Kommunikation zwischen polnischen und deutschen Abteilungen stattfand, wurde nicht immer Deutsch als Kommunikationssprache verwendet. Polnisch wurde wegen mangelnder Kenntnisse der deutschen Partner überhaupt nicht verwendet. Die Befragung hat aufgezeigt, dass 23 % der Kommunikation auf Englisch und 77 % auf Deutsch verlief. Erwähnenswert ist, dass das Englische von den höher gestellten Mitarbeitern – dem Projektmanager und den Team Leaders – verwendet wurde. Auch im Unternehmen B wurde von den Befragten Deutsch und Englisch verwendet, wobei die Kommunikation zu 96 % auf Deutsch stattfand. Englisch, mit 34 %, wurde relativ selten gebraucht. Hier verwendeten das Englische am meisten die Operations Manager und der Quality Coordinator.

(4) *Kommunikationsinstrumente.* Am häufigsten verwendeten die Befragten des Unternehmens A in ihrer Berufskommunikation E-Mail, Telefon und Meetings. Videokonferenzen wurden von 13 % der Befragten in Anspruch genommen, während Skype und Chat lediglich von 7 % der Mitarbeiter des Unternehmens A verwendet wurden. Wenn, dann wurden Skype, Chat und Videokonferenz vom Project Manager und den Team Leaders als Kommunikationsinstrument in Anspruch genommen. Anders im Unternehmen B. Hier wurden von den Befragten neben E-Mail, Telefon und Meetings auch oft Chats benutzt. Unter den Befragten nutzten Trainer, Team Manager und Mitarbeiter, die im Projekt Handlungen koordinierten, zu 100 % E-Mail, zu 73 % E-Mail und Telefon. Zwei Team Manager nutzten zusätzlich Chats und Skype. Videokonferenzen fanden unter den Befragten des Unternehmens B keine Anwendung.

(5) *Kommunikationseffektivität.* Nach Meinung der Befragten beider Unternehmen empfanden über die Hälfte (53 %) E-Mails als das beste und effektivste Kommunikationsinstrument. Zu den zweiteffektivsten Kommunikationsinstrumenten gehörte nach Meinung der Befragten das Telefon (27 %), gefolgt von Meetings mit 20 % der Antworten. Die Wahl der Kommunikationsinstrumente steht untrennbar mit der Art der ausgeübten Arbeit in Verbindung, weil die Berufskommunikation bei verschiedenen Mitarbeitern anders verläuft. Erwähnenswert ist, dass die Trainer und Team Manager einen direkten Kontakt bevorzugten. Ihrer Meinung nach ermöglichen Meetings, in einer kurzen Zeit Aufgaben, Ziele und eventuelle Probleme mit ihren Mitarbeitern zu besprechen. Dagegen dient ihnen das Telefon als der schnellste Weg der Kommunikation mit den ausländischen Mitarbeitern.

(6) *Kommunikationsqualität.* Die Qualität der Berufskommunikation mit deutschen Partnern wurde von den Befragten auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet (1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut). Interessant ist, dass die Qualität der Berufskommunikation von den meisten Befragten des Unternehmens A nicht all zu hoch bewertet wurde. Kein Befragter aus diesem Unternehmen bewertete die Effektivität als „sehr gut“. 60% der Befragten bewerteten sie mit der Note 4. Mit 3 wurde sie von 33% der Befragten bewertet; ein Befragter vergab sogar die Note 2.

Im Unternehmen B wurde die Effektivität der Berufskommunikation mit deutschen Partnern eher positiv bewertet, da lediglich eine Person sie als genügend (3) einschätzte. 73% der Befragten waren mit der Kommunikation zufrieden und fanden sie gut. Drei Personen schätzten sie als sehr gut ein.

(7) *Kommunikationshindernisse.* Die jeweilige Bewertung der Kommunikationsqualität mit deutschen Partnern hängt von verschiedenen Faktoren ab. 87% der Befragten aus dem Unternehmen A gaben an, dass ihrerseits die Kommunikation durch bessere Deutschkenntnisse der Deutschen erschwert wird. 80% der Befragten haben angegeben, dass die Verständigung gestört wird, weil die deutschen Kommunikationspartner unbekannte Fachausdrücke verwenden. Ein Befragter fand, dass die Kommunikationshindernisse durch eine zu ernsthafte Präsentation der Meinung der deutschen Partner bedingt sind. Interessant, aber im Lichte anderer Untersuchungsergebnisse nicht allzu sehr überraschend (vgl. Gruzca 2015) ist, dass alle polnischen Mitarbeiter als ein wesentliches Kommunikationsproblem ein zu langsames Arbeitstempo der Kollegen aus Deutschland genannt haben.

Anders wurden die Kommunikationshindernisse bei den Befragten des Unternehmens B identifiziert. Nur 27% der Befragten (im Vergleich mit den Befragten des Unternehmens A) fanden bessere Sprachkenntnisse ihrer deutschen Kommunikationspartner als verständigungsstörend. Auch die Wahl unbekannter Fachausdrücke wurde hier seltener als ein Störfaktor (in 27% der Befragungsfälle) gesehen. Auch die Mitarbeiter des Unternehmens B (20%) sahen als Ursache für die angefallenen Kommunikationsprobleme ein zu langsames Arbeitstempo der deutschen Kollegen.

5. Ausblick

Einige der Befragungsergebnisse scheinen auf den ersten Blick „selbstverständlich“. So, wundert es nicht, dass 87% der Befragten angaben, dass ihre Berufskommunikation mit deutschen Partnern durch bessere Sprachkenntnisse der Deutschen erschwert wird. Doch die Tatsache, dass unter Projektteammitgliedern eine sprachliche Ungleichheit herrscht, hat weitreichende Folgen für die Effektivität der Projektkommunikation und somit für die Effektivität der Projektabwicklung. Das Beheben eines solchen Kommunikationshindernisses ist, erstens, durch Untersuchung konkreter Sprachunzulänglichkeiten, zweitens, durch Ausarbeiten konkreter Verbesserungsvorschläge und, drittens, durch gekonnte Implementierung dieser Vorschläge in die Kommunikationspraxis möglich. Dabei hängt der Erfolg eines solchen Vorhabens von gezielten Interventionen bei allen Kommunikationspartnern ab. Nur ein einseitiges Eingreifen wird auf lange Sicht keine nachhaltigen Früchte tragen. Auf der Seite der Sprachschwächeren muss Sprachkompetenz „nachgebessert“ werden, auf der Seite der Sprachstärkeren muss für Sprachkompetenzunterschiede sensibilisiert werden.

Dennoch sollen im Mittelpunkt einer tiefgreifenden Reflexion über den qualitativen Ablauf projektbezogener Kommunikation nicht nur sprachliche Unterschiede stehen. Auch kulturspezifische Gegebenheiten und deren Bewertungen müssen mit einbezogen werden – beachtet man den Vorwand der befragten polnischen Mitarbeiter beider Unternehmen, legen die deutschen Kollegen ein zu langsames Arbeitstempo vor.

Die Ergebnisse der durchgeführten Pilotstudie bringen Gegebenheiten ans Tageslicht, die eindeutig belegen, dass es nicht nur sinnvoll, sondern auch erkenntnisnotwendig ist, Fragen der deutsch-polnischen Berufskommunikation in den Vordergrund interkulturell orientierter Studien zu stellen. Diese Notwendigkeit wird durch einige vorangehende Studien untermauert (vgl. Grucza 2014, 2015). Sehr stark wird sie durch Forschungen belegt, die im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau betrieben werden.

Literatur

Grucza, Sambor (2014): Zur Notwendigkeit der Erforschung der polnisch-deutschen Unternehmenskommunikation, in: Grucza, Sambor et al. (Hrsg.): Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 33-53.

Grucza, Sambor (2015): Kommunikation in multikulturellen Projektteams, in: Grucza, Sambor/Alnajjar, Justyna (Hrsg.): Kommunikation in multikulturellen Projektteams. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 9-28.

Säule II

Zwischen Übersetzungsarbeit und Publikation: Das Editions-Projekt „Edmund Polak“ (EPEP)

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

Seit 2015 ruht die Wuppertal-Warschauer Germanistische Institutspartnerschaft auf zwei Säulen. Neben der umfanglicher angelegten und mit höheren Mitteln ausgestatteten ersten Säule zum Themenkomplex ‚Beruf – (Aus)Bildung – Sprache‘, repräsentiert vor allem das „Editions-Projekt Edmund Polak“ die zweite, stärker literatur- bzw. kulturwissenschaftlich ausgerichtete „Säule II“. Die folgenden Seiten geben Auskunft über den Stand der Dinge dieses Projektes, das voll im selbstgesteckten (Zeit-)Plan ist und sich Anfang 2018 zwischen ausführlichen Übersetzungs- und Schreibarbeiten an einführenden Texten zum Leben und zu den Schriften des Warschauer KZ-Überlebenden, Lyrikers und Publizisten Edmund Polak (1915-1980) und der Vorbereitung für deren Publikation befindet, die für das Jahr 2019 vorgesehen ist.

Familienrecherchen: Über Edmund Polak

Zu Beginn des Projekts wussten weder die Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, in deren Obhut Edmund Polak Ende der 1970er Jahre sein Papierkunstwerk ‚Tunel‘ gegeben hatte, noch wir selbst mehr als nur das Nötigste über den in Warschau geborenen KZ-Überlebenden (ausführlich, auch für das Folgende, in Latkowska & Arich-Gerz 2016). Polak sprach nachweislich Deutsch, dies ging aus den erhaltenen Briefkorrespondenzen mit Kurt Pelly

hervor, der zu DDR-Zeiten die damalige Mahn- und Gedenkstätte Mittelbau-Dora leitete. Dass er vor dem Krieg und seiner Zeit als politischer Häftling in Auschwitz und Buchenwald eine Fibel zum Erlernen des Morsealphabets für den polnischen Pfadfinderverband verfasst hatte, fanden die Warschauer Studierenden ebenso heraus wie das interessante Detail seiner Nachkriegskarriere – die er als Journalist für den Warschauer *Express Wieczorny* noch in den 1940er-Jahren begann –, dass er nebenher immer wieder zu den lyrischen Arbeiten zurückfand, die ihn bereits während der Lagerhaft zu einer durchaus bekannten Figur innerhalb der Häftlingsgesellschaft gemacht hatten. Waren es in den Lagern vor allem Gedichte und nur selten Liedtexte, mit denen er reüssierte (oder es so darstellte: seine Lagerchronik *Dziennik buchenwaldzki* (Polak 1983) führt ihn jedenfalls auf als ziemlich prominenten Lagerpoeten), so gelingt ihm 1966 ein kleiner Coup als Librettist, der zusammen mit einem Komponisten der international bekannten polnischen Sängerin Violetta Villas für eine TV-Sendereihe ein schmissiges Liedchen auf den Leib schneiderte.

Dem sich damit allmählich konturierenden „öffentlichen“ Edmund Polak stand lange Zeit ein Nulleintrag bei dem privaten gegenüber. Die verfügbaren Quellen gaben wenig Auskunft über Familiäres und gar keine über den oder die Wohnorte bis zu seinem Tod. Erst im Jahr 2017 führte ein Zufallstreffer im Internet zu einem seiner beiden Söhne, dem Kunsthandwerker Krzysztof Polak, der in Warschau ein Atelier besitzt und spontan bereit war, sich bei einem der regelmäßig stattfindenden Workshops an der Universität Warschau mit uns zu treffen und über seinen Vater Auskunft zu geben.

Workshop im Juni 2017

Krzysztof Polaks Anwesenheit und seine bereitwillig vorgetragenen Erinnerungen an den Vater gehörten für die teilnehmenden Studierenden zu den Highlights des gesamten Projekts. Wie sehr die Begegnung (nach)wirkte, wird besonders deutlich bei einem Spin-Off des eigentlichen Projekts, der inzwischen als zwei B.A. Thesen eingereichten Entwicklung einer mit erinnerungskulturellem *content* ausgestatteten App. Die Wuppertaler Studentinnen Nadine Slowig und Nadja Durkiewicz verbanden darin ihr Nebenfach Germanistik mit ihrem Hauptfach Mediendesign; Krzysztof Polaks Zeugnis als Sohn des eigentlichen Zeugen und Überlebenden der NS-Lager nimmt in der App neben Polaks Seniors Gedicht 25, das die in den Lagern übliche Häftlingsbestrafung durch fünfundzwanzig Stockhieben thematisiert, einen prominenten Platz ein (siehe auch Durkiewicz & Slowig in diesen Arbeitspapieren).

Mit Polak Junior stehen wir nach wie vor in Kontakt und erhoffen uns weitere Materialien von und über seinen Vater, die sein Bruder Andrzej verwaltet.

Der Workshop in Warschau im Juni 2017 markierte zugleich den Take-Off von den Recherchen zu ersten Versionen und Übersetzungen der aus Polaks Schriften ausgewählten bzw. selbsterstellten und bei der angestrebten Edition als Einführungspassagen zu verfassenden Texte. Vorgesehen sind dabei eine polnische und eine (übersetzte) deutsche Version, für die wir als Projektverantwortliche derzeit nach interessierten Verlagen und Reihenherausgebern Ausschau halten und Kontakte aufgenommen haben mit u.a. dem Deutschen Polen-Institut in Darmstadt (Dieter Bingen und Peter Oliver

Loew), in dessen Reihe *Polnische Profile* die deutsche Fassung sehr gut passen würde und das ein grundsätzliches Interesse signalisiert hat.

Die Struktur der herauszugebenden Schriften Edmund Polaks, ihre Anordnung und die Kapitelübersicht wurden im Juni 2017 ebenso festgelegt wie die Verteilung der (Schreib-)Aufgaben. Augenblicklich arbeiten die (auch hierbei involvierten) Studierenden aus Wuppertal und Warschau mit uns zusammen an den Texten und Text-Übersetzungen, die bis Sommer 2018 abgeschlossen sein werden, um nach einer Endredaktion in die Publikation einzufließen.

Struktur der Publikation (Planung)

Eine vorläufige Übersicht der Publikation sieht nach einem einführenden Kapitel und einer Kurzfassung von Polaks Biografie so aus:

1. „Pfadfinder-Zeit“ (Begleittext: Grzegorz Kotecki)
2. KZ-Haft in Auschwitz und Buchenwald: Lyrik (Begleittext: Giannina Maaß)
3. KZ-Haft in Auschwitz und Buchenwald: Chronik (Begleittext: Paulina Gładysz)
4. KZ-Haft in Auschwitz und Buchenwald: Publizistik (Begleittext Lidia Hutniczak)
5. KZ-Haft in Auschwitz und Buchenwald: Rückblick (Begleittext: Zuzanna Maksajda)
6. Nachkriegskünstler (Begleittext: Bruno Arich-Gerz)
7. Nachkriegsjournalist (Begleittext: Magdalena Latkowska)
8. Die letzten Jahre (Begleittext: Bruno Arich-Gerz)
9. Nachwort (angefragt: Dr. Stefan Hördler, Leiter der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora in Nordhausen).

Textprobe (Chica Helka)

Wie ein Begleit- bzw. Einführungstext aussehen könnte, der die Original- bzw. ins Deutsche übersetzten Ausschnitte aus den Schriften Edmund Polaks ergänzen und mit Hintergrundinformationen versehen soll, zeigt die Einführung zum Kapitel „6. Nachkriegskünstler“:

„Edmund Polaks literarische Vielseitigkeit zeigt sich Mitte der Neunzehnhundertsechziger Jahre erneut. Bereits in Buchenwald war er in Erscheinung getreten als Verfasser von Liedtexten, die ein musikalisch begabter Mithäftling als Komponist zu Musikstücken ergänzte. Vor Zuhörern (zumeist weiteren polnischen Häftlingen) aufgeführt, trugen diese Einlagen zu einer ‚Lagerkultur von unten‘ bei, von der die ostdeutsche und osteuropäische Geschichtsschreibung der Jahre bis 1989 das Narrativ einer organisierten Subkultur innerhalb der Lager ableitete, die zugleich Ausdruck von und moralische Unterstützung für den Widerstand der ‚Politischen‘ unter den Häftlingen war. An diese Zeit als Librettist knüpft Polak 1966 an.

‚Chica Helka‘ lautete der Titel eines Chansons, das nunmehr keine unerträglichen Haftbedingungen und Repressalien durch nationalsozialistische Funktionsträger in Konzentrations- und Vernichtungslagern mehr zum Thema hat, sondern den tragischen, weil tödlich endenden Konflikt eines ‚leichten Mädchens‘ in einer Hafenbar in Buenos Aires mit einem jungen Kerl, der sie begehrt – aber von Helka abserviert wird.

Diesen brisanten und durchaus lasziven Liedtext, der mit einigen exotismus-steigernden Spitznamen und Kraftausdrücken aus dem Spanischen aufwartet (‚Lecz, por Dios, z Johnem nie‘ – por Dios: meine Güte), schrieb Polak für das

polnische Fernsehen. Dort hatte man sich entschlossen, aus den Kurzgeschichtensammlungen des Unterhaltungsschriftstellers Jerzy Szaniawski, in deren Mittelpunkt ein schrullig-plappernder Professor stand, eine ebenso unterhaltsame Adaption für das polnische TV-Publikum zu machen: den *Klub Profesora Tutki*. Unter der Regie von Andrzej Kodratiuk entstanden bis 1968 vierzehn Kurzepisoden für *Telewizja Polska* (TVP), deren längste 19 Minuten dauerte. Polaks Chansontext kam gleich in der zweiten Ausstrahlung der Sendereihe unter, die 1966 in Schwarz-Weiß (czarno-biały) über den Äther ging: passenderweise in einer Folge mit dem Titel ‚Professor Tutka als Journalist‘ (Profesor Tutka był dziennikarzem). Übernommen hatte man den Stoff für die 16-minütige Episode aus *Szaniawskis Profesor Tutka i inne opowiadania* (1954).

Doch nicht nur die Prominenz des Autors Szaniawski und seiner Vorlage, in der Tutka mit Juristen, einem Arzt und anderen angesehenen Caf besuchern über Gott und die Welt (und Ziegen) diskutiert und disputiert, machen Polaks Liedtext zu einer Besonderheit innerhalb seines Textschaffens. Auch zwei andere am Zustandekommen von ‚Chica Helka‘ Beteiligte sind ausgesprochen namhaft.

Zbigniew Ciechan, der den Songtext mit milieutypisch-lasziver Ziehharmonikamusik und ein paar Takten Tango unterlegt, arbeitete unter anderem für das polnische Radio und war von 1961 bis zur Entstehungszeit von ‚Chica Helka‘ Musikdirektor des Warschauer Studentenkabarett *Stodoła*. Daneben unterrichtete er an Musikakademien in der Hauptstadt und in Kielce – genügend Gelegenheiten also, Edmund Polak kennenzulernen. Noch 2006 und also lange nach seinem Schaffen in der Volksrepublik Polen wurde der 1929 geborene Ciechan in Kielce für sein unterhaltungsmusikalisches Werk ausgezeichnet.

Vor Auszeichnungen, Preisen und vor allem ansehnlichen Gagen nicht retten konnte sich Zeit ihres Lebens auch eine andere an der Umsetzung von ‚Chica Helka‘ Beteiligte: die Chansonsängerin Violetta Villas. Die damals knapp dreißigjährige Villas, bürgerlich: Czesława Maria Cieślak, passte mit der außergewöhnlichen Breite und Vielfalt ihrer Stimme ideal zum mal verrucht hauchenden, mal keck auffordernden Charakter des Liedes. Villas galt längst als ‚Stimme des Atomzeitalters‘ (so eine französische Zeitschrift) und (insbesondere in Polen) Sexidol, als sie ‚Chica Helka‘ vor der Studiokamera einsang und gleichzeitig verkörperte: übrigens war dies ihr erster Auftritt als Schauspielerin vor einem polnischen Fernsehpublikum. Villas, der Weltstar mit polnischem Wohnsitz, der in Paris und den USA auf der Bühne stand und sich mit Größen wie Frank Sinatra, Charles Aznavour, Sammy Davis oder Barbra Streisand Duette lieferte, genoss wie Ciechan und auch Polak offenbar das Vertrauen der für das offizielle Kulturleben zuständigen Behörden und kommunistischen Kunstkommissare. Dies schien sich auch nach einer zweijährigen Polen-Abstinenz nicht geändert zu haben, die die Villas in den USA zu zahlreichen Bühnenauftritten in Las Vegas, New York oder Chicago und vor allem zu einem Imagewechsel hin zum kitschig-bombastischen Superweib nutzte. Das neue Image pflegte sie bis zu ihrem Tod 2011: bisweilen angefeindet und zuletzt bemitleidet für einen Werde- und Niedergang, der dem des späten Elvis Presley in Sachen Prunk- und Tablettensucht wenig nachstand.

Auch Gerüchte über eine Tätigkeit beim *Śłużba Bezpieczeństwa*, dem polnischen Geheimdienst, verfolgten die Villas in ihren letzten Jahren. Eine schnittige Chica Helka, die genau wusste, wie man mit den Mächtigen und Männern dieser Welt umzugehen hat, bis sie auf den roten John (,rojo

John‘) trifft und ins Verderben stürzt: das war auch Violetta Villas selber, und zwar vor allem für ihre Kritiker aus dem demokratischen Polen. Edmund Polaks Liedtext hatte, rückblickend betrachtet, also durchaus prophetische Qualität.“

Literatur

Latkowska, Magdalena/Arich-Gerz, Bruno (2016): Das Editionsprojekt Edmund Polak (EPEP), in: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): 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. Wuppertal, S. 97-105.

Polak, Edmund (1983): Dziennik buchenwaldski. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.

Die Sehnsucht nach Freiheit im lyrischen Werk Edmund Polaks

Giannina Maaß (Bergische Universität Wuppertal)

Dass ein Häftling, der mehrere Jahre in verschiedenen Konzentrationslagern überlebt, erst Auschwitz, dann Buchenwald, zuletzt Dachau, der tagtäglich von Vernichtung umgeben ist und so Zeuge der ungeheuerlichen Gräueltaten der Nationalsozialisten wird, dass solch ein Häftling sich nach der verlorenen Freiheit sehnt, ist für jedermann nachvollziehbar. Dass ein Häftling allerdings in Anbetracht der unzumutbaren Lebensumstände in einem Konzentrationslager beginnt, zu dichten, ist bemerkenswert.

Edmund Polak war ein solcher Häftling. Mit seinen Gedichten leistete er geistigen Widerstand im Lager, schloss sich dort in ähnlicher Weise tätigen Gruppen an und wurde als „mały poeta“ (Zonik 1989: 136), als „kleiner Dichter“, bekannt.

Beschäftigt man sich mit Polaks lyrischem Werk, fällt das Motiv der Sehnsucht nach Freiheit in verschiedenen Gedichten immer wieder auf. Anhand dreier ausgewählter Beispiele soll dies im Folgenden verdeutlicht werden.

Edmund Polak

Reif auf den Drähten

Mit einer Million schimmernder Stacheln
hat der Reif die Drähte störrisch gemacht.
Oder funkelte und funkelte die Wehmut
doch in den Sonnenstrahlen?

Oder doch der Wind auf den drähtrernen
Saiten spielte, und nicht jammerte,
seinen eisigen Kuss
den Häftlingen auf die Hände niederlegend?
O, in die Ferne gestreckte Hände,
in die Richtung der stacheligen Drähte
ihr erreicht nicht mehr
als die aus Eisen geschmiedeten Stacheln.¹

¹ Übersetzung aus Sacha 2014: 377.

„Reif auf den Drähten“ schildert das morgendliche Erscheinungsbild des Stacheldrahtzauns, von dem ein Konzentrationslager umgeben war. In den Stacheln des Drahtes, die durch den Reif in der Sonne funkeln, scheint das lyrische Ich Wehmut zu erkennen. Die Wehmut, der Schmerz also, hervorgerufen durch das Erinnern von Vergangenen, wird hier zu etwas Sichtbarem, was durch die Sonnenstrahlen zu funkeln beginnt. Woran denkt das lyrische Ich wohl?

Die Geräusche, die durch den Wind entstehen, werden als ein Spiel auf Saiten wahrgenommen, als etwas Angenehmes, ganz im Gegensatz zu einem Jammern. Personifiziert ist der Wind nicht nur zum Musizieren, sondern auch zum Niederlegen eines eisigen Kusses auf die Hände der Häftlinge in der Lage, der offensichtlich belebend wirkt. Die Hände werden gestreckt, dem wohligen Wind hinterher wollend, doch das lyrische Ich hat die bittere Realität erkannt, nur die Stacheln des Drahtes können erreicht werden kann, nicht mehr.

Der morgendliche Reif auf den Drähten veranlasst das lyrische Ich, in den alltäglichen Erscheinungen, wie den Stacheln und dem Wind, Dinge zu erkennen, nach denen es sich sehnt, die es verloren hat, die unwiederbringlich zu sein scheinen. In einem ruhigen Moment, früh morgens vor dem Appell, vor dem Beginn der kräftezehrenden Arbeit gelingt es dem lyrischen Ich, sich einige dieser Dinge vorzustellen, sie in der trostlosen Umgebung wahrzunehmen. Sicherlich sind es nur Kleinigkeiten, wie Musik, eine belebende Brise oder das Funkeln der Sonnenstrahlen, aber wenn diese Gedanken durch das Erkennen der Realität eingeholt werden, wird dem lyrischen Ich schmerzlich bewusst, dass es seine Freiheit verloren hat.

Edmund Polak
Ausschnitte **Stehbunker**

Wie Saiten die Sehnen gespannt –
Gedanken vor Schmerz erstarrt,
die jedoch frei sind und eilen
fessellos jenseits der Mauer.

Hinter der Mauer fließt langsam die Soła,
kaum jemand weiß hier davon.
Nur die Wipfel der Birken sehen die Freiheit
und allein der Wind von ihr zu flüstern wagt.

Schmerz? Was kann uns schon noch schmerzen?
Schmach? Wer ist im Stande, uns zu schänden?
Schlagen? Töten? Quälen? Hungern lassen?
Was soll's? Uns zermürbt nur die Zeit.

Was soll's, wenn sie uns Wasser ins Gesicht spritzen?
Mitleid? – Nein, nur, dass du es länger spürst. –
Ich will endlich nur noch einschlafen,
im Traum auf die Soła herunterblicken.

Möge der Wind meine Schläfen erfrischen,
und in die verbotene Ferne steigen.
Schmerz? – Wie viele lange Stunden noch?
Leid? Nur in den Wipfeln der Birken schluchzt das Leid.²

² Übersetzung aus Sacha 2014: 401.

Dem Stehbunker, der in den Konzentrationslagern zur Bestrafung von Häftlingen eingesetzt wurde, widmet Polak ein eigenes Gedicht. Ein aus „Reif auf den Drähten“ bekanntes Motiv lässt sich hier wiederfinden. Erneut ist es nämlich der Wind, dem eine besondere Funktion zukommt. Er allein wagt es, von der Freiheit zu flüstern, er soll die Schläfen erfrischen, dann aber in die verbotene Ferne steigen. Die verbotene Ferne, die verlorene Freiheit also, ist ihm zugänglich, während das lyrische Ich körperlich im Stehbunker ausharren muss. Gedanklich aber ist es ihm möglich, dieser Situation zu entkommen, denn die Gedanken, die im Gegensatz zum Körper selbst frei sind, können dem Wahnsinn entfliehen. Sie können die Mauer überwinden und die Soła sehen, den Fluss, der nahe dem Konzentrationslager Auschwitz fließt, und genau das ist es, was das lyrische Ich will. Endlich einschlafen, damit es sich im Traum auf die andere Seite der Mauer begeben kann, auf die Seite der Freiheit. Die Freiheit, die nur für die Wipfel der Birken sichtbar ist, da die Mauer für die Häftlinge auf körperlicher Ebene die unüberwindbare Grenze zwischen Gefangenschaft und Freiheit darstellt. Nur gedanklich ist es noch möglich, sie zu sehen. Nur die Zeit, die vielen Stunden im Stehbunker, vermögen das lyrische Ich zu zermürben, nicht jedoch der körperlich empfundene Schmerz. Der seelische Schmerz, die Sehnsucht, zumindest gedanklich die Freiheit erleben zu können, überwiegt.

Edmund Polak

Abschied von Freunden

Schau! – Mutig der Wahrheit in die Augen schau,
obwohl kein einziger Bruder im Blut schwimmt –
brach heute der entscheidende Kampf aus
und der prophetische Traum wird zum zweiten Male geträumt:
... Hier unter den Felsen tausend blutige Hände,
schreiben Worte von eigenem Blut gezeichnet –
Lies – Mane – irgendein blutiger Kreis ...
Tekel – das bedeutet schon – Fares ... die Leichen spotten,
tanzen im Rauch in einer Reihe.
Ist das wahr? – Oder aber ein schlimmer Traum.
Schau hier – gestern stand hier des Todes Haus.
Schau hier – heute nur Schutt und Asche.

Aus der Mitte der noch rauchenden Trümmer
Arme aus Draht breitet die Säule aus
wie ein Symbol – das Kreuz der Sklaven
umschlingt mit Drähten des Sklaven Grab.

Da wieder ein Symbol – in zwei Teile zerbrochen
der gestürzte Adler – mit dem Schnabel in die Trümmer gebohrt.

Ist das wahr? – davon klagt jeder Jammer.
Ist das wahr? – darüber schweigt jede Leiche.

Lebt wohl Brüder, ich drücke eure Hand,
wer alles überlebte, hat große Tage erlebt,
weil hier in der Asche, im Staube das Böse gefallen ist,
weil hier die aufgehende Sonne schon scheint!³

³ Übersetzung aus Sacha 2014: 477f.

Das Motiv des Traumes, schon aus „Stehbunker“ bekannt, begegnet dem Leser in dem hier zuletzt vorgestellten Gedicht erneut. Es handelt sich um die Erzählung eines prophetischen Traumes, in dem der Zusammenbruch des Konzentrationslagers gesehen wird. Das Krematorium, unter dessen Trümmern tausend blutige Hände zu sehen sind, ist eingestürzt. Es ist ein Freudentanz der Leichen im Rauch zu sehen, es muss erst kurz zuvor zur Zerstörung gekommen sein. Die drahtigen Überreste des Gebäudes erscheinen als ein Kreuz, das Kreuz der Sklaven, all jener Menschen, die hier vernichtet worden sind. Der Reichsadler, Stellvertreter für die Schreckensherrschaft der NSDAP, ist zerbrochen, sein Schnabel hat sich in die Trümmer gebohrt, er liegt am Boden. In der Asche, im Staub ist das Böse gefallen, die Gefangenschaft im Lager hat ein Ende. Für das lyrische Ich ist diese Situation kaum vorstellbar, denn es fragt sich immer wieder, ob das, was es sieht, wahr ist. Die zweifache Aufforderung, genau hinzusehen, soll diese Zweifel ausräumen und ermöglicht dem Leser, die Szenerie zu verstehen. Die im letzten Vers erwähnte aufgehende Sonne, die hier schon scheint, ist ein Symbol für die lang ersehnte Freiheit, die nun endlich zurückgewonnen ist. Ein Symbol für eine gerade erst angebrochene Zeit, die die Dunkelheit dieses nun zerstörten Ortes überstrahlen wird.

Edmund Polaks Gedichten verdanken wir es, einen Einblick in die Gedanken eines KZ-Häftlings zu gewinnen. Einen Einblick zu gewinnen in seinen Widerstand im Geiste, der an unterschiedlichen Stellen zeigt, auf welch vielfältige Art und Weise das Denken an Freiheit und das Herbeisehnen von Freiheit eine Rolle spielt. Polaks Gedichte berühren, denn sie lassen uns Leser teilhaben an der inneren Welt seines Selbst zu einem Zeitpunkt unvorstellbaren Leids.

Gerade heute, in einer Zeit des Umbruchs der Erinnerungskultur, in der die letzten Zeitzeugen sterben, ist es besonders wichtig, den Blick zu schärfen für geeignete Zeugnisse, die die Erinnerung an die Verbrechen der Deutschen im Zweiten Weltkrieg aufrechterhalten können. Polaks Gedichte eignen sich dazu in ganz besonderem Maße, da sie das, was unzähligen Menschen angetan wurde, auf ihre ganz eigene Weise ein Stück weit erfahrbar machen können.

Literatur

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

Zonik, Zygmunt (1989): Alert trwał 5 lat. Młodzieżowa Agencja Wydawnicza Warszawa.

Bachelorarbeit 25. Erprobung einer Technologie für ein Hörbuch zu einem Gedicht von Edmund Polak

Nadja Durkiewicz, Nadine Slowig
(Bergische Universität Wuppertal)

Im Rahmen einer Bachelorthesis an den Fakultäten Germanistik und Mediendesign/Designtechnik der Bergischen Universität Wuppertal ist aufbauend auf das Editionsprojekt „Edmund Polak“ (vgl. Latkowska & Arich-Gerz in diesen Arbeitspapieren) das Projekt 25 entstanden. Das Gedicht „25“, welches von Edmund Polak verfasst wurde, ist wesentlicher Bestandteil des Projektes. Unser Projekt kann als erinnerungskultureller Beitrag angesehen werden. Es handelt sich bei dem Projekt um ein VR-Hörbuch, das in Verbindung mit einer App präsentiert wird.

Der Nutzer benötigt als Equipment ein Smartphone, eine VR (Virtual Reality)-Brille und Kopfhörer. Durch die VR-Brille befindet sich der Benutzer in einem virtuellen Raum, dieser virtuelle Raum ist der Stollenanlage des ehemaligen Konzentrationslagers Mittelbau-Dora in Nordhausen nachempfunden. Hier werden ihm u.a. auditiv Informationen zu dem KZ Mittelbau-Dora, den Häftlingen vor Ort, der Person Edmund Polak und seinem Gedicht „25“ präsentiert. Dieses Gedicht ist zugleich der Hauptteil des Hörbuchs.

Edmund Polak war ein ehemaliger polnischer KZ-Häftling, der in seinem Gedicht „25“ die Prügelstrafe mit 25 Schlägen und die Gedanken eines Häftlings während der Folterung

thematisiert. Die Häftlinge wurden gezwungen die Schläge laut mitzuzählen. Die Zahlen von 1 bis 25 hat Edmund Polak rechtsbündig – und somit abgesetzt vom übrigen Gedichttext – niedergeschrieben. Durch das Editionsprojekt entstand eine Übersetzung des Gedichts aus der polnischen in die deutsche Sprache. Diese wird in dem VR-Hörbuch durch Jörg Hustiak gesprochen. Jörg Hustiak ist ein professioneller Sprecher und derzeit Mitglied im Sprechersensemble des WDR. Ihm gelingt es, das schwere Thema mit einer angemessenen Distanz auditiv zu präsentieren.

Da sich der Benutzer des VR-Hörbuchs virtuell in der Stollenanlage befindet, wird der Stimme ein Hall unterlegt, damit die Präsentation authentischer wirkt. Auditiv werden dem Nutzer Informationen zu der Stollenanlage, Berichte von Häftlingen über die Ankunft und die Bedingungen im Stollen sowie das Gedicht „25“ vorgetragen. Zudem wurde ein Interview mit Krzysztof Polak, Edmund Polaks Sohn, durch Jörg Hustiak synchronisiert. Krzysztof Polak ist künstlerisch tätig und wohnt in Warschau. Das Interview fand in seinem Atelier statt. Des Weiteren wurden Geräusche, wie beispielsweise Bohrungen, Rauschen und Sprengungen, für die virtuelle Präsentation im Stollen rekonstruiert. Diese entsprechen der mutmaßlichen historischen Geräuschkulisse in der Stollenanlage des KZ Mittelbau-Dora.

In der Anlage waren KZ-Häftlinge untergebracht und mussten Zwangsarbeit bei der Waffen- und Raketenproduktion leisten. Unter menschenunwürdigen Bedingungen mussten sie dort leben und arbeiten. Der virtuellen Darstellung der Stollenanlage liegen Fotoaufnahmen des Stollens in seinem aktuellen Zustand zu Grunde. Sie wurden mit einer Sony Alpha 7S Kamera mit Nodalpunktadapter in Nordhausen

angefertigt. Es wurden mehrere Bereiche der Stollenanlage fotografisch festgehalten, auch der Nutzer gelangt so in dem VR-Hörbuch in mehrere Stollenbereiche. Während der Gedichtpräsentation gelangt er zudem noch in andere virtuelle Räume, die mit dem Inhalt des Gedichts im Zusammenhang stehen. Auch das Interview mit Krzysztof Polak in dessen Atelier wurde mit einer 360° GoPro-Kamera aufgenommen, sodass sich der Nutzer auch hier virtuell umschauchen kann.

Das VR-Hörbuch 25 wird über eine App genutzt. In dieser App wird dem Nutzer zunächst ein Menü angezeigt, in dem er zwischen drei Optionen wählen kann. Er hat die Möglichkeit, sich ein Handbuch anzuschauen, in dem die genaue Anleitung der Anwendung erläutert wird. Außerdem bekommt er Informationen zum Hintergrund des Projektes mitgeteilt und kann sich das Impressum ansehen.

Das VR-Hörbuch wird über die App gestartet und das Smartphone wird mit dem restlichen Equipment verbunden. Eingangs befindet sich der Nutzer virtuell vor dem Eingang der Stollenanlage. Hier wird ihm genug Zeit gegeben, sich zu orientieren. Das VR-Hörbuch selbst besteht aus drei Kapiteln. Im ersten Kapitel – *Einleitung* – werden Berichte von Zeitzeugen über die Ankunft und Bedingungen im Stollen sowie Hintergrundinformationen zu der Stollenanlage und dem Gedicht auditiv vorgetragen. Der Nutzer schaut sich dabei in zwei Bereichen der Stollenanlage um. Im zweiten Kapitel – *Gedicht* – wird der Hauptteil, das Gedicht „25“, präsentiert. Hierbei gelangt der Nutzer zusätzlich in andere virtuelle Räume, dazu gehören ein Nadelwald, ein weißer Raum und ein Hinterhof. Diese Räume hängen mit dem Inhalt des Gedichts zusammen und unterstützen zugleich eine künstlerische Interpretation dessen. Am Ende des zweiten Kapitels

finden schnellere Wechsel zwischen den Räumen und Perspektiven statt, die schnellen Wechsel sind dramaturgisch an das Gedicht angepasst. Abschließend befindet sich der Nutzer virtuell in der Stollenanlage und das Gedicht findet auditiv seinen Abschluss. Der Benutzer verweilt noch einen Augenblick in dem gleichen Bereich der Stollenanlage und gelangt dann in das dritte Kapitel: *Zeitzeugen*. Hier können Interviews mit Überlebenden des Lagers und das Interview mit Krzysztof Polak angeschaut werden. An den Wänden in dem Stollenbereich befinden sich Portraits der überlebenden Zeitzeugen. Diese kann man anhand einer Interaktion auswählen. Die Interaktion im VR-Hörbuch unterstützt ein weißer Punkt, der vergleichbar mit einem Mauszeiger an einem Computer ist. Gesteuert wird der Punkt allerdings nicht durch die Hand des Nutzers, sondern durch seinen Blick. Möchte der Benutzer ein Interview mit einem Zeitzeugen starten, so gelingt es ihm durch das Fokussieren eines Portraits. Das Beenden eines Interviews funktioniert durch das Fokussieren eines Verlassen-Symbols.

Schaut der Nutzer sich das Interview mit Krzysztof Polak an, so berichtet dieser in seinem Atelier von seinem Vater Edmund Polak und dessen Beweggründen für die Anfertigung des Gedichts „25“. In dem VR-Hörbuch wird der Nutzer automatisch in die Kapitel geführt. Er hat zusätzlich die Möglichkeit, sich manuell in das gewünschte Kapitel zu begeben. Dies gelingt ihm, indem er durch einen Blick nach unten eine Kapitelübersicht aufruft. Hier hat er auch die Möglichkeit das VR-Hörbuch jederzeit durch das Fokussieren des Verlassen-Symbols zu beenden. Das Kapitel *Zeitzeugen* ist das letzte Kapitel des VR-Hörbuchs, hier kann der Nutzer beliebig lang Interviews anschauen und schlussendlich das VR-Hörbuch manuell verlassen.

Das Projekt 25 ist ein Experiment/Versuch aus einer Kombination von VR und einem Hörbuch. Es ist eine Informationsvermittlung über eine VR-Anwendung. Zugleich bietet es die Möglichkeit zur Nutzung als E-Learning-Modell und könnte zudem beispielsweise in Kooperation mit Gedenkstätten im Schulunterricht genutzt werden.

Das Ziel und der Zweck des Projektes sind vor allem das Verbreiten und die Aufrechterhaltung der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Im VR-Hörbuch stehen persönliche Erfahrungen, Schilderungen und Berichte von Zeitzeugen im Fokus. 25 ist ein Beitrag gegen das Vergessen.

Das Zentrum für Erinnerungskultur und Erinnerungsedition im Rahmen der GIP. Aktivitäten im Jahr 2017 und Ausblick

Anita Borkowska¹ (Universität Warschau)

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Ergebnisse meiner wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen des Zentrums für Erinnerungskultur und Erinnerungsedition für das Jahr 2017 sowie Pläne für das kommende Jahr darzustellen.

Vom 6. bis zum 9. Juni 2017 fand in Wuppertal das von mir vorbereitete und durchgeführte Seminar *Videographierte und transkribierte Interviews als Textsorte* statt. Die Teilnehmer/-innen waren fünf Studierende aus der Bergischen Universität in Wuppertal und zwei Gaststudentinnen aus dem Germanistischen Institut der Warschauer Universität. Der Workshop hatte zum Ziel, die Teilnehmer/-innen mit den Besonderheiten der Videozeugnisse und deren Transkriptionen vertraut zu machen. Die wissenschaftliche Basis für das Seminar war das Konzept, das in meiner Dissertation (Ciechomska 2015) dargestellt wurde. Die Studierenden analysierten verschiedene wissenschaftliche Annahmen und Richtlinien für die Zusammenstellung des Videointerviews mit dessen Transkription, die vom *Visual History Archive des Shoah Foundation Institutes an der Freien Universität Berlin*, der Ressource *Zwangsarbeit 1939-1945. Erinnerungen und Geschichte und dem Videoarchiv der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas* ausgearbeitet worden waren. Die Seminar Teilnehmer/-innen setzten sich auch mit der in meiner Disser-

¹ Ehemals Anita Ciechomska, vgl. Ciechomska 2015, Ciechomska 2016.

tation dargestellten These auseinander, nach der die videographierten und transkribierten Interviews als literarische Gattung zu betrachten sind. Als erste Seminarleistung hatten sie die Aufgabe, die eigenen Richtlinien für die Erstellung von Transkriptionen von Videointerviews mit Zeitzeugen auszuarbeiten. In ihrer Arbeit sollten sie möglichst präzise und detailliert definieren, wie bestimmte Elemente der verbalen und nonverbalen Kommunikation graphisch markiert werden sollen und welche Elemente für die Transkription relevant sind. Die Vorgehensweise zur Erstellung einer Transkription sollte auch Situationen voraussehen, wo der Autor Zweifel haben kann, die vor allem auf die Besonderheiten der Zeugnisse der Überlebenden der NS-Zeit zurückzuführen sind (Emotionen, schwer zu verstehende Passagen in verschiedenen Sprachen, Streitfragen, Interpretationsschwierigkeiten). Bei den auszuarbeitenden Richtlinien waren hilfreiche und praktisch anwendbare Hinweise erwünscht, wie der Autor mit solchen nicht eindeutigen Situationen umgehen kann. Aus den zusammengestellten Richtlinien war zu entnehmen, dass die Seminarteilnehmer/innen sich die theoretische Grundlage für den Workshop durch die Lektüre von wissenschaftlichen Texten sehr gut angeeignet und die im Workshop besprochenen Theorien, nach denen die Transkription eine graphische Form ist, die Singularität des Zeugnisses hervorheben, richtig verstanden haben.

Die zweite Leistung war die Erstellung der Transkription eines Interviews zum Thema *Erinnerungen an die NS-Zeit und den zweiten Weltkrieg in meinem Elternhaus*. Die Seminarteilnehmer/innen haben einander in kleinen Gruppen interviewt. Die interviewten Personen wurden zu ihren persönlichen Erinnerungen befragt, was in ihrem Familienkreis über den zweiten Weltkrieg erzählt worden war. Die Inter-

viewer/innen hatten das Ziel, etwas über den Umgang der „dritten Generation“ mit den Kriegserinnerungen und Zeugnissen ihrer Großeltern zu erfahren. Die Perspektive, die bei den Zeugnissen sichtbar wurde, war umso breiter, als sowohl deutsche als auch polnische Studierende interviewt wurden. Anschließend hat jede Gruppe eine Transkription von einem Interview angefertigt, das von anderen Seminarteilnehmern/innen durchgeführt worden war. Dabei waren Richtlinien anzuwenden, die auch von anderen Studenten/innen im Rahmen der früher erwähnten Seminarleistung vorbereitet worden waren. Die Autoren/innen (Seminarteilnehmer/innen) haben sehr detaillierte Transkriptionen angefertigt, die von der angegebenen Vorgehensweise nicht abweichen. An den angefertigten Transkripten war eindeutig zu erkennen, dass notwendige Recherchen vorgenommen worden waren, um unverständliche Passagen und fremdsprachige Orts- und Eigennamen möglichst originalgetreu zu transkribieren. Die Studierenden hatten auch keine Schwierigkeiten bei der Interpretation von einzelnen Hinweisen und gingen mit den zu transkribierenden Interviews mit großer Einfühlsamkeit um und haben alles getan, damit die Transkription tatsächlich zu einem Mittel wird, die Singularität und Besonderheit des Zeugnisses hervorzuheben.

Die Durchführung des Workshops war als Einstieg zum Projekt *Stimmen, Gesichter, Worte* geplant, dessen Realisierung im Rahmen des *Zentrums für Erinnerungskultur und Erinnerungsedition* vorgesehen ist (vgl. auch Ciechomska 2016). Das Ziel des Projekts ist die Errichtung eines literarischen Online-Archivs mit den Audio- und Videozeugnissen von Überlebenden der NS-Verfolgung und Transkriptionen von diesen Aufnahmen. Den Archivnutzern soll die Möglichkeit geboten werden, sich mit den Interviews und Transkriptionen

vertraut zu machen und sie in literarischer Hinsicht zu interpretieren (vgl. <http://zee.uw.edu.pl/2016/01/27/stimmen-gesichter-worte/>). Die Interviews, die die Studierenden während des Workshops durchgeführt haben, bewiesen, dass Zeugnisse von der dritten Generation nach dem Krieg und ihren Post-Erinnerungen eine sehr interessante zusätzliche Forschungsperspektive darstellen. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, auch diese Art von Zeugnissen bei der Erstellung des künftigen Online-Archivs zu berücksichtigen. Dabei hat sich zufällig eine Chance ergeben, mit einer Geschichte anzufangen, die die Post-Erinnerungen von den Kindern einer ehemaligen Zwangsarbeiterin aus Polen mit den Post-Erinnerungen von Nachkommen der Menschen, für die sie gearbeitet hat, verbindet. Die Großmutter meines Ehemannes Kazimiera R. soll nach Angaben ihrer Kinder im Jahre 1940 nach Wuppertal als Zwangsarbeiterin verschleppt worden sein und in einer Gaststätte gearbeitet haben. Die einzigen Dokumente aus dieser Zeit, die ihre Kinder besitzen, sind zwei Fotos. Das erste Foto zeigt das Haus, wo ihre Mutter gelebt haben soll; auf dem zweiten Foto ist Kazimiera R. persönlich in der Umgebung des Hauses zu sehen. Die ehemalige Zwangsarbeiterin hat ihren Kindern nach dem Krieg mehrmals von jener Zeit erzählt, wobei sie oft betonte, dass sie von ihren „Arbeitgebern“ gut behandelt wurde. Wegen der Nachkriegszensur sind jedoch jegliche Versuche der brieflichen Kontaktaufnahme gescheitert.

Während eines Forschungsaufenthaltes in Wuppertal im November/Dezember 2017 habe ich Maßnahmen getroffen, um das Haus und seinen damaligen Besitzer zu identifizieren. Dabei waren mir die Mitarbeiter von der Bergischen Universität in Wuppertal behilflich, von denen ich zahlreiche Tipps für die Suche nach dem Haus bekommen habe. Ich

hatte auch die Möglichkeit, mich mit der Fachliteratur und dem Verzeichnis der Haushalte und Betriebe, wo die Zwangsarbeiter eingesetzt wurden, in der Bibliothek der Bergischen Universität Wuppertal vertraut zu machen. Die Recherche hat sich als erfolgreich erwiesen, da ich herausgefunden habe, um welches Haus es sich handelte. Die Gaststätte, wo Kazimiera R. Zwangsarbeit geleistet hat, wurde als das so genannte „Haus Barmen“ an der Barmer Talsperre identifiziert, das leider 1976 aufgrund verschärfter Wasserschutzrichtlinien abgerissen wurde. Mit Unterstützung von Mitarbeiter/innen der Bergischen Universität in Wuppertal, unter anderem Katrin Peters, Bettina Hofmann (Verein Spurensuche), Michael Okroy und seinen Kollegen vom Beirat des Bergischen Geschichtsvereins, versuche ich derzeit, Kontakt mit den Nachkommen der Besitzer der Gaststätte oder der Personen, die dort gearbeitet haben, aufzunehmen. Ein Interview mit solchen Personen könnte zusammen mit dem Interview mit einem der Kinder von Kazimiera R. weiteren interessanten Stoff für das künftige Online-Archiv des Projekts *Stimmen, Gesichter, Worte* bieten.

Literatur

- Ciechomska, Anita (2015): Literarische Eigenschaften der videographierten und transkribierten Interviews mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgung. Warschau: Dissertationen des Instituts für Germanistik der Universität Warschau.
- Ciechomska, Anita (2016): „Stimmen, Gesichter, Worte – ein Online-Archiv zur Textsorte videographierte Interviews, in: Arich-Gerz, Bruno/Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): 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. Wuppertal, S. 129-132.

**Breitenwirkung.
Institutionelle und
thematische Erweiterungen**

Die Reihe *Literatur–Kontexte* und das gleichnamige internationale und interdisziplinäre Forschungsprojekt der Universitäten Wuppertal, Warschau, Santiago de Compostela und der Pädagogischen Universität Krakau

Joanna Godlewicz-Adamiec (Universität Warschau),
Tomasz Szybisty (Pädagogische Universität Krakau)

Die Reihe *Literatur–Kontexte* bildet ein Ergebnis der interdisziplinären und internationalen Zusammenarbeit im Rahmen des gleichnamigen Forschungsprojekts, das von vornherein als ein Blick über die Grenze konzipiert wurde. Das Projekt wurde 2015 in Kooperation zweier germanistischer Einrichtungen in Polen ins Leben gerufen – des Neuphilologischen Instituts der Pädagogischen Universität Krakau, genauer gesagt dessen germanistischer Abteilung, und des Instituts für Germanistik der Universität Warschau. Die intermetropolitane agierende Projektleitung hat in Person von Dr. habil. Joanna Godlewicz-Adamiec (Institut für Germanistik der Universität Warschau) und Dr. Tomasz Szybisty (Institut für Neuphilologie der Pädagogischen Universität Krakau) das Konzept des Vorhabens herausgearbeitet. Das Forschungsprojekt wird seit 2016 gemeinsam mit der Fachgruppe Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal realisiert: entstanden ist diese Zusammenarbeit aus der im Jahr 2015 etablierten Warschau-Wuppertaler Kooperation im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft. Ein weiterer Kooperationspartner ist das Institut für Englische und Deutsche Philologie der Universität Santiago

de Compostela realisiert. Das international und interdisziplinär orientierte Projektteam besteht aus Forscherinnen und Forschern, deren Forschungsschwerpunkte sowohl Literatur- als auch Kulturwissenschaften betreffen. Zum Projektteam gehören Wissenschaftler von vier am Projekt beteiligten Universitäten: Dr. Bruno Arich-Gerz (Wuppertal), Dr. habil. Joanna Godlewicz-Adamiec (Warschau, Co-Leiterin), Dr. habil. Anna Górajek (Warschau), Dr. Piotr Kociumbas (Warschau), Dr. habil. Paweł Piszczatowski (Warschau), Prof. Dr. Dolors Sabaté Planes (Santiago de Compostela), Dr. Tomasz Szybisty (Krakau, Co-Leiter).

Im Mittelpunkt des Projektes steht die Literatur, die als eine Art Spiegel betrachtet wird, der andere Kunst- und Wissenschaftsdisziplinen selektiv reflektiert, d.h. nur bestimmte Aspekte hervorhebt, kommentiert, rezipiert oder weiterentwickelt. Von Interesse sind zugleich die zahlreichen literarischen Phänomene (sei es Motive, Vorstellungen oder Narrative), die von jenen anderen Disziplinen übernommen werden. An eben dieser „Diffusionsstelle“ situiert sich dieses Projekt. Seine doppelte Perspektive, welche die literaturwissenschaftliche Herangehensweise mit den Gesichtspunkten anderer wissenschaftlicher Disziplinen integriert, soll der Erschließung neuer Felder wissenschaftlicher Exploration dienen, die nicht selten im „Niemandland“ zwischen den einzelnen Forschungsgebieten liegen.

Das Projekt versteht sich in erster Linie als Austauschebene, die ermöglichen sollte, Erkenntnisse der Literaturwissenschaft, insbesondere der germanistischen, und anderer Disziplinen zusammenzustellen und zu diskutieren. Diesem Ziel dienen vor allem jährlich stattfindende interdisziplinäre Tagungen sowie die Reihe *Literatur-Kontexte*, die durch

das Team von drei Universitäten (Krakau, Warschau, Wuppertal) herausgegeben wird. Die ersten vier Bände sind dem Fragenkomplex ‚Literatur – bildende Künste‘ gewidmet (Architektur, Malerei, Bildhauerei). Geplant sind drei weitere, die sich auf die breit gefasste gesellschaftliche Problematik fokussieren werden (Politik, Religion, Soziologie). In den erschienenen Bänden der Reihe, die Beiträge in polnischer und deutscher Sprache enthalten, werden Kulturwerke von unterschiedlichen Sprachräumen und aus einem breiten zeitlichen Spektrum erforscht. Gleichzeitig kennzeichnen sich diese Aufsätze durch eine große Vielfalt an wissenschaftlichen Perspektiven und Methoden, die gelegentlich aus dem Instrumentarium von verschiedenen Disziplinen entlehnt wurden. Einen dezidiert fächerübergreifenden Charakter hat die 2017 in der polnischen Sprache erschienene Monographie *Literatura a architektura (Literatur und Architektur)*, welche die Reihe *Literatur–Kontexte* eröffnet und diverse Facetten der Beziehungen zwischen den beiden Bereichen thematisiert: architektonische Metaphern in der Literatur, in literarischen Texten konstruierte Bauten und symbolische Städte, verschiedene Darstellungsweisen von real existierenden Gebäuden, Symbolik der „gewöhnlichen“ Gebäude und Innenräume in literarischen Werken sowie die literarisch fixierte Wahrnehmung einiger europäischer Städte aus der Perspektive von Reisenden und Einheimischen bzw. Zugezogenen. Der Thematik der Beziehungen zwischen Literatur und Malerei sind zwei weitere Bände – einer in polnischer (erschienen 2017) und einer in deutscher Sprache (im Druck) – gewidmet. Sie enthalten sowohl theoretische Überlegungen (u.a. zur Ekphrase, Bildlichkeit, Autonomie und Analogie von Literatur und Malerei), als auch Studien zu spezifischen Fragen von ausgewählten Werken sowie deren intermedialen Transpositionen. Im Jahr 2018

ist der vierte Band der Reihe über die wechselseitigen Beziehungen der Literatur und Skulptur/Bildhauerei geplant. Für das hohe wissenschaftliche Niveau der Reihe sorgt eine internationale Gruppe von jeweils ungefähr vierzig Gutachterinnen und Gutachtern.

Die in den Bänden der Reihe *Literatur–Kontexte* präsentierten Aufsätze stellen zum Teil ein Ergebnis der im Rahmen des Projektes organisierten Tagungen dar. Bisher sind zwei Konferenzen – 2016 in Krakau und 2017 in Warschau – organisiert worden. Die Schirmherrschaft für beide Veranstaltungen übernahmen die Rektoren der Universität Warschau und der Pädagogischen Universität Krakau, für die Konferenz in Krakau auch der Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland in Krakau und für die Konferenz in Warschau die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Polen sowie das Nationalmuseum in Warschau. Die erste im Rahmen des Projekts vom Institut für Germanistik der Universität Warschau und vom Neuphilologischen Institut der Pädagogischen Universität Krakau organisierte Konferenz war dem Thema *Literatur und Architektur* gewidmet. Sie war ein Teil des Doppeljubiläums der beiden Universitäten: Die Universität Warschau feierte 2016 ihr 200-Jahr-Jubiläum und die Pädagogische Universität wurde siebzig Jahre alt. Die Einladung, Plenarvorträge während der Konferenzen zu halten, nahmen prominente Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an: Prof. François Rosset von der Universität Lausanne, Prof. Wojciech Bałus vom Kunsthistorischen Institut der Jagiellonen Universität in Krakau, Prof. Grażyna Jurkowlaniec vom Kunsthistorischen Institut der Universität Warschau und Prof. Dr. Nine Miedema von der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes, zugleich Vorsitzende des Deutschen Germanistenverbandes.

Das Projekt wird in unterschiedlicher Form von Spezialistinnen und Spezialisten aus Ägypten, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Lettland, Österreich, Polen, Portugal, Spanien, Tschechien, Ungarn sowie den Vereinigten Staaten unterstützt, was zur Internationalisierung der Forschungsergebnisse und zur internationalen Vernetzung des Unterfangens beiträgt. Seine internationale Präsenz spiegelt sich auch darin wider, dass die Mitglieder des Projektteams für das Konzept und die Vorbereitung der Sektion „Entgrenzte Literatur. Kontextbezogene Textbetrachtungen in interkultureller Sicht“ auf dem XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven“ in Palermo 2020 (26.7.–2.8.) zuständig sind (Sektionsleitung: Joanna Godlewicz-Adamiec, Co-Leitung: Bruno Arich-Gerz, Dolors Sabaté Planes).

„Ein Blumenbeet der Freiheit“ – Heinrich Böll zum 100. Geburtstag

Paweł Piszczatowski (Universität Warschau)

Am 21. Dezember 2017 wäre Heinrich Böll hundert Jahre alt geworden. Der in Köln geborene und für sein politisches Engagement bekannte Nobelpreisträger war nicht nur ein großartiger Epiker und kritischer Beobachter der bundesdeutschen Wirklichkeit nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern auch ein aufrichtiger Freund von Polen, der immer wieder seine Sympathie für das Land, seine Kultur und Bewohner auf verschiedenen Gebieten seiner breit gefächerten Aktivität gezeigt hat. Bölls Verdienste für den schwierigen deutsch-polnischen Dialog nach den traumatischen Erfahrungen der Kriegszeit bleiben allerdings in der breiten polnischen Öffentlichkeit weitgehend unbekannt. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass er in Volkspolen zwar als Prosaiker, dessen Werke in polnischen Übersetzungen regelmäßig erschienen sind, durchaus bekannt war, seine explizit auf Polen bezogenen Texte und sein politisches Engagement für die polnische antikommunistische Opposition in den 1970er- und 80er-Jahren jedoch durch die damalige Informationspolitik des totalitären Regimes weitgehend unterdrückt wurden. Bölls einziger Besuch in Polen nach dem Krieg im historischen Jahr 1956, der durch diverse hochinteressante Berichte dokumentiert ist (vgl. Böll 1957, Böll 1987), blieb in der polnischen Öffentlichkeit fast unbemerkt. Seine Texte zur polnischen Literatur betrafen entweder Schriftsteller wie Czesław Miłosz (vgl. Böll 2006), die in Polen damals auf der Zensurliste standen, oder erschienen – wie im Fall von Jerzy Andrzejewskis Roman *Asche und Dia-*

mant – in Amerika und wurden in Polen kaum wahrgenommen (vgl. Böll 2008). Ebenso wenig wusste man vor 1989 von den zahlreichen Appellen, Briefen und Aktionen, mit denen Böll die polnische Opposition in den dunklen Zeiten des Kommunismus unterstützt hat (vgl. Böll & Duve 1982). Und nach 1989 war man hier zu Lande zu sehr mit den ökonomischen Umwandlungsprozessen und innenpolitischen Streitigkeiten beschäftigt, um die Bedeutung Bölls für den polnischen Weg zur Demokratie entsprechend zu würdigen.

Daher war das Jubiläumsjahr eine passende Gelegenheit, Bölls Texte zu Polen in polnischer Übersetzung zu edieren und sein politisches Engagement für die polnische Demokratie zu dokumentieren. Die Idee kam spontan von Bruno Arich-Gerz, der im Februar 2017 Writer in Residence im Heinrich Böll-Cottage in Achill Island/Irland war und mit vielen Dokumenten aus der Böll-Hinterlassenschaft unmittelbar in Berührung kam.

Bei der Textauswahl war die 2004 von der Heinrich-Böll-Stiftung herausgegebene Broschüre *Heinrich Böll und Polen* eine große Hilfe (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004). Auch der persönliche Kontakt mit dem für diese Publikation zuständigen Markus Schäfer gab viele inspirierende Impulse. Eine zuvorkommende Unterstützung des Projektes seitens René Böll, dem Sohn des Nobelpreisträgers, und dessen Enkelin Samay Böll war nicht nur eine Bestätigung der Sinnhaftigkeit des Unternehmens, sondern ermöglichte auch den Zugang zu dem privaten Dokument- und Bildarchiv von Heinrich Bölls Erbgemeinschaft. Nun blieb noch die Suche nach einem polnischen Verlag, der an der Veröffentlichung der Texte interessiert wäre, die Übersetzungsarbeit und nicht zuletzt auch die Frage nach der Finanzierung des

Projekts. Nicht wenig, wenn man bedenkt, dass nur wenige Monate zur Verfügung standen, sollte das Buch rechtzeitig zu Bölls 100. Jubiläum herausgebracht werden – insbesondere, da sich die polnische Zweigstelle der Heinrich-Böll-Stiftung zwar bereit erklärte, eine Schirmherrschaft über das Publikationsvorhaben zu übernehmen, aber keine finanziellen Mittel zu seiner Unterstützung bereitstellen konnte.

Bereit erklärt zur Kooperation an dem Publikationsprojekt hat sich der in Krakau ansässige polnisch-französische Verlag Eperons–Ostrogi, der vor allem wertvolle geisteswissenschaftliche Literatur aus dem französischen Sprachraum herausgibt, aber auch Texte zu Franz Kafka, Robert Musil und anderen deutschsprachigen Schriftstellern des 20. Jahrhunderts. Die erste finanzielle Unterstützung kam von dem Institut für Germanistik der Universität Warschau und ermöglichte – dank des persönlichen Engagements von Institutsdirektor Prof. Dr. Robert Małecki – die Erlaubnis für die Publikation der Texte urheberrechtlich zu erwerben. Die großzügige Beihilfe des Warschauer Germanistikinstituts machte es darüber hinaus möglich, die Druckkosten zu decken. Die Übersetzungsarbeit wurde vom Goethe-Institut finanziert.

Parallel zu der Suche nach finanziellen Mitteln verlief die Gestaltung des Inhalts der geplanten Publikation. Diese erstreckt sich auf etwa vierzig Jahre von Bölls schriftstellerischer Aktivität und wurde in vier chronologisch aufeinanderfolgende und thematisch zentrierte Abschnitte unterteilt.

Der erste von ihnen umfasst Bölls Briefe an seine Familie aus der Zeit, in der er am Anfang des Krieges, als Wehr-

machtsoldat, einige Wochen im polnischen Bydgoszcz (Bromberg) verbrachte. Sie sind Dokumente der Denkweise eines jungen Mannes, der in das Kriegsgeschehen involviert wurde und sich mit dem soldatischen Alltag nicht abfinden kann, die Einheimischen beobachtet und ihnen gegenüber seinen Respekt zeigt und die Sinnlosigkeit des Krieges erkennt, ohne sich jedoch politisch zu den nationalsozialistischen Machtansprüchen in Europa zu äußern. Darauf folgen Ausschnitte aus Bölls früherer Erzählung *Der Zug kam pünktlich*, einem Bericht über die Reise eines jungen deutschen Soldaten an die Ostfront, die über damals – das heißt vor der Neuordnung der Staatsgrenzen in Mitteleuropa nach 1945 – ostpolnische Städte führt und zu verhängnis- und liebevollen Begegnungen zwischen den Kriegsfeinden führt.

Der zweite umfasst die Texte Bölls, die nach seiner Polenreise 1956 entstanden sind und durch sie inspiriert wurden. Böll besucht damals als erster bundesdeutscher Autor die Volksrepublik Polen in einer Zeit, die für das realsozialistische Europa fast revolutionär anmutete. „Fast“, weil jegliche innenparteilichen Veränderungsversuche im sowjetischen Machtbereich letztendlich immer in retrospektiver Rückbesinnung auf die totalitären Grundregeln aufgingen. Es ist die Zeit des Tauwetters in Polen. Władysław Gomułka, der „gute Kommunist“, der während der ersten stalinistischen Nachkriegsjahre seine Zeit im Gefängnis verbrachte, kommt an die Macht. Derselbe Gomułka, der bald zu einem erzkonservativen Kommunisten wurde und unter anderem auch für die antisemitische Kampagne im Jahre 1968 verantwortlich war. 1956 wird er aber noch als wahrer „Erlöser“ euphorisch gefeiert. Böll teilt diese Euphorie und sieht darin einen Ausbruch der Freiheit, der hinter dem Eisernen Vorhang sonst nirgends möglich gewesen wäre. Er ist als über-

zeugter Katholik begeistert einerseits von der polnischen Volksreligiosität und andererseits von den entstehenden intellektuellen katholisch inspirierten Diskussionskreisen, wie der Klub Inteligencji Katolickiej (Club der katholischen *Inteligencja*), dessen Gründung er in Krakau beigewohnt hat. Bölls Polenreise 1956 führte auch nach Auschwitz und die Erinnerungen an diesen Besuch werden in den zweiten Teil des Buches aufgenommen.

Die dritte Textgruppe besteht aus Dokumenten von Bölls Auseinandersetzung mit der polnischen Literatur der Nachkriegszeit. Die bereits erwähnten Texte zu Miłosz und Andrzejewski gehören dazu. Der Name Czesław Miłosz zieht sich dabei wie ein roter Faden durch Bölls Nachdenken über die Lage Polens und anderer Länder des Ostblocks nach dem Zweiten Weltkrieg.

Den vierten Teil bilden Bölls öffentliche Auftritte für die polnische Oppositionsbewegung in den 70er- und 80er-Jahren: Appelle, öffentliche Briefe und private Telegramme, Aufrufe, zu deren Unterzeichnung Böll die wichtigsten Persönlichkeiten der damaligen deutschsprachigen Literatur überzeugte: Sarah Kirsch, Günter Grass, Elias Canetti, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt und andere.

Bölls Engagement für die polnische Demokratie betrifft das gesamte Phänomen des polnischen Widerstands gegen das kommunistische Regime, als dessen Repräsentanten vor allem Jacek Kuroń und Adam Michnik fungieren.

Der Letztere (Kuroń starb 2004), heute Chefredakteur von „Gazeta Wyborcza“ und eine bedeutende Persönlichkeit der polnischen Öffentlichkeit erzählte in einem exklusiven In-

terview über seine Bekanntschaft mit Heinrich Böll, dessen Literatur und sein Engagement für die polnische Opposition. Das Interview leitet das gesamte Buch ein und stellt eine besondere Unmittelbarkeit zwischen demokratischen Träumen der Vergangenheit und gegenwärtiger Unsicherheit über den Zustand der polnischen Demokratie her.

Die Texte, für deren Übersetzung ins Polnische es gelang, unter anderem die preisgekrönte polnische Herta Müller-Übersetzerin Katarzyna Leszczyńska zu gewinnen, werden durch einen zeitgeschichtlich bezogenen Kommentar begleitet.

Im Oktober ist das Böll-Projekt Wirklichkeit geworden. *Heinrich Böll: Wybór pism* (Ausgewählte Schriften) erschien bei Eperons-Ostrogi (Böll 2017). Das Buch konnte während der internationalen Heinrich-Böll-Tagung in Katowice (19./20. Oktober 2017), deren Gast René Böll war, öffentlich vorgestellt werden.

Auch die polnische Vertretung der Heinrich-Böll-Stiftung, die die Konferenz unterstützte, zeigte ihr Interesse an der Publikation und gewährte ihr einen Präsentationsraum während der Feierlichkeiten zu Bölls 100. Geburtstag am 14. Dezember 2017, genau eine Woche vor dem genauen Geburtsdatum.

Literatur

- Böll, Heinrich (1957): Reise nach Warschau Dezember 1956, in: Dokumente (Bonn) 13/1, S. 51–54.
- Böll, Heinrich/Duve, Freimut (1982): Verantwortlich für Polen? Reinbek.
- Böll, Heinrich (1987): Reise durch Polen, in: Ders.: Essayistische Schriften und Reden I, 1952-1953, hg. v. Bernd Balzer, Köln, S. 210–218.
- Böll, Heinrich (2006): Über: Czesław Miłosz, „Verführtes Denken“, in: Ders.: Werke/Kölner Ausgabe, Bd. 7 (1953–54), hg. v. Ralf Schnell, Köln, S. 90–91.
- Böll, Heinrich (2008): „Vorwort“ zu der amerikanischen Ausgabe von Jerzy Andrzejewskis *Asche und Diamant*, in: Ders.: Werke/Kölner Ausgabe, Bd. 21 (1979–1981), hg. v. Jochen Schubert, S. 374–383.
- Böll, Heinrich (2017): *Wybór pism*. Mit einer Einleitung von Bruno Arich-Gerz, einem Interview mit Adam Michnik von Paweł Piszczatowski und Übersetzungen von Katarzyna Leszczyńska und Paweł Piszczatowski. Krakau: Eperons-Ostrogi.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2004): *Heinrich Böll und Polen. Texte und Dokumente*. Zusammengestellt und eingeleitet von Markus Schäfer. Berlin.

„Rezeptionsästhetische und literaturtheoretische Aspekte in Bernhard Jaumanns Novelle *Geiers Mahlzeit*“. Eine Blockveranstaltung an der Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej in Lublin

Bruno Arich-Gerz (Bergische Universität Wuppertal)

Die Germanistische Institutspartnerschaft zwischen Wuppertal und Warschau wurde im März 2017 im Bereich der Lehre auf eine weitere germanistische Institution an einer polnischen Universität ausgeweitet. Die viertägige Blockveranstaltung von Bruno Arich-Gerz an der Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej in Lublin fand auf Einladung des (und Kostenübernahme durch das) Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej statt. Ein besonderer Dank für die Ermöglichung dieser Auslandsunterrichtseinheit, die Ausdruck der Strahlkraft und Außenwirkung der GIP ist und über Mitglieder des polnischen Germanistikverbandes SGP/VPG eingefädelt wurde, geht an Joanna Pędzisz, die im Vorfeld und während der Veranstaltung große organisatorische Räder gedreht hat, und Jarosław Krajka, den maximal kooperativen Direktor des gastgebenden Instituts.

Die auf zehn Unterrichtsstunden angelegte Blockveranstaltung fokussierte in zwei Kursen mit jeweils circa einem Dutzend Teilnehmer/innen (also insgesamt 20 Stunden Lehre) auf literaturwissenschaftliche und literaturtheoretische Ansätze, die es anhand eines knapp sechzigseitigen Erzähltextes des deutschen Gegenwartsschriftstellers Bernhard Jaumann (dessen umfangreichere Kriminalromane in polnischer

Übersetzung bei Wydawnictwo Czarne verlegt werden) herauszuarbeiten galt. Besonders in den Blick gerieten lese-theoretisch-rezeptionsästhetische, narratologische und gattungstheoretische Fragestellungen. Abgerundet wurde die Veranstaltung mit einer Übersetzung des Primärwerks Jaumanns ins Polnische; diese Arbeit war für die Zeit nach Ende der Blockveranstaltung vorgesehen.

Jaumanns *Geiers Mahlzeit* eignet sich aus mehreren Gründen für den Einsatz im DaF-Literaturunterricht; die Novelle hatte sich vor dem Einsatz in Lublin bereits im Rahmen einer DAAD-Kurzzeitdozentur-Lehrveranstaltung in Harare/Simbabwe bewährt (vgl. Arich-Gerz & Chikwangu-Gwahirisa 2015). Der Text ist vom Umfang her gut – auch mit einem kursweiten close reading – zu bewältigen und fordert etablierte generische Zuschreibungen heraus bzw. regt zur Revision bestehender Normen und Labels an, die beispielsweise der deutsche Verlag der Novelle verpasst hat, als er sie in seiner Kaliber 64-Reihe platzierte und so ein spannungsliterarisches Register zog, das der Text selber sukzessiv und systematisch unterläuft (ausführlich dazu in: Arich-Gerz 2015). Die Reflexion auf textuelle Subversionsstrategien lässt sich schließlich perfekt kombinieren mit bzw. reformulieren in den Parametern einer weiteren literaturtheoretischen Schablone, der Lesetheorie nach Roman Ingarden (einem in Polen renommierten und somit auf Anhieb anschlussfähigen Theoretiker) und Wolfgang Iser. Auch Bernhard Jaumann, der in der letzten Seminarstunde persönlich gebeten wurde, sich zu seiner doppelgängerthematischen Prosa zu äußern, steuerte seinen Teil zu der Lehrveranstaltung bei. Sein Impuls steigerte die Motivation für die danach anstehende Übersetzungsarbeit noch einmal deutlich.

In der gebotenen Kürze und in Stichworten geben die folgenden Ausführungen die „Unterrichtsreihe Jaumann“, sprich den didaktischen Aufbau und inhaltlichen Verlauf des Blockseminars wieder:

1. (2 Std.):

Einführung: Lesen als Beobachten – konventioneller Krimi/ Krimi mit offenem Ende → Iser, Lesetheorie: impliziter Leser erzeugt den „Text“ durch Leerstellen-Bearbeitung (Kombinationsnotwendigkeit statt Komplettierung: Ingar-den). Retention und Protention. Horizont / Repertoire (wie Gattungskonventionen: das Erwartete), Negation des Reper-toires (Enttäuschung des Erwarteten) / Horizonterweiterung. Vor allem bei avantgardistischer (modernistischer oder post-moderner) Literatur: Text bleibt offen, sans clotüre, ambiva-lent, equivokal, paradoxal → Anschluss an Niklas Luhmann durch die Stichworte Erwartungsenttäuschung und Beobach-tertheorie, die auch außerhalb von Texten angewandt wird (eigentlich sogar: vor allem dort, in der Gesellschaft).

2. (2 Std.):

Lektüre / close reading Jaumann, Kapitel 1-3.

Folien Narratologie (ppt). Beschreibung der Erzählperspektive mit Genette/Martínez/Scheffel – Fokalisierung homodiege-tisch, doppelt homodiegetisch, oder heterodiegetisch? Unver-lässliches Erzählen? Input: Einführung in die Narratologie.

3. (2 Std.):

Lektüre / close reading Jaumann, Kapitel 4-6.

Erzähl- und leseperspektivisch: Erfolgt eine Konsolidie-rung bzw. Gewöhnung an abwechselnde Fokalisierung? Deren Reformulierung mithilfe von Lese- und Beobachter-theorie. Landeskundliche Aspekte: Deutschland nach 1990.

4. (2 Std.):

Lektüre /close reading Jaumann, Kapitel 7-12.

(a) Irritation. (b) Halluzination/Traumsequenz in der Wüste: Gattung? Close reading letztes Kapitel, Revision Gattung (Krimi – und offenes Ende? und Gattung Phantastik?)

5. (2 Std.)

Lektüre / close reading Jaumann, Kapitel 13.

Folien Gattungstheorie (ppt). Revision Figurenperspektive-Stabilität (auch als alternierend stabil), Krimi-Erwartungsenttäuschung und Gattung als Beobachtung 2. Ordnung auf Kategorie außerhalb des Textes (nämlich auf Gattung/Genre). Am Ende Exkurs zur Lektüre *Geiers Mahlzeit* in Simbabwe: Lektüererfahrungen interkulturell (polnisch-afrikanisch) = (10 Stunden).

Literatur

Arich-Gerz, Bruno/Chikwangura-Gwatirisa, Yemurai (2015): *Geiers Mahlzeit* in Simbabwe. Lehr-Lernerfolge und Limits der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen im Subsahara-afrikanischen Deutschunterricht. eDUSA 10/1, S. 24-38.

Arich-Gerz, Bruno (2015): „Meine Erlebnisse mit dem Stasimann“. Bernhard Jaumanns deutsch-deutsch-namibische Kriminalnovelle *Geiers Mahlzeit* zwischen literarischer Brillanz und großbundesrepublikanischer Attitüde. Andreas Erb (Hg.), Bernhard Jaumann: *Tatorte und Schreibräume – Spurensicherungen*. Bielefeld, Aisthesis, S. 117-130.

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

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service