

Mariusz Jakosz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-679X>
e-mail: mariuszjakosz@interia.pl

Stellenwert des Deutschlernens in Polen – empirische Befunde zur Motivation zum Fremdsprachenlernen

Znaczenie języka niemieckiego jako języka obcego w Polsce
– wyniki badań empirycznych nad motywacją
do nauki języków obcych

The significance of German as a foreign language in Poland
– the results of empirical research on motivation
to learn foreign languages

Abstrakt

Dane statystyczne wskazują, że Polska jest krajem, w którym odsetek uczących się języka niemieckiego jest największy na świecie. Na wstępie do artykułu przedstawiony zostanie aktualny status języka niemieckiego jako języka obcego w Polsce. W dalszej części omówione zostaną wyniki badań ankietowych, które przeprowadzono wśród uczniów w jednej z polskich szkół średnich. Ich celem było wyodrębnienie czynników wzmacniających lub osłabiających motywację do nauki języka niemieckiego. Uwaga badawcza skoncentruje się m.in. na takich aspektach, jak: nastawienie uczniów do nauki języka niemieckiego, stosowane materiały dydaktyczne, gatunki tekstów i ich tematyka, sposób organizacji zajęć, funkcja nauczyciela oraz rola uczuć i emocji na lekcjach języka niemieckiego.

Słowa kluczowe: motywacja, nauka języka niemieckiego, języki obce, uczniowie, język niemiecki jako drugi język obcy w Polsce

Abstract

Some statistical data show that Poland takes the leading position in the world when it comes to the number of people learning German as a foreign language, which will be discussed in the introduction of the paper. The results of the research conducted with the use of questionnaires among high school students will be discussed in the further part of the paper. The aim of the research is to distinguish the factors enhancing and diminishing students' motivation to learn German. Students' attitudes towards German as a foreign language, teaching materials, text genres and their thematic organization, lesson structures, teacher roles and the affective sphere of learning German are the factors to which the author pays close attention.

Key words: motivation, learning German as an FL, foreign languages, students, German as Second Foreign Language in Poland

1. Einleitung

Statistische Angaben belegen, dass Polen das Land ist, in dem der Anteil an Deutschlernenden weltweit am höchsten liegt (Ammon 2015: 1010; Łada 2017a: 11; Łada 2017b: 4). Laut Bericht des Auswärtigen Amtes (2015: 19) für das Jahr 2015 lernen insgesamt 15,5 Mio. Menschen Deutsch, während in Polen fast 2,3 Mio. Personen Deutschunterricht erhalten, davon 2,1 Millionen an 17.281 Schulen und 96.555 Studierende an 408 Hochschulen.

Im vorliegenden Beitrag werden die aktuelle Lage des Deutschen als Fremdsprache in Polen kurz skizziert und Ergebnisse einer Fragebogenerhebung vorgestellt, in der die Motive von polnischen Lernenden ermittelt wurden, die sich dazu entschließen, die deutsche Sprache zu lernen. Ohne Motivation gibt es kein effizientes Lernen und somit keinen Lernfortschritt. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich daher auf solche Faktoren, die die Lernmotivation fördern oder beeinträchtigen können. Dazu gehören u. a. Einstellungen zum Deutschlernen, didaktische Mittel, bevorzugte Themen und Textsorten, Unterrichtsgestaltung, Lehrerrolle, Gefühle und Emotionen im Deutschunterricht. Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet eine eigens durchgeführte Umfrage unter insgesamt 100 polnischen Oberschülerinnen und -schülern, die einen tieferen Einblick in ihre Entscheidungs-, Lern- und Motivationsprozesse eröffnet.

2. Zur aktuellen Stellung des Deutschlernens in Polen

Das polnische Schulsystem sieht laut der neuen Schulreform vom 1. September 2017 eine achtjährige Grundschule vor, die in die erste Bildungsstufe (Klasse I–III) und die zweite Bildungsstufe (IV–VIII) unterteilt wird.¹ Die rund 7.500 polnischen Gymnasien, die seit 1999 bestanden und die Klassen 7 bis 9 abdeckten, wurden bis 2019 somit allmählich abgeschafft.² Als die dritte Bildungsstufe gilt anschließend eine vierjährige Oberschule, die mit der Abiturprüfung endet. Zur Wahl steht daneben auch eine fünfjährige Fachoberschule oder eine zweiteilige branchenbezogene Berufsschule, die nach drei Jahren zum Berufschulabschluss und nach weiteren zwei Jahren ebenfalls zum Abitur führt.³

¹ Online: <<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-i-ramowe-plany-nauczania-prezentacja.html>>, Zugriff am: 10.01.2019.

² Online: <<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/polen-regierung-reformiert-das-bildungssystem-a-1164974.html>>, Zugriff am: 20.01.2019.

³ Online: <<http://www.dpjw.org/aktuelles-projekte/aktuelles/neue-schulreform-in-polen/>>, Zugriff am: 28.01.2019.

Seit dem Schuljahr 2015/2016 wurde mit der Verordnung des polnischen Bildungsministers der obligatorische Fremdsprachenunterricht für 5–6-jährige Kinder in Kindergärten eingeführt. Nach den ministeriellen Vorgaben soll der Fremdsprachenunterricht bereits im Kindergarten die jüngeren Lernenden zum Fremdsprachenlernen auf der Primarstufe hinführen, indem ihr Sprachbewusstsein, kulturelle Sensibilität und Lernmotivation gezielt geweckt werden. Auf der ersten Bildungsstufe (I–III) müssen die Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache obligatorisch lernen. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache beginnt erst in der siebten Klasse der Grundschule. Anzumerken ist dabei, dass den Schülerinnen und Schülern das Lernen der ersten Fremdsprache so in ihrer gesamten Schullaufbahn, d. h. von der ersten Klasse der Grundschule bis zur letzten Klasse der weiterführenden Schule (also über 12 oder 13 Schuljahre) gewährleistet werden sollte (Smolik/Poszytek 2017: 70).

Die Wahl der ersten oder zweiten Fremdsprache steht den Lernenden und ihren Eltern zwar frei, aber hängt manchmal auch von den Personal- und Logistikmöglichkeiten ab, über die eine Bildungseinrichtung verfügt. Im Angebot gibt es in der Regel solche Sprachen wie Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch oder Italienisch. Am meisten wird Englisch gewählt, das sich in Polen als erste Fremdsprache etabliert hat. Das weltweit hohe Ansehen des Englischen ist der Grund dafür, dass immer mehr Eltern Englisch als Entwicklungsmöglichkeit für die berufliche Zukunft ihrer Kinder betrachten. Außerdem scheint Englisch einfacher zu sein, Kinder haben im Vergleich zu anderen Sprachen auch weniger Schwierigkeiten, sich die englische Aussprache anzueignen (Skowronek 2016: 136).

Deutsch nimmt eine wichtige Position nach Englisch ein: 90% der polnischen Schülerinnen und Schüler lernen Englisch, 40% Deutsch, 5% Russisch und 3% Französisch (Auswärtiges Amt 2015: 19). Wenn man den Anteil der jungen Deutschlernenden mit denjenigen, die insgesamt Fremdsprachen lernen, vergleicht, so lässt sich feststellen, dass Deutsch, statistisch gesehen, überwiegend an Schulen in den Woiwodschaften Lebusier Land, Westpommern und Niederschlesien vertreten ist, somit in den Regionen, die in der Nähe der polnisch-deutschen Grenze liegen. Der geringste Prozentanteil an Deutsch lernenden Schülerinnen und Schülern ist dagegen in den Woiwodschaften Lublin und Podlachien, d. h. an der so genannten polnischen Ostwand, zu verzeichnen (Łada 2017a: 15; Łada 2017b: 4).

Infolge der demografischen Veränderungen⁴ und des allgemeinen Rückgangs der Schülerzahlen ist die Zahl der Deutschlernenden im Vergleich zum Jahr 2010 gesunken. Im Jahr 2010 haben noch 2.282.822 Schülerinnen und Schüler (27,9%) Deutsch gelernt, im Jahr 2015 schon nur 1.946.523 Schülerinnen und Schüler (23,6%) (Łada 2017a: 14). Auf die sinkenden Zahlen der Deutschlernenden hat ebenfalls das schwindende Interesse an der deutschen Sprache einen starken Einfluss, das in den letzten Jahren immer stärker zu beobachten ist. Der Untersuchung des Zentrums zur Erforschung der Öffentlichen Meinung (CBOS) aus dem Jahr 2015 zufolge liegt einer der Gründe dafür wohl in der Einstellung der meisten Polen, die davon überzeugt sind, dass es ausreiche, eine Fremdsprache zumindest auf einem kommunikativen Niveau zu beherrschen, um sich in dieser Sprache verständigen zu können. Dabei geben 32% der Befragten Englisch, 20% Russisch und 14% Deutsch an (Łada 2017a: 12). Ein weiterer Grund für das geringere Interesse an der deutschen Sprache ist die anhaltende negative Einstellung der Lernenden, die Deutsch mit einer schweren und unangenehm klingenden Sprache oder mit dem Zweiten Weltkrieg assoziieren. Nach der Erhebung von Gester und Kegyes (2015: 217) sind nur 28 von 150 Polen zur deutschen Sprache und zu den deutschsprachigen Ländern positiv eingestellt. 40 von 150 Polen haben dagegen ein negatives Verhältnis, während 45 Befragte keine Meinung dazu haben bzw. sich nicht äußern wollen; 37 meinen, dass andere Sprachen nützlicher seien (Földes 2016: 30). Es kommt auch manchmal vor, dass die Schülerinnen und Schüler wegen des Mangels an Sprachangeboten mit dem Deutschlernen beginnen und keine Lust haben, ihre Sprachkenntnisse tatsächlich zu vertiefen, denn sie gehen davon aus, dass sie in den darauffolgenden Jahren höchstwahrscheinlich diese Sprache nicht gebrauchen werden (Łada 2017a: 26).

Mit dem Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache hat in den letzten Jahren auch das Niveau des Deutschunterrichts abgenommen. Laut Bericht des Auswärtigen Amtes (2015: 19) ist die Qualität der Deutschkenntnisse dort, wo Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird, eher gering. In Anbetracht dessen, dass der polnische Rahmenlehrplan das Sprachniveau der Lernenden nach den jeweiligen Stufen im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bestimmt, lässt sich festhalten, dass Sprachniveau A1 nach der Grundschule, A2 oder A2+ nach dem Gymnasium und B1 und B2 nach der Oberschule angestrebt werden sollte. Aus den durchgeführten Erhebungen ergibt sich allerdings, dass nur 10% der Gymnasialschülerinnen und -schüler das

⁴ Laut den Schätzungen wird die Einwohnerzahl Polens von 2010 bis 2035 von ca. 38 Mio. auf 36 Mio. sinken (Auswärtiges Amt 2015: 19).

Niveau A2 erreichen. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Deutschkenntnisse dem Niveau B1 und B2 entsprechen, beträgt 5% bis 7% je nach der untersuchten Fertigkeit (Łada 2017a: 16). Die Ursache für die so niedrigen Leistungen an polnischen Schulen könnte die oft geringe Wochenstundenzahl für die zweite Fremdsprache sein. Für den Deutschunterricht sind in der Regel nur zwei Wochenstunden vorgesehen (Auswärtiges Amt 2015: 19). Mit 20 Schülerinnen und Schülern pro Unterrichtsgruppe ist eine effiziente Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten so nur schwer möglich. Eine weitere Ursache für die Vernachlässigung der DaF-Bildung liegt nach Łada (2017a: 25) im bisherigen Schulsystem. Die Autorin stellt fest, dass die Lernenden nach drei Schuljahren auf dem Gymnasium Deutsch abwählen. In den weiterführenden Oberschulen sind somit keine großen sprachlichen Fortschritte zu verzeichnen, weil sich die Schülerinnen und Schüler im letzten Schuljahr vor allem auf die Abiturfächer konzentrieren. Einige fangen nach einem Schulwechsel mit dem Deutschunterricht von vorne an, was dazu beiträgt, dass sie die Schule mit schwachen Sprachkenntnissen abschließen. Es bleibt zu hoffen, dass die neue Schulreform zum Anstieg der Zahl der Deutsch lernenden Schülerinnen und Schüler beiträgt.

3. Motive und Einstellungen der polnischen Lernenden zum Deutschunterricht

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über das Wesen der Motivation und ihre grundlegenden Arten im (fremdsprachlichen) Unterricht verschafft. Des Weiteren werden die Ergebnisse einer statischen Untersuchung präsentiert, an der die Lernenden von einem polnischen Lyzeum teilnahmen. Unser Augenmerk richtet sich auf ihre Motive und Einstellungen zum Deutschlernen, die mittels Fragebogen ermittelt wurden.

3.1. Motivation und ihre Hauptarten im Lernprozess

Die Lernmotivation, die im Mittelpunkt unserer Studie steht, versteht Solmecke (1983: 48) als die „Bereitschaft, in entsprechenden Situationen, dem Lernen dienliche Aktivitäten durchzuführen oder an ihnen teilzunehmen“. Storch (2001: 327) fügt noch hinzu, dass sich diese Lernbereitschaft „durch aktive, zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung“ manifestiert. Für Rheinberg (1986: 360) ist die Lernmotivation die „Bereitschaft einer Person, bestimmte Lernaktivitäten vornehmlich

deshalb auszuführen, weil sie sich von ihnen Lernzuwachs verspricht“. Im ähnlichen Sinne äußert sich Karppinen (2005: 4), die die Lernmotivation als „Willen des Individuums [versteht], ein Ziel zu erreichen und in seinen Handlungen Erfolg zu haben“. Zu beachten ist aber, dass sich die Motivation der Lernenden intraindividuell ändern kann, denn sie hängt von folgenden Faktoren ab (Düwell 1979: 6):

- innerschulische Bedingungen (z. B. Wechsel des Lehrers, neue Unterrichtsmaterialien),
- außerschulische Bedingungen (z. B. Auslandsaufenthalt oder Kontakt mit *nativ speakers* am Wohnort),
- personale Faktoren (z. B. besonderes Interesse der Lernenden am plötzlichen Erwerb einer Fremdsprache, z. B. auf Grund einer bestimmten Berufswahl).

Die Motivation lässt sich unter verschiedenen Aspekten erörtern. In der Fachliteratur kann man demnach folgende grundlegenden Arten von Motivation unterscheiden: extrinsische und intrinsische Motivation, integrative und instrumentelle Motivation sowie aktuelle und habituelle Motivation. Diese Einteilung ist für unsere weiteren Ausführungen bedeutsam, denn sie verdeutlicht uns, aus welchen Gründen sich die Lernenden entscheiden, sich eine Fremdsprache anzueignen.

Die extrinsische Motivation versteht Düwell (1979: 5) als „Mittel zum Zweck“, d. h. extrinsisch motivierte Personen lernen, um Noten, Lob, Prestige oder andere Vorteile zu erreichen. Apelt (1981: 29) zufolge kommt die extrinsische Motivation von außen und wird sowohl durch positive als auch negative Verstärkungen (z. B. Lob und Tadel) bedingt. Ähnlich definieren Schiefele und Schreyer (1994: 2) die extrinsische Motivation als „Wunsch bzw. Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Folgen herbeigeführt oder negative Folgen vermieden werden können. Wichtig ist dabei, daß diese Folgen per se nichts mit der Lernhandlung und ihrem Gegenstand zu tun haben“. Die intrinsische Motivation kommt dagegen von innen und ergibt sich aus dem Interesse der Lernenden an der zu lösenden Aufgabe und deren Bedingungen (wie z. B. Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten) und ist mit ihrer Selbstverwirklichung und Selbstentwicklung eng verknüpft (Karppinen 2005: 11). Vallerand (1997; zit. nach Kleppin 2001: 222) schlägt die Einteilung der intrinsischen Motivation in drei Unterklassen (je nach den Zielen der Lernenden) vor: „1) Spaß am Lernen, an der Aktivität selbst; 2) Anstreben von Leistung und Erfolg, mit Herausforderungen zurechtkommen, sich selbst übertreffen, etwas schaffen; 3) Erfahren von Anregung und Stimulation, Verbindung der anregenden Situation mit angenehmen Gefühlen“.

Im Falle der integrativ motivierten Lernenden verweist Düwell (1979: 10) auf ihre offene Haltung einer anderen Sprachgemeinschaft gegenüber, die ihnen den Erwerb der Fremdsprache erleichtert. Die integrative Motivation zeichnet sich dadurch aus, dass eine Person ein potenzielles Mitglied der fremden Sprachgemeinschaft werden möchte. Nach Apelt (1981: 34) will sich eine integrativ motivierte Person mit dem kulturellen Lebenskreis und seinem Gedankengut identifizieren. Dieses Verhalten drückt sich demnach im Willen aus, sich die Zielsprache anzueignen. Im Sinne von Karpinnen (2005: 12) ist eine integrativ motivierte Person „an der Sprache, seinen Sprechern und an der Zielkultur interessiert, und will die Sprache lernen, um mit den Menschen der Zielkultur zu kommunizieren“. Die instrumentelle Motivation ist dagegen laut Düwell (1979: 11) und Storch (2001: 332) rein zweckorientiert. Eine instrumentell motivierte Person erlernt eine Fremdsprache, wenn sie eine Prüfung bestehen, Urlaub im Land der Zielsprache verbringen möchte oder wenn Fremdsprachenkenntnisse im Beruf oder im Bildungssystem erforderlich sind.

Nicht zu übersehen ist noch die Tatsache, dass auch die Stärke und Dauer der Motivation den Lernerfolg wesentlich determinieren. Nach diesem Kriterium unterscheidet man aktuelle und habituelle Motivation. Für Schiefele (2009: 173) ist die aktuelle Motivation dynamisch, weil die Personen eine konkrete Situation oder Handlung interessant finden und sie deshalb als motivierend empfinden. Daraus lässt sich ableiten, dass die aktuelle Motivation nicht dauerhaft und nicht konstant, sondern stark situationsbezogen ist. Unter dem Begriff der habituellen Motivation versteht Schiefele (2008: 39) „das wiederholte bzw. gewohnheitsmäßige Auftreten einer bestimmten Form aktueller Motivation, im Sinne eines relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmals“. Diese Motivation ist demnach nicht von der jeweiligen Situation, sondern von dem Charakter oder Verhalten einer Person abhängig.

Resümierend kann man feststellen, dass die Motivation zum Fremdsprachenlernen ein sehr komplexes Konstrukt ist. Sie besteht u. a. aus den allgemeinen individuellen Voraussetzungen, den Einstellungen zur Zielsprache, den Lernzielen, den bisherigen Erfahrungen und der Beurteilung der möglichen Leistung sowie den zielsprachenspezifischen Kontakten (Pfeiffer 2001: 114; Kenné 2015: 71; Riemer 2017: 11; Mericka 2017: 643). Im Unterricht gilt es als vorrangig, die Motivation für das Lernen und den Gebrauch der fremden Sprache zu wecken und längerfristig aufrechtzuerhalten (Pfeiffer 2001: 108–109; Legutke/Schocker-von Ditfurth/Müller-Hartmann 2013: 291).

3.2. Empirische Befunde zur Motivation im Deutschunterricht

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse einer Umfrage zusammengestellt und kommentiert, die im Dezember 2018 in einem polnischen Lyzeum⁵ in Oberschlesien durchgeführt wurde. Die Befragtengruppe, die mit dem Deutschlernen im Gymnasium begann, bestand aus 100 Schülerinnen und Schülern (46 Mädchen und 54 Jungen im Alter von 15–18 Jahren). Sie besuchten die erste, zweite und dritte Klasse und wurden von derselben Lehrkraft unterrichtet. Alle benutzten dasselbe Lehrbuch *alles klar neu*, das von dem polnischen Verlag Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne herausgegeben wurde.

Mit der Untersuchung wurde darauf abgezielt, solche Faktoren zu ermitteln, die auf die Lernmotivation der polnischen Lernenden einen entscheidenden Einfluss haben. Dabei wurden die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen berücksichtigt, denn aus den Studien zu den motivationalen Lernvoraussetzungen ist zu schlussfolgern, dass sich relativ konsistente Ergebnisse im Spracherwerb, in den verschiedenen Bereichen der Sprachkompetenz und in der Sprachverwendung, je nach dem Geschlecht festhalten lassen. Demzufolge sind Frauen beim Fremdsprachenlernen stärker intrinsisch, Männer hingegen stärker extrinsisch motiviert (Brühwiler/Le Pape Racine 2017: 170, 177). Darüber hinaus zeigen psychologische Tests, dass „Frauen bei Aufgaben zur Sprachflüssigkeit, zum sprachlichen Gedächtnis, zur Artikulationsgeschwindigkeit [...] und zur Verwendung der Grammatik den Männern überlegen sind. Männer haben im Gegensatz dazu tendenziell Vorteile bei räumlichen Aufgaben und bei der Orientierung“ (Herrmann/Fiebach 2004: 64). Diese Unterschiede lassen sich durch einen unterschiedlichen Aufbau der Gehirne erklären.⁶

Die Umfrage wurde so konzipiert, dass die Befragten einen Fragebogen ausfüllen mussten, der 16 offene und geschlossene Fragen umfasste. Neben den Metadaten, d. h. Informationen zu Geschlecht, Alter, Dauer des Deutschlernens, waren solche Fragen enthalten, bei denen eine Einzel- oder Mehrfachantwort zugelassen wurde⁷:

⁵ VIII Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie (Katowice).

⁶ Zum ausführlichen und kritischen Forschungsüberblick über den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erfolg beim Fremdsprachenlernen siehe: Schmenk (2002).

⁷ Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden. Er wurde in polnischer Sprache verfasst und die Antworten der Befragten erfolgten somit ebenfalls auf Polnisch. Ausgewählte Aussagen wurden vom Autor (M. J.) ins Deutsche übersetzt.

1. Hatten die Schülerinnen und Schüler die Freiheit bei der Wahl des Deutschen?
2. Warum lernen die Schülerinnen und Schüler Deutsch?
3. Haben die Schülerinnen und Schüler vor, das Abitur im Fach Deutsch abzulegen?
4. Bemühen sich die Schülerinnen und Schüler darum, Kontakt mit Deutsch außerhalb des Unterrichts zu haben?
5. Welche didaktischen Mittel sollten im Unterricht gebraucht werden?
6. Welche didaktischen Mittel werden im Unterricht am häufigsten gebraucht?
7. Wie oft schauen die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts ins DaF-Lehrbuch hinein?
8. Beinhaltet das DaF-Lehrbuch interessante Texte?
9. Beinhaltet das DaF-Lehrbuch interessante grammatische und lexikalische Übungen?
10. Welche Thematik des Unterrichts bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?
11. Welche Textsorten bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?
12. Was ist die wichtigste Aktivität im Unterricht?
13. Spielt die Lehrkraft laut den Schülerinnen und Schülern im Lernprozess irgendeine Rolle und wenn ja, welche?
14. Erleben die Schülerinnen und Schüler Stress im Unterricht?
15. Erleben die Schülerinnen und Schüler positive Emotionen im Unterricht?
16. Was verstehen die Schülerinnen und Schüler unter Erfolg und Misserfolg in Bezug auf das Deutschlernen?

Die Befragten wurden darüber hinaus gebeten, ihre Antworten zu begründen bzw. sich frei zu äußern, was bei der Auswertung der Ergebnisse ebenfalls in Betracht gezogen wurde. Der vorliegende Beitrag erhebt keinen Anspruch, ein ganzheitliches Bild des schulischen Deutschunterrichts in Polen zu zeichnen, die Angaben haben nur einen Orientierungscharakter und können nicht als repräsentativ für andere Schulen in Polen gelten.

3.2.1. Zu Fragen 1–4: Wahl und Stellenwert des Deutschen

Auf die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Deutschen frei entscheiden konnten, antwortet die überwiegende Mehrheit mit „Ja“. Die Befragten stellen fest, dass sie eine Auswahl an unterschiedlichen Fremdsprachen (Deutsch, Englisch und Russisch) hatten. Nur einige von

ihnen (6%) betonen, dass sie keine Wahl hatten, weil sie zum Deutschlernen von den Eltern oder – sehr selten – durch die Schule gezwungen wurden.

Auf die Frage *Warum lernst du Deutsch?* antworten die meisten Mädchen (90%) und Jungen (71%), dass sie schon früher die deutsche Sprache gelernt hatten. Als andere Gründe für das Deutschlernen nennen sie den Spaß an der Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeiten (27%) oder die Möglichkeit des Sprachgebrauchs auf Reisen (25%). Sehr oft weisen sie darauf hin, dass sie Deutsch auf Wunsch ihrer Eltern hin wählten oder von ihren Freunden bzw. Bekannten dazu überredet wurden. Nur 10% der Mädchen und 17% der Jungen sind sich dessen bewusst, dass sie die deutsche Sprache bei ihrem zukünftigen Beruf nutzen können. Sowohl die Möglichkeit, sich deutschsprachige Fernsehsendungen anzusehen, als auch die Kultur der DACH-Länder kennen zu lernen, motiviert die Schülerinnen und Schüler kaum zum Lernen (Tab. 1).

Tabelle 1. Warum lernen die Schülerinnen und Schüler Deutsch?

Warum lernen die Schülerinnen und Schüler Deutsch?	Mädchen	Jungen
Ich möchte meine Kommunikationsfähigkeiten erweitern.	28%	26%
Die deutsche Sprache kann mir bei meinem zukünftigen Beruf nützlich sein.	10%	17%
Ich benutze die deutsche Sprache auf Reisen.	26%	24%
Ich möchte mir deutschsprachige Fernsehprogramme ansehen.	4%	2%
Ich habe Interesse an der Kultur der DACH-Länder.	2%	2%
Ich hatte schon früher Kontakt mit der deutschen Sprache.	90%	71%
Meine Eltern, Bekannten, Freunde haben mich dazu überredet.	24%	16%

8% der Befragten nutzen die Möglichkeit, ihre eigene Antwort auf diese Frage zu geben. Sehr oft argumentieren sie, dass sie diese Sprache lernen, weil sie ihnen gefällt. Die Schülerinnen und Schüler antworten ebenfalls, dass sie keine andere Wahl hatten. Sie mussten zwischen Russisch und Deutsch wählen und wenn sie schon eine Wahl getroffen hatten, konnten sie die zu lernende Fremdsprache nicht mehr ändern. Durch die Analyse dieser Frage kann man feststellen, dass die Lernenden nur instrumentell motiviert sind. Sie empfinden keine persönliche Neugier für diese Sprache (fehlende intrinsische Motivation).

Aus der Analyse der dritten Frage lässt sich schlussfolgern, dass nur 6% der Lernenden das Abitur im Fach Deutsch ablegen möchten. Die Befragten begründen ihre Wahl sehr unterschiedlich. Die Mehrheit meint, dass Deutsch zu schwer und unbrauchbar ist. Die Schülerinnen und Schüler betonen, dass sie diese Sprache nicht so lange und intensiv wie Englisch

lernen und deshalb immer noch Schwierigkeiten damit haben. Sie weisen darauf hin, dass Englisch ihnen besser gefällt und dass sie die englische Sprache häufiger als Deutsch benutzen können. Darüber hinaus stellen sie in ihren Aussagen fest, dass Englisch auch bei Eingangstests an den Universitäten eine wichtigere Rolle als Deutsch spiele. Nur wenige möchten das Abitur im Fach Deutsch ablegen, weil diese Sprache ihnen sehr gefällt und für sie interessant ist, weil sie Deutsch besser als Englisch kennen und weniger Probleme damit haben. Sie sind sich auch dessen bewusst, dass sie die deutsche Sprache in Zukunft einsetzen werden.

Die Ergebnisse der Umfrage beweisen zudem, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler (82%) nicht bemühen, Kontakt mit Deutsch außerhalb des Unterrichts zu haben. Nur 17% der Lernenden zeigen Interesse an der deutschen Sprache außerhalb der Schule, was sich vor allem aus der Tatsache ergibt, dass sie Bekannte oder Familie in Deutschland haben. Viele von ihnen wollen auch ihr Wissen erweitern und Deutsch fließender sprechen. Einige möchten ihre eigenen Fähigkeiten in der Praxis, z. B. beim Anschauen von deutschsprachigen Sendungen, anwenden. Als Gründe, warum die Lernenden außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt mit Deutsch haben möchten, nennen sie, dass sie Deutsch nicht mögen und dass Deutsch ihrer Meinung nach nutzlos sei. Sie betonen immer wieder die Rolle der englischen Sprache in ihrem Leben. Es erscheinen auch abwertende Antworten wie: „Ich mag Deutsche nicht!“ oder „Das ist Hitlers Sprache!“. Es ist an diesen Aussagen erkennbar, dass der Zweite Weltkrieg im kollektiven Gedächtnis der polnischen Gesellschaft fest verankert ist und die deutsche Sprache noch mit der Nazi-Zeit und Hitlers Verbrechen assoziiert wird. Keine/r der befragten Schülerinnen und Schüler sagt, dass sie/er Deutsch mit solchen Personen wie Albert Einstein, Jan Sebastian Bach, Johann Wolfgang von Goethe oder Friedrich Nietzsche verknüpft. Diese Beobachtung lässt vermuten, dass solches Wissen im Fach Deutsch bzw. in anderen Schulfächern nicht gezielt vermittelt wird.

3.2.2. Zu Fragen 5–6: Didaktische Mittel im Unterricht

Aus der durchgeführten Analyse lässt sich schließen, dass die Lernenden vor allem das Lehrbuch (78%) als didaktisches Mittel im Unterricht bevorzugen. Dann nennen sie, der Reihe nach, die Rolle von visuellem Material (70%), Videoaufnahmen (50%), Tafel (50%), CD-Aufnahmen (47%), Multimedia-Computerprogramm (36%), Sprachlabor (16%) und Rundfunksendung (10%) (Tab. 2).

Tabelle 2. Welche didaktischen Mittel sollten im Unterricht gebraucht werden?

Welche didaktischen Mittel sollten im Unterricht gebraucht werden?	Mädchen	Jungen
Lehrbuch	84%	72%
Tafel	40%	60%
Videoaufnahmen	48%	52%
CD-Aufnahmen	42%	52%
Rundfunksendung	6%	14%
Visuelles Material	80%	60%
Multimedia-Computerprogramm	38%	34%
Sprachlabor	22%	10%

Darüber hinaus halten die Lernenden ein lockeres Gespräch mit der Lehrkraft oder besser noch mit deutschen Muttersprachlern für wichtig. Ihrer Meinung nach hängt der Erfolg im Unterricht davon ab, ob die Lehrenden gerne unterrichten. Wenn die Lehrenden nicht aus Überzeugung ihren Beruf ausüben und ihr Fach (hier: Deutsch) nicht entsprechend vertreten, dann spielen auch didaktische Mittel im Unterricht keine Rolle.

Bei der nächsten Frage *Welche didaktischen Mittel werden im Unterricht am häufigsten gebraucht?* weisen die Lernenden eindeutig auf das Lehrbuch (96%) hin, was ihren Bedürfnissen zweifelsfrei entspricht (s. Frage 5). Dann nennen sie CD-Aufnahmen (72%), Tafel (55%), visuelles Material (54%), Videoaufnahmen (37%), Multimedia-Computerprogramm (26%), Rundfunksendung (2%) (Tab. 3).

Tabelle 3. Welche didaktischen Mittel werden im Unterricht am häufigsten gebraucht?

Welche didaktischen Mittel werden im Unterricht am häufigsten gebraucht?	Mädchen	Jungen
Lehrbuch	97%	95%
Tafel	57%	53%
Videoaufnahmen	31%	43%
CD-Aufnahmen	75%	69%
Rundfunksendung	2%	–
Visuelles Material	59%	49%
Multimedia-Computerprogramm	31%	21%
Sprachlabor	–	–

Zu bemerken ist, dass CD-Aufnahmen und Tafel im Unterricht häufiger benutzt werden, obwohl die Lernenden eher visuelles Material⁸ und Videoaufnahmen⁹ bevorzugen. Nach Meinung der Befragten verzichtet man manchmal auf die oben genannten didaktischen Mittel und man ersetzt sie durch ein lockeres Gespräch in der Fremdsprache.

3.2.3. Zu Fragen 7–9: Rolle des Lehrbuches im Lernprozess

Die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage zeigen noch, dass die Lernenden kein Interesse an ihrem DaF-Lehrbuch außerhalb des Unterrichts haben¹⁰ (Tab. 4).

Tabelle 4. Wie oft schauen die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts ins DaF-Lehrbuch hinein?

Wie oft schauen die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts ins DaF-Lehrbuch hinein?	Mädchen	Jungen
jeden Tag	–	–
vor dem Unterricht (in der Schule)	39%	34%
vor dem Unterricht (zu Hause)	37%	23%
nie	24%	43%

43% der Jungen geben sogar an, das Lehrbuch nie außerhalb des Unterrichts zu nutzen; wenn doch, dann vor allem in der Schule (34%), seltener zu Hause (23%). Die Mädchen dagegen greifen meistens vor dem Unterricht in der Schule (39%) oder zu Hause (24%) nach dem Lehrbuch. Das bedeutet jedoch nicht, dass alle Mädchen am Lehrbuch außerhalb des Unterrichts interessiert sind. 24% von ihnen benutzen es nie. Obwohl das eigene Lehrbuch den Befragten nach interessant ist, benutzen sie es vor allem im Unterricht (extrinsische Motivation) und nicht außerhalb.

Es ist nicht verwunderlich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler kaum Interesse an ihrem Lehrbuch zu Hause haben, zumal die darin

⁸ Visuelles Material interessiert die Schülerinnen und Schüler, weil sie die multisensorische Präsentation und Apperzeption des Lernstoffes, also dessen bewusste Aufnahme bevorzugen (Pfeiffer 2001: 119; Iluk 2013: 68).

⁹ Nach Auffassung von Pfeiffer (1982: 34–35; 1988: 8–9; 2001: 118–119, 169) und Szalek (2004: 163) hat eine Videoaufnahme sehr viele Vorteile. Sie verbindet Aktion mit sprachlichem Handeln, bildet fremdsprachiges Milieu ab sowie vermittelt landeskundliche und sprachlich-landeskundliche Informationen.

¹⁰ Pfeiffer (2004: 10–11) weist auf zahlreiche Kriterien und Aspekte hin, die die Lehrkräfte berücksichtigen sollten, um ein benutzerfreundliches, Erfolg sicherndes und motivierendes Lehrwerk für ihren Unterricht zu wählen.

vorkommenden Texte für etwa die Hälfte von ihnen (für 45% der Mädchen und 50% der Jungen) langweilig sind. Es lässt sich jedoch anmerken, dass eher die Mädchen (53%) als die Jungen (45%) die Texte in Lehrbüchern für interessant halten. Dies kann daraus resultieren, dass die Thematiken eher ihren Präferenzen als denjenigen ihrer Mitschüler entsprechen. Ihre Auswahl begründen die Lernenden sehr unterschiedlich. Einerseits sagen sie, dass die Texte „spannende“ Thematiken ansprechen und Wortschatz bzw. Ausdrücke enthalten, die im Alltag der Zielsprache angewendet werden können. Andererseits stellen sie fest, dass sich die Lesetexte wiederholen und nicht authentisch sind. Sie sind ihrer Meinung nach auch zu „chaotisch“, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht verstehen, „worum es in den Texten geht“.

Nicht nur Texte, sondern auch grammatische und lexikalische Übungen sind für viele Schülerinnen und Schüler wenig motivierend. 43% der Mädchen und 62% der Jungen sind der Meinung, dass das Lehrbuch keine interessanten Übungen beinhaltet, die Grammatik oder Lexik betreffen. Der Grund, warum vor allem die Jungen grammatische Übungen für uninteressant halten, liegt auf der Hand: In ihren Ausführungen bestätigen die männlichen Befragten, dass sie, mehr noch als die Mädchen, keine Grammatik mögen. Die in Lehrbüchern enthaltenen Übungen sind für sie überdies zu monoton und zu wenig abwechslungsreich, da es immer wieder dasselbe Schema gibt. Sehr oft sind sie entweder zu leicht oder zu schwer, infolgedessen unter- oder überfordern sie die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Umfrage machen deutlich, dass die Lernenden vor allem solche Übungen bevorzugen, die ihnen eine Möglichkeit geben, selbst kreativ zu sein und ihre eigenen Sätze oder Texte zu bilden.

3.2.4. Zu Fragen 10–11: Auswahl von Themen und Textsorten

Die Ergebnisse der Umfrage lassen Unterschiede in der durch das Geschlecht geprägten Lieblingsthematik erkennen (Tab. 5).

Die Jungen bevorzugen im Gegensatz zu Mädchen vor allem Sport, Reisen und Tourismus, Mensch, Ernährung sowie Arbeit. Die Mädchen zeigen dagegen großes Interesse an solchen Bereichen wie: Mensch, Sport, Familien- und Sozialleben, Ernährung, Gesundheit, Reisen und Tourismus sowie Einkäufe und Dienstleistungen. Darüber hinaus interessieren sie sich mehr als die Jungen für die Naturwelt. Themenbereiche wie Reisen und Tourismus, Zuhause, Kultur, Gesellschaftsleben, Schule sowie Informationen über DACH-Länder gefallen sowohl Schülerinnen als auch Schülern

Tabelle 5. Welche Thematik des Unterrichts bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?*

Welche Thematik des Unterrichts bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?	Mädchen	Jungen
Mensch	59%	41%
Zuhause	20%	24%
Schule	10%	8%
Arbeit	20%	36%
Familien- und Sozialleben	51%	31%
Ernährung	45%	38%
Einkäufe und Dienstleistungen	39%	19%
Reisen und Tourismus	43%	43%
Kultur	18%	18%
Sport	53%	64%
Gesundheit	43%	29%
Wissenschaft und Technik	6%	29%
Naturwelt	16%	9%
Gesellschaftsleben	18%	18%
Informationen über DACH-Länder	7%	5%

* Dieser Themenkatalog spiegelt die geltenden Richtlinien des polnischen Rahmenlehrplans *Podstawa programowa* wider. Aus diesem Grunde muss die Lehrkraft sie berücksichtigen und hat keine Freiheit bei der Wahl von Themen, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Die vorgeschriebenen Inhalte und die damit verbundenen lexikalischen Mittel müssen auf der festgelegten Bildungsetappe eingeführt werden.

Tabelle 6. Welche Textsorten bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?

Welche Textsorten bevorzugen die Schülerinnen und Schüler?	Mädchen	Jungen
Comicstrip	25%	38%
aktuelle Liedtexte	48%	28%
Märchen	31%	14%
Zeitschriftenartikel	31%	21%
humoristischer Text	49%	28%
Gedicht	2%	5%
Interview	28%	24%
E-Mail	6%	17%
Zusammenfassung	14%	5%
Rezension	10%	10%
Erzählung	33%	29%
Anzeige	14%	10%
Lebenslauf	10%	14%
Einladung	16%	10%
offizieller und inoffizieller Brief	14%	14%
Reklamation	4%	7%

gleichermaßen. Die Befragten nennen auch andere Themen, für die sie sich interessieren. Dazu gehören historische Themen wie der Zweite Weltkrieg, das Deutsche Kaiserreich, aber auch Modethemen wie Piercing und Tattoo.

Nicht nur in Bezug auf die bevorzugte Thematik, sondern auch auf die Textsorten gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede (Tab. 6).

Die Jungen ziehen vor allem Comicstrips, Erzählungen, humoristische Texte und aktuelle Liedtexte vor. Die Mädchen mögen humoristische Texte, aktuelle Liedtexte, Erzählung, Märchen und Zeitschriftenartikel. Beide Geschlechter haben Interesse an Interviews, offiziellen und inoffiziellen Briefen, Einladungen, Lebensläufen, Anzeigen und Rezensionen.

3.2.5. Zu Frage 12: Unterrichtsgestaltung

Im Hinblick auf die Aktivitäten im Unterricht lässt sich anhand der Umfrageergebnisse beobachten, dass die Befragten vor allem schriftliche Tests (29%), Gruppenarbeit (28%) und Einführung ins Thema (28%) am wichtigsten finden. Es folgen Kontrolle und Benotung der Aktivität durch die Lehrkraft (19%), Medien (15%) und die von der Lehrkraft vorgegebenen Ziele des Unterrichts (12%). Nur 9% der Schülerinnen und Schüler sind an der Projektarbeit interessiert (Tab. 7).

Tabelle 7. Was ist die wichtigste Aktivität im Unterricht?

Was ist die wichtigste Aktivität im Unterricht?	Mädchen	Jungen
mündliche Testform	12%	31%
schriftlicher Test	29%	29%
Kontrolle und Benotung der Aktivität durch die Lehrkraft	22%	16%
Benotung durch andere Schülerinnen und Schüler	–	7%
Projektarbeit	10%	8%
Gruppenarbeit	35%	21%
Medien	16%	14%
Spiele und Wettbewerbe	4%	15%
von der Lehrkraft vorgegebene Ziele des Unterrichts	14%	10%
Einführung ins Thema	31%	25%

Man kann auf einen gewissen Unterschied zwischen den Meinungen von Jungen und Mädchen aufmerksam machen. 31% der Jungen betonen die Rolle der mündlichen Testform, wobei nur 12% der Mädchen sie für wichtig halten. Spiele und Wettbewerbe sind für 15% der Jungen und nur für 4% der Mädchen die wichtigsten Aktivitäten im Unterricht. 7% der

Jungen heben die Bedeutung der Bewertung durch andere Schülerinnen und Schüler hervor, wobei keines der Mädchen diese berücksichtigt.

3.2.6. Zu Frage 13: Rolle der Lehrenden

Die Rolle, die der Lehrkraft im Lernprozess zugeschrieben wird, ist nach Meinung der Schülerinnen und Schüler nahezu identisch. Die Mehrheit der Lernenden glaubt, dass der Lehrkraft im Lernprozess eine wichtige Bedeutung zukommt. Den Schülerinnen und Schülern nach spornt sie sie zur Arbeit an, vor allem motiviert sie sie zum Lernen. Einer der Befragten äußert sich sehr zutreffend, indem er seine Antwort begründet: „Ich lerne doch allein nicht. Und jemand muss mich beaufsichtigen“. Die Lehrenden führen die Schülerinnen und Schüler ins Thema ein und vermitteln ihnen neues Wissen. Darüber hinaus erklären sie den Lernenden grammatische Phänomene, helfen ihnen diese zu verstehen, geben ihnen unterschiedliche Hinweise und zeigen Memorierungstechniken. Sie machen auch auf Fehler der Schülerinnen und Schüler aufmerksam und korrigieren sie. Die Lehrkraft spielt darüber hinaus auch die Mentorrolle. Die Lernenden erklären, dass, wenn sich die Lehrenden für ihre Arbeit engagieren, sie sich dadurch motiviert fühlen und sich ebenfalls engagieren. Die Befragten betonen Folgendes: „Eine schlechte Lehrerin/Ein schlechter Lehrer entmutigt die Schülerin/den Schüler und demotiviert sie/ihn gegenüber dem Fach“. Nur etwa 4% der Befragten meinen, dass die Lehrkraft im Lernprozess unwichtig sei. Sie stellen fest, dass „sie alles, was sie wissen, selbst zu Hause und ohne ihre Hilfe, gelernt haben“.

3.2.7. Zu Fragen 14–16: Emotionale Faktoren im Unterricht

Der durchgeführten Umfrage ist zu entnehmen, dass die meisten Lernenden (78%) im Unterricht keinen Stress erleben, was von einer guten Lehrkraft zeugen kann. Die Befragten selbst betonen, dass ihre Lehrerin auf sie keinen Druck ausübt und sie nicht drillt. Die Lehrende hat eine ausgewogene Lehrmethode, ist geduldig und verständnisvoll, sodass die Schülerinnen und Schüler keine Angst vor Fehlern haben. Es herrscht eine lockere Atmosphäre und die Lernenden fühlen sich sicher. Die Unterrichtsstunden sind angenehm und es geht immer sehr lustig zu. Wenn die Lernenden unter Stress stehen, passiert das vor allem am Anfang des Unterrichts, wenn der Stoff mündlich abgefragt wird.

Die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler positive Emotionen im Unterricht erleben, bejahen 55% der Mädchen und 66% der Jungen. Die Befragten betonen, dass sie positive Emotionen im Unterricht vor allem dann erleben, wenn sie eine gute Note bekommen, den Text ohne Gebrauch des Wörterbuches verstehen, den Lernstoff beherrschen sowie wenn ihre Arbeit und Bemühungen von den Lehrenden wahrgenommen werden. Die Lernenden sind im Unterricht zufrieden, weil es eine angenehme Atmosphäre gibt und sie gute Beziehungen zur Lehrkraft haben. Als Grund, warum die Befragten keine positiven Emotionen erleben, nennen sie Tatsache, dass sie Probleme mit dem Deutschen haben.

Auf die Frage *Was verstehst du unter Erfolg und Misserfolg in Bezug auf das Deutschlernen?* antworten die Befragten sehr unterschiedlich. Für viele bedeutet Erfolg, eine gute Note zu bekommen oder in die nächste Klasse versetzt zu werden. Es gibt aber auch Lernende, die fühlen, dass sie erfolgreich sind, wenn sie einen Lernstoff (Grammatik, Lexik) sowie die Aussprache gut beherrschen, den Text problemlos verstehen oder wenn sie aktiv im Unterricht sind. Das Lob der Lehrkraft schätzen sie ebenfalls sehr hoch. Auch die Teilnahme an fremdsprachigen Wettbewerben und dort erworbene Auszeichnungen spielen für sie eine wichtige Rolle. Manche sprechen von Erfolg, wenn sie im Ausland auf Deutsch kommunizieren, wenn sie immer besser Deutsch können oder wenn sie selbst etwas gelernt haben, womit sie zuvor Schwierigkeiten gehabt hatten. Die Jungen haben dann Erfolg, wenn sie die neuen Wörter bzw. Wendungen in der Praxis benutzen können.

Unter Misserfolg verstehen die Befragten vor allem schlechte Noten, die sie trotz Anstrengungen bekommen. Darüber hinaus fühlen sie Misserfolg, wenn sie mit dem Lernstoff im Rückstand sind und dadurch nicht wissen, was „im Unterricht passiert“. Das Nicht-Verstehen des Textes und der Lehrenden, die fehlende Versetzung in die nächste Klasse, die mangelnde Vorbereitung auf den Unterricht oder Unlust an der weiteren Arbeit und an der Wissenserweiterung halten sie ebenfalls für Ursachen von Misserfolg. Wenn sie sich im Ausland auf Deutsch nicht verständigen können, dann empfinden sie ihre Lernanstrengung als gescheitert.

4. Schlussbemerkungen

Aus der durchgeführten Umfrage lässt sich schließen, dass die deutsche Sprache als zweite, obligatorische Fremdsprache von den befragten Lernenden wahrgenommen wird. Die Mehrheit wählt Deutsch deshalb, weil sie zuvor Kontakt damit (z. B. beim Schüleraustausch oder Familienbesuch

in Deutschland) hatte. Die Lernenden hoffen, dass sie deswegen bessere Noten bekommen und mühelos in die nächste Klasse versetzt werden. Sie zeigen wenig Motivation, einen Kontakt mit Deutsch außerhalb des Unterrichts herzustellen oder das Abitur im Fach Deutsch abzulegen. Ihrer Meinung nach ist die englische Sprache wichtiger und beliebter als Deutsch. Die Lernenden müssen sich jedoch bewusst machen, dass die Kenntnis der deutschen Sprache sehr weit verbreitet ist und gerade in der Region Oberschlesien sehr stark nachgefragt wird, denn immer mehr lokale Arbeitgeber suchen derzeit nach Personen, die Deutsch auf einem hohen Niveau sprechen; auch eine Tätigkeit in Deutschland, falls erwünscht, ist nicht auszuschließen.

Anhand der Umfrage kann man ebenfalls anmerken, dass vor allem Texte und grammatische bzw. lexikalische Übungen im verwendeten DaF-Lehrbuch aufgrund seines schematischen Aufbaus und fehlender Kreativität immer wieder von Nachteil sind und demotivierend wirken. Sehr oft entsprechen auch die Textsorten nicht den Interessen aller Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche motivationale Voraussetzungen aufweisen und andere Präferenzen haben, was in der vorliegenden Studie ebenfalls untersucht wurde. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Spracherwerb sollten im Unterricht, z. B. durch entsprechende Themen und Textsorten in den Lernmaterialien, eine angemessene Berücksichtigung finden, damit alle zum Lernen motiviert werden und Spaß daran haben.

In Anbetracht dessen, dass das Deutschlernen relativ vielen Schülerinnen und Schülern schwer fällt und dass sie schlechte Noten als Misserfolg im Unterricht verstehen, lohnt es sich, ebenfalls zusätzliche grammatische oder lexikalische Übungen einzuführen, die über das Lehrbuch hinausreichen und dabei von der Lehrkraft eigens erstellt werden. Die Lehrenden sollen ebenfalls den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihr Vorwissen zu aktivieren. Das ist sehr wichtig, weil sie dadurch neue Informationen mit ihrem Vorwissen verknüpfen können und das Lernen folglich effektiver verläuft und auch den Deutschunterricht attraktiver werden lässt.

Das eingangs gezeichnete Bild der Sprachenlandschaft in Polen steht im Widerspruch zu den im Rahmen dieses Beitrags gemachten Beobachtungen. Obwohl die Gesamtzahl der Deutschlernenden in Polen relativ hoch ist, ist die Motivation zum Deutschlernen nachweislich gering. Die fremdsprachliche Didaktik muss deswegen vor allem bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die auf dem ziemlich niedrigen Sprachniveau sind und kein intrinsisches Interesse an der Sprache zeigen, eine Brücke schlagen und ihnen die Anwendbarkeit des Deutschen auf dem Arbeitsmarkt bewusst machen.

Literatur

- Ammon U. (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston.
- Apelt W. (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin.
- Brühwiler Ch., Le Pape Racine, Ch. (2017): *Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 22(1), S. 167–181. Online: <<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/68>>, Zugriff am: 10.07.2019.
- Düwell H. (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen.
- Földes C. (2016): *Position und Entwicklungsdynamik des Deutschen als Fremdsprache international – im Blick der angewandten Linguistik*. „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics“ 43(2), S. 13–38.
- Gester S., Kegyes E. (2015): *Quo vadis, DaF? II: Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe*. Frankfurt am Main u. a.
- Herrmann Ch., Fiebach Ch. (2004): *Gehirn & Sprache*. Frankfurt am Main.
- Iluk J. (2013): *Jak (de)motywowujemy uczniów na lekcjach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole“ 4, S. 67–74.
- Karppinen M. (2005): *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden*. Pro Gradu-Arbeit. Universität Jyväskylä. Online: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/11456?locale-attribute=en>>, Zugriff am: 15.07.2019.
- Kenné A. (2015): *Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang*. „Info DaF“ 42(1), S. 71–86.
- Kleppin K. (2001): *Motivation – Nur ein Mythos? (I)*. „Deutsch als Fremdsprache“ 38(4), S. 219–225.
- Legutke M. K., Schocker-von Ditfurth M., Müller-Hartmann A. (2013): *Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht*. [In:] *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. W. Hallet, F. G. Königs, Seelze-Velber, S. 290–293.
- Łada A. (2017a): *Floskeln oder Fakten? Zur Situation der deutschen Sprache in Polen. Fakten und Meinungen*. Warszawa.
- Łada A. (2017b): *Weltweit führend beim Deutschlernen*. „INFO – Magazin des Deutsch-Polnischen Jugendwerks“ 1, S. 4–5.
- Mericka K. (2017): *Motive für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache am Wellesley College (USA) und an der Universidade Federal de Minas Gerais (Brasilien)*. „Info DaF“ 44(5), S. 641–659.
- Pfeiffer W. (1982): *Zur Rolle und Funktion audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht*. „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics“ 15, S. 33–41.
- Pfeiffer W. (1988): *Fremdsprachendidaktik und Mediendidaktik*. [In:] *Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium: Tagungsmaterialien*. Hrsg. W. Pfeiffer. Poznań, S. 7–20.
- Pfeiffer W. (2001): *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Pfeiffer W. (2004): *Die Qual der Wahl oder: Was muss ich tun, um ein geeignetes Lehrwerk zu wählen?*. „Hallo Deutschlehrer. Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes. Sonderausgabe“ 20, S. 10–11.
- Rheinberg F. (1986): *Lernmotivation*. [In:] *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Hrsg. W. Sarges, R. Fricke. Göttingen, S. 360–365.
- Riemer C. (2017): *Was Deutschlernende berichten und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können*. „Fremdsprache Deutsch“ 57, S. 10–14.

- Schiefele U. (2008): *Lernmotivation und Interesse*. [In:] *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Hrsg. W. Schneider, M. Hasselhorn. Göttingen, S. 38–49.
- Schiefele U. (2009): *Motivation*. [In:] *Pädagogische Psychologie*. Hrsg. E. Wild, J. Möller. Berlin/Heidelberg, S. 151–178.
- Schiefele U., Schreyer I. (1994): *Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung*. „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology“ 8(1), S. 1–13.
- Schmenk B. (2002): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen.
- Skowronek B. (2016): *Germanistische glottodidaktische Forschung in Polen: Retrospektive und Perspektive*. [In:] *Beiträge zur Germanistik. Zwischen Kontinuität und Modernität – Meta-wissenschaftliche und wissenschaftliche Erkenntnisse der germanistischen Forschung in Polen*. Hrsg. E. Zebrowska, M. Olpińska-Szkielko, M. Latkowska. Warszawa, S. 128–141. Online: <<http://www.sgp.edu.pl/pl/seria.php>>, Zugriff am: 10.02.2019.
- Smolik M., Poszytek P. (2017): *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej – słowo komentarza*. „Języki Obce w Szkole“ 1, S. 70–82.
- Solmecke G. (Hrsg.) (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn.
- Storch G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2. Auflage. München.
- Szałek M. (2004): *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań.

Internetquellen

- <<http://www.dpjw.org/aktuelles-projekte/aktuelles/neue-schulreform-in-polen/>>, Zugriff am: 28.01.2019.
- <<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/polen-regierung-reformiert-das-bildungssystem-a-1164974.html>>, Zugriff am: 20.01.2019.
- <<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-i-ramowe-plany-nauczania-prezentacja.html>>, Zugriff am: 10.01.2019.

ANHANG

ANKIETA: Motywacja do nauki języka niemieckiego

Proszę odpowiedzieć na pytania.

Twoja płeć:		
a. kobieta	b. mężczyzna	
Klasa, do której uczęszczasz:		
a. I	b. II	c. III
Twój wiek:		
Jak długo uczysz się j. niemieckiego?		

1. Czy miałas/ęś swobodę w wyborze języka obcego idąc do nowej szkoły, czy zostało Ci to z góry narzucone? Jeśli zostało Ci to narzucone, to przez kogo?

.....

2. Dlaczego uczysz się języka niemieckiego? (jeśli jest wiele powodów, możesz zaznaczyć kilka)

- a. Chcę poszerzyć swoje umiejętności komunikacyjne.
- b. Język niemiecki przyda mi się w przyszłym zawodzie.
- c. Wykorzystam go podczas podróży.
- d. Chcę oglądać niemieckojęzyczne programy telewizyjne.
- e. Interesuję się kulturą krajów niemieckojęzycznych.
- f. Miałam/em już wcześniej kontakt z językiem niemieckim.
- g. Namawiali mnie do nauki rodzice, znajomi, przyjaciele.
- h. Inne

3. Czy zamierzasz zdawać maturę z języka niemieckiego?

- a. tak b. nie

Uzasadnij dlaczego.

.....

4. Czy starasz się mieć poza szkołą kontakt z językiem niemieckim? (np. poprzez oglądanie niemieckojęzycznych programów telewizyjnych, jeżdżąc na wymiany uczniowskie itp.)

- a. tak b. nie

Uzasadnij dlaczego.

.....

5. Jakie środki dydaktyczne powinny być Twoim zdaniem stosowane na lekcji języka niemieckiego? Wybierz maksymalnie 4.

- a. podręcznik
- b. tablica
- c. nagrania wideo
- d. nagrania CD
- e. audycje radiowe
- f. materiały wizualne (tj. tablice edukacyjne, obrazki, fotografie itp.)
- g. multimedialne programy komputerowe
- h. laboratoria językowe
- i. inne (jeśli masz inne pomysły, zaproponuj)

6. Jakie środki dydaktyczne są najczęściej stosowane na lekcji języka niemieckiego? Wybierz 4 najczęściej stosowane.

- a. podręcznik
- b. tablica

- c. nagrania wideo
- d. nagrania CD
- e. audycje radiowe
- f. materiały wizualne (tj. tablice edukacyjne, obrazki, fotografie itp.)
- g. multimedialne programy komputerowe
- h. laboratoria językowe
- i. inne. Jakież?

7. Z jakiego podręcznika do nauki języka niemieckiego korzystasz? Podaj tytuł.

.....
.....

Jak często zaglądasz do podręcznika poza lekcją?

- a. codziennie
- b. przed lekcją języka niemieckiego (w szkole)
- c. przed lekcją języka niemieckiego (w domu)
- d. nigdy

8. Czy Twój podręcznik zawiera interesujące teksty?

- a. tak
- b. nie

Jeśli nie, to uzasadnij, dlaczego nie są one Twoim zdaniem interesujące.

.....
.....

9. Czy Twój podręcznik zawiera interesujące ćwiczenia gramatyczne i leksykalne?

- a. tak
- b. nie

Jeśli nie, to uzasadnij, dlaczego nie są one Twoim zdaniem ciekawe.

.....
.....

10. Jaka tematykę zajęć preferujesz najbardziej? Wybierz maksymalnie 5.

- a. **człowiek** (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania, problemy etyczne);
- b. **dom** (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania);
- c. **szkoła** (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty);
- d. **praca** (np. zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, rynek pracy);

- e. **życie rodzinne i towarzyskie** (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- f. **żywienie** (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne, diety);
- g. **zakupy i usługi** (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług, środki płatnicze, banki, ubezpieczenia);
- h. **podróżowanie i turystyka** (np. środki transportu, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, wypadki);
- i. **kultura** (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
- j. **sport** (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe, sport wyczynowy);
- k. **zdrowie** (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, higieniczny tryb życia, niepełnosprawni, uzależnienia, ochrona zdrowia);
- l. **nauka i technika** (np. odkrycia naukowe, wynalazki, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, awarie, technologie informacyjno-komunikacyjne);
- m. **świat przyrody** (np. klimat, świat roślin i zwierząt, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe, katastrofy, przestrzeń kosmiczna);
- n. **państwo i społeczeństwo** (np. struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka);
- o. **elementy wiedzy o krajach obszaru języka niemieckiego oraz o kraju ojczystym**, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.
- p. Jakie?

11. Jakie gatunki tekstów preferujesz najbardziej? Wybierz maksymalnie 5.

- a. komiksy
- b. teksty współczesnych piosenek
- c. bajki
- d. artykuły z czasopism
- e. teksty humorystyczne
- f. wiersze
- g. wywiady
- h. e-maile
- i. streszczenia
- j. recenzje
- k. opowiadania
- l. ogłoszenia
- m. zaproszenia
- n. listy (oficjalny i nieoficjalny)
- o. reklamacje

12. Co jest Twoim zdaniem najważniejszym elementem lekcji języka obcego?

- a. odpowiedź ustna
- b. sprawdzian
- c. kontrola i ocena aktywności ucznia przez nauczyciela
- d. ocena przez innych uczniów
- e. praca projektowa
- f. praca w grupie
- g. stosowanie mediów
- h. gry i konkursy
- i. podanie przez nauczyciela celów lekcji
- j. wprowadzenie do tematu przez nauczyciela
- k. inne

13. Czy Twoim zdaniem nauczyciel pełni jakąkolwiek rolę w procesie uczenia się języka niemieckiego?

- a. tak b. nie

Uzasadnij dlaczego.

.....

.....

14. Czy odczuwasz stres na lekcji języka niemieckiego?

- a. tak b. nie

Uzasadnij dlaczego.

.....

.....

15. Czy przeżywasz na lekcji języka niemieckiego pozytywne emocje, takie jak np. radość, satysfakcja, dumą?

- a. tak b. nie

Uzasadnij dlaczego/z czego to wynika.

.....

.....

16. Czym jest dla Ciebie sukces, a czym porażka w odniesieniu do nauki języka niemieckiego?

Sukces:

.....

Porażka:

.....

