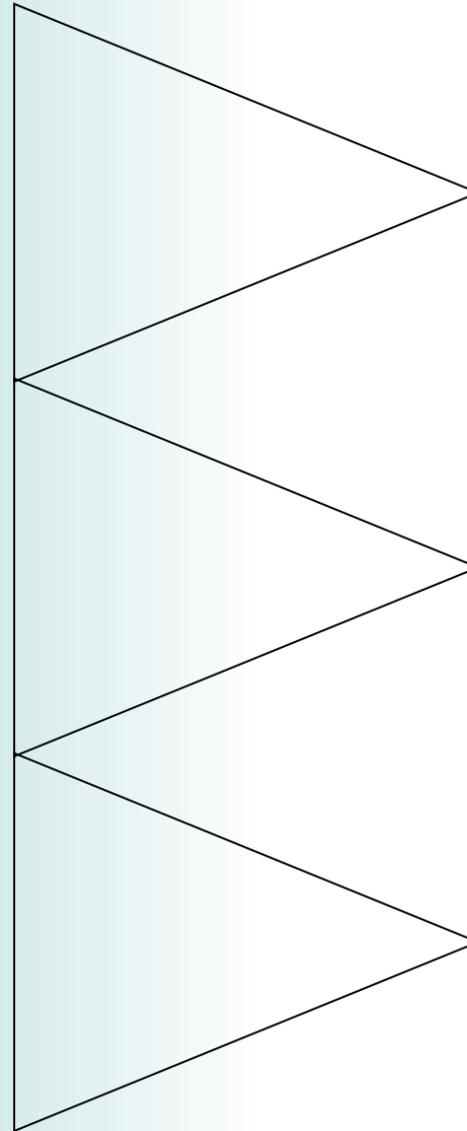


*DAS BILD VON POLEN UND DER POLNISCHEN
SPRACHE AN DEUTSCHEN SCHULEN / OBRAZ POLSKI
I JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMIECKICH SZKOŁACH*

2024 Wissenschaft- liche Ausgabe / Edycja naukowa

***DAS BILD
VON POLEN
UND DER
POLNISCHEN
SPRACHE AN
DEUTSCHEN
SCHULEN
/
OBRAZ POLSKI
I JĘZYKA
POLSKIEGO
W NIEMIECKICH
SZKOŁACH***



Die Konferenz „Das Bild von Polen und der polnischen Sprache an deutschen Schulen“, die Ende November 2023 am Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch in St. Marienthal stattfand, fragte danach, welche polnischen Themen an deutschen Schulen vorkommen und welche Lernziele mit ihnen befolgt werden. Zugleich wurde die Präsenz der polnischen Sprache im Klassenraum und auf dem Schulhof ins Blickfeld geholt. Auf dieser Grundlage diskutierten Expert/-innen aus Politik- und Geschichtswissenschaft, Didaktiker/-innen und Philolog/-innen aus Deutschland und Polen, wie man die Präsenz polnischer Themen und die Wahrnehmung der polnischen Sprache an deutschen Schulen stärken kann. Die in dieser Sonderausgabe präsentierten Beiträge gehen überwiegend auf diese Konferenz zurück.

Mit Beiträgen von:
Dieter Bingen
Astrid Adler
Erik Malchow
Jana Michael
Kamila Schöll-Mazurek
Stephanie Zloch
Violetta Julkowska
Igor Kąkolewski
Dominik Pick

Inhalts- verzeichnis / Spis treści

- 4** GELEITWORT / OD REDAKCJI
Gunnar Hille, Przemysław Chojnowski, Magdalena Telus
- 8** EINLEITUNG / WPROWADZENIE
Die deutsch-polnischen Beziehungen und der Stellenwert der Sprachen —
Rückblick und Perspektiven
Stosunki polsko-niemieckie i znaczenie języków — spojrzenie wstecz i perspektywy
Dieter Bingen
- 18** EXKURS: INTERNETQUELLEN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG POLNISCHER THEMEN
IM UNTERRICHT / ZASOBY INTERNETOWE WSPIERAJĄCE POLSKĄ TEMATYKĘ NA
ZAJĘCIACH SZKOLNYCH
CBHist / Bildungsportal Herkunftssprache Polnisch / www.poleninderschule.de /
Porta Polonica
- 22** WAHRNEHMUNG DER POLNISCHEN SPRACHE
POSTRZEGANIE JĘZYKA POLSKIEGO
Bewertungen des Polnischen in Deutschland
Oceny języka polskiego w Niemczech
Astrid Adler
- 36** Kulturwissenschaftliche Kontexte der Wahrnehmung des Polnischen
in Deutschland
Kulturoznawcze konteksty postrzegania języka polskiego w Niemczech
Erik Malchow
- 46** STELLUNGNAHME: POLNISCHE HERKUNFTSSPRACHE IN DER DEUTSCHEN
GESELLSCHAFT / POLSKI ODZIEDZICZONY W SPOŁECZEŃSTWIE NIEMIECKIM
Jana Michael
- 48** Die polnische Sprache in Deutschland: Wert oder Last? Ergebnisse aus einem
Forschungsprojekt mit erwachsenen Kindern aus deutsch-polnischen Familien
Język polski w Niemczech: zysk czy balast? Rezultaty badań z dorosłymi dziećmi
z rodzin polsko-niemieckich
Kamila Schöll-Mazurek
- 62** POLNISCHE THEMEN AN DEUTSCHEN SCHULEN
POLSKIE TEMATY W NIEMIECKICH SZKOŁACH
Ein Fach, das es gar nicht geben sollte — aber trotzdem gab: Polnische Sprache,
Literatur und Landeskunde im bundesrepublikanischen Bildungswesen von den
1950er bis zu den 1980er Jahren
Przedmiot, którego miało nie być, ale który mimo wszystko był: Język polski, litera-
tura i krajoznawstwo w systemie oświaty Republiki Federalnej od lat 50. do 80. XX w.
Stephanie Zloch
- 74** Geschichte und Geschichtsunterricht angesichts der Herausforderungen der
Gegenwart. Innovation der Schulbuchreihe Europa — *Unsere Geschichte / Europa.
Nasza historia*
Historia i jej nauczanie wobec wyzwań współczesności. Innowacyjność serii
podręcznikowej Europa. Nasza historia / Europa — *Unsere Geschichte*
Violetta Julkowska
- 84** EXKURS: BEISPIELSEITE AUS DER DEUTSCH-POLNISCHEN SCHULBUCHREIHE EUROPA —
UNSERE GESCHICHTE / EUROPA. NASZA HISTORIA / PRZYKŁAD STRONY Z POLSKO-NIEMIECKIEJ
SERII PODRĘCZNIKOWEJ EUROPA. NASZA HISTORIA / EUROPA — UNSERE GESCHICHTE
- 86** „Regionen, die verbinden und trennen“ — von der Notwendigkeit der Vermittlung
der Geschichte der Grenzregionen in Polen und in Deutschland. Oberschlesien im
Zeitraum 1919–1921 in der deutsch-polnischen Schulbuchreihe Europa — *Unsere
Geschichte / Europa. Nasza historia*
„Regiony, które łączą i dzielą”, czyli o potrzebie nauczania historii regionów
pogranicza w Polsce i w Niemczech. Górny Śląsk 1919–1921 w polsko-niemieckiej
serii podręcznikowej Europa. Nasza historia / Europa — *Unsere Geschichte*
Igor Kąkolewski, Dominik Pick
- 98** AUTOR*INNEN / AUTORZY*
- 100** IMPRESSUM

Geleitwort / Od redakcji

DE

Das Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) ist die Organisation im deutsch-polnischen Beziehungsgeflecht, deren Aufgabe in der Förderung, Popularisierung und Vermittlung der polnischen Sprache in Deutschland liegt. Seit nunmehr gut vier Jahren versuchen wir, diesem Ziel ein Stück näher zu kommen und möglichst viele Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu gewinnen. Etwa 40 Vertreter/-innen der Polonia-Organisationen sowie der Zivilgesellschaft, Politik und Fachwelt folgten unserer Einladung zur Konferenz „Das Bild von Polen und der

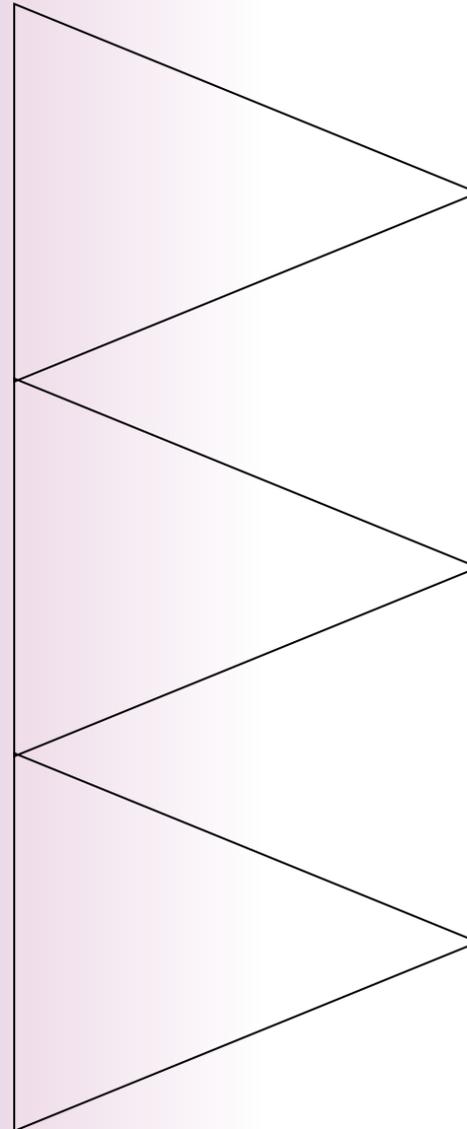
polnischen Sprache an deutschen Schulen“, die am 27.–28. November 2023 in St. Marienthal stattfand. Die vorliegende dritte Wissenschaftliche Ausgabe von POLONUS geht auf diese Konferenz zurück.

Nur ein Drittel junger Menschen in Deutschland bezieht sein Wissen über Polen aus der Schule. Auch die Zahl der Polnisch lernenden Schüler/-innen ist bescheiden, verglichen mit Sprachen wie Französisch oder Spanisch. Die Gründe für die immer noch verhaltene Einstellung der Deutschen zur polnischen Sprache, insbesondere wenn es um das Erlernen derselben geht, sind vielfältig und auch weiterhin noch von Vorurteilen und Stereotypen geprägt. Polnisch liegt den deutschen Nachbarn noch immer nicht so im Blut wie die westlichen Sprachen, egal ob in Ost- oder Westdeutschland, an die wir über jahrzehntelange Schulbildung zumindest in der alten Bundesrepublik herangeführt wurden.

Dieses „Fremdeln“ gegenüber dem Polnischen will KoKoPol überwinden helfen. Unsere internen Diskussionen, ob der Zurückhaltung oder gar Ablehnung, die es nicht nur dem Polnischen gegenüber gibt, eine dezidiert antislawische Haltung zu Grunde liegt oder ob es eine Reserviertheit gegenüber dem Unbekannten ist, sind noch immer spannend und für uns erhellend. Hierzu muss man auch Stereotype, vor allem aber ungleiche Relevanzzuschreibungen aus vergangenen Zeiten benennen und ihren Einfluss auf die heutigen Verhältnisse diskutieren, wie es in einigen der vorliegenden Aufsätze geschieht. Nur sollte diese Diskussion nicht alte Wunden aufreißen, alte Vorurteile wiederbeleben und in einem Bedauern und Jammern enden, das den obengenannten Zielen entgegensteht. Vielmehr dienen Zitate von Herder, Hegel oder Goethe, die den Osten Europas und auch die polnische Sprache mit Rückständigkeit verbinden, dazu, unsere heutige Sicht auf das deutsch-polnische Verhältnis zu hinterfragen. Das Ziel des berühmten „Dialogs auf Augenhöhe“ rückt in dem Maße näher, in dem wir das heutige Polen endlich vorurteilslos betrachten und als Partner schätzen lernen. Denn für Deutschland wichtige Impulse gehen heute gerade von unserem östlichen Nachbarn aus, egal ob in Wirtschaft oder Zivilgesellschaft. Die Zeit der einseitigen Erfahrungs- und Wertevermittlung in West-Ost-Richtung ist Vergangenheit.

Unsere Ausgabe beginnt mit einer Kontextualisierung dieser Entwicklungen. In seiner Einleitung schildert Dieter Bingen den Stand der deutsch-polnischen Beziehungen und verortet darin die Frage nach dem Stellenwert der Sprachen. Im ersten Schwerpunkt *Wahrnehmung der polnischen Sprache* wertet Astrid

GUNNAR HILLE
PRZEMYSŁAW CHOJNOWSKI
MAGDALENA TELUS



Adler die Ergebnisse der repräsentativen Umfragen des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim hinsichtlich der Wahrnehmung der polnischen Sprache aus. Die kulturhistorischen Hintergründe der Einstellungen zum Polnischen und zu den slawischen Sprachen allgemein sind das Thema des Beitrags von Erik Malchow. Kamila Schöll-Mazurek präsentiert erstmalig die Ergebnisse einer Studie, in der erwachsene Kinder aus deutsch-polnischen Familien zu ihren Einstellungen zur polnischen Sprache befragt wurden. Den zweiten Schwerpunkt, *Polnische Themen an deutschen Schulen*, eröffnet Stephanie Zloch mit einem Blick auf das Schulwesen der polnischen *Displaced Persons* in der Bundesrepublik nach 1945. Violetta Julkowska, die polnische Vorsitzende der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, präsentiert in ihrem Artikel die Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, bevor Igor Kąkolewski und Dominik Pick am Beispiel der dortigen Darstellung von Oberschlesien das didaktische Potential von Grenzregionen ausloten. Zwei Exkurse und eine Stellungnahme sorgen

für eine abwechslungsreiche Lektüre. Zunächst präsentieren wir leicht erreichbare und kostenfreie Internetressourcen für eine stärkere Berücksichtigung polnischer Themen im Unterricht. Im mittleren Teil folgt die Rede der Integrationsbeauftragten des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Jana Michael, vorbereitet für unsere Konferenz. Ein weiterer Exkurs bietet einen direkten Einblick in das aktuell viel beachtete deutsch-polnische Geschichtslehrwerk *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, dessen vierter Band in Polen gerade eine Schulzulassung erhielt.

Unsere Leserinnen und Leser wünschen wir eine schöne Lektüre – lassen Sie sich nicht entmutigen durch die vielen Aufgaben, die sich hier abzeichnen. Die „Bilder in unseren Köpfen“ wie auch die Schulkanons sind Strukturen der langen Dauer. Ihr Wandel kann nicht durch Schulbehörden verordnet werden – trotzdem findet er vor unseren Augen statt.

PL

Centrum Kompetencji i Koordynacji Języka Polskiego (Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch, KoKoPol) jest tą organizacją w polskoniemieckiej sieci powiązań, której zadaniem jest wspieranie, popularyzacja i upowszechnianie języka polskiego w Niemczech. Od dobrych czterech lat staramy się realizować te cele i pozyskać jak najwięcej sprzymierzeńców. Na konferencję „Obraz Polski i języka polskiego w niemieckich szkołach”, która odbyła się w dniach 27–28 listopada 2023 r. w St. Marienthal, zaproszenie przyjęło około 40 przedstawicieli i przedstawicieli organizacji polonijnych, społeczeństwa obywatelskiego, polityki i świata nauki. Trzecia naukowa edycja POLONUSA jest oparta na wynikach tej konferencji.



Tylko jedna trzecia młodych ludzi w Niemczech czerpie wiedzę o Polsce ze szkoły. Liczba osób uczących się języka polskiego jest również skromna w porównaniu z językami takimi jak francuski czy hiszpański. Przyczyny wciąż ostrożnego stosunku Niemców do języka polskiego, zwłaszcza odnośnie jego intensywnej nauki, są wielorakie i nadal nacechowane uprzedzeniami i stereotypami. Język polski, czy to na wschodzie, czy na zachodzie Niemiec, wciąż nie przychodzi niemieckim sąsiadom tak łatwo, jak języki zachodnie, z którymi przez dziesięciolecia zapoznawali się w szkole, przynajmniej w dawnej Republice Federalnej.

KoKoPol chce dopomóc w przewycięzaniu tej „nieufności” wobec polszczyzny. Nasze wewnętrzne dyskusje na temat tego, czy niechęć, a nawet odrzucenie, które daje się zauważyć nie tylko w stosunku do języka polskiego, opierają się na jednoznacznym antysłowiańskim nastawieniu, czy też jest to rezerwa wobec nieznanego, są dla nas nadal ekscytujące i kształtujące. Trzeba nazywać po imieniu stereotypy, ale przede wszystkim – przejęte z przeszłości – nierówne wzajemne przypisywanie znaczenia. Musimy dyskutować, jak wpływa ono na dzisiejszą sytuację, tak jak ma to miejsce w niektórych z prezentowanych tu tekstów. Dyskusja ta nie ma jednak służyć rozdrapywaniu starych ran, ożywianiu dawnych uprzedzeń i kończyć się żalem i załamywaniem rąk. Byłoby to sprzeczne z wyżej wymienionymi celami.

Cytaty z Herdera, Hegla czy Goethego, które łączą Europę Wschodnią i język polski z zacofaniem, służą raczej analizie naszego obecnego spojrzenia na stosunki polsko-niemieckie. Do słynnego „partnerskiego dialogu” przybliżymy się, spoglądając na dzisiejszą Polskę bez uprzedzeń i ucząc się doceniać ją jako partnera. Bowiem ważne dla Niemiec impulsy pochodzą dziś właśnie od wschodniego sąsiada, czy to w biznesie, czy w społeczeństwie obywatelskim. Czasy jednostronnego transferu doświadczeń i wartości z Zachodu na Wschód to już przeszłość.

Nasze wydanie rozpoczyna się od kontekstualizacji tych zmian. We wstępie Dieter Bingen opisuje stan stosunków polsko-niemieckich i umiejscawia na ich tle kwestię znaczenia języków. W części pierwszej, *Postrzeganie języka polskiego*, Astrid Adler analizuje wyniki reprezentatywnych badań ilościowych przeprowadzonych przez Instytut Leibniza ds. Języka Niemieckiego w Mannheim (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, IDS) dotyczące postrzegania języka polskiego. Kulturowo-historyczne tło postaw wobec polszczyzny i języków słowiańskich w ogóle jest tematem artykułu Erika Malchowa. Kamila Schöll-Mazurek przedstawia wyniki badania, w którym dorosłe dzieci z rodzin polsko-niemieckich zapytano o ich sto-

sunek do języka polskiego. Stephanie Zloch otwiera drugą część, *Polskie tematy w szkołach niemieckich*, spojrzeniem na system szkolnictwa polskich „dipisów” (tj. osób przesiedlonych podczas II wojny światowej, DPs) w Republice Federalnej po 1945 roku. Violetta Julkowska, polska przewodnicząca Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, przedstawia polsko-niemiecką serię podręczników *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, a następnie Igor Kąkolewski i Dominik Pick analizują potencjał dydaktyczny regionów przygranicznych na przykładzie Górnego Śląska w prezentowanej serii. Lekturę urozmaicają Dygresje oraz Stanowisko. Po pierwsze prezentujemy łatwo dostępne i bezpłatne zasoby internetowe, ułatwiające podejmowanie polskich tematów na lekcjach. W środkowej części udostępniamy mowę Pełnomocniczki ds. Integracji Kraju Meklemburgia-Pomorze Przednie, Jany Michael, przygotowaną na naszą konferencję. Kolejna Dygresja umożliwia bezpośredni wgląd w polsko- i niemieckojęzyczną wersję serii podręczników *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, o której ostatnio wiele się mówi i której czwarty tom właśnie został dopuszczony w Polsce do użytku szkolnego.

Życzymy naszym Czytelniczkom i Czytelnikom przyjemnej lektury – prosimy nie zniechęcać się ogromem stojących przed nami zadań. Zarówno „obrazy w naszych głowach”, jak i szkolne kanony są strukturami długiego trwania. Ich zmiana nie może być zadekretowana przez władze oświatowe – a jednak dokonuje się na naszych oczach.

← Postwertzeichenmotiv „175 Jahre Hambacher Fest“

Am 27.–30. Mai 1832 demonstrieren 20.000 bis 30.000 Bürgerinnen und Bürger am Schloss Hambach im pfälzischen Neustadt an der Haardt (heute Neustadt an der Weinstraße) für ein geeintes Deutschland, für Bürgerrechte und ein solidarische Europa. Neben den Deutschen waren auch andere Nationen beteiligt, so die Briten, Franzosen und Polen. Bei den Letzteren handelte es sich um die Teilnehmer des durch das zaristische Russland kürzlich davor niedergeschlagenen Novemberaufstandes – sie wurden gefeiert als Helden des Kampfes „für eure und unsere Freiheit (Za wolność naszą i waszą)“. Auf der Welle dieser „Polenbegeisterung“ entstanden zahlreiche Gedichte und Lieder über den polnischen Freiheitskampf. Die Briefmarke mit der polnischen Fahne neben der deutschen im Vordergrund kündigt an diese Geschehnisse an. Die Kundgebung am Hambacher Schloss gilt als die Wiege der deutschen Demokratie und führt zugleich vor, wie eng die deutsche und die polnische Geschichte miteinander verflochten sind.

© Bundesministerium der Finanzen
(Ausgabedatum: 3. Mai 2007)

*Wir sahen die Polen, sie zogen aus,
Als des Schicksals Würfel gefallen,
Sie ließen die Heimat, das Vaterhaus
in der Barbaren Räuberkrallen;
Vor des Zaren finstern Angesicht
Beugt der freiheitsliebende Pole sich nicht.*

*Auch wir, Patrioten, wir ziehen aus,
In festgeschlossenen Reihen;
Wir wollen uns gründen ein Vaterhaus
und wollen der Freiheit es weihen;
Denn vor der Tyrannen Angesicht
Beugt länger der freie Deutsche sich nicht.*

Philipp Jakob Siebenpfeiffer, *Hambacher Lied*
Zit. nach: Hartenstein, Elfi (Hg.) 1994:
Deutsche Gedichte über Polen.
Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 211

Einleitung / Wprowadzenie

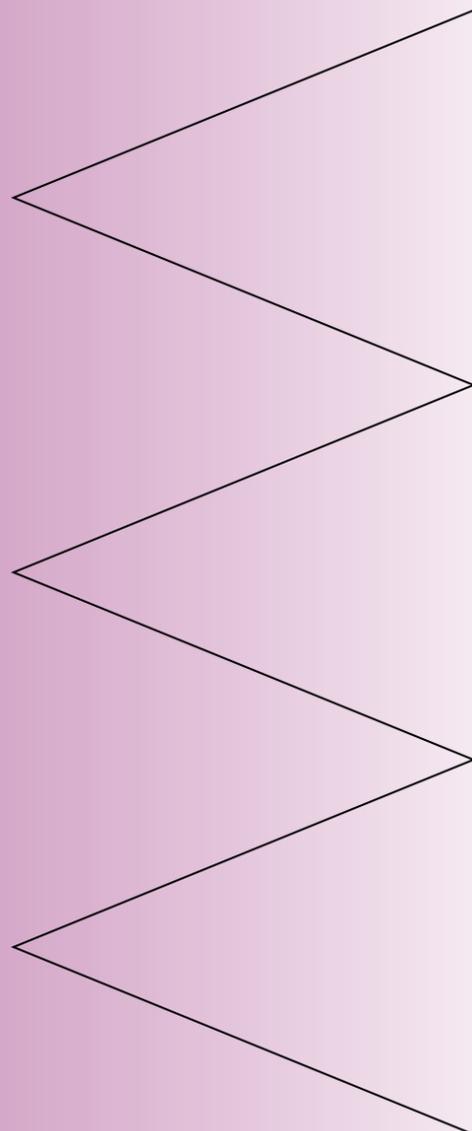
DIETER BINGEN

DIE DEUTSCH-POLNISCHEN BEZIEHUNGEN UND DER STELLENWERT DER SPRACHEN — RÜCKBLICK UND PERSPEKTIVEN / STOSUNKI POLSKO-NIEMIECKIE I ZNACZENIE JĘZYKÓW — SPOJRZENIE WSTECZ I PERSPEKTYWY

P

Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy, podpisany w Bonn 17 czerwca 1991 r., jest podstawą dla ochrony języków i tożsamości językowych mniejszości niemieckiej

w Polsce i osób o polskich korzeniach w Niemczech. Mówią o tym zwłaszcza artykuły 20 i 21. W Traktacie deklaruje się również gotowość do zapewnienia wszystkim zainteresowanym dostępu do języka i kultury drugiego kraju, w tym rozszerzenia możliwości nauki języka w szkołach, uczelniach i innych placówkach oświatowych. Jednak w agendzie bilateralnej polityki oświatowa przez długie lata nie zajmowała pierwszego miejsca. Zadaniem numer jeden było wsparcie Polski na drodze do integracji europejskiej. Zadanie to rozumiane było przez obie strony jako kluczowy element polsko-niemieckiej „wspólnoty interesów”. Mimo czasowych załamania dialogu w obu okresach rządów PiS, które każą myśleć raczej o „wspólnocie konfliktów”, pragmatyzm i dobra wola na szczeblach rządowych decydowały o powolnych, ale stałych postępach w odniesieniu do nauki języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego. W listopadzie 2022 roku koordynator rządu federalnego ds. stosunków polsko-niemieckich, Dietmar Nietan, wydał oświadczenie, w którym stwierdził, że rządowi niemieckiemu zależy na większym zaangażowaniu w tym obszarze. 5 milionów euro zostało przeznaczonych na wspieranie pozaszkolnych ofert nauki języka polskiego na lata 2023–2025.



POLONUS

D E

Es war ein einmaliger Moment der Geschichte, ein Fenster der Gelegenheit, dass Deutsche und Polen Hauptauslöser und Nutznießer des demokratischen Umbruchs in Europa werden konnten.

Die Entwicklung der deutsch-polnischen Nachbarschaft nach dem Abschluss des Vertrags vom 17. Juni 1991 kann mit Fug und Recht als ein Ausnahmefall in der Beziehungsgeschichte seit Mitte des 18. Jahrhunderts gelten, da erstmals in der Geschichte beide Gesellschaften, als Staaten verfasst und von gemeinsamen Grundwerten ausgehend, nationale Interessenpolitik betrieben – in einem durch die Europäische Union und die transatlantische Ausrichtung gesetzten Rahmen.

Bei der Beschreibung der politischen Exklusivität im Vergleich zu anderen Außenbeziehungen Deutschlands wurden die deutsch-polnischen Beziehungen gern auf eine Stufe mit den deutsch-französischen Beziehungen und der europapolitischen Funktion der westdeutsch-französischen Aussöhnung nach 1950 gestellt. Und tatsächlich ist die Vergleichbarkeit in einem einzigen Punkt gegeben. So wie ohne den deutsch-französischen Ausgleich die westeuropäische Verständigungs- und Integrationspolitik nicht hätte erfolgreich sein können, so wäre ohne die Annäherung zwischen Polen und Deutschen die Westintegration Polens und der anderen ostmitteleuropäischen Demokratien nicht möglich gewesen. Die sogenannte „Rückkehr nach Europa“ konnte nur über und mit Deutschland als Hauptverbündetem und Fürsprecher erfolgen. Nach 1950 hatte Frankreich den Weg der jungen Bonner Republik in die westeuropäische Integration geebnet.

DER VERTRAG ALS ANSAGE¹ Der Vertrag über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991 gab der deutsch-

polnischen Nachbarschaftsbeziehung einen Bezugsrahmen. Die bisher letzte Möglichkeit, ihn nach zehn Jahren im vorgesehenen Fünf-Jahresturnus ein Jahr vor Ablauf zu kündigen, ist zuletzt im Juni 2020 verstrichen. Der Vertrag enthält 38 Artikel und ist damit der umfangreichste bilaterale Freundschaftsvertrag, den Deutschland jemals abgeschlossen hat. Die wichtigsten Vertragsinhalte stellten für die deutsche Bundesregierung die Kapitel dar, die die Rechte der seit Jahrzehnten diskriminierten deutschen Minderheit in Polen (Artikel 20–22) beschrieben. Für die polnische Regierung hatte die deutsche Verpflichtung, Polen den Weg in die europäische Integration zu ebnen (Artikel 8), die herausragende Bedeutung. Beide Regierungen standen unter der kritischen Beobachtung ihrer jeweiligen Öffentlichkeit, von

Einflussgruppen und Medien, und sie mussten für ausreichende Mehrheiten in ihren jeweiligen Parlamenten für die Ratifizierung des deutsch-polnischen Vertrages Sorge tragen.

Die Rolle der Sprachen wurde vor allem in den Artikeln 20 und 21 behandelt, die ausführlich auf die Situation von deutschen Staatsbürgern polnischer Abstammung bzw. von polnischen Staatsbürgern deutscher Abstammung eingehen. Genannt werden hier ebenfalls Personen, die sich zu der „Sprache, Kultur oder Tradition“ des jeweiligen Nachbarlandes bekennen. Diesen Personengruppen wird das Recht auf ihre „sprachliche Identität“ zugesichert. Der Vertragstext erwähnt speziell das Recht auf freien Gebrauch der Muttersprache im privaten wie öffentlichen Bereich. Die Vertragsparteien wollen die sprachlichen Identitäten auch dadurch schützen, dass in öffentlichen Einrichtungen des Partnerlandes „muttersprachlicher“ Unterricht möglich sein sollte. In Artikel 25 wird dieser Blick erweitert, wenn davon die Rede ist, „allen interessierten Personen umfassenden Zugang zur Sprache und Kultur des anderen Landes zu ermöglichen“ (Telus 2021, S. 50).

Das deutsch-polnische Verhältnis entwickelte sich in den 1990er Jahren vielfältig und intensiv. Auf den Partnerschaftsvertrag folgte eine größere Anzahl von bilateralen Abkommen, die von der Verbreiterung und Vertiefung der politischen und gesellschaftlichen Beziehungen Zeugnis ablegten, aber auch von dem großen Nachholbedarf bei der Schaffung einer stabilen Infrastruktur der Nachbarschaftsbeziehungen.

Die millionenfachen menschlichen Begegnungen, insbesondere die Jugendbegegnungen und Austauschprogramme, die tausendfachen zivilgesellschaftlichen Initiativen in unterschiedlichsten Bereichen und Professionen, die hundertfachen kommunalen Vernetzungen und Partnerschaften und die ungebrochene Dynamik der wirtschaftlichen Beziehungen und Verflechtungen haben in den vergangenen drei Jahrzehnten ein Fundament geschaffen und gestärkt, das von politischen Störmanövern seit der zweiten Hälfte der 2010er Jahre nicht so leicht erodiert werden kann.

¹ Die Kapitel, die sich mit den bilateralen Beziehungen bis 2015 beschäftigen, beruhen auf meinem Beitrag: *25 Jahre deutsch-polnische Partnerschaft. Politische Freundschaft auf Bewährung* (Bingen 2016, S. 2–11).

POLITISCHE LEERE NACH GELUNGERNER NATO- UND EU-INTEGRATION 2004

Es war nur scheinbar paradox, dass sich mit dem Erfolg der „deutsch-polnischen Interessengemeinschaft in Europa“ (von der bereits im Februar 1990

Außenminister Krzysztof Skubiszewski sprach, zu einer Zeit, als es noch zwei deutsche Staaten gab!), verstanden als Deutschlands Anwaltsrolle auf dem Weg Polens in die NATO und in die EU, zugleich ihre ursprüngliche Aufgabe erschöpft hatte. Die in den 1990er Jahren unvermeidlich von Ungleichheit geprägte sogenannte Juniorpartnerschaft Polens war politisch obsolet geworden, wurde aber insbesondere von den Bundesregierungen jener Zeit nicht ernsthaft als Herausforderung für eigenen politischen Strategiewechsel gegenüber Polen angenommen. Es herrschte Ideenlosigkeit – auch in Warschau – und es gab keine gemeinsamen strategischen Ziele einer bilateralen Interessengemeinschaft nach dem NATO- und EU-Beitritt Polens.

Ungeachtet des fehlenden politischen Feingefühls in Berlin und Warschau wurde aber ein erneuter Paradigmenwechsel quasi mit einem *fait accompli* eingeleitet (Paradigma der Augenhöhe). Nicht so radikal wie der von 1989/90 (Paradigma der deutsch-polnischen Interessengemeinschaft) wurde er zum Fanal für das Ende der paternalistisch-klientelistischen Beziehung. Dazu gleich.

Der Verzicht auf die Definition von strategischen Zielen sollte gerade bei der Pflege der jungen deutsch-polnischen Verbindung langfristig negative Folgen zeitigen. Realpolitik ohne Visionen war Gift für die neue Nachbarschaft. Zudem war die polnische Freude über den EU-Beitritt am 1. Mai 2004 gerade durch die Kurzsichtigkeit der Bundesregierung gedämpft worden, die gemeinsam mit Österreich durchgesetzt hatte, die volle Arbeitnehmerfreizügigkeit für die Neumitglieder um sieben Jahre bis 2011 hinauszögern zu dürfen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Einschnitt in den deutsch-polnischen politischen Beziehungen nicht erst auf den Regierungsantritt der PiS im Herbst 2005 datieren. Es war im September 2004, als im Sejm eine Entschließung zu Reparationsforderungen an Deutschland unter der Regierung des sozialistischen Ministerpräsidenten Jerzy Miller verabschiedet wurde. Das Parlament kannte keine Parteien mehr, nur noch Polen. Die möglichen politischen Weiterungen der Resolution wurden in Berlin nicht wirklich ernstgenommen.

Bei alledem: Bildungspolitische Fragen und polnischer bzw. deutscher Spracherwerb stellten keine prioritären Themen auf der bilateralen Agenda dar. Da ging es in erster Linie um Partnerschaft und Augenhöhe in politisch-strategischen Fragen der europäischen Politik, ihre Wahrnehmung auf beiden Seiten von Oder und Neiße. Das Gewicht Polens in Europa und in der deutschen Politik stieß in Polen auf wachsendes Missfallen und Frustration. Schließlich standen kultur- und bildungspolitische

Fragen nicht im Zentrum der gegenseitigen Aufmerksamkeit, da der Bund hier nur eingeschränkte oder gar keine Kompetenzen wegen der Kulturhoheit der Länder in Deutschland besaß, während Polen ungeachtet der stark ausgeweiteten territorialen Selbstverwaltung seit Ende der 1990er Jahre nach wie vor ein Zentralstaat blieb.

Parallel zu dem Befund wuchs unterhalb des Wahrnehmungsrads für die wachsenden Interessenunterschiede und Konflikte zwischen Berlin und Warschau die Sensibilisierung der deutschen Politik für die Bedeutung der Sprache sehr allmählich, aber doch bemerkbar.

DEUTSCH-POLNISCHE KONFLIKTGEMEINSCHAFT STATT INTERESSENGEMEINSCHAFT

Die deutsche und polnische Politik und die Öffentlichkeit in beiden Ländern beschäftigten in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends insbesondere vier Themenkomplexe. Die Sprachenfrage gehörte nicht dazu – und das war auch gut so. Die Themen waren: der Irak-Konflikt (Transatlantische Beziehungen), die europäische Verfassungsdebatte (Europapolitik), die Debatte um ein „Zentrum gegen Vertreibungen“ (Geschichtspolitik) und das Nord Stream-Projekt (Russlandpolitik).

Der Irak-Konflikt

Die deutsche und die polnische Regierung nahmen zur Irak-Krise und dem darauffolgenden Krieg der von den USA geführten „Koalition der Willigen“ unterschiedliche Haltungen ein. Die Bundesregierung hatte bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine ablehnende Position gegenüber einem Präventivkrieg vertreten, während die polnische Regierung diesen zunächst politisch, dann auch mit einem bescheidenen militärischen Beitrag, d.h. der Entsendung einer 200 Mann umfassenden Elitetruppe, unterstützte. Die offizielle Regierungslinie in beiden Ländern wurde von den Medien und den politischen Eliten weitgehend mitgetragen, während die Mehrheit der Bevölkerung in beiden Ländern gegen den Krieg der Koalition war. Die Ablehnung war allerdings in Deutschland weitaus größer als in Polen.

Die betont transatlantische und proamerikanische Haltung der polnischen Regierung war auch Ausdruck eines Misstrauens gegenüber der deutschen und französischen Europa- und USA-Politik, insbesondere gegenüber dem zeitweiligen Schulterchluss von Berlin und Paris mit den Sicherheitsratsmitgliedern Russland und China bei der Ablehnung der Intervention. Die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus das Verhalten des jeweiligen anderen Landes kommentiert wurde, trugen zu einer zeitweisen gegenseitigen Entfremdung bei.

WIR HABEN IN DEUTSCHLAND ZAHLREICHE KINDER, DIE ZU HAUSE, IN DER FAMILIE, MINDESTENS EINE WEITERE SPRACHE HÖREN UND SPRECHEN. DAS GILT AUFGRUND DER GEOGRAPHISCHEN NÄHE UND DER ENGEN VERBINDUNG BEIDER LÄNDER IN BESONDEREM MAÑE AUCH FÜR DIE POLNISCHE SPRACHE. DIESEN SCHATZ GILT ES DURCH EINE BESSERE SPRACHFÖRDERUNG ZU HEBEN (...).

/ MAMY W NIEMCZECH LICZNE DZIECI, KTÓRE W DOMU, W RODZINIE, SŁYSZĄ PRZYNAJMNIEJ JESZCZE JEDEN JĘZYK DODATKOWY I NIM SIĘ POSŁUGUJĄ. ZE WZGLĘDU NA BLISKOŚĆ GEOGRAFICZNĄ I BLISKIE RELACJE OBU KRAJÓW DOTYCZY TO ZWŁASZCZA RÓWNIEŻ JĘZYKA POLSKIEGO. TYM SKARBEM NALEŻY SIĘ ZAOPIEKOWAĆ POPRZEZ LEPSZE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE (...).

*Dietmar Nietan, MdB,
Koordinator der Bundesregierung für die deutsch-
polnische Zusammenarbeit*

Die Verfassungsdebatte

Wenn der Irak-Konflikt und seine Nachbereitung die große Bewährungsprobe für das deutsch-polnische Verhältnis in Bezug auf die transatlantischen Beziehungen und auf Fragen globaler Sicherheit darstellte, so war die mit dem 1. Mai 2004 symbolisierte neue Ära europäischer Integrationspolitik die zweite große Bewährungsprobe für die deutsch-polnische Partnerschaft. Die Unterschiede in entscheidenden politischen Zukunftsfragen der Europäischen Union wurden in der Mitte der Nullerjahre unübersehbar. Die mehrjährige Diskussion über eine europäische Verfassung machte auch eindringlich klar, wie unterschiedlich Berlin und Warschau eigene Interessen definierten. Die polnische Haltung zur Stimmengewichtung in der EU der 25 war Ausdruck einer in der polnischen politischen Elite weitgehend ungebrochenen fixen Idee von den Attributen des souveränen Nationalstaats in der Ausprägung des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, befördert durch die Angst vor den nationalen Egoismen der alten EU-Staaten, insbesondere Deutschland und Frankreich.

Das „Sichtbare Zeichen“ — Zentrum gegen Vertreibungen

In der Auseinandersetzung um das ursprünglich von der Bund der Vertriebenen-Vorsitzenden Erika Steinbach in die Diskussion gebrachte „Zentrum gegen Vertreibungen“ kam es stattdessen zu einem Rückfall in Denkmuster und Stereotype, die in beiden Ländern als überwunden gegolten hatten. In Polen wuchs bei manchen die Befürchtung, die Deutschen strebten ein neues Geschichtsbild an, in dem sie sich vor allem als ein Volk der Opfer darstellten, und bereiteten damit auch Ansprüche auf Entschädigung für verlorenes Eigentum in den früheren deutschen Ostgebieten vor. In Deutschland entstand der Eindruck, in Polen wolle man sich nicht mit dem schmerzlichen Komplex der Vertreibungen beschäftigen und darüber hinaus den Deutschen verbieten, ihrer Opfer zu gedenken.

Nord Stream

Das von Bundeskanzler Schröder und dem russischen Präsidenten Putin forcierte Projekt einer Erdgasleitung (Nord Stream) durch die Ostsee erhitzte seit der zweiten Hälfte des Jahres 2005 die Gemüter in Polen. Es wurde dort nicht nur als Verletzung polnischer wirtschaftlicher und sicherheitspolitischer Interessen, sondern auch als Verstoß gegen eine gemeinsame EU-Energiepolitik verstanden.

ERNEUERTE UNVOLLSTÄNDIGE PARTNERSCHAFT: 2005–2015

Der Teil des *Solidarność*-Lagers, der sich seit 1989 als Verlierer in der politischen Machtverteilung gesehen hatte, war in den Parlamentswahlen 2005 erfolgreich. Bei dem innenpolitischen Kulturkampf in Polen und dem Versuch, eine IV. Republik aufzubauen, ging es der Partei *Prawo i Sprawiedliwość* (Recht und Gerechtigkeit, PiS) nicht zuletzt um den Stellen-

wert der Geschichte und der Geschichtspolitik sowohl für die Innenpolitik als auch für die Außenpolitik insbesondere gegenüber Deutschland und Russland. Tiefes Misstrauen gegenüber Deutschland und der Versuch, europäische Politik in Abgrenzung von dem westlichen Nachbarn zu betreiben, prägten das Klima zwischen Warschau und Berlin.

Nach dem weiteren Regierungswechsel in Polen im Spätherbst 2007 zur PO mit Donald Tusk an der Spitze gehörte zu den prioritären Themen einer deutsch-polnischen Agenda für die Politik der nächsten Jahre eine gemeinsame Russland- und Nachbarschaftspolitik. Gemeinsame deutsch-polnische Beiträge zur Formulierung einer EU-Ostpolitik sollten eine stabilisierende Funktion nicht nur für die bilateralen Beziehungen, sondern auch für die gesamte europäische Entwicklung haben.

2011 jährte sich die Unterzeichnung des Partnerschaftsvertrags zum zwanzigsten Mal und gab Anlass zu einer *Gemeinsamen Erklärung* der Regierungen vom 21. Juni und für das mehr als 90 Punkte umfassende *Programm der Zusammenarbeit*. Die ambitionierte Agenda beschrieb in 11 Kapiteln vor allem ein Programm der weiteren Verdichtung und Verstetigung der bilateralen Beziehungen (1. Politischer Dialog, 2. Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit, 3. Verkehr und Infrastruktur, 4. Öffentliche Sicherheit, 5. Zivilgesellschaft und Soziales, 6. Kultur, 7. Bildung, Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, 8. Wirtschaft und Energie, 9. Umweltschutz, 10. Zusammenarbeit auf europäischer Ebene, 11. Sicherheit, Verteidigung und humanitäre Hilfe). Die bilaterale Agenda der deutsch-polnischen Beziehungen brachte zum Ausdruck, dass nicht alles Unerledigte im bilateralen Bereich an die EU abgegeben werden konnte.

Gleichzeitig wurden am „Runden Tisch zu Fragen der Förderung der deutschen Minderheit in Polen und der polnischstämmigen Bürgerinnen und Bürger und Polen in Deutschland“ Beratungen zur Umsetzung der Verpflichtungen durchgeführt, auf die sich die deutsche Seite auf Bundes- und Länderebene festzulegen bereit zeigte. An den Gesprächen nahmen neben Vertreterinnen und Vertretern beider Regierungen und der Kultusministerkonferenz auch Repräsentant/-innen polnischer Organisationen in Deutschland teil. Beide Seiten begrüßten die im Januar 2011 erfolgte Gründung des deutsch-polnischen Bildungsausschusses unter politischer Federführung Mecklenburg-Vorpommerns und dem Dach der Deutsch-Polnischen Regierungskommission. Sie brachten ihre Erwartung zum Ausdruck, der Ausschuss werde bald eine „Strategie zum Spracherwerb für Polnisch als Muttersprache“ entwickeln (Runder Tisch 2011, S. 3). In der gemeinsamen Erklärung zum Thema bleibt Polnisch als Fremdsprache unerwähnt. Im Hinblick auf die künftigen Gespräche nannte die polnische Seite Desiderate wie eine stabile Förderstruktur der Polonia, Zugang zu deutschen Medien, Errichtung einer Gedenkstätte und Klärung der Rechtslage der Nachkommen der polnischen Minderheit von vor 1940 sowie der Frage nach dem Vermögen jener polnischen Minderheit. Ein Postulat hinsichtlich Stärkung des Polnischen in Deutschland unterblieb, während die deutsche Seite der Weiterbildung von

Deutschelehrern in Polen den ersten Platz auf ihrer Wunschliste einräumte.

Von dem in der ersten Hälfte der 2010er Jahre weiter gewachsenen politischen Vertrauensverhältnis ungeachtet der nicht unbedeutenden Divergenzen in Kernfragen europäischer Sicherheits- und Energiepolitik zeugte die von Deutschland unterstützte Wahl von Ministerpräsident Tusk zum EU-Ratspräsidenten. Das bedeutete vor allem, dass Berlin dem Nachbarn das Potenzial zu einer „Gestaltungsmacht“ (Kai-Olaf Lang) in der EU zusprach.

Geradezu als Paradox konnte verstanden werden, dass der polnische Außenminister die Sichtbarkeit von Deutschland als Gestaltungsmacht in Europa vermisste. In seiner berühmten gewordenen Berliner Rede vom 28. November 2011 im Allianz-Forum forderte Außenminister Sikorski Deutschland auf, seine führende, nicht dominierende Rolle im EU-Reformprozess wahrzunehmen und sicherte ihm die Unterstützung seines Landes zu, vorausgesetzt, dass Polen in die europäischen Entscheidungsprozesse einbezogen werde, vgl. DGAP 2011: „Deutsche Macht fürchte ich heute weniger als deutsche Untätigkeit“. Mit diesem eindringlichen Appell wandte sich der polnische Außenminister Radosław Sikorski bei seiner Rede in Berlin an die Bundesregierung. Er sei sich bewusst, dass er wohl der erste Außenminister in der Geschichte Polens sei, der so etwas äußere, so Sikorski. Doch als wichtigste europäische Wirtschaftsmacht und größter Nutznießer des Euro sei die Bundesrepublik in der Pflicht, eine Führungsrolle bei den notwendigen Reformen in Europa zu übernehmen und einen wesentlichen Beitrag für den Erhalt der Eurozone zu leisten“.

BILATERALE BEZIEHUNGEN NACH 2015

Über 25 Jahre galten in den politischen Eliten Polens, die nach dem demokratischen Umbruch von 1989 das Land regierten, Europa als politisches Projekt und die freiheitliche Demokratie als unverrückbare Bezugsgrößen und Konstanten, auf die sich die Partner Polens in der Europäischen Union bei aller Unterschiedlichkeit von Interessen in Einzelfragen verlassen konnten. Nicht zuletzt auch Deutschland.

Nach dem Regierungsantritt der PiS im Herbst 2015 sah das anders aus. An dem gesamten Entwicklungspfad Polens seit 1989 wurden bereits früher in (national)konservativen Intellektuellenzirkeln Zweifel formuliert. Seit Herbst 2015 war die Evaluierung des Modells der liberalen Demokratie, des westeuropäischen Kultur- und Zivilisationsmodells, des 1990 eingeschlagenen ökonomischen Entwicklungspfades und schließlich sogar der politischen Integration mit den westeuropäischen Demokratien Programm. Wobei der Primat der Innenpolitik der geforderten Wiedererlangung der inneren Souveränität Polens durch eine exklusiv verstandene Identitätspolitik unmittelbare Auswirkungen auf die Außenpolitik, die Europa- und Nachbarschaftspolitik hatte. Das bedeutete letztlich eine erhebliche

Distanz zu Deutschland, das mehr und mehr als Gefahr für die europäisch-christliche Zivilisation beschrieben wurde und nicht als ein bislang erfolgreiches Beispiel einer offenen Gesellschaft (vgl. Zychowicz 2016).

Wenn die politische, kulturelle und mentale Entfremdung von Deutschland zugleich ein Vehikel der innenpolitischen Profilierung und Abgrenzung von politischen Gegnern, den Liberalen und „Verrätern“ an den traditionellen Werten war und außenpolitisch ein Mittel zur Gewinnung der ungeteilten nationalen Souveränität, musste das gesamte außenpolitische Koordinatensystem korrigiert werden.

Eine lange Spur der zunehmenden Verfeindungs- politik der von dem PiS-Präses Jarosław Kaczyński weitgehend ohne eigenes Regierungsamt aus dem Hintergrund gesteuerten Regierungen Szydło und Morawiecki zieht sich bis zu dem mit äußerster verbaler Härte geführten Parlamentswahlkampf 2023. Die Stichworte, die in der Politikanalyse und öffentlichen Diskussion über die Parameter des Regierungshandelns in Polen seit 2015, die auch die Gestaltung des Verhältnisses zu Deutschland entscheidend prägten, genannt wurden, waren:

- ein Kampf der Kulturen in Europa, voraufklärerischer Traditionalismus versus Liberalismus, christliches Abendland versus Überformung durch fremde, insbesondere islamische Traditionen;
- die deutsche bzw. europäische Migrations- und Asylpolitik;
- die Geschichtspolitik, Pflege des Helden- und Opfermythos;
- außen- und sicherheitspolitische Prioritäten, nationale Souveränität als höchstes Gut;
- Europapolitik: Europa der Vaterländer versus EU als politisches Integrationsprojekt;
- die Rechtsstaatsproblematik und die europäische Rechtsprechung;
- die Kultur des Misstrauens und der Abgrenzung in der Nachbarschaftspolitik gegenüber Deutschland;
- insbesondere das (begründete) Misstrauen gegenüber der deutschen Russland- und Energiepolitik, Ukrainepolitik (seit 2005 = Regierung PiS I).

Aus dem Strauß der Faktoren der Entfremdung zwischen Berlin und Warschau soll in diesem Beitrag der Fokus auf der Außen- und Deutschlandpolitik der PiS liegen, die eine Einschätzung nahelegt, dass die umfassende Kultur des Misstrauens und der Entfremdung auf der staatspolitischen Ebene zwischen Deutschland und Polen den Umgang mit der Sprachenpolitik im Hinblick auf die polnische Sprache in Deutschland nur am Rande tangierte bzw. kaum negative Auswirkungen auf sie zeitigte. Ein vorsichtig formuliertes Fazit vorab: Hier waren Pragmatismus und Politik der kleinen Schritte angesagt (sieht man von der rechtswidrigen Einschränkung des schulischen Deutschunterrichts in der Endphase der Regierung Morawiecki als Politik des „Revanchismus“ ab).

SICH VON DEN KNIEN ERHEBEN: AUSSEN- UND EUROPAPOLITIK UND DAS VERHÄLTNIS ZU DEUTSCHLAND

Nach eigenen Angaben standen bei der PiS drei Kategorien im Zentrum ihrer Aktivitäten auf internationaler Ebene: „Staatsräson, polnische nationale Interessen und die Subjekthaftigkeit (*podmiotowość*) Polens“. Damit grenzte sie sich von den Vorgängerregierungen ab, denen sie unter anderem ein angepasstes Mitschwimmen im europäischen „Mainstream“ ebenso vorwarf wie eine „zweitrangige und periphere Politik, eine Politik der Selbstdegradierung und der Harmonisierung der Ansichten mit den Standpunkten derer, die man für die Stärkeren hält“. Ähnlich wie in der Wirtschaftspolitik behauptete die PiS auch in außenpolitischer Hinsicht eine nach 1989 entstandene Situation der Abhängigkeit, ja des Klientelismus und der Servilität insbesondere gegenüber Deutschland. In der Außen- und Europapolitik ging es folglich darum, Polen aus einer post- oder neokolonialen Position in EU und internationalem Gefüge herauszuführen (Lang 2023, S. 25). In der Diskussion über die Zukunft der EU lehnte und lehnt die PiS daher folgerichtig Vertiefungsprojekte im Sinne einer politischen Union, einer engeren Union (*ever closer union*) oder der Ausweitung von Mehrheitsentscheidungen ab.

Im Kontext der Sicherheitspolitik und der Suche nach Schutz unterschied und unterscheidet sich die PiS freilich nicht grundsätzlich von den meisten anderen Kräften des Landes, in deren Bedrohungswahrnehmung Russland und dessen unberechenbares Verhalten an oberster Stelle stehen und für die ein enges Bündnis mit den USA sowie eine funktionierende NATO die Garanten für die Sicherheit Polens sind. Dabei sollte das Sonderverhältnis zu den USA auch dazu genutzt werden, Polens Bedeutung in Europa zu steigern und ein Gegengewicht zu Deutschland bzw. „Brüssel“ in der EU zu schaffen.

Das Misstrauen gegenüber Deutschland speist sich vornehmlich aus drei Quellen (Lang 2023, S. 28). Erstens prägen tragische Erfahrungen aus der Vergangenheit, allen voran der Zweite Weltkrieg, sowie eine spezifische Wahrnehmung der deutschen Geschichtspolitik das Deutschlandbild. Zweitens wird Deutschland explizit oder implizit nach wie vor ein Sonderverhältnis zu Russland vorgehalten. Auch mit diesem Vorwurf steht die PiS in Polen keineswegs allein da. Ebenso wie im Falle der Geschichtspolitik fügt sich die Sicht der PiS auf die deutsche Politik in eine breitere Deutschlandskepsis ein und wird überdies von der Sorge über die Zuverlässigkeit Deutschlands genährt. Drittens wird bemängelt, Deutschland versuche zusammen mit Frankreich auch in der erweiterten Europäischen Union Dominanz auszuüben.

Folgerichtig verlegte die PiS sich darauf, Einhegungspolitik und Gegenmachtbildung zu betreiben – freilich nicht ohne dabei auch Kooperationsmöglichkeiten und -erfordernisse etwa auf wirtschaftlichem Gebiet zu akzeptieren (Lang 2023, S. 29).

Dabei hat sich die PiS unter Ministerpräsident Morawiecki in ihrer Deutschlandpolitik zusehends radikalisiert. „Der Wahlkampf zu den Parlamentswahlen 2023 mit seinen teils gro-

tesken Wahlreklamen und explizit deutschlandkritischen Parolen [war] nicht Ursache, sondern Kulmination dieser Entwicklung“ (Lang 2023, S. 30).

Im Vordergrund stand der Vorstoß, Reparationsforderungen an Deutschland in der Höhe von 1,3 Billionen Dollar zu richten, deren Erfüllung wiederum als unabdingbare Voraussetzung für eine „Versöhnung“ mit Deutschland dargestellt wurde. Die Reparationsfrage war in erster Linie ein Element der Innenpolitik, ein Instrument, um die politische Unterstützung des Teils der Gesellschaft aufrechtzuerhalten, der Deutschland und der Europäischen Union misstrauisch oder feindlich gegenübersteht.

DIE KARAWANE ZIEHT WEITER

Relativ frei von den konfliktreichen Kernbereichen der Politik, quasi „unter dem Radar“, wenn auch forciert durch stärker forderndes polnisches Verhalten, entwickelten sich die Gespräche in der Zeit des Niedergangs der politischen Beziehungen in den dafür vorgesehenen zwischenstaatlichen Foren bemerkenswert konstruktiv und zeitigten, von einer größeren Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, gewisse Fortschritte bei der Förderung des Polnischunterrichts in Deutschland. Im Ergebnisprotokoll der 32. Sitzung der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit vom 18. November 2022 finden sich Empfehlungen zu den Bereichen Interregionale Zusammenarbeit, Grenznahe Zusammenarbeit, Raumordnungsfragen und Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Unter letzterem Bereich formulierte die Kommission im Punkt „Sprachenerwerb“ die Empfehlung, „den Dialog auf geeigneten Ebenen und in geeigneten Formen fortzusetzen und Maßnahmen zu ergreifen, um die Situation im Hinblick auf den Unterricht von Polnisch als Mutter- und Fremdsprache in Deutschland und Deutsch als Sprache der deutschen Minderheit und Fremdsprache in Polen zu verbessern“ (Auswärtiges Amt 2022). Kann man zurückhaltender, mit ausgesuchter Zuvorkommenheit formulieren, dazu noch mit Blick auf den Sprachenerwerb Reziprozität des Monitums anbringend?

Ein Jahr zuvor, im Ergebnisprotokoll der 30. Sitzung derselben Kommission vom 12. Januar 2021 war fordernder und zugleich moderat zum Stichwort „Sprachenerwerb“ formuliert worden: „Die Kommission unterstreicht die Bedeutung eines breiten Zugangs zu Angeboten zum Erlernen der Sprache des Nachbarn, d.h. Deutsch und Polnisch, als Fremd- und Herkunftssprache, bzw. Muttersprache, im Rahmen der vorhandenen Ressourcen, einer weiteren Förderung des Erlernens der Nachbarsprache nach dem deutsch-polnischen Vertrag über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit und nach den Empfehlungen des Strategiepapiers der KMK ‚Förderung der Herkunftssprache Polnisch‘“ (Auswärtiges Amt 2021).

Die Fachtagung „Polnisch als Herkunftssprache in Deutschland: Europäische Perspektive“, die vom Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) und von der Ge-

schäftsstelle der Polonia in Berlin am 19. März 2021 online stattfand, reflektierte die nüchterne und konstruktive Sichtweise.

Der langjährige Polonia-Beauftragte von NRW, Thors ten Klute, stellte das erfolgreiche Modell zur Förderung von Herkunftssprache Polnisch in seinem Bundesland vor. Die Referatsleiterin im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg Birgit Nix präsentierte anschließend die Pläne ihres Bundeslandes, ein durchgängiges Polnischangebot von der Kita bis zum Abitur aufzubauen.

Im zweiten Panel ging es um „Bildungsinitiativen der Polonia“. Aleksander Zajac, damals Leiter der Geschäftsstelle der Polonia, schilderte die Bemühungen der polnischen Vereine um den Ausbau des Polnischangebots seit dem deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag 1991. Beispielfhaft berichtete Barbara Rejak im Namen des traditionsreichen Schulvereins „Oświata“, mit Wort und Bild von der alltäglichen Vereinsarbeit. Agnieszka Siemasz-Kałuża, Vertreterin der Elterninitiative Polski w Hesji und Mitkordinatorin der Bundeskonferenz der Polnisch-Arbeitsgemeinschaften berichtete über eine erfolgreiche Kampagne in Hessen, wo sich die Zahl der Schüler/-innen im HS-Unterricht Polnisch zwischen 2015 und 2019 vervierfachte. Die Mehrsprachigkeitsexpertin Dr. Anna Mróz von der Universität Greifswald stellte am Beispiel des Berliner SprachCafé Polnisch dar, wie Polnisch als Herkunftssprache von der Zusammenarbeit mit anderen lokalen Sprach-Communities profitieren kann. In die gleiche Richtung wies Dr. Magdalena Telus von KoKoPol hin, indem sie das Potential des Strategiepapiers *Förderung der Herkunftssprache Polnisch* der KMK von 2013 für andere Herkunftssprachen aufzeigte (Telus 2021, S. 51).

Der Koordinator der Bundesregierung für die deutsch-polnischen Beziehungen Dietmar Nietan gab im November 2022 eine Erklärung ab, die auf die unterschiedlichen Zuständigkeiten der Länder und des Bundes bezüglich der Förderung des herkunftssprachigen Polnisch-Unterrichts hinwies, um dann nach dem Verweis auf den Kulturföderalismus in Deutschland das besondere und neuartige Commitment der Bundesregierung in diesem Bereich herauszustellen. Die Ausführungen von Dietmar Nietan sollen ausführlicher zitiert werden:

„Wir haben in Deutschland zahlreiche Kinder, die zu Hause, in der Familie, mindestens eine weitere Sprache hören und sprechen. Das gilt aufgrund der geographischen Nähe und der engen Verbindung beider Länder in besonderem Maße auch für die polnische Sprache. Diesen Schatz gilt es durch eine bessere Sprachförderung zu heben (...).

Im schulischen Kontext kann die größtmögliche Anzahl an Kindern erreicht und eine hohe Qualität in Übereinstimmung mit den Bildungszielen der Bundesländer sichergestellt werden. Für die Förderung des schulischen Angebots zum Erlernen des Polnischen sowohl als Fremdsprache als auch als Mutter- bzw. Herkunftssprache sind im föderalen Gefüge der Bundesrepublik Deutschland die Bundesländer zuständig.

In den einzelnen deutschen Bundesländern besteht die Möglichkeit, herkunftssprachlichen Unterricht an Schulen

einzurichten, wenn entsprechende Bedarfe angemeldet werden. Diese gestalten sich regional unterschiedlich, zudem haben die Bundesländer auch unterschiedliche Ansätze, um den Bedarf an Polnischunterricht zu erheben und dann auch zu decken.

Gerade weil es ein berechtigtes Anliegen ist, dass Schülerinnen und Schüler herkunftssprachlichen Unterricht erhalten, ist es die Aufgabe der Bundesländer, den Bedarf an herkunftssprachlichem Unterricht früh und verlässlich zu ermitteln, um dann auch ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot in diesem Bereich sicherzustellen. In der Frage einer zielführenden Ermittlung der Bedarfe an herkunftssprachlichem Unterricht und in der Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebotes sind die Bundesländer jedoch unterschiedlich aufgestellt.

Die Ermittlung von „best-practice“-Beispielen und der Austausch der Bundesländer untereinander in diesem Bereich sowie deren Adaptation ist mir als Koordinator ein großes Anliegen. Meine guten und fruchtbaren Gespräche mit einigen Bundesländern hierzu will ich daher fortsetzen und gemeinsam die gegenwärtige Situation verbessern.

Damit dies gelingt, habe ich mich nach meinem Amtsantritt dafür eingesetzt, dass auch der Bund die Entwicklung geeigneter Methoden zur besseren Förderung der polnischen Herkunftssprache dort zusätzlich fördert, wo Eltern in der aktuellen Situation noch Bedarfe und Potenziale sehen, die bisher noch nicht von den Bundesländern abgedeckt werden.

Aufgrund der überragenden Bedeutung der deutsch-polnischen Beziehungen für das Zusammenleben in Europa sollte der Bund die Länder in ihren Bemühungen unterstützen, bestehende Angebote für den herkunftssprachlichen Unterricht aktiv zu bewerben, Bedarfe flächendeckend zu ermitteln und, so denn die Nachfrage besteht, entsprechende weitergehende Angebote zu schaffen.

Die Koalitionsfraktionen von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP im Deutschen Bundestag sind meinen Vorschlägen gefolgt, im Haushalt des BMBF für 2023 und für die Folgejahre Mittel für das Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) bereitzustellen. 2023 werden 1 Mio. Euro, 2024 und 2025 jeweils 2 Mio. zur Verfügung stehen.

Das KoKoPol erhält somit die Befähigung, zentrale Vorhaben umzusetzen:

- Die rasche Entwicklung einer praxistauglichen Strategie zur bundesweiten Bedarfserfassung an herkunftssprachlichem Unterricht an Schulen,
- die Erhebung von „best-practice“-Beispielen des Polnischunterrichts aus den Bundesländern,
- die Erarbeitung von Strategien zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung des Polnischunterrichts gemeinsam mit den Bundesländern und der Zivilgesellschaft (z.B. auch Polonia-Organisationen),
- die Schaffung von Angeboten zur Vernetzung von bestehenden schulischen und außerschulischen Angeboten und
- die Entwicklung von Kriterien zur Förderung außerschulischer Akteure, die fachgerechten Unterricht in Polnisch als Her-

kunftssprache anbieten können, damit diese außerschulischen Akteure dann auch im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel mit Bundesmitteln gefördert werden können.“ (Nietan 2020)

Dem Koordinator war es wichtig darauf hinweisen zu können, dass die Bundesregierung und die sie tragenden Koalitionsfraktionen damit den Einstieg in eine ergänzende Bundesförderung für Polnisch als Herkunftssprache geschaffen haben.

RESÜMEE Weder die vielbeschworene Asymmetrie im deutsch-polnischen Beziehungsgeflecht, noch die identitäre PiS-Ideologie, noch die allgemeinpolitischen politischen Verfeindungen der letzten Jahre haben der institutionellen Entwicklung des Polnischen in der deutschen Bildungspolitik und im Schulalltag nachhaltig geschadet. Und die antideutsche Verordnung von Bildungsminister Przemysław Czarnek von Anfang 2022, die eine Marginalisierung der deutschen Sprache im polnischen Schulunterricht zum Ziel hatte, ist seit dem Beginn des neuen Schuljahrs 2024 Geschichte.

Der weitverbreitete Pragmatismus und guter Wille auf unterschiedlichen Ebenen, die entscheidungsrelevant sind, zeitigt ungeachtet der Zähigkeit des Prozesses kontinuierliche Fortschritte. Bei aller immer wieder auf der Akteursebene auftretenden Frustration über das Schnecken tempo gibt es seit den 1990er Jahren nur eine Richtung: nach vorne, getragen von vielfältigen Elterninitiativen, wie mir zuletzt noch im Mai 2024 von Akteurinnen zur Förderung des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts in Hessen berichtet wurde.

Pragmatische Ansätze waren und bleiben gefordert. Unabdingbar ist die Unterstützung des Bundes durch Bereitstellung von geeigneten Instrumenten. Exemplarisches Handeln kann dem gesamten Polnisch-Projekt in Deutschland neue Schübe geben. Da die finanziellen Mittel und die personellen Ressourcen knapp bleiben, könnte es ratsam sein, sich mit der Lobby-Arbeit für das Polnische auf die Grenzländer Sachsen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern zu konzentrieren und auf zwei bis drei westdeutsche Bundesländer: ein bis zwei, in denen es eine zahlenmäßig starke Gruppe mit Polenbezug bzw. einen hohen zivilgesellschaftlichen Organisationsgrad gibt, das wären Nordrhein-Westfalen und Hessen und vielleicht ein drittes flächenmäßig kleines mit unter einer Million Einwohner, nämlich das Saarland, wo relativ kleine Mittel große Wirkung erzielen können, wenn man die richtigen und wichtigen Personen an den Schaltstellen für sich gewinnen kann.²

² Vgl. Prof. Dr. Dieter Bingen im Gespräch mit Gunnar Hille (Hille 2023, S. 6).



LITERATUR

Auswärtiges Amt 2021: Ergebnisprotokoll. 30. Sitzung der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit, 14. Januar 2021. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2466172/32d9adb6b4206b9926fdeb5d70c7bc6/erklaerung-der-deutsch-polnischen-regierungskommission-data.pdf> (13.05.2024)

Auswärtiges Amt 2022: Ergebnisprotokoll. 32. Sitzung der Deutsch-Polnischen Regierungskommission für regionale und grenznahe Zusammenarbeit, 18. November 2022. 18112022-d-pol-regierungskommission-ergebnisprotokoll-data.pdf (29.01.2024)

Bingen, Dieter 2016: 25 Jahre deutsch-polnische Partnerschaft. Politische Freundschaft auf Bewährung. In: Polen-Analysen, 180, S. 2–11

DGAP 2011: „Deutsche Macht fürchte ich heute weniger als deutsche Untätigkeit“. <https://dgap.org/de/veranstaltungen/deutsche-macht-fuerchte-ich-heute-weniger-als-deutsche-untaetigkeit> (22.09.2024)

Hille, Gunnar 2023: Gespräch. Prof. Dr. Dieter Bingen im Gespräch mit Gunnar Hille. In: Polonus. Zeitschrift für die polnische Sprache und den europäischen Dialog, 8, S. 5–7

Kultusministerkonferenz 2013: Strategiepapier „Förderung der Herkunftssprache Polnisch“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_06_20-Strategiepapier-Polnisch.pdf (11.10.2024)

Lang, Kai-Olaf 2023: Die Welt der PiS. Weltanschauliche Basis und programmatische Leitlinien der polnischen Partei „Recht und Gerechtigkeit“, SWP-Studie, 12. https://www.swp-berlin.org/publications/products/studien/2023S12_die_welt_der_pis.pdf (22.09.2024)

Nietan, Dietmar 2022: Erklärung des Koordinators der Bundesregierung für die deutsch-polnischen Beziehungen zur neuen Initiative einer zusätzlichen Bundesförderung für die polnische Herkunftssprache. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aamt/koordinatoren/deutsch-polnische-zusammenarbeit-node/kompetenz-und-koordinationszentrum-polnisch/2565712> (11.10.2024)

Telus, Magdalena 2021: Polnisch als Herkunfts- und Fremdsprache in Deutschland 1991–2021. In: Polonus Sonderausgabe 2021. 30 Jahre Deutsch-Polnischer Nachbarschaftsvertrag. Zur Geschichte und Gegenwart der polnischen Sprache in Deutschland, S. 47–61

Zychowicz, Piotr 2016: Schwierige Nachbarn. In: Rotary Magazin. <https://rotary.de/gesellschaft/schwierige-nachbarn-a-8826.html> (14.05.2024)

← **Polens Premierminister Tadeusz Mazowiecki und Bundeskanzler Helmut Kohl bei der Versöhnungsmesse in Kreisau/Krzyżowa am 12. November 1989. Im Jahr 2024 wird das 35-jährige Jubiläum der Kreisauer Versöhnungsmesse gefeiert. Foto: © Andrzej Ślusarczyk via Wikimedia Commons https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Krzy%C5%BCowa_Mazowiecki_Kohl_1989.jpg**

INTERNETQUELLEN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG POLNISCHER THEMEN IM UNTERRICHT

CBHIST: EIN DREISPRACHIGES ONLINE- PORTAL DES ZENTRUMS FÜR HISTORI- SCHE FORSCHUNG DER POLNISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN IN BERLIN FÜR POLNISCHE GESCHICHTE IM UNTERRICHT / CBHIST: TRÓJJEZYCZNY

PORTAL INTERNETOWY DO NAUKI HISTORII POLSKI CENTRUM BADAŃ HISTORYCZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK W BERLINIE

Das Bildungsportal <https://cbhist.eu>, das vom Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften erstellt wurde, bietet Materialien zur polnischen Geschichte und den deutsch-polnischen Beziehungen: Quellen, Artikel, Publikationen, Unterrichtsmaterial, Abbildungen, Videoaufnahmen, E-Books, Podcasts sowie Online-Ausstellungen. Das Portal wurde für Dozent/-innen, Lehrer/-innen, Student/-innen, Schüler/-innen und alle, die Interesse an Polen und seiner Geschichte sowie an internationalen Beziehungen haben, erstellt. Ihnen soll ein interdisziplinärer Ansatz der Vergangenheitsdeutung näher gebracht werden. Lehrkräfte finden hier Unterrichtsentwürfe auf der Grundlage des deutsch-polnischen Geschichtslehrbuchs, das für den Unterricht in Deutschland und Polen konzipiert wurde (s. S. 74–96 in dieser Ausgabe). Die Mediathek präsentiert interessante Einzelheiten aus der Geschichte.

Das Portal ist in drei Sprachen verfügbar: Polnisch, Deutsch und Englisch, denn <https://cbhist.eu> richtet sich an Freunde der polnischen Geschichte und der deutsch-polnischen Beziehungen aus allen Ländern.

<https://cbhist.eu>

CBHist.
Portal historyczny

KoKoPol

BILDUNGSPORTALPORTAL HERKUNFTS- SPRACHE POLNISCH – ONLINE AB DE- ZEMBER 2024 / PORTAL INTERNETOWY DLA JĘZYKA POLSKIEGO ODZIEDZICZONE- GO CENTRUM KOMPETENCJI I KOORDY- NACJI JĘZYKA POLSKIEGO (KOKOPOL)

Das Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) unterstützt die Vermittlung von Polnisch als Herkunftssprache durch ein Bildungsportal mit Lehrmaterial und Informationen zu mehrsprachiger Erziehung.

Zur besseren Unterstützung von Lernenden, Lehrenden und Eltern von der Vorschule bis ins junge Erwachsenenalter bietet die Plattform einen umfangreichen Überblick über Materialien und Angebote für den Herkunftssprachenunterricht Polnisch in Deutschland. Kern dieser Seite wird ein Materialpool sein, in dem didaktisch hochwertige Unterrichtsmaterialien kostenfrei zur Verfügung stehen. Über unterschiedliche Filter kann Lehrmaterial je nach Altersgruppe, Niveaustufe oder Themenschwerpunkt sortiert und genutzt werden.

Ein weiteres Kernstück der Seite ist eine interaktive Deutschlandkarte, die es Eltern ermöglicht, unkompliziert Angebote für Polnisch als Herkunftssprache in ihrer direkten Umgebung zu finden. Hier sind sowohl klassische Lernorte (wie Kindergärten oder Schulen), außerschulische Bildungsorte (Polonia-Verbände oder DPG's), aber auch Bibliotheken oder Prüfungszentren eingeschlossen.

Des Weiteren ist ein Bereich zum Thema Mehrsprachigkeit geplant, der Argumentationshilfen, Elternberichte und Hintergrundinformationen zum Thema mehrsprachige Erziehung bietet. Hier können besonders Familien Informationen und Hilfe erhalten, wie eine mehrsprachige Erziehung im Alltag funktionieren kann.

Ab Dezember 2024 online zu finden unter:
www.herkunftssprache-polnisch.de

ZASOBY INTERNETOWE WSPIERAJĄCE POLSKĄ TEMATYKĘ NA ZAJĘCIACH SZKOLNYCH

POLEN IN DER SCHULE – EINE DIDAK- TISCHE PLATTFORM DES DEUTSCHEN POLEN-INSTITUTS IN DARMSTADT FÜR POLNISCHE THEMEN IM UNTERRICHT

POLEN IN DER SCHULE – PLATFORMA
DYDAKTYCZNA NIEMIECKIEGO INSTYTU-
TU SPRAW POLSKICH W DARMSTADZIE Z
MATERIAŁAMI POŚWIĘCONYMI POLSCE

Polen ist unser größtes und wichtigstes östliches Nachbarland. Und dennoch: im deutschen Schulunterricht fristet die Vermittlung von Wissen über die Geschichte und Kultur Polens ein Nischendasein. Dabei gibt es zahlreiche, nicht nur historische, sondern auch kulturelle und politische Verbindungen zwischen Deutschland und Polen.

Die Plattform unterstützt Lehrerinnen und Lehrer, um mit Hilfe der hier angebotenen Materialien die Vermittlung von Kenntnissen über Polen sowie die deutsch-polnischen Beziehungen unter Einhaltung der Lehrplanvorgaben zu erleichtern.

Die Entwicklung von schulbezogenen Projekten sowie die Bereitstellung von Publikationen und Materialien zur Vermittlung von Kenntnissen über Polen im deutschen Schulunterricht gehören seit vielen Jahren zu einem wichtigen Aufgabenbereich des Deutschen Polen-Instituts.

So bietet die Internetplattform auch weit über den Lehrplanstoff hinaus zahlreiche Materialien, Filme und Literaturtipps, die nicht nur für den Unterricht, sondern auch für die Vorbereitung von Klassenfahrten oder Schüleraustauschprogrammen von Nutzen sein können.

www.poleninderschule.de

Polen in der Schule

**DEUTSCHES
POLEN
INSTITUT**

PORTA POLONICA – DIGITALE DOKUMEN- TATIONSSTELLE ZUR KULTUR UND GE- SCHICHTE DER POL/-INNEN IN DEUTSCH- LAND / PORTA POLONICA – CENTRUM DOKUMENTACJI KULTURY I HISTORII POLEK I POLAKÓW W NIEMCZECH

Die Gründung der digitalen Dokumentationsstelle PORTA POLONICA geht auf eine Initiative des Runden Tisches anlässlich des 20. Jahrestages des deutsch-polnischen Freundschaftsvertrages im Jahr 2011 zurück. Seitdem entwickelte sich die Dokumentationsstelle zu einer etablierten Institution, die Materialien, Medien und Beiträge zur Geschichte und Kultur der in Deutschland lebenden Pol/-innen sammelt und aufbereitet. Mittlerweile stehen rund 700 Beiträge von nahezu 100 Autor/-innen zur Verfügung. Die Form reicht von kurzen essayistischen Porträts bis hin zu ausführlicheren wissenschaftlichen Forschungsbeiträgen.

Neben der Verortung aller Beiträge als topographisch auffindbare Erinnerungsorte in einer digitalen Landkarte, erfreut sich seit einiger Zeit auch das Format der Online-Ausstellung wachsender Beliebtheit. Darüber hinaus sind in der *Encyclopaedia Polonica* lexikalische, meist biographische Einträge zu finden. In allen Beiträgen des Portals sind derzeit insgesamt über 6.000 digitale Medieneinheiten wie Fotos, Dokumente, Digitalisate, Filme, Vertonungen etc. enthalten, die nach Zeitraum, Typ und Thema geordnet sind. Nutzer/-innen können zudem eine eigene digitale Sammlung erstellen. Das Portal ist in den Sprachen Deutsch, Polnisch und Englisch verfügbar.

www.porta-polonica.de

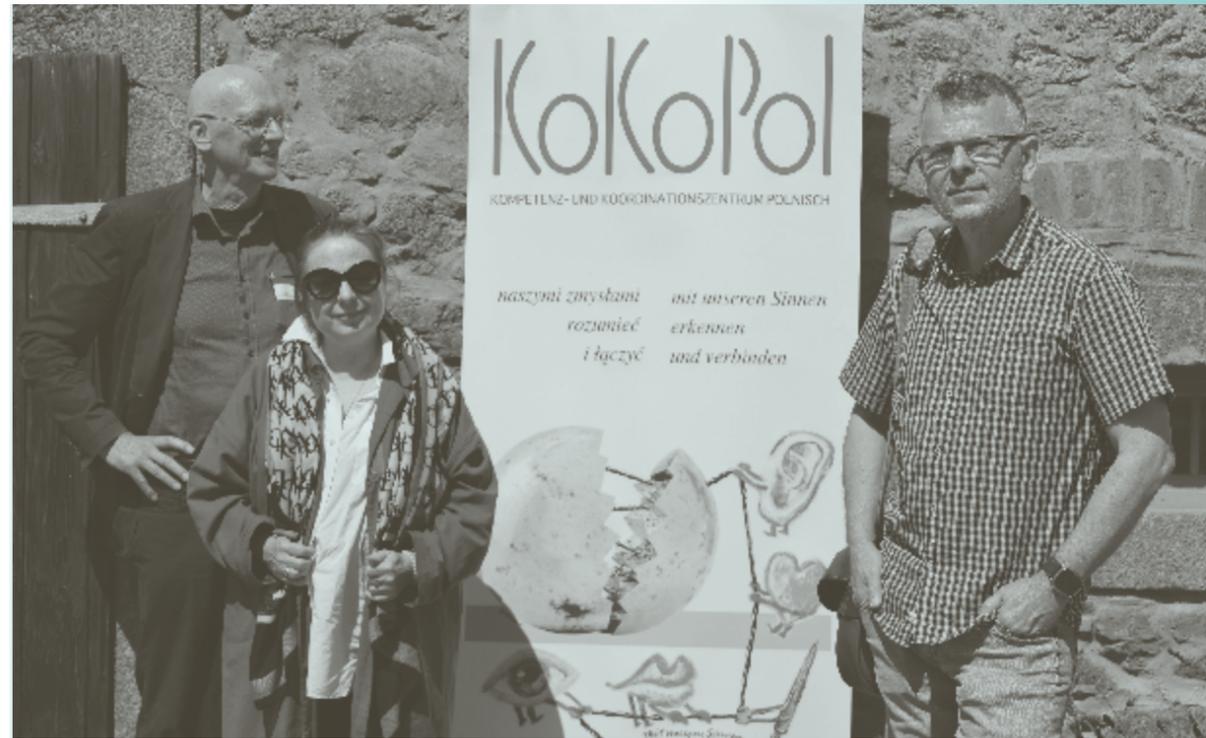

PORTA POLONICA
LWL-Museen für Industriekultur
Westfälisches Landesmuseum



↑ Die Deutsch-Polnische Regierungskommission bei ihrer 32. Sitzung in Warschau am 18. November 2022. Foto: KoKoPol

→ Besuch des Beauftragten des polnischen Außenministers für deutsch-polnische Zusammenarbeit, Prof. Dr. habil. Krzysztof Ruchniewicz bei KoKoPol / von links: Gunnar Hille, Dr. Magdalena Telus, Prof. Dr. Krzysztof Ruchniewicz. Foto: Aureliusz Marek Pędziwol

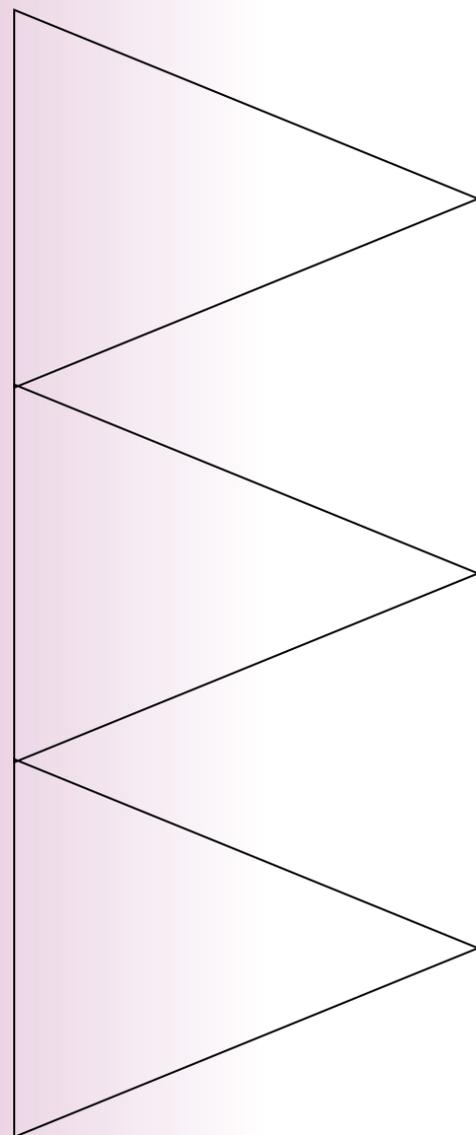
↘ Besuch der Direktorin des Hl.-Maximilian-Kolbe-Instituts für die Entwicklung der polnischen Sprache, Dr. Urszula Starakiewicz-Krawczyk bei KoKoPol / von links: Gunnar Hille, Dr. Urszula Starakiewicz-Krawczyk, Gregor Schaaf-Schuchardt, Dr. Magdalena Telus. Foto: KoKoPol



Wahrnehmung der polnischen Sprache / Postrzeganie języka polskiego

**BEWERTUNGEN
DES POLNISCHEN
IN DEUTSCHLAND
/
OCENY JĘZYKA
POLSKIEGO
W NIEMCZECH**

ASTRID ADLER



PL

W artykule zebrano dane z badań ilościowych *Deutschland Erhebung* Instytutu Języka Niemieckiego w Mann-

heim (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, IDS), odnoszące się do języka polskiego. Badania dotyczyły postrzegania i oceny języków oraz akcentów w języku niemieckim i zostały przeprowadzone w 2008, 2017 i 2022 roku na reprezentatywnych grupach respondentów. Wyniki pokazują, że język polski w ankietach otwartych jest rzadko opisywany jako lubiany, był też coraz częściej postrzegany jako nieatrakcyjny w ostatnich dwóch ankietach, równocześnie liczba wzmianek spadała od 2008 roku. W ankiecie zamkniętej język polski plasuje się pomiędzy językami lubianymi i nielubianymi, przy czym jego ocena zmieniła się z raczej negatywnego trendu w 2017 roku na bardziej pozytywny w 2022 roku. Na szczególną uwagę zasługuje pozytywna samoocena osób posługujących się polskim jako językiem ojczystym i odziedziczonym, co może wskazywać na wzmocnione poczucie własnej wartości tej grupy. Analiza pokazuje, że ocena języków jest ściśle związana z postrzeganiem ich użytkowników w społeczeństwie. Podczas gdy języki takie jak angielski i francuski są oceniane pozytywnie ze względu na ich obecność kulturową i edukacyjną, języki związane z grupami migrantów znajdują się na dolnym końcu skali ocen. Wyniki wskazują również na stopniową poprawę postrzegania języka polskiego w Niemczech, choć nadal dla wielu respondentów ma on niewielkie znaczenie.



SPRACHEINSTELLUNGEN IN DEUTSCHLAND

Menschen schreiben Sprachen unterschiedliche Werte zu. Einige Sprachen werden als „schön“, andere als „hässlich“ empfunden, einige als „schwierig“, andere als „hart“. Sprachen unterscheiden sich zwar in ihrer Struktur und ihren Merkmalen, aus linguistischer Sicht sind sie jedoch gleichen Werts. Die laienlinguistische Sicht unterscheidet sich hier offensichtlich von der sprachwissenschaftlichen. Laienlinguist/-innen sind all jene, die über keine oder nur sehr wenige sprachwissenschaftliche Kenntnisse verfügen (vgl. Donalies 2023, S. 8; s. auch Antos 2021 zu den Begriffen „Laie“, „Experte“ und „Kennischaft“). Laien haben gewisse Vorstellungen über Sprachen und darüber, wie diese zu sein haben. Die damit verbundenen Erwartungen, Meinungen, Bewertungen und Normvorstellungen kann man als Spracheinstellungen und Sprachideologien beschreiben (s. z.B. Fuller/Leeman 2020, Kap. 4, Cuonz 2014, Kap. 5.3). Sie können bewusst oder unbewusst, offen ausgedrückt oder unsichtbar und subtil sein (vgl. Kroskryty 2010); einige werden innerhalb der Gemeinschaft gemeinhin nicht in Frage gestellt, sondern als gegeben angenommen (vgl. Blommaert/Verschueren 1998, S. 25), andere hingegen werden ausgiebig diskutiert. Sprachideologien sind oft vereinfachte, verzerrte Repräsentationen der Realität, sie sind vielfältig, können nebeneinander existieren und sich widersprechen (vgl. Kroskryty 2010).

Gängige Sprachideologien in Deutschland sind etwa die Einsprachigkeitsideologie und die Standardsprachideologie. Die Einsprachigkeitsideologie ist die Setzung der Einsprachigkeit als Standard. Sie zeigt sich im monolingualen Selbstverständnis vieler Menschen in Deutschland. Als Standardsprachideologie versteht man die Vorstellung vom Standard als unveränderlich und homogen, diese Vorstellung geht einher mit einer Abwertung von Abweichungen. Eine weitere wirkmächtige Vorstellung über die Beschaffenheit von Sprache ist die Eine-Nation-Eine-Sprache-Ideologie. In dieser Vorstellung wird die (Mehrheits-)Sprache des Landes (dabei handelt es sich schon um eine Vereinfachung und Abstraktion) verknüpft mit der Nation als sozialkonstruierter Gemeinschaft. In diesem Kontext wird der Sprache eine wichtige Rolle als Marker von nationaler Identität und Zugehörigkeit zugesprochen. Die Bewertung von Sprachen und auch Akzenten hängt mit der Bewertung ihrer Sprecherinnen und Sprecher zusammen, die Bewertungen beeinflussen sich wechselseitig

(vgl. Schoel/Stahlberg 2012, S. 206). Dabei kommen starke Vereinfachungen, Stereotypisierungen und Essentialisierungen zum Tragen (vgl. Leeman 2023). Die Bewertung von Sprachen und Akzenten geht also immer einher mit der Bewertung der Personen, die sprechen, und ebenso andersherum. Die Sprache als essentialisiertes Merkmal von Identität – vor allem von nationaler Identität – spielt bei der Bewertung von Personen eine herausragende Rolle. Auf diese Weise würde etwa das Sprechen der polnischen Sprache auf eine polnische Identität der sprechenden Person zurückgeführt werden und diese Zuschreibung als Grundlage für eine Bewertung herangezogen.

Die einsprachig deutsche Norm wird in Deutschland als so normal und gegeben angesehen, dass sie lediglich dann thematisiert wird, wenn sie als gefährdet gilt (vgl. Gogolin 2008, S. 30), etwa durch andere Sprachen oder durch Mehrsprachigkeit. Die Bewertung von Mehrsprachigkeit als positiv oder negativ hängt auch davon ab, um welche mehrsprachige Sprachkonstellation es sich handelt. Wie Sprachen in Deutschland bewertet werden, wird am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache seit einigen Jahren empirisch erfasst. Diese Datenerhebungen und ihre Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben; ein Fokus der Beschreibung liegt auf der Bewertung des Polnischen. Im folgenden Kapitel wird eine kurze Übersicht über das Polnische in Deutschland gegeben. Im dritten Kapitel werden die Erhebungen genauer beschrieben, deren Ergebnisse dann im folgenden vierten Kapitel vorgestellt werden. Dabei wird besonders auf die Bewertungen des Polnischen eingegangen. Abschließend werden die wesentlichen Aspekte im fünften Kapitel zusammengefasst und kontextualisiert.

POLEN UND POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Polnisch ist für viele Menschen in Deutschland Herkunftssprache. Mit dem Begriff „Herkunftssprache“ (vom englischen Begriff „heritage language“) werden Sprachen von Personen umschrieben, die in Familien groß geworden sind, in denen aufgrund der Familien- und/oder Herkunftsgeschichte nicht (nur) die Mehrheitsprache – in Deutschland also Deutsch – gesprochen wird (vgl. z.B. Brehmer/Mehlhorn 2018, S. 18). Die häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland sind Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch (s. ebd.). Im Jahr 2021 sprachen laut Mikrozensus 923.000 Menschen zuhause vorwiegend Polnisch.¹ Die Zahlenangabe muss mit Vorsicht interpretiert werden: aufgrund der Art und Weise der Erhebung (Führung und Filterung der Antworten) werden nicht alle Personen erfasst, die zuhause Polnisch sprechen.² Die genannte Anzahl entspricht einem Anteil von 1,1% der Gesamtbevölkerung. Polnisch ist bei dieser Auflistung an vierter Stelle – bzw. an fünfter, wenn man Deutsch hinzuzählt, – nach Türkisch (mit 1.861.000 Personen bzw. 2,3%), Russisch (1.588.000 Personen bzw. 1,9%) und Arabisch (1.253.000 Personen bzw. 1,5%); hinter Polnisch folgen Englisch (774.000 Personen bzw. 0,9%), Rumänisch (607.000 Personen bzw. 0,7%),

Italienisch (514.000 bzw. 0,6%) und Kurdisch (489.000 Personen bzw. 0,6%; s. Tabelle 1 in Adler 2023, S. 26). Polnisch ist dieser Zählung nach also die fünftgrößte Sprache in Deutschland. Mit dieser Zahl umschreibt man sehr wahrscheinlich Personen, für die Polnisch über die Familien- und/oder Herkunftsgeschichte als Herkunftssprache relevant ist (Polnisch ist dann nicht zwangsläufig Mutter- bzw. Erstsprache). Als Lernersprache, also als eine im institutionellen Kontext erlernte Sprache, spielt Polnisch in Deutschland dagegen lediglich eine marginale Rolle (dazu s. Telus 2013, Kultusministerkonferenz 2020).

Die polnischsprachigen Personen bilden in Deutschland keine homogene Gruppe. Seit dem 19. Jh. und der Einwanderung von Polen vor allem in das Ruhrgebiet gab es verschiedene Zuwanderungswellen. Es gibt heute in Deutschland keine Siedlungsschwerpunkte der über die Zeit eingewanderten Polen (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2020, S. 391–392). Die polnischsprachige bzw. polnische Community in Deutschland wird vor allem als integriert, assimiliert und insgesamt sehr heterogen beschrieben (vgl. ebenda, Loew 2014, z.B. S. 235, 278). Das schlägt sich auch in den Sprachkenntnissen des Polnischen nieder, die sehr verschieden sind. Es gibt einige Studien zu polnischsprachigen Menschen in Deutschland, insbesondere Betrachtungen kleinerer Gruppen oder Fallstudien (siehe z.B. Mehlhorn 2015, Mehlhorn et al. 2020, Błaszczak/Żygis 2018). Das herausragende Merkmal der polnischsprachigen Gruppe ist ihre Unsichtbarkeit, sie wird als „unsichtbare Minderheit“ beschrieben (Loew 2014, S. 421). Vor allem die ältere Generation wollte nicht auffallen, besonders nicht durch eine den Deutschen fremde Sprache, auch um Stigmatisierungserfahrungen zu umgehen. In der Öffentlichkeit wurde es deshalb vermieden, Polnisch zu sprechen (Brehmer/Mehlhorn 2020, S. 415). Solche Erfahrungen und Bewertungen werden verstärkt von älteren Polnischsprachigen berichtet, weniger von Jüngeren (vgl. Mehlhorn et al. 2020). Aus der Perspektive polnischsprachiger Mütter ist das Polnische mit einem geringen Sprachprestige verknüpft, außerdem wird im außerfamiliären Umfeld polnischsprachiger Jugendlicher Desinteresse für ihre Herkunftssprache wahrgenommen (vgl. Pułaczewska 2018). Diese Bewertungen und Wahrnehmungen beeinflussen sicherlich die familiäre Weitergabe der Sprache. Ebenso können die Einstellungen der Eltern gegenüber ihren Sprachen, dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland an die Kinder weitergegeben werden (vgl. Mehlhorn et al. 2020, S. 49). Bei den jüngeren Sprecherinnen und Sprechern des Polnischen scheint allerdings ein insgesamt positives Gefühl für die eigene Mehrsprachigkeit und die Herkunftssprache zu bestehen. Einige der insgesamt 49 befragten Schülerinnen und Schüler in Błaszczak/Żygis (2018) äußern sogar Stolz. Ein Großteil der Befragten (es sind 31 Personen) dieser qualitativen Befragung gibt an, zwar akzentfrei Deutsch zu sprechen, jedoch trotzdem durch ihre Aussprache anzuzeigen, dass sie aus Polen kommen (ebd., S. 15). Das entspricht dem positiven Polenbild, das ein Großteil „der verschiedenen in den 1990er Jahren und später eingewanderten Polnischsprachigen“ hat (Brehmer/Mehlhorn 2020, S. 415).

DATENERHEBUNGEN ÜBER SPRACHEINSTELLUNGEN IN DEUTSCHLAND

Zur Erhebung und Dokumentation von Spracheinstellungen in Deutschland werden am Leibniz-Institut für

Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim seit einiger Zeit Repräsentativumfragen durchgeführt. Mit Repräsentativumfragen werden Ergebnisse produziert, die als stellvertretend für die Gesamtbevölkerung Deutschlands gelten.³ Bei diesen Repräsentativumfragen werden Daten zu Sprachkompetenzen und Sprachbewertungen erfasst. Letztere umfassen eine große Breite an Themen: es geht um Einstellungen zu Dialekten, zu Mehrsprachigkeit, zu regionalsprachlichen Unterschieden, zum Status und zur Entwicklung der deutschen Sprache und zu Anderem mehr. Die aktuellste Repräsentativumfrage des IDS wurde im Winter 2022 erhoben, die älteste im Jahr 1997 (vgl. Stickel/Volz 1999). In diesem Beitrag werden Ergebnisse der drei Deutschland-Erhebungen beschrieben: die Deutschland-Erhebung 2008 (vgl. Gärtig/Plewnia/Rothe 2010), die Deutschland-Erhebung 2017 (vgl. Adler/Ribeiro Silveira 2020, Adler/Ribeiro Silveira/Plewnia 2024) und die Deutschland-Erhebung 2022 (vgl. Adler/Roessel 2023).

Die Deutschland-Erhebung 2008 (DE2008) wurde im Sommer 2008 als Telefonumfrage von der Forschungsgruppe Wahlen durchgeführt. Befragt wurden dabei 2.004 Personen, davon 53% Frauen und 47% Männer. Für 92% ist Deutsch eine ihrer Muttersprachen. Die Deutschland-Erhebung 2017 (DE2017) wurde im Winter 2017/2018 vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung durchgeführt. Die Erhebung ist Teil der Innovationsstichprobe des *Sozio-oekonomischen Panels* (vgl. Richter/Schupp 2012). In einem persönlichen Interview wurden 4.380 Personen befragt, davon 52% Frauen und 48% Männer, zwischen 17 und 96 Jahren alt. Für 87% von ihnen ist Deutsch eine ihrer Muttersprachen. Die Deutschland-Erhebung 2022

¹ Abgefragt werden die vorwiegend im Haushalt gesprochenen Sprachen, vgl. Statistisches Bundesamt 2023a, Tabelle 18, S. 503f.; es geht hier also nicht um Muttersprachen oder um allgemeine Sprachkenntnisse.

² Es fehlen die Personen, die zuhause Deutsch und Polnisch sprechen, davon aber vorwiegend Deutsch. Insgesamt 20% der Bevölkerung in Deutschland spricht zuhause nicht nur Deutsch. Die detaillierte Listung von Sprachen erfolgt im Mikrozensus nur für jene, die zuhause vorwiegend nicht Deutsch sprechen; das sind 76,5% dieses Fünftels; für 23,4% davon fehlen die Informationen über die Sprachen (dazu s. Adler 2023, S. 25). Es dürften also noch mehr Personen hinzukommen, die zuhause Polnisch sprechen.

³ Die Repräsentativität wird dabei über die Berechnung eines Gewichtungsfaktors erreicht, der mit den Daten der erhobenen Stichprobe verrechnet wird.

(DE2022) fand im Winter 2022 statt. Sie wurde als Telefonumfrage durch Kantar Public durchgeführt. Für diese Repräsentativumfrage wurden 1.042 Personen befragt. Die Personen sind zu 51% Frauen und zu 49% Männer, sie sind im Alter von 14 bis 97 Jahren. 92% der Befragten sprechen Deutsch als Muttersprache.

Für all diese Erhebungen wurden zum Teil ähnliche oder identische Erhebungsinstrumente eingesetzt, sodass die Ergebnisse teilweise miteinander verglichen und Bezüge zwischen den verschiedenen Zeitpunkten hergestellt werden können. In den Erhebungen wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen, Randomisierungen, Filterfragen und Methodensplits eingesetzt. In den drei Deutschland-Erhebungen von 2008, 2017 und 2022, wurden Bewertungen zu Sprachen erhoben. Dafür wurde das *Allgemeine Sprachbewertungsinstrument* eingesetzt (ASBI, vgl. Adler/Plewania 2018, S. 69–72). Das ASBI ist ein Werkzeug, das allgemeine Einstellungen zu Sprachen und Varietäten erfasst. Dabei geht es um das Erheben genereller, zusammenfassender Gefallens- und Sympathiebekundungen. Das Instrument kann in zwei Frageformaten eingesetzt werden: einem offenen und einem geschlossenen Frageformat sowie einer Kombination der beiden Frageformate. Beim offenen Frageformat werden keine Antwortmöglichkeiten angeboten. Die befragten Personen sind also aufgefordert, ihre Antworten frei und ohne Vorgabe zu formulieren. Beim geschlossenen Frageformat werden der befragten Person Antworten vorgegeben. Es muss dann zur Beantwortung der Frage nicht frei formuliert werden, sondern lediglich eine Auswahl der zur Möglichkeit stehenden Antworten getroffen werden. Beide Formate haben Vor- und Nachteile (vgl. ebd., S. 70–71). In der Deutschland-Erhebung 2017 und der Deutschland-Erhebung 2022 wurden beide Frageformate eingesetzt. Indem alle Befragten in zwei etwa gleich große und in ihren Merkmalen etwa gleiche Gruppen geteilt werden, wird ein Split erzeugt. In diesem Fall handelt es sich um einen Methodensplit, da in den beiden Gruppen jeweils verschiedene Methoden bzw. in diesem Fall Frageformate eingesetzt werden. Während also die eine Gruppe der Befragten das *Allgemeine Bewertungsinstrument* als geschlossene Frage erhält, werden der anderen Gruppe die offenen Fragen gestellt. Mit diesem Methodensplit können Effekte der Fragemethode erfasst und die Ergebnisse miteinander verglichen werden.

Die Fragestellung des offenen Frageformats lautet: „Gibt es Sprachen, die Sie sympathisch finden? Welche sind das?“ und „(Und) gibt es Sprachen, die Sie unsympathisch finden? Welche sind das?“. Auf diese Fragen konnten die Befragten frei formulierte Antworten geben. Der Umfang der Antwort war nicht eingeschränkt. Dadurch wird die Vielfalt erfasst, die den Befragten als Antwort zur Frage einfällt. Es kommen dann auch Sprachen vor, die nur von ein, zwei oder ähnlich wenigen Personen genannt werden (als sympathische Sprachen z.B. Serbisch, Vietnamesisch und Tschechisch). Bei der offenen Frage kommen auch verschiedene Antworttypen vor: So geben einige Befragte etwa Sammelkategorien an (z.B. slawische Sprachen, skandinavische Sprachen). Andere Antworten betreffen deutsche

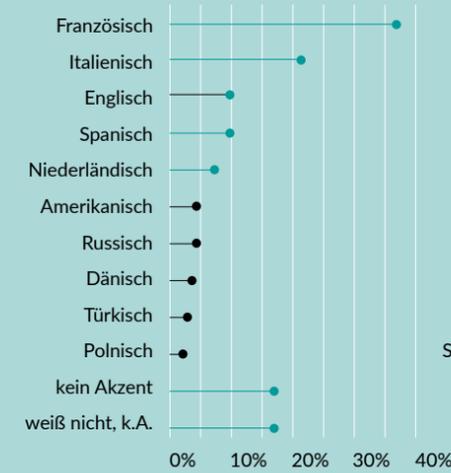
Dialekte, wie z.B. Bayrisch⁴, die Regionalsprache Plattdeutsch und nationale bzw. regionale Varietäten des Deutschen wie Österreichisch und Schweizerdeutsch. Des Weiteren werden ganz allgemeine Antworten gegeben wie „alle Sprachen“. Die Vielfalt der Antworten zeigt, was die Menschen in Deutschland unter Sprache verstehen, welches Konzept sie davon mental präsent haben. Offensichtlich gehören Bayrisch und Österreichisch für einige Befragte, wenn auch nur am Rande, auch dazu. Auf die Frage nach den unsympathischen Sprachen werden insgesamt weniger Antworten gegeben. Die Antworten wurden aufbereitet und kategorisiert (zur Aufbereitung vgl. z.B. Adler/Roessel 2024, S. 32). Bei der Deutschland-Erhebung 2008 wurde lediglich das offene Frageformat eingesetzt, außerdem wurde die Frage etwas anders gestellt: es wurde nach ausländischen Akzenten gefragt, die als besonders sympathisch bzw. unsympathisch empfunden werden.⁵ Obwohl Einstellungen zu Akzenten und Einstellungen zu Sprachen nicht gleich sind (s. z.B. Roessel/Schoel/Stahlberg 2018), kann angenommen werden, dass die allgemeine Bewertung von sympathischen und unsympathischen Akzenten auch von Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen und entsprechenden Stereotypen beeinflusst wird.

In der geschlossenen Variante wurden die Teilnehmenden gefragt, wie sympathisch sie ganz allgemein die jeweilige Sprache finden. Als Bewertungsmöglichkeiten gab es fünf Antworten zur Auswahl: „sehr sympathisch“, „sympathisch“, „teils/teils“, „unsympathisch“ und „sehr unsympathisch“. Außerdem konnten die Befragten sich der Antwort enthalten („weiß nicht, keine Angabe“). In der Deutschland-Erhebung 2022 konnten folgende Sprachen in der geschlossenen Variante bewertet werden: Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ukrainisch. Die Auswahl der zu bewertenden Sprachen erfolgte auf der Grundlage der Ergebnisse der vorherigen Erhebung. Die Sprachen wurden gezielt ausgewählt. Neben der Landessprache Deutsch handelt es sich um die üblichen Schulfremdsprachen und Sprachen der Nachbarländer, außerdem um die am häufigsten gesprochenen Sprachen in Deutschland. Ukrainisch wurde für die Deutschland-Erhebung 2022 hinzugefügt wegen der gesteigerten Präsenz und Aufmerksamkeit im Zuge des Angriffskriegs Russlands. Die Sprachen wurden den Befragten jeweils in zufälliger Reihung zur Bewertung vorgelegt; dabei war Deutsch nie an erster Stelle.

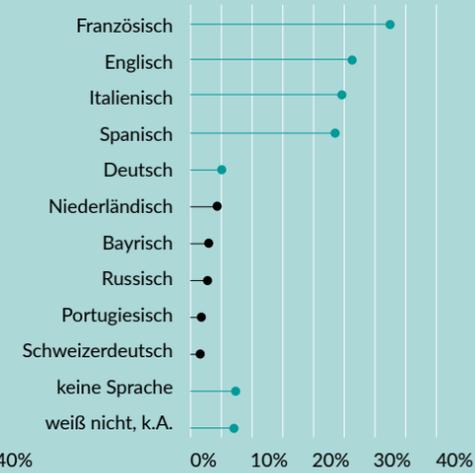
4 In der Dialektologie bezeichnet der Terminus „Bairisch“ (mit „i“) die Gruppe der in Teilen des Freistaats Bayern (aber auch im größten Teil Österreichs und in Südtirol) gesprochenen bairischen Dialekte. Im laienlinguistischen Diskurs ist die Schreibung mit „i“ sehr unüblich; es dominiert die am außersprachlichen Raum orientierte Schreibung mit „y“, der daher hier auch gefolgt wird.

5 Die Frage wurde nur Personen gestellt, die Deutsch als Muttersprache angaben.

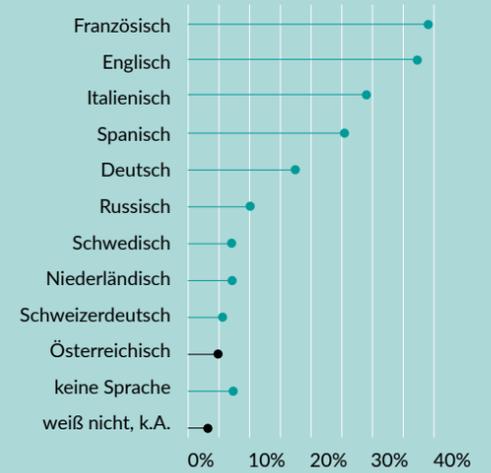
SYMPATHISCHE AKZENTE 2008



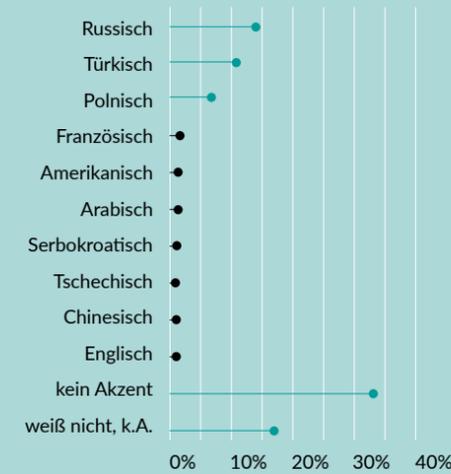
SYMPATHISCHE SPRACHEN 2017



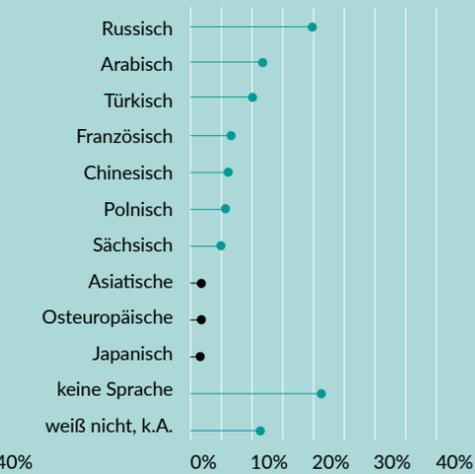
SYMPATHISCHE SPRACHEN 2022



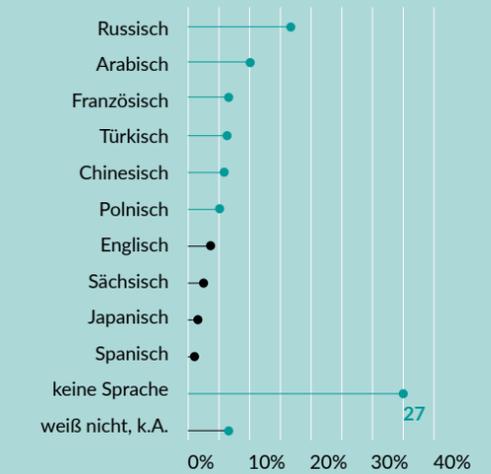
UNSYMPATHISCHE AKZENTE 2008



UNSYMPATHISCHE SPRACHEN 2017



UNSYMPATHISCHE SPRACHEN 2022



↑↑ Abb. 1: Nennung als „sympathisch“ im Zeitvergleich: sympathische Akzente DE2008 (n=1.835), sympathische Sprachen DE2017 (n=2.224), sympathische Sprachen DE2022 (n=544) (offene Frage, Darstellung der zehn am häufigsten genannten Sprachen, sortiert nach Häufigkeit in Prozent der Befragten, schwarz = Sprachen, die von unter 5% der Befragten genannt wurden)

↑ Abb. 2: Nennung als „unsympathisch“ im Zeitvergleich: sympathische Akzente DE2008 (n=1.835), sympathische Sprachen DE2017 (n=2.224), sympathische Sprachen DE2022 (n=544) (offene Frage, Darstellung der zehn am häufigsten genannten Sprachen, sortiert nach Häufigkeit in Prozent der Befragten, schwarz = Sprachen, die von unter 5% der Befragten genannt wurden)

BEWERTUNGEN VON POLNISCH UND ANDEREN SPRACHEN IN DEUTSCHLAND

Offenes Frageformat: sympathische und unsympathische Sprachen

Die Ergebnisse der offenen Fragen werden in den folgenden Abbildungen auf S. 27 dargestellt: in **Abbildung 1** die sympathischen Sprachen bzw. Akzente und in **Abbildung 2** die unsympathischen. In beiden Abbildungen sind jeweils links im ersten Diagramm die Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2008 eingetragen, in der Mitte die Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2017 und rechts die Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2022.

Die am häufigsten genannten vier Sprachen sind über alle drei Repräsentativerhebungen gleich: Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch. Französisch wird immer an erster Stelle genannt; in der Deutschland-Erhebung 2022 von 39,2%. Die Reihung der dann folgend genannten Sprachen ist in der Deutschland-Erhebung 2017 die gleiche wie in der Deutschland-Erhebung 2022: Englisch, Italienisch und dann Spanisch. In der Deutschland-Erhebung 2008 sind es die gleichen Sprachen, jedoch in einer anderen Reihung (Italienisch, Englisch, Spanisch). Polnisch kommt unter den zehn am häufigsten genannten Sprachen lediglich in der Deutschland-Erhebung 2008 vor: Von den Befragten mit Deutsch als Muttersprache gaben 2,3% an, Deutsch mit polnischem Akzent sympathisch zu finden. Polnisch als sympathische Sprache wird 2017 von 32 Personen (also 1,4% der Befragten) und 2022 von 17 Personen (also 3,0% der Befragten) angegeben. Die Nennungen sind hauptsächlich keine Eigennennungen, d.h. Polnisch als sympathische Sprache wird nicht vor allem von Personen angegeben, deren Muttersprache Polnisch ist. In der Deutschland-Erhebung 2017 sind es nur 5 der Nennungen, die von Personen mit Polnisch als Muttersprache sind; in der Deutschland-Erhebung 2022 ist keine der Polnisch-Nennungen von einer Person mit Polnisch als Muttersprache.

Die häufigste Antwort auf die Frage nach unsympathischen Sprachen bzw. Akzenten ist eine Nicht-Antwort: Bei allen drei Erhebungen gibt die Mehrheit der Befragten an, keine Sprache bzw. keinen Akzent unsympathisch zu finden. In der Deutschland-Erhebung 2008 sind es 57,7% der befragten Personen, in der Deutschland-Erhebung 2022 ist es die Hälfte der Befragten (50,2%). Mit deutlichem Abstand folgt Russisch (17,8%) und dann Arabisch, das von 9,9% der Befragten angegeben wird. Danach kommt Französisch (7,4%). 7,3% der Befragten geben auf die offene Frage nach unsympathischen Sprachen keine klare Antwort („weiß nicht“ oder keine Angabe; bei der offenen Frage nach sympathischen Sprachen machen Angaben dieser Art lediglich 3,2% aus). Von über 5% der Befragten werden noch folgende Sprachen als unsympathisch genannt: Türkisch (5,8%), Chinesisch (5,7%), Polnisch (5,1%). Die sechs am häufigsten als unsympathisch genannten Sprachen sind in der Deutschland-Erhebung 2017 die gleichen, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Nennungshäufigkeit, sind also anders gereiht: 2017 ist Türkisch

an dritter Stelle und Französisch an vierter. Polnisch wird bei beiden Erhebungen als sechste Sprache genannt: 2017 von 126 Befragten (das sind 5,7% Prozent) und 2022 von 28 Befragten (5,1% Prozent). In der Deutschland-Erhebung 2008 wurden nur drei Sprachen als solche angegeben, deren Akzent beim Deutschsprechen als unsympathisch bewertet wird: als erstes Russisch von 17,2% der Befragten, als zweites Türkisch von 13,3% und dann als drittes Polnisch von 8,5%. Die drei Sprachen, die bei den beiden anderen Erhebungen auch noch unter den ersten sechs über 5% genannten Sprachen sind, nämlich Arabisch, Französisch und Chinesisch, werden 2008 von nur sehr wenigen Befragten angegeben.

Geschlossenes Frageformat: Sprachbewertungen

Die Ergebnisse zu den geschlossenen Bewertungsfragen aus den Deutschland-Erhebungen 2017 und 2022 sind in **Abbildung 3** dargestellt. Eine Sprache, Ukrainisch, wurde nur bei der letzten Erhebung abgefragt, entsprechend werden lediglich diese Ergebnisse als Balken visualisiert. Die Reihung der Sprachen folgt dabei der Höhe der durchschnittlichen Sympathie-Bewertung 2022. Die dargestellten Balken zeigen die Mittelwerte, die aus den numerisch gehandhabten Antworten berechnet wurden (die Antworten wurden wie folgt umgesetzt: „sehr unsympathisch“=-2, „unsympathisch“=-1, „teils/teils“=0, „sympathisch“=+1, „sehr sympathisch“=+2).⁶

Die höchsten Sympathie-Bewertungen erhält Deutsch. Diese Höchstbewertung erfolgte sowohl 2017 als auch 2022. In beiden Jahren wird das Deutsche von nur sehr wenigen Befragten als unsympathisch oder sehr unsympathisch bewertet. Die meisten Antworten sind „sympathisch“ und „sehr sympathisch“.⁷ Es folgen vier Sprachen, die hohe Mittelwerte aufweisen, die jedoch etwas niedriger sind als die Mittelwerte für das Deutsche. Diese insgesamt fünf Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch sind in ihrer Sympathiebewertung über die Jahre also sehr stabil. Englisch, Italienisch und Spanisch werden 2022 als etwas sympathischer bewertet als noch 2017, für das Spanische ist der Unterschied am deutlichsten. Französisch hingegen wird zuletzt als etwas weniger sympathisch bewertet.

In der Reihung folgen dann die Sprachen Polnisch, Ukrainisch, Russisch, Türkisch und Arabisch. Die Bewertungen des Polnischen unterscheiden sich deutlich zwischen 2017 und 2022. Beide Bewertungen befinden sich in der Mitte der Bewertungsskala, 2017 jedoch mit einer Tendenz Richtung „unsympathisch“ und 2022 dann mit einer Tendenz in die andere Richtung. Die Bewertung des Ukrainischen befindet sich im mittleren bzw. eher sympathischen Bereich. Ein Vergleich ist nicht möglich, da diese Sprache 2017 nicht abgefragt wurde. Die Trends der Bewertungen von Russisch, Türkisch und Arabisch sind ähnlich wie der Trend für das Polnische. Die Bewertungen dieser Sprachen waren in der Deutschland-Erhebung 2017 im mittleren bzw. eher unsympathischen Bereich, besonders Türkisch und Ara-



bisch wurden eher stärker als unsympathisch bewertet. In der Deutschland-Erhebung 2022 liegen die Bewertungen nun eher im mittleren Bereich und lediglich für das Arabische mit einer leichten Tendenz zu „unsympathisch“. Im Vergleich untereinander sind die Bewertungen gleich geblieben; der Bewertungsmittelwert für Russisch liegt höher als für Türkisch, der wiederum höher ist als der für Arabisch.

Einen weiteren Hinweis auf die Einschätzung dieser Bewertungen geben die fehlenden Angaben (diese sind in Abbildung 3 dargestellt). Am niedrigsten fallen diese Werte für die Bewertung des Deutschen aus, am höchsten für die Bewertung des Ukrainischen (DE2022) bzw. Arabischen (DE2017). Die Anzahl der Bewertungsenthaltungen für das Polnische ist bei beiden Erhebungen relativ hoch; sie stehen bei beiden an zweiter Stelle: 2017 enthielten sich 92 (4,3%), bei der Erhebung 2022 dann 53 Personen (10,6%). Hohe fehlende Werte können Hinweise auf Unsicherheiten oder Probleme bei einer Antwort bzw. der Frage geben.

Insgesamt fallen die Bewertungen 2022 positiver aus als 2017. Das gilt besonders für die Sprachen mit relativ geringen Sympathie-Bewertungen. Eine mögliche Erklärung könnte in der unterschiedlichen Erhebungsmodalität liegen. Die Befragung 2017 wurde als Präsenzinterview durchgeführt und die Befragung 2022 als Telefonbefragung. In Telefon-Interviews scheinen sich Befragte bei negativen, sensiblen Themen eher positiv darzustellen als in Präsenzinterviews (vgl. z.B. Zhang/Kuchinke/

↑ **Abb. 3: Sprachbewertungen im Zeitvergleich (DE2017 n=2.156, DE2022 n=498; geschlossene Frage; basierend auf gültigen Antworten, ohne „weiß nicht, keine Angabe“, Fehlerbalken = Standardfehler)**

⁶ Eine detaillierte Aufschlüsselung der Antworten findet sich in Adler/Ribeiro Silveira 2021, S. 413 und in Adler/Roessel 2024, S. 31.

⁷ DE2017: 43,3% der Befragten finden Deutsch „sehr sympathisch“ und 40,8% „sympathisch“, 13% nennen für die Bewertung die Mittelkategorie „teils/teils“, nur 1,2% bewerten Deutsch als „unsympathisch“ und 0,3% „sehr unsympathisch“; DE2022: 39,1% der Befragten finden Deutsch „sehr sympathisch“ und 42,2% „sympathisch“, 17,0% nennen für die Bewertung die Mittelkategorie „teils/teils“, nur 0,1% bewerten Deutsch als „unsympathisch“; für „sehr unsympathisch“ gab es keine Nennungen.

Woud/Velten/Margraf 2017, S. 178). Es ist somit keine eindeutige Einschätzung möglich, ob die Bewertungsunterschiede auf einen methodischen Effekt zurückzuführen sind oder vielleicht auf eine gesteigerte Sensibilität bzw. ein stärkeres Sympathie-Empfinden für einige Sprachen. Unabhängig von der genauen Höhe der Sympathiebewertungen lässt sich jedoch festhalten, dass die Reihung der Sprachbewertungen über die Jahre stabil geblieben ist.

Unterschiede der Ergebnisse nach Frageformat: offen vs. geschlossen

Vergleicht man nun die Ergebnisse der beiden Frageformate, dann fällt auf, dass die ersten fünf Sprachen der Antwortlisten des offenen Frageformats (2017 und 2022) die gleichen Sprachen sind, die auch bei der Bewertung im geschlossenen Frageformat als erste fünf das Sympathie-Ranking anführen. Lediglich die Reihung unterscheidet sich. Am größten ist der Unterschied für das Deutsche. Im geschlossenen Frageformat wird Deutsch am höchsten bewertet, bei der offenen Abfrage wird in beiden Erhebungen 2017 und 2022 Deutsch erst an fünfter Position genannt. Wahrscheinlich liegt der Grund dafür im unterschiedlichen Fragetyp und den dadurch evozierten Sprachkonzepten. Wird Befragten Deutsch explizit zur Antwort angeboten, dann wird es vorrangig als sympathisch bewertet. Wenn die Frage nach sympathischen Sprachen allerdings offen gestellt ist, dann denken wohl die meisten der Befragten an Sprachen im Sinne von Fremdsprachen.⁸ Die insgesamt am häufigsten und mit Abstand am ehesten als „sympathisch“ genannten Sprachen hingegen sind die beiden am häufigsten in der Schule gelernten Fremdsprachen Englisch und Französisch (vgl. Statistisches Bundesamt 2023b).

Die „unsympathisch“-Nennungen stimmen größtenteils mit den hinteren Plätzen der geschlossenen Sympathie-Bewertung überein, jedoch mit anderer Reihung. Ukrainisch wird bei der offenen Abfrage kaum als Antwort genannt (DE2022: 0,1%). Im geschlossenen Frageformat wurde Ukrainisch abgefragt und entsprechend auch bewertet. Es verzeichnet jedoch die höchste Anzahl an fehlenden Werten. Ukrainisch scheint also als weniger präsent bzw. nicht im Hinblick auf Sympathie verankert zu sein. Ein ganz wesentlicher Unterschied im Frageformat liegt darin, dass die große Mehrheit der Befragten als Antwort auf die offene Frage angibt, keine Sprache unsympathisch zu finden. Erst mit weitem Abstand wird dann von weniger als einem Fünftel der Befragten in der Deutschland-Erhebung 2022 eine Sprache genannt.

Einflussfaktoren der Sprachbewertungen

Ein Vorteil quantitativer Erhebungen von Bewertungen ist, dass viele Daten erhoben werden können und diese dann in der Auswertung inferenzstatistisch miteinander in Bezug gesetzt werden können. Die Ergebnisse der Bewertungen im geschlossenen Fra-

geformat der Deutschland-Erhebung 2017 können entsprechend mit weiteren Informationen, die über die Befragten erhoben wurden, in Zusammenhang gebracht werden. Auf solche Weise kann dann etwa genauer ausgewertet werden, welche Personen welche Sprachen eher sympathisch oder unsympathisch finden. Das Ergebnis solcher Regressionsanalysen findet sich in zusammengefasster Darstellung in **Tabelle 1**. Darin sind die Merkmale von Befragten abgebildet, die mit der Bewertung der jeweiligen Sprache in Zusammenhang stehen. Die Merkmale haben einen unterschiedlich großen und statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Bewertung. Die statistische Bedeutsamkeit wird über die Anzahl an Punkten angegeben (s. Tabelle 1).

Für folgende Faktoren wurde mit einer inferenzstatistischen Berechnung überprüft, ob sie bei der Bewertung von Sprachen wesentlich sind: Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, Wohnort (Bundesland, ländliche/städtische Region) und politische Orientierung, außerdem die Muttersprachen. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Italienisch, Spanisch und auch Türkisch werden eher von Frauen als sympathisch bewertet. Das Alter spielt bei der Bewertung von Deutsch, Englisch, Französisch und Polnisch eine Rolle: Deutsch und Französisch werden von älteren Personen als sympathischer bewertet, Englisch und Polnisch von jüngeren Personen. Der Bildungsabschluss ist für die Bewertungen all dieser Sprachen bedeutsam – außer für Deutsch. Die Bewertungen des Deutschen fallen insgesamt sehr einheitlich positiv aus, sodass kaum Variation in diesen Daten zu finden ist.

Personen mit höherem Bildungsabschluss bewerten Italienisch, Spanisch, Polnisch, Russisch, Türkisch und Arabisch als eher sympathisch. Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss bewerten Englisch und Französisch als eher unsympathisch. Der Wohnort beeinflusst die Bewertung der Sprachen auch. Personen aus den Mitte-Ost Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen) bewerten Englisch, Italienisch und Spanisch als eher unsympathisch, Russisch dagegen eher sympathisch. Polnisch wird von Personen aus den südlichen Bundesländern (Baden-Württemberg und Bayern) als unsympathischer bewertet. Personen aus städtischen Regionen bewerten Türkisch sympathischer. Die politische Orientierung der Befragten hat bei der Bewertung folgenden Einfluss: Personen, die sich politisch eher links verorten, bewerten Russisch, Türkisch und Arabisch als sympathischer. Des Weiteren ist die Muttersprache relevant: Personen mit Deutsch als Muttersprache bewerten Englisch als sympathischer; Personen dagegen, die eine oder mehrere nicht-deutsche Muttersprachen haben, bewerten Polnisch und Russisch als sympathischer. Demnach wird Polnisch also vor allem von jüngeren Personen als sympathischer bewertet, von Personen mit höherem Bildungsabschluss, von Personen, die nicht in Baden-Württemberg und Bayern wohnen, und von Personen mit nicht-deutschen Muttersprachen.

Die eigenen Muttersprachen haben also einen Einfluss darauf, welche Sprachen man sympathisch oder unsympathisch

WER BEWERTET FOLGENDE SPRACHEN EHER ALS SYMPATHISCH?

Deutsch	Englisch	Italienisch	Spanisch	Französisch
ältere Personen ●●	jüngere Personen ●●	Frauen ●	Frauen ●●	ältere Personen ●●●
	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●●	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●●	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●●
	nicht Personen aus BE, BB, SN, ST, TH ●	nicht Personen aus BE, BB, SN, ST, TH ●●	nicht Personen aus BE, BB, SN, ST, TH ●●●	
	Personen mit Deutsch als einer ihrer Muttersprachen ●			
Polnisch	Russisch	Türkisch	Arabisch	
jüngere Personen ●	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●	Frauen ●●	Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ●●●	
Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●	Personen aus Mitte-Ost (BB, BE, ST, SN, TH) ●●	Personen mit höherem Bildungsabschluss ●●●	Personen, die sich politisch eher links verorten ●●●	
nicht Personen aus südlichen Bundesländern (BW, BY) ●●	Personen mit nicht-deutscher Muttersprache ●●	Personen aus städtischen Regionen ●●		
Personen mit nicht-deutscher Muttersprache ●●	Personen, die sich politisch eher links verorten ●●	Personen, die sich politisch eher links verorten ●●●		

● = p < 0,05 ist signifikant ●● = p < 0,01 ist hoch signifikant ●●● = p < 0,001 ist höchst signifikant

⁸ In der Deutschland-Erhebung 2022 geben 92% der Befragten Deutsch als Muttersprache an. Befragte, die Deutsch nicht als Muttersprache anführen, nennen tatsächlich Deutsch relativ häufiger als sympathische Sprache (32,0% dieser Gruppe im Vergleich zu 16,0% der Personen mit Deutsch als Muttersprache).

↑ Tab. 1: Zusammenfassung der signifikanten Regressionsfaktoren, geschlossenes Allgemeines Sprachbewertungsinstrument DE2017; Aufschlüsselung der Bundesländerkürzel: BB=Brandenburg / BE=Berlin / BW=Baden-Württemberg / BY=Bayern / SN=Sachsen / ST=Sachsen-Anhalt / TH=Thüringen

findet. Es ist sehr naheliegend, dass relevant ist, ob die zu bewertende Sprache die eigene Muttersprache ist oder nicht. Bei letzterem Fall handelt es sich um eine Fremdbewertung, bei ersterem um eine Selbstbewertung. Mit den Daten der Deutschland-Erhebung 2017 können diese Bewertungstypen genauer betrachtet werden, denn darin haben 14,7% der Befragten eine andere Muttersprache als Deutsch (1,8% haben Deutsch und eine nicht-deutsche Muttersprache, 12,9% nur eine oder mehrere nicht-deutsche Muttersprachen; s. auch Adler/Ribeiro Silveira 2021, S. 1). Die Stichprobe ist groß genug, dass diese Muttersprachen genauer ausgewertet werden können. Die häufigsten drei sind der Reihenfolge nach Russisch mit 3,1% Angaben (135 Nennungen), Türkisch mit 2,4% Angaben (106 Nennungen) und Polnisch mit 1,3% Angaben (58 Nennungen). Für diese drei Gruppen und für die Gruppe der Befragten, die Deutsch als eine ihrer Muttersprachen hat, sind in **Abbildung 4** die Bewertungen von Polnisch dargestellt. Ganz deutlich am sympathischsten fällt die Bewertung des Polnischen bei den Personen aus, die Polnisch als eine ihrer Muttersprachen angeben (bei der offenen Abfrage hingegen geben nicht alle Personen mit Polnisch als Muttersprache Polnisch als sympathische Sprache an, s.o.). Ihre Bewertung liegt ganz klar am Pol der Antwortausprägung „sehr sympathisch“. Die Selbstbewertung ist also sehr klar positiv. Die hier betrachteten Fremdbewertungen von Personen mit Deutsch, also der Landes- und Mehrheitssprache in Deutschland, und Russisch oder Türkisch als eine Muttersprache unterscheiden sich davon deutlich. Die Fremdbewertungen derjenigen mit Türkisch und Deutsch als einer ihrer Muttersprachen liegen im unteren Bewertungsbereich, zwischen den Antwortausprägungen „teils/teils“ und „unsympathisch“. Die Fremdbewertung der Personen mit Türkisch als eine Muttersprache fällt am niedrigsten aus. Die Gruppe der Personen mit Russisch als eine ihrer Muttersprachen bewertet Polnisch mittig, also weder als besonders sympathisch noch als besonders unsympathisch.

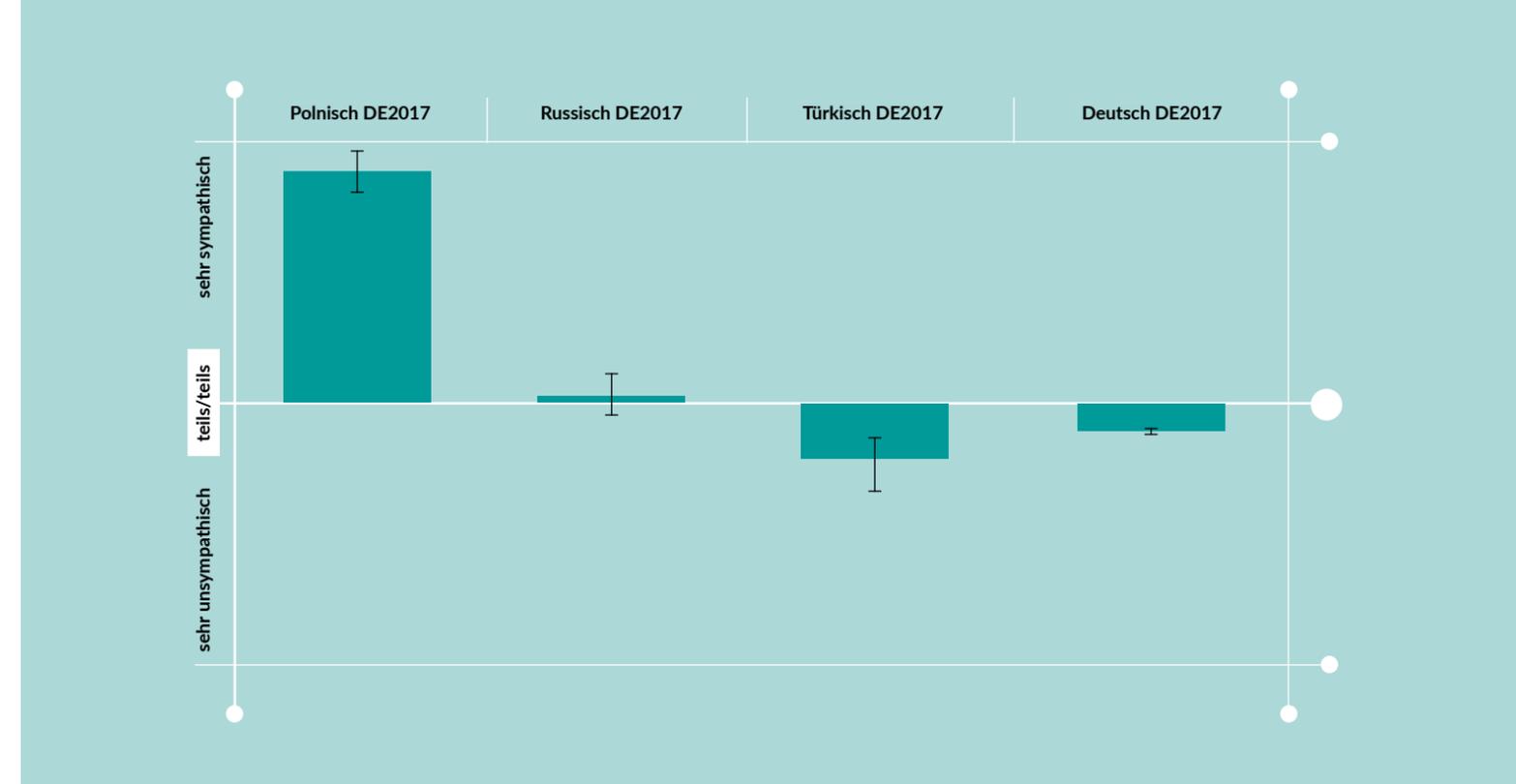
SPRACHEINSTELLUNGEN ZUM POLNISCHEN IN DEUTSCHLAND

Die Ergebnisse der Sprachbewertungen lassen sich in Bezug auf das Polnische wie folgt zusammenfassen: Bei der offenen Abfrage von sympathischen Sprachen wird Polnisch bei allen drei Erhebungen, also 2008, 2017 und 2022, kaum genannt. Als unsympathische Sprache dagegen steht Polnisch bei den beiden letzten Erhebungen 2017 und 2022 an sechster Stelle in der Liste der zehn am häufigsten genannten Sprachen. In der Deutschland-Erhebung 2017 wird Polnisch als unsympathische Sprache von 5,7% der Befragten (126 Personen) und in der Deutschland-Erhebung 2022 von 5,1% der Befragten (28 Personen) angegeben. Bei der Deutschland-Erhebung 2008 war Polnisch noch deutlicher an dritter Stelle genannt worden von 8,5% (130 Personen). Allerdings war die Frageformulierung dieser Erhebung etwas anders, sie erhob Akzente beim Sprechen des Deutschen. Die Ergebnisse der geschlossenen Abfrage der

Sprachbewertungen zeigen drei Gruppen von Sprachen. Eine Gruppe von Sprachen wird eher als sympathisch bewertet; in dieser Gruppe ist Deutsch, von etwas Abstand gefolgt von Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch. Eine andere Gruppe umfasst Sprachen, die eher als unsympathisch bewertet werden; diese Sprachen sind Russisch, Türkisch und Arabisch. Zwei Sprachen stehen zwischen diesen beiden Bewertungstypen und bilden eine dritte Gruppe: Polnisch und Ukrainisch. Ukrainisch ist erst in der Deutschland-Erhebung 2022 zur Bewertung angeboten worden; hier lässt sich kein Trend verzeichnen. Außerdem sind die fehlenden Angaben für das Ukrainische recht hoch. Deutlicher liegt Polnisch zwischen den beiden Bewertungstypen: in beiden Erhebungen 2017 und 2022 wird Polnisch eher mittig („teils/teils“) bewertet, allerdings liegt die Bewertung 2017 eher in Richtung „unsympathisch“, die Bewertung 2022 jedoch ist auf den Pol der „sympathisch“-Bewertung gerichtet. Hinzu kommt, dass die Bewertung des Polnischen in beiden Erhebungen die zweithöchsten Antwortausfälle hat: 2017 enthielten sich 4,3% (92 Personen) einer Bewertung, 2022 sogar 10,6% (53 Personen). Das suggeriert eine gewisse Unsicherheit bei der Bewertung dieser Sprache. Nimmt man die Ergebnisse beider Frageformate zusammen, scheint sich über die Jahre ein Trend anzudeuten: Polnisch wird insgesamt als weniger unsympathisch bewertet als zuvor 2008. Die geringe Anzahl an Nennungen über beide offenen Fragen hinweg und auch die hohe Anzahl an fehlenden Bewertungen beim geschlossenen Frageformat deuten darauf hin, dass die polnische Sprache insgesamt in Deutschland keine besonders prominente Stellung einnimmt.

Es ist davon auszugehen, dass die Befragten bei der offenen Abfrage Sprachen nennen, von denen sie eine ungefähre Vorstellung haben (bzw. die sie in ihrem Wissens- und Meinungsbestand als Konzepte zur Verfügung haben, vgl. Adler/Plewnia 2018, S. 70). Man kann aus den Ergebnissen folgern, dass das Polnische möglicherweise für die meisten Menschen in Deutschland kein besonders relevantes, aktives Konzept ist. Das passt zur Beschreibung der polnischsprachigen Menschen in Deutschland als heterogene und vor allem unsichtbare Minderheit (s.o.). Viele Polnischsprecherinnen und -sprecher würden außerdem vermeiden, ihre Sprache in der Öffentlichkeit zu sprechen. Sowohl die Sprache als auch ihre Sprecherinnen und Sprecher treten in Deutschland nicht besonders in Erscheinung, werden entsprechend wenig wahrgenommen. Polnisch ist also eine Sprache, die in Deutschland nicht oder nur wenig sichtbar und präsent ist und somit wohl für viele Menschen in Deutschland, vor allem solche, die über keine Kenntnisse des Polnischen verfügen, keine hohe kognitive Relevanz hat.

Die detaillierte Auswertung der Bewertungsdaten aus dem geschlossenen Frageformat der Deutschland-Erhebung 2017 zeigt, dass Polnisch vor allem von Jüngeren, Personen mit höherem Bildungsabschluss und Personen, die nicht in den südlichen Bundesländern wohnen, als sympathisch bewertet wird. Diese Auswertung und die Kreuzung der Daten mit den Muttersprachen stellt heraus, dass insbesondere die Muttersprachen



↑ **Abb. 4: Bewertungen des Polnischen nach Muttersprache (DE2017)**

bei der Bewertung des Polnischen wesentlich sind. Vor allem Personen mit Polnisch als Muttersprache bewerten Polnisch als sympathisch. Die Eigenbewertung von Personen mit Polnisch als Muttersprache für ihre Sprache ist also sehr positiv. Das ist zwar insgesamt nicht überraschend, weil die eigene Varietät oder Sprache oftmals besser bewertet wird als fremde Varietäten oder Sprachen (vgl. Rothe 2012, S. 140ff., Plewnia/Rothe 2011, S. 240–243, das gilt auch bei der Bewertung von Dialekten, s. Adler/Plewnia 2020, S. 29). In Anbetracht der bisherigen Ergebnisse aus der Forschungsliteratur jedoch – geringes Sprachprestige, Desinteresse für die Herkunftssprache, Stigmatisierungserfahrungen, Vermeiden des öffentlichen Sprechens (s.o.) – ist diese positive Eigenbewertung doch besonders hervorzuheben. Vielleicht zeigt sich hierin ein (neues) Selbstbewusstsein und ein gewisser Stolz auf die eigene Sprache, die nicht mehr versteckt werden muss bzw. soll (wie es beispielsweise die Schülerinnen und Schüler in Błaszczak/Żygis 2018 zeigen). Im Vergleich zu den positiven Eigenbewertungen bewerten Personen mit Deutsch als eine Muttersprache und besonders Personen mit Türkisch als eine Muttersprache Polnisch eher als unsympathisch. Personen mit Russisch als eine Muttersprache bewerten Polnisch im mittleren Bewertungsbereich. Im Falle des

Polnischen ist hier der Unterschied sehr deutlich. Die Fremdbewertungen für das Polnische sind allerdings auf der Bewertungsskala weniger unsympathisch als die für Russisch, Türkisch und Arabisch. Diese drei Sprachen werden häufiger als „unsympathisch“ und „sehr unsympathisch“ bewertet, im Mittel liegt ihre Bewertung stärker am unteren Skalenpol.

Die Sprachen, die als am unsympathischsten bewertet werden, sind auch die Sprachen, die am häufigsten als unsympathische Sprachen genannt werden. Diese Sprachen sind – mit Ausnahme des Französischen und Chinesischen, wenn man die häufigen Antworten der offenen Abfrage einbezieht – auch die Sprachen der größten anderssprachigen Gruppen in Deutschland, nämlich Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch (vgl. Adler/Ribeiro Silveira 2021, S. 1, Adler 2023, S. 26; s.o.). Das sind eben die Sprachen derjenigen Gruppen, die die meisten Menschen in Deutschland im Jahr 2008 im Kopf hatten, wenn sie an den Terminus „Ausländer“ denken (vgl. Asbrock et al. 2014; die Daten beruhen auf einer probabilistischen Stichprobe aus dem Jahr 2008). In dieser Studie nennen mit 58% die meisten Befragten Türken als Personen, an die sie denken, wenn sie den Terminus hören (a.a.O., S. 4); gefolgt von Personen aus Osteuropa mit 12,5% (gemeint sind Menschen aus Russland, Polen

und Rumänien, vgl. ebenda) und Muslimen mit 6,2%. Arabisch kommt hier in keinem sehr großen Umfang vor; zu dieser Zeit hat noch keine sehr große arabischsprachige Einwanderung nach Deutschland stattgefunden. Die als am unsympathischsten bewerteten Sprachen sind also die in Deutschland häufigsten Herkunftssprachen. Es scheint eine konzeptuelle Nähe zwischen Herkunftssprachen, auch als „Migrantensprachen“ bezeichnet (vgl. Ellis et al. 2010, S. 442), und als ausländisch wahrgenommenen Personen zu geben. Hierin zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Bewertung von Sprache und der Bewertung von Personen, die diese Sprachen sprechen. Des Weiteren kommt hier auch die sprachideologische Verknüpfung von Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache mit einem bestimmten Land bzw. einer Nation zum Tragen (s.o.). Die Gruppe der Sprachen, die eher als sympathisch bewertet werden, sind mit Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch dagegen Sprachen, die in Deutschland eine lange historische Tradition als Kultur- und Schulfremdsprachen haben. Es zeigt sich hier ganz offensichtlich eine Bewertungshierarchie mit der Nationalsprache an der Spitze, gefolgt von Schulfremdsprachen und abschließend weiteren Sprachen wie Herkunftssprachen.

Polnisch hat dabei 2008 noch eine Position unter den als eher unsympathisch bewerteten Sprachen und Akzenten. Die Ergebnisse der Bewertungen 2017 und 2022 deuten darauf hin, dass sich hier möglicherweise ein Trend weg von der eher unsympathischen Bewertung abzeichnet. Hervorzuheben ist dabei die Eigenbewertung polnischsprachiger Personen für ihre Sprache: Diese fällt ganz deutlich positiv aus.

LITERATUR

Adler, Astrid 2023: Die Erhebung von Sprachen im deutschen Mikrozensus. Amtliche Statistiken über Sprachen in Deutschland: Folge 1. In: Sprachreport, 4. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 20–29

Adler, Astrid u. Albrecht Plewnia 2020: Aktuelle Bewertungen regionaler Varietäten des Deutschen. Erste Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2017. In: Hundt, Markus; Andrea Kleene, Albrecht Plewnia u. Verena Sauer (Hg.): Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung. Tübingen: Narr, S. 15–35 (= Studien zur Deutschen Sprache 85)

Adler, Astrid u. Albrecht Plewnia 2018: Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Spracheinstellungsforschung. In: Lenz, Alexandra N. u. Albrecht Plewnia (Hg.): Variation — Normen — Identitäten. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 63–98 (= Germanistische Sprachwissenschaft)

Adler, Astrid; Albrecht Plewnia u. Maria Ribeiro Silveira 2024: Dialektkompetenz und Dialektgebrauch in Deutschland. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache

Adler, Astrid u. Maria Ribeiro Silveira 2021: Welche Sprachen werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 4. In: Sprachreport, 3. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 1–5

Adler, Astrid u. Maria Ribeiro Silveira 2020: Spracheinstellungen in Deutschland — Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. In: Sprachreport, 4. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 16–24

Adler, Astrid u. Janin Roessel 2024: Welche Sprachen finden Menschen in Deutschland sympathisch? Sprache in Zahlen: Folge 12. In: Sprachreport, 1. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 30–37

Adler, Astrid u. Janin Roessel 2023: Eine neue Erhebung zu Spracheinstellungen: Die Deutschland-Erhebung 2022. Sprache in Zahlen: Folge 10. In: Sprachreport, 2. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 22–26

Antos, Gerd 2021: Ist der Laie der Dumme? Erosion der Experten-Laien-Dichotomie in der Ära medial inszenierter Betroffenheit. In: Hoffmeister, Toke; Markus Hundt u. Saskia Naths (Hg.): Laien, Wissen, Sprache — Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 25–48

Asbrock, Frank; Gunnar Lemmer, Julia C. Becker, Jeffrey Koller u. Ulrich Wagner 2014: „Who Are These Foreigners Anyway?“ The Content of the Term Foreigner and Its Impact on Prejudice. In: SAGE Open, S. 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014532819> (15.08.2024)

Błaszczak, Joanna u. Marzena Żygis 2018: Nicht perfekt, aber zufrieden. Aus dem Sprachleben deutsch-polnischer Schüler in Berlin. In: Hufeisen, Britta; Dagmar Knorr, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder, Aldona Sopata u. Tomasz Wicherkiewicz (Hg.): Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext. Unter Mitarbeit von Barbara Stolarczyk. Lausanne u.a.: Peter Lang, S. 19–43 (= Forum Angewandte Linguistik 62)

Blommaert, Jan u. Jef Verschueren 1998: Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance. London: Routledge

Brehmer, Bernhard u. Grit Mehlhorn 2020: Die polnischsprachige Minderheit. In: Beyer, Rahel u. Albrecht Plewnia (Hg.): Handbuch der Minderheiten Deutschlands. Berlin, New York: de Gruyter, S. 391–427

Brehmer, Bernhard u. Grit Mehlhorn 2018: Herkunftssprachen. Tübingen: Narr (= Linguistik und Schule 4)

Cuonz, Christina 2014: Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. Tübingen: Narr

Donalies, Elke 2023: Sprachanfragen — Wer fragt? Wer wird gefragt? Wie wird gefragt? Was wird gefragt? Warum wird gefragt? Heidelberg: Winter

Ellis, Elizabeth; Ingrid Gogolin u. Michael Clyne 2010: The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. In: Current Issues in Language Planning, 4(11), S. 439–460

Fuller, Janet M. u. Jennifer Leeman 2020: Speaking Spanish in the US. The Sociopolitics of Language. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters

Gärtig, Anne-Kathrin; Albrecht Plewnia u. Astrid Rothe 2010: Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 40)

Gogolin, Ingrid 2008: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann

Kroskity, Paul V. 2010: Language Ideologies. In: Handbook of Pragmatics Online, 14. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1–24

Kultusministerkonferenz 2020: Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf (15.07.2024)

Leeman, Jennifer 2023: (In)visible Identities and Inequities: The Construction of Latinidad in European Censuses. In: Márquez-Reiter, Rosina u. Adriana Patiño-Santos (Hg.): Language Practices and Processes among Latin Americans in Europe. London, New York: Routledge, S. 1–24

Loew, Peter Oliver 2014: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland. München: C.H. Beck

Mehlhorn, Grit 2015: Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 2(44), S. 60–72

Mehlhorn, Grit; Ewa Kraus u. Katharina Mechthild Rutzen 2020: Gelebte Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Eine longitudinale Betrachtung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1(25), S. 27–52

Pułaczewska, Hanna 2018: Mütter sprechen — Erziehung mit Herkunftssprache Polnisch am Beispiel Regensburg. Hamburg: Dr. Kovač

Plewnia, Albrecht u. Astrid Rothe 2011: Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Albrecht Plewnia u. Melanie Steinle (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr, S. 215–253 (= Studien zur Deutschen Sprache 57)

Richter, David u. Jürgen Schupp 2012: SOEP Innovation Sample (SOEP-IS) — Description, structure and documentation. SOEPpaper 463. www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.407141.de/diw_sp0463.pdf (20.07.2024)

Roessel, Janin; Christiane Schoel u. Dagmar Stahlberg 2018: What's in an accent? General spontaneous biases against nonnative accents: An investigation with conceptual and auditory IATs. In: European Journal of Social Psychology, 4(48), S. 535–550. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2339> (15.08.2024)

Rothe, Astrid 2012: Deutsch und andere Sprachen. In: Eichinger, Ludwig M.; Albrecht Plewnia, Christiane Schoel u. Dagmar Stahlberg (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stückel. Tübingen: Narr, S. 119–161 (= Studien zur Deutschen Sprache 61)

Schoel, Christiane u. Dagmar Stahlberg 2012: Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive II: Dialekte. In: Eichinger, Ludwig M.; Albrecht Plewnia, Christiane Schoel u. Dagmar Stahlberg (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stückel. Tübingen: Narr, S. 205–225 (= Studien zur Deutschen Sprache 61)

Statistisches Bundesamt 2023a: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund — Ergebnisse des Mikrozensus 2021 (Endergebnisse). Fachserie 1, Reihe 2.2. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile (20.07.2024)

Statistisches Bundesamt 2023b: Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Bundesländer, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangsstufen (Tabelle 21111-0015). <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0015&bypass=true&levelindex=0&levelid=1721471660596#abreadcrumb> (20.07.2024)

Stückel, Gerhard u. Norbert Volz 1999: Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache

Telus, Magdalena 2013: Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland. In: Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, 1, S. 8–21. <https://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2016/08/gazeta2013.pdf> (20.07.2024)

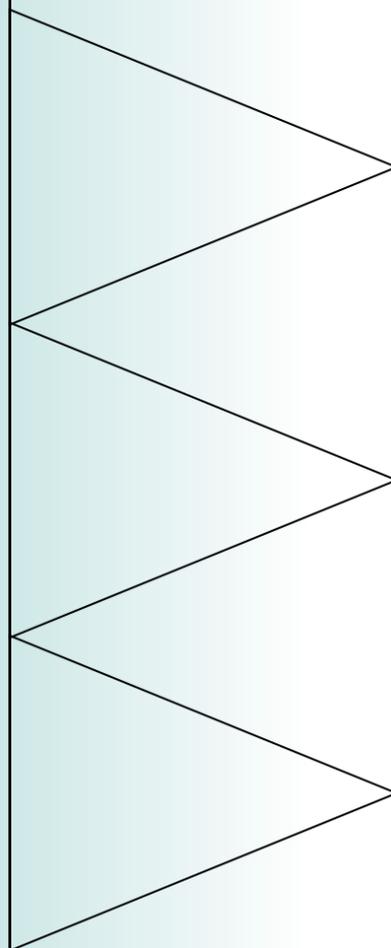
Zhang, XiaoChi; Lars Kuchinke, Marcella L. Woud, Julia Velten u. Jürgen Margraf 2017: Survey method matters: Online/offline questionnaires and face-to-face or telephone interviews differ. In: Computers in Human Behavior, S. 71, 172–180. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.006> (20.07.2024)

KULTUR- WISSENSCHAFTLICHE KONTEXTE DER WAHRNEHMUNG DES POLNISCHEN IN DEUTSCHLAND / KULTUROZNAWCZE KONTEKSTY POSTRZEGANIA JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH

PL

Niniejszy artykuł rzuca światło na zjawisko antyslawizmu oraz konteksty kulturowe, w jakich język i kultura polska są postrzegane w Niemczech. Głównym aspektem jest nastawienie do osób z polskim pochodzeniem w Niemczech. Badania pokazują, że osoby o nazwiskach, takich jak Kowalski czy Nowak mają mniejsze szanse na zatrudnienie niż osoby o typowo niemieckich nazwiskach, takich jak Schmidt czy Neumann. Wskazuje to na głęboko zakorzenione stereotypy i uprzedzenia wobec Polaków. Tekst analizuje historyczne i społeczno-kulturowe korzenie tych uprzedzeń, które sięgają średniowiecza i wywarły piętno na relacjach polsko-niemieckich. Przedstawiono, w jaki sposób takie postawy są utrwalane przez współczesne społeczeństwo i jaki mają wpływ na integrację i samoocenę osób polskiego pochodzenia w Niemczech. Omówiono również zakres, w jakim niemieckie mass media i nauczanie języka mogą przeciwdziałać tym stereotypom.

ERIK MALCHOW



DE

Kowalski oder Schmidt? Menschen mit einem polnischen Namen haben bei der Bewerbung in Deutschland sehr viel schlechtere Chancen als Personen mit einem typisch deutschen Namen wie Müller oder Neumann (Schmidt/Weiss 2012). Der Namens-Bias zeigt mitunter, dass Namen starke kulturelle Stereotype auslösen können, die die Wahrnehmung und Bewertung von Personen beeinflussen. Diskriminierung aufgrund von Namen ist jedoch nur eine von vielen Erscheinungen einer Voreingenommenheit gegenüber Menschen aus Osteuropa, die sich auf dem Arbeitsmarkt niederschlägt. Vom „antiosteuropäischen Rassismus“ oder aber „Antislawismus“ ist die Rede (Petersen/Panagiotidis 2022). Es handelt sich um strukturell verwurzelte Phänomene, die sich aus historischen Vorurteilen, politischen Spannungen und sozialen Ängsten speisen und die Diskriminierung und Abwertung von slawischen Völkern und Kulturen beinhalten.

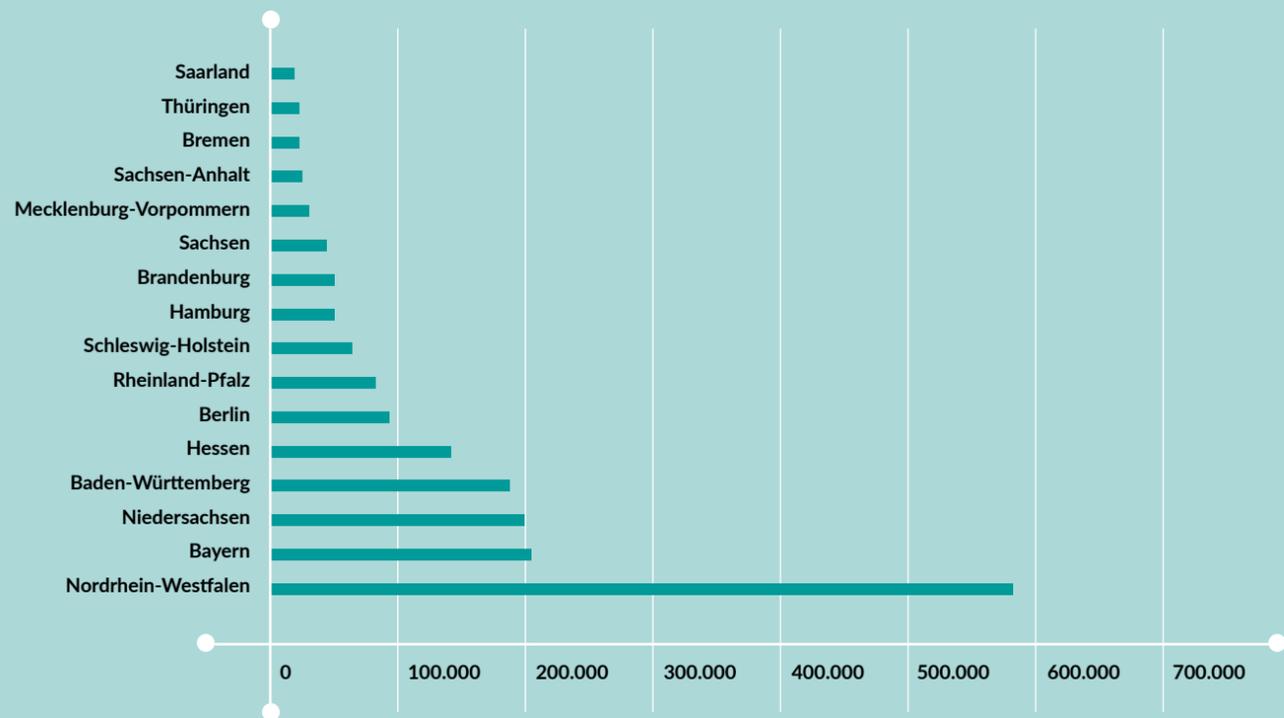
Diese Form von Ethnophobie hat ebenso kulturelle wie sprachliche Dimensionen, die sich über Jahrhunderte entwickelt haben und bis in die Gegenwart fortbestehen, sodass viele slawische Völker auch heute von ihren (westlichen) Nachbarn pejorativ wahrgenommen werden. Noch heute sind die meisten Deutschen mit einigen „Polenwitzen“ vertraut. Meist geht es um Diebstahl¹, seltener um schöne polnische Frauen oder die „polnische Wirtschaft“ (vgl. Orłowski 1996; „polnische Wirtschaft“ fungiert in der Monographie Orłowskis als ein Metastereotyp, aus dem sich je nach Bedarf einzelne Stereotype wie „Diebstahl“, „Chaos“ etc. herleiten lassen). Dabei bilden Deutschland und Polen ein besonderes Völkerpaar (vgl. Petersen/Panagiotis 2022), welches eine tausendjährige gemeinsame Geschichte verbindet.

ZIEL DES AUFSATZES

In diesem Beitrag wird nach Gründen und Erklärungsansätzen für das geringe Interesse an Polen und der polnischen Sprache in Deutschland gesucht. Es wird angenommen, dass dieses geringe Interesse in teils jahrhundertealten stereotypen Wahrnehmungen und Einstellungen verankert ist, die an den Habitus des Antislawismus anknüpfen. Heute stellen die Polen

(nach Menschen aus der Türkei) die zweitgrößte Gruppe von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Laut dem Statistischen Bundesamt lebten im Jahr 2023 etwa 800.000 Menschen mit polnischer Staatsangehörigkeit in Deutschland, zusätzlich zu den zahlreichen Deutsch-Polen, die bereits die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Die Zahl der Menschen mit polnischem Migrationshintergrund beträgt 2,2 Millionen (s. Destatis 2021). Obwohl diese Bevölkerungsgruppe zuweilen als „unsichtbar“ beschrieben wird (vgl. Loew 2014), ist sie in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und Wirtschaft präsent, von hochqualifizierten Fachkräften bis hin zu Arbeitskräften in der Landwirtschaft und im Dienstleistungssektor.

¹ Die Formulierung vom diebischen Polen lässt sich mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen. Der Historiker Tomasz Szarota vermutet beispielsweise, dass deren Entstehung bereits im 16. Jahrhundert verortet und womöglich schon mit dem Streit um die ungarische Krone zwischen Jagiellonen und Habsburgern in Verbindung gebracht werden könnte (vgl. Hartmann/Surwitto 2008, S. 247).



↑ Abb. 1: In Deutschland lebende Menschen mit Geburtsland Polen. Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2024 | Bevölkerung kompakt (Gebietsstand 15.05.2022)

In Nordrhein-Westfalen (NRW), dem Bundesland mit dem höchsten Zuzug von Menschen mit polnischem Hintergrund (s. Abbildung 1), boten im Schuljahr 2021/22 138² Schulen Polnisch als Herkunftssprache an. Setzt man diese Zahl jedoch in Kontrast mit den insgesamt 5.500 Schulen in NRW, so ist das Angebot an Polnischunterricht, adressiert vor allem an Menschen mit polnischem Familienhintergrund, selbst in NRW sehr gering. Dazu gibt es auf der deutschen Landkarte weiterhin vier Bundesländer (Saarland, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein (KMK 2020)), die keinen Unterricht in Polnisch als Herkunftssprache in der Schule anbieten. Der aktuelle Bericht des Polnischen Instituts für internationale Angelegenheiten (Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, PISM) zum Bild der Polen in den Augen der Deutschen gibt an, dass mehr als die Hälfte (54%) der Deutschen noch nie in Polen war (PISM 2024, S. 11). Laut dem Deutsch-Polnischen Barometer 2023 geben nur 40% der Deutschen an, persönlich mindestens einen Polen oder eine Polin zu kennen (Kucharczyk/Łada-Konefał 2023, S. 11). Außerdem ist laut dem Barometer die Einschätzung Polens durch die Deutschen beispielsweise bezüglich der Merkmale Wirtschaft, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in den Jahren 2022 und 2023 relativ stabil geblieben, wobei eine sehr große Gruppe der deutschen Befragten in der Barometer-Umfrage eine eindeutige

Aussage zu dieser Frage vermeidet. Gelangen wir also von der Stereotypisierung zur Marginalisierung von Menschen mit einer polnischen Familiengeschichte in Deutschland?

Den knapp zwei Millionen Polinnen und Polen, die aktuell die deutsche Sprache lernen (polnische Schulen: 1.840.244 Schüler/-innen mit Deutsch als Fremdsprache, Datenerhebung 2020, S. 16 u. 24), stehen ca. 50.000 Personen, die Polnisch lernen, auf der deutschen Seite gegenüber (Schätzung nach Telus 2013; deutsche Schulen: knapp 15.000 Schüler/-innen lernen Polnisch, s. KMK 2020). Soweit dabei auch die Größe der jeweiligen Bevölkerung in Betracht gezogen wird, kommen auf einen Menschen, der in Deutschland Polnisch lernt, etwa 308 Menschen aus Polen, die Deutsch lernen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Deutsche in Polen eine offizielle Minderheit darstellen, was für die Menschen mit polnischem Familienhintergrund in Deutschland nicht der Fall ist.

Im Fremdsprachenbereich dominiert Englisch als globale Geschäftssprache, während Französisch und Spanisch wegen ihrer weltweiten Verbreitung ebenfalls oft gewählt werden (vgl. Crystal 2003). Polnisch hingegen wird in Deutschland als weniger nützlich für internationale Geschäftstätigkeiten wahrgenommen, obwohl speziell im Grenzgebiet zu Polen Industrie und Handel Bedarf anmelden (Kimura 2013). Trotz der engen wirtschaftlichen Verbindungen zwischen Deutschland und Polen, wird Polnisch selten als Schlüsselqualifikation in internationalen Unternehmen angesehen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022).³

Polen und anderen osteuropäischen Ländern unterhielt, wurde offiziell eine Politik der Freundschaft und Solidarität propagiert. Dennoch gab es in der Bevölkerung antislawische Vorurteile und Ressentiments, die sich in alltäglicher Diskriminierung und Ablehnung äußerten (vgl. Judt 2005). In den 1980er Jahren flohen viele Polen vor dem Kriegsrecht und den politischen Repressionen in ihrer Heimat nach Deutschland. Die Ankunft von polnischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten in den 1980er Jahren und die Einwanderungswellen nach dem Fall des Eisernen Vorhangs verschärften diese Spannungen weiter auf vielfältige Weise, von subtilen Vorurteilen bis hin zu offener Diskriminierung und Gewalt (vgl. Triandafyllidou/Gropas 2007 sowie Herbert 2001).⁵ Die größte Migrationswelle erfolgte jedoch nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union im Jahr 2004, als die Arbeitnehmenden-Freizügigkeit innerhalb der EU ab 2011 den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt erleichterte (vgl. Kruszewski 2016). In der BRD waren polnische Migrant/-innen häufig mit offenen Vorurteilen und Diskriminierung konfrontiert (vgl. Schöll-Mazurek in dieser Ausgabe – Anm. d. Red.). Die westdeutsche Gesellschaft sah Polen häufig durch die Linse des Kalten Krieges, was zu einer Stigmatisierung polnischer Migrant/-innen und in Reaktion zu ihrem sozialen Rückzug bis hin zur „Unsichtbarkeit“ führte (s.o.).

ANTISLAWISMUS IM EUROPÄISCHEN KONTEXT

Die Annahme antislawischer Einstellungen ist ein erster Erklärungsansatz. Die Ursprünge des Antislawismus lassen sich bis ins Mittelalter zurückverfolgen, als Spannungen zwischen germanischen und slawischen Völkern oft in kriegerischen Auseinandersetzungen mündeten und slawische Völker häufig als „barbarisch“ und „unzivilisiert“ angesehen wurden.⁴

Im 19. und frühen 20. Jahrhundert verstärkten sich die antislawischen Tendenzen in vielen europäischen Ländern. In Deutschland spielten nationalistische und rassistische Ideologien eine zentrale Rolle. Viele Polinnen und Polen zogen in die deutschen Industriegebiete, insbesondere ins Ruhrgebiet, um dort Arbeit zu finden. Diese Binnenmigrant/-innen aus dem preußischen Teilungsgebiet, bekannt als „Ruhrpolen“, spielten eine wichtige Rolle in der deutschen Wirtschaft, waren aber auch häufig Diskriminierung und Ausgrenzung ausgesetzt. Die Vorstellung von der Überlegenheit der „arischen“ Rasse gegenüber den „slawischen Untermenschen“ wurde insbesondere in der Nazi-Ideologie verankert. Der Zweite Weltkrieg und die brutale Besetzung Polens durch Nazi-Deutschland sind extreme Beispiele für den Antislawismus dieser Zeit (vgl. Burleigh 2001).

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Teilung Deutschlands nahm der Antislawismus in der DDR und der BRD unterschiedliche Formen an. In der DDR, die enge Beziehungen zu

² Webseite des Bildungsportals Nordrhein-Westfalen: www.lernen-digital.nrw.

³ Laut einer Studie von Grin et al. (vgl. Grin/Sfredro/Vaillancourt 2010, S. 88) entscheiden sich Menschen in wohlhabenderen Ländern eher für das Erlernen von Sprachen, die in globalen Wirtschafts- und Wissenszentren von Nutzen sind.

⁴ Ein anderes Volk als entsprechend schlechter (z.B. barbarisch) darzustellen, ist sehr verbreitet. Jan Długosz, ein polnischer Chronist des 15. Jh.s, beschrieb beispielsweise die Deutschen als rücksichtslose Eroberer, die mit Gewalt und Grausamkeit über die slawischen Völker herfielen. Das Bild eines brutalen, unkultivierten Feindes diente nicht nur der historischen Beschreibung, sondern hatte eine wichtige Funktion in den europäischen Nationsbildungsprozessen.

⁵ Nach der Wende lernten an deutschen Schulen in Ost und West etwa 1.000 Schülerinnen und Schüler Polnisch (Mazur 1992, S. 114f.).

Eine aktuelle Studie zeigt zudem, dass antislawische Einstellungen in einigen westlichen Ländern zugenommen haben, oft in Verbindung mit wirtschaftlichen Krisen und dem Aufstieg populistischer Bewegungen (vgl. Vachudova 2020). Diese Bewegungen nutzen antislawische Rhetorik, um Ängste vor „Überfremdung“ und Arbeitslosigkeit zu schüren.⁶

PFADABHÄNGIGKEIT DER ASYMMETRIE — WEITERE ERKLÄRUNGSANSÄTZE

So waren die deutsch-polnischen Beziehungen seit dem Mittelalter von wechselnder Dominanz und Konflikten geprägt, was langfristig zur Marginalisierung polnischer Identität in deutschen Gebieten führte (vgl. Davies 2005, S. 573). Der Soziologe Wolfgang Sofsky fokussiert in *Zeiten des Schreckens* auf die Nachkriegszeit und weist darauf hin, dass die damaligen strukturellen und institutionellen Entscheidungen eine gewisse Pfadabhängigkeit erzeugten, die bis heute fortwirke. Diese Entscheidungen führten zu einer kulturellen und sprachlichen Entfremdung zwischen Deutschland und Polen, die die Integration der polnischen Sprache und Kultur in Deutschland bis heute erschwere (vgl. Sofsky 2002, S. 245).⁷

Die kulturhistorischen Entwicklungen und die postkolonialen Forschungsansätze bieten tiefere Einblicke in die Marginalisierung der polnischen Sprache in Deutschland. Die Kulturwissenschaftlerin Maria Todorova beschreibt in *Imagining the Balkans*, wie historische Narrative und Stereotype die Wahrnehmung von Nationen und Kulturen prägen (vgl. Todorova 1997, S. 140). Polen wurde in der deutschen Geschichtsschreibung und in der öffentlichen Wahrnehmung häufig als rückständig und provinziell dargestellt, was zur Abwertung der polnischen Sprache und Kultur führte. Postkoloniale Zugänge, wie sie von Edward Said in *Orientalism* (Said 1978) entwickelt wurden, helfen, diese Prozesse zu verstehen. Obwohl Polen nie eine deutsche Kolonie war, lässt sich die Marginalisierung der polnischen Sprache durch eine ähnliche Dynamik wie im Postkolonialismus erklären. Deutschland als eine zentrale europäische Macht entwickelte ein übergeordnetes Selbstverständnis, in dem Polen oft als „die Anderen“ gesehen wurden, ähnlich wie die orientalisierten Gesellschaften in Saids Werk. Diese kulturelle Hierarchisierung führte zur Abwertung der polnischen Kultur und Sprache.

Die postkoloniale Forschung zeigt außerdem, wie Machtstrukturen und kulturelle Hegemonie die Wahrnehmung von Sprache beeinflussen. In *Colonialism/Postcolonialism* erläutert Ania Loomba (vgl. Loomba 1998, S. 76), dass die Sprachen der Kolonialmächte während der Kolonialzeit als das Maß aller Dinge galten. Dieser hohe Status werde durch verschiedene Mechanismen wie zum Beispiel Bildungssysteme, administrative und rechtliche Systeme sowie kulturelle Diskurse verstärkt. Die Kolonialmächte führten beispielsweise Bildungssysteme ein, die ihre eigene Sprache als Unterrichtssprache festlegten. Dies führte dazu, dass die kolonisierten Völker ihre eigene Sprache und Kultur in der Öffentlichkeit und im Bildungssystem zurück-

stellen mussten. Die Kolonialsprache wurde somit zum Symbol für Bildung und Fortschritt, während die einheimischen Sprachen als minderwertig angesehen wurden (ebd.).

HERAUSFORDERUNGEN UND BARRIEREN BEI DER PFLEGE DER POLNISCHEN HERKUNFTSSPRACHE

Polnisch gehört (zusammen mit Russisch und Türkisch) zu den in Deutschland am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen. Als Herkunftssprache wird die zuerst erworbene Sprache eines Individuums bezeichnet, das in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018). Da die individuelle Erfahrung, die Intensität des Sprachkontakts und des Zugangs zu bildungssprachlichen Ressourcen in der Herkunftssprache stark variieren, können die sprachlichen Fähigkeiten von rudimentären rezeptiven Kompetenzen in der Herkunftssprache bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung in der Herkunftssprache und der Umgebungssprache reichen (vgl. Polinsky/Kagan 2007, S. 371). Die Herkunftssprache dient in erster Linie zur Verständigung innerhalb der Familie und hat somit eine emotionale Bedeutung für ihre Sprechenden. Auch erleichtert sie durch die sprachliche Kontinuität den Zusammenhalt zwischen den Generationen. Daher sollte jede Form von Unterricht in der Herkunftssprache zu begrüßen sein, um den Lern- und Entwicklungsprozessen von bilingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden (Tracy/Gawlitzeck 2023, S. 108).

Unterricht in der Herkunftssprache hat vor allem dann einen positiven Einfluss auf die Kompetenzen der Jugendlichen, wenn er kontinuierlich über viele Jahre im Kindes- und Jugendalter und mit mehreren Wochenstunden erteilt wird (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018, S. 289). Allerdings ist ein regelmäßiger Besuch von zusätzlichem Herkunftssprachenunterricht von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe eher selten (vgl. Lengyel/Neumann 2017). Gegenüber dem Herkunftssprachenunterricht als freiwilligem Zusatzangebot umfasst der schulische Fremdsprachenunterricht in der Regel mehr Wochenstunden, ist für mehrere Jahre verbindlich, ist noten- und abschlussrelevant und verfügt über ein höheres Prestige. Schulischer Fremdsprachenunterricht in Deutschland ist für Lernende konzipiert, die die Fremdsprache (neu) erlernen. Doch der Unterricht in der Schulfremdsprache Polnisch wird ebenfalls von Lernenden mit familiär bedingten Vorkenntnissen besucht. Dies gilt auch für Schüler/-innen mit den Herkunftssprachen Italienisch, Französisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Spanisch. Auch sie wählen bevorzugt ihre Familiensprache als zweite oder dritte Schulfremdsprache. Somit leistet der schulische Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zur Förderung des mehrsprachigen Potenzials dieser Schülerinnen und Schüler.

Die polnische Sprache spielt für die Lernenden der Herkunftssprache eine zentrale Rolle bei der Bewahrung der

kulturellen Identität, ist ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Erbes und dient als Verbindung zu den Traditionen und Werten der Herkunftskultur. Das Erlernen und die Pflege der polnischen Sprache tragen dazu bei, diese Identität zu bewahren und an die nächste Generation weiterzugeben (vgl. Kurcz 2013). Die Förderung der polnischen Sprache hat außerdem positive Auswirkungen auf die Bildungschancen der polnischen Kinder und Jugendlichen. Zweisprachigkeit verbessert kognitive Fähigkeiten und kann zu besseren schulischen Leistungen führen. Studien zeigen, dass zweisprachige Kinder in vielen Bereichen, einschließlich Problemlösung und Kreativität, besser abschneiden als einsprachige Kinder. Die Unterstützung der polnischen Sprache in Bildungseinrichtungen ist daher von großer Bedeutung (vgl. Bialystok 2001).

Die Beherrschung der polnischen Sprache erleichtert die Integration der polnischen Migrantinnen in die deutsche Gesellschaft, indem sie die interkulturelle Kommunikation und das gegenseitige Verständnis fördert. Zweisprachigkeit ermöglicht es den Migrantinnen, sowohl ihre Herkunftskultur als auch die Aufnahmekultur zu verstehen und zu schätzen, was zu einem harmonischeren Zusammenleben beiträgt (vgl. Portes/Rumbaut 2001).

Trotz der positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit stehen polnische Migrant/-innen in Deutschland vor zahlreichen Herausforderungen bei der Pflege ihrer Herkunftssprache. Das Motiv für die Wahl der Schulfremdsprache Polnisch durch die (Eltern der) Schülerinnen und Schüler ist laut einer aktuellen Studie von Grit Mehlhorn in erster Linie die Aussicht auf eine gute Note in diesem Fach. Doch oft werden vonseiten der Lehrkräfte höhere Maßstäbe an die Arbeiten von solchen Lernenden angelegt als an jene der (sog. „echten“) Schülerinnen und Schüler, die Polnisch als Fremdsprache lernen, was wiederum das Problem der — differenzierten — Leistungsbewertung aufwirft, zumal Richtlinien hierfür bisher in den Fremdsprachencurricula der meisten Bundesländer fehlen. Zudem, wenn der Fremdsprachenunterricht in großen Teilen auf Deutsch geführt wird, können sich die Herkunftssprecher/-innen leicht unterfordert fühlen. Aufgrund von Unterforderung und/oder Nichtbeachtung bzw. „abschalten“, verpassten sie schnell auch den für sie relevanten Lernstoff im Bereich der Orthografie, Grammatik und dem Schreiben. Dabei sahen einige der befragten Lehrpersonen konkrete Vorteile im Fremdsprachenunterricht mit heterogenen Gruppen. So könnten die leistungsstärkeren Herkunftssprachlernenden die schwächeren Schüler/-innen „mitziehen“ und von letzteren als sprachliche Vorbilder wahrgenommen werden. Aus der Sicht dieser Lehrkräfte profitieren die Fremdsprachenlernenden von der Anwesenheit von Herkunftssprachlernenden im Unterricht auch deshalb, weil sie neben der Lehrperson mit weiteren kompetenten Gesprächspartnerinnen und -partnern in der Zielsprache kommunizieren und ihren kulturellen Horizont erweitern können (vgl. Mehlhorn 2024).

Um die oben genannten Barrieren zu überwinden, sind gezielte Strategien und Initiativen notwendig. Dies umfasst die Bereitstellung von Sprachkursen, die Förderung bilingualer Bil-

dung, Informations- und Aufklärungskampagnen für Eltern sowie die Unterstützung kultureller Veranstaltungen. Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftliche Organisationen und staatliche Institutionen spielen hierbei eine wichtige Rolle. Dies umfasst aber auch Gesetze und Verwaltungsvorschriften, Integrationsprogramme und Maßnahmen zur Förderung der kulturellen Vielfalt. Zu empfehlen ist ebenso die Erhöhung der Sichtbarkeit der polnischen Sprache im öffentlichen Raum — auf den Straßen, an Bahnhöfen und Flughäfen, im öffentlichen Verkehr, an Schulen, in den Kommunen (insbesondere jenen, die eine Partnerschaft mit polnischen Gemeinden unterhalten). Durch Aufklärung, Information, Bildung und Sichtbarkeit können negative Einstellungen gegenüber polnischen Migrantinnen und Migranten verändert und ein respektvolles Miteinander gefördert werden.

⁶ Zur Besonderheit der deutsch-polnischen Beziehung über Jahrhunderte gehört der deutsch-polnische Sprachkontakt. Seit dem Mittelalter zeigten deutschsprachige Händler, Handwerker und Siedler in polnischen Gebieten eine bedeutende Präsenz und lernten Polnisch (Burzyńska-Kamieniecka/Dąbrowska 2014; Chojnowski 2020). Der Deutsche Orden, der Hansebund und später die preußische Besatzung spielten eine Schlüsselrolle bei der Einführung deutscher Wörter in die polnische Sprache (vgl. Davies 2005, S. 242). Der umfangreiche deutsche Einfluss auf das Polnische spiegelt sich in zahlreichen Lehnwörtern wider, die in vielen Lebensbereichen verwendet werden. Umgekehrt ist der polnische Einfluss auf das Deutsche geringer und beschränkt sich oft auf spezifische Nischenbereiche, z.B. Küche (die Piroggen (Pl.: *pierogi*), Bigos (ein polnischer Sauerkrauteintopf)), ferner Kultur und Brauchtum (in der Lausitz und besonders in sorbischen Gemeinden gibt es kulturelle und religiöse Bräuche, die vom Polnischen beeinflusst sind), Religion (in Gegenden mit einer größeren polnischen Diaspora spielen polnische Heilige, wie z.B. Johannes Paul II., und spezifische religiöse Bräuche eine Rolle), auch Kunst und Literatur (bspw. Werke von deutschen Autoren, die über die Zeit in den ehemaligen deutschen Ostgebieten schreiben, wie etwa Günter Grass, der polnische Themen in seiner Prosa aufgreift, vgl. Rohde/Wawrzyński 2016).

⁷ Die Theorie der Pfadabhängigkeit beschreibt, wie historische Entscheidungen und Ereignisse zukünftige Entwicklungen prägen und einschränken und geht davon aus, dass sich durch die Folgeentwicklungen nach kritischen, oft möglicherweise zunächst unbedeutend wirkenden Ereignissen der Entscheidungsspielraum von Akteuren sukzessive einschränkt. Selbstverstärkende Mechanismen führen dann zur Herausbildung eines Pfades, der schließlich in ein „Lock-in“ mündet. In diesem Zustand ist eine Abweichung vom Pfad nur noch sehr schwer möglich. Pfadbruchstrategien können allerdings in der Lage sein, die selbstverstärkenden Mechanismen außer Kraft zu setzen oder in eine neue Richtung zu lenken (vgl. Sydow et al. 2009).

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DIE ROLLE DER BILDUNGSEINRICHTUNGEN

In der deutschen Gesellschaft sind zahlreiche stereotype Vorstellungen über Polen verbreitet.

Diese Stereotype beinhalten oft positive Zuschreibungen, insbesondere was die jüngere Generation angeht (Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012), bilden jedoch auch alte Lasten wie etwa die Vorstellung von kriminellen Polen ab. Solche Vorurteile sind nicht nur beleidigend, sondern haben auch konkrete Auswirkungen auf das tägliche Leben der Menschen mit polnischem Familienhintergrund, da sie Diskriminierung und soziale Ausgrenzung fördern (vgl. Kunz 2018).

Die Konfrontation mit Diskriminierung und Vorurteilen hat erhebliche psychologische und soziale Auswirkungen auf polnische Migrantinnen und Migranten. Viele leiden unter Stress, Angst und einem Gefühl der Entfremdung. Dies kann zu einer geringeren Lebenszufriedenheit und einer schlechteren psychischen Gesundheit führen. Soziale Isolation und das Fehlen eines unterstützenden Netzwerks verschärfen diese Probleme (vgl. Lederer 2019). Dabei wirkt sich Antislawismus auch negativ auf die wirtschaftliche und berufliche Situation der polnischen Menschen in Deutschland aus. Diskriminierung und Vorurteile auf dem Arbeitsmarkt führen zu geringeren Einkommen, unsicheren Arbeitsverhältnissen und begrenzten Aufstiegschancen. Dies hat nicht nur individuelle, sondern auch gesamtwirtschaftliche Auswirkungen, da das Potenzial einer großen und qualifizierten Gruppe von Arbeitnehmer/-innen nicht voll ausgeschöpft wird (vgl. Borjas 2014).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Umgang mit der polnischen Sprache und der polnischen Kultur in Deutschland von einer komplexen Historie geprägt ist. Die historische Last von Antislawismus und die jahrhundertelangen Konflikte zwischen Deutschen und Polen haben nicht nur die kulturelle Wahrnehmung beeinflusst, sondern auch die aktuelle Situation im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt. Trotz der bedeutenden Präsenz der polnischen Gemeinschaft in Deutschland und ihrer wichtigen Rolle in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ist die Integration der polnischen Sprache und Kultur nach wie vor unzureichend.

Die Herausforderung besteht darin, diese historischen Vorurteile abzubauen und eine offenere, integrativere Haltung gegenüber der polnischen Sprache und Kultur zu fördern. Bildungseinrichtungen spielen hierbei eine zentrale Rolle, indem sie nicht nur das Angebot an Polnischkursen erweitern, sondern auch ein tieferes Verständnis für die kulturelle Vielfalt und die Geschichte Polens vermitteln. Ebenso wichtig ist die Förderung einer positiven und differenzierten Wahrnehmung der polnischen Gemeinschaft in der Gesellschaft, um Diskriminierung und soziale Ausgrenzung zu reduzieren.

In einer zunehmend globalisierten Welt, in der interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewinnen, ist es unerlässlich, historische Barrieren zu überwinden und die polnische Sprache als wertvolle kulturelle Ressource anzuerkennen. Der Weg zu einer besseren Integration und zu einem ausgewogeneren interkulturellen Dialog führt über Bildung, offene Kommunikation und die Bereitschaft, alte Vorurteile abzubauen und neue Perspektiven zuzulassen. Nur so kann eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft entstehen, in der die Vielfalt aller Menschen geschätzt und respektiert wird.

↓ Konferenz „Das Bild von Polen und der polnischen Sprache an deutschen Schulen“ im hybriden Format, St. Marienthal, 27.–28. November 2023. Foto: KoKoPol



LITERATUR

Bialystok, Ellen 2001: Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press

Borjas, George J. 2014: Immigration Economics. Cambridge: Harvard University Press

Brehmer, Bernhard u. Grit Mehlhorn 2018: Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch — Einstellungen und Effekte. In: Mehlhorn, Grit u. Bernhard Brehmer (Hg.) 2018: Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren. Tübingen: Stauffenburg, S. 259–292

Burleigh, Michael 2001: The Third Reich: A New History. London: Pan Macmillan

Burzyńska-Kamieniecka, Anna u. Anna Dąbrowska 2014: Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu. In: Dąbrowska, Anna u. Urszula Dobsz (Hg.) 2014: 40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka. Wrocław: SJPiK, S. 343–371

Chojnowski, Przemysław 2020: Polnischunterricht in den deutschen Landen vom 16. Jh. bis 1990. Eine kulturhistorische Untersuchung. In: POLONUS. Sonderausgabe (= Wissenschaftliche Ausgabe POLONUS, 1), S. 20–40. https://www.kokopol.eu/21-06-17-Polonus_Sonderausgabe_30-Jahre-Vertrag-DE-PL-Final.pdf (07.08.2024)

Datenerhebung 2020: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Auswärtiges Amt (Hg.). https://www.goethe.de/resources/files/pdf313/bro_deutsch-als-fremd-sprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf (25.09.2024)

Crystal, David 2003: English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

Davies, Norman 2005: God's Playground: A History of Poland. Oxford: Oxford University Press

Destatis 2021: Statistischer Bericht — Mikrozensus Bevölkerung nach Migrationshintergrund — Erstergebnisse 2021. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html (25.09.2024)

Grin, François; Claudio Sfreddo u. François Vaillancourt 2010: The Economics of the Multilingual Workplace. London, New York: Routledge

Hartmann, Kinga u. Agnieszka Surwiłło (Hg.) 2008: Stereotype und Interkulturalität. Beiträge zur deutsch-polnischen Zusammenarbeit im Schulwesen. Wrocław: GAJT

Herbert, Ulrich 2001: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: C.H. Beck

Jarusch, Konrad H. 1994: The Rush to German Unity. Oxford, New York: Oxford University Press

Judt, Tony 2005: Postwar: A History of Europe Since 1945. New York: Penguin Press

Kimura, Goro Christoph 2013: Polnisch im Kontext der Arbeitnehmerfreizügigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion. In: Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, 1, S. 37–45. <https://www.polnischunterricht.de/gazeta> (07.08.2024)

KMK 2020: Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 26.11.2020). Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz. <https://www.herkunftssprache.de> (07.08.2024)

Kucharczyk, Jacek u. Agnieszka Łada-Konefał 2023: Zwiegespaltene Polen, skeptische Deutsche. Gegenseitige Wahrnehmung vor dem Hintergrund der polnischen und deutschen Geschichtspolitik. Deutsch-Polnisches Barometer 2023. Teil 2. <https://www.deutsches-polen-institut.de/assets/downloads/Barometer-DE-PL/Barometr-DE-23-2.pdf> (25.09.2024)

Kunz, Johannes 2018: Stereotype und Vorurteile: Theorie und Empirie von Einstellungen gegenüber ethnischen Gruppen. Wiesbaden: Springer VS

Kurcz, Irena 2013: Language and Identity: The Polish Experience. Warsaw: Polish Academy of Sciences

Kruszewski, Zdzisław 2016: Polonia in Deutschland: Integration und Identität der Polen in Deutschland. Berlin: Peter Lang

Lederer, Hans W. 2019: Migration and Social Cohesion: Reassessing the National Integration Approach. Berlin: Walter de Gruyter

Lengyel, Julianna u. Claudia Neumann 2017: Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit im Bildungssystem: Herausforderungen und Perspektiven. In: Schreiber, Michael (Hg.) 2017: Sprachenvielfalt und Sprachbildung in Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–148

Lipczuk, Ryszard 2001: Deutsche Entlehnungen im Polnischen — Geschichte, Sachbereiche, Reaktionen. Linguistik Online, 1(8). <https://doi.org/10.13092/lo.8.976> (25.09.2024)

Loomba, Ania 1998: Colonialism/Postcolonialism. London, New York: Routledge

Loew, Peter O. 2014: Wir Unsichtbaren: Geschichte der Polen in Deutschland. München: C.H. Beck

Lucassen, Leo 1998: The Immigrant Threat: The Integration of Old and New Migrants in Western Europe Since 1850. Urbana: University of Illinois Press

Mansfeld, Emilia u. Magdalena Szaniawska-Schwabe 2012: Neue Mittler: Junges polnisches Engagement in Deutschland. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). [https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168\(07.08.2024\)](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168(07.08.2024))

Mazur, Jan 1992: Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego w RFN. In: Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, 122, S. 75–88. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Mehlhorn, Grit 2024: Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht. In: Die Deutsche Schule, 2(116), S. 150–162

Mehlhorn, Grit (Hg.) 2010: Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag

Orłowski, Hubert 1996: „Polnische Wirtschaft“. Zum deutschen Polendiskurs in der Neuzeit. Wiesbaden: Harrasowitz

Petersen, Hans-Christian u. Jannis Panagiotidis 2022: Geschichte und Gegenwart des antiosteuropäischen Rassismus und Antislawismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/geschichte-und-gegenwart-des-antiosteuropaeischen-rassismus-und-antislawismus> (05.08.2024)

PISM 2024: Raport Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych z Badania Opinii Publicznej w Niemczech. <https://www.pism.pl/webroot/upload/files/Raport/Polska%20w%20oczach%20Niemc%C3%B3w.pdf> (31.07.2024)

Polinsky, Maria u. Olga Kagan 2007: Heritage Languages: In the „Wild“ and in the Classroom. In: Language and Linguistics Compass, 1(5), S. 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x> (13.10.2024)

Portes, Alejandro u. Rubén G. Rumbaut 2001: Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: University of California Press

Rohde, Klaus u. Tomasz Wawrzyński 2016: Polen und Deutschland: Nachbarschaft im Wandel. Beiträge zur Kulturgeschichte, Sprachgeschichte und Bildungspolitik. Göttingen: V&R unipress

Said, Edward W. 1978: Orientalism. New York: Pantheon Books

Schmidt, Karl u. Christine Weiß 2012: Namens-Bias: Wie der Name die Wahrnehmung beeinflusst. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2(43), 103–115

Sofsky, Wolfgang 2002: Zeiten des Schreckens: Amok, Terror, Krieg. Frankfurt a.M.: S. Fischer

Sydow, Jörg; Georg Schreyögg u. Jochen Koch 2009: Organizational path dependence: Opening the black box. In: Academy of Management Review, 4(34), S. 689–709

Telus, Magdalena 2013: Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland. In: Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, 1, S. 8–21. <https://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2016/08/gazeta2013.pdf> (25.09.2024)

Todorova, Maria 1997: Imagining the Balkans. New York: Oxford University Press

Tracy, Angela u. Katrin Gawlitzek 2023: Herkunftssprachen im Unterricht: Chancen und Herausforderungen. Berlin: Verlag Barbara Budrich

Triandafyllidou, Anna u. Ruby Gropas 2007: European Immigration. A Sourcebook. London: Routledge

Vachudova, Milada Anna 2020: Ethnopolism and Democratic Backsliding in Central Europe. In: East European Politics, 3(36), S. 318–340

STELLUNGNAHME: POLNISCHE HERKUNFTSSPRACHE IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT*

* Diese Stellungnahme geht zurück auf ein Grußwort, angefragt zur Eröffnung der Konferenz „Das Bild von Polen und der polnischen Sprache an deutschen Schulen“

* Prezentowane tu stanowisko opiera się na mowie powitalnej, przygotowanej na konferencję „Obraz Polski i języka polskiego w niemieckich szkołach”

POLSKI ODZIEDZICZONY W SPOŁECZEŃSTWIE NIEMIECKIM*

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich wurde gebeten zum Thema „Antislawismus“ ein paar Worte zu sagen. Das mache ich ausgesprochen gern und ich fange mit einem kurzen Zitat an:

„Also, was ich merke, was bei mir ganz viel mitschwingt, ist, in der Öffentlichkeit zum Beispiel spreche ich sehr leise oder fast gar nicht mit meinen Kindern Polnisch. Und das hat etwas damit zu tun, dass ich die Leute wissen lassen will, dass ich Hochdeutsch spreche, dass ich gut Deutsch spreche. (...) Also mir ist es irgendwie, ich merke es schon, dass es mir immer sehr wichtig ist, total, wie soll ich sagen, total bodenständig, total naja auch so selbstsicher und so aufzutreten. Also überhaupt nicht den Anlass auch nur zu geben, dass ich irgendwie neu zugewandert oder irgendwas sein könnte. Das merke ich bei mir.“

Dieses Zitat stammt aus der Studie *Lagebild Rassismus in Mecklenburg-Vorpommern*.¹

Und durch dieses Zitat wird die Dimension des Problems mehr als deutlich. Eine Frau, deren Muttersprache Polnisch ist, die mit ihrer Familie an der deutsch-polnischen Grenze lebt, traut sich nicht, mit ihren Kindern Polnisch zu sprechen. Das vermittelt möglicherweise den Kindern den Eindruck, dass es nicht gut ist, Polnisch zu sprechen, eventuell kann auch das Gefühl entstehen, die deutsche Sprache ist die richtigere, wichtigere Sprache. Möglicherweise wird das die Mutter (den Vater, Familienmitglieder) betroffen machen. Diese Spirale kann aber noch weiter gehen. Eine solche Ausgangssituation beeinflusst auch die Einstellung zur deutschen Schule. Und ich könnte das noch weiterführen. Dieser Fall ist ein Beispiel für den gelebten Antislawismus oder antiosteuropäischen Rassismus.

Für die Zukunft ist es absolut notwendig, dass mehrere Studien zum Thema „Antislawismus“ durchgeführt werden, damit wir ganz genau wissen, wie der Antislawismus verankert ist, an welcher Stelle die Situation nachgebessert werden muss: Sei es in der Schule, sei es im Gesundheitssystem, auf dem Wohnungsmarkt, Arbeitsmarkt etc. Aber auch die Copingstrategien müssen wir beschreiben, damit klar ist, was der Antislawismus mit den Menschen macht. Nur so können wir für die Zukunft bessere Handlungsmöglichkeiten definieren. Wir wissen alle, Rassismus macht uns krank.

Viele der Betroffenen fühlen sich wertlos, nehmen schlecht bezahlte Jobs an, arbeiten unter ihrer Qualifizierung. Auch die Beziehungen in den Familien werden beeinflusst. Die Bindungen zwischen den Müttern und Kindern können gestört werden. Die zwischenmenschlichen Beziehungen können unter der Auswirkung vom Rassismus sehr leiden, insbesondere dann, wenn die Betroffenen selbst das nicht erkennen. Weil über Antislawismus so wenig gesprochen wird.

Ja, wir könnten sagen, Antislawismus wird oft weggedacht oder in Schubladen gesteckt, die uns nichts angehen. Rassistisch sind die anderen, wir nicht. Und ohne es zu wollen, ohne Absicht, sind wir mit dieser Haltung ein Teil des Problems, denn diese Denk-

Jana Michael
Integrationsbeauftragte
der Landesregierung
Mecklenburg-Vorpommern

¹ Krüger, Christine; Jana Michael, Aileen Schulze u. Júlia Wéber 2021: Lagebild Rassismus. „Angst schwingt immer mit.“ Erfahrungen von Frauen in Mecklenburg-Vorpommern. Hg. Lola für Demokratie in MV e.V. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/10/br_lagebild_rassismus.pdf (28.09.2024)

weise unterschätzt die Dimension und Wirkmächtigkeit von Rassismus und hat fatale Folgen für Betroffene.

Rassismus/Antislawismus ist eine Form von Diskriminierung. Rassismus/Antislawismus ist nicht nur eine einzelne Handlung, das eine Wort, sondern ein System von Überzeugungen und Einstellungen, das historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimiert und verstetigt.

Lassen Sie mich noch etwas zum Thema „Alltagsrassismus/Antislawismus“ sagen: Dies ist eine ganz besondere Form des Rassismus. Besonders, weil er sehr schwer abgrenzbar und sehr schwer zu erkennen ist. Alltagsrassismus, das sind Mikroaggressionen, die den Alltag von Betroffenen torpedieren: Kurze und alltägliche Demütigungen, in der Kommunikation und im Verhalten. Diese beinhalten entweder absichtlich oder unabsichtlich feindliche, abwertende oder negative rassistische Kränkungen und Beleidigungen.

Gerade Mikroaggressionen sind sehr schwer zu erkennen und bleiben oft im Unsichtbaren, nicht nur für die Ausführenden, sondern auch für die Betroffenen. Die meisten Menschen würden sich nicht als rassistisch wahrnehmen, weil sie an Gleichheit und Demokratie glauben. Aufgrund ihrer rassistischen Sozialisation bleibt es für sie jedoch schwer, Mikroaggressionen zu identifizieren. Betroffene Personen finden unter Umständen eindeutig identifizierbaren Rassismus leichter zu verarbeiten als Mikroaggressionen.

Betroffene Personen erleben tagtäglich, dass Antislawismus eine gesamtgesellschaftliche Praxis ist. Mikroaggressionen durchziehen ihren Alltag; aufgrund der starken Abwehrhaltung der ausführenden Mehrheitsgesellschaft sind sie mit der vorherrschenden Leugnung und eigener Hilflosigkeit konfrontiert.

Schweigen wird uns nicht weiterbringen.

Solche Fachtage, wie die Konferenz „Das Bild von Polen und der polnischen Sprache an deutschen Schulen“, sind enorm wichtig. Sie bündeln die Ideen, sie stärken die Aktiven in der migrantischen, aber auch der deutschen Gesellschaft, sie machen Mut. Das alles brauchen wir jetzt und wir werden es in einem noch stärkeren Maße auch in der Zukunft brauchen. Wir müssen über Antislawismus sprechen, über Förderung der polnischen Sprache in allen Kontexten, insbesondere natürlich an den Schulen. Es ist sehr wichtig, dass die polnische Sprache auch hier in Deutschland aktiv gesprochen wird, dass die wertvolle Literatur und Kultur aus Polen auch hier rezipiert und gelebt werden.

DIE POLNISCHE SPRACHE IN DEUTSCHLAND: WERT ODER LAST? ERGEBNISSE AUS EINEM FORSCHUNGSPROJEKT MIT ERWACHSENEN KINDERN AUS DEUTSCH-POLNISCHEN FAMILIEN

/ JEZYK POLSKI W NIEMCZECH: ZYSK CZY BALAST? REZULTATY BADAŃ Z DOROSŁYMI DZIEĆMI Z RODZIN POLSKO-NIEMIECKICH

KAMILA SCHÖLL-MAZUREK

PL

Niniejszy tekst powstał w ramach projektu naukowego pt. „Tożsamość narodowa dzieci z mieszanych małżeństw polsko-niemieckich / Die nationale Identität von Kindern

aus deutsch-polnischen Mischehen“, finansowanego przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki. Autorka artykułu była koordynatorką projektu po stronie niemieckiej. Opublikowanie całościowych badań zaplanowano na 7 listopada 2024 r. w języku angielskim oraz w języku polskim (Madajczyk/Lemańczyk/Schöll-Mazurek 2024a i 2024b). Dzięki swojej wieloletniej działalności na rzecz polskiej społeczności w Niemczech autorka proponuje wiele rozwiązań oraz metod podnoszących znaczenie języka polskiego. Na początku opublikowane zostaną wyniki badań ukazujące, czy dzieci z polsko-niemieckich małżeństw identyfikują się z językiem polskim. Jakie są dla nich korzyści z dwujęzyczności? Czy znajomość języka polskiego była dla nich wartością czy balastem i dlaczego? Jak odnalazły się one w rzeczywistości niesprzyjającej rozwojowi polskiej tożsamości i posługiwaniu się polszczyzną?

Aus dem Polnischen: Luise Träger

DE

EINFÜHRUNG

Dieser Text enthält die Ergebnisse des von der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung geförderten Forschungsprojekts „Tożsamość narodowa dzieci z mieszanych małżeństw polsko-niemieckich / Die nationale Identität von Kindern aus deutsch-polnischen Mischehen“. Die Projektleitung lag bei Prof. Dr. Piotr Madajczyk (Institut für Politische Studien der Polnischen Akademie der Wissenschaften / Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, ISP PAN), Koordinatorin auf deutscher Seite war Dr. Kamila Schöll-Mazurek (Viadrina Center of Polish and Ukrainian Studies an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder), auf polnischer Seite Dr. Magdalena Lemańczyk (ISP PAN). Die Recherchen und die Veröffentlichung wurden in Zusammenarbeit mit Dr. Anna Burek durchgeführt. Die Gesamtstudie wird am 7. November 2024 auf Englisch und im Dezember 2024 auf Polnisch veröffentlicht (siehe Madajczyk/Lemańczyk/Schöll-Mazurek 2024a und 2024b).

In der Studie wurde die Frage untersucht, ob sich Kinder aus deutsch-polnischen Ehen mit der polnischen Sprache identifizieren. Welchen Nutzen haben diese Kinder davon? War die Kenntnis der polnischen Sprache für sie ein Wert oder eine Last und warum? Und wie fanden

sie sich in einer Realität wieder, die für die Entwicklung einer polnischen Identität und den Umgang mit der polnischen Sprache ungünstig war? Welche Erkenntnisse und Schlussfolgerungen können aus diesen Erfahrungen für politische Entscheidungsträger und Institutionen, die das Erlernen der polnischen Sprache in Deutschland unterstützen, gewonnen werden?

In Deutschland wurden 55 Interviews durchgeführt. Die Befragten kamen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen sowie aus den Niederlanden (1 Befragter). Es gab 30 Befragte in der Kategorie „Eltern von Kindern“, 21 in der Kategorie „Kinder“ und 4 in der Kategorie „Kinder, die auch Eltern von Kindern sind“. Die Altersgrenze erstreckte sich bei den jüngeren Befragten auf unter 27 Jahre, der Großteil war über 27 Jahre.

Die folgenden Auszüge aus den Interviews wurden auf Polnisch durchgeführt und transkribiert, erscheinen der Lesbarkeit halber in dem hier abgedruckten Artikel auf Deutsch. Die Originalinterviews finden sich in den Publikationen Madajczyk/Lemańczyk/Schöll-Mazurek 2024a und 2024b.

I. EINLEITUNG Die polnische Sprache und Identifikation mit ihr bei Kindern aus deutsch- polnischen Familien

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Kinder, die in Polen geboren wurden, am häufigsten Polnisch als ihre Muttersprache angaben. Auch diejenigen, die eine polnische Identifikation angaben, gaben Polnisch als ihre Muttersprache an, was auf einen direkten Zusammenhang zwischen ihrer wahrgenommenen Identität und ihrer Muttersprache hinweist. Kinder aus deutsch-polnischen bikulturellen Familien gaben überwiegend die deutsche Sprache als Muttersprache an, was sie damit begründeten, dass sie in Deutschland lebten und arbeiteten und mit der Mehrheitsgesellschaft auf Deutsch kom-

munizierten. Im Gegensatz dazu gaben alle befragten Eltern polnischer Herkunft Polnisch als ihre Muttersprache an. Unabhängig von der Art der Identifikation gaben alle Kinder, die Polnisch sprechen, an, dass sie Polnisch vor allem wegen ihrer Eltern polnischer Herkunft sprechen.

Die Verantwortung für die Weitergabe der polnischen Sprache in Deutschland

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass in den letzten Jahrzehnten die Hauptverantwortung für die Weitergabe der polnischen Sprache bei der Familie in Polen und Deutschland lag, vor allem bei der Mutter mit polnischer Herkunft und insbesondere in den ersten Lebensjahren des Kindes. In vielen Fällen werden die Mütter bei dieser Aufgabe wiederum von ihren Müttern unterstützt. Polnische Mütter suchen auch den Kontakt zu anderen polnischsprachigen Müttern.

Die befragten Mütter polnischer Herkunft fühlten sich, wie ihre Aussagen zeigen, bei der Weitergabe der polnischen Sprache und der polnischen Kultur allein gelassen:

Ich war damals die einzige Person, die mit dem Kind Polnisch gesprochen hat, und deshalb war es für mich wichtig, dass das so blieb... (R_10)¹

Also hier in Deutschland ist es schwer, weil ich die einzige bin, die Polnisch spricht. Und praktisch von meinen Freunden, wenn wir ein paar polnische haben, die können alle sehr gut Deutsch sprechen. (R_8)

In vielen Fällen waren die Mütter polnischer Herkunft nicht nur an der Weitergabe der polnischen Kultur und Sprache in der eigenen Familie beteiligt, sondern engagierten sich auch gesellschaftlich, indem sie beispielsweise Polnischunterricht im außerschulischen Bildungssystem dort organisierten, wo es ein solches Angebot noch nicht gab. Diese Aktivitäten üben die Frauen in der Regel trotz der vielen diskriminierenden Erfahrungen, der Kosten

der Integration und der Erfordernisse des Berufslebens aus, weshalb sie eine besondere Würdigung für den Beitrag zum Erhalt der polnischen Identität und Sprache in Deutschland verdienen.

Die Analyse der Interviews ergab, dass Polnisch in der Regel die Sprache ist, die zu Hause für die Kommunikation mit der Mutter verwendet wird, teilweise auch nur in begrenztem Umfang. In den meisten Fällen sind die häuslichen Kommunikationssprachen Deutsch und Polnisch, und zwar im Verhältnis 70% Deutsch und 30% Polnisch. Polnisch wird seltener in der Kommunikation mit Geschwistern als mit einem polnischen Elternteil weitergegeben – hier verwenden die Kinder genauso oft Deutsch wie Polnisch. Die Sprachvermittlung findet selten im öffentlichen Raum statt. Mit der Aufnahme des Schulbesuchs verliert das Polnische an Bedeutung.

(...) im Kindergarten hat es angefangen (...), also da hat das Deutsche sehr schnell den ganzen Raum eingenommen. Und zu Hause ist wirklich 95 Prozent der Kommunikation am Tisch auf Deutsch (R_7).

Diesem Trend wurde durch die Vermittlung der polnischen Sprache im außerschulischen Bildungsbereich entgegengewirkt – in polnischsprachigen Samstagsschulen und bei außerschulischen Aktivitäten. Die Lernorte der polnischen Sprache spielten eine sehr wichtige Rolle bei der Sprachvermittlung. In vielen Fällen verbesserten sich die Sprachkenntnisse der Kinder erst durch den Besuch der polnischen Sprachangebote – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich – erheblich. Die Kinder erlangten dadurch die Fähigkeit, auf Polnisch zu schreiben. Sie lernten auch Gleichaltrige aus polnisch-deutschen Ehen kennen. In einigen Fällen verbesserten sich nach der Pubertät die Polnischkenntnisse der Probanden durch Reisen nach Polen (Erasmus) oder durch Geschäftsbeziehungen mit Polen.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass es auf der sozialen Ebene eine Identifikation mit dem Ort gibt, an dem man sich für die

Belange der eigenen ethnischen Gemeinschaft einsetzt und Projekte organisiert, die anderen Menschen aus Polen die Geschichte und Kultur des eigenen Wohnortes und der Region, in der man lebt, näherbringen. Hier sei auf das Phänomen der „Sozialisierung und Ökonomisierung der Ethnizität“ hingewiesen. Das Erzählen von Geschichten über die Orte, an denen man lebt, Führungen auf Polnisch in Berlin, Hannover oder Hamburg sind oft eine Möglichkeit, sozial aktiv zu werden. Einige Polinnen und Polen in Deutschland sehen die ethnische Zugehörigkeit als eine Möglichkeit, sozial und wirtschaftlich aktiv zu sein, indem sie die Identifikation mit ihrem Wohnort mit Menschen der gleichen ethnischen Zugehörigkeit teilen und dies oft auch für ihre Kinder tun. Diese Kulturebene und die Vermittlung von Wissen über den Wohnort, stellen also Betätigungsfelder für einige Befragte, vor allem für die Eltern, dar. Polnisch sprechende Eltern sind in Deutschland in den letzten Jahrzehnten bei der Weitergabe der polnischen Sprache, bei der Organisation von Aktivitäten und beim Sprechen mit ihren Kindern auf Polnisch im öffentlichen Raum allerdings auf viel Unfreundlichkeit und diskriminierendes Verhalten gestoßen.

II. BALLAST Diskriminierung aufgrund der polnischen Sprache

Kommentare über erlebte Diskriminierung sind in den Aussagen der Befragten sehr häufig. Kinder aus gemischten Familien erwähnen das Gefühl, minderwertig zu sein, oder die Beobachtung, dass der polnische Elternteil auf dem deutschen Arbeitsmarkt diskriminiert wurde, was in sozialen Situationen den Anstoß gab, der bzw. die Beste zu sein:

Nein... Nun, wir waren sicherlich keine wohlhabende Familie, und meiner Mutter war das auch unangenehm. Sie hatte das Gefühl, dass sie als Polin im Ausland in einigen weniger angesehenen Positionen war. Und deshalb war das so... Ich hatte immer das Beste von allem. (D_11)

Zweifellos sind die bestehenden Formen der Diskriminierung auf die schwache Position der polnischen Diaspora in Deutschland zurückzuführen. Die Ursachen liegen in der peripheren Position Polens in der westlichen Welt, der niedrigen Stellung der Polen in der sozialen Hierarchie, dem Fehlen des Status einer nationalen Minderheit in Deutschland und Fehlen alternativer rechtlicher Lösungen, der ungenutzten Position dieser Gruppe angesichts der Mitgliedschaft Polens in der EU, der Zersplitterung und Schwäche der Lobbyzentren der Polonia und vor allem in vorhandenen Barrieren für die interkulturelle Öffnung in Deutschland, die viele Migrantengruppen, nicht nur die Polen, betreffen.

In der Analyse des Rassismus gegen Osteuropäer/-innen wird festgestellt, dass der Rassismus gegen sie in Westeuropa „eine geopolitisch-ökonomische und rechtliche Dimension hat und die Lebenschancen prägt“ (Lewicki 2023). Osteuropa wurde in den letzten zwei Jahrhunderten zur Ursprungsregion für billige Arbeitskräfte. Im medialen Diskurs in Deutschland werden diese Menschen (darunter auch Polen/-innen) nicht selten als minderwertig, krankheitsübertragend, vor allem für körperliche Arbeit geeignet, eine Belastung für die öffentlichen Dienste und oft in Kriminalität und Prostitution verstrickt beschrieben. Der Beitritt Polens zur EU hat neue Arbeitsströme begünstigt (ebd.). Diese Faktoren haben zu einer Vertiefung der Prekarisierung der Arbeit geführt, aber auch den Status der Menschen aus den neuen osteuropäischen Mitgliedsstaaten in der „Rassenhierarchie“ etwas angehoben, da sie bereits in die Kategorie des Europäertums einbezogen werden. Ihnen werden bessere Eigenschaften zugeschrieben als Nicht-EU-Bürgern – sie können sich besser anpassen, sie sind „europäisch“, sie haben eine Chance auf sozialen Aufstieg. Dennoch werden ihnen die Privilegien dieses europäischen Status genommen, wie z.B. in Deutschland im Jahr 2016 der Zugang zur Grundsicherung.

Die Migration in ein anderes Land, mit Ausnahme von Branchen, in denen hohe Löhne gezahlt werden, bedeutet

häufig einen Wechsel in die unteren sozialen Schichten. In polnisch-deutschen Ehen sollte die Tatsache, einen deutschen Ehepartner zu haben, vor solchen Prozessen schützen. Soweit unsere Untersuchungen jedoch zeigen, unterstützen zwar die deutschen Partner/-innen ihre polnischen Ehepartner/-innen bei der Auswanderung, auch haben ihre Kinder eine bessere Ausgangsposition als Kinder aus homogenen polnisch-polnischen Ehen, jedoch schützte dies ihre polnischen Partner/-innen nicht vor Diskriminierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt und im sozialen Umfeld.

Fast alle der befragten polnischen Eltern hatten auf dem deutschen Arbeitsmarkt verschiedene Formen der Diskriminierung erlebt, insbesondere in Form von unterqualifizierter Arbeit und Unterbeschäftigung. Dieser Trend ist auch heute noch vorhanden. Allerdings gibt es heute viel mehr Arbeitsmarktinstrumente, um eine angemessene Arbeit und Entlohnung zu erhalten. Der Anteil der als Helfer beschäftigten Deutschen, die diese Arbeit trotz höherer Qualifikation ausüben, beträgt 30,3%. Bei den polnischen Staatsangehörigen liegt dieser Anteil bei 52,5%. Unter den deutschen ausgebildeten Fachkräften arbeiten 11,7% unterhalb ihrer Qualifikation, bei den Polen sind es 36,2% (Burkert 2023, S. 15).

Warum ist es im Rahmen unserer Studie wichtig, die Qualifikation der polnischen Eltern zu untersuchen? Alle Erscheinungsformen von Rassismus, einschließlich dieser Art von Diskriminierung, bestimmen die Chancen der nächsten Generation. Polnische Eltern und ihre Kinder haben in vielen Fällen einen hohen Preis dafür gezahlt, in biculturellen Familien zu leben. Das Auftreten der oben genannten Phänomene hat wiederum die Art und Qualität ihrer nationalen Identitäten und die Form ihrer Identitäten beeinflusst. Im letzten Abschnitt wird aufgezeigt, welche Folgen diese diskriminierenden Verhaltensweisen für die Einstellung der Kinder zur polnischen Sprache hatten.

¹ Die nummerierten Originalinterviews finden sich in: Madajczyk/Lemańczyk/Schöll-Mazurek 2024a und 2024b.

**DIE MIGRATION IN EIN
ANDERES LAND, MIT
AUSNAHME VON BRANCHEN,
IN DENEN HOHE LÖHNE
GEZAHLT WERDEN,
BEDEUTET HÄUFIG EINEN
WECHSEL IN DIE
UNTEREN SOZIALEN
SCHICHTEN.**

**/
MIGRACJA
DO INNEGO KRAJU,
Z WYJĄTKIEM WYSOKO
OPŁACANYCH ZAWODÓW,
OZNACZA CZĘSTO
PRZEJŚCIE
DO NIŻSZYCH
WARSTW SPOŁECZNYCH.**

Kamila Schöll-Mazurek

Formen der Diskriminierung und Bevorzugung im Kontext der Multikulturalität

Die Diskriminierung von Personen aus deutsch-polnischen Familien erfolgte in der Regel dann, wenn die polnische Staatsangehörigkeit offenbart wurde, z.B. durch einen polnischen Nachnamen oder die Verwendung der polnischen Sprache, was sich als Diskriminierungsmerkmal erwies. Die Diskriminierung bestand manchmal darin, dass eine Abneigung gegen den Gebrauch der polnischen Sprache im deutschen öffentlichen Raum gezeigt wurde.

(...) selbst vor zehn Jahren gab es noch dumme Kommentare oder so, wenn man in einem Geschäft Polnisch gesprochen hat oder so. (D_13)

Dies wird durch eine Analyse der Diskriminierungserfahrungen von Personen, die nur Deutsch sprechen, bestätigt. Befragte, die kein Polnisch sprachen, gaben an, dass sie nicht diskriminiert wurden, oder sie erlebten Diskriminierung, wenn sie einen nicht-deutschen Nachnamen hatten oder ihre Herkunft zugaben und Frauen waren. In ihrem Umfeld wurden dann chauvinistische Bemerkungen gemacht.

Folglich benutzten Menschen polnischer Abstammung aus der Generation ihrer Eltern am häufigsten nicht die polnische Sprache im öffentlichen Raum und nannten als Grund: negative Erfahrungen, Angst, dass sie auf diese Weise ausgeschlossen oder stigmatisiert werden könnten.

Fast alle polnischsprachigen Befragten, sowohl polnische Eltern als auch deren Kinder, erwähnten verschiedene Formen der Diskriminierung, die sie aufgrund ihrer Herkunft erlebt hatten. Sie fühlten sich vor allem verbal diskriminiert (direkt oder indirekt) aufgrund von Stereotypen über die Nationalität, z.B. den polnischen Dieb, Beleidigungen – „Polacke“ – oder Diskriminierung in der Schule durch Lehrer.

Jemand hat drei Telefone gestohlen, na und wir wurden zum Direktor gerufen (...). Ich

habe ihn gefragt, warum er mich hierher gerufen hat, weil ich bisher noch nie in meinem Leben etwas gestohlen hatte. Na ja, und er sagte, ich sei aus Polen. (D_12)

(...) Meine Lehrerin dort war einfach eine Person, die weder Polen noch Russen oder sonst etwas duldet. Und das hat sie uns auch spüren lassen, wenn es dort Polen gab. (D_1)

Bei den befragten Kindern waren Mädchen häufiger von Diskriminierung betroffen als Jungen. Bei den Jungen war die Rivalität zwischen Jungen unterschiedlicher Nationalität manchmal die Grundlage für Diskriminierung. In zwei Fällen hörten Jungen von ihren Mitspielern in den Fußballmannschaften, in denen sie spielten, negative Meinungen über sich selbst. Sie waren in der Lage, sich gegen Situationen zu wehren, die für sie ungünstig waren:

Aber dann hab ich halt entweder (...) ich hab da erklärt, weißt du, naja nimm es schon, jetzt wiederhole es, es war schon ruhig, ja? (...) wenn man Kickboxen trainiert, dann hat man da keine Probleme, also (...) (D_7)

Bei Frauen aus deutsch-polnischen Beziehungen gibt es das Phänomen der Mehrfachdiskriminierung (intersektionale Diskriminierung) – aufgrund ihres Geschlechts und ihrer polnischen Herkunft entsteht ein Mangel an Respekt, der daraus resultiert, dass ihnen bestimmte Eigenschaften als Frauen aus einem bestimmten Land zugeschrieben werden.

Ja. Ja, ich habe solche Situationen gehabt, aber es war meistens, wenn es um Typen ging, Männer aus einer anderen Nationalität, zum Beispiel (...) Türken oder Araber, oder ich hatte sogar ein- oder zweimal einen Deutschen, glaube ich, wo sie einfach gesagt haben: na, weil polnische Frauen Prostituierte sind, Huren oder manipulieren, dass (...) wir zum Beispiel zu viel Temperament haben. Ich habe zum Beispiel auch sehr oft gehört, dass einfach Polen oder Polinnen (polnische Frauen) ein zu großes Temperament haben, dass polnische Frauen sich da nichts sagen lassen oder so, ne? Dass es immer so ist, wenn du sagst, dass (...) du hast einen Pantoffel zu

Hause zum Beispiel, dass es polnische Frauen sind, die Männer einfach so behandeln, egal was ist. Dass einfach (...) auch in Auseinandersetzungen manchmal, wenn ich mich mit einem Typen gestritten habe oder was auch immer und ich gesagt habe: Weißt du was? Geh weg oder ich will dich nicht mehr sehen, oder wir haben uns getrennt oder was auch immer, dann hieß es: Na ja, du bist so-und-so polnisch, du bist so-und-so eine Schlampe, eine Manipulatorin, du weißt nicht, was. Nur um dich auf dieser Ebene zu zerstören, weil du Polin bist, weil polnische Frauen früher so waren. Oder hier in Berlin sagt man einfach, dass polnische Frauen früher (...) es gab einfach mehr Prostituierte, aber das war in den Zeiten, wo man kein Geld verdient hat und wo es nach dem Krieg war, wo jeder irgendwie Geld verdienen musste. Da hat man sich einfach verkauft, um etwas auf den Tisch zu kriegen, um etwas zu essen zu haben. Diese Leute haben einfach (...) aber sie haben es genommen und gesagt: So sind die polnischen Frauen, so sind sie alle, und so ist es für sie bis heute geblieben. Das ist halt der Punkt, wo ich mich meistens einfach damit auseinandersetzen muss, sagen wir mal. (D_1)

Kinder aus polnisch-deutschen Familien, auch solche, die selbst keine Diskriminierung erlebt hatten, erinnerten sich an die Diskriminierung ihrer Eltern:

Sie [die Nachbarn] haben gesagt, dass meine Mutter aus Polen kommt und dass sie nicht gut Deutsch spricht, und das ist, was sie... yyy... wie heißt das? yyy... (...)? Dumm? Dumm, nein. Aber dass sie nichts weiß, und dass sie aus Polen kommt, und alle polnischen Frauen sind komisch, und sie wissen nichts. (K_D_2)

Mein Vater hat immer gesagt, dass es bei ihm ganz anders war. Er hatte große Probleme in der Schule wegen seines Migrationshintergrunds. Ich glaube, es waren einfach andere Zeiten. Es war das Nachkriegsdeutschland. Da saßen noch viele alte Nazis in den Schulen, das ist klar, es war eine andere Generation, das habe ich nie gespürt. (K_R_7)

Doppelte Diskriminierung aufgrund der deutsch-polnischen Biografie

Bei Kindern aus polnisch-deutschen Familien kam es manchmal zu einer doppelten Diskriminierung, die die Identifikation erschwerte und eine Atmosphäre der Unsicherheit schuf. Sie wurden wegen ihrer polnischen Herkunft in Deutschland und wegen ihrer deutschen Herkunft in Polen diskriminiert.

Davon gab es eine Menge. Es ist immer so, dass man es auch unter dem Gesichtspunkt sehen muss, dass man in Polen immer ein Deutscher sein wird und in Deutschland immer ein Pole, nicht wahr? Naja, solche typischen Probleme mit Stereotypen. Zum Beispiel, als ich in Polen war: ah, der Deutsche, und in Deutschland, dieser Pole, der zum Beispiel klaut, nicht wahr? Ja (...) in Deutschland bin ich der Pole und in Polen bin ich der Deutsche. (D_6)

Ein Befragter verwendete den Begriff „Stigmatisierung“, als er sich auf die Diskriminierung in Polen bezog (als er noch dort lebte, bevor er nach Deutschland zog). In Polen trafen die Befragten auf Witze über Juden. Ein Befragter sagte, dass ein Mädchen in der Klasse nicht reden wollte, weil ihre Großmutter ihr verboten hatte, mit einem Deutschen zu sprechen:

Ich hatte eine Klassenkameradin [in Polen], die behauptete, sie könne nicht mit mir reden, weil ich Deutscher sei, weil ihre Großmutter damit nicht einverstanden sei. Ich glaube, das hat mich ein bisschen getroffen. Nun, es gab auch gelegentlich Hitlergrüße, das kam auch vor. Also, vor allem der Hitlergruß in Polen ist ziemlich absurd. (D_13)

Schwierigkeiten und gemachte Fehler

Zu einer Abschwächung der polnischen Sprache kam es nicht nur im öffentlichen Raum, sondern auch in den Familien. Es gab Fälle, in denen die polnische Partnerin/Ehefrau dem deutschen Partner/Ehepartner gegenüber zuvorkommend war und nachgab, weil sie aufgrund von

sprachlichen Missverständnissen häusliche Konflikte befürchtete. Die Befragten gaben auch Beispiele an, in denen der deutsche Partner und die deutsche Familie den Gebrauch der polnischen Sprache durch die polnische Mutter und die Kinder missbilligten oder verboten. Als sehr häufige Hindernisse wurden die Entmutigung des polnischen Elternteils, mangelnde Unterstützung, die Wahl des falschen Sprachniveaus in der Schulklasse des Kindes und die Übermüdung des Kindes durch das hohe Lernpensum genannt.

Aber dass es so spät war, habe ich ja schon erwähnt, dass sie so einen anstrengenden Tag hatte, das Kind, dass es mir Leid für sie tat und sie hatte irgendwann keine Lust mehr, weil die Hausaufgaben aus der Schule und das müde Kind. Da habe ich es aufgegeben. (R_8)

Wenn wir nach Polen fahren, verbrachten wir oft die ganzen Sommerferien dort. (...) wie sie mich immer darauf hinwies, dass ich eine schlechte Mutter bin und ihnen kein Polnisch beibrachte. (R_3)

Am Anfang habe ich mit meiner Tochter Polnisch gesprochen, mit meinem Mann Deutsch. Dann habe ich mit meinem Mann auf Deutsch angefangen, naja und nach zwei Jahren mit meiner Tochter auf Polnisch, und hier war es Deutsch. In der Zwischenzeit habe ich versucht, mit den Kindern Polnisch zu sprechen. Aber dann war es so: mein Sohn wollte gar nicht, meine Tochter hat Deutsch gesprochen, dann saß mein Mann da und hat mich gefragt: und was hast du da jetzt gesagt, und eines schönen Tages habe ich gesagt, dass es mir zu viel ist, hier Polnisch zu sprechen und dann noch zu übersetzen – also habe ich aufgehört. Mein Sohn lernt Polnisch durch Babel, weil er es selbst wollte. (R_2)

In vielen Fällen war die Vermittlung der polnischen Sprache mit vielen Dilemmata und Unsicherheiten verbunden. Dies ist wahrscheinlich auf die schlechte Infrastruktur des Polnischunterrichts als Herkunftssprache, die unsichere Stellung der Sprache und die Schwierigkeit, die Sprache des Herkunftslandes der polnischen Eltern in Deutschland zu vermitteln zurückzu-

führen. Diese Dilemmata lassen sich gut in der folgenden Aussage erkennen:

Das hoffe ich wirklich. Es macht nur Sinn, wenn es eine Ressource und keine Last ist. Aber ich sehe, dass es nicht so einfach ist, wie ich damals dachte, als ich mich auf dieses Projekt einließ. Das Projekt „Polnisch-Deutsche Familie“. (...) Es schien mir, dass es nur erfolgreich sein kann, dass es nur eine Ressource sein kann, dass es nur eine Win-Win-Situation sein kann. Heute sehe ich, dass es wirklich auch viel von seiner (...) Schattenseite hat. (...) Wahrscheinlich ist es wie jede Beziehung, es ist nicht nur eine deutsch-polnische Frage. Aber das Polnisch-Deutsche hat so viele eigene (...) andere Zusammenhänge, die wir mit unserem guten Beispiel nicht beseitigen, und die sind natürlich belastend, ja. Auch wenn ich selbst höre und höre, wie meine Kinder sagen, dass sie in Deutschland leben werden und dass sie mehr Deutsch sind, macht das auch etwas mit mir. Es ist nicht so, dass es mir egal wäre, wie toll es ist, wie cool (...) Es ist nur so, dass ich das Gefühl habe: Es ist schade, dass es so selbstverständlich ist, dass es nicht einmal mehr eine Frage der Wahl ist, sondern dass es schon so selbstverständlich ist. Das heißt, dass es nicht so ist. Aber vielleicht ist es so, dass die Anpassung so ist, dass es so sein sollte, dass es vielleicht sein soll (...) Ich habe keine Ahnung. Ich mache das zum ersten Mal. Und ich weiß es nicht. (R_7)

Ein negativer Trend bei der Sprachvermittlung, der sich auf die Kinder nachteilig auswirkt, scheint darin zu bestehen, dass die polnischsprachigen Eltern gezwungen werden, in der Kommunikation mit den Kindern Deutsch zu verwenden, oder dass der polnischsprachige Elternteil die Sprachen vermischt. Dies führt zu einem fehlerhaften Erwerb der deutschen Sprache durch das Kind oder zu Schwierigkeiten im Gebrauch beider Sprachen bei Vorschulkindern, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

Meine Mutter sagt immer, dass sie sich bemüht hat, Deutsch zu sprechen, weil ich glaube, dass mein Vater ihr das immer gesagt hat und dann auch, dass (...) die Ärzte, oder der Kinderarzt, immer gesagt haben, dass

man am Anfang EINE Sprache sprechen soll. Das war ein anderer Ansatz. Und heute wissen wir, dass es das Beste ist, was man tun kann, seine Kinder zweisprachig zu erziehen. Damals war es so, dass alle sagten, sie sollte versuchen, Deutsch zu sprechen, oder? Und sie konnte nicht sehr gut Deutsch sprechen. (D_5)

Die Kenntnisse der deutschen Väter über die polnische Kultur und Traditionen waren ein unterstützender Faktor für die polnische Sprachanwendung zu Hause. Im Gegensatz dazu führte das Fehlen einer solchen polnischen Kulturkompetenz bei deutschen Vätern oder deutschen Familienmitgliedern zu einer Vernachlässigung der polnischen Kultur und zu einer mangelnden Motivation der polnischen Partnerin, die Kinder für die polnische Sprache zu interessieren, bis hin zu einer Abneigung gegen die Verwendung der polnischen Sprache.

Meine Mutter wollte mit mir schon Polnisch sprechen, als ich noch ein Kleinkind war. Aber meine deutsche Großmutter wollte das gar nicht. Und meinem Vater war es gleichgültig, welche Sprache ich spreche. Aber weil die deutsche Familie so war, haben sie gesagt, dass meine Mutter auch Deutsch sprechen soll. Aber wenn ich mit meiner Mutter allein war, hat sie zu Hause immer Polnisch gesprochen. (D_9)

Meine Mutter, ich und meine Großmutter haben immer Polnisch gesprochen, aber mein Vater mag es nicht, wenn wir Polnisch sprechen, und so mussten wir (...) auf Deutsch zuhören. (K_D_2).

Ähnlich wie bei einem Teil der Befragten aus deutsch-polnischen Familien in Polen kommt es zu einer umgekehrten Sozialisation, allerdings nicht in demselben Ausmaß wie in türkischen Familien oder polnisch-polnischen Familien im Ausland. Bei beiden untersuchten Gruppen, sowohl in Polen als auch in Deutschland, haben Kinder aus interethnischen Familien ihre Eltern sprachlich sozialisiert, indem sie die von ihnen verwendete deutsche Sprache korrigierten.

Bei der Weitergabe der polnischen Sprache sollte man einen wichtigen Aspekt in Bezug auf den Sprachverlust bei polnischsprachigen Eltern beachten. Wir haben es hier mit einer Verschlechterung der Qualität der übertragenden Sprache und einer häufigeren Verwendung von umgangssprachlichen, in einigen Fällen auch archaischen Formen zu tun.

III. WERT Gründe für den polnischen Sprachgebrauch von Kindern aus deutsch-polnischen Familien und Vorteile

Ich spreche Polnisch für Oma und Opa

Einer der Hauptstränge der Weitergabe der polnischen Sprache verläuft zwischen Kindern aus deutsch-polnischen Familien und den polnischen Großeltern in Polen (und Deutschland). Die Weitergabe der polnischen Sprache durch die Großelterngeneration war sehr bezeichnend, und das Kommunikationsbedürfnis zwischen den beiden Generationen war die zweitwichtigste Motivation (nach dem Kontakt mit der polnischen Mutter) für das Erlernen und die Aufrechterhaltung der polnischen Sprachkenntnisse.

Der Tod der Großeltern hingegen war in einigen Fällen der Grund für den Rückgang der Polnischkenntnisse bei den befragten Kindern. Für die Mehrheit der Befragten ist die Kenntnis der polnischen Sprache in erster Linie wichtig, um die Verbindung zur Familie und zum Herkunftsland der Eltern aufrechtzuerhalten.

Ich benutze Polnisch, wenn mein Fuß polnischen Boden berührt

Der Gebrauch der polnischen Sprache durch Kinder aus deutsch-polnischen Ehen und Partnerschaften ist in hohem Maße kontextabhängig und geografisch bedingt. In den meisten Fällen berichten die befragten Eltern von einer unerwarteten Aktivierung der Sprachkenntnisse ihrer Kinder, wenn sie auf polnischem Gebiet waren.

Und ich erinnere mich daran, dass selbst wenn es in Brasilien oder in Deutschland manchmal schwierig für sie war, etwas auf Polnisch zu sagen, war ich immer überrascht, dass sie in dem Moment, in dem das Flugzeug auf dem Flughafen landete, in Katowice oder Wrocław, und sie aus dem Flugzeug ausstiegen, Polnisch sprachen. Und es war so, sobald das Flugzeug den polnischen Boden berührte, machte sich plötzlich die polnische Sprachschublade auf, und schloss sich, ich weiß nicht, die deutsche oder portugiesische. (R_17)

Ich kann Polnisch und deshalb bin ich außergewöhnlich

Ein ebenso wichtiger Grund für die Bedeutung von Polnischkenntnissen ist die Möglichkeit, eine einzigartige zweisprachige Position in der deutschen Gesellschaft einzunehmen.

Und dann gab es eine Phase, in der sie nach außen hin nicht zeigen wollte, dass sie anders ist, dieses Anderssein. Und dann gab es eine Phase, in der sie gemerkt hat, dass dieses Anderssein etwas Besonderes ist, und eigentlich ist sie seitdem so (...) Dann, in der Grundschule, hat die Lehrerin sie sehr gelobt, dass sie sehr schön geschrieben hat, und sie gefragt, wo sie das gelernt hat. Sie antwortete, in einer polnischen Schule. Und da hat sie schon so eine Bestätigung bekommen, dass das etwas Besonderes ist – und damit hat es angefangen. (K_R_1)

Geheimsprache mit der Mutter und eigener Raum ohne Einmischung Anderer

Interessant scheint die Funktion der polnischen Sprache als Instrument zur Markierung von Gruppengrenzen zu sein. Denn die polnischsprachigen Befragten verwenden sie in Situationen, in denen sie von ihrer Umgebung nicht verstanden werden wollen. Die polnische Sprache wird für intime, geheime Kommunikation verwendet, sie zeigt Trennungen und Grenzen zwischen Gruppen an („wir mit unserer Kommunikation auf Polnisch, in der wir uns wohl fühlen, und der Rest der Gesellschaft“). Darüber hinaus schafft die Kommunikation auf Polnisch eine Mikrowelt des Austauschs von Eindrücken und

Meinungen über die Außenwelt, bewahrt (relativ) die Qualität der Beziehungen und dient als Vehikel für eine enge, vertraute Beziehung zwischen der polnischen Mutter und ihren Kindern. Diese Bedeutungswelt ist für den deutschen Elternteil meist unzugänglich und birgt mitunter Konfliktpotenzial:

(...) irgendwann ab dem Alter von 12/13 Jahren, weil mein Mann kein Polnisch versteht – und (...) es ist eher (...) eine Sprache zwischen mir und Anita, wenn sie etwas sagen will, damit ihr Vater es nicht versteht, oder irgendein Geheimnis, das sie hat, oder irgendeinen Mädchenkram, oder wenn sie bei einer Freundin ist, oder jetzt bei ihrem älteren Bruder in Frankfurt, dann, wenn sie mir etwas sagen will, damit es keiner versteht, keiner hört, die Nachricht ist nur für mich bestimmt, dann spricht sie sehr viel Polnisch. Sie ist sehr stolz darauf, so eine Geheimsprache. (K_R_1)

Wie meine Tochter sagen würde – also, wenn wir uns vor der deutschen Familie unterhalten wollen, dann wechseln wir immer ins Polnische und als ich noch bei meinem Expartner gewohnt habe, als sie noch ein Kind war und sie mir etwas sagen wollte, damit ihr Vater es nicht versteht, hat sie absichtlich Polnisch mit mir gesprochen und das hat sie dann benutzt, nicht wahr? Und dann hat sie sich nicht darum gekümmert, wenn ihr Vater gesagt hat: Aber ich verstehe dich nicht. Dann hat sie gesagt: Du hast Pech, du musst Polnisch lernen. (R_10)

Interethnische Kommunikation

Für sehr viele Kinder aus deutsch-polnischen Familien der Befragten ist Polnisch als Mittel zur Kommunikation zwischen den Gruppen wichtig. Der Kontakt mit Menschen, die ebenfalls diese Sprache sprechen, führt zur Bildung sozialer Bindungen, zum Aufbau von Freundschaften mit Sprechern der Sprache und zur Kenntnis einer anderen Kultur als der deutschen.

(...) Ich glaube, es hilft auch sehr bei den Kontakten, weil sie auch Cousins und Cousinen in Polen haben, Cousinen vielleicht, nicht wahr? Hier in Deutschland haben sie keine

Familie oder sie wollen keinen Kontakt haben. (...) Ich glaube, für die Zukunft wissen sie auch, dass wenn sie irgendwo hingehen, sie haben schon (...) ein bisschen Vertrautheit mit zwei Kulturen und sie gehen woanders hin, sie wissen: ah, es kann dort ganz anders sein. Wenn uns nur eine Grenze trennt und da sind schon große Unterschiede. (...) Und das bereitet sie ein bisschen auf das Leben vor. (R_8)

Nutzen der polnischen Sprachkenntnis

Für ausgewählte Befragte hat die Kenntnis der polnischen Sprache auch eine instrumentelle Dimension. Mit Polnisch können sie geschäftliche Tätigkeiten durchführen. Für eine signifikante Anzahl von Personen haben Polnischkenntnisse eine pragmatisch-patriotische Bedeutung, die sie dazu motiviert, sich gesellschaftlich für die Verbreitung der polnischen Sprache und der polnischen Kultur in Deutschland zu engagieren. Den Analysen zufolge hat die polnische Sprache auch andere instrumentelle Funktionen, z.B. ist sie sozial nützlich (sie dient Kindern aus deutsch-polnischen Familien, um polnischsprachigen Menschen in Not zu helfen, z.B. polnischen Obdachlosen) oder hilft ihnen bei der Arbeitssuche.

Schnellere intellektuelle Entwicklung

Die Befragten wiesen sehr häufig auf den Wert der Kenntnis der polnischen Sprache im Zusammenhang mit der schulischen und intellektuellen Entwicklung und dem Erlernen anderer Sprachen hin. Die befragten Eltern gaben auch an, dass die Erziehung ihrer Kinder in polnischer Sprache sie mit Stolz erfüllt.

Ich meine, es ist so ein Sich-Öffnen, so eine Leichtigkeit, mit der sie Sprachen lernen (...). Denn normalerweise sind kleine Kinder, die einsprachig aufwachsen, und dann jemand kommt und eine andere Sprache spricht, sind sie zuerst schockiert. Meine waren nie schockiert, weil die zweite Sprache immer präsent war – ob die Oma anrief oder Freunde. Und so ist es auch mit Polen – jetzt ist es Polen, es ist schön, abgesehen von diesen ganzen Märchen, dass sie zum Beispiel dort, wo sie studiert, viele Freunde aus Polen hat und ich höre, dass ihr Polnisch besser wird, dass sie

sich mit ihnen auf Polnisch unterhält und so, Und alle, egal ob sie Türkisch oder Arabisch sprechen, ich denke, dass jede Sprache sehr, sehr bereichernd ist. (R_14)

(...) Je mehr Sprachen man beherrscht – das hat mir mal jemand gesagt – je mehr Sprachen man beherrscht, desto geistig entwickelter ist man. Das hat mal jemand zu mir gesagt – vielleicht ist das für sie irgendwann mal nützlich. (R_13)

Die Kenntnis der polnischen Sprache hilft ihnen, andere slawische Sprachen zu verstehen.

(...) Polnisch ist praktisch, wenn ich hier auf der Straße jemanden treffe, der z.B. kein Deutsch kann und eine Auskunft erwartet, weil das kommt auch manchmal vor. (D_6)

IV. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN UND WAS DIE KINDER DEUTSCH-POLNISCHER FAMILIEN DARAUSS GEMACHT HABEN: DIE ÜBERRASCHENDEN FOLGEN UND DIE ERRUNGENSCHAFTEN DER NACHFOLGENDEN GENERATIONEN

Trotz negativer Erfahrungen mit schlechtem Polnischunterricht, elterlicher Diskriminierung und ungünstigen Bedingungen konnten sich Kinder aus deutsch-polnischen Familien in solchen Situationen meist sehr gut arrangieren.

Kinder und Eltern betonen den „Kampf für sich selbst“ als Teil ihrer Identität. Die Befragten nehmen Situationen, in denen sie in der Schule oder am Arbeitsplatz diskriminiert werden, nicht hin. Ihre Gegenwehr bringt einen neuen Aspekt mit sich, der in den Umfrageergebnissen sichtbar wird, wo sich vorher „Unsichtbarkeit“, Auslieferung und Stillsein befanden. In den meisten Fällen haben polnische Eltern die verschiedenen Formen der Diskriminierung nicht akzeptiert. Ihr Widerstand gegen systematische oder institutionelle Diskriminierung war jedoch individuell und

daher im öffentlichen Raum oft unsichtbar und bei Verwaltungsverfahren nicht sehr wirksam. Anders als im Fall der deutschen Minderheit in Polen gab es in der polnischen Gemeinschaft in Deutschland keine Konsolidierung dieser Erfahrungen und ihre Umwandlung in ein kollektives Narrativ und damit die Bildung einer durchsetzungsfähigen, wirksamen Subjektivität im soziokulturellen und politischen Bereich, die in der Lage wäre, die Rechte der Polonia zu artikulieren.

Andererseits stellt sich die Frage, ob für das Leben in Deutschland, einem der wohlhabendsten Länder Europas, in dessen Verfassung die Gleichheit der Bürger/-innen vor dem Gesetz verankert ist, ein Kampf nötig sein sollte, oder ob der Staat die Bedingungen für ein würdiges Leben und gute Arbeit schaffen sollte? Diskriminierungserfahrungen vertieften bei einigen Befragten das Gefühl der Entfremdung und der mangelnden Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft. Sie wirkten sich negativ auf den Integrationsprozess im Aufnahmeland aus. Sie verursachten Unbehagen, in einigen Fällen sogar Depressionen. Sie behindern die Identifikation mit dem Ort und mit dem Gastland (Ereciński/Stefanicka/Schöll-Mazurek 2014). Wohlbefinden hingegen fördert die Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die Analyse des Forschungsmaterials zeigt aber auch, dass die diskriminierenden Erfahrungen Kinder und Eltern stärken können.

Es stört mich nicht, weil ich mich mein ganzes Leben lang als Mensch gesehen habe. Ich habe mich nie an der Nationalität gemessen. Wenn man mich fragt, woher ich komme, habe ich immer gesagt, von der Welt. Und wenn sie mich fragten, woher ich genau komme, habe ich gesagt, von hier. Und wenn sie aus einem anderen Land sind... Das war es aber nicht. (D_12)

Die Unterschiede, die sich aus der polnischen Herkunft ergeben, waren meiner Meinung nach ein Vorteil in meinem Leben, einfach weil ich gemerkt habe, dass man für sich selbst kämpfen sollte, für das, was man ist, wer man ist. Es spielt keine Rolle,

wo man geboren wurde, wie man sich fühlt oder welche Sprache man spricht. Es wird immer jemanden geben, der einfach sagt, ich mag dich nicht, oder du bist nicht Deutsch, oder du bist nicht Polnisch, oder weil dies, weil das, oder deine Nationalität nicht zu mir passt. Aber ich habe damals einfach angefangen, das wahrzunehmen, weil ich nicht akzeptiert wurde, was ich jetzt gemerkt habe, und das hat mir in meinem Leben geholfen, zu sagen: „Ich akzeptiere mich so, wie ich bin“. Ich weiß, wer ich bin, und niemand hat das Recht zu entscheiden, wer oder wie er mit mir umgeht, nur weil ich zum Beispiel Polnisch spreche oder polnische Eltern habe. Für mich ist es einfach [kurz überlegt] überhaupt kein Grund, andere einzuschränken. (D_1)

Kinder aus deutsch-polnischen Familien sehen sich insbesondere aufgrund ihrer polnischen Herkunft und der daraus resultierenden Bikulturalität als privilegiert an (im Gegensatz zu einigen Befragten der deutschen Minderheit in Polen). Bei den Eltern aus Polen entwickelte sich dieses Verhältnis anders – sie fühlten sich stärker diskriminiert, empfanden ihre Privilegien nicht so stark und identifizierten sich vielleicht auch deshalb weniger stark mit ihrem Gastland. Ihre Nachkommen, sofern sie Diskriminierung erlebten, zeigten eine beträchtliche Widerstandsfähigkeit gegenüber deren Auswirkungen und betonten die bedeutenden Privilegien und Vorteile ihrer Bikulturalität, z.B. die Kenntnis zweier Sprachen, den Zugang zu zwei Kulturen, das Wissen über beide Länder und den Besitz von zwei Häusern.

Ich fühle mich auf jeden Fall privilegiert, dass ich nicht nur eine Verbindung zu dem Land habe, sondern auch zu meiner Familie. Das hat mir die Möglichkeit gegeben, Polnisch zu lernen. Also eine zweite Sprache. Dass ich es nachher nicht irgendwie wirklich lernen musste. Sozusagen, ich habe es einfach bekommen. Das war ein großes Privileg für mich. Ähm. Und was noch? Natürlich Familie irgendwo anders zu haben, und eine Verbindung zu einem anderen Land zu haben. Ich fand es immer cool, dass wir sozusagen irgendwo im Urlaub waren, aber ich kannte die Sprache, ich habe alle verstanden. Dort

zu sein war nichts Fremdes, es war wie mein zweites Zuhause. (S_K_2_1)

Einige schreiben der Herkunft und damit der Erziehung positive Eigenschaften zu und lehnen die Grundsätze der deutschen Erziehung ab; sie kritisieren auch den Konsum:

Ich meine, ich weiß nicht, ob das generell so ist, aber in meiner Klasse ist es so, dass viele Kinder diese Art von Normalität nicht kennen, selbstständig zu sein, dass sie noch nie mit dem Bus gefahren sind, weil ihre Eltern sie immer gefahren haben. Und ich bin es, also ich habe diese Normalität in mir, wahrscheinlich aufgrund der Tatsache, dass wir eine Familie haben, die nie reich war oder so etwas, dass das, was ich habe, normal ist, ja? Und die Kinder denken, es ist zu wenig oder mega viel. Und für mich ist es das, was ich als normal empfinde. Und es ist... Und dass ich auch diese Welt kenne, wo nicht jeder mit einem Porsche rumfährt oder so, und dass ich weiß, wie man Kartoffeln erntet. Das wissen die Leute in unserer Klasse nicht. Und dass es für mich auch nicht normal ist, dass ich mir zum Beispiel jede Woche eine neue Hose kaufe, weil das ist so (...) ich brauch die nicht. (D_8)

Aufgrund dieser Erfahrungen stehen sie den deutschen Sitten und Gebräuchen viel kritischer gegenüber als ihre deutschen Mitbürger/-innen.

Viele der Befragten betrachten Monokulturalität/Mononationalität als langweilig und sehen ihre Einzigartigkeit darin, einen binationalen Hintergrund zu haben. Sie fühlen sich privilegiert, einige zugegebenermaßen in einem begrenzten Ausmaß, und der Hauptgrund sind ihre polnischen Sprachkenntnisse:

Manchmal denke ich, dass die Familien von eh (...) Freunden, die nur aus Deutschland sind, das ist ein bisschen boring. Boring (...) Ja, langweilig. Und ich bin froh, dass wir Traditionen aus Polen haben, dass ich Polnisch spreche, dass meine Mutter und mein Vater nicht immer das Gleiche denken (...). Also, naja. Und (...) meine Freunde... sind halt ganz aus Deutschland. Da denke ich, das ist ein bisschen, ich weiß nicht, langweilig. (K_D_2)

(...) DIE VERANTWORTUNG FÜR DIE WEITERGABE VON IDENTITÄT UND SPRACHE [WIRD] VON MÜTTERN (...) GETRAGEN. ES BESTEHT EIN BEDARF AN VIEL MEHR UNTERSTÜTZUNG IN DIESEM BEREICH IN DEUTSCHEN SCHULEN UND IM AUSSERSCHULISCHEN BILDUNGSSYSTEM.

/
(...) ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA PRZEKAZANIE TOŻSAMOŚCI I JĘZYKA SPOCZYWA NA BARKACH MATEK (...). ISTNIEJE ZAPOTRZEBOWANIE NA DUŻO WIĘKSZE WSPARCIE W TYM ZAKRESIE W NIEMIECKICH SZKOŁACH, A TAKŻE W POZASZKOLNYM SYSTEMIE OŚWIATOWYM.

Kamila Schöll-Mazurek

Ja, auf jeden Fall. Ich glaube, es nützt mir ganz gut. Jedenfalls, wie alle meine Freunde, die auch so einen polnisch-deutschen Background haben. (...) Also es ist ein ziemlich schönes Geschenk, das mir meine Mutter gemacht hat, also ich bin auf jeden Fall dankbar dafür. (D_13)

Die Befragten sehen viele praktische Vorteile in ihrer Interethnizität und Zweisprachigkeit, einschließlich des schnelleren Erlernens neuer Dinge und neuer Sprachen, z.B. Englisch oder Latein. Sie haben das Privileg, verschiedene Menschen zu treffen, mehrere Sprachen zu sprechen und mit Menschen aus verschiedenen Ländern zu kommunizieren, obwohl eine der befragten Personen sich erst als Erwachsener privilegiert gefühlt hat. Es kam auch vor, dass die Befragten ihre Polnischkenntnisse nutzten, um ihre Fehler in Mathematik in der deutschen Schule zu erklären:

Wenn ich in Mathe Fehler gemacht habe, habe ich ihnen gesagt, dass ich entweder auf Polnisch gedacht habe und hier die Zahlen anders sind (...). (D_12)

Einige der Befragten fanden die Kenntnis von zwei Sprachen bei der Anmeldung und beim Schreiben von Bewerbungen nützlich, und es machte einen guten Eindruck, in ihren Unterlagen anzugeben, dass sie Polnisch konnten (D_10). Der polnische Hintergrund einer Befragten ermöglichte es ihr, eine deutsch-polnische Europaschule zu besuchen:

Es ist eine deutsch-polnische Schule und deswegen wollten sie den Kindern aus Polen, die zu ihnen kamen so wie nach Deutschland, einen leichteren Übergang ermöglichen, weil in allen Altersstufen Schüler nach Berlin kommen und einfach, dass sie nicht so einen Ärger haben wollten, dass wenn ein Schüler erst in die sechste Klasse kommt, er ein Jahr Deutsch lernt und wenn er hier zur Oberschule geht, damit sie ihn nicht nach dem ersten halben Jahr rausschmeißen. Also, und damit er diese Zeit hat, Deutsch zu lernen, dafür sind ja auch die Europaschulen gemacht. (D_6)

Dies ist eine interessante Perspektive, da sie Kindern aus Polen den Besuch von sogenannten Willkommensklassen ersparen kann, die für Kinder gedacht sind, die nicht gut Deutsch sprechen.

Als letztes Privileg nannten die Befragten die überdurchschnittlich große interkulturelle Offenheit und Sensibilität für andere, die sie aus dem Leben in einer interethnischen Familie mitbrachten. Sie versuchten aufgrund ihrer eigenen diskriminierenden Erfahrungen, andere nicht auszugrenzen – sie verstanden ihre Situation besser und konnten sich in sie einfühlen:

(...) Ich bin sehr sensibel für diese Themen, auch mir gegenüber, das ist mir klar, ich versuche, sehr sensibel damit umzugehen. (S_K_4_2)

(...) Also, der Vorteil von all dem war, dass man, wenn man es verstanden hat, auch diese Art von Verständnis besonders mit diesen anderen Nationalitäten hatte (...). Ja, nicht nur mit Polen oder Deutschen, sondern auch mit anderen Nationalitäten, die von irgendwo anders herkommen, wie zu einer anderen Kultur und sie müssen sich anpassen. (D_6)

SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK

In diesem Artikel wurde die Frage gestellt, ob sich Kinder aus deutsch-polnischen Ehen mit der polnischen Sprache identifizieren. Was sind die Vorteile für solche Kinder? War die Kenntnis der polnischen Sprache für sie ein Wert oder eine Belastung und warum? Wie sind sie mit ihren vielen negativen Erfahrungen umgegangen? Die Antworten auf diese Fragen sind ermutigend. Viele Kinder betrachten Polnisch trotz der negativen Erfahrungen ihrer Eltern als ein *tool* (Werkzeug), mit dem sie im Leben viel mehr erreichen können als ihre Altersgenossen, die nur einer Nation angehören.

Aus der Analyse ergeben sich noch weitere Schlussfolgerungen: Es ist an der Zeit, die negativen Erfahrungen der polnischen Gemeinschaft in Deutschland zu bündeln und in ein konstruktives, be-

wusstes kollektives Narrativ zu verwandeln. Dadurch wird es möglich sein, eine Subjektivität und Handlungsfähigkeit im soziokulturellen und politischen Bereich zu gestalten, sodass die Polonia in der Lage ist, ihre Rechte zu artikulieren. Diese Aufgabe hat in vielen Bereichen der Polnische Sozialrat übernommen (vgl. <https://polskarada.de/>), dessen Bundesgeschäftsführerin die Autorin ist. Bei der Umsetzung vieler Aufgaben im politischen Bereich hat der Polnische Sozialrat die Legitimation des deutschen BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Dies gibt dem Polnischen Sozialrat die Möglichkeit, Gespräche und Projekte mit der Kultusministerkonferenz (KMK) und anderen Verantwortlichen zur Bekämpfung der Diskriminierung der osteuropäischen Gemeinschaft in Deutschland zu führen und auf die Verwirklichung der Rechte von Bürgerinnen und Bürgern aus Polen als EU-Bürger/-innen zu drängen.

Eines davon ist das Recht auf Selbstverwirklichung und das Recht auf Zugang zur Sprache, das im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert ist. Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Verantwortung für die Weitergabe von Identität und Sprache in den letzten Jahrzehnten von Müttern polnischer Herkunft getragen wurde. Diese Aufgabe war für sie eine Ehrensache, aber auch eine Last, da es keine systemischen Lösungen gab – es besteht ein Bedarf an viel mehr Unterstützung in diesem Bereich in deutschen Schulen und im außerschulischen Bildungssystem. Die – mit interessanten und innovativen Methoden durchgeführten – Aktivitäten von KoKoPol sind erst der Anfang und decken nur einen Bruchteil der eigentlichen Bedürfnisse ab, die aufgrund der geringen Aktivitäten in diesem Bereich in den letzten Jahren einen großen Nachholbedarf generierten. Eine wichtige Maßnahme ist zum Beispiel die Ernennung von Polonia-Beauftragten in jedem Bundesland, mit Blick darauf, dass Bildungsangelegenheiten in der Zuständigkeit der Bundesländer liegen. Zweifelslos ist dies auch eine Aufgabe für die Koordinatoren für die deutsch-polnische zwischengesellschaftliche und grenznahe

Zusammenarbeit beider Länder, Dietmar Nietan und Krzysztof Ruchniewicz.

Polnischer Sprachunterricht sollte in den kommenden Jahren zunehmend zu einer systematischen Aufgabe des polnischen und deutschen Staates werden, die nicht der Initiative des Einzelnen überlassen bleibt. Dies ist immer noch nicht selbstverständlich, obwohl es auf internationaler, europäischer, bilateraler und deutscher Ebene Regelungen gibt, die den Zugang zur Sprache des Herkunftslandes garantieren,² deren Umsetzung in Deutschland jedoch mangelhaft ist. Dieser Mangel an institutionellen Lösungen wurde durch das individuelle Engagement der Eltern ausgeglichen. Zwanzig Jahre nach dem EU-Beitritt Polens lohnt es sich, die Bemühungen um die Förderung der polnischen Sprache zu intensivieren und strukturelle und institutionelle Lösungen einzuführen, von denen eine, die eine bessere strukturelle Grundlage bietet, darin bestünde, den Polen in Deutschland den Status einer nationalen Minderheit einzuräumen.

- 2 Das Erlernen der eigenen Muttersprache im Ausland ist durch internationales, EU- und deutsches Recht garantiert. Es steht auch im Mittelpunkt der polnischen Politik. Artikel 29, Absatz 1c, der UN-Kinderrechtskonvention enthält eine Verpflichtung für die Behörden und beauftragt die Unterzeichnerstaaten „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln“. Artikel 30 des Übereinkommens besagt, dass in Ländern, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Personen indigenen Ursprungs gibt, einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört, oder einem Kind indigenen Ursprungs nicht das Recht verweigert werden darf, seine eigene Kultur zu haben und zu leben, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und diese auszuüben oder seine eigene Sprache zusammen mit anderen Mitgliedern seiner Gruppe anzuwenden. Die Europäische Union regelt Fragen im Zusammenhang mit der Bildung und dem Erlernen von Sprachen für zugewanderte EU-Bürger/-innen. Sprachliche Fragen werden in der Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern behandelt. Die Richtlinie zielt darauf ab, die Bedingungen für die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/-innen im Hinblick auf die Aufnahme und den Schulbesuch von Arbeitnehmern und ihren Kindern zu verbessern, insbesondere um diesen Kindern die Integration in das schulische Umfeld durch Unterricht in der Sprache des Aufnahmelandes zu ermöglichen und ihre spätere Wiedereingliederung in das Herkunftsland durch die Förderung des Unterrichts in der Muttersprache und der Kultur des Herkunftslandes zu erleichtern. Artikel 3 dieser Richtlinie besagt Folgendes: „Die Mitgliedstaaten treffen nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten geeignete Maßnahmen, um in Abstimmung mit dem Regelunterricht die Unterweisung der in Artikel 1 genannten Kinder in der Muttersprache und der heimatischen Landeskunde zu fördern“ (Schöll-Mazurek 2016, S. 78).

LITERATUR

Burkert, Carola 2021: Die Arbeitsmarktintegration von Migrant*innen aus Südosteuropa in Deutschland. Zuwanderung aus Südosteuropa. Chance und Herausforderungen für die Kommunen. Evangelische Akademie Loccum, Online-Tagung, 15.–16.06.2021. <https://www.loccum.de/files/2021/03/Carola-Burkert-Praesentation.pdf> (28.09.2024)

Ereciński, Łukasz; Katarzyna Stefanicka u. Kamila Schöll-Mazurek 2014: Polish Migrants in Great Britain. A Psychological Perspective on Integration, Social Participation and Wellbeing. Polish Psychologists' Association. https://polishpsychologists.org/wp-content/uploads/2022/08/PPA_Report_EN_v1.pdf (25.09.2024)

Lewicki, Aleksandra 2023: East-west inequalities and the ambiguous racialisation of 'Eastern Europeans' (Version 1). University of Sussex. <https://hdl.handle.net/10779/uos.23494370.v1> (14.10.2024)

Madajczyk, Piotr; Magdalena Lemańczyk u. Kamila Schöll-Mazurek 2024a: Children of German-Polish Relationships. Identity and Nationality. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Ltd.

Madajczyk, Piotr; Magdalena Lemańczyk u. Kamila Schöll-Mazurek 2024b: Tożsamość dzieci z polsko-niemieckich związków interetnicznych. Warszawa: Wydawnictwo ISP PAN

Polnischer Sozialrat. <https://polskarada.de/unserbundesverband/?lang=de> (20.08.2024)

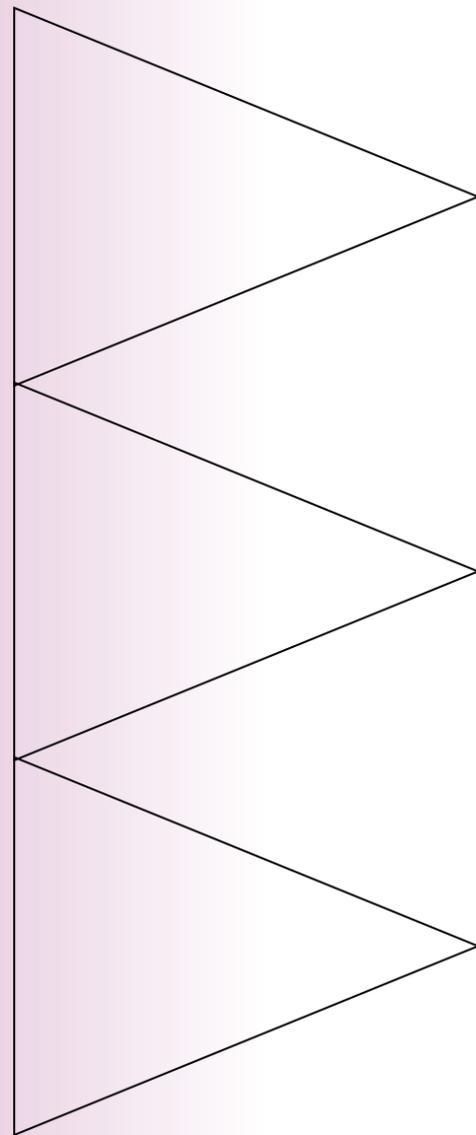
Schöll-Mazurek, Kamila 2016: Między polityką integracyjną a polityką polonijną. Sytuacja najnowszych polskich migrantów w Niemczech w wybranych obszarach po 2011 roku. Kraków: Księgarnia Akademicka. https://www.academia.edu/40121477/monograph_Polish (25.09.2024)

Polnische Themen an deutschen Schulen / Polskie tematy w szkołach niemieckich

***EIN FACH, DAS ES GAR NICHT GEBEN SOLLTE —
ABER TROTZDEM GAB: POLNISCHE SPRACHE,
LITERATUR UND LANDESKUNDE IM
BUNDESPOLITISCHEN BILDUNGSWESEN VON
DEN 1950ER BIS ZU DEN 1980ER JAHREN***

***/
PRZEDMIOT, KTÓREGO MIAŁO NIE BYĆ, ALE
KTÓRY MIMO WSZYSTKO BYŁ: JĘZYK POLSKI,
LITERATURA I KRAJOZNAWSTWO W SYSTEMIE
OŚWIATY REPUBLIKI FEDERALNEJ OD LAT
50. DO 80. XX W.***

STEPHANIE ZLOCH



PL

Historia języka polskiego jako przedmiotu nauczania w Republice Federalnej zaprasza do nowego, czasem zaskakującego spojrzenia zarówno na różnorodne inicjatywy na peryferiach niemieckiego systemu oświaty, jak i na samodzielne tworzenie się społeczności dość heterogenicznej grupy ludności polskojęzycznej. Artykuł dotyczy najważniejszych grup migrantów z Polski, takich jak dipisi (DP) w powojennych Niemczech oraz uchodźcy polityczni i niemieccy wysiedleńcy z PRL do lat 80. XX wieku. Z perspektywy historycznej dokładniej widać, jakie powstało pole do działania, jakie zaistniały okoliczności i do jakich niezamierzonych skutków doprowadziły. W staraniach o założenie polskiego liceum, począwszy od końca lat 50. XX w., ale zwłaszcza w praktyce edukacyjnej od lat 70. XX w., poszczególne fale migracji z Polski zaczęły się coraz częściej na siebie nakładać, zanim Jesień 1989 roku stworzyła nowe warunki ramowe. Przybliżyła to perspektywę wprowadzenia polskiego jako przedmiotu nauczania w Republice Federalnej Niemiec nie tylko dla grupy osób wąsko zdefiniowanej pod względem polityki migracyjnej i tożsamościowej, ale w zasadzie dla wszystkich zainteresowanych bogatą i fascynującą polską kulturą.



Gestalten und steuern – diese Erwartungen werden regelmäßig an die Politikfelder Bildung und Migration herangetragen. Die historische Perspektive zeigt allerdings, welche Umsetzungsschwierigkeiten, Handlungsspielräume, Zufälle und unbeabsichtigte Effekte es jeweils gab. Die Geschichte des Fachs Polnisch in der Bundesrepublik lädt dazu ein, einen neuen und mitunter überraschenden Blick sowohl auf die vielfältigen Initiativen an der Peripherie des Bildungssystems als auch auf die Selbstorganisation der recht heterogenen Gruppe polnischsprachiger Menschen zu werfen.

Der Beitrag beginnt mit den *Displaced Persons* (DPs) im Nachkriegsdeutschland und endet mit Spätausgesiedelten und Asylsuchenden aus der Volksrepublik Polen in den 1980er Jahren, bevor die politische Wende 1989 neue Rahmenbedingungen schuf. Quellengrundlage sind die Akten von Kultusministerien in den Staatsarchiven mehrerer Bundesländer sowie des Bundesinnenministeriums im Bundesarchiv Koblenz, die auch Berichte Betroffener, didaktische Pläne oder Presseartikel enthalten.¹

DIE POLNISCHEN DPs UND IHRE SCHULEN

Zum Kriegsende 1945 befanden sich rund acht Millionen Menschen auf deutschem Territorium, die von den alliierten Mächten als *Displaced Persons* (DPs) klassifiziert wurden. Es handelte sich um jüdische Überlebende des Holocaust, ehemalige Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter in der nationalsozialistischen Kriegswirtschaft oder um politische Flüchtlinge aus dem sowjetisch besetzten Mittel- und Osteuropa. Nachdem ihre Zahl bis Ende September 1945 rasch auf 1,2 Millionen sank, verlief die „Repatriierung“ der verbliebenen DPs in den Folgejahren zögerlicher. Die DP-Lager, in denen sich eigene neue „Übergangsgesellschaften“ herausbildeten, unterstanden den amerikanischen und britischen Militärregierungen sowie der Hilfsorganisation UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) und seit 1947 der IRO (International Refugee Organization) (Grossmann/Lewinsky 2012, S. 67–68, 73).

Die polnischen DPs stellten die mit Abstand größte nicht-jüdische DP-Gruppe im Nachkriegsdeutschland dar. Im März 1946 gab es 978 polnische DP-Schulen mit mehr als 3.000 Lehrkräften und 50.000 Schülerinnen und Schülern (Skrabania 2016, S. 81, Loew 2014, S. 195–196), doch das polnische DP-Schulwesen war geprägt durch einen politischen Machtkampf, der zwischen den „Warschauern“ (als Sitz der seit 1945 offiziell von den Alliierten anerkannten, aber kommunistisch kontrollierten Regierung) und den „Londonern“ (als Sitz der polnischen Exilregierung) in einer beispiellosen Schärfe ausgetragen wurde. Dabei zeichnete sich ab, dass die Warschauer auf nicht-repatriierungswillige DPs immer weniger Einfluss ausüben konnten. Die nächste Herausforderung für das polnische DP-Schulwesen war der Übergang von der alliierten in die bundesdeutsche Verwaltungszuständigkeit ab dem 1. Juli 1950. Bei den DPs löste diese Neuerung große Befürchtungen aus. Szczepan Zimmer, der

Vorsitzende des Central Committee for Polish DP-Education in Germany sah „the steady danger of germanization and denationalization“.² Angesichts der noch prekären internationalen Stellung der frühen Bundesrepublik schien im Zweifelsfall eine entgegenkommende Haltung gegenüber den Wünschen der DPs angezeigt. Das bundesdeutsche Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer vom 25. April 1951 regelte, dass für die jungen DPs zwar keine Schulpflicht in deutschen Schulen bestand, doch diese das Recht auf Schulbesuch erhielten. So wurde es möglich, dass polnische Kinder und Jugendliche in deutsche Schulen gingen, aber auch, dass bestehende Schulen in den DP-Camps unter deutscher Schulaufsicht mit verpflichtendem Unterricht in deutscher Sprache weitergeführt wurden.³ Eine Reihe von DPs bemühte sich darüber hinaus, einen polnischen muttersprachlichen Unterricht weiterzuführen. So erinnerte sich Else Jäschke⁴ an das Hamburger Lager am Funkturm, in dem ihr Mann für die polnischen Kinder, die bereits in eine deutsche Schule gingen, für drei bis vier Jahre eine eigene kleine Lager-schule unterhielt.⁵

KULTURAUTONOMIE ALS LÖSUNG?

Privat organisierte Polnisch-Kurse in einzelnen DP-Lagern konnten allerdings den bildungs- und minderheitenpolitischen Ambitionen der polnischen Bevölkerungsgruppe in der Bundesrepublik kaum gerecht werden. So hatte schon Anfang 1950, im Vorfeld des Übergangs von DP-Camps in die deutsche Verwaltungszuständigkeit, Szczepan Zimmer die Forderung nach eigenen Schulen mit denselben Rechten wie deutsche Schulen erhoben. Er berief sich auf den Minderheitenschutz des Versailler Vertrags und auf die Genfer Konvention für Oberschlesien vom 15. Mai 1922 mitsamt den darin enthaltenen Regelungen für das Schulwesen.⁶

Einen Vorstoß für eine größere rechtliche Verbindlichkeit des Polnisch-Unterrichts in der Bundesrepublik unternahm die Vereinigung der polnischen Flüchtlinge in Deutschland (Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech, ZPU), die am 20. Juli 1953 der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Eingabe überreichte.⁷ Die ZPU, 1951 gegründet, war seinerzeit die größte Organisation polnischer DPs im Bundesgebiet mit rund 35.000 Mitgliedern (Wolak 2018, Ruchniewicz 2016, S. 98–100). Die Forderungen der ZPU zielten auf eine Errichtung von Volksschulen und höheren Schulen mit polnischer Unterrichtssprache auf Kosten der Bundesländer sowie auf die Anerkennung eines eigenen polnischen Schulverwaltungsorgans. Angesetzt war eine Messzahl von 15 Kindern für die Errichtung polnischer Volksschulen. Die ZPU sah 2.011 Kinder im Einzugsgebiet solcher Volksschulen. Für diese Kinder befanden sich nach Schätzung der ZPU etwa 60 polnische Lehrkräfte im Bundesgebiet, die von der IRO anerkannt waren und fortan auch von deutschen Behörden anerkannt werden sollten. Dabei sollten den polnischen Lehrkräften „nicht verschärfte Bedingungen in Form von perfekter Kenntnis der deutschen Sprache gestellt werden“.

1 Dieser Beitrag beruht zum Teil auf Thesen und Erkenntnissen aus Zloch 2023 und zum Teil auf 2024 neu durchgeführten Archiv- und Bibliotheksrecherchen.

2 TNA Kew, FO 1052/52, Central Committee for Polish DP-Education in Germany, Memorandum, 25.01.1950.

3 BArch Koblenz, B 304, 2057–2, Bezirksschulamt Ludwigsburg an Kultusministerium Württemberg-Baden, 09.10.1950; BArch Koblenz, B 304, 2057-2, Kultusministerium Württemberg-Baden, Löffler, an Landeskommisariat von Württemberg-Baden, 17.10.1950.

4 Aliasname.

5 FZH, WdE, Sign. 460.

6 TNA Kew, FO 1052/52, Central Committee for Polish DP-Education in Germany, Memorandum, 25.01.1950.

7 BArch Koblenz, B 304, 2057–2, Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech an KMK, 20.07.1953.

Bemerkenswert waren der Bezug auf die minderheitenpolitischen Regelungen der Vorkriegszeit, insbesondere auf die Praxis in Preußen und Oberschlesien, und der Hinweis, dass es für die Polonia in anderen westlichen Ländern, namentlich in Frankreich, bereits vorbildliche Regelungen für ein polnisches Schulwesen gebe.⁸

Der 26. KMK-Schulausschuss am 11./12. September 1953 in Hamburg diskutierte ausführlich die Forderungen der ZPU. Die vorgetragenen Argumente liefen in einem ersten Memorandum auf eine glatte Ablehnung der Forderungen hinaus. Hierzu gehörte zum einen der Verweis darauf, dass polnische Familien zum Teil anderer Auffassungen als ihre organisatorischen Vertreterinnen und Vertreter waren und ihre Kinder in deutsche Schulen schickten. Zum anderen hielt der Schulausschuss fest, den „Polen gegenüber sei eine gewisse Vorsicht am Platze; sie seien zum Teil deutschfeindlich eingestellt“. Der Respekt vor außenpolitischen Überlegungen brachte den Schulausschuss allerdings dazu, das deutsche Auswärtige Amt zu konsultieren.⁹ Das Auswärtige Amt wollte sich in der als noch offen und veränderbar empfundenen internationalen Situation der frühen 1950er Jahre mehrere Optionen offenhalten und empfahl eine Rücksichtnahme auf die DPs:

„Im Interesse der Schaffung und Erhaltung einer deutschfreundlichen Atmosphäre unter den Ostexilanten dürfte eine im Rahmen der gegebenen Voraussetzungen möglichst weitgehende kulturelle Förderung der im Bundesgebiet verbliebenen Teile der Emigration grundsätzlich zu befürworten sein. Dabei kommt einer Förderung der Polen insofern besondere Bedeutung zu, als sie innerhalb der Gesamtmigration in der Bundesrepublik zahlenmäßig die stärkste Gruppe bilden und gerade bei ihnen am meisten Ressentiments aus der Kriegszeit ausgeräumt werden müssen.“¹⁰

Eine offizielle Antwort verzögerte sich allerdings. Zum einen liefen Verhandlungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Dänemark, die zu einem wichtigen Teil die Frage des Schutzes der nationalen Minderheiten betrafen und für die polnischen Forderungen keinen Präzedenzfall schaffen sollten,¹¹ zum anderen hatten DPs und politisch Exilierte aus Litauen, Lettland und Ungarn mittlerweile private Schulprojekte entwickelt,¹² deren bildungspolitische und rechtliche Bewertung ebenfalls noch in der Schwebe war.

Erst Anfang 1956 erging die Antwort der KMK an die ZPU: Die polnischen DPs und politischen Exilierten in der Bundesrepublik hatten demnach das Recht auf die Gründung privater Schulen mit polnischer Unterrichtssprache, allerdings ohne eine grundständige staatliche Finanzierung von deutscher Seite. Verbindlich war eine staatliche deutsche Schulaufsicht, die sich auch auf die beratende Funktion polnischer Lehrkräfte stützen konnte, doch ein eigenständiges polnisches Schulverwaltungsorgan stand nicht zur Diskussion.¹³ Praktisch waren dies keine wesentlichen Änderungen gegenüber der Ausgangslage in der frühen Bundesrepublik 1950/51, allerdings herrschte nun

rechtliche Klarheit: Es waren ausschließlich die internationalen Regelungen und die bundesdeutschen Gesetze nach 1949 maßgeblich, die somit den Weg der polnischsprachigen Kinder und Jugendlichen entweder in öffentliche deutsche Schulen oder aber in das weitgefächerte Feld des Privatschulwesens wiesen.

„NATIONALER ERGÄNZUNGSUNTERRICHT“

Die Privatschulen und privat organisierten Kurse der mittel- und osteuropäischen Diasporen in der frühen Bundesrepublik konnten zumindest zeitweise auf eine Förderung durch das Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte (BMVt) sowie durch einige Landesvertriebenenministerien setzen. Das Motiv für die Förderung der polnischen DPs und Exilierten brachte der CDU-Bundestagsabgeordnete Waldemar Kraft zum Ausdruck: „Bei einer Änderung der politischen Situation sei dieser Personenkreis speziell für den ost- und südosteuropäischen Raum für Deutschland von großer Bedeutung, da es gelte, dann in diesem Raum Freunde des deutschen Volkes zu haben. Voraussetzung dafür sei jedoch, daß diese Menschen während ihres Zwangsaufenthaltes in der Bundesrepublik ihre Muttersprache nicht vergäßen.“¹⁴

Eine Umfrage der KMK von 1960 ergab, dass bundesweit 830 Kinder und Jugendliche aus den Herkunftsländern Polen, Lettland, Litauen, Estland, Ukraine und Ungarn „nationalen Ergänzungsunterricht“ erhielten.¹⁵ Ein solcher Unterricht verteilte sich unterschiedlich auf die einzelnen Bundesländer. Baden-Württemberg beispielsweise ließ „nationalen Ergänzungsunterricht“ zu und finanzierte diesen über das Landesvertriebenenministerium und die Landesausgleichsmittel der Regierungspräsidien.¹⁶ Die staatlichen Fördermittel waren allerdings trotz der eindringlichen außen- und ostpolitischen Rhetorik eher bescheiden und führten in der Praxis dazu, dass die diasporischen Aktivitäten starke Züge der Selbstorganisation aufwiesen. In Baden-Württemberg spannte die polnische Diaspora ihr Netz über die Arbeitsgemeinschaft katholischer Vertriebenenverbände und die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Exilgruppen aus. Der polnische Ergänzungsunterricht fand fast ausschließlich in katholischen Pfarrheimen statt und sprach rund 300 Kinder und Jugendliche an. Geographisch konzentrierte sich das Unterrichtsangebot auf den Großraum Stuttgart sowie auf Nordbaden mit dem Schwerpunkt Mannheim.¹⁷

Die Lehrkräfte für den Ergänzungsunterricht waren nicht von deutschen Behörden ausgesucht worden, sondern über die diasporischen Netzwerke zu ihrer Aufgabe gekommen. Die Mehrzahl der Lehrkräfte übte den „nationalen Ergänzungsunterricht“ nebenberuflich und fachfremd aus; allerdings verfügten sie über eine große Freiheit, wie sie welches Wissen organisierten. Neben ihren persönlichen Unterlagen mussten sie dem baden-württembergischen Kultusministerium auch Lehrpläne und ein Verzeichnis verwendeter Lehrbücher einreichen.¹⁸

Dabei verfassten die Lehrkräfte die Lehrpläne selbst; es gab keine autorisierende Instanz. Die deutschen Ministerialbeamten achteten lediglich auf die formale Vollständigkeit der Unterlagen, aber nicht auf deren inhaltliche Aspekte, solange sie sich im anti-kommunistischen Konsens des Kalten Krieges bewegten. Für den polnischen Ergänzungsunterricht in Baden-Württemberg liegen aus dieser Zeit zwei unterschiedliche Lehrpläne vor. Eine polnische Lehrerin ließ vor allem Henryk Sienkiewicz, Adam Mickiewicz und Władysław Reymont sowie für die älteren Schülerinnen und Schüler Zofia Nałkowska, Stefan Żeromski und Werke der Emigrationsliteratur lesen,¹⁹ während ihr Lehrerkollege stärker polnisch-national gefärbte historische Themen wie „Polen – Bollwerk des Christentums“, die Kämpfe mit Türken und Tataren sowie Józef Piłsudski und das „Wunder an der Weichsel“ in seinen Lehrplan schrieb.²⁰

Die eingereichten Verzeichnisse von Lehrbüchern wiesen Werke der Vorkriegszeit und aus dem westlichen Ausland auf, etwa das mehrbändige Lesebuch für polnische katholische Volksschulen in den USA, das von der St. Hedwigs Printery in Niles, Illinois, in den 1920er Jahren verlegt worden war.²¹ Offensichtlich war es den Lehrkräften wichtig zu betonen, dass die verwendeten Lehrmittel aus dem Westen stammten; dies sollte die Anerkennung des diasporischen Wissens stützen.

DIE IDEE EINES POLNISCHEN GYMNASIUMS

In den mittel- und osteuropäischen Diasporen der frühen Bundesrepublik gab es einige Schulen, die von den deutschen Behörden als private Schulen „ausländischer Flüchtlingsorganisationen“ anerkannt worden waren. Zur Mitte der 1950er Jahre waren dies das Ungarische Gymnasium in Schloss Bauschlott bei Pforzheim, das Litauische Gymnasium in Schloss Rennhof an der Bergstraße, das Lettische Gymnasium im lippischen Augustdorf und das kurzzeitig bestehende Russische Gymnasium in München. Um 1958 registrierte das Bundesvertriebenenministerium dann auch Bestrebungen, „für die heimatlosen Ausländer und nicht-deutschen Flüchtlinge polnischer Volkszugehörigkeit eine höhere Schule mit Internat zu gründen.“²² Die von der ZPU herausgegebene und im niedersächsischen Quakenbrück erscheinende Zeitschrift *Polak* brachte in ihrer Ausgabe vom 30. Juli 1958 Angaben und Berechnungen, die vor allem die prekäre Lage des polnischen Schulwesens in der Bundesrepublik betonten: So gebe es für die polnischen DPs und politischen Flüchtlinge eine einzige Volksschule mit polnischer Unterrichtssprache in Münster, finanziert durch die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen, sowie einige deutsche Schulen, in denen polnische Lehrkräfte Stunden zur Heimatkunde in polnischer Sprache abhielten. Darüber hinaus gebe es bundesweit rund 50 Kurse in Heimatkunde mit 2 bis 3 Stunden wöchentlichem polnischen Sprachunterricht.²³ Damit waren offensichtlich die in den deutschen Kultusministerien als „nationaler Ergänzungsunterricht“ firmierenden privat

8 BArch Koblenz, B 304, 2057–2, Zjednoczenie Polskich Uchodźców w Niemczech an KMK, 20.07.1953.

9 StA Hamburg, 361–2 VI, 2676, KMK, 26. SchA am 11./12.09.1953 in Hamburg, TOP 3.

10 BArch Koblenz, B 304, 2057–2, KMK-Rundschreiben, 12.04.1954.

11 BArch Koblenz, B 304, 2058–1, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Löffler, an Kultusministerium Schleswig-Holstein, 31.03.1955; BArch Koblenz, B 304, 2057–2, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses an KMK, 09.11.1954.

12 BArch Koblenz, B 304, 2058–1, KMK, Vorsitzender des Schulausschusses, Reimers, an KMK, 05.12.1955.

13 BArch Koblenz, B 304, 2058–1, KMK an Verband Polnischer Flüchtlinge in Deutschland e.V., 11.01.1956.

14 BArch Koblenz, B 304, 2058–, Bundestags-Ausschuss Nr. 25 für Heimatvertriebene, 30. Sitzung am 21.09.1960.

15 StA Hamburg, 361–2 VI, 367, Nationaler Ergänzungsunterricht für Kinder heimatloser Ausländer.

16 BArch Koblenz, B 304, 2058–2, Vorbereitender Vermerk zu KMK, 75. SchA am 08./09.02.1962 in Bremen; StA Hamburg, 361–2 VI, 367, KMK, 75. SchA am 08./09.02.1962 in Bremen.

17 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66, Innenminister Baden-Württemberg, Filbinger, an Kultusminister Baden-Württemberg, Storz, 26.03.1962; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenminister Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 03.05.1965.

18 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Vermerk, 17.02.1964.

19 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenminister Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 03.05.1965.

20 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Alfred L.: Lehrplan der polnischen Sprache, Geschichte und Erdkunde, Schuljahr 1964/65.

21 HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenminister Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 03.05.1965; HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67, Innenminister Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte an Kultusministerium Baden-Württemberg, 30.09.1963.

22 BArch Koblenz, B 106, 77627, BMVt an BMI, 26.06.1958; BArch Koblenz, B 106, 77627, BMVt an Stefan Szczepaniak, Bochum, 01.08.1958.

23 BArch Koblenz, B 106, 77627, Übersetzung: „Der Kongreß der Union Europäischer Nationaler Gruppen — oder wovon Herr Minister Oberländer nichts wissen will“. In: Polak, Quakenbrück, 13 (441), 31.07.1958.

organisierten Kurse gemeint. Der Artikel in *Polak* folgerte, dass keine Basis für ein Polnisches Gymnasium vorhanden sei, da es bereits an einem polnischen Volksschulwesen in der Bundesrepublik ermangele. Brisanz erhielt dieses Argument durch den Verweis auf die Existenz staatlicher Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache in der Volksrepublik Polen. Und noch einen weiteren Seitenhieb verteilte der Autor des Artikels in *Polak*: So erreichten die privaten polnischen Heimatkunde-Kurse rund 2.000 von rund 15.000 schulpflichtigen Kindern aus dem Kreis der polnischen Flüchtlinge, aber nur 300 von 25.000 schulpflichtigen Kindern der „Ruhrpolen“.²⁴

Seit Ende der 1950er Jahre meldete sich in den Belangen der polnischen Bevölkerungsgruppe zunehmend auch der Bund der Polen in Deutschland (Związek Polaków w Niemczech) zu Wort, der sich als Nachfolger des 1922 gegründeten gleichnamigen Bundes der Polen sah, allerdings erst wieder aktiv werden konnte, nachdem er eine Wiedergutmachungszahlung durch das Bundesentschädigungsgesetz (BEG) erhalten hatte.²⁵ Für die „Ruhrpolen“, die sich nach 1949 als „Bundespolen“ oder „Bundesbürger polnischer Muttersprache“ zu bezeichnen begannen,²⁶ war politisch das deutsche Bundesinnenministerium (BMI) zuständig. Dort war man der Einschätzung, dass ein Polnisches Gymnasium auf die Angehörigen dieser Bevölkerungsgruppe „eine große Anziehungskraft ausüben“ würde, sah aber als Gefahr, „daß von Seiten Polens geschulte kommunistische Lehrer“ in die Bundesrepublik „eingeschleust“ würden.²⁷

Tatsächlich hielt sich der Bund der Polen in Deutschland unter seinem Vorsitzenden Stefan Szczepaniak in der Schulfrage weitgehend zurück. So bekundete Szczepaniak, keinerlei Kenntnis von „irgendeiner innerhalb des Bundes bestehenden polnischen Schule“ zu haben,²⁸ und die im Dezember 1958 vorgelegte *Denkschrift an die Regierung der Bundesrepublik Deutschland über die Situation der Polnischen Minderheit in der Bundesrepublik* erhob eher bescheidene Postulate für mehr Schulräume und Finanzmittel für die muttersprachlichen Kurse.²⁹

So war es erneut die ZPU, der sich im März 1959 mit einem Bericht über das Schulwesen der polnischen Flüchtlinge in der BRD an die Bundesregierung wandte. Ausgehend von den Angaben und Berechnungen, die im Sommer 1958 in *Polak* veröffentlicht worden waren, ging es nun um konkrete finanzielle Hilfen. Bislang seien die privat organisierten Kurse durch Organisationen wie die Free Europe Exile Relations in München, den polnischen Labor Service Fond bei der US Army in Mannheim, die innerhalb der Polonia gesammelte Jahreskollekte zum Gedenktag an die Verfassung vom 3. Mai 1791 sowie durch kleinere Beiträge aus der Polonia in den USA unterstützt worden, doch vielfach liefen die Zuwendungen 1958 aus. Versehen mit der Warnung, dass die Volksrepublik Polen die polnischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik durch Ferienkurse und möglicherweise sogar eigene Schulgründungen beeinflussen könnte,³⁰ erbat die ZPU eine monatliche Unterstützung durch das Bundesvertriebenenministerium in Höhe von 3.000 DM für das polnische Schulwesen.³¹

Auch wenn sich zu Ende der 1950er Jahre mehrfach die Vorstellung eines zu gründenden Polnischen Gymnasiums durch Gespräche, Berichte und Zeitschriftenartikel zog, blieben die Planungen vage. Sicherlich besaßen die polnischen Vorstellungen zu dieser Zeit auch nicht das weltpolitische Momentum, das emigrierte Ungarinnen und Ungarn in der Bundesrepublik ab 1956 für die Konstituierung eines Ungarischen Gymnasiums nutzen konnten. Bemerkenswert und in die Zukunft weisend war allerdings ein Vermerk des Bundesinnenministeriums von 1959 zu den polnischen Schulplänen: Demnach bestehe „die Möglichkeit, daß Interessenten an Kursen teilnehmen, die das Land Nordrhein-Westfalen für die Aussiedler aus den unter polnischer Verwaltung stehenden deutschen Ostgebieten eingerichtet hat“.³²

POLNISCH FÜR DEUTSCHE SPÄT-AUSGESIEDELTE

Während sich die Zahl und Bedeutung der polnischen DPs und politischen Flüchtlinge in der bundesdeutschen Gesellschaft ab den 1950er Jahren abschwächte, kam neuer Schwung für das Fach Polnisch aus unerwarteter Richtung: durch die deutschen Spätausgesiedelten aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und nunmehrigen polnischen West- und Nordgebieten.

Im Jahre 1954 nahm der erste Sonderlehrgang für Ostabiturienten aus dem Kreise der Spätaussiedler am Göttinger Institut für Erziehung und Unterricht unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers und einstigen Wehrmachtspädagogen Erich Weniger seine Arbeit auf.³³ Ursprüngliche Zielgruppe waren rund 40 junge Männer, die nach dem 1. Januar 1953 aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft entlassen worden waren.³⁴ Konzipiert war der Sonderlehrgang als eine einmalige Veranstaltung. Die fortgesetzte Migrationsbewegung aus Mittel- und Osteuropa sowie aus der DDR führte allerdings zu weiteren Sonderlehrgängen und einer Erweiterung der Zielgruppe: Teilnehmende waren nun auch Oberschülerinnen und Oberschüler aus der DDR, die mehrere Jahre in Haft gewesen waren und die 11. Klasse einer Oberschule besucht hatten, Aussiedlerinnen und Aussiedler, die mindestens in der 4. Klasse einer polnischen Oberschule gewesen waren, sowie alle diejenigen mit einem polnischen Reifezeugnis, die eine Ergänzungsprüfung ablegen mussten; eine Inhaftierung oder Internierung war als Teilnahmegrund nicht mehr notwendig.³⁵

Die Abschlüsse dieser Lehrgänge erkannten die Kultusverwaltungen der Länder an und die KMK fasste im Frühjahr 1958 den Beschluss, in den Sonderlehrgängen Russisch und Polnisch als Fremdsprachen zuzulassen.³⁶ Damit öffnete sich die bundesdeutsche Bildungspolitik in begrenztem Ausmaß gegenüber den Sprachen Mittel- und Osteuropas, darunter dem Polnischen, als Unterrichts- und Prüfungsfächern.

Mit dem Polnischen rückte eine Sprache in den Blickpunkt, die nicht mehr wie das Russische überwiegend eine erlernte Fremdsprache war, wie für die entlassenen deutschen

Kriegsgefangenen aus den Lagern der Sowjetunion oder für die Oberschülerinnen und Oberschüler aus der DDR, sondern für einen größeren Teil der Ausgesiedelten alltägliche Zweit-, wenn nicht gar Erstsprache. Das Fach Polnisch stellte allerdings kein schulisches Wissensangebot dar, das prinzipiell allen Interessierten offenstand, sondern war ausschließlich Migrantinnen und Migranten vorbehalten. So war die Akzeptanz von instrumentellen Erwägungen geleitet, um den Abschluss des Bildungswegs und die Anerkennung von Reifezeugnissen zu sichern, und ging nicht von einem eigenständigen Bildungswert des Polnischen aus.

DAS FACH POLNISCH IM RAHMEN DER NEUEN DEUTSCHEN OSTPOLITIK

Nach dem ersten Höhepunkt der Aussiedlungsmigration in den späten 1950er Jahren, als rund 100.000 Menschen jährlich in die Bundesrepublik gekommen waren, fanden bis zu Beginn der 1970er Jahre weiterhin zwischen 10.000 und 15.000 Menschen jährlich den Weg in den Westen (Zloch 2023, S. 441). Als Konsequenz der neuen deutschen Ostpolitik seit 1969 und der deutsch-polnischen Vertragsverhandlungen von 1970 wurden in der Bundesrepublik höhere Zahlen an Spätaussiedlungen erwartet, und darauf stellte sich auch die Bildungspolitik ein.

In den Empfehlungen zur Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung vom 3. Dezember 1971³⁷ adressierte die KMK die Aussiedlerinnen und Aussiedler unzweideutig als Deutsche, doch fehlte schon die Selbstgewissheit früherer Jahre, als die Migration aus Mittel- und Osteuropa als „Heimkehr“ und Ankunft in der Freiheit verklärt wurde. Vielmehr gingen manche Kultusverwaltungen oder der Deutsche Städtetag so weit, die spätausgesiedelten Kinder in die bildungspolitischen Überlegungen zu den Kindern ausländischer Arbeitnehmer einzubeziehen, da ihr Schulbesuch „weitgehend ähnliche Schwierigkeiten“ aufweise.³⁸

In Hamburg, das sich neben Berlin und Bremen zu einem der wichtigsten Zentren von Zugewanderten aus Polen entwickelte, richteten die Gesamtschulen in Mümmelmannsberg und Steilshoop frühzeitig Eingliederungshilfen und Übergangsklassen ein, ebenso die Realschule Wielandstraße in Wandsbek, die wegen ihrer verkehrsgünstigen Lage und einer interessierten Lehrerin mit Polnisch-Kenntnissen ausgewählt worden war.³⁹ Darüber hinaus konnten ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Lohmühlenstraße Polnisch als erste Fremdsprache wählen.⁴⁰

Einen wichtigen Einblick in die damaligen Unterrichtsinhalte boten die Rahmenrichtlinien Polnisch für die Klassen 5 bis 10, die in den 1970er Jahren für die Polnisch-Kurse am Hamburger Lohmühlen-Gymnasium galten. Sie führten in den Vorbemerkungen an, dass Polnisch zwar als erste Fremdsprache gelte, aber in Wirklichkeit Muttersprache sei. Dennoch sei der Polnischunterricht methodisch nicht mit dem Deutschunterricht gleichzusetzen. Die Rahmenrichtlinien gingen davon aus, „daß

- 24 BAArch Koblenz, B 106, 77627, Übersetzung: „Der Kongreß der Union Europäischer Nationaler Gruppen — oder wovon Herr Minister Oberländer nichts wissen will“. In: *Polak*, Quakenbrück, 13(441), 31.07.1958.
- 25 BAArch Koblenz, B 106, 69818, BMI, Vermerk, 20.02.1963.
- 26 BAArch Koblenz, B 106, 69818, Vorstand des Bundes der Polen in Deutschland an Intendant des Stuttgarter Rundfunks, 28.01.1959; BAArch Koblenz, B 106, 69818, Vorstand des Bundes der Polen in Deutschland an Intendant des Westdeutschen Rundfunks, 14.08.1959.
- 27 BAArch Koblenz, B 106, 77627, BMI, Vermerk, 18.07.1958.
- 28 BAArch Koblenz, B 106, 77627, Stefan Szczepaniak, Bochum, an BMVt, Oberländer, 23.07.1958.
- 29 BAArch Koblenz, B 106, 77627, Denkschrift an die Regierung der Bundesrepublik Deutschland über die Situation der Polnischen Minderheit in der Bundesrepublik, Dezember 1958.
- 30 BAArch Koblenz, B 106, 77627, Verband Polnischer Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Velbert: Bericht über das Schulwesen der poln. Flüchtlinge in der BRD nach der Sachlage per Ende Nov. 1958, März 1959.
- 31 BAArch Koblenz, B 106, 77627, ZPU, Kazimierz Odobny, Velbert, an BMVt, 16.03.1959.
- 32 BAArch Koblenz, B 106, 77627, BMI, Vermerk (erster Entwurf) zur Denkschrift des Bundes der Polen, 1959.
- 33 BAArch Koblenz, B 304, 2060–1, KMK an Innere Mission und Hilfswerk der EKD, 17.10.1957.
- 34 StA Hamburg, 361–2 VI, 520–1, KMK, 31. SchA vom 06./07.08.1954 in Frankfurt a.M., TOP 23.
- 35 BAArch Koblenz, B 304, 3729–2, Institut für Erziehung und Unterricht, Göttingen: Merkblatt und Fragebogen, 30.03.1957.
- 36 StA Hamburg, 361–2 VI, 518–1, KMK, 51. SchA am 06./07.03.1958 in Bonn, TOP 19.
- 37 StA Hamburg, 361–9, Abl. 1992/1–758, KMK, 150. Plenum am 03.12.1971 in München, Anlage IV.
- 38 BAArch Koblenz, B 304, 3281, Deutscher Städtetag, 25.10.1972; StA Hamburg, 361–9, 4379, Vermerk, 08.07.1971.
- 39 StA Hamburg, 361-9, 4379, Vermerk, 24.01.1972; StA Hamburg, 361–9, 4379, Vermerk, 02.11.1972; StA Hamburg, 361–9, 4379, Informationsblatt, Amt für Schule, Sept. 1972; StA Hamburg, 361–9, 4379, Schule Wielandstraße an Schulbehörde Hamburg, 19.04.1972.
- 40 StA Hamburg, 361–9, 4379, Senatsdrucksache zu Übersiedlern, 1972.

die Schüler nicht mehr in polnischer Umgebung leben, daß sie – in der Regel – nicht mehr aus eigener Initiative polnische Druckerzeugnisse lesen und daß sie sich innerlich ganz auf den Erwerb einer zweiten Muttersprache einstellen, die im Laufe der Zeit den Platz der ersten einnehmen wird“. Die Aufgabe des Polnischunterrichts dürfe daher nicht sein, „diese natürliche Entwicklung zu behindern“. Den Schülerinnen und Schülern sollte von Anfang an deutlich gemacht werden, dass „das Bezugssystem für das Polnische das Deutsche ist“.⁴¹

Rein funktional auf die Sicherung des Schulabschlusses ausgerichtet sollte der Unterricht aber nicht sein. Auch wenn das Polnische „einen geringeren Verkehrswert“ habe als die anderen an den Gymnasien gelehrt Sprachen, so postulierten die Rahmenrichtlinien doch, „daß die polnische Sprache Zeugin einer bedeutenden Kulturtradition ist“. Hierzu führten sie nicht nur Karl Dedecius an, den wichtigsten Übersetzer und Vermittler polnischer Literatur in der Bundesrepublik, sondern empfahlen auch in Polen gängige und bekannte Einführungswerke zur Literatur- und Sprachwissenschaft sowie polnisch-deutsche Wörterbücher und Grammatiken aus der DDR. Bei den Lektüren waren Klassiker des 19. Jahrhunderts ebenso vertreten wie neuere Werke aus dem politischen Exil und der Volksrepublik Polen.⁴² Die bundesdeutsche Öffnung gegenüber Polen im Zuge der neuen Ostpolitik wirkte sich somit erkennbar auf die zu vermittelnden Wissensbestände aus.

NEUE ANLÄUFE FÜR EIN POLNISCHES GYMNASIUM

Die neue Ostpolitik sorgte auch bei den polnischen Organisationen in der Bundesrepublik für hoffnungsvolle Erwartungen. Deutlich wurde dies in einem Artikel, der im Dezember 1968 in der vom ZPU-Landesverband Nordrhein-Westfalen herausgegebenen und in Düsseldorf erscheinenden Zeitschrift *Polacy i Europa* veröffentlicht wurde. Zum polnischen Schulwesen in der Bundesrepublik zählten nur noch der „nationale Ergänzungsunterricht“ in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, der sich auf 35 Schulpunkte mit 25 Lehrkräften sowie 665 Schülerinnen und Schülern verteilte. Dies war ein deutlich geringerer Stand als noch Ende der 1950er Jahre, doch plädierte der ZPU-Landesverband nun selbstbewusster dafür, dass ein neu zu gründendes Polnisches Gymnasium auf diesen Ergänzungsschulen aufbauen sollte. Dabei sah der Artikel durchaus Hürden, etwa, dass polnische Eltern den sozialen Aufstieg ihrer Kinder über den Besuch deutscher Schulen anstrebten; auch gab es in den polnischen Organisationen Vorbehalte gegenüber den deutschen Ministerien und deren NS-belastetem Personal, insbesondere im Bundesvertriebenenministerium. Neu griff der Artikel aber die Idee auf, Lehrkräfte für ein Polnisches Gymnasium auch aus den Kreisen deutscher Spätausgesiedelter zu rekrutieren; zudem stand die mögliche Wechselwirkung eines Polnischen Gymnasiums in der Bundesrepublik auf die schulische Situation der deutschen Minderheit in der Volksrepublik Polen im Raum.⁴³

Diese Verknüpfung mit außenpolitischen Erwägungen teilte die deutsche Seite. Der Publizist Dieter Kraeter schrieb am 7. März 1969 im *Rheinischen Merkur*: „Die heute in Polen lebende deutsche Minderheit hätte ein gutes Argument, eigene Schulen und Gymnasien zu fordern, wenn die Vertreter der polnischen Minderheit in der Bundesrepublik der Errichtung eines polnischen Gymnasiums zustimmten“ (Kraeter 1969). Dennoch spielten in der neu entfachten Debatte um ein Polnisches Gymnasium nicht nur Erwartungen der Ost- und Außenpolitik eine Rolle. Ebenso deutlich schlugen sich die in der Bundesrepublik seit Mitte der 1960er Jahre eingeleiteten Bildungsreformen in den Argumenten der Gymnasiums-Befürworter nieder. In der Kulturpolitischen Korrespondenz vom 25. Oktober 1969 schrieb der polnische Autor A. Bird,⁴⁴ dass das geplante Polnische Gymnasium Bildungschancen in der Bundesrepublik eröffnen sollte, und ideal sei es, das Polnische Gymnasium in einem Schulzentrum mit einem deutschen Gymnasium zusammenzulegen.⁴⁵ In einem Vermerk des Bundesvertriebenenministeriums von 1969 war davon die Rede, dass das Polnische Gymnasium neusprachlich sein sollte, mit Polnisch anstelle von Französisch sowie mit Englisch und Latein als weiteren Fremdsprachen, und dass das Abitur zum Studium in der Bundesrepublik berechtigen sollte. Eine Aufnahme sollte nicht nur für die polnischen „heimatlosen Ausländer“, sondern für alle interessierten Eltern und ihre Kinder möglich sein.⁴⁶ Genau dies war aber einem Teil der bundesdeutschen Polonia um 1970 noch schwer vermittelbar. Das Bundesinnenministerium notierte, dass der einflussreiche Prälat Edward Lubowiecki in Frankfurt am Main ein solchermaßen konzipiertes Gymnasium als ein „Germanisierungs-Institut“ ansehe.⁴⁷

Dennoch betrat mit der katholischen Kirche ein neuer Akteur das Feld. Der Landesvorsitzende der ZPU in Nordrhein-Westfalen, Dominik Marcol, plädierte gegenüber dem Bundesinnenministerium ausdrücklich dafür, für die Gründung eines Polnischen Gymnasiums die polnische katholische Kirche in der Bundesrepublik und die deutsche Bischofskonferenz einzubeziehen.⁴⁸ Einen großen Schritt weiter schienen die Schulpläne gelangt, als sich am 6. März 1971 ein eigenes Vorbereitungskomitee zur Gründung des Polnischen Gymnasiums in der Bundesrepublik Deutschland konstituierte,⁴⁹ das einige Aufmerksamkeit in der nordrhein-westfälischen und katholischen Presselandschaft auf sich zog.⁵⁰ In den nächsten Jahren konnte allerdings kein Schulträger gefunden werden, so dass sich deutsche Ministerien in ihren schon länger gehegten Ansichten über die Uneinigkeit der polnischen Organisationen bestätigt sahen.⁵¹

Somit blieben vorerst die Polnisch-Klassen für Spätausgesiedelte und die privat organisierten muttersprachlichen Kurse die einzigen Möglichkeiten für das Fach Polnisch in der Bundesrepublik. Allerdings hatte das Angebot gegenüber den 1950er Jahren zugenommen und war auch organisatorisch vielfältiger geworden. So fand auf lokaler Ebene ein polnischer muttersprachlicher Unterricht statt, den unterschiedliche Akteure organisierten: sowohl früher aus Polen bzw. den ehemaligen

deutschen Ostgebieten Zugewanderte als auch (exil-)polnische Verbände und katholische Gemeinden.

Überhaupt zeigte der Neuaufbau polnischsprachiger kirchlicher Strukturen in der Bundesrepublik Wirkung. 1975 wurde die Polnische Katholische Mission (Polska Misja Katolicka) gegründet, die der deutschen Bischofskonferenz unterstand (Loew 2014, S. 272). Bei einem erneuten bildungspolitischen Anlauf für die polnischsprachige Bevölkerung in der Bundesrepublik lag die Initiative nun bei der katholischen Kirche. Der Primas von Polen, Józef Kardynał Glemp, schrieb 1984 an den Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz, Joseph Kardinal Höffner, dass keine eigene polnische Schule entstehen sollte, aber ein Internat für polnische Jungen und Mädchen, die deutsche Schulen besuchten. Begründet wurde die Internats-Idee damit, dass „die berufliche, soziale und kulturelle Integration der polnischen Jugend mit der deutschen Gesellschaft erstrebenswert ist, parallel aber mit der Bewahrung der nationalen Identität verbunden sein sollte“.⁵² Konkreter formulierte Jerzy (Georg) Galinski, Leiter der polnischen Katholischen Mission in München als Ziel des Internats, „eine Erziehung im katholischen Geist zu gewähren und einen Ergänzungsunterricht in der polnischen Muttersprache anzubieten“. Für den Standort des Internats war das Redemptoristen-Seminar St. Alfons in Ingolstadt auserkoren. Galinski warb damit, „daß Ingolstadt etwa in der Hälfte des Weges von Warschau nach Rom liegt, so daß die zahlreichen Bus-Pilgerfahrten aus Polen hier Station machen könnten“.⁵³

Das deutsche Auswärtige Amt bewertete das Vorhaben positiv.⁵⁴ Im Bundesinnenministerium hieß es sogar: „Politisch könnte die Gründung einen gewissen Ersatz bieten für das vom Bundeskanzler vorgeschlagene, von der polnischen Regierung jedoch abgelehnte Projekt eines deutsch-polnischen Jugendwerks“.⁵⁵ Letztlich hing die Umsetzung jedoch an der Frage der Finanzierung, und hier beschied das aufgrund des bildungspolitischen Föderalismus in der Bundesrepublik zuständige bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1987 in einem Schreiben an Pater Galinski, dass es über keine Mittel verfüge.⁵⁶ Die recht kurzfristige Umorientierung der polnischen Schulpläne von Nordrhein-Westfalen nach Bayern brachte keinen Erfolg, und bundesweit sollte eine neue Diskussionsdynamik erst wieder durch den deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag vom 17. Juni 1991 entstehen.

- 41 StA Hamburg, 361–9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.
- 42 StA Hamburg, 361–9, 4379, Rahmenrichtlinien Polnisch.
- 43 BArch Koblenz, B 106, 160020, Redakcja: „Mądre słowa“ prezesa Ozdrobnego. In: *Polacy i Europa*, Grudzień 1968, S. 22–23.
- 44 Hierbei handelte es sich offenbar um ein Pseudonym.
- 45 BArch Koblenz, B 106, 160020, A. Bird: Ein See-Ungeheuer — das gar keines ist, in: *Kulturpolitische Korrespondenz* Nr. 33 vom 25.10.1969.
- 46 BArch Koblenz, B 106, 160020, BMI, an Stefan W. Kozłowski, München, 16.05.1969.
- 47 BArch Koblenz, B 106, 160020, BMI, Vermerk, 05.08.1969.
- 48 BArch Koblenz, B 106, 160020, Dominik Marcol, Düsseldorf, an BMI, 04.03.1970.
- 49 BArch Koblenz, B 106, 160020, Kommissariat der deutschen Bischöfe, Katholisches Büro Bonn, 1971.
- 50 Diverse Artikel in BArch Koblenz, B 106, 160020.
- 51 BArch Koblenz, B 106, 160020, BMI an BMVt, 21.02.1969; BArch Koblenz, B 106, 160020, BMI, Vermerk, 13.09.1978.
- 52 BArch Koblenz, B 106, 160020, Primas Poloniae Józef Kardynał Glemp an Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz, Joseph Kardinal Höffner, 27.04.1984.
- 53 BArch Koblenz, B 106, 160020, Vermerk Pater Georg Galinski C.Ss.R., München, 31.10.1985.
- 54 BArch Koblenz, B 106, 160020, AA an BMI, 24.09.1986.
- 55 BArch Koblenz, B 106, 160020, BMI, Vermerk, 14.08.1986.
- 56 BArch Koblenz, B 106, 160020, Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus, Zehetmair, an Pater Georg Galinski C.Ss.R., München, 16.07.1987.

ZUSAMMENFASSUNG

In der Geschichte des Fachs Polnisch in der Bundesrepublik manifestieren sich die unterschiedlichen Zeitschichten der Migration aus dem Gebiet des heutigen Polen. Für Gruppen wie *Displaced Persons* (DPs), politische Flüchtlinge oder Spätausgesiedelte entwickelten sich zunächst jeweils eigenständige Wissensangebote, wobei die diasporische Selbstorganisation der privaten muttersprachlichen Kurse der DPs bzw. der Polonia einerseits und die grundständig von den bundesdeutschen Kultusverwaltungen finanzierten Sonderlehrgänge und Übergangsklassen für spätausgesiedelte Kinder und Jugendlichen andererseits kontrastierten. Zwar konnte auch der „nationale Ergänzungsunterricht“ in polnischer Sprache als Kriegsfolge und subtile Form der Wiedergutmachung auf Unterstützung durch deutsche Bundes- und Landesministerien bauen, doch blieb dessen Lage finanziell prekär. Gleichzeitig waren aber auch die Wissensangebote für die deutschen Spätausgesiedelten nicht auf Dauer gestellt, wie deren Bezeichnungen bereits nahelegten; somit befanden sich auch die Sonderlehrgänge und Übergangsklassen an der Peripherie des bundesdeutschen Bildungssystems.

Allerdings konnte das Fach Polnisch auch von einigen Handlungsspielräumen und unbeabsichtigten Effekten profitieren. Hierzu gehörte zunächst, dass die Lehrkräfte in den privat organisierten Kursen und im „nationalen Ergänzungsunterricht“ weitgehend frei über die von ihnen vermittelten Inhalte entscheiden konnten und dies oft im Sinne eines identitätsstiftenden Wissens nutzten. Von einer größeren politischen Offenheit und kulturellen Aufgeschlossenheit gegenüber Polen im Zuge der neuen deutschen Ostpolitik kündeten die Rahmenrichtlinien Polnisch für die Übergangsklassen spätausgesiedelter Kinder und Jugendlicher. Neben den Klassikern und der im Kalten Krieg bevorzugten Emigrationsliteratur kamen nun stärker auch Lehrbücher und Lektüren aus der Volksrepublik Polen zum Zuge. Vor allem aber begannen sich seit Ende der 1950er Jahre zunächst in ersten bildungspolitischen Gedankenspielen, seit den 1970er Jahren dann immer häufiger auch in der gelebten Bildungspraxis die Trennlinien zwischen den verschiedenen Gruppen von Zuwandernden aus Polen zu verwischen. Damit rückt die Perspektive näher, in Zukunft das Fach Polnisch in der Bundesrepublik nicht nur für einen migrations- und identitätspolitisch eng umrissenen Personenkreis, sondern prinzipiell für alle an der polnischen Sprache und Kultur Interessierten anzubieten.

ARCHIVALISCHE QUELLEN

(BArch=Bundesarchiv, FZH=Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg, HStA=Hauptstaatsarchiv, StA=Staatsarchiv, TNA=The National Archive) // BArch Koblenz, B 106, 69818 // BArch Koblenz, B 106, 77627 // BArch Koblenz, B 106, 160020 // BArch Koblenz, B 304, 2057-2 // BArch Koblenz, B 304, 2058-1 // BArch Koblenz, B 304, 2058-2 // BArch Koblenz, B 304, 2060-1 // BArch Koblenz, B 304, 3281 // BArch Koblenz, B 304, 3729-2 // FZH, Werkstatt der Erinnerung // HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 66 // HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67 // StA Hamburg, 361-2 VI, 367 // StA Hamburg, 361-2 VI, 518-1 // StA Hamburg, 361-2 VI, 520-1 // StA Hamburg, 361-2 VI, 2676 // StA Hamburg, 361-9, 4379 // StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-758

LITERATUR

Grossmann, Atina u. Tamar Lewinsky 2012: Erster Teil: 1945–1949. Zwischenstation. In: Brenner, Michael (Hg.) 2012: Geschichte der Juden in Deutschland. Von 1945 bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck, S. 67–152

Kraeter, Dieter 1969: Polnische Taktik. In: Rheinischer Merkur, 07.03.

Loew, Peter Oliver 2014: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland. München: C.H. Beck

Ruchniewicz, Krzysztof 2016: „Befreit, aber nicht in Freiheit“. Die polnischen Displaced Persons in den westlichen Besatzungszonen Deutschlands und der Bundesrepublik. In: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur u. Dietmar Osses (Hg.) 2016: Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945–1955. Essen: Klartext, S. 95–103

Skrabania, David 2016: Den Blick nach vorn gerichtet. Polnische Displaced Persons in Schule, Ausbildung und Beruf. In: LWL-Industriemuseum, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur u. Dietmar Osses (Hg.) 2016: Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945–1955. Essen: Klartext, S. 81–93

Wolak, Łukasz 2018: Leksykon działaczy Zjednoczenia Polskich Uchodźców w Republice Federalnej Niemiec (1951–1993). Wrocław: ATUT

Zloch, Stephanie 2023: Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000. Göttingen: Wallstein

DAMIT RÜCKT DIE PERSPEKTIVE NÄHER, IN ZUKUNFT DAS FACH POLNISCH IN DER BUNDESREPUBLIK (...) PRINZIPIELL FÜR ALLE AN DER POLNISCHEN SPRACHE UND KULTUR INTERESSIERTEN ANZUBIETEN.

/ TYM SAMYM BLIŹSZA STAJE SIĘ PERSPEKTYWA PRZYSZŁYCH OFERT NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO (...) DLA WSZYSTKICH ZAINTERESOWANYCH JĘZYKIEM POLSKIM I KULTURĄ.

**GESCHICHTE UND
GESCHICHTS-
UNTERRICHT
ANGESICHTS DER
HERAUSFORDERUNGEN
DER GEGENWART.
INNOVATION DER
SCHULBUCHREIHE EU-
ROPA — UNSERE
GESCHICHTE / EUROPA.
NASZA HISTORIA
/
HISTORIA I JEJ
NAUCZANIE WOBEC
WYZWAŃ
WSPÓŁCZESNOŚCI.
INNOWACYJNOŚĆ SERII
PODRĘCZNIKOWEJ
EUROPA. NASZA
HISTORIA / EUROPA —
UNSERE GESCHICHTE**

VIOLETTA JULKOWSKA

Aus dem Polnischen: Przemysław Chojnowski, Magdalena Telus

PL

Historia odgrywa w kulturze europejskiej rolę szczególną, będąc tworzycem dla kształtowania krytycznego myślenia i wieloperspektywnego ujmowania rzeczywistości.

Równocześnie jedną z najbar-

dziej spektakularnych zmian, jakie w ostatniej dekadzie wpływają na obecność nauki historycznej w przestrzeni publicznej, jest proces demokratyzacji historii i pamięci. Fenomen powszechnego zainteresowania przeszłością doprowadził do powstania nowych form przekazu, które na równych prawach z wiedzą historyczną pojawiają się w przestrzeni publicznej. Wielość środków przekazu oraz niejednoznaczność realizowanych przy tym celów wykracza poza praktyki przyjęte przez historyków, którzy jednak, tracąc monopol na przekaz wiedzy o przeszłości, pozostają nadal ekspertami w zakresie krytycznej refleksji i analizy obrazu dziejów.

Seria podręczników *Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte* łączy perspektywę charakterystyczną dla historiografii poststrukturalnej i ujęć mikrohistorycznych, wykorzystując doświadczenia polskiej i niemieckiej dydaktyki historii. Podręcznik oferuje otwarty obraz przeszłości. Podejście to nie narzuca aksjomatów i prawd „gotowych”. Przeciwnie, narracja tej serii podręczników uczy, że historia jest procesem, a aktualny obraz dziejów kreuje zmieniająca się współczesna rzeczywistość. Do kluczowych zasad dydaktycznych kreowanego obrazu przeszłości zaliczona została po pierwsze wieloperspektywność: przytaczane źródła ukazują wydarzenia z różnych historycznych punktów widzenia.

Takie postępowanie dydaktyczne kreuje przestrzeń interpretacyjną dla rozpoznawania różnych narracji i zachęca do ich krytyki i oceny, a nawet do uzasadnionego odrzucenia, co jest przejawem samodzielnego, krytycznego myślenia. Niedominujący tekst odautorski pojawia się wraz ze źródłami pisany i wizualnymi właśnie po to, by tworzyć przestrzeń, umożliwiającą uczniowi wypracowanie własnych opinii i komentarzy.

Kolejna zasada dotyczy funkcji źródeł w podręczniku, które mają uzupełniać tekst, a czasem też jemu zaprzeczać, bo tylko w ten sposób uczniowie uzyskują możliwość samodzielnej i krytycznej pracy ze źródłami. Zrealizowany ostatecznie w 2020 roku polsko-niemiecki projekt wspólnej a zarazem uniwersalnej serii podręczników do historii jest wynikiem prowadzonego od lat dialogu historyków i dydaktyków w ramach Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Zakończony projekt wskazuje na normalizowanie się wzajemnych relacji i budowanie porozumienia poprzez transfer wiedzy historycznej i pracę z pamięcią.

DE

¹ Es handelt sich um das dreibändige Lehrwerk *Histoire / Geschichte*. Die einzelnen Bände erschienen 2006, 2008 und 2011 bei den Verlagen Klett und Nathan. Wegen der *Secunde-Levels-Reform* in Frankreich kam die Schulbuchreihe kaum zur Anwendung im Unterricht und wird heute hauptsächlich in bilingualen deutsch-französischen Klassen eingesetzt. Sie behielt jedoch ihre richtungweisende, symbolische Bedeutung (Anm. d. Red.).

EINFÜHRUNG Eine der spektakulärsten Veränderungen, die sich im letzten Jahrzehnt auf die Präsenz der Geschichtswissenschaft im öffentlichen Raum ausgewirkt hat, ist der Prozess der Demokratisierung von Geschichte und Erinnerung. Neue Formen vergangenheitsbezogener Informiertheit treten gleichberechtigt neben dem historischen Wissen auf. Die Vielfalt der Medien und die Mehrdeutigkeit der damit verfolgten Ziele gehen über die gewohnten Praktiken der Historiker/-innen hinaus, die zwar ihr Monopol auf die Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit verloren haben, aber dennoch Experten für die kritische Reflexion und Analyse des Geschichtsbildes bleiben.

Eine adäquate Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart scheint die Kritische Geschichtsdidaktik zu sein, die im Mittelpunkt des modernen akademischen und schulischen Geschichtsunterrichts steht. Angestrebt wird die Herausbildung kritischer historischer Denkkompetenz, die als eine sich reproduzierende Kompetenz angelegt wird und im Erwachsenenleben eine wichtige Rolle spielt. Ein Schlüsselement für die Ausbildung dieser Kompetenz ist die neue Generation von Geschichtslehrbüchern (Julkowska 2024).

Das Projekt der gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchreihe für Geschichte *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, das, abgestimmt mit dem polnischen Kerncurriculum sowie den Lehrplänen der Bundesländer, unter breiter öffentlicher Beteiligung zwischen 2008 und 2020 realisiert wurde, ist nach dem deutsch-französischen weltweit das zweite seiner Art.¹ Es kann als eine herausragende didaktische Errungenschaft angesehen werden, von der innovative Impulse für die Schulpraxis beider Länder zu erwarten sind.

DAS GESCHICHTSBEWUSSTSEIN ALS „KULTURELLER RAHMEN“ DES GESCHICHTSUNTERRICHTS UND DES KRITISCHEN HISTORISCHEN DENKENS

Für Geschichtsdidaktiker/-innen ist das Geschichtsbewusstsein ein wichtiges Thema, sowohl als soziales Gedächtnis, das sich auf spontan erworbene Informationen über die Vergangenheit durch kulturelle Teilhabe bezieht, als auch als schulisches Wissen über die Vergangenheit. Im letzteren Fall bildet das Geschichtsbewusstsein einen spezifischen kulturellen Kontext, in den der gesamte Prozess der geisteswissenschaftlichen Bildung eingebettet ist. Sowohl das „spontane“ Bewusstsein als auch jenes, das der kritischen Reflexion in der Schule unterzogen wird, enthalten stereotype bzw. mythologisierte Bilder der Vergangenheit, die immer wieder, fortgeschrieben in aufeinanderfolgenden Geschichtsinterpretationen, in verschiedenen Formen in die Bildungsinhalte einfließen. Beispiele für solche Darstellungen sind sowohl historische Persönlichkeiten als auch Schlüsselergebnisse, die in der Regel als Symbole in nationalen Geschichtsnarrativen fungieren. Das Wesen der Kritischen Geschichtsdidaktik besteht in solchen Fällen nicht darin, Mythen und Stereotype zu bekämpfen, sondern auf ihre komplexe Natur, die Mechanismen ihrer Entstehung und die Rolle, die sie in Gemeinschaften spielen, im Bildungsprozess hinzuweisen.

Unabhängig von seiner Definition wird das Geschichtsbewusstsein als wichtig für Identitätsbildung und die Gruppenzusammengehörigkeit angesehen, für die Weitergabe von Mustern und Werten, für die Legitimierung von Macht und der bestehenden Ordnung. Die Gesellschaften entwickelten deshalb eine institu-

tionalisierte Form der Verbreitung von Geschichtsbewusstsein in Form des schulischen Geschichtsunterrichts. Dessen Ziel ist es, das Geschichtsbewusstsein durch die Vermittlung von fundiertem historischem Wissen zu rationalisieren und zu systematisieren. Eines der Instrumente für diese Arbeit sind Schulbücher.

Im Hinblick auf das Geschichtsbewusstsein als „kulturellen Rahmen“ des Geschichtsunterrichts kann festgehalten werden, dass das Entwickeln der Kompetenz zum historischen Denken eine Aufgabe auch der Kritischen Geschichtsdidaktik darstellt, die ja zwischen dem, was erinnert, und dem, was im historischen Narrativ dargestellt wird, auf eine nicht konfrontative, ausgleichende Art und Weise vermittelt. Fragt man heute, welches Wissen über die Vergangenheit künftige Generationen benötigen, so lautet die Antwort mit Blick auf den heutigen Geschichtsunterricht, dass Erinnerung und historisches Lernen keine alternativen Wege zum Wissen über die Vergangenheit darstellen, vielmehr ergänzen sie sich und gleichen im Bildungsprozess aus.

Man denke an die Worte Zbigniew Herberts, die Tradition sei keine Erbmasse, die sich ohne Anstrengung vererbe – sie erfordere vielmehr Arbeit wie jede Begegnung mit Vergangenheit und Kultur. Man kann in diesem Sinne hinzufügen, dass der Austausch zwischen der Vergangenheit und der Zukunft nur durch die Aufarbeitung der Vergangenheit in der lebendigen Gegenwart unserer Kultur stattfinden kann (Herbert 2000, S. 91).²

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE FÖRDERUNG DER KOMPETENZ ZUM KRITISCHEN HISTORISCHEN DENKEN

In Polen prägen die neuen Zugänge, die über ein szientistisches Verständnis von Geschichtswissenschaft hinausgehen, insbesondere seit der Bildungsreform von 1999 maßgeblich den Geschichtsunterricht. Dies geschieht dank der curricularen Verankerung der Kompetenzorientierung; gleichzeitig wird der didaktische Diskurs

um die von den Fachleuten geforderte kulturelle Dimension historischer Inhalte ergänzt. Dies bedeutet eine Abkehr von der klassischen politischen Geschichte hin zu einer Geschichtsschreibung, die makro- und mikrohistorische Ansätze zu einer ganzheitlichen Geschichtsbetrachtung verbindet (s.u.). Ein weiterer Schritt ist das Nachdenken über die Strategie zur Förderung historischen Denkens in der pädagogischen Praxis. Die Herausforderung besteht darin, die theoretischen Grundlagen zu operationalisieren und auf die Aufgaben der Geschichtslehrerin/des Geschichtslehrers im Unterricht abzubilden. Der Weg von der Theorie zum Unterricht ist weit. In unterschiedlichem Maße sind neue Geschichtsschulbücher zu einem Feld für die Verwirklichung dieser neuen Ideen und Zugänge geworden, so auch die deutsch-polnische Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*.

Eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Geschichtsunterrichts ist nicht einfach, wenn es um die eigene nationale Geschichte geht, und sie wird umso schwieriger, wenn es darum geht, miteinander konkurrierende und seit Jahrzehnten als widersprüchlich wahrgenommene Geschichtsbilder zu vergleichen. Dieser Aufgabe widmete sich ein von der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission einberufener Expertenrat, der in den Jahren 2008–2010 ein umfassendes Konzept für die Schulbuchreihe entwickelte und didaktische Empfehlungen vorlegte. Da ich an den Beratungen des Expertenrates von Anfang an beteiligt war, ist der vorliegende Text eine Art geschichtsdidaktische wissenschaftliche Reflexion und Zeugnis der intensiven Arbeit.

Die Herausforderung bestand darin, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, den beiden Seiten des Projekts gerecht zu werden, sowohl auf dem Boden der Geschichtsschreibung als auch der Geschichtsdidaktik, und dabei die Unterschiede in der Herangehensweise und Bewertung der Ereignisse zu respektieren. Ausnahmslos alle nationalen Historiographien haben ihre Besonderheiten, dort, wo es zu Berührungen der Geschichtsnarrative kommt, liegen oft diametral ent-

gegengesetzte kollektive Gedächtnisse vor. Es gilt, dies zu akzeptieren. Bei den Bemühungen um ein gemeinsames Konzept ergaben sich schon früh Hinweise auf die unterschiedlichen Unterrichtstraditionen, die die Projektteilnehmenden vertraten. Im Laufe der Zusammenarbeit wurde deutlich, dass die Unterschiede in der Interpretation und im Verständnis der gemeinsamen Vergangenheit in der länderspezifischen Kultur des Geschichtsunterrichts verwurzelt sind.

Die gegenseitige Übereinstimmung wurde wiederum dadurch begünstigt, dass die Geschichtsdidaktik in beiden Ländern seit Mitte der 1990er Jahre in ähnlicher Weise definiert wird, als eine Disziplin, die aus historischen (Methodologie der Geschichtswissenschaft, Erkenntnistheorie, Historiographie), sozialen (Psychologie, Soziologie, Anthropologie) und pädagogischen (allgemeine Didaktik, Bildungstheorie) Wissenschaften schöpft. Als Gegenstand der Geschichtsdidaktik gilt hier wie dort eine mehrschichtige Reflexion über die Anwesenheit und Rolle der Geschichte in der Gesellschaft. Diese Reflexion befasst sich also mit den komplexen Prozessen der Durchdringung der Gesellschaft mit historischem Wissen in Vergangenheit und Gegenwart, innerhalb und außerhalb von Institutionen.³

Die Wende in den Geschichtswissenschaften hat auch in Polen dazu geführt, die historische Denkkompetenz so aufzufassen, dass den verschiedenen historiographischen Ansätzen auch Bilder gegenübergestellt werden können, die im kollektiven und kulturellen Gedächtnis geformt wurden. Das Ergebnis intensiver didaktischer Arbeit an historischem Material ist dann die Fähigkeit, zwischen Meinungen und Urteilen zu unterscheiden, eine Haltung der Empathie und des Respekts gegenüber anderen einzunehmen, ein Verständnis für die Auswirkungen vergangener Ereignisse auf unsere Gegenwart zu entwickeln und damit auch eine bewusste „Erinnerungsarbeit“ leisten zu können.

Als Reaktion auf die vielfältigen Entwicklungen in den Geschichtswissenschaften bilden die folgenden Prinzipien die Grundlage einer kritischen europä-

schen Geschichtsdidaktik: erstens Multiperspektivität, welche die verschiedenen Blickwinkel auf Ereignisse in der schulischen Erzählung berücksichtigt, was das Vorhandensein unterschiedlicher historischer Quellen voraussetzt. Die postulierte Vielfalt von Sichtweisen wiederum bringt das Prinzip der Kontrastivität, des Nebeneinanders alternativer Interpretationen mit sich, ohne die umstrittenen auszulassen, von denen man annimmt, dass sie die Schüler/-innen zur Vertiefung ihres Wissens mobilisieren, um diese „Widersprüche“ zu erkennen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, eine kritische Forschungshaltung zu fördern, die einer eigenständig entwickelten Sicht der Dinge vorausgeht. Ein weiteres Prinzip ist der Pluralismus, der in diesem Ansatz als das akzeptierte Vorhandensein von mehreren Meinungen und Urteilen über historische Ereignisse in demokratischen Systemen verstanden wird. Ziel dieses Ansatzes ist nicht der Relativismus. Vielmehr geht es darum, in der didaktischen Praxis und in einer Art didaktischem Handlungslabor die zeitgenössischen Probleme der multimedialen Realität aufzuzeigen, was auf die Notwendigkeit hinausläuft, sich mit einer Vielzahl von Sichtweisen auf die Vergangenheit auseinanderzusetzen, und was dazu zwingt, eine eigene Bewertung der Ereignisse zu erarbeiten. Den oben genannten Prinzipien der Darstellung der Vergangenheit stehen entsprechende didaktische Schritte gegenüber: (i) die Rekonstruktion von Ereignissen, (ii) die Interpretation, die die Auseinandersetzung mit vielfältigem Material erfordert, und erst als Ergebnis dieser Aktivitäten als abschließendes Element (iii) die Bewertung der Ereignisse. Diese aufeinander aufbauenden Schritte im Umgang mit historischem Material und in der didaktischen Arbeit führen zur Konstruktion eines offenen Bildes der Vergangenheit.

Aus meiner persönlichen Erfahrung bei der Erarbeitung eines befriedigenden und zugleich wirklich gemeinsamen Konzepts für die deutsch-polnische Schulbuchreihe habe ich die positive Überzeugung gewonnen, dass die Arbeit an einer spezifischen Kultur des Geschichtsunter-

richts langfristig die Erinnerungskultur maßgeblich beeinflussen kann. Dies ist nicht möglich, wenn der Geschichtsunterricht „fertige“ Bilder der Vergangenheit mit einer vorgegebenen Deutungsrichtung anbietet, die wichtige Fragen für das Verständnis der Vergangenheit nicht nur aufschiebt, sondern ihnen sehr oft die einzige Chance nimmt, überhaupt gestellt und diskutiert zu werden. Erst auf der Grundlage „offener“ Geschichtsbilder, die die komplexe kulturelle Kompetenz des „Umgangs mit Geschichte“ vermitteln, entsteht die Möglichkeit zu kreativer und eigenständiger Arbeit der Schüler/-innen – und damit auch ein Platz für Erinnerung (Julkowska 2013, S. 362).

Ich schließe diesen Abschnitt der Überlegungen mit der These, dass die Ausbildung der komplexen Kompetenz des kritischen historischen Denkens, die auch weiterhin einem Wandel unterworfen sein wird, eine aktuelle Herausforderung für die Geschichtsdidaktik bleibt, weil ihre Anwendung eine Bedingung für die Überwindung des konfrontativen Verhältnisses von Gedächtnis und Geschichte im Geschichtsbewusstsein zu sein scheint, und sie darüber hinaus den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermittelt, Texte unterschiedlicher Art selbstständig zu interpretieren und zu bewerten, was sie wirksam gegen die manipulativen Handlungen um historisches Wissen imprägniert. Fragen wir ernsthaft danach, was wir über die Vergangenheit wissen müssen, um uns selbst zu verstehen bzw. welches Wissen über die Vergangenheit die nachfolgenden Generationen brauchen werden, so lautet eine der Antworten also, dass das Erinnern und die Geschichte alternative Wege darstellen, um dieses Wissen zu erlangen, Wege, die sich im Rahmen einer Kritischen Geschichtsdidaktik ergänzen müssen.

2 Zbigniew Herbert (1924–1998), polnischer Dichter. Wegen seiner kritischen Position gegenüber der kommunistischen Staatsmacht wurde Herbert zu einer moralischen Instanz der polnischen Gesellschaft (Anm. d. Red.).

3 Die polnische Definition der Geschichtsdidaktik betont zudem ihre pragmatische Dimension im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Geschichte (Pomorski 1988, S. 239–253; Wrzosek 1994, S. 26–35).

DER WEG ZU EINEM GEMEINSAMEN GESCHICHTSLEHRWERK — DER BEITRAG DER GEMEINSAMEN DEUTSCH-POLNISCHEN SCHULBUCH KOMMISSION (WSPÓLNA POLSKO-NIEMIECKA KOMISJA PODRĘCZNIKOWA)

Die Idee einer bilateralen Schulbuchreihe wurde erstmals 2008 von den Außenministern Polens und Deutschlands als politische Idee verkündet, nachdem die Zustimmung der Fachleute auf beiden Seiten eingeholt wurde. Die Politik war der Meinung, dass Polen und Deutschland reif genug waren, die Geschichte beider Länder gemeinsam im großen Kontext der europäischen Geschichte darzustellen. Erleichtert wurde die Entscheidung aus politischer Sicht dadurch, dass es keine nennenswerten sachlichen Auseinandersetzungen gab, was zu einem großen Teil der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission zu verdanken war und ist, die seit 1972 trotz verschiedener politischer Turbulenzen kontinuierlich als Dialogforum und Ort des Aufbaus deutsch-polnischer Beziehungen arbeitet und Historiker/-innen und Geograph/-innen beider Länder zusammenbringt. Es gibt nach wie vor alte und neue Unterschiede in der Interpretation von Ereignissen und unterschiedliche Bedeutungen, die Historiker/-innen, Politiker/-innen und die beiden nationalen Gemeinschaften denselben Ereignissen zuschreiben, was eine kontinuierliche Arbeit zur Erforschung und Bildung des Geschichtsbewusstseins verschiedener Gruppen und Generationen, insbesondere junger Menschen, erfordert. Das gemeinsame Lehrwerk sollte Teil der so konzipierten „Erinnerungsarbeit“ werden.

Die Geschichtsbuchreihe sollte eine Hilfestellung sein, um die unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen, aus denen Polen und Deutsche die europäische und ihre eigene Geschichte betrachten, und um die Unterschiede in der Bewertung der Ereignisse zu erkennen. Ein gemeinsames und identisches Narrativ für beide Seiten ist nicht gleichbedeutend mit einem einheitli-

chen Geschichtsbild; im Gegenteil: Dialogizität bedeutet in diesem Fall, sich auf zwei Stimmen zu einigen. Wenn es um unterschiedliche Interpretationen der Ereignisse durch beide Seiten ging und es schwierig war, zu einem gemeinsamen Standpunkt zu gelangen, bestand eine akzeptable Lösung darin, die Unterschiedlichkeit der Ansätze aufzuzeigen. Auf der Suche nach einem Einvernehmen war es wichtiger, sich anzuhören, was man sich gegenseitig zu sagen hatte: wir ihnen und sie uns. Ein solches Beispiel für die Gewinnung einer neuen Perspektive auf Geschichte und Erinnerung war das Thema des Zweiten Weltkriegs. Die Perspektive der deutschen Schülerinnen und Schüler wurde durch den Blick auf das Leben der Zivilbevölkerung Osteuropas unter deutscher Besatzung und das Thematisieren des Warschauer Aufstands 1944 erweitert. Letzterer fehlte an deutschen Schulen angesichts einer Fokussierung auf den Holocaust. Die Perspektive der polnischen Schülerinnen und Schüler hingegen wurde um das Problem der Zwangsdeportation der deutschen Bevölkerung erweitert, wobei die deutsche Erinnerung an diese Erfahrung berücksichtigt wurde.

Als eine weitere Herausforderung erwies sich die Darstellung der polnischen und deutschen Geschichte unter Berücksichtigung eines breiteren europäischen Geschichtskontextes, der notwendig ist, um die unterschiedlichen Bedingungen zu verstehen, die die Mentalitätsbildung der beiden nationalen Gemeinschaften beeinflussen haben. Ohne den europäischen Kontext wäre die historische Perspektive auf die bilateralen Beziehungen verengt worden, hingegen ermöglichte eine breite europäische historisch-kulturelle Perspektive den Versuch, die Unterschiede zu verstehen und gleichzeitig die kulturellen und geistigen Verwandtschaften zu erkennen. Ein Beispiel für die Erweiterung der Bildungsperspektive der deutschen Schülerinnen und Schüler war hier wiederum die stärkere Präsenz der mittel- und osteuropäischen Geschichte als Bestandteil der Interpretation und Bewertung von Vergangenheit und Gegenwart.

Das Projekt erwies sich als seltene Gelegenheit, verschiedene Generationen

mit ihren historischen Erfahrungen im Geschichtsunterricht — dank seiner spezifischen Ausrichtung — zusammenzubringen. Was die europäischen Nationen verbindet und trotz aller Unterschiede eine einzigartige Chance der Verständigung bietet, ist paradoxerweise das Gefühl der gemeinsamen Teilhabe an historischen Ereignissen und die Ähnlichkeit der sozialen und kulturellen Erfahrungen, an denen die aufeinanderfolgenden Generationen teilgenommen haben. Zehn Jahrhunderte gemeinsamer Geschichte haben uns — entgegen der landläufigen Meinung — häufiger geeint als getrennt.

Die Idee der gemeinsamen Geschichtslehrbuchreihe war kein einmaliger Impuls, sondern reifte über einen langen Zeitraum im Zuge der Arbeit, die Historikerinnen und Historiker aus Polen und Deutschland seit 1972 im Rahmen der Gemeinsamen Schulbuchkommission über die letzten fünf Jahrzehnte geleistet hatten. Betrachtet man den Zeitplan der Kommissionsarbeit, so führten die sukzessiven Aufgaben, die sich die Historiker/-innen beider Länder stellten, trotz zeitweiliger Turbulenzen und Schwierigkeiten konsequent und unvoreingenommen zu einer stetigen Erweiterung des fachlichen Austausches. Erstes Ergebnis der gemeinsamen Arbeit polnischer und deutscher Historiker/-innen waren die Schulbuchempfehlungen von 1976. Die Veröffentlichung der 26 Punkte umfassenden Empfehlungen löste in der Bundesrepublik Deutschland eine Welle der Kritik aus und gab den Anlass zur ersten gesamtdeutschen Diskussion über die gegenseitigen Beziehungen zwischen Polen und Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg.⁴ Die Einigung auf einen gemeinsamen Empfehlungskatalog war für die Historiker/-innen nur eine Vorstufe, um Diskussionsfelder abzustecken. Sie leitete einen Prozess regelmäßiger Konferenztreffen und gemeinsamer Diskussionen über die als besonders kontrovers angesehenen Themen ein, darunter die deutsche Besatzung während des Zweiten Weltkriegs und die Widerstandsbewegung in Polen und Deutschland (Łącut 1977); die nationale Geschichte als Problem der polnischen und deutschen Geschichtsschrei-

bung (Braunschweig 1982); die Geschichte Deutschlands und Polens von 1933 bis 1945 (Nowogard 1985, Borodziej 2012, S. 63–64).

Parallel zur wissenschaftlichen Arbeit überwachte die Kommission den Stand der praktischen Umsetzung der Empfehlungen in polnischen und deutschen Schulbüchern. Eine wichtige Leistung der Historikerinnen und Historiker war es, einen Weg für den Umgang mit besonders kontroversen Themen zu finden, bei denen eine einheitliche Position nicht möglich war. Sie suchten nicht den Kompromiss um jeden Preis, sondern begnügten sich mit einer verlässlichen Darstellung der unterschiedlichen Positionen der beiden Historiographien, der polnischen und der deutschen. Die Identifizierung und präzise Definition von Unterschieden in der Wahrnehmung historischer Probleme wurde als wertvolles Ergebnis und zugleich als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion betrachtet, die nicht nur nicht ausgesetzt, sondern im Gegenteil als Gelegenheit betrachtet wurde, beim nächsten Zusammentreffen eine breitere Position beider Seiten und verschiedene Standpunkte dazu zu präsentieren. Da seit der Gründung der Kommission mehr als fünfzig Jahre vergingen, beteiligten sich an ihren verschiedenen Arbeitsformen auf beiden Seiten mehr als dreihundert Wissenschaftler/-innen, Historiker/-innen und Geograph/-innen, zu denen in den letzten Jahren auch Lehrer/-innen und Schulbuchautor/-innen hinzukamen. Die Zahl der Personen, die gegenwärtig im Rahmen neuer Projekte zusammenarbeiten, nimmt ständig zu — die Kommission schuf einen Raum für Fachaustausch und Dialog im Bereich der Geschichtsdidaktik.⁵

DER INNOVATIVE DIDAKTISCHE AUFBAU DER LEHRBUCHREIHE EUROPA — UNSERE GESCHICHTE / EUROPA. NASZA HISTORIA

Für die Ausführung des Projekts der gemeinsamen Schulbuchreihe wurden durch einen Wettbewerb erfahrene Schulbuch-

verlage ausgesucht. In Polen waren dies Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) und in Deutschland Eduversum aus Wiesbaden, die ihrerseits mehrköpfige Autorentams für die einzelnen Bände ernannten. Jeder Band wurde von einem deutsch-polnischen Team erstellt, bestehend aus Autor/-innen, Redakteur/-innen, Kartograph/-innen und Grafiker/-innen, sodass die polnische und die deutsche Fassung des Buches in jeder Hinsicht identisch sind.⁶ Während des gesamten Projekts wurden die Herausgeber in ihrer inhaltlichen und didaktischen Arbeit von den im Expertenrat versammelten polnischen und deutschen Historiker/-innen unterstützt, die auf Erforschung der jeweiligen Epochen spezialisiert und mit führenden wissenschaftlichen Zentren verbunden sind.^{7 8}

Zur Erleichterung des Unterrichts wurde eine Reihe von Neuerungen in die Gestaltung und das Layout aufgenommen. Die einzelnen Bände wurden thematisch in Kapitel unterteilt, welche zur leichteren Navigation verschiedenfarbig unterlegt wurden. Innerhalb der Kapitel wurden kleinere Einheiten, sogenannte *Lektionen*, eingeführt. Jedes Kapitel beginnt mit einer *Infografik*. Diese enthält einen Einstiegs- text, eine Illustration, ein Gemälde oder ein Foto, das mit der jeweiligen Epoche in Verbindung steht, sowie eine Karte und einen Zeitstrahl. Die Infografiken heben die Hauptthemen des Kapitels perfekt hervor und die Visualisierung des Inhalts sorgt für einen positiven Erkenntnisimpuls.

Jede Lektion eines Kapitels hat eine feste, zweckmäßig geordnete Struktur. Sie beginnt mit einem einleitenden Text und Fragen, die die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen auf die wichtigsten Punkte lenken sollen. Einige Lektionen werden von einer zusätzlichen Karte mit dem Titel *Zur gleichen Zeit in Europa* begleitet, auf der Ereignisse markiert sind, die zeitgleich stattfanden. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Lernenden, die Synchronität innerhalb der Diachronie zu verstehen und macht deutlich, dass viele Prozesse in der Geschichte nebeneinander ablaufen, auch wenn sie nicht miteinander verbunden sind.

- 4 Eine „Vorstufe“ zu den Empfehlungen stellten die 47 Thesen zu deutsch-polnischen Beziehungen des Oldenburger Geschichtslehrers Enno Meyer dar, die 1956 erschienen und bereits damals die ersten Diskussionen auslösten (Anm. d. Red.).
- 5 Eines der ersten Beispiele für bilaterales Unterrichtsmaterial ist die für polnische und deutsche Lehrer/-innen bestimmte didaktisierte Quellensammlung *Polska i Niemcy w XX wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii* (Dt.: *Polen und Deutschland im 20. Jahrhundert. Leitlinien und Materialien für den Geschichtsunterricht*) (Becher/Borodziej/Ruchniewicz 2001).
- 6 Zu jedem der polnischen Bände gehört die Beilage *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Suplement* [Europa. Unsere Geschichte. Geschichte in Quellen, Bildern und Bezugnahmen auf die Gegenwart]. Sie umfasst Inhalte, die mit Blick auf den polnischen Kernlehrplan im gemeinsamen Band entweder nicht oder nur unzureichend dargestellt sind. Die Beilage hat keine Entsprechung in der deutschen Ausgabe des Lehrbuchs.
- 7 Vertreter/-innen von fünfundzwanzig Universitäten und Forschungseinrichtungen aus Berlin, Bielefeld, Braunschweig, Göttingen, Gießen, Jülich, Halle, Hamburg, Kiel, Köln, Krakau, Leipzig, Lublin, Lüneburg, Mainz, Münster, Oldenburg, Posen, Thorn, Warschau, Wien und Breslau nahmen teil.
- 8 Beteiligt waren zudem etwa 50 Übersetzer/-innen (Anm. d. Red.).

Der Autorentext in jeder Lektion wird kombiniert mit Quellen und populärwissenschaftlichen Texten (*Darstellungen*), die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, verschiedene Perspektiven auf ein Thema zu erfassen und ihre Fähigkeit zu trainieren, historische Inhalte zu analysieren und zu interpretieren. Zwei zusätzliche Sichtweisen auf die Vergangenheit spielen eine besondere Rolle. Die erste ist der historiografische *Blickwinkel*, dessen Aufgabe es ist, die Perspektive von Historikern aus verschiedenen Ländern und Epochen zu einem bestimmten Thema darzustellen. Die zweite, *Vergangenheit in der Gegenwart*, bezieht sich auf die Geschichtskultur und zeigt den Lernenden, wie Menschen mit der Vergangenheit umgehen und was von der Vergangenheit als wichtige Lehre für die Gegenwart bleibt. Beide Zugänge veranschaulichen, dass das Lehrwerk mehrere Perspektiven und sogar bewusste Kontroversen aufnimmt, um die Vergangenheit besser verstehen zu helfen, insbesondere die schwierige und schmerzhaft Vergan-genheit, die starke Emotionen weckt.

Die konzeptionelle Besonderheit der Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* ist der Einsatz von Workshop-Methoden, in deren Mit-

telpunkt verschiedene Informationsquellen, darunter zeitgenössische Formen und Ebenen der Vermittlung historischer Inhalte, stehen. Das Lehrwerk ist somit als ein Praxisfeld für den Geschichtsunterricht konzipiert, es baut auf Quellenkritik und Dialog als Mittel zur Verständigung auf. Es zeichnet sich zudem durch eine hohe Qualität des Begleitmaterials aus, wie didaktische Zeichnungen, Rekonstruktionen, Karten und Diagramme (vgl. **Abbildung 1**).⁹

FÖRDERUNG DER KOMPETENZ ZUM HISTORISCHEN DENKEN

Im Geschichtsunterricht wird das Geschichtsbewusstsein auf eine besondere Art und Weise geformt, denn es geschieht auf einer wissenschaftlichen, d.h. kritischen und quellenbasierten Grundlage. Diese Aufgabe wird von Lehrerinnen und Lehrern mittels verschiedener Unterrichtsstrategien wahrgenommen. Eine immer noch häufige Strategie geht davon aus, dass die schulische Geschichtsdarstellung frei von Stereotypen, Mythen und Verzerrungen verschiedener Art sein sollte. Aus diesem Grund wird eine wissenschaftliche Botschaft als „unterrichtsfertiges“ Mate-

rial verwendet. Der deutsch-polnischen Schulbuchreihe lag eine andere Strategie zugrunde. Ihr zufolge ist es wichtiger, dass der Schüler/die Schülerin, dem/der eine Vielzahl von Informationen und historischem Material, vor allem in Form von Quellen, zur Verfügung gestellt wird, im Unterricht die notwendigen Kompetenzen erwirbt, um historische Informationen selbstständig herauszuarbeiten und sachlich zu bewerten. Die beiden Strategien bauen auf unterschiedlichen Unterrichtsmodellen auf.

Bei der ersten Unterrichtsstrategie nimmt der/die Lernende eine passive Haltung gegenüber den ihm/ihr gegebenen Informationen ein, erkennt sozusagen unreflektiert ihren Wahrheitsgehalt an und verzichtet auf die Möglichkeit, ihre Zuverlässigkeit zu überprüfen, was häufig auf einen Mangel an Kompetenzen zurückzuführen ist, die aber auch keinen Raum für eine praktische Anwendung hätten. Die zweite Strategie hingegen zielt darauf ab, eine/-n aktive/-n und kritische/-n Empfänger/-in von Informationen über die Vergangenheit zu erziehen, der/die sich der zahlreichen Risiken im Prozess der Informationsweitergabe bewusst ist (Topolski 1996, S. 107–119). Die beiden

Strategien legen für das Schulbuch unterschiedliche Funktionen fest, die sich in der Schulbuchkonstruktion niederschlagen. Im ersten Fall wird ausschließlich gelehrt, im zweiten Fall werden analytische und interpretative Kompetenzen vermittelt. Heutzutage zwingt der breite Zugang zu Informationen im digitalen Raum dazu, die frühere Funktion des Schulbuchs als primäre Wissensquelle zu überdenken und es in eine multimediale Werkbank zu verwandeln, die den Erwerb von Fähigkeiten und die Bildung neuer kognitiver Kompetenzen fördert.

Bei der Erstellung der Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* ging es vor allem um die historischen Inhalte, die sich an den Kernlehrplänen beider Länder orientierten. Darüber hinaus fand ein Erfahrungsaustausch über die Art und Weise der Vermittlung dieser historischen Inhalte statt, die sich aus den unterschiedlichen Unterrichtsstrategien in beiden Ländern ergab. Einig war man sich, dass die wichtigste Kompetenz, die im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts vermittelt werden soll, das historische Denken ist, da es die zukünftige Geschichtskultur der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflusst.

Damit hängt zusammen, dass die Art des historischen Denkens von der Art der Geschichtsschreibung abhängt, an die das Schulnarrativ anknüpft. Beständige Klischees des historischen Denkens, die unsere Vorstellungen von der Vergangenheit stark beeinflussen können, gehen auf die Geschichtsschreibung zurück. Verfestigte, reflexartig abrufbare und der Erkenntnis unzugängliche Bilder der Vergangenheit bei den Schülerinnen und Schülern lassen sich später schwer revidieren. Viele Bilder und Bewertungen der Vergangenheit gelangen in das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft über das Schulbuch, das oft den einzigen Kontakt mit einem Geschichtsnarrativ im strengen Sinne darstellt. Aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, auf welche historiographischen Muster sich das Schulbuch bezieht. Schulische Bildung ist eine wichtige Praxis innerhalb der Geschichtskultur einer Gemeinschaft, durch die historisches Den-

ken die Chance erhält, zu einer kulturellen Kompetenz zu werden (Julkowska 2018b, S. 57–64). Die Ausbildung des historischen Denkens erfordert daher eine kritische Reflexion über die Wahl des bestimmten Typus der Darstellung der Vergangenheit in Schulbüchern.

Es lassen sich mindestens drei Typen von Schulbucherzählungen unterscheiden, die auch in zeitgenössischen Schulbüchern in unterschiedlicher Weise vertreten sind. Der erste Typus bezieht sich auf die klassische Geschichtsschreibung (mit der Dominanz der politischen Geschichte), der zweite Typus – auf die strukturelle Geschichtsschreibung (mit der Präsenz der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte) und der dritte Typus – auf die poststrukturalistische Geschichtsschreibung (mit mikrohistorischen und kulturellen Zugängen). Die Wahl des ersten Typus hat zur Folge, dass die Ereignisgeschichte bevorzugt wird. Im Fokus des Bildes der Vergangenheit steht hier nicht das Leben der an den Ereignissen beteiligten Gemeinschaft, sondern der politische Kontext der Ereignisse und die Richtung des politischen Handelns der führenden Persönlichkeiten.¹⁰

Schulbücher, die auf gesellschaftliche Strukturen ausgerichtet sind, erfordern wiederum einen problemorientierten Zugang, der anstelle der chronologischen Ordnung tritt. Schulbücher diesen Typus, die in Polen bereits vor 1990, vor allem jedoch nach der Bildungsreform 1999 erschienen sind, wurden von der Lehrerschaft für schwierig in der Anwendung befunden.

Die Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* gehört dem dritten Schulbuchtypus an, der Elemente der Mikrogeschichte einbezieht und so die Aufmerksamkeit auf Themen lenkt, die bisher in globalen oder problemorientierten Darstellungen untergingen. Der Ansatz der Mikrogeschichte geht vom Menschen als Subjekt aus, die Geschehnisse werden oft in lokaler Perspektive dargestellt. Hilfreich ist hier ein Quellenkontext, der individuelle Schicksale in der Form von Memoiren, Biographien, privaten Einblicken in den Alltag und Abbildungen von Personen in ihrer lebensweltlichen Umgebung aufzeigt. Diese Quellen

haben einen persönlichen und emotionalen Charakter. Der mikrohistorische Ansatz ist auf ein subjektives Verständnis der Vergangenheit ausgerichtet und verändert damit die bisherige Blickrichtung. „Darstellen“ ähnelt hier dem fotografischen „Aufnehmen“, mit der passenden Einstellung der Bildschärfe und der Fokussierung auf Details. Diese Art der Darstellung versucht, die einzelnen Teilnehmer/-innen der Ereignisse zu zeigen, ihre Erfahrungen und oft auch ihre Emotionen im Zusammenhang mit ihren unterschiedlichen Erinnerungen an die Ereignisse festzuhalten. Hinzu kommt die multiperspektivische Anordnung der Quellen. So wird Raum geschaffen für Gruppen, die bisher ausgeblendet wurden.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Lehrbücher der Reihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* verbinden die poststrukturalistische Geschichtsschreibung mit mikrohistorischen Ansätzen und greifen dabei auf die Erfahrungen der polnischen und deutschen Geschichts-didaktik zurück (s. Wspólna Polska-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów 2013). Bei der Arbeit mit

KOMMUNIKATIONSEBENEN FÜR INHALTE / VERMITTLUNGSSTRATEGIE	Informationsmaterial	Historische Quelle	Künstlerische Darstellung der Vergangenheit	Lernaufgabe
Textuelle Kommunikation	Autorentext	Quellentext	Literarischer Text	Fragen Anweisungen Aufgaben
Ikonografische Kommunikation	Didaktische Zeichnung	Ikonographie aus der Epoche	Historische Malerei	Grafisches Material
Symbolische Kommunikation	Karte Plan, Schema Grafik	Politisches Plakat	Karikatur, Allegorie Symbol	Konturenkarten

↑ Abb. 1: Potenzielle Kommunikationsebenen im Lehrwerk *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* (V.J.)

9 Für das Projekt wurden rund 550 Rekonstruktionszeichnungen, fast 200 Karten und 21 Computergrafiken erstellt.

10 In diesem Ansatz findet sich kein Platz für Fragestellungen aus Sicht der Gemeinschaft oder des Individuums, denn die Perspektive der politischen Geschichte blendet oft wichtige Akteure aus und macht Individuen oder Gruppen zu stummen Teilnehmern der Ereignisse, die sporadisch in ausgewählten ikonografischen Darstellungen als stiller Hintergrund des Geschehens erscheinen. Diese Art der Erzählung schafft ein unvollständiges Bild der Vergangenheit und ist offen für Manipulation im Sinne der „großen Subjekte der Erzählung“, während die Perspektive der betroffenen Menschen vernachlässigt wird.

den Schulbüchern wird ein offener Blick auf die Vergangenheit gelehrt, eine Strategie, die keine Axiome und „vorgefertigten“ Wahrheiten aufdrängt. Im Gegenteil, die Erzählung dieser Schulbücher lehrt, dass Geschichte ein Prozess ist und dass das aktuelle Geschichtsbild durch wechselnde, für die Gegenwart relevante Problemlagen entsteht. Zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien des entstehenden Geschichtsbildes gehört erstens die Multiperspektivität, d.h. ein Ansatz, bei dem ein Ereignis durch historische Quellen aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt wird. Das zweite didaktische Prinzip ist die Kontroversität; hierbei stehen alternative Deutungen neben dem Autorentext, mit dem Ziel, die Lernenden im Erkenntnisprozess zu einer Reflexion aus heutiger Sicht und zur Herstellung unterschiedlicher Bezüge zu motivieren. Dieses didaktische Vorgehen schafft einen interpretativen Raum für die Anerkennung differierender Erzählungen und ermutigt zu ihrer Kritik und Bewertung bzw. gar ihrer begründeten Ablehnung, was Ausdruck eines unabhängigen, kritischen Denkens ist.

Das 2020 abgeschlossene deutsch-polnische Schulbuchprojekt ist ein Zeugnis der Verständigung und gemeinsamer Erinnerungsarbeit.¹¹ Im Juni 2021 wurde Band 4 der Reihe, der die Geschichte des 20. Jh.s behandelt, in Deutschland mit dem renommierten Preis „Schulbuch des Jahres 2021“ in der Kategorie „Gesellschaft“ ausgezeichnet. Dieser Preis wird jährlich vom Didacta-Verband, der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Braunschweiger Leibniz-Institut für Bildungsmedien/Georg-Eckert-Institut ausgelobt. Auf polnischer Seite wurde am 15. Juni 2024 eine ähnlich prestigeträchtige Auszeichnung von der Polnischen Akademie der Gelehrsamkeit (Polska Akademia Umiejętności, PAU) in Krakau verliehen,¹² diesmal für die gesamte Reihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*. Nach jahrelanger Arbeit ist dies ein großer Erfolg sowohl des Projekts und aller Beteiligten als auch der gesamten Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission.



↑ Abb. 2: Krakauer Feierlichkeiten in der Polnischen Akademie der Gelehrsamkeit (Polska Akademia Umiejętności, PAU), von links: Waldemar Czerniszewski – Direktor des polnischen Schulbuchverlages WSiP, Dr. Marcin Wiatr – Sekretär der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, Prof. Dr. Barbara Płytycz – Vorsitzende der Schulbuchbewertungskommission der PAU, Prof. Dr. Violetta Julkowska – polnische Vorsitzende der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission. Foto: Andreas Palluch

¹¹ Die Erstausgaben der einzelnen Bände der Schulbuchreihe erschienen in den Jahren 2016–2020. Derzeit sind alle Bände für den Schulgebrauch in fünfzehn Bundesländern der Bundesrepublik zugelassen. Zuletzt wurde der polnische Band 4 für die Klasse 8 im Juni 2024 vom polnischen Bildungsministerium genehmigt.

¹² Siehe dazu: <https://schulbuchkommission.eu/europa-unsere-geschichte-nun-auch-in-polen-gewuerdigt/> (08.08.2024).

LITERATUR

Becher, Ursula A.J.; Włodzimierz Borodziej u. Krzysztof Ruchniewicz 2001: Polen und Deutschland im 20. Jahrhundert. Richtlinien und Materialien für den Geschichtsunterricht. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie

Borodziej, Włodzimierz 2012: Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa 1972–1999. In: Wojtaszyn, Dariusz u. Thomas Strobel (Hg.) 2012: Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne. Wrocław: GAJT, S. 55–64

Herbert, Zbigniew 2000: Labirynt nad morzem. Warszawa: Wydawnictwo Zeszytów Literackich

Julkowska, Violetta 2013: Wspólne miejsca dydaktyki historii. In: Hahn, Hans Henning u. Robert Traba (Hg.) 2013: Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Bd. 4. Refleksje metodologiczne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, S. 330–343

Julkowska, Violetta 2014: Świadomość historyczna. In: Traba, Robert u. Magdalena Saryusz-Wolska (Hg.) 2014: Modi memorandii. Leksykon kultury pamięci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, S. 478–483

Julkowska, Violetta 2018a: Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen. In: Maier, Robert (Hg.) 2018: Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut. Dossiers (20), S. 70–91

Julkowska, Violetta 2018b: Narracje historyczne. In: Wojdon, Joanna (Hg.) 2018: Historia w przestrzeni publicznej. Warszawa: PWN, S. 57–64

Julkowska, Violetta 2019: The History of Polish Reflection on the Didactics of History. In: Köster, Manuel; Holger Thünemann u. Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.) 2019: Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Aufl. 2, aktualisiert. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 153–173

Julkowska, Violetta 2024: Jerzego Topolskiego model transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej a wyzwania krytycznej dydaktyki historii. In: Historyka. Studia Metodologiczne, 54 (in Vorbereitung)

Koselleck, Reinhard 2001: Przechwycenie doświadczenia i horyzont oczekiwań — dwie kategorie historyczne. In: Koselleck, Reinhard: Semantyka historyczna. Hg. Orłowski, Hubert u. Wojciech Kunicki. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, S. 359–388

Lubitz, Zenek 2024: Auszeichnung der Polnischen Akademie der Gelehrsamkeit für Autor*innen und Herausgeber von „Europa — Unsere Geschichte“. <https://schulbuchkommission.eu/europa-unsere-geschichte-nun-auch-in-polen-gewuerdigt> (08.08.2024)

Pomorski, Jan 1988: Edukacja historyczna u progu XXI wieku. In: Majorek, Czesław (Hg.) 1988: Po co uczyć historii? Warszawa: COMSNP, S. 239–253

Ricœur, Paul 2006: Pamięć, historia, zapomnienie. Pl. Janusz Margański. Kraków: Universitas

Topolski, Jan 1996: Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej. In: Kujawska, Maria (Hg.) 1996: Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej. Poznań: Wydawnictwo UAM, S. 107–119

Wrzosek, Wojciech 1994: Historiografia „stara“ i „nowa“ a nauczanie historii. In: Kujawska, Maria (Hg.) 1994: Podręcznik historii — perspektywy modernizacji. Poznań: Wydawnictwo UAM, S. 26–35

Wrzosek, Wojciech 1995: Historia — Kultura — Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego

Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów (Hg.) 2013: Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia. Warszawa: Neriton



↑ K8 Landesausbau in Ostmitteleuropa bis 1400

Nachbarschaft und wechselseitiger Einfluss

Die Neuankömmlinge ließen sich oft in der Nähe von slawischen Siedlungen nieder. Mit der Zeit lebten sie mit der einheimischen Bevölkerung zusammen. Ihre Sprachen und Kulturen beeinflussten sich. Daher sind manche Ortsnamen im heutigen Deutschland slawischen Ursprungs wie zum Beispiel Berlin (slawisch Bralin), Lübeck (Liubice) oder Bautzen (Budyšin). Auch viele Ortsnamen im heutigen Polen entstanden zur Zeit des mittelalterlichen Landesausbaus nach deutschem Recht wie beispielsweise Olsztyn (deutsch Allenstein) oder Sztynwag (Steinwaage). Aus der Zeit stammen auch die Einrichtungen der ländlichen und städtischen Selbstverwaltung, die leicht abgewandelt bis heute erhalten sind. Ihre Bestimmungen beeinflussten nicht nur das Zusammenleben der Bewohner, sondern prägten auch das Erscheinungsbild vieler ostmitteleuropäischer Städte, etwa das der Innenstädte Breslaus, Krakaus oder Lembergs.

VERGANGENHEIT IN DER GEGENWART

D9 Sprachlicher Austausch

Die neuen Siedler brachten ihre Sprache mit. Viele der deutschen Lehnwörter in der polnischen Sprache sind heute noch gebräuchlich. Sie stammen meist aus den Bereichen Verwaltung, Technik und Handwerk (die polnische Endung -unek entspricht der deutschen Endung -ung). Umgekehrt wurden auch polnische Wörter in die deutsche Sprache übernommen.

Beispiele für die Übernahme deutscher Wörter ins Polnische:

DEUTSCH	POLNISCH
Maler	malarz
Vogt	wójt
Rat	rada
Rathaus	ratusz
Stück	sztuka
Bürgermeister	burmistrz
Ring (= Marktplatz)	rynek

Beispiele für die Übernahme polnischer Wörter ins Deutsche:

POLNISCH	DEUTSCH
granica	Grenze
ogórek	Gurke
krupa (kasza)	Gruppe
bitz	Peitsche
twaróg	Quark

(Aus: Karl Dedećius, *Deutsche und Polen – Botschaft der Bücher*, München: Hanser 1971, S. 91, bearb. d. Verf.)



↑ M. 3. Tereny Europy Środkowo-Wschodniej objęte osadnictwem na tzw. prawie niemieckim do końca XIV w.

Sąsiedztwo i wzajemne oddziaływanie

Nowi przybysze często osiedlali się w pobliżu już istniejących słowiańskich osad. Z biegiem czasu języki i kultura rdzennej i napływowej ludności zaczęły wzajemnie na siebie oddziaływać. Dlatego też wiele nazw miejscowości na dzisiejszych terenach Niemiec ma pochodzenie słowiańskie, jak np. Berlin (słow. Bralin), Lübeck (słow. Ljubice – niem. Lübeck) czy Budziszyn (słow. Budyšin, niem. Bautzen). Podobnie wiele nazw miejscowych w dzisiejszej Polsce powstało w okresie średniowiecznego osadnictwa na tzw. prawie niemieckim i ma niemieckie pochodzenie – np. Olsztyn (niem. Allenstein) czy Sztynwag (Steinwaage). Z okresu lokacji na tzw. prawie niemieckim pochodzą też instytucje samorządu wiejskiego i miejskiego, które w zmienionych formach utrzymały się do dziś. Zasady prawa niemieckiego nie tylko wywierały wpływ na życie codzienne ówczesnych mieszkańców, lecz także pozostawiły trwały ślad np. na kształcie i wyglądzie starówek wielu miast w Europie Środkowo-Wschodniej, jak choćby we Wrocławiu, w Krakowie czy we Lwowie.

PRZESZŁOŚĆ W TERAŹNIEJSZOŚCI

ZR. 3. Wpływy językowe

Nowi osadnicy mówili swoim rodzimym językiem. Dlatego w języku polskim pojawiło się wiele zapożyczeń z niemieckiego, których używa się do dziś. Pochodzą przede wszystkim z dziedziny administracji, a także dotyczą techniki i rzemiosła (np. polska końcówka -unek odpowiada niemieckiej końcówce -ung). Następowal także odwrotny proces – język niemiecki przyjmował polskie słowa.

Przykłady zapożyczeń niemieckich w języku polskim:

NIEMIECKI	POLSKI
Maler	malarz
Vogt	wójt
Rat	rada
Rathaus	ratusz
Stück	sztuka
Bürgermeister	burmistrz
Ring (= Marktplatz)	rynek

Przykłady zapożyczeń polskich w języku niemieckim:

POLSKI	NIEMIECKI
granica	Grenze
ogórek	Gurke
krupa (kasza)	Gruppe
bitz	Peitsche
twaróg	Quark

K. Dedećius, *Polacy i Niemcy. Polonizm w języku niemieckim*, Kraków 1973, s. 9 i nn.

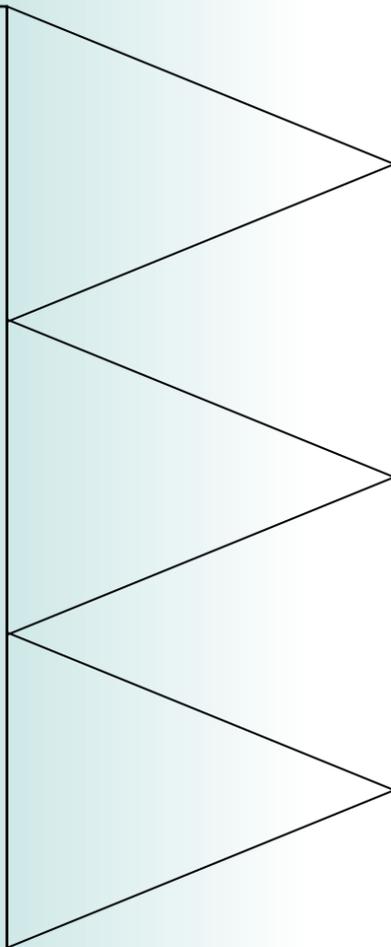
„REGIONEN, DIE VERBINDEN UND TRENNEN“ — VON DER NOTWENDIGKEIT DER VERMITTLUNG DER GESCHICHTE DER GRENZREGIONEN IN POLEN UND IN DEUTSCHLAND. OBERSCHLESILIEN 1919–1921 IN DER DEUTSCH-POLNISCHEN SCHULBUCHREIHE EUROPA — UNSERE GESCHICHTE / EUROPA. NASZA HISTORIA /
„REGIONY, KTÓRE ŁĄCZĄ I DZIĘŁĄ”, CZYLI O POTRZEBIE NAUCZANIA HISTORII REGIONÓW POGRANICZA W POLSCE I W NIEMCZECH. GÓRNY ŚLĄSK 1919–1921 W POLSKO-NIEMIECKIEJ SERII PODRĘCZNIKOWEJ EUROPA. NASZA HISTORIA / EUROPA — UNSERE GESCHICHTE

PL

Nauczanie dziejów regionów pogranicza w podręcznikach szkolnych w Polsce i w Niemczech stanowi wyzwanie, zwłaszcza w kontekście przeżywanego obecnie kryzysu integracji europejskiej z jednej strony, z drugiej zaś z powodu nowego etapu rozwoju relacji polsko-niemieckich od końca 2023 roku. Nową jakość w nauczaniu historii w obu krajach stanowi binacionalna seria podręcznikowa *Europa. Nasza historia / Europa — Unsere Geschichte*, będąca drugim transnarodowym materiałem do nauczania historii w krajach Unii Europejskiej, po pionierskiej francusko-niemieckiej serii *Histoire / Geschichte*. W czterech tomach *Europa. Nasza historia* przedstawiono historię Polski i Niemiec oraz wzajemnych relacji (*Beziehungsgeschichte*) obu krajów w znacznie obszerniejszym kontekście historii Europy i świata niż w podręczniku francusko-niemieckim. Zarazem istotne miejsce w podręczniku zajmuje historia regionalna na przykładzie dziejów Śląska i Pomorza Gdańskiego (*Pommerellen*) — dwóch regionów, w których przez wieki spotykały się polska i niemiecka kultura. Autorzy i autorki starają się nie tylko zarysować miejsce i znaczenie historii regionalnej w polsko-niemieckiej serii podręcznikowej, lecz także odpowiedzieć na pytanie, jakie miejsce w nauczaniu historii w szkole we współczesnej Unii Europejskiej powinna zajmować historia regionów pogranicza.

Aus dem Polnischen: Luise Träger

IGOR KĄKOLEWSKI, DOMINIK PICK



- 1 Die in zwei inhaltlich und grafisch identischen Sprachversionen erschienene Schulbuchreihe war zunächst für die Gymnasien in Polen und Sekundarstufe 1 in Deutschland bestimmt. Nach der jüngsten Schulreform in Polen 2018 richtet sich die polnische Version an Schüler/-innen der Klassenstufen 5 bis 8 in Grundschulen und berücksichtigt die Änderungen des polnischen Kernlehrplans. Zur Entstehung und Entwicklung des Projekts bis 2010 siehe insbesondere Strobel/Wojtaszyn 2012; vgl. auch Kąkolewski 2018b, S. 61–72 und zuletzt Kąkolewski 2021a, S. 23–57. Mehr zur Schulbuchreihe *Europa. Nasza historia / Europa — Unsere Geschichte* finden Sie auf der Projektwebsite <https://europa-unseregeschichte.org/> (11.07.2024).
- 2 Vgl. Klett 2006–2011. Die letzten beiden Bände dieses Handbuchs widmen sich der Geschichte der Regionen des deutsch-französischen Grenzgebiets, insbesondere in Bezug auf das Elsass und Lothringen im 19. und 20. Jahrhundert.
- 3 S. Kąkolewski 2023b, S. 177–218, und ausführlicher auf Deutsch, Kąkolewski 2023a, S. 74–118.
- 4 Erwähnenswert sind hier u.a. zwei Sammelstudien, vgl. Skrabania/Rosenbaum 2023. Diese Sammelstudie ist das Ergebnis einer Tagung, die 2022 im Oberschlesischen Landesmuseum in Ratingen in umfassender Zusammenarbeit zwischen polnischen und deutschen Forschungszentren stattfand. Eine zweite erwähnenswerte Publikation vgl. Michalczyk/Skrabania 2024.

DE

Die Vermittlung der Geschichte der Grenzregionen in Schulbüchern in Polen und Deutschland vor dem Hintergrund der aktuellen Krise der europäischen Integration einerseits und der ab Ende 2023 in eine neue Phase eintretenden deutsch-polnischen Beziehungen andererseits ist eine Herausforderung. Eine neue Qualität in der Didaktik der Geschichte beider Länder stellt das zweisprachige Schulbuch *Europa. Nasza historia / Europa — Unsere Geschichte* (2016–2020)¹ dar, das nach der wegweisenden deutsch-französischen Reihe *Histoire / Geschichte*² das zweite zweisprachige Schulbuch für den Geschichtsunterricht in den EU-Ländern ist. Die vier Bände von *Europa. Unsere Geschichte* stellen die Geschichte Polens und Deutschlands und die gegenseitigen Beziehungen (*Beziehungsgeschichte*) der beiden Länder in einem viel umfassenderen Kontext der europäischen und der Weltgeschichte dar als dies im deutsch-französischen Lehrbuch der Fall ist.³ Ausgangspunkt für den Inhalt des Lehrbuchs war die polnische und deutsche Perspektive, daher versuchten die Autor/-innen und Herausgeber/-innen, die Erzählung nach den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität zu gestalten und so die transnationale Perspektive zu stärken. Obwohl sich der Inhalt der einzelnen Kapitel auf allgemeine Themen der polnischen, deutschen und der Weltgeschichte konzentriert, ist ein wichtiges Novum des deutsch-polnischen Lehrwerks die Einbeziehung der Geschichte der Regionen des deutsch-polnischen Grenzgebiets, hauptsächlich am Beispiel der Geschichte Schlesiens. In der folgenden Darstellung möchten wir insbesondere die Behandlung der Thematik der drei schlesischen Aufstände von 1919–1921 näher beleuchten — Ereignisse, die in der polnischen Erinnerungskultur und -politik sowie im schulischen Geschichtsunterricht in Polen nach wie vor eine wichtige Rolle spielen. In Deutschland hingegen ist dieses Thema im Mainstream der offiziellen Erinnerungskultur inzwischen so gut wie ausgestorben, und auch im schulischen Geschichtsunterricht taucht es kaum noch auf. Auch im Zuge des Generationswechsels in den Landsmannschaften, die die Erinnerung an das deutsche Erbe der Länder, die sich nach 1945 in den Grenzen Polens wiederfanden, aufrechterhalten, spielt es eine immer geringere Rolle. Nur Dank einer kleinen Gruppe von deutschen und polnischen Historikern befassen sich überhaupt wissenschaftliche Tagungs- und Publikationsprojekte mit der Geschichte Oberschlesiens im 19. und 20. Jahrhundert einschließlich der markanten Jahre 1919–1921.⁴

DIE SCHLESISCHEN AUFSTÄNDE VON 1919–1921 ALS THEMA IN ZEITGENÖSSISCHEN DEUTSCHEN UND POLNISCHEN SCHULBÜCHERN: VERGESSEN UND VEREINNAHMEN

Bevor wir uns der Darstellung der schlesischen Aufstände von 1919–1921 in der deutsch-polnischen Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* widmen⁵, wollen wir kurz versuchen, die Unterschiede in der Darstellung dieses Themas in ausgewählten Schulgeschichtsbüchern in Deutschland und Polen, die in den letzten zwei Jahrzehnten erschienen sind, zu betrachten. Ein grundlegender Unterschied besteht in einem Missverhältnis hinsichtlich der Darstellung der schlesischen Aufstände und der Teilung Oberschlesiens im Jahr 1921. In deutschen Schulbüchern werden diese Themen in der Regel entweder völlig ignoriert oder auf einen Ein-Satz-Verweis auf den Ausbruch dreier polnischer Aufstände gegen die deutschen Behörden in Oberschlesien in den Jahren 1919–1921 minimiert (Cornelsen 2018, S. 342 f.)⁶, oder aber auf einen Verweis in der Legende des Kartenmaterials reduziert, der einen Teil der Region als „Gebietsabtretung“ (Brückner/Koller 2018, S. 20 sowie ähnlich vgl. Grzempa o.J.) an den neu gegründeten polnischen Staat als Folge des Ersten Weltkriegs beschreibt.

Die Gründe für einen solchen Reduktionismus in Bezug auf das Thema Schlesien im zeitgenössischen deutschen Geschichtsunterricht sind komplex.⁷ Einer der wichtigsten ist sicherlich die stärkere Betonung sozialer Prozesse in der Geschichte, der Kulturgeschichte im weitesten Sinne oder des Alltagslebens gegenüber militärischen Aktionen und dem Kampf um nationale Grenzen. Ein weiterer Grund für die Vernachlässigung der schlesischen Geschichte ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lehrplangrundlagen der einzelnen Bundesländer sowie die Autor/-innen und Herausgeber/-innen von Schulbüchern in Deutschland selbst weniger an der Geschichte des mittleren und östlichen Teils Europas interessiert⁸ sind und daher ihre Perspektive (auch langfristig) hauptsächlich auf die Geschichte des eigenen Landes und der großen westeuropäischen Staaten beschränken. Nicht zuletzt spielt bei der Ausblendung Schlesiens im Geschichtsunterricht eine Art zeitgenössische deutsche „Kultur des Vergessens“ in Bezug auf die 1945 verlorenen ostdeutschen Gebiete eine gravierende Rolle. Die einzige Ausnahme bildet das Thema „Flucht und Vertreibung“, das sowohl in der deutschen Erinnerungskultur der Nachkriegszeit als auch in der offiziellen Geschichtspolitik der Bundesregierung deutlich präsent ist.⁹ Dieses Thema war im Übrigen über viele Jahre hinweg eines der umstrittensten Themen in der Arbeit der 1972 gegründeten Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission der Historiker und Geographen (Arnold 1978).

Trotz jahrelanger Debatten zu dieser Thematik ist ihr Einfluss auf die Darstellung der Regionalgeschichte in zeitgenössischen deutschen Schulbüchern jedoch vernachlässigbar gering. So finden sich in den beiden Schulbüchern für Berlin und Brandenburg, die bei Cornelsen, einem der größten deutschen

Bildungsverlage, erschienen sind, entweder gar keine Informationen über Schlesien (Cornelsen 2018) oder sie entsprechen nicht dem aktuellen Wissensstand. So heißt es zum Beispiel: „Die UdSSR siedelte in Schlesien und Ostpreußen die Bewohner der heute zur Sowjetunion gehörenden ostpolnischen Gebiete an“ (Cornelsen 2009). Gerade dieses letzte Beispiel zeigt, dass nicht nur der Kernlehrplan¹⁰, der in einigen Bundesländern auch die Geschichte der Nachbarn Deutschlands berücksichtigt, sondern manchmal auch die Unkenntnis der Schulbuchautor/-innen selbst an diesem Zustand schuld ist.

Zu beachten ist auch die Besonderheit der deutschen Lehrpläne, die auf Landesebene keine detaillierten Listen von Themen enthalten, die in der Schule umgesetzt werden sollen. Die Programme formulieren in der Regel nur bestimmte Schwerpunkte, auf die im Geschichtsunterricht Wert gelegt werden soll. Die Schulen und die einzelnen Lehrer/-innen haben also einen großen Spielraum bei der Auswahl der konkreten Themen. Viel problematischer sind jedoch die Wissensdefizite der deutschen Schulbuchautor/-innen über Mittel- und Osteuropa. Dies gilt auch für die Mehrzahl der Lehrer/-innen, denn die auf dem Markt befindlichen Unterrichtsmaterialien können diese Defizite nicht ausgleichen.¹¹ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Fehlen schlesischer Themen in Schulgeschichtsbüchern im heutigen Deutschland vor allem auf die kulturelle „Vergessenheit“ des deutschen Erbes in Mittel- und Osteuropa zurückzuführen ist – ein schwieriges Erbe, weil es durch die Veränderungen infolge des Zweiten Weltkriegs und den damit verbundenen deutschen Schuldkomplex bedingt ist.¹²

In den zeitgenössischen polnischen Schulbüchern ist ein anderes Bild der schlesischen Geschichte zu sehen. Wie in Deutschland wird auch in polnischen Schulen den damaligen Ereignissen in dieser Region wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Erst bei der Erwähnung der Grenzfestlegung des wiedergegründeten polnischen Staates in der Zeit von 1918–1921 gewinnen sie an Bedeutung. Ein Blick auf die Darstellung in den Schulbüchern aus dem ersten Jahrzehnt der Transformation (d.h. bis etwa 1999) zeigt zum Beispiel im Lehrbuch von Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski eine beachtliche Menge an Informationen über die schlesischen Aufstände (Radziwiłł/Roszkowski 1997, S. 142–143). Der akademische und enzyklopädische Charakter der Darstellung sowie die didaktische und grafische Gestaltung dieses ansonsten für die Geschichte der polnischen Geschichtsdidaktik bahnbrechenden Lehrbuchs waren nicht an die damalige Schulwirklichkeit und die Vorbereitung der Lehrer/-innen angepasst. In anderen Lehrbüchern hingegen finden sich eindeutig aus der kommunistischen Ära übernommene Formulierungen, die die Gegenüberstellung von „den Unsrigen“ und „den Fremden“ verwenden, wie z.B. bei der Erwähnung des Plebiszits (Volksabstimmung) in Oberschlesien im Jahr 1921: „Etwa 480.000 Menschen stimmten für die Angliederung Oberschlesiens an Polen, mehr als 700.000 stimmten dagegen (...). Das Ergebnis war also ungünstig für uns“ (Dt. L.T.; Hervorhebung I.K. u. D.P.; A to historia 2002).

Mit „uns“ sind hier die Polen gemeint und es besteht kein Zweifel daran, dass die etwa 480.000, die für die Zugehörigkeit des Plebiszitsgebiets zu Polen gestimmt haben, angeblich eine sehr klar definierte Identität hatten. Diese Art des „vereinnahmenden“ Erzählens der polnischen Identität, die von der Volksrepublik Polen geerbt wurde, schließt auch die „Schlesier“ ein: „Im Mai 1922 nahm Polen den ihm zugewiesenen Teil Oberschlesiens in Besitz. Die Schlesier begrüßten feierlich die dort einrückenden Truppen der polnischen Armee“ (Glubiński 1999, S. 95, Dt. L.T.). Auf diese Weise werden die Oberschlesier hier ausschließlich auf die pro-polnischen Bewohner der Region reduziert und als eigenständige Gruppe mit eigener Sprache und Kultur völlig ignoriert. Die Autor/-innen des Lehrbuchs machen sich nicht die Mühe, darauf hinzuweisen, dass in diesem Teil Oberschlesiens auch Menschen lebten, die für Deutschland stimmten. Durch die Verwendung eines rein nationalen Narrativs geht also die Besonderheit Schlesiens als jahrhundertealte multikulturelle Grenzregion verloren, deren Territorium durch die Veränderungen infolge des Ersten Weltkriegs zwischen drei Nachbarstaaten aufgeteilt wurde: Polen (Woiwodschaft Schlesien), das Deutsche Reich (Provinz Oberschlesien) und die Tschechoslowakei (Hultschiner Ländchen und ein Teil vom Teschener Schlesien). Obwohl in einigen der neueren Schulbücher, die in den letzten Jahren in Polen veröffentlicht wurden, eine gewisse Abkehr von dieser Art der Vereinnahmung zugunsten einer objektiveren Erzählung zu beobachten ist, die die Gegenüberstellung „wir – sie“ vermeidet, so ist doch ein grundsätzliches Defizit in Form des Fehlens eines in der polnischen Geschichtsdidaktik entwickelten Konzepts für den Unterricht der Regionalgeschichte sowie der Ausschließlichkeit der nationalen Perspektive festzustellen. Diese Ausschließlichkeit ist umso problematischer, als dass sie es nicht erlaubt, die spezifische und autonome Erinnerungskultur der Bewohner einer bestimmten Region zu berücksichtigen.¹³ Aber auch für die Menschen in anderen Regionen des Landes kann dies eine Verengung der Perspektive bedeuten und vom Geschichtslernen abhalten.

PROBLEMATIK DER REGIONALGESCHICHTE — PROBLEME AUF DEUTSCHER SEITE, VERSÄUMNISSE AUF POLNISCHER SEITE UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE

Im Falle des heutigen Deutschlands sehen die bestehenden Kernlehrpläne und Schulbücher die Möglichkeit vor, Regionalgeschichte zu unterrichten, allerdings verstanden als die Geschichte des eigenen Bundeslandes. Der fehlende Bezug zur Geschichte Oberschlesiens, wie auch der anderen 1945 von Deutschland verlorenen Gebiete, ist auf die bereits oben genannten Gründe zurückzuführen.

Auf polnischer Seite ist die Diagnose dieses Sachverhalts anders. In Polen gibt es kaum Beispiele für Schulbücher für den Unterricht in Regionalgeschichte.¹⁴ Vor nicht allzu langer

5 Die Kapitel über die schlesischen Aufstände von 1919–1921 finden sich in der polnischen Fassung von *Europa. Nasza historia*, Kl. 7/2, Warschau 2020, S. 19, und in der polnischen Beilage zum Hauptlehrbuch *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Kl. 7, S. 88f. In der deutschen Fassung, auf die später in diesem Artikel verwiesen wird, ist dieses Material in *Europa — Unsere Geschichte*, Bd. 4, Wiesbaden 2020, S. 19, enthalten.

6 Für eine ausführlichere Diskussion dieses Themas s. Pick 2022.

7 Vgl. zu diesem Thema ausführlicher Wiatr 2016.

8 Unterstützt wird diese Annahme auch von Malchow im Artikel über Antislawismus in diesem Heft (Anm. d. Red.).

9 Zum letztgenannten Thema im Kontext der heutigen deutschen Geschichtspolitik siehe u.a. die Ausführungen in Kąkolewski 2021b.

10 Dies betrifft insbesondere die ostdeutschen Bundesländer; siehe z.B. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Berlin 2006, S. VIII; Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Mecklenburg-Vorpommern 2019; Lehrplan Gymnasium, Geschichte, Sachsen, 2004/2007/2009/2011/2019, S. 15, 29, 36, 46, 47.

11 Vgl. z.B. Raug/Jäger 2018 oder Duden 2003. In beiden Publikationen erscheint Schlesien nur im Zusammenhang mit dem schlesischen Weberaufstand von 1844. Generell fehlen Hinweise auf die Geschichte der Gebiete im Osten Deutschlands. Polen wird in beiden Publikationen fünf- bzw. viermal erwähnt.

12 Noch in den Jahren 1950–1960 war die Situation anders und in den westdeutschen Schulen wurde die so genannte Ostkunde in verschiedenen Fächern unterrichtet, mit dem Ziel, die Geschichte und Kultur der traditionell von Deutschen bewohnten Gebiete im Osten des Kontinents aufzuzeigen (vgl. Weichers 2013).

13 Allgemein zu diesem Thema: Deutsches Polen-Institut 2021, S. 65–76. Für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg siehe insbesondere Kopczyński/Kuświk 2021 sowie Linek 2021. Vgl. ähnliche Themen bei Czerniecki 2021 und Kąkolewski 2021c.

14 Einzigartig in dieser Hinsicht ist Lewandowska 2012.

Zeit schien es, dass sich in diesem Bereich etwas ändern könnte. Im Rahmen der Bildungsreform von 1999, mit der die Sekundarstufe I eingeführt wurde, wurde auch der Bildungspfad „Regionale Bildung – kulturelles Erbe in der Region“ geschaffen. Dies gab den Anstoß zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur Regionalgeschichte. Es sei auch an die politischen Forderungen nach der Erstellung von Unterrichtsmaterialien erinnert, wie im Fall der Bewegung für die Autonomie Schlesiens in Bezug auf die Geschichte Oberschlesiens (Pustułka 2012), sowie an das laufende Eduś-Projekt – die Erstellung eines modernen digitalen Schulbuchs anstelle eines traditionellen: *Platforma Edukacji Regionalnej – Województwo Śląskie. Przyroda, Społeczeństwo, Kultura* (Plattform für regionale Bildung – Woiwodschaft Schlesien. Natur, Gesellschaft, Kultur, Eduś 2018). Die bereits existierende, reich illustrierte Geschichte Schlesiens *Dzieje Śląska, Polski, Europy* (Szołtysek 2004) oder Publikationen mit synthetisierendem Charakter, wie *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, herausgegeben von Ryszard Kaczmarek (Kattowitz), Joachim Bahlcke (Stuttgart) und Dan Gawrecki (Opava) (Kaczmarek/Bahlcke/Gawrecki 2011), die die Geschichte aus drei Perspektiven – der polnischen, der deutschen und der tschechischen – beleuchten, können angemessen aufbereitete Unterrichtsmaterialien nicht ersetzen, auch wenn sie für Lehrkräfte bei der Vorbereitung von Unterrichtsmaterial hilfreich sein können. Weitere Veränderungen im polnischen Bildungssystem haben nicht nur die Möglichkeiten, Regionalgeschichte zu unterrichten, sondern auch das Interesse von Historikern und Didaktikern an diesem Thema deutlich geschmälert.

Die Geschichte sowohl Oberschlesiens als auch anderer Regionen Polens wird in den von der staatlichen Bildungsbehörde zugelassenen nationalen Geschichtslehrbüchern nur unzureichend dargestellt. Der Schulbuchforscher Marcin Wiatr stellt in seiner Analyse fest, dass „Oberschlesien-Narrative in polnischen Geschichtsschulbüchern nach 1989 nur bedingt (und lediglich in einigen wenigen Kontexten) den aktuellen Stand der geschichts- und kulturwissenschaftlichen Forschung darstellen“ bzw. dass sie „kaum ein Prozent des gesamten Analysekorpus ausmachen, Tendenz abnehmend“ (Wiatr 2016, S. 244 u. 243). Auch nach der Wende 1989 bot der Kernlehrplan für den schulischen Geschichtsunterricht zwar die Möglichkeit, die regionale Geschichte Oberschlesiens, insbesondere für den Zeitraum 1919–1921, zu behandeln, ließ aber wegen der Überfrachtung mit Inhalten der Nationalgeschichte wenig Raum für die Vermittlung der schlesischen Geschichte (Durka 2011). Gleichzeitig ist es in polnischen Schulbüchern üblich, die Geschichte anhand von politischen Ereignissen und bewaffneten Konflikten darzustellen, während äußerst attraktive Themen, die das Bewusstsein der Schüler/-innen prägen, wie z.B. Fragen des Kulturtransfers zwischen europäischen Regionen oder die Vermischung und Koexistenz verschiedener Kulturen in ein und demselben Gebiet, ausgelassen werden. Ohne Änderungen bei der Auswahl der im Geschichtsunterricht vermittelten Themen ist es schwer vorstellbar, dass die interkulturellen Kompetenzen der Schüler/-innen

wirksam gestärkt werden, um Verständnis für andere Nationen, ethnische Gruppen, Religionen usw. zu entwickeln.

Im Gegenteil kann und sollte die Geschichte Oberschlesiens sowie Regionalgeschichte im Allgemeinen, wenn sie angemessen dargestellt wird, eine Bereicherung für den nationalen Geschichtsunterricht darstellen und somit einen Platz sowohl in den Kernlehrplänen als auch in den Schulbüchern finden. Schlesien ist, wie andere europäische Grenzregionen auch, ein interessantes Beispiel für ein Laboratorium des Multikulturalismus, der sich den engen Definitionen des Mononationalen entzieht, verbreitet in der Ära der Entstehung und Vorherrschaft von Nationalstaaten im 19. und 20. Feststeht, dass die Geschichte der Regionen vor allem im Kontext der Geschichte Polens und Deutschlands, insbesondere die Geschichte Schlesiens und des so genannten Königlichen (Polnischen) Preußens, viele faszinierende Beispiele für gegenseitige deutsch-polnische Einflüsse und kulturellen Austausch bietet, die seit dem 19. Jahrhundert, d.h. während der Entwicklung des modernen Nationalbewusstseins und der Nationalismen, in Vergessenheit geraten sind und aus dem Mainstream-Narrativ der nationalen Lehrbücher ausgeschlossen wurden (Kąkolewski 2018a, S. 67). Ohne ein Verständnis für die Besonderheit der Grenzregionen in der Vormoderne ist es wiederum schwierig, die Prozesse in den entsprechenden Regionen im 20. Jahrhundert zu erklären.

Aber auch im 21. Jahrhundert birgt ein Verständnis für die Besonderheiten der kleineren multikulturellen Regionen, die Philipp Ther treffend als Zwischenräume (Ther 2003) bezeichnet und die in der Kontakt- und Interaktionszonen der größeren europäischen Kulturräume liegen, ein erhebliches didaktisches Potenzial für die Entwicklung von Kompetenzen, die die Schüler/-innen auf das Leben in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. Deshalb sollte unserer Meinung nach Regionalgeschichte nicht nur auf der Grundlage der Geschichte der eigenen Region unterrichtet werden, so wie auch die nationale Geschichte nicht ohne Bezug auf die Geschichte anderer Länder unterrichtet werden kann.¹⁵ Der Schüler oder die Schülerin sollte die Möglichkeit haben, die Besonderheiten und das kulturelle Erbe anderer Regionen kennen zu lernen, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit der Region, in der er/sie lebt, verstehen zu können.

Es sollte jedoch klargestellt werden, dass die Lösung nicht darin liegen kann, neue Inhalte hinzuzufügen und die bereits umfangreichen Lehrpläne zu erweitern. Sie muss in erster Linie in der Korrektur der in den Schulen geltenden Geschichtsdarstellung gesucht werden. Denn noch immer dominiert im Geschichtsunterricht an polnischen Schulen, wie auch in den oben erwähnten Schulbüchern, die politische und militärische Geschichte, während die Sozialgeschichte keinen Raum findet. Dank der Vielfalt der kulturellen Prozesse und der Vermischung verschiedener Kulturen ermöglicht das Erlernen der Geschichte dieser Region zum einen das Verständnis von Prozessen in ganz Europa, zum anderen kann sie als Bezugspunkt und Vergleich mit der Regionalgeschichte anderer Regionen Polens oder Deutsch-

lands dienen. Für das heutige Deutschland ist es zudem wichtig, eine noch breitere Einbeziehung der mittel- und osteuropäischen Geschichte im Geschichtsunterricht zu erreichen und damit die bestehende Disparität in der Vermittlung der Geschichte beider Teile des europäischen Kontinents abzumildern.

SCHLESILIEN IN DEM LEHRBUCH EUROPA — UNSERE GESCHICHTE / EUROPA — NASZA HISTORIA (ALS „REGION, DIE VERBINDET UND TRENNT“)

Was die Autor/-innen nationaler Geschichtsbücher bisher versäumt haben, versucht die binationale Schulbuchreihe *Europa – unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* umzusetzen. Interessant ist, dass sich der Kreis der polnischen und deutschen Expert/-innen, die an den Empfehlungen¹⁶ als Grundlage für das Schulwerk arbeiteten, der Bedeutung dieses Problems nicht bewusst zu sein schien. Erst während der redaktionellen Arbeit an Band I kam die Idee auf, in jeden Band und für jede historische Epoche ein Unterkapitel mit dem Titel: *Regionen, die verbinden und trennen* einzufügen. Das betrifft im Wesentlichen die Geschichte Schlesiens und Danzig-Pommerns (bzw. im weiteren Sinne das ehemalige Königliche Preußen), in denen die polnische und die deutsche Kultur (und im Falle Schlesiens auch die tschechische und die mährische Kultur) im Laufe der Jahrhunderte eine vielschichtige Synthese geschaffen haben, die allein im Rahmen des modernen Nationalstaatskonzepts schwer zu verstehen ist. Aufgrund des Umfangs der gesamten Schulbuchreihe konnten Inhalte bezüglich Schlesiens nicht zu umfangreich sein. Daher zielten die Autor/-innen vor allem darauf ab, anhand der Geschichte Schlesiens die Bedeutung von Regionen, die unterschiedliche Kulturen vereinen, für den Verlauf gesamteuropäischer bzw. überregionaler Prozesse wie Technologietransfer, Sprach- und Kulturwandel etc. aufzuzeigen.

In Band I widmet sich das Unterkapitel *Regionen, die verbinden und trennen* der Frage der ländlichen und städtischen Besiedlung Schlesiens, das im 13. und 14. Jahrhundert Teil des Königreichs Polen war, und beleuchtet die Einwanderungsbewegungen aus Deutschland und Westeuropa nach Mittel- und Osteuropa (Europa – Unsere Geschichte, Bd. 1, S. 234).¹⁷ Dabei stellen die Autor/-innen einerseits den Völker-, Kultur- und Technologietransfer sowie die Prozesse der Modernisierung dar, die durch die Migrationen ausgelöst wurden, vermeiden es aber andererseits auch nicht, auf die (vor allem sprachlich bedingten) Konflikte zwischen den Neuankömmlingen und der einheimischen Bevölkerung hinzuweisen. Die Rubrik *Blickwinkel* (ebd., S. 235) auf der nächsten Seite verdeutlicht zudem die typischen Interpretationsunterschiede zwischen der polnischen Geschichtsschreibung (die u.a. die Rolle der lokalen Herrscher der Piasten-Dynastie für die Entwicklung der Siedlungsgebiete betont) und der deutschen Geschichtsschreibung (die vor allem die Bedeutung des technologischen Kulturtransfers durch die Neuankömmlinge aus dem Westen hervorhebt). Das Material

unter dieser Überschrift ist ein gutes Beispiel für eine multiperspektivische Herangehensweise an das Thema – durch ausführliche Quellenzitate oder solche, die aus akademischen Studien entnommen wurden, regt es die Schülerinnen und Schüler dazu an, über die Gründe für unterschiedliche Herangehensweisen an dasselbe Phänomen nachzudenken. Das in der modernen deutschen Didaktik verwurzelte Prinzip der Multiperspektivität stellt in der polnischen Geschichtsdidaktik eine echte Revolution dar. Es geht davon aus, dass Themen im Geschichtsunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln so dargestellt werden sollten, dass die Schüler/-innen ihr eigenes Urteil über vergangene Ereignisse entwickeln. Schulbuchautor/-innen sollten es vermeiden, sich ein eigenes Urteil zu bilden, und die Entwicklung eines solchen Urteils der/dem Lehrer/-in und den Schüler/-innen im Geschichtsunterricht überlassen. Diese Art der Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven zu einem ausgewählten Thema zeigt den Schüler/-innen, wie wichtig die subjektive Perspektive des Erzählers – des/der Autor/-in der zitierten Aussage – für die Bewertung vergangener Ereignisse ist. Im Übrigen ist zu betonen, dass eine angemessene Erzählung und vor allem die Auswahl relevanter Quellen für die Analyse es ermöglichen, eine thematische „Brücke“ zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart zu schlagen und somit auch über die gegenwärtige Migration und die damit einhergehenden Phänomene der Ausgrenzung, Unterdrückung usw. zu reflektieren.

¹⁵ Wir formulieren dieses Postulat u.a. in Anlehnung an Klaus Zernacks Theorie der Geschichte der gegenseitigen Beziehungen, vgl. z.B. Zernack 2006.

¹⁶ Die Empfehlungen sind in beiden Sprachfassungen veröffentlicht worden – siehe: Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.) 2012: *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt — Empfehlungen und Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów* (Hg.) 2013: *Podręcznik do historii. Zalecenia*. Obwohl die Frage des Regionalismus in den Empfehlungen selbst auftaucht, fehlt eine umfassendere Erklärung der Bedeutung der Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht.

¹⁷ Im weiteren Verlauf des Artikels wird auf dieses Werk in der deutschen Fassung verwiesen.

In Band II von *Europa – Unsere Geschichte* konzentriert sich das Material über Grenzregionen vor allem auf die Geschichte des Königlichen und Herzoglichen Preußens. Im Unterkapitel *Regionen, die verbinden und trennen* wird in Bezug auf Schlesien im 17. Jahrhundert vor allem die vielfältige Kultur (Hochkultur) der Region thematisiert, wobei Beispiele schlesischer Autor/-innen, die in polnischer Sprache schrieben wie Adam Gdaczusz und einer der bedeutendsten Autoren deutscher Literatur des Barock, Martin Opitz, in Erinnerung gerufen werden (*Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 2, S. 103–105).

In Band III, der die Geschichte des „langen“ 19. Jh.s behandelt, kehren die Autor/-innen ausführlicher zu schlesischen Themen zurück. Konkret erscheinen die mit Oberschlesien verbundenen Themen im Kontext der Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozesse in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jh.s. Nach dem hier bewusst angewandten Prinzip der „didaktischen Reduktion“ wird dieses Thema am Beispiel der Entwicklung von Kattowitz und Oberschlesien als zweitem (nach dem Ruhrgebiet) Industriegebiet im Deutschen Reich dargestellt. Im nächsten Unterkapitel werden die komplexen religiösen, nationalen und sprachlichen Spaltungen in der Region Oberschlesien dargestellt, wobei nicht nur die deutsch-polnischen Spannungen, sondern auch die Situation der lokalen Bevölkerung, die den schlesischen Dialekt spricht, berücksichtigt. Eine wichtige Rolle auf dieser Doppelseite spielt die Hinzuziehung von zwei Quellenzitaten. Es handelt sich zum einen um eine Stellungnahme des Direktors des städtischen Gymnasiums in Kattowitz von 1896, die das tolerante konfessionelle Profil der Schule, die von Katholiken, Protestanten und Juden besucht wurde, hervorhebt. Zum anderen wird die kritische Stimme von Wojciech Korfanty, dem Anführer der polnischen Nationalbewegung in Oberschlesien vor und nach dem Ersten Weltkrieg, zitiert, mit der dieser 1904 im Reichstag die repressive Haltung der deutschen Eigentümer und der Verwaltung des Bergwerks „Kleofas“ bei Kattowitz gegenüber den nicht deutsch-sprechenden Bergleuten anprangerte (*Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 3, S. 124f.).

Durch die Vorbehandlung dieser Themen wird es einfacher, den Schüler/-innen in Band IV *Europa – Unsere Geschichte* die komplexen Umstände, die zu den drei schlesischen Aufständen 1919–1921 und dem Plebiszit im März 1921 führten, zu erklären. Der entsprechende Abschnitt in Band IV überrascht den Leser mit gleich zwei Unterabschnitten zu *Regionen, die verbinden und trennen*. Der erste ist Elsass-Lothringen gewidmet, wo sich nach der Angliederung dieser Gebiete an das Reich nach 1871 eine starke regionale Identität entwickelte, aber die Autonomieforderungen eines Teils der Bevölkerung nicht erfüllt wurden, obwohl die Provinz als sogenannter Reichsstaat Elsass-Lothringen einen Sonderstatus genoss. Diese Region, die nach dem Waffenstillstand vom 11. November 1918 an Frankreich angegliedert wurde, unterlag einer Politik der Bevölkerungssegregation durch die französischen Behörden, die die Abwanderung von etwa 110.000 Menschen der Kategorie IV, d.h. derjenigen, die nach 1871 nach Elsass-Lothringen gekommen waren, nach Deutsch-

land erzwangen. Der Text wird ergänzt durch Zitate von Charles Scheer, einem evangelischen Pfarrer aus Mülhausen (fr. Mulhouse, pl. Miluza) und späteren Abgeordneten der französischen Nationalversammlung, der vor dem Ersten Weltkrieg die Zugehörigkeit des Elsass zu Deutschland und nach dem „Großen Krieg“ die Loyalität des Elsass zu Frankreich betonte (*Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 4, S. 18). Beide Quellen sind hervorragende Beispiele für die Anwendung des Prinzips der Multiperspektivität in der Praxis.

Die Darstellung der Situation in Elsass-Lothringen nach 1918 ermöglicht es den Schüler/-innen, sich der unterschiedlichen Situationen in den Grenzregionen nach dem Ersten Weltkrieg bewusster zu werden, insbesondere wenn sie mit dem nächsten Unterkapitel *Regionen, die verbinden und trennen* konfrontiert werden, das sich mit Oberschlesien in der Zeit von 1919–1921 befasst. So können die Autor/-innen an einem ausgewählten Beispiel die Mechanismen der von US-Präsident Thomas Woodrow Wilson vorgeschlagenen Politik der nationalen Selbstbestimmung näher erläutern, indem sie ein Szenario der Ereignisse skizzieren: die drei schlesischen Aufstände, die Ergebnisse des Plebiszits und die daraus resultierende Aufteilung des Plebiszitgebiets durch die Ententemächte. Das Unterkapitel verdeutlicht auch die komplizierte sprachliche Aufteilung der Bevölkerung, die nicht immer mit einer klaren Entscheidung für eine Nationalität einherging. Ein zweisprachiges Plakat zum Plebiszit signalisiert dies („Głosuj za Polską, a będziesz wolny. / Stimme für Polen und du wirst frei sein.“, s. **Abbildung 1**), mit dem Hinweis, dass ähnliche Plakate auch auf deutscher Seite verwendet wurden. Abgerundet wird das Bild durch ein ausführliches Zitat aus *Die erste Polka* (1975) von Horst Bienek – einem der bedeutendsten deutschen oberschlesischen Schriftsteller – über die Identitätswahl von Wojciech Korfanty: „Niemand wird begreifen, der nicht in dieser Gegend aufgewachsen ist, oder hier längere Zeit gelebt hat, was es bedeutet Polnisch zu sprechen und Deutscher zu sein. Oder umgekehrt Deutsch zu sprechen und Pole zu sein. (...). [Korfanty] war ein Pole, weil er ein Pole sein wollte. So einfach war das. Das war jemand, der seine Identität suchte, der zwischen Polen und Deutschland gesetzt war und der sich dann für seine Seite entschieden hat. Weil er es wollte“ (*Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 4, S. 19).¹⁸

Die hier zitierten Worte Bieneks spiegeln nicht nur das Dilemma vieler zeitgenössischer Oberschlesier gut wider, sondern regen die Schüler/-innen auch dazu an, über das Problem des multikulturellen Charakters der schlesischen Geschichte sowie über ihre eigene nationale Identität grundlegend nachzudenken. Sie korrespondieren besonders gut mit dem Material im Kapitel über den Zweiten Weltkrieg. Ein Teil Oberschlesiens, der vor dem Krieg die polnische Woiwodschaft Schlesien mit der Hauptstadt Katowice bildete, und das so genannte Pommerellen (auch Danziger Pommern, aber ohne Danzig, das nach dem Versailler Vertrag eine Freie Stadt war), d.h. die polnische Woiwodschaft Pommern unter deutscher Besatzung, ist ein Thema, das deutlich zeigt, dass die einfache Einteilung nach Nationalitäten

manchmal nicht der komplexen Realität entsprach. Der Versuch, die historischen Ereignisse ausschließlich in der Begrifflichkeit der Nation darzustellen, reicht nicht aus, um z.B. Auszüge aus den Memoiren eines zur Wehrmacht eingezogenen Bewohners Pommerns zu erklären, die hier als Quellenmaterial zur Verfügung gestellt wurden (*Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 4, S. 112). Darin wird beschrieben, wie Soldaten, die an die Front gingen, von ihren Familien mit polnischen religiösen und nationalen Liedern auf dem Bahnsteig verabschiedet wurden, oder wie sich Soldaten in deutschen Uniformen untereinander auf Polnisch unterhielten. Dieses Beispiel zeigt, dass die Geschichte der Regionen auch durch die Darstellung der Erfahrungen und Emotionen der dort lebenden Menschen dargestellt werden sollte, anstatt sich nur auf die politischen Prozesse zu konzentrieren.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen möchten wir abschließend einige Forderungen an die Vermittlung der im Schulunterricht vernachlässigten Regionalgeschichte des ehemaligen deutsch-polnischen Grenzgebiets aufstellen. Diese unterscheiden sich teilweise für Polen und für Deutschland. In Deutschland würde es sich lohnen, der Geschichte des deutsch-polnischen Grenzgebiets generell mehr Aufmerksamkeit zu widmen, insbesondere auf der Grundlage des Prinzips der Multiperspektivität, das seit Jahrzehnten in der deutschen Didaktik weit verbreitet ist. Hier stellt die Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* eine hervorragende Hilfe für Lehrkräfte dar.

Im Falle Polens wäre es im Hinblick auf die Geschichte Schlesiens generell wünschenswert, das Thema der Entstehung des multikulturellen Charakters dieser Region stärker in die Lehrbucherzählung aufzunehmen und damit gleichzeitig einen Anhaltspunkt für die Behandlung der Geschichte anderer Grenzgebiete zu schaffen, wie z.B. Ostgalizien im 19. und frühen 20. Jahrhundert, als es zu der Habsburger Monarchie gehörte. Das Gebiet, das in der Zwischenkriegszeit zur Zweiten Polnischen Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg zum westlichen Teil der Ukraine gehörte, war eine Zone gegenseitiger Interaktion, nicht frei von Konflikten, aber auch geprägt durch intensive Transfers zwischen der ukrainischen, polnischen, jüdischen oder österreichischen Kultur sowie vielen anderen in der Region lebenden ethnischen Gruppen. Sie alle haben ein bleibendes Erbe hinterlassen, aus dem die Bewohner/-innen der heutigen polnisch-ukrainischen Grenzregion schöpfen. Das Gleiche gilt für Oberschlesien im deutsch-polnischen Kontext.

In Bezug auf die von uns hier angeführte breitere Thematik der Geschichte Oberschlesiens nach dem Ersten Weltkrieg, wie sie in den zeitgenössischen Schulbüchern und Unterrichtsinhalten in Polen dargestellt ist, wäre es ratsam, die ausführlichen Beschreibungen der militärischen und politischen Ereignisse im Zusammenhang mit der Entstehung und dem Verlauf der schlesischen Aufstände von 1919–1921 auf ein Minimum zu beschränken und stattdessen das multikulturelle Gesicht der Region und die verschiedenen Nationalitätenentscheidungen ihrer Bewohner/-innen darzustellen und dabei auf die Gegen-

überstellung von „wir – sie“ zu verzichten, da sie oftmals nicht der Realität entsprach.

Gleichzeitig sollte sowohl in Polen als auch in Deutschland der Geschichte der Grenzgebiete mehr Raum gewidmet werden, einschließlich der unterschiedlichen, aber in einigen Fällen ähnlichen Erfahrungen von Polen, Deutschen sowie jenen Schlesiern, die sich weder zur deutschen, noch zur polnischen Option bekannten in der entscheidenden Zeit der Bildung der deutsch-polnischen Grenze nach dem Ersten Weltkrieg. Ebenso könnte dem Schicksal anderer ehemaliger deutscher Ostgebiete, die nach dem Zweiten Weltkrieg Teil Polens wurden, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei sollten die politischen Ereignisse nur dazu dienen, einen breiteren Kontext für die in den Schulbüchern zitierten Quellenauszüge zu skizzieren, darunter auch Quellen, die unterschiedliche individuelle und familiäre Erfahrungen aufzeigen, deren sorgfältige Analyse im Unterricht sowohl die interkulturelle Kompetenz der Schüler/-innen als auch das gegenseitige Einfühlen in die Identitätsdilemmata und -entscheidungen ihrer Nachbarn stärken soll: der Polen und der Deutschen.

¹⁸ Die skizzenhafte Darstellung in diesem Kapitel des gemeinsamen Schulbuchs wird ergänzt durch eine ausführlichere Darstellung dieses Themas in der polnischen Länderbeilage *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, S. 88f. Hier finden wir zwei Quellenauszüge, ein polnisch-schlesisches Lied aus der Zeit der Volksabstimmung und das *Manifest an das Volk von Oberschlesien* vom 03. Mai 1921 von Wojciech Korfanty.



← Abb. 1: Plakat zur Volksabstimmung in Oberschlesien. Die Volksabstimmung über die zukünftige staatliche Zugehörigkeit Oberschlesiens am 21. März 1921 war eine Folge der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg und der Wiedergründung eines eigenständigen polnischen Staates 1918. Um den Streit über die Zukunft des Grenzlandes zu lösen, legten die alliierten Siegermächte schon auf der Friedenskonferenz von Versailles im Frühjahr 1919 fest, dass die Bevölkerung der betroffenen Region über ihre staatliche Zugehörigkeit durch eine Volksabstimmung (Pl. *plebiscyt*) selbst entscheiden sollte. Das hier präsentierte Plakat wirbt für Polen, jedoch in zwei Sprachen, Polnisch und Deutsch.
Quelle: Biblioteka Narodowa, 1921

LITERATUR

A to historia 2002. Kl. 6, T. II. Warszawa: Nowa Era

Arnold, Udo 1978: Deutschordensgeschichte und deutsch-polnische Schulbuchgespräche. In: Arnold, Udo (Hg.) 1978: Von Akkon bis Wien. Studien zur Deutschordensgeschichte vom 13. bis zum 20. Jahrhundert. Festschrift zum 90. Geburtstag von Althochmeister P. Dr. Marian Tumler O.T. am 27. Oktober 1977. Marburg: N.G. Elwert Verlag

Brückner, Dieter u. Josef Koller (Hg.) 2018: Das waren Zeiten. 2. Bamberg: C.C. Buchner Verlag

Cornelsen Verlag 2009: Geschichte plus, 9/10. Berlin: Cornelsen Verlag

Cornelsen Verlag 2018: Kursbuch Geschichte. Berlin: Cornelsen Verlag

Czerniecki, Jan 2021: Śląsk — co tu Powstanie? Teologia Polityczna. <https://teologiapolityczna.pl/tpct-279> (22.12.2022)

Deutsches Polen-Institut 2021: Oberschlesien gehört ins deutsch-polnische Geschichtsbuch. Interview mit Igor Kąkolewski. In: Jahrbuch Polen 2021. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 65–76

Duden 2003: Basiswissen Schule. Geschichte. Mannheim: PAETEC Gesellschaft für Bildung und Technik mbH

Durka, Jarosław 2011: Problematyka sporu o Górny Śląsk z lat 1919-1921 na tle innych wydarzeń z historii najnowszej Polski. Dotychczasowe doświadczenia w dziedzinie edukacji historycznej a nowa podstawa programowa. In: Białokur, Marek u. Andrzej Dawid (Hg.) 2011: Spór o Górny Śląsk 1919–1922. W 90. rocznicę wybuchu III powstania śląskiego. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, S. 309–323

Eduś 2018: Platforma Edukacji Regionalnej Eduś. <https://ibr.bs.katowice.pl/?p=2453> (22.12.2022)

Effigi 2023: School historical knowledge in Europe: transnational circulations and debates / Savoirs scolaires et historiens en Europe: circulations et débats transnationaux. Arcidosso: Effigi, S. 177–218

Europa. Nasza historia / Europa — Unsere Geschichte 2016–2020: Warszawa, Wiesbaden: WSiP, Eduversum

Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Suplement. Klasa 7. Warszawa: WSiP

Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.) 2012: Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt — Empfehlungen. Göttingen: V&R unipress

Grzempa, Hanna o.J.: Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii. In: Interakcje. Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego. <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/53> (15.08.2024)

Glubiński, Tadeusz 1999: Historia 8. Trudny wiek XX. Warszawa: WSiP

Gładkowski, Krzysztof (Hg.) 2018: Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze później. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Kaczmarek, Ryszard; Joachim Bahlcke u. Dan Gawrecki (Hg.) 2011: Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu. Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej

Kąkolewski, Igor 2018a: Fenomen dialogu podręcznikowego w kulturze politycznej XX i początku XXI wieku. In: Gładkowski, Krzysztof; Ewa Gładkowska u. Tomasz Gajowniczek (Hg.) 2018: Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania Traktatu o dobrym sąsiedztwie. Kultura — oświata — gospodarka. Olsztyn: Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Kąkolewski, Igor 2018b: Polsko-niemiecki dialog podręcznikowy i jego wpływ na kulturę dialogu w Europie i Azji w XX i początku XXI wieku. In: Gładkowski, Krzysztof 2018: Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze później. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Kąkolewski, Igor 2021a: Die Rolle des Schulbuchdialogs in den Versöhnungsprozessen nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts: Frankreich-Deutschland-Polen. In: Lehnstaedt, Stephan (Hg.) 2021: Schuld ohne Sühne? Deutschland und die Verbrechen in Polen im Zweiten Weltkrieg. Berlin: Metropol

Kąkolewski, Igor 2021b: Polityka historyczna. In: Żukowski, Andrzej; Wojciech T. Modzelewski u. Maciej Hartliński (Hg.) 2021: Podstawowe kategorie nauk o polityce i administracji. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, S. 219–228

Kąkolewski, Igor 2021c: Plebiscyt na Górnym Śląsku w 1921 r. — porażka czy sukces? Spory o plebiscyty terytorialne po I wojnie światowej. Teologia Polityczna. <https://teologiapolityczna.pl/igor-kakolewski-plebiscyt-na-gornym-slasku-w-1921-r-porazka-czy-sukces> (22.12.2022)

Kąkolewski, Igor 2023a: Die Rolle des Schulbuchdialogs in den Versöhnungsprozessen nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts: Frankreich-Deutschland-Polen. In: Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften, 15, S. 74–118

Kąkolewski, Igor 2023b: The role of textbook dialogue in the reconciliation processes after the Second World War until the beginning of the 21st century: France-Germany-Poland. In: Effigi (Hg.) 2023: School historical knowledge in Europe: transnational circulations and debates / Savoirs scolaires et historiques en Europe: circulations et débats transnationaux. Arcidosso: Effigi

Klett 2006–2011: Histoire/Geschichte. Bd. 1–3. Stuttgart-Leipzig: Klett

Kopczyński, Marek u. Bartłomiej Kuświk (Hg.) 2021: Powstania śląskie. Polityka, historia, pamięć. Warszawa: Wydawnictwo DiG

Lehrplan Gymnasium, Geschichte, Sachsen, 2004/2007/2009/2011/2019

Lewandowska, Izabela (Hg.) 2012: Dziedzictwo ziem pruskich. Dzieje i kultura Warmii i Mazur. Podręcznik dla młodzieży. Olsztyn: Elset

Linek, Bernard 2021: Pamięć powstań śląskich i plebiscytu. In: Kopczyński, Marek u. Bartłomiej Kuświk (Hg.) 2021: Powstania śląskie. Polityka, historia, pamięć. Warszawa: Wydawnictwo DiG, S. 88f.

Michalczyk, Andrzej u. David Skrabania (Hg.) 2024: Migrationsgeschichte Oberschlesiens von 1800 bis zur Gegenwart. In: Fokus. Neue Studien zur Geschichte Polens und Osteuropas. Zentrum für Historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften. Paderborn: Brill Schöningh

Pick, Dominik 2022: Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii. In: Czapniewski, Edward; Iwona Maria Ładysz u. Rafał Nowakowski (Hg.) 2022: Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, S.227–244

Pustułka, Agata 2012: Podręcznik nauczania regionalnego dla hantysów i goroli. Dziennik Zachodni. <https://dziennikzachodni.pl/podrecznik-nauczania-regionalnego-dla-hantysow-i-goroli/ar/550751> (11.05.2012)

Radziwiłł, Anna u. Wojciech Roszkowski 1997: Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte 2006: Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, S. VIII

Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe 2019: Mecklenburg-Vorpommern: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Radziwiłł, Andrzej u. Wojciech Roszkowski 1997: Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN

Raug, Robert u. Wolfgang Jäger 2018: Grundwissen Geschichte. Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Verlag

Skrabania, David u. Sebastian Rosenbaum (Hg.) 2023: Die Volksabstimmung in Oberschlesien 1921. Nationale Selbstbestimmung oder geopolitisches Machtspiel? In: Fokus. Neue Studien zur Geschichte Polens und Osteuropas. Zentrum für Historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften. Paderborn: Brill Schöningh

Strobel, Thomas u. Dariusz Wojtaszyn (Hg.) 2012: Na drodze do wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego. In: Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne. Wrocław: ATUT, S. 77–89

Szołtysek, Marek 2004: Dzieje Śląska, Polski, Europy. Katowice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej

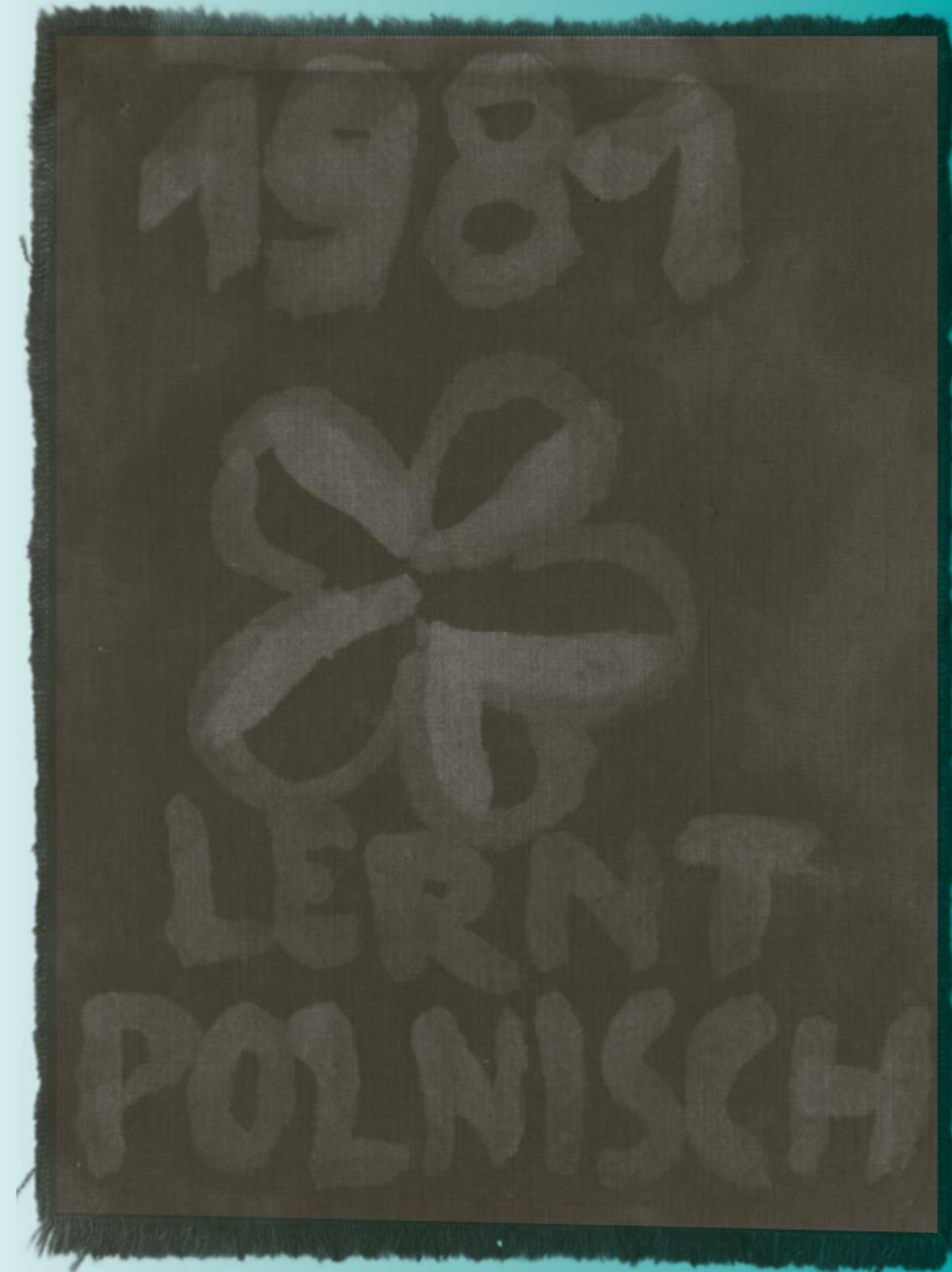
Ther, Philipp 2003: Einleitung. In: Ther, Philipp u. Holm Sundhausen (Hg.) 2003: Regionale Bewegungen und Regionalismen in europäischen Zwischenräumen seit der Mitte des 19. Jh.s im Vergleich. Marburg: N.G. Elwert Verlag, S. XIII

Weichers, Bernhard 2013: Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Wiatr, Marcin 2016: Oberschlesien und sein kulturelles Erbe. Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów (Hg.) 2013: Podręcznik do historii. Zalecenia. Warszawa: Neriton

Zernack, Klaus 2006: Niemcy — Polska: z dziejów trudnego dialogu historyjograficznego. Pl. Łukasz Musiał. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie



← Batiktuch von Thomas Kretschmer Vom 19.09.2024 bis 14.12.2024 zeigt die Pommersche Landesbibliothek Stettin (Książnica Pomorska) die vom Bundesarchiv — Stasi-Unterlagen-Archiv konzipierte dreisprachige Ausstellung „Uczcie się polskiego!“ *Solidarność, NRD i Stasi / „Lernt Polnisch!“ Solidarność, die DDR und die Stasi.* Der Titel der Ausstellung geht auf eine Aktion des DDR-Bürgerrechtlers Thomas Kretschmer zurück. Kretschmer, der auf die Freiheitsbestrebungen der polnischen Gewerkschaft *Solidarność* aufmerksam machen wollte, verschickte zur Jahreswende 1981/1982 an Bekannte und Freunde ein selbstgefertigtes Batiktuch mit der Aufschrift „Lernt Polnisch“ und wurde dafür zu 4,5 Jahren Haft verurteilt.

© Robert-Havemann-Gesellschaft/Thomas Kretschmer/RHG_Fo_HAB_10214

Ausstellung
„Uczcie się polskiego!“ *Solidarność, NRD i Stasi / „Lernt Polnisch!“ Solidarność, die DDR und die Stasi*
Książnica Pomorska im. Stanisława Staszica,
ul. Dworcowa, Szczecin,
19.09.–14.12.2024

Autor*innen / Autorzy*

DR. ASTRID ADLER

Sprachwissenschaftlerin am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim, Leiterin des Projekts „Sprache(n) in Deutschland“ / *Językoznawczyni w Instytucie Leibniza ds. Języka Niemieckiego (IDS) w Mannheim, kierowniczka projektu „Język(i) w Niemczech“*

PROF. DR. DIETER BINGEN

Politikwissenschaftler, Polenexperte und Autor, langjähriger Direktor des Deutschen Polen-Instituts in Darmstadt / *Politolog, ekspert ds. Polski i autor, długoletni dyrektor Instytutu Spraw Polskich w Darmstadtzie*

DR. PRZEMYSŁAW CHOJNOWSKI, Privatdoz.

Literatur- und Translationswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei KoKoPol, Senior Lecturer für Polnisch am Institut für Slawistik der Universität Wien / *Badacz literatury i translator, pracownik naukowy KoKoPol, wykładowca języka i kultury polskiej w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego*

GUNNAR HILLE

Slawist, Dolmetscher und Übersetzer, langjähriger Leiter des Sprachlernzentrums des Auswärtigen Amtes, Direktor KoKoPol / *Slawista, tłumacz, długoletni dyrektor Centrum Nauki Języków w niemieckim Ministerstwie Spraw Zagranicznych, dyrektor KoKoPol*

PROF. DR. VIOLETTA JULKOWSKA

Historikerin und Geschichtsdidaktikerin an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, polnische Co-Vorsitzende der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission / *Historyczka i dydaktyczka historii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodnicząca Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej ze strony polskiej*

PROF. DR. IGOR KĄKOLEWSKI

Historiker und Didaktiker, Direktor des Zentrums für historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften (CBH PAN) in Berlin / *Historyk i dydaktyk, dyrektor Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk (CBH PAN) w Berlinie*

DR. ERIK MALCHOW

Kulturwissenschaftler und Trainer für Interkulturelle Kompetenz, Leiter der KoKoPol-Außenstelle in Berlin / *Kulturoznawca, trener komunikacji interkulturowej, kierownik biura KoKoPol w Berlinie*

JANA MICHAEL

Pädagogin, Integrationsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern / *Pedagożka, pełnomocniczka ds. Integracji kraju związkowego Meklemburgia-Pomorze Przednie*

DR. DOMINIK PICK

Historiker und Kulturwissenschaftler an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, wissenschaftlicher Sekretär der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission / *Historyk i kulturoznawca na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, sekretarz naukowy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej ze strony polskiej*

DR. KAMILA SCHÖLL-MAZUREK

Politologin am Viadrina Center of Polish and Ukrainian Studies, ehrenamtlich tätig im Polnischen Sozialrat / *Politolożka w Viadrina Center of Polish and Ukrainian Studies, zaangażowana społecznie w pracę Polskiej Rady Społecznej*

DR. MAGDALENA TELUS

Polonistin, wissenschaftliche Leiterin an KoKoPol / *Polonistka, kierowniczka naukowa KoKoPol*

LUISE TRÄGER

Mitarbeiterin von KoKoPol im Bereich Kommunikation, Übersetzerin / *Pracownik KoKoPol ds. komunikacji i tłumaczeń*

PD DR. STEPHANIE ZLOCH

Historikerin, Vertretungsprofessorin für Neuere und Neueste Geschichte an der Technischen Universität Dresden / *Historyczka, zastępstwo Profesury Historii Nowej i Najnowszej na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie*

Impressum

POLONUS.
ZEITSCHRIFT FÜR DIE POLNISCHE SPRACHE UND DEN EUROPÄISCHEN DIALOG. WISSENSCHAFTLICHE AUSGABE / CZASOPISMO NA RZECZ JĘZYKA POLSKIEGO I EUROPEJSKIEGO DIALOGU. EDYCJA NAUKOWA

Herausgeber / Wydawca Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) bei der Stiftung IBZ St. Marienthal / Centrum Kompetencji i Koordynacji Języka Polskiego (KoKoPol) przy Fundacji Międzynarodowe Centrum Spotkań Sankt Marienthal
Redaktion / Redakcja Przemysław Chojnowski, Gunnar Hille, Erik Malchow, Julian Schorr, Christin Stupka, Magdalena Telus, Luise Träger
Redaktionsanschrift / Adres redakcji KoKoPol / Stiftung IBZ St. Marienthal / St. Marienthal 10, D-02899 Ostritz / Tel. 035823/77-261 / www.kokopol.eu / telus@kokopol.eu
Gestaltung und Satz / Grafika i skład PAPINESKA, Monika Grobel-Jaroschewski
Druck / Druk Union Druckerei Dresden
Auflage / Nakład 1.000 Exemplare
ISSN 2701-6285

Die Ausgabe wurde finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amts.
Wydanie zostało sfinansowane ze środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych RFN.

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.
Za treść poszczególnych artykułów odpowiadają Autorzy i Autorki.

Wir bedanken uns bei den Verlagen Eduversum und WSiP für die Abdruckgenehmigungen für Bilder aus Schulbüchern.
Dziękujemy wydawnictwom Eduversum i WSiP za zezwolenia na przedruk ilustracji z podręczników szkolnych.



Förderung:



Diese Maßnahme wird finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amts.

