

RYSZARD ZIAJA

WEGE ZUR FÖRDERUNG NATIONAL-KULTURELLER IDENTITÄT IM DEUTSCHEN MINDERHEITENUNTERRICHT

1. DIE DEUTSCHE MINDERHEIT IN POLEN UND DIE IDENTITÄTSFRAGE

Die deutsche Minderheit ist die zahlenmäßig größte nationale Minderheitengruppe in Polen – dieser Tatbestand wurde durch die Ergebnisse der nationalen Volkszählung 2021 bekräftigt.¹ Dass dies nicht so eindeutig ist, wie es auf den ersten Blick scheint, zeigt die Tatsache, dass die deutsche Minderheit bei der Anzahl der Befragten nur an dritter Stelle hinter den Kaschuben und Schlesiern steht.² Insbesondere die letztgenannte Gruppe ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da der Anteil der deutschen Minderheit in Schlesien der höchste in Polen ist. Die mehrdimensionale Struktur der nationalen bzw. regionalen Identifikation der Angehörigen der deutschen Minderheit in Schlesien wird durch die Befragungsergebnisse der Studie von Lemańczyk und Baranowski (2020, S. 127) bestätigt. Sowohl Czok (2020, S. 163) als auch Berlińska (1999, S. 60)

Dr RYSZARD ZIAJA – Uniwersytet Opolski, Wydział Filologiczny, Instytut Językoznawstwa; e-mail: ryszard.ziaja@uni.opole.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5336-7218>.

¹ Insgesamt 132,5 Tsd. Personen gaben die deutsche Nationalität an (Vgl. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/wstepne-wyniki-narodowego-spisu-powszechno-ludnosci-i-mieszkan-2021-w-zakresie-struktury-narodowo-etnicznej-oraz-jezyka-kontaktow-domowych,10,1.html>).

² Es muss hierbei erwähnt werden, dass sich die genaue Fragestellung auf die „national-ethnische Identifikation“ bezog. Entsprechend wurden ethnische Identifikationen wie die Kaschuben (176,9 Tsd. Personen) und insbesondere die Schlesier (585,7 Tsd. Personen) häufiger gewählt als die deutsche Nationalität. Sowohl die Kaschuben als auch die Schlesier sind nach aktueller polnischer Gesetzgebung keine anerkannten nationalen bzw. ethnischen Minderheiten und werden daher nicht in der offiziellen Liste der national-ethnischen Minderheiten des Ministeriums für Inneres und Verwaltung vermerkt.

bezeichnen diese Identifikationsschwierigkeiten der regionalen Bevölkerung treffend als „Identifikationsdilemma“.

Parallel zum Generationswechsel innerhalb der deutschen Minderheit vollzieht sich ein Wandel in der nationalen und regionalen Identifikation der jungen Deutschen in Schlesien.³ Zeitgenössisch bekennen sich nur wenige Jugendliche zu einer klaren deutschen Identität. Eine solche Entwicklung führt zwangsläufig dazu, die bisherige Identitätsförderung im Rahmen des DaM⁴ zu hinterfragen und neue didaktische Wege zur Förderung der national-kulturellen Identität der Lernenden zu suchen. Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, eine theoretische Grundlage in Form eines komplexen Modells der national-kulturellen Identitätsförderung für DaM zu schaffen, ohne dabei auf detaillierte Aufgaben und Unterrichtssituationen einzugehen und wissenschaftlich-theoretische Untersuchungen zu Identitätsmarkern, wie etwa den Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität, zu fundieren. Entsprechend erhebt die hier vorgenommene Darlegung aufgrund des quantitativen Rahmens keinen Anspruch auf Vollständigkeit – weder in methodischer noch in didaktischer Hinsicht. Vielmehr handelt es sich um einen Denkansatz für die Gestaltung des DaM-Unterrichts, der insbesondere bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien oder bei der Vorbereitung künftiger DaM-Lehrwerke hilfreich sein kann.

2. IDENTITÄTSFÖRDERUNG IM RAHMEN DES DAM

Die Identitätsförderung sei – gemäß einer von Berend (2013, S. 19) aufgestellten These – ein wesentlicher didaktischer Teilbereich des deutschen Minderheitenunterrichts. Das von ihr genannte „Identitätspotenzial“ versteht sie als ein weiteres – neben den im DaF essenziellen Bereichen des Sprachsystems und der Sprachverwendung – obligatorisches Tätigkeitsfeld des DaM. Folgerichtig wird DaM mehr oder weniger als „DaF plus“ begriffen, wo das „Identitätspotenzial“ als Erweiterungs- bzw. Unterscheidungsfeld hervortritt.

³ Die Hälfte der Befragten im Alter von über 65 Jahren gaben die deutsche (46,3% Schlesisch, 1,9% Polnisch) Identifikation an. Im Vergleich dazu haben sich nur 13% der Befragten im Alter von bis zu 35 Jahren als Deutsch (65,2% Schlesisch, 17,4% Polnisch) identifiziert (Lemańczyk und Baranowski, 2020, S. 127).

⁴ Unter der Abkürzung „DaM“ sind alle Organisationsformen des Minderheitenunterrichts in Polen zu verstehen, wie etwa *zusätzliches Schulfach: Deutsch als Minderheitensprache, Unterricht in der polnischen und deutschen (Minderheiten-) Sprache, Unterricht in der deutschen (Minderheiten-) Sprache*, wie auch die Zusatzfächer, u. a. *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit oder Geografie Deutschlands (Verordnung des Bildungsministers vom 18. August 2017)*.

Die Ausgangslage für eine adäquate Einhaltung der Bildungsstandards an den polnischen Schulen bilden Kerncurricula für die jeweiligen Schulfächer (*Verordnung des Bildungsministers vom 14. Februar 2017*). Betrachtet man die Kerncurricula der Fremd- und Minderheitensprachen kontrastiv, so sticht auch hier das „Identitätspotential“ als elementarer Bestandteil des Minderheitenunterrichts hervor. An mehreren Stellen ist jedoch der Begriff des *Identitätsgefühls* in Gebrauch. Entsprechend sei das Ziel des Minderheitenunterrichts die „[...] Förderung einer vielseitigen und harmonischen Entwicklung des Schülers durch Stärkung des Gefühls für seine kulturelle, historische, ethnische oder nationale Identität“.⁵ Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, steht den DaM-Lernenden neben dem eigentlichen Deutschunterricht auch der Geschichtsunterricht zu.⁶

Das Kerncurriculum ist als allgemeiner Leitfaden für die Erstellung des Rahmenplans zu verstehen. Für die Lehrkraft kommt es darauf an, dass die darin enthaltenen Vorgaben in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt werden. Die Richtlinien des Kerncurriculums sind jedoch – aufgrund ihrer Allgemeinheit – nicht in der Lage, die Differenziertheit der gegenwärtigen Identitätsstruktur der DaM-Lernenden zum Ausdruck zu bringen und greifen hinsichtlich der Art und Weise der Identitätsförderung zu kurz. In den von der Deutschen Bildungsgesellschaft herausgegebenen Rahmenplänen für DaM wird das „Identitätspotenzial“ zwar in einzelnen Themen aufgegriffen, es fehlt jedoch eine einheitliche Struktur und Strategie hinsichtlich der Identitätsförderung (<http://www.bildung.pl/oswiata/materialy-do-pobrania/>). Ein ausführliches Modell der Identitätsförderung könnte dieses methodisch-didaktische Defizit des DaM-Unterrichts ausgleichen.

3. EIN MODELL DER IDENTITÄTSFÖRDERUNG

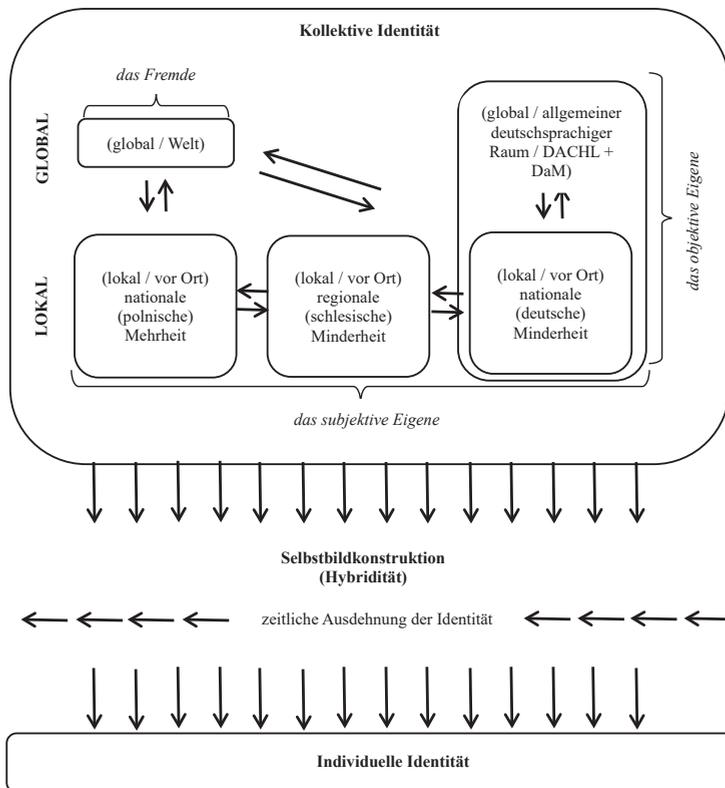
Auch wenn der Terminus *Identität* – aufgrund seiner hohen Interpretierbarkeit – im wissenschaftlichen Diskurs als „Inflationsbegriff Nr. 1“ betrachtet wird, ist es für die hier vorgenommene Analyse umso wichtiger, klare Interpretationsrahmen zu definieren (Bruner, 1987, S. 63). Die kulturwissenschaftliche Grundlage für das erarbeitete didaktische Konzept bildet das Modell des dynamischen und wechselbaren Prozesses der kulturellen Identitätsbildung von Nikitorowicz (2015, S. 132). *Identität* wird demnach weniger als ein festes und abgegrenztes Gebilde verstanden, sondern vielmehr als ein Prozess von

⁵ “[...] wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia przez wzmacnianie poczucia jego tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej lub narodowej” (*Verordnung des Bildungsministers vom 14. Februar 2017* – Übers. R.Z.).

⁶ Das Schulfach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* wird in der fünften und sechsten Klasse der Grundschule realisiert (*Verordnung des Bildungsministers vom 18. August 2017*).

„ineinander verschachtelte[n] Lebenswelten“ (Reiterer, 1994, S. 19), aus dem es kein Entrinnen gibt und der auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann (Bauman, 1994, S. 9). Gerade bei didaktischen Konzepten dieser Art ist die Berücksichtigung sozialer und psychologischer Aspekte von großer Bedeutung (Zaorska, 2012, S. 40–43; Nikitorowicz, 2022, S. 34). Das hier vorgeschlagene Modell beruht weitestgehend auf dem transkulturellen Ansatz der Kulturvermittlung und Identitätsbildung, der sich durch eine hybride Eigenart charakterisiert (Roche, 2013b, S. 235; Nikitorowicz und Guziuk-Tkacz, 2021, S. 27–31). Des Weiteren ist es für eine sachgerechte Behandlung des Themas signifikant, neben dem nationalen Bezugsrahmen (Polen-Deutschland) auch den äußerst wichtigen regionalen Bereich (hier: Schlesien) einzuschließen.⁷

Das Modell der Identitätsförderung im DaM wird schematisch wie folgt wiedergegeben:



Schema 1. Modell der national-kulturellen Identitätsförderung

⁷ Die Wahl des territorialen Bezugsraumes Schlesien im Rahmen dieser Bearbeitung hängt mit der Tatsache zusammen, dass dort heute die deutsche Minderheit am stärksten vertreten ist. Ebenso kann z.B. Ermland-Masuren als regionales Bezugsgebiet gewählt werden, wobei historische und kulturelle Besonderheiten zu berücksichtigen sind.

Die Grundstruktur des Modells wird durch ein vertikal orientiertes Gefüge der Identitätsbildung abgebildet. Die Entwicklung der Identität verläuft von einer mehrdimensionalen *kollektiven Identität* zur individuellen *Ich-Identität*. *Ich-Identität* wird als subjektives „Selbstkonzept“ einer Person begriffen, das als Folge einer „Verarbeitung vielfältiger, selezierter Selbstwahrnehmungen in subjektiv bedeutsamen Situationen“ auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene entsteht (Gymnich, 2003, S. 32; vgl. Tafel und Turner, 1979). Die *individuelle Identität* ist entsprechend als *multiple Identität* zu verstehen (Scheuringer, 2016). Sie ist das Ergebnis der Teilhabe an gesellschaftlich-funktionalen Gruppen, die hier als *kollektive Identität* charakterisiert werden (Antweiler, 2017, S. 443–445).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist die Beziehung *kollektive Identität-Ich-Identität* nicht einseitig, sondern reziprok (Mead, 1980, S. 206; Friebe-Blum und Jacobs, 2000, S. 12). Busse (1997, S. 25) fasst dieses korrelative Verhältnis metaphorisch derartig zusammen: „[...] wo das Ich zum Wir wird und das Wir das zu determinieren beginnt, was zuvor nur das Ich war“. Aus pädagogischer Sicht wird der Bildung der *Ich-Identität* Priorität eingeräumt. Dementsprechend verläuft die Relation von der *kollektiven Identität* linear zur *individuellen Identität*. Nicht anders wird es in den Vorgaben für den Minderheitenunterricht im Kerncurriculum erfasst – der Nachdruck auf die Förderung des „eigenen Identitätsgefühls“ ist deutlich bemerkbar (*Verordnung des Bildungsministers vom 14. Februar 2017*). In diesem Zusammenhang darf die psychosoziale Entwicklung des Schülers nicht außer Acht gelassen werden. Erikson (2004, S. 84–90) zufolge sei die Adoleszenz die entscheidende Etappe der Identitätsbildung. In dieser Entwicklungsphase baut das Selbstbild auf den Erfahrungen früherer Lebensabschnitte auf und entwickelt sich in der Interaktion mit sozialen Bezugsgruppen weiter. Dieser Prozess spiegelt sich auch in den Vorgaben des Kerncurriculums wider, wonach das nationale Bewusstsein der Schüler durch die Einbettung einzelner Elemente der nationalen Minderheit in das Klassenlehrerprinzip (Klassen 1–3) geweckt und erst im weiteren Verlauf der Grundschulzeit (u.a. durch das Fach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit*) gefestigt und in einem breiteren gesellschaftlichen Rahmen gebildet werden soll. Aus Sicht des Lehrers ist es daher von großer Bedeutung, identitätsfördernde Maßnahmen im Lernprozess nicht nur methodisch, sondern auch zeitlich angemessen einzusetzen. Darauf aufbauend wird im weiteren Verlauf des Artikels der im Modell skizzierte Bereich der *kollektiven Identität* näher analysiert, um anschließend auf den eigentlichen Prozess der *Selbstbildkonstruktion* einzugehen.

Das komplexe Schema der *kollektiven Identität* sollte ergo aus der Perspektive zweier divergierender Ebenen wahrgenommen werden: der räumlichen (*lokal-global*) und der kulturellen (*das Eigene-das Fremde*). Den Ausgangspunkt für die kulturelle Sichtweise bildet der in den 1980er-Jahren popularisierte und gegenwärtig im DaF

schon fest gegründete interkulturelle Ansatz der Vermittlung von Landeskunde (Rösler, 2012, S. 204–209; Roche, 2013a, S. 300–303; Rathje, 2006). Das dort aufgenommene, dichotome Paar bezieht sich auf das Verhältnis des eigenen Kulturkreises (Ausgangskultur) zur fremden Kultur (hier: deutschsprachiger Raum). Dabei steht die Perspektive der Lernenden im Mittelpunkt: Die Kompetenz zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem Fremden und zur relativen Betrachtung der eigenen Kultur soll zu einer höheren Empathiefähigkeit und zum Abbau von Stereotypen führen (Nolda, 1995, S. 94). In den letzten Jahren fand jedoch eine vermehrte Bemängelung dieses Landeskunde-Ansatzes im Rahmen des DaF-Unterrichts Verbreitung. Sie richtete sich zum einen gegen die idealisierte und folglich realitätsferne „[...] Gegenüberstellung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ [...]“ und zum anderen gegen die Betrachtungsweise von Kultur, die als „[...] homogene, in sich abgeschlossene [...]“ Einheit verstanden wird (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020, S. 58). Diese Kritikpunkte werden in Bezug auf die Anwendung des Ansatzes im Minderheitenunterricht noch deutlicher. Das Verhältnis *das Eigene–das Fremde* unterliegt innerhalb des DaM – wie das Identitätsmodell deutlich macht – keiner scharfen und eindeutigen Trennung. Eine so klar vorgegebene Teilung auf der im Schema aufgezeigten *lokalen Ebene* kann angezweifelt werden. Dies verdeutlichen die früher angeführten Zahlangaben zur nationalen und regionalen Identifikation der Angehörigen der deutschen Minderheit. Wałęga-Kopka (2019, S. 77–79) ergänzt, dass die Identitätsentwicklung in deutschen Elternhäusern von Generation zu Generation unterschiedlich verlaufen ist. Inwieweit sich die heutigen Teilnehmer am DaM-Unterricht eindeutig als Deutsche oder Deutschstämmige, als Polen oder gar als Schlesier identifizieren, ist sehr subjektiv. Dementsprechend ist nicht von einer eindeutigen nationalen Identifikation der DaM-Teilnehmer auszugehen.⁸

Wie kann hiernach *das Eigene* im Kontext des DaM-Unterrichts definiert werden? Gemäß des Identitätsmodells sollte man als Lehrkraft von *subjektivem Eigenem* – das personengebunden und lokal determiniert ist, und von *objektivem Eigenem* – das fachspezifisch und räumlich zweidimensional bestimmt ist, ausgehen. Das *subjektive Eigene* gründet auf individuellen kulturspezifischen Erfahrungen des DaM-Lernenden und kann in der Realität sehr mannigfaltig sein. Die Berücksichtigung dieser kulturellen Heterogenität der Lernergruppe sei für den Erfolg des DaM-Unterrichts und letztendlich für einen erfolgreichen Prozess der Identitätsbildung beim Lernenden fundamental. Die Lehrkraft sollte in ihrem methodischen Vorgehen von den Identitätserfahrungen der Lernenden ausgehen, um dann zu den deutschbezogenen Inhalten zu gelangen – kulturspezifisch

⁸ Diese Problematik wird auch in der Entwicklungsstrategie der deutschen Minderheit aufgegriffen. Als eine der Herausforderungen werden ein „klares Identitätsgefühl (sic!) der Angehörigen der deutschen Minderheit und der Generationswechsel“ definiert (https://vdg.pl/wp-content/uploads/2023/06/strategiaPL_DE.pdf, s. 15 - Übers. R.Z.).

von der interkulturellen zur intrakulturellen Ebene und methodisch vom individuellen Vorwissen der Lernenden zum konkreten Themenbereich. Es ist bei alledem wichtig, das Augenmerk sowohl sprachlich als auch kulturell auf das Deutsche zu richten.

Stellt man als Lehrkraft die Interkulturalität der Region in den Vordergrund, so verkommt der DaM-Unterricht in Bezug auf landeskundliche Inhalte letzten Endes zur Regionalkunde. Um dieser Relativierung regionaler Art vorzubeugen ist es unbedingt erforderlich, die globale Perspektive des *objektiven Eigenen* in den DaM adäquat einzuarbeiten. Gemeint ist hier der im Identitätsmodell beschriebene Bereich des *allgemeinen deutschsprachigen Raumes*. Im Rahmen des vorgenommenen Themas umfasst der Begriff *allgemeiner deutschsprachiger Raum* nicht nur DACHL-Länder, sondern auch andere deutsche Minderheiten außerhalb Polens. Man sollte sich mithin nicht nur auf das aktuelle Deutschlandbild beschränken, sondern die Grundgedanken des *DACH-Prinzips* und die schon zeitlich etwas zurückliegenden, aber im Kern weiterhin aktuellen *ABCD-Thesen* verwirklichen (Bettermann, 2010, S. 41; ABCD-THESEN).⁹ Diese Ansätze könnten den Lehrkräften bei der Auswahl der Themen und der Art und Weise der Vermittlung allgemeiner landeskundlicher Informationen im DaM eine große Hilfe sein. Auch die Einbeziehung der aktuellen Situation der deutschen Minderheiten in anderen Ländern, z.B. Dänemark oder Ungarn, wäre eine Bereicherung. Ein methodisch angemessen aufbereiteter kontrastiver Vergleich ausgewählter Traditionen und Bräuche deutscher Minderheitengruppen würde den kollektiven Zusammenhalt stärken und zugleich die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern.

Es stellt sich bei alledem die Frage, welche der beiden Perspektiven des *objektiven Eigenen*, d. h. des Deutschen innerhalb des DaM, prädominant sein soll – *das Lokale* oder *das Globale*? Der Gesetzgeber unterstreicht die lokale Perspektive, indem er das für die fünfte und sechste Klasse der Grundschule obligatorische DaM-Fach als *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* bezeichnet (*Allgemeine Informationen zur Ausstellung der Schulzeugnisse*). Damit wird – ob gewollt oder ungewollt – die globale Perspektive in der Bezeichnung übergangen. Sie zu berücksichtigen, würde dem eigentlichen Themenfeld des Faches entsprechen. Eine exemplarische Bezeichnung, die sowohl die lokale als auch die globale Ebene inkludiert, wäre beispielsweise *Geschichte und Kultur Deutschlands und der deutschen Minderheit*. Neben der formellen Benennung sollte man im didaktischen Bereich nicht die Fehler der organisierten deutschen Minderheit außerhalb des Unterrichts machen, d. h. die Aufmerksamkeit vorrangig auf *das Deutsche vor Ort* zu lenken und es dazu noch mit dem Schlesischen und Polnischen

⁹ Der IDV (Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.) stellt eine breite Informationsplattform zu landeskundlichen Informationen und deren methodischer Vermittlung zur Verfügung (Vgl.: <https://idvnetz.org/>).

zu verflechten. Dies würde zur Kultivierung eines verquerten „minderheitendeutschen“ Deutschtum führen (Czok, 2020, S. 186). Zweifellos ist ein historischer Rückgriff auf die Vergangenheit der deutschen Minderheit und eine Art persönliche Spurensuche für die Bildung der *Ich-Identität* der Lernenden konstitutiv. Es sei hierbei sehr wichtig die Gegenwarts- und vor allem die Zukunftsperspektive nicht aus den Augen zu verlieren. Im Identitätsmodell wird dieser Vorgang in Anlehnung an Szivós (2021, S. 82–86) als „zeitliche Ausdehnung der Identität“ charakterisiert. Zwar ist dieser Prozess im Schema grafisch als Teil der *Selbstbildkonstruktion* erfasst, doch sollte die Zeitlichkeit eher als Zwischenglied zwischen *individueller* und *kollektiver Identität* betrachtet werden. Es handelt sich in diesem Verhältnis weniger um Geschichte, sondern vielmehr um ein *kulturelles Gedächtnis*, das auf dem *Speicher- (passiv)* und *Funktionsgedächtnis (aktiv)* basiert (Assmann, 1999, S. 130–146). Das kollektive *Speichergedächtnis* der Deutschen vor Ort wird durch zahlreiche Institutionen in Schlesien unterstützt, die im Rahmen des DaM-Unterrichts besucht werden können.¹⁰ Die entscheidende identitätsstiftende Eigenart wird jedoch dem *Funktionsgedächtnis* zugeschrieben. Neben den von Assmann (1999, S. 134) genannten Merkmalen dieser Gedächtnisart, wie Selektivität, Gruppenbezug und Wertbindung, sollte die Orientierung an der Zukunft für die gegenwärtigen DaM-Lernenden eine vorrangige Stellung einnehmen. Der von der älteren deutschen Generation vor Ort priorisierte Blick Richtung Vergangenheit und demzufolge die Förderung einer rekonstruierten, von Nostalgie geprägten Identität wird von der jüngeren, zukunftsorientierten Generation nicht akzeptiert (Berlińska, 1999, S. 339). Der Perspektivenwechsel der jungen deutschen Generation vor Ort ist zeitgenössisch besonders in der regionalen deutschen Medienlandschaft sichtbar.¹¹ Die Einbeziehung der lokalen Medien in den Unterricht oder sogar eine Mitgestaltung dieser durch eine aktive Zusammenarbeit bspw. mit dem BJD^M¹² wäre für die Weiterbildung der *kollektiven Identität* der *lokalen* deutschen Minderheit von großer Wichtigkeit.¹³ Eine erfolversprechende und zukunftsorientierte Identitätsförderung des *Lokalen* kann didaktisch nur im *globalen*

¹⁰ Einrichtungen wie die Universitätsbibliothek der Lehrstühle für deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur, das Schlesische Institut, die Österreich-Bibliothek, die Caritas-Zentralbibliothek, das Dokumentations- und Ausstellungszentrum der Deutschen in Polen oder das Forschungszentrum der deutschen Minderheit ermöglichen nicht nur den uneingeschränkten Zugang zu deutschen Büchern und Archivalien, sondern bieten auch verschiedene Veranstaltungen und Workshops für Schulen und Jugendliche an.

¹¹ Neben den traditionellen Printmedien, Fernseh- und Radiosendungen der deutschen Minderheit gibt es auch eine angepasste digitale Präsenz der deutschsprachigen Medien, insbesondere auf Social-Media-Kanälen, die sowohl inhaltlich (global und zukunftsorientiert) als auch in der Form für die Jugend ansprechend ist.

¹² Bund der Jugend der Deutschen Minderheit.

¹³ Giles (2003, S. 156) betont den gegenwärtig großen Einfluss der Medien auf die Identitätskonstruktion: “Today’s media offer the adolescent a cultural Toolbox for identity construction”.

Kontext gelingen. Nur so kann die Gefahr einer sich immer weiter zum imaginären und realitätsfernen Freilichtmuseum entwickelten Minderheitsgesellschaft gebannt werden (Pietrek, 2004, S. 191).

Des Weiteren soll *das Fremde* umfassender erläutert werden. In der Struktur des Identitätsmodells ist es *global* positioniert. Dieses Konzept umfasst kulturelle Bereiche, die außerhalb des *allgemeinen deutschsprachigen Raumes* verortet sind. Anders als in der Fremdsprachendidaktik gilt der Vorsatz nicht *dem Fremden* – die Orientierung des Lernenden sollte im DaM in erster Linie auf *das Eigene* gerichtet und identitätsfördernd gestaltet werden. Inwiefern könnte die Aufnahme eines so definierten *Fremden* in den DaM von Vorteil sein? Eckmann (2005, S. 1) deutet darauf hin, dass „[...] anders als Kultur [...] kulturelle Identität eigentlich nicht per se [existiert], sondern [...] immer durch Differenzierung und Differenz gegenüber anderen relevanten Gruppen [entsteht]“. Dies sollte im DaM-Unterricht nicht nur auf *lokaler* (Bsp. deutsche Minderheit in Polen - polnische Mehrheit), *intrakulturell-globaler* (Bsp. deutsche Minderheit in Polen - DACHL-Regionen oder andere deutsche Minderheiten), sondern auch auf *inter- und transkulturell-globaler Ebene* (Bsp. deutsche Minderheit in Polen - andere kulturelle Regionen) stattfinden. Dabei ist es wichtig, keine dieser Ebenen im Lernprozess isoliert und getrennt zu betrachten, sondern sie entsprechend dem Identitätsmodell als Gesamtstruktur zu integrieren.¹⁴ Neben dieser „reflektierten Vergleichsdidaktik“ ist die Bewusstmachung eines interkulturellen Lernprozesses beim Lernenden, der die Empathiefähigkeit steigert und gleichzeitig eine ethnozentrische Sichtweise relativiert, von großer Bedeutung (Veeck und Linsmayer, 2001, S. 1166).

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das im Rahmen dieses Beitrags präsentierte Modell zur Förderung der national-kulturellen Identität im deutschen Minderheitenunterricht zeichnet eine komplexe und mehrdimensionale Identitätsstruktur der DaM-Lernenden nach. In dieser Hinsicht bestätigt das Modell die Kritik an einem essentialistischen Identitätsdenken, das in „Substanzmerkmalen“ beschrieben wird und eine Einteilung in reine und getrennte Entitäten bevorzugt (Bohlen, 2014, S. 21). Vielmehr wird hier ein prozedurales Identitätsverständnis vertreten, das in der postkolonialen *Hybriditätskategorie* mündet (Hall, 1996, S. 1–17; Bhabha, 1994;

¹⁴ Hier ist insbesondere an die Behandlung kulturspezifischer Leitthemen zu denken. Als Beispiel kann der Themenbereich „Speisen und Gerichte“ dienen: Es wäre didaktisch verfehlt, traditionelle regionale Spezialitäten der Deutschen in Polen (Schlesien) in einen größeren Kontext mit Alltagsgerichten aus anderen Regionen der Welt (Europas) zu stellen, ohne Alltagsgerichte aus anderen Regionen Deutschlands einzubeziehen.

Spivak, 1990). Die „binäre Logik“ der *Hybridität* bezieht sich in dem dargestellten Modell sowohl auf die *lokale* als auch auf die *globale Ebene* der kollektiven Identitätsstruktur (Bohlen, 2014, S. 22). Allerdings sollte *kollektive Hybridität* innerhalb des DaM nicht als inhaltliche Gleichstellung aller Identitätskonzepte verstanden werden. Die Behandlung deutschbezogener Inhalte mit Berücksichtigung des *subjektiven Eigenen* und im Spiegelbild *des Fremden* sei primär. Dabei sollte sich die *Hybridität* in Bezug auf den Prozess der Bildung einer national-kulturellen *Ich-Identität* des Lernenden autonom, d. h. ohne Zwang oder Indoktrinierung seitens des Lehrers entwickeln.

Das entworfene Modell schließt in keinerlei Hinsicht die Ausführung der didaktischen DaM-Identitätsförderung ab und darf daher nicht als vollendet betrachtet werden. Vielmehr stellt es einen theoretischen Ausgangspunkt und zugleich eine Anregung für die eigentliche didaktisch-methodische Arbeit dar. Darunter sind folgende Handlungen zu verstehen, die für einen erfolgversprechenden DaM-Unterricht unabdingbar sind:

- Erarbeitung einer einheitlichen didaktisch-methodischen Strategie zur Identitätsförderung im Rahmen von DaM auf allen Bildungsstufen (vom Kindergarten bis zur Sekundarschule), die den Lehrkräften als Leitfaden bei der Lehrplanentwicklung dienen kann;
- Entwicklung einer Lehrwerkreihe für DaM¹⁵ in Polen unter Einbeziehung von aller Zusatzfächer¹⁶, die sowohl die sprachliche Heterogenität als auch die mehrdimensionale Identitätsstruktur der Lernenden berücksichtigt;
- Erstellung exemplarischer Lehrpläne für DaM mit entsprechender Auswahl landeskundlicher Inhalte;
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit regionalen Einrichtungen zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur (Exkursionen, thematische Projekte im Rahmen des Unterrichts);
- Erstellung eines verbindlichen Literaturkanons für den DaM-Unterricht auf allen Ausbildungsstufen.

¹⁵ „Niko“ ist derzeit das einzige vom polnischen Bildungsministerium zugelassene DaM-Lehrwerk, das für die Primarstufe bestimmt ist. Ursprünglich handelt es sich um eine für den polnischen Minderheitenunterricht aufbereitete Überarbeitung des ursprünglichen deutschen Original-Schulbuchs (Beier, Daub). Aus diesem Grund kommen landeskundliche Inhalte mit identitätsstiftender Funktion in diesem Lehrwerk kaum vor. Der regionale Bezug der deutschen Minderheit in Polen wird desgleichen nicht angesprochen. Für die Sekundarstufe gibt es kein zugelassenes DaM-Lehrwerk.

¹⁶ Gemeint sind hier die innerhalb des DaM realisierten Fächer *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* oder *Geografie Deutschlands*.

BIBLIOGRAFIE

- Antweiler, Ch. (2017). Kollektive Identität. In L. Kühnhardt und T. Mayer (Hrsg.). *Bonner Enzyklopädie der Globalität* (S. 443–453). Springer.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C. H. Beck.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Instytut Kultury.
- Berend, N. (2013). Kann Deutsch als „Minderheitensprache“ unterrichtet werden? Überlegungen zu einem aktuellen Problem. *Zeitschrift für mitteleuropäische Germanistik*, 3(1), 13–28.
- Berlińska, D. (1999). *Mniejszość niemiecka na Śląsku Opolskim w poszukiwaniu tożsamości*. Instytut Śląski w Opolu.
- Bettermann, R. (2010). D-A-CH-Konzept, das. In H. Barkowski und H.-J. Krumm (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 41). Narr Francke Attempto Verlag.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bohlen, L. (2014). *Identität und Hybridität: Am Beispiel der Medien der deutschen Minderheiten in den Ländern Mittel- und Osteuropas (MOE) als Identitätsstifter*. Institut für Auslandsbeziehungen. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/51207>
- Brunner, K. M. (1987). Zweisprachigkeit und Identität. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 44(4), 57–75.
- Busse, D. (1997). Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In M. Jung, M. Wengeler und K. Böke (Hrsg.). *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über ‚Ausländer‘ in Medien, Politik und Alltag* (S. 17–35). Westdeutscher Verlag Opladen.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S. und Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Czok, M. (2020). *Das Oppelner Schlesien. Die Region, ihre Bewohner und ihre Identität in wissenschaftlichen und publizistischen Diskursen*. Neisse Verlag.
- Eckmann, M. (2005). *Aspekte soziokultureller Identitätsbildung von Minderheitsgruppen*. https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/000623_eckmann.pdf
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (Übers. M. Żywicki). Zysk i S-ka.
- Giles, D. (2003). *Media psychology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gymnich, M. (2003). Individuelle Identität und Erinnerung aus Sicht von Identitätstheorie und Gedächtnisforschung sowie als Gegenstand literarischer Inszenierung. In A. Erll, M. Gymnich und A. Nünning (Hrsg.). *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien* (S. 29–46). Edition Elch.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs ‚Identity‘? In S. Hall und P. du Gay (Hrsg.). *Questions of cultural identity* (S. 1–17). Sage.
- Lemańczyk, M. und Baranowski, M. (2020). *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Mead, G. H. (1980). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Nikitorowicz, J. (2015). Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*, 49(7), 125–134. <https://doi.org/10.5604/00332860.1161590>
- Nikitorowicz, J. (2022). Tożsamość dziecka jako ideologiczny konstrukt powinnościowy. Dylemat i wyzwanie edukacyjne. *Wychowanie w Rodzinie*, 27(2), 31–44. <https://doi.org/10.34616/wvr.2022.2.031.043>

- Nikitorowicz, J. und Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 15(2), 23–36. DOI: 10.15804/em.2021.02.01
- Nolda, S. (1995). Grenzen des interkulturellen Lernens – nicht nur im Anfängerunterricht. In G. Burger (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht* (S. 93–104). Hueber.
- Pietrek, D. (2004). Literarische Identitätsarbeit in Oberschlesien heute. In J. Joachimsthaler und W. Schmitz (Hrsg.), *Verhandlungen der Identität. Literatur und Kultur in Schlesien seit 1945* (S. 181–191). Thelem.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–21. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2663/>
- Reiterer, A. F. (1994). Mythos Kultur – Symbol Sprache. Lokale Identität und (über)nationale Integration. In W. Holzer und U. Pröll (Hrsg.), *Mit Sprachen leben. Praxis der Mehrsprachigkeit* (S. 15–30). Drava.
- Roche, J. (2013a). *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Roche, J. (2013b). Identität und Sprache. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs und C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 233–246). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Metzler.
- Scheuringer, B. (2016). Multiple Identities: A Theoretical and an Empirical Approach. *European Review*, 24(3), 397–404.
- Spivak, G. Ch. (1990). *The post-colonial critic. Interview, strategies, dialogues*. Routledge.
- Szívós, I. (2021). Identität und Diskursanalyse. In E. Knipf-Komlósi und M. Müller (Hrsg.), *Spracheinstellungen, Spracherhalt durch Schule, Identität. Neuere Untersuchungen zur Sprache der Ungarndeutschen* (S. 75–97). ELTE Germanisztikai Intézet.
- Tajfel, H. und Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin und S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33–47). Monterey.
- Veeck, R. und Linsmayer, L. (2001). Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici und H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2 (S. 1160–1168). De Gruyter.
- Wałęga-Kopka, K. (2019). *Deutsch als Minderheitssprache - zwischen Mutter- und Erwerbssprache. Ein Gegenwärtiger Bilingualismus der Jugendlichen im Opperlner Schlesien* (Dissertation, Uniwersytet Łódzki). Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego. https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/27889/Deutsch%20als%20Minderheitssprache%20zwischen%20Mutter%20und%20Erwerbssprache.%20Ein%20gegenw%c3%a4rtiger%20Bilingualismus%20bei%20Jugendlichen%20im%20Opperlner%20Schlesien_C_Walega_Kopka_FERTIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zaorska, M. (2012). Rozwój kulturowy dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika*, 28, 29–48.

QUELLEN

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.* IDV-Rundbrief 45, 1990, S. 15–18. <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Allgemeine Informationen zur Ausstellung der Schulzeugnisse [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków]. Dz.U. 2019, poz. 1700. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001700/O/D20191700-c2.pdf> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Beier, B., Erdmann, S., Herbst, I., Kähler, U., Rips, S. und Schimmler, U. (2016). *Niko 1.* Lektorklett.
- Daub, C. E., Dittrich, I., Lindner, A., Rommel, A., Schmid-Ostermayer, S., Seepe-Smit, B. und Weißenburg, M. (2017). *Niko 2.* Lektorklett.
- Daub, C. E., Rommel, A., Schmid-Ostermayer, S., Seepe-Smit, B. und Stäwen, S. (2018). *Niko 3.* Lektorklett.
- Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. <https://idvnetz.org/> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Wstępne wyniki narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań 2021 w zakresie struktury narodowo-etnicznej oraz języka kontaktów domowych.* GUS. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/wstepne-wyniki-narodowego-spisu-powszechnego-ludnosci-i-mieszkan-2021-w-zakresie-struktury-narodowo-etnicznej-oraz-jezyka-kontaktow-domowych,10,1.html> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Deutsche Bildungsgesellschaft [Niemieckie Towarzystwo Oświatowe]. <http://www.bildung.pl/oswiata/materialy-do-pobrania/> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Verordnung des Bildungsministers vom 18. August 2017 [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r.]. Dz.U. 2017, poz. 1627. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf> [Abgerufen am 03.07.2023].
- Verordnung des Bildungsministers vom 14. Februar 2017 [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.]. Dz.U. 2017, poz. 356. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [Abgerufen am 03.07.2023].

WEGE ZUR FÖRDERUNG NATIONAL-KULTURELLER IDENTITÄT
IM DEUTSCHEN MINDERHEITENUNTERRICHT

Z u s a m m e n f a s s u n g

Eines der im Kerncurriculum für Minderheitenunterricht in Polen festgelegten Ziele ist die Förderung des nationalen Identitätsgefühls der Lernenden. Im Zeitalter der Globalisierung stellt sich die Frage nach der geeigneten Form eines identitätsstiftenden Unterrichts. Am Beispiel des deutschen Minderheitenunterrichts in Polen wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, mit Hilfe eines selbst entworfenen Modells die theoretischen Grundlagen für eine erfolgversprechende national-kulturelle Identitätsförderung zu schaffen. Dabei wird die vielschichtige Identitätsstruktur der Region Oberschlesien, in der die deutsche Minderheit am stärksten vertreten ist, in die didaktischen Überlegungen einbezogen.

Schlüsselwörter: Minderheit; Minderheitensprache; Minderheitenunterricht; Sprache und Identität

SPOSOBY WZMACNIANIA TOŻSAMOŚCI NARODOWO-KULTUROWEJ
NA ZAJĘCIACH JĘZYKA NIEMIECKIEGO JAKO JĘZYKA MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ

Streszczenie

Jeden z podstawowych celów, ujętych w podstawie programowej w zakresie nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej, odnosi się do wsparcia tożsamości narodowej uczącego. W obecnej dobie globalizacji rodzi się pytanie o odpowiednią formę zajęć wzmacniających tożsamość narodową. Na przykładzie zajęć języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej podjęta zostaje w ramach artykułu próba stworzenia – z wykorzystaniem opracowanego modelu – teoretycznych podstaw dla sprzyjającego wsparcia tożsamości narodowo-kulturowej. W rozważaniach dydaktycznych została uwzględniona wielowarstwowa struktura tożsamościowa Śląska, gdzie mniejszość niemiecka jest najliczniej reprezentowana.

Słowa kluczowe: mniejszość; język mniejszości; edukacja mniejszości; język i tożsamość

WAYS OF NATIONAL-CULTURAL IDENTITY SUPPORT IN GERMAN
MINORITY EDUCATION

Summary

One of the goals set in the core curriculum for minority language education in Poland is to reinforce the learner's sense of national identity. In the current age of globalization, there is the question of the teaching environment that will support identity formation. Using the example of German minority language teaching in Poland, this article attempts to lay the theoretical groundwork for supporting national-cultural identity using a self-designed model. The complex identity make-up of the Silesian region, where the German minority is most numerous, is included in the present considerations.

Keywords: minority; minority language; minority education; language and identity