

Ryszard Ziaja (ORCID 0000-0001-5336-7218)  
Uniwersytet Opolski, Polen

## Minderheitensprache im didaktischen Kontext am Beispiel des Deutschunterrichts in Polen

### Abstract

#### Minority language in a didactic context using the example of German lessons in Poland

In the following article, an attempt is made to define basic approaches for a future successful design of German minority teaching in Poland. On the one hand, reference is made to the thirty-year history and current situation of teaching in Poland and, on the other hand, to the already researched fields of activity of German minority teaching in Eastern Europe. Linguistic as well as cultural and methodological aspects are explored. The contribution should be understood as a scientific suggestion to redefine the term minority language in a didactic context.

**Keywords:** minority, minority language, minority education, german minority.

### 1. Problemaufriss

Der deutsche Minderheitenunterricht<sup>1</sup> in Polen hat sich, trotz der gegenwärtig andauernden politischen und formaljuristischen Debatte,<sup>2</sup> zu einem

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird für den deutschen Minderheitenunterricht in Polen die Abkürzung DaM verwendet. Dabei inkludiert dieses Kurzwort alle Organisationsformen des Unterrichts, wie etwa ein zusätzliches Schulfach: Deutsch als Minderheitensprache, Unterricht in der polnischen und deutschen (Minderheiten-)Sprache, Unterricht in der deutschen (Minderheiten-)Sprache. Vgl. „Verordnung des Bildungsministers vom 18. August 2017 über die Bedingungen und die Art und Weise der Aufgabenerfüllung durch Kindergärten, Schulen und öffentliche Einrichtungen, die es ermöglichen, das Bewusstsein der nationalen, ethnischen und sprachlichen Identität von Schülerinnen und Schülern nationaler und ethnischer Minderheiten und Gemeinschaften, die die Regionalsprache verwenden, zu erhalten.“, vgl. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf> [Zugriff 26.12.2022].

<sup>2</sup> Gemeint sind hier vor allem entsprechende Verordnungen des Bildungsministers hinsichtlich der Stundenreduzierung für DaM von drei Unterrichtsstunden auf

festen Bestandteil regionaler Bildung entwickelt. DaM wird an vielen Schulen, vornehmlich der Woiwodschaften Oppeln und Schlesien unterrichtet. Dabei hat sich der Schüleranteil an diesem Unterricht auf einem hohen Niveau stabilisiert.<sup>3</sup> Es scheint gleichwohl, dass diese statistisch-soziale Entwicklung der DaM-Schülerzahl ihren Höhepunkt erreicht hat. Auf der Ebene des Spracherwerbs gestaltet sich die Situation weitaus komplizierter. Für die heutige Lerner-Generation ist das Deutsche weitgehend keine Erstsprache (L1) oder sogar keine Zweitsprache (L2). Viele der „Minderheitenkinder“ lernen die deutsche Sprache erst in den Bildungsinstitutionen. Dies hängt größtenteils mit der Tatsache zusammen, dass die deutsche Sprache in deutschstämmigen Familien nicht mehr im Alltag verwendet und somit von den älteren an die jüngeren Generationen nicht weitergegeben wird (Wyderka 2005:187). Gegenwärtig wird nicht das Deutsche, sondern der (ober)schlesische Dialekt<sup>4</sup> und das Polnische von einer erheblichen Mehrheit der gegenwärtig lebenden Deutschen in Polen als Erstsprache angegeben (Lemańczyk et al. 2020:123). Nicht anders ist es mit Kindern, die keine Minderheitenangehörige sind, die aber am DaM teilnehmen.<sup>5</sup> Für beide Lerner-Gruppen müsste das Deutsche aus der Perspektive des Erwerbs größtenteils als Fremdsprache (DaF) angesehen werden. In diesem Zusammenhang ist die Einstufung des DaM-Unterrichts ausschließlich als Muttersprachenunterricht für Minderheitenkinder nicht zeitgemäß und wirklichkeitsfremd.

---

eine in der Woche. Vgl. „Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 4. Februar 2022 zur Änderung der Verordnung über die Bedingungen und die Art und Weise der Erfüllung von Aufgaben durch öffentliche Kindergärten, Schulen und Einrichtungen, die der Erhaltung des Gefühls der nationalen, ethnischen und sprachlichen Identität von Schülerinnen und Schülern dienen, die nationalen und ethnischen Minderheiten und Gemeinschaften angehören, die eine Regionalsprache sprechen.“, vgl. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000276/O/D20220276.pdf> [Zugriff 26.12.2022].

<sup>3</sup> Im Schuljahr 2021/2022 war DaM an 600 Schulen für 48 920 Lerner organisiert worden. Vgl. Informationssystem der Bildung SIO, Liczba szkół, oddziałów, uczniów z językiem mniejszości niemieckiej wg gmin wg stanu na 30.09.2021 r. (Stand: SIO 24.03.2022 r.), <https://sio.gov.pl/sio/>.

<sup>4</sup> Im Folgenden wird ähnlich wie bei Pelka (2015:136) unter dem Begriff „(ober)schlesischer Dialekt“ ein schlesisch-polnischer Ethnolekt verstanden, d.h. eine „regionale Varietät des Polnischen“. Zur Problematik der Klassifizierung des Schlesischen als Sprache bzw. Regionalsprache siehe u.a. Wyderka (2018), Tambor (2008) und Siuciak (2010).

<sup>5</sup> Nach der aktuellen Rechtslage darf für eine Teilnahme am DaM die Mitgliedschaft in einer Organisation der deutschen Minderheit nicht gefordert werden. Die polnische Staatsbürgerschaft der Lerner ist das einzige Kriterium.

---

Ähnlich sah es schon vor dreißig Jahren aus, als der Unterricht der Muttersprache einer nationalen Minderheit eingeführt worden ist. Kneip (2000:270) fasst die damalige widersprüchliche Lage wie folgt zusammen: „Einerseits wurde der muttersprachliche Unterricht seitens der deutschen Minderheit zum politischen Postulat erhoben, da er unbestritten einen Bestandteil jeder Minderheitenkultur bildet. Andererseits war dieses Postulat in keiner Weise mit den gegebenen Realitäten in Einklang zu bringen, da unter „Muttersprache“ normalerweise die „Erstsprache im Spracherwerb“ verstanden wird, aber die Schüler in Oberschlesien die deutsche Sprache selbst beim Schuleintritt nicht oder nur schwach beherrschten.“

Erwähnenswert ist in dieser Hinsicht die Tatsache, dass im Laufe der Jahre die ursprüngliche Bezeichnung „Unterricht der Muttersprache“ durch den Begriff „Minderheitensprache“ in Bildungsrechtsakten und entsprechend in Schulen ersetzt worden ist. Trotzdem wird im Kerncurriculum für Minderheitensprache weiterhin der gegenwärtig nicht tragbare Begriff „Muttersprache“ verwendet.<sup>6</sup>

Es bedarf ohne Zweifel einer neuen Begriffsbestimmung der deutschen Minderheitensprache im didaktischen Bezugsrahmen. Im vorliegenden Beitrag wird demzufolge der Versuch unternommen, DaM im polnischen Bildungskontext zu definieren und auf Besonderheiten dieses Unterrichts analytisch einzugehen. Aufgrund des quantitativen Rahmens erhebt dieser Artikel jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Als Ansatzpunkt für die hier angestrebte Ausführung soll der Beitrag von Berend (2013) bezüglich des DaM-Unterrichts in osteuropäischen Ländern dienen. Entsprechend werden einige Ansätze kritisch aufgegriffen und neue hinzugefügt. Es soll jedoch nachdrücklich bemerkt werden, dass die Voraussetzung der Analyse, anders als bei Berend (2013), nicht die Frage nach der Instandhaltung („Kann?“), sondern nach der Art und Weise der Gestaltung des DaM-Unterrichts („Wie kann?“) ist.

## 2. Das Deutsche als Minderheitensprache in Polen

Der Begriff **Minderheitensprache** wird oft mit dem Terminus **Regionalsprache** einträchtig genannt und festgelegt. Das wohl bekannteste Beispiel hierzu sei die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen, die für die europäischen Mitgliedstaaten hinsichtlich des Schutzes

---

<sup>6</sup> Siehe: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-mniejszości-narodowej-lub-etnicznej> [Zugriff am 26.12.2022].

und der Erhaltung der Minderheitensprachen verbindlich ist. Dass die gemeinsame Nennung der beiden Begriffe aus soziolinguistischer Perspektive äußerst problematisch sei, schildert Radatz (2013:71-76). Folgt man seiner Betrachtungsweise, so handelt es sich bei den Deutschen in Polen um eine autochthone Sprachgemeinschaft (regional minority group), die durch historisch-politische Grenzverschiebungen vom Heimatland getrennt wurde. Die Sprache selbst sei damit in Bezug auf die Mehrheit das bestimmende Unterscheidungsmerkmal. So wird eine **Sprachminderheit** in einer Kontrastierung zur **Sprachmehrheit** festgelegt.

Hierbei sollte man, besonders im Zusammenhang mit der deutschen Minderheit, die kulturelle Ebene nicht außer Acht lassen. Gegenwärtig findet die Weitergabe der deutschen Sprache an die nächsten Generationen nur in geringem Maße statt. Entsprechend wird das Deutsche im überwiegenden Teil der Minderheitenfamilien in Polen nicht als Erstsprache erworben und im Alltag wenn überhaupt, dann nur sporadisch benutzt.<sup>7</sup> Die deutsche Sprachminderheit entwickelt sich in höherem Maße zu einer kulturellen Minderheit, die durch ethnisch-kulturelle Eigentümlichkeiten bestimmt wird (vgl. Kürschner 2014:15-16). Im mannigfaltigen Verhältnis Sprache – Identität wird die Sprache zwar als bedeutendes, jedoch nicht als bestimmendes Phänomen identitätsstiftender Art angesehen (vgl. Tambor 2006:16-19). Wałęga-Kopka (2019:78) unterstreicht, dass die Identitätsbildung in oberschlesischen Familien deutscher Abstammung verschiedenartig stattfand und weiterhin divergent abläuft.<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang seien die „Minderheitenkinder“ besonders auf die institutionelle Förderung in den Schulen angewiesen. Dort sollten die sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Inhalte nicht nur ergänzt, sondern entsprechend zur Entfaltung gebracht werden. Zum Vergleich kann man die Situation der deutschen Minderheit in Dänemark heranziehen, wo die Sprache von den Angehörigen der Minderheit in der Kommunikation größtenteils nicht gepflegt wird, aber DaM in der Bildung einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Kürschner 2014:15-16).

<sup>7</sup> In der Volkszählung im Jahr 2011 haben sich 147 816 der Befragten als Deutsche deklariert. 58 170 der Befragten haben das Deutsche als Erstsprache angegeben. Vgl.: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno-nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,2,1.html> [Zugriff am 28.12.2022]. Siehe dazu noch Lemańczyk (2020:123) und Berlińska (1993:45).

<sup>8</sup> Im Rahmen einer Generationsübersicht weist Wałęga-Kopka (2019:78) auf drei Möglichkeiten hin: 1. Sprache und Kultur wird weitergegeben; 2. Nur kulturelle Inhalte werden weitergegeben; 3. Weder Sprache noch Kultur werden weitergegeben.

### 3. Ansätze für die Gestaltung des DaM

Im Folgenden werden Ansätze dargestellt, die signifikant für den gegenwärtigen DaM-Unterricht in Polen sein können. Diese sollten als eine Art Anregung und theoretische Stütze für die Neugestaltung und Revidierung des derzeitigen Minderheitenunterrichts in der deutschen Sprache verstanden werden.

#### 3.1. Das Identitätspotenzial

Berend folgend, lässt sich das Identitätspotenzial als eine spezifische Eigenart des DaM und gleichzeitig als dessen Unterscheidungsmerkmal zum DaF klassifizieren. Die Haupttätigkeitsfelder des DaF-Unterrichts, das Sprachsystem und dessen handlungsorientierte Nutzung, werden demzufolge im DaM von dem Identitätsfeld ergänzt (Berend 2013:19 nach Fandrych 2010:174).

Dieses Identitätsfeld sei, wie Berend (2013:19) treffend anführt, nur schwer vollständig zu erfassen. Nimmt man die deutsche Minderheit in Polen als Beispiel, dann bewohnen die meisten Minderheitenmitglieder Gebiete wie etwa Oberschlesien, die über Jahrzehnte interkulturell geprägt wurden und auf eine multinationale Geschichte zurückblicken. In diesem Kontext sei die Abgrenzung zwischen der regionalen deutschen Kultur „vor Ort“ (vgl. Berend 2013:19) und der allgemeinen Kultur des deutschsprachigen Raums<sup>9</sup> für die Identitätsförderung von Belang. Der im Fremdsprachenunterricht fest etablierte interkulturelle Ansatz (vgl. Rösler 2012:204-205; Roche 2013:289-294), der auf dem Verhältnis des Eigenen und des Fremden beruht, greift dementsprechend beim Minderheitenunterricht zu kurz. Beim DaM gibt es in diesem Sinne keine Fremdenperspektive. Vielmehr kann man hier vom Eigenen im engen (lokalen, regionalen) und breiten (nationalen, internationalen, globalen) Kontext sprechen. Kulturelle Ressourcen regionaler Art sind der Ausgangspunkt für die Wahrnehmung kultureller Inhalte anderer Regionen des deutsch-

---

<sup>9</sup> Die hier verwendete Bezeichnung „allgemeine Kultur des deutschsprachigen Raums“ bezieht sich vorzugsweise auf eine der ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht: „15. Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, daß sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, (IDV-Rundbrief 45, 1990, S. 15-18, URL: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>, Zugriff am 26.12.2022).

sprachigen Raums. Grafisch könnte diese Unterscheidung zwischen DaF und DaM folgenderweise dargestellt werden:

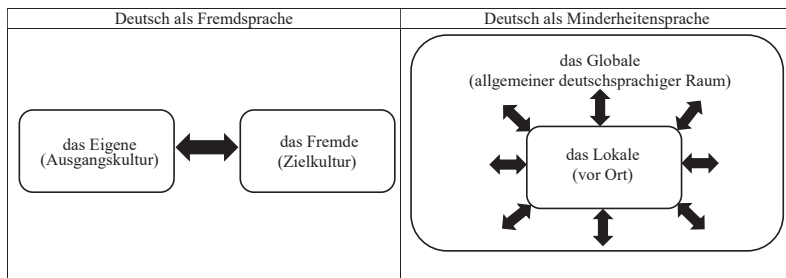


Abbildung 1: Vergleich der kulturellen Ansätze im DaF und DaM

Die wechselseitige Beziehung der lokalen und der globalen Kultur birgt jedoch Fragestellungen im Hinblick auf die Relevanz der ausgewählten Inhalte sowohl in Bezug auf den einen als auch auf den anderen Bereich. Da in Polen neben dem eigentlichen DaM-Unterricht auch in der fünften und sechsten Klasse der Grundschule das Fach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* unterrichtet wird, können landeskundliche Inhalte sowohl explizit als auch implizit auf mehreren Ebenen vermittelt werden.<sup>10</sup> Natürlich kann, besonders im Deutschunterricht, das D-A-CH-Konzept (Bettermann 2010) angesichts der integrierenden Landeskunde in den DaM berücksichtigt werden. Eine regionale Landeskunde durch Miteinbeziehung der Lernenden, wie auch die Realisierung multikultureller und grenzübergreifender Projekte sind nur einige von vielen Vorschlägen, die man im DaM nutzen kann (vgl. Bettermann 2010:41). Trotz alledem sollte die Identitätsförderung der Ausgangspunkt und gleichzeitig die Zielsetzung eines interkulturell orientierten Minderheitenunterrichts sein. Diesbezüglich kommt man ohne eine Art Kanon der ausgewählten Themen sowohl auf der lokalen als auch der globalen Ebene nur schwer aus. Sei es im Rahmen der kommunikativen oder der kognitiven Orientierung (vgl. Rösler 2012:204-205, Roche 2013:289-294). Der kommunikative Ansatz wäre demzufolge besser für den Deutschunterricht geeignet, weil dort die kulturellen an die sprachlichen Aspekte gekoppelt sind. Die Behandlung von Alltagssituationen mit Einbindung lokaler Ortschaften, Sitten und Bräuche der deutschen Minderheit im Vergleich zu anderen DACH-Regionen ist nur eine von vielen Möglichkeiten

<sup>10</sup> Die Benennung des Fachs bezieht sich lediglich auf die lokale Ebene. Für eine Miteinbeziehung des Lokalen und Globalen würde die Bezeichnung *Geschichte und Kultur Deutschlands und der deutschen Minderheit* vorteilhafter sein.

---

der landeskundlichen Realisierung. Viel komplizierter wäre eine angemessene Themenwahl in Bezug auf die Faktenkunde. Faktisches Wissen könnte in Verbindung mit dem interkulturellen Ansatz nicht nur im Deutschunterricht, sondern vornehmlich im Rahmen von Zusatzfächern, wie etwa der an früherer Stelle erwähnten *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* durchgeführt werden. Dabei sollten nicht die Fakten als solche, sondern ihre Relevanz für die Entwicklung als auch die Entdeckung des Identitätspotenzials der Lerner eine entscheidende Rolle spielen. In diesem Sinne sollten landeskundliche Inhalte im Rahmen des DaM-Unterrichts vor allem lernerorientiert vermittelt werden. Eine thematische Selbstbestimmung und die Förderung einer personalisierten Landeskunde kann besonders für das kulturell uneinheitliche Lernerprofil des DaM-Teilnehmers gewinnbringend sein. Die Wahl einer entsprechenden Methode und Sozialform, wie etwa einer Projektarbeit, kann zusätzlich zur Integration der Lerner und einer gemeinsamen kritischen Identitätssuche beitragen.

Es ist darüber hinaus wichtig, dass den Lernenden eine Beziehung der im Unterricht besprochenen kulturellen Inhalte mit der von Ihnen gelebten realen Welt aufgezeigt wird. Berend (2013:24) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „traditional knowledge“ und meint hier vor allem die „[...] Kooperation mit dem familiären Umfeld der Schüler“. Eine aktive Teilnahme an außerschulischen Initiativen zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur können als Beispiel genannt werden. Gemeint ist hier sowohl die Beteiligung an unterschiedlichen Angeboten von wissenschaftlichen Einrichtungen<sup>11</sup> als auch die Miteinbeziehung der lokalen deutschsprachigen Medien<sup>12</sup> in den schulischen Alltag und insbesondere in den Unterricht. Dazu wäre das Engagement der älteren deutschsprachigen Generationen vor Ort nicht nur für die Identitätsergründung, sondern auch

---

<sup>11</sup> In der Woiwodschaft Oppeln gibt es einen unbeschränkten Zugang zu deutschen Büchern und Archivalien. Vornehmlich sind hier folgende Einrichtungen zu nennen: 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 und das Forschungszentrum der deutschen Minderheit. Darüber hinaus bieten die genannten Institutionen regelmäßige Veranstaltungen und Workshops für Schulen und Jugendliche.

<sup>12</sup> Neben den regelmäßig herausgegebenen Printmedien, wie etwa “Schlesien heute”, “Schlesisches Wochenblatt” oder “Antidotum” werden auch verschiedene Fernseh- und Radiosendungen ausgestrahlt. Ein umfassendes Verzeichnis dieser findet man unter URL: [www.deutschemedien.pl](http://www.deutschemedien.pl) [Zugriff am 26.12.2022]. Aktuell gibt es auch eine angepasste Präsenz der deutschsprachigen Medien auf Social-Media-Kanälen.

für die sozial-gesellschaftliche Entwicklung junger Menschen wünschenswert.

### 3.2. Sonderstatus der deutschen Sprache

In Schulen mit DaM-Unterricht ist es von großer Wichtigkeit, dass sich das Deutsche nicht wie bei DaF nur auf den Unterricht im Klassenzimmer beschränkt, sondern allgegenwärtig vorhanden ist. Der Idealfall wäre natürlich eine deutsche oder zweisprachige Kommunikation im Klassenraum und in den Pausen, nach dem Immersionskonzept (vgl. Genesee 1987, Christian 1996).<sup>13</sup> Aus den drei möglichen DaM-Realisierungsformen wird in den meisten polnischen Schulen Deutsch als zusätzliches Schulfach unterrichtet. Dementsprechend assoziieren die Schüler es adäquat formal als einen neben dem Englischen weiteren Fremdsprachenunterricht, ohne sich der eigenartigen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache bewusst zu werden. Natürlich kann das Deutsche im Rahmen des DaM-Unterrichts vielerorts und zu verschiedenen Gegebenheiten benutzt werden, sei es zum Festappell, bei Festen und Feiern, im Rahmen der Klassenfahrten, oder in Form einer thematischen Ecke in der deutschen Sprache. Das jedoch diese Unterrichtsrealisierung als keine optimale Förderung des DaM-Unterrichts sowohl sprachlich als auch kulturell verstanden werden kann, scheint auch den Angehörigen der Minderheit mehr als deutlich zu sein (vgl. Gaida 2014:50). Das von der deutschen Minderheit, Anfang der 90er Jahre, angestrebte Ziel der Gründung von zweisprachigen Schulen wurde nur teilweise erreicht (Kneip 2000:271-272). Die Einrichtung einer Minderheitenschule mit der Unterrichtssprache Deutsch kam bis heute nicht zustande und ist gegenwärtig, wegen einer größeren sprachlichen Assimilierung der deutschen Minderheitenmitglieder mit der polnischen Mehrheit weitaus schwieriger als vor dreißig Jahren. So sei die Anregung zur „Einrichtung von deutschsprachigen Kindergärten, Grundschulen [...] in jeder Gemeinde mit Menschen deutscher Herkunft“, wo der Unterricht hauptsächlich in der deutschen Sprache gehalten werden soll, ein idealistisches und aus mehreren Gründen schwer vorstellbares Modell (Kubik 2021:140). Schon ein bilingualer Unterricht ist mangels entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte prekär. Folglich kommen in den zweisprachig geplanten Pflichtfächern nur Elemente der deutschen Sprache vor, was ledig-

---

<sup>13</sup> Ein gutes Beispiel für die praktische Umsetzung der Immersionsmethode ist die Schule und der Kindergarten des Vereins Pro Liberis Silesiae in Oppeln, URL: <https://montessori-opole.eu/de/zweisprachigkeit/> [Zugriff am 26.12.2022].



lich den Anschein einer Mehrsprachigkeit erweckt. Nichtsdestotrotz ist es für die Weiterentwicklung der deutschen Sprache und für den Erhalt des deutschen Kulturerbes unumgänglich, dort, wo die deutsche Minderheit vertreten ist, zumindest eine Schule zu errichten, in der die Fächer in dieser Sprache, auf jedem Bildungsniveau (eine Grund- und eine Sekundarschule) von entsprechend qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden könnten.<sup>14</sup> Eine solche Bildungsstätte hätte natürlich zunächst ein elitäres Format und wäre ein perfektes Angebot für die Erziehung und Förderung zukünftiger mündiger Intellektueller in der Region, die über perfekte Deutschkenntnisse verfügten. Würde allerdings ein solches, anfänglich gewagtes Bildungsunternehmen gelingen, so könnten bei entsprechendem Bedarf und eventueller Nachfrage ähnliche Bildungseinrichtungen folgen.

### **3.3. „Gegenwartsdeutsch“ und „Deutsch-vor-Ort“ in einem multilingualen Umfeld**

Wie schon an früherer Stelle erwähnt, handelt es sich bei Gebieten mit nationalen und sprachlichen Minderheiten in der Mehrheit um Regionen, die in der Geschichte mehrmals ihre territoriale Zugehörigkeit geändert haben. Ein Paradebeispiel hierbei ist Oberschlesien, wo gegenwärtig neben den Sprachen Polnisch und Deutsch auch der (ober)schlesische Dialekt gesprochen wird. Es handelt sich also bei diesem Gebiet um ein multilinguales Umfeld, welches auch innerhalb des DaM-Unterrichts zum Thema werden sollte. Ein Ansatzpunkt wäre eine inter- wie auch intralinguale Behandlung mit einer zentralen Rolle der deutschen Sprache im Unterricht. Folglich soll die intralinguale Perspektive näher beleuchtet werden, um anschließend auf die interlingualen Aspekte zu kommen.

Berend (2013:23-24) schreibt in diesem Kontext von dem Verhältnis des „Gegenwartsdeutschen“ und „Deutschen-vor-Ort“. Nach Meinung der Autorin sollte die Aufgabe des DaM-Unterrichts u.a. in der Herstellung der Verbindung dieser zwei intralingualen Ebenen liegen. Dabei bezieht sie sich auf den Anspruch von Gruzca (2010:1764) hinsichtlich der „[...] Forschungsspezifik der polnischen (Auslands-)Germanistik [...]“, die nach Meinung des Autors das „Deutsche-vor-Ort“ auch entsprechend thematisiert werden sollte. Ohne Frage sei die Rolle der Wissenschaft und in diesem Fall besonders der regionalen Germanistik für die Untersuchung

<sup>14</sup> Gemeint ist die dritte DaM-Realisierungsform, nach der alle Pflichtfächer außer Polnisch, Geografie und Geschichte Polens in der deutschen Sprache unterrichtet werden sollen.

gegenwärtiger Spracherscheinungen, aber auch historischer Spuren des „Deutschen-vor-Ort“ für eine Thematisierung dieses Phänomens im DaM entscheidend. Inzwischen gibt es viele Publikationen in diesem Bereich, auf die die DaM-Lehrkräfte zurückgreifen können.<sup>15</sup> Natürlich soll es nicht die Absicht sein, im Rahmen des DaM-Unterrichts eine Art Sprachforschung bzw. Sprachanalyse zu betreiben. Es geht vielmehr darum, wie es Berend (2013:24) treffend formuliert, dass eine „[...] bewusste und explizite kontinuierliche Anknüpfung an die vorhandene Sprache der Minderheit [...]“ möglich gemacht wird. Seien es nur Bruchstücke und Rudimente der früher verwendeten und gelebten Sprache, wie etwa regionale Gerichte, Ortsnamen, Familiennamen oder Werkzeugbezeichnungen. Ohne Zweifel spielt die regionale deutsche Literatur und eine sachgemäße Didaktisierung und Einbettung dieser in den DaM eine identitätsfördernde Rolle für die junge Generation. In Anlehnung an die früher besprochenen kulturellen Inhalte kommt man besonders in der Literatur ohne eine Kanonisierung regionaler deutscher Texte für DaM nicht voran. Dies sei natürlich eine aufregende Aufgabe aber gleichzeitig auch eine große Herausforderung, besonders für die lokalen Literaturwissenschaftler. Nicht zu übersehen ist in dieser Hinsicht die besondere Rolle der regionalen deutschsprachigen Medien für die Sprachförderung der jungen Generation. Eine Popularisierung und Verbreitung lokaler deutschsprachiger Sendungen und Zeitschriften in der Schule als auch ihre Einbeziehung in den Unterricht gibt den Lernenden einerseits die Möglichkeit des Kontaktes mit der gegenwärtigen deutschen Sprache vor Ort und zeigt auf der anderen Seite die weiterhin relevante Rolle des Deutschen in der Region.

In mehrsprachigen Gebieten wie Oberschlesien ist die Berücksichtigung aller sprachlichen Einflüsse für die mannigfaltige kulturelle Identität der Region prinzipiell. Ebendiese Vielfalt sei in gegenwärtigen Sprachverhältnissen der Mitglieder der deutschen Minderheit offenkundig. In einer Umfrage wurde nicht die deutsche Sprache, sondern der schlesische Ethnolekt von einer erheblichen Mehrheit als Muttersprache angegeben (Lemańczyk 2020:123).<sup>16</sup> Diese Tatsache sollte auch im DaM berücksichtigt werden.

---

<sup>15</sup> Es gibt mehrere Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Mitarbeiter der Opolner Germanistik hinsichtlich der intralingualen Ebene des Deutschen in der Region (vgl. Pelka 2016a, 2016b, 2004, 2018; Księżyk 2017).

<sup>16</sup> Von den gegenwärtigen Angehörigen der Minderheit bis zum 35. Lebensjahr haben in einer Umfrage 23,8% der Befragten das Polnische, 9,5% das Deutsche und 66,7% den schlesisch-polnischen Ethnolekt als Muttersprache genannt (vgl. Lemańczyk et al. 2020:123).

Man könnte beispielsweise die gegenseitigen Einflüsse der polnischen Sprache, des schlesischen Dialekts und des Deutschen an historischem und gegenwärtig verwendetem Vokabular aufzeigen. Für Lerner, die, wie die statistischen Daten aufzeigten, in der Mehrheit über Erstsprachkenntnisse im Polnischen und Schlesischen verfügen, wäre das nicht nur ein psychologischer Vorteil, sondern besonders ein didaktischer Vorzug. Hierbei sollten die Lehrkräfte sowohl Transfer- als auch Interferenzerscheinungen beim Lernprozess berücksichtigen und diese den Schülern methodisch entsprechend darlegen.<sup>17</sup> Durch die Analyse der Transfererscheinungen würden Lernende die gegenseitigen Einflüsse der deutschen Sprache auf die von ihnen verwendete Muttersprache reflektieren und als schon bekannt wiedererkennen. Auf der anderen Seite wäre es erstrebenswert eine entsprechende Prophylaxe der Interferenzfehler durch den Einsatz zielgerichteter Aufgaben im DaM-Unterricht zu fördern. Lehrkräfte können diesfälligermaßen auf mehrere wissenschaftliche Abhandlungen zurückgreifen.<sup>18</sup> Zweifellos ist es eine wesentliche Aufgabe der Lehrkraft, den sprachlichen Hintergrund des Lerners zu erforschen, um entsprechende didaktische Mittel für die weitere Förderung der deutschen Sprache auszuwählen und einzusetzen (Berend 2013:24).

### 3.4. Sprachliche Heterogenität und Binnendifferenzierung

Der Begriff der **sprachlichen Heterogenität** wird größtenteils im DaE und DaZ in Deutschland didaktisch untersucht. Dieser Sachverhalt hängt mit der sprachlichen Integration der Migrationskinder am Unterricht in Deutschland zusammen.<sup>19</sup> Im Kontext des Minderheitensprache-Unterrichts spielt natürlich nicht der Migrationsaspekt im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität in der Klasse eine Rolle. Es seien mehr sozial-historische Aspekte, die auf das sprachlich und kulturell multiplexe Lernerprofil des DaM-Lerners Einfluss haben. Wie die an früherer Stelle geschilderten statistischen Ergebnisse bestätigen, wird das Deutsche immer seltener als Erstsprache im familiären Umfeld von der älteren an die jüngere Generation weitergegeben

---

<sup>17</sup> Transfer wird hier als positive und Interferenz als negative Einwirkung der einen Sprache auf die andere verstanden (vgl. Weinreich 1977:5, Juhász 1970:30, Bondzio 1980:203).

<sup>18</sup> Es gibt viele aufschlussreiche wissenschaftliche Studien sowohl zu Interferenzerscheinungen bezüglich der deutschen und polnischen Sprache als auch des schlesischen Ethnolekts (vgl. Filipkowska 2014, Lipczuk 2001, Nyenhuis 2011, Pelka 2015, Pelka 2012, Chmiel 1988).

<sup>19</sup> Es gibt hierzu viele didaktische Abhandlungen (vgl. Dirim/Mecheril 2018, Peuschel 2021, Doff (Hrsg.) 2016).

und von dem schlesisch-polnischen Ethnolekt bzw. der polnischen Sprache als Kommunikationssprache ersetzt. Trotzdem gibt es weiterhin Familien, in denen das Deutsche, sei es durch deutschsprachige Familienmitglieder in Deutschland, außerschulische Sprachförderungsinitiativen vor Ort oder den Kontakt mit deutschsprachigen Medien weiterhin zur Entfaltung gebracht wird. Im Kindergarten und spätestens in der Grundschule setzen sich die DaM-Gruppen aus Lernern auf unterschiedlichem Sprachniveau zusammen. Im Extremfall würde eine solche Gruppe einerseits aus Schülern mit Deutschkenntnissen auf muttersprachlichem Niveau bestehen und auf der anderen Seite aus Lernern, die erst Ihr Lernabenteuer mit der deutschen Sprache beginnen. Die Lehrkraft stände vor einer didaktischen Herausforderung, die Schüler weder zu überfordern noch zu unterfordern und damit in beiden Fällen nicht demotivierend zu wirken. Natürlich gibt es ähnliche pädagogische Umstände auch im DaF, allerdings ist das Sprachniveau hier nicht so heterogen wie im DaM.

In diesem Kontext sei der Begriff der **Binnendifferenzierung** für den Umgang mit sprachlich heterogenen DaM-Gruppen einer Überlegung wert. Es handelt sich hier um eine „innere Differenzierung“, unter der „[...] jene Differenzierungsformen verstanden werden, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden [...]“ (Klafki/Stöcker 1991:173). Dieser sehr breit ausgelegte didaktische Ansatz involviert auch andere Bereiche unterrichtskundlicher Phänomene, wie etwa Individualisierung oder Lernerautonomie (Demmig 2007:20-23). Der Lehrer hat die Wahl zwischen mehreren Differenzierungsmöglichkeiten, u.a. sozialer, thematischer, medialer und methodischer Art, und kann die Differenzierungsmaßnahmen sowohl lerner- als auch lehrergesteuert initiieren (ebd. 31-35). Ein sehr wichtiger Aspekt der Binnendifferenzierung ist die Tatsache, dass sich der Ansatz nicht nur auf leistungsschwächere Lerner, sondern auf eine entsprechende Förderung aller Schüler bezieht. Diese Unterstützung zielt zwar grundlegend auf Sprachkompetenzen ab, sie wird aber gleichzeitig, da es sich beim DaM um einen handlungsorientierten Unterricht handelt, einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit wie auch der Autonomie der Lerner haben.

### 3.5. Eine Lehrwerkreihe für DaM

Alle oben aufgeführten theoretischen Grundlagen für einen erfolgreichen DaM, wie auch die Wahl der erforderlichen Lehrinhalte sollten in Form eines entsprechenden, nur für das Fach DaM verwendeten Lehrwerks

umgesetzt werden. Zwar wurde besonders im Kontext des DaF-Unterrichts schon das Ende des Lehrwerks und dessen Ersatz durch virtuelle Medien vorhergesagt, doch diese Prognose erwies sich als übereilt (Majjala 2007:543). Ähnlich wie bei DaF wird im Zusammenhang mit DaM das Lehrwerk nicht nur als im Unterricht begleitendes Fachbuch verstanden, sondern vor allem als „erweitertes“ Lehrbuch. Die traditionelle Buchform wird demzufolge durch weitere interaktive und greifbare Lehrmaterialien ergänzt (ebd. 543). Ein strukturierter Überblick „[...] über das zu lernende Material [...]“ wie auch die vielfältige Einsetzbarkeit, Orts- und Strom-Unabhängigkeit ermöglichen mithilfe des Lehrwerks eine optimale und „[...] umfassende Darstellung eines Fachs“ (ebd. 543). Bedenkt man diese Vorteile einer Lehrwerk-Nutzung, aber auch die hohe Zahl der DaM-Lerner in Polen, erstaunt es, dass bis dato keine vollständige Lehrwerkreihe für die Grundschul- und Sekundarschulzeit erarbeitet und veröffentlicht worden ist. Derzeit gibt es nur ein zugelassenes Lehrwerk für DaM. Es handelt sich diesbezüglich um die Lehrwerkreihe „Niko“ für die Grundschulklassen 1-3 (Beier et al. 2016, Daub et al. 2017, Daub et al. 2018). Dieses Lehrwerk ist keine eigens für den DaM erarbeitete Veröffentlichung, sondern eine für den Minderheitenunterricht in Polen revidierte Fibel, die ursprünglich im Muttersprachenunterricht in Deutschland eingesetzt wurde. Ein solches Lehrwerk kann, unabhängig von der methodologischen Vorgehensweise, den oben aufgeführten Merkmalen eines DaM-Unterrichts nicht gerecht werden. Um nur einige Beispiele des beschriebenen Identitätspotenzials oder des multilingualen Umfelds im Kontext des Lehrwerks zu nennen: In jedem Teil des Lehrbuchs gibt es ein Kapitel, das sich auf das Eigene und das Fremde ausrichtet wie etwa „Hier und anderswo“ (Beier et al. 2016:90-103) und „Bei uns und anderswo“ (Daub et al. 2017:86-101, Daub et al. 2018:86-101). Auf landeskundlicher Ebene werden Kinder in der ersten Klasse anhand einer Landkarte mit den Sehenswürdigkeiten, Flaggen und Speisen europäischer Länder nach einem kognitiven Ansatz (vgl. Rösler 2012:200-2002) vertraut gemacht. Im zweiten Lehrwerkteil steht das Alltagsleben in China im Vordergrund. Der kognitive Ansatz wird in diesem Fall von der kommunikativen Vorgehensweise ergänzt (ebd. 202-203). Im letzten Teil der Lehrbuchreihe gibt es einen Text über den Schulalltag in England und Frankreich. An keiner Stelle der erwähnten Kapitel gibt es einen Bezug zum Lokalen, d.h. zur regionalen Kultur der deutschen Minderheit. Im Vordergrund steht das Globale, das nicht als allgemeiner deutscher Raum verstanden wird, sondern als das Internationale. Hinsichtlich des multilingualen Umfelds („Gegenwarts-

deutsch“ und „Deutsch-vor-Ort“) wird anhand einzelner Wörter eine Art interlingualer Sprachvergleich des Deutschen mit anderen Sprachen oder der deutschen Schrift mit chinesischen Schriftzeichen präsentiert (vgl. Daub et al. 2017:94-95). Im dritten Teil gibt es neben dem interlingualen Sprachvergleich auch einen Hinweis auf die in der deutschen Sprache verwendeten Fremdwörter und Entlehnungen aus anderen Sprachen (vgl. Daub et al. 2018:86-87). Ein intralingualer Vergleich einiger deutscher Mundarten mit dem Hochdeutschen wird am Beispiel ausgewählter traditioneller Speisen realisiert. Regionale Speisen bzw. Wörter des „Deutschen-vor-Ort“ sind hier nicht vorhanden.

„Niko“ ist die einzige in Polen zugelassene Lehrwerkreihe für DaM. Es gibt folgerichtig keine DaM-Lehrwerke für weitere Bildungsetappen der Grundschule (Klassen IV-VIII) und der Sekundarschulen. DaM-Lehrkräfte sind somit auf sich alleine gestellt und benutzen in der Praxis sehr oft ein DaF-Lehrwerk, das sie um zusätzliche Inhalte im Lehrplan je nach Anforderung des Kerncurriculums für DaM erweitern. Die Art und Weise der Vermittlung der Inhalte und der Förderung der Sprachfertigkeiten hängt somit größtenteils vom Engagement und Initiative der Lehrkraft ab und ist in der Praxis sehr unterschiedlich.

Es soll noch erwähnt werden, dass im Rahmen des DaM-Unterrichts Schüler der fünften und sechsten Grundschulklassen am obligatorischen Fach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* teilnehmen. Es wurde für dieses Lehrfach ein Arbeitsheft samt Lernmaterialien zur Verfügung gestellt (vgl. Żubryd 2020). Man könnte auch in Bezug auf dieses Fach erwägen, ein Lehrwerk für die zwei Schuljahre zu bearbeiten bzw. die Inhalte in das Lehrwerk für DaM in der fünften und sechsten Klasse zu integrieren.

#### 4. Resümee

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Versuch gewagt, Grundansätze für die zeitgenössische Gestaltung des DaM-Unterrichts zu überdenken. Zweifellos bedarf es, nicht nur für den Erhalt, sondern auch für die Entwicklung der deutschen Sprache und Kultur der Region einer Neudefinition des Terminus **Minderheitensprache** im didaktischen Kontext. Minderheitensprache kann durch die historische Entwicklung und den realen Spracherwerbskontext der Lerner nicht allein als Muttersprache verstanden werden. Eine Miteinbeziehung der oben dargelegten Grundgedanken in den DaM wäre für das Fach gewiss gewinnbringend. Ein ent-

scheidender Schritt wäre die praktische Umsetzung der in diesem Artikel vorgeschlagenen Ansatzpunkte in Form einer DaM-Lehrwerkreihe für alle Bildungsetappen. Dabei sollte es sich bei dem „Lehrwerk“ nicht nur um ein Printmedium handeln, sondern um didaktische Lehr- und Arbeitsbücher wie auch Lehrmaterialien in gedruckter und multimedialer Form mit ständiger „Online-Ergänzung“ (vgl. Majjala 2007:544). Die Vorbereitung einer solchen DaM-Lehrwerkreihe mit Einbeziehung der geschilderten Grundgedanken ist natürlich ein aufwendiges Vorhaben, das einer Zusammenarbeit sowohl Literatur- und Sprachwissenschaftler wie auch Didaktiker und Lehrer bedarf, doch es scheint für eine entsprechende Gestaltung und ein gesichertes Aufrechterhalten des DaM-Unterrichts alternativlos zu sein.

## Literatur

- Berend Nina, 2013, Kann Deutsch als „Minderheitensprache“ unterrichtet werden? Überlegungen zu einem aktuellen Problem, in: Zeitschrift für mitteleuropäische Germanistik 3.1., S.13-28.
- Berlińska Danuta, 1993, Die deutsche Minderheit im Opolner Schlesien, in: Die Minderheiten in Oberschlesien. Brücke oder Hindernis in den deutsch-polnischen Beziehungen? Tagung in Zusammenarbeit mit dem Instytut Śląski. 2.-4. Dezember 1993, Mülheim/Ruhr: Evangelische Akademie, S. 66-86.
- Bettermann Rainer, 2010, D-A-CH-Konzept, das, in: Barkowski H./Krumm H.J. (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 41, Tübingen/Basel: Francke.
- Bondzio Wilhelm, 1980, Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Chmiel Peter, 1988, Zum Problem der sprachlichen Integration deutscher Aussiedler aus Oberschlesien, in: Oberschlesisches Jahrbuch 4, Dülmen: Laumann-Verlag, S. 117-128.
- Christian Donna, 1996, Two-Way Immersion Education: Students Learning through Two Languages, in: The Modern Language Journal, Volume 80, Monterey, S. 66-76.
- Demmig Silvia, 2007, Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie, München: ludicium, URL: <https://d-nb.info/973673222/34> (Zugriff am 26.12.2022).
- Dirim Inci / Mecheril Paul, 2018, Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Doff Sabine (Hrsg.), 2016, *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse - Rahmenbedingungen - Kernfragen - Perspektiven*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fandrych Christian, 2010, *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, in: Krumm H.-J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 173–188.
- Filipkowska Agnieszka, 2014, *Śląsk jako pogranicze kulturowe - wpływ gwary na nauczanie i uczenie się języka niemieckiego*, Katowice: Uniwersytet Śląski. URL: [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5489/1/Filipkowska\\_Slask\\_jako\\_pogranicze\\_kulturowe.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5489/1/Filipkowska_Slask_jako_pogranicze_kulturowe.pdf) (Zugriff am 26.12.2022).
- Gaida Bernard, 2014, *Auf der Suche nach Lösungen: Polen*, in: Bergner Ch./Zehetmair H. (Hrsg.), *Deutsch als Identitätssprache der deutschen Minderheiten*, München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Genesee Fred, 1997, *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education* Cambridge: Newbury House Publishers.
- Grucza Franciszek, 2010, *Deutsch in Polen*, in: Krumm H.J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 1761–1766.
- Juhász János, 1970, *Probleme der Interferenz*, München: Max Hueber Verlag.
- Klafki Wolfgang / Stöcker Hermann, 1991, *Innere Differenzierung des Unterrichts*, in: Klafki W. (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz Bibliothek, S. 173-208.
- Kneip Matthias, 2000, *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921-1998*. 2. Auflage. Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.
- Księżyk Felicja, 2017, *Die deutsche Sprache in Oberschlesien am Beispiel des Sprachinseldeutschen von Kostenthal/Gościęcín*, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 84/1, S. 20-45.
- Kubik Adam, 2021, *Eine schlesisch- und deutschsprachige Oberschlesische Eichendorff-Universität zu Oberglogau - so offensichtlich nötig und doch nicht vorhanden*, in: Rostropowicz J./Jelitto-Piechulik G. (Hrsg.), *Schlesien und die deutsche Romantik. Eine Festschrift für Professor Eugeniusz Klin zum 90. Geburtstagsjubiläum*, Lubowice/Opole: Editio Silesia, S. 129-178.
- Kürschner Sebastian, 2014, *Alte und neue Sprachminderheiten – alte und neue Forschungsperspektiven*, in: Fesenmeier L./Heinemann S./Vicario F. (Hrsg.), *Sprachminderheiten: gestern, heute, morgen. Minoranze linguistiche: ieri, oggi, domani (= Studia Romanica et Linguistica, Band 40)*, Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, S. 9–22.



- Lemańczyk Magdalena / Baranowski Mariusz, 2020, *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Lipczuk Ryszard, 2001, Deutsche Entlehnungen im Polnischen – Geschichte, Sachbereiche, Reaktionen, in: *Linguistik Online* 8, 1/01. URL: <https://bop.uni-be.ch/linguistik-online/article/view/976> (Zugriff am 26.12.2022).
- Majjala Minna, 2007, Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Info DaF* Nr. 6, Berlin: de Gruyter, S. 543-561.
- Nyenhuis Agnieszka, 2011, Deutsche und Polen im Sprachkontakt. Polnische Spracheinflüsse im deutschen Schlesien, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- Pelka Daniela, 2004, Zum Stellenwert der deutschen Sprache in Oberschlesien (aus historischer und aktueller Sicht), in: Abmeier H.L./Chmiel P./Gussone N./Kosellek G./Pötzsch H./Stanzel J.G./Zylla W. (Hrsg.), *Oberschlesisches Jahrbuch 18/19*, Münster: Aschendorff Verlag, S. 77-86.
- Pelka Daniela, 2012, Deutsch-polnische Sprachinteraktionen in den „Oberschlesischen Nachrichten“, in: Wrobel R.M. (Hrsg.), *Ethnische Minderheiten und Erinnerungskulturen in Mittel- und Osteuropa*, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag, S. 159-176.
- Pelka Daniela, 2015, Deutsche Einflüsse auf die Grammatik des polnischen Schlesiens, in: Wölke S./Bartels H.(Hrsg.), *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen*, Bautzen: Domowina-Verlag (= Schriften des Sorbischen Instituts 62), S. 136-156.
- Pelka Daniela, 2016a, Name und Kultur – die Vornamen der Oberschlesier als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit, in: *Namenkundliche Informationen. Journal of Onomastics*, 107/108, S. 397-417.
- Pelka Daniela, 2016b, Sprache als Träger nationaler Identität in Oberschlesien. Einige Bemerkungen zur Verwendung der Sprachen in Minderheitenzeitschriften für junge Deutsche in Polen, in: Grotke E./Norkowska K. (Hrsg.), *Sprache und Identität – Philologische Einblicke*, Berlin: Frank & Timme, S. 271-280.
- Pelka Daniela, 2018, Die deutschen Straßennamen von Oppeln und ihre polnischen Pendanten nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Lasatowicz M.K./Bogacki J. (Hrsg.), *Deutsche Sprache in kulturell mehrfach kodierten Räumen. Medien, Kultur, Politik* (= Forum für Sprach- und Kulturwissenschaft Bd. 3), Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang Verlag, S. 149-170.
- Peuschel Kristina, 2021, Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache, in: Mainzer-Murrenhof M./Drumm S./Heine L. (Hrsg.), *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremd-*

- sprachenforschung: eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 136–154.
- Radatz Hans-Ingo, 2013, Regionalsprache und Minderheitensprache, in: Herling S./Patzelt C. (Hrsg.), *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik, Stuttgart: Ibidem Verlag, S. 71-94.
- Roche Jörg, 2013, *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler Dietmar, 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler.
- Siuciak Mirosława, 2010, *Język śląski – problem terminologiczny czy społeczny?*, in: *Białostockie Archiwum Językowe* (10), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 267–277.
- Tambor Jolanta, 2006, *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tambor Jolanta, 2008, *Etnolekt śląski jako język regionalny. Uzasadnienie stanowiska*, in: Tambor J. (Hrsg.), *Śląsko godka. Materiały z konferencji „Słoko godka - jeszcze gwara czy już język” z 30 czerwca 2008 roku*, Katowice: GNOME - Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, S. 116-119.
- Wałęga-Kopka Karolina, 2019, *Deutsch als Minderheitssprache - zwischen Mutter- und Erwerbssprache. Ein Gegenwärtiger Bilingualismus der Jugendlichen im Opperlner Schlesien*, Phd diss. Uniwersytet Łódzki. URL: [https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/27889/Deutsch%20als%20Minderheitssprache%20zwischen%20Mutter%20und%20Erwerbssprache.%20Ein%20gegenw%3a4rtiger%20Bilingualismus%20bei%20Jugendlichen%20im%20Opperlner%20Schlesien\\_C\\_Walega\\_Kopka\\_FERTIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/27889/Deutsch%20als%20Minderheitssprache%20zwischen%20Mutter%20und%20Erwerbssprache.%20Ein%20gegenw%3a4rtiger%20Bilingualismus%20bei%20Jugendlichen%20im%20Opperlner%20Schlesien_C_Walega_Kopka_FERTIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Zugriff 26.12.2022).
- Weinreich Uriel, 1977, *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck.
- Wyderka Bogusław, 2005, *O stosunkach językowych na Śląsku*, in: Nowowiejski B. (Hrsg.), *Białostockie Archiwum Językowe* (5), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 181-190.
- Wyderka Bogusław, 2018, *O standaryzacji języka śląskiego*, in: *Kwartalnik Opolski* Nr. 1, Opole: Organ Opolskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, S. 3-18.

---

## Lehrwerke und Schulmaterialien

Beier Brigitte / Erdmann Stefanie / Herbst Iris / Kähler Ulrike / Rips Susanne / Schimmler Ute, 2016, Niko 1, Poznań: Lektorklett.

Daub Carmen Elisabeth / Dittrich Isabelle / Lindner Anne / Rommel Anne / Schmid-Ostermayer Sandra / Seepe-Smit Britta / Weißenburg Martina, 2017, Niko 2, Poznań: Lektorklett.

Daub Carmen Elisabeth / Rommel Anne / Schmid-Ostermayer Sandra / Seepe-Smit Britta / Stäwen Sabrina, 2018, Niko 3, Poznań: Lektorklett.

Żubryd Marek / Wójcik Emilia / Kurpiers Dorota, 2020, Historia i kultura Mniejszości Niemieckiej. ZESZYT ĆWICZEŃ, Opole. URL: <http://www.bildung.pl/wp-content/uploads/2021/02/Historia-i-kultura-Mniejszo%C5%9Bci-Niemieckiej-zeszyt-%C4%87wicze%C5%84-ca%C5%82o%C5%9B%C4%87popr2a.pdf> (Zugriff am 26.12.2022).

