

Ryszard Ziaja
Uniwersytet Opolski
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5336-7218>
e-mail: ryszard.ziaja@uni.opole.pl

Der deutsche Minderheitenunterricht in Polen im deutschen Online-Diskurs

Nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości w Polsce
w niemieckim dyskursie internetowym

German minority teaching in Poland in German online discourse

Abstract

Der deutsche Minderheitenunterricht (DaM) ist mittlerweile ein fester Bestandteil des polnischen Bildungssystems. Vor allem in der Region Oberschlesien lernen Schüler seit vielen Jahren in dieser Unterrichtsform die deutsche Sprache. Die vielschichtige Struktur des deutschen Minderheitenunterrichts als auch das uneinheitliche sprachlich-kulturelle Lernerbild sind charakteristisch für die gegenwärtige Sachlage des DaM in Polen. Wie kommt jedoch der deutsche Minderheitenunterricht in Polen im deutschen Mediendiskurs zu Vorschein und welche kulturspezifischen Sichtweisen des DaM lassen sich demzufolge in der deutschen Kultur- und Sprachgemeinschaft erfassen? Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, anhand deutschsprachiger Online-Texte das diskursive Weltbild des DaM in Polen zu ergründen. Dabei soll sich die angestrebte Analyse auf bewährten methodologischen Vorgehensweisen der Frame-Theorie orientieren. Das auf diese Weise erforschte diskursive Weltbild wird der aktuellen rechtlichen und gesellschaftlichen Situation des DaM-Unterrichts in Polen gegenübergestellt, um kulturspezifische Erkenntnisse von besonderer Relevanz hinsichtlich des Bildungssystems und Lernerprofils aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: Minderheitensprache, Minderheitenunterricht, Deutsch als Minderheitensprache, Diskurslinguistik, sprachliches Weltbild

Abstrakt

Nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej (DaM) stanowi obecnie integralną część polskiego systemu edukacji. W szczególności na Górnym Śląsku uczniowie od wielu lat uczą się języka niemieckiego w ramach zajęć języka mniejszości narodowej. Ta forma zajęć charakteryzuje się wielowarstwową strukturą organizacyjną oraz niejednorodnym profilem kulturowo-językowym uczącego. W tym kontekście ciekawą kwestią wydaje się być postrzeganie nauczania języka niemieckiego jako języka

mniejszości w Polsce w niemieckim dyskursie medialnym, a co za tym idzie, próba identyfikacji jego obrazu w niemieckiej społeczności kulturowo-językowej. Podjęta w artykule analiza odzwierciedlenia *dyskursywnego obrazu świata* nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce opiera się na niemieckich artykułach internetowych. Analiza bazuje na sprawdzonej metodologii teorii ram interpretacyjnych. Zbadany w ten sposób *dyskursywny obraz świata* zostanie zestawiony z obecną sytuacją prawną i społeczną nauczania DaM w Polsce w celu ujawnienia specyficznych aspektów kulturowych o szczególnym znaczeniu w odniesieniu do systemu edukacyjnego i profilu ucznia.

Słowa kluczowe: język mniejszości, edukacja mniejszości, język niemiecki jako język mniejszości, lingwistyka dyskursu, językowy obraz świata

Abstract

German minority teaching (*Deutsch als Minderheitensprache, DaM*) is now an integral part of the Polish education system. Particularly in the Upper Silesia region, students have been learning German in this form of instruction for many years. The multi-layered structure of German minority teaching as well as the inconsistent linguistic and cultural learner profile characterise the current situation of *DaM* in Poland. Thus, it becomes a matter of interest how it is perceived in German media discourse and what image of *DaM* can be identified in the German cultural and linguistic community as a result. The article attempts to analyse the discursive world view of *DaM* in Poland on the basis of German-language online texts. The analysis is based on proven methodological approaches of frame theory. The discursive world view scrutinised this way is contrasted with the current legal and social situation of *DaM* teaching in Poland in order to reveal culturally specific findings of particular relevance for the Polish education system and learner profile.

Keywords: minority language, minority teaching, German as a minority language, discourse linguistics, linguistic worldview

1. Einleitung

Die Entscheidung des polnischen Bildungsministers über die Reduzierung der Unterrichtsstunden für das Schulfach Deutsch als Minderheitensprache als auch die darauf folgenden Budgetkürzungen für diese Unterrichtsform im Jahr 2022 haben nicht nur in den polnischen, sondern verständlicherweise auch in den deutschen Medien für Aufmerksamkeit gesorgt.¹ Sowohl in den meinungsbildenden Massenmedien als auch in der regionalen deutschen Presse wurde dieser Umstand mit Nachdruck auf ihren diskriminierenden Charakter behandelt. Nebenbei konnte der deutschsprachige Rezipient dieser Texte einen allgemeinen Einblick in die Minderheitenförderung im polni-

¹ In diesem Zusammenhang ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass gemäß der Verordnung des Bildungsministers die Stundenreduzierung von drei Unterrichtsstunden auf eine in der Woche nur für den deutschen Minderheitenunterricht galt und die anderen Minderheiten nicht betraf. (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 lutego 2022 r.).

schen Bildungssystem gewinnen. Ein Versuch, die tatsächlichen Verhältnisse des deutschen Minderheitenschulwesens in Polen angemessen darzulegen ist jedoch nicht nur angesichts der quantitativen Grenzen einer Presseberichterstattung strapaziös. Die komplizierte formal-juristische Struktur sowie das heutzutage sprachlich und kulturell heterogene Lernerprofil sind weitere Umstände, die eine adäquate Beschreibung der aktuellen Lage des Deutschunterrichts als Minderheitensprache in Polen aus der Auslandsperspektive schwierig machen und ebendeshalb das Feld für eine irrtümliche Auffassung dieser Unterrichtsform beim Textrezipienten öffnen können.

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Versuch unternommen werden, den in Polen realisierten deutschen Minderheitenunterricht im deutschen Mediendiskurs zu exemplifizieren, um ihn schließlich mit der aktuellen Situation in Beziehung zu setzen. Aufgrund des begrenzten quantitativen Rahmens erhebt die hier vorgenommene Analyse jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist vielmehr als Anregung für weitere vertiefende Untersuchungen zu den kulturellen Sichtweisen des deutschen Minderheitenunterrichts nicht nur in Polen, sondern auch in anderen Ländern zu verstehen.

2. Das diskursive Weltbild – Korpuszusammenstellung und Analyseschritte

Der Diskursbegriff und insbesondere die korrelativen Beziehungen zwischen den Termini *Text* und *Diskurs* waren und sind weiterhin Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen und Analysen (vgl. Busse 2018; Kaṭny, Olszewska 2013; Warnke 2002, 2008) und beruhen im Allgemeinen auf der Foucault'schen Diskurstheorie (Schacht 2021; Warnke 2007). Zweifellos gehört die Diskursanalyse „[...] zu jenen erkenntnis- und sprachtheoretischen Ansätzen, die der Sprache eine maßgebliche Rolle bei der mentalen Erschließung der Wirklichkeit zuerkennen [...]“ (Gardt 2007: 36). Da Diskurse grundsätzlich als unbegrenzte Textmengen verstanden werden, die sich vornehmlich durch ihre thematische Kohärenz auszeichnen, ist es wichtig bei der Zusammenstellung des für die Analyse benötigten Textkorpus auf relevante Gütekriterien, wie etwa Repräsentativität sowie vertikale und horizontale Ausgewogenheit zu achten (Czachur 2011: 206–214; Busse, Teubert 1994; Böke, Jung, Niehr, Wengeler 2000: 17).

Die thematische Grundlage und gleichzeitig den Hauptbegriff für die vorgenommene Frame-Analyse bildet der *deutsche Minderheitenunterricht*

in Polen (*DaM*)². Die Wahl des Begriffs *DaM* für die Frame-Analyse ist insofern relevant, als sich dieser im Gegensatz zu institutionellen oder allgemeinen Bereichen – die sich für den Ansatz mehrfach bewährt haben – wie z.B. die *Europäische Union* (vgl. Czachur 2011) oder *Deutschland* (Fraas 1996), vor allem in seiner Struktur und seinem Wirkungsbereich unterscheidet. Es handelt sich nämlich um ein vielfältiges Unterrichtskonstrukt, das mehrere Organisationsformen impliziert und sich jeweils auf einen eingegengten Bereich der Gesellschaft (Bildung) bezieht. Diese Tatsache wirkt sich natürlich auf den Umfang des zusammengestellten Korpus aus, das hier jeweils 21 Online-Texte umfasst. Diese lassen sich nach nach Schönhausen (2004: 262–268) als zeitversetzt partner-unabhängig vermittelte Text-Typen einordnen. Hinsichtlich der prozessualen Komponente des Diskurses inkludiert das zusammengestellte Korpus Texte vom 01.2021 bis 11.2023 – in diesem Zeitraum wurde *DaM* der Stundenreduzierung wegen in den deutschen Medien eindringlich thematisiert. Das Kriterium der Repräsentativität³ wird dadurch erfüllt, dass das Korpus aus Texten deutschlandweiter Medien – die als Nachrichtenquellen ein hohes Vertrauen bei den Lesern genießen – als auch regionaler Pressemitteilungen besteht.⁴ Um der Öffentlichkeitsadäquatheit des hier gewählten Untersuchungsgegenstandes um den deutschen Minderheitenunterricht in Polen gerecht zu werden, unterliegen der Analyse hauptsächlich Texte, die auf offiziellen Internetseiten deutscher Radio-, Fernseh- und Printmedien veröffentlicht wurden. Entsprechend der Perspektivenadäquatheit umfasst das Korpus Texte von Online-Medien mit unterschiedlichen politischen Profilen, wie etwa rechtskonservativ (*Preußische Allgemeine Zeitung*, *Junge Freiheit*), konservativ (*Welt*), linksalternativ (*Tageszeitung*), konservativ-liberal (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*) und linksliberal (*Süddeutsche Zeitung*). Somit ist das politische Meinungsspektrum weitgehend abgedeckt. An dieser Stelle muss betont werden, dass die politische Ausrichtung der Medien jeweils für die vertikale Ausgewogenheit des Korpus von Bedeutung ist und keinen bestimmenden Faktor für die eigentliche Analyse darstellt. Die Quellen für das Textkorpus können wie folgt tabellarisch zusammengestellt werden:

² *DaM* steht im Rahmen dieses Artikels für die Bezeichnungen *Deutschunterricht als Minderheitensprache*, *Deutsch als Minderheitensprache* oder *deutscher Minderheitenunterricht*. Die Begriffe werden synonym verstanden und beziehen sich auf alle Organisationsformen des Unterrichts in Polen: Deutsch als Minderheitensprache, Unterricht in der polnischen und deutschen (Minderheiten-)Sprache, Unterricht in der deutschen (Minderheiten-)Sprache (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r.).

³ Repräsentativität wird hier ähnlich wie bei Czachur (2011: 206) als Exemplarität durch Typenbildung verstanden.

⁴ vgl. <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/877238/umfrage/ranking-der-vertrauenswuerdigsten-nachrichtenquellen-in-deutschland/>>, Zugriff am: 01.11.2023.

Table 1: Zusammenstellung des Analysekorpus

Analysekorpus				
Zeitungen		Magazine und Zeitschriften	Fernseh- und Radiosen- dungen	Onlinezeitungen und Nachricht- tenportale
überregionale	regionale			
Preußische All- gemeine Zeitung (PAZ)	Braunschweiger Zeitung	Focus	Tagesschau (ARD)	Treffpunkteuro- pa.de
Tageszeitung (taz)	Der Nordschles- wiger ^a	Schlesien heute	Westdeutscher Rundfunk Köln (WDR)	News4teachers. de
Frankfurter All- gemeine Zeitung (FAZ)			Saarländischer Rundfunk (SR)	Migazin.de
Süddeutsche Zeitung (SZ)			Deutsche Welle (DW)	
Die Welt			Deutschland- funk (DLF)	
Junge Freiheit (JF)				

^a *Der Nordschleswiger* ist eine deutschsprachige Zeitung der deutschen Minderheit in Dänemark, die vornehmlich im dänisch-deutschen Grenzgebiet erscheint und redaktionell mit deutschen Verlagen zusammenarbeitet. Aus diesen Gründen wurde die Quelle in das hier analysierte Korpus aufgenommen.

Als Methode zur Erfassung der Wissensstrukturen wurde – wie bereits erwähnt – die Frame-Theorie gewählt. Die Wahl dieser Theorie für die hier durchgeführte Analyse begründet sich insbesondere durch ihre gewinnbringende und in zahlreichen Studien erprobte Rekonstruktion der „[...] holistischen Rekonstruktion der Medienwirklichkeit [...]“ (Badr 2017: 177). Im Rahmen dieses Beitrags orientiert sich die analytische Struktur am Ansatz von Ziem (2008) und an den methodischen Vorgehensweisen von Fraas (1996), Konerding (1993) und Czachur (2011). Die Untersuchungsperspektive ist onomasiologischer Art, d.h. sie geht vom Konzept/Objekt aus bis hin zum sprachlichen Ausdruck. Die Analyse erfolgt schrittweise und umfasst folgende Etappen:

- Erstellung des *tertium comparationis*
- Konstruktion des Matrix-Frames samt determinierender Konstituenten
- Bildung des Prädikatorenschemas
- Identifizierung der Leerstellen des Matrixframes
(Zuordnung von Prädikaten zu Prädikatoren)

3. DaM im deutschen Online-Diskurs – Analyse

Da das Ziel der Analyse die Darstellung des kulturspezifischen (deutschen) diskursiven Weltbildes des *DaM* ist, wird das *tertium comparationis* ähnlich wie bei Czachur (2011: 175–176) als „diskursiv profilierte[r] Begriff“ verstanden, der auf der konzeptionellen, analytisch-methodischen und erkenntnisleitenden Ebene identifiziert wird. Diesbezüglich ist die vom Konerding (1993: 177) in seinem lexikologischen Ansatz angewandte Hyperonymtypenreduktion für ein adäquates Identifizierungsverfahren des *tertium comparationis* entgegenkommend. Mittels eines solchen Reduktionsprozesses wäre das Hyperonym *Unterricht* ein angemessenes *tertium comparationis* und gleichzeitig ein Überbegriff für die Matrixframe-Konstruktion. Ein in dieser Form erarbeitetes Frame-Modell gründet auf den Konstituenten *Eigenschaften und Konstitutionsrelation, Existenzphasen und Verbreitung, Bedeutung* (Konerding 1993: 327–334). Die Struktur des Matrixframes *Unterricht* würde folgendermaßen aussehen⁵:

1. *Eigenschaften und Konstitutionsrelation*

- 1.a) *In welchen gesellschaftlichen Prozessen spielt der Unterricht eine wichtige Rolle?*
- 1.b) *Welche Rolle hat der Unterricht in diesen gesellschaftlichen Prozessen?*
- 1.c) *Was konstituiert den Unterricht?*
- 1.d) *Was ermöglicht die Teilnahme am Unterricht?*
- 1.e) *Wozu verpflichtet die Teilnahme am Unterricht?*
- 1.f) *Welche besonderen Eigenschaften hat der Unterricht?*

2. *Existenzphasen und Verbreitung*

- 2.a) *In welchen funktionalen Zusammenhängen hat der Unterricht seinen Ursprung?*
- 2.b) *Unter welchen besonderen Bedingungen existiert der Unterricht?*
- 2.c) *Unter welchen besonderen Bedingungen ist der Unterricht nicht mehr vorhanden?*
- 2.d) *Welche typischen Existenzphasen durchläuft der Unterricht?*

3. *Bedeutung*

- 3.a) *Welche Bezeichnungen hat der Unterricht?*

⁵ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die von Konerding (1993: 327–334) präsentierten Fragestellungen den Matrixframe *Institution/soziale Gruppe* abbilden. Entsprechend wurden diese an den hier gewählten Überbegriff der Matrix-Konstruktion *Unterricht* angepasst.

- 3.b) *Welche Rollen und Funktionen nimmt der Unterricht in Handlungen und Handlungszusammenhängen der Menschen ein?*
- 3.c) *Welche Ziele verfolgt der Unterricht?*
- 3.d) *Auf welche Art und Weise funktioniert der Unterricht?*
- 3.e) *Welche Mittel werden im Unterricht genutzt?*
- 3.f) *Welche Bedeutung hat der Unterricht für das soziale Leben und Handeln?*
- 3.g) *Existieren spezielle Theorien über den Unterricht?*

Diesem Matrixframe zufolge lässt sich das Prädikatoren-Schema folgenderweise zur Darstellung bringen (vgl. Czachur 2011: 197–199):

1. *Eigenschaften und Konstitutionsrelation*

Prädikatoren zur Charakterisierung von gesellschaftlichen Prozessen oder Zusammenhängen, in denen DaM eine wichtige Rolle spielt.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Rolle, die DaM in diesen gesellschaftlichen Prozessen spielt.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Bestandteile des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Schüler, die am DaM teilnehmen.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Voraussetzungen für die Teilnahme am DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Vorteile der Teilnahme am DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Inhalte des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der besonderen Eigenschaften des DaM.

2. *Existenzphasen und Verbreitung*

Prädikatoren zur Charakterisierung der Entstehungsumstände des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, unter denen DaM vorhanden ist.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Umstände, die zur Aufhebung des DaM führen könnten.

Prädikatoren zur Charakterisierung der typischen Existenzphasen des DaM.

3. *Bedeutung*

Prädikatoren zu weiteren Bezeichnungen des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Rollen und Funktionen des DaM in Handlungen und Handlungszusammenhängen der Menschen.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Ziele des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Funktionsweise des DaM.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Mittel, die im DaM benutzt werden.

Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung des DaM für das soziale Leben und Handeln.

Prädikatoren zur Charakterisierung von Theorien des DaM.

Ein weiterer Analyseschritt besteht darin, die Leerstellen des Matrixframes zu identifizieren und gleichzeitig die Prädikate den Prädikatoren zuzuordnen⁶. Da den Hauptbegriff der Frame-Analyse *DaM (Deutschunterricht als Minderheitensprache, Deutsch als Minderheitensprache, deutscher Minderheitenunterricht in Polen)* bildet, ist es für eine umfassende empirische Darstellung sinnvoll, alle Sätze zu verzeichnen, in denen der Ausdruck *Unterricht*, also der Überbegriff des Matrixframes, einschließlich seiner Synonyme bzw. analogen Begriffe – wie etwa *Schule* oder *Schüler* – lexikalisch repräsentiert ist. Ausgehend von diesen sprachlichen Realisierungen erfolgt die eigentliche Prädikaten-Identifizierung. Die Prädikate werden nach der Grundstruktur *x ist y*, allgemeiner *x + finites Verb + (Objekt)* umformuliert und nächstfolgend den Prädikatoren zugeordnet (vgl.: Czachur 2011: 200; Ziem 2008: 330).

Aus diesem Prozess ergibt sich für den Begriff DaM die folgende Frame-Struktur:

Table 2: Die Framestruktur des Begriffs *DaM* im deutschen Online-Diskurs

Sprachliche Realisierungen		Prädikate	Prädikatoren		
Zahl	%		Zahl	%	
49	100		8	100	
26	50,98	<i>DaM ist Muttersprache</i>	Prädikatoren zu weiteren Bezeichnungen des DaM	2	25
5	9,80	<i>DaM ist Herkunftssprache</i>			
3	5,88	<i>DaM ist keine Fremdsprache</i>	Prädikatoren zur Charakterisierung der besonderen Eigenschaften des DaM	1	12,5
2	3,92	<i>DaM ist Alltag</i>	Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung des DaM für das soziale Leben und Handeln	1	12,5

⁶ In diesem Zusammenhang wird ähnlich wie bei Czachur (2011: 199–201) auf die von Ziem (2008: 283–307) vorgenommene Unterscheidung der Prädikationstypen in Standard- und Füllwerte verzichtet, da im Rahmen der hier durchgeführten Analyse nicht der kognitive, sondern der diskursanalytische Aspekt im Vordergrund steht.

4	7,84	<i>DaM-Schüler sind (deutsche) Muttersprachler</i>	Prädikatoren zur Charakterisierung der Schüler, die am DaM teilnehmen	3	37,5
7	14,28	<i>DaM-Schüler sind Angehörige der deutschen Minderheit</i>			
1	1,96	<i>DaM-Schüler sind deutschstämmige Kinder</i>			
1	1,96	<i>DaM-Schüler lernen Geschichte und Traditionen</i>	Prädikatoren zur Charakterisierung der Inhalte des DaM	1	12,5

Die oben aufgeführten Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass im Hinblick auf die Quantität der sprachlichen Realisierungen die Prädikate *DaM ist Muttersprache* und *DaM-Schüler sind Angehörige der deutschen Minderheit* am häufigsten identifiziert wurden. Entsprechend sind die dominierenden Profilierungskategorien ‚Eigenschaften und Konstitutionsrelation‘ (Prädikatoren zur Charakterisierung der Schüler, die am DaM teilnehmen; Prädikatoren zur Charakterisierung der Inhalte des DaM) und ‚Bedeutung‘ (Prädikatoren zu weiteren Bezeichnungen des DaM; Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung des DaM für das soziale Leben und Handeln). Die Extrahierung des Prädikats *DaM ist Muttersprache* ist insofern unkompliziert, als es sich hier größtenteils um eine wörtliche Übernahme der lexikalischen Realisierungen im analysierten Korpus handelt, wie in den Beispielen:

DaM ist Muttersprache

- (1) Hintergrund sind erhebliche Mittelkürzungen für den muttersprachlichen Deutschunterricht, was die Regierung als Strafe für die ihrer Ansicht nach schlechte Behandlung von Polen in Deutschland verstanden sehen will.⁷
- (2) Erst vergangene Woche hat der polnische Bildungsminister Czarnek bekräftigt, dass Polen jährlich 50 Millionen Euro für den Unterricht in Deutsch als Muttersprache ausbebe.⁸
- (3) Muttersprachlicher Deutsch-Unterricht gehört in Oberschlesien an vielen Schulen seit nun mehr als 25 Jahren zum Alltag [...].⁹

⁷ <<https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-minderheit-in-polen-unter-druck-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

⁸ <<https://www.tagesschau.de/ausland/europa/polen-deutsche-minderheit-105.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

⁹ <<https://www.treffpunkteuropa.de/deutsche-in-polen-und-pol-innen-in-deutschland-ein-ringeln-um-identitaet?lang=fr>>, Zugriff: 01.11.2023.

Ähnlich verhält es sich in den Realisierungen des Prädikats *DaM ist Herkunftssprache*, in denen der Ausdruck *Herkunftssprache* als attributives Adjektiv erscheint:

DaM ist Herkunftssprache

- (4) In seinem Tweet nennt der polnische Minister außerdem die Summe von 120 Millionen Zloty, also ungefähr 27 Millionen Euro, die für den herkunftssprachlichen Deutschunterricht in Polen ausgegeben würde.¹⁰
- (5) Polens Parlament kürzt die Mittel für den herkunftssprachlichen Unterricht der deutschen Minderheit.¹¹

In den Realisierungen des Prädikats *DaM ist keine Fremdsprache* wird die Fremdsprache der Muttersprache, bzw. der Fremdsprachenunterricht dem Minderheitenunterricht gegenübergestellt:

DaM ist keine Fremdsprache

- (6) Und in der Dorfschule von Grodzisko lernen Kinder normalerweise dreimal die Woche Deutsch, aber eben nicht als Fremdsprache, sondern als Muttersprache.¹²
- (7) Denn anders als im Fremdsprachenunterricht, der sich auf das Erlernen von Vokabeln und Grammatik konzentriert, kann der muttersprachliche Deutschunterricht, „Deutsch als Minderheitensprache“ wie er offiziell heißt, Deutschland, Geschichte, Lieder und Traditionen auf deutsch thematisieren.¹³

Wesentlich komplexer ist die Profilierungskategorie ‚Eigenschaften und Konstitutionsrelation‘, die größtenteils auf den Prädikatoren zur Charakterisierung der Schüler, die am DaM teilnehmen gründet und sich auf die Prädikate *DaM-Schüler sind (deutsche) Muttersprachler*, *DaM-Schüler sind Angehörige der deutschen Minderheit*, *DaM-Schüler sind deutschstämmige Kinder* bezieht. Folgende Beispiele sind diesbezüglich erwähnenswert:

DaM-Schüler sind (deutsche) Muttersprachler

- (8) Mit einer Plakataktion protestiert die deutsche Minderheit in Polen gegen die Weigerung Warschaws, eine Reduzierung des Deutschunterrichts für Muttersprachler zurückzunehmen.¹⁴

¹⁰ <https://www.focus.de/panorama/welt/eine-schaendliche-karte-polen-streicht-deutschunterricht-ein-politisches-zeichen-mit-ernsten-folgen_id_200892526.html>, Zugriff: 01.11.2023.

¹¹ <<https://www.dw.com/de/weniger-deutschunterricht-f%C3%BCr-polens-schulkinder/a-60537640>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹² <<https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-minderheit-in-polen-unter-druck-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹³ <<https://www.treffpunkteuropa.de/deutsche-in-polen-und-pol-innen-in-deutschland-ein-ringem-um-identitaet?lang=fr>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹⁴ <<https://www.news4teachers.de/2023/07/polens-deutsche-minderheit-protestiert-gegen-gekuerzten-deutschunterricht/>>, Zugriff: 01.11.2023.

- (9) In Polen protestiert die deutsche Minderheit gegen die Kürzung des Deutschunterrichts für Muttersprachler.¹⁵

DaM-Schüler sind Angehörige der deutschen Minderheit

- (10) In Polen soll der muttersprachliche Unterricht für die Angehörigen der deutschen Minderheit reduziert werden.¹⁶
- (11) Der polnische Bildungsminister Czarnek hat zur Umsetzung des Beschlusses eine Verordnung erlassen, durch welche nur für Schüler, die der deutschen Minderheit angehören, die Anzahl der Stunden muttersprachlichen Unterrichtes von drei auf eine Stunde wöchentlich reduziert wird.¹⁷

DaM-Schüler sind deutschstämmige Kinder

- (12) Mit den Mitteln einer anderen Sprache sich die Welt erschließen und den Horizont erweitern - darum geht es, nicht ums Lernen von Vokabeln und Grammatik, denn die können deutschstämmige Kinder oft schon.¹⁸

Prädikatoren zur Charakterisierung der Inhalte des DaM, als auch Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung des DaM für das soziale Leben und Handeln werden hier – aufgrund ihrer geringen Anzahl – als Randerscheinung bewertet und entsprechend nicht eingehend thematisiert. Interessanterweise wurden keine Prädikate zur Profilierungskategorie ‚Existenzphasen und Verbreitung‘ extrahiert.

4. Das diskursive Weltbild und der aktuelle Tatbestand

Zusammenfassend soll das mittels der Analyse konzipierte diskursive Bild des *DaM* mit der aktuellen Situation des deutschen Minderheitenunterrichts in Polen in Beziehung gesetzt werden, um insbesondere die kulturspezifische Sichtweise sichtbar zu machen. Hierfür werden die den Profilierungskategorien zugeordneten Profilierungswerte ihrer hierarchischen Struktur (quantitativer Wert) nach im Hinblick auf die aktuelle formal-rechtliche, soziale und didaktische Situation des deutschen Minderheitenunterrichts in Polen beleuchtet.

¹⁵ <<https://www1.wdr.de/kultur/kulturnachrichten/polen-deutsche-minderheit-oppeln-protest-deutschunterricht-pis-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹⁶ <<https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/polen-reduziert-sprachunterricht-fuer-deutsche-minderheit-18152942.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹⁷ <<https://www.nordschleswiger.dk/de/international-meinung-voices-minderheiten-weltweit/wahlkampf-polen-anti-deutsche-ressentiments>>, Zugriff: 01.11.2023.

¹⁸ <<https://www.tagesschau.de/ausland/europa/deutsche-minderheit-polen-101.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

Die am häufigsten auftretenden Profilierungswerte beziehen sich auf weitere Bezeichnungen des Begriffs *DaM*. Dominierend sind hierbei die Prädikate *DaM ist Muttersprache* und *DaM ist Herkunftssprache*.

Zunächst soll auf das Prädikat *DaM ist Muttersprache* ausführlicher eingegangen werden. Ob beabsichtigt oder nicht – es wird mit dem Begriff *Muttersprache* auf den Spracherwerb hingewiesen, da dieser im Wesentlichen dem der *Erstsprache* (L1) entspricht.¹⁹ Hiernach könnte beim Leser der Eindruck entstehen, dass für alle (bzw. die meisten) Unterrichtsteilnehmer Deutsch die Erstsprache sei. Dies wird auch in der Profilierungskategorie zur Charakterisierung der Schüler deutlich (*DaM-Schüler sind [deutsche] Muttersprachler*). Dass diese Sichtweise nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht, wird durch statistische Daten belegt.²⁰ Für den überwiegenden Teil der heutigen *DaM-Schüler* ist Deutsch keine Erstsprache mehr, da sie diese im familiären Milieu kaum noch verwenden. Schon Anfang der 90er Jahre – wie Kneip (2000: 270) treffend beschreibt – war die damals eingeführte Bezeichnung „Unterricht der Muttersprache“ insofern realitätsfern, als die Schüler „[...] die deutsche Sprache selbst beim Schuleintritt nicht oder nur schwach beherrschten“. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die Beherrschung der Sprache auf einem bestimmten Niveau für die Teilnahme am *DaM-Unterricht* nicht obligatorisch war. In diesem Zusammenhang sollte auch das Prädikat *DaM ist keine Fremdsprache* – trotz geringer sprachlicher Repräsentation – nicht übersehen werden. Das diskursive Bild dieses Bereichs entspricht dem aktuellen Umstand im polnischen Bildungssystem, in dem *Deutsch als Minderheitensprache* und *Deutsch als Fremdsprache* als zwei separate Fächer mit unterschiedlichen Zielsetzungen definiert sind.²¹ Das Prädikat *DaM-Schüler lernen Geschichte und Traditionen* bezieht sich gemeinhin auf die inhaltlichen Unterschiede zwischen *DaM* und *DaF*.

In der Struktur des diskursiven Weltbildes des *DaM* erscheint der Profilierungswert *DaM ist Herkunftssprache* im Vergleich zu *DaM ist Muttersprache* besonders interessant, da der Begriff *Herkunftssprache* im polnischen Bildungssystem-Diskurs nicht vorkommt. Zeitgenössisch ist der *Herkunftssprachlicher Unterricht*, oder *Herkunftssprachen-Unterricht (HSU)* allerdings ein fester Bestandteil des Bildungsangebots einiger Länder in Deutschland. Umso wichtiger ist es, den Begriff *Herkunftssprache* im bildungswissen-

¹⁹ In der heutigen Spracherwerbsforschung wird die Bezeichnung *Erstsprache* dem unscharfen und eher alltagssprachlichen Begriff der *Muttersprache* vorgezogen.

²⁰ Nur 9,5% der befragten Minderheitenangehörigen unter 35 Jahren gaben Deutsch als Muttersprache an. (Lemańczyk, Baranowski 2020: 123).

²¹ Beide Unterrichtsfächer beruhen auf separaten Kerncurricula (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

schaftlichen Kontext näher zu erläutern. Mehlhorn (2020: 23) bezeichnet die *Herkunftssprache (HS)* in Anlehnung an den englischen Terminus *heritage language* als „(...) die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird.“ Ein bestimmendes Merkmal der Herkunftssprecher/innen sei hierbei ihr Migrationshintergrund (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013: 131). Ein Spezifikum, das dem Lernerprofil in Polen in Bezug auf den deutschen Minderheitenunterricht (*DaM*) nicht entsprechen kann. Überdies ist die Benennung *herkunftssprachlicher Unterricht* insofern irreführend, als im deutschsprachigen Raum unter dem *Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)* „[...] ein Sprachenunterricht bezeichnet [wird], der in einer durch Zuwanderung nach dem zweiten Weltkrieg gesprochenen Minderheitensprache erteilt wird“ (Woerfel, Küppers, Schroeder 2020: 207).

Eine wichtige Profilierungskategorie, die bereits teilweise erwähnt wurde (*DaM-Schüler sind [deutsche] Muttersprachler*), umfasst Prädikatoren zur Charakterisierung der *DaM-Schüler*. An dieser Stelle soll auf die beiden Profilierungswerte *DaM-Schüler sind Angehörige der deutschen Minderheit* und *DaM-Schüler sind deutschstämmige Kinder* eingegangen werden. Die durch eine hohe quantitative Präsenz der sprachlichen Realisierungen gekennzeichnete Profilierung dieses Schülerbildes, wonach nur Minderheitenangehörige am deutschen Minderheitenunterricht teilnehmen dürfen, ist unzutreffend. Die Tatsache, dass auch Kinder, die „keine deutschen Wurzeln haben“²² am DaM teilnehmen können, entspricht der derzeit geltenden Rechtsauffassung, nach der zum einen eine formale Bestätigung der Zugehörigkeit zu einer Organisation der deutschen Minderheit nicht zwingend erforderlich ist und zum anderen die polnische Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler die einzige festgelegte Voraussetzung darstellt.²³ In der Praxis besuchen den deutschen Minderheitenunterricht sowohl Personen deutscher Abstammung als auch Schülerinnen und Schüler, die zwar keine deutschen Vorfahren haben, die aber (bzw. deren Eltern) durch einen entsprechenden Antrag den Wunsch äußern, an diesem Unterricht teilzunehmen.

²² „[...] alle besuchen den muttersprachlichen Deutsch-Unterricht – auch die wenigen Kinder hier, die keine deutschen Wurzeln haben“, <<https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-minderheit-in-polen-unter-druck-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

²³ Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus den einschlägigen Rechtsakten (vgl. Gesetz vom 6. Januar 2005 über nationale und ethnische Minderheiten sowie die Regionalsprache, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r.).

5. Fazit

Nach der Gegenüberstellung des diskursiven Bildes und der aktuellen Situation des *DaM*, soll die vorgenommene Analyse durch einige zusammenfassende Anmerkungen hinsichtlich der Methode und der kulturellen Sichtweise vervollständigt werden.

Zunächst zeigt sich, dass insbesondere bei der Hypothesenbildung und Interpretation der Profilwerte mit sehr wenigen sprachlichen Realisierungen die Gefahr der Verallgemeinerung sehr hoch ist. Entsprechend verringert eine transparente Veranschaulichung der erhobenen Daten – wie sie hier in Form einer Frame-Struktur-Tabelle vorgenommen wurde – einerseits die Gefahr der Subjektivität und macht andererseits die Analyseergebnisse für die Rezipienten übersichtlicher und demzufolge transparenter. Ähnlich wie Czachur (2011: 251) für seine Untersuchung annimmt, ist auch die Identifizierung der kulturellen (deutschen) Sichtweise auf *DaM* in Polen durch einen gewissen Grad an Vereinfachung in diesem Sinne gekennzeichnet, da diese als charakteristisch für die gesamte Gemeinschaft angesehen wird. Dementsprechend spiegelt auch der für die Analyse ausgewählte Medien- bzw. Online-Diskurs nicht die vollständige inhaltliche und strukturelle Komplexität der Betrachtungsweise des kulturellen Kollektivs wider. Er schildert aber gewiss – der gegenwärtig prädominanten gesellschaftlichen Rolle der Online-Medien wegen – richtungweisende diskursive Beziehungsfelder innerhalb der Gemeinschaft.

Aus den Ergebnissen der Analyse des deutschen Korpus lässt sich folgendes Bild des *DaM-Unterrichts in Polen* skizzieren: *DaM* wird im Wesentlichen als Muttersprachenunterricht verstanden, der überwiegend von deutschen Muttersprachlern besucht wird. Demgemäß unterscheidet er sich vom Fremdsprachenunterricht vor allem im Bereich der vermittelten Inhalte.

Wie lassen sich dieses Bild und vor allem die Unterschiede zwischen dieser Betrachtungsweise und der tatsächlichen Auslegung des *DaM-Unterrichts in Polen* kulturspezifisch erklären?

Sie hängen vor allem mit den strukturellen Unterschieden der Bildungssysteme in Polen und Deutschland zusammen. Darüber hinaus hat die Tatsache, dass Bildung in Deutschland generell als Ländersache gilt, einen erheblichen Einfluss auf die kulturelle Wahrnehmung von *DaM in Polen*. Ein Beispiel hierfür ist der *Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)*, der mittlerweile in vielen deutschen Ländern ein fester Bestandteil des Bildungs-

wesens ist (Hamann/Wulff/Hunke 2020).²⁴ Wie bereits dargestellt, richtet sich diese Unterrichtsform an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und versteht sich – im Gegensatz zu den Minderheitensprachen im deutschen Bildungswesen, deren Förderung durch die *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* geschützt ist – als fakultatives Zusatzangebot. Umso überraschender erscheint der im Rahmen der Analyse aufgezeigte Profilierungswert *DaM ist Herkunftssprache*. Nichtsdestoweniger bezieht sich sowohl der Unterricht in der Minderheitensprache²⁵ als auch der *Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)* in Deutschland auf die Förderung der Muttersprache der Unterrichtsteilnehmer.²⁶ Dies gilt formal auch für den DaM-Unterricht in Polen. Dass in der Praxis für die heutigen DaM-Schüler in Polen das Deutsche überwiegend keine Muttersprache im Sinne des Erwerbs (L1) ist und dass weder diese Tatsache noch die Zugehörigkeit zur deutschen Minderheit konstitutiv für die Teilnahme am DaM-Unterricht ist, wurde bereits an früherer Stelle bezeugt. Warum bildet trotz alledem der Profilierungswert *Muttersprache* sowohl auf die *DaM-Schüler* als auch auf *DaM* generell die Hauptstruktur des Frames? Der Grund dafür könnte in der semantischen Unschärfe des Begriffs *Muttersprache* liegen, der insbesondere in multikulturellen Gesellschaften nicht eindeutig definiert werden kann. Steinmüller (1985: 10) verweist diesbezüglich auf die von Toukomaa/ Skutnabb-Kangas (1977) entwickelte Matrix bezüglich der Faktoren, die die „erste Sprache“ determinieren. Einer der genannten Faktoren ist die „äußerliche Zuschreibung“, nach der es sich um die Sprache handelt, „[...] von der andere vermuten, daß sie die eigentliche Sprache des Sprechers sei“ (Steinmüller 1985: 10). In Bezug auf die hier präsentierten Analyseergebnisse ist daher die Sichtweise, dass jeder, der am *DaM-Unterricht* teilnimmt, gleichzeitig ein deutscher Muttersprachler und Angehöriger der deutschen Minderheit sei zwar logisch und einleuchtend, jedoch nicht wahrheitsgemäß.

²⁴ Wesentliche Informationen zum HSU kann man auf der Internetseite der Initiative für Mehrsprachigkeit und interkulturellen Bildung (IMIB e.V.) herauslesen (vgl. <<https://imib-freiburg.de/hsu/>>, Zugriff am: 01.11.2023).

²⁵ Ergänzend ist anzumerken, dass es in Deutschland – vor allem aufgrund der bildungsföderalen Struktur – kein allgemeines Kerncurriculum für den Unterricht als Minderheitensprache gibt, wie dies in Polen der Fall ist. Vielmehr beruht die Förderung der Minderheitensprachen auf unterschiedlichen Maßnahmen und Konzepten, die sich beispielsweise von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften bis hin zu „[...] auf die Minderheit ausgerichtete[n] Bildungseinrichtungen“ ausdehnen (vgl. Regional- und Minderheitensprachen und ihre Förderung in Deutschland).

²⁶ Hier wird das polnische Äquivalent des Begriffs „Muttersprache“ – „język ojczysty“ verwendet (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Literatur

- Badr H. (2017): *Framing von Terrorismus im Nahostkonflikt: Eine Analyse deutscher und ägyptischer Printmedien*. Wiesbaden.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M. (2013): *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics*. „Theoretical Linguistics 2013“. Vol. 39, Nr. 3–4, pp. 129–181.
- Böke K., Jung M., Niehr T., Wengeler M. (2000): *Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse national heterogener Textkorpora*. [In:] *Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien*. T. Niehr, K. Böke (eds). Opladen, S. 11–36.
- Busse D. (2018): *Diskurs und Wissensrahmen*. [In:] *Handbuch Diskurs*. I.H. Warnke (ed.). Berlin/Boston, pp. 3–29.
- Busse D., Teubert W. (1994): *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. [In:] *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historische Semantik*. D. Busse, F. Hermanns, W. Teubert (eds). Opladen, pp. 10–28.
- Czachur W. (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław.
- Fraas C. (1996): *Gebrauchswandel und Bedeutungsvarianz in Textnetzen. Die Konzepte „Identität“ und „Deutsche“ im Diskurs zur deutschen Einheit*. Tübingen.
- Gardt A. (2007): *Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten*. [In:] *Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände*. I.H. Warnke (ed.). Berlin/New York, pp. 27–51.
- Hamann K., Wulff N., Huneke H.W. (2020): *Mehrsprachigkeit in Deutschland: Potenziale und Förderung im Herkunftssprachenunterricht*. „Wortfolge. Szyk Słów“. Nr. 29, pp. 1–17.
- Kaźny A., Olszewska D. (2013): *Vom Text zum Diskurs, genauer gesagt: Vom Text zum Text im Diskurs*. „Studia Germanica Gedanensia“. Nr. 29, pp. 9–22.
- Kneip M. (2000): *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921–1998*. Dortmund.
- Konerding K.P. (1993): *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie*. Tübingen.
- Lemańczyk M., Baranowski M. (2020): *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*. Warszawa.
- Mehlhorn G. (2020): *Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen*. [In:] *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (eds). Wiesbaden, pp. 23–29.
- Schacht F. (2021): *Flucht als Überlebensstrategie. Ideen für eine zukünftige Fluchtforschung*. Bielefeld.
- Schönhagen P. (2004): *Soziale Kommunikation im Internet. Zur Theorie und Systematik computervermittelter Kommunikation vor dem Hintergrund der Kommunikationsgeschichte*. Bern.
- Steinmüller U. (1985): *Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler*. „Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik“. Vol. 23, pp. 5–17.
- Toukommaa P., Skutnabb-Kangas T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-School Age*. Tampere.
- Warnke I.H. (2002): *Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über den Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs*. [In:] *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (eds). Frankfurt a. Main, pp. 125–141.
- Warnke I.H. (2007): *Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände*. Berlin/New York.

- Warnke I.H. (2008): *Text und Diskurslinguistik*. [In:] *Textlinguistik. 15. Einführungen*. N. Janich (ed.). Tübingen, pp. 9–22.
- Woerfel T., Küppers A., Schroeder C. (2020): *Herkunftssprachlicher Unterricht*. [In:] *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (eds). Wiesbaden, pp. 207–212.
- Ziem A. (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin.

Analysekorpus

- <<https://jungefreiheit.de/politik/ausland/2021/polen-keine-deutsche-schule/>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://paz.de/artikel/geiseln-eines-politischen-ziels-a8628.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://paz.de/artikel/kein-deutsch-mehr-als-minderheitensprache-a6321.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://taz.de/Deutschunterricht-in-Polen!/5833879/>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.braunschweiger-zeitung.de/wirtschaft/presseportal/article237716949/Welttag-der-Muttersprache-diskriminierte-deutsche-Volksgruppe-in-Polen-ist-Sprachwahrer-des-Jahres.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-minderheit-in-polen-unter-druck-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.dw.com/de/weniger-deutschunterricht-f%C3%BCr-polens-schulkinder/a-60537640>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/polen-reduziert-sprachunterricht-fuer-deutsche-minderheit-18152942.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <https://www.focus.de/panorama/welt/eine-schaendliche-karte-polen-streicht-deutschunterricht-ein-politisches-zeichen-mit-ernsten-folgen_id_200892526.html>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.migazin.de/2023/07/18/stop-dyskryminacji-polens-minderheit-sprachunterricht/>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.news4teachers.de/2023/07/polens-deutsche-minderheit-protestiert-gegen-gekuerzten-deutschunterricht/>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.nordschleswiger.dk/de/international-meinung-voices-minderheiten-weltweit/wahlkampf-polen-anti-deutsche-ressentiments>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.nordschleswiger.dk/de/voices-minderheiten-weltweit/polen-und-ungarn-sind-problemlaender-minderheiten>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.schlesien-heute.de/news/deutschen-in-polen-droht-verlust-der-identitaet>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.sr-mediathek.de/index.php?seite=7&id=25251&tbl=pf>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.sueddeutsche.de/politik/polen-sprachunterricht-minderheit-1.5523913>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.tagesschau.de/ausland/europa/deutsche-minderheit-polen-101.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.tagesschau.de/ausland/europa/polen-deutsche-minderheit-105.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.treffpunkteuropa.de/deutsche-in-polen-und-pol-innen-in-deutschland-ein-ringenum-identitaet?lang=fr>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www.welt.de/politik/ausland/plus236841275/Polen-Deutsche-Minderheit-muss-fuer-Kulturkampf-herhalten.html>>, Zugriff: 01.11.2023.
- <<https://www1.wdr.de/kultur/kulturnachrichten/polen-deutsche-minderheit-oppeln-protest-deutschunterricht-pis-100.html>>, Zugriff: 01.11.2023.

Internetquellen und Rechtsdokumente

- <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/877238/umfrage/ranking-der-vertrauenswuerdigsten-nachrichtenquellen-in-deutschland/>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- <<https://imib-freiburg.de/hsu/>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- Regional- und Minderheitensprachen und ihre Förderung in Deutschland, <<https://www.bundestag.de/resource/blob/636974/8b759f62c1aaa71d793dacf9b35bdbb/WD-10-025-19-pdf-data.pdf>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, <<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 lutego 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, <<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000276/O/D20220276.pdf>>, Zugriff am: 01.11.2023.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym, <<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20050170141/O/D20050141.pdf>>, Zugriff am: 01.11.2023.