

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Neue Wege, Inhalte und Methoden zu anderem Verständnis Polens im
Zuge des Sprachunterrichts“

verfasst von / submitted by

Mariola Stacher BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 524 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Polnisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Abstract (Deutsch)

Die Arbeit beschäftigt sich mit dem landeskundlichen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts und gibt zu Beginn einen groben geschichtlichen Überblick über die Zugänge zur Landeskunde, um sich nachher mit deren Problemfelder auseinanderzusetzen. Nachdem die Entwicklung der neuen Technologien und auch die Pandemie im Jahr 2020 das Lernen sehr verändert haben, analysiert die Arbeit die Veränderungen, die sich dadurch vor allem in der Lehre der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht vollzogen haben, und untersucht, welche Wege und Methoden zum anderen Verständnis Polens im Zuge des Unterrichts Polnisch als Fremdsprache anzudenken sind.

Den großen Teil der Arbeit bildet die Analyse von Büchern von Radek Knapp, Steffen Möller, Laura Klos Sokol und Dieter Flader. Die Autorinnen und Autoren kommen aus anderen Kulturen; indem sie die polnische Kultur ständig in Bezug zu ihrer Kultur setzen, können sie besser definieren, was Polen und seine Leute ausmacht.

Die Ergebnisse der Analyse differieren von den landeskundlichen Inhalten in den Lehrwerken, die ein sehr eingeschränktes Bild Polens darstellen und nicht selten Stereotype reproduzieren. Es stellt sich heraus, dass es einerseits eines geschichtlichen Wissens bedarf, um eine Kultur zu verstehen, andererseits ist es dann möglich, diese kennenzulernen, wenn man in ihr lebt und sie durch den erlebten Kulturschock reflektiert.

PANNA MŁODA
[...] A kaz tyz ta Polska. A kaz ta
Pon wiedzą

POETA
Po całym świecie
możesz szukać Polski, panno młoda,
i nigdzie jej nie najdziecie.

PANNA MŁODA
To może i szukać szkoda.

POETA
A jest jedna mała klatka –
o, niech tak Jagusia przyymknie
rękę pod pierś [...] –
- - - A tam puka?

PANNA MŁODA
I cóż za to nauka?
Serce -! -?

POETA
A to Polska właśnie.

*Stanisław Wyspiański,
Wesele. Akt III, scena 16*

BRAUT:
Wie ist dieses Polen,
wisst Ihr's?

POET:
Du kannst es überall suchen,
und wirst es nirgends finden.

BRAUT:
Dann sollt' man's erst gar nicht
versuchen.

POET:
Doch gibt es ein kleines Gehäuse,
auf deine Brust drück die Hand ...
Hörst du was hämmern?

BRAUT:
Da soll mir was dämmern?
s' Herz!

POET:
Das eben ist Polen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Landeskundeunterricht – State of the art.....	3
2.1	<i>Kultur im traditionellen DaF-/ DaZ- Unterricht.....</i>	<i>4</i>
2.2	<i>Landeskunde im traditionellen DaF-/ DaZ- Unterricht</i>	<i>5</i>
2.3	<i>Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen</i>	<i>6</i>
2.4	<i>Cultural Turn.....</i>	<i>8</i>
3	Problemfelder der Landeskunde	9
3.1	<i>Widersprüche und Herausforderungen</i>	<i>14</i>
3.2	<i>Auseinandersetzung mit neuen Tendenzen der Cultural Turn/ kulturelle Deutungsmuster.....</i>	<i>15</i>
4	Landeskunde im Unterricht Polnisch als Fremdsprache	16
5	Neue technische Möglichkeiten und deren Einfluss auf das Sprachenlernen und den Landeskundeunterricht, insbesondere nach März 2020.....	21
5.1	<i>Fremdsprachenunterricht – Einsatz der neuen Technologien am Beispiel des Unterrichts Polnisch als Fremdsprache</i>	<i>22</i>
5.1.1	Die Perspektive der Lehrenden – vor und nach der Pandemie	23
5.1.2	Die Perspektive der Lernenden	25
5.1.3	Soziale Netzwerke – ja oder nein?.....	25
5.1.4	Digitale Anwendungen	27
5.1.5	Internetnutzung im Unterricht Polnisch als Fremdsprache	28
5.1.6	Mobile Anwendungen (Apps).....	29
5.1.7	Internet und Apps in den Kursen PaF.....	30
5.1.8	Fazit	30
5.2	<i>Der Online-Unterricht und der Erwerb der interkulturellen Kompetenz.....</i>	<i>31</i>
5.2.1	Änderungen.....	31
5.2.2	Beschränkungen	33
5.2.3	Möglichkeiten.....	33
6	Die Analyse - Ausgangslage	34
6.1	<i>Bereiche der kulturellen Unterschiede.....</i>	<i>41</i>
6.1.1	Kommunikation	41
6.1.2	Werte und Traditionen	46
6.1.3	Emotionalität.....	53
6.1.4	Polnische Sprache.....	55
6.1.5	Umgangsformen.....	59
6.1.6	Katholizismus/ Kirche.....	65
6.1.7	Verbitterung/ Misstrauen	67
6.1.8	Feedbackkultur/ Kritik/ Umgang mit Fehlern.....	70
6.1.9	Stereotype.....	73
6.1.10	Geographische Lage/ Sehenswürdigkeiten	77
6.1.11	Ausländer in Polen/ Polen im Ausland.....	79
6.1.12	Wichtigkeit von Geld/ Status	81
6.2	<i>Was man wissen sollte</i>	<i>81</i>
6.2.1	Typisch polnisch	81
6.2.2	Was ist so schwierig daran?	81
7	Schlussfolgerungen für den Unterricht.....	81

8	Streszczenie.....	83
9	Literaturverzeichnis	86

1 Einleitung

Wenn man sich und andere fragt, warum man Fremdsprachen lernen soll, wird man sehr oft folgende Gründe hören:

- Man kann sich auf Reisen beinahe überall verständigen. Dadurch, dass man die Landessprache kann, ist man viel freier, weil man immer nachfragen kann und nicht nur auf die Informationen z. B. im Reiseführer oder das Angebot des Reisebüros angewiesen ist. Man kann dadurch besser die Kultur und die Tradition des jeweiligen Landes kennenlernen, man kommt leichter ins Gespräch mit den Einheimischen, man kann das Land abseits der kommerziell erschlossenen Plätze kennenlernen. Das wiederum gibt den Reisenden die Sicherheit, dass sie nicht auf die Fremdsprachenkenntnisse der Einheimischen angewiesen sind.
- Der berufliche Erfolg: Laut vielen hat man mit Fremdsprachenkenntnissen (abseits des Englischen) bessere Jobchancen und einen finanziellen Vorteil. Vor allem Kenntnisse von exotischen Sprachen werden schnell zu einem Alleinstellungsmerkmal.
- Man hat einen uneingeschränkten Zugang zur Kultur anderer Länder und ist nicht auf Übersetzungen im Bereich der Literatur, der Musik und des Films angewiesen. Außerdem kann man auch die eigenen Interessensgebiete in anderen Sprachen erkunden.
- Gehirntraining. Systematisches Lernen verbessert das Gedächtnis und die Konzentrationsdauer.

Ich könnte diese Gründe damit ergänzen, dass man durch das Erlernen von Fremdsprachen auch die eigene Sprache besser kennenlernt, weil man sich mit ihr bewusster auseinandersetzt. Es wird einem schnell klar, dass auch die eigene Sprache Nuancen hat, oft durch eine Vielzahl von Synonymen, die sich teilweise nur durch den Verwendungskontext unterscheiden. Man wird sprachbewusster, reflektiert den Satzbau und den Modus, denkt über die Kompaktheit der Sprache nach, erkennt Ähnlichkeiten und Unterschiede, wodurch man den eigenen Lernprozess weiter unterstützt.

Viele erwarten vom Fremdsprachenunterricht, dass er sie auf die fremde Kultur vorbereitet, indem er ihnen bereits die ersten Einblicke liefert, dass er ihnen sagt, wie die Menschen, ihre Traditionen und Gepflogenheiten sind, was dort gerne gegessen wird, wie man grüßt usw.

Auch wenn die Faszination gegenüber der fremden Kultur im Fremdsprachenunterricht ihren Ausdruck und ihre Bestätigung bekommt, nutzt dieser „Stereotype und Klischees zur Motivation und Attraktivitätssteigerung“ (Vatter 2020: 365), soll aber gleichzeitig „zu einem offendynamischen Verständnis von Kultur und Interkulturalität beitragen, vor allem auch im Kontext von Migration, Inklusion und Integration“ (Vatter 2020: 365).

Die Motivation und die Einstellung der Lernenden zur Zielkultur und -sprache sind ausschlaggebend für den Erwerb einer Sprache (vgl. Venus 2017 zitiert nach Vatter 2020: 365), allerdings geht damit eine Stereotypisierung einher (vgl. Vatter 2020:365). Vatter merkt an, dass auf der einen Seite vor allem in dem Anfängerunterricht die Lehrwerke ein „zwangsläufig reduziertes Modell der Zielkultur quasi im Kleinform [entwerfen] und es nach ihren Vorstellungen möglichst lernernah, motivierend und attraktiv ein[richten]“ (Vatter 2020: 366), auf der anderen Seite soll im Rahmen der interkulturellen Kompetenz gelernt werden, die diskursive Konstruktion von Kultur sowie kulturelle Differenzen zu erkennen und diese zu analysieren (vgl. Vatter 2020: 365).

Die vorliegende Arbeit liefert zu Beginn einen groben Überblick über den landeskundlichen Unterricht, insbesondere im DaF/ DaZ-Kontext und die neuesten Entwicklungslinien in diesem Bereich, um sich in weiterer Folge den Problemfeldern zu widmen. Hier wird einerseits auf die Vorzüge und die Praktikabilität einzelner Zugänge eingegangen und andererseits werden die Herausforderungen diskutiert, die sich aus der Vielschichtigkeit dieses Themas angesichts der neuesten Entwicklungen (Mobilität, Migrationsströme, neue Technologien) ergeben.

Die neuen Technologien haben auch den Fremdsprachenunterricht vor einige Herausforderungen gestellt. Die Basisvoraussetzung für die Nutzung der Möglichkeiten der neuen Technologien ist die technische Ausrüstung, d. h. ein Medium und eine funktionierende Internetverbindung. Nur so ermöglichen sie eine beinahe uneingeschränkte Teilnahme und Teilhabe an kulturellem und gesellschaftlichem Leben des Ziellandes. Sie bieten auch viele Lernwerkzeuge sowohl für den Unterricht als auch zum selbständigen Lernen an.

Die Arbeit zeigt die Nutzung der digitalen Werkzeuge im Unterricht Polnisch als Fremdsprache durch die Lernenden, um sich dann dem Aspekt der Landeskunde im Online-Unterricht zu widmen, der die letzten zwei Jahre die Bildung geprägt hat. Die Realität, in der wir alle seit März 2020 leben, hat sich gravierend auf die landeskundlichen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt und aufgezeigt, dass eine neue Ausrichtung notwendig ist.

Nach dieser Schilderung widmet sich die Arbeit den bisherigen landeskundlichen Inhalten im Unterricht Polnisch als Fremdsprache. Nach der überblicksartigen Darstellung der Tendenzen

in diesem Bereich wird an konkreten Berichten sowohl von AusländerInnen, die in Polen gelebt haben (oder leben), als auch von Polinnen und Polen selbst sowie von jenen, die im Ausland leben, untersucht, welches Wissen notwendig ist, um das Land zu verstehen. Welches Bild von Land und Leuten wird von ihnen skizziert? Was sehen die jeweiligen Gruppen als essenziell, was fällt ihnen auf? Womit hängt ihr Polenbild zusammen? In welchem Umfeld ist es entstanden? Werden Stereotype angesprochen?

Dazu werden fünf Bücher herangezogen: zwei von Steffen Möller, einem deutschen Schauspieler, der sehr viele Jahre in Polen gelebt hat; Beiträge von Laura Klos Sokol, einer Amerikanerin, die seit Jahren in Polen lebt und arbeitet sowie ein Buch von Radek Knapp, einem polnischen Schriftsteller, obwohl man korrekterweise die Frage stellen müsste, ob man ihn noch so bezeichnen kann, da er im Kindesalter nach Wien gezogen ist und mittlerweile seine Bücher ausschließlich auf Deutsch schreibt. Das fünfte Buch stammt von Dieter Flader und Sigrun Comati, wobei der Teil über Polen von Flader geschrieben wurde. Er hat sich auf die Suche nach Auswirkungen der kulturellen Unterschiede im unternehmerischen Kontext konzentriert und untersucht, welche Ursachen den Handlungskonflikten zugrunde liegen.

2 Landeskundeunterricht – State of the art

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Betrachtungen und Zugänge zum Landeskundeunterricht dargestellt, um die Vielschichtigkeit der Inhalte und der Lösungen zu zeigen. Besonderer Augenmerk wird auf die Landeskunde im DaF- und DaZ-Unterricht gelegt, um sich in weiterer Folge den Entwicklungen und den Tendenzen im Unterricht Polnisch als Fremdsprache (PaF) zu widmen, zumal sich die Forschung und Didaktik PaF u. a. an den landeskundlichen Ansätzen im DaF-/ DaZ- Unterricht orientiert (vgl. Miodunka 2009: 7f., Gębal 2010: 23f.).

Grundsätzlich stellt sich der Forschungsstand der landeskundlichen Konzepte je nach Zielsprache recht unterschiedlich dar (vgl. Vatter 2020: 374), allerdings lassen sich im Diskurs dennoch (grobe) Ähnlichkeiten erkennen.

2.1 Kultur im traditionellen DaF-/ DaZ- Unterricht

Der Zusammenhang zwischen der Sprache und der Kultur wird auch in den einleitenden Worten im Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Fandrych/ Hufeisen/ Krumm/ Riemer betont, weil „Sprachenlernen immer zugleich ein Prozess des Fremdverstehens ist, der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die eines kulturellen Wissens ebenso bedarf wie der für Fremdverstehen erforderlichen Ausbildung von Fähigkeiten der Bedeutungsaushandlung, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz“ (Zabel 2021: 340 nach ebd. 2010: 5).

Auch für Krumm ist „Fremdsprachenlernen – Zugang zu einer anderen Kultur suchen“ (Zabel 2021: 340 nach Krumm 1994: 28), Hastrup (vgl. ebd. 2008: 47 zitiert nach Garncarek 2020: 270) meint, dass die Sprache – trotz der Versuche – sie zu isolieren, nicht autonom ist, da sie tief im sozialen Kontext verankert ist. Kultur war immer schon ein integraler Teil des Sprachunterrichts (vgl. Kramersch 2006: 11).

Die Institutionen, die sich u. a. auch die Verbreitung der deutschen Sprache zur Aufgabe gemacht haben, entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zum Thema von Wissenschaft wurde das Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“ aber erst in den 70ern Jahren (vgl. Krumm 2010: 47). Als „Deutsch als Fremdsprache“ definiert Krumm (ebd.: 47 zitiert nach Zabel 2021: 340) „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen“ und betont, dass „[die] erziehungs- und sozialwissenschaftliche[n] Grundlagen und Kontexte gleichrangig mit sprachlichen und kulturellen Strukturen und Inhalten untersucht werden müssen.“ (Krumm 2010: 47).

Krumm zitiert nach Barkowski/ Eßer (vgl. 2005 zitiert nach Krumm 2010: 174) den Begriff „Kultur“, der sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts im DaF/ DaZ-Kontext durchsetzt:

„die Gesamtheit der Eingriffe des Menschen in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse versteht, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte“.

Weiters hält er fest, dass die Kultur für den Fremdsprachenunterricht (ebd. 2010: 174) auf folgenden Ebenen wichtig ist:

- „Alltagswelt, Geschichte, ethische Orientierungen, sozioökonomische Verfasstheit und künstlerische Hervorbringungen der Zielkultur unter besonderer Berücksichtigung herkunftskultureller Wahrnehmung und Deutung (Landeskunde/ Literatur-Didaktik)
- Die Eigenschaften von Sprachen [...] im Hinblick auf deren kulturelle Prägung

- Methodisch-didaktische Konzepte und Praxen in Berücksichtigung der Ebene ggf. differierender Lehr/ Lernerfahrungen bzw. -erwartungen)“

Die immer größer werdende Bedeutung des kulturellen Aspektes im Fremdsprachenunterricht hat zu neuen Ausrichtungen geführt, die mit dem Begriff der Interkulturalität verbunden sind (vgl. ebd.: 174).

2.2 Landeskunde im traditionellen DaF-/ DaZ- Unterricht

Unter der Landeskunde versteht Krumm (vgl. 2010: 180) unterschiedliche Lehrprogramme und Forschungsansätze, die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten, „Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen.“

Die Auseinandersetzung mit der Landeskunde im internationalen Diskurs zeigt die Vielzahl an Begriffen, die in diesem Zusammenhang auftauchen, was darauf zurückzuführen ist, dass sich hinter jedem eine spezifische Konzeptualisierung (in bildungspolitischer, theoretischer und didaktischer Hinsicht) verbirgt und die Begriffe nicht äquivalent seien (vgl. Krumm 2010: 1442f.). Koreik und Pietzuch (Koreik/ Pietzuch 2010: 1442 zitiert nach Koreik 2011: 587) konstatieren, dass Landeskunde eine Teildisziplin des Bereiches DaF/ DaZ ist, die sich aber nicht klar abgrenzen lässt und als „fremdsprachenwissenschaftliche[r] Diskurs“ (Koreik 2011: 587) gesehen werden soll.

„In diesem Diskurs stellt Landeskunde als ebenso wirkmächtiges wie tradiertes Konzept schließlich nur eines von sechs Kernkonzepten dar, die durch die Begriffe Realienkunde, Kulturkunde, Landeskunde, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und kulturwissenschaftliche Ansätze gekennzeichnet werden können.“ (Koreik/Pietzuch 2010: 1442 zitiert nach Koreik 2011: 587)

Koreik (vgl. 2011: 12f.) präzisiert, dass sich die Diskussionen über den landeskundlichen Unterricht auf drei Bereiche zusammenfassen lassen (obwohl diese oft vermischt werden – was häufig durch die Vielschichtigkeit der Inhalte selbst bedingt ist und zu Unklarheiten führt):

- „Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten oder auch reiner Landeskundeunterricht (wie immer noch in einigen Ländern Teil des Curriculums)
- Landeskunde als Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung
- Landeskunde und deren Vermittlung als Forschungsbereich des Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ (Koreik 2011: 582)

In der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich auf dem ersten Bereich, bei dem es um die Vermittlung der Landeskunde im Zuge des Fremdsprachenunterrichts geht.

Krumm (vgl. 2010: 180) unterscheidet drei Zugänge zur Landeskunde: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen.

Der kognitive Zugang strebt danach, Strategien zu entwickeln, um selbständig das Wissen zu erweitern (vgl. ebd.:180). Dieser Ansatz kann in gewisser Weise als Fortsetzung der Realienkunde aus dem späten 19. Jahrhundert gesehen werden (vgl. Koreik 2011: 587). Bei dem kommunikativen Zugang wird die Landeskunde in den Unterricht integriert; die Lernenden sollen in kommunikativen Situationen entsprechend handeln können. Die Erweiterung dieses Zuganges zur interkulturellen Landeskunde stellte der Cultural Turn dar (vgl. Krumm 2010: 180; vgl. Kap. 2.4.).

Eine klare Abgrenzung zwischen der Landeskunde und dem Konzept der interkulturellen Kompetenz ist kaum möglich (vgl. Krumm 2010: 1442). Die interkulturelle Kompetenz gewinnt an Bedeutung im DaF/ DaZ-Kontext, da die Sprache eine wesentliche Rolle in Begegnung der Kulturen spielt, da dadurch die gegenseitige Verständigung, Wahrnehmung und Kommunikation (inkl. der damit verbundenen Missverständnisse) bedingt ist (vgl. ebd.: 138).

2.3 Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Unter den Kompetenzen, die für den Erwerb einer weiteren Sprache notwendig sind, zeigt sich gerade die interkulturelle Kompetenz als eine unentbehrliche in den modernen globalisierten Gesellschaften.

Die Europäische Union setzt bei ihrer Förderung der Mobilität und der interkulturellen Verständigung auf den Spracherwerb. Die Mehrsprachigkeit trägt wesentlich zur Wettbewerbsfähigkeit Europas bei, daher ist eines der Ziele der Sprachenpolitik der Europäischen Union, dass jede/r Bürger/in der EU zusätzlich zu der Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrscht (vgl. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy>, Stand 10.07.2022).

GER verwendet für das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz auch die Einteilung in: „Savoirs“ (deklaratives Wissen: Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen), „Savoir faire“ (Fertigkeiten und Know-how: die Fähigkeit, in der Zielsprache zu interagieren), „Savoir être“ (persönlichkeitsbezogene Kompetenz: das kulturelle Bewusstsein der Lernenden) und „Savoir apprendre“ (Lernfähigkeit: das neue Wissen kann in der Zielsprache erklärt, organisiert, analysiert werden).

Um einen möglichen Vergleich des Spracherwerbsniveaus zu erreichen, wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen erstellt; in seiner neuesten Fassung aus dem Jahr 2020 stellt die interkulturelle Kompetenz einen wichtigen Indikator der Sprachkenntnisse dar.

Bei der Entwicklung der einzelnen Deskriptoren im Bereich der plurikulturellen Kompetenz im Sprachunterricht fanden u. a. folgende Ansätze Berücksichtigung, die die „interkulturellen Fertigkeit“ erfassen :

- die Sprache und Kultur nicht zu trennen: „languages and cultures are not kept in separated mental compartments “
- die Fähigkeit, mit dem „Anderssein“ umzugehen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen, auf bekannten und unbekannten kulturellen Merkmalen aufzubauen, um Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen
- die Bereitschaft als interkultureller Vermittler zu agieren
- die Bereitschaft und Fähigkeit, das sprachliche/ plurilinguistische und kulturelle/ plurikulturelle Bewusstsein durch offene und neugierige Haltung zu erweitern (vgl. CERF 2020, Chapter 4, S. 123f.)

Um die Lehrpersonen bei der Konzeption ihres Unterrichts in Bezug auf die landeskundlichen Inhalte zu unterstützen, orientieren sich die Deskriptoren für die plurikulturelle Kompetenz an den Deskriptoren des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Das soll die Auswahl der Inhalte entsprechend dem Sprachniveau der Lernenden erleichtern. Demnach:

- sollten die Lernenden auf dem Niveau A mögliche Ursachen für kulturell bedingte Komplikationen/ Missverständnisse in der Kommunikation erkennen und in einfachen alltäglichen Gesprächen angemessen handeln.

Auf dem Niveau B wird bereits differenziert:

- Die Lernenden der Stufe B1 sollten im Allgemeinen auf die gebräuchlichsten kulturellen Hinweise reagieren, gemäß soziopragmatischen Konventionen handeln sowie Merkmale der eigenen und anderer Kulturen erklären oder diskutieren.
- Die Lernenden auf der Stufe B2 sollten sich an der Kommunikation beteiligen, die meisten auftretenden Schwierigkeiten bewältigen können und in der Regel in der Lage sein, Missverständnisse zu erkennen und diese auszuräumen.
- Die plurikulturelle Kompetenz der Lernenden auf dem Niveau C soll zu einer Fähigkeit entwickelt werden, den Hintergrund kultureller Überzeugungen, Werte und Praktiken

empfindlich zu erklären, bestimmte Aspekte davon zu interpretieren und zu diskutieren, mit soziolinguistischer und pragmatischer Mehrdeutigkeit umzugehen und Reaktionen konstruktiv und in kultureller Angemessenheit auszudrücken (vgl. CEFR 2020, Chapter 4, S. 124).

Vatter merkt an, dass bereits die o. a. skizzierten Fertigkeiten im Bereich der interkulturellen Kompetenz über den Fremdsprachenunterricht hinaus gehen und diese für Lehrende zu allgemein und damit in der Praxis schwer umsetzbar definiert sind; weitere genauere Angaben erscheinen daher notwendig (vgl. Vatter 2020: 369).

2.4 Cultural Turn

Wie Krumm bereits angemerkt hat, stellt der Cultural Turn die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes zur interkulturellen Landeskunde dar (vgl. 2010: 180) (mehr zur Kritik des kommunikativen Ansatzes im Kap. 3). Im Zuge des interkulturellen Zuganges zur Landeskunde hat man festgestellt, dass aufgrund der Verwendung umfangstechnisch begrenzter Lehrwerke, der eingeschränkten Anzahl an Unterrichtseinheiten und Lernenden mit teilweise geringen Sprachkenntnissen, eine homogene Auffassung von Kultur ein zwangsläufig notwendiges Vehikel darstellt. Bei dieser Auffassung der Kultur muss aber gleichzeitig klar gemacht werden, dass die Menschen, die die Kultur bilden, aus verschiedenen Kontexten kommen und jeder von ihnen sein eigenes Bild dieser Kultur skizzieren kann (vgl. Rösler 2012: 209). Mit dieser Herausforderung hat sich im DaF-Kontext Claus Altmayer auseinandergesetzt und „das homogenisierende Verständnis von »Kultur« als Nationalkultur“ (Koreik 2011: 583f., Altmayer et al. 2021: 15), bei dem der heterogene, durch die Globalisierung und diverse Migrationsbewegungen herausgebildete Charakter moderner Gesellschaften seine Berücksichtigung nicht findet, kritisiert. Zudem festige der traditionelle Landeskundeunterricht einerseits die Lernenden auf ihre eigene nationale Identität, andererseits auf stereotype Denkweisen (vgl. Altmayer et al. 2021: 15).

Das bedeutet jedoch nicht, dass Unterschiede nicht mehr angesprochen werden:

„Man sollte sich daher von der Vorstellung lösen, rezeptartige Anleitungen für den Umgang mit einer Kultur entwickeln zu können. Andererseits wäre es jedoch ein Verlust, kulturkontrastive Ansätze generell auszuschließen. Hier ist es ratsam, sich an den Bedürfnissen und Ansprüchen derer zu orientieren, die am Ende im Mittelpunkt des Zwecks kulturwissenschaftlicher Forschung im Fachbereich DaF stehen – den Lernern. Sie erfahren im Alltag Kultur primär kontrastiv [...].“ (Deckers 2010: 524, zitiert nach Koreik 2011: 584)

Dennoch – und trotz all der Erkenntnisse – ist es schwer, den vorherrschenden, konzeptuellen Ansatz zu eliminieren. Das liegt an der Einfachheit der Konzepte und ihrem Pragmatismus für den Unterrichtsalltag (vgl. Koreik 2011: 585).

Neben dem (vor allem von Altmayer) forcierten „Deutungsmuster“-Ansatz hat sich in den letzten Jahren ein weiterer Forschungsansatz in den Kulturstudien herauskristallisiert: „Erinnerungsorte“, der aber im Hinblick u. a. auf sein Potenzial für das kulturbezogene Lernen umstritten ist (vgl. Schmidt/ Schmidt 2007a, 2007b; Badstübner-Kizik/ Hille 2015; Fornoff 2016; Altmayer 2020b; zitiert nach Altmayer et al. 2021: 16).

„Weitere Schwerpunkte in diesem Bereich betreffen die Rolle der Literatur und anderer, insbesondere ästhetischer Medien für das kulturbezogene Lernen und die Entwicklung einer spezifisch ›symbolischen Kompetenz‹ (vgl. u. a. Dobstadt/Riedner 2014; zitiert nach Altmayer et al. 2021: 16), die Entwicklung und Erprobung spezieller Lehr- und Lernmaterialien sowie die bislang eher vernachlässigte Rolle von Kultur und kulturbezogenem Lernen in den Lehr- und Lernkontexten des Deutschen als Zweitsprache; hier liegen etwa mit der Migrationspädagogik, den daran anschließenden Überlegungen zu einem macht- und zuschreibungskritischen Zugang zu DaZ-Diskursen, mit dem Konzept des ›kulturreflexiven Lernens‹ oder der Studie von Roger Fornoff zur Wertevermittlung im DaZ-Kontext (vgl. Fornoff 2018; s. Kap. VI.20.7) interessante Ansätze vor, an die es im Rahmen der Kulturstudien auf mittlere Sicht stärker und sichtbarer Anschluss zu finden gilt.“ (Altmayer et al. 2021: 16).

In dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster von Altmayer, „mit dem die »musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente« kulturellen Wissens bezeichnet werden.“ (Koreik 2011: 586) vermutet Biebighäuser (vgl. ebd. 2010: 24f. zitiert nach Koreik 2011: 586) das Problem des Transfers von diesem Konzept in den Unterricht.

3 Problemfelder der Landeskunde

Die Diskussion über die Landeskunde ist geprägt von theoretischen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Sichtweisen (vgl. Altmayer/ Koreik 2010b: 1; Koreik 2011: 582, Kramsch 2006: 12). Eine sich abzeichnende Tendenz: die Zielsetzungen des landeskundlichen bzw. interkulturellen Fremdsprachenunterrichts auf standardisierte und messbare Handlungsdispositionen zu reduzieren. Für diese Position würde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die Diskussion über Bildungsstandards auch im Fremdsprachenunterricht sprechen (vgl. Altmayer/ Koreik 2010b/1f.). Dem gegenüber würden allerdings „hermeneutische, diskursanalytische und kulturwissenschaftliche Positionen“ (ebd.: 2) stehen, die vor allem die Messbarkeit

der kulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts kritisch sehen, dafür aber das „Fremdverstehen“ und die Bedeutung des interkulturellen Lernens betonen (vgl. ebd.: 2).

Altmayer und Koreik (vgl. 2010b: 2) bemerken, dass sowohl die genannten Positionen als auch traditionelle Zugänge zur Landeskunde diese recht konzeptionell begründen. Ihre Positionen basieren auf keinem empirischen Wissen darüber, „was genau im landeskundlichen Unterricht geschieht, in welcher Weise Lernende des Deutschen als Fremdsprache (oder anderer Fremdsprachen) mit den kulturellen Aspekten von Texten und Medien umgehen, mit denen sie im Unterricht oder auch außerhalb konfrontiert werden, oder welche Lernergebnisse der landeskundliche Unterricht überhaupt erzielt.“ (Altmayer/Koreik 2010b: 2).

Die Ursache für die fehlende empirische Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen ist lt. Altmayer/ Koreik (vgl. 2010b: 2) die fehlende Tradition empirischer Forschung auf dem Gebiet der Kulturstudien (auch wenn man über den Bereich Deutsch als Fremdsprache hinausgeht). Es werden zwar einige einzelne Arbeiten und Projekte angeführt, aber diese haben „nicht modell- oder stillbildend gewirkt und kaum Nachfolgeprojekte angeregt“ (Altmayer/ Koreik 2010b: 2). Die Leitfragen der empirischen Forschung gehen der Definition der kulturbezogenen Lernprozesse nach, die zu einer sinnvollen Erfassung führen würde (ein Problem stellt allerdings bereits die Vielfalt der Begriffe dar und die fehlenden klaren Abgrenzungen), der Klarstellung einer kulturtheoretischen Grundposition, von denen ausgegangen wird (und die möglicherweise die Daten, die auf dieser Basis erhoben wurden, unzulässig beeinflussen) und dem für diese Problemstellung geeigneten Verfahren der Datenerhebung, -verarbeitung und -auswertung (vgl. ebd.: 3).

In praktischer Hinsicht lassen sich auch einige Problembereiche in Bezug auf die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ausmachen. Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet, sich einer anderen Kultur zu öffnen. Kaum jemand lernt die Sprache um der Sprache willens. Die wichtigsten Elemente scheinen (schienen lange Zeit) jedoch die Beherrschung der Grammatik und der Wortschatz zu sein, die Übungen in den Lehrwerken zielen vor allem darauf ab, das zu erreichen. Das Wissen über das Land, dessen Kultur und Gesellschaft scheint zweitrangig zu sein. Es wird immer wieder betont, dass authentisches Material (z. B. Texte/ Audio-Dateien) wichtig sind (vgl. Krumm 2010: 1460, 1462); viele versprechen sich bereits dadurch, Kenntnisse über die Kultur und die Leute zu erlangen. Das alleine reicht aber nicht. Der Bereich der Landeskunde, der auch als kulturelles Wissen bezeichnet wird, war sehr lange Zeit stark unterschätzt und beschränkte sich (in Lehrwerken) oft auf die Vermittlung von enzyklopädischen Daten aus

dem Bereich Geographie, Politik, Geschichte. Dabei bilden die Informationen gerade aus dem Bereich der Landeskunde eine Tür in eine (manchmal völlig) andere Welt und geben Anlass dazu, sich mit der eigenen auseinanderzusetzen.

Sprache und Kultur hängen sehr eng zusammen. Oksaar stellt fest (vgl. 1988: 4), dass die bloße Sprachbeherrschung noch keine erfolgreiche Kommunikation und Verständigung garantiert und auch andere kulturell bedingte Verhaltensweisen beherrscht werden müssen, denn die sprachlichen Verhaltensweisen immer kulturbedingt sind.

Im Alltag jedoch wird immer noch mehr Wert auf den „traditionellen“ Sprachunterricht gelegt, bzw. diesem mehr Wert beigemessen. Und das von beiden Seiten: sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden. Landeskunde ist auch kein eigenes Fach, es gibt für landeskundliche Inhalte kein explizites Curriculum. Um einen gemeinsamen Anhaltspunkt für die Landeskunde im deutschsprachigen Raum zu finden, hat man im Jahr 1990 die trinational erarbeiteten „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ veröffentlicht, die die Landeskunde Prinzip definieren:

„das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. [...] Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden «Europa der Regionen» (ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht: 1990: 15).

Dass Landeskunde einen dynamischen und prozesshaften Charakter hat, wird in den ABCD-Thesen ausdrücklich festgehalten; auch „auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild“ (These 2) wird verzichtet. Diese Thesen dienen der Ausrichtung des landeskundlichen Unterrichts und sehen seine Aufgabe in erster Linie nicht in der Vermittlung von Information (vgl. These 4), betonen aber, die Wichtigkeit, auch historische Themen hineinzubringen, da diese für das Verstehen der Zusammenhänge zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und der Zukunft essenziell sind (vgl. These 13). Im Fokus des landeskundlichen Unterrichts steht aber definitiv die „Sensibilisierung sowie Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden.“ (These 4).

Auch Rösler (vgl. 2012: 195) erkennt, dass es unmöglich ist, alle Inhalte der Landeskunde des Ziellandes zu erfassen, was dazu führt, dass man nur eine Auswahl an Themen behandeln kann. Für diese Auswahl sieht er Kriterien nötig.

Rösler differenziert allerdings zwischen der Landeskunde im DaF- und DaZ-Kontext (vgl. 2012: 196) und bemerkt, dass der landeskundliche Unterricht eigentlich nur im Bereich des Fremdsprachenunterrichts auftaucht, da im ungesteuerten Zweitspracherwerb die Person sich in der sprachlichen und kulturellen Umgebung bereits befindet und sich mit ihr stets auseinandersetzt. Dennoch sammelt sie auch dann nur selektive Informationen über ihr Umfeld und Verhaltensweisen in bestimmten Situationen, was nicht den allgemeinen Normvorstellungen entsprechen muss. Zur Erfüllung der Normvorstellungen in Bezug auf bestimmte Teile des Wissens über die Welt tragen laut Rösler (vgl. 2012: 196) in weiterer Folge Bildungsinstitutionen bei, da diese in den Lehrplänen definieren, welche Inhalte des Deutsch-, Geographie-, Geschichtsunterrichts usw. zu erwerben sind. Das bedeutet, dass Landeskunde ein natürlicher Teil des Bildungsweges ist. Problematisch wird die Landeskundevermittlung im fremdsprachlichen Kontext, wenn der Spracherwerb durch Lehrwerke, die einen bestimmten Umfang haben, gesteuert wird und hauptsächlich in einem Klassenraum stattfindet und die Anzahl der Unterrichtsstunden begrenzt ist (vgl. Rösler 2012: 197f.).

Rösler reflektiert die o. a. Ansätze der Landeskundevermittlung (vgl. 2012: 200-205), deren Vor- und Nachteile:

Beim kognitiven Ansatz, bei dem das Faktenwissen im Vordergrund steht, weist er auf dessen verbreitete Geringschätzung und Abwertung hin, relativiert es aber, indem er anmerkt, dass es auch darauf ankommt, welches Faktenwissen und wann von den Lernenden gebraucht wird (vgl. Rösler 2012: 200). Er vermutet diese Geringschätzung grundsätzlich nicht durch die Tatsache, dass dieses Wissen zum Spracherwerb dazu gehört, sondern durch die Auswahl der präsentierten Fakten, deren Bedeutsamkeit sich für die Lernenden nicht immer erschließt. Das Problem der Auswahl des zu vermittelnden Faktenwissens ist auch nicht durch den Einsatz digitaler Medien (vgl. Kap. 5) gelöst. Auch wenn sich die Darstellungsmöglichkeiten und die Aktualität geändert haben, heißt es nicht, dass es möglich ist, sich das alles anzuschauen, d. h. die Frage nach der Auswahl der Inhalte bleibt (vgl. Rösler 2012: 202).

Beim kommunikativen Ansatz steht die Kommunikation in Situationen im Vordergrund, die möglichst authentisch sein sollen, die wiederum mit der Kommunikation im Alltag gleichgesetzt werden. Das hat zur Folge, dass das Wissen über den Alltag und Alltagssituationen in den

Mittelpunkt gerückt sind (vgl. Rösler 2012: 202) und eine fundamental geänderte Landeskundekonzeption notwendig war. Laut Rösler (vgl. 2012: 203) war die daraus resultierende Abkehr von dem Faktenwissen nicht unbedingt notwendig, da beides nicht als Gegensatz, sondern als Ergänzung gesehen werden sollte. Sein grundsätzlicher großer Kritikpunkt an dem kommunikativen Ansatz betrifft die Einseitigkeit in der Ausrichtung auf die Alltagsthemen und die fehlende Berücksichtigung der (kulturellen) Perspektive der Lernenden (vgl. ebd.: 81). Das führte seiner Meinung nach auch zur Entwicklung der Gegenposition, des interkulturellen Ansatzes.

Das interkulturelle Lernen steht auch in keinem Gegensatz zum kognitiven Ansatz, sondern geht über diesen hinaus, weil es nicht nur auf der Ebene des Wissens wirkt, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen (vgl. ebd.: 204). Aus dieser Herangehensweise ergibt sich für die Landeskunde das Problem der Balance zwischen den typisierenden Aussagen (Reproduktion von Stereotypen, Ausblendung der Vielfalt) und den bis zu einem gewissen Grad vereinfachten und verallgemeinernden Aussagen zur Landeskunde auf den niedrigeren Sprachniveaus (vgl. ebd.: 204). Auch im interkulturellen Ansatz bleibt der Fokus auf die Alltagskommunikation erhalten, wird aber nicht als Ziel per se verstanden; das Ziel ist die Interaktion von Eigenem und Fremdem. Dabei sind alle Teile der Kultur gleichwertig, im Gegensatz zum kognitiven Ansatz, der sich vor allem an der Hochkultur orientierte (vgl. ebd.: 205).

Koreik (vgl. 2011: 587) wirft u. a. die Frage nach der Messbarkeit der interkulturellen Kompetenz auf, die angesichts diverser Evaluationen und Überprüfungen auftaucht, und bringt seine damit verbundenen Zweifel zum Ausdruck. Diese betreffen sowohl die Leistungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz als auch deren Benotung, da es an „brauchbaren, operationalisierten Textverfahren fehle“ (ebd.: 588) und man sehe nicht, „wie sie entwickelt werden könnten“ (ebd.: 588), da:

„Solange es um Kenntnisse und Wissen geht, ist das Testen kein Problem, denn bewährte Verfahren zur Wissensüberprüfung bestehen zuhauf. Anders bei Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen valide Testverfahren nicht existieren und in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten sind.“ (Camerer 2007: 8 zitiert nach Koreik 2011: 588).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie man diese Kompetenz z. B. auf einem niedrigen Sprachniveau feststellen könnte (vgl. Koreik 2011: 588) und ob folglich der Erwerb der interkulturellen Kompetenz von bestimmten Sprachkenntnissen abhängig ist oder gemacht werden kann.

Koreik (vgl. 2011: 591) merkt die fehlende umfassende Analyse der Lehrwerke zur Aufbereitung landeskundlicher Inhalte an, die jedoch wichtig wäre, da in diesen der jeweils aktuelle Stand der didaktischen Diskussion und die methodischen Vorstellungen abgebildet werden (vgl. Krumm 2010: 1216 zitiert nach Koreik 2011:592).

Nicht unwichtig bleibt auch die Rolle der Lehrperson im Kontext des Landeskundeunterrichts, die sich vom „Wandelnden-[Lexikon] hin zum Moderator“ (Hackl 1997: 241 zitiert nach Koreik 2011: 594) gewandelt hat. Diese

„muss allerdings neben methodisch-didaktischen Fähigkeiten und einem pädagogisch motivierten und geschulten Einfühlungsvermögen auch entsprechende fachliche Grundkenntnisse mitbringen, um der anspruchsvollen Rolle als Moderator kompetent gerecht werden zu können.“ (Koreik 2001: 43f. zitiert nach Koreik 2011: 594).

Hackl (vgl. 2010: 1470 zitiert nach Koreik 2011: 599) geht von der Beschränkung im landeskundlichen Unterricht nur auf Texte und erweitert die Lesekompetenz auf Medienkompetenz, die auch Analyse von Grafiken und Tabellen sowie „Dechiffrieren visueller oder habitueller Kodierungen“ (Hackl 2010: 1470 zitiert nach Koreik 2011: 599) erfasst.

3.1 Widersprüche und Herausforderungen

Koreik (vgl. 2011: 593) spricht den Aspekt des inhaltlichen Kanons an, der dann in einen Themenkatalog umbenannt wurde, sich jedoch als nicht festlegbar herausstellte, da es unmöglich erschien, für alle Lerngruppen mit völlig verschiedenen Lernzielsetzungen, in unterschiedlichen Lernsetting und mit mannigfaltigen Lernkonzepten eine verbindliche und allgemeingültige Liste zusammenzustellen, was z. B. für konkrete Zielgruppen durchaus möglich und vielleicht als Richtungsweisung und Diskussionsbasis vorstellbar wäre.

Eine Herausforderung – neben all dem Potenzial, das es unbestritten bietet – stellt auch die Nutzung des Internets für den Landeskundeunterricht dar. Koreik (vgl. 2011: 597f.) diskutiert sie in Bezug auf den DaF-/DaZ-Unterricht; das kann aber meiner Meinung nach sprachübergreifend gesehen werden. Das Internet ermöglicht im Rahmen des Landeskundeunterrichts eigenständige Recherchen, die zum selbstgesteuerten, lernerorientierten Lernen dazugehören, allerdings wird der Umgang mit dem Medium, den dort zu findenden Informationen und den Informationsquellen zu selten angesprochen. Welche Ergebnisse, welche Bilder liefert das Internet, wenn man nach dem Schlagwort „Jugend in Deutschland“ sucht? Was finden die Lernenden, wenn sie zur „Jugend in Polen“ recherchieren? Können sie die Ergebnisse einordnen,

deren Aussagekraft oder Aktualität beurteilen? An dieser Stelle ist die Bedeutung der Lehrperson nicht zu unterschätzen. Deren Aufgabe wäre es, schon im Vorfeld eigene Recherche durchzuführen und das Material zu sichten, bzw. den Suchauftrag exakt zu formulieren und diesen gegebenenfalls einzugrenzen. Denn eines der Ziele der Arbeit mit der Fülle der Informationen, die uns die modernen Medien zur Verfügung stellen, besteht in „d[er] didaktische[n] Reflexion und d[er] methodische[n] Umsetzung der selbstgesteckten und/ oder im Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernziele“ (Hackl 2010: 1470 zitiert nach Koreik 2011: 598).

In dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster von Altmayer, „mit dem die »musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente« kulturellen Wissens bezeichnet werden“ (Koreik 2011: 586) vermutet Biebighäuser (vgl. 2010: 24f. zitiert nach Koreik 2011: 586) das Problem des Transfers von diesem Konzept in den Unterricht.

3.2 Auseinandersetzung mit neuen Tendenzen der Cultural Turn/ kulturelle Deutungsmuster

Kramsch merkt an (vgl. 2006:11), dass das einheitliche Konzept einer Sprache und einer nationalen Kultur problematisch wurde und dass nationale Standardsprachen als willkürliche Konstruktionen der Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts angesehen werden, genauso wie die sozialen und politischen Institutionen, die nationale Kulturen ausmachen. Die Autorin fragt auch, welche Kultur in der Zeit der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Globalisierung, in der kulturelle Begegnungen immer mehr auch durch die uns zur Verfügung stehenden Informationstechnologien vermittelt werden, unterrichtet werden sollte? Die nationale, regionale oder globale? Die urbane, ländliche, hohe oder die populäre Kultur?

Altmayer dazu (Altmayer et al. 2021: 15):

„›Kultur‹ findet demnach nicht sozusagen ›hinter unserem Rücken‹ statt, sie determiniert auch nicht unser Verhalten und unser Denken; mit ›Kultur‹ haben wir es vielmehr überall da zu tun, wo wir uns mit anderen verständigen und dabei Bedeutung herstellen, zuschreiben und aushandeln. Dies aber geschieht auf der Basis bereits vielfach vorgedeuteter Muster, die als ›kulturelle Deutungsmuster‹ bezeichnet werden und die den zentralen Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung und kulturbezogenen Lernens im Fach ausmachen“.

Weitere wichtige Forschungsgegenstände der Kulturstudien sind die kulturellen Inhalte, d. h. einzelne Deutungsmuster und deren Präsenz in aktuellen Diskursen sowie die kulturbezogenen Lehr- und Lernprozesse, die erst anhand von qualitativen empirischen Methoden der Datenerhebung und -auswertung erforscht werden (vgl. dazu die Beiträge zu Altmayer/ Koreik 2010

und Fornoff/ Altmayer/Koreik 2017; außerdem Zabel 2016; Agiba 2017; Becker 2018 zitiert nach Altmayer et al. 2021: 16).

4 Landeskunde im Unterricht Polnisch als Fremdsprache

Den Anfang der Überlegungen zu landeskundlichen und kulturellen Elementen im Unterricht Polnisch als Fremdsprache stellen die Beiträge von Wojciech Jekiel und Cezary Rowiński vom Institut „Polonicum“ an der Warschauer Universität dar, die im Band „Vademecum lektora języka polskiego“ 1992 veröffentlicht worden sind. Jekiel beschäftigt sich mit der Landeskunde in AnfängerInnenkursen, Rowiński in Mittel- und Fortgeschrittenenkursen. Spätere Auseinandersetzungen mit diesem Thema folgen u. a. von dr Piotr Garncarek, dr Anna Burzyńska, dr Grażyna Zarzycka, dr Przemysław E. Gębal; die wissenschaftlichen Zentren für Polnisch als Fremdsprache befinden sich in Warschau (Institut Polonicum an der Warschauer Universität), Krakau (Glottodidaktik-Institut an der Jagiellonen-Universität), Łódź (Studiengang an der Angewandten Linguistik im Institut der polnischen Philologie an der hiesigen Universität), Kattowitz (Schule der polnischen Sprache und Kultur an der Schlesischen Universität). Die Forschung und Didaktik des Polnischen als Fremdsprache orientiert sich an den landeskundlichen Ansätzen im DaF-/ Daz-Unterricht und den europäischen Standards definiert in „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment“ (vgl. Miodunka 2009: 7f., Gębal 2010: 23f.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Auch Gębal (vgl. 2010: 12, 17) schließt sich der Meinung von vielen SprachwissenschaftlerInnen an, dass die Ausrichtung des Unterrichts Polnisch als Fremdsprache der Ausrichtung anderer Fremdsprachen ähnlich sein soll (wobei man die Spezifik der Sprache und die Rahmenbedingungen berücksichtigen soll) und plädiert für eine vergleichende Glottodidaktik.

Einig ist man sich darüber, dass die landeskundlichen und kulturellen Aspekte des Ziellandes ein unverzichtbarer Teil des Fremdsprachenunterrichts sein müssen. Die Diskussionen würden aber beginnen, sobald man anfängt festzulegen, wie viel vom dem Curriculum die Landeskunde ausmachen soll und welche Inhalte vermittelt werden sollen (vgl. Gaszyńska-Magiera 2008: 279, Gębal 2010: 17). Gaszyńska-Magiera (vgl. 2008: 279f.) macht auf zwei Zugänge aufmerksam: Bei dem ersten stellt die Landeskunde einen integralen Teil des Unterrichts dar, da man davon ausgeht, dass die Sprache und Kultur in unmittelbarem Zusammenhang stehen, bei dem zweiten wird die Landeskunde separat unterrichtet, da man die Auffassung vertritt, dass das Zusatzwissen ist, das man verlangen soll, das aber nicht unbedingt notwendig ist, um die

Sprache zu lernen und dieser mächtig zu sein. Hinzu kommt für gewöhnlich eher ein begrenztes Stundenkontingent im Fremdsprachenunterricht, was dazu führt, dass dieses Konzept nur in großen Sprachschulen oder Sprachzentren umsetzbar wäre.

Gaszyńska-Magiera geht der Überlegung nach, nach welchen Kriterien man vorgehen soll, wenn die Landeskunde ein integraler Teil des Unterrichts ausmachen sollte (vgl. ebd. 2008: 281). Da bei diesem Aspekt die subjektiven Faktoren (genannt werden individuelle Vorlieben der Lehrpersonen, aber auch z. B. der Unterrichtsort) eher eine Rolle spielen werden, ist es schwierig, sich darauf zu einigen, was sich im Curriculum finden soll. Die Autorin plädiert dafür, sich damit abzufinden, dass die Auswahl der unterrichteten landeskundlichen Inhalte immer zum gewissen Teil nach den Präferenzen der Lehrenden getroffen werden wird, schlägt allerdings vor, einen gemeinsamen theoretischen Nenner zu finden, der für bestimmte Niveaus überall gelten wird (vgl. ebd.: 280f.). Die Leitfrage, die sie formuliert, lautet: „Jaka wiedza o kulturze jest niezbędna, by skutecznie komunikować się po polsku na danym poziomie?“ (ebd.: 281) [Welches kulturelle Wissen ist unerlässlich, um auf dem jeweiligen Niveau erfolgreich auf Polnisch zu kommunizieren?].

Bevor man allerdings das Curriculum zusammenstellt, sollte man sprachliche Tatsachen analysieren, denn es ist wichtig, wie die Sprache die Kultur interpretiert und wie sich diese auf konkrete Sprechakte auswirkt (vgl. Gaszyńska-Magiera 2008: 281), d. h. es sei nicht wichtig, wer der berühmteste Maler Polens war und wann er lebte, sondern ausschlaggebend sei die Frage, ob sein Schaffen so stark im nationalen Bewusstsein der Polen und Polinnen verankert ist, dass sich das in der Sprache widerspiegelt, ungeachtet dessen, ob es in der Geschichte der polnischen Malerei bessere/ berühmtere Maler gegeben hat. Gaszyńska-Magiera nennt dafür das Beispiel (vgl. ebd.: 281), dem nach man in Polen „malujesz jak Matejko“ [du malst wie Matejko] hört, aber nicht „malujesz jak Gieryski“ [du malst wie Gieryski]. Diese Wendung findet man auch nicht im Wörterbuch, es erscheint daher sinnvoll, im Unterricht Matejko (statt z. B. eines modernen Malers wie Beksinski) anzusprechen, da dieser im nationalen Bewusstsein der Meisten ein Begriff ist. Daher argumentiert Gaszyńska-Magiera (vgl. 2008: 281) dafür, solche historischen Fakten zu erwähnen, die im heutigen Polnisch nicht nur für diese konkreten Ereignisse stehen, sondern in einem breiteren Kontext benutzt werden.

Gaszyńska-Magiera stellt eindeutig fest, dass es 2008 noch keine Orientierungspunkte gab, nach denen man bestimmen könnte, welches Wissen für eine Verständigung notwendig ist und welche Inhalte auf welchem Sprachniveau zu unterrichten wären. Das ließe sich laut Autorin

nur anhand von einem Textkorpus feststellen. Sie sieht die Zusammenstellung von einem solchen (für jedes Sprachniveau anhand von aktuellen Wortschatzlisten) als eine der größten Herausforderungen für den Fachbereich Polnisch als Fremdsprache (vgl. ebd. 2008: 282).

2016 reflektiert Nawracka (vgl. 2016: 77), dass sich das Denken über die Kultur ändert und man von dem traditionellen Denken von Kultur als nationalem Erbe (inkl. Kunst und Kultur) abgeht und sich der Perspektive zuwendet, die verschiedene Lebensweisen einer bestimmten sprachlichen Gemeinschaft innerhalb (aber auch außerhalb) der territorialen Grenzen anerkennt. Diese veränderte Denkweise führt dazu, dass auch das Lernziel sich verändert hat. Es zählt nicht länger ausschließlich das normative Ziel, d. h. das muttersprachliche Niveau der Zielsprache, sondern das kommunikative; im Fokus stehen sprachliche und kulturelle Begegnungen (vgl. Nawracka 2016: 77). Nawracka identifiziert 3 Zugänge zur Landeskunde: den faktenwissenschaftlichen, kommunikativen und interkulturellen (vgl. P.E. Gębal 2010 zitiert nach Nawracka 2016: 77f.)

Marta Skura (vgl. 2008: 329) setzt sich am Beispiel der deutschen Lernenden mit der Frage nach dem Minimum des kulturellen/ landeskundlichen Wissens auseinander. Gleich zu Beginn betont sie die durch die Geschichte, Stereotype und Vorurteile bedingte Spannung zwischen den Polen und den Deutschen. Ein Lernender aus Deutschland weiß bereits sehr viel über die Polen; sein Wissen ergibt sich aus der Migrationsbewegung, der geographischen Nähe, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen, auch wenn das Wissen oberflächlich und meist stereotypisch ist. Fakt ist, dass ein (bewusstes oder unbewusstes) landeskundliche Wissen vorhanden ist, das im Zuge des Sprachunterrichts korrigiert/ erweitert wird bzw. werden kann.

Skura vergleicht in ihrem Beitrag (vgl. 2008: 329f.) drei Lehrwerke, die speziell für die Lernenden aus Deutschland konzipiert sind. Ihre Auswahl war nicht zufällig, denn eines dieser Lehrwerke „Einstieg polnisch“ wurde von zwei Deutschen (H. Nosbers, M. Öhler, 2005) geschrieben, eines, „Praktisches Lehrbuch Polnisch“ (M. Majewka-Meyers, S. Döring, 2006), von einer Polin, die seit Längerem in Deutschland lebt, in Zusammenarbeit mit einem deutschen Autor und eines, „Witam! Der Polnischkurs“ (D. Malota, 2005), von einer polnischen Autorin. Klar ist, dass ein/e deutsche/r und ein/e polnische/r Autor/in die polnische Kultur anders sehen wird.

Die wesentlichen Schlussfolgerungen aus dem Vergleich:

Die Landeskunde im Lehrwerk „Einstieg polnisch“ nimmt sehr viel Platz ein, aber laut Skura (vgl. 2008: 333) werden dort Stereotype reproduziert, die Polen und seine Kultur in keinem guten Licht präsentieren.

Im Lehrwerk „Witam! Der Polnischkurs“ wurde Polen laut Skura (vgl. 2008: 334) von seiner besten Seite gezeigt, womöglich auch leicht idealisiert, wodurch man an der Objektivität zweifeln könnte. Die Autorin legt viel Wert darauf, gute Beziehung und gegenseitiges Interesse zu zeigen.

Das Konzept des Lehrwerks „Praktisches Lehrbuch Polnisch“ (auch der landeskundlichen Inhalte) wurde vom Verlag vorgeschrieben, d. h. beruht nicht ausschließlich auf der Auswahl der Autor/innen. Das Buch enthalte gut ausgewählte landeskundliche Inhalte, stellt Polen im guten Licht dar, meidet Stereotype, spricht sie aber dennoch direkt an (vgl. Komorowska 2007: 60 zitiert nach Skura 2008: 335).

Das zeigt nur, wie unterschiedlich die Umsetzung sein kann und dass sie maßgeblich davon abhängig ist, von wem das Lehrwerk geschrieben wurde, da die Gefahr, dass Stereotype reproduziert werden, sehr groß ist.

Im Bereich Polnisch als Fremd-/ Zweitsprache gibt es noch nicht viel Literatur zu kulturellen Inhalten. Bestimmte Elemente (wie z. B. Höflichkeitsformen) lassen sich in verschiedenen Bereichen finden: in grammatikalischen, syntaktischen, stilistischen usw., sie sind in den Beschreibungen der soziolinguistischen Kompetenzen enthalten sowie in der Kategorie „Wissen über den Alltag“ zu finden (vgl. Garncarek 2020: 269).

Die Fragen, die Gaszyńska-Magiera 2008 gestellt hat, präzisiert Garncarek 12 Jahre später (vgl. 2020: 270), indem er im Kontext der Kultur der Sprache neben der Frage, ob diese grundsätzlich ein Teil des Unterrichts Polnisch als Fremdsprache sein soll, auch zur Überlegung anregt, welche Sprache die Lernenden lernen sollen? Die Suche ergibt eine Sprache, die zwischen der normativen/ sprachlichen Korrektheit der Sprache im Klassenraum und der sprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers liegt. Es gehe immerhin um dieselbe Sprache – vielleicht kann man hier von zwei Kontexten sprechen – aber Garncarek betont, dass jemand, der eine Fremdsprache lernt, neben der grammatikalischen Richtigkeit auch das entsprechende Wissen über die situativen Kontexte, Anredeformen, Sprachregister usw. braucht.

Garncarek (vgl. 2020: 267-276) schlägt folgende Einteilung der Kenntnisse über die Kultur im Unterricht Polnisch als Fremdsprache vor:

1. Kulturelle Semantik der Lexeme und Ausdrücke
2. Richtige Anwendung der sprachlichen Norm im kulturellen Kontext
3. Landeskundliche Inhalte, die durch die Sprache, die gelernt wird, vermittelt werden.

Wenn es um die Strategien zur Vermittlung des kulturellen Wissens geht, macht Garncarek darauf aufmerksam, dass man als Lehrperson das Vorwissen der Lernenden – auch das kulturelle – nicht voraussetzen und nicht einschätzen kann. Man kann sich auch nicht darauf verlassen, dass alle ein gewisses Allgemeinwissen haben, so werden z. B. Lernende aus Asien mit dem Begriff „syzyfowa praca“ [Sisyphusarbeit] weniger anfangen können (vgl. Garncarek 2020: 272), weil sie zu einem anderen Kulturkreis gehören. Die kulturellen Unterschiede bedeuten aber auch nicht zwingend große geographische Entfernungen.

Pragmalinguistik: Sie untersucht nicht nur die Bedeutung, aber auch den breiteren sprachlichen und außersprachlichen Kontext, regt die Sprechenden dazu an, explizite Sprechakte um implizite zu erweitern, was nach Garncareks Meinung (vgl. 2020: 271) im Bereich Polnisch als Fremdsprache selten Niederschlag findet. Der duale Charakter der Kommunikation lässt seiner Meinung nach besser bestimmen, was in der Fremdsprache korrekt und normativ ist und was man eher durch z. B. Euphemismen zum Ausdruck bringt. Garncarek ist davon überzeugt, dass die Kenntnisse und Anwendung der impliziten Sprechakte und idiomatischen Wendungen im Spracherwerb entwickelt und trainiert werden muss, um hohe sprachliche Kompetenz zu erwerben (vgl. ebd.: 271).

Fluchen. Warum Fluchen im Landeskundeunterricht? Garncarek schlägt vor, Fluchwörter im PaF-Unterricht auf weniger verkrampte Art und Weise und mehr situationsadäquat (vgl. 2020: 274) zu berücksichtigen und beruft sich auf die Studien von Byrne (vgl. 2018 zitiert nach Garncarek 2020: 274), die zeigten, dass diejenigen, die nicht nur um des Fluchens willen fluchen, sondern das auf kunstvolle Art und Weise (in ausführlicher Form) tun, über mehr Wortschatz und bessere Sprachkompetenz verfügen.

Kultureme sind die stärksten Träger der kulturellen Inhalte in der Sprache. Zarzycka beschreibt sie als einen wesentlichen Teil der Kultur, der durch seine umfangreiche Bedeutung als Interpretator der Kultur fungiert, der sowohl durch sprachliche Elemente (Wörter, Sätze, Texte) als auch nichtsprachliche (soziales Verhalten: Mimik, Gestik, Proxemik) angezeigt werden kann

(vgl. Zarzycka 2019: 425f. zitiert nach Garncarek 2020: 274). Deswegen ist es wichtig, diese im Unterricht Polnisch als Fremdsprache zu berücksichtigen, am einfachsten anhand der Lexik. Garncarek konstatiert, dass die Untersuchung und Diskussion über Kultur einer Sprache – auch wenn das mit immer mehr universellen Forschungsinstrumenten geschieht – immer zu kulturell unterschiedlichen Ergebnissen führt. Das erklärt er damit, dass die Sprache aufhört, fremd zu sein, je besser man in ihr kommunizieren kann (vgl. Garncarek 2020: 275).

5 Neue technische Möglichkeiten und deren Einfluss auf das Sprachenlernen und den Landeskundeunterricht, insbesondere nach März 2020

Durch den technologischen Fortschritt haben sich für das Fremdsprachenlernen neue Möglichkeiten eröffnet. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, welchen Einfluss und welche Auswirkungen sie auf das Sprachenlernen und den Landeskundeunterricht haben.

Die digitalen Möglichkeiten im Sinne des digitalen Lehr- und Lernmaterials kann man in vier Kategorien einteilen:

- Das Material, das Teil eines Lehrwerks ist
- Digitale Lehrwerke
- Didaktisiertes Material, das aber nicht den Umfang eines Lehrwerks hat (Übungen, Podcasts, Quizzes)
- Nicht didaktisiertes Material aus dem Internet, das zum Lernen verwendet werden kann (Texte, Grafiken, Bilder) (vgl. Rösler 2012: 53).

In dieser Arbeit wird im Sinne der neuen technischen Möglichkeiten und digitalen Anwendungen im Kontext des Fremdsprachenlernens vor allem das didaktisierte und das nicht didaktisierte Material aus dem Netz gemeint.

Einer der größten Vorteile, den die neuen digitalen Medien bieten, ist die Aktualität und die Zugänglichkeit. Die Zeitungen können tagesaktuell von überall gelesen werden. Rösler merkt das in Bezug auf den kognitiven Ansatz im Landeskundeunterricht an (vgl. 2012: 201), weil das ein großer Vorteil gegenüber den Lehrwerken ist, in denen die angeführten Fakten nicht dem Letztstand entsprechen müssen. Bei diesen kann man wiederum annehmen, dass sie gut recherchiert und überprüft wurden, während man sich bei eigenen Recherchen der Lernenden

nicht immer darauf verlassen kann. Die Informationen, die im Internet allen zur Verfügung stehen, sind von unterschiedlicher Qualität. Um deren Aussagekraft beurteilen zu können, bedarf es einer kritischen Medienkompetenz und einer Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Quellen, um deren Glaubwürdigkeit beurteilen zu können.

Der technologische Fortschritt ändert auch unsere Wahrnehmung der Bildung. Sie ist dadurch breit zugänglich (die geographischen, physischen, institutionellen und organisatorischen Einschränkungen fallen weg) – die Bildung ist mit Werkzeugen und Informationen, die von überall zugänglich sind, rund um die Uhr möglich (vgl. Wood 2010 zitiert nach Tsai 2019:150).

Die Technologie im Unterricht – und im Sinne der vorliegenden Arbeit im Fremdsprachenunterricht (Polnisch als Fremdsprache) – ist einerseits dessen Unterstützung und Ergänzung, andererseits kann sie auch als Konkurrenz zum Präsenzunterricht gesehen werden.

5.1 Fremdsprachenunterricht – Einsatz der neuen Technologien am Beispiel des Unterrichts Polnisch als Fremdsprache

Dieses Kapitel setzt sich mit den Möglichkeiten bzw. der Notwendigkeit auseinander, die neuen Technologien im Unterricht einzusetzen, und präsentiert neben der Position der Lehrkräfte auch die Perspektive der Lernenden. Diese umfasst sowohl eine kurze Charakteristik der aktuellen Generation in Bezug auf deren Ansichten zu den digitalen Medien und deren Nutzung als auch tatsächliche Nutzung der digitalen Hilfen zum Lernen der polnischen Sprache (am Beispiel einer Umfrage aus dem Jahr 2019).

Den Durchbruch in der Nutzung und Bedeutung der digitalen Werkzeuge für den Fremdsprachenunterricht stellt eindeutig der Ausbruch der Corona-Pandemie im März 2020 dar und der plötzliche Umstieg auf den digitalen Unterricht. Dieser hat auch den Erwerb der landeskundlichen/ interkulturellen Kompetenz beträchtlich beeinflusst und neue Fragen aufgeworfen. Diesem Aspekt widmet sich der letzte Abschnitt dieses Kapitels.

Das Internet war bereits lange vor März 2020 im allgemeinen alltäglichen Gebrauch (Kommunikation, Nachrichten-, Informationsquelle, soziale Netzwerke) und regte folgende Fertigkeiten: die Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation an (vgl. Prizel-Kania 2021: 1).

Der pandemiebedingte, recht rasche Umstieg auf Distanzlehre hat Änderungen des bisherigen Lehrens erzwungen und auch wenn der Online-Unterricht den Präsenzunterricht nicht 1:1 widerspiegeln kann, kann er ein Impuls sein, nach neuen didaktischen Lösungen zu suchen.

5.1.1 Die Perspektive der Lehrenden – vor und nach der Pandemie

Prizel-Kania vergleicht in ihrem Beitrag (vgl. 2021) Umfrageergebnisse aus dem Jahr 2017 zur Einstellung der Lehrkräfte (auch jener, die in der LehrerInnenbildung tätig sind) und DidaktikerInnen zum computergestützten Sprachunterricht und zur Nutzung der neuesten Technologien mit jenen aus dem Jahr 2021, also nach einem Jahr des Online-Unterrichts.

Die Erhebung untersuchte folgende Kompetenzen:

- Die technische Kompetenz: die Bedienung der Medien/ Werkzeuge und die Fähigkeit, passende Werkzeuge zu wählen
- Die semantische Kompetenz: das Wissen über die verfügbaren Werkzeuge und Materialien
- Die pragmatische Kompetenz: Kenntnisse der angemessenen Verwendung der verfügbaren Materialien entsprechend ihrem Zweck und unter Berücksichtigung des Bedarfs (vgl. Prizel-Kania 2021: 7).

2017 beschränkte sich die Nutzung der digitalen Möglichkeiten auf die Vorbereitung der Präsentationsunterlagen (Arbeitsblätter, PowerPoint-Präsentationen). Nur einzelne DidaktikerInnen haben den virtuellen Raum auch als einen Bildungsraum gesehen (Chats auf sozialen Netzwerken; Projekte, die das Internet und die Kommunikation darin zu deren Durchführung nutzten) (vgl. Prizel-Kania 2017 zitiert nach ebd. 2021: 9f.).

Im Jahr 2021 konnte bereits jede befragte Lehrperson mindestens 2 digitale Anwendungen nennen; die wichtigsten Kriterien für den Einsatz im Unterricht waren: einfache und intuitive Bedienung, Funktionalität, Grafik, eine geteilte Arbeitsfläche (ähnlich einer Tafel im Klassenraum) und die Möglichkeit, Audio-Dateien abzuspielen.

Die Entwicklung der technischen Kompetenz und der Nutzung von verschiedenen Nachrichtenkanälen, Lernplattformen und interaktiven Anwendungen (z. B. Quizen) ist zugleich der größte Unterschied zwischen den Ergebnissen aus 2017 und 2021 (vgl. Prizel-Kania 2021: 10).

Was die didaktischen Materialien betrifft, so sind knapp über 60% der RespondentInnen der Meinung, dass der neue Lernmodus neue Lernmaterialien erfordert; jede/r Dritte meinte, dass die Materialien aus dem Präsenzunterricht auch im Online-Unterricht eingesetzt werden können. Am häufigsten wurden hier die Lehrwerke in E-Book-Format genannt, selbst erstellte Arbeitsblätter, Materialien aus dem Internet (Texte, Bilder, Videos) und Plattformen mit fertigen Lernmaterialien. Interaktive Übungen, die die Lehrpersonen teilweise selbst erstellen, werden nicht durchgehend, sondern nur zur Abwechslung eingesetzt. Zum Schreiben wird Google docs

oder Etherpad genutzt, manchmal wird auch mit der Hand geschrieben, wenn es um etwas geht, was im Alltag nicht digital geht (vgl. Prizel-Kania: 2021:11).

Interessant fällt die Antwort auf die Frage nach der Beurteilung des Erwerbs der sprachlichen Kompetenzen im Online-Unterricht aus. Die Lehrenden sind der Meinung, dass die Ergebnisse im Online-Unterricht mit jenen aus dem Präsenzunterricht vergleichbar sind.

Als essenzielle Faktoren für das Gelingen der Online-Unterrichts werden gesehen:

- Beziehungsaufbau zu und Interaktion zwischen den Lernenden (beidseitiges Engagement, eingeschaltete Kameras, gruppenorientierte Aufgaben, Motivationsaufbau, zusätzliche elektronische Korrespondenz)
- Vielfältige Übungen und attraktive Materialien (gute Unterrichtsvorbereitung, gut konzipierte und graphisch ansprechende Materialien, interessante Inhalte)
- Klare, individualisierte Lerninhalte
- Angepasstes Tempo (vorgefertigte Materialien im Online-Unterricht begünstigen schnellere Geschwindigkeit)
- Flexibilität der Lehrperson
- Funktionierende technische Ausrüstung
- Feedback

Die Lehrenden betonen aber, dass die Basisvoraussetzungen das Engagement, die Motivation und die Selbständigkeit der Lernenden sind (vgl. Prizel-Kania: 2021: 11f.).

Neue Technologien tragen wesentlich zur Abwechslung im Unterricht bei, steigern die Lernmotivation (z. B. durch Wettbewerbselemente), können aber durch die Vielzahl an Websites, sozialen Netzwerken, E-Learning-Plattformen, Blogs, Wörterbüchern und Übersetzungsprogrammen, Informationsservices und I-Clouds bei den Lehrenden zur Überforderung führen, da:

- sie sich meist alleine mit dem Angebot auseinandersetzen müssen – sowohl hinsichtlich der Auswahl der geeigneten Werkzeuge als auch der Art und Weise, wie diese in den Unterricht integriert werden können
- die neuen Technologien sehr schnell durch Innovationen ersetzt werden oder schnell langweilig werden; damit ist es nicht möglich, einen geordneten, dauerhaften und aktuellen Materialbestand zu etablieren (vgl. Laskowska 2019: 162).

5.1.2 Die Perspektive der Lernenden

Digitale Technologien sind vor allem für Digital Natives relevant, da sie für diese ein natürliches Umfeld darstellen und sie bereits sehr früh gelernt haben, die Computerhardware sowie -software zu benutzen und ihr Leben sich zum großen Teil in der virtuellen Realität abspielt (vgl. Laskowska 2019: 169, Kosch 2019: 172).

Allerdings kann die Reizüberflutung die Konzentration beeinflussen, die häufige Nutzung der elektronischen Medien kann sogar zur Langeweile und verminderter Effizienz führen. Außerdem besteht immer das Risiko, dass die Hardware nicht funktioniert oder die Internetverbindung ausfällt (vgl. Laskowska 2019: 169), d. h. der Online-Unterricht kann nur unter der Prämisse angedacht werden, dass alle Lernenden die gleichen Ausgangsbedingungen haben: ein Medium, eine stabile Internetverbindung und einen Raum, in dem sie zur gegebenen Zeit ungestört arbeiten können.

5.1.3 Soziale Netzwerke – ja oder nein?

Beinahe 90% der in einer Umfrage im Jahr 2021 befragten Lehrkräfte sehen keine Notwendigkeit für den Einsatz der sozialen Netzwerke (vgl. Prizel-Kania: 2021:11), dabei vergisst man vielleicht, wie populär diese sind und wie viele Personen sie aktiv nutzen. Es wäre beinahe leichtsinnig, diese im Unterricht nicht zu nutzen: Sie ersetzen teilweise Treffpunkte; damit teilt sich die Aktivität vieler zwischen die Zeit zu Hause, in der Schule/ in der Arbeit und die Zeit online. Die Erweiterung der Lernwerkzeuge um die sozialen Medien könnte den Lernprozess beschleunigen (vgl. Moran et al. 2011, Blattner/ Lomnicka 2012 zitiert nach Tsai 2019: 151). McBride (vgl. 2009 zitiert nach Tsai 2019: 151f.) merkt an, dass die Nutzung der sozialen Netzwerke sehr schnell zu einem Flow-Gefühl führt, bei dem die Zeit schnell übersehen wird, weil man sich auf die Sprache/ Inhalte konzentriert, was wiederum die Motivation und die Lernzeit steigert.

Im Bildungskontext ist es bewiesen, dass sich die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken und authentische Interaktionen positiv auf die Lernergebnisse auswirken, indem sie die Qualität der sprachlichen Produktion und allgemeine Motivation verbessern (vgl. Promnits-Hayashi 2011, Yim und Warschauer 2019 zitiert nach Tsai 2019: 150). Diese Online-Interaktionen beeinflussen laut Blattner und Lomnicka (vgl. 2012 zitiert nach Tsai 2019:150) positiv die Beziehung sowohl zu anderen Studierenden als auch zu der Lehrperson und verbessern die Lernumgebung. Außerdem begünstigen die Interaktionen in der Zielsprache den Lernprozess und seinen sozialen Aspekt. Umso wichtiger scheinen laut Wenger (vgl. 2006: 1 zitiert nach Tsai 2019: 150)

diese Praxisgemeinschaften zu sein, deren Mitglieder eine Leidenschaft teilen und durch regelmäßige Interaktionen lernen, wie sie es besser machen können.

Die sozialen Netzwerke verstärken das Zugehörigkeitsgefühl (auch einer der Gründe, warum wir Fremdsprachen lernen). Wenn man nach außen kommuniziert, lädt die Nachricht quasi zur Interaktion ein, bereits eine einzige Aussage kann sich zu einer Diskussion entwickeln, in der viele ihr Wissen, ihre Erfahrungen teilen (vgl. Moran et al. 2011: 8 zitiert nach Tsai 2019: 152) oder durch Ausverhandlungen von Bedeutungen die Kommunikation aufrecht erhalten (vgl. Erben et al. 2008 zitiert nach Tsai 2019: 153). Nicht alles muss, um als Spracherwerb bezeichnet werden zu können, schriftlich erfolgen und korrigiert werden. Jede/r Lernende kann eine eigene Community schaffen, in der er/ sie die Aufmerksamkeit bekommt, die ihn/ sie anregt sowie das Gefühl der Zugehörigkeit und der Verbundenheit gibt (vgl. Willging 2008 zitiert nach Tsai 2019: 152). Dabei geht es nicht darum, die Rolle der Lehrpersonen kleiner zu reden, sondern diese zu entlasten.

Positive Auswirkungen der Einbindung von verschiedenen Plattformen in den Unterricht haben einige Studien bestätigt. Tsai erwähnt in ihrem Beitrag (vgl. 2019: 153) die Studie von Promnits-Hayashi aus dem Jahr 2011. Vorteile der Nutzung von Facebook im Unterricht:

- Die Beteiligung am Unterricht ist gestiegen
- Die schriftlichen Arbeiten waren länger als gefordert
- Die Fragen wurden mehrfach (von vielen) beantwortet
- Das Selbstvertrauen ist gestiegen
- Das Engagement bei Offline-Aufgaben ist gestiegen
- Manche der introvertierten Lernenden waren im Unterricht aktiver
- Die Zielsprache wurde öfter verwendet. (Studie von Promnits-Hayashi 2011)

Langfristig gesehen kann sich das Online-Engagement sehr positiv auf die Zukunft auswirken, denn diejenigen, die über diverse Plattformen in einer Fremdsprache in Kontakt mit anderen treten, künftig eher geneigt werden, neue Beziehungen/ Kontakte zu knüpfen oder ein/e autonome/r Lernende zu werden (vgl. Austin, Anderson 2010 zitiert nach Tsai 2019: 153).

Auf einem fortgeschrittenen Niveau können soziale Medien die kognitiven Fähigkeiten fördern, die in der modernen, informationsorientierten Wirtschaft benötigt werden. Nach Austin und Anderson (vgl. 2010 zitiert nach Tsai 2019: 156) sind das:

- Teamfähigkeit (auch wenn sich die Teammitglieder an verschiedenen Orten befinden)
- Selbstständigkeit

- Kreativität und Innovation
- Logisches Denken, Analysieren und Konzeptualisieren -> auf hohem Niveau
- Selbständiges Lernen
- Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld.

5.1.4 Digitale Anwendungen

Der große Vorteil von diversen Lern-Apps für Smartphones besteht darin, dass man sie überall und auch zwischendurch nutzen kann, allerdings sind nicht alle dieser Lern-Apps vertrauenswürdig. Manche „warnen“ die NutzerInnen sogar, dass sie nur Vokabeln üben können, die Grammatik aber in einem Sprachkurs gelernt werden soll (vgl. Laskowska 2019: 168). Laskowska befürwortet den Einsatz der digitalen Anwendungen, da diese die Kreativität und Fantasie fördern, den Unterricht um einen weiteren Spaßfaktor bereichern und damit die emotionalen und sozialen Persönlichkeitsaspekte der Lernenden ansprechen, was wichtig erscheint, da der Spracherwerb ein komplexer, langfristiger, kognitiver Prozess ist, der mit viel Übung verbunden ist, und die Mühen und Anstrengungen (sowohl der Lehrpersonen als auch der Lernenden) oft zur Entmutigung und zum Motivationsabfall führen (vgl. ebd.: 168).

5.1.4.1 Digitale Anwendungen in der Praxis

Die Vor- und Nachteile der digitalen Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht werden zwar diskutiert, in verschiedenen Portalen im Internet finden sich Zusammenstellungen und Vergleiche diverser Apps, oft bleibt es aber nur bei den theoretischen Ausführungen. Ob diese digitalen Werkzeuge allerdings von den Lernenden zum Spracherwerb tatsächlich genutzt werden?

Natalie Kosch hat 2019 anhand eines Fragebogens untersucht, ob die Lernenden tatsächlich lieber mit Online-Werkzeugen als mit traditionellen Lehrwerken lernen und welche Rolle diese im Unterricht Polnisch als Fremdsprache spielen.

Die Befragten, 52 Personen (39 weiblich, 13 männlich), lernen Polnisch als Fremd- oder Zweitsprache (23 %) in Polen und außerhalb Polens; beinahe jede/r Dritte (27 %) lernte die Sprache kürzer als ein Jahr, jede/r Fünfte (21 %) nicht länger als 3 Jahre (vgl. Kosch 2019: 172).

Der Fragebogen erhob die Meinung der Respondenten zu:

- Websites und Internetanwendungen im Lernprozess,

- der Nutzung von Websites und Internetanwendungen fürs Lernen der Grammatik, des Wortschatzes, der Rechtschreibung, der Aussprache
- der Nutzung Websites und Internetanwendungen durch die Lehrpersonen im Unterricht

5.1.5 Internetnutzung im Unterricht Polnisch als Fremdsprache

5.1.5.1 Nutzung im Lernprozess

Bis auf zwei Personen nutzen alle Befragten Internetseiten für den Unterricht, vor allem die elektronischen Wörterbücher. Darunter bedient sich jede/r Fünfte (20 %) des PONS Wörterbuchs, welches zusätzlich die Aussprachefunktion hat. Ein gleich großer Prozentsatz der Befragten (19 %) benutzt den Google-Übersetzer – dieser wird allerdings vor allem für die Übersetzung längerer Texte genutzt. 17 % der Befragten greifen zum Słownik Języka Polskiego [Wörterbuch der polnischen Sprache], welches nur auf Polnisch existiert. Kosch ergänzt, dass die deutschsprachigen Befragten das LEO Wörterbuch (auch mit der Aussprachefunktion) bevorzugten, während diejenigen, die kyrillisch schreiben, das YANDEX Wörterbuch benutzten (vgl. 2019: 173).

Bei der Frage, ob man Internetseiten (keine Apps) zum Lernen der Grammatik des Polnischen genutzt hat, zeigten sich zwei Fraktionen: Etwas weniger als die Hälfte der Personen lehnt die Hilfe des Internets beim Grammatiklernen komplett ab und bevorzugt einschlägige Grammatikbücher, etwas mehr als die Hälfte der Befragten greift sehr gerne zu digitalen Anwendungen und meint, dass man die Grammatik ohnehin im Unterricht lerne. Vor allem Personen mit Polnisch als Zweitsprache sehen es nicht als notwendig, Grammatik zu lernen, da sie der Meinung sind, diese durch den Austausch mit der Polnisch sprechenden Familie ausreichend zu lernen (vgl. ebd.: 173).

27 Personen, also die Hälfte der Befragten, benutzt das Internet zum Lernen, obwohl sie wissen, dass die dort zu findenden Lernmaterialien manchmal grammatikalisch nicht korrekt sind. Es werden auch Erklärvideos auf YouTube angeschaut oder Internetseiten angeklickt, die man über die Suchmaschine gefunden hat. Nur 2 Personen haben angegeben, dass sie keine Internetseiten zum Grammatiklernen kennen würden. Man muss aber anmerken, dass diese Frage keine Pflichtfrage war und nicht jede/r die eigenen Erfahrungen geschildert hat (vgl. ebd.: 173).

Die überwiegende Mehrheit der Lernenden (63 %) benutzt keine und weitere 16 % kennen sogar keine Internetseiten (explizit Internetseiten, Apps sind nicht eingeschlossen) zur Wortschatzfestigung (und klare Meinung, dass die Seiten nicht überzeugen). Am häufigsten wird

gelernt, indem man sich mit Native Speakers unterhält oder mit Hilfe von authentischen Quellen wie Büchern, Filmen, Serien, Zeitungen, YouTube-Videos arbeitet oder durch die Hausübungen, die im Unterricht aufgegeben werden, lernt (vgl. Kosch 2019: 174f.).

23 % der Befragten nutzen Internetseiten, um die Rechtschreibung zu üben, die Mehrheit bevorzugt das Lernen mit einer Lehrperson oder einem Lehrwerk.

Die überwiegende Mehrheit der Respondenten (71 %) kennt keine oder nutzt keine Internetseiten für Ausspracheübungen. Viele haben das überhaupt nicht in Erwägung gezogen, manche bevorzugen Gespräche mit Native Speakers, verlassen sich auf die Hausübungen aus dem Sprachkurs oder dort empfohlene Seiten. Vor allem die zweisprachigen Personen erachten Ausspracheübungen als entbehrlich (vgl. ebd.: 175).

Die Befragten nutzen das Internet zur Suche nach fertigen Phrasen, Textbausteinen für bestimmte Textsorten, z. B. eine Rezension. Sehr viele schätzen den Zugang zu Filmen und Serien (vgl. ebd.: 176).

5.1.6 Mobile Anwendungen (Apps)

Apps werden zur Grammatikübung kaum eingesetzt. Die überwiegende Mehrheit (72 %) kennt entweder keine oder nutzt keine Apps zum Lernen der polnischen Sprache. Es herrscht die Meinung vor, dass die Apps mit den Buchgrammatiken nicht mithalten können, derer Vorteil in der Komplexität und geeigneten Beispielen besteht. Bereits die Auswahl einer Buchgrammatik stellt für viele eine Herausforderung dar, vielen aus dieser Gruppe reicht auch der Stoff aus dem Unterricht.

Auch die Meinung zu den Apps zur Wortschatzfestigung fällt ähnlich aus: 73 % der Befragten greifen beim Lernen des Wortschatzes aus analogen Gründen entweder zu traditionellen Postits oder zu Liedern, Filmen und Serien. Sie verlassen sich nicht auf die Apps, da diese oft Fehler enthalten.

83 % der Befragten nutzen keine Apps zum Lernen/ Üben der Rechtschreibung, weil sie die Korrekturen der Lehrperson und ihr direktes Feedback im Unterricht sehr schätzen. Zum Lernen werden Bücher/ Lehrwerke bevorzugt (vgl. Kosch 2019: 177).

Ein sehr ähnlich großer Prozentsatz der Befragten (85 %) benutzt keine Apps zur Verbesserung der eigenen Aussprache. Manche haben die Qualität der Aufnahmen (als gekünstelt) bemängelt, viele haben von solchen Apps gar nicht gehört (vgl. ebd.: 177).

5.1.7 Internet und Apps in den Kursen PaF

Beinahe die Hälfte (43 %) der Lernenden sucht nach Internetseiten oder Apps zum Polnischlernen aus eigenem Antrieb, manchen (18 %) werden diese von Bekannten empfohlen, 16 % der Befragten wurden sie von den Lehrpersonen empfohlen (in 61 % der Kurse werden folgende digitale Werkzeuge verwendet: Google, Kahoot, Online-Übungen zum Lehrwerk, Universitätsplattformen) (vgl. Kosch 2019: 178f.). 14 % der Respondenten haben sich für digitale Hilfen weder interessiert noch danach gesucht.

5.1.8 Fazit

Die Lernenden müssen wissen, wo und wie sie an ihren individuellen Schwierigkeiten mit der Sprache arbeiten können, die Lehrperson wird oft zum/r Berater/in, der/die helfen kann, die Bereiche zu definieren, in denen die Lernenden noch Mängel haben oder bereits viel können und worauf sie aufbauen können. Auch die Suche nach dem geeigneten Werkzeug kann von der Lehrkraft begleitet werden: Welche Methode würde passen? Welches Ziel habe ich? Was mache ich, wenn die Methode, die ich gewählt habe, sich nicht bewährt hat? Zu ergänzen bleibt auch eine langfristige Strategie für selbständiges Lernen (vgl. Kosch 2019: 180).

Der Versuch von Kosch, zu erheben, wie oft, in welchen sprachlichen Bereichen und auf welche digitalen Hilfen die Lernenden zugreifen, zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der von ihr befragten Personen weder Internetseiten noch Apps zum Lernen der polnischen Sprache verwendet, obwohl diese im Unterricht meistens eingesetzt werden. Diejenigen von ihnen, die Polnisch als Zweitsprache lernen, sehen alleine der Austausch mit der Polnisch sprechenden Familie als ausreichend für ihren Lernprozess.

Gründe dafür, dass viele die digitalen Hilfen nicht nutzen, gibt es einige. Einerseits sind es Fehler, die auf solchen Seiten vorkommen und die von den Lernenden auch nicht immer verifiziert werden können, andererseits das direkte und individuelle Feedback der Lehrperson.

Zu erwähnen ist, das Polnisch keine populäre Sprache wie z. B. Englisch, Französisch oder Deutsch ist und damit hängt natürlich ein geringes Angebot an guten Unterrichtsmaterialien zusammen. Die digitalen Materialien werden für den eigenen Unterricht oft von Lehrkräften selbst erstellt und bilden keinen aufbauenden Sprachkurs. Bestimmt kann man Material zu einzelnen grammatikalischen Inhalten finden, was aber schnell wieder entmutigen kann, wenn diese auf dem Vorwissen aufbauen, das man selber noch nicht hat.

Es ist auch vorstellbar, dass nicht alle Lern-Apps die polnische Sprache überhaupt anbieten. Die Erhebung von Kosch kann als ein Stimmungsbild für das Lernen der rein sprachlichen Kompetenzen mit digitalen Werkzeugen betrachtet werden und könnte als Ausgangspunkt für die Betrachtung des Erwerbs der interkulturellen Kompetenz im Online-Unterricht darstellen.

5.2 Der Online-Unterricht und der Erwerb der interkulturellen Kompetenz

In der Zeit der Pandemie und infolge der eingeführten Maßnahmen mussten viele/ fast alle Sprachkurse online stattfinden, was auch einen abrupten Verlust des Direktkontakts zwischen den Lehrenden und den Lernenden bedeutete. Dieses Kapitel widmet sich explizit dem Aspekt der interkulturellen Kompetenz im Online-Unterricht, der als Ergänzung zum Präsenzunterricht vielleicht bestehen bleiben wird.

Man kann keine Sprache frei von Kontexten und Verbindungen zur außerverbalen Realität lehren. Die Sprachkenntnisse alleine reichen nicht für die Entschlüsselung der fremden Kultur. Parallel zum Sprachenerwerb muss man die kulturellen Mechanismen und auch die Kultur selbst kennenlernen, auf deren Grundlage die Mechanismen zustande kommen.

Kulturelle Inhalte sind Gewohnheiten, Traditionen, Bräuche oder ungeschriebene Gesetze/ Prinzipien, die Elemente des Alltäglichen und des Festlichen, die ein Land von anderen Ländern unterscheiden, aber auch auf seine partielle Ähnlichkeit mit ihnen hinweisen.

Die Pandemie und die daraus folgenden Änderungen haben den Landeskundeunterricht insofern beeinflusst, als das viele der Besonderheiten des Lebens seine Daseinsberechtigung verloren haben oder eine völlig andere Gestalt angenommen haben, sodass man sich fragt, ob die Inhalte, die bis jetzt im Curriculum (und/ oder in Lehrwerken) zu finden waren, noch legitim sind.

Die Antwort auf diese Frage ist insofern wichtig, als man für den Erwerb der interkulturellen, aber auch der kommunikativen Kompetenz, über Kultur und Realität des Ziellandes Bescheid wissen sollte. Allerdings hat sich die Realität seit März 2020 so gravierend verändert, dass der Aspekt der Landeskunde als relevant für die Gestaltung/ Ausrichtung der heutigen Fremdsprachendidaktik angesehen werden kann (vgl. Łukaszewicz 2021: 2).

5.2.1 Änderungen

Nicht alle pandemiebedingten Veränderungen seit März 2020 haben einen permanenten Charakter. Ob sie ein fixer Bestandteil der neuen Realität sein werden, mag noch unklar sein, jedoch

sind die innerkulturellen Vergleiche, was war und was jetzt ist, sehr wertvoll, um das Bewusstsein und die Aufmerksamkeit für die Merkmale der vergangenen und der gegenwärtigen Realität zu entwickeln. Die Wahrnehmung etwaiger kulturellen Veränderungen ist ein Teil der interkulturellen Kompetenz, fordert aber von den Lehrpersonen (Wahrnehmung der neuesten Tendenzen) auch eine hohe Beobachtungsgabe (vgl. Łukaszewicz 2021: 3f.). Die größte Veränderung stellte die Umstellung der offiziellen und inoffiziellen Kommunikation auf den virtuellen Modus dar, die zahlreiche Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation ausgehebelt hat, z. B. die Körpersprache, die Körperhaltung, die Gestik. Dadurch wurde die Kommunikation oberflächlicher, die Lernenden konnten z. B. nicht live erfahren/ erleben, wie viel intime Distanz bei Gesprächen mit den Menschen in Polen zu gewahren ist.

Auf Kosten der spontanen Gespräche mit der Lehrkraft z. B. nach dem Unterricht, in denen auch persönliche Fragen beantwortet werden konnten (die vielleicht in weiterer Folge auch spontane Kontakte mit Native Speakers erleichtern würden), entwickelte sich die schriftliche Kommunikation (per E-Mail), die formaler ist, die Schreibenden dazu zwingt, ihre Gedanken zu ordnen und dementsprechend auszuformulieren und somit für viele eine Hürde darstellt. Als Hilfe wurden daher oft Übersetzungsprogramme herangezogen, deren Qualität kaum überprüft werden kann. Solche Texte, auch wenn sie grammatikalisch korrekt sind, werden recht schnell als maschinell übersetzt erkannt. Der größte Nachteil der Übersetzungsprogramme ist die unzureichende oder nicht treffende Übersetzung stark kulturell geprägter Inhalte wie Redewendungen, Sprichwörter oder abgedroschenen Phrasen. Dadurch entstehen manchmal lustige (oder manchmal sogar lächerliche) und unverständliche Wortkreationen, aber – was noch schlechter ist – eine Angewohnheit, die eigene Sprache unreflektiert in eine andere zu übertragen (vgl. Łukaszewicz 2021: 5).

Ob die schriftliche Kommunikation und Unterstützung seitens Übersetzungsprogramme bedeutet, dass die spontanen Gespräche immer weniger werden? Das muss nicht sein. Vielleicht wird die Sehnsucht nach persönlichen Kontakten so groß, dass man auch das Risiko, Fehler zu machen, eingehen wird (vgl. ebd.: 5).

Der unbestrittene Vorteil des Online-Unterrichts ist eindeutig die Möglichkeit der Teilnahme derer, die an dem Präsenzunterricht – aus welchen Gründen aus immer – nicht teilnehmen können, und Austausch nicht nur mit den Lehrpersonen, sondern auch mit anderen Lernenden (vgl. ebd.: 6).

5.2.2 Beschränkungen

Der Unterricht im Online-Modus bietet definitiv weniger Möglichkeit, in direkten Kontakt mit Native Speakers zu treten. Auch viele alltägliche Themen haben an Aktualität/ Wichtigkeit verloren, z. B. der ganze Bereich der Arbeit und der Arbeitswelt (Dress Code, tlw. Small Talk im Büro, Begrüßung – Hand geben?), Tagesplanung (z. B. Familienleben mit Kindern im Lock-down), Essen auswärts, Urlaub usw. Viele Traditionen, Bräuche, Feste wurden aufgrund der pandemiebedingten Beschränkungen verändert oder gar in den virtuellen Raum verlegt. Interessant in diesem Kontext erscheint der Versuch, die Bewegungsfreiheit der Polen und Polinnen zu Weihnachten zu beschränken. Sogar die Exekutive hat es als unmöglich eingestuft, diese Beschränkung durchzusetzen, und zwar aus kulturellen Gründen. Das Fest ist in der polnischen Kultur so wichtig, dass es für die meisten gar nicht in Frage käme, die Familie nicht zu treffen (vgl. Łukaszewicz 2021: 7f.).

5.2.3 Möglichkeiten

Die Verlagerung von Lern-, Diskussions-, Kulturveranstaltungen in den virtuellen Raum hat für diejenigen, die sonst nicht teilnehmen könnten, den Zugang zu vielen Inhalten ermöglicht. Dabei geht es nicht nur um die, die die Sprache lernen (wollen), sondern auch um die Menschen aus dem Ausland, die Polnisch bereits können, aber ihr Wissen und Interesse an Polen auf diese Art und Weise ausbauen wollen.

Die Pandemie hat aber das ermöglicht, was Krisenzeiten grundsätzlich ermöglichen: Die Überprüfung der Meinungen und Stereotypen über Polen (vgl. Łukaszewicz 2021:8f.).

Welche Aspekte der polnischen Kultur hat die Pandemie hervorgehoben/ bestätigt/ widerlegt?:

- Das Kriegssyndrom: Bedingt durch die Realität, in der die früheren Generationen gelebt haben, neigt die polnische Gesellschaft dazu, Sachen (vor allem aber Lebensmittel) zu hamstern. Inoffiziell bezeichnet man es als Kriegssyndrom, das von Generation zu Generation übertragen wird. Früher hat es eine Daseinsberechtigung gehabt, weil es viele Lebensmittel selten zu kaufen gab und wenn man die Gelegenheit hatte, kaufte man so viel man konnte und hortete alles. Die Pandemie hat das Syndrom erneut getriggert.
- Achtung gegenüber älteren Personen: Man hat die Maßnahmen zum Schutz der älteren Generation mitgetragen, was aber nicht mit realer Hilfe gleichzustellen ist.
- Das Schummeln (während des Online-Unterrichts, Eltern schreiben Aufsätze, bei Schularbeiten wird geschummelt) als Zeichen dafür, dass jemand schlau und tüchtig/

einfallsreich ist. In Polen wird dieses Vorgehen eher positiv konnotiert, während es in anderen Ländern mehr unangebracht und daher verpönt ist.

- Die Bedeutung der Religion und die Stellung der katholischen Kirche: Während der Pandemie war mehr als die Hälfte der Befragten (50,4 %) dafür, in Folge der Maßnahmen auch Kirchen zu schließen (nur 42,5 % waren dagegen), was darauf schließen lässt, dass Polen und Polinnen vielleicht nicht mehr so religiös sind, wie man denkt (vgl. Łukaszewicz 2021: 10).

Die Erfahrungen aus dem Online-Unterricht der letzten Jahre werden mit Sicherheit zur beruflichen Entwicklung derjenigen Lehrpersonen beitragen, die eine reflektive Einstellung haben und ihre Lehrstrategien dementsprechend anpassen können, die Praxis mit der Theorie gut verbinden, sich des eigenen Handelns und Verhaltens bewusst sind und Schwierigkeiten als Entfaltungsmöglichkeiten betrachten (vgl. Perkowska-Klejman 2012 zitiert nach Łukaszewicz 2021: 11). Wie die Pandemie gezeigt hat, kann sich unsere Lebensrealität sehr schnell ändern. Das lässt schlussfolgern, dass die Landeskunde keinen fixen, im Sinne der Unveränderbarkeit, Rahmen haben soll, da diese sich jeweils auf die aktuelle Realität beziehen soll.

6 Die Analyse - Ausgangslage

Wenn man fragt, welche landeskundlichen und kulturellen Inhalte im Unterricht Polnisch als Fremdsprache berücksichtigt werden sollten, damit man sagen kann, dass man die Menschen in diesem Land und seine Kultur versteht, stößt man sehr schnell auf zahlreiche Meinungen. Viele würden sogar ganz automatisch sagen, das könnten am ehesten die Polinnen und Polen abschätzen, da sie ihre Kultur am besten kennen. Flader, dessen Buch „Kulturschock. Interkulturelle Handlungskonflikte westlicher Unternehmen in Mittelost- und Südeuropa“ (2008) mit dem „Kulturschock“ als einem Forschungsinstrument arbeitet, um sich mit unbekannten Verhaltensmustern und Kulturunterschieden auseinanderzusetzen, schickt folgende Definition der Kultur voraus:

„ein System von Mustern alltäglichen Handelns, von Kommunikationsstilen, Alltagskonzepten, Wahrnehmungsgewohnheiten und Mythen, die auf kollektiven Wissen basieren, überwiegend sprachlich organisiert und historisch verankert sind“ (Flader, Comati 2008: 39).

Darauf basierend stellt er fest, dass das kulturspezifische Wissen zugleich ein implizites Wissen ist, das heißt, für jedes Mitglied der Alltagskultur oder der Gemeinschaft, die eine Kultur teilt, so selbstverständlich, dass es nicht mal weiß, dass es das weiß. Um sich dessen bewusst zu

werden, müsste das Wissen reflektiert werden, allerdings reflektieren die Menschen etwas, was selbstverständlich ist, nur selten. Das kulturelle Wissen sei auch nicht bestimmbar; um es zu bestimmen, brauche man wiederum Kategorien, die man als Mitglied der Gemeinschaft nicht hat, weil nicht jeder, der ein Teil einer Kultur ist, zugleich ein/e ExpertIn der Kultur sei (vgl. Flader/ Comati 2008: 40).

Von dieser Auffassung ausgehend könnte man annehmen, dass die kulturellen Unterschiede leichter auszumachen wären, wenn sie in eine Relation/ in einen Kontext/ Zusammenhang gesetzt werden. Diesen bietet Fladers Meinung nach das Forschungsinstrument des Kulturschocks (vgl. ebd.: 41).

Unter Bezug auf die Metaphernforschung von Lakoff und Johnson (vgl. 1980 zitiert nach Flader/ Comati 2008: 42), die erklärt, dass Metaphern – und der Begriff „Kulturschock“ ist eine Metapher – zwar ein Phänomen zeigen/ hervorheben, an demselben aber gleichzeitig etwas verdunkeln:

„Auch die Kulturschock-Metapher ist in dieser Hinsicht widersprüchlich. Sie erhellt zwar eine wichtige psychische Reaktion, die für Ausländer in einem fremden Land, in dem sie leben und arbeiten wollen und wo die Kultur sich teilweise von der eigenen unterscheidet, charakteristisch ist. Sie verdunkelt aber zugleich den handlungsbezogenen Zusammenhang, der diese Reaktion auslöst. Was die Metapher ausblendet, ist genau das, was auch für den vom Kulturschock Betroffenen undurchschaubar ist: der komplette kulturelle Zusammenhang seiner Krisensituation mit den Formen alltäglichen Handelns“ (Flader/ Comati 2008: 43)

schildert Flader den Kulturschock als Schockzustand, einen Orientierungsverlust, nachdem etwas Unerwartetes (Erfahrung der Entfremdung) eingetreten ist.

Die Betroffenen können sich die Verunsicherungen nicht erklären, weil es ihnen nicht bewusst ist (bzw. sie es gar nicht wissen), was sie über die andere Kultur nicht wissen. Dieses Wissen zu erfragen, hängt sehr stark davon ab, wonach gefragt wird. Bei manchen Fragen (z. B. ob Polen lügen würden) kann es passieren, dass man ausschließlich eine politisch korrekte Antwort bekommt (vgl. Flader/ Comati 2008: 43).

Im Kulturschock-Prozess (wenn man unvorbereitet in eine Kultur kommt) lassen sich folgende Phasen unterscheiden:

1. Euphorie: Alles wird als neu und aufregend erlebt, oft wird man bevorzugt behandelt, das Leben scheint leicht zu sein.
2. Entfremdung: Man wird immer wieder mit Handlungsweisen konfrontiert, die anders als eigene sind; es fehlen vertraute Personen, die diese erklären könnten. Das Gefühl des Fremdseins, die Frustration nehmen zu.

3. Eskalation der Entfremdung: Schuldzuweisung: Die Heimat wird beschönigt, dem fremden Land wird die Schuld zugeschrieben. Diese Phase ist entscheidend, ob der Kulturschock einen guten Ausgang nimmt, d. h. ob die Phase 4 stattfinden wird.
4. Kulturelles Lernen und partielle „soziale Anpassung“: Die Krisensituation wird als Folge kultureller Unterschiede verstanden; es entwickelt sich ein Verständnis dafür, man stellt sich auf die andere Kultur ein, erfolgreiches Handeln in der fremden Kultur nimmt zu (vgl. Flader/ Comati 2008: 41f.).

Auf der Suche nach kulturellen und landeskundlichen Inhalten, die für das Verstehen Polens wichtig wären, wurde daher nach Ausarbeitungen und Erfahrungen von denjenigen gegriffen, die in der polnischen Kultur nicht sozialisiert wurden, aber in dieser (zeitweise) leben oder lange gelebt haben.

Diese Arbeit erhebt keinen Anspruch auf die Vollständigkeit und die auf jeden Polen und jede Polin zutreffende Richtigkeit geschilderter kulturellen Unterschiede und Besonderheiten. Wie überall gilt Menschen sind verschieden, jedoch lässt sich ein Verhalten, eine Handlungsweise definieren, das/ die auffällt. Natürlich muss auch berücksichtigt werden, dass jeder zitierte Autor und jede zitierte Autorin auch persönliche Empfindung/ Perspektive einfließen lässt. Für eine Mutter wird die Kinderfreundlichkeit in Polen ein Thema sein, für einen alleinstehenden, jungen Mann die Geselligkeit der Menschen, für eine ältere Person der Umgang mit Senioren und Seniorinnen.

Die Arbeit ist bemüht, möglichst breite Perspektive darzustellen, daher stammen die zur Analyse herangezogenen Erfahrungen von Menschen verschiedener Geschlechter/ Kulturen/ persönlicher Status, nämlich von Steffen Möller, Laura Klos-Sokol und Radek Knapp.

Steffen Möller

Von Steffen Möller wurden zwei Bücher untersucht: das 2006 veröffentlichte „Polska da się lubić“ [Polen lässt sich mögen] und das 2012 herausgebrachte „Expedition zu den Polen. Eine Reise mit dem Berlin-Warszawa-Express“. Das erste Buch hat Möller selbst auf Polnisch geschrieben, das zweite auf Deutsch. Dieses wurde von Jacek Stanaszek ins Polnische übersetzt. Das zweite ist auch wesentlich umfangreicher, was damit zusammenhängen kann, dass Möller nach all den Jahren in Polen viel mehr zu erzählen hatte.

Möller erfreut sich in Polen großer Beliebtheit. Seine Popularität brachte ihm eine Rolle in der polnischen Fernsehserie „M jak Miłość“ [L wie Liebe], in der er „den deutschen

Kartoffelbauern Stefan Müller [spielt]: nett, naiv und vom Pech verfolgt, besonders in der Liebe.“ (o. A. 2020). Als er 24 Jahre alt (1993) war, kam er für einen zweiwöchigen Polnisch-Kurs nach Krakau und entschloss sich danach, in Polen zu bleiben. Nach dem Abschluss seines Studiums in Berlin zog er ein Jahr später nach Warschau. Er unterrichtete Deutsch an einem Warschauer Gymnasium und an der Warschauer Universität, trat mit eigenen Kabarettprogrammen auf. Er spricht mittlerweile auch fließend Polnisch (vgl. o.A. 2020).

2007/08 verlegte er seinen Lebensmittelpunkt nach Deutschland. Sein Interesse an Polen ist nicht erloschen, er liest immer noch polnische Presse, hat noch eine Wohnung in Warschau, beteiligt sich aber nicht mehr aktiv am öffentlichen Leben. Insgesamt hat er sechs Bücher über Polen und deutsch-polnische Kulturunterschiede verfasst.

In den für diese Arbeit verwendeten Büchern schreibt Möller über verschiedene Eigenheiten der Polen. Er zieht sehr oft direkte Vergleiche zwischen der polnischen und der deutschen Kultur, den Verhaltensweisen und Gepflogenheiten. Nicht selten fallen diese Vergleiche zum unbestrittenen Vorteil Polens aus. Er behauptet selbst, es sei polonisiert und lacht über seine Landsleute und ihre Eigenschaften (vgl. 2006: 7); mit dem Buch versuche er nachzuweisen, dass Polen den größten Schatz in der Welt besitzen würden: die polnische Seele, oder moderner ausgedrückt: die polnische Mentalität (vgl. ebd.: 7). Möllers Schreibstil ist witzig, manchmal ironisch, man wird aber den Eindrucks nicht los, dass er Polen glorifiziert.

Die Beiträge in seinem Buch sind recht kurz (max. 2 Seiten), alphabetisch nach Schlagwörtern geordnet: von „Absurd“ bis „Życzliwość“ [Freundlichkeit] und immer mit einer Anekdote versehen.

Laura Klos Sokol

Von den drei Büchern, die Laura Klos Sokol geschrieben hat, wurde das auf Englisch verfasste Buch „Shortcuts to Poland“ ausgesucht. Klos Sokol ist eine gebürtige Amerikanerin, ausgebildete Soziolinguistin, die seit 1994 in Polen lebt; sie ist mit einem Polen verheiratet, mit dem sie auch Kinder hat. Klos Sokol ist Gründerin des Unternehmens „Klos Training“, in dem sie Kommunikationskurse (insbesondere für Präsentationen, öffentliches Sprechen und andere verbale Fähigkeiten) anbietet und auch selbst als Trainerin arbeitet. Ihre Kunden kommen hauptsächlich aus Polen und anderen mittel- und osteuropäischen Ländern.

Klos Sokol fasst ihre Motivation für dieses Buch so zusammen: „Before I say anything else, I need to say that I love Poland and want others to love it too. Love requires understanding and that’s why I wrote the articles in this book“ [Bevor ich irgendetwas anderes sage, muss ich

sagen, dass ich Polen liebe und möchte, dass andere es auch lieben. Liebe erfordert Verständnis und deshalb habe ich die Beiträge in diesem Buch geschrieben] (Klos Sokol 2015: 5).

Ihr Ansatz ist ein soziolinguistischer, dennoch schreibt sie mit viel Humor und Distanz, stets darum bemüht, die Änderungen, die vor allem in den jüngeren Generationen der polnischen Bevölkerung sichtbar werden, anzumerken und das, was sie beschreibt, zu differenzieren, denn ihre Absicht ist es nicht, zu verallgemeinern. Sie betont, ihre Erkenntnisse könnten nicht auf jede Polin und jeden Polen angewendet werden (vgl. 2015: 6). Klos Sokol stellt ihre Beobachtungen der polnischen Kultur gegenüber der amerikanischen und lässt auch Aussagen von Polinnen und Polen einfließen, die sie zu bestimmten Phänomenen befragt.

Die Beiträge im Buch „Shortcuts to Poland“ sind in folgende Blöcke eingeteilt: „Some Behaviors“ [Einige Verhaltensweisen], „Your Work Life“ [Ihr Berufsleben], „Polish Specifics“ [Polnische Besonderheiten], „Other Curiosities [Andere Kuriositäten], „A Language Booster“ [Sprache].

Radek Knapp

Von Radek Knapp wurde für diese Arbeit die 2017 veröffentlichte erweiterte „Gebrauchsanweisung für Polen“ ausgewählt. Die erste Auflage dieses Buches (auf Deutsch) erschien ein Jahr nach dem Beitritt Polens zur EU.

Knapp, geboren 1964 in Warschau, ist mit 12 Jahren nach Wien umgezogen, musste dort auch erst die deutsche Sprache lernen. Dazu sagt er:

„Deutsch zu lernen ist für einen Polen kein Vergnügen. Noch dazu, wenn dieser zwölfjährig ist. Dann ist Deutsch für ihn nicht nur ein kantiges, raues Kauderwelsch, sondern auch noch eine Sprache des Feindes“ (Knapp 2007: 7 zitiert nach Palej 2019: 143).

Für Palej zeigt sich anhand dieser Aussage von Knapp, dass im kollektiven Gedächtnis der Polinnen und Polen die deutsche Sprache und deren Gebrauch durch die negativen Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges sehr geprägt sind; „Deutsch war die Sprache der Nazis, der Mörder und sein Gebrauch eine gewisse Form des »nationalen Verrates«“ (Palej 2019: 143); Knapp spricht das auch in seinem Interview mit der „Wiener Zeitung“ an (vgl. o. A. 2021).

Warum also Knapp eigentlich ausschließlich auf Deutsch seine Bücher schreibt und schreiben will, erklärt er so:

[Wiener Zeitung] Zitat: „Ich werde die deutsche Sprache zwar nie so gut beherrschen wie meine Muttersprache, aber ich werde sie immer dann benutzen, wenn von meinen Gefühlen die Rede ist.“ Könnten Sie das näher erläutern?

[Knapp] Polnisch ist meine Muttersprache und ich werde fluchen und bis zehn zählen, bis ich tot umfalle. Deutsch brachte mir bei, die Sprache sei kein Tempel, sondern ein Instrument. Es ist ratsamer Gefühle mit einem Instrument anzufassen als mit einer emotionsgebundenen Muttersprache. Das ist eines dieser seltsamen Schreibgesetze. Je grösser die Distanz, aus der man Gefühle schildert, desto glaubhafter kommen sie rüber. (o. A. 2021)

Diese Distanziertheit im Dienst der Literatur gibt er als Grund an, warum er sich in Österreich auch nach 40 Jahren als Gast fühlt (vgl. o. A. 2021). Knapp lebt hauptsächlich in Wien, schreibt seine Bücher auf Deutsch.

Er ist der Meinung, dass man kein Land durch einen Reiseführer kennenlernt, sondern erst auf einer Reise in dieses Land und durch alles, was einem dort passiert. Über die Polinnen und Polen schreibt es gleich zu Beginn:

„Über die Polen kann man alles behaupten, und alles wird stimmen. Sie sind passionierte Neinsager, leidenschaftliche Dichter, geborene Schwätzer, finden kinderlose Ehen suspekt und hören dennoch auf die Priester, die gar keinen Nachwuchs haben dürfen. Sie werden am Ende sogar das laxer Verhältnis Polen zu Grenzen und Autoritäten besser begreifen – und sie vielleicht sogar ein wenig dafür bewundern.“ (Knapp 2017: 13f.)“

Knapp „versucht, ein wenig die polnische Seele auszuloten“ (2017: 178), aber „[d]ie eigene Heimat zu beschreiben ist das Schwierigste, was es gibt. Das Problem mit der Heimat ist, dass man sie grundsätzlich nicht ausstehen kann und trotzdem nicht von ihr loskommt.“ (Knapp 2017: 179)

„Gebrauchsanweisung für Polen“ ist in Form von Feuilletons geschrieben, aus deren Überschriften sich ad hoc de facto keine Inhalte ableiten lassen, z. B.: „Wie schreibt man auf dem Wasser?“ (2017: 34) (über polnische Redewendungen), „Essig auf dem Mars“ (2017: 143) (über die polnische Zeitungslandschaft).

In seinem Buch schreibt Knapp nicht nur über Polen, sondern spricht gar von slawischen Eigenheiten: von der Gastfreundschaft als Zeichen des slawischen Wesen (vgl. 2017: 27), vom Erschleichen von Informationen durch Imitation eines englischen Akzents als „ein[em] slawische[n] Volkssport (2017: 27), von der „an Magie grenzende Fähigkeit der Slawen, Staus zu verursachen, und ihre[n] Unzulänglichkeiten beim rückwärts Einparken“ (2017: 25), von spielerischer Mentalität der Slawen, die die Sprache nicht so ernst wie z. B. die Deutschen nehmen (vgl. Knapp 2017: 32), von slawischen Charaktereigenschaften, die sich aus den

Freiheitskämpfen der Polen herausgebildet haben (vgl. ebd.: 44f.), von slawischer Fantasie bei den Trinksprüchen (ebd. 2017: 121), was man als Verallgemeinerung interpretieren könnte.

Knapps Ausführungen mögen durchaus ironisch oder gar satirisch klingen. Das macht es aber den Lesenden nicht einfach, zu erkennen, wieviel Ernst und Wahrheit dahinter steckt, bzw. was ernst und was literarische Übertreibung ist.

Dieter Flader

Das letzte Buch, das bei der Arbeit berücksichtigt wurde, ist das Buch von Dieter Flader und Sigrun Comati „Kulturschock. Interkulturelle Handlungskonflikte westlicher Unternehmen in Mittelost- und Südeuropa. Eine Untersuchung an den Beispielen von Polen, Rumänien und Bulgarien“ aus dem Jahr 2008.

Der Polenteil wurde von Flader anhand von Interviews verfasst, die er seit 2001 mit Geschäftsleuten aus dem Westen geführt hat und sich typische interkulturelle Handlungsprobleme zwischen ihnen und den Polen hat schildern lassen. Fladers regelmäßige Aufenthalte in Polen haben sich für die Erhaltung der Perspektive auf die Kulturunterschiede als hilfreich erwiesen (vgl. Flader/ Comati 2008: 11). Das Buch ist für diejenigen bestimmt, die in Polen (Rumänien oder Bulgarien) bereits arbeiten oder arbeiten werden – sowohl als FirmengründerInnen oder als Führungskräfte in einer Tochterfirma vor Ort (vgl. ebd.: 9).

Das Buch eröffnet den Teil über Polen mit den Ausführungen zu Fladers Forschungsansatz und analysiert im nächsten Kapitel die Beschwerden, die ihm in den geführten Interviews geschildert wurden und die sich aus Unkenntnis:

- a) über eine Eigenheit der polnischen Nationalkultur
- b) über die Organisationskultur des bürokratischen Sozialismus
- c) über Polen als Schwellenland

ergeben.

Der Autor geht weiters auf die Frage ein, welcher Führungsstil in Polen erfolgreich ist und dann auf Kulturunterschiede westlicher Managementstile und ihre möglichen Auswirkungen auf berufliche Interaktionen in Polen, um dann ein Kapitel der Geschäftsanbahnung und ihrer Phasen zu widmen. Flader schließt mit Ausführungen zu dem ab, was Personen aus dem Westen über die jüngere polnische Geschichte wissen sollten.

6.1 Bereiche der kulturellen Unterschiede

In vorliegendem Teil der Arbeit wird versucht, aus allen Beiträgen der genannten Bücher ein Bild der polnischen Kultur zu skizzieren. Im Sinne von Fladers Auffassung, dass die kulturellen Unterschiede sich am besten bei Kulturschocks zeigen, weil die Mitglieder der Kultur sich der Unterschiede nicht bewusst sind, werden diese im Vergleich zur deutschen und amerikanischen Kultur gezeigt. Knapp fungiert als Person, die die polnische Kultur kennt, diese aber aus großer Distanz sieht.

Aus den Beiträgen aller Autoren und Autorinnen haben sich grobe Bereiche abgrenzen lassen:

- Kommunikation
- Werte und Traditionen
- Emotionalität
- die Sprache
- Umgangsformen
- der Glaube (Katholizismus/ Kirche)
- Verbitterung/ Misstrauen
- Feedbackkultur
- Stereotype
- die Geographie
- Ausländer sein
- Geld und Status

6.1.1 Kommunikation

Die großen Probleme im Bereich der Kommunikation hat vor allem Flader im beruflichen Kontext thematisiert, aber ähnliche Erfahrungen findet man auch bei Möller. Flader liefert in seinen Ausführungen gleich auch den historischen Kontext und Lösungsansätze, um die Schwierigkeiten zu überwinden.

6.1.1.1 Fehlende Akzeptanz der Befehle

Die Nichtbefolgung von den festgelegten Regeln und eine grundsätzliche Abneigung gegen direkte Befehle hat Flader als kulturelles Handlungsproblem aus dem Bereich der Unkenntnis der polnischen Nationalkultur identifiziert (vgl. 2008: 66ff.).

Er erklärt das Problem, dessen sich viele Polinnen und Polen nicht bewusst sind, damit, dass Polen sehr lange Zeit in seiner Geschichte durch fremde Mächte besetzt war. Alle Gesetze, Regeln, Verordnungen wurden also als repräsentativ für die fremde Macht gesehen und nicht als polnische Angelegenheit anerkannt. Daraus folgte (und das gilt auch für die heutige Zeit) die Tendenz, solche Vorschriften abzulehnen. Heute äußert sich das darin, dass die Vorschriften zwar ernst genommen, allerdings nicht konsequent befolgt werden, da aus der Sicht von vielen Polinnen und Polen diese keine höhere Autorität hinter sich haben, die von allen akzeptiert wird. Deswegen wird in einer konkreten Situation jeweils individuell entschieden, was sinnvoll ist (vgl. Flader/ Comati: 2008: 67).

Auch Möller hat beobachtet, dass direkte Befehle nicht ausgeführt werden, was darüber hinaus auch nicht kommuniziert, also dem Befehlsgebenden rückgemeldet wird. Ähnlich wie Flader erläutert er diese Handlungsweise als Überlebensstrategie der Polen im Laufe der Zeit, in der das Land durch fremde Mächte besetzt war. Zu dieser Zeit konnten Gesetze, die von den Besatzern erlassen wurden, nicht offen verletzt werden, daher gab es quasi zwei Wirklichkeiten: die offizielle und die versteckte, in der die Gesetze nicht eingehalten worden sind (vgl. Möller 2006: 11).

6.1.1.2 Fehlende Weitergabe von Informationen

In den Interviews, die Flader für seine Untersuchung durchgeführt hat, wurde ihm von den Geschäftsleuten aus dem Westen berichtet, dass polnische Manager Informationen gerne für sich behalten. Das ergibt sich daraus, dass manche Länder (und ihre Bürgerinnen und Bürger) in ihren Nationalgeschichten keine Erfahrungen mit dem schwachen Staat und lang andauernder Besetzung durch andere Mächte haben. Dieses Verhaltensmuster resultiere daraus, dass in der Organisationskultur des bürokratischen Sozialismus die Informationen Macht bedeuteten und ihr Zurückhalten ein Machtinstrument darstellte. Fladers vorgeschlagener Lösungsansatz für den Umgang mit dieser Handlungsweise (die im Zuge des Kulturschocks erkannt wird) beruht auf der Darlegung der Wichtigkeit der Weitergabe von Informationen, da diese für die Arbeitsleistung essentiell seien und dadurch ihre Macht eigentlich steige (vgl. 2008: 75).

Möller sieht die Ursachen für das Behalten der Informationen darin, dass die Polen so misstrauisch seien (vgl. Kap. 6.1.7) und in der stark ausgeprägten Hierarchie, die für postkommunistische Länder charakteristisch war. Sobald man den vertrauten Familienkreis verlasse, neige man dazu, alle wichtigen Informationen für sich selbst zu behalten (vgl. Möller 2012: 229). Hierarchisches Denken gilt für die ganze Gesellschaft. Auf der Unternehmensebene

betrachteten die Vorgesetzten ihre Leute als Werkzeuge und kommunizierten nicht; die Chefs waren der Meinung, dass es für sie peinlich sei, wenn sie ihre Entscheidungen mit ihren MitarbeiterInnen teilen würden (vgl. Möller 2006: 50). Die jahrelange Planwirtschaft in Polen ließ keine Entwicklung einer Unternehmenskultur im westlichen Sinne zu. Das bedeutet nicht, dass die ehemaligen Staatsbetriebe keine hatten, nur eben eine eigene; um diese zu erschließen, reichen allerdings ein paar Informationen über die Planwirtschaft und den Kommunismus nicht. Es ist auch nicht so, dass diese Unternehmenskultur mit der älteren Generation zu Ende sei, da die jüngere bereits im westlichen Geist aufgewachsen sei, denn diese ist durch ihre Erziehung in der Familie und in der Schule durch diese Denk- und Handlungsmuster immer noch geprägt (vgl. Flader/ Comati 2008: 70f.). Möller zeigt sich optimistisch und sieht in dem steigenden Europaenthusiasmus eine Chance auf Veränderung, weil man sich dadurch mehr Transparenz auch im öffentlichen Raum erwarte (vgl. 2012: 231). Noch heute ist es so, dass je weniger internationale Partner bei einem Projekt involviert sind oder in einer Firma arbeiten, desto weniger Information zu den Leuten durchsickert, die in der Hierarchie niedriger stehen (vgl. ebd.: 230).

Dass die Polen ein Problem mit der Kommunikation haben, hat auch Möller im politischen Kontext angemerkt; er bezieht das auf die Kommunikation zwischen den Medien und Politikern, die keine oder nur selten Pressekonferenzen abhalten (vgl. ebd.: 92). Möller verteidigt die polnischen Politiker sogar und erklärt das damit, dass sie unvorbereitet seien: Weder die Gesellschaft noch die Schule hätten sie für die Demokratie ausgebildet oder darauf vorbereitet. Möllers Meinung nach könnte nur die Änderung des Bildungssystems (Übung der Rhetorik, der Kritik, des Umgangs mit der Kritik und dem Lob) oder eine Modifizierung der polnischen Demokratie eine Lösung bringen (vgl. ebd.: 93).

Flader macht in diesem Zusammenhang auch darauf aufmerksam, dass die Polen die Teamarbeit nicht gewohnt sind. Das hängt mit der fehlenden Weitergabe von Informationen (aus den o. g. Gründen) und in weiterer Folge mit dem Fehlen von gemeinsamen Arbeitszielen zusammen (vgl. Flader/ Comati 2008: 76).

6.1.1.3 Die Anarchie/ Mut/ Freiheit

In diesem Abschnitt geht es um die Eigenschaft der Polinnen und Polen, gegen vieles zu protestieren, aber nicht für alles auf die Straße zu gehen. Ihr Protest sei ein individueller. Möller sieht diese Art von Anarchie in jedem Steuerzahler und jeder polnischen Steuerzahlerin, der/ die zwar nicht auf Demos, dafür in seinem/ ihrem Garten über alles klagt. Für Möller ist das

eine unbewusste, instinktive Anarchie. Seiner Wahrnehmung nach könnten sich Polinnen und Polen nicht unterordnen, daher macht jede/r, was er/sie will und für richtig hält (vgl. 2006: 10f.).

Knapp vermutet den Ursprung vieler polnischen Charaktereigenschaften in zahlreichen Kämpfen um die Freiheit, die aus den Polinnen und Polen „auf Dauer [...] Spezialisten des »Hinterhalts« und des zivilen Ungehorsams [gemacht haben]“ (Knapp 2017: 44). Die Eigenschaften, auf die er das bezieht, nennt er aber nicht.

Geschichtlich bedingt sind die Polinnen und Polen unruhige Zeiten gewohnt, Möller behauptet sogar, dass sie – im Gegenteil zu den Deutschen, die den Alltag bevorzugten – Action im Sinne der Aufstände, ungewöhnlicher Ereignisse liebten, deswegen können sie sich bei diesen sehr schnell mobilisieren und in Friedenszeiten würden sie sich schnell langweilen (vgl. Möller 2006: 22). Ein Ausnahmezustand ist laut Möller in Polen gern gesehen, denn „erst jetzt passiert was“ (2006: 22). Diese Vorliebe für Dramatik führt Möller so weit, dass er damit erklärt, warum jede Folge von TV-Serien (die die Polinnen und Polen seiner Meinung nach lieben) dramatisch enden würde (vgl. ebd.: 22). Für ihn ist die Neigung zum Dramatisieren auch im Alltag sichtbar, wenn man jede Kleinigkeit als sehr dringend betrachtet (vgl. ebd.: 23).

Für Möller hängt der Hang zur Dramatik mit der Liebe der Polinnen und Polen zur Improvisation zusammen und die Tendenz, vieles auf die letzte Minute zu machen. Diese Improvisation bedeutet auch eine Unvorhersehbarkeit und äußert sich für Möller darin, dass z. B. bei den Baustellen der Beginn- aber kein Fertigstellungstermin steht (was in Deutschland üblich sei) oder in der Warschauer U-Bahn, in der die Zeit angezeigt wird, wann der letzte Zug abgefahren ist und nicht, in wie vielen Minuten der nächste kommt (vgl. ebd.: 38f.). Das könnte man allerdings im Bereich der Kuriositäten ansiedeln.

Den Ausdruck der individuellen Anarchie, des individuellen Widerstands äußert laut Flader auch das „Liberum Veto“, also „das Recht, die bei Parlamentsabstimmungen geforderte Einstimmigkeit durch eine Gegenstimme zum Scheitern zu bringen“ (Flader/ Comati 2008: 66), welches im polnischen Kontext den extremen Individualismus nach dem Vorbild des polnischen Adels darstellt. Viele der adeligen Denk- und Handlungsweisen haben auch Nicht-Adelige übernommen.

Auch Möller stellt fest, dass es in Polen schwer ist, sich auf etwas zu einigen und noch schwieriger, das zum Wohl aller umzusetzen (vgl. 2006: 41), z. B. alle seien der Meinung, dass Autobahnen wichtig und notwendig sind, aber niemand möchte diese in seiner Wohnumgebung haben; viele, die ein Haus bauen, machen das nach den individuellen Vorlieben und beachten

nicht, dass es vielleicht einen Plan für die Architektur, die zur Landschaft passt, gibt (vgl. ebd.: 41).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Polen als Idee für seine Bürgerinnen und Bürger heilig sei, was sich im ausgeprägten Kollektivismus ausdrückt. Polen im Sinne des Staates wird gerne kritisiert, aber als „reine Idee“, z. B. beim Fußballspiel, heilig ist (vgl. Möller 2012: 36). Möller schreibt dem polnischen Kollektivismus auch große Spontanität zu. Den Kollektivismus zeige seiner Meinung nach z. B. das Verhalten (öffentlich gezeigte, kollektive Trauer) nach dem Tod vom Papst Johannes Paul dem II. oder der Zusammenhalt der polnischen Diaspora im Ausland (vgl. ebd.: 45). Aus den aktuellen Anlässen kann an dieser Stelle die Mobilisierung für die Proteste gegen die Abtreibungsverbote im Herbst 2021 oder für die Hilfe für die Flüchtenden aus der Ukraine im Frühling 2022 genannt werden.

Der Kollektivismus existiert auch im kleinen Format, z. B. Studierende, die als „Jahrgang“ studieren, in Büros sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oft miteinander befreundet (vgl. Möller 2006: 44 und Kap. 6.1.2.2).

Möller ist der Meinung, dass die Polinnen und Polen als Volk in historischer, kultureller und sprachlicher Hinsicht einheitlicher und kohärenter als die Deutschen seien (vgl. 2006: 44): Es gibt de facto keine Dialekte, man teilt den gleichen Sinn für Humor, die gleichen Traditionen (z. B. auf einer Hochzeit werden unabhängig von der Region die gleichen Hochzeitslieder gesungen), in der Schule gibt es einen Lektürekanon. Nachdem nach der Wende im Jahr 1990 alle quasi bei Null angefangen haben, gebe es (noch) nicht so viele Reiche, die in bestimmten Gegenden wohnen usw., die Gesellschaft sei besser durchmischt (vgl. ebd.: 44) [Anm.: Die Beobachtungen Möllers sind aus dem Jahr 2006; in dieser Schärfe ist das so nicht mehr zu beobachten].

Flader weist in seinen Analysen darauf hin, dass die interkulturellen Unterschiede und die daraus resultierenden Handlungsprobleme in einem Denkschema und in der Teilung in „Wir“ und „Sie“ (also die Fremden) enden können, da laut Flader die Polen in dieser Hinsicht sehr empfindlich seien; „die anderen“ bemerkten diese Dichotomie nicht immer (vgl. 2008: 65). Diese Teilung gehe auch weit über den wirtschaftlichen Kontext hinaus; immer dort, wo jemand aus dem Ausland eine hohe Position hat oder eine ausländische Macht vertritt, sich also in Polens Sicht „imperialistisch“ (Flader/ Comati 2008: 67) benimmt, indem sich die Polinnen und Polen („Wir“) dirigiert und beherrscht vorkommen, löse das in ihnen den Widerstand im Sinne des Freiheitskampfes aus.

Als Möglichkeit, diesem „Wir“/ „Sie“ Denkmuster zu entkommen, schlägt Flader vor, das „Wir“ im Sinne einer Gemeinsamkeit anzustreben – am Beispiel einer Firma würde das bedeuten, dass man die Abläufe und die Notwendigkeit der Vorschriften erklärt, sich auf die Vorgehensweise einigt und alle an der Entwicklung teilhaben lässt, indem man für andere Verbesserungsvorschläge offen ist, soweit deren Effektivität argumentiert werden kann (vgl. Flader/ Comati: 2008: 67f.).

6.1.2 Werte und Traditionen

6.1.2.1 Bescheidenheit

Für viele Polinnen und Polen sind Ausländer diejenigen, die sich selbst ständig loben. Bescheidenheit sei der zweite Name des polnischen Volkes. In Polen darf man nicht protzen oder angeben und wenn man mit etwas angeben kann, dann mit der Normalität. Wenn man nicht zu den Neureichen gezählt werden möchte, sollte man „arm“ wie die anderen bleiben (vgl. Möller 2006: 94). Man spreche nicht über das Geld und nicht darüber, dass man sich um eine Beförderung bemühe, sondern sagt erst nachher, dass diese einem angeboten wurde; man rühmt sich keines teuren Urlaubes und keines Erfolges. Wenn man nach den Kosten einer größeren Anschaffung fragt, schämt sich für gewöhnlich diejenige Person, die das Geld ausgegeben hat (vgl. ebd.: 95).

Auch Klos Sokol findet die Neigung der Polinnen und Polen zur Bescheidenheit beeindruckend. Es gehöre zum guten Ton, gewisse Dinge nicht zu sagen, die offensichtlich sind und nicht „verkauft“ werden müssen. Traditionelles polnisches Denken behandle jeden gleich, niemand soll besser als anderer sein, deswegen würden die Menschen das Gespräch über Überlegenheit oder außergewöhnliche Talente umgehend unterbinden (vgl. 2015: 81). Das ist das, was der amerikanischen Kultur eigen ist. Das Verhalten der Amerikaner sei für die Polinnen und Polen zu arrogant, eingebildet und zu wenig bescheiden.

Klos Sokol zitiert in diesem Zusammenhang den polnischen Soziolinguisten Adam Jaworski, der bestätigt, dass Bescheidenheit ein hoher Wert in Polen sei, was sich auch in der gern zitierten Redewendung „Pokorne cielę dwie matki ssie“ [Ein bescheidenes Kalb saugt an zwei Müttern] (Klos Sokol 2015: 82) widerspiegelt. Während man sich in Amerika eher überschätzt und dafür Beifall erntet, unterschätzt man sich in Polen, damit der Unterschätzung widersprochen werden kann und dann das Lob ausgesprochen. Es klingt beinahe wie ein Ritual. Nach Jaworski wird dadurch auf beiden Seiten die Suche nach Anerkennung und Bestätigung des Selbstwerts erfüllt (vgl. ebd.: 81). Klos Sokol fällt die Änderung dieser Einstellung der Polinnen und Polen

auf, nachdem es – bedingt durch Marktbedingungen in den letzten Jahren – nötig war, sich selbst gut zu verkaufen. Und obwohl die Polinnen und Polen es erkannt haben, dass man die Bescheidenheit manchmal ablegen sollte, stellt sie in Polen immer noch einen sehr hohen Wert dar (vgl. Klos Sokol 2015: 81f.).

Diesen Hang zur Bescheidenheit sieht man sehr gut am Beispiel der Komplimente. Die polnische Art mit diesen umzugehen unterscheidet sich diametral von der amerikanischen, da man sich in Amerika sehr oft und praktisch für alles Komplimente macht. In Polen bedanken sich die Menschen ebenfalls für Komplimente, aber manchmal, wenn das zu enthusiastisch ausfällt, wird das als Prahlerei interpretiert. Möller meint, die Polinnen und Polen würden sich zwar oft Komplimente machen (vgl. 2012: 161), sprechen aber nicht so gerne über sich, damit sie nicht als Angeberinnen und Angeber gesehen werden (vgl. 2012: 134).

Häufig werden die Komplimente aus Verlegenheit oder eben aus Bescheidenheit entweder abgelehnt oder relativiert (vgl. ebd.: 46). Eine Analyse von 250 Komplimenten, die der polnische Soziolinguist Adam Jaworski durchgeführt hat (vgl. Klos Sokol 2015: 47), zeigte, dass diese neben ihrer ursprünglichen Funktion – dem Lob – auch andere Funktionen erfüllen. Auf diese Weise möchten die Polen z. B. Informationen über den gezahlten Preis, wenn es sich um eine Anschaffung handelt, oder den Einkaufsort bekommen, bzw. sich gegenseitig necken. Jaworski gibt an, dass Komplimente in Polen mit Misstrauen entgegengenommen werden. Deswegen werden sie manchmal sogar bestritten, um sich zu vergewissern, dass es keine falsche Schmeichelei war. Öfters erfolgt das auf ironische Art und Weise (vgl. ebd.: 47). Möller behauptet sogar, dass die einzig richtige Reaktion auf Komplimente ist, dass man diese nach außen bagatellisiert, aber sich im Inneren darüber freut (vgl. 2006: 49).

Damit hängt auch der Unterschied in der Auffassung von etwas Phantastischem zusammen. Nachdem die Polinnen und Polen nicht so enthusiastisch wie beispielsweise die Amerikanerinnen und Amerikaner sind, kann nur etwas wirklich Großes phantastisch sein. Da man in Polen Bescheidenheit sehr schätzt, zügelt man die Emotionen, was in der amerikanischen Kultur, die viel offener und spontaner ist, als reserviert, wenig begeistert oder gar nicht zuversichtlich empfunden werden kann (vgl. Klos Sokol 2015: 144).

Mit der Bescheidenheit hängt in gewisser Weise auch das eher formale, steife oder schüchterne Verhalten der Polinnen und Polen zusammen. Das fällt vor allem Klos Sokol auf, da sie den direkten Vergleich mit den Amerikanerinnen und Amerikanern hat. Ihnen könnte man durch ihr zwangloses Verhalten schnell schlechtes Benehmen (nicht immer der Situation entsprechend) nachsagen, für sie selbst bedeutet das Verhalten die Freiheit, so zu sein, wie man ist

(vgl. Klos Sokol 2015: 19f.). Während man in Amerika eher ausgelassen ist und in Alltagssituationen locker und intuitiv handelt, wartet man in Polen auf eine Einladung, will ermutigt werden, etwas zu tun, manchmal will man sogar gesagt bekommen, was man tun soll. Das betrifft auch Situationen, in denen man mit Fremden ins Gespräch kommt (vgl. ebd.: 18). Die Amerikanerinnen und Amerikaner gehen auf einen zu, stellen sich vor, bewegen sich im Raum, mischen sich unter die Leute, während die Polinnen und Polen warten, bis sie z. B. vorgestellt werden. Unterstützend wirkt die offene Körperhaltung der Amerikanerinnen und Amerikaner, ihr Lächeln und Ansprache mit dem Vornamen. Die Polinnen und Polen bleiben zurückhaltend, sitzen gerade, lächeln weniger. Das Verhalten, das dem amerikanischen ähnlich ist – Klos Sokol nennt das „Herumtänzeln“ – legen die Polen nur dann an den Tag, wenn es sich um eine wichtige Person handelt, z. B. den Vorgesetzten (vgl. ebd. 2015: 19).

Das schlägt sich auch laut Klos Sokol im Klang der polnischen Sprache nieder. Die polnische Intonation hat eine geringere Bandbreite als die amerikanische, deswegen hören sich die Polinnen und Polen für die Amerikanerinnen und Amerikaner manchmal kühl oder weniger enthusiastisch (vgl. ebd.: 56). Manche Polinnen und Polen übernehmen nach einem längeren Aufenthalt in Amerika die Intonation und sind über kleine Sachen sehr enthusiastisch, was sich unnatürlich anhört, weil die amerikanische Intonation in polnischen Ohren wie Quietschen klingt, was zuweilen infantil wirkt (vgl. ebd.: 57).

Möller nennt die Polinnen und Polen sogar „graue Mäuse“, die auch dann, wenn sie sich auskennen, mit ihrem Wissen nicht protzen. Eine große Rolle spielen dabei bestimmt ein Minderwertigkeitskomplex der Polen, da das Land im Westen als rückständig gelte, oft mit Bauern in Pferdekutschen dargestellt wird, im deutschen Film sind Polinnen oft als Prostituierte oder Putzfrauen zu sehen. Daher pflegen manche Polinnen und Polen im Ausland die polnische Sprache nicht mehr (vgl. Möller 2006: 46f.).

6.1.2.2 Familie

Klos Sokol hebt hervor, dass die Familienbände in Polen im Gegensatz zu Amerika sehr stark sind. In Polen setzt sich das traditionelle Familienleben unabhängig von dem Alter der Kinder fort: Die erwachsenen Kinder sprechen mit ihren Eltern mit einer Stimme, „die so rein und silberhell wie die einer achtjährigen Ballerina ist“ (vgl. Möller 2012: 164); ein sonntägliches Mittagessen bei den Eltern ist fast eine Tradition in Polen. Auch Möller entgeht die Bedeutung der Familie für die Polinnen und Polen nicht, er bezeichnet das sogar als „Hobby“ (Möller 2012: 151). Die polnischen Eltern erwarten sogar, dass sie am Leben ihrer erwachsenen Kinder

teilhaben werden, sie wollen sich gebraucht fühlen und empfinden sich als ausgegrenzt, wenn das nicht so ist (vgl. Klos Sokol 2015: 96, 136; Möller 2012: 163). Es ist sehr üblich, dass Eltern jungen Paaren am Start helfen; damit ist sowohl die finanzielle Hilfe als auch jegliche Entscheidungshilfe gemeint. Die Großeltern beteiligen sich sehr oft bei der Betreuung der Enkelkinder, dafür kümmern sich die erwachsenen Kinder um ihre Eltern, wenn diese sehr alt sind, auch wenn das manchmal ein gemeinsames Wohnen bedeutet. Die steigende gesellschaftliche Mobilität in den letzten Jahren ändert bereits etwas in dieser Hinsicht, jedoch tun sich mit dieser Änderung vor allem viele ältere Menschen schwer (vgl. Klos Sokol 2015: 97). Möller bemerkt jedoch, dass auch die Kinder, die sich über die Beziehung zu ihren Eltern und den Druck, den die Eltern ausüben, beschweren, im Alter selbst zu solchen Eltern werden, „weil ihre Kultur es so von ihnen verlangt“ (Möller 2012: 164).

Die starke Bindung mit der Familie äußert sich auch in der Gestaltung der beruflichen Umgebung der Polinnen und Polen. Sie verleihen ihr einen privaten Touch, indem sie familiäre Ereignisse, persönliche Ansichten teilen, an Namenstagen einen Kuchen bringen und feiern, sich gegenseitig privat einladen (diese Einladungen sollen angenommen werden, vgl. Kap. 6.1.5.7). Das gehört für die Polinnen und Polen zum Arbeiten dazu, macht den Arbeitsplatz gemütlicher (vgl. Klos Sokol 2015: 71). Auch besondere persönliche Aufmerksamkeit gehört dazu, von manchen als Schleimerei interpretiert, Klos Sokol nennt das soziale Kompetenz (vgl. ebd.: 73). Das ist ein ganz anderer Zugang zum Beruf als in Amerika. Auch für die Deutschen ist Sprechen über die Familie Privatsache und findet im beruflichen Kontext seltener statt (vgl. Möller 2012: 134).

Die Herstellung einer familiären Atmosphäre im beruflichen Kontext, die Nähe und persönlicher Bezug zu anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern tragen auch zur schnelleren und besseren Lösung der Probleme bei (vgl. Klos Sokol 2015: 85). Da das Familienleben in Polen im Mittelpunkt steht, wird z. B. ein persönlicher Anlass auch als ein Grund toleriert, hier und da früher nach Hause zu gehen. Für die Polinnen und Polen ist es natürlich und selbstverständlich, dass ihr Familienleben ihren Beruf beeinflusst und dass sie ihn der Familie unterstellen (vgl. ebd.: 85). In den letzten Jahren verändert sich diese Einstellung jedoch zunehmend – vor allem in Großstädten, da für viele nun der Job an erster Stelle steht.

6.1.2.3 Freundschaften

Freundschaft ist im interkulturellen Kontext grundsätzlich schwierig, weil sie bereits in sprachlicher Hinsicht mehrdeutig ist. Im Englischen bezieht sich die Bezeichnung „friend“ im Großen

und Ganzen auf jeden, den man kennt. Im Polnischen wird je nach dem Bekanntschaftsgrad zwischen „znajomy/ znajoma“ [einem Bekannten/ einer Bekannten], „kolega/ koleżanka“ [Kollege/ Kollegin], „kumpel/ kumpela“ [Kumpel/ Kumpelin] unterschieden. Die Bezeichnung „przyjaciół/ przyjaciółka“ [Freund/ Freundin] ist für enge Freunde und Freundinnen vorbehalten (vgl. Klos Sokol 2015: 16). Klos Sokol führt die englische Auffassung des Begriffes „Freund“ nach der Aussage von Stewart und Bennett in „American Cultural Patterns“ darauf zurück, dass Amerikanerinnen und Amerikaner sich sehr selten auf tiefe und dauerhafte Freundschaften einlassen. In Notfällen, in denen sich die Mitglieder anderer Kulturen für gewöhnlich an ihre Freunde wenden, gehen die Amerikanerinnen und Amerikaner (übertrieben gesagt) lieber zum Therapeuten als ihren Freundeskreis mit ihren Problemen zu belasten (vgl. ebd.: 16). Polnische Freundschaften „verlangen“ sogar regelmäßigen Kontakt, sonst sind die Polinnen und Polen verärgert. Das wird allerdings nicht offen kommuniziert, sondern man lässt es einen wissen, indem man liebevoll-ironische Anmerkungen macht. In dieser Hinsicht kann die Aufgeschlossenheit und Freundlichkeit der Amerikanerinnen und Amerikaner für die Polinnen und Polen irreführend sein, weil das dem zuvor erwähnten Engagement gleichgesetzt wird (vgl. Klos Sokol 2015: 17). Klos Sokol ist es wichtig zu erwähnen, dass Amerikanerinnen und Amerikaner sehr wohl tiefe und dauerhafte Freundschaften eingehen, jedoch länger als die Polinnen und Polen brauchen, bis sie diese Stufe der Intimität erreichen. Außerdem machen sich die Amerikanerinnen und Amerikaner (auch in freundschaftlichen Beziehungen) ungern von jemand anderem abhängig (vgl. ebd.: 17), haben somit auch viel seltener Kontakt mit ihren Freundinnen und Freunden als Polinnen und Polen.

6.1.2.4 Hilfsbereitschaft

Die Polinnen und Polen seien laut Klos-Sokol sehr hilfsbereit und verstehen nicht, wenn man sie nicht um Hilfe bittet oder wenn man diese ablehnt. Die amerikanische Auffassung von Eigenverantwortung und der Wunsch nach Unabhängigkeit bedeutet, dass man sich nicht aufdrängen oder den Eindruck entstehen lassen möchte, man könne etwas selber nicht machen. Dazu muss man sagen oder gerade deswegen gibt es in Amerika einen sehr gut funktionierenden Dienstleistungssektor, weswegen man man einen Taxifahrer, einen Babysitter, eine Umzugsfirma, einen Kurier usw. statt eines Freundes oder einer Freundin anruft. Die Polinnen und Polen sehen in der Abhängigkeit von anderen wiederum die Bestätigung für eine Freundschaft und Stärkung der freundschaftlichen Beziehungen (vgl. Klos Sokol 2015: 24, 26).

Sollten sich die Amerikanerinnen oder Amerikaner dazu entschließen, die Hilfe ihres Freundeskreises in Anspruch zu nehmen, formulieren sie die Bitte meist sehr weich, sodass die andere Person sehr leicht absagen kann. In polnischer Kultur ist das ganz anders: Gegenseitige Gefallen sind auf der Tagesordnung. Um deren Wichtigkeit zu unterstreichen, können sie sogar aufdringlich werden (vgl. Kap. 6.1.1.3). Klos Sokol bemerkt jedoch, dass diese Aufdringlichkeit weicht, wenn die Bitte an jemanden gerichtet wird, der in der Hierarchie höher steht (auch wenn es zu den Pflichten der Person gehört) (vgl. Klos Sokol 2015: 25).

6.1.2.5 Weihnachten

Weihnachtsabend. Oplatek [eine Oblate] – am Heiligabend teilt es jeder mit jedem und wünscht sich etwas fürs nächste Jahr, meistens: Gesundheit, Reichtum, Frieden, Liebe, Erfolg, Glück, langes Leben, weniger Probleme, alles Gute. Bei ihren Wünschen sind die Polinnen und Polen nicht nur eloquent, sondern auch sehr ehrlich und haben die Fähigkeit, tief in die Seele des Gegenübers zu schauen, um treffende Wünsche zu formulieren (vgl. Klos Sokol 2015: 110).

Die polnische Weihnachtstradition ist sehr stark. Klos Sokol gibt selbst zu, dass sie darüber nachgedacht habe, ob es in Amerika überhaupt Weihnachtstraditionen gibt, vor allem im Kontext des stark ritualisierten Feierns in Polen (vgl. Klos Sokol 2015: 112).

Auch Möller betont neben der starken Verankerung der Weihnachtstradition in der polnischen Kultur und Mentalität (vgl. 2012: 171) auch ihre Schönheit, denn diejenigen, die sie kennenlernen, mit ihr wahrlich angesteckt werden und ihr Weihnachten nur noch polnisch feierten (vgl. ebd.: 172ff.).

6.1.2.6 Hochzeit

Die polnische Hochzeit als eine stark ritualisierte und von der Tradition geprägte Feier ist bereits oft ein Schauplatz in Filmen polnischer Regisseure der letzten Jahre gewesen. An dieser Stelle sind unbedingt zu nennen: „Wesele“ von Wojciech Smarzowski aus dem Jahr 2004 (im Deutschen unter dem Titel „Eine Hochzeit und andere Kuriositäten“) und der zweite Teil unter dem Titel „Wesele“ [Eine Hochzeit] aus dem Jahr 2021, „Planeta Singli 3“ [Planet der Singles] von Michał Chaciński und Sam Akina aus 2019 sowie „Teściowie“ [Schwiegereltern] von Jakub Michalczuk aus dem Jahr 2021. In all diesen Produktionen stellt die Hochzeit eine Kulisse dar, um verschiedene gesellschaftliche und kulturelle Phänomene Polens zu präsentieren. Es ist eine Art Allegorie über menschliche Unzulänglichkeiten und auch polnische Stereotype: die Wichtigtuerei, die Protzerei, die Geldgier, die Streitlust, den Alkohol.

Daher war es vorauszusehen, dass diese in der Aufzählung nicht fehlen wird. Die Hochzeit wird sowohl von Möller als auch Knapp erwähnt. Hier mischt sich die polnische Gastfreundschaft mit der Aufdringlichkeit, sogar einem regelrechten Zwang, zu essen und zu trinken (vgl. Knapp 2017: 119), der Alkohol fließt, wobei Knapp einräumt, dass Wodka kein primitives Getränk sei, „sondern ein Symbol für die slawische Offenheit“ (Knapp 2017: 120), denn: „öffnen wir [Anm.: die Polen] eine Flasche, öffnen wir ein Herz“ (Knapp 2017: 120). Beiden Autoren fällt auf, dass es ein sehr opulentes, mit sehr vielen Bräuchen und mit Aberglauben behaftetes Fest sei (vgl. Möller 2006: 119f.). Nicht ohne Grund rät Knapp, sich für eine polnische Hochzeit 6 Tage Urlaub zu nehmen (vgl. Knapp 2017: 118).

6.1.2.7 Namenstag

Klos Sokol schreibt zwar nicht explizit über die Hochzeit, dafür aber über den Namenstag, der mit viel Essen, Alkohol, Geschenken und Blumen begangen wird. Wie alle Feste in Polen, auch dieses hat eine lange Tradition, man singt „Sto lat“ [Hoch soll sie/ er leben], manchmal auch in der Arbeit, wo der Namenstag ebenso gefeiert wird. An diesem Tag ist die Person, die feiert, verpflichtet, alles zu liefern: Sekt, Kekse, Kuchen. Das wird von ihr fast erwartet, denn den Namenstag darf man nicht vergessen, vor allem, wenn man einen gängigen polnischen Vornamen hat. Außerdem lässt sich der Namenstag nicht vergessen, weil – vor allem bei sehr populären polnischen Vornamen – diese allgemein bekannt sind, daher kann man zum Feiern auch ohne Einladung vorbeikommen. Klos Sokol vergleicht das Feiern mit einem Lackmustest für die Freundschaft (vgl. 2015: 104).

6.1.2.8 Aberglaube

Möller empfindet den Aberglauben als einen wichtigen Teil des polnischen Alltags. Den Grund dafür sieht er darin, dass die Menschen, die vom Land in die Stadt migriert sind, den Aberglauben mitgebracht haben (vgl. 2006: 86), der heutzutage mehr als eine Tradition empfunden und gelebt wird, die mit der Romantik der polnischen Seele und dem Glauben an eine gute Zukunft zusammenhängt (vgl. ebd.: 88).

Auch Klos Sokol fällt auf, dass die Menschen in Polen sehr abergläubisch sind (vgl. 2015: 106).

6.1.3 Emotionalität

6.1.3.1 Die Öffentlichkeit und das Private

Der Widerspruch in der polnischen Seele liegt für Möller in dem Kontrast zwischen dem Verhalten in der Öffentlichkeit und im Privaten. Während z. B. in den öffentlichen Verkehrsmitteln Stille, Distanz und Misstrauen herrschen, ist davon im Privaten, unter den Leuten, die man kennt, nichts davon zu merken (vgl. 2006: 78f.). Darin sieht Möller den Grund, warum Polinnen und Polen im Ausland (Möller vergleicht das mit Deutschland, wo mehr Herzlichkeit im öffentlichen Raum herrscht) im öffentlichen Leben nicht sichtbar sind bzw. an diesem nicht teilnehmen, z B. bei einem Elternabend in der Schule sind polnische Eltern leise, an Diskussionen, in denen man laut eigene Meinung sagt, sind sie nicht gewöhnt und empfinden das eher als aggressiv und unhöflich (vgl. Möller 2006: 80f.). Dieses Phänomen beeinflusst laut Möller auch die polnische Demokratie, weil der Wahlkampf nicht auf der Straße, sondern in den Medien geführt wird, also nicht direkt und offen, sondern eher distanziert. Die Deutschen seien in dieser Hinsicht anders: Sie diskutieren lebhaft, sind dafür bei gesellschaftlichen Treffen am Abend schweigsam und zurückhaltend (vgl. ebd.: 81).

6.1.3.2 Kinderfreundlichkeit

Klos Sokol als Mutter fällt die Kinderfreundlichkeit in Polen auf: Man nimmt viel Rücksicht auf Personen mit kleinen Kindern im öffentlichen Raum (vgl. 2015: 37), wird wahrgenommen (Im Restaurant bekommen die Kinder Malzeug oder einen Strohhalm; man hat mehr Toleranz für Trotzanfälle) (vgl. ebd.: 39). Obwohl die USA (aus kapitalistischen Gründen) mehr kinderorientiert sind, ist Polen ihnen sozial mehr zugewandt, auch in der Hinsicht, dass die Kinder wie ein öffentliches Gut gesehen werden und dadurch gewisse Nachteile entstehen können, z. B. dass Fremde (vor allem ältere Frauen) das Verhalten, die Kleidung des Kindes kommentieren (In puncto Kleidung hat das Kind für gewöhnlich zu wenig an (vgl. ebd.: 37). Das ist laut Klos Sokol ein unterschätzter sozialer Vorteil Polens, denn in Polen werden die Kinder sozialisiert, in Amerika unterhalten (vgl. ebd.: 40).

6.1.3.3 Lächeln und Körperhaltung

Klos Sokol als gebürtiger Amerikanerin fällt es besonders auf, dass Menschen in Polen selten lächeln, was sie (selbstkritisch) damit erklärt, dass sie vielleicht keine Lust hätten, ihre Alltagsorgen zu verbergen. Ein (An)Lächeln in öffentlichen Verkehrsmitteln könnte sogar eine

Aufforderung zum Gespräch bedeuten, die Polinnen und Polen initiieren das eher nicht, sondern reagieren nur auf das Lächeln der anderen (vgl. Klos Sokol 2015: 61). Politikerinnen und Politiker, die lächeln oder lachen, werden eher mit dem Showbiz und Unseriosität assoziiert. Während eine oberflächliche Höflichkeit sich in der Regel im leichten Kopfnicken äußert, lächelt die jüngere Generation bereits häufiger und ihr Gesichtsausdruck ist nicht mehr so streng (vgl. ebd.: 61).

6.1.3.4 Social Distancing und Privatsphäre

Möller merkt an, dass es in Polen sehr schwer um die Distanz und Privatsphäre ist (vgl. 2012: 92). Die Polinnen und Polen sind sehr emotional, je mehr sie sich in ihrer Emotionalität steigern, umso größer wird das Unwohlgefühl von Menschen aus dem Ausland. Es nicht so, dass das Unwohlsein von Anfang an da ist, aber das (gut gemeinte) Interesse für andere, das Zuhören und hohe Empathie führen auch zu gesteigerter Neugierde und teilweise Überschreitung der Grenzen der Privatsphäre (vgl. ebd.: 94f.)

Auch Klos Sokol thematisiert dieses Verhalten; sie setzt es in Relation mit den unterschiedlichen Komfort-Zonen in Amerika und Polen (vgl. 2015: 64). Ihre Beobachtungen gleichen jenen von Möller; die Polinnen und Polen rückten in Gesprächen näher ran. Wenn man die Distanz durch Zurücktreten verringern möchte, rückten sie nach. Wenn man jemanden mag, wird er sogar berührt, in Beziehungen oder Freundschaften geht man oft Händchen haltend. Auch wenn die Distanz unangenehm ist, wird das nicht direkt angesprochen, sondern mit der Körpersprache (Versteifen, Zurücktreten) zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd.: 65).

Die Körperhaltung der traditionellen Polinnen und Polen vermittelt grundsätzlich Respekt, ruft diesen aber nicht hervor. Um Aufmerksamkeit zu vermitteln, tendiert man dazu, auf der Kante des Sessels zu bleiben und unentspannt zu sitzen (vgl. Klos Sokol 2015: 58f.). In Einzelgesprächen ist es sicherer, Respekt zum Ausdruck zu bringen, indem man den Kopf leicht senkt, die Schultern rundet und eine ernste Miene aufsetzt. Die Ellbogen bleiben meist dicht am Körper, immer wieder wird eine duckende Bewegung mit dem Kopf gemacht, um Bescheidenheit zu zeigen (vgl. Kap. 6.1.2.1). In diesem Kontext zitiert Klos Sokol eine Studie zu Migrantinnen und Migranten, die 1920 nach Amerika kamen. Die Körperhaltung der osteuropäischen Jüdinnen und Juden war gekrümmt, sie haben mit Füßen geschlurft, Arme dicht am Körper gehalten, was durch ihre Unterdrückung und Verfolgung bedingt war (vgl. Klos Sokol 2015: 59). Es scheint, als würde sie versuchen, die von ihr geschilderte Körperhaltung der Polinnen und Polen mit der jahrelangen Besatzung und fehlender Freiheit zu erklären.

Diese Haltung würde man in amerikanischer Kultur als schüchtern oder unsicher interpretieren, die Amerikaner empfinden die Polinnen und Polen als arrogant oder eingebildet (vgl. ebd.: 59).

Klos Sokol's Aufmerksamkeit entgeht aber nicht, dass die neue Generation in Polen – aufgrund der Arbeit in internationalen Firmen und aufgrund studentischer Auslandsaufenthalte – bereits eine andere Körperhaltung einnimmt (vgl. ebd.: 59).

6.1.4 Polnische Sprache

6.1.4.1 Die Faszination

Sowohl Möller als auch Klos Sokol haben die polnische Sprache gelernt und sprechen diese gut bis sehr gut.

Besondere Herausforderungen stellen für Möller: die Aussprache, 7 Fälle, Sonderbuchstaben und der Aspekt von Verben (vgl. 2006: 114, 2012: 223f.). Als positiv sieht er (im Vergleich zu der deutschen Sprache) die Kleinschreibung (mit Ausnahme der Eigennamen) und viele Wörter, die aus dem Deutschen kommen (vgl. 2012: 238).

Zwei Wörter erwähnt er noch besonders: Das polnische Gefühlswort „no“, das man nicht so leicht übersetzen kann (jede Sprache hat solche Wörter), das eher an einen Grunzlaut erinnert (vgl. Möller 2012: 261) und je nach Kontext verschiedene Bedeutungen haben kann, z. B. von „ja, sicher“, „eher nicht“, bis „lass mich in Ruhe“ (Möller 2012: 261).

Das zweite Wort, das Möller explizit erwähnt, ist „kurwa“ [Hure], was eher verwunderlich ist, weil es – wie Möller bemerkt – im Privatleben inflationär verwendet wird (vgl. 2012: 81) und grundsätzlich je nach Betonung und Emotion bei der Aussprache alles zum Ausdruck bringen kann.

Klos Sokol hat – auch von ihrem beruflichen Hintergrund her – einen anderen Zugang zur Sprache und ist von der Vielfalt der Präfixe im Polnischen besonders fasziniert (vgl. 2015: 175f.). Diese werden nicht nur an gewöhnliche Verben angefügt, sondern auch an vulgäre, die dadurch gegebenenfalls ihre primäre Bedeutung verändern; Klos Sokol bezeichnet das als „super-semantische Flexibilität“ (Klos Sokol 2015: 176).

Was ausgesprochen interessant ist, ist die Tatsache, dass Klos Sokol eine ganze Reihe von Menschentypen auflistet, die in der polnischen Sprache einen beinahe symbolischen Charakter haben. Eine bloße, wortwörtliche Übersetzung gibt die Bedeutung nur unzureichend wieder, da diese Figuren einen sozial und kulturell bedingten Entstehungshintergrund haben, in dem polnischen Bewusstsein mit stereotypen Charaktereigenschaften ausgestattet sind, deren

Bedeutung nicht immer eine negative ist. Man kann die Bedeutungen und die Figuren zwar erklären, aber das Gefühl für sie bekommt man nur, wenn man sie erlebt. Das sind auch Personentypen, die man in den Lehrwerken nicht finden wird: „Matka Polka“ [Mutter Polin], „prawdziwa dama“ [eine echte Dame], „urzędas“ [Sachbearbeiter], „dziad“ [ein alter Knacker], „stara baba“ [ein altes Weib], „cieć“ [Hausmeister], „handlowiec“ [Händler], „lanser“ [Angeber], „blacha-ra“, „robol“ [Arbeiter], „dresiarz“ [Jogginanzugsträger] (vgl. Klos Sokol 2015: 98f.).

Klos Sokol versucht auf der Suche nach dem Verständnis für die polnische Mentalität noch tiefer im nationalen Bewusstsein zu graben und widmet einen ganzen Beitrag in ihrem Buch dem polnischen Kultfilm „Miś“ [Ein Bär], dem Film über Absurditäten des kommunistischen Polens. Sie zählt ihn zum polnischen Kulturgut und zum Pflichtprogramm (vgl. 2015: 118). Das Wichtigste an dem Film ist der Humor: die Insider -Witze, Satire über den Sozialismus. Der Humor in dem Film konzentriert sich auf die Absurditäten, die der Sozialismus im Alltag mit sich brachte. Viele Menschen nutzten das System aus, nicht unbedingt weil sie unehrlich waren, sondern um das zu bekommen, was sie brauchten oder um ihr Leben zu verbessern. Darin wird gezeigt, wie die Organe selbst das System ausnutzten (vgl. Klos Sokol 2015: 119f.). Der Film hat eine sehr hohe Dichte an Bedeutung; Klos Sokol rät, den Film mehr als nur einmal zu sehen, und am besten mit einem Polen, der alle Nuancen erklären kann (vgl. ebd.: 121). Auch heutzutage kennt man in Polen viele Zitate aus dem Film auswendig, allerdings weiß die jüngere Generation oft nicht mehr, dass diese aus diesem Film stammen (vgl. ebd.: 122). Solche Filme sind sehr schwierig in eine andere Sprache zu übersetzen. Klos Sokol meint, dass die englischen Übersetzungen zwar ein paar Kompromisse für kommunistische Anspielungen enthalten, da sich diese der Übersetzung entziehen, was aber die Komik nicht störte (vgl. ebd.: 122).

6.1.4.2 Umgangssprache

Ein weiterer sprachlicher Aspekt, der in den Ausführungen von Klos Sokol Platz findet, ist die Umgangssprache: der Slang wie z. B. die umgangssprachlichen Bezeichnungen für das Geld „szmal“, „hajs“, „forsa“ (vgl. 2015: 174). Laut Klos Sokol gibt der Slang einem das Gefühl, ein Mitglied einer Gruppe zu sein, er bereichert die Sprache, verringert ihr Ernst, erzeugt Intimität und dient aber auch dazu, andere auszugrenzen (vgl. ebd.: 173).

Das Problem mit der Umgangssprache, vor allem in einer Fremdsprache, stellt die Schnelligkeit und die Varietät von Gruppe zu Gruppe dar. Manchmal schleicht sich die

Umgangssprache so in die Sprache ein, dass es schwierig ist, diese von der sehr informellen Sprache zu unterscheiden (vgl. ebd.: 173f.).

6.1.4.3 Verkleinerungen

Möller fällt die Vorliebe der Polinnen und Polen für Verniedlichungen auf, auch bei Begriffen, bei denen sich deren Bedeutung nur wenig verändert: „momencik“ [Momentlein], „rachuneczek“ [Rechnunglein], „krzeselko“ [Sessellein], „wszyściutko“ [alleslein] (vgl. 2006: 124f.) Klos Sokol dafür greift den sozialen Aspekt der Verniedlichungen in Polen auf, mit denen man Zuneigung zeigt, vor allem, wenn man Vornamen verkleinert und Kosenamen bildet, z. B. so wird Piotr zu Piotruś, man vergibt geliebten Menschen, Freunden, aber auch Kindern Tierbezeichnungen, z. B. „kotek“ [Kätzchen], „ptaszek“ [Vöglein], „miś“ [Bärchen], „rybka“ [Fischlein]; üblich sind auch Spitznamen, die vom Nachnamen gebildet werden, z. B. Zbójnicki – Zbój (vgl. Klos Sokol 2015: 166). Solche Bezeichnungen signalisieren Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und sind auch Zeichen der Solidarität.

Möller betont, dass fast jeder polnische Vorname drei bis fünf Verkleinerungsformen habe, z. B.: Aleksandra – Ola, Olka, Oleńka, Olusia, Oluś, Olcia; Antonina – Antoninka, Antosia, Antośka, Tosia, Tosieńka, Tośka, Nina; Stanisław – Staś, Stasio, Staszek, Stasiek, Staśko, Stach, Je besser man den Menschen kennt und ihm seine Zuneigung zeigen möchte, desto mehr muss sein Name verkleinert werden. Wenn Leute aus dem Ausland die Vornamen nicht verkleinern, klingt das in polnischen Ohren sehr offiziell und mag als Abgrenzungsversuch gedeutet werden (vgl. Möller 2012: 64).

6.1.4.4 Freude, wenn jemand Polnisch spricht

Knapp schreibt, dass Polnisch als eine der schwierigsten Sprachen der Welt gelte und der Klang aufgrund der wenigen Vokale rau klinge (vgl. 2017: 29), Klos Sokol merkt aber auch im Polnischen den generellen Trend zu englischen Bezeichnungen (für Restaurants, Geschäfte, Dienstleistungen, Berufsbezeichnungen) und Anglizismen (vgl. 2015: 167f.) nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. Die Polinnen und Polen gingen mit ihrer Sprache flexibel und spielerisch um, daher würden sie bei den Fremdsprachen den praktischen Aspekt des Sprechens in den Vordergrund stellen (vgl. Knapp 2017: 32); nachdem sich die Polinnen und Polen der Schwierigkeit der polnischen Sprache bewusst sind, freuen sie sich sehr, wenn jemand auch nur einzelne Wörter auf Polnisch sprechen kann (vgl. ebd.: 33). Möller formuliert es überspitzt:

„Die polnischen Kollegen (...) klatschen bereits für ein gestammeltes „Dzień dobry“ fröhlichen Applaus. Noch zwei, drei Sätze mehr, und sie melden ihren ausländischen Kollegen heimlich bei einem TV-Casting an“ (Möller 2012: 220).

Möller beschreibt einen Durchbruch beim Polnischlernen so:

„Der Durchbruch kam erst, als ich einige Monate im Land lebte und gezwungen war, das Taxi zu bezahlen oder Äpfel zu kaufen. Plötzlich war die Sprache nur noch Mittel zum Zweck. Niemand störte sich daran, dass ich hunderttausend Fehler machte, kein Lehrer schrieb mir „üben üben üben“ unter den Text. Ich hatte mein eigenes Tempo und bekam sogar Komplimente [...] – und von da an lief es wie geschmiert.“ (Möller 2012: 219f.)

„Die Polen wissen natürlich, dass ihre Sprache schwer und unpopulär ist. Wer auch nur ein paar Sätze radebrechen kann, wird von ihnen auf Händen getragen.“ (Möller 2012: 220).

6.1.4.5 Trinksprüche

Der Aspekt der Trinksprüche könnte auch im Abschnitt über die Hochzeit (vgl. Kap.6.1.2.6) oder den Namenstag (vgl. Kap. 6.1.2.7) stehen, da die Trinksprüche selbstverständlich zum Feiern (mit Alkohol) gehören. Bereits an den zahlreichen Möglichkeiten, den Trinkspruch auszusprechen, kann man abschätzen, welchen Stellenwert das Feiern und das Trinken in der polnischen Kultur hat. Auch viele Menschen aus dem Ausland, die von sich behaupten, normalerweise keine harten Alkoholsorten zu trinken, machen das in Polen und führen das auf die hiesige Trinkkultur zurück (das ritualisierte Trinken: Man trinkt in kleinen Stamperln, alle heben die Gläser gleichzeitig hoch, es folgt ein Trinkspruch, nach dem alle trinken; herzliche Stimmung). Klos Sokol betont in dem Zusammenhang, dass die Sprachen soziale Realitäten widerspiegeln und nachdem die soziale Realität in Polen das Feiern so stark ritualisiert und dem eine so große Bedeutung beigemessen hat, gibt es beinahe für jede Situation einen geeigneten Trinkspruch.

Neben den Standardsprüchen: „sto lat“ [Hoch sollst du leben], „na zdrowie“ [Zum Wohl] gibt es auch mehr ausgefallene, dessen Witz sich aus dem Wortspiel, der doppelten Bedeutung, den Reimen erschließt und nicht immer wortwörtlich übersetzbar ist. Dass die Übersetzungen den Sprüchen nicht gerecht werden, merkt bereits Klos Sokol (vgl. 2015: 156): „rybka lubi pływać“ [Fischlein schwimmt gern], jan sebastian bach (Der Spruch kommt von dem Komponisten Jan Sebastian Bach, wobei das Wort „bach“ im Polnischen auch eine Onomatopoesie für ein Aufprallgeräusch ist; hier steht es sinngemäß für „auf ex“), „zdrowie wasze w gardła nasze“ [eure

Gesundheit in unseren Hals] und weiter: *chluśniem bo uśniem* [schütten wir rein, sonst schlafen wir ein], *no to chlup w ten głupi dziub* [schütten wir rein in den dummen Schnabel].

Die Kultur der Trinksprüche ist so weit entwickelt, dass es nicht nur welche für verschiedene Situationen und Anlässe gibt, aber sogar welche für verschiedene Phasen des Abends; für den Beginn „*odpalamy silniki*“ [wir starten den Motor], in der Mitte „*na drugą nóżkę*“ [für das zweite Beinchen], für Verspätete „*karniak*“ [der Elfmeter], beim Abschied „*no to strzemiennego*“ [einen auf den Weg; das Fluchtachterl] (vgl. Klos Sokol 2015: 157).

Knapp fasst es treffend zusammen: „Die Liste der polnischen Trinksprüche ist so lang wie das Autobahnnetz in Deutschland. Die meisten dieser Segenssprüche haben internationalen Standard und handeln von der Gesundheit, dem Wohlbefinden und Ähnlichem“ (Knapp 2017: 121).

6.1.5 Umgangsformen

6.1.5.1 Wie geht's?

Wie von Flader beschrieben (vgl. Kap 6) kann man die fremde Kultur als solche nur im Vergleich, in Konfrontation mit der eigenen im Zuge des Kulturschocks ausmachen. Als solchen empfindet Möller den Umgang der Polinnen und Polen mit der Frage „Wie geht's“. Er vergleicht ihn mit dem Umgang der Deutschen damit; sie beantworten diese Frage immer positiv, egal wie es ihnen geht. Das ist die Konvention. Polinnen und Polen antworten sehr oft mit „*stara bieda*“ [die alte Armut; alles bei Altem] (vgl. Möller 2012: 35), weil in Polen auf diese Frage eine ehrliche Antwort erwartet wird. Da Polen von Kommunismus sehr stark geprägt ist, fällt die Antwort dementsprechend negativ aus.

Klos Sokol als Soziolinguistin stellt andere Fragen als Möller; sie sei fasziniert von banalen Dingen wie z. B. welche sozialen Konsequenzen könnten sich daraus ergeben, dass man die Frage „*Co słychać?*“ [Was gibt es Neues? Wie geht's?] tatsächlich beantwortet (vgl. Klos Sokol 2015: 10). Sie erkennt auch, dass ihre Polnischkenntnisse ausreichen, um in sozialen Interaktionen zurechtzukommen, aber dass sie natürliche Fehler macht, indem sie die Sprache so verwendet wie ihre Erstsprache. In dem oben erwähnten Fall würde sie auf die Frage „*Co słychać?*“ antworten, dass alles gut ist, auch wenn das nicht der Wahrheit entsprechen würde. Sie würde sich damit auch an die amerikanische Konvention halten: Diese besagt, dass diese Frage ein Gespräch eröffnet und in größter Not der kulturellen Konvention folgt, dass man kein Gespräch mit deprimierenden Meldungen beginnt (vgl. ebd.: 10). Die Autorin konstatiert, dass die Konvention des Grüßens und der Gesprächseröffnung in Polen anders verläuft. Eine rudimentäre

Begrüßung enthalte „Dzień dobry“ [Guten Tag] mit gleichzeitigem Kopfnicken, manchmal als eine extra Höflichkeit kann man „pan“/ „pani“ [Herr/ Frau] hinzufügen. Fallweise gelingt die Gesprächseröffnung damit, dass man sich beschwert. Die Polinnen und Polen erwarten auf die Frage „Co słychać?“ tatsächlich einen regen Informationsaustausch und im Unterschied zu den Amerikanerinnen und Amerikanern sind sie eher bereit, die dunkleren Seiten des Lebens preiszugeben (vgl. ebd.: 11); das sei auch gesellschaftlich akzeptiert. Möller bezeichnet das als Authentizität (vgl. 2006: 18).

Ganz anders verlaufen auch die Gespräche in der polnischen und der amerikanischen Kultur, wenn man Bekanntschaften schließt. Klos Sokol beschreibt, dass das, wonach die Amerikanerinnen und Amerikaner beim ersten Treffen ihr Gegenüber fragen (nach dem Wohnort, Beruf, wie lange man hier lebt, nach der Familie) und dadurch ihr Interesse zeigen, dass der Versuch, nett und freundlich zu sein, für die meisten Polinnen und Polen wie ein Verhör klingt (vgl. Klos Sokol 2015: 13f.).

Manche Polinnen und Polen finden dezidierte persönliche Fragen am Anfang der Bekanntschaft irritierend; manche schreiben das der amerikanischen Freundlichkeit und Offenheit zu, erwidern die Fragen aber nicht, was wiederum die Amerikanerinnen und Amerikaner verunsichere (vgl. ebd.: 14). In Polen ist man sehr vorsichtig, wenn man etwas Persönliches fragen möchte und fragt zuerst, ob man eine persönliche Frage stellen darf. Klos Sokol erwartete nach solchem Vorfühlen eher eine intime Frage z. B. zu ihrem Gehalt, dabei wurde sie gefragt, wie lange sie bereits in Polen sei (vgl. ebd.: 15).

Klos Sokol hat gelernt, dass man in Polen nicht versucht, jemanden beim ersten Treffen gleich persönlich kennenzulernen, indem man persönliche Fragen stellt. Die Polinnen und Polen brauchen Zeit, bevor sie persönliche Informationen teilen (vgl. ebd.: 15).

6.1.5.2 Streitkultur

Die Polinnen und Polen sehen im Gegensatz zu den Amerikanerinnen und Amerikanern Meinungsverschiedenheiten als natürlichen Teil des Gesprächs (vgl. Klos Sokol 2015: 21) und gehen den Konflikten nicht aus dem Weg. Sie scheuen nicht vor direkten Reaktionen, in denen sie sagen, dass die Opponenten falsch liegen, was sich in der amerikanischen Kultur wie eine Ohrfeige anfühlt (vgl. ebd.: 21). Nachdem die Polinnen und Polen die Streitgespräche nicht persönlich nehmen, vermeiden sie ein direktes Nein nicht, sprechen auch Themen wie Politik, Religion und Sex an. Das Einzige, was nicht akzeptiert wird, ist mangelnde Höflichkeit (vgl. ebd.: 22).

6.1.5.3 Öffentliche Auseinandersetzungen

Die Polinnen und Polen scheuen auch öffentliche, laute Auseinandersetzungen nicht. Wenn sie das Gefühl haben, dass jemand ihren Stolz oder ihr Eigentum verletzt hat, etwas Verbotenes gemacht hat, werden sie – auch gegenüber Fremden – laut (vgl. Klos Sokol 2015: 43). Sie erklären es damit, dass sie emotional und explosiv wie Italiener seien. Solche Auseinandersetzungen können sehr schnell dramatische Ausmaße annehmen, aber auch sehr schnell wieder verpuffen. Klos Sokol merkt jedoch an, dass solche öffentlichen Auseinandersetzungen weniger werden, was viele auf alte Zeiten zurückführen, in denen auf diese Art und Weise die Frustration entladen wurde. Wenn man den eigenen Standpunkt nicht mit viel Emotion und Nachdruck vertritt, zeigt das, dass man nicht entschlossen genug und daher nicht glaubwürdig ist. Viele Polinnen und Polen behaupten, es sei wichtiger, für die Rechte einzutreten als höflich zu sein (vgl. ebd.: 44). Klos Sokol bemerkt, dass die emotionalen Ausbrüche eher für ältere Menschen typisch seien, während die jüngeren sich nicht so schnell vor allem über Kleinigkeiten im öffentlichen Raum aufregten (vgl. ebd.: 45).

6.1.5.4 Siezen oder duzen

In Polen sprechen sich junge Menschen mit Vornamen an, ansonsten neutral mit „pan“/ „pani“ [Herr/ Frau] und dem Nachnamen, wenn dieser bekannt ist. Wenn man sich gegenseitig besser kennt, spricht man die Personen mit „pan“/ „pani“ und dem Vornamen an. Viele, die aus dem Ausland sind, wissen nicht, wann dieser Moment sein soll (vgl. Klos Sokol 2015: 162). Das ist auch schwer auszumachen, es liegt sozusagen im Gefühl. Wenn man zu schnell ist, kann es als respektlos erscheinen. Es geht vielmehr darum, den Moment zu spüren, es geht um die Beobachtung des Verhaltens, es ist eine Mischung aus Empathie und Savoir-Vivre nötig (vgl. ebd.: 163). Grundsätzlich verzichten die Polinnen und Polen recht schnell auf die formale Ansprache mit „pan“/ „pani“ und sprechen sich eher mit dem Vornamen an (vgl. ebd.: 164, Möller 2012: 63), im geschäftlichen Kontext benutzt man oft auch die Funktionsbezeichnung: „pani dyrektor“/ „pan prezes“ [Frau Direktor/ Herr Voristzender] (vgl. Klos Sokol 2015: 163, Möller 2012: 65).

Für die persönliche Anrede werden bei guten Bekanntschaften, Freundschaften auch gerne Kosenamen verwendet (vgl. Kap. 6.1.4.3).

Möller beschreibt auch noch ein Kuriosum, welches ihm aufgefallen ist: Polnische weibliche Nachnamen enden in den allermeisten Fällen auf -a, z. B. Lewandowski/ Lewandowska. Im Ausland werden sie als zwei verschiedene Namen betrachtet. Deshalb bleiben polnische Frauen

im Ausland oft bei der männlichen Form. In Polen wird ihnen das nicht selten als eine überholte Anpassung an die westlichen Gebräuche und gewollte Distanz von Polen vorgeworfen (vgl. Möller 2012: 65).

6.1.5.5 Begrüßen

In Polen begrüßt man sich mit 3 Küsschen auf die Wange (beginnend mit links), was aber für Menschen vorbehalten ist, die sich gut kennen. Die Männer schütteln für gewöhnlich nur die Hand (vgl. Klos Sokol 2015: 139, vgl. Möller 2012: 167). Als etwas Besonderes sieht Klos Sokol den Handkuss – eine rare Tradition unter jungen Polen. Polnische Männer verteilen Handküsse eher nur mehr in formalen Situationen, aber nicht in beruflichen. Das ist eine alt-modische Form, den Respekt zu zeigen, die heutzutage nicht mehr gepflegt wird (vgl. 2015: 140).

6.1.5.6 Verabschieden

Auch das Verabschieden ist in Polen ritualisiert, meistens fällt es sehr blumig und lange aus. Traditionell werden die Besuchenden lange verabschiedet, als ob man sie nicht gehen lassen wollen würde, man resümiert immer wieder den Abend, betont, was schön war, lässt Grüße ausrichten. Wenn man sich in Polen nicht lange genug und nur sehr kurz und einfach verabschiedet, kann das so interpretiert werden, dass man den anderen schnell los werden möchte (vgl. Klos Sokol 2015: 161, Möller 2012: 168).

6.1.5.7 Auf Besuch

Einladungen nach Hause sind in Polen sehr wichtig und verlangen – im Gegensatz zu den z. B. Einladungen in Amerika, die sehr locker formuliert sind, damit man leicht absagen kann, ohne schlechtes Gewissen zu haben – eine klare Zusage. Wenn man diese hinauszögert, werden die Einladenden darauf insistieren (vgl. Klos Sokol 2015: 27f.). Absagen sind sehr schwer, Klos Sokol hat sogar die Polinnen und Polen selbst gefragt, wie man höflich eine Einladung absagen könnte, aber als Antwort bekommen, dass man das nicht kann oder der Grund gravierend sein muss.

Andere Erfahrungen dürfte Möller gemacht haben, denn für ihn seien private Einladungen in Polen viel harmloser als unter den Deutschen. Er bezieht das allerdings auf die Einladung, die meistens spontan und unkompliziert ausgesprochen wird, da diese nicht dazu diene, tiefe Freundschaften zu schließen, sondern zu zeigen, was man hat. Weil es den Menschen in Polen

schwer fällt, von sich selbst zu sprechen (weil es als Angeben interpretiert werden kann) (vgl. Kap. 6.1.2.1), zeigen sie es lieber, indem sie gutes Essen und Trinken anbieten. Auf diese Art und Weise wird indirekt der soziale Status bekanntgegeben, was teilweise (z. B. bei Hochzeiten, Kommunionen) ausufert. Es gibt ein Sprichwort, das es sehr gut zusammenfasst: „Zastaw się, a postaw się“ [Verpfände dich, aber zeige dich] (vgl. Möller 2012: 166).

Wenn man selbst polnische Gäste empfängt, muss man damit rechnen, dass diese nie etwas wollen, deswegen soll man auch dreimal nachfragen. Es ist wie ein Ritual, dass der Gast quasi angebettelt werden muss und irgendwann gibt er in seiner Gnade nach (vgl. Möller 2012: 168f.). (vgl. Kap. 6.1.2.1)

6.1.5.8 Tischmanieren

Die Polen lieben zu bedienen und bedient zu werden (vgl. Klos Sokol 2015: 30), Selbstbedienung geht auf keinen Fall. Das größte Theater passiert um das letzte Stück am Teller – in Polen ist das eine ganze Show mit festen Elementen: Wenn man es will, muss man so handeln, als würde man es nicht wollen, darauf bestehen, dass es jemand anderer nimmt. Wenn man es angeboten bekommt, sollte man so tun, als würde man sich opfern und es essen, weil man nichts verschwenden möchte (vgl. ebd.: 31). Klos erwähnt auch die Besteck-Codes, mit denen kommuniziert wird, wann man fertig ist oder wann man nur eine Pause macht. Die Polinnen und Polen warten auch mit dem Beginn, bis alle alles auf den Tellern haben. Das ultimative Signal dafür ist „Smacznego“ [Lasst es euch schmecken!] (vgl. Klos Sokol 2015: 31).

Auch Möller stellt eine andere Besteckhaltung in Polen in Deutschland fest (vgl. Möller 2012: 78).

6.1.5.9 Sich bedanken

Die Polinnen und Polen sind sehr höflich und bedanken sich ausführlich und für alles. Möller kann z. B. nicht nachvollziehen, warum sich bei ihm eine aus dem Lift aussteigende Frau bedankt hat (vgl. 2006: 30). Klos Sokol zitiert ein paar Beispiele, wie man sich in Polen bedanken kann: „dziękuję“ [danke], „dzięki [dank]“, „dziękuję bardzo/ ślicznie/ pięknie/ serdecznie/ bardzo serdecznie“ [danke sehr/ wunderschön/ schön/ herzlich/ sehr herzlich]. Wenn man sich allerdings bei Polinnen und Polen bedankt, werden sie den Dank in ihrer Bescheidenheit (vgl. Kap. 6.1.2.1) herunterspielen: „nie ma za co“ [nichts zu danken], „nie ma sprawy“ [keine Ursache] (vgl. 2015: 158f.).

Möllers Meinung nach sind Höflichkeit und Freundlichkeit die wichtigsten polnischen Charaktereigenschaften. Die Polinnen und Polen beklagten sich zwar viel, aber in einer konkreten Situation würden sie zusammen halten (vgl. Möller 2006: 126). Auf Ämtern wird man anfangs recht streng empfangen, aber nach einer Minute Small-Talk ändert sich die Strenge zur Freundlichkeit, ein Witz ist für gewöhnlich ein Ice-Breaker, die Leute seien menschlich und hilfsbereit (vgl. ebd.: 127, 22).

In Einzelfällen kann die Höflichkeit groteske Ausmaße erreichen, wenn man aus Höflichkeit heraus jemand anderen bei der Tür vorlassen möchte und beide Seiten so sehr höflich sein wollen und im Endeffekt die Tür blockieren (vgl. ebd.: 30). Dennoch ist Möller auch nach Jahren die Höflichkeit, die auch falsch oder oberflächlich gesehen werden könnte, lieber als die (deutsche) unbarmherzige Ehrlichkeit (vgl. ebd.: 31).

6.1.5.10 Galanterie

Klos Sokol fallen sehr vornehme Umgangsformen in Polen auf, die einen wohlverstandenen Verhaltenskodex für Männer in Polen bilden (vgl. 2015: 141f.):

- Der Mann geht nie vor seiner weiblichen Begleitung (er sei denn, nur er kennt den Weg, das soll er aber auch sagen).
- Der Mann öffnet der Frau die Tür. Manchmal hält er die Tür, bis die Frau, die sich erst nähert, durch kann.
- Der Mann trägt immer schwere Sachen für die Frau und wird komisch angeschaut, wenn er das nicht macht. Ein Zeichen guter Manieren ist, der Frau in den Mantel zu helfen.
- Konvention/ Tradition ist es auch, dass der Mann beim Ausgehen zahlt. Die jüngere Generation hält das nicht so streng ein, oft wird die Rechnung geteilt, außer beim ersten Date – da zahlt immer der Mann (vgl. Klos Sokol 2015: 142).

6.1.5.11 Gastfreundschaft

Laut Knapp ist die polnische Gastfreundschaft ein Markenzeichen – es ist auch nicht schwer in deren Genuss zu kommen und bei Polinnen und Polen eingeladen zu werden (vgl. Kap. 6.1.5.7), vor allem, wenn man fremd ist (vgl. Knapp 2017: 2018).

Im Sinne der polnischen Gastfreundschaft ist der Gast König. Während das oberste Prinzip der amerikanischen Gastfreundschaft Selbstbedienung heißt, gibt es in der polnischen zwei Arten der Gastfreundschaft – die informelle (die der jüngeren Generation unter 40J.) und die der älteren Generation. Die traditionelle Gastfreundschaft besagt: Man soll den Gästen alles anbieten

und zwar immer wieder, für ihren Komfort sorgen, sie unter keinem Vorwand gehen lassen. Für die Gäste gilt: sitzen, essen und trinken – immer mit viel Enthusiasmus, Lob und Ausdauer (da die Besuche lange dauern) (vgl. Kap 6.1.5.6 und Kap. 6.1.5.7; vgl. Klos Sokol 2015: 32). Selbstbedienung im polnischen Haus könnte eine Art Affront gegenüber den Gastgeberinnen und Gastgebern darstellen, mit Höflichkeit kann man dafür nicht viel falsch machen. Auch wenn man satt ist, wird einem weiterhin sehr viel geboten, auch immer wieder, sodass man sich auch mehrmals dagegen verbal wehren muss (vgl. Klos Sokol 2015: 33, Möller 2006: 28). Klos Sokol merkt in diesem Zusammenhang Missverständnisse an, die sich aus dem Ja/ Nein-Sagen ergeben könnten. Manchmal ist ein Nein ein höfliches, indirektes „Ja, bitte“ und man erwartet, dass man es noch einmal angeboten bekommt. Im polnischen Haus bestimmt der Gast, wann der Besuch zu Ende ist. Als Gastgeberin/ Gastgeber den Besuch zu beenden ist sehr unhöflich, egal wie lange dieser dauert. Nachdem das Verabschieden auch einen fixen Ablauf hat und für gewöhnlich sehr lange dauert, ist das Beenden des Besuches nicht so einfach. Man wird angehalten länger zu bleiben, auch wenn die Gastgeberinnen und Gastgeber es nicht so meinen; es gehört aber zu dem Ritual (vgl. Kap. 6.1.5.6) (vgl. ebd. 2015: 34).

Den Fokus auf Essen und Trinken spricht Klos Sokol auch noch explizit an. Während sich die amerikanischen Gastgeberinnen und Gastgeber auch für die Gespräche verantwortlich fühlen, sorgt man sich in Polen hauptsächlich um das Essen und Trinken (und findet – zur Verwunderung der Autorin – auch noch Zeit für die Unterhaltung mit den Gästen) (vgl. Klos Sokol 2015: 36).

6.1.5.12 Humor

Möller empfindet den polnischen Humor oft als absurd, den viele Deutsche nicht verstehen (vgl. 2006: 8f.). Für Klos Sokol ist der Sinn für Humor kulturbedingt. Manche Witze können ohne kulturelles Wissen nicht verstanden werden, weil man nicht weiß, gegen welchen kulturellen Bezugsrahmen sie jetzt verstoßen; zusätzlich kostet es häufig eine Überwindung, zu sagen, dass man die Witze nicht versteht (vgl. Klos Sokol 2015: 50f.). Klos Sokol bemerkt, dass Fremde dann länger und lauter lachen, wenn sie die Witze aufgrund ihres kulturellen Wissens verstehen und dadurch signalisieren, dass sie die Kultur verstanden haben.

6.1.6 Katholizismus/ Kirche

Der Katholizismus ist in Polen sehr stark, vor allem seit der PIS- Regierung [PIS – Prawo i Sprawiedliwość: Recht und Gerechtigkeit]; das sieht man auch daran, dass die Priester immer

öfter im öffentlichen Raum zu sehen sind, egal, ob ein Objekt (ein Geschäft, eine Brücke, eine Schule) eröffnet wird, oder sie sich – neben anderen Expertinnen und Experten – zu diversen politischen oder gesellschaftlichen Problemen äußern (vgl. Knapp 2017: 100), z. B. der orthodoxe Pater Tadeusz Rydzyk, der den Sender „Radio Maryja“ (mit seinen radikalen Ansichten) [Radio Maria] gegründet hat, der sich auch einer sehr großen Reichweite erfreut (vgl. ebd.: 105).

6.1.6.1 Historischer Hintergrund

Knapp versucht der starken Dominanz der Kirche in Polen auf den Grund zu gehen. Polen war sehr lange heidnisch, obwohl das Land 966 das Christentum angenommen hat; die Kirchen wurden zerstört und geplündert, weil die Abgaben das Volk zu sehr belastet haben (vgl. Knapp 2017: 101). Das änderte sich 1772 mit den Teilungen Polens zwischen Russland, Preußen und Österreich. Der polnische Patriotismus lebte von da an in den Kirchen, die der einzige Zufluchtsort dafür waren. „Es war ein offenes Geheimnis, dass das Volk gerade dort seine geraubte nationale Identität zelebrierte“ (Knapp 2017: 102). „Die deutlichste Gleichschaltung von Freiheitswunsch und katholischem Gebet trat unter dem kommunistischen Regime zutage“ (ebd.: 102). Zum Freiheitskampf hat auch der Mord an Priester Jerzy Popiełuszko 1984 beigetragen; die Kirche, in der er predigte und in seinen Predigten die Opposition um Solidarność [Solidarität] unterstützt hatte, wurde zu „einer revolutionären Brutstätte“ (Knapp 2017: 103). In den letzten Jahren verlor die Kirche an Bedeutung als „Instrument zur Verteidigung der nationalen Identität“ (ebd.: 103). Zur Krise der katholischen Kirche haben auch Fälle vom materiellen und sexuellen Missbrauch beigetragen (vgl. ebd.: 104).

Auch Möller betont die große Rolle des Katholizismus zur Zeit des Kommunismus, merkt jedoch an, dass die Kirche seit der Wende 1989 nicht mehr die stärkste gesellschaftliche Macht ist (vgl. 2012: 111f.). Zwar werden die kirchlichen Feiertage in Polen immer noch sehr festlich begangen und sehr oft sind bei diversen Festen oder Eröffnungen Pfarrer dabei, jedoch gehen immer weniger Leute in die Kirche; das hänge Möllers Meinung nach nicht nur mit dem Tod vom Papst zusammen, sondern auch mit den allgemeinen europäischen Tendenzen: der Individualisierung, dem Konsum, dem Internet, der Landflucht. Der Genauigkeit halber muss allerdings erwähnt werden, dass der Unterschied zwischen der Stadt und dem Land ein großer ist: Auf dem Land ist der Sonntag nach wie vor noch ein heiliger Tag (vgl. Möller 2012: 113).

6.1.7 Verbitterung/ Misstrauen

6.1.7.1 Ära Kaczynski

Der Wahlsieg Kaczyńskis [Anm.: Seine Partei hat bei der Parlamentswahl 2015 die absolute Mehrheit bekommen] war auch für seine Wählerinnen und Wähler eine Überraschung. Da ungefähr die Hälfte der Wahlberechtigten nicht wählen ging, brachten 18% der Kaczyński-Wählerinnen und Wähler ihm den Sieg. Knapp schreibt, dass nicht nur der Westen, sondern sogar die Polinnen und Polen selbst überrascht waren, dass ein weltoffenes, liberales Land eines Tages als PIS-Land aufgewacht war (vgl. Knapp 2017: 107). Viele haben nach einem „Warum?“ gesucht; Knapp führt das auf die Verbitterung zurück, die sich in der polnischen Mentalität zu einer Lebenseinstellung entwickelt habe (vgl. ebd.: 108). Polen als ein über 200 Jahre lang besetztes und geteiltes Land freute sich sehr über den Umbruch zur Demokratie 1989, jedoch wurden die Kommunisten, im Gegensatz zu anderen kommunistischen Ländern nicht zur Rechenschaft gezogen, sondern konnten sogar wieder wichtige Ämter und Positionen besetzen (z. B. Aleksander Kwaśniewski). Das haben Kaczyński-Brüder zum Anlass genommen und Solidarność Verrat vorgeworfen und so die Verbitterung beim polnischen Volk hervorgerufen (vgl. Knapp 2017: 108ff.). Mit dem einziehenden Kapitalismus und der Teilung der Gesellschaft in Verlierer und Gewinner wurden alte Muster und Ängste getriggert, daher folgten die Menschen dem Wahlmotto „Ich wähle den, der dagegen ist. Wenn ich nichts mehr habe, dann will ich zumindest Respekt“ (Knapp 2017: 111). Mittlerweile ist auch Kaczyński persönlich zum Symbol dieser Verbitterung geworden, nachdem er nach dem Flugzeugunglück bei Smoleńsk 2010, bei dem sein Zwillingbruder (damals Präsident) ums Leben gekommen ist, ein Attentat der Russen gewittert hat (vgl. ebd.: 112). Viele begannen ihn, auch „nach psychologischen Maßstäben [zu] beurteilen.“ (Knapp 2017: 112). Kaczyński hält sich nach wie vor in seiner Position, obwohl er viel durchgesetzt hat, was politisch und gesellschaftlich sehr umstritten war und sich für viele als ein neuer Diktator entpuppte (vgl. ebd.: 112f.).

Knapp meint, Polen sei auf der Suche nach sich selbst. Die Demonstrationen in Kaczyńskis Zeit erinnern an die der Solidarność, daher könnte es sein, dass die Polinnen und Polen den Weg und damit ihr Zuhause wieder finden (vgl. ebd.: 114).

Auch Möller merkt eine Verbitterung und ein Grundmisstrauen in Polen: alle wittern überall geheime Absprachen, Nepotismus, Erpressung, Verschwörung und Veruntreuung, alles scheint gefälscht und manipuliert zu sein; bei Korruption seien die Polinnen und Polen laut Möller sogar paranoid (vgl. 2006: 52). Möller selbst sieht das nicht so streng, da alles relativ ist. Für

ihn ist die Tatsache wichtig, dass man begonnen hat, darüber zu sprechen, da das heißt, dass man dagegen ankämpfen möchte.

Knapp schreibt über das Grundmisstrauen des polnischen Volkes nicht nur im negativen Kontext, sondern auch als eine dieser Charaktereigenschaften, die seiner Meinung nach den Kommunismus zum Fall gebracht haben:

„[z]um einen [...] das eingefleischte Misstrauen gegenüber Autoritäten, besonders gegenüber der eigenen Regierung, zum anderen [...] die an Magie grenzende Fähigkeit, Chaos zu erzeugen, wo kurz zuvor noch Ordnung herrschte.“ (Knapp 2017: 87)

Für Möller fällt das unter die romantische Ader der Polen, die für die polnische Seele ausschlaggebend sei, da Skepsis seiner Meinung nach aus enttäuschter Romantik resultiere und eine Antwort auf eine raue Welt ist (vgl. 2006: 88). Die Romantik sieht Möller als einen Grund dafür, dass die Polinnen und Polen so oft in Aufständen um die Unabhängigkeit gekämpft haben – die Romantik setzt viel Kraft und Energie frei, wenn sie von jemand anderem unterdrückt wird (vgl. ebd.: 89).

6.1.7.2 Patriotismus

Möller macht die Erfahrung, dass die Polinnen und Polen selbst über ihr Land nicht gut sprechen: „die Abgeordneten in unserem Land fahren umsonst [Zug]. Sie arbeiten nichts, sie reden nur – und sie dürfen trotzdem umsonst fahren. Das ist Polen.“ (Möller 2012: 75), „wer will denn die polnische Staatsangehörigkeit haben? Nur Debile!“ (ebd.: 75). Sie warnen ihn auch davor, seine Geldbörse auf dem Tisch liegen zu lassen, und meinen, er sei jetzt in Polen (vgl. ebd.: 74). Damit bestätigen sie quasi selbst das Vorurteil, dass sich über die Polinnen und Polen im Ausland hält (vgl. Kap. 6.1.9).

In seinem Buch „Expedition zu den Polen. Eine Reise mit dem Berlin-Warszawa-Express“ nutzt Möller die polnische Bahn als Symbol für das, was die Polinnen und Polen von ihrem Land halten: Verspätungen, Schmutz, Postkommunismus, Korruption. Möller ist nämlich ein großer Fan der polnischen Bahn und sieht deren Vorteile: ein flexibleres Reservierungssystem als das deutsche, Pünktlichkeit, die Ansagen am Zentralbahnhof in Warschau in 4 Sprachen, nette Schaffnerinnen und Schaffner, der Speisewagen mit polnischen Spezialitäten, Wagen mit Abteilen statt Großraumwagen (vgl. ebd.: 76).

Die Polinnen und Polen sind grundmisstrauisch, vor allem den eigenen Landsleuten gegenüber (vgl. Möller 2012: 79) und insbesondere denen gegenüber, die im Ausland leben und dann ihr

altes Vaterland kritisieren, denn diese hätten „Fahnenflucht“ (Möller 2012: 76) begangen und besuchten Polen wahrscheinlich nur, um anzugeben.

6.1.7.3 Pessimismus/ Fatalismus

Als schlimmsten polnischen Laster nennt Möller die „uneigennützig Missgunst“, die sich zum Beispiel darin äußert, dass man deswegen sehr wenig spendet, weil man dann nicht gelobt wird, sondern dafür kritisiert, dass man so wenig gespendet hat (vgl. 2012:61). Ehrenamt ist in Polen eher eine Seltenheit. Man spricht zwar von der polnischen Gastfreundschaft, man lebt sie auch, aber eher nur innerhalb des Familien- oder Freundeskreises. In der Öffentlichkeit fehle das (vgl. Möller 2006: 112).

Pessimismus ist eines der wichtigsten Elementen der polnischen Mentalität, bedingt durch den geschichtlichen Hintergrund ist dieser auch ehrlich; man sucht immer das Negative (vgl. Möller 2006: 74). Allerdings in dem von Möller zitierten Philips Index, der das Glück der Menschen aus verschiedenen Ländern misst, belegen die Polinnen und Polen (überraschenderweise) einen hohen Platz, den Möller damit erklärt, dass alles relativ sei und der Unterschied zwischen den Generationen der Eltern und der Kinder sehr groß sei. Die jungen Polinnen und Polen können sich bereits einiges leisten, was für ihre Eltern noch unerreichbar war. Auch die Position Polens in der EU im Jahr 2012 war sehr gut (vgl. Möller 2012: 38f.). Möller vermutet, dass noch sehr viele Jahre vergehen, bis sich Polen zum positive thinking hin entwickelt hat.

Nachdem die Polinnen und Polen in ihrer Geschichte so lange von kommunistischen Agenten manipuliert worden sind, seien Fakten für sie fad, sie glaubten nicht an das Offensichtliche. Alles andere, was absurd ist, erscheint glaubwürdiger als das Offensichtliche. Die Skepsis, die den Polinnen und Polen eigen ist (vgl. Kap. 6.1.7), führt in weiterer Folge zu vielen Verschwörungstheorien (vgl. Möller 2006: 96).

Das Misstrauen, das Möller und Knapp für die polnische Bevölkerung festgestellt haben, lässt sich genauso in dem unternehmerischen Kontext bei Flader finden. Aus seinen Interviews geht hervor, dass sich polnische Manager sehr autoritär verhalten würden: Bei der Übernahme einer höheren Position werden neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt, obwohl es an sich keinen Bedarf dafür gäbe. Das resultiere aus dem bürokratischen Sozialismus, in dem man sich in einer hohen Position mit vertrauten Personen abgesichert hat, weil die Loyalität mehr als die Sinnhaftigkeit der Position oder ihrer Besetzung gezählt hat (vgl. Flader/ Comati 2008: 74).

6.1.8 Feedbackkultur/ Kritik/ Umgang mit Fehlern

Der Bereich der polnischen Mentalität, der mit dem Umgang mit der Kritik und mit Fehlern zu tun hat, ist vor allem im unternehmerischen/ beruflichen Kontext bei Flader und Klos Sokol sichtbar.

Flader konstatiert, dass die Polinnen und Polen Fehler nicht als Gelegenheiten, etwas zu lernen, betrachten. Damit hängt auch ein anderes, interkulturell bedingtes Handlungsproblem zusammen: Polinnen und Polen fassen eine sachlich gerichtete Kritik an ihrer Arbeit meistens persönlich auf und fühlen sich beleidigt (vgl. Flader/ Comati 2008: 86f.). Daher sagen sie gern die Unwahrheit, wenn man sie z. B. fragt, ob es Probleme in der Arbeit gibt; sie verbergen die Fehler, die sie machen. Das ist ein Relikt aus der Organisationsstruktur des bürokratischen Sozialismus, in dem die Probleme vor dem Austritt an die Öffentlichkeit verdeckt wurden, weil man in der Öffentlichkeit nur gute Ergebnisse präsentierte. Dieses Handlungsmuster in Verbindung mit der Angst vor Sanktionen ist in dem Handeln der Polinnen und Polen bis heute erhalten geblieben (vgl. ebd.: 54f.).

Vieles, was in der westlichen Unternehmenskultur ein Usus ist, musste in Polen erst gelernt werden. Dazu zählt auch die Feedbackkultur. Die Polinnen und Polen haben das Instrument nicht gekannt, der herrschende Führungsstil beruhte auf Befehlen, Kritisieren und Vernichten. Heutzutage ist Feedback ein gängiges Instrument in Polen. Da es aber kein typisches polnisches, sondern ein importiertes Verhalten ist, wissen nicht alle Managerinnen und Manager, wie sie es als wertvolles Instrument nutzen können, bzw. nicht allen ist es gelungen (vgl. Klos Sokol 2015: 74). Das Wesen des Feedbacks besteht darin, dass es die Kritik so verpackt, dass sie nicht direkt und wertend ist, wodurch sie besser angenommen werden kann. Die Polinnen und Polen sind aber eher direkt und das fällt ihnen nicht leicht, sie empfinden das als Herumtänzerei (vgl. ebd.: 75). Das wiederum macht es schwierig, das Feedback zu verstehen – manche sagen, die Polinnen und Polen hörten nur den positiven Teil des Feedbacks und überhörten den negativen, denn: Wenn es nicht direkt gesagt wurde, ist es nicht ernst gemeint. Was für Polinnen und Polen auch schwierig ist, sind Euphemismen, daher ist es für sie oft verwirrend und sie wollen die eigentliche Message aus einer schwammigen Mischung von Gut und Schlecht nicht herausinterpretieren wollen (vgl. ebd.: 76).

Die Angst vor den Fehlern widerspiegelt sich auch in der Art und Weise, wie die Polinnen und Polen Präsentationen halten. Viele wollen seriös wirken und Respekt durch Wissen, Erfahrung und Glaubwürdigkeit verdienen, was für sie bei Präsentationen mit Alles-Wissen-Müssen und

keine Emotionen zeigen gleichbedeutend ist (auch, wenn man z. B. gute Ergebnisse präsentiert) (vgl. Klos Sokol 2015: 86). Das betrifft alle. Auch Personen, die sonst nicht so ernst sind. Seriosität bedeutet keine Witze, keine Geschichten, kein Geplänkel mit dem Publikum. Dieser Stil wird auch bevorzugt, alles andere macht misstrauisch. Beim Präsentieren werden gerne zu viele Details und Hintergründe erklärt, wodurch oft die Zeit überzogen wird. Das wird gemacht, weil man auf der einen Seite damit einen Beweis für das Fachwissen mitliefert und auf der anderen Seite den Fragen vorbeugt, vor allem Fragen, die von den Vorgesetzten kommen könnten (vgl. ebd.: 87).

Klos Sokol führt das auf die gängige Praxis in den polnischen Schulen zurück, die dieses Verhalten trainiert. In der Schule wurde man früher vor der ganzen Klasse abgefragt und kriegte unmittelbar danach die Rückmeldung, ob man richtig/ falsch lag; wenn die auswendig gelernten Gedichte deklamiert wurden, waren die Fehler sofort sichtbar und gleich angesprochen. Auf diese Weise lernte man, dass es riskant und peinlich ist, vor anderen zu sprechen. Es gibt auch sonst nicht viele Role Models für gutes Präsentieren. Kommunistische Führer wollten das Publikum nicht erreichen, sondern betrieben nur Propaganda (vgl. ebd.: 88).

Die Zeiten haben sich geändert, Sprechen vor anderen wird in der Schule/ im Studium geübt, auch wenn das oben beschriebene Syndrom noch sehr stark wirkt (vgl. Klos Sokol 2015: 88). Die Polinnen und Polen entdeckten, wie Sprachkünste ihre Karriere beeinflussen können und erkennen, dass es nicht um die Perfektion geht, sondern darum, dass die Message dem Publikum in verständlicher Form vermittelt wird (vgl. ebd.: 89).

Auch Flader spricht die Angst vor den Fehlern, weswegen sich die Polinnen und Polen bei Projekten bis ins kleinste Detail verzetteln, weswegen die Arbeit kein Ende findet, weil immer wieder neue Details auftauchen (vgl. Flader/ Comati 2008: 73).

6.1.8.1 Keine Verantwortung/ Schuld übernehmen

Mit der Angst vor Fehlern hängt die Übernahme der Verantwortung zusammen. Die polnische Mentalität ist jedoch immer noch von Verantwortungslosigkeit geprägt.

Die Polinnen und Polen nehmen ihre Fehler und Unzulänglichkeiten sehr ernst. Bis jetzt wurden Fehler als etwas gesehen, was zu vermeiden ist und nicht etwas, woraus man lernt. Fehler widerspiegeln und beweisen eigene Unzulänglichkeiten. Man sollte es besser wissen, besser machen, besser sein. Um die Kritik der eigenen Arbeit zu vermeiden, wird die Schuld auf äußere Faktoren geschoben (Institutionen, Situationen, Personen) (vgl. Klos Sokol 2015: 78f.). Der Schuld auszuweichen sehen viele als Relikt der kommunistischen Bürokratie, in der die Schuld

immer auf andere geschoben wurde. Wenn etwas, was befohlen wurde, schief gelaufen ist, hat es geheißen, man hat die Befehle nicht befolgt. Das hatte einen Eintrag in dem Personalakt zur Folge, was man um jeden Preis vermeiden wollte. Außerdem, wenn man Fehler zugab, konnte es einem seinen Job kosten. Polinnen und Polen haben oft ein schlechtes Gewissen und, auch wenn man nur wissen möchte, warum z. B. etwas nicht gemacht wurde, fühlen sie sich schnell beschuldigt und verhalten sich defensiv (vgl. Klos 2015: 78).

Nachdem gute Arbeitsstimmung in Polen wichtig ist, haben manche Managerinnen und Manager einen Umweg gefunden, indem sie vor der Kritik gleich anmerken, dass sie nicht persönlich sei. Manche Polinnen und Polen nehmen dennoch eine Verteidigungsposition ein und erklären Gründe, warum die vorgebrachten Anschuldigungen nicht stimmten oder schieben die Schuld auf jemand anderen. Andere meinen, es sei besser, wenn man das Negative manchmal einfach gar nicht sagt, um die gute Arbeitsstimmung zu erhalten. Konstruktive Kritik ist für die Polinnen und Polen nicht selbstverständlich (vgl. Klos Sokol 2015: 76f.), was dazu führt, dass man diese vermeidet und versucht positiv zu bleiben, was allerdings nicht wirklich hilfreich ist. Klos Sokol zitiert in dem Zusammenhang die polnische Redewendung „zagłaskać kotka na śmierć“ [ein Kätzchen zu Tode streicheln].

Die oben beschriebene Denkweise ändert sich zwar nicht so schnell, aber bei der jüngeren Generation scheint sich langsam die konstruktive Auffassung der Fehler durchzusetzen (vgl. Klos Sokol 2015: 79).

Auch Flader führt die Schwierigkeiten der Polinnen und Polen, persönliche Verantwortung zu übernehmen auf die autoritären Systeme zurück, die sich dadurch auszeichneten, dass die individuelle Handlungs- und Entscheidungsbereitschaft nicht vorhanden war (vgl. Flader/ Comati 2008: 77, vgl. Möller 2006: 112f.). Die Polen seien verunsichert oder sogar irritiert, wenn es in Unternehmen keine klare Hierarchie von Entscheidungsbefugnissen gibt. Sie sind von autoritären Systemen eine ausgeprägte Hierarchie gewohnt, in der alle Entscheidungen auf der Führungsebene getroffen und auf der niedrigsten Ebene mehr oder weniger kommentarlos ausgeführt wurden (vgl. Flader/ Comati 2008: 77). Auch die Vorstellung vieler Polinnen und Polen über einen Vorgesetzten ist eine paternalistische, deswegen erwarten und erhoffen sie sich dort eine Lösung ihres (manchmal persönlichen) Problems (z. B. mit einer Arbeitskollegin/ einem Arbeitskollegen), denn ihrer Auffassung nach fällt das in den Kompetenz-/ Verantwortungsbe- reich einer Führungspersönlichkeit/ eines Oberhauptes (vgl. ebd.: 81).

Im engen Zusammenhang damit steht die polnische Arbeitsmoral. Lange Zeit wurden in Polen hohe Positionen nicht gemäß den Qualifikationen, sondern gemäß der Loyalität besetzt, damit

man die Macht erhalten kann. Allmählich, mit der Herausbildung einer Mittelschicht in Polen, bildete sich auch ein westliches Arbeitsethos aus. Dennoch hängt die polnische Arbeitsmoral stark mit dem Führungsstil zusammen und Flader (vgl. 2008: 85) nennt folgende Faktoren, die für polnische Arbeitsmoral ausschlaggebend sind: sehr klare Arbeitsziele, der persönliche Nutzen muss klar sein, das Gefühl, vom Vorgesetzten respektiert zu werden, der Vorgesetzte muss Eigenschaften einer Leit-/ Vaterfigur haben.

6.1.9 Stereotype

6.1.9.1 Bestechung/ Tricksen

Bestechung ist eine Art von Tricksen. Knapp deutet die Bestechung in seinem Buch anhand von Beispielen aus dem Alltag an. Er macht das in einer leichten, humorvollen Manier, schreibt z. B. über das Schmiergeld oder Geschenke, die bereitgehalten werden, um den Zollbeamten an der Grenze zu bestechen (vgl. Knapp 2017: 16), als ob er den Humor für eine Art Distanzierung benutzen würde. Er möchte das nicht klar ansprechen und der Leserin/ dem Leser einen eigenen Interpretationsraum lassen.

Ganz anders schreibt Klos Sokol in ihrem Beitrag über das ehrliche Schummeln. Schummeln scheint eine natürliche Sache zu sein und sei ein ganzer Industriezweig in der polnischen Schule (vgl. 2015: 52). Wenn man nach Gründen für diese Vorgehensweise fragt, wird vorwiegend Folgendes genannt: uninteressantes, reproduzierendes, unnützes Wissen. Geschummelt wird aus Pragmatismus. Lehrerinnen und Lehrer vermuten jedoch auch noch folgenden Grund: Nachdem die Bildung und das Schulsystem ein Teil der Politik sind und es nicht moralisch falsch ist, die Regierung zu betrügen, wird es gemacht. Jemand, der nicht betrügt, kann sogar als Außenseiter enden. Betrug hat in Polen eine gewisse Tradition und dazu gehört auch, damit zu prahlen, sich gegenseitig Betrugsgeschichten zu erzählen (vgl. ebd.: 53).

Auch Möller sieht das Tricksen als einen fixen Teil der polnischen Mentalität. „Kombinieren ist in diesem Land die erste Bürgerpflicht“ (Möller 2012: 204), „wer nicht mehr kombiniert, lebt nicht mehr“ (Möller 2012: 205). Kombinieren sei ein polnisches Hobby (vgl. ebd.: 203), bei dem man die eigene Phantasie mobilisiert und unerwartete Lösungen anbietet (vgl. ebd.: 206). Solche kleinen (getricksten) Geschäfte nennt man in Polen „interes“ [Geschäft] (vgl. ebd.: 232f.); es gibt auch ein Adjektiv „interesowny“, das einen Menschen bezeichnet, der in seinen sozialen Interaktionen stets einen materiellen Hintergedanken verfolgt. Möller hat keine deutsche Entsprechung für dieses Wort gefunden.

6.1.9.2 Alkohol/ Vodka

Alkohol ist in Polen allgegenwärtig. Man kann ihm kaum entkommen: „Ein Vodka wird sich allerdings trotz möglicher geistiger Höhenflüge nicht vermeiden lassen“ (Knapp 2017: 83). Es wird viel und vor allem bei allen möglichen Anlässen getrunken. Knapp nimmt sich des Themas Alkohol im Kontext der polnischen Hochzeit an:

„Wundern Sie sich also nicht, wenn Sie nach dem fünften Gläschen auf den Regenbogen trinken werden. Oder auf die offene Flasche. Oder auch auf die geschlossene Flasche. Häufig trinkt man auf das rechte Bein, dann auf das linke. Niemand weiß, warum. Nur eines ist gewiss. Selbst wenn Sie anschließend auf ihren rechten und linken Arm, ja sogar schließlich auf jede einzelne Zelle ihres Körpers trinken, wird am Ende das nächste Gläschen warten.“ (Knapp 2017: 121)

Klos Sokol nennt Vodka als ein klassisches (neben der Keramik aus Boleslawiec, Holzschnitzereien und Socken aus Zakopane) Mitbringsel aus Polen. Laut Klos Sokol wird in Polen seit den später 90er Jahren mehr Bier getrunken, dennoch: Je wichtiger der Anlass und je größer die Gesellschaft, desto wahrscheinlicher wird Vodka getrunken (vgl. Klos Sokol 2015: 127). Nicht-trinken wird in Polen nicht gern gesehen, es sei denn, man hat (gute) Gründe.

6.1.9.3 Diebstahl

Das Vorurteil, dass die Polen Autos stehlen, wurde nur von Knapp und Möller und auch relativ kurz angesprochen. Knapp erwähnt die Angst davor, stellt aber gleich fest, dass die Leute in Polen selbst bereits gute Autos hätten (vgl. Knapp 2017: 23).

Möller zeigt in seinem Buch „Expedition zu den Polen. Eine Reise mit dem Berlin-Warszawa-Express“ gleich am Ende des ersten Kapitels kommentarlos sogar eine Statistik zu Autodiebstählen in Deutschland und in Polen (vgl. 2012: 12). Die Grafik zeigt die polizeilich gemeldeten Autodiebstähle in Deutschland und in Polen in den Jahren 2000-2010, aus der hervorgeht, dass Autodiebstähle in Polen um ca. 75% zurückgegangen sind. Während in Deutschland im Jahr 2010 knapp über 40.000 Autodiebstähle polizeilich gemeldet wurden, waren es in Polen ca. 16.000 Fälle.

Die Aussagekraft dieser Grafik kann durchaus diskutiert werden, denn sie zeigt lediglich die Anzahl aller bei der Polizei gemeldeten Diebstähle, jedoch differenziert nicht, von wem die Autos gestohlen wurden. Nachdem die Grafik in einem Buch über Polen erscheint und das Vorurteil, dass die Polen Autos stehlen, sich leider hält, kann das unreflektiert so ausgelegt werden, dass die Grafik das Vorurteil reproduziert.

In seinem ersten Buch versucht Möller besonders witzig zu sein und beschreibt eine Anekdote, in der er sich erlaubt, nach einem Besuch eines seiner polnischen Freunde bei ihm anzurufen, weil sein Geld verschwunden sei. Als dieser nichts damit zu tun haben will, erklärt er den Witz (vgl. Möller 2006: 29).

Man kann ihm damit schriftstellerische Motive zuschreiben, man könnte ihm auch schlechtes Benehmen ankreiden. Da das Buch 2006 herausgekommen ist, könnte man mittlerweile einen historischen Wert darin sehen. Heutzutage wäre so ein Versuch jedenfalls nicht akzeptabel.

Einen sehr interessanten Aspekt spricht Flader an. Er konstatiert, dass die Polinnen und Polen in den meisten Fällen keinen Respekt vor dem Privateigentum anderer haben; dann, wenn es um Geld geht, kann man den Polinnen und Polen nie ganz trauen: Einerseits ist das der Diebstahl selbst, andererseits fehlendes Unrechtsbewusstsein bei vielen aus dem Umfeld. Für Flader ist die oft gehörte Erklärung, dass es damit zusammenhänge, dass die Polinnen und Polen in ehemaligen Staatsbetrieben keinen Respekt vor Privateigentum entwickeln konnten, weil es keinen Eigentümer gab, zu einfach (vgl. Flader/ Comati 2008: 79). In den 80er Jahren gab es eine ganze Reihe an anderen „Handlungsakten“, die man als alternative Formen des Diebstahls betrachten könnte. Flader nennt „Wegnehmen, Organisieren, Gunsterweisungen, Schmieren usw.“ (Flader/ Comati 2008: 79). Die „Verantwortung“ für die „Zerstörung öffentlicher Moral“ (ebd.: 79) wird nach dem von Flader zitierten polnischen Soziologen Wyka (vgl. Wyka 1992 zitiert nach Flader/ Comati 2008: 79) auch der Zeit der deutschen Besatzung während des Zweiten Weltkrieges zuteil. Das von den Deutschen errichtete System hat die Polen dazu gezwungen, die (deutschen) Gesetze zu brechen, um zu überleben.

6.1.9.4 Schönheit der Frauen

Die den Polinnen nachgesagte Schönheit findet vor allem bei Knapp und Möller (vgl. Möller 2006: 34, 46; vgl. Möller 2012: 154, 170.) ihren Platz. Knapp widmet den Frauen sogar ein ganzes Kapitel.

Grammatikalisch gesehen ist bereits die Landesbezeichnung „Polska“ weiblich; daraus schlussfolgert Knapp, dass dies bei „jedem Polen solche Assoziationen wie « schwach » oder « schutzbedürftig » aus[löse].“ (Knapp 2017: 124).

Um die Schönheit polnischer Frauen zu beschreiben, bedient sich Knapp des Zitates von Heinrich Heine:

„Jetzt aber knien Sie nieder, oder wenigstens ziehen Sie den Hut ab – ich spreche von Polens Weibern. Hätte ich den Pinsel Raffaels, die Melodien Mozarts, so gelänge es mir vielleicht, Ihnen ein Gefühl in die Brust zu zaubern, das Sie empfinden würden, wenn eine wahre Polin, eine Weichsel-Aphrodite, vor Ihren Augen leibhaftig erschiene. Ja, mein Lieber, wer in ihre Gazellenaugen blickt, glaubt an den Himmel...“ (Knapp 2017: 129)

Knapps Meinung nach kosten die Polinnen ihre eigene Schönheit aus, nach 40 Jahren Erfahrung im Kommunismus haben sie einen Sinn fürs Praktische und wurden vom Kapitalismus sozusagen weniger überrascht als Männer (vgl. Knapp 2017: 131).

„Die Polinnen sind sehr selbstbewusst, sie sind bestimmt nicht um jeden Preis blond und haben ausgesprochen schöne Beine, was wohl erklärt, warum sie auch bei minus 20 Grad imstande sind, sich einen Minirock anzuziehen. (...) [D]ie Polin [weiß], dass äußerliche Attraktivität nicht nur von Vorteil innerhalb des evolutionären Mechanismus ist, sondern auch schlicht ein Bestandteil der sichtbaren Welt“ (Knapp 2017: 129)

Polnische Frauen sieht man durchaus im öffentlichen Raum als Gründerinnen oder in politischen Positionen; sie seien resistent gegen gesellschaftliche Entwicklungen, sehnen sich aber nach guten Manieren, dem Handkuss, Hutheben bei der Begrüßung (vgl. ebd.: 132).

Die Frau hat im polnischen Nationalbewusstsein einen wichtigen Platz.

Erstens dadurch, dass Polska [Polen] als eine schutzbedürftige Frau assoziiert wird. Im 17. Jahrhundert haben diejenigen, die für Polen in den Krieg gezogen sind, um ihr/ sein Wohl und Gesundheit zu Gott gebetet. „Im Begriff Polska war ein romantisches und magisches Element enthalten, für das raue Krieger sogar bereit waren ihr Leben zu opfern“ (Knapp 2017: 124). Im Mittelalter war das Symbol von Polen eine Frau: „jungfräulich, blond und führte ein sorgloses Leben im Schoß ihrer Familie, bis eines Tages ein schwarzer Ritter aus Deutschland auftauchte“ (Knapp 2017: 124). Er wollte sie heiraten, Wanda wollte es aber nicht und hat sich deswegen in die Weichsel gestürzt, gar nicht als Selbstmord, sondern „ein Zeichen dafür, wie weit die Polen zu gehen bereit waren, wenn ihre Freiheit bedroht wurde“ (Knapp 2017: 125). Zweitens durch den religiösen Zugang. Die Polen ehren die Jungfrau Maria – in jeder polnischen Kirche befindet sich ihre Figur. Die Psychologen verbinden das mit einer „intuitiven, aus der eigenen Erfahrung bezogenen Vormachtstellung der Mutter.“ (Knapp 2017: 125). In der Kirche in Częstochowa befindet sich das Bild der „Schwarzen Madonna“, zu dem jedes Jahr gepilgert wird.

Drittens durch die Verkörperung polnischer Weiblichkeit. Die Großmutter ist in der Auffassung der Polinnen und Polen ein Symbol einer Großfamilie, des Fundaments der polnischen Gesellschaft. Eine polnische Großmutter ist schrullig, abergläubisch, ist ein Fels in der Brandung, wird von ihren Enkelkindern (Fußballer fürchteten sich nach einer Niederlage eher vor ihren Großmüttern als vor dem Trainer (vgl. Knapp 2017: 127) sehr respektiert; die Großmütter werden auch nicht modern nach dem westlichen Vorbild (vgl. ebd.: 129).

6.1.9.5 Rückständigkeit

Durch das Vorurteil, Polen sei rückständig, entstand ein romantisierendes Bild des polnischen Dorfes, wie es gerne in Dokumentarfilmen gezeigt wird:

Vor einem Bauernhaus sitzende alte Bäuerinnen in Tracht, im Hintergrund eine vorbeifahrende Pferdekarre, auf dem Dach ein Storchennest mit Storchennest drinnen (vgl. Knapp 2017: 65f.). Dabei ist das polnische Dorf weit fortgeschrittener und moderner: Die landwirtschaftlichen Betriebe sind technisiert und erfüllen sogar EU-Auflagen. „Die rückständige polnische Landwirtschaft liefert [nämlich] Lebensmittel, für die man im Westen erst kürzlich das Wort «Bionahrung» erfunden musste.“ (Knapp 2017: 116)

6.1.10 Geographische Lage/ Sehenswürdigkeiten

Möller reproduziert in seinem Buch auch Stereotype betreffend der geographischen Lage Polens, weil seine Familie fragt, warum er nach Russland fahre, als er sie informiert, dass er nach Krakau fährt. Als er sie korrigiert, er fahre nach Polen, fragt die Familie, was er in Asien suche. Möller gibt selbst zu, dass ihn die Exotik an Polen fasziniert hat (vgl. 2006: 25).

Knapp dafür idealisiert Polen: Alles, was in Polen schön ist (im geographischen Sinne) erfreute sich keiner großen Popularität bei den heimischen Touristen (vgl. Knapp 2017: 74).

Viele geographische Regionen beschreibt Knapp nur im Superlativ: „Strände entlang der Ostsee sind die größten und schönsten in Europa“ (Knapp 2017: 80), „[D]ie Kaschuben [haben] eine Landschaft, die als eine der schönsten in Polen gilt“ (ebd.: 74), „ein anderes Kleinod des Südens ist die Gegend um Zakopane und natürlich Zakopane selbst“ (ebd.: 70), über Bieszczady: „Es ist vermutlich die schönste und magischste Gegend Polens, und jene Westtouristen, die es mal mit der Natur aufnehmen wollen, werden dort so richtig auf ihre Kosten kommen“ (ebd.: 70).

Man könnte sagen, dass in puncto Sehenswürdigkeiten abseits der Touristen-Spots Knapp beweist, dass er ein wenig mehr Wissen als Möller hat. Neben reinem Faktenwissen über den

höchsten Berg, den tiefsten Punkt oder die Länge der Ostseeküste (vgl. Knapp 2017: 82) erzählt er über die Gründung von Warschau (vgl. ebd.: 43), die Entstehung des Kulturpalastes (vgl. ebd.: 45f.), die Geschichte von Hejnał Mariacki (vgl. ebd.: 54) und die Bräuche in Masuren (vgl. ebd.: 77)

Zu Masuren konstatiert Knapp, dass Masuren als deutlich germanisch beeinflusste Gegend durch die Vielfalt der dortigen Bräuche und Sitten, die sogar in das Abergläubische gehen, „ein Schlüssel zum Verständnis der slawischen Mentalität [sind]“ (Knapp 2017: 78).

Das Land dort sei kaum privatisiert, ist daher (Wald/ Seen) für die Touristen gut zugänglich (vgl. ebd.: 62), was auf den kommunistischen Spruch „Alles gehört dem Volk“ (Knapp 2017: 63) zurückgehe.

Möller konzentriert sich in seinen Beschreibungen auf den Top-Ten der Sehenswürdigkeiten in Warschau (vgl. 2012: 236f.), den Kulturpalast (vgl. ebd.: 241f.) und das Stadion (vgl. ebd.: 250).

6.1.10.1 Phänomen Warschau

Sowohl Knapp als auch Möller und Klos Sokol gehen extra auf das Phänomen Warschau ein. Bei Knapp spürt man beim Lesen seine Sympathie für Krakau, das er für eine „inoffizielle“ Hauptstadt Polens hält (vgl. 2017: 55). Die Unterschiede in der Lebensweise, der Architektur und dem Kunsttreiben zwischen Warschau und Krakau führt Knapp darauf zurück, dass diese Städte nach den Teilungen Polens von verschiedenen Mächten besetzt waren: Warschau gehörte Russland und Krakau Österreich, daher werden – Knapps Empfinden nach – Leute aus Wien in Krakau anders, d. h. bevorzugt behandelt (vgl. ebd.: 55f.). Knapps Meinung nach liebten die Menschen aus dem Ausland Krakau vor allem für seine Authentizität (vgl. ebd.: 59).

Die Menschen in Warschau seien laut Knapp „arrogant, herablassend, schlichtweg anders“ (Knapp 2017: 51), teilweise, weil in Warschau sehr viel Zugezogene leben und dadurch der Kontrast zu Krakau deutlicher wird (vgl. ebd.: 53f.). Möller ergänzt das noch um keinen großen lokalen Patriotismus, den er allerdings insofern gut findet, als dass die Zugezogenen sich dadurch nicht so unwohl fühlen (vgl. 2006: 13).

Auch Klos Sokol führt die Unhöflichkeit der Menschen in Warschau auf die gemischte Bevölkerung zurück. Sie ergänzt das um einen soziolinguistischen Blick: Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen nach Warschau viele Menschen, auch vom Land. Die Anonymität der Großstadt und der Stress führten zur Wut, Angst, Individualismus, Ungerechtigkeit und übersteigertem Selbstbewusstsein. Wenn man Unhöflichkeit erlebt, wird man gestresst (vgl. 2015: 69). Wieder

betont Klos Sokol, dass die jüngere Generation tendenziell anders – und höflicher – ist. Das erklärt sie mit einem besseren Gespür dieser Generation für die Lebensqualität, die die Höflichkeit beinhaltet (vgl. ebd.: 70).

6.1.10.2 Polen/ Deutsche

Historisch bedingt waren die Beziehung zwischen Polen und Deutschland nicht einfach und sind teilweise noch durch zahlreiche Ressentiments behaftet.

Diesem Aspekt nähert sich auch Möller in seinen Publikationen. Er gibt zu, dass er sich für die Kriegsverbrechen der Deutschen schäme, auch wenn er im Alltag eine rationale Distanz einnehmen kann (vgl. 2006: 42). Er hat auch keine offene Aggression oder Feindlichkeit in Polen erfahren. Er sagte sogar, dass jeder Pole, der einen Monat in Berlin gewohnt hat, stärkeren Feindlichkeiten ausgesetzt war als er nach Jahren in Polen (vgl. ebd.: 56).

Möller spricht auch offen über die Vorurteile, die er über Polen hatte, bevor er umgezogen ist:

„Ins »katholische Polen« hätten mich keine zehn Pferde bekommen; das Land erschien mir, ehrlich gesagt, wie eine einzige Karikatur, bewohnt von schlauen Autodieben, pfiffigen Handwerkern, strubbeligen Putzfrauen, billigen Prostituierten und einem schon zu Lebzeiten legendären Lech Wałęsa.“ (Möller 2012: 14).

Bis heute habe sich dieses Image Polens in Deutschland nicht geändert.

Möller beobachtet, dass die Polinnen und Polen sensibel seien, was die Benennung der polnischen Städte mit den deutschen Namen betrifft. Diese Sensibilität resultiere aus der von Kommunisten genährten Angst vor der Rückkehr der Deutschen. Diese Angst sei teilweise noch heutzutage existent. Wenn die Deutschen die polnischen Bezeichnungen nicht verwenden (auch aus sprachlichen Gründen), zeigen sie in Augen der Polinnen und Polen ihre Gleichgültigkeit gegenüber den Folgen des Zweiten Krieges, während in Polen die Opfer immer noch hochgehalten werden (vgl. Möller 2012: 137). Den „Tätern“ stehe diese Unbefangenheit nicht zu. (vgl. ebd.: 138).

6.1.11 Ausländer in Polen/ Polen im Ausland

6.1.11.1 Polnischer Emigrant

Knapp unterscheidet zwei Arten der polnischen Emigranten: denjenigen, der sich immer noch nach dem Heimatland sehnt und denjenigen, der sich vom Heimatland losgelöst und im neuen Land assimiliert hat (vgl. Knapp 2017: 163). Unter denen, die Polen verlassen haben, unterscheidet er die Putzfrauen und Bauarbeiter, „die einen erstklassigen Ruf genießen“ (Knapp

2017: 167) und andere, die sich für ihre neuen Länder verdienen: Antoni Patek, der in der Schweiz eine heute sehr berühmte Uhrenfirma gegründet hat; Aleksander Wolszczan, ein Astronom, der in Amerika wohnend den ersten Planeten außerhalb des Sonnensystems entdeckt hat; Andrzej Sekula, Janusz Kaminski, Dariusz Wolski, die an vielen Hollywood-Produktionen beteiligt waren; Marcel Reich-Ranicki, ein Journalist (vgl. Knapp 2017: 168) und viele andere. Knapp erwähnt auch Menschen aus dem Ausland, die in Polen Karriere gemacht haben: Steffen Möller, der sich mit vielen Klischees (polnischen und deutschen) auseinandersetzt und „sogar gewisse slawische Eigenschaften zu besitzen [scheint], etwa die notorische Neigung zu Chaos und Faulheit“ (Knapp 2017: 172), Brian Scott, der den Radiosender RMF FM gegründet hat, Olisadebe, ein Fußballnationalstürmer. Viele von ihnen nennen „die slawische Seele“ (Knapp 2017: 173), die „man (...) nicht [erklären kann], man kann ihr höchstens «begegnen»“ als Grund, warum sie in Polen geblieben sind (Knapp 2017: 173).

Andere Internetportale, auf denen diskutiert wird, ab es wert ist, nach Polen zurückzukommen, enthalten viele negative Aussagen (vgl. Klos Sokol 2015: 134). Gute Gründe im Ausland zu bleiben sind: niedrige Gehälter, Bürokratie, komplizierte Steuern und extrem niedrige Pension. Viele Polinnen und Polen im Ausland bleiben auch dort, weil ihnen im Polen langfristiges Denken fehle. Hier könnte sich vielleicht die polnische Mentalität niederschlagen, Schuld für fehlenden Erfolg bei anderen zu suchen. Die Polinnen und Polen im Ausland sehen ihr Heimatland nicht als Land vieler Möglichkeiten. Sie sehen nicht, dass man mit gleichem Aufwand in Polen mehr als im Ausland (konkret in England) erreichen könnte, weil England ein vollständig entwickeltes Land ist, in dem alle Karten bereits verteilt worden sind. Vielleicht wird dort besser bezahlt, aber langfristig würde man auch in Polen dieses Gehalt erreichen. Auch die Chancen auf die Gründung einer eigenen Firma seien in Polen besser. Gut wäre nur seitens der Regierung leichter zugängliche Kredite und Steuererleichterungen für Start-ups zu gewähren, was die Innovation vorantreiben würde, für die auch teurere Arbeitskräfte benötigt werden würden (vgl. Klos Sokol 2015: 134).

Aber obwohl die Polen ihr Land sehr lieben, wollen sie mehr solide Basis und nicht nur das Gerede über Möglichkeiten und bessere Gehälter (vgl. ebd.: 135).

Klos zitiert den McKinsey Bericht aus dem Jahr 2015, der besagt, dass Polen das Potenzial und Kapazitäten hat, sich bis 2025 von einer regionalen Wirtschaft mit mittlerem Einkommen zu einer modernen europäischen, auf dem Weltmarkt erfolgreichen Wirtschaft zu entwickeln (vgl. ebd.: 135).

6.1.12 Wichtigkeit von Geld/ Status

Geld war in Polen lange eine Überlebensstrategie, da Geld-Verdienen in Polen mit dem Kampf ums Überleben als Lebenskonzept verbunden ist, da das Überleben in der Geschichte Polens nicht immer garantiert war und es darum gekämpft werden musste. Daher ist Geld in Polen ein Symbol für den Status und persönliche Leistung sowie die einem entgegengebrachte Wertschätzung (vgl. Flader/ Comati 2008: 88). Die Bedeutung von hohem Status ist in Polen zugleich ein Ausdruck sozialer Sicherheit, die nicht wie anderen Ländern gegeben war.

6.2 Was man wissen sollte

6.2.1 Typisch polnisch

Erklärung von „typisch polnisch“ wird oft dann verwendet, wenn man die Geschichte des Landes nicht kennt und nur aufgrund der Tatsache, in diesem Land zu sein, etwas, was einem dort fremd vorkommt, als „typisch polnisch“ einzuordnen (vgl. Flader/ Comati 2008: 68, 81).

6.2.2 Was ist so schwierig daran?

Schwierig erscheint die Kommunikation. Einerseits möchten diejenigen, die die polnische Kultur und die Zusammenhänge nicht verstehen und dadurch auch die Denk- und Verhaltensweisen nicht nachvollziehen können, politisch korrekt bleiben und nicht intolerant wahrgenommen werden, obwohl diese Frustration/ Erlebnisse/ Wahrnehmungen ein Teil des Lernprozesses sind, andererseits möchten die Polen „schneller im Westen sein [...], als man es faktisch schon ist“ (Flader/ Comati 2008: 90) und das bewirkt, dass vieles unausgesprochen bleibt.

Flader betont, dass nur die gedankliche Versetzung in die Position des Gegenübers es ermöglicht, die Perspektive des anderen einzunehmen, die Unterschiede zu berücksichtigen. Das praktische und implizite Wissen lernt man nicht so wie die Vokabeln (vgl. 2008: 90).

7 Schlussfolgerungen für den Unterricht

Das Bild von Polen und der polnischen Mentalität, das sich nach den Schilderungen von Möller, Klos Sokol, Knapp und Comati abzeichnet, ist im Großen und Ganzen sehr einheitlich. Es gibt kaum einen Aspekt, bei dem die Beobachtungen stark differieren. Das ist insofern faszinierend, als dass Möller und Flader aus der deutschen Kultur stammen, Klos Sokol aus der amerikanischen und Knapp aus der polnisch-österreichischen. So ein kulturelles Bild eines Landes zu

zeichnen ist nur durch eine Referenzkultur möglich, d. h. etwas voraus, auf das man sich beziehen kann. Wie Flader bereits festgestellt hat, kann man aus der eigenen Kultur heraus nicht so klar sehen, was die eigene Kultur ausmacht. Erst in einer Gegenüberstellung zu einer anderen, durch die erlebten Kulturschocks (vgl. Kap. 6) kristallisiert sich das Wesen der eigenen Kultur.

Das hier geschilderte Bild der polnischen Mentalität, keine dieser seiner Inhalte findet man in einem Lehrwerk für Polnisch als Fremdsprache.

Aber wenn man das alles weiß und das bestimmt nicht seit Kurzem, wieso schafft man es nicht, die Landes- und Kulturkunde im Fremdsprachenunterricht entsprechend zu kategorisieren und zu unterrichten? Weil die Kultur in ihren Ausprägungen auch subjektiv ist. Wir alle haben unsere Filter, je nach dem Geschlecht, Alter, Beruf usw., werten stark, nehmen nur selektiv wahr. Die Kultur lässt sich nicht auf ein für alle gleiches Maß und eine Anzahl von Unterrichtsstunden herunterbrechen. Wir hinterfragen zu wenig. Es bedarf einer Anstrengung, hinter die Kulissen zu schauen, daher konzentrieren sich die Lehrwerke womöglich nur auf Oberflächlichkeiten und Kuriositäten. Das weckt zwar Interesse und bietet Gesprächsanlässe, reproduziert allerdings vornehmlich Stereotype. Manchmal wollen sich die Menschen womöglich sogar in ihren Stereotypen und Vorurteilen bestätigt fühlen.

Auch die Polinnen und Polen hinterfragen ihre Verhaltensweisen nicht. Es sind die Forscherinnen und Forscher, Soziologinnen und Soziologen, die die richtigen Fragen stellen, die die Entstehungsmechanismen kultureller Verhaltensweisen durchschauen und wissen, wo sie nach einer Antwort suchen müssen. Es stellt sich heraus, dass man ohne geschichtliches Wissen nicht weit kommt. Der Schlüssel zum Verstehen der Mentalität, des nationalen Bewusstseins liegt in der Vergangenheit. Das sprengt den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.

Ein Land kann nur durch einen längeren Aufenthalt in demselben kulturell erschlossen werden. Dazu sind selbstverständlich Sprachkenntnisse auf bestimmten Niveau notwendig. Es zählt dabei kein Urlaub, keine Rundreise, die für gewöhnlich nur Highlights bietet, auf Touristinnen und Touristen ausgerichtet ist und die Stereotype bedient. Es geht darum, in das Land einzutauchen, sich diesem zu öffnen, neugierig zu sein.

Wie die Pandemie im März 2020 gezeigt hat, kann sich die Lebensrealität schnell verändern. Auf einmal waren die landeskundlichen Inhalte ungültig, weil sie auf die Realität nicht mehr zutrafen. Darüber hinaus führte das oktroyierte Leben im Online-Modus zum Überdruß.

Lehrerinnen und Lehrer, die Landeskunde unterrichten, geben die Errungenschaften einer Kultur weiter, ihre Erfahrungen. Die Interpretation dieser Errungenschaften ist dynamisch, sie verändert sich, weil sich die Menschen und die Zeiten verändern.

Sprachlehrerinnen und -lehrer sollten daher immer am Laufenden bleiben und einen engen gesellschaftlichen und kulturellen Kontakt zu ihrem „Sprachland“ halten, sie müssen ihre Schülerinnen und Schüler auf die Wirklichkeit/ Realität vorbereiten, auf die Realität wie sie ist und zwar unabhängig von dem politischen System, Situation in der Kultur usw. Lernende sollen sich zuversichtlich fühlen, wenn sie die Sprache im persönlichen und beruflichen Kontext benutzen.

8 Streszczenie

Powody uczenia się języków obcych są różne i sięgają od celów typowo podróźniczych, poprzez lepszą pozycję na gruncie zawodowym, większy dostęp do literatury, filmu i muzyki danego kraju i nieograniczenie przez dostępność przekładów, aż po ćwiczenie pamięci i ogólny trening umysłu. Wielu oczekuje od nauki języka obcego pierwszych informacji o kulturze danego kraju, jego mieszkańcach i tradycjach a także osobliwościach, choć te wynikają często ze stereotypów, mających zwiększyć atrakcyjność a jednocześnie przyczynić się do otwartego podejścia do innych kultur, zwłaszcza w kontekście migracji i integracji.

Niniejsza praca zajmuje się pytaniem o nowe metody i treści na temat nauczania kultury w kontekście glottodydaktyki języka polskiego. W tym celu zaprezentowany został ogólny zarys nauczania treści kulturowych w procesie nauczania języka obcego, przede wszystkim języka niemieckiego jako języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych trendów w tej dziedzinie. Rozwinięte zostaną zalety i praktyczność niektórych metod i nakreślone wyzwania (mobilność, migracje i nowe technologie) z nimi związane. Szczególną uwagę praca ta poświęca nowym technologiom, które otworzyły dla nauczania języków obcych nowe możliwości w zakresie zarówno uczestnictwa w zajęciach grupowych jak i nauki indywidualnej.

Niniejsza praca skupia się na pokazaniu używania narzędzi cyfrowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a w szczególności na aspekcie nauczania treści kulturowych w nauczaniu zdalnym, które zdominowało system edukacji ostatnich dwóch lat. Rzeczywistość po marcu 2020 odbiła się znacznie na tym aspekcie nauki języków obcych i pokazała konieczność jego nowego ukierunkowania.

W rozdziale o dotychczasowych treściach kulturowych nauczanych na lekcjach polskiego jako języka obcego pokazane zostały dotychczasowe tendencje i na konkretnych przykładach książek o Polsce napisanych zarówno przez obcokrajowców żyjących lub tych, którzy przebywali dłuższy czas w Polsce jak i autorów i autorek z Polski i polskich, ale żyjących za granicą przyjrano się pobieżnie temu, jaki obraz Polski one pokazują. Główne pytania, którymi się kierowano podczas analizy, były pytania o to, jaka wiedza jest potrzebna, aby zrozumieć Polskę i jej mieszkańców, od czego zależy obraz Polski nakreślony przez autorów i autorki książek, jakie stereotypy i uprzedzenia zostały w nich uwzględnione, co zdaniem autorów i autorek jest ważne, co uwzględnili inni. Analiza została oparta na pięciu książkach: dwóch pozycjach autorstwa Steffena Möllera oraz jednej pozycji Radka Knappa, Laury Klos Sokol oraz wspólnej książki Dietera Fladera i Sigrun Comati, w której część o Polsce opracowana została przed Fladera.

Z przeprowadzonej analizy wynika w dużej mierze jednorodny obraz polskiej mentalności, w zasadzie nie znaleziono żadnego aspektu, w którym obserwacje autorek i autorów by znacznie od siebie odbiegały. Jest to o tyle interesujące, że Möller i Flader pochodzą z kultury niemieckiej, Klos Sokol z amerykańskiej, a Knapp polsko-austriackiej. Opisanie i zdefiniowanie kultury danego kraju jest możliwe tylko wtedy, gdy robi się to w stosunku do innej kultury, która jest odnośnikiem. Porównując treści kulturowe z tych książek z treściami kulturowymi w podręcznikach do nauki języka polskiego nasuwa się wniosek, że są one znacznie okrojone i sprowadzają się głównie do tradycji związanych ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Co w takim razie stoi na przeszkodzie uwzględnienia tego w podręcznikach? Subiektywność treści kulturowych i niemożność ich zredukowania na treści jednakowe dla każdego i rozłożone na określoną liczbę godzin lekcyjnych. To, co prezentuje większość podręczników to w większości ogólniki i ciekawostki mające przede wszystkim wzbudzać zainteresowanie oraz zachęcać do dyskusji, a które zarazem powielają stereotypy.

Także Polki i Polacy nie kwestionują swoich zachowań i postaw. To przede wszystkim socjolog i socjolog, którzy stawiają odpowiednie pytania, odkrywają mechanizmy powstania pewnych działań i wiedzą, gdzie szukać odpowiedzi. Okazuje się bowiem, że odpowiedzi należy szukać w historii. Kluczem do zrozumienia mentalności danego narodu, do zrozumienia świadomości narodowej jest historia. A to wykracza poza zakres nauki języka obcego.

Ponadto okazuje się, że dany kraj można zrozumieć kulturowo tylko będąc tam, do czego potrzeba oczywiście znajomości języka, przy czym nie chodzi o urlop, krótki wypad lub podróż

objazdową, która oferuje tylko poznanie wybranych miejsc o dużym znaczeniu turystycznym. Chodzi tutaj o pobyt, podczas którego można się otworzyć na dany kraj, kiedy ma się czas, by się w nim i jego codzienności zanurzyć.

9 Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: IDV-Rundbrief. Der internationale Deutschlehrerverband 45/1990, S. 15-18.

ALTMAYER, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(2).

ALTMAYER, Claus (2004): Kultur als Hypertext : zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München : Iudicium Verlag.

ALTMAYER, Claus (2006), Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 181-199.

ALTMAYER, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur, 65/2007, S. 7-21.

ALTMAYER, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen/ FANDRYCH, Christian/ HUFSEISEN, Britta/ RIEMER, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2. Halbband, S. 1402-1413.

ALTMAYER, Claus/ BIEBIGHÄUSER, Katrin/ HABERZETTL Stefanie/ HEINE, Antje (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: J.B. Metzler.

ALTMAYER, Claus/ KOREIK, Uwe (2010a): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen/ FANDRYCH, Christian/ HUFSEISEN, Britta Hufeisen/ RIEMER, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton 2010, 2. Halbband, S. 1378-1391.

ALTMAYER, Claus/ KOREIK, Uwe (2010b): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jg. 15/2.

BIEBIGHÄUSER, Katrin (2010): Cultural Historical Learning in Virtual Worlds. gfl-journal 2, S. 21-38.

FLADER, Dieter/ COMATI, Sigrun (2008): Kulturschock. Interkulturelle Handlungskonflikte westlicher Unternehmen in Mittelost- und Südosteuropa. Eine Untersuchung an den Beispielen von Polen, Rumänien und Bulgarien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GARNCAREK, Piotr (Hg.) (2005): Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

GARNCAREK, Piotr (2020): The culture of language or culture in language? The question in the context of teaching Polish as a non-native language. Acta Universitatis Lodzianis, Nr. 27. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 267-276.

GASZYŃSKA-MAGIERA, Małgorzata: Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna. In: MIODUNKA, Władysław/ SERETNY, Anna (Red.) (2008): W poszukiwaniu

nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. S. 279-290.

GEBAL, Przemysław E. (2010): Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze. Kraków: Universitas.

KLOS SOKOL, Laura (2015): Shortcuts to Poland. Warszawa: ABE Dom Wydawniczy. 4. Auflage.

KNAPP, Radek (2017): Gebrauchsanweisung für Polen. München/ Berlin: Piper Verlag GmbH.

KOREIK, Uwe (2011): Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/ Daz. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? Info DaF 2011/6, S. 581-604.

KOREIK, Uwe/ PIETZUCH, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: KRUMM, Hans-Jürgen/ FANDRYCH, Christian/ HUFISEN, Britta/ RIEMER, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2. Halbband, S. 1441-1454.

KOSCH, Natalie (2019): Jaką rolę odgrywają zasoby elektroniczne w nauce języka polskiego jako obcego/odzie-
dziczonego? Wyniki badań ankietowych. In: Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziem-
ców, 26/2019, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 171-182.

KRUMM, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch
als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, S. 13-36.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: BARKOWSKI, Jan/ KRUMM Hans-Jürgen
(Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 47-48.

LASKOWSKA, Jolanta (2019): Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. In: Acta Univer-
sitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, 26/2019, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódz-
kiego, S. 161-170.

ŁUKASZEWICZ, Barbara (2021): Kształtowanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu polszczyzny w do-
bie pandemii – zmiany, ograniczenia, możliwości. Postscriptum polonistyczne, 2021, 2 (28).

MIODUNKA, Władysław/ SERETNY, Anna (Red.) (2008): W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka ję-
zyka polskiego jako obcego u progu XXI wieku. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

MIODUNKA, Władysław T. (2009): Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy
nauczania – pomoce dydaktyczne. Kraków: Universitas.

MÖLLER, Steffen (2012): Expedition zu den Polen. Eine Reise mit dem Berlin-Warszawa-Express. München:
Malik.

MÖLLER, Steffen (2006): Polska da się lubić. Poznań: Wydawnictwo Publicat.

NAWRACKA, Monika J. (2016): Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków na przykładzie polskie-
go jako obcego. Perspektywa antropologiczna. Lingwistyka Stosowana, 16/ 2016, S. 73-86.

o. A. (2021): Radek Knapp: „Gäste sehen alles aus einer Distanz“. Wiener Zeitung 03.01.2021.

<https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/2087027-Radek-Knapp-Gaeste-sehen-alles-aus-der-Distanz.html> (Zugriff: 08.08.2022)

o. A. (2020): Steffen Möller ist in Polen ein bekannter Kabarettist und TV-Darsteller. Er findet das Leben dort inzwischen angenehmer: Der nette Deutsche. Berliner Zeitung 04.02.2020 (Zugriff am 27.08.2022)

OKSAAR, Els (1988): Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

PALEJ, Agnieszka (2019): Zu Hause in der deutschen Sprache: Zweisprachigkeit und Sprachmischungen in den Texten von Radek Knapp. *Studia Germanica Posnaniensia* (40), S. 139-148.

PRIZEL-KANIA, Adriana (2021): Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. *Bilans doświadczeń po roku. Postscriptum polonistyczne 2021*, 2(28).

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.

SKURA, Marta (2008): Minimum kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie adresata niemieckiego. In: MIODUNKA, Władysław/ SERETNY, Anna (Red.) (2008): *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. S. 329-336.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR 2001).

TSAL, Natalia (2019): Social media in foreign language teaching and learning – a review. In: *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 26/2019, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego S. 149-159.

VATTER, Christoph (2020): Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenunterricht: von der Konstruktion kultureller Differenz zur Verantwortung in der Migrationsgesellschaft? In: MOOSMÜLLER, Alois (2020): *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 365-381.

Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen. In: *ÖDaF-Mitteilungen Heft 1/2018*.

ZABEL, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: ALTMAYER Claus u. a. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 340-357.

ZARZYCKA, Grażyna (2019): Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej. In: *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 26/2019, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 425-441.