

**Edukacja na pograniczu a pogranicza edukacji
Konteksty i współczesne wyzwania
pogranicza polsko-niemieckiego**

**„Bildung im Grenzgebiet” vs. „Grenzgebiet der Bildung”
Kontexte und aktuelle Herausforderungen
im deutsch-polnischen Grenzgebiet**

AKADEMIA IM. JAKUBA Z PARADYŻA

**Edukacja na pograniczu a pogranicza edukacji
Konteksty i współczesne wyzwania
pogranicza polsko-niemieckiego**

**„Bildung im Grenzgebiet” vs. „Grenzgebiet der Bildung”
Kontexte und aktuelle Herausforderungen
im deutsch-polnischen Grenzgebiet**

Redakcja naukowa

Beata A. Orłowska

Grzegorz Kucharczyk

GORZÓW WIELKOPOLSKI 2024

RADA WYDAWNICZA

prof. dr hab. Grzegorz Kucharczyk (przewodniczący), dr hab. Agnieszka Niekrewicz, dr hab. Anna Majzel, dr hab. Beata Orłowska, dr inż. Grzegorz Andrzejewski, dr Dorota Skrocka, mgr Sławomir Jach, mgr Violetta Pawlicka, mgr Joanna Drzewińska (redaktor naczelna/sekretarz)

RECENZENT

ks. prof. dr hab. Andrzej Hanich

Korekta językowa

Małgorzata Wolniewicz

Tłumaczenie na język niemiecki

Joanna Dubiec-Stach

Projekt okładki

Jacek Lauda

Redakcja techniczna

Agata Libelt

© Copyright by Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim 2024

ISBN 978-83-67705-50-9

AKADEMIA IM. JAKUBA Z PARADYŻA

Gorzów Wielkopolski, ul. Fryderyka Chopina 52, budynek nr 7

tel. 507 857 753 www.wydawnictwo.ajp.edu.pl e-mail: wydawnictwo@ajp.edu.pl

SPIS TREŚCI

Edukacja na pograniczu a pogranicza edukacji Konteksty i współczesne wyzwania pogranicza polsko-niemieckiego

Wstęp.....	9
-------------------	----------

Grzegorz Kucharczyk

Problemy edukacji historycznej na pograniczu polsko-niemieckim.

Historia i współczesność	13
--------------------------------	----

Kazimiera Jaworska

Historyczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim

po II wojnie światowej.....	21
-----------------------------	----

Urszula Ostrowska

Aksjologiczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim.....	35
---	----

Elżbieta Skorupska-Raczyńska

Pogranicze w języku. Język na pograniczu.....	57
---	----

Lidia Kataryńczuk-Mania

Edukacja muzyczna jako łącznik dzieci i młodzieży na pograniczu

polsko-niemieckim.....	71
------------------------	----

Beata A. Orłowska

Edukacja na/o pograniczu	79
--------------------------------	----

Jolanta Gebreselassie

Granice w profilaktyce logopedycznej: między teoretyczną koniecznością
a praktyczną niepewnością

93

**„Bildung im Grenzgebiet“ vs. „Grenzgebiet der Bildung“
Kontexte und aktuelle Herausforderungen
im deutsch-polnischen Grenzgebiet**

Einführung109

Grzegorz Kucharczyk

Probleme des Geschichtsunterrichts im deutsch-polnischen Grenzgebiet.
Geschichte und Gegenwart113

Kazimiera Jaworska

Historische Aspekte der Bildung im deutsch-polnischen Grenzgebiet
nach dem Zweiten Weltkrieg123

Ursula Ostrowska

Axiologische Aspekte der Bildung in der deutsch-polnischen Grenzregion..... 139

Elżbieta Skorupska-Raczyńska

Grenzland in der Sprache. Sprache im Grenzland161

Lidia Kataryńczuk-Mania

Musikunterricht als Bindeglied zwischen Kindern und Jugendlichen
im deutsch-polnischen Grenzgebiet175

Beata A. Orłowska

Bildung im/über das Grenzland183

Jolanta Gebreselassie

Grenzen in der logopädischen Prophylaxe: zwischen theoretischer
Notwendigkeit und praktischer Unsicherheit.....197

**EDUKACJA NA POGRANICZU A POGRANICZA EDUKACJI
KONTEKSTY I WSPÓŁCZESNE WYZWANIA
POGRANICZA POLSKO-NIEMIECKIEGO**

WSTĘP

W długiej historii relacji polsko-niemieckich granica państwa polskiego z różnymi państwami niemieckimi (Brandenburgią, państwem krzyżackim, monarchiami Hohenzollernów i Habsburgów) była jedną z najbardziej stabilnych. Od drugiego pokoju toruńskiego (1466) aż do pierwszego rozbioru Polski (1772), a więc przez ponad trzysta lat, pogranicze polsko-niemieckie, z drobnymi wyjątkami, pozostawało właściwie bez zasadniczych zmian.

Po drugiej wojnie światowej rozpoczął się drugi pod względem „długiego trwania” okres w dziejach pogranicza polsko-niemieckiego. Ustalona w 1945 roku podczas obrad Wielkiej Trójki w Poczdamie granica polsko-niemiecka na Odrze i Nysie Łużyckiej (z korektą w kierunku zachodnim w okolicach Szczecina) już niedługo osiągnie osiemdziesiąt lat swojej historii. Pogranicze polsko-niemieckie w sensie geograficznym pozostało stabilne, jednak po 1989 roku po obu stronach Odry doszło do zasadniczych zmian politycznych, społecznych i kulturowych wywołanych upadkiem komunizmu w Europie Środkowej i decyzją władz sowieckich o redukcji „zewnętrznego imperium”. To zaś oznaczało wycofanie wojsk sowieckich z obszaru Niemiec i w dalszym etapie także z Polski (1993).

Powstanie zjednoczonych Niemiec (1990) i ustrojowa transformacja Polski w kierunku niepodległego, demokratycznego państwa prawnego w decydujący sposób przyczyniły się do zainicjowania po 1989 roku powstania na pograniczu polsko-niemieckim społeczeństwa obywatelskiego oraz podjęcia wysiłków na rzecz rzeczywistego pojednania polsko-niemieckiego. Na tej drodze wymiana polskich i niemieckich doświadczeń w zakresie edukacji czy myśli pedagogicznej oraz współpraca na tych polach są czynnikami trudnymi do przecenienia.

Prezentowana publikacja ukazuje różne spojrzenie na edukację na pograniczu – od aspektów historycznych po współczesne. Podejmowane przez autorów zagadnienia odnoszą się do wybranych obszarów edukacji. Redaktorzy tomu mają świadomość, że zagadnień dotyczących tej tematyki jest znacznie więcej. Prezentowane przez autorów treści są tylko wstępem do dyskusji na temat edukacji na pograniczu polsko-niemieckim.

Tom otwiera artykuł Grzegorza Kucharczyka pt.: *Problemy edukacji historycznej na pograniczu polsko-niemieckim. Historia i współczesność*. Stanowi on wprowadzenie w konteksty pogranicza polsko-niemieckiego z perspektywy historycznej. Zawile losy pogranicza ukazują, że zrozumienie jego doświadczeń i stanu edukacji po obu stronach granicy w kontekście historii najnowszej jest kluczowym elementem otwarcia na edukację historyczną na pograniczu.

Kazimiera Jaworska wprowadza czytelników w historyczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim po II wojnie światowej. Autorka odnosi się do zagadnień pogranicza polsko-niemieckiego ze szczególnym uwzględnieniem miasta Legnica. Skupiła się tu m.in. na dynamice przemian demograficznych, społecznych i politycznych, które miały miejsce w nowym miejscu zamieszkania ludności przybyłej na te tereny.

Kolejna autorka, Urszula Ostrowska wprowadza czytelników w aksjologiczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim. Czytelnik odnajdzie tu m.in. spojrzenie na edukację formalną, nieformalną i pozaformalną. Autorka pokazała też wybrane obszary edukacji, w tym m.in. ekologiczną, międzykulturową czy edukację dla bezpieczeństwa jako wkład w kształtowanie tożsamości czy wartości.

Elżbieta Skorupska-Raczyńska skupiła się na występujących granicach językowych i kulturowych. W swoim materiale pt.: *Pogranicze w języku. Język na pograniczu*, bazując na materiale źródłowym, ukazuje pokonywanie granic przez język poprzez procesy interferencji.

Kolejna autorka, Lidia Kataryńczuk-Mania, wprowadza czytelnika w świat muzyki. Ukazuje, że edukacja muzyczna może być podstawą budowania międzynarodowych więzi, jednocześnie stanowiąc element dziedzictwa kulturowego.

Beata A. Orłowska zwraca uwagę na kontekst mówienia o edukacji na pograniczu, ale też o edukacji o pograniczu. Przywołuje jako przykład koncepcję tworzenia euromiast jako wspólnot budujących dialog i szacunek do inności.

Książkę zamyka materiał Jolanty Gebreselassie poświęcony granicom w profilaktyce logopedycznej. Ukazanie tego zakresu pokazuje, że granice mogą mieć różny wymiar i znaczenie. Materiał prezentuje szczegółową analizę dotyczącą profilaktyki logopedycznej i istoty granic w przygotowywaniu działań profilaktycznych w logopedii.

Szeroki zakres pedagogiki i edukacji pokazuje, że są to obszary, które wymagają ustawicznego analizowania, badania i poszukiwania rozwiązań, które będą niwelować lub przekraczać granice. Prezentowane w publikacji obszary stanowią drobny wstęp do szczegółowych badań pogranicza polsko-niemieckiego. Pozwolą też na podjęcie dyskusji nad różnymi aspektami pogranicza w edukacji. Mamy nadzieję, że publikacja rozpocznie szerszą dyskusję nad pograniczami w edukacji.

Redaktorzy tomu

Problemy edukacji historycznej na pograniczu polsko-niemieckim. Historia i współczesność

Streszczenie

Historia stosunków polsko-niemieckich dostarcza wielu przykładów potwierdzających, że stosunki te nie zawsze były naznaczone konfliktami, ale także wzajemnym wpływem kulturowym i współpracą w oparciu o wspólne wartości kulturowe. Najnowsze badania opinii publicznej w Polsce i Niemczech wskazują, że znajomość historii po obu stronach granicy jest niezadowolająca. Z drugiej strony można to interpretować jako szansę na udoskonalenie edukacji historycznej w Polsce i w Niemczech, a tym samym przyczynienie się do lepszego zrozumienia między Polakami i Niemcami.

Słowa kluczowe: edukacja historyczna, stosunki polsko-niemieckie, pogranicze

Tytułowe zagadnienie dotyczy historii i czasów współczesnych stosunków polsko-niemieckich. Te ostatnie można bowiem rozpatrywać pod kątem procesu wzajemnego „uczenia się” (akulturacji), który z różnymi dramatycznymi zwrotami (czas zaborów, okupacja niemiecka w czasie drugiej wojny światowej) trwał kilkaset lat i miał charakter obustronny.

Jako pierwszą fazę tego wzajemnego „uczenia się” można potraktować proces kolonizacji wiejskiej i miejskiej na tzw. prawie niemieckim, który rozpoczął się na ziemiach podzielonej monarchii piastowskiej pod koniec dwunastego wieku i z różnym nasileniem trwał do wieku czternastego. Idący z zachodu na wschód transfer wiedzy obejmował sposoby modernizacji produkcji rolnej oraz organizacji życia miejskiego. Z czasem lokowanie wsi i miast na „prawie niemieckim” nie oznaczało etnicznej przynależności ich mieszkańców, ale raczej sposób organizacji i funkcjonowania tych osad i miejscowości, wedle ram, które ustalono niegdyś w Magdeburgu czy Lubece¹.

¹ Szerzej na ten temat zob. J. M. Piskorski, *Kolonizacja wiejska Pomorza Zachodniego w XIII i na początku XIV wieku na tle procesów osadniczych w średniowiecznej Europie*, Poznań 1990.

Na początku szesnastego stulecia wraz z początkiem reformacji pojawiła się kolejna próba transferu wzorców kulturowych z krajów niemieckich na ziemię polskie. Nieprzypadkowo wpływy reformacyjne były najsilniejsze na obszarach przygranicznych (południowa i zachodnia Wielkopolska czy Pomorze Gdańskie i Mazury). Trudną do przecenienia rolę odgrywał powstały – dzięki zgodzie króla Polski Zygmunta Augusta, suwerena nad Księstwem Pruskim (lenno Polski od 1525 roku) – uniwersytet w Królewcu. Podobną rolę odgrywał inny, ulokowany blisko pogranicza polsko-niemieckiego sprostestantyzowany uniwersytet we Frankfurcie nad Odrą.

Nie przyjęła się jednak w Polsce zrodzona w kręgu niemieckiego protestantyzmu zasada głosząca *cuius regio, eius religio* (czyja władza, tego religia)². Wymowna pod tym względem była odpowiedź udzielona przez Zygmunta Augusta tym, którzy w połowie szesnastego wieku namawiali go, by poszedł w ślady króla Anglii Henryka VIII i zerwał z Rzymem, ogłaszając się Głową Kościoła w Polsce: „Nie będę królem waszych sumień”. Dominacja władzy świeckiej nad sprawami duchowymi pozostawała w sprzeczności z polską kulturą polityczną uformowaną w duchu nauk Stanisława ze Skarbimierza i Pawła Włodkowica – najwybitniejszych przedstawicieli polskiej szkoły prawa narodów w piętnastym wieku³.

To samo stulecie było świadkiem procesu swoistej akulturacji do tak uformowanej kultury politycznej Królestwa Polskiego niemieckich mieszkańców państwa zakonu krzyżackiego. Tak należy odczytywać oddanie się w 1454 roku miast i rycerstwa skupionych w antykrzyżackim Związku Pruskim pod panowanie króla Polski. Decyzja ta, zaaprobowana przez Kazimierza Jagiellończyka, była bezpośrednią przyczyną wybuchu wojny trzynastoletniej (1454-1466), która zakończyła się powrotem do Korony Polskiej ziemi chełmińskiej, Pomorza Gdańskiego oraz przyłączeniem Warmii i dawnej krzyżackiej stolicy – Malborka.

² B. Stollberg-Rilinger, *Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Vom Ende des Mittelalters bis 1806*, München 2018, s. 61; M. Schnettger, *Kaiser und Reich. Eine Verfassungsgeschichte (1500-1806)*, Stuttgart 2020, s. 83-84.

³ L. Ehrlich, *Paweł Włodkowic i Stanisław ze Skarbimierza*, Warszawa 2017.

Ostateczny koniec państwa krzyżackiego nastąpił w 1525 roku, gdy wielki mistrz Albrecht Hohenzollern porzucił wiarę katolicką i na mocy traktatu krakowskiego stał się świeckim księciem pruskim jako lennik Korony Polskiej. Na uwagę zasługuje fakt, że ta zależność od polskiego suwerena nie była przyjmowana przez stany pruskie jako uciążliwość, a wręcz odwrotnie – jako gwarancja ochrony przed przenoszeniem przez brandenburskich Hohenzollernów, którzy w 1618 roku objęli również władzę nad Pregołą, absolutystycznych wzorców ustrojowych do Księstwa Pruskiego.

Dla wielu niemieckich poddanych księcia pruskiego (i elektora brandenburskiego) Fryderyka Wilhelma Hohenzollerna (Wielki Elektor) już po traktatach welawsko-bydgoskich z 1657 roku, które przesądzały o zrzuceniu przez Hohenzollerna zależności lennej od Polski, kultura polityczna Rzeczypospolitej była o wiele bardziej atrakcyjnym przykładem do naśladowania w zakresie funkcjonowania ustroju politycznego niż pochodzące z Brandenburgii wzorce absolutystyczne, których nieodłączną częścią był centralizm i ucisk fiskalny. Aż do początku osiemnastego wieku takie nastroje, wedle relacji urzędników pracujących dla elektora i księcia pruskiego, były wyczuwalne nad Pregołą⁴.

W okresie zaborów zniknęło w sensie formalnym pogranicze polsko-niemieckie, skoro nie było już granicy. Niemniej jednak kwestie edukacyjne zyskują w dziewiętnastym wieku coraz bardziej znaczące miejsce w całości kształcie relacji polsko-niemieckich. Państwo pruskie występujące nad Wartą i Wisłą (w latach 1795-1806 zabór pruski obejmował również część Mazowsza z Warszawą i Podlasia z Białymstokiem) w roli kulturtregera od początku traktowało system szkolny jako jeden z najważniejszych instrumentów służących „stopieniu” nowych prowincji z resztą monarchii Hohenzollernów. Szkolnictwo było modernizowane w duchu reform oświeceniowych, a potem według reform wdrażanych po 1806 roku (tzw. reformy Steina-Hardenberga,

⁴ K. Friedrich, *Inne Prusy. Prusy Królewskie i Polska między wolnością a wolnościami (1569-1772)*, tł. G. Waluga, Poznań 2005, s. 220-231.

których częścią była reforma pruskiego systemu edukacji przez Wilhelma von Humboldta), ale modernizacja ta miała wyraźnie zakreślone granice⁵.

Przez cały wiek dziewiętnasty tylko w zaborze pruskim nie było uczelni wyższej, nawet zgermanizowanej. Swoją wymowę miał również fakt, że w drugiej połowie tego stulecia sieć szkół średnich na ziemiach zaboru pruskiego była znacznie rzadsza od innych, pogranicznych prowincji państwa pruskiego (Brandenburgia, Śląsk, Pomorze, Prusy Wschodnie)⁶. A przecież to dopiero ukończenie gimnazjum otwierało możliwość podjęcia studiów wyższych. Można powiedzieć, że mit pruskiej szkoły – obok armii i administracji „wizytówki” monarchii Hohenzollernów przed pierwszą wojną światową – przegrywał z odgórnie narzucanym przez Berlin peryferyjnym modelem rozwoju implementowanym na ziemiach polskich po 1795 roku.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku odrodziło się również w sensie ścisłym pogranicze polsko-niemieckie. W dominującym w demokratycznej i republikańskiej Rzeszy Niemieckiej (Republika Weimarska) antypolskim dyskursie granica ta była *eine blutende Grenze* („krwawą granicą”). Temu określeniu towarzyszyło w latach 1918-1933 odwoływanie się w niemieckiej kulturze politycznej do kanonu antypolskich stereotypów pochodzących z czasów pruskich, na czele z *polnische Wirtschaft* („polskie gospodarowanie”) jako synonim niedbalstwa, gnuśności i nieudacznictwa. Miało to wspierać uzasadnienie szeroko rozpowszechnionej w Niemczech po 1918 roku tezy o niepodległej Polsce jako „państwie sezonowym”, które „ma w sobie bakcyła rozkładu”⁷. Przy takiej granicy i z takim sąsiedztwem nic wartościowego nie można było się nauczyć.

⁵ W. Bobkowska, *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793-1806*, Warszawa 1948; D. Łukasiewicz, *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793-1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań–Warszawa 2004.

⁶ W. Molik, *Polityka władz pruskich wobec polskiej inteligencji w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1848-1914*, „Przegląd Zachodni” 1980, nr 4, s. 95-97.

⁷ Szerzej na ten temat zob. G. Behrens, *Der Mythos der deutschen Überlegenheit. Die deutschen Demokraten und die Entstehung des polnischen Staates 1916-1922*, Frankfurt am Main 2013, s. 424-427; J. Sobczak, *Propaganda zagraniczna Niemiec weimarskich wobec Polski*, Poznań 1973, s. 162-256; M. Kornat, *Niższość cywilizacyjna wrogięgo narodu. Niemieckie dyskursy*

Antypolonizm był również wpisany w ideologię niemieckiego narodowego socjalizmu jako część antyslawizmu. Ten zaś był konsekwencją rasizmu i wyznaczenia dla Niemiec najważniejszego celu w postaci „rasowo czystej przestrzeni życiowej na Wschodzie” – filarów nazistowskiej ideologii. Planowa i przeprowadzona przez Rzeszę Niemiecką w czasie drugiej wojny światowej na ludobójczą skalę eksterminacja polskiej inteligencji (*Intelligenzaktion*) oraz celowe pozbawienie polskich dzieci i młodzieży przez niemieckie władze okupacyjne możliwości edukacyjnych była dramatyczną egzemplifikacją bezwzględnego wcielania w życie przez hitlerowskie Niemcy tych ideologicznych przesłanek⁸.

Osiemdziesiąt lat po zakończeniu drugiej wojny światowej i ponad trzydzieści lat po zjednoczeniu Niemiec edukacja historyczna na pograniczu polsko-niemieckim ciągle stoi przed wyzwaniem, chociaż są one zupełnie innej natury niż te, które znamy z najbardziej dramatycznych kart historii stosunków polsko-niemieckich. Jedną z najważniejszych przeszkód na drodze wzajemnego „uczenia się” Polaków i Niemców, nie tylko na pograniczu, jest stan edukacji po obu stronach Odry w zakresie historii najnowszej.

Należy w tym kontekście znacznie zweryfikować tezę, będącą jednym z filarów współczesnej niemieckiej kultury politycznej, o wzorcowym przezwyciężeniu przez Niemcy swojej złej przeszłości związanej z panowaniem w tym kraju nazizmu (*Vergangenheitsbewältigung*). Pomijając fakt, że w powojennych Niemczech – zarówno w Republice Federalnej Niemiec, jak i Niemieckiej Republice Demokratycznej – nie doszło do systemowego rozliczenia zbrodni popełnionych w latach 1939-1945 przez obywateli Rzeszy Niemieckiej na ziemiach okupowanej Polski, a raczej można mówić o systemowym unikaniu takiego rozliczenia, to warto zwrócić uwagę na niechęć niemieckiej opinii publicznej do podejmowania przez państwo niemieckie (czy to na poziomie federalnym czy

o Polsce i Polakach 1919-1945, Warszawa 2020, s. 31-178; A. Laba, *Die Grenze im Blick. Der Ostgrenzen – Diskurs der Weimarer Republik*, Marburg 2019.

⁸ H. Schaller, *Der Nationalsozialismus und die slawische Welt*, Regensburg 2002; G. Wolf, *Ideologie und Herrschaftsrationalität. National-sozialistische Germanisierungspolitik in Polen*, Hamburg 2012.

landowym) wysiłków edukacyjnych zmierzających do przekazania rzetelnej wiedzy o zbrodniach nazistowskiego reżimu młodszymi pokoleniom⁹.

Symptomatyczne pod tym względem były wyniki badań opinii publicznej przeprowadzonych w RFN pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia (na krótko przed upadkiem muru berlińskiego). Jedna trzecia respondentów odpowiedziała, że w zachodnioniemieckich szkołach historia Niemiec z lat 1933-1945 jest przedstawiana w zbyt czarnych barwach. Natomiast dwie trzecie badanych zgodziło się z opinią, wedle której nazistowski rozdział w historii Niemiec powinien zostać uznany za rozdział ostatecznie zamknięty.

Można powiedzieć, że badania przeprowadzone przez Polski Instytut Spraw Międzynarodowych (PISM) pod koniec czerwca 2023 roku na grupie 2073 niemieckich respondentów dotyczyły dzieci i dziadków tych, którzy brali udział we wspomnianym wcześniej badaniu zorganizowanym na krótko przed upadkiem muru berlińskiego. Ponad połowa respondentów z ankiety PISM-u (51%) przyznała, że tematy związane z przebiegiem drugiej wojny światowej są dla nich bardzo odległe. A niemal połowa (46%) oświadczyła, że nie przejawia żadnego zainteresowania historią Polski.

Swoją wymowę ma również fakt, że w czerwcu 2023 roku zaledwie 65% niemieckich respondentów wskazała, że to Niemcy ponoszą główną odpowiedzialność za wybuch drugiej wojny światowej. Jedynie 16% ankietowanych przez PISM obywateli RFN była świadoma faktu, że niemiecka okupacja na ziemiach polskich była szczególnie brutalna, a Polska poniosła największe straty ludnościowe mierzone proporcjonalnie do liczby ludności. Jedynie co dziesiąty ankietowany poprawnie wskazywał skalę tych strat, wybierając z podanych odpowiedzi tę wskazującą na eksterminację powyżej pięciu milionów obywateli w latach 1939-1945¹⁰.

Wyzwań nie brakuje również po polskiej stronie granicy. Jak wiele w zakresie edukacji historycznej, szczególnie w zakresie historii najnowszej, jest

⁹ O problemach z niemieckim „przewycięzaniem przeszłości” po 1945 roku zob. H. Tümmers, *Nach Verfolgung und Vernichtung. Das Dritte Reich und die Deutschen nach 1945*, Stuttgart 2021.

¹⁰ Cytowane wyniki ankiety zob. w: Raport Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych z badania opinii publicznej w Niemczech, Warszawa 2023, s. 44-49.

tutaj do zrobienia, pokazują wyniki badań zleconych przez Instytut Pamięci Narodowej przeprowadzonych od września do grudnia 2022 roku przez zespół socjologów z Uniwersytetu Rzeszowskiego na próbie ponad trzech tysięcy uczniów szkół średnich (3 781), ponad tysiącu Polaków powyżej dwudziestego roku życia (1068) oraz na podobnej ilości nauczycieli historii pracujących w szkołach średnich (1115)¹¹.

Wyniki ankiet – jak piszą autorzy badania w podsumowaniu swojej pracy – wskazują, że „postawę połowy dorosłych Polaków i uczniów określić można jako ambiwalentną”, co można potraktować „jako wyzwanie i przestrzeń do potencjalnych działań z zakresu polityki edukacyjnej”¹². Na uwagę zasługuje również inny wniosek pochodzący z przeprowadzonych w 2022 roku badań, który wskazuje na pewien paradoks: „to, co jest źródłem wiedzy najważniejszym i najbardziej wiarygodnym (lekcje historii), rzadko bywa uznawane za ciekawe. To, co jest ważne i ciekawe (Internet), w mniejszym stopniu jest traktowane jako wiarygodne”¹³.

Z przeprowadzonych badań przez socjologów z Uniwersytetu Rzeszowskiego wynika, że instytucje muzealne oraz inne pozaszkolne i nieinternetowe źródła wiedzy wskazywane są przez ankietowanych za ciekawe, a zarazem wiarygodne sposoby nabywania wiedzy o historii Polski¹⁴. Prowadzi to do ogólnego wniosku, że „przyszły kształt postaw wobec historii ukształtuje się w miejscach żywej pamięci oraz w przestrzeni wirtualnej. [...] Otwarte pozostaje pytanie, jakie miejsce w procesie kształtowania postaw wobec historii Polski zajmie szkoła”¹⁵.

¹¹ *Edukacja dla pamięci. Przekaz wiedzy historycznej w kontekście postaw Polaków wobec ich przeszłości*, IPN, Warszawa 2023, s. 13.

¹² Ibidem, s. 75.

¹³ Ibidem, s. 74.

¹⁴ Jak piszą autorzy badania: „Na podkreślenie zasługuje fakt, że 88% uczniów wskazało przynajmniej jeden z zaproponowanych modeli poznawania historii jako skłaniający do poświęcenia mu czasu poza godzinami lekcyjnymi”. Ibidem, s. 43. Największą popularnością wśród uczniów pośród takich pozaszkolnych form edukacji historycznych zajęły odwiedziny miejsc cierpień i ludobójstwa (30%) oraz wycieczka w miejsce wielkich zmagania militarnych z przeszłości (21%). Ibidem, s. 42.

¹⁵ Ibidem, s. 76.

Przedstawione wyniki ankiet przeprowadzonych wśród polskich i niemieckich respondentów wskazują, że problematyka edukacji historycznej we współczesnych relacjach polsko-niemieckich jest ciągle niewykorzystaną okazją, by relacje te podnosić na wyższy poziom. Nie ma jednak lepszego sposobu na pojednanie i budowę partnerstwa (politycznego, gospodarczego i kulturalnego) niż poznanie się, poznanie wspólnej, często niełatwej historii. W tym kontekście szczególna rola przypada instytucjom naukowym, kulturalnym, reprezentantom szeroko rozumianego społeczeństwa obywatelskiego, ale także Kościołom i związkom wyznaniowym po obu stronach Odry, które mogą i powinny jeszcze bardziej zaangażować się w pogłębianie edukacji historycznej odnoszącej się do stosunków polsko-niemieckich.

Bibliografia

1. Behrens G., *Der Mythos der deutschen Überlegenheit. Die deutschen Demokraten und die Entstehung des polnischen Staates 1916-1922*, Frankfurt am Main 2013.
2. Bobkowska W., *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793-1806*, Warszawa 1948.
3. Ehrlich L., *Paweł Włodkowic i Stanisław ze Skarbimierza*, Warszawa 2017.
4. Friedrich K., *Inne Prusy. Prusy Królewskie i Polska między wolnością a wolnościami (1569-1772)*, tł. G. Waluga, Poznań 2005.
5. Kornat M., *Niższość cywilizacyjna wrogiego narodu. Niemieckie dyskursy o Polsce i Polakach 1919-1945*, Warszawa 2020.
6. Laba A., *Die Grenze im Blick. Der Ostgrenzen – Diskurs der Weimarer Republik*, Marburg 2019.
7. Łukasiewicz D., *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793-1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań–Warszawa 2004.
8. Piskorski J. M., *Kolonizacja wiejska Pomorza Zachodniego w XIII i na początku XIV wieku na tle procesów osadniczych w średniowiecznej Europie*, Poznań 1990.
9. Schaller H., *Der Nationalsozialismus und die slawische Welt*, Regensburg 2002.
10. Schnettger M., *Kaiser und Reich. Eine Verfassungsgeschichte (1500-1806)*, Stuttgart 2020.
11. Sobczak J., *Propaganda zagraniczna Niemiec weimarskich wobec Polski*, Poznań 1973.
12. Stollberg-Rilinger B., *Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Vom Ende des Mittelalters bis 1806*, München 2018.
13. Tümmers H., *Nach Verfolgung und Vernichtung. Das Dritte Reich und die Deutschen nach 1945*, Stuttgart 2021.
14. Wolf G., *Ideologie und Herrschaftsrationalität. National-sozialistische Germanisierungspolitik in Polen*, Hamburg 2012.

Historyczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim po II wojnie światowej

Streszczenie

Problem pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej jest bardzo złożony i różnie postrzegany po obu stronach Odry i Nysy Łużyckiej po dzień dzisiejszy. Wymaga pogłębień, rzetelnych badań naukowych, wolnych od wszelkich sugestii i nacisków politycznych. Niniejszy tekst ukazuje historyczne aspekty edukacji społeczeństwa na polskim obszarze pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej z uwzględnieniem przykładu Legnicy – miasta, które w epoce średniowiecza znajdowało się w granicach monarchii piastowskiej, a w 1945 r. ponownie znalazło się w granicach państwa polskiego. W historii Legnicy na przestrzeni wieków przeplatają się wątki polskie, czeskie i niemieckie. Uwarunkowania historyczne nie były bez znaczenia w procesie „oswajania” nowego miejsca zamieszkania przez polskich osadników, którzy po traumatycznych doświadczeniach z czasów II wojny światowej próbowali się odnaleźć w nowym miejscu zamieszkania, w skomplikowanych powojennych realiach politycznych.

Słowa kluczowe: Pogranicze polsko-niemieckie, granica polsko-niemiecka, przesiedlenia ludności po II wojnie światowej, wysiedlenia, Ziemie Zachodnie, Ziemie Odzyskane, Dolny Śląsk, Legnica

Problem pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej jest bardzo złożony. Celem niniejszego przedłożenia jest ukazanie historycznych aspektów edukacji społeczeństwa na polskim obszarze pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej z uwzględnieniem przykładu Legnicy – miasta, które w epoce średniowiecza znajdowało się w granicach monarchii piastowskiej, a w 1945 r. ponownie znalazło się w granicach państwa polskiego. W historii Legnicy na przestrzeni wieków przeplatają się wątki polskie, czeskie i niemieckie. Uwarunkowania historyczne nie były bez znaczenia w procesie „oswajania” nowego miejsca zamieszkania przez polskich osadników, którym po traumatycznych doświadczeniach z czasów II wojny światowej próbowali się odnaleźć w nowym miejscu zamieszkania, w skomplikowanych powojennych realiach politycznych.

Problem pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej i jego zasiedlanie po stronie polskiej

Pogranicze, zarówno w potocznym tego słowa rozumieniu, jak i w rozważaniach naukowych, traktowane jest jako terytorium przylegające do państwa sąsiedniego. Z rzadka pojęcie to można zdefiniować precyzyjnie, a granice jego terytorium określa się dość umownie. Często bowiem pojęcie rozszerza się o terytoria leżące po obu stronach granicy ze względu na charakterystyczną mozaikę ludności tworzącej się z upływem czasu, na przestrzeni stuleci, a nawet tysiąclecia, jak w przypadku pogranicza polsko-niemieckiego. Zdaniem Joachima Benyskiewicza, „pogranicze polsko-niemieckie nie miało w dziejach charakteru jednolitego wobec dość wczesnego usadowienia się niemieckich, czeskich i austriackich żywiołów państwowych na terytoriach słowiańsko-polskich”¹. Zupełnie nowa sytuacja ludnościowa na pograniczu polsko-niemieckim zaistniała w 1945 r., po zakończeniu II wojny światowej. Na mocy decyzji wielkich mocarstw (Stanów Zjednoczonych, Anglii i Związku Sowieckiego), podjętych ostatecznie podczas konferencji w Poczdamie w 1945 r., granice Polski zostały przesunięte na zachód, aby w ten sposób zrekomensować jej utratę Kresów Wschodnich na rzecz Związku Sowieckiego. Zachodnią granicę państwa ustalono na Odrze i Nysie Łużyckiej, natomiast granicę wschodnią na tzw. linii Curzona. Następstwem tych zmian były wielkie przesiedlenia ludności². Przesunięcie granicy Polski na zachód spowodowało, że przestało istnieć dawne pogranicze polsko-niemieckie. Na skutek zmian demograficznych w skali dawniej niespotykanej, zbiorowość regionalna etnicznego pogranicza przestała być zbiorowością pograniczną³.

Nowe pogranicze polsko-niemieckie przebiegało przez terytoria, które nigdy nie były pograniczami. Nie wolno zapominać, iż w pierwszych latach powojennych na Odrze i Nysie Łużyckiej przebiegała granica pomiędzy Polską

¹ J. Benyskiewicz, J. Pietrowski, *Pogranicze polsko-niemieckie w badaniach historyków zielonogórskich*, „Rocznik Lubuski” 1992, t. 16, s. 173.

² A. Friszke, *Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003, s. 115.

³ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 133.

a radziecką strefą okupacyjną, która w 1949 r. została przekształcona w Niemiecką Republikę Demokratyczną⁴. Nowo powstałe pogranicze było specyficzne pod względem demograficznym, gdyż jego mieszkańców z obu stron granicy nie łączyły wcześniej relacje sąsiedzkie. Ludność niemiecka zamieszkująca przedwojenne wschodnie rubieże państwa niemieckiego była przesiedlana za Odrę i Nysę Łużycką, natomiast jej miejsce zajmowali polscy osadnicy – powracający do kraju byli robotnicy przymusowi w III Rzeszy, więźniowie obozów koncentracyjnych i obozów pracy, reemigranci z Niemiec i Francji, osadnicy wojskowi, osadnicy z Polski centralnej i południowej oraz przesiedleńcy z kresów wschodnich⁵. Dla tych ostatnich, decyzja o wyjeździe na nieznane, jak wówczas mówiono – Ziemie Odzyskane – zazwyczaj była podejmowana w sytuacji koniecznościowej. Wśród przesiedlanych z kresów wschodnich – niewielu było entuzjastów, większość nie była przekonana do pobytu w nowym miejscu zamieszkania⁶. Przez długie lata po wojnie Ziemie Zachodnie i Północne Polski w komunistycznej propagandzie były określane mianem Ziem Odzyskanych⁷.

Pomimo podejmowanych działań ze strony polskich władz partyjno-państwowych, których celem było zasiedlenie poniemieckich ziem przyłączonych do Polski na jej zachodnich i północnych rubieżach, polskie tereny pogranicza borykały się z niedoborem ludności. Akcja osiedleńcza przebiegała wolniej niż to zakładało Ministerstwo Ziem Odzyskanych. Obszar ten przez kilka wieków w czasach średniowiecza znajdował się w granicach państwa polskiego i stanowił istotną wartość dla monarchów oraz książąt z dynastii piastowskiej. Przypomnienie i podkreślanie tego etapu w dziejach Polski było

⁴ A. Sakson, *Problem pogranicza w kontekście Ziem Zachodnich – zarys zagadnienia*, [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011, s. 35.

⁵ Szerzej: M. Hejger, *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1956 – próba bilansu*, [w:] *Ziemie Odzyskane/Ziemie Zachodnie i Północne 1945-2005. 60 lat w granicach państwa polskiego*, red. A. Sakson, Poznań 2006, s. 343-359.

⁶ Szerzej: G. Hryciuk, M. Juchniewicz, B. Szaynok, A. Żbikowski, *Wysiedlenia, wypędzenia i ucieczki 1939-1959. Atlas ziem Polski*, Warszawa 2008.

⁷ M. Ruchniewicz, *Ziemie Zachodnie i Północne w granicach Polski. Kontekst polityczny i społeczny przyłączenia i zagospodarowania*, [w:] *Na swoim? U siebie? Wśród swoich? Pierwsze lata na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, red. K. Bock-Matuszyk, W. Kucharski, P. Zubowski, Wrocław 2018, s. 14.

podnoszone w narracji oficjalnej propagandy zachęcającej do wyjazdu na piastowskie Ziemie Odzyskane. Także i w transportach jadących na Zachód niejednokrotnie przesiedlani rozmawiali na temat ziem, które będą ich nowym miejscem zamieszkania. Często z Ziemiami Zachodnimi była kojarzona również Legnica, ze względu na jedną z najważniejszych bitew w średniowiecznej historii Polski i Europy, która rozegrała się nieopodal jej granic w 1241 roku⁸.

Ziemie Zachodnie w polityce polskich władz państwowych

Zakończenie II wojny światowej diametralnie zmieniło sytuację państwa polskiego. Zmianom uległy nie tylko granice, lecz także ustrój państwa oraz jego sojusznicy. Polska, podobnie jak i inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej, stała się państwem satelickim Związku Sowieckiego⁹. Układ sił na arenie międzynarodowej, który ukształtował się w pierwszych latach powojennych, miał znaczący wpływ na relacje polsko-niemieckie. Przyłączenie ponemieckich terenów wschodnich Niemiec do Polski po II wojnie światowej było uznawane za wielki sukces polskiej polityki – jako powrót na dawne ziemie piastowskie. W ocenie Krzysztofa Ruchniewicza ta kwestia była jednym z elementów ówczesnej propagandy. Tym samym przyłączenie tych ziem miało zrekomensować polskie straty na wschodzie, o czym oficjalnie nie mówiono. Ten czynnik miał przyspieszyć proces integracji Polaków przesiedlonych z tych terenów. Wielką rolę odgrywała także kwestia zadośćuczynienia za ogrom strat państwa polskiego spowodowanych przez Niemców w czasie II wojny światowej. Natomiast wysiedlenie Niemców ukazywano jako konsekwencję wojny oraz uchwał konferencji w Poczdamie. Decyzją aliantów Niemcy mieli być wysiedleni z Polski w sposób „uporządkowany” i „humanitarny”¹⁰.

⁸ K. Jaworska, *Piastowie Śląscy w pamięci uczniów i nauczycieli pierwszego powojennego Liceum Ogólnokształcącego w Legnicy (1945-1960)*, [w:] s. *Polskie dziedzictwo pedagogiczne. Rozważania o ideach i instytucjach*, red. J. Falkowska, Toruń 2016, s. 114-115.

⁹ A. Friszke, *Losy państwa i narodu...*, op. cit., s. 115.

¹⁰ K. Ruchniewicz, *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [w:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzesińskiemu w 65 rocznicę urodzin – najmłodsi uczniowie*, Wrocław 1999, s. 143-144.

W pierwszych latach powojennych radykalnej przemianie uległ zarówno polski, jak i niemiecki krajobraz kulturowy pogranicza. Po stronie polskiej tereny pogranicza i całych Ziem Odzyskanych poddane były polityce odniemczania i polonizacji, która oficjalnie, zgodnie z propagowanym mitem piastowskim, nazywana była repolonizacją i miała na celu homogenizację społeczeństwa. Z przestrzeni publicznej sukcesywnie usuwano ślady niemieczyny: pomniki, tablice pamiątkowe, napisy, książki; zmieniano nazwy miejscowości i ulic, a nawet imiona „zweryfikowanych” autochtonów¹¹. Polonizacja przestrzeni publicznej była procesem osławiania obcego terenu i miała doprowadzić do lepszej adaptacji nowych osadników. Jednakże niszczenie niemieckich śladów niejednokrotnie było podyktowane także poczuciem krzywdy i chęcią zemsty na znienawidzonym okupancie¹².

Proces „osławiania krajobrazu” polskiego pogranicza był długotrwały i skomplikowany – pomimo iż przebiegał na różnych płaszczyznach. Zdaniem Stanisława Kolbuszewskiego, który znał ten problem z autopsji w odniesieniu do Dolnego Śląska, dla przybyłych tutaj osadników „osławianie krajobrazu” stanowiło konieczność, na którą niejednokrotnie wbrew swojej woli byli skazywani¹³. W pierwszych latach powojennych powszechnym zjawiskiem stało się poczucie tymczasowości. Jednak nad poczuciem obcości, tymczasowości oraz różnymi destrukcyjnymi postawami dominowała chęć uzyskania stabilizacji życiowej, zachęcająca nowo powstającą społeczność do przewyciężenia problemów, które niosła egzystencja w tych niepewnych czasach. Ludność polska przesiedlana na tzw. Ziemie Odzyskane przynosiła ze sobą wielki bagaż własnych doświadczeń życiowych, odmienne treści kulturowe, poglądy, a także wzory zachowań ukształtowane w poprzednim miejscu zamieszkania¹⁴.

¹¹ Zob. P. Banaś, *Oswajanie Ziem Odzyskanych*, Warszawa 2009.

¹² E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [dostęp: 10.05.2024].

¹³ S. Kolbuszewski, *Kolumna duchów nad nami*, „Odra” 1946, nr 43, s. 2.

¹⁴ J. Nowosielska-Sobel, „Oswajanie krajobrazu” na dolnym Śląsku w drugiej połowie lat 40. XX w., [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011, s. 48-49.

Dla nowych mieszkańców przybywających tam, by zająć miejsce Niemców, zmiana granic oznaczała konieczność przystosowania się do zupełnie innego środowiska przyrodniczego i kulturowego, do innych warunków bytowych i nieznanego wcześniej poziomu cywilizacyjnego. W wielu przypadkach, po przymusowym opuszczeniu swoich domów na Kresach, w nowym miejscu zamieszkania byli świadkami deportacji Niemców z domów, w których następnie sami mieli się osiedlić. W wielu miejscowościach, zanim proces wysiedlenia Niemców został zakończony, mieszkali oni razem z Polakami przez kilka tygodni lub nawet miesięcy¹⁵.

Władze komunistyczne w powojennej Polsce propagowały negatywny obraz Niemiec i Niemców – rewizjonistów, sięgając do utrwalonego przez stulecia stereotypu Niemca-najeźdźcy. Celem tej strategii była legitymizacja władzy komunistycznej w Polsce, która we współpracy ze Związkiem Socjalistycznych Republik Sowietkich miała być jedynym gwarantem nienaruszalności zachodniej granicy Polski. Straszanie niemieckim rewizjonizmem przyniosło raczej skutek odwrotny do zamierzonego. Ludność polska mieszkająca na ponemieckich ziemiach przyłączonych do Polski w 1945 r. przez kolejne powojenne dziesięciolecia żyła w atmosferze niepewności i rezerwy wobec zamieszkiwanego terenu. Nie posiadała aktu własności do domostw, które formalnie im przyznano. Mieszkańcy otrzymali je w wieczyste użytkowanie. W efekcie doprowadzało to także do zaniedbywania domostw i gospodarstw zamieszkałych przez Polaków¹⁶.

Problem wysiedleń po zachodniej stronie Odry i Nysy Łużyckiej

Jak już wyżej wspomniano, wynikiem przegranej przez Niemcy wojny była nie tylko utrata terytoriów na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej, lecz także wielka migracja ludzi ze wschodu na zachód, która objęła również miliony

¹⁵ A. Wylegała, *Obraz Niemca we wspomnieniach nowych mieszkańców niemieckiego miasta*, „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 3, s. 45.

¹⁶ E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [dostęp: 10.05.2024].

Niemców. Wysiedlenie ich stanowiło kres kilkunastowiecznej obecności żywiołu niemieckiego na tym obszarze. Proces wysiedlenia zainicjowały zarządzenia władz hitlerowskich, na mocy których ludność niemiecka została zmuszona do opuszczenia swoich domostw i ucieczki w kierunku zachodnim w związku ze zbliżającą się linią frontu. Koniec wojny stanowił zachętę do powrotu do opuszczonych domów. Jednak, ze względu na radykalną zmianę sytuacji politycznej, z inicjatywy Józefa Stalina zaakceptowanej nieco później na konferencji wielkich mocarstw w Poczdamie na przełomie lipca i sierpnia 1945 r., rozpoczął się proces wysiedlania ludności niemieckiej z ziem, na które kierowano m.in. transporty z przesiedlaną ludnością polską z kresów wschodnich. Od 1946 r. był realizowany systemowy proces wysiedlania ludności niemieckiej z Polski do poszczególnych stref okupacyjnych, który z przerwami trwał do 1948 r.¹⁷ Niemieccy wysiedleńcy, którzy znaleźli się w zachodnich strefach okupacyjnych, w nowym miejscu pobytu, przy pomocy państwa zachodnio-niemieckiego stworzyli własne organizacje kultywujące pamięć o ziemiach utraconych. Część z nich bezwzględnie opowiadała się za rewizją granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej¹⁸.

Natomiast we wschodniej strefie okupacyjnej, która była pod kuratelą sowiecką i tworzyła niemiecką stronę pogranicza, realizowano program wzmożonej ideologizacji. Tutaj mitem założycielskim był antyfaszyzm, a po 1945 r. denazyfikacja była dla nowych władz zadaniem priorytetowym. Dążono do jednoznacznego odcięcia się od przeszłości i wymazania z przestrzeni publicznej i pamięci zbiorowej wszystkiego, co było związane z narodowym socjalizmem. Istotnym elementem polityki denazyfikacji były publiczne procesy przeciw zbrodniarzom wojennym, pomimo iż niejednokrotnie akcja

¹⁷ K. Ruchniewicz, *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [w:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzeńskiemu w 65. rocznicę urodzin – najmłodsi uczniowie*, Wrocław 1999, s. 135-136; M. Ruchniewicz, *Ewakuacja, ucieczka i wysiedlenia ludności niemieckiej z ziem na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej w latach 1944-1947*, [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011, s. 128-135.

¹⁸ M. Ruchniewicz, *Ewakuacja, ucieczka i wysiedlenia...*, op. cit., s. 135.

przeciwko nazistom służyła komunistycznym władzom Sowieckiej Strefy Okupacyjnej i późniejszej Niemieckiej Republiki Demokratycznej wyłącznie jako pretekst do zwalczania i usuwania przeciwników nowego systemu politycznego oraz właścicieli majątków i kapitału, które podlegały upaństwowieniu. W praktyce, pomimo głoszonej potrzeby i rzekomych sukcesów w przeprowadzeniu denazyfikacji, w NRD nie rozliczono się ze zbrodniami narodowego socjalizmu. Również nie usunięto z życia publicznego byłych działaczy nazistowskich. Co więcej – niektórym spośród nich powierzono wysokie urzędy państwowe lub też umożliwiono swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie bez konieczności rozliczenia się z przeszłością. Tym samym po obu stronach granicy polsko-niemieckiej w przestrzeni publicznej był realizowany program budowy socjalistycznego państwa. Ponadto, od 1948 r., pod naciskiem Moskwy, podkreślano dobrosąsiedzkie związki z Polską, których warunkiem miało być uznanie granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej. W praktyce niemieccy przesiedleńcy, którzy osiedlili się w tej części Niemiec, nieoficjalnie przeważnie nie identyfikowali się z programem politycznym realizowanym w ich państwie. Nie znali również historii polskiej akcji osadniczej, ani też realiów życia Polaków na tzw. Ziemiach Odzyskanych. Zazwyczaj widok zaniedbanych domów i majątków budził u Niemców przyjeżdżających do Polski irytację i niezrozumienie. Wysiedleni Niemcy przez długie lata nie byli świadomi tego, że ich gospodarstwa i domostwa zajęli także przesiedleńcy – Polacy z Kresów Wschodnich, którzy zmuszeni zostali do opuszczenia swoich małych ojczyzn i jechali często kilka tygodni w bydlęcych wagonach, nie wiedząc, gdzie będzie ich nowy dom. Po przybyciu na obce tereny, gdzie wciąż mieszkali Niemcy i gdzie były niemieckie nazwy ulic, niemieckie kościoły i nagrobki, musieli się zmierzyć z wszechobecnym pojęciem Ziemi Odzyskane. Ponadto Niemcy nie byli świadomi „życia w tymczasowości”, które wśród polskich osadników utrzymywało się aż do lat 70.¹⁹

¹⁹ E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [dostęp: 10.05.2024].

Powojenna edukacja historyczna na przykładzie Legnicy

Wspomniane wyżej problemy dotyczące zmian ludnościowych na pomieckich ziemiach przyłączonych do Polski po II wojnie światowej bardzo mocno uwidaczniały się w Legnicy, średniej wielkości mieście na Dolnym Śląsku, położonym w odległości niemal 90 km od granicy polsko-niemieckiej. W średniowieczną historię Legnicy bardzo mocno wpisali się Piastowie Śląscy, którym miasto zawdzięczało swój szczególny rozwój gospodarczy i intelektualny w XII i w I połowie XIII w. Do 1675 r. Legnicą władała dynastia Piastów. W 1329 r. miasto stało się jednak stolicą luksemburskiego lenna i wówczas przeszło pod bezpośrednie panowanie dynastii Habsburgów. Od 1740 r., po zdobyciu Śląska przez Królestwo Prus, Legnica wraz z całym regionem stała się częścią państwa pruskiego. W 1945 r. ponownie znalazła się w granicach państwa polskiego. Legnica jest miastem o bogatej historii, w której przeplatają się wątki polskie, czeskie i niemieckie. W dniu 9 kwietnia 1241 r. pod Legnicą miała miejsce jedna z najważniejszych bitew średniowiecznej Europy. Choć zakończyła się ona klęską rycerstwa europejskiego przypieczętowaną śmiercią księcia Henryka II Pobożnego, skończono najeźdźcy ze wschodu zaniechali dalszego podboju Europy. Pomimo przeobrażeń ludnościowych na tym terenie, pamięć o tym wydarzeniu i tragicznym bohaterze była pielęgnowana przez mieszkańców miasta w kolejnych stuleciach aż po czasy współczesne. Była także wykorzystywana w szerszej skali do realizowania doraźnych celów politycznych przez kolejnych włodarzy miasta²⁰.

W powojennej Legnicy, analogicznie jak i w innych miejscowościach na Ziemiach Zachodnich i Północnych, następował proces wymiany ludności. Dotychczas mieszkający tutaj Niemcy wyjeżdżali na Zachód, a – jak mawiano wówczas – piastowska Legnica – stawała się nową „małą ojczyzną” dla przybywających tutaj niemal ze wszystkich stron świata Polaków oraz innych

²⁰ Szerzej: G. Humeńczuk, *Aktualizacja bitwy legnickiej (1241)*, [w:] *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Poznań 1997, s. 49-76; K. Jaworska, *Legnickie obchody bitwy na Dobrym Polu w latach 1945-2011*, [w:] *Bitwa z Mongołami na Dobrym Polu 1241 roku – miejsce, tło, środowisko, relacje*, red. K. Jaworska, Legnica 2011, s. 209-210.

mniejszości narodowych²¹. Wręcz z dnia na dzień podejmowano kolejne działania, które sprzyjały organizowaniu życia polskiego w mieście. Otwierano m.in. pierwsze polskie sklepy, podejmowano działania zmierzające do uruchomienia zakładów rzemieślniczych oraz przemysłowych. W listopadzie 1945 r. na budynkach urzędowych pojawiły się polskie tablice i godło, natomiast na ulicach – tablice ich polskich nazw oraz polskie kierunkowskazy i tablice informacyjne. W dniu 18 listopada tego roku usunięto pomnik Fryderyka II oraz Wilhelma I. W styczniu 1946 r. rozpoczęła prace Komisja Ustalania Nazw Miejscowości, której przewodniczył Stanisław Srokowski. Pierwsze posiedzenie tej komisji odbyło się w dniach 1-4 marca 1946 r. Wówczas zaakceptowano obecną nazwę „Legnica”, zamiast wcześniej używanej – „Lignica”²². Latem 1945 r. Legnica stała się siedzibą Dowództwa Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej, a fakt ten miał znaczący wpływ na funkcjonowanie miasta do czasu wycofania tych wojsk w 1993 r.²³

Istotnym narzędziem nowych legnickich władz partyjno-państwowych wykorzystywanym w realizacji szeroko zakrojonego procesu repolonizacji miasta było wykorzystanie piastowskich wątków z jego historii. Podejmowano działania, których celem było przybliżanie piastowskiej historii miasta przybywającym osadnikom. W dniu 25 kwietnia 1945 r. Radziecka Komendantura Wojskowa przekazała Polakom władzę w części Legnicy²⁴. Pomimo wielkich trudności z organizowaniem życia polskiego w mieście oraz ogromu podstawowych problemów życiowych większości nowych jego mieszkańców, już 13 września tego roku Miejski Wydział Kultury i Sztuki zorganizował w Sali

²¹ S. Bernat, *Legnica w lecie 1945 roku*, „Szkice Legnickie” 1969, t. 5, s. 195-204; Z. Szkurłatowski, *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, [w:] *Legnica. Zarys monografii miasta*, red. S. Dąbrowski, Wrocław-Legnica 1998, s. 406.

²² Z. Szkurłatowski, *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, s. 416-418.

²³ B. Potyrała, *Dowódcy Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej (Federacji Rosyjskiej) w latach 1945-1993*, „Szkice Legnickie” 1994, t. 16, s. 88-89.

²⁴ Szerzej: K. Jaworska, *Organizacja życia polskiego w Legnicy po zakończeniu II wojny światowej*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2016, nr 19, s. 51-71.

Teatru Miejskiego spotkanie z prof. Stefanem Kuczyńskim, który wygłosił wykład pt. „Bitwa pod Lignicą”. W wykładzie profesor – wbrew wcześniejszej propagandzie niemieckiej – dowodził polskości Śląska i polskości księcia Henryka II Pobożnego²⁵. Na łamach wrześniowego numeru legnickiej gazety „Pionier” podawano informacje o wycieczkach historycznych organizowanych dla nowych mieszkańców. Program przewidywał zwiedzanie Zamku Piastowskiego oraz kościoła św. Jana, w którym znajdowało się mauzoleum Piastów Śląskich. Jak już wspomniano, dla mieszkańców Legnicy i okolic uosobieniem Piastów Śląskich była postać tragicznego bohatera księcia Henryka II Pobożnego. Pomimo iż w kolejnych latach powojennych reprezentanci legnickich władz różnych szczebli w przemówieniach okolicznościowych używali określenia „Piastowska Legnica”, nie podejmowali szczególniejszych działań, których celem byłoby uczczenie głównego wydarzenia związanego z tym okresem w historii miasta, nawet z okazji przypadającej w 1951 r. siedemset dziesiątej rocznicy bitwy. Pojawił się bowiem dysonans związany z najbardziej kojarzonym z Legnicą Piastem Śląskim – Henrykiem II Pobożnym, synem Henryka I Brodatego i księżnej Jadwigi z Andechs. Co prawda została ona uznana za świętą, ale jej niemieckie pochodzenie w pierwszych latach powojennych stawiało ją raczej „w cieniu syna i męża”. Pod koniec lat pięćdziesiątych ze względu na pryncypia ustrojowe niewygodnym bohaterem stał się sam książę Henryk II Pobożny. Wzmoczone działania w zakresie laicyzowania społeczeństwa polskiego ze szczególnym naciskiem na młode pokolenie kolidowały z promowaniem postaci noszącej przydomek „Pobożny”. Świadczy o tym sprawa nadania jego imienia pierwszemu powojennemu liceum ogólnokształcącemu w Legnicy²⁶. Książę Henryk II Pobożny stał się niemal naturalnym patronem Gimnazjum i Liceum Humanistycznego w Legnicy (dla młodzieży i dorosłych),

²⁵ *Bitwa pod Lignicą*, „Pionier” 14 września 1945.

²⁶ *Jesteśmy numer jeden. 60 lat I LO w Legnicy*, red. H. Tamioła, Legnica 2005; *My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007; *Kamienni i inni „My, pierwsza dekada” 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007; *Pałkówna nie oblała, nie oblała matury! My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, D. Szmigiel, Legnica 2009.

którego działalność została zainaugurowana w dniu 4 września 1945 r. w zniszczonym budynku po Radzieckiej Szkole Sanitarnej przy ul. Kamiennej. We wspomnieniach ówczesnego ucznia Andrzeja Piwowarczyka czytamy: **„Nikt z nas, uczniów pierwszego legnickiego ogólniaka, z pierwszych roczników jego absolwentów, nie urodził się w tym mieście, nie chodził w nim do szkoły powszechnej. Ale każdy z nas po swojemu wrastał w to miasto, kiedy z wyroków historii razem z rodzicami do niego trafiliśmy. Jak pamiętam, od pierwszych dni najważniejszym punktem odniesienia i uzasadnienia prawa do obecności w Lignicy był Henryk Pobożny, jego śmierć gdzieś pod nią. Napisałem – Lignicy – tak przecież jakiś czas od 1945 r. miasto się nazywało”²⁷.**

W pierwszych miesiącach działalności szkoły, na posiedzeniu rady pedagogicznej w r. szk. 1945/46 został postawiony wniosek o nadanie szkole imienia Henryka Pobożnego. Wniosek ten doczekał się realizacji rok później. Na świadectwach półrocznych wydanych 30 stycznia 1947 r. widnieje następująca nazwa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. Henryka Pobożnego w Legnicy. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1952/53 nastąpiła kolejna zmiana nazwy szkoły, na Liceum Ogólnokształcące w Legnicy²⁸. Działania związane z nadaniem szkole patrona Henryka Pobożnego w 1946 r. i wycofaniem się z tej decyzji w 1951 r. (w siedemset dziesiątą rocznicę bitwy), było także konsekwencją wdrażanego procesu laicyzacji młodego pokolenia²⁹.

Konkludując, należy podkreślić, iż problem pogranicza polsko-niemieckiego po II wojnie światowej jest bardzo złożony i wymaga pogłębionych, rzetelnych badań naukowych, wolnych od wszelkich sugestii. Konsekwencją decyzji politycznych o wytyczeniu powojennych granic w Europie Środkowej były zmiany ludnościowe na niespotykaną dotychczas skalę, a ich efektem była radykalna przemiana zarówno polskiego, jak i niemieckiego krajobrazu kulturowego pogranicza.

²⁷ A. Piwowarczyk, *Bez tableau*, [w:] *My, pierwsza dekada...*, op. cit., s. 74.

²⁸ R. Bojar, R. Gajewski, *Posłowie*, [w:] *My, pierwsza dekada...*, op. cit., s. 296.

²⁹ M. Małecka, *Pół wieku temu*, [w:] *My, pierwsza dekada...*, op. cit., s. 190.

Bibliografia

Źródła

1. *Bitwa pod Lignicą*, „Pionier” 14 września 1945.
2. *Jesteśmy numer jeden. 60 lat I LO w Legnicy*, red. H. Tamioła, Legnica 2005.
3. *My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.
4. *Kamienni i inni*, [w:] *My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.
5. *Pałkówna nie oblała, nie oblała matury!*, [w:] *My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, D. Szmigiel, Legnica 2009.
6. Piwowarczyk A., *Bez tableau*, [w:] *My, pierwsza dekada 1945-1955*, red. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.

Opracowania

1. Banaś P., *Oswajanie Ziemi Odzyskanych*, Warszawa 2009.
2. Benyskiewicz J., Pietrowski J., *Pogranicze polsko-niemieckie w badaniach historyków zielonogórskich*, „Rocznik Lubuski” 1992, t. 16.
3. Bernat S., *Legnica w lecie 1945 roku*, „Szkice Legnickie” 1969, t. 5.
4. Friszke A., *Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003.
5. Hejger M., *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1956 – próba bilansu*, [w:] *Ziemie Odzyskane/Ziemie Zachodnie i Północne 1945-2005. 60 lat w granicach państwa polskiego*, red. A. Sakson, Poznań 2006.
6. Hryciuk G., Juchniewicz M., Szaynok B., Żbikowski A., *Wysiedlenia, wypędzenia i ucieczki 1939-1959. Atlas ziem Polski*, Warszawa 2008.
7. Humeńczuk G., *Aktualizacja bitwy legnickiej (1241)* [w:] *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Poznań 1997.
8. Jaworska K., *Legnickie obchody bitwy na Dobrym Polu w latach 1945-2011*, [w:] *Bitwa z Mongołami na Dobrym Polu 1241 roku – miejsce, tło, środowisko, relacje*, red. K. Jaworska, Legnica 2011.
9. Jaworska K., *Organizacja życia polskiego w Legnicy po zakończeniu II wojny światowej*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2016, nr 19.
10. Jaworska K., *Piastowie Śląscy w pamięci uczniów i nauczycieli pierwszego powojennego Liceum Ogólnokształcącego w Legnicy (1945-1960)*, [w:] *Polskie dziedzictwo pedagogiczne. Rozważania o ideach i instytucjach*, red. J. Falkowska, Toruń 2016.
11. Kolbuszewski S., *Kolumna duchów nad nami*, „Odra” 1946, nr 43.
12. Kowalak C., *Pierwsze dni wolności w Legnicy. Kalendarium 1945*, „Szkice Legnickie” nr 3.
13. Nowosielska-Sobel J., „Oswajanie krajobrazu” na Dolnym Śląsku w drugiej połowie lat 40. XX w., [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011.

14. Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.
15. Potyrała B., *Dowódcy Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej (Federacji Rosyjskiej) w latach 1945-1993*, „Szkice Legnickie” 1994, t. 16.
16. Ruchniewicz K., *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [w:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzesińskiemu w 65 rocznicę urodzin – najmłodszy uczeń*, Wrocław 1999.
17. Ruchniewicz M., *Ewakuacja, ucieczka i wysiedlenia ludności niemieckiej z ziem na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej w latach 1944-1947*, [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011.
18. Ruchniewicz M., *Ziemie Zachodnie i Północne w granicach Polski. Kontekst polityczny i społeczny przyłączenia i zagospodarowania*, [w:] *Na swoim? U siebie? Wśród swoich? Pierwsze lata na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, red. K. Bock-Matuszyk, W. Kucharski, P. Zubowski, Wrocław 2018.
19. Sakson A., *Problem pogranicza w kontekście Ziem Zachodnich – zarys zagadnienia*, [w:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, red. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011.
20. Szkułtowski Z., *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, [w:] *Legnica. Zarys monografii miasta*, red. S. Dąbrowski, Wrocław–Legnica 1998.
21. Wylegała A., *Obraz Niemca we wspomnieniach nowych mieszkańców niemieckiego miasta*, „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 3.

Strony internetowe

1. Opiłowska E., *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33>.

Aksjologiczne aspekty edukacji na pograniczu polsko-niemieckim

Streszczenie

Pogranicze stanowi wielopłaszczyznowy, niezwykle ciekawy interdyscyplinarny przedmiot badań z wielu powodów, w tym zwłaszcza z racji wyróżniania się położonego blisko granicy obszaru specyfiką nacechowanej indywidualnymi „własnymi” znaczeniami dialektycznej relacji konstytutywnych elementów ludzkiego bytu człowiek-przestrzeń-miejsce, które uznawane są za podstawowe kategorie istnienia i poznawania świata przez ludzi oraz spełniania się w nim i zaświadczenia o swoim człowieczeństwie. Zainteresowanie kwestiami pogranicznymi rozwija się nadzwyczaj dynamicznie, zwłaszcza w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych.

Miejsce szczególne w przestrzeni pogranicza przypisuje się edukacji (formalnej, nieformalnej i pozaformalnej), będącej bardzo ważną dziedziną życia społecznego i fundamentalnym doświadczeniem człowieka z tej zwłaszcza racji, że zalicza się ów proces do najbardziej powszechnych i podstawowych, który w różnym stopniu i zakresie dotyczy każdego człowieka oraz społeczności ludzkich we wszystkich okresach ich życia.

O jakości polsko-niemieckiej współpracy transgranicznej – obok edukacji – decyduje wiele czynników, które wymagają stałej identyfikacji i monitorowania, w tym wnikliwej diagnozy wspólnych potrzeb, interesów i korzyści obu narodów realizujących współczesne zadania i projektujących wspólnie przyszłość.

Słowa kluczowe: pogranicze polsko-niemieckie, wymiar aksjologiczny edukacji, współpraca transgraniczna, autorskie programy edukacji

Uwagi wprowadzające

Od ubiegłego stulecia zainteresowanie kwestiami pogranicznymi rozwija się nadzwyczaj dynamicznie, zwłaszcza w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Pogranicze stanowi wielopłaszczyznowy, niezwykle ciekawy interdyscyplinarny przedmiot badań z wielu powodów, w tym zwłaszcza z racji wyróżniania się położonego blisko granicy obszaru specyfiką nacechowanej indywidualnymi „własnymi” znaczeniami dialektycznej relacji

konstytutywnych elementów ludzkiego bytu człowiek-przestrzeń-miejsce, które uznawane są za podstawowe kategorie istnienia i poznawania świata przez ludzi oraz spełniania się w nim i zaświadczenia o swoim człowieczeństwie. Mają owe kategorie wymiar powszechny i podstawowy, jako że każdemu człowiekowi przysługuje elementarne prawo do własnego miejsca na ziemi (w sensie dosłownym i symbolicznym), które jest dla niego istotnym egzystencjalnie oraz konstytutywnym wsparciem poczucia bezpieczeństwa. Zwłaszcza symboliczne miejsce w przestrzeni staje się aktywne jako dziedzictwo kulturowe danego regionu i wpisuje się w tradycję, która jest sukcesywnie wzbogacana z pokolenia na pokolenie.

Pogranicze będące częścią uniwersum antroposferycznego to przede wszystkim ludzie żyjący po obu stronach regionu granicy, osoby współistniejące ze sobą na co dzień w zróżnicowanym obszarze i przestrzeni, z jednej strony doświadczające swej inności i odmienności oraz osobliwości tudzież rozproszenia i sprzeczności, z drugiej strony zarazem doznające wspólnotowości, zbieżności, analogii, a nawet zgodności oraz swoistej bliskości.

W zróżnicowanej nie tylko kulturowo rzeczywistości pogranicza miejsce szczególne przypisuje się edukacji będącej bardzo ważną dziedziną życia społecznego i fundamentalnym doświadczeniem człowieka z tej zwłaszcza racji, że zalicza się ów proces do najbardziej powszechnych i podstawowych, który w różnym stopniu i zakresie dotyczy każdego człowieka oraz społeczności ludzkich we wszystkich okresach ich życia. Miano *homo educandus* w rozmaitych konfiguracjach towarzyszy ludziom od początku ich rozumnego istnienia aż po sam kres życia. Ludzie uczestniczą w różnych rodzajach i typach edukacji oraz formach nie tylko w rezultacie dobrze przemyślanych wyborów, lecz także niejednokrotnie w sposób incydentalny, a czasem nawet zupełnie nieświadomie wzbogacają swoją wiedzę o otaczającej rzeczywistości i o sobie samych. Człowiek ma możliwość i wzbogacania swojej wiedzy oraz doświadczenia, uczestnicząc nie tylko w toku **edukacji formalnej**, będącej systemem obejmującym swym zakresem strukturę hierarchicznie uporządkowaną i realizowaną w szkołach oraz w uczelniach tudzież w instytucjach

oświatowych, ale także w **edukacji pozaformalnej**, realizowanej – jak określa nazwa – poza formalnym systemem oświaty i szkolnictwa oraz w **edukacji nieformalnej** rozumianej jako codzienne doświadczanie i uczenie się dzięki wpływom i zasobom środowiska¹.

Specyfika edukacji na pograniczu

Z perspektywy całościowej edukacji człowieka, w specyficznym obszarze pogranicza dwa z wymienionych rodzajów edukacji, a mianowicie edukacja formalna i edukacja nieformalna zdają się pretendować do rangi szczególnie ważnej, jako że stwarzają one nieograniczone szanse ustawicznego wychodzenia przez ludzi przez całe życie naprzeciw zadaniom teraźniejszości oraz wyzwaniom przyszłości. Jednakże autorskie programy edukacyjne realizowane w toku edukacji formalnej w szkołach zlokalizowanych na pograniczu znakomicie spełniają w tym zakresie swoją rolę, przygotowując absolwentów do realizowania się we wszystkich sferach życia i interioryzowania oraz eks-terioryzowania zaszczepionych w toku tego typu edukacji wartości.

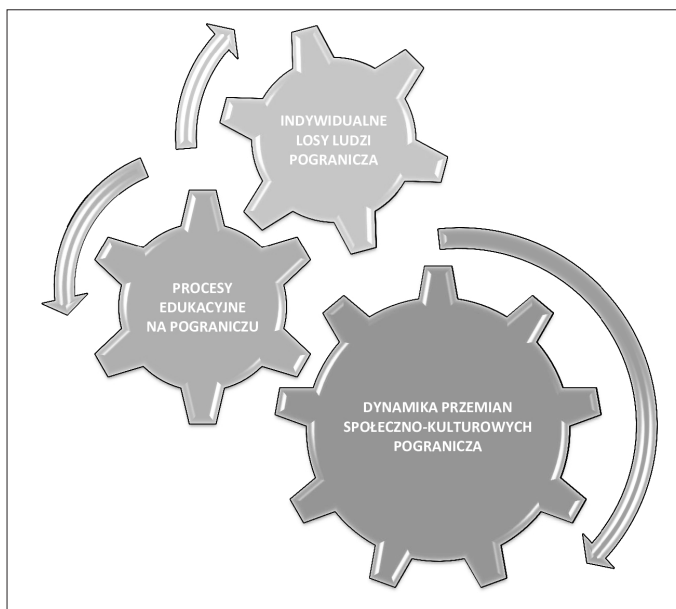
Od swego zarania edukacja jest głęboko i rozlegle zakorzeniona w świecie wartości uniwersum antroposferycznego i poza nim nie jest możliwa do spełnienia. Wartościujący stosunek człowieka do świata dany jest osobie ludzkiej jako zadanie na całe życie i zarazem jako wyzwanie ustawicznie ewoluujące w toku jej rozwoju w świecie intensywnych przemian stanowiących z jednej strony znaczący problem edukacyjny, z drugiej będących zarazem interesującym przedmiotem badań wymagających z racji swej dynamiki i rangi ustawicznych eksploracji².

¹ Odwołuję się do typologii edukacji całościowej *lifelong education* autorstwa amerykańskiego pedagoga Philipa H. Coombsa (1915-2006), między innymi organizatora Międzynarodowego Instytutu Planowania Edukacyjnego UNESCO w Paryżu, zajmującego się ulepszaniem systemów edukacji w różnych krajach; zob. Eadem, *Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities*, „Comparative Education Review” 1976, vol. 20, nr 3, s. 281-293.

² Kwestię teoretycznych podstaw badań pogranicza podjęłam między innymi w: U. Ostrowska, *Theoretical foundations of bordeland research*, „Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature” 2024, vol 2, nr 4, s. 10-15, <https://gesarpublishers.com/gsjel-home-page> [dostęp: 13.04.2024].

Dynamicznie zmieniająca się przestrzeń społeczno-kulturowa pogranicza z jednej strony stanowi ewoluujący kontekst dla edukacji, w którym jest ona zanurzona, kreując swoistą panoramę dla realizowanych procesów edukacyjnych. Owe przemiany nie zamykają się wyłącznie w obrębie pogranicza, przez który się przetaczają z tej zwłaszcza racji, że niektóre elementy współczesnych transpozycji wykraczają nie tylko poza zasięg lokalny czy regionalny, a także kontynentalny, a niekiedy nawet osiągają wymiar globalny, bowiem ich część współtworzy procesy globalizacyjne.

Niemniej jednak owe przemiany społeczno-kulturowe w swej istocie stanowią przede wszystkim konstytutywny element procesu edukacji na pograniczu. Zaświadczają o tym dynamiczne relacje między przemianami społeczno-kulturowymi pogranicza i procesami edukacji oraz indywidualnymi losami uczestników tychże procesów edukacyjnych, które splatają się w różnych zakresach i wymiarach, wzajemnie się warunkując, uzupełniając i niejednokrotnie także weryfikując (zob. ryc. 1).



Rycina 1. Zazębiające się relacje pomiędzy przemianami społeczno-kulturowymi pogranicza i edukacją na pograniczu oraz indywidualnymi losami ludzi pogranicza

Źródło: koncepcja własna.

Jednakże całokształt owych relacji w swej dynamice niezwykle trudno poddaje się anagnoryzmowi z tej zwłaszcza racji, że ludzie współcześni napotykać na rozmaite aporie w zakresie wyczerpującego satysfakcjonująco określenia specyfiki epoki, w której przypadło im żyć na arenie historii. Będąc bowiem sukcesorami i w rozmaitym sensie kontynuatorami dokonań swoich poprzedników, a także inicjatorami i kreatorami nowych przedsięwzięć na miarę zadań współczesności i wyzwań przyszłości, ludzie są także w różnym stopniu i zakresie ich uczestnikami, lecz bez możliwości zdystansowania się od nich *en bloc*, głównie dlatego, że stają się ich integralną częścią. Ów stan rzeczy stanowi przeszkodę na drodze do bardziej wnikliwej i obiektywnej oceny tego wszystkiego, czego doświadcza człowiek zanurzony w intensywnie ewoluującej rzeczywistości i pozostający jej nierozłączną częścią.

Problemy priorytetowe edukacji na pograniczu

Funkcjonujące w kompendiach wiedzy rozumienie kluczowego terminu pedagogiki – edukacja – obok takich pojęć jak wychowanie, kształcenie, samokształcenie, samowychowanie człowieka w ciągu całego jego życia eksponuje nie tylko *status quo* owych przedsięwzięć, lecz także potencjalny wymiar rezultatów tych procesów, zwłaszcza w sensie tego, co być może, co powinno być urzeczywistniane, ulepszane, doskonalone. Termin edukacja zazwyczaj odwołuje się do ogółu międzygeneracyjnych zabiegów służących kształtowaniu i rozwijaniu oraz doskonaleniu zdolności życiowych człowieka – poznawczych, wolicjonalnych, moralnych, duchowych mających wymiar dialogiczny, w toku których, korzystając z dotychczasowego dorobku oraz doświadczenia, aktywność edukacyjna koncentrowana jest nie tylko wokół tak zwanego przekazywania oraz opanowania wiedzy, lecz również zorientowana jest na urzeczywistnianie świata wartości, zwłaszcza zaświadczyających o człowieczeństwie³. Usytuowana w edukacji potencjalność w sposób konstytutywny wiąże się z ideą człowieka „możliwego”, który jako złożone *compositum* ciała

³ Zob. Z. Kwiecieński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 2005, s. 95; B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 905.

i ducha, woli i intelektu, nie tyle jest, co ustawicznie staje się, do czegoś zmierza, dąży. W związku z tym nie tylko uzasadnia się nieodzowność odwoływania się w edukacji do *universum* trwałych wartości, ale także wskazuje się na konieczność rozważnego otwarcia na wartości nowe, w tym będące owocem przemian kulturowych oraz cywilizacyjnych⁴.

Nic przeto dziwnego, że w edukacji dostrzega się kluczowy czynnik zmian zorientowanych na przyszłość oraz przypisuje się jej podstawową rolę w rozwoju wszystkich sfer życia społecznego i indywidualnego ludzi. Ów proces – jak eksponuje swoje stanowisko w tym względzie niemiecki pedagog i filozof, profesor uniwersytetów Würzburgskiego i Fryburskiego Wolfgang Brezinka (1928-2020) odwołujący się do podstawowych sposobów wartościowania: „to coś znacznie więcej niż tylko «wiedza ogólna» (ang. *common knowledge*). Zawiera ona w sobie nie tylko pewne umiejętności, lecz również podejście do rzeczywistości, podstawowe sposoby wartościowania, postawy estetyczne, moralne i polityczne”⁵.

Odnosząc się do etymologii terminu edukacja, założyciel Europejskiego Centrum Kultury w Genewie, szwajcarski eseista, krytyk i myśliciel Denis de Rougemont (1906-1985) następująco akcentuje w jej wymiarze przygodę, samodzielność i ryzyko: „prawdziwe znaczenie słowa edukacja staje się w naszej epoce zgodnie z etymologią: e-ducare (łac.) – prowadzić poza, prowadzić jednostkę od ignorancji do wiedzy, od instynktu do krytycznego rozumu, od domeny niepodważalnego i opiekuńczego sacrum ku osobistej przygodzie, ku samodzielności i ryzyku”⁶.

⁴ Szerzej i z innej perspektywy problemowej rozważałam zagadnienie edukacji między innymi w monografii: U. Ostrowska, *Doświadczenie conditio Humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*, Gorzów Wielkopolski 2020 oraz w artykule: U. Ostrowska, *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Refleksje aksjologiczne między zwątpieniem a nadzieją*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, vol 6, nr 2 (12), s. 7-28.

⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. z jęz. niem. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005, s. 105.

⁶ D. Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995, s. 73.

Z perspektywy edukacyjnej pogranicze mające swoją specyfikę stanowi rozległą, otwartą przestrzeń dla zróżnicowanych kulturowo narodów, które od setek lat łączy wielowiekowe sąsiedztwo. Owa specyfika znajduje swoje odzwierciedlenie w realizowanych różnego rodzaju autorskich programach edukacyjnych eksponujących istotę aksjologicznego wymiaru problematyki objętej swym zakresem merytorycznym, co graficznie ilustruje ryc. 2.



Rycina 2. Aksjologiczny wymiar edukacji na pograniczu

Źródło: koncepcja własna.

Pogranicze polsko-niemieckie zamieszkiwane jest przez ludzi charakteryzujących się bogatą i różnorodną, a niejednokrotnie skomplikowaną biografią. Stosunki polsko-niemieckie mające swoją specyfikę z jednej strony określane są jako trudne, złożone, często naznaczone wzajemną nieufnością oraz bolesnymi wspomnieniami historycznymi, z drugiej strony, ze względu na bliskość kulturową, pozostają one wypełnione przede wszystkim licznymi podobieństwami nie tylko w zachowaniach, lecz także w towarzyszących mieszkańcom pogranicza obu narodów problemach życia codziennego.

Niemniej jednak, niezależnie od stanowisk, przekonań i aspiracji, ludzie pogranicza niejako „skazani są” na ciągłe wybory i nieustanną ocenę otaczającej rzeczywistości zaświadczejacą o ich stosunku do przeszłości i zarazem

ujawniającej sposoby odnoszenia się do bieżących zmian, a także do tych, które związane są z planowaniem przyszłości⁷.

Zważywszy owe uwarunkowania, szczególną rolę przypisać należy autorskim programom z zakresu **edukacji historycznej** pogranicza polsko-niemieckiego. Przeszła historia a także wydarzenia współczesne na pograniczu zazwyczaj obejmują nie tylko podniosłe, szlachetne i zaszczytne wydarzenia czy momenty, ale także takie, których z różnych powodów nie chciałoby się doświadczyć w żadnych okolicznościach. Dlatego w procesach oceny czasów przeszłych niezbędne jest wiarygodne i rzetelne rozliczanie zaistniałych błędów historycznych, różnorodnych przekłamań przeszłości, w tym zdarzeń ocenianych zgoła negatywnie i takie ich wartościujące eksplorowanie, które wyklucza zatajanie istotnych faktów lub opieranie się na zniekształceniach czy półprawdach, aby możliwe było wiarygodne sprostanie zadaniom teraźniejszości i wyzwaniom przyszłości.

W literaturze przedmiotu podejmującej tego typu kwestie czasem przyjmowana jest konwencja określana mianem tzw. „trzeciej drogi” w następujący sposób: „Jeśli przeszłość zawiera w sobie rzeczy wzniosłe i zaszczytne, a obok nich także nikczemne i zawstydzające – a historii nie da się ani zawrócić, ani zapomnieć – to rozumny stosunek wobec dziedzictwa trzeba pojmować dwutorowo, dwuwartościowo. Poważny stosunek do historii zobowiązuje do szacunku wobec budujących doświadczeń i – umiejętności uczenia się z własnych błędów, krytycznej analizy i bezwzględnego rozliczania pomyłek dziejowych. Ignorowanie, a zwłaszcza poniżanie własnej historii jest rzeczą upokarzającą i naganną. Lecz również złą rzeczą jest bezrefleksyjna apologetyka, mitologizacja i triumfalizm budowane na jednowymiarowej wizji historii – głównie jako historii klęsk i tryumfów militarnych. Zrównoważony i trzeźwy użytek z dziedzictwa historycznego wymaga unikania fałszywych alternatyw. Między samobiczowaniem – i apologetyką; między fikcją

⁷ Por. U. Ostrowska, *Jedna przestrzeń – wiele miejsc doświadczania dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. IX, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2021, s. 107-122.

„ku pokrzepieniu serc”, a biadoleniem i lamentacją; pomiędzy triumfalizmem, a martyrologią – istnieje „trzecia droga”⁸.

Szczególnie należy szanować i eksponować to wszystko z dziejów pogranicza, co cenne i wartościowe, co stanowi podstawę współpracy, współdziałania i zacieśniania więzi we wszystkich sferach życia, w tym istotna jest kwestia utrwalania pamięci o wydarzeniach z przeszłości dzięki międzygeneracyjnym powiązaniom osób różnych pokoleń. Ważną rolę w tym zakresie spełniają spotkania ze świadkami wydarzeń historycznych oraz sposoby relacjonowania w ich toku osobistych doświadczeń, a także udostępnianie związanej z nimi dokumentacji, takiej np. jak dzieła sztuki, pamiątki rodzinne itp.

Interesujące okazują się również sposoby interpretowania przez ludzi pogranicza zdarzeń historycznych w przekazie rodzinnym, zapisywanie się ich w pamięci członków rodzin oraz obrazowanie owych zdarzeń na drogach do wspólnoty pamięci, a także przypisywanie odpowiedniej rangi temu, co się wydarzyło, co jest godne pamięci i szacunku, a co zostaje wykluczane i odrzucone, a nawet odsyłane w zapomnienie. W piśmiennictwie na ten temat orzeka się między innymi, że pamięć rodzinna jest filtrem autobiografii i przyczynia się do wyłaniania obrazu wydarzeń historycznych⁹, a co za tym idzie, jednocześnie owa pamięć rodzinna może być ważną inspiracją do obrazowania autentycznych wydarzeń historycznych z tego zwłaszcza względu, że: „rodzina wraz z kręgiem bliskich przyjaciół jest filtrem komunikatów wysyłanych do jednostki z różnych stron [...]; to także filtr informacji zapisanych w pamięci”¹⁰. Niewątpliwie owa pamięć autobiograficzna przekłada się na współczesne życie i funkcjonowanie ludności pogranicza oraz w różnym stopniu i zakresie ma swój udział w rozwiązywaniu dylematów niezwykle skomplikowanego procesu waloryzacji przeszłości regionu pogranicza polsko-niemieckiego.

⁸ A. Tyszka, *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, [w:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 31.

⁹ E. Kasperski, *Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy*, [w:] *Autobiografia. Przemiany formy znaczenia*, red. H. Gosk A. Zieniewicz, Warszawa. 2001, s. 15.

¹⁰ B. Szacka, *II wojna światowa w pamięci rodzinnej*, [w:] *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej polskiego społeczeństwa*, red. P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijakowski, B. Szacka, A. Szpociński, Warszawa 2010, s. 85.

Nadawanie cech wyjątkowości miejscom pogranicza z jednej strony zwraca uwagę na historię zarówno przestrzeni, jak i miejsc regionu, z drugiej jednak skupia się przede wszystkim na problematyce indywidualnych losów ludzi pogranicza, uwyrażniając „czynnik humanistyczny”, akcentujący wspólnotę ludzkich doświadczeń osób biorących udział w relacjach międzyludzkich i wynikających z nich intersubiektywnych znaczeń w postaci zwyczajów, obyczajów, norm społecznych, preferowanych wartości, w tym także stanowiących przesłanki dla projekcji przyszłości.

Podejście sytuujące w centrum rzeczywistości pogranicza przede wszystkim człowieka¹¹, jego problemy oraz doświadczenia istotne egzystencjalnie, a w dalszej kolejności elementy kultury regionu, zdaje się być szczególnie zasadne z wielu względów. Przede wszystkim wskazuje ono, że właśnie aspekt osobowościowy i kulturowy z definicji wyrasta na centralną kwestię. Oczywiście w różnych miejscach pogranicza zarówno ludzie, jak i kultury spotykają się i oddziałują na siebie wzajemnie, jednakże akcent antropologiczny kieruje uwagę głównie na zagadnienia dotyczące człowieka z perspektywy jego codziennych doświadczeń, w tym zwłaszcza egzystencjalnie znaczących, w trakcie których dzieje się coś ważnego, które przyciągają szczególną uwagę, skłaniają do pogłębionych refleksji oraz w różnym stopniu i zakresie powodują zmiany w ludziach i/lub w ich otoczeniu¹².

Postrzeganie pogranicza przez pryzmat ewoluujących tożsamości, które są zarówno źródłem, jak i efektem kontaktów różnych wspólnot etnicznych, religijnych i narodowych, tworzy krajobraz szczególnie zintensyfikowanych relacji międzykulturowych, które budują podwaliny pod waloryzację dziedzictwa kulturowego regionu przez mieszkańców zajmujących określone miejsca w przestrzeni i świadczących swoim życiem o wartościującej postawie wobec tego, co pozostało z przeszłości i co jest dla nich egzystencjalnie istotnym

¹¹ A. Perzanowski, *Wstęp*, [w:] *Centrum na peryferiach. Monografia społeczności lokalnej Ejszyszek i okolic na Wileńszczyźnie*, red. A. Perzanowski, Warszawa 2005, s. 10-11.

¹² Por. U. Ostrowska, *The system of Values In the Dialogue of Cultures*, „Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives” 2012, t. 10, nr 1, s. 144-157.

elementem życia tu i teraz, a także co dobrze rokuje w odniesieniu do przyszłości. Poznanie historii życia mieszkańców pogranicza i przeżywania przez nich miejsc o znaczeniu egzystencjalnie znaczącym umożliwia odpowiedzieć na wiele pytań, w tym związanych z waloryzacją teraźniejszości i planowaniem przyszłości, a także z identyfikowaniem oraz rozpoznawaniem barier stanowiących przeszkody na drodze do nawiązywania współpracy transgranicznej w celu budowania mostów dla integracji społeczności lokalnych.

Zasygnalizowanym powyżej kwestiom ewidentnie wychodzi naprzeciw **edukacja międzykulturowa** na pograniczu, u podstaw której sytuuje się paradygmat współistnienia za sprawą określania celów i zadań oraz ich realizowana w toku przygotowywania ludzi i zbiorowości społecznych do życia w zróżnicowanym wielokulturowym świecie. Z perspektywy aksjologicznej istotą i główną wartością edukacji międzykulturowej jest nie tylko współbycie „z innymi”, ale także uczenie się „z innymi” i „od innych” oraz bycie „dla innych”, współdziałanie i współpraca „z innymi” w realizowaniu kompetencji ludzi pogranicza czelujących tożsamość międzykulturową w toku otwartego dialogu kultur. Kwestia dialogu kultur stanowi wyzwanie dotyczące sposobów uprawiania dialogu tożsamościowego wewnętrznego i zewnętrznego w celu rozumnego ubogacającego korzystania z dorobku innych kultur. Niewątpliwie wymaga porządkującego myślenia o problemach związanych z wielokulturowością i edukacją międzykulturową¹³.

Wywodząca się z lat 90. ubiegłego stulecia z krajów zróżnicowanych etnicznie, tudzież charakteryzujących się wysokim procentem zamieszkujących na ich terenie cudzoziemców (USA, Niemcy, Wielka Brytania) edukacja międzykulturowa stanowi także bardzo ważny element zarówno edukacji historycznej, jak i edukacji regionalnej. Głównym celem pedagogicznej koncepcji edukacji międzykulturowej, czasem określanej jako wielokulturowa, jest ubogacające poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej za sprawą kontaktów z innymi kulturami oraz kształtowanie bez uprzedzeń

¹³ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

i stygmatyzujących stereotypów rozumienia odmienności innych kultur, szczególnie w toku prowadzenia z nimi otwartego dialogu¹⁴.

W istocie dla edukacji międzykulturowej fundamentalnym zadaniem i wyzwaniem jest owa kwestia kształtowania „otwartości” na inne kultury, ale przede wszystkim w taki sposób, aby uwrażliwiać na odpowiednią dawkę rozsądnego krytycyzmu w odniesieniu do internalizowania i eksterioryzowania wpływów kulturowych, które nie doprowadzają zarazem do zatracenia istoty własnej tożsamości kulturowej¹⁵.

Swoiste synergiczne wzmocnienie dla edukacji międzykulturowej stanowi zazębiająca się z nią zakresowo **edukacja regionalna** na pograniczu postrzegana jako koncepcja pedagogiczna eksponująca dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego będącego niezbędnym elementem tożsamości jednostkowej i zbiorowej, w tym zwłaszcza za sprawą kształtowania szacunku do dziedzictwa kulturowego, ze szczególnym uwzględnieniem takich elementów, jak język, tradycja oraz obyczaje i zwyczaje sprzyjające zakorzenieniu w tzw. małej ojczyźnie. Umożliwiając wszechstronne poznanie regionu i jego kultury, edukacja regionalna wprowadza w życie kulturalne wspólnoty lokalnej oraz w proces kształtowania tożsamości narodowej w aspekcie tożsamości regionalnej pogranicza¹⁶. Ponadto w toku edukacji regionalnej nieodzowne jest także uwrażliwienie na kulturowe odrębności innych regionów w różnej skali, w tym na wzajemne oddziaływania tendencji lokalnych i globalnych, które w różnym stopniu i zakresie przyczyniają się do przemian występujących w kulturze własnej, doprowadzając do jej zróżnicowania, które nie powinno wydziedziczać z zakorzenienia we własnej kulturze regionalnej. Region bowiem stanowi przestrzeń „zakorzeniającą” człowieka w najbliższej dla niego terytorialnie wspólnotie i kulturze. O tej bardzo ważnej w edukacji regionalnej kategorii umożliwiającej człowiekowi docenianie własnej

¹⁴ Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

¹⁵ Szerzej rozważałam tę problematykę w: U. Ostrowska, *Podstawy aksjologii tożsamości*, „Język. Religia. Tożsamość” 2023, nr 2 (28), s. 435-450.

¹⁶ Por. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

tożsamości Simone Weil (1909-1943) pisała, że jest „najważniejszą i najbardziej zapożnaną potrzebą duszy ludzkiej [...], którą trudno określić. Istota ludzka ma korzenie, jeżeli rzeczywiście w sposób aktywny i naturalny uczestniczy w egzystencji wspólnoty, przechowującej jakieś skarby przeszłości i obdarzonej poczuciem jutra”¹⁷.

Realizowany równolegle na pograniczu – obok edukacji regionalnej – autorski program z zakresu **edukacji turystycznej i krajoznawczej**, z racji współdziałania różnych czynników obu programów, zapewnia większe efekty niż suma poszczególnych oddzielnych działań. Turystyce i krajoznawstwu przypisywana jest znacząca rola w poznawaniu zróżnicowania i piękna krajobrazów przyrodniczych i kulturowych pogranicza polsko-niemieckiego oraz promowania ich nie tylko w kraju, lecz także za granicą.

Źródłem dla wyłonienia się turystyki była przede wszystkim ciekawość poznawania i odkrywania przyrody, techniki, zabytków, przeszłości, ludzi. W przypadku regionu pogranicza turystyka ma ogromną wartość edukacyjną, pozwala bowiem na odkrywanie walorów i piękna różnorodności krajobrazów regionu, w tym takich, jak charakterystyczne zespoły krajoznawcze, osobliwości przyrody, folklor, sztuki plastyczne, dzieła ludowe, bogata historia zapisana w dziełach architektury, w zabytkach budownictwa, kultury materialnej, w pamiątkach historycznych (dobra kultury), w tym w miejscach pamięci, w legendach o sławnych ludziach, którzy żyli i pracowali na terenie pogranicza polsko-niemieckiego, a także w obiektach współczesnej gospodarki, techniki, nauki i kultury. Część z nich ma wartość nie tylko regionalną, niektóre bowiem są ważne także w skali ogólnokrajowej, a nawet w skali globalnej, o czym zaświadcza między innymi Lista Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO¹⁸.

¹⁷ S. Weil, *Myśli*, wybór A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa 1985, s. 144.

¹⁸ Zob. U. Ostrowska, *Wymiar aksjologiczny dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. VIII, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2020, s. 229-342.

Turystyka uczy rozumienia dzieł sztuki oraz sposobów ich percepcji, a przy tym umożliwia doświadczanie różnorodnych przeżyć estetycznych. Natomiast krajoznawstwo jest ruchem społecznym dążącym, zwłaszcza poprzez różne formy turystyki, głównie za sprawą gromadzenia o nim wiedzy oraz popularyzowania go, a także równoległe działającym na rzecz utrwalania i pomnażania zasobów przyrody i kultury. Służą temu zwłaszcza wycieczki oraz rozmaite zajęcia terenowe i warsztaty organizowane w celu poznawania regionu pogranicza polsko-niemieckiego, liczącego 460 kilometrów od Żytawy (Zittau) na północ wzdłuż Nysy i Odry. Zarówno polskie miasta graniczące z Niemcami – Słubice, Świnoujście, Gubin, Szczecin, Zgorzelec, Kostrzyn nad Odrą, jak i niemieckie miasta graniczące z Polską, takie jak Frankfurt nad Odrą, Görlitz, Eisenhüttenstadt, Cottbus, inaczej Chociebuż, Guben, Schwedt/Oder, Zittau oprócz urokliwych walorów turystyczno-krajoznawczych posiadają ciekawą historyczną przeszłość. Większość z nich ma status przygranicznych miejscowości turystycznych. Pośród tych miast zjawiskiem niezwykłym są dwumiasta: Słubice – Frankfurt nad Odrą, Gubin – Guben, Zgorzelec – Görlitz, Świnoujście – Ostseebad Heringsdorf historycznie tworzące urbanistyczną całość, jednakże od 1945 roku rozwijające się oddzielnie po obu stronach granicy polsko-niemieckiej. Swoistym symbolem granicy, która nie dzieli, lecz łączy jest zlokalizowana na wyspie Uznam (niem. Usedom) granica polsko-niemiecka (ryc. 3.).



Rycina 3. Wzdłuż granicy polsko-niemieckiej „wspólna droga” na wyspie Uznam prowadząca do Bałtyku

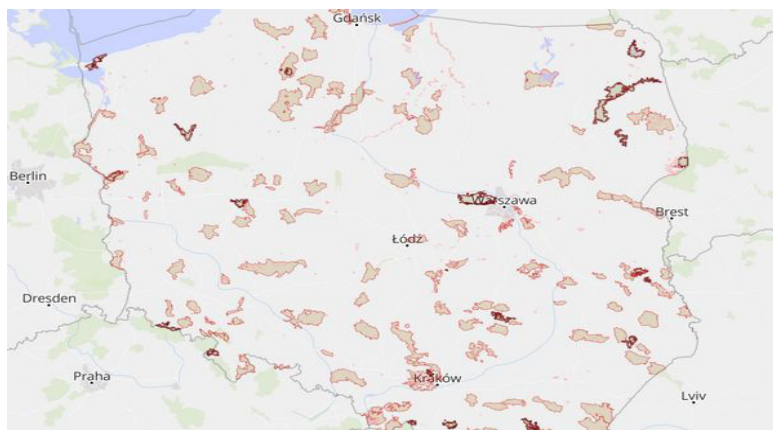
Źródło: <https://www.deutschland.de/pl/topic/zycie/niemcy-i-polska-podroz-wzdłuż-granicy> [dostęp: 5.07.2024].

Z edukacją turystyczno-krajoznawczą na pograniczu harmonizuje **edukacja ekologiczna** ujmowana jako koncepcja kształcenia i wychowywania w duchu poszanowania środowiska przyrodniczego zgodnie z powszechnie lansowanym hasłem: myśleć globalnie – działać lokalnie. Edukacja ekologiczna umożliwia zgłębianie zagadnień środowiska oraz poznawanie powiązań pomiędzy społecznością pogranicza, jego środowiskiem i kulturą oraz gospodarką, a także indywidualnymi losami mieszkańców regionu pogranicza będącym dla nich środowiskiem naturalnym życia (biotop). Z perspektywy aksjologicznej głównym celem edukacji ekologicznej jest wzmacnianie kompetencji, które budują rozumienie przyrody i procesów zachodzących w środowisku oraz kształcą poczucie odpowiedzialności za środowisko, a także skłaniają do autentycznej troski o nie, a przy tym umożliwiają świadome podejmowanie decyzji o angażowaniu się na rzecz ochrony przyrody i środowiska naturalnego regionu pogranicza.

Wzbogacając wiedzę z zakresu współzależności między przedstawicielami gatunku *homo sapiens* a naturą, która jest niezbędna do produkcji żywności, utrzymania czystego powietrza i wody oraz zachowania równowagi w zmieniającym się klimacie, edukacja ekologiczna sprzyja zdrowemu odżywianiu i propaguje aktywność ruchową wpływającą na poprawę stanu zdrowia. Ważnym celem edukacji ekologicznej jest propagowanie ekologicznego stylu życia oznaczającego odpowiedzialne korzystanie z dostępnych zasobów. W najszerszym wymiarze głównym celem edukacji ekologicznej jest ochrona i zachowanie naszej planety dla przyszłych pokoleń.

Strategicznym atutem edukacji ekologicznej na pograniczu polsko-niemieckim są zajęcia realizowane w terenie. Ich atrakcyjność wynika przede wszystkim z różnorodnego bogactwa niepowtarzalnych skarbów przyrody tego regionu, w tym takich zwłaszcza, jak rezerваты, parki, obszary chronione, lasy, góry, dostęp do Morza Bałtyckiego, a wśród nich Woliński Park Narodowy, Szczeciński Park Krajobrazowy „Puszcza Bukowa”, Cedyński Park Narodowy Ujście Warty, Krzeziński Park Narodowy, Park Krajobrazowy Łuk Mużakowa (ryc. 4). Parki narodowe, parki krajobrazowe i rezerваты przyrody stanowią

różne formy obszarów chronionych, z różnorodnymi cechami i celami ochrony środowiska naturalnego. Park narodowy będący obszarem o dużej wartości przyrodniczej jest chroniony ze względu na swoją unikalną florę i faunę oraz inne istotne dla ekosystemu elementy, natomiast park krajobrazowy jest obszarem o dużym znaczeniu estetycznym, gdzie, zachowując harmonię z przyrodą, równocześnie prowadzi się działalność turystyczną i rekreacyjną, respektując wszakże zasadę zrównoważonego korzystania z zasobów, z kolei rezerwat przyrody objęty jest ścisłą ochroną dla zachowania naturalnych procesów ekologicznych i ochrony rzadkich gatunków roślin i zwierząt. Owo bogactwo krajobrazu¹⁹ pogranicza niejako w naturalny sposób sprzyja wyjaśnianiu zjawisk przyrodniczych, ich uwarunkowań i pełnionej roli na przykładzie rzeczywistych procesów i obiektów przyrody, która skłania ku procesom internalizowania i eksterioryzowania takich między innymi wartości, jak racjonalność, umiarkowanie, szacunek, odpowiedzialność, wrażliwość, poczucie więzi z przyrodą.



Rycina 4. Polskie parki narodowe, krajobrazowe i rezerваты przyrody wzdłuż granicy polsko-niemieckiej

Źródło: <https://velomapa.pl/mapy/parki#6/52.13/19> [dostęp: 7.07.2024].

¹⁹ W ekologii bywa stosowane pojęcie krajobrazu ekologicznego, który traktowany jest jako wyższy poziom organizacji, obejmujący swym zakresem różne ekosystemy. Krajobraz ekologiczny określa wyodrębniony obszar o charakterystycznej fizjonomii (np. wiejski, zurbanizowany, pojezierny), który konstruuje powiązane ze sobą ekosystemy.

Znaczącą rolę w formowaniu się narodów – obok historii – przypisywał właśnie krajobrazowi brytyjski socjolog, jeden z czołowych badaczy narodów Anthony D. Smith (1939-2016), autor kilkunastu książek poświęconych problematyce narodowej i etnicznej, twórca koncepcji etnosymbolizmu głoszącego, że narody wykształciły się w toku długotrwałego procesu historycznego na podstawie istniejących wcześniej więzi etnicznych twierdził, że „historia» i «krajobraz» stanowią najlepszą szansę uformowania się narodów, które konstruowane są wokół starożytnego rdzenia etnicznego, to obydwa pojęcia stają się istotnym narzędziem i formą dla budowania narodu”²⁰.

Dążąc do tworzenia harmonijnego związku między człowiekiem a środowiskiem naturalnym, poprzez promowanie zrównoważonego rozwoju w toku edukacji ekologicznej na pograniczu polsko-niemieckim ważne są realizowane wspólnie przez oba narody przedsięwzięcia w tym zakresie, ponieważ ani środowisko naturalne, ani przyroda nie znają granic administracyjnych, toteż w żadnym razie nie należy dzielić tego, co jest wspólnym problemem i interesem oraz dobrodziejstwem obu sąsiadujących ze sobą krajów – ochrony przyrody sytuującej się ponad granicami, czego ewidentnie dowodzi katastrofa ekologiczna, która dotknęła Odrę w sierpniu 2022 roku.

Na ryc. 3., eksponującej wymiar aksjologiczny kilku programów edukacji na pograniczu polsko-niemieckim, ujęłam u jej podstawy **edukację dla bezpieczeństwa**. Poczucie bezpieczeństwa ludzi zamieszkujących ten region spełnia bowiem bardzo konstytutywnie ważną rolę z wielu względów. Przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa oznacza z jednej strony stan towarzyszący człowiekowi w ciągu jego życia, z drugiej strony natomiast jest procesem w swej istocie podlegającym zmianom. Poczucie bezpieczeństwa oznacza, że człowiek doświadcza spokoju, pewności i braku zagrożeń w rezultacie zwłaszcza zaspokajania potrzeb i urzeczywistniania wartości. Źródłem poczucia bezpieczeństwa może być również otrzymywanie wsparcia od innych ludzi, a także doświadczenie stanu bycia ważnym członkiem społeczności. Dla poczucia bezpieczeństwa istotne są także niski poziom stresu oraz

²⁰ A. D. Smith, *Etniczne źródła narodów*, przeł. M. Głowacka-Grajper, Kraków 2009, s. 299.

zaspokajanie podstawowych potrzeb fizjologicznych. Jednakże autentyczne poczucie bezpieczeństwa najpełniej przejawia się w rozsądnej umiejętności zachowania podstawowych zasad filozofii życia w dynamicznie zmieniających się okolicznościach o narastającej złożoności współczesnego świata. Przede wszystkim bezpieczeństwo wiąże się ze spokojem, stabilnością oraz barakiem zagrożeń. Edukacja dla bezpieczeństwa (EDB) to także przedmiot realizowany w polskich szkołach ponadpodstawowych i w szkole podstawowej (od 2018). Zakres nauczania obejmuje szeroko pojętą obronę cywilną, metody ochrony przed różnymi zagrożeniami i przygotowanie do postępowania w wypadku katastrof oraz klęsk żywiołowych. Podczas nauki uczniowie są także szkoleni w udzielaniu pierwszej pomocy. Ponadto na niektórych uczelniach wyższych realizowane są w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym studia licencjackie, magisterskie oraz podyplomowe, np. na kierunku bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo narodowe i wewnętrzne, techniki bezpieczeństwa i obronności, w tym oferowane są takie specjalności, jak np. bezpieczeństwo lokalne i zarządzanie kryzysowe, bezpieczeństwo militarne i siły zbrojne RP, cyberbezpieczeństwo, kryminologia i kryminalistyka, służby specjalne i policyjne.

Jednakże kwestia edukacji dla bezpieczeństwa na pograniczu polsko-niemieckim w żadnym razie nie powinna być ani utożsamiana wyłącznie z owym przedmiotem funkcjonującym w ramach edukacji formalnej, ani ograniczana. Z perspektywy współczesnych intensywnych przemian o narastającej złożoności i zmienności bezpieczeństwo będące podstawową potrzebą każdego człowieka i jego niezbywalnym, konstytucyjnym prawem wymaga ustawicznego zainteresowania, w tym permanentnej całościowej edukacji dla bezpieczeństwa, przygotowującej ludzi do skutecznego radzenia sobie z zadaniami teraźniejszości i wyzwaniem oraz zagrożeniami przyszłości, spośród których nie wszystkie są przewidywalne w świecie intensywnie rozwijającym się we wszystkich sferach życia²¹. Realizowane przez oba narody pogranicza cele i zadania edukacji dla bezpieczeństwa są niezwykle istotne z wielu

²¹ B. A. Orłowska, *Etnobezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. 9, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2021, s. 95-106.

względów. Przede wszystkim ludzie i zbiorowości pogranicza podlegają ciągłym procesom transformacji i modernizacji, europeizacji i globalizacji. W związku z tym istotne są między innymi kwestie związane z procesami ruchliwości społecznej, w szczególności ruchliwości przestrzennej w powiązaniu z różnymi formami migracji, a także procesy adaptacji mieszkańców do zmieniających się uwarunkowań regionu pogranicza²². W zakresie lokalnego bezpieczeństwa społecznego regionu pogranicza główną rolę pełni administracja publiczna, zarówno rządowa, jak i samorządowa. Stąd istotne znaczenie dla bezpieczeństwa spełniają więzi lokalne w zakresie budowania sieci samopomocowej i elementarnego zaufania do państwa (idei pomocniczości). Źródłem bezpieczeństwa regionu pogranicza są potrzeby, wyrastające w tym środowisku obu krajów. Owe wspólnie realizowane przedsięwzięcia łączące wysiłki mieszkańców pogranicza w tym zakresie wzmacniają motywację do współpracy oraz w większym stopniu i zakresie wychodzą naprzeciw oczekiwanym rezultatom²³.

Uwagi podsumowujące

Granice od dawna były i są przedmiotem zainteresowań reprezentantów licznych dyscyplin naukowych zafascynowanych zróżnicowanym pod wieloma względami obszarem jawiącym się innością i odmiennością, a zarazem także wspólnotowością i swoistą bliskością. Toteż stanowi pogranicze interesujący przedmiot odkrywania oraz porównywania, a także prowadzenia ciekawych dialogów, debat, dyskursów w zakresie poszukiwania wspólnych dróg do realizacji przedsięwzięć krajów przygranicznych. O jakości polsko-niemieckiej współpracy transgranicznej – obok edukacji – decyduje wiele czynników, które wymagają stałej identyfikacji i monitorowania, w tym wnikliwej diagnozy wspólnych potrzeb, interesów i korzyści obu narodów realizujących współczesne zadania i projektujących wspólne przyszłość.

²² B. A. Orłowska, *Etnobezpieczeństwo młodzieży pochodzącej z mniejszości narodowych i etnicznych*, [w:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Myszk-Strychalska, P. Peret-Drażewska, Poznań 2023, s. 57-68.

²³ Zob. T. Łachacz, *Bezpieczeństwo w interakcjach polsko-niemieckich*, Szczytno 2021.

Podjęte rozważania nie wyczerpują rzecz oczywista całokształtu zagadnień dotyczących edukacji na pograniczu polsko-niemieckim. Inspirujące do rozważań dotyczących edukacji na pograniczu mogą okazać się kwestie takie, jak np.: Czy poczucie bliskości kulturowej obu narodów jest wystarczającą podstawą do przezwyciężenia bolesnych wspomnień historycznych? Jakie tradycje i dlaczego mieszkańcy pogranicza szczególnie cenią i o które dbają w swoim życiu, a także przekazują i polecają przyszłym pokoleniom? Co szczególnie łączy i wzmacnia, a co dzieli i oddala ludzi pogranicza polsko-niemieckiego? Jakie są najważniejsze podstawy rozwoju współpracy i współdziałania obu narodów w poszczególnych sferach życia? Co należy zrobić w pierwszej kolejności, aby rozwijać i wzmacniać więzi ludności pogranicza w budowaniu pomyślnej przyszłości obu narodów?, a także wiele innych.

Bibliografia

1. Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tł. z jęz. niem. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
2. Coombs P. H., *Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities*, „Comparative Education Review” 1976, vol. 20, nr 3.
3. Kasperski E., *Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy*, [w:] *Autobiografia. Przemiany formy znaczenia*, red. H. Gosk A. Zieniewicz, Warszawa. 2001.
4. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 2005.
5. Łachacz T., *Bezpieczeństwo w interakcjach polsko-niemieckich*, Szczytно 2021.
6. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
7. Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
8. Nikitorowicz J., *Pogranicze Tożsamość Edukacja Międzykulturowa*, Białystok 1995.
9. Orłowska B. A., *Etnobezpieczeństwo młodzieży pochodzącej z mniejszości narodowych i etnicznych*, [w:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata rozważania edukacyjno-wychowawcze*, red. B. Kanclerz, L. Myszką-Strychalska, P. Peret-Drażewska, Poznań 2023.
10. Orłowska B. A., *Etnobezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki. Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. 9, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2021.

11. Ostrowska U., *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Refleksje aksjologiczne między zwątpieniem a nadzieją*. [w:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” Vol 6 2(12)/2018, pp. 7-28.
12. Ostrowska U., *Doświadczenie conditio Humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*, Gorzów Wielkopolski 2020.
13. Ostrowska U., *Jedna przestrzeń – wiele miejsc doświadczania dziedzictwa kulturowego pogranicza* [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. IX, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2021, s. 107-122.
14. Ostrowska U., *Theoretical foundations of bordeland research*, [w:] *Global Scientific and Academic Research*, „Journal of Education and Literature” 2024, vol 2, nr 4, <https://gesarpublishers.com/gsjajel-home-page>.
15. Ostrowska U., *Wymiar aksjologiczny dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. VIII, red. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2020.
16. Perzanowski A., *Wstęp*, [w:] *Centrum na peryferiach. Monografia społeczności lokalnej Ejszyszek i okolic na Wileńszczyźnie*, red. A. Perzanowski, Warszawa 2005.
17. Rougemont D., *List otwarty do Europejczyków*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa 1995.
18. Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
19. Szacka B., *II wojna światowa w pamięci rodzinnej*, [w:] *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej polskiego społeczeństwa*, red. P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijakowski, B. Szacka, A. Szpociński), Warszawa 2010.
20. Tyszka A., *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, [w:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, red. S. Bednarek, E. Repsch, Wrocław 2004.
21. Weil S., *Myśli*, wybór A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa 1985.

Pogranicze w języku. Język na pograniczu

Streszczenie

Pogranicze od początków jego funkcjonowania w wyniku wytyczenia czy wyznaczenia granicy jest terenem specyficznym ze względu na różnice kulturowe, zwyczaje i obyczaje, interesy oraz odzwierciedlający je język. Dodatkowo dystans ten może wzmacniać kresowość, kraniec i koniec. Wraz z kontaktami międzyludzkimi dystans ten się niweluje i prowadzi do swoistej wymiany, ale z zachowaniem istotnych dla funkcjonowania podstaw kulturowych. Siłę największą wykazuje tu język, który pokonuje granice w procesie interferencji językowej o różnej kwalifikacji.

Słowa kluczowe: język, pogranicze, granica, kultura

Język z punktu widzenia jego roli społecznej i interpersonalnej najogólniej identyfikowany jest z systemem znaków – w pierwszej kolejności dźwiękowych, a wtórnie pisanych – za pomocą których porozumiewają się członkowie danego narodu, społeczeństwa, szeroko pojętej wspólnoty. Nazywany jest obiegowo mową. Znajomość języka może być oceniana jako czynna bądź bierna; z wykorzystaniem bądź ignorowaniem jego różnorodnych funkcji, jak między innymi: ekspresywna (zwana też emotywną), fatyczna, impresywna (zwana też imperatywną, konatywną), poetycka itd., ale przede wszystkim przedstawieniowa¹. Dzięki niej osoby komunikujące się, porozumiewające, informujące, mogą, mówiąc, przywoływać w świadomości konkretne przedmioty, zjawiska, procesy bądź uczucia drogą nadawania im konkretnych wyrażeń z języka. Komunikacja jest efektywna wówczas, gdy te wykorzystane z zasobów języka elementy oraz wywołane nimi desygnaty znane są wszystkim

¹ Por. np.: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994; K. Ożóg, *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 78-100; R. Przybylska, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków 2003.

uczestnikom aktu komunikacji i przez nich tak samo rozumiane. Ułatwiają to składniki językowego obrazu świata utrwalone kulturowo, upowszechniona w komunikacji frazeologia, a nawet przysłowia².

Klasyfikując język, mówimy przede wszystkim o języku naturalnym, którym posługują się (w pełnym znaczeniu tego słowa, czyli mówią, myślą, a nawet śnią) członkowie danej społeczności, stąd dla przykładu język polski, język francuski, hiszpański itd. Językiem ogólnym nazywamy odmianę kulturalną danego języka narodowego, upowszechnianą przez szkołę i administrację, także literaturę, prasę i inne media. Językiem etnicznym obejmujemy zarówno język ogólny, jak i wszystkie jego odmiany regionalne, zawodowe, środowiskowe, gwary i żargon. W kolejności wymienić należy też język folkloru, język ludowy, język literacki, język familijny (zwany też językiem domowym bądź rodzinnym), język potoczny i język osobniczy (zwany idiolektem bądź mową jednostkową)³.

Z perspektywy potrzeb komunikacyjnych przeciętnego użytkownika języka i jego aktywności najistotniejszy jest poziom językowy codziennego kontaktu, z pomocą języka żywego. Kwiryna Handke nazywa go **językiem codziennej komunikacji**. Jak podkreśla: „Użytkownikami polszczyzny codziennej są uczestnicy codziennej żywej komunikacji społecznej (w wersji mówionej i pisanej lub drukowanej), w znacznej mierze o charakterze publicznym. W tekstach pisanych (drukowanych), a także w wypowiedziach zanotowanych i opublikowanych obserwuje się te właściwości zarówno u ludzi pióra (dziennikarzy, publicystów, pisarzy), jak też u wszystkich innych posługujących się polszczyzną codziennej komunikacji, poczynając od przypadkowych uczestników sond ulicznych po znane osobistości ze świata kultury, nauki, biznesu i polityki. Nie można również nie zauważyć całej – bardzo rozbudowanej i zróżnicowanej – sfery wypowiedzi mówiono-pisanych w internecie (blogi, czaty)”⁴. Język codziennej komunikacji

² Szerzej, np.: S. Bąba, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań 1989; *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999; S. Świrko, *Na wszystko jest przysłowie*, Poznań 1975.

³ Por. *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, op. cit.

⁴ K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s. 273.

wraz z jego elementami potocznymi, regionalnymi, nawet napływowymi obcego pochodzenia i o pogranicznym nacechowaniu, charakteryzuje się wysoką dynamiką, za sprawą głównie środków masowego przekazu, ale także pod wpływem używających ich osób o szczególnym ekspresywnie temperamencie, uzewnętrzniających emocje, głównie negatywne.

Termin **pogranicze**, rozumiany współcześnie w pierwszej kolejności jako ‘obszar w pobliżu granicy dzielącej pewne przestrzenie, na przykład państwa lub krainy geograficzne’⁵, będący synonimem **przygranicza** (dawniej również **ugranicza**) bądź **kresów**, funkcjonuje w polszczyźnie pisanej niezmiennie przynajmniej od XV wieku, o czym świadczą zarejestrowane w opracowaniach leksykograficznych⁶ przykłady jego użycia, by przywołać: wyimek z piętnastowiecznych *Pamiętników Janczara Polaka*: „Przysięgnąwszy cesarz turecki do jednej ziemi konstantynowej na jedno pole, które zowią Zegłow, na pograniczy ziemi Rackiej” (SW IV, 468)⁷; wypis z osiemnastowiecznego tomu *Volumina legum*, pierwszego polskiego zbioru prawa stanowionego: „Niżliby wojsko z tamtych miejsc i tamtego ugranicza było zwiedziane, miejsca te dobrze mają być opatrzone” (SW VII, 249); anonimowe – jako dziewiętnastowieczny przykład użycia: „Mieszkam na pograniczu królestwa” (Swil II, 1093); urywki z dzieł Adama Mickiewicza: „Na pograniczach Wołynia i na Podolu, pełnym wzgórków i skał, las, coraz rozmaitszy, obfituje w buki, w topole, graby i leszczynę” (SJPD VI, 799) i Wojciecha Żukrowskiego: „My z pogranicza znamy język sąsiadów” (SJPD VI, 799). Ukształtowane obok podstawowego i później znaczenie przenośne i wtórne wyrazu pogranicze, o treści ‘okres, stan

⁵ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. I-IV, Warszawa 2003 (dalej USJP); tu: t. III, s. 284.

⁶ Do retrospekcji wykorzystano: *Słownik języka polskiego*, opr. A. Zdanowicz, M. Bohusz-Szysko, J. Filipowicz i in., t. I-II, Wilno 1861, zwany *Słownikiem wileńskim* (dalej Swil); *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. I-VIII, Warszawa 1900-1927, zwany *Słownikiem Warszawskim* (dalej SW); *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. I-XI, Warszawa 1958-1969 (dalej SJPD);

⁷ Po przykładzie wyekscerpowanym ze słownika podaję w nawiasie jego symbol literowy (patrz przypis 6) oraz numer strony, z której cytat pochodzi.

lub obszar, w którym graniczą ze sobą dwie kultury, epoki itp.⁸, sygnalizuje szeroko pojęte przestrzenie, zjawiska, procesy usytuowane na styku kultur, różnic społecznych, emocjonalnych i egzystencjalnych.

Równie wielowiekową tradycją charakteryzuje się wyraz **pograniczny**, dawniej również **ugraniczny**⁹ (jako pochodny od nazwy pogranicze), oznaczający w pierwszej kolejności 'teren położony pod granicą, na pograniczu', ale też 'mieszkańca pogranicznego, sąsiada'¹⁰. Potwierdzają to przykłady użycia wyekscerpowane z dzieł twórców żyjących w XVI i XVII wieku, między innymi: Marcina Bielskiego → „Na niego się (Tarnowskiego) pograniczni nieprzyjaciele oglądali” (SW IV, 468); Jakuba Wujka → „Sodoma i Gomora i pograniczne miasta” (SW IV, 468); Piotra Skargi → „Wojny im z pogranicznymi nieprzyjacioły wieść kazał” (SW IV, 468); Andrzeja Wargockiego → „Niemal wszystkie pograniczne zwaśnione mamy” (SW IV, 469); i następnym, XVIII stuleciu, jak Wincenty Skrzetuski: „Sądy pograniczne między Polską a Rosją” (SW IV, 469).

Z pograniczem rozumianym jako teren, okolica w pobliżu granicy, związany jest jego mieszkaniowiec, nazywany w wiekach wcześniejszych **pogranicznikiem** (czyli osobą mieszkającą nad granicą, przy granicy, na kresach), ale też **granicznikiem** (czyli mieszkającym pogranicznie sąsiadem)¹¹. Jako nową w polszczyźnie połowy XX wieku odnajdujemy jednostkę leksykalną **pogranicznik** identyfikującą wówczas i w następnych latach 'żołnierza wojsk chroniących granice państwa' (Jan Gerhard: „Wezwani do poddania się, zaczęli uciekać. Ogień z broni maszynowej pograniczników położył ich trupem”; SJPD XI, 389). Funkcjonowała ona w pierwszym okresie żywotności jako wyraz nieakceptowany przez normę, o czym świadczy kwalifikator pot.[oczny] w *Słowniku języka polskiego*, pod red. Witolda Doroszewskiego¹² oraz wskazówka ortoepiczna

⁸ Za: USJP III, s. 284.

⁹ W polszczyźnie doby nowopolskiej wychodzący z użycia, a w XIX wieku już rzadko używany, czego potwierdzeniem jest jego kwalifikacja w *Słowniku warszawskim* (X „mało używany”). Por. SW IV, s. 468.

¹⁰ Za: SW IV, s. 468-469.

¹¹ Por. SW IV, s. 468.

¹² Por. SJPD XI, s. 389.

w obowiązującym w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku *Słownika poprawnej polszczyzny*: „*lepiej*: żołnierz WOP-u, wopista”¹³. W polszczyźnie najnowszej wyraz pogranicznik jako neutralny oznacza funkcjonariusza straży granicznej, co zilustrować mogą liczne realizacje w czynnej komunikacji internetowej. Oto przykłady: „Brytyjski pogranicznik okazał się nielegalnym imigrantem”¹⁴; „Polski pogranicznik ciężko ranny przy zaporze z Białorusią”¹⁵; „Kiedy nie reago-
wał na polecenia pograniczników, jeden z funkcjonariuszy oddał strzały w opony pojazdów”¹⁶, ilustrujące również zróżnicowane nacechowanie stylistyczne wypowiedzi. W najnowszym języku polskim wyraz ten bowiem pozostaje nieoficjalny i przyporządkowany komunikacyjnie socjolektowi wojskowemu oraz wypowiedziom medialnym na temat bezpieczeństwa i jego zagrożenia.

Wśród synonimów pogranicza odnajdujemy plurale tantum **kresy**, które pierwotnie oznaczało ‘straże pograniczne, linię pogranicza wojskowego, obronną linię graniczną’ oraz granicę, pogranicze, krainę pograniczną. W takim znaczeniu wyraz ten pojawił się w języku polskim w pierwszej połowie XVIII wieku¹⁷ i upowszechnił obiegowo w stuleciu następnym, czego potwierdzenie odnajdujemy między innymi w dziełach romantyków polskich, dla przykładu Józefa Bohdana Zalewskiego: „Emigracja – to nowa polska Ukraina / Najeżona sławnymi mogiłami tylą – / Kresy wielkie – strażnicze – i od Moskwi-
cina, / I od Niemca...” (*Do spółtułaczów...*)¹⁸ i Wincentego Pola: „Co dzień
nowe wieści obiegały, że całe wojsko ruszy do Warszawy. Kresy ściągnięto
– piechotne komendy i artyleria stała pod Braclawiem” (*Mohort*)¹⁹. Jednostka

¹³ *Słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1980, s. 534.

¹⁴ [dostęp: 20.06.2024].

¹⁵ <https://www.salon24.pl/newsroom/1381103,polski-pogranicznik-ranny-przy-zaporze-z-bialorusia-wciaz-nie-ma-strefy-buforowej> [dostęp: 20.06.2024].

¹⁶ <https://wykop.pl/link/7456261/litewscy-pogranicznicy-zastrzelili-imigranta-ktory-nie-stosowal-sie-do-polecen> [dostęp: 22.06.2024].

¹⁷ Za: A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. I-II (pyza), Warszawa 2000 (dalej ESJP); tu: t. I, s. 814.

¹⁸ Za: P. Hertz, W. Kopaliński, *Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku*, Warszawa 1975, s. 587.

¹⁹ Za: SJPD II, s. 1121.

leksykalna **kresy** na określenie ‘pogranicza, części kraju leżącej blisko granicy’ rodzi się komunikacyjnie w drugiej połowie XIX wieku. Pojęcie to objaśnia wówczas Jan L. Popławski w *Pismach politycznych*, uwzględniając w definicji terminu obok politycznych również elementy etnograficzne i społeczne: „Nazwą kresy obejmujemy te prowincje, w których żywioł tuziemczy lub zwykłe napływowy znajduje się w znacznej mniejszości, jak również te ziemie, nawet etnograficznie polskie, gdzie ludność nie jest narodowo w znaczeniu politycznym uświadomioną”²⁰. Ograniczenie potoczne pojęcia kresów do terenów wschodnich Rzeczypospolitej etnicznie polskich nastąpiło z dużą dozą prawdopodobieństwa w pierwszej połowie XX wieku i w takim ujęciu funkcjonuje do dziś, ale obok prototypowego, generalizującego znaczenia, co odzwierciedla zawartość artykułu hasłowego kresy w słownikach polszczyzny współczesnej i najnowszej: ‘część kraju leżąca blisko granicy; pogranicze (zwłaszcza dawne polskie pogranicze wschodnie)’ → „Kresy wschodnie”. „Pochodzić z północnych kresów Polski”. Mieszkać na kresach”²¹; ‘część kraju albo kontynentu położona w pobliżu granicy’ → „W 1. wniosku mniejszości wnioskodawca proponuje, aby Sejm podjął uchwałę w sprawie eksterminacji ludności polskiej na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej” (Sprawozdanie stenograficzne z obrad Sejmu RP z dnia 10.07.2003)²²; „Na przedwojennych Kresach Zachodnich, czyli w województwach zachodnich, swoje gospodarstwa odzyskali drobni właściciele, którzy zostali przez Niemców wywłaszczeni” (Sprawozdanie stenograficzne obrad Sejmu RP z dnia 29.10.1992)²³.

Terminy tak pogranicze, jak i kresy rodzą problemy interpretacyjne, szczególnie w sytuacji zastosowania ich w badaniach nad szeroko pojętym dziedzictwem kulturowym, o czym pisała Anna Zielińska, podjąwszy próbę odpowiedzi na pytanie o zakres semantyczny obu jednostek: „Od tego, czy nazwiemy badany

²⁰ J. L. Popławski, *Pisma polityczne*, t. I-II, Kraków 1910. Cyt. za: SJPD, t. II, s. 1121.

²¹ USJP II, s. 299.

²² <https://wsjp.pl/haslo/podglad/22337/kresy> [dostęp: 21.06.2024].

²³ Ibidem

teren *Kresami* (pisanymi wielką literą jako nazwa własna), *kresami* (pisanymi małą literą jako nazwa pospolita), *pograniczem* czy *euromiejscem*, zależy podejście badawcze i późniejsza recepcja pracy naukowej”²⁴. Istotnym elementem i aspektem łączącym wszystkie te terminy i ich znaczenia jest granica.

Pochodzący od ogólnosłowiańskiej grani wyraz **granica** jako zdrobnienie jednostki podstawowej żywy jest w polszczyźnie od XIII wieku, kiedy to oznaczał ‘linię zamykającą lub oddzielającą określony obszar’²⁵. Pierwotnie w kulturze polskiej tak nazywano miedzę, czyli małą grań, to jest małe załamanie gruntu, terenu, dając tym samym podstawę zwyczaju wytyczania granic lub wskazywania ich w miejscach naturalnie rozdzielających, jakimi były rzeki, potoki czy rozlewiska wód. „Ponieważ – jak podkreśla Andrzej Bańkowski – w średniowieczu tak dokładnie jak w Polsce znakowanie miedz nie było praktykowane nigdzie indziej, słowo staropolskie jako wykładnik całkiem nowego pojęcia ruszyło «pożyczką wędrowną» w świat”²⁶. Wyraz granica dość szybko przyjął się we wszystkich słownikach słowiańskich, a następnie i innych europejskich za sprawą Marcina Lutra i jego niemieckiego przekładu Biblii, stąd niemieckie *Grenze*, a dalej holenderskie *grens*, duńskie i norweskie *grense*, szwedzkie *gräns* itd. W znaczeniu przenośnym, rejestrowanym w *Słowniku warszawskim*, granicę jako ‘miarę. miarkę, kres, koniec, metę, zakres, ramy, kompetencję’²⁷, odnajdujemy w języku nowopolskim, czego potwierdzeniem są jej konceptualizacje w języku literackim, dla przykładu w pieśni Franciszka Karpińskiego pod tytułem *O Narodzeniu Pańskim*: „Bóg się rodzi, moc truchleje; / Pan niebiosów obnażony; Ogień krzepnie, blask ciemnieje; Ma granice, Nieskończony”²⁸. Współcześnie znaczenie wtórne objaśniane jest jako ‘linia

²⁴ A. Zielińska, *Wokół pojęć Kresy i pogranicze*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. I, red. E. Skorupska-Raczyńska, J. Rutkowska, J. Żurawska-Chaszczyńska, Gorzów Wielkopolski 2008, s. 17.

²⁵ Por. W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 177.

²⁶ ESJP I, s. 474.

²⁷ SW I, s. 901.

²⁸ <https://kultura.onet.pl/muzyka/wiadomosci/bog-sie-rodzi-koleda-tekst-piosenki-i-historia-koledy/bp2386r> [dostęp: 18.06.2024].

podziału, czynniki różnicujące coś; pewien ograniczony zasięg, miara, kres czegoś dozwolonego, przyjętego; kres możliwości fizycznych lub psychicznych człowieka²⁹. Bezwzględnie zatem istotą granicy jest podział, ograniczenie, kres i różnice po obu jej stronach.

Granica identyfikowana dziś z kresem, krańcem, skrajem, rubieżą, brzegiem, obrębem, obrzeżem, rozgraniczeniem, linią graniczną, pasem granicznym, strefą graniczną (przygraniczną), strażą graniczną, kordonem, barierą, ochroną itd. nigdy nie była nienaruszalną zaporą w rozwoju cywilizacyjnym i kulturowym. Bezsprzecznie rygorom granicy nie poddaje się język, na dowód czego przytoczyć można ekspansję łaciny w Europie, a także jej wpływ na rozwój i kształt polszczyzny od początków jej kształtowania w średniowieczu po XIX i XX wiek. Pierwsze zapożyczenia łacińskie, jakie weszły do języka polskiego przez medium czeskie i rzadziej niemieckie, były związane z terminologią chrześcijańską, jako że w pierwszych wiekach chrześcijaństwa na ziemiach polskich językiem Kościoła i jego liturgii był język łaciński. Stopniowo łacina przenikała do komunikacji politycznej i dyplomatycznej, a kiedy w XIV i XV wieku Polska stała się mocarstwem wielowyznaniowym i wielonarodowościowym, stała się ona językiem powszechnej komunikacji. Popularność łaciny w kolejnych stuleciach wzrastała niezwykle dynamicznie, dochodząc do poziomu wyróżniającego Polaków wśród narodów Europy, co potwierdzają liczne źródła. „Fenomen łacińskojęzyczności mieszkańców Rzeczypospolitej zdumiewał obcych. Ulryk Werdum³⁰ wspomina w swym pamiętniku z podróży do polski (1670 r.), że we Lwowie jakaś mieszcza, rozpoznawszy w nim cudzoziemca, odezwała się do niego klasyczna łacina. Znana też była anegdota o cesarzu Ferdynandzie II, który po łacinie rozmówił się z woźnicą arcybiskupa gnieźnieńskiego. W Europie tworzyła się legenda kraju,

²⁹ USJP I, s. 1070-1071.

³⁰ Ulrich von Werdum (1632-1681), był Fryzjczykiem, absolwentem Uniwersytetu w Franecker i Uniwersytetu w Heidelbergu. Zaangażowany w sprawy polityczne odbywał w latach 1670-1672 podróż po Rzeczypospolitej i spisywał swe spostrzeżenia w formie pamiętnika. Szerzej: Ulryk Werdum, *Dziennik podróży 1670-1672. Dziennik wyprawy polowej 1671*, wstęp i opr. naukowe D. Milewski, Warszawa 2012.

w którym każdy, począwszy od króla, a skończywszy na służebnym pachółku, posługuje się językiem Cyclerona”³¹. Ta powszechna tendencja komunikacyjna nie szła w parze z dbałością o odpowiednio wysoki poziom jej poprawności, czego niechlubnym efektem było makaronizowanie oraz polonizowanie języka łacińskiego. Podjęta przez oświeconych w XVIII wieku walka o język polski nie była skierowana de facto przeciwko łacinie, a skupiona na jej oczyszczeniu z rozpowszechnionych w komunikacji barbaryzmów. Łacina wówczas straciła status języka uniwersalnego, ale – szczególnie po utracie niepodległości przez Rzeczpospolitą – stała się neutralną materią leksykalną wykorzystywaną w XIX wieku i pierwszych dziesięcioleciach XX wieku do tworzenia nowych nazw, terminów dla kolejnych artefaktów, zjawisk, procesów i odkryć w niezwykle wówczas dynamicznej pod wieloma względami rzeczywistości³². Z materii tej korzystały i korzystają do dziś użytkownicy również i innych języków europejskich.

Innym przykładem łagodzenia rygorów granicy jako takiej i jej płynności w kontaktach językowych może być zjawisko przepływu form językowych regionalnych na terenach zarówno w sąsiedztwie bliskim, jak i dalszym, o którym możemy mówić w wypadku kresów północno-wschodnich / kresów południowo-wschodnich i położonych obok terenów Polski centralnej w czasach II Rzeczypospolitej. Okazuje się, że napływ słownictwa dotyczy nie tylko najbliższego pogranicza. Analiza *Słownika regionalizmów*, opracowanego przez Zofię Kurzową i opublikowanego przez autorkę w monografii *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w.*³³ (liczącego około 1200 haseł jednowyrazowych i ponad 50 frazeologizmów), pozwoliła

³¹ A. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998, s. 207.

³² Szerzej: E. Skorupska-Raczyńska, *Progresywne zapożyczenia pochodzenia łacińskiego w polszczyźnie XIX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2000; E. Skorupska-Raczyńska, *Dziewiętnastowieczne latynizmy progresywne w polszczyźnie XX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2001; E. Skorupska-Raczyńska, *Progresywne zapożyczenia łacińskie w polszczyźnie przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn PTJ” 2001, LVII, s. 155-169.

³³ Z. Kurzowa, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, Warszawa-Kraków 1993.

na wyekscerpowanie z jego zasobów bez mała 40 wyrazów funkcjonujących w języku rdzennych od pokoleń mieszkańców Lubelszczyzny i ich potomków wychowanych bądź urodzonych i żyjących już na zachodnim pograniczu polski³⁴. Oto ich przykłady charakterystyczne dla terenów kresowych północno-wschodnich: *botwina* 'nać buraczana lub buraki', *bujny* 'duży, gruby', *czuły* 'czujny', *dawić* (*dowić*)³⁵ 'dusić, dławić', *denko* 'wieczko, przykrywka', *gadać* 'mówić, rozmawiać', *gryka* 'roślina z rodziny rdestowatych, uprawiana głównie dla kaszy', *jak raz* 'właśnie, w sam raz, akurat', *kałdun* 'brzech', *parszuk* (*parszczuk*) 'młody wieprz, prosiak', *pośnik* 'postna kolacja, wieczerza wigilijna', *sinka* 'niebieska farbka do bielizny' itp., oraz żywe w dialektach na całych kresach: *bajstruk* 'dziecko nieślubne, bękart', *borowik* 'grzyb prawdziwy', *chrust* 'rodzaj ciasta smażonego w karnawale, faworki', *haczyk* 'pogrzebacz', *lemieszka* 'potrawa z prażonej mąki gryczanej', *makutra* 'donica do tarcia maku', *marudzić* 'ociągać się, zwlekać, guzdrać się', *ożyna* 'jeżyna', *słychać* 'czuć zapach' i inne³⁶. Ich żywotność komunikacyjna w języku obiegowym jest zapewne współcześnie ograniczona – ze względu na rys regionalny (jak dla przykładu w wypadku *pośnika*) bądź zaniku desygnatu (czego przykładem może być *sinka*).

Szczególnie istotne w kontaktach kulturowych, politycznych, gospodarczych jest bezpośrednie sąsiedztwo językowe owocujące zapożyczeniami jednostronnymi, by przywołać wpływy niemieckie na polszczyznę, bądź obustronnymi, czym zapisały się między innymi kontakty polskie i czeskie w historii i kulturze obu narodów³⁷. Swoiście połączone nacje (językowo

³⁴ Jako córka osadników z Lubelszczyzny (przybyłych na ziemie zachodnie w 1946/1947 r.) wyrazy te odnajduję w moim języku (i mojego rodzeństwa) i identyfikuję jako utrwalone od dzieciństwa.

³⁵ W nawiasie podaję wariant gwarowy słyszany w domu rodzinnym.

³⁶ Por. Z. Kurzowa, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, op. cit., s. 331-473.

³⁷ Zob. np.: M. Bałowski, *Wpływ języka i literatury starożytnej na język i literaturę staropolską*, Poznań 2017; T. Lehr-Spławiński, *Dzieje języka polskiego*, Wrocław 1960; B. Nowowiejski, *Zapożyczenia leksykalne z języka niemieckiego w polszczyźnie XIX wieku (na materiale czasopism)*, Białystok 1996; B. Walczak, *Zarys dziejów języka polskiego*, Poznań 1995; M. Witaszek-Samborska, *Zapożyczenia z różnych języków we współczesnej polszczyźnie (na podstawie słowników frekwencyjnych)*, Poznań 1993.

i kulturowo) funkcjonują na pograniczu, które z jednej strony stanowi znaną strefę buforową, z drugiej zaś specyficzny system ogniw łączących komunikację, kulturę i język. Elementem wyróżniającym pogranicze jest jego przestrzeń społeczna, która „jako nieformalny system kulturowy stanowi obszar działań i zachowań ludzi na określonym miejscu realnej przestrzeni geograficznej i topograficznej”³⁸. Istotnym jest, iż z jednego punktu widzenia (geograficznego) przestrzeń ta charakteryzuje się zamkniętością, z drugiego (kulturowego) cechuje się otwartością.

Wskazywane historycznie pogranicze wschodnie (północno-wschodnie i południowo-wschodnie) owocowało kontaktami umożliwiającymi tworzenie nowych relacji tak formalnych, jak i językowych, czego odzwierciedlenie odnajdujemy w codziennym na danym terenie leksyku. Wraz z migracją mieszkańców zasoby leksykalne przenoszą się na nowe tereny przez nich zasiedlone. Przykładem konglomeratu językowego tworzonego na pograniczu jest zjawisko interferencji językowej wewnętrznej na terenach ziem zachodnich zasiedlanych po 1945 roku przez ekspatriantów (z Kresów wschodnich), osadników wojskowych (o różnym regionalnie pochodzeniu), przesiedleńców i nachodźców (dla przykładu z Lubelszczyzny czy z Wielkopolski), a także przedstawicieli innych nacji (jak na przykład Romowie). Naturalnemu bogaceniu leksyku nowych mieszkańców z różnych stron sprzyjało bliskie sąsiedztwo, rozumiane fizycznie a zaznaczone miedzą, płotem, innym ogrodzeniem, ale też formalnie – podyktowane potrzebą wzajemnej w nowych okolicznościach pomocy i współpracy. Naturalnym trybem w języku sąsiadów zadomowiły się wyrazy wcześniej używane w kontaktach codziennych w ograniczeniu do regionu. Przykładem mogą być w bliskim sąsiedztwie wykorzystywane nazwy *uliczka*, *bramka* i *furtka*, na określenie wyjścia z pospolitego obejścia na jego zewnątrz.

Bez względu na trudności, odrębności oraz skutki z czasem zacierającego się na pograniczu podziału na swoich i obcych, istotnym jest fakt i akt komunikacji

³⁸ K. Handke, *Socjologia języka*, op. cit., s. 48.

międzyludzkiej, a tę umożliwia mowa i pismo, czyli język – określający i opisujący wydarzenia i artefakty fizyczne, pracę i wypoczynek, doświadczenia realne i ich wykreowane wizje, przeżycia, emocje i uczucia. Cytując Juliusza Słowackiego:

„Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:
A czasem był jak piorun jasny, prędko,
A czasem smutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętki,
A czasem piękny jak aniołów mowa...”³⁹,

podkreślamy uniwersalizm mowy, umożliwiającej odtworzenie obrazu świata w wymiarze rzeczywistym, a także kreowanie jego odsłon w wypowiedzi artystycznej.

Język jako narzędzie komunikacji z nadrzędną jego funkcją przedstawieniową istotnie wpływa na budowanie tożsamości wewnątrz wspólnoty językowo-kulturowej, ale też na jej kreację przekazywaną na zewnątrz, co wpływa z dużą dozą prawdopodobieństwa na funkcjonowanie nacechowanego pograniczem uniwersalizmu oraz kształtowanie transkulturowości⁴⁰. Wielokulturowość, która dotyka również pogranicza, jest odzwierciedleniem konfrontujących się coraz bardziej dynamicznie przeciwstawności – „z jednej strony obiektywnych procesów globalizacyjnych i ekspansji zunifikowanej kultury masowej, które z drugiej strony zderzają się z tendencją do odwrotu od uniwersalizmu kulturowego i podsycania świadomości regionalnej”⁴¹. Bez względu jednak na okoliczności, na szczycie tego procesu stoi człowiek, grupa ludzi i ich sąsiedztwo oraz ich język.

³⁹ J. Słowacki, *Beniowski*, [w:] *Dzieła wybrane*, red. J. Krzyżanowski, t. I-VI, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979; tu: t. II *Poematy*, s. 152.

⁴⁰ Problematyce tej poświęcony jest cykl badań publikowanych w serii „Tożsamość na styku kultur”. Patrz dla przykładu zbiór studiów *Tożsamość na styku kultur*, t. II, red. I. Masoit, H. Sokolovska, Vilnius 2011.

⁴¹ I. Masoit, H. Sokolovska, *Przedmowa*, [w:] *Tożsamość na styku kultur*, op. cit., s. 11.

Bibliografia

Słowniki i encyklopedie

1. Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. I-II (pyza), Warszawa 2000.
2. Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
3. *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994.
4. *Słownik języka polskiego*, opr. A. Zdanowicz, M. Bohusz-Szyszko, J. Filipowicz i in., t. I-II, Wilno 1861.
5. *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. I-VIII, Warszawa 1900-1927.
6. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. I-XI, Warszawa 1958-1969.
7. *Słownik poprawnej polszczyzny*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1980.
8. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. I-IV, Warszawa 2003.

Literatura

1. Bałowski M., *Wpływ języka i literatury staroczeskiej na język i literaturę staropolską*, Poznań 2017.
2. Bąba S., *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań 1989.
3. Handke K., *Socjologia języka*, Warszawa 2008.
4. Hertz P., Kopaliński W., *Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku*, Warszawa 1975.
5. *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
6. Kurzowa Z., *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, Warszawa–Kraków 1993.
7. Lehr-Spławiński T., *Dzieje języka polskiego*, Wrocław 1960.
8. Masoit I., Sokolovska H., *Przedmowa*, [w:] *Tożsamość na styku kultur*, red. I. Masoit, H. Sokolovska, t. I-II, Vilnius 2011.
9. Mikołajczak A., *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998.
10. Nowowiejski B., *Zapożyczenia leksykalne z języka niemieckiego w polszczyźnie XIX wieku (na materiale czasopism)*, Białystok 1996.
11. Ożóg K., *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
12. Popławski J. L., *Pisma polityczne*, t. I-II, Kraków 1910.
13. Przybylska R., *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków 2003.
14. Skorupska-Raczyńska E., *Dziewiętnastowieczne latynizmy progresywne w polszczyźnie XX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2001.
15. Skorupska-Raczyńska E., *Pojęcie kresu, kresów, granicy w polszczyźnie na przestrzeni wieków*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, t. IV: *Meandry tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski–Szczecin 2010.

16. Skorupska-Raczyńska E., *Progresywne zapożyczenia łacińskie w polszczyźnie przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn PTJ” 2001, LVII.
17. Skorupska-Raczyńska E., *Progresywne zapożyczenia pochodzenia łacińskiego w polszczyźnie XIX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2000.
18. Słowacki J., Beniowski, [w:] *Dzieła wybrane*, red. J. Krzyżanowski, t. I-VI, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979.
19. Świrko R., *Na wszystko jest przysłowie*, Poznań 1975.
20. *Tożsamość na styku kultur*, t. II, red. I. Masoit, H. Sokolovska, Vilnius 2011.
21. Walczak B., *Zarys dziejów języka polskiego*, Poznań 1995.
22. Werdum U., *Dziennik podróży 1670-1672. Dziennik wyprawy polowej 1671*, wstęp i opr. naukowe D. Milewski, Warszawa 2012.
23. Witaszek-Samborska M., *Zapożyczenia z różnych języków we współczesnej polszczyźnie (na podstawie słowników frekwencyjnych)*, Poznań 1993.
24. Zielińska A., *Wokół pojęć Kresy i pogranicze*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. I, red. E. Skorupska-Raczyńska, J. Rutkowska, J. Żurawska-Chaszczyńska, Gorzów Wielkopolski 2008.

Źródła internetowe

<https://www.bankier.pl/wiadomosc/Brytyjski-pogranicznik-okazal-sie-nielegalnym-imigrantem-8463995.html>

<https://kultura.onet.pl/muzyka/wiadomosci/bog-sie-rodzi-koleda-tekst-piosenki-i-historia-koledy/bp2386r>

<https://www.salon24.pl/newsroom/1381103,polski-pogranicznik-ranny-przy-zaporze-z-bialorusia-wciaz-nie-ma-strefy-buforowej>

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/22337/kresy>

<https://wykop.pl/link/7456261/litewscy-pogranicznicy-zastrzelili-imigranta-ktory-nie-stosowal-sie-do-polecen>

Edukacja muzyczna jako łącznik dzieci i młodzieży na pograniczu polsko-niemieckim

Streszczenie

Muzyka jest znaczącym fenomenem w sferze dziedzictwa kulturowego nie tylko poszczególnych narodów, ale i szerszych, międzynarodowych społeczności. Powstawała przez stulecia. Tworzyły ją pokolenia kompozytorów, przekazywały tysiące wykonawców i słuchały miliony wrażliwych na piękno dźwięków odbiorców. Aby jednak ją odkrywać i rozumieć, trzeba podjąć wysiłek, a temu stara się sprostać edukacja muzyczna.

Czym jest edukacja muzyczna na pograniczu polsko-niemieckim i na czym polega wspólnotowy charakter działań artystycznych – to główne problemy podjęte na łamach artykułu.

Słowa kluczowe: muzyka, edukacja muzyczna, pogranicze polsko-niemieckie

Edukacja muzyczna – cele i funkcje

W roku 1992 w Genewie uchwalono dokument określający zadania edukacji kulturalnej, między innymi: popularyzację dziedzictwa kulturowego oraz aktywnego uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym, zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury, kształcenie interkulturalne czy wielokulturowe, przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu, uwrażliwienie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością, edukację estetyczną i artystyczną, kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich¹.

Podstawowym celem edukacji muzycznej jest przygotowanie dzieci i młodzieży do świadomego korzystania z dorobku rodzimej i światowej kultury muzycznej, a także aktywnego udziału w życiu muzycznym swojego regionu i kraju. Ważnym jej elementem jest umiejętne wykorzystywanie wartości

¹ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*, [w:] *Estetyka sensu largo*, red. F. Chmielewski, Kraków 1998, s. 55-63.

estetycznych i artystycznych muzyki, szczególnie w indywidualnym rozwoju dzieci i młodzieży, wyzwalaniu możliwości ekspresyjnych i wzbogacaniu formy współpracy z innymi. Pedagogika muzyczna wskazuje na promowanie umiejętnego rozwijania zainteresowań muzycznych. Wśród różnych jej zadań podkreśla się kształtowanie orientacji w dziejach kultury muzycznej, a także w najważniejszych wydarzeniach współczesnego życia muzycznego w kraju i na świecie. W obowiązujących programach nauczania muzyki treści zazwyczaj odnoszą się do: odtwarzania muzyki, tworzenia muzyki, percepcji muzyki i ogólnych wiadomości traktujących o muzyce.

Wśród funkcji, jakie pełni edukacja muzyczna wymienić można:

- funkcję poznawczą i kształcącą (realizowana jest poprzez percepcję i analizę utworów muzycznych, a także poprzez dostarczanie wiedzy o muzyce); muzyka korzystnie wpływa na proste operacje myślowe (porównywanie, analiza i synteza, abstrahowanie i in.), uczy metod pracy (działania – problemy muzyczne prowadzą podopiecznych od zachowań spontanicznych do działań opartych na regułach),
- funkcję wychowawczą (jest wielozakresowa – należy podkreślić rolę przeżyć muzycznych w kształtowaniu postaw moralnych, zachowań społecznych, kultywowaniu narodowych i rodzinnych tradycji muzycznych),
- funkcję kompensacyjną (polega na stwarzaniu możliwości wyżycia się artystycznego, zaspokajaniu potrzeb ekspresyjnych, muzycznej komunikacji),
- funkcję profilaktyczno-terapeutyczną (wyraża się w zapobieganiu defektom rozwojowym, niepożądanym zachowaniom, wadom postawy, kształtowaniu motoryki, sprawności i estetyki ruchowej, dostarczaniu różnych form relaksu),
- funkcję estetyczną (polega na dostarczaniu przeżyć, przyjemności i radości płynących z kontaktów z muzyką; rozwijaniu zdolności i zainteresowań muzycznych, kształceniu gustów muzycznych, wyrabianiu smaku estetycznego i zaspokajaniu potrzeb estetycznych)².

² Por. L. Kataryńczuk-Mania, M. Kisiel, M. Kołodziejski, J. Uchyla-Zroski, E. Kumik, W. Sacher, R. Ławrowska, P. Cybulko.

Wiesława A. Sacher wyróżnia wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania procesu edukacji muzycznej dzieci. Do wewnętrznych zalicza: ogólną sprawność intelektualną, poziom uzdolnienia muzycznego, wydolność, sprawność fizyczną. Natomiast do zewnętrznych uwarunkowań procesu edukacji muzycznej zalicza: poziom życia w rodzinie (materialny), poziom wykształcenia ogólnego i muzycznego rodziców, preferowanie wartości w sztuce w środowisku rodzinnym, jakość zainteresowań (bierne, aktywne, stałe, przypadkowe) muzycznych w środowisku rodzinnym, jakość edukacji przedszkolnej³.

Za pomocą odpowiednio dobranego materiału muzycznego, uwzględniającego szczególnie emocje, komunikowanie się – można uczyć sztuki poznawania siebie, np.: wzmacniać estetykę doznań, kontakty intra- i interpersonalne (kontakt z własnymi uczuciami), uczyć asertywności, uczyć wyrażania siebie i innych werbalnie i niewerbalnie, integrować grupę i zacieśniać współpracę między uczestnikami, uwrażliwiać na potrzeby innych i swoje, zrozumieć negatywne emocje i nauczyć się z nimi radzić, zapobiegać wybuchom agresji, złości, rozwijać nowe umiejętności, realizować siebie i innych poprzez aktywność twórczą i kreatywność, poznawać sposoby muzycznej relaksacji, wykorzystywać ekspresję taneczną i in.

Edukacja muzyczna na pograniczu

Przygraniczne obszary Polski to regiony o bogatej kulturze, obejmującej wpływy polskie, niemieckie, ukraińskie, białoruskie, litewskie, czeskie. Ta wielokulturowość znajduje odzwierciedlenie m.in. w edukacji muzycznej, w której uczniowie mają szansę zetknąć się z różnorodnymi tradycjami i współczesnymi inicjatywami artystycznymi. Edukacja muzyczna na pograniczu ma swoją specyfikę wynikającą właśnie z przenikania się różnorodności dziedzictwa historycznego i kulturowego dwu lub więcej regionów.

Na pograniczu polsko-niemieckim obejmuje ona ciekawy obszar różnych inspiracji i inicjatyw kulturalnych. Bogactwo i różnorodność dotyczą między

³ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 17-18.

innymi wspólnych projektów artystycznych, koncertów czy też wymiany artystów, uczniów, nauczycieli.

Uczniowie poznają historię muzyki obu krajów, przybliżane są im sylwetki kompozytorów, wykonawców. Temu służą wspólne projekty muzyczne, wycieczki, koncerty, wymiany artystyczne. Ich uczestnicy mogą uczyć się o słynnych kompozytorach (np. F. Chopin, J. S. Bach i in.), ale także o tradycyjnej muzyce ludowej, filmowej, rozrywkowej. Edukacja muzyczna może służyć jako doskonałe narzędzie do nauki języka sąsiada. Dla przykładu mogą to być warsztaty wokalne, tworzenie piosenek, partytur muzyczno-literackich (por. system Carla Orffa), muzyczno-teatralne itp. Zaplanowane wspólne spotkania różnych tradycji muzycznych mogą inspirować do działań artystycznych, nowych kompozycji, łączenia stylów muzyki klasycznej z nowoczesnym, popularnym (np. festiwale, warsztaty, spotkania). Międzynarodowa współpraca może być okazją do prowadzenia wspólnych badań naukowych nad znaczeniem kultury i historii muzycznej, czy szerzej – artystycznej.

Kilka przykładów artystycznej współpracy polsko-niemieckiej

Polsko-Niemiecka Orkiestra Młodzieżowa założona przez pracowników Musikschule Frankfurt i Szkoły Muzycznej w Zielonej Górze. W składzie orkiestry gra młodzież szkół muzycznych z Frankfurtu nad Odrą i Zielonej Góry. Okazuje się, że jest to najstarsza tego typu inicjatywa na pograniczu polsko-niemieckim. Orkiestra z sukcesami koncertuje po obu stronach polsko-niemieckiej granicy, a od roku 2007 corocznie inauguruje koncertem „Dni polsko-niemieckie na Uniwersytecie Zielonogórskim”. Pierwszy koncert Orkiestry odbył się w 1980 roku podczas konferencji UNESCO w Warszawie. Dyrygentami Orkiestry są: ze strony niemieckiej Hannes Metze-Stuyven z Musikschule Frankfurt, a ze strony polskiej Maciej Ogarek i Bartłomiej Stankowiak z Uniwersytetu Zielonogórskiego (Instytut Muzyki). Orkiestra w swoim repertuarze ma wiele interesujących propozycji: Henry Purcell – wybrane fragmenty z opery „The Fairy Ouenn”, George Philipp Telemann – „Koncert na 2 klarnety i smyczki – część II i III”, Jan Sebastian Bach – „Koncert na klawesyn

i smyczki nr 2, E-dur”, Stanisław Moniuszko – „Polonez Obywatelski”, Camill Saint-Seans – „Bacchanale”, Carl Stamitz – Koncert fletowy – część I, Jean Philipp Rameau – „Les Sauvages”.

Na Uniwersytecie Viadrina funkcjonuje wiele ciekawych inicjatyw artystycznych, które podejmuje organizacja powstała w 1993 r. **Kunstgriff e.V.** to jednostka odpowiedzialna za projekty kulturalne w uczelni, mieście i regionie. Centrum Muzyki i Sztuki – „**Kunstlerisch-musisches Zentrum**” ma za zadanie stworzenie pod kierunkiem profesjonalistów warunków dla rozwijania działalności muzycznej na wysokim poziomie. Kunstgriff zapewnia kontakt z artystami, pomoc w pozyskiwaniu środków finansowych oraz koordynację projektów. Stowarzyszenie udostępnia pomieszczenia, sprzęty, zajmuje się organizacją różnych przedsięwzięć artystycznych, a także finansuje m.in. dyrygentów orkiestry i chóru. W roku 2003 powstał także chór akademicki składający się ze studentów Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą oraz Collegium Polonicum w Słubicach, stwarzając możliwości wspólnego muzykowania.

Słubickie Towarzystwo Muzyczne oraz Musikschule z Frankfurtu nad Odrą zorganizowały niedawno (kwiecień 2024) polsko-niemiecki koncert, gdzie motywem przewodnim były piosenki Pana Kleksa zaaranżowane na chór dziecięcy, mieszany, solistów oraz orkiestrę. Artystyczne wydarzenie odbyło się na scenie auli Collegium Polonicum z udziałem 160 lokalnych artystów pogranicza. Koncert podzielono na dwie części. W I wystąpili absolwenci Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Słubicach, a w II uczniowie, chórzyscy oraz nauczyciele ze Słubic i Frankfurtu, a także muzycy z Orkiestry Symfonicznej Bydgoskich. Wydarzenie zorganizowano w ramach projektu „**Muzyka bez Granic**” i dofinansowano przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej⁴.

Interesującą inicjatywą międzynarodową jest **Fundacja św. Jadwigi** założona w roku 2002, która ma swoją siedzibę w zabytkowym pałacu w Morawie,

⁴ *Muzyka bez granic – już w piątek koncert z piosenkami z Akademii Pana Kleksa*, <https://iloveslubice.pl/2024/04/16/muzyka-bez-granic-juz-w-piatek-koncert-z-piosenkami-z-akademii-pana-kleksa> [dostęp: 2.07.2024].

należącym kiedyś do rodziny von Wietersheim-Kramsta, której potomkowie są też współzałożycielami Fundacji. Jak możemy przeczytać na jej stronach: „Celem Fundacji jest działalność edukacyjna, wspieranie inicjatyw obywatelskich, kulturalnych i oświatowych, zwłaszcza służących porozumieniu między narodami, pokoleniami i integracji europejskiej oraz tworzeniu się społeczeństwa obywatelskiego”, a „głównym przedmiotem działalności jest działalność wspierająca edukację, od edukacji przedszkolnej, przez edukację młodzieży aż do edukacji społeczności lokalnej i osób dorosłych”⁵. Oprócz wielu innych działań w pałacu w Morawie cyklicznie odbywają się: Letnia Akademia Muzyczna, Zimowy Kurs Mistrzowski, Polsko-Niemiecki Kurs Wiolonczelowy i Międzynarodowy Konkurs Skrzypcowy im. św. Jadwigi.

Bardzo prężnie na pograniczu działa Klub Kiwanis z Zielonej Góry. W ramach projektu Kiwanis Kulturtag w Fanfare Garden Frankfurt (Oder), odbyło się spotkanie pod hasłem **Musik Ohne Grenzen/Muzyka Bez Granic**. Uczestniczyło w nim 20 dzieci z Niemiec i 20 dzieci z Polski, które uczyły się gry na różnych instrumentach muzycznych i na zakończenie zaprezentowały się na wspólnym koncercie⁶.

O edukacji muzycznej na pograniczu debatują teoretycy i praktycy. W Regionalnym Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze pod koniec 2023 roku odbyła się konferencja: **Jak z nut? Konferencja o muzycznym polsko-niemieckim dialogu**. Rozmawiano o muzyce, debatowano o jej roli w dialogu, ale przede wszystkim o tym, jak sprawić, aby muzyczna kultura kwitła i nie ograniczała do hitowych piosenek. Po zakończeniu dyskusji, gdy ze sceny zeszli naukowcy, ich miejsce na scenie zajęli muzycy – skrzypkowie uczestniczący w pierwszym polsko-niemieckim konkursie młodych artystów im. Karola Kurpińskiego⁷.

⁵ Fundacja św. Jadwigi w Morawie, <https://morawa.org/fundacja/> [dostęp: 2.07.2024].

⁶ Muzyka bez granic, <https://kiwanis.zgora.pl/2022/09/24/2172/> [dostęp: 2.07.2024].

⁷ Jak z nut? Konferencja o muzycznym polsko-niemieckim dialogu, <https://lci-lubuskie.pl/2023/11/27/jak-z-nut-konferencja-o-muzycznym-polsko-niemieckim-dialogu/> [dostęp: 2.07.2024].

Podsumowując, należy stwierdzić, iż, aby uwrażliwiać słuchacza na piękno, jakie niesie ze sobą muzyka polska i niemiecka, warto „oswajać” go z nią jak najwcześniej. Należy także podkreślić, że w tym procesie ważną rolę odgrywa środowisko rodzinne, edukacyjne i artystyczne. Prezentowanie utworów polskich i niemieckich poprzez różne formy, jak koncerty, audycje, uroczystości, konkursy i in. kształtuje dojrzałość uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze muzycznej. Edukacja muzyczna jako ważna z perspektywy indywidualnej i społecznej, a także ekonomicznej, pozostaje nadal przedmiotem codziennych dyskusji, poszukiwań, w tym aktywnej współpracy na pograniczu polsko-niemieckim.

Bibliografia

1. Bissinger-Ćwierz U., *Aktywne działanie przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne*, Lublin 1999.
2. Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
3. Kataryńczuk-Mania L., *Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej*, Kraków 2022.
4. Klimas-Kuchtowa E., *Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności* [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, red. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Warszawa 2000, s. 311-320.
5. *Sacrum – sztuka – wychowanie*, red. W. A. Sacher, Kraków 2006.
6. Uchyła-Zroski J., *Doświadczenie muzyki jako konkretyzacja indywidualnego bytu człowieka i działań wspólnotowych*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajduk, Kraków 2005, s.139-144.
7. Wojnar I., *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*, [w:] *Estetyka sensu largo*, red., F. Chmielowski, Kraków 1998, s. 55-63.
8. *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejewski, B. Pazur, Lublin 2015.

Beata A. Orłowska

ORCID: 0000-0002-1711-9716

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Edukacja na/o pograniczu

Streszczenie

Celem materiału jest próba pokazania istoty i konieczności prowadzenia edukacji na pograniczu, ale też o pograniczu. Autorka przybliży rozumienie pojęcia pogranicze w perspektywie powiązania go z edukacją. wskazuje też na konteksty edukacji i konieczność podejmowania jej w obszarze wiedzy o pograniczu, ale również prowadzenia edukacji na pograniczu np. w kontekście tworzenia dwumias (euromiast).

Słowa kluczowe: pogranicze, edukacja, edukacja międzykulturowa

Wstęp

Współczesny dyskurs na temat edukacji i pogranicza wpisał się już na stałe w obszar pedagogiki. Bez względu na fakt czy rozpatrujemy jego istotę na wschodzie, na zachodzie, czy na południu Polski jego percepcja stanowi interesujące wyzwanie dla badaczy. Jest też źródłem różnorodnych doznań. Stąd pojawia się pytanie, czy możemy dziś mówić o edukacji na pograniczu, edukacji o pograniczu czy edukacji pogranicza? A może trzeba mówić o wszystkich przypadkach jednocześnie? Zapewne istotny jest kontekst terytorialny pogranicza, ale na potrzeby artykułu zawężone zostanie spojrzenie do kwestii pogranicza kulturowego i roli edukacji wielo- i międzykulturowej w procesie postrzegania pogranicza i życia na pograniczu jako specyficznym terenie uczenia się siebie nawzajem. Choć, jak zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz, pogranicze może mieć wymiar terytorialny, treściowo-kulturowy, interakcyjny oraz osobowy¹.

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 12-15.

Konteksty pogranicza

Pogranicze w kontekście terytorialnym postrzegane jest przez J. Nikitorowicza jako „(zasiedzenie określonego terytorium co najmniej przez dwie odmienne wyznaniowo i/lub etnicznie grupy), w aspekcie treści kultury i ich przepływu między grupami, reakcji na siebie i interakcji z sobą oraz w aspekcie osobowym (wielość w jednym człowieku, otwartość czy zamknięcie kulturowe)”². Już tak ogólne postrzeganie pogranicza daje obraz jego szerokiego kontekstu. Przemysław Paweł Grzybowski zwraca przy tym uwagę, że „pogranicze to obszar spotkań. Dobrze jest, gdy spotykanych postrzega się w pozytywnym świetle, jako potencjalnych kandydatów na znajomych, przyjaciół, nawet członków rodziny. Właśnie taki typ relacji międzyludzkich jest preferowany lub zakładany w wyidealizowanych, niekiedy opartych na życzeniowej wizji świata modelach edukacji – także w koncepcji edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego”³.

Przemysław P. Grzybowski skupia się na pograniczu jako przestrzeni integracyjnej. Wspomina tu o integracji z innymi, również tymi, których często nie chcielibyśmy znać. Jak podkreśla, jest to „intrygujący aspekt edukacji międzykulturowej oraz niebanalny przedmiot refleksji międzykulturowej pedagogiki...”⁴. Szczególnie dlatego, że rozumienie pogranicza jako obszaru leżącego poza centrum i bardzo mocno zróżnicowanego daje współcześnie możliwość dyskusowania, porównywania, odkrywania itp. Jak podkreśla P. P. Grzybowski, „jako zjawisko czy proces jest wynikiem istnienia wszelkiego rodzaju granic. Z natury rzeczy rzadko kiedy jest jednorodnym obszarem – splatają się na nim wartości różnych kultur, tworząc jedyne w swoim rodzaju uniwersum znaczeniowe”⁵.

² J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1 (16), s. 22.

³ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, [w:] *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Toruń 2008, s. 59.

⁴ Ibidem, s. 59.

⁵ Ibidem.

Pogranicze nie pozostaje bez znaczenia i wpływu na pełnione przez mieszkańców tego terytorium role. Antonina Kłoskowska zwraca uwagę, że pogranicze może być miejscem integracyjnym lub dezintegracyjnym⁶.

Specyfika życia na pograniczu wynika z jego charakteru. Często zapominamy, że pogranicze „jest obszarem heterogenicznym, obszarem różnicowań i odmienności, gdzie rzeczywistość społeczno-kulturowa tworzona jest poprzez trwałe kontakty zachodzące między dwiema lub więcej grupami etnicznymi (narodami)”⁷.

J. Nikitorowicz podkreśla, że „analizując pogranicze kultur mamy możliwość przedstawiania dowodów na wyzwalanie pozytywnego efektu pogranicza, czyli otwierania i wzbogacania jednostkowych i/lub grupowych tożsamości”⁸. Choć zdaniem Lecha Witkowskiego „nie darmo przebiło się hasło «pogranicze w ogniu» na wyrażenie zjawiska narastających animozji, wrogości i nienawiści, przekształcających się w walki i dramaty”⁹. Stąd wynika konieczność edukacji o pograniczu, edukacji na pograniczu, by minimalizować animozje i stereotypy, a jednocześnie rozwijać to miejsce. Jak zwraca uwagę P. P. Grzybowski, „pogranicze interakcyjne jako najszersza z perspektyw ujmowania tej kategorii to zarówno proces, jak i jego efekt w komunikacji międzyludzkiej. Dokonuje się w warunkach negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza terytorialnego, na zasadzie przechodzenia od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia”¹⁰. J. Nikitorowicz podkreśla, że na pograniczu interakcyjnym „na bazie wspólnego systemu wartości i uznanej hierarchii w zbiorowości społecznej powstają podobne dążenia, zachowania, działania. Z drugiej strony,

⁶ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 278.

⁷ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2006, s. 88.

⁸ J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1 (16), s. 21.

⁹ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr 3 (22), s. 18.

¹⁰ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, op. cit., s. 62.

w każdej zbiorowości społecznej istnieją różnice między ludźmi wyrażające się w różności dyspozycji indywidualnych, pochodzeniu, pełnionych zadaniach itp. Więź społeczna tworzy się i utrzymuje dzięki temu, co ludzi łączy i co ludzi dzieli w zbiorowym współżyciu. Wzajemne oddziaływania, stosunki i zależności tworzą się na określonej płaszczyźnie i jest to coś, co powoduje, że ludzie są ze sobą połączeni, potrzebują się, uzupełniają, odczuwają różnice i wspólnotę”¹¹. W konsekwencji oznacza to, że pogranicza są nam niezbędne do rozwoju. Pozwalają wchodzić w relacje, dokonywać zmian i dostrzegać różnice.

J. Nikitorowicz idzie w swoich rozważaniach dalej, podkreślając, że, „szanując zasady i wartości kształtujących się społeczeństw liberalno-demokratycznych, pogranicze kultur, należałoby potraktować jako modelowe środowisko, w którym to w sposób naturalny zachodzą procesy mniej lub bardziej świadomych zapożyczeń, możliwość uświadomienia rodzimych wartości kulturowych oraz zauważenia i poznania odmiennej kultury. W takich społecznościach ma miejsce możliwość niwelowania stereotypów i uprzedzeń, kształtowania otwartego spojrzenia na dokonywanie zmiany i modyfikacje tożsamości”¹².

Co może nam dać (dało?) w związku z tym współczesne pogranicze? Jednym z przykładów może być koncepcja euromiast. Są one łącznikiem w jednej przestrzeni dwóch odmiennych językowo, kulturowo i mentalnie narodów. Przykłady tego typu rozwiązań mamy na różnych europejskich granicach. Przykładowe zestawienie euromiast prezentuje tabela nr 1. Katarzyna Kulczyńska zwróciła uwagę, że „już od początku lat dwudziestych XX w. granica polsko-niemiecka była obszarem poszukiwań i realizacji nowych form współpracy transgranicznej. Na skutek otwarcia granic jako pierwsze na pograniczu polsko-niemieckim zaczęły powstawać euroregiony, których celem było i jest rozwijanie inicjatyw lokalnych i regionalnych. W ślad za realizacją idei euroregionów pojawiły się euromiasta, które są szczególnym wyrazem kooperacji i integracji układów miejskich”¹³.

¹¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, op. cit., s. 13.

¹² J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, op. cit., s. 22.

¹³ K. Kulczyńska, *SŁUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, t. 4, s. 161.

Tabela 1. Przykłady euromiast w Europie

Pogranicze	Euromiasta
Polska/Niemcy	Słubice-Frankfurt (O) Gubin-Guben Zgorzelec-Görlitz
Polska/Czechy	Cieszyn-Český Těšín
Niemcy/Czechy	Zinnwald-Cínovec
Szwecja/Finlandia	Haparanda-Tornio Karesuando-Kaaresuvanto
Estonia/Łotwa	Valga-Valka
Słowacja/Węgry	Komárno-Komárom Štúrovo-Esztergom
Austria/Słowenia	Bad Radkersburg-Gornja Radgona
Włochy/Słowenia	Gorizia-Nova Gorica
Rumunia/Bułgaria	Giurgiu-Ruse
Serbia/Bułgaria	Izvor-Izvor Mahala
Niemcy/Austria	Simbach-Braunau Neuhaus-Schärding Laufer-Oberndorf
Niemcy/Szwajcaria	Rheinfelden-Rheinfelden Laufenburg-Laufenburg Konstanz-Kreuzlingen
Francja/Szwajcaria	Lucelle-Lucelle
Szwajcaria/Liechtenstein	Buchs-Schaan
Francja/Niemcy	Strasbourg-Kehl Grosbliederstroff-Kleinblittersdorf Petit Rosselle-Großrossein Scheibenhart-Scheibenhart Lauterbourg-Neulauterburg Echternach-Echternacherbrück
Luksemburg/Niemcy	Stoubach-Stupbach
Belgia/Niemcy	Kerkrade-Herzogenrath
Holandia/Niemcy	Menen-Halluin
Belgia/Francja	Wervik-Wervicq Sud Comines -Comines Nord Mouscron-Tourcoing Erquennes-Jeumont
Holandia/Belgia	Baarle-Nassau-Baarle Hertog
Holandia/Francja	Kortrijk-Lille
Francja/Luksemburg	Mondorff-Mondorf les Bains
Francja/Hiszpania	Hendaye-Irun
Portugalia/Hiszpania	Valença-Tui
Macedonia/Grecja	Dojran-Doirani
Estonia/Rosja	Narva-Ivangorod
Finlandia/Rosja	Imatra-Svetogorok

Źródło: opracowano na podstawie: K. Kulczyńska, *SŁUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, t. 4, s. 163.

Prezentowane powyżej w tabeli przykłady euromiast wskazują, że definitywnie w tego typu działania, by mogły zaistnieć, wpisany jest dialog. Jak podkreśla Anna Młynarczuk, jest on wyznacznikiem „otwartości, kategorii regulującej stosunki międzyludzkie, która umożliwia odkrywanie ludzkiej podmiotowości, stwarza możliwość przechodzenia od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia i negocjacji”¹⁴. K. Kulczyńska zwraca przy tym uwagę, że „wielowiekowe kontakty i wymiana doświadczeń, które kształtują współpracę transgraniczną miast zachodniej Europy, pozwoliły stopniowo wyrównywać ich różnice ekonomiczne. Odmienne uwarunkowania, w tym historyczne, towarzyszą podjętej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia współpracy miast środkowej Europy, kiedy to granica państwowa przestała być barierą, co umożliwiło podjęcie kooperacji miast podzielonych, takich jak: Ślubice-Frankfurt/O czy Zgorzelec-Görlitz”¹⁵.

Pamiętać jednak należy, że, by podjąć dialog na pograniczu, nie wystarczy się tutaj urodzić. Trzeba „wyjść na pogranicze treściowo-kulturowe, aby dokonywać wyboru wartości. Pogranicze stwarza możliwość wyboru i kształtowania wartości w oparciu o wielokulturowość, gdzie jednostki mogą budować swoją tożsamość w oparciu o elementy obu kultur, czerpać z obu tradycji”¹⁶. Przykładem podjętych inicjatyw w województwie lubuskim było powołanie na pograniczu polsko-niemieckim Ślubfurtu. Koncepcja ta powstała w 1999 r., a pomysłodawcą tej idei był Michael Kurzwelly¹⁷. Jego zdaniem „powstanie Subfurtu było swego rodzaju odpowiedzią na kryzys tożsamości wynikający z przesunięcia granicy polsko-niemieckiej na zachód. Założeniem Kurzwelly’ego było stworzenie poprzez Subfurt takiego obszaru

¹⁴ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, op. cit., s. 88.

¹⁵ K. Kulczyńska, *ŚLUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, op. cit., s. 162.

¹⁶ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, op. cit., s. 89.

¹⁷ Michael Kurzwelly, artysta plastyk urodzony 27 kwietnia 1963r. w Darmstadt (Niemcy). W latach 1983-1985 mieszkał w Saint-Jean-Le-Blanc (Francja), a w latach 1992-1998 w Poznaniu (Polska). Później wyjechał do Frankfurtu nad Odrą i tam zamieszkał. Od 2004 r. wykładowca Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą.

po między dla wspólnej przestrzeni życiowej, w której mieszkańcy obu miast nie będą czuli się obco”¹⁸.

Co daje takie podejście? Idąc za myślą J. Nikitorowicza, mieszkańcy żyjący na pograniczu mogą być „takim i takim, mimo cech różniących, przypisujących ich do określonej grupy wyznaniowej czy etnicznej”¹⁹. W konsekwencji można więc, powołując się na A. Młynarczuk, podnieść, że „pogranicze kulturowe jest środowiskiem, w które wpisany jest pluralizm zachowań kulturowych i wiążących się z tym systemów wartości. Można więc powiedzieć, że jest ono treningiem życia w wielokulturowej Europie i świecie, wśród różnic kulturowych, gospodarczych, obyczajowych i ludnościowych, jest szczególnie miejscem, w którym odbywa się proces uwrażliwienia kulturowego”²⁰.

Konteksty edukacji na/o pograniczu

Powiązanie pogranicza z edukacją ma swoje odzwierciedlenie w koncepcji edukacji wielo- i międzykulturowej. Stanowią one charakterystyczny model różnorodnych działań edukacyjnych, który uwzględnia potrzeby wszystkich przedstawicieli środowiska pogranicza²¹. Halina Rusek podkreśla, że „edukacja międzykulturowa w najbardziej ogólnym ujęciu pedagogów to ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności”²². J. Nikitorowicz wskazuje, że skutkiem edukacji będą takie wyznaczniki jak: „dynamizacja społeczno-kulturowa róż-

¹⁸ K. Kulczyńska, *SŁUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, op. cit., s. 164.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, op. cit., s. 12.

²⁰ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, op. cit., s. 92.

²¹ H. Rusek, *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 2 (11), s. 26.

²² Ibidem, s. 27.

nych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności”²³. Warto w tym miejscu podkreślić, że „definiowaniu edukacji międzykulturowej jako przestrzeni działań społecznych oraz pedagogiki międzykulturowej będącej subdyscypliną pedagogiki jako gałęzi naukowej towarzyszy swoisty kontekst – ujmowanie ich jako powinności, służby”²⁴.

Zdaniem Tadeusza Lewowickiego „sprawy edukacji powinny służyć zbliżeniu ludzi różnych kultur i ich pomyślnemu życiu, współpracy, rozwojowi, kształtowaniu świata wartości, wiedzy, postaw, prowadzących do pokojowego współistnienia, tolerancji, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka”²⁵. A Lech Witkowski podkreśla, że „warto zestawić istotne aspekty pracy edukacyjnej na rzecz uruchamiania procesów tworzenia nowej jakości tożsamości kulturowej dzięki twórczo przetwarzanej styczości różnic kulturowych. Inne obiegowe skojarzenie, typowe dla psychoterapii, widzi w terminie pogranicza szkodliwe zjawisko patologii uwikłania jednostki w skrajne emocje, co redukuje skojarzenia z pograniczem (jako *borderline*) do stanu irracjonalnego miotania emocjami”²⁶. Procesy edukacyjne przebiegają w różnych sytuacjach, zarówno tych planowanych i świadomych, jak i tych nieplanowanych, spontanicznych. Zarówno edukacja rodzinna, jak i szkolna może przyczyniać się do działań wspierających. A. Młynarczuk zwraca uwagę, że „celem priorytetowym działań podejmowanych przez edukację rodzinną powinno być kształtowanie świadomości własnej niepowtarzalności, co jest podstawowym warunkiem wejścia w interakcje z Innymi kulturowo”²⁷. W konsekwencji tego należy wdrażać „młodego człowieka do uczestnictwa w trzech rodzajach dialogu, które wskazuje J. Nikitorowicz, podkreślając ich wagę jako warunków pokojowego współistnienia. Píše on o uczestnictwie w dialogu:

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15-16.

²⁶ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, op. cit., s. 18.

²⁷ J. Nikitorowicz za: A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, op. cit., s. 91.

- informacyjnym, czyli przekazie wyzwającym ciekawość poznawczą i porozumienie,
- negocjacyjnym, który polega na poszukiwaniu wzajemnego zrozumienia, kompromisu, otwartości, wyjścia naprzeciw odmiennym stanowiskom,
- traktowanym jako imperatyw, jako warunek pokoju i rozwoju, w który wpisane są takie wartości jak: refleksyjność, samoświadomość, aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w procesie wzajemnego wzbogacania się²⁸.

Mówiąc o edukacji na i o pograniczu nie można pomijać roli edukacji szkolnej. J. Nikitorowicz, „opisując sytuację edukacji szkolnej, porównuje jej kształt do konstrukcji utworu muzycznego, w którym jeszcze do niedawna brak było polifonii, nie dopuszczano do jednoczesnego brzmienia kilku głosów – nie wszystkie głosy miały równe prawa, dominował jeden głos zagłuszający inne”²⁹.

Anna Młynarczuk sugeruje, że „dzisiaj działania edukacyjne skłaniają się ku powrotowi do humanistycznej orientacji w edukacji – oczekuje się przekładu kwestii aksjologicznych na praktykę edukacyjną, co w dużej mierze sprzyja rozwojowi indywidualności. Istotne jest więc, na co zwraca uwagę Ewa Ogrodzka-Mazur, podjęcie następujących działań:

- przygotowania ucznia do odbioru i tworzenia wartości (poprzez wprowadzanie do jego świadomości różnego rodzaju informacji-doświadczeń),
- rozwijaniu jego wrażliwości emocjonalnej,
- kształtowaniu sfery nastawień spostrzeżeniowo-empatycznych,
- poszerzania sfery pojęć wychowanków w sferze wartości i wartościowania,
- rozwijania potrzeby i umiejętności wyrażania wartościującego stosunku do otaczającej rzeczywistości,
- ukazywania różnych systemów wartości (kultur) oraz konsekwencji ich przyjęcia przez człowieka i społeczeństwa”³⁰.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 91-92.

Dlaczego jest to tak ważne? Jak podkreśla A. Młynarczuk, „umiejętności życia i współdziałania z Innymi, które wynikają z rozumienia i szanowania odmiennego sposobu myślenia i bycia, a podstawą ich jest dialog międzykulturowy, stają się dziś, w związku z otwieraniem się granic Europy i świata, niezbędnymi warunkami życia społecznego”³¹.

Innym przykładem rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych na pograniczu są podejmowane działania resocjalizacyjne. Przykłady tego typu działań omówił szczegółowo P. P. Grzybowski. Zwraca on przy tym uwagę, że „szczególnie interesujące są przypadki, gdy podejmuje się próby umieszczenia na międzykulturowym pograniczu Innych i Obcych, którzy przez większość społeczną są stereotypowo wartościowani niżej, czy wręcz realnie dyskryminowani z powodu swojej tożsamości i stylu życia. Tego rodzaju koncepcje edukacji realizowane w ramach projektów leżących u podstaw działalności instytucji państwowych czy organizacji pozarządowych budzą rozmaite reakcje: od sprzeciwu, poprzez dziwienie, po cichą lub jawną aprobatę. I chociaż najczęściej tego rodzaju działania edukacyjne nie obejmują wielkiej liczby osób, to ich wymierne skutki – nawet w kategoriach jednostek – pozwalają na odkrywanie coraz to nowych właściwości pogranicza”³².

Analizując dotychczasowe rozważania, warto odnieść je do słów Lecha Witkowskiego, który zaznacza, że „sytuacja zetknięcia z innością, konfrontacji z nią, ale też szanse na wzbogacenie własnej perspektywy dzięki choćby i trudnemu doświadczeniu, stanowi sedno tego, co nazwałem «uniwersalizmem pogranicza», gdzie uniwersalność niczego nie narzuca ani nie dyktuje, a jedynie stanowi sytuacyjnie powracające, kulturowo znaczące zdArzenie (zdErzenie) w przekroju zetknięć ludzkich, często wystawiających nas na próbę wykroczenia poza własną skorupę”³³.

³¹ Ibidem, s. 92.

³² P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, op. cit., s. 64.

³³ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, op. cit., s. 21.

Zakończenie

Istotnymi elementami edukacji na/o pograniczu mogą być zarówno m.in. negatywne schematy mentalnościowe, jak i próby wyeliminowania stereotypowego myślenia, jakie krąży w przestrzeni społecznej obu narodów. Ważnym krokiem jest też wyjaśnienie kontekstów historycznych obu narodów, szczególnie tych trudnych momentów z przeszłości, które w dalszym ciągu mogą rzutować na stosunki na pograniczu. Jak podkreśla J. Nikitorowicz, „fenomen pogranicza kultur w obecnych warunkach wielokulturowości staje się miejscem tworzenia nowego człowieka o specyficznej świadomości społeczno-kulturowej, świadomości ustawicznie wzbogacającej się w dialogu wewnętrznym i zewnętrznym, czemu winny sprzyjać zasady i wartości społeczeństwa demokratycznego”³⁴.

P. P. Grzybowski zauważył przy tym, że „pogranicze stwarza szanse i daje wybór, a jego kultura stawia człowieka wobec przygotowania się do dokonywania wyborów, współtworzenia rzeczywistości przy zachowaniu szacunku i uznania dla odmienności partnerów biorących udział w tym procesie”³⁵. Pamiętać jednak należy, że „do zachodzenia tych procesów nie wystarcza samo życie na pograniczu terytorialnym. Ich warunkiem jest świadome wychodzenie na pogranicza właśnie innego rodzaju oraz zdobywanie się na uznanie inności poprzez jej realne doświadczanie”³⁶. Przydać się może również Bachtinowskie spojrzenie na uniwersalizm pogranicza. Jak podkreśla Lech Witkowski, „w grę bowiem wchodzi uniwersalne znaczenie sytuacji spotkania z innością, jako częstym wydarzeniem kulturowym, gdzie zderzenie racji tworzy szansę na nową jakość doświadczenia świata, w tym oglądu nie tylko innych, ale siebie i siebie w relacjach”³⁷.

³⁴ J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, op. cit., s. 22.

³⁵ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, op. cit., s. 63.

³⁶ Ibidem, s. 63.

³⁷ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, op. cit., s. 19.

Na koniec, idąc za myślą L. Witkowskiego, należy pamiętać, że „fizyczne, społeczne, także instytucjonalne bycie „na pograniczu” nie niesie automatycznie normatywnego „efektu pogranicza” jako wyrazu nasycenia bogactwem twórczo wynikającym ze spotkania z różnicą. Bez wysiłku edukacji otwierającej na różnice międzykulturowe dla przetwarzania procesu powstawania tożsamości osobowych i społecznych, chłonnych, tolerancyjnych, aktywnie uwikłanych w interakcje symboliczne tworzące nową wartość, hybrydalnie osławiającą złożoność spotkania aksjologicznego, nie ma możliwości stabilizowania obecności „efektu pogranicza” jako nadwyżki ontologicznej nowej rzeczywistości kulturowej otwartej na rozwój zmniejszający antagonizmy społeczne”³⁸. Czy w związku z tym Inny jest nam potrzebny? Można postawić pytanie za Bachtinem: „Cóż mi po kimś, kto myśli tak samo jak ja?”, „jako że spotkanie z innym staje się szansą wyjścia poza własny horyzont percepcji jako rozumienia siebie i własnego świata, w tym poza wizję możliwych zachowań”³⁹. Stąd należy podkreślić, że dla naszego rozwoju potrzebne są nam pogranicza, inni, ale też edukacja, by bardziej świadomie być uczestnikiem rozwoju tego pogranicza i nas samych. J. Nikitorowicz zwraca uwagę, że „człowiek podlegający procesom socjalizacji i wychowania w warunkach wielokulturowości jest relatywnie lepiej przygotowany do kontaktu z innymi, nabywa dyspozycje, orientację podmiotową oraz negocjacyjne nastawienie”⁴⁰. Nie pozostaje więc nic innego, jak rozwijać procesy edukacyjne na pograniczu polsko-niemieckim, poszukując kolejnych rozwiązań pozwalających stawać się coraz bardziej świadomymi uczestnikami edukacji na pograniczu i coraz bardziej światłymi w zakresie edukacji o pograniczu.

³⁸ Ibidem, s. 20.

³⁹ Ibidem, s. 21.

⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 230.

Bibliografia

1. Grzybowski P. P., *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, [w:] *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Toruń 2008, s. 59-71.
2. Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
3. Kulczyńska K., *SŁUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, t. 4, s. 161-169.
4. Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15-46.
5. Młynarczuk A., *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [w:] *Kultury narodowe na pograniczach*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2006, s. 88-92.
6. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
7. Nikitorowicz J., *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1 (16), s. 20-38.
8. Nikitorowicz J., *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
9. Rusek H., *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 2 (11), s. 23-39.
10. Witkowski L., *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr 3 (22), s. 17-39.

Granice w profilaktyce logopedycznej: między teoretyczną koniecznością a praktyczną niepewnością

Streszczenie

W artykule poruszono problematykę profilaktyki logopedycznej jako dziedziny wiedzy i działalności praktycznej. Autorka przeprowadza analizę definicji pojęć związanych z profilaktyką logopedyczną, takich jak „zapobiegać”, „korygować”, „doskonalić”. Wskazuje na potrzebę wypracowania spójnej koncepcji profilaktyki i precyzyjnego, tzn. rozłącznego wyznaczania jej granic. Określenie, jakie działania są możliwe do zrealizowania w ramach profilaktyki logopedycznej, a które wykraczają poza jej zakres, pozwoli podnieść skuteczność profilaktyki. Zauważa również, że profilaktyka powinna być bardziej skoncentrowana na monitorowaniu i ograniczaniu czynników ryzyka, co pozwoliłoby na skuteczniejszą ewaluację jej wyników.

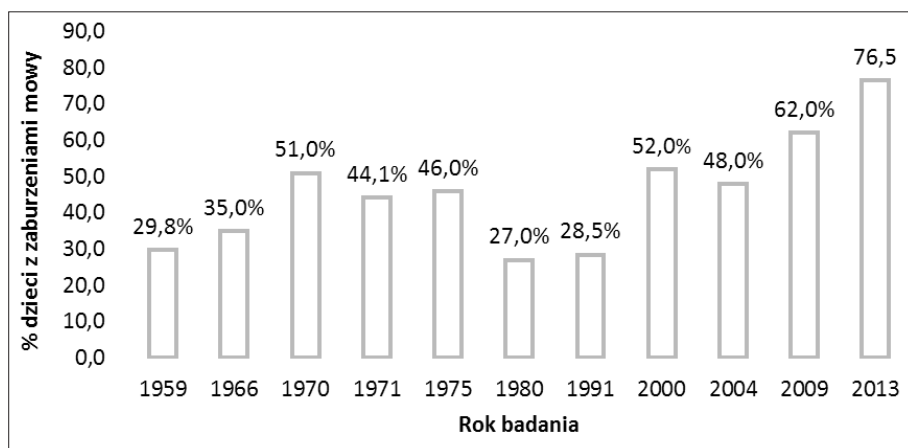
Słowa kluczowe: profilaktyka logopedyczna, prewencja, diagnoza logopedyczna, efektywność profilaktyki

Wprowadzenie

Profilaktyka jest zagadnieniem coraz chętniej podejmowanym w literaturze logopedycznej. Z marginalizowanego obszaru działań logopedów-praktyków, pomijana w rozważaniach teoretycznych staje się ważnym elementem eksploracji. Rośnie liczba ofert i publikacji naukowych poświęconych tej problematyce. Zainteresowania profilaktyką wynikają zapewne z wielu różnych powodów. Kilka wydaje się szczególnie istotnych. Z pewnością przyczyniły się do tego zmiany dokonujące się w polskiej oświacie po roku 1989: decentralizacja, formalne uznanie zawodu logopedy¹ i zobowiązanie nowo powstałej grupy zawodowej zatrudnionej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach do podejmowania działań

¹ Za takie uznaje się uwzględnienie zawodu logopedy w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania z 1995 roku (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 20.04.1995 r., Dz.U. 1995 nr 48 poz. 253).

profilaktycznych. Niemale znaczenie wydają się odgrywać względy epidemiologiczno-ekonomiczne: model opieki logopedycznej nastawiony głównie na udzielanie wsparcia dzieciom ze stwierdzonymi już nieprawidłowościami okazał się kosztowny i nieskuteczny. Postęp w metodach diagnostycznych i terapeutycznych nie spowodował zmniejszenia się liczby dzieci wymagających terapii logopedycznej (wykres 1). Zapotrzebowanie na pracę specjalistów-logopedów jest wciąż ogromne², a możliwości zaspokojenia potrzeb niesatysfakcjonujące³. Profilaktyka bywa postrzegana jako szansa na poprawę sytuacji.



Wykres 1. Statystyka występowania zaburzeń mowy wśród dzieci w wieku 5-7 lat

Źródło: na podstawie M. Demel, 1959; G. Jastrzębowska 1999; E. Jeżewska-Krasnodębska, 2017; niepublikowane badania własne.

W jakimś stopniu działania zapobiegawcze były obecne przez cały czas kształtowania się polskiej logopedii. Przegląd literatury logopedycznej upoważnia do stwierdzenia, że w wieku XX dominowało nastawienie utylitarne

² M. Modrzejewska-Szeląg, *Kształcenie logopedów w Polsce – perspektywy rozwojowe*, „Edukacja Dorosłych” 2023, nr 1, s. 117-131.

³ G. Jastrzębowska, *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [w:] *Logopedia: pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, s. 219-232.

skoncentrowane na tworzeniu programów, opracowywaniu zaleceń, porad i ćwiczeń⁴. Nacisk kładziono na projektowanie rozwiązań umożliwiających ich szybkie wdrożenie. Mniej uwagi zwracano na tworzenie naukowych podstaw profilaktyki. Dopiero od drugiej dekady XXI wieku zaczęły pojawiać się prace nacechowane teoretycznie, jednak wiele kwestii pozostaje wciąż nierozstrzygniętych. Brakuje jednomyślności w zakresie terminologii, zakresu pojęciowego i hierarchicznego (wewnętrznego i zewnętrznego). W opracowaniu podjęto się próby przedstawienia (uporządkowania) poglądów i koncepcji na temat profilaktyki logopedycznej, które powinny być podstawą dla rozwiązań praktycznych. W szczególności chodzi o ukazanie przemian znaczeniowych terminu oraz wynikających z nich konsekwencji. Zakłada się bowiem, że brak przejrzystej teorii stanowi barierę dla skutecznego działania. Nauka i praktyka są „ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują [...] trzeba je [...] uznać za różne wprowadzie ogniwa, ale należące do jednego łańcucha działań wykonywanych przez człowieka (społeczność ludzką)”⁵.

Profilaktyka logopedyczna – definiowanie i próba wyznaczenia granic

Profilaktyka jest pojęciem, które stosunkowo niedawno zostało wprowadzone na grunt nauk społecznych. Jeszcze na początku XX wieku profilaktykę wiązano wyłącznie z medycyną⁶. Dopiero w wydawanym w latach 1958-1969

⁴ K. Węsierska, *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Ewy Syrek, Katowice 2009, s. 7, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf [dostęp: 21.05.2024].

⁵ F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 2017, s. 42.

⁶ A. Salamucha, *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, t. 8 (44), nr 4, s. 7-48.

Słowniku języka polskiego pod redakcją Witolda Doroszewskiego nadano jej szersze znaczenie odnoszące się również do „wypadków, uszkodzeń i katastrof”⁷. Nie ulega wątpliwości, że profilaktyka określa różnego rodzaju działania podejmowane świadomie w celu niedopuszczenia do wystąpienia niekorzystnych zjawisk. W specjalistycznych słownikach logopedycznych początkowo ograniczano się do obiegowych konotacji terminu lub w ogóle go nie uwzględniano. I tak, w *Słowniczku trudniejszych terminów*, będącym częścią poradnika logopedycznego dla nauczycieli, odnotowano zwięźle: „profilaktyka – zapobieganie”⁸. Natomiast pierwszy słownik logopedyczny z 1992 roku terminu profilaktyka w ogóle nie odnotował⁹. O profilaktyce nie wspomina także internetowa *Encyklopedia Logopedii*¹⁰, a w leksykonie logopedycznym odwołano się do koncepcji medycznej, wiążąc ją z zapobieganiem chorobom (tabela 1.). Jedynie w wydany w 2000 roku *Podręcznym słowniku logopedycznym* Ewa M. Skorek podjęła się zdefiniowania pojęcia, określając, że jest to „kształtowanie prawidłowej mowy u dzieci od najwcześniejszego okresu ich życia, dbanie o właściwą stymulację w początkach rozwoju mowy, tak by nie dopuścić do jakichkolwiek zaburzeń w jej rozwoju”¹¹.

Ponieważ definicji słownikowych nie można uznać za wystarczające, należy odwołać się do literatury logopedycznej – przede wszystkim opracowań monograficznych. Przeprowadzony przegląd pozwolił ustalić, iż również w pierwszych podręcznikach dla studentów i słuchaczy studiów podyplomowych zasadniczo nie poświęcano zagadnieniu wiele miejsca¹². Treści dotyczące profilaktyki były rozproszone, rzadko przedstawiano je

⁷ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/profilaktyka;5481777.html> [dostęp: 21.05.2024].

⁸ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.

⁹ J. Surowaniec, *Słownik terminów logopedycznych*, Kraków 1992.

¹⁰ <https://www.komlogo.pl/encyklopedia> [dostęp: 22.05.2024].

¹¹ E. M. Skorek, *Z logopedią na Ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków 2000, s. 133.

¹² Zob. prace I. Styczek, *Zarys logopedii*, Warszawa 1970, I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole 1999.

w wyodrębnionych rozdziałach. Dopiero po roku 2009 zaczęły pojawiać się prace o charakterze teoretycznym w całości poświęcone profilaktyce¹³. Wśród zamieszczanych propozycji występują rozbieżności terminologiczne i koncepcyjne odzwierciedlające zróżnicowane poglądy ich autorów. Szczegółowa analiza terminów *profilaktyka* i *prewencja*, które w literaturze logopedycznej bywają używane zamiennie, została przeprowadzona we wcześniejszej pracy¹⁴. W tym miejscu warto przypomnieć, że zgodnie z sugestiami zamieszczanymi w słownikach języka polskiego oba terminy odnoszą się do różnych sfer działalności. Pierwszy odnosi się do obszaru medycyny lub nauk społecznych, drugi pozostaje przede wszystkim terminem prawniczym związanym z zapobieganiem naruszania norm prawnych. Zgodnie z objaśnieniami semantycznymi analizowanych pojęć przyjmuje się, że dla logopedy bliższym terminem jest profilaktyka.

Studium literatury pozwoliło zebrać definicje profilaktyki (logopedycznej) i przedstawić je w tabeli 1. Opracowanie nie pretenduje do wyczerpującego zestawienia, umożliwiło jednak zaobserwowanie pewnych trendów, wyłonienie istotnych cech (zakresów) definicji i ich grupowanie.

¹³ Np. *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012; *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. K. Węsierska, N. Moćko, Katowice 2013; K. Węsierska, *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Toruń 2013; E. M. Skorek, *Profilaktyka w logopedii. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2023. W 2009 roku powstała praca doktorska Katarzyny Węsierskiej napisana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Ewy Syrek *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*. Udostępniona na stronie Uniwersytetu Śląskiego umożliwiła rozpropagowanie naukowego podejścia do profilaktyki. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf [dostęp: 15.05.2024].

¹⁴ J. Gebreselassie, *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [w:] *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2023, s. 169-181.

Tabela 1. Zestawienie definicji profilaktyki (logopedycznej)

Lp.	Profilaktyka – definicje	Słowa kluczowe	Charakter działań	Autor /źródło
1	„zapobieganie”	zapobieganie (działanie przed wystąpieniem zaburzenia)	uprzedzający	G. Demel, <i>Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola</i> , Warszawa 1978, s. 104
2	„kształtowanie prawidłowej mowy u dzieci od najwcześniejszego okresu ich życia, dbanie o właściwą stymulację w początkach rozwoju mowy, by nie dopuścić do jakichkolwiek uchybień w tym zakresie”	kształtowanie mowy, stymulacja, zapobieganie	uprzedzający i stymulujący	E. M. Minczakiewicz, <i>Mowa – Rozwój – Zaburzenia – Terapia</i> , Kraków 1997, s. 8
3	„całokształt form organizacyjnych oraz treści, metod, zasad i środków, tworzących spójną strukturę służącą rozpowszechnianiu interdyscyplinarnej wiedzy”	formy organizacyjne, metody, zasady, środki (elementy procesu dydaktycznego); rozpowszechnianie wiedzy	dydaktyczny, którego celem jest rozpowszechnianie wiedzy	Błachnio, <i>Vademecum logopedyczne</i> , Poznań 2001, s. 23
4	„buduje wiedzę na temat diagnozowania sprawności językowych i komunikacyjnych, rozwijania i podtrzymywania tych sprawności u osób pozostających w normie biologicznej i umysłowej. Da się wydzielić trzy obszary działań wypełniających przestrzeń profilaktyki: «wczesną interwencję logopedyczną», «diagnozowanie stanu słuchu i mowy u dzieci» oraz «logopedię artystyczną»	wiedza, diagnoza sprawności językowych i komunikacyjnych, rozwijanie sprawności językowych i komunikacyjnych, norma biologiczna i umysłowa, wczesna interwencja logopedyczna diagnoza słuchu i mowy, logopedia artystyczna	edukacyjny, diagnostyczny, interwencyjny, ponad-normatywny	S. Grabias, <i>Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych</i> , „Logopedia” 2010, nr 39-40, s. 9
5	„kształtowanie prawidłowej mowy u dzieci od najwcześniejszego okresu ich życia, dbanie o właściwą stymulację w początkach rozwoju mowy, tak by nie dopuścić do jakichkolwiek zaburzeń w jej rozwoju”	kształtowanie mowy, stymulacja, zapobieganie	uprzedzający, stymulujący	E. M. Skorek, <i>Z logopedią na Ty. Podręczny słownik logopedyczny</i> , Kraków 2000, s. 133
6	„działania pozwalające zauważyć symptomy ewentualnych nieprawidłowości, w tym opóźnień i zaburzeń rozwoju czynności (funkcji) oraz podejmowanie działań korygujących, stymulujących i innych, w celu zapewnienia dziecku możliwie najlepszych warunków rozwoju komunikacji (w tym werbalnej), a tym samym osiągnięcie najwyższego jej poziomu zgodnie z jego kondycją biologiczną”	symptomy, opóźnienia i zaburzenia funkcji, korekta, stymulacja, warunki rozwoju, kondycja biologiczna	uprzedzający, diagnozujący, korygujący, stymulujący	E. Stecko, <i>Logopedia małego dziecka</i> , Warszawa 2013, s. 10

Lp.	Profilaktyka – definicje	Słowa kluczowe	Charakter działań	Autor/źródło
7	„całokształt form organizacyjnych, treści, metod, zasad i środków tworzących spójną strukturę służącą do zapobiegania ZKK (zaburzeniom zdolności komunikacyjnej – [wyjaśnienie J.G.] człowieka”	formy organizacyjne , metody, zasady, środki (elementy procesu dydaktycznego); zapobieganie zaburzeniom zdolności komunikacyjnej	uprzedzający, proces dydaktyczny	E. M. Skorek, <i>Profilaktyka logopedyczna – wybrane zagadnienia</i> , [w:] <i>Komunikacja – Zaburzenia – Terapia</i> , red. E. M. Skorek, K. B. Kochan, Zielona Góra 2014, s. 90
8	„zapobieganie możliwym chorobom; synonim: prewencja”	zapobieganie, choroba, prewencja	uprzedzający	U. Franke, <i>Podręczny leksykon logopedyczny</i> , Gdańsk 2014, s. 202
9	„przeciwdziałanie powstawaniu wszelkich odstępstw od normy w procesie komunikacji językowej”	zapobieganie* , odstępstwa od normy, komunikacja językowa	uprzedzający	A. Walencik-Topiłko, A. Banaszkiewicz, <i>Profilaktyka logopedyczna</i> , [w:] <i>Wczesna interwencja logopedyczna</i> , red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk 2016, s. 712
10	„zapobieganie zaburzeniom mowy, promowanie wiedzy o rozwoju mowy i jej deficytach, a także wczesna interwencja – wczesne wykrycie nieprawidłowości w zakresie komunikacji językowej po to, by rozpocząć oddziaływania terapeutyczne, nie dopuszczając do utrwalania się negatywnych konsekwencji zaburzeń mowy”	zapobieganie, promowanie wiedzy, wczesna interwencja, oddziaływania terapeutyczne	uprzedzający, stymulujący, interwencyjny, terapeutyczny	E. Gacka, <i>Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju artykulacji u dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym</i> , „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 131
11	„świadome, systematyczne działania, których celem jest zmniejszanie występowania zaburzeń mowy lub zapobieganie zidentyfikowanym i spodziewanym nieprawidłowościom zanim one wystąpią”	świadomość działań, systematyczność działań, zapobieganie	uprzedzający, systematyczny, celowy	J. Gebreselassie, <i>Oddychanie – ważny element profilaktyki uniwersalnej</i> , „Edukacja Dziecka” 2023, nr 7, s. 142

* Pojęcia *przeciwdziałać* i *zapobiegać* pozostają w ścisłym związku. Według *Wielkiego słownika języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, 'przeciwdziałać' to „zapobiegać czemuś negatywnemu, działając w określony sposób”, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36148/przeciwdzialac> [dostęp: 15.05.2024].

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując przeglądu tak zestawionych definicji profilaktyki, można zwrócić uwagę na nietypowe (inne niż to proponują słowniki języka polskiego) zastosowanie tego terminu, to znaczy:

- 1) profilaktyka jako działania korygujące;
- 2) profilaktyka jako działania diagnozujące mowę (sprawności językowe, słuch);
- 3) profilaktyka jako działania doskonalące prawidłową mowę.

W tym miejscu warto zatrzymać się i przypomnieć sobie konotację podstawową zaczerpniętą z *Wielkiego słownika języka polskiego* najczęściej przytaczanego pojęcia *zapobiegać*. Jest ono używane w znaczeniu: „nie dopuszczać do czegoś złego”¹⁵. Inaczej, działania zapobiegawcze podejmowane są przed wystąpieniem problemu i koncentrują się na usuwaniu możliwych (prawdopodobnych) przyczyn przewidywanych nieprawidłowości. Istotne wydają się dwie cechy: po pierwsze czas podejmowanej interwencji (wcześniej, przed wystąpieniem zaburzenia), po wtóre element, na który wywierany jest wpływ (czynnik ryzyka wystąpienia zaburzenia).

W zakresie ram pojęciowych kolejnych terminów: *korygować* i *doskonalić*, a także *diagnozować* założono, że odpowiednim zabiegiem będzie odwołanie się do tego samego źródła leksykograficznego. W internetowym *Wielkim słowniku języka polskiego* hasło *korygować* występuje w czterech różnych znaczeniach: *korygować* błędy, granice, kręgosłup, okulary. Dla dalszych rozważań istotne jest wyjaśnienie pierwsze: „usuwać błędy”¹⁶. Ta krótka definicja kieruje naszą uwagę na aspekt temporalny pojęcia. Jest to więc aktywność podejmowana po wystąpieniu nieprawidłowości (nie wcześniej) w celu wyeliminowania już występujących zaburzeń. W obszarze logopedii jest to działanie skierowane bezpośrednio na zaburzenie lub czynnik je wywołujący po to, by przywrócić prawidłową komunikację (sprawność językową i komunikacyjną). Kolejne pojęcie *doskonalić* jest ujmowane jako podejmowanie świadomych działań, sprawianie, że coś staje się lepsze¹⁷. I w tej definicji można wyróżnić kilka kluczowych elementów. Pierwszy, to świadomość: działania są zaplano-

¹⁵ *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/31675/zapobiegac> [dostęp: 15.05.2024].

¹⁶ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/27289/korygowac/3843530/bledy> [dostęp: 15.05.2024].

¹⁷ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36872/doskonalic> [dostęp: 15.05.2024].

wane i przemyślane, a ich celem jest poprawa istniejącego stanu. Wypływa stąd kolejna cecha: postęp, czyli ulepszanie czegoś, co i tak jest prawidłowe. Chociaż nie sformułowano tego *expressis verbis*, to termin *doskonalić* sugeruje, że jest to proces, który może trwać w czasie. Doskonalenie zakłada możliwość ciągłego usprawniania, co oznacza, że zawsze istnieje przestrzeń do poprawy.

W skrócie, elementami różnicującymi analizowane pojęcia są: cel, czas podejmowanej aktywności, a także charakter działania (tabela 2.).

Tabela 2. Charakterystyka pojęć: zapobiegać, korygować, doskonalić

Aspekt	Zapobiegać	Korygować	Doskonalić
Definicja	Nie dopuszczać do czegoś złego	Usuwać błędy	Podjmując pewne świadome działania, sprawiać, że coś staje się lepsze
Czas realizacji	Przed wystąpieniem zaburzenia mowy	Po wystąpieniu zaburzenia mowy	Przed wystąpieniem zaburzenia mowy, może być: ciągłe lub skokowe
Cel	- Niedopuszczenie do wystąpienia zaburzenia mowy - Diagnoza (identyfikacja) czynników ryzyka wystąpienia zaburzeń mowy - Usuwanie czynników ryzyka wystąpienia zaburzenia	- Przywracanie stanu prawidłowego – terapia logopedyczna - Diagnoza zaburzeń mowy - Ew. diagnoza czynników ryzyka przeprowadzana po zdiagnozowaniu zaburzenia mowy	Poprawa istniejącego stanu, doskonalenie kompetencji i sprawności językowych i komunikacyjnych na poziomie wzorcowym (powyżej normy)
Charakter działań	- Uprzedzający - Proaktywny	- Interwencyjny - Terapeutyczny - Reaktywny	- Proaktywny - Optymalizacyjny

Źródło: opracowanie własne. Definicje podane za: *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 15.05.2024].

Ważnym elementem każdego działania, także profilaktyki, jest działanie diagnostyczne. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje pojęcie *diagnozować* w dwóch znaczeniach. Po pierwsze jako nazwa czynności (w odniesieniu do choroby): „rozpoznawać chorobę na podstawie objawów”¹⁸. Po drugie, jako nazwa rezultatu pewnych czynności (problem): „wydawać opinię o czymś, co sprawia trudność, na podstawie obserwacji i analiz”¹⁹. Kluczową cechą diagnozowania jest więc zidentyfikowanie i nazwanie występujących zaburzeń i chorób. Tak

¹⁸ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154310/chorobe> [dostęp: 15.05.2024].

¹⁹ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154311/problem> [dostęp: 15.05.2024].

rozumiane diagnozowanie dostarcza wiedzy o tym, czy zaburzenie już wystąpiło. Jest więc doskonałym punktem wyjścia do działań korygujących.

W literaturze specjalistycznej termin *diagnozowanie* występuje w pracach Stanisława Grabiasa i oznacza jeden z elementów standardowego postępowania logopedycznego. I choć autor nie podaje definicji pojęcia, wydaje się, że nadaje mu znaczenie bliskie podawanemu w słownikach jednojęzykowych. W jego interpretacji diagnozowanie (logopedyczne) obejmuje dwa ważne elementy: deskrypcję i interpretację. Deskrypcja jest w zasadzie zestawem czynności, które pozwolą dostarczyć niezbędnych informacji o sprawnościach interakcyjnych (motoryce, wymowie, języku, strukturach pojęciowych, realizacji dialogu i wypowiedzi narracyjnych). Interpretacja jest zaś orzekaniem o typie zaburzenia²⁰. W obiegu logopedycznym częściej używany jest termin *diagnoza logopedyczna*. Jest ona przedmiotem zainteresowań wielu specjalistów łączących refleksję naukową z doświadczeniem zawodowym. W dotychczasowych opracowaniach monograficznych (głównie wieloautor-skich) wiele uwagi poświęcano wypracowaniu modeli diagnozy w przypadku różnych zaburzeń mowy²¹. Autorom zależało przede wszystkim na ustaleniu struktury – układu czynności niezbędnych do przeprowadzenia diagnozy logopedycznej określonych zaburzeń mowy, mniej na sprecyzowaniu pojęcia. Ukazuje to pośrednio, że diagnoza logopedyczna jest postrzegana jako pewien proces. I w tym zakresie jest bliska pojęciu *diagnozowanie*. W nielicznych definicjach *diagnozy logopedycznej* najczęściej eksponowanymi cechami są: działania nastawione na wykrycie nieprawidłowości oraz efekt owych działań

²⁰ S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, t. 37, s. 13-27; S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 13-35.

²¹ Np. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2015; *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015; *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999; D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków 2011; D. Pluta-Wojciechowska, *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom 2017.

(tab. 3). Należy się zastanowić, na ile takie podejście będzie mogło być wykorzystanie do zapobiegania zaburzeniom mowy²².

Tabela 3. Definicje diagnozy logopedycznej

Lp.	Definicja	Słowa kluczowe	Źródło
1.	„...określony sposób postępowania badawczego, którego celem jest potwierdzenie bądź wykluczenie istnienia zjawisk logopedycznych* oraz przewidywanie ich tendencji rozwojowych na podstawie objawów, patogenezy i patomechanizmu. Objawy ustala się na podstawie danych z obserwacji i wywiadu, prób i testów językowych. W zależności od wyników badań uzupełniających [...] dokonuje się oceny jakościowo-ilościowej zachowań językowych” * „Zjawisko logopedyczne – to wszelkiego typu i różnego stopnia zakłócenia bądź zaburzenia ekspresji lub/i percepcji mowy, utrudniające lub uniemożliwiające komunikację językową”	Sposób postępowania Zjawiska logopedyczne Przewidywanie Objawy Patogeneza Patomechanizm Ocena	G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pkala, <i>Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej</i>, [w:] <i>Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki</i>, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, s. 633.
2.	„Zbiór określonych zasad oraz metod postępowania badawczego mających na celu ocenę rozwoju mowy osoby badanej oraz określenie nieprawidłowości występujących w procesie komunikowania się”	Zasady Metody Postępowanie badawcze Ocena rozwoju mowy Określenie nieprawidłowości	L. Iskra, J. Szuchnik, <i>Diagnoza logopedyczna</i>, [w:] <i>Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki</i>, red. T. Gałkowski, E. Szelaąg, G. Jastrzębowska, Opole 2005, s. 271.
3.	„...całokształt podejmowanych działań z zastosowaniem metod postępowania badawczego, zmierzających do określenia optymalnego funkcjonowania danej osoby oraz na tym tle, oceny rozwoju mowy i wskazania nieprawidłowości występujących w procesie komunikowania się”	Całokształt działań Metody postępowania badawczego Optymalne funkcjonowanie Ocena rozwoju mowy Nieprawidłowości	J. J. Błęszyński, <i>Postępowanie diagnostyczne w logopedii</i>, [w:] <i>Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki</i>, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2015, s. 228.
4.	„...jest procesem, w którym można wyróżnić 2 elementy [...] opis objawu zaburzeń mowy i ich wyjaśnienie przez wskazanie czynników, które spowodowały pojawienie się niepożądanych symptomów w mowie badanego. Są one podstawą do ustalenia nazwy jednostki nozologicznej, jaka w sposób syntetyczny odzwierciedla istotę zaburzenia mowy – objaw i przyczynę”	Proces Opis objawu Wyjaśnianie Czynniki wywołujące niepożądane symptomy Nazwa jednostki nozologicznej	D. Pluta-Wojciechowska, <i>Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń</i>, Bytom 2017, s. 107

Źródło: opracowanie własne.

²² O specyfice diagnozy logopedycznej prowadzonej na potrzeby profilaktyki pisałam szerzej w: *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [w:] *O (nie)typowych uczniach ...*, op. cit., s. 169-181.

Podsumowanie

Pojęcie *profilaktyka logopedyczna* w literaturze logopedycznej występuje w różnych, często niespójnych interpretacjach. Wydaje się, że dokonany przegląd definicji upoważnia do stwierdzenia, iż podstawy teoretyczne profilaktyki wymagają pogłębionego namysłu, wypracowania spójnej koncepcji i terminologii. Na obecnym etapie definicje nie wytyczają jednakowych zakresów pojęcia, a obszar zainteresowań profilaktyki logopedycznej bywa postrzegany jako zbyt rozległy: praktycznie każde działanie logopedyczne można zakwalifikować jako profilaktyczne. Na konieczność zawężenia zakresu działań profilaktycznych poprzez rozgraniczenie terminów *profilaktyka logopedyczna* i *wczesna interwencja logopedyczna* zwracały uwagę m.in. Karolina Sinderewicz i Natalia Siudzińska²³.

Precyzyjniej, tzn. rozłącznie wyznaczone granice profilaktyki logopedycznej pozwolą na określenie, jakie działania są możliwe do zrealizowania w ramach profilaktyki, a które wykraczają poza jej zakres. Jest to niezwykle istotne z kilku kluczowych powodów: efektywności, optymalnego wykorzystania zasobów, monitorowania skuteczności działań profilaktycznych, a także zwiększenia świadomości społecznej i zainteresowania profilaktyką.

Profilaktyka jest skuteczna, gdy opiera się na naukowych podstawach i jednocześnie jest dostosowana do środowiska i jego potrzeb. W realizację zadań w zakresie zapobiegania zaburzeniom mowy powinna być włączona cała społeczność: logopedzi, rodzice, nauczyciele, lekarze, pracownicy pomocy społecznej i in. Rzetelna, niebudząca wątpliwości podbudowa teoretyczna pozwoli wszystkim uczestnikom (realizatorom) pracować w oparciu o naukowe podstawy (a nie o niezweryfikowaną wiedzę obiegową i błędne przekonania). Obecnie słabą stroną profilaktyki logopedycznej jest infantylizacja podejmowanych działań oraz koncentracja na działaniach okazjonalnych, akcyjnych. Wynika to prawdopodobnie z mylnego założenia, że „lepiej jest zrobić coś niż nic”. I tak np. w udostępnianych na stronach internetowych programach najczęściej zalecane są ćwiczenia typu: „dmuchaj na wiatraczek”. Zapewne ich autorzy mają

²³ K. Sinderewicz, N. Siudzińska, *Profilaktyka logopedyczna*, [w:] *Logopedia przedszkolna i szkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk 2021, s. 32-58.

nadzieję, że „może pomoże” (i nie zaszkodzi). Ważnym elementem skuteczności profilaktyki jest ewaluacja, czyli sprawdzanie, w jakim stopniu osiągnięto założone cele. Efekty działań profilaktycznych są zazwyczaj odległe w czasie, stąd trudne do zmierzenia. Dzieje się tak, gdy profilaktykę postrzegać będzie się szeroko i opierać o diagnozę występujących zaburzeń mowy. Zawężenie jej zakresu do zapobiegania i zwrócenie uwagi na czynniki ryzyka wystąpienia zaburzeń mowy²⁴ sprawi, że ich monitorowanie ułatwi ewaluację.

Paradoksalnie poszerzanie granic profilaktyki nie jest korzystne z jeszcze jednego powodu. Obejmując osoby ze zdiagnozowanymi nieprawidłowościami, zaciera się granicę między profilaktyką a terapią. A wobec ogromnego zapotrzebowania na terapię logopedyczną stwarza ryzyko przedkładania działań doraźnych i naprawczych nad zapobiegawcze. Jak zauważał Krzysztof Ostaszewski: „profilaktyka jako działalność ukierunkowana na przyszłość i w związku z tym trudna do zmierzenia, zawsze stoi na przegranej pozycji wobec pilnych potrzeb leczenia, które są obecne »tu i teraz«”²⁵.

Należy podkreślić, że przedstawione rozważania nie wyczerpują tematu, lecz mają na celu podkreślenie konieczności zmiany podejścia do profilaktyki logopedycznej.

Bibliografia

1. Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.
2. Demel M., *Kilka liczb i uwag dotyczących mowy i głosu dzieci szkolnych*, „Życie Szkoły” 1959, nr 2.
3. Gebreselassie J., *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [w:] *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2023.

²⁴ Więcej o tym pisałam w: *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole...*, op. cit., s. 169-181 oraz *Założenia (nie tylko) teoretyczne profilaktyki zaburzeń głosu dziecięcego*, a także: *Zapobieganie wadom wymowy u dzieci oparte na ocenie czynników ryzyka*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni profilaktyki logopedycznej*, red. E. M. Skorek, Zielona Góra 2017, s. 243-261.

²⁵ K. Ostaszewski, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7-8 (149-150), s. 41.

4. Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, t. 37, s. 13-27.
5. Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 13-35.
6. Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 2017.
7. Jastrzębowska G., *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [w:] *Logopedia: pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, s. 219-232.
8. Jeżewska-Krasnodębska E., *Zaburzenia artykulacji spółgłosek u dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Kraków 2017.
9. Modrzejewska-Szeląg M., *Kształcenie logopedów w Polsce – perspektywy rozwojowe*, „Edukacja Dorosłych” 2023, nr 1, s. 117-131.
10. Ostaszewski K., *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7-8 (149-150).
11. Salamucha A., *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, t. 8 (44), nr 4, s. 7-48.
12. Sinderewicz K., Siudzińska N., *Profilaktyka logopedyczna*, [w:] *Logopedia przedszkolna i szkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk 2021, s. 32-58.
13. Skorek E. M., *Z logopedią na Ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków 2000.
14. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/profilaktyka;5481777.html>.
15. Surowaniec J., *Słownik terminów logopedycznych*, Kraków 1992.
16. *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/31675/zapobiegac>.
17. Węsierska K., *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Ewy Syrek, Katowice 2009, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf

Źródła internetowe

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/27289/korygowac/3843530/blady>
<https://www.komlogo.pl/encyklopedia>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/36872/doskonalic>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154310/chorobe>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154311/problem>

**„BILDUNG IM GRENZGEBIET“
VS. „GRENZGEBIET DER BILDUNG“
KONTEXTE UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN
IM DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZGEBIET**

EINFÜHRUNG

In der langen Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen war die Grenze des polnischen Staates zu verschiedenen deutschen Staaten (Brandenburg, Deutschordensstaat, Hohenzollern und Habsburger Monarchie) eine der stabilsten. Vom Zweiten Frieden von Thorn (1466) bis zur ersten Teilung Polens (1772), also mehr als dreihundert Jahre lang, blieb das polnisch-deutsche Grenzgebiet, von kleineren Ausnahmen abgesehen, praktisch unverändert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die zweitlängste Periode in der Geschichte des deutsch-polnischen Grenzgebiets. Die deutsch-polnische Grenze an Oder und Lausitzer Neiße (mit einer Korrektur in westlicher Richtung in der Nähe von Szczecin), die 1945 auf dem Treffen der Großen Drei in Potsdam vereinbart wurde, würde bald ihr achtzigjähriges Bestehen erreichen. Die deutsch-polnische Grenze blieb geografisch stabil, doch nach 1989 kam es auf beiden Seiten der Oder zu grundlegenden politischen, sozialen und kulturellen Veränderungen, ausgelöst durch den Zusammenbruch des Kommunismus in Mitteleuropa und die Entscheidung der sowjetischen Behörden, das „äußere Imperium“ zu verkleinern. Dies wiederum bedeutete den Abzug der sowjetischen Truppen aus dem deutschen Gebiet und später auch aus Polen (1993).

Die Entstehung des wiedervereinigten Deutschlands (1990) und die politische Transformation Polens zu einem unabhängigen, demokratischen Rechtsstaat haben entscheidend zur Entstehung einer Zivilgesellschaft in der deutsch-polnischen Grenzregion nach 1989 und zu den Bemühungen um eine echte deutsch-polnische Aussöhnung beigetragen. Auf diesem Weg sind der Austausch polnischer und deutscher Erfahrungen im Bereich der Bildung oder

des pädagogischen Denkens und die Zusammenarbeit in diesen Bereichen ein kaum zu überschätzender Faktor.

Die vorliegende Publikation zeigt unterschiedliche Perspektiven der Bildung im Grenzland von historischen bis zu aktuellen Aspekten. Die von den Autorinnen und Autoren aufgegriffenen Themen beziehen sich auf ausgewählte Bereiche der Bildung. Die Herausgeber des Bandes sind sich bewusst, dass es noch viele weitere Themen gibt, die dieses Thema berühren. Die von den Autorinnen und Autoren dargestellten Inhalte stellen lediglich einen Einstieg in die Diskussion um die Bildung im deutsch-polnischen Grenzland dar.

Der Band beginnt mit einem Artikel von Grzegorz Kucharczyk mit dem Titel: *Probleme des Geschichtsunterrichts im deutsch-polnischen Grenzgebiet. Geschichte und Gegenwart*. Er bietet eine Einführung in die Zusammenhänge des polnisch-deutschen Grenzgebiets aus historischer Perspektive. Das komplizierte Schicksal des Grenzlandes zeigt, dass das Verständnis seiner Erfahrungen und des Bildungsstandes auf beiden Seiten der Grenze im Kontext der jüngsten Geschichte ein Schlüsselement für die Öffnung der historischen Bildung im Grenzland ist.

Kazimiera Jaworska führt den Leser in die historischen Aspekte des Bildungswesens im deutsch-polnischen Grenzgebiet nach dem Zweiten Weltkrieg ein. Die Autorin befasst sich mit den Problemen des polnisch-deutschen Grenzgebiets unter besonderer Berücksichtigung der Stadt Legnica. Sie konzentriert sich dabei unter anderem auf die Dynamik der demografischen, sozialen und politischen Veränderungen, die mit der neuen Bevölkerung in diesem Gebiet einhergingen.

Eine weitere Autorin, Urszula Ostrowska, führt den Leser in die axiologischen Aspekte der Bildung im deutsch-polnischen Grenzgebiet ein. Der Leser findet hier unter anderem einen Blick auf die formale, informelle und nicht-formale Bildung. Außerdem zeigt die Autorin ausgewählte Bildungsbereiche auf, darunter ökologische, interkulturelle oder sicherheitspolitische Bildung als Beitrag zur Identitäts- oder Wertebildung.

Elżbieta Skorupska-Raczynska konzentrierte sich auf die auftretenden sprachlichen und kulturellen Grenzen. In ihrem Material mit dem Titel: *Grenzland in der Sprache. Sprache im Grenzland* zeigt sie anhand von Quellenmaterial, wie die Sprache durch Interferenzprozesse Grenzen überwindet.

Eine weitere Autorin, Lidia Kataryńczuk - Mania, führt den Leser in die Welt der Musik ein. Sie zeigt, dass die Musikerziehung die Grundlage für den Aufbau internationaler Beziehungen sein kann und gleichzeitig Teil des kulturellen Erbes ist.

Beata A. Orłowska macht auf den Kontext aufmerksam, in dem über Bildung im Grenzland, aber auch über Bildung über das Grenzland gesprochen wird. Als Beispiel nennt sie das Konzept der Schaffung von Euro-Städten als Gemeinschaften, die den Dialog und den Respekt vor dem Anderssein fördern.

Das Buch schließt mit dem Material von Jolanta Gebreselassie über Grenzen in der logopädischen Prophylaxe. Die Darstellung dieses Bereichs zeigt, dass Grenzen unterschiedliche Dimensionen und Bedeutungen haben können. Das Material enthält eine detaillierte Analyse der logopädischen Prophylaxe und der Bedeutung von Grenzen bei der Vorbereitung von prophylaktischen Maßnahmen in der Logopädie.

Das weite Feld der Pädagogik und der Bildung zeigt, dass es sich um Bereiche handelt, die eine ständige Analyse, Forschung und die Suche nach grenzüberschreitenden oder übergreifenden Lösungen erfordern. Die in der Publikation vorgestellten Bereiche bieten eine kleine Einführung in die detaillierte Untersuchung des deutsch-polnischen Grenzlandes. Sie ermöglicht auch eine Diskussion über verschiedene Aspekte des Grenzlandes im Bildungsbereich. Wir hoffen, dass die Publikation eine breitere Diskussion über Grenzgebiete im Bildungswesen anstoßen wird.

Herausgeber des Bandes

Grzegorz Kucharczyk

ORCID: 0000-0002-3046-7555

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielopolskim

**PROBLEME DES GESCHICHTSUNTERRICHTS
IM DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZGEBIET. GESCHICHTE
UND GEGENWARTPROBLEMS OF HISTORICAL EDUCATION
IN THE POLISH – GERMAN BORDERLAND.
HISTORY AND PRESENT DAY**

ABSTRACT

History of Polish – German relations provides a significant amount of examples proving that these relations were not always marked by conflicts but also by mutual cultural influence and cooperation on basis of common cultural values. The newest surveys of public opinion in Poland and in Germany indicate that knowledge of history on both sides of the border is unsatisfactory. On the other hand it could be interpreted as opportunity for historical education in Poland and in Germany to improve itself and thus contribute to better understanding between the Poles and the Germans.

Keywords: historical education, Polish – German relations, borderland

Das Titelthema bezieht sich auf die Geschichte und Gegenwart der deutsch-polnischen Beziehungen. Letztere können als ein Prozess des gegenseitigen "Lernens" (Akkulturation) gesehen werden, der mit verschiedenen dramatischen Wendungen (die Zeit der Teilungen, die deutsche Besatzung während des Zweiten Weltkriegs) mehrere hundert Jahre andauerte und einen wechselseitigen Charakter hatte.

Der Prozess der ländlichen und städtischen Kolonisierung unter dem so genannten deutschen Recht, der in den Ländern der geteilten Piastenmonarchie Ende des zwölften Jahrhunderts begann und mit unterschiedlicher Intensität bis ins vierzehnte Jahrhundert andauerte, kann als erste Phase dieses gegenseitigen "Lernens" angesehen werden. Der Wissenstransfer von West nach Ost umfasste die Modernisierung der landwirtschaftlichen Produktion und die Organisation

des städtischen Lebens. Im Laufe der Zeit war die Lage der Dörfer und Städte nach “deutschem Recht” nicht gleichbedeutend mit der ethnischen Zugehörigkeit ihrer Bewohner, sondern vielmehr mit der Art und Weise, wie diese Siedlungen und Städte organisiert waren und funktionierten, und zwar nach einem Rahmen, der einst in Magdeburg oder Lübeck geschaffen worden war¹.

Zu Beginn des 16. Jahrhunderts, mit dem Beginn der Reformation, gab es einen weiteren Versuch, kulturelle Muster aus den deutschen Ländern in die polnischen Gebiete zu übertragen. Es ist kein Zufall, dass der Einfluss der Reformation in den Grenzgebieten (südliches und westliches Großpolen oder Danzig-Pommern und Masuren) am stärksten war. Die Universität in Königsberg, die dank der Zustimmung des polnischen Königs Sigismund August, des Herrschers über das Herzogtum Preußen (seit 1525 ein Lehen Polens), gegründet wurde, spielte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Eine weitere protestantische Universität in Frankfurt (Oder), nahe der deutsch-polnischen Grenze gelegen, spielte eine ähnliche Rolle.

Der aus dem deutschen Protestantismus stammende Grundsatz *cuius regio, eius religio* (wessen Macht, dessen Religion)² wurde jedoch in Polen nicht übernommen. Die Antwort von Sigismund August auf diejenigen, die ihn in der Mitte des 16. Jahrhunderts drängten, dem Beispiel des englischen Königs Heinrich VIII. zu folgen und mit Rom zu brechen, indem er sich selbst zum Oberhaupt der Kirche in Polen erklärte, war in dieser Hinsicht aufschlussreich: „Ich werde nicht der König eurer Gewissen sein“. Die Vorherrschaft der weltlichen Macht über die geistlichen Angelegenheiten stand im Widerspruch zur polnischen politischen Kultur, die im Geiste der Lehren von Stanisław aus Skarbimierz und Paweł Włodkowic – den bedeutendsten Vertretern der polnischen Schule des Völkerrechts im fünfzehnten Jahrhundert – gebildet wurde³.

¹ Zu diesem Thema siehe J. M. Piskorski, *Kolonizacja wiejska Pomorza Zachodniego w XIII i na początku XIV wieku na tle procesów osadniczych w średniowiecznej Europie*, Poznań 1990.

² B. Stollberg-Rilinger, *Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Vom Ende des Mittelalters bis 1806*, München 2018, S. 61; M. Schnettger, *Kaiser und Reich. Eine Verfassungsgeschichte (1500-1806)*, Stuttgart 2020, S. 83-84.

³ L. Ehrlich, *Paweł Włodkowic i Stanisław ze Skarbimierza*, Warschau 2017.

Im selben Jahrhundert kam es zu einem besonderen Prozess der Akkulturation der deutschen Einwohner des Deutschordensstaates in die politische Kultur des so entstandenen polnischen Königreichs. So ist die 1454 erfolgte Unterwerfung der in der antiteutonischen Ordensunion Preußen zusammengeschlossenen Städte und Ritter unter die Herrschaft des polnischen Königs zu interpretieren. Diese von Kasimir Jagiellon gebilligte Entscheidung war die unmittelbare Ursache für den Ausbruch des Dreizehnjährigen Krieges (1454-1466), der mit der Rückgabe des Kulmerlands, Danzigs und Pommerns sowie der Eingliederung des Ermlands und der ehemaligen germanischen Hauptstadt Malbork an die polnische Krone endete.

Das endgültige Ende des Deutschordensstaates kam 1525, als Hochmeister Albrecht Hohenzollern dem katholischen Glauben abschwor durch den Vertrag von Krakau ein weltlicher Fürst von Preußen als Lehen der polnischen Krone wurde. Erwähnenswert ist, dass diese Abhängigkeit vom polnischen Souverän von den preußischen Staaten nicht als Unannehmlichkeit hingenommen wurde, sondern im Gegenteil – als Garantie gegen die Übertragung absolutistischer Politikmodelle auf das Herzogtum Preußen durch die brandenburgischen Hohenzollern, die 1618 auch den Pregel übernahmen.

Für viele deutsche Untertanen des Prinzen von Preußen (und Kurfürsten von Brandenburg) Friedrich Wilhelm Hohenzollern (des Großen Kurfürsten) war die politische Kultur der polnisch-litauischen Gemeinschaft schon nach dem Vertrag von Bromberg von 1657, in denen Hohenzollern seine Lehnsabhängigkeit von Polen aufgab, ein viel attraktiveres Vorbild für das Funktionieren des politischen Systems als die absolutistischen Modelle aus Brandenburg, zu denen Zentralismus und fiskalische Unterdrückung gehörten. Bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts war eine solche Stimmung nach den Berichten von Beamten, die für den Kurfürsten und den Prinzen von Preußen arbeiteten, auf dem Pregel spürbar⁴.

In der Zeit der Teilung verschwand das deutsch-polnische Grenzgebiet in einem formalen Sinne, da es keine Grenze mehr gab. Dennoch gewannen

⁴ K. Friedrich, *Inne Prusy. Prusy Królewskie i Polska między wolnością a wolnościami (1569-1772)*, Übersetzung von G. Waluga, Poznań 2005, S. 220-231.

Bildungsfragen im neunzehnten Jahrhundert in der Gesamtheit der deutsch-polnischen Beziehungen einen größeren Stellenwert. Der an Warthe und Weichsel erscheinende preußische Staat (zwischen 1795 und 1806 umfasste die preußische Teilung auch Teile Masowiens mit Warschau und Podlachiens mit Białystok) in der Rolle des Kulturträgers behandelte das Schulwesen von Anfang an als eines der wichtigsten Instrumente zur „Verschmelzung“ der neuen Provinzen mit dem Rest der Hohenzollernmonarchie. Die Modernisierung des Schulwesens im Geiste der Aufklärungsreformen und der nach 1806 durchgeführten Reformen (die so genannten Stein-Hardenberg-Reformen, zu denen auch die Reform des preußischen Schulwesens durch Wilhelm von Humboldt gehörte) hatte jedoch klar definierte Grenzen⁵.

Im gesamten neunzehnten Jahrhundert gab es nur in den preußischen Teilungsgebieten keine Hochschule, nicht einmal eine germanisierte. Ebenfalls von Bedeutung war die Tatsache, dass in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts das Netz der Gymnasien in den Ländern der preußischen Teilungsgebiete viel spärlicher war als in den anderen Grenzprovinzen des preußischen Staates (Brandenburg, Schlesien, Pommern, Ostpreußen)⁶. Und doch eröffnete erst die Einrichtung eines Gymnasiums die Möglichkeit einer höheren Bildung. Man könnte sagen, dass der Mythos der preußischen Schule – neben Armee und Verwaltung das „Aushängeschild“ der Hohenzollern-Monarchie vor dem Ersten Weltkrieg – gegenüber dem von Berlin auferlegten und in den polnischen Ländern nach 1795 umgesetzten Modell einer peripheren Entwicklung von oben nach unten an Bedeutung verlor.

Nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Polens im Jahr 1918 wurde auch das polnisch-deutsche Grenzgebiet im engeren Sinne wiederbelebt. Im antipolnischen Diskurs, der im demokratischen und republikanischen Deutschen Reich (Weimarer Republik) vorherrschte, war diese Grenze *eine*

⁵ W. Bobkowska, *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793-1806*, Warschau 1948; D. Łukasiewicz, *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793-1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań – Warszawa 2004.

⁶ W. Molik, *Polityka władz pruskich wobec polskiej inteligencji w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1848-1914*, „Przegląd Zachodni“ 1980, No. 4, S. 95-97.

blutende Grenze. Mit dieser Bezeichnung ging zwischen 1918 und 1933 in der deutschen politischen Kultur der Verweis auf einen Kanon antipolnischer Stereotypen einher, der bis in die preußische Zeit zurückreichte und an dessen Spitze die *polnische Wirtschaft* als Synonym für Nachlässigkeit, Trägheit und Ungeschicklichkeit stand. Dies sollte die Rechtfertigung der nach 1918 in Deutschland weit verbreiteten These stützen, das unabhängige Polen sei ein „Saisonstaat“, der „den Keim des Verfalls in sich trägt“⁷. An einer solchen Grenze und in einer solchen Nachbarschaft könne man nichts Wertvolles lernen.

Der Antipolonismus war auch in der Ideologie des deutschen Nationalsozialismus als Teil des Antislawismus verankert. Dieser wiederum war eine Folge des Rassismus und der Festlegung des wichtigsten Ziels für Deutschland in Form eines „rassisch reinen Lebensraums im Osten“ – den Säulen der NS-Ideologie. Die vom Deutschen Reich während des Zweiten Weltkriegs geplante und durchgeführte völkermörderische Vernichtung der polnischen *Intelligenz* (*Intelligenzaktion*) und die gezielte Vorenthaltung von Bildungschancen für polnische Kinder und Jugendliche durch die deutschen Besatzungsbehörden waren ein dramatisches Beispiel für die rücksichtslose Umsetzung dieser ideologischen Prämissen durch das nationalsozialistische Deutschland⁸.

Achtzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und mehr als dreißig Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung steht die historische Bildung im deutsch-polnischen Grenzgebiet noch immer vor Herausforderungen, die allerdings ganz anderer Natur sind als die, die wir aus den dramatischsten Geschichtsseiten der deutsch-polnischen Beziehungen kennen. Eines der wichtigsten Hindernisse für ein gegenseitiges „Lernen“ zwischen Polen und Deutschen nicht nur in der Grenzregion ist der Zustand des Bildungswesens auf beiden Seiten der Oder im Bereich der neueren Geschichte.

⁷ Zu diesem Thema siehe G. Behrens, *Der Mythos der deutschen Überlegenheit. Die deutschen Demokraten und die Entstehung des polnischen Staates 1916-1922*, Frankfurt am Main 2013, S. 424-427; J. Sobczak, *Propaganda zagraniczna Niemiec weimarskich wobec Polski*, Poznań 1973, S. 162-256; M. Kornat, *Niższość cywilizacyjna wrogiego narodu. Niemieckie dyskursy o Polsce i Polakach 1919-1945*, Warszawa 2020, S. 31-178; A. Laba, *Die Grenze im Blick. Der Ostgrenzen – Diskurs der Weimarer Republik*, Marburg 2019.

⁸ H. Schaller, *Der Nationalsozialismus und die slawische Welt*, Regensburg 2002; G. Wolf, *Ideologie und Herrschaftsrationalität. Nationalsozialistische Germanisierungspolitik in Polen*, Hamburg 2012.

Die zu den Grundpfeilern der gegenwärtigen deutschen politischen Kultur gehörende These von der vorbildlichen Vergangenheitsbewältigung der mit der nationalsozialistischen Herrschaft verbundenen schlimmen Zeit Deutschlands muss in diesem Zusammenhang deutlich revidiert werden. Abgesehen davon, dass es im Nachkriegsdeutschland – sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik – keine systematische Aufarbeitung der zwischen 1939 und 1945 von den Bürgern des Deutschen Reiches in den besetzten Gebieten Polens begangenen Verbrechen gegeben hat bzw. von einer systematischen Vermeidung einer solchen Aufarbeitung gesprochen werden kann, ist die Zurückhaltung der deutschen Öffentlichkeit gegenüber staatlichen Bildungsanstrengungen (sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene), die darauf abzielen, den jüngeren Generationen verlässliches Wissen über die Verbrechen des NS-Regimes zu vermitteln, bemerkenswert⁹.

Symptomatisch sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Meinungsumfrage, die Ende der 1980er Jahre (kurz vor dem Fall der Berliner Mauer) in Deutschland durchgeführt wurde. Ein Drittel der Befragten antwortete, dass in westdeutschen Schulen die deutsche Geschichte von 1933 bis 1945 in zu schwarzen Farben dargestellt wird. Im Gegensatz dazu stimmten zwei Drittel der Befragten zu, dass das Kapitel des Nationalsozialismus in der deutschen Geschichte als ein endgültig abgeschlossenes Kapitel betrachtet werden sollte.

Die vom Polnischen Institut für Internationale Angelegenheiten (PISM) Ende Juni 2023 bei einer Gruppe von 2073 deutschen Befragten durchgeführte Untersuchung betraf die Kinder und Großeltern derjenigen, die an der oben genannten, kurz vor dem Fall der Berliner Mauer durchgeführten Umfrage teilgenommen hatten. Mehr als die Hälfte der Befragten der PISM-Umfrage (51 %) gab an, dass ihnen Themen im Zusammenhang mit dem Verlauf des Zweiten Weltkriegs sehr fern liegen. Und fast die Hälfte (46 %) gab an, dass sie kein Interesse an der polnischen Geschichte haben.

⁹ Zu den Problemen der deutschen „Vergangenheitsbewältigung“ nach 1945 siehe H. Tümmers, *Nach Verfolgung und Vernichtung. Das Dritte Reich und die Deutschen nach 1945*, Stuttgart 2021.

Bezeichnend ist auch, dass im Juni 2023 nur 65% der deutschen Befragten angaben, dass Deutschland die Hauptverantwortung für den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs trägt. Nur 16% der vom PISM befragten deutschen Bürgerinnen und Bürger waren sich der Tatsache bewusst, dass die deutsche Besetzung polnischer Gebiete besonders brutal war und dass Polen im Verhältnis zu seiner Bevölkerung die größten Bevölkerungsverluste erlitt. Nur einer von zehn Befragten gab das Ausmaß dieser Verluste richtig an, wobei er aus den vorgegebenen Antworten diejenige wählte, die die Vernichtung von mehr als fünf Millionen Bürgern zwischen 1939 und 1945 angab¹⁰.

Auch auf der polnischen Seite der Grenze mangelt es nicht an Herausforderungen. Wie viel im Bereich der historischen Bildung, insbesondere im Bereich der jüngeren Geschichte, noch zu tun ist, zeigen die Ergebnisse einer vom Institut des Nationalen Gedenkens in Auftrag gegebenen Untersuchung, die zwischen September und Dezember 2022 von einem Team von Soziologen der Universität Rzeszow an einer Stichprobe von über dreitausend Sekundarschülern (3781), über tausend Polen im Alter von über zwanzig Jahren (1068) und einer ähnlichen Anzahl von Geschichtslehrern, die in Sekundarschulen arbeiten (1115), durchgeführt wurde¹¹.

Die Ergebnisse der Umfragen – so schreiben die Autoren der Studie in der Zusammenfassung ihrer Arbeit – deuten darauf hin, dass „die Einstellung der Hälfte der polnischen Erwachsenen und Schüler als ambivalent bezeichnet werden kann“, was „als Herausforderung und als Raum für potenzielle bildungspolitische Maßnahmen“ betrachtet werden kann¹². Bemerkenswert ist auch eine weitere Schlussfolgerung aus der Studie von 2022, die auf ein Paradoxon hinweist: „Was die wichtigste und zuverlässigste Wissensquelle ist

¹⁰ Zu den zitierten Umfrageergebnissen siehe in: Raport Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych z badania opinii publicznej w Niemczech, Warszawa 2023, S. 44-49.

¹¹ Vgl. Edukacja dla pamięci. Przekaz wiedzy historycznej w kontekście postaw Polaków wobec ich przeszłości, Warszawa, Warschau 2023, S. 13.

¹² Ebd., S. 75.

(der Geschichtsunterricht), wird selten als interessant angesehen. Was wichtig und interessant ist (das Internet), wird seltener als zuverlässig angesehen“¹³.

Eine von Soziologen der Universität Rzeszów durchgeführte Untersuchung zeigt, dass Museumseinrichtungen und andere nicht schulische und nicht online verfügbare Wissensquellen von den Befragten als interessante und zugleich verlässliche Wege zum Erwerb von Wissen über die polnische Geschichte angegeben werden¹⁴. Dies führt zu der allgemeinen Schlussfolgerung, dass „die künftige Form der Einstellung zur Geschichte an Orten des lebendigen Gedächtnisses und im virtuellen Raum geprägt sein wird. [...] Offen bleibt die Frage, welchen Platz die Schule im Prozess der Formung von Einstellungen zur polnischen Geschichte einnehmen wird“¹⁵.

Die vorgestellten Ergebnisse von Umfragen, die unter polnischen und deutschen Befragten durchgeführt wurden, deuten darauf hin, dass das Thema der historischen Bildung in den heutigen deutsch-polnischen Beziehungen noch immer eine ungenutzte Chance darstellt, diese Beziehungen auf ein höheres Niveau zu heben. Schließlich gibt es keinen besseren Weg zur Versöhnung und zum Aufbau von Partnerschaften (politisch, wirtschaftlich und kulturell) als das gegenseitige Kennenlernen, das Erlernen unserer gemeinsamen, oft schwierigen Geschichte. Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen, Vertretern der Zivilgesellschaft im weitesten Sinne, aber auch Kirchen und religiösen Vereinigungen beiderseits der Oder zu, die sich noch stärker in die Vertiefung der historischen Bildung im Hinblick auf die deutsch-polnischen Beziehungen einbringen können und sollten.

Schlüsselwörter: Geschichtsunterricht, deutsch-polnische Beziehungen, Grenzland

¹³ Ebd., S. 74.

¹⁴ So schreiben die Autoren der Studie: „Es ist bemerkenswert, dass 88 % der Schüler mindestens eines der vorgeschlagenen Modelle des Geschichtsunterrichts als Grund dafür angaben, sich außerhalb der Schulzeit damit zu befassen“. Ebd., S. 43. Die bei den Schülern beliebtesten außerschulischen Formen der Geschichtsbildung waren Besuche von Stätten des Leidens und des Völkermords (30 %) und eine Reise zum Schauplatz großer militärischer Auseinandersetzungen der Vergangenheit (21 %). Ebd., S. 42.

¹⁵ Ebd., S. 76.

Bibliographie

1. Behrens G., *Der Mythos der deutschen Überlegenheit. Die deutschen Demokraten und die Entstehung des polnischen Staates 1916-1922*, Frankfurt am Main 2013.
2. Bobkowska W., *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793-1806*, Warszawa 1948.
3. Ehrlich L., *Paweł Włodkowic i Stanisław ze Skarbimierza*, Warszawa 2017.
4. Friedrich K., *Inne Prusy. Prusy Królewskie i Polska między wolnością a wolnościami (1569-1772)*, tł. G. Waluga, Poznań 2005.
5. Kornat M., *Niższość cywilizacyjna wrogiego narodu. Niemieckie dyskursy o Polsce i Polakach 1919-1945*, Warszawa 2020.
6. Laba A., *Die Grenze im Blick. Der Ostgrenzen – Diskurs der Weimarer Republik*, Marburg 2019.
7. Łukasiewicz D., *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793-1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań–Warszawa 2004.
8. Piskorski J. M., *Kolonizacja wiejska Pomorza Zachodniego w XIII i na początku XIV wieku na tle procesów osadniczych w średniowiecznej Europie*, Poznań 1990.
9. Schaller H., *Der Nationalsozialismus und die slawische Welt*, Regensburg 2002.
10. Schnettger M., *Kaiser und Reich. Eine Verfassungsgeschichte (1500-1806)*, Stuttgart 2020.
11. Sobczak J., *Propaganda zagraniczna Niemiec weimarskich wobec Polski*, Poznań 1973.
12. Stollberg-Rilinger B., *Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Vom Ende des Mittelalters bis 1806*, München 2018.
13. Tümmers H., *Nach Verfolgung und Vernichtung. Das Dritte Reich und die Deutschen nach 1945*, Stuttgart 2021.
14. Wolf G., *Ideologie und Herrschaftsrationalität. National-sozialistische Germanisierungspolitik in Polen*, Hamburg 2012.

HISTORISCHE ASPEKTE DER BILDUNG IM DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZGEBIET NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

ZUSAMMENFASSUNG

Das Problem der deutsch-polnischen Grenzregion nach dem Zweiten Weltkrieg ist sehr komplex und wird bis heute auf beiden Seiten von Oder und Lausitzer Neiße unterschiedlich wahrgenommen. Sie bedarf einer fundierten, zuverlässigen wissenschaftlichen Aufarbeitung, die frei von Suggestionen und politischem Druck ist. Der vorliegende Text stellt die historischen Aspekte der Bildung der Gesellschaft im deutsch-polnischen Grenzgebiet nach dem Zweiten Weltkrieg am Beispiel der Stadt Legnica dar, die im Mittelalter innerhalb der Grenzen der Piastenmonarchie lag und 1945 wieder zum polnischen Staat gehörte. In der Geschichte von Legnica verflochten sich im Laufe der Jahrhunderte polnische, tschechische und deutsche Fäden. Die historischen Bedingungen waren nicht unbedeutend für den Prozess der „Aneignung“ des neuen Wohnorts durch polnische Siedler, die nach den traumatischen Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs versuchten, sich in ihrer neuen Heimat in den komplizierten politischen Gegebenheiten der Nachkriegszeit zurechtzufinden.

Schlüsselwörter: Polnisch-Deutsche Grenzregion, Polnisch-Deutsche Grenze, Umsiedlung der Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg, Vertreibung, Westliche Gebiete, Wiedergewonnene Gebiete, Niederschlesien, Legnica

Das Problem des polnisch-deutschen Grenzgebiets nach dem Zweiten Weltkrieg ist sehr komplex. Ziel dieser Arbeit ist es, die historischen Aspekte der Bildung der Gesellschaft im polnisch-deutschen Grenzgebiet nach dem Zweiten Weltkrieg am Beispiel von Legnica aufzuzeigen, einer Stadt, die im Mittelalter innerhalb der Grenzen der Piastenmonarchie lag und sich 1945 innerhalb der Grenzen des polnischen Staates wiederfand. In der Geschichte von Legnica verflochten sich über die Jahrhunderte polnische, tschechische und deutsche Fäden. Die historischen Bedingungen waren nicht unbedeutend für den Prozess der „Eingewöhnung“ des neuen Wohnorts durch polnische Siedler,

die nach den traumatischen Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs versuchten, sich in ihrer neuen Heimat in den komplizierten politischen Gegebenheiten der Nachkriegszeit zurechtzufinden.

Das Problem des deutsch-polnischen Grenzgebiets nach dem Zweiten Weltkrieg und seine Besiedlung auf der polnischen Seite

Ein Grenzland wird sowohl in der umgangssprachlichen Bedeutung des Wortes als auch in der wissenschaftlichen Betrachtung als ein an einen Nachbarstaat angrenzendes Gebiet behandelt. Eine genaue Definition dieses Begriffs ist selten möglich, und die Grenzen des Gebiets werden eher konventionell festgelegt. Dies liegt daran, dass der Begriff häufig auf Gebiete beiderseits der Grenze ausgedehnt wird, die durch ein charakteristisches Mosaik von Bevölkerungen geprägt sind, das sich im Laufe der Zeit, über Jahrhunderte oder sogar Jahrtausende, gebildet hat, wie im Fall der deutsch-polnischen Grenzregion. Nach Joachim Benyskiewicz *hatte das polnisch-deutsche Grenzgebiet aufgrund der relativ frühen Ansiedlung deutscher, tschechischer und österreichischer Staatselemente auf slawisch-polnischem Gebiet in der Geschichte keinen homogenen Charakter*¹. Eine völlig neue Bevölkerungssituation im deutsch-polnischen Grenzgebiet entstand 1945, nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Nach den Beschlüssen der Großmächte (USA, England und Sowjetunion), die schließlich auf der Potsdamer Konferenz 1945 gefasst wurden, wurden die Grenzen Polens nach Westen verschoben, um den Verlust des östlichen Grenzgebiets an die Sowjetunion zu kompensieren. Die Westgrenze des Landes wurde an der Oder und der Lausitzer Neiße festgelegt, die Ostgrenze an der so genannten Curzon-Linie. Als Folge dieser Veränderungen kam es zu umfangreichen Umsiedlungen der Bevölkerung². Die Verschiebung der polnischen Grenze nach Westen bedeutete, dass das ehemalige deutsch-polnische Grenzgebiet nicht mehr existierte. Infolge der demografischen Veränderungen in einem bisher nicht bekannten Ausmaß hörte die regionale ethnische Grenzlandgemeinschaft auf, eine Grenzgemeinschaft zu sein³.

¹ J. Benyskiewicz, J. Pietrowski, *Pogranicze polsko-niemieckie w badaniach historyków zielonogórskich*, „Rocznik Lubuski” 1992, Bd. 16, S. 173.

² A. Friszke, *Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warschau 2003, S. 115.

³ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warschau 1984, S. 133.

Das neue deutsch-polnische Grenzgebiet verlief durch Gebiete, die nie Grenzgebiet gewesen waren. Es sollte nicht vergessen werden, dass in den ersten Nachkriegsjahren die Grenze zwischen Polen und der sowjetischen Besatzungszone entlang der Oder und der Lausitzer Neiße verlief, die 1949 in die Deutsche Demokratische Republik umgewandelt wurde⁴. Das neu geschaffene Grenzgebiet war demographisch spezifisch, da die Bewohner beiderseits der Grenze zuvor nicht durch nachbarschaftliche Beziehungen verbunden waren. Die deutsche Bevölkerung des Vorkriegs-Ostgrenzgebiets wurde hinter die Oder und die Lausitzer Neiße umgesiedelt, an ihre Stelle traten polnische Siedler - ehemalige Zwangsarbeiter im Dritten Reich, Häftlinge von Konzentrations- und Arbeitslagern, Remigranten aus Deutschland und Frankreich, Militärsiedler, Siedler aus Mittel- und Südpolen und Vertriebene aus dem Ostgrenzgebiet⁵. Für letztere war die Entscheidung, in das Unbekannte, wie man es damals nannte – die wiedergewonnenen Gebiete – zu gehen, in der Regel eine Entscheidung aus der Not heraus. Unter den Umsiedlern aus den östlichen Grenzgebieten gab es nur wenige Enthusiasten, die meisten waren nicht überzeugt, an ihrem neuen Wohnort zu bleiben⁶. Nach dem Krieg wurden die westlichen und nördlichen Gebiete Polens in der kommunistischen Propaganda viele Jahre lang als die „Wiedergewonnenen Gebiete“ bezeichnet⁷.

Trotz der von den polnischen Behörden des Parteistaats ergriffenen Maßnahmen zur Besiedlung der an Polen angegliederten postdeutschen Gebiete an der West- und Nordgrenze des Landes herrschte in den polnischen

⁴ A. Sakson, *Problem pogranicza w kontekście Ziem Zachodnich – zarys zagadnienia*, [in:] *Ziemie Zachodnie - historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011, S. 35.

⁵ Ausführlicher: M. Hejger, *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1956 - próba bilansu*, [in:] *Ziemie Odzyskane/Ziemie Zachodnie i Północne 1945-2005. 60 lat w granicach państwa polskiego*, Hrsg. A. Sakson, Posen 2006, S. 343-359.

⁶ Weiterführend: G. Hryciuk, M. Juchniewicz, B. Szaynok, A. Żbikowski, *Wysiedlenia, wypędzenia i ucieczki 1939-1959. Atlas ziem Polski*, Warschau 2008.

⁷ M. Ruchniewicz, *Ziemie Zachodnie i Północne w granicach Polski. Kontekst polityczny i społeczny przyłączenia i zagospodarowania*, [in:] *Na swoim? U siebie? Wśród swoich? Pierwsze lata na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Hrsg. K. Bock-Matuszyk, W. Kucharski, P. Zubowski, Breslau 2018, S. 14.

Grenzgebieten ein Mangel an Bevölkerung. Die Besiedlungsmaßnahmen verliefen langsamer als vom Ministerium für die wiedergewonnenen Gebiete vorgesehen. Dieses Gebiet hatte im Mittelalter mehrere Jahrhunderte lang innerhalb der Grenzen des polnischen Staates gelegen und war für die Monarchen und Fürsten der Piasten-Dynastie von großem Wert. Die Erinnerung an diesen Abschnitt der polnischen Geschichte wurde in der offiziellen Propaganda hervorgehoben, die die Menschen dazu ermutigte, in die wiedergewonnenen Piastengebiete zu reisen. Auch in den Transporten, die in den Westen gingen, sprachen die Umsiedler oft von den Ländern, die ihre neue Heimat sein würden. Legnica wurde auch wegen einer der wichtigsten Schlachten in der mittelalterlichen Geschichte Polens und Europas, die 1241 in der Nähe der Stadtgrenzen stattfand, oft mit den Westgebieten in Verbindung gebracht⁸.

Die Westgebiete in der Politik der polnischen Staatsorgane

Das Ende des Zweiten Weltkriegs hat die Situation des polnischen Staates dramatisch verändert. Nicht nur die Grenzen, sondern auch das System des Staates und seiner Verbündeten änderten sich. Polen wurde, wie andere mittel- und osteuropäische Länder, zu einem Satellitenstaat der Sowjetunion⁹. Das Kräfteverhältnis auf der internationalen Bühne, das sich in den ersten Nachkriegsjahren herausbildete, hatte erhebliche Auswirkungen auf die polnisch-deutschen Beziehungen. Der Anschluss der postdeutschen Ostgebiete an Polen nach dem Zweiten Weltkrieg wurde als großer Erfolg der polnischen Politik angesehen - als Rückkehr zu den ehemaligen Piasten-Gebieten. Krzysztof Ruchniewicz zufolge war dieses Thema eines der Elemente der damaligen Propaganda. So sollte die Eingliederung dieser Gebiete die polnischen Verluste im Osten, die offiziell nicht erwähnt wurden, ausgleichen. Dieser Faktor sollte den Prozess der Integration der aus diesen Gebieten umgesiedelten Polen

⁸ K. Jaworska, *Piastowie Śląscy w pamięci uczniów i nauczycieli pierwszego powojennego Liceum Ogólnokształcącego w Legnicy (1945-1960)*, [in:] *Polskie dziedzictwo pedagogiczne. Rozważania o ideach i instytucjach*, Hrsg. J. Falkowska, Toruń 2016, S. 114-115.

⁹ A. Friszke, *Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warschau 2003, S. 115.

beschleunigen. Auch die Frage der Wiedergutmachung für die enormen Verluste des polnischen Staates durch die Deutschen während des Zweiten Weltkriegs spielte eine große Rolle. Andererseits wurde die Vertreibung der Deutschen als eine Folge des Krieges und der Beschlüsse der Potsdamer Konferenz dargestellt. Nach dem Beschluss der Alliierten sollten die Deutschen auf „geordnete“ und „humane“ Weise aus Polen ausgesiedelt werden¹⁰.

In den ersten Nachkriegsjahren unterlag sowohl die polnische als auch die deutsche Kulturlandschaft des Grenzgebiets einer radikalen Umgestaltung. Auf polnischer Seite wurden die Grenzgebiete und die gesamten „Wiedergewonnenen Gebiete“ einer Politik der Entdeutschung und Polonisierung unterworfen, die offiziell, dem propagierten Piast-Mythos folgend, als „Repolonisierung“ bezeichnet wurde und auf eine Homogenisierung der Gesellschaft abzielte. Spuren des Deutschtums wurden sukzessive aus dem öffentlichen Raum entfernt: Denkmäler, Gedenktafeln, Inschriften, Bücher; Orts- und Straßennamen wurden geändert und sogar die Namen von „verifizierten“ Autochthonen¹¹. Die Polonisierung des öffentlichen Raums war ein Prozess der Aneignung des fremden Landes und sollte zu einer besseren Anpassung der neuen Siedler führen. Die Zerstörung deutscher Spuren war jedoch oft auch von einem Gefühl der Ungerechtigkeit und dem Wunsch nach Rache an den verhassten Besatzern bestimmt¹².

Der Prozess der „Aneignung des Landes“ im polnischen Grenzland war langwierig und kompliziert - auch wenn er sich auf verschiedenen Ebenen abspielte. Laut Stanisław Kolbuszewski, der dieses Problem aus eigener Erfahrung in Bezug auf Niederschlesien kannte, war die „Aneignung des Landes „ für die hier ankommenden Siedler eine Notwendigkeit, zu der sie oft gegen ihren Willen verdammt waren¹³. In den ersten Nachkriegsjahren wurde

¹⁰ K. Ruchniewicz, *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [in:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzesińskiego w 65 rocznicę urodzin – the youngest students*, Wrocław 1999, S. 143-144.

¹¹ Siehe P. Banaś, *Oswajanie Ziemi Odzyskanych*, Warschau 2009.

¹² E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [Zugriff am 10.05.2024].

¹³ S. Kolbuszewski, *Kolumna duchów nad nami*, „Odra“ 1946, Nr. 43, S. 2.

das Gefühl der Vorläufigkeit alltäglich. Über das Gefühl der Entfremdung, der Vorläufigkeit und der verschiedenen destruktiven Haltungen erhob sich jedoch der Wunsch nach einem stabilen Leben, der die neu entstehende Gemeinschaft ermutigte, die Probleme zu überwinden, die das Leben in diesen unsicheren Zeiten mit sich brachte. Die polnische Bevölkerung, die in die so genannten „Wiedergewonnenen Gebiete“ umgesiedelt wurde, brachte ein großes Gepäck an eigenen Lebenserfahrungen, unterschiedlichen kulturellen Inhalten, Ansichten und Verhaltensmustern mit, die an ihrem früheren Wohnort geprägt worden waren¹⁴. Für die neuen Bewohner, die dort anstelle der Deutschen ankamen, bedeutete die Veränderung der Grenzen, dass sie sich an eine völlig andere natürliche und kulturelle Umgebung, an andere Lebensbedingungen und an ein zuvor unbekanntes Zivilisationsniveau anpassen mussten. In vielen Fällen wurden sie, nachdem sie gezwungen waren, ihre Heimat im Grenzgebiet zu verlassen, an ihrem neuen Wohnort Zeuge der Deportation der Deutschen aus den Häusern, in denen sie sich später selbst niederlassen sollten. In vielen Orten lebten sie, bevor der Deportationsprozess der Deutschen abgeschlossen war, mehrere Wochen oder sogar Monate lang mit den Polen zusammen¹⁵.

Die kommunistischen Behörden im Nachkriegspolen förderten ein negatives Bild von Deutschland und den revisionistischen Deutschen und griffen dabei auf das jahrhundertealte Stereotyp des deutschen Eindringlings zurück. Ziel dieser Strategie war es, die kommunistische Macht in Polen zu legitimieren, die in Zusammenarbeit mit der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken der einzige Garant für die Unverletzlichkeit der polnischen Westgrenze sein sollte. Die Drohung mit dem deutschen Revisionismus war eher kontraproduktiv. Die polnische Bevölkerung in den 1945 an Polen angegliederten postdeutschen Gebieten lebte in den folgenden Nachkriegsjahrzehnten in einer Atmosphäre der

¹⁴ J. Nowosielska-Sobel, „Oswajanie krajobrazu“ na dolnym Śląsku w drugiej połowie lat 40.XX w., [in:] *Ziemia Zachodnie - historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011, S. 48-49.

¹⁵ A. Wylegała, *Obraz Niemca we wspomnieniach nowych mieszkańców niemieckiego miasta*, „Kultura i Społeczeństwo“ 2009, Nr. 3, S. 45.

Unsicherheit und Zurückhaltung gegenüber dem bewohnten Gebiet. Sie besaßen keine Eigentumsurkunde für die Häuser, die ihnen formell zugesprochen worden waren. Sie erhielten sie im Rahmen eines ewigen Nießbrauchs. Dies führte auch zu einer Vernachlässigung der von den Polen bewohnten Häuser und Höfe¹⁶.

Das Problem der Vertriebenen auf der westlichen Seite der Oder und der Lausitzer Neiße

Wie bereits erwähnt, hatte die deutsche Kriegsniederlage nicht nur den Verlust der Gebiete östlich der Oder und der Lausitzer Neiße zur Folge, sondern auch eine große Völkerwanderung von Ost nach West, an der auch Millionen Deutsche beteiligt waren. Ihre Vertreibung beendete die jahrhundertlange deutsche Präsenz in diesem Gebiet. Ausgelöst wurde der Vertreibungsprozess durch Befehle der NS-Behörden, die die deutsche Bevölkerung zwangen, ihre Häuser zu verlassen und angesichts der herannahenden Front nach Westen zu fliehen. Das Ende des Krieges bot einen Anreiz, in ihre verlassenen Häuser zurückzukehren. Aufgrund einer radikalen Änderung der politischen Lage begann jedoch auf Initiative von Joseph Stalin, der etwas später auf der Konferenz der Großmächte in Potsdam im Juli und August 1945 zustimmte, die Deportation der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten, in die die Transporte mit der vertriebenen polnischen Bevölkerung aus den östlichen Grenzgebieten geleitet wurden. Ab 1946 begann ein systematischer Prozess der Deportation der deutschen Bevölkerung aus Polen in die verschiedenen Besatzungszonen, der mit Unterbrechungen bis 1948 andauerte¹⁷. Deutsche Vertriebene, die sich in den westlichen Besatzungszonen befanden, schufen an ihrem neuen

¹⁶ E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [Zugriff am 10.05.2024].

¹⁷ K. Ruchniewicz, *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [in:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzeńskiemu w 65 rocznicę urodzin – najmłodszy uczniowie*, Wrocław 1999, S. 135-136; M. Ruchniewicz, *Evakuacja, ucieczka i wysiedlenia ludności niemieckiej z ziem na wschód odry i Nysy Łużyckiej w latach 1944-1947*, [in:] *Ziemie Zachodnie - historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011, S. 128-135.

Wohnort mit Hilfe des westdeutschen Staates eigene Organisationen, um die Erinnerung an die verlorenen Länder zu pflegen. Einige von ihnen setzten sich rücksichtslos für die Revision der Grenze an Oder und Lausitzer Neiße ein¹⁸.

Im Gegensatz dazu wurde in der östlichen Besatzungszone, die unter sowjetischer Vormundschaft stand und die deutsche Seite der Grenze bildete, ein Programm der verstärkten Ideologisierung verfolgt. Hier war der Gründungsmythos der Antifaschismus, und nach 1945 war die Entnazifizierung eine vorrangige Aufgabe für die neuen Behörden. Ziel war es, sich eindeutig von der Vergangenheit zu distanzieren und alles, was mit dem Nationalsozialismus verbunden war, aus dem öffentlichen Raum und dem kollektiven Gedächtnis zu tilgen. Ein wichtiges Element der Entnazifizierungspolitik war der öffentliche Prozess gegen Kriegsverbrecher, obwohl das Vorgehen gegen die Nazis den kommunistischen Behörden der Sowjetischen Besatzungszone und der späteren Deutschen Demokratischen Republik in vielen Fällen nur als Vorwand diente, um Gegner des neuen politischen Systems und Besitzer von Eigentum und Kapital, die verstaatlicht werden sollten, zu bekämpfen und zu beseitigen. In der Praxis wurden trotz der proklamierten Notwendigkeit und der angeblichen Erfolge bei der Entnazifizierung in der DDR weder die Verbrechen des Nationalsozialismus aufgearbeitet noch ehemalige NS-Aktivisten aus dem öffentlichen Leben entfernt. Vielmehr wurden einige von ihnen mit hohen staatlichen Ämtern betraut oder durften sich frei in der Gesellschaft bewegen, ohne sich mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen zu müssen. So wurde auf beiden Seiten der deutsch-polnischen Grenze das Programm des Aufbaus eines sozialistischen Staates im öffentlichen Raum fortgesetzt. Darüber hinaus betonte sie ab 1948 auf Druck Moskaus die gutnachbarschaftlichen Beziehungen zu Polen, deren Bedingung die Anerkennung der Grenze an Oder und Lausitzer Neiße sein sollte. In der Praxis identifizierten sich die deutschen Aussiedler, die sich inoffiziell in diesem Teil Deutschlands niederließen, meist

¹⁸ M. Ruchniewicz, *Ewakuacja, ucieczka i wysiedlenia ludności niemieckiej z ziemi na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej w latach 1944-1947*, [in:] *Ziemie Zachodnie - historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011, S. 135.

nicht mit dem politischen Programm ihres Landes. Sie waren weder mit der Geschichte der polnischen Siedlungsaktion noch mit der Lebenswirklichkeit der Polen in den so genannten „Wiedergewonnenen Gebieten“ vertraut. Der Anblick der vernachlässigten Häuser und Siedlungen löste bei den in Polen ankommenden Deutschen in der Regel Irritation und Unverständnis aus. Viele Jahre lang wussten die vertriebenen Deutschen nicht, dass ihre Höfe und Häuser auch von Vertriebenen bewohnt wurden - Polen aus den östlichen Grenzgebieten, die gezwungen waren, ihre kleine Heimat zu verlassen und oft mehrere Wochen lang in Viehwaggons unterwegs waren, ohne zu wissen, wo ihre neue Heimat sein würde. Bei ihrer Ankunft in fremden Gebieten, in denen noch Deutsche lebten und wo es deutsche Straßennamen, deutsche Kirchen und Grabsteine gab, mussten sie sich mit dem allgegenwärtigen Begriff „Wiedergewonnene Gebiete“ auseinandersetzen. Außerdem wussten die Deutschen nichts von dem „Leben auf Zeit“, das die polnischen Siedler bis in die 1970er Jahre hinein führten¹⁹.

Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit am Beispiel von Legnica

Die oben genannten Probleme des Bevölkerungswechsels in den nach dem Zweiten Weltkrieg an Polen angegliederten Gebieten waren in Legnica, einer mittelgroßen Stadt in Niederschlesien, die fast 90 km von der polnisch-deutschen Grenze entfernt liegt, sehr offensichtlich. Die mittelalterliche Geschichte von Legnica wurde stark von den schlesischen Piasten geprägt, denen die Stadt im 12. und in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts ihre besondere wirtschaftliche und geistige Entwicklung verdankte. Bis 1675 wurde Legnica von der Piasten-Dynastie regiert. Im Jahr 1329 wurde die Stadt jedoch Hauptstadt eines luxemburgischen Lehens und kam dann unter die direkte Herrschaft der Habsburger Dynastie. Ab 1740, nachdem das Königreich Preußen Schlesien erobert hatte, wurden Legnica und die gesamte Region Teil des preußischen Staates. Im Jahr 1945 wurde es wieder Teil des polnischen

¹⁹ E. Opiłowska, *Granica państwowa/pogranicze*, <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33> [Zugriff am 10.05.2024].

Staates. Legnica ist eine Stadt mit einer reichen Geschichte, in der sich polnische, tschechische und deutsche Fäden verflechten. Am 9. April 1241 fand in Legnica eine der wichtigsten Schlachten des mittelalterlichen Europas statt. Obwohl sie mit der Niederlage der europäischen Ritter endete, die durch den Tod von Herzog Heinrich II. dem Frommen besiegelt wurde, gaben die schrägen Invasoren aus dem Osten ihre weitere Eroberung Europas auf. Trotz des Wandels der Bevölkerung in der Region wurde die Erinnerung an dieses Ereignis und den tragischen Helden von den Bewohnern der Stadt in den folgenden Jahrhunderten bis in die Gegenwart hochgehalten. Sie wurde von den aufeinander folgenden Stadtverwaltungen auch in größerem Umfang zur Verfolgung politischer Ad-hoc-Ziele genutzt²⁰.

Im Nachkriegs-Legnica, wie auch in anderen Städten der West- und Nordgebiete, kam es zu einem Bevölkerungsaustausch. Die Deutschen, die zuvor hier gelebt hatten, zogen in den Westen, und - wie man damals sagte - „Piast's Legnica“ wurde zu einer neuen „kleinen Heimat“ für Polen und andere nationale Minderheiten²¹. Tag für Tag wurden mehr Aktivitäten unternommen, die dazu beitrugen, das polnische Leben in der Stadt zu organisieren. Unter anderem wurden die ersten polnischen Geschäfte eröffnet, und es wurden Anstrengungen unternommen, um Handwerks- und Industriebetriebe zu gründen. Im November 1945 wurden an offiziellen Gebäuden polnische Tafeln und Embleme angebracht, während an den Straßen Schilder mit polnischen Namen sowie polnische Wegweiser und Informationstafeln aufgestellt wurden. Am 18. November dieses Jahres wurden die Statuen von Friedrich II. und Wilhelm I. entfernt. Im Januar 1946 nahm die Kommission für die Festlegung

²⁰ Ausführlicher: G. Humeńczuk, *Aktualizacja bitwy legnickiej (1241)*, [in:] *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Poznań 1997, S. 49-76; K. Jaworska, *Legnickie obchody bitwy na Dobrym Polu w latach 1945-2011*, [in:] *Bitwa z Mongołami na Dobrym Polu 1241 roku – miejsce, tło, środowisko, relacje*, Hrsg. K. Jaworska, Legnica 2011, S. 209-210.

²¹ S. Bernat, *Legnica w lecie 1945 roku*, „Szkice Legnickie” 1969, t. 5, S. 195-204; Z. Szkurłatowski, *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, [in:] *Legnica. Zarys monografii miasta*, Hrsg. S. Dąbrowski, Breslau – Legnica 1998, S. 406.

von Ortsnamen unter dem Vorsitz von Stanisław Srokowski ihre Arbeit auf. Die erste Sitzung dieser Kommission fand vom 1. bis 4. März 1946 statt, bei der der heutige Name „Legnica“ anstelle des bisherigen Namens „Lignica“ angenommen wurde²². Im Sommer 1945 wurde Legnica zum Hauptquartier des Kommandos der Nordgruppe der Sowjetarmee, was sich bis zum Abzug dieser Truppen im Jahr 1993 erheblich auf das Funktionieren der Stadt auswirkte²³.

Ein wichtiges Instrument der neuen parteistaatlichen Behörden in Legnica bei der Umsetzung des umfassenden Prozesses der Wiederbesiedlung der Stadt war die Verwendung von Piasten-Themen aus der Geschichte der Stadt. Es wurden Maßnahmen ergriffen, um die ankommenden Siedler mit der Piastengeschichte der Stadt vertraut zu machen. Am 25. April 1945 übergab das sowjetische Militärkommando die Macht in Teilen von Legnica an die Polen²⁴. Trotz der großen Schwierigkeiten bei der Organisation des polnischen Lebens in der Stadt und der enormen Lebensprobleme der Mehrheit der neuen Einwohner organisierte die städtische Abteilung für Kultur und Kunst bereits am 13. September desselben Jahres ein Treffen im Saal des Stadttheaters mit Prof. Stefan Kuczynski, der einen Vortrag mit dem Titel „Die Schlacht um Lignica“ hielt. In seinem Vortrag plädierte Prof. Kuczyński - entgegen der früheren deutschen Propaganda - für das Polentum Schlesiens und das Polentum des Fürsten Heinrich des Frommen²⁵. In der September-Ausgabe der Zeitung „Pionier“ aus Legnica wurde über die für die Neubürger organisierten historischen Führungen informiert, bei denen das Piastenschloss und die Johanniskirche, in der sich das Mausoleum der schlesischen Piasten befand, vorgestellt wurden. Wie bereits erwähnt, war die Personifizierung der schlesischen Piasten für

²² Z. Szkurłatowski, *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, S. 416-418.

²³ B. Potyrała, *Dowódcy Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej (Federacji Rosyjskiej) w latach 1945-1993*, „Szkice Legnickie“ 1994, Bd. 16, S. 88-89.

²⁴ Ausführlicher: K. Jaworska, *Organizacja życia polskiego w Legnicy po zakończeniu II wojny światowej*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy“ 2016, Nr. 19, S. 51-71.

²⁵ *Bitwa pod Lignicą*, „Pionier“ 14. September 1945.

die Einwohner von Legnica und Umgebung die Figur des tragischen Helden Herzog Heinrich II. der Fromme. Obwohl in den Nachkriegsjahren die Vertreter der Behörden von Legnica auf verschiedenen Ebenen in ihren Gedenkreden den Begriff „Piasten-Legnica“ verwendeten, unternahmen sie keine konkreten Maßnahmen, um an das wichtigste Ereignis in der Geschichte der Stadt zu erinnern, auch nicht anlässlich des siebenhundertzehnten Jahrestages der Schlacht im Jahr 1951. Denn es gab eine Dissonanz im Zusammenhang mit dem schlesischen Piasten, der am meisten mit Legnica verbunden war - Heinrich II. der Fromme, Sohn von Heinrich I. dem Bärtigen und der Fürstin Jadwiga von Andechs. Sie wurde zwar zur Heiligen erklärt, aber aufgrund ihrer deutschen Herkunft stand sie in den ersten Nachkriegsjahren eher „im Schatten ihres Sohnes und Ehemanns“. Ende der 1950er Jahre wurde Herzog Heinrich II. der Fromme aus politischen Gründen selbst zu einer unbequemen Figur. Die verstärkten Bemühungen um eine Säkularisierung der polnischen Gesellschaft mit besonderem Augenmerk auf die junge Generation beeinträchtigten die Förderung der Figur, die den Zunamen „Frommer“ trug. Ein Beispiel dafür ist die Benennung der ersten allgemeinbildenden Schule der Nachkriegszeit in Legnica nach ihm²⁶. Fürst Heinrich II. der Fromme wurde zum fast natürlichen Mäzen des Gymnasiums und Lyzeums für Geisteswissenschaften in Legnica (für Jugendliche und Erwachsene), dessen Aktivitäten am 4. September 1945 in dem zerstörten Gebäude der ehemaligen sowjetischen Sanitätsschule in der Kamienna-Straße eröffnet wurden. In den Erinnerungen von Andrzej Piwowarczyk, einem damaligen Studenten, heißt es:

„Nikt z nas uczniów pierwszego legnickiego ogólniaka, z pierwszych roczników jego absolwentów, nie urodził się w tym mieście, nie chodził w nim do szkoły powszechnej. Ale każdy z nas po swojemu wrastał w to miasto, kiedy z wyroków historii razem z rodzicami do niego trafiliśmy. Jak pamiętam,

²⁶ *Jesteśmy numer jeden. 60 lat I LO w Legnicy*, Hrsg. H. Tamiola, Legnica 2005; *My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007; *Kamienni i inni „My pierwsza dekada“ 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007; *Pałkówna nie oblała matury! My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, D. Szmigiel, Legnica 2009.

od pierwszych dni najważniejszym punktem odniesienia i uzasadnienia prawa do obecności w Lignicy był Henryk Pobożny, jego śmierć gdzieś pod nią. Napisałem -Lignicy- tak przecież jakiś czas od 1945 r. miasto się nazywało²⁷.

[„Keiner von uns Schülern der ersten allgemeinbildenden Schule in Legnica, aus den ersten Jahrgängen ihrer Absolventen, ist in dieser Stadt geboren, hat dort nicht die Grundschule besucht. Aber jeder von uns ist auf seine Weise in diese Stadt hineingewachsen, als meine Eltern und ich durch das Urteil der Geschichte dort landeten. Wenn ich mich recht erinnere, war der wichtigste Bezugspunkt und die Rechtfertigung für das Recht, in Lignica zu sein, von Anfang an Heinrich der Fromme und sein Tod irgendwo darunter. Ich schrieb -Lignica-, denn so wurde die Stadt nach 1945 eine Zeit lang genannt“²⁸.]

In den ersten Monaten des Schulbetriebs wurde auf einer Sitzung des Bildungsausschusses im Schuljahr 1945/46 der Vorschlag gemacht, die Schule nach Heinrich dem Frommen zu benennen. Dieser Vorschlag wurde ein Jahr später umgesetzt. Damals wurde in den Halbjahreszeugnissen, die am 30. Januar 1947 ausgestellt wurden, der folgende Name der Schule angegeben: Gimnazjum i Liceum im. Henry Pobożnego w Legnicy. Mit Beginn des Schuljahres 1952/53 wurde der Name der Schule erneut geändert in: Liceum Ogólnokształcące w Legnicy.²⁹ Die Übernahme der Schirmherrschaft über die Schule durch Heinrich den Frommen im Jahr 1946 und die Rücknahme dieser Entscheidung im Jahr 1951 (zum siebenhundertzehnten Jahrestag der Schlacht) war auch eine Folge des eingeleiteten Prozesses der Säkularisierung der jungen Generation³⁰.

Abschließend ist zu betonen, dass das Problem des polnisch-deutschen Grenzgebiets nach dem Zweiten Weltkrieg sehr komplex ist und eine gründliche,

²⁷ A. Piwowarczyk, *Bez tableau*, [in:] *My pierwsza dekada dekada 1945-1955*, Legnica 2006, S. 74.

²⁸ Eigene Übersetzung.

²⁹ R. Bojar, R. Gajewski, *Postowie*, [in:] *My pierwsza dekada 1945-1955*, Legnica 2006, S. 296.

³⁰ M. Małecka, *Pół wieku temu*, [in:] *My pierwsza dekada...*, op. cit., S. 190.

zuverlässige und suggestionsfreie Forschung erfordert. Die politischen Entscheidungen über den Verlauf der Nachkriegsgrenzen in Mitteleuropa hatten Bevölkerungsveränderungen in einem noch nie dagewesenen Ausmaß zur Folge und bewirkten eine radikale Umgestaltung sowohl der polnischen als auch der deutschen Kulturlandschaft des Grenzgebietes.

Literaturverzeichnis

I. Quellen

1. *Bitwa pod Lignicą*, „Pionier” 14. September 1945.
2. *Jesteśmy numer jeden. 60 lat I LO w Legnicy*, Hrsg. H. Tamioła, Legnica 2005.
3. *My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.
4. *Kamienni i inni* in: *My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.
5. *Pałkówna nie oblała nie oblała matury!*, [in:] *My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, D. Szmigiel, Legnica 2009.
6. Piwowarczyk A., *Bez tableu*, [in:] *My pierwsza dekada 1945-1955*, Hrsg. R. Bojar, R. Gajewski, Legnica 2007.

II. Studien

1. Banaś P., *Oswajanie Ziemi Odzyskanych*, Warschau 2009.
2. Benyskiewicz J., Pietrowski J., *Pogranicze polsko-niemieckie w badaniach historyków zielonogórskich*, „Rocznik Lubuski” 1992, Bd. 16.
3. Bernat S., *Legnica w lecie 1945 roku*, „Szkice Legnickie” 1969, Bd. 5.
4. Friszke A., *Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warschau 2003.
5. Hejger M., *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1956 – próba bilansu*, [in:] *Ziemia Odzyskana / Ziemienie Zachodnie i Północne 1945-2005. 60 lat w granicach państwa polskiego*, Hrsg. A. Sakson, Posen 2006.
6. Hryciuk G., Juchniewicz M., Szaynok B., Żbikowski A., *Wysiedlenia, wypędzenia i ucieczki 1939-1959. Atlas ziem Polski*, Warschau 2008.
7. Humeńczuk G., *Aktualizacja bitwy legnickiej (1241)*, [in:] *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Poznań 1997, S. 49-76.
8. Jaworska K., *Legnickie obchody bitwy na Dobrym Polu w latach 1945-2011*, [in:] *Bitwa z Mongołami na Dobrym Polu 1241 roku – miejsce, tło, środowisko, relacje*, Hrsg. K. Jaworska, Legnica 2011.

9. Jaworska K., *Organizacja życia polskiego w Legnicy po zakończeniu II wojny światowej*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2016, Nr. 19.
10. Jaworska K., *Piastowie Śląscy w pamięci uczniów i nauczycieli pierwszego powojennego Liceum Ogólnokształcącego w Legnicy (1945-1960)*, [in:] *Polskie dziedzictwo pedagogiczne. Rozważania o ideach i instytucjach*, Hrsg. J. Falkowska, Toruń 2016.
11. Kolbuszewski S., *Kolumna duchów nad nami*, „Odra” 1946, Nr. 43.
12. Kowalak C., *Pierwsze dni wolności w Legnicy*, *Kalendarium 1945*, „Szkice Legnickie” Nr. 3.
13. Nowosielska-Sobel J., „*Oswajanie krajobrazu*” na Dolnym Śląsku w drugiej połowie lat 40 XX w., [in:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011.
14. Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warschau 1984.
15. Potyrała B., *Dowódcy Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej (Federacji Rosyjskiej) w latach 1945-1993*, „Szkice Legnickie” 1994, Bd. 16.
16. Ruchniewicz K., *Problematyka wysiedlenia Niemców w Polsce i w Niemczech w przeszłości i teraźniejszości*, [in:] *Studia z historii najnowszej. Profesorowi Wojciechowi wrzesińskiego w 65 rocznicę urodzin – najmłodszy uczniowie*, Breslau 1999.
17. Ruchniewicz M., *Ewakuacja, ucieczka i wysiedlenia ludności niemieckiej z ziemi na wschód odry i Nysy Łużyckiej w latach 1944-1947*, [in:] *Ziemie Zachodnie – historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Breslau 2011.
18. Ruchniewicz M., *Ziemie Zachodnie i Północne w granicach Polski. Kontekst polityczny i społeczny przyłączenia i zagospodarowania*, [in:] *Na swoim? U siebie? Wśród swoich? Pierwsze lata na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Hrsg. K. Bock-Matuszyk, W. Kucharski, P. Zubowski, Breslau 2018.
19. Sakson A., *Problem pogranicza w kontekście Ziemi Zachodnich – zarys zagadnienia*, [in:] *Ziemie Zachodnie - historia i perspektywy*, Hrsg. W. Kucharski, G. Strauchold, Wrocław 2011.
20. Szkurłatowski Z., *Sytuacja miasta i jego mieszkańców w pierwszych powojennych latach*, [in:] *Legnica. Zarys monografii miasta*, Hrsg. S. Dąbrowski, Breslau –Legnica 1998.
21. Wylegała A., *Obraz Niemca we wspomnieniach nowych mieszkańców niemieckiego miasta*, „Kultura i Społeczeństwo” 2009, Nr. 3.

III. Webseiten

1. Opiłowska E., *Granica państwowa/pogranicze* <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/33>.

AXIOLOGISCHE ASPEKTE DER BILDUNG IN DER DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZREGION

ZUSAMMENFASSUNG

Das Grenzland ist aus mehreren Gründen ein vielseitiger und äußerst interessanter interdisziplinärer Forschungsgegenstand, nicht zuletzt, weil der grenznahe Raum durch die Besonderheit der dialektischen Beziehung zwischen den konstitutiven Elementen der menschlichen Existenz Mensch-Raum-Ort gekennzeichnet ist, die als Grundkategorien für die Existenz des Menschen, seine Kenntnis der Welt, seine Selbstverwirklichung in ihr und sein Menschsein gelten. Das Interesse an Grenzfragen entwickelt sich bemerkenswert schnell, insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften.

Einen besonderen Platz im Grenzgebiet nimmt die (formale, nicht-formale und außer-formale) Bildung ein, die einen sehr wichtigen Bereich des gesellschaftlichen Lebens und eine grundlegende menschliche Erfahrung darstellt, zumal sie als einer der universellsten und grundlegendsten Prozesse gilt, der in unterschiedlichem Maße und Ausmaß jeden Einzelnen und die menschliche Gesellschaft in allen Lebensphasen betrifft.

Neben der Bildung wird die Qualität der deutsch-polnischen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, die laufend ermittelt und beobachtet werden müssen. Dazu gehört eine gründliche Diagnose der gemeinsamen Bedürfnisse, Interessen und Vorteile beider Nationen bei der Bewältigung aktueller Aufgaben und der Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft.

Stichworte: deutsch-polnisches Grenzgebiet, axiologische Dimension der Bildung, grenzüberschreitende Zusammenarbeit, originäre Bildungsprogramme

Einleitende Bemerkungen

Seit dem letzten Jahrhundert hat sich das Interesse an Grenzlandfragen insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften bemerkenswert dynamisch entwickelt. Das Grenzland ist aus einer Reihe von Gründen ein vielseitiger und äußerst interessanter interdisziplinärer Forschungsgegenstand, insbesondere weil das grenznahe Gebiet durch die Besonderheit der dialektischen Beziehung zwischen den konstitutiven Elementen der menschlichen Existenz

Mensch-Raum-Ort gekennzeichnet ist, die als Grundkategorien der Existenz und der Wahrnehmung der Welt durch den Menschen sowie der Erfüllung und Bestätigung seines Menschseins in ihr gelten. Diese Kategorien haben eine universelle und fundamentale Dimension, da jeder Mensch ein elementares Recht auf einen eigenen Ort auf der Erde (im wörtlichen und symbolischen Sinne) hat, der für ihn existenziell bedeutsam und eine konstitutive Stütze für das Gefühl der Sicherheit ist. Insbesondere ein symbolischer Ort im Raum wird als kulturelles Erbe einer Region wirksam und ist Teil einer Tradition, die von Generation zu Generation sukzessive bereichert wird.

Das Grenzland, das Teil der Anthroposphäre ist, sind vor allem die Menschen, die auf beiden Seiten der Grenze leben, Menschen, die täglich in einem vielfältigen Gebiet und Raum miteinander leben, die einerseits ihre Andersartigkeit und Besonderheit oder Zerstreuung und Widersprüchlichkeit erleben und andererseits Gemeinsamkeit, Konvergenz, Analogie und sogar Kompatibilität und eine Art Nähe erfahren.

In der nicht nur kulturell vielfältigen Realität der Grenzregionen nimmt die Bildung einen besonderen Platz ein. Sie ist ein sehr wichtiger Bereich des gesellschaftlichen Lebens und eine grundlegende menschliche Erfahrung, vor allem weil sie zu den universellsten und grundlegendsten Prozessen gehört, die in unterschiedlichem Ausmaß jedes Individuum und die menschliche Gesellschaft in allen Lebensabschnitten betreffen. Der Titel *homo educandus* in seinen verschiedenen Ausprägungen begleitet den Menschen vom Beginn seiner rationalen Existenz bis zum Ende seines Lebens. Die Teilnahme an verschiedenen Arten und Formen von Bildung ist nicht nur das Ergebnis wohlüberlegter Entscheidungen, sondern bereichert auch oft beiläufig und manchmal sogar völlig unbewusst das Wissen über die umgebende Wirklichkeit und über sich selbst. Die Menschen haben die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu erweitern, indem sie nicht nur an der **formalen Bildung** teilnehmen, die ein hierarchisch strukturiertes System ist und in Schulen und Universitäten oder Bildungseinrichtungen stattfindet, sondern auch an der **außer-formalen Bildung**, die – wie der Name schon sagt – außerhalb des

formalen Bildungssystems stattfindet, und an der **nicht-formalen Bildung**, die als alltägliche Erfahrung und Lernen dank des Einflusses und der Ressourcen der Umwelt verstanden wird¹.

Besonderheiten der Bildung in der Grenzregion

Unter dem Gesichtspunkt der lebenslangen Bildung eines Menschen scheinen im spezifischen Bereich des Grenzlandes zwei der genannten Bildungsarten, nämlich die formale Bildung und die nicht-formale Bildung, eine besonders wichtige Stellung einzunehmen, da sie den Menschen unbegrenzte Möglichkeiten bieten, sich den Aufgaben der Gegenwart und den Herausforderungen der Zukunft lebenslang zu stellen. Die eigenen Bildungsprogramme, die im Rahmen der formalen Bildung in den Schulen der Grenzregion durchgeführt werden, erfüllen ihre Rolle in dieser Hinsicht jedoch sehr gut, da sie ihre Absolventen darauf vorbereiten, sich in allen Lebensbereichen zu verwirklichen und die im Rahmen dieser Bildungsart vermittelten Werte zu verinnerlichen und nach außen zu tragen.

Bildung ist seit ihren Anfängen tief und umfassend in der Wertewelt des anthroposphärischen Universums verwurzelt und außerhalb davon nicht zu erfüllen. Das wertschätzende Verhältnis des Menschen zur Welt ist dem Menschen als lebenslange Aufgabe und zugleich als eine sich im Laufe seiner Entwicklung ständig weiterentwickelnde Herausforderung in einer Welt intensiver Veränderungen gegeben, die einerseits ein bedeutendes Bildungsproblem darstellen und andererseits aufgrund ihrer Dynamik und Bedeutung ein interessanter Forschungsgegenstand sind, der einer ständigen Erkundung bedarf².

¹ Ich beziehe mich auf die Typologie der lebenslangen Bildung *lifelong education* des amerikanischen Pädagogen Philip H. Coombs (1915-2006), unter anderem Organisator des Internationalen Instituts für Bildungsplanung der UNESCO in Paris, das sich der Verbesserung der Bildungssysteme in verschiedenen Ländern widmete; siehe auch: *Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities*, „Comparative Education Review“ Oct. 1976, Vol. 20, Nr. 3, S. 281-293.

² Mit der Frage der theoretischen Grundlagen der Grenzlandforschung habe ich mich unter anderem in: U. Ostrowska, *Theoretical Foundations of Bordeland Research*, „Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature“ 13.04.2024, Vol. 2, Issue 4, S. 10-15, ISSN:2583-7966, <https://gesarpublishers.com/gsjajel-home-page>.

Der sich dynamisch verändernde soziokulturelle Raum des Grenzlandes stellt einerseits einen sich entwickelnden Kontext für die Bildung dar, in den sie eingebettet ist und der ein besonderes Panorama für die durchgeführten Bildungsprozesse schafft. Diese Veränderungen beschränken sich nicht nur auf das Grenzland, in dem sie stattfinden, vor allem, weil einige Elemente der zeitgenössischen Umsetzungen über den lokalen oder regionalen Bereich sowie den kontinentalen Bereich hinausgehen und manchmal sogar eine globale Dimension erreichen, da einige von ihnen zu Globalisierungsprozessen beitragen.

Dennoch sind diese soziokulturellen Transformationen in ihrem Wesen vor allem ein konstitutives Element des Bildungsprozesses im Grenzland. Dies zeigt sich an den dynamischen Beziehungen zwischen den soziokulturellen Transformationen des Grenzlandes und den Bildungsprozessen sowie den Einzelschicksalen der an diesen Bildungsprozessen Beteiligten, die in verschiedenen Bereichen und Dimensionen miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen, ergänzen und oft auch verifizieren (**siehe Abb. 1**).

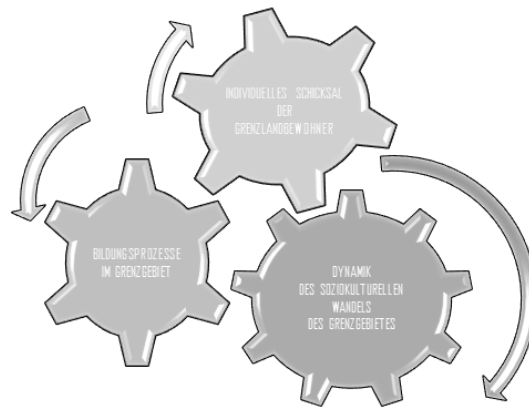


Abb. 1: Verflechtungen zwischen soziokulturellen Grenzlandtransformationen und Grenzlandbildung und den individuellen Schicksalen der Grenzlandbewohner

Quelle: eigenes Konzept.

Die Gesamtheit dieser Beziehungen in ihrer Dynamik ist jedoch äußerst schwer zu erfassen, vor allem, weil die Menschen der Gegenwart mit verschiedenen Hindernissen für eine zufriedenstellende und erschöpfende Definition der

Besonderheiten der Epoche konfrontiert sind, in der sie zufällig in der Arena der Geschichte leben. Als Nachfolger und, in einem anderen Sinne, Fortsetzer der Errungenschaften ihrer Vorgänger sowie als Initiator und Schöpfer neuer Unternehmungen, die den Aufgaben der Gegenwart und den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden, sind die Menschen auch in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlichem Ausmaß an ihnen beteiligt, ohne sich jedoch *en bloc* von ihnen distanzieren zu können, vor allem weil sie ein integraler Bestandteil von ihnen werden. Dieser Zustand behindert eine aufschlussreichere und objektivere Bewertung all dessen, was ein Mensch erlebt, der in eine sich intensiv entwickelnde Realität eintaucht und von ihr untrennbar ist.

Prioritäre Probleme der Bildung in der Grenzregion

Das Verständnis des in den Wissenskompendien funktionierenden Schlüsselbegriffs der Pädagogik - Bildung - neben Begriffen wie Erziehung, Ausbildung, Selbstbildung, Selbsterziehung des Menschen im Laufe seines Lebens, legt nicht nur den *Status quo* dieser Unternehmungen offen, sondern auch die potentielle Dimension der Ergebnisse dieser Prozesse, insbesondere im Sinne dessen, was realisiert, verbessert, vervollkommen werden kann, soll. Mit dem Begriff „Bildung“ werden in der Regel alle generationsübergreifenden Aktivitäten bezeichnet, die auf die Gestaltung, Entwicklung und Vervollkommen der kognitiven, willensmäßigen, moralischen und geistigen Lebensfähigkeiten des Menschen abzielen, die eine dialogische Dimension haben und in deren Verlauf das Bildungsgeschehen, aufbauend auf früheren Leistungen und Erfahrungen, nicht nur auf die so genannte Vermittlung und Aneignung von Wissen ausgerichtet ist, sondern auch auf die Verwirklichung einer Wertewelt, insbesondere derjenigen, die von Menschlichkeit zeugt.³ Die in der Bildung verortete Potenzialität ist konstitutiv mit der Idee eines „möglichen“ Menschen verbunden, der als komplexes *Kompositum* aus Körper und Geist, Wille und Intellekt weniger ein Sein als vielmehr ein ständiges Werden ist, das nach

³ Siehe Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 2005, S. 95; B. Śliwerski, *Edukacja*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, Hrsg. T. Pilch, Warschau 2003, S. 905.

etwas strebt. Dies rechtfertigt die Notwendigkeit, in der Erziehung nicht nur auf *das Universum* der bleibenden Werte zu verweisen, sondern auch auf die Notwendigkeit einer vorsichtigen Offenheit für neue Werte, einschließlich derjenigen, die aus dem kulturellen und zivilisatorischen Wandel hervorgehen⁴.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass Bildung als Schlüsselfaktor für einen zukunftsorientierten Wandel angesehen wird und ihr eine grundlegende Rolle bei der Entwicklung aller Bereiche des menschlichen gesellschaftlichen und individuellen Lebens zugeschrieben wird. Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Philosoph Wolfgang Brezinka (1928-2020), Professor an den Universitäten Würzburg und Freiburg, formuliert in Bezug auf grundlegende Werturteile: „dieser Prozess ist weit mehr als ‚Allgemeinwissen‘. Er umfasst nicht nur bestimmte Fertigkeiten, sondern auch Wirklichkeitsauffassungen, grundlegende Wertvorstellungen, ästhetische, moralische und politische Haltungen“⁵.

Unter Bezugnahme auf die Etymologie des Begriffs Bildung betont der Gründer des Europäischen Kulturzentrums in Genf, der Schweizer Essayist, Kritiker und Denker Denis de Rougemont (1906-1985), das Abenteuer, die Unabhängigkeit und das Risiko in seiner Dimension wie folgt: „die wahre Bedeutung des Wortes Bildung wird in unserer Epoche gemäß der Etymologie: e-ducare (lateinisch) - darüber hinausführen, das Individuum von der Unwissenheit zum Wissen, vom Instinkt zur kritischen Vernunft, vom Bereich des unhinterfragbaren und schützenden Heiligen zum persönlichen Abenteuer, zur Selbstständigkeit und zum Risiko führen“⁶.

⁴ Ich habe die Frage der Bildung unter anderem in einer Monographie ausführlicher und aus einer anderen Problemsperspektive betrachtet: U. Ostrowska, *Doświadczenie conditio Humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*, Gorzów Wielkopolski 2020 und in dem Artikel: U. Ostrowska, *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Refleksje aksjologiczne między zwątpieniem a nadzieją*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, Vol. 6 2(12), S. 7-28.

⁵ Vgl. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie transformacji kulturowych*, Transl. J. Kochanowicz, Krakau 2005, S. 105.

⁶ Vgl. D. Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, übersetzt. A. Olędzka-Frybesowa, Warschau 1995, S. 73.

Aus pädagogischer Sicht ist das Grenzland mit seiner Besonderheit ein riesiger offener Raum für kulturell unterschiedliche Nationen, die seit Jahrhunderten durch eine jahrhundertealte Nachbarschaft miteinander verbunden sind. Diese Besonderheit spiegelt sich in der Umsetzung verschiedener Arten von originellen Bildungsprogrammen wider, die das Wesen der axiologischen Dimension von Themen, die von ihrem inhaltlichen Anwendungsbereich abgedeckt werden, aufzeigen, was in Abb. 2 grafisch dargestellt ist.

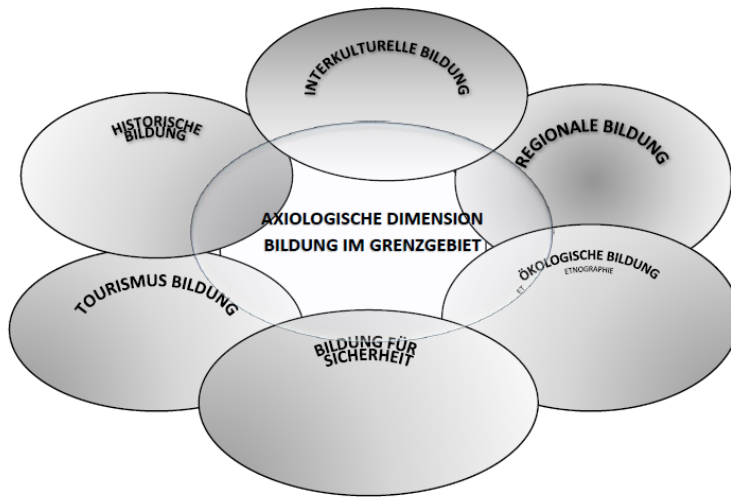


Abb. 2: Axiologische Dimension der Grenzlandbildung

Quelle: eigenes Konzept.

Die deutsch-polnische Grenzregion wird von Menschen bewohnt, die eine reiche und vielfältige, oft komplizierte Biografie haben. Einerseits sind die polnisch-deutschen Beziehungen als schwierig, komplex und oft von gegenseitigem Misstrauen und schmerzhaften historischen Erinnerungen geprägt, andererseits gibt es aufgrund der kulturellen Nähe nach wie vor zahlreiche Gemeinsamkeiten nicht nur im Verhalten, sondern auch in den Alltagsproblemen, die die Grenzbewohner beider Nationen begleiten.

Unabhängig von ihren Positionen, Überzeugungen und Bestrebungen sind die Menschen in den Grenzgebieten gleichsam zu ständigen Entscheidungen

und einer ständigen Bewertung der sie umgebenden Realität „verdammt“, die ihre Einstellung zur Vergangenheit bezeugt und gleichzeitig die Art und Weise offenbart, wie sie sich zu den gegenwärtigen Veränderungen sowie zu denjenigen verhalten, die mit der Planung der Zukunft zusammenhängen⁷.

Angesichts dieser Bedingungen sollte originellen Programmen im Bereich der **historischen Bildung** in der deutsch-polnischen Grenzregion eine besondere Rolle zugewiesen werden. Zur Geschichte und zum Zeitgeschehen in der Grenzregion gehören in der Regel nicht nur erhabene, edle und ehrenvolle Ereignisse oder Momente, sondern auch solche, die man aus verschiedenen Gründen unter keinen Umständen erleben möchte. Deshalb ist es notwendig, in den Prozessen der Vergangenheitsbewältigung historische Irrtümer und Falschdarstellungen der Vergangenheit, auch von negativ bewerteten Ereignissen, glaubwürdig und verlässlich darzustellen und wertschätzend zu erforschen, so dass die Unterdrückung wichtiger Fakten oder der Rückgriff auf Verzerrungen oder Halbwahrheiten ausgeschlossen ist, um den Aufgaben der Gegenwart und den Herausforderungen der Zukunft glaubwürdig begegnen zu können.

In der Literatur, die sich mit solchen Fragen befasst, wird manchmal der so genannte „dritte Weg“ wie folgt beschrieben: „Wenn die Vergangenheit Erhabenes und Ehrenhaftes, daneben aber auch Verwerfliches und Schändliches enthält - und die Geschichte weder zurückgedreht noch vergessen werden kann -, dann muss eine vernünftige Haltung gegenüber dem Erbe in einer zweigleisigen, bivalenten Weise verstanden werden. Ein seriöser Umgang mit der Geschichte verpflichtet dazu, die erbaulichen Erfahrungen zu respektieren und aus den eigenen Fehlern zu lernen, sie kritisch zu analysieren und schonungslos Rechenschaft über historische Fehler abzulegen. Das Ignorieren und vor allem das Demütigen der eigenen Geschichte ist demütigend und verwerflich. Falsch sind aber auch unreflektierte Apologetik, Mythologisierung und Triumphalismus, die auf einem eindimensionalen Geschichtsbild aufbauen – hauptsächlich als

⁷ Vgl. U. Ostrowska, *Jedna przestrzeń – wiele miejsca doświadczania dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, T. IX, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzów Wielkopolski 2021, S. 107-122.

Geschichte militärischer Niederlagen und Triumphe. Ein ausgewogener und nüchterner Umgang mit dem historischen Erbe erfordert die Vermeidung falscher Alternativen. Zwischen Selbstgeißelung - und Apologetik; zwischen „ermutigender“ Fiktion und Jammern und Klagen; zwischen Triumphalismus und Martyrium - gibt es einen „dritten Weg“⁸.

Insbesondere sollte alles, was aus der Geschichte der Grenzregion wertvoll ist und die Grundlage für Kooperation, Zusammenarbeit und die Stärkung der Beziehungen in allen Lebensbereichen bildet, respektiert und hervorgehoben werden, einschließlich der Bewahrung der Erinnerung an vergangene Ereignisse durch generationenübergreifende Verbindungen zwischen Menschen verschiedener Generationen. Eine wichtige Rolle spielen dabei Begegnungen mit Zeitzeugen und die Vermittlung persönlicher Erfahrungen im Rahmen solcher Begegnungen sowie die Bereitstellung entsprechender Dokumente, wie Kunstwerke, Familienerbstücke usw.

Von Interesse sind auch die Art und Weise, wie Personen der Grenzregion historische Ereignisse in Familienberichten interpretieren, wie sie im Gedächtnis der Familienmitglieder festgehalten werden und wie diese Ereignisse auf den Wegen zu einer Erinnerungsgemeinschaft dargestellt werden, und die Zuweisung eines angemessenen Ranges für das, was geschehen ist, was der Erinnerung und des Respekts würdig ist, und das, was ausgegrenzt und abgelehnt oder sogar dem Vergessen anheim gegeben wird. In der Literatur zu diesem Thema heißt es unter anderem, dass das Familiengedächtnis ein Filter für die Autobiografie ist und zur Entstehung eines Bildes von historischen Ereignissen⁹ beiträgt, und folglich kann dieses Familiengedächtnis gleichzeitig eine wichtige Inspiration für die Darstellung authentischer historischer Ereignisse sein, vor allem weil „die Familie zusammen mit dem engen Freundeskreis ein Filter für Botschaften ist, die dem Individuum aus verschiedenen Richtungen übermittelt werden

⁸ A. Tyszka, *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, [in:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, Hrsg. S. Bednarek, E. Repsch, Breslau 2004, S. 31.

⁹ E. Kasperski, *Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy*, [in:] *Autobiografia. Przemiany formy znaczenia*, Hrsg. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warschau 2001, S. 15.

(...); sie ist auch ein Filter für die im Gedächtnis gespeicherten Informationen“¹⁰. Dieses autobiografische Gedächtnis wirkt sich zweifellos auf das gegenwärtige Leben und Funktionieren der Bevölkerung in der Grenzregion aus und trägt in unterschiedlichem Maße zur Lösung der Dilemmata des äußerst komplizierten Prozesses der Aufwertung der Vergangenheit der deutsch-polnischen Grenzregion bei.

Die Zuschreibung der Einzigartigkeit von Grenzlandorten lenkt einerseits die Aufmerksamkeit auf die Geschichte sowohl des Raumes als auch der Orte der Region, konzentriert sich andererseits aber vor allem auf die Frage des individuellen Schicksals der Grenzlandbewohner und betont den „humanistischen Faktor“, der die Gemeinschaft menschlicher Erfahrungen der an zwischenmenschlichen Beziehungen Beteiligten und die daraus resultierenden intersubjektiven Bedeutungen in Form von Sitten, Gebräuchen, sozialen Normen, bevorzugten Werten, einschließlich derjenigen, die Prämissen für die Projektion der Zukunft darstellen, hervorhebt.

Ein Ansatz, der den Menschen mit seinen Problemen und existenziell relevanten Erfahrungen und in zweiter Linie die kulturellen Elemente der Region in den Mittelpunkt der Grenzrealität stellt¹¹, scheint aus mehreren Gründen besonders gültig zu sein. In erster Linie weist es darauf hin, dass es der persönliche und kulturelle Aspekt ist, der sich per definitionem als das zentrale Thema herausstellt. Natürlich treffen an den verschiedenen Grenzorten sowohl Menschen als auch Kulturen aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig, aber der anthropologische Akzent lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf die Fragen der Menschen aus der Perspektive ihrer alltäglichen Erfahrungen, insbesondere der existenziell bedeutsamen, in deren Verlauf etwas Wichtiges geschieht, das besondere Aufmerksamkeit erregt, zu tieferem

¹⁰ B. Szacka, *II wojna światowa w pamięci rodzinnej*, [in:] *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej polskiego społeczeństwa*, Hrsg. P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijakowski, B. Szacka, A. Szpociński, Warschau 2010, S. 85.

¹¹ A. Perzanowski, *Wstęp*, [in:] *Centrum na peryferiach. Monografia społeczności lokalnej Ejszyszek i okolic na Wileńszczyźnie*, Hrsg. A. Perzanowski, Warschau, 2005, S. 10-11.

Nachdenken anregt und in unterschiedlichem Ausmaß Veränderungen bei den Menschen und/oder ihrer Umwelt bewirkt¹².

Die Wahrnehmung der Grenzregion durch das Prisma sich entwickelnder Identitäten, die sowohl Quelle als auch Auswirkung der Kontakte der verschiedenen ethnischen, religiösen und nationalen Gemeinschaften sind, schafft eine Landschaft besonders intensiver interkultureller Beziehungen, die die Grundlage für die Inwertsetzung des kulturellen Erbes der Region durch die Bewohner bilden, die bestimmte Orte im Raum besetzen und mit ihrem Leben eine wertschätzende Haltung gegenüber dem bezeugen, was von der Vergangenheit übrig geblieben ist und was für sie ein existenziell bedeutsames Element des Lebens hier und jetzt ist und was für die Zukunft vielversprechend ist. Das Wissen über die Lebensgeschichte von Grenzbewohnern und ihre Erfahrungen mit existenziell bedeutsamen Orten ermöglicht die Beantwortung vieler Fragen, u.a. im Zusammenhang mit der Aufwertung der Gegenwart und der Planung für die Zukunft sowie der Identifizierung und Erkennung von Hindernissen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit, um Brücken für die Integration der lokalen Gemeinschaften zu bauen.

Interkulturelle Bildung im Grenzland, die auf dem Paradigma des Zusammenlebens durch die Definition von Zielen und Aufgaben und deren Umsetzung bei der Vorbereitung von Menschen und sozialen Gemeinschaften auf das Leben in einer vielfältigen multikulturellen Welt basiert, ist eindeutig eine Antwort auf die oben genannten Probleme. Aus einer axiologischen Perspektive besteht die Essenz und der Hauptwert der interkulturellen Bildung nicht nur darin, „mit anderen“ zu leben, sondern auch „mit anderen“ und „von anderen“ zu lernen und „für andere“ zu sein, „mit anderen“ zu interagieren und zu kooperieren, um die Kompetenzen von Grenzgängern zu verwirklichen, die im Zuge eines offenen Dialogs der Kulturen eine interkulturelle Identität herausbilden. Die Frage des Dialogs der Kulturen stellt eine Herausforderung für die Art und Weise dar, wie der Identitätsdialog nach innen und außen geführt

¹² Vgl. U. Ostrowska, *The system of Values In the Dialogue of Cultures*, „Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives“ 2012, Vol. 10, Nr. 1, S. 144-157.

wird, um das Erbe anderer Kulturen sinnvoll und bereichernd zu nutzen. Sie erfordert zweifelsohne ein geordnetes Nachdenken über die Probleme des Multikulturalismus und der interkulturellen Erziehung¹³.

Die interkulturelle Erziehung, die in den 1990er Jahren in ethnisch vielfältigen Ländern mit einem hohen Anteil ausländischer Einwohner (USA, Deutschland, Vereinigtes Königreich) entstanden ist, ist auch ein sehr wichtiger Bestandteil der historischen und regionalen Bildung. Das Hauptziel des pädagogischen Konzepts der interkulturellen Erziehung, das manchmal auch als multikulturelle Erziehung bezeichnet wird, ist die Bereicherung der individuellen und sozialen Identität durch den Kontakt mit anderen Kulturen und die Ausbildung eines vorurteilsfreien und stigmatisierten Verständnisses für die Unterschiede anderer Kulturen, insbesondere in einem offenen Dialog mit ihnen¹⁴.

In der Tat ist es eine grundlegende Aufgabe und Herausforderung für die interkulturelle Bildung, diese „Offenheit“ für andere Kulturen zu gestalten, aber vor allem so, dass ein angemessenes Maß an sensibler Kritik gegenüber internalisierenden und externalisierenden kulturellen Einflüssen sensibilisiert wird, das gleichzeitig nicht dazu führt, dass die eigene kulturelle Identität in ihrem Kern verloren geht¹⁵.

Die interkulturelle Bildung wird synergetisch durch die interkulturelle **Regionalbildung** in der Grenzregion verstärkt, die als pädagogisches Konzept verstanden wird, das die didaktische Bedeutung des lokalen kulturellen Erbes als unverzichtbares Element der individuellen und kollektiven Identität hervorhebt, insbesondere durch die Vermittlung von Respekt für das kulturelle Erbe, mit besonderem Schwerpunkt auf Elementen wie Sprache, Tradition, Sitten und Gebräuchen, die die Verwurzelung in der sogenannten „kleinen Heimat“ fördern. Durch die Vermittlung eines umfassenden Wissens über die Region

¹³ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Krakau 2017.

¹⁴ Siehe J. Nikitorowicz, *Pogranicze Tożsamość Edukacja Międzykulturowa*, Białystok 1995.

¹⁵ Ich habe mich mit dieser Frage ausführlicher in: U. Ostrowska, *Podstawy axjologii tożsamości*, „Sprache. Religion. Tożsamość“ Jahr 2023, Nr. 2(28), Gorzów Wielkopolski, S. 435-450.

und ihre Kultur führt die regionale Bildung in das kulturelle Leben der lokalen Gemeinschaft und die Herausbildung einer nationalen Identität im Sinne der regionalen Identität der Grenzregion ein. Darüber hinaus ist es im Rahmen der regionalen Bildung unerlässlich, für die kulturellen Unterschiede anderer Regionen in einem anderen Maßstab sensibilisiert zu werden, einschließlich des Zusammenspiels lokaler und globaler Trends, die in unterschiedlichem Ausmaß zur Veränderung der eigenen Kultur beitragen und zu ihrer Ausdifferenzierung führen, ohne die eigene regionale Kultur zu verleugnen¹⁶. Die Region ist der Raum, der die Menschen in der ihnen am nächsten stehenden Gemeinschaft und Kultur „verwurzelt“. Simone Weil (1909 - 1943) schrieb über diese sehr wichtige Kategorie der regionalen Bildung, die den Menschen befähigt, seine eigene Identität zu schätzen, dass sie „das wichtigste und vertrauteste Bedürfnis der menschlichen Seele (...) ist, das schwer zu definieren ist. Ein Mensch hat Wurzeln, wenn er wirklich aktiv und natürlich am Leben einer Gemeinschaft teilnimmt, einige Schätze der Vergangenheit aufbewahrt und mit einem Sinn für die Zukunft ausgestattet ist“¹⁷.

Neben der regionalen Bildung sorgt ein originelles Programm der **touristischen Bildung**, das parallel in der Grenzregion umgesetzt wird, für eine größere Wirkung als die Summe der Einzelmaßnahmen. Tourismus und Sehenswürdigkeiten tragen wesentlich dazu bei, die Vielfalt und Schönheit der Natur- und Kulturlandschaften in der deutsch-polnischen Grenzregion kennenzulernen und sie nicht nur national, sondern auch international bekannt zu machen.

Der Ursprung des Tourismus war in erster Linie die Neugierde, die Natur, die Technik, die Denkmäler, die Vergangenheit und die Menschen kennen zu lernen und zu entdecken. Im Falle der Grenzregion hat der Tourismus einen großen erzieherischen Wert, da er es ermöglicht, die Qualitäten und die Schönheit der vielfältigen Landschaften der Region zu entdecken, einschließlich der charakteristischen Landschaftskomplexe, der natürlichen Besonderheiten, der Folklore, der bildenden Künste, der Volkskunst, der reichen Geschichte,

¹⁶ Vgl. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warschau 2009.

¹⁷ S. Weil, *Myśli. Wybór* von A. Olędzka-Frybesowa, Warschau 1985, S. 144.

die in Bauwerken festgehalten ist, in Baudenkmälern, der materiellen Kultur, historischen Denkmälern (Kulturgütern), einschließlich Gedenkstätten, Legenden berühmter Persönlichkeiten, die im deutsch-polnischen Grenzgebiet gelebt und gewirkt haben, sowie Objekten der zeitgenössischen Wirtschaft, Technik, Wissenschaft und Kultur. Einige von ihnen sind nicht nur von regionalem, sondern auch von nationalem oder sogar weltweitem Wert, wie die UNESCO-Liste des Weltkulturerbes beweist¹⁸.

Der Tourismus lehrt das Verstehen von Kunstwerken und die Art und Weise, wie sie wahrgenommen werden, und ermöglicht gleichzeitig eine Vielzahl ästhetischer Erfahrungen. Andererseits ist das Sightseeing eine soziale Bewegung, die vor allem durch verschiedene Formen des Tourismus versucht, das Wissen darüber zu sammeln und zu verbreiten und gleichzeitig die natürlichen und kulturellen Ressourcen zu erhalten und zu vermehren. Dies geschieht insbesondere durch Exkursionen und verschiedene Vor-Ort-Aktivitäten und Workshops, die mit dem Ziel organisiert werden, die deutsch-polnische Grenzregion kennen zu lernen, die sich von Żytawa (Zittau) 460 Kilometer nach Norden entlang der Neiße und der Oder erstreckt. Sowohl die polnischen Städte an der Grenze zu Deutschland - Ślubice, Świnoujście, Gubin, Szczecin, Zgorzelec, Kostrzyn an der Oder – als auch die deutschen Städte an der Grenze zu Polen wie Frankfurt an der Oder, Görlitz, Eisenhüttenstadt, Cottbus, anders Chociebuż, Guben, Schwedt/Oder, Zittau haben neben ihren touristischen und sehenswerten Qualitäten auch eine interessante historische Vergangenheit. Die meisten von ihnen haben den Status eines Grenzreiseziels. Die Städte Ślubice - Frankfurt/Oder, Gubin – Guben, Zgorzelec – Görlitz, Świnoujście – Ostseebad Heringsdorf sind insofern ungewöhnlich, als sie historisch eine städtische Einheit bilden, sich aber seit 1945 auf beiden Seiten der deutsch-polnischen Grenze getrennt entwickelt haben. Ein besonderes Symbol für eine Grenze, die nicht trennt, sondern verbindet, ist die deutsch-polnische Grenze auf der Insel Usedom (Abb. 3).

¹⁸ Siehe U. Ostrowska, *Wymiar aksjologiczny dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, T. 8, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzow Wielkopolski 2020, S. 229-342.



Abb. 3: Entlang der deutsch-polnischen Grenze führt die „gemeinsame Straße“ auf der Insel Usedom zur Ostsee

Quelle: <https://www.deutschland.de/pl/topic/zycie/niemcy-i-polska-podroz-wzdluz-granicy> [Zugriff am: 5.07.2024].

Umweltbildung, verstanden als Konzept der Bildung und Erziehung im Geiste des Respekts für die natürliche Umwelt nach dem allgemein propagierten Motto „global denken - lokal handeln“, harmonisiert mit der Tourismus- und Sightseeing-Bildung im Grenzland. Umweltbildung ermöglicht die Auseinandersetzung mit Umweltthemen und das Kennenlernen der Zusammenhänge zwischen der Grenzlandgemeinschaft, ihrer Umwelt, Kultur und Wirtschaft sowie dem individuellen Schicksal der Menschen in der Grenzregion, die ihr natürlicher Lebensraum (Biotop) ist. Aus axiologischer Sicht besteht das Hauptziel der Umwelterziehung darin, Kompetenzen zu stärken, die ein Verständnis für Natur und Umweltprozesse aufbauen, ein Verantwortungsgefühl für die Umwelt ausbilden und eine echte Sorge um die Umwelt fördern, und gleichzeitig die Möglichkeit zu schaffen, bewusste Entscheidungen zu treffen, um sich für den Schutz von Natur und Umwelt in der Grenzregion zu engagieren.

Durch die Erweiterung des Wissens über die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Vertretern der Spezies *Homo sapiens* und der Natur, die für die Produktion von Nahrungsmitteln, die Erhaltung von sauberer Luft und sauberem Wasser und die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts in einem sich verändernden Klima unerlässlich ist, fördert die Umwelterziehung eine gesunde Ernährung und eine gesundheitsfördernde körperliche Betätigung. Ein wichtiges Ziel der Umwelterziehung ist die Förderung eines ökologischen

Lebensstils im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den vorhandenen Ressourcen. Im weitesten Sinne besteht das Hauptziel der Umwelterziehung darin, unseren Planeten für künftige Generationen zu schützen und zu erhalten.

Ein strategischer Vorteil der ökologischen Bildung in der deutsch-polnischen Grenzregion sind die vor Ort durchgeführten Kurse. Ihre Attraktivität beruht vor allem auf dem vielfältigen Reichtum der einzigartigen Naturschätze der Region, zu denen insbesondere Reservate, Parks, Schutzgebiete, Wälder, Gebirge und Zugänge zur Ostsee gehören, darunter der Wolin-Nationalpark, der Szczecinski-Nationalpark „Puszcza Bukowa“, der Cedyński-Nationalpark „Ujście Warty“, der Krzesiński-Nationalpark und der Park Krajobrazowy Łuk Mużakowa (Abb. 4). Nationalparks, Landschaftsparks und Naturschutzgebiete sind verschiedene Formen von Schutzgebieten mit unterschiedlichen Merkmalen und Zielen des Umweltschutzes. Ein Nationalpark, der ein Gebiet von hohem Naturwert ist, wird wegen seiner einzigartigen Flora und Fauna und anderer ökosystemrelevanter Elemente geschützt, während ein Landschaftspark ein Gebiet von großer ästhetischer Bedeutung ist, in dem unter Wahrung der Harmonie mit der Natur gleichzeitig Tourismus- und Erholungsaktivitäten unter Beachtung des Grundsatzes der nachhaltigen Ressourcennutzung ausgeübt werden, während ein Naturschutzgebiet unter strengem Schutz steht, um natürliche ökologische Prozesse zu erhalten und seltene Pflanzen- und Tierarten zu schützen. Dieser Reichtum des landschaftlichen Grenzgebiets¹⁹ begünstigt sozusagen natürlich die Erklärung von Naturphänomenen, ihren Bedingungen und ihrer Rolle am Beispiel von tatsächlichen Prozessen und Objekten der Natur, was die Prozesse der Internalisierung und Externalisierung von Werten wie Rationalität, Mäßigung, Respekt, Verantwortung, Sensibilität, Naturverbundenheit u.a. begünstigt.

¹⁹ In der Ökologie wird manchmal der Begriff der ökologischen Landschaft verwendet, der als eine höhere Organisationsebene angesehen wird, die verschiedene Ökosysteme umfasst. Eine ökologische Landschaft definiert ein bestimmtes Gebiet mit einer charakteristischen Physiognomie (z. B. ländlich, städtisch, an einem See), das aus miteinander verbundenen Ökosystemen besteht.

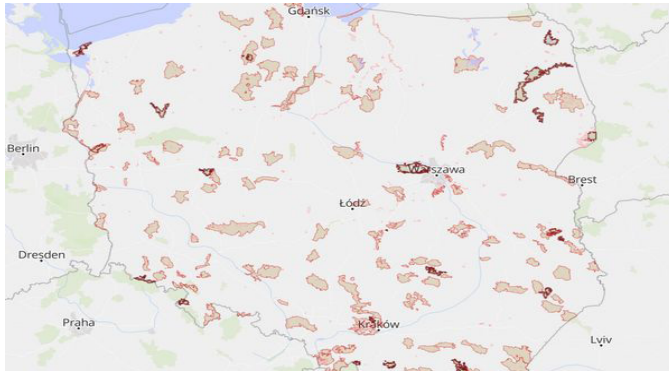


Abb. 4: Polnische Nationalparks, Landschaftsparks und Naturschutzgebiete entlang der deutsch-polnischen Grenze

Quelle: <https://velomapa.pl/mapy/parki#6/52.13/19> [Zugriff am: 7.07.2024].

Der britische Soziologe Anthony D. Smith (1939-2016), einer der führenden Nationenforscher, schrieb der Landschaft - neben der Geschichte - eine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Nationen zu. Smith (1939-2016), Autor von mehr als einem Dutzend Büchern über nationale und ethnische Fragen, Schöpfer des Konzepts der Ethnosymbolik, der behauptete, dass Nationen im Laufe eines langen historischen Prozesses auf der Grundlage bereits bestehender ethnischer Bindungen gebildet wurden, argumentierte, dass „Geschichte“ und „Landschaft“ die beste Gelegenheit für die Bildung von Nationen bieten, die um einen alten ethnischen Kern herum konstruiert sind, dann werden beide Konzepte zu einem wesentlichen Werkzeug und einer Form für die Nationenbildung“²⁰.

Mit dem Ziel, ein harmonisches Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt zu schaffen, indem im Rahmen der Umweltbildung im deutsch-polnischen Grenzgebiet eine nachhaltige Entwicklung gefördert wird, ist es wichtig, dass beide Nationen in diesem Bereich zusammenarbeiten, denn weder die Umwelt noch die Natur kennen administrative Grenzen, so dass das, was ein gemeinsames

²⁰ A. D. Smith, *Etniczne źródła narodów*, Übers. Małgorzata Głowacka-Grajper, Krakau 2009, S. 299.

Problem und Interesse und ein Segen für beide Nachbarländer ist, auf keinen Fall geteilt werden darf - der grenzüberschreitende Schutz der Natur, wie die Umweltkatastrophe an der Oder im August 2022 deutlich gezeigt hat.

In Abb. 3, die die axiologische Dimension verschiedener Bildungsprogramme im deutsch-polnischen Grenzgebiet aufzeigt, habe ich die **Sicherheitserziehung** in den Mittelpunkt gestellt. Das Sicherheitsempfinden der in dieser Region lebenden Menschen spielt aus mehreren Gründen eine sehr konstitutive Rolle. In erster Linie ist Unsicherheit einerseits ein Zustand, der einen Menschen ein Leben lang begleitet, andererseits ist sie ein sich wesentlich verändernder Prozess. Ein Gefühl der Sicherheit bedeutet, dass eine Person Frieden, Gewissheit und die Abwesenheit von Bedrohungen erlebt, die sich insbesondere aus der Befriedigung von Bedürfnissen und der Verwirklichung von Werten ergeben. Ein Gefühl der Sicherheit kann auch dadurch entstehen, dass man von anderen Menschen unterstützt wird und sich als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft fühlt. Ein niedriges Stressniveau und die Befriedigung der physiologischen Grundbedürfnisse sind ebenfalls wichtig für das Sicherheitsgefühl. Ein echtes Sicherheitsgefühl zeigt sich jedoch am deutlichsten in der soliden Fähigkeit, die Grundprinzipien einer Lebensphilosophie unter den sich dynamisch verändernden Bedingungen einer zunehmend komplexen modernen Welt aufrechtzuerhalten. Sicherheit wird vor allem mit Gelassenheit, Stabilität und einem Schutz vor Bedrohungen assoziiert.

Bildung für Sicherheit (EDB) ist auch ein Unterrichtsfach in polnischen Sekundarschulen und in der Grundschule (ab 2018). Der Unterricht umfasst den Zivilschutz im weitesten Sinne, Methoden zum Schutz vor verschiedenen Bedrohungen und die Vorbereitung auf den Umgang mit Katastrophen und Naturkatastrophen. Während ihres Unterrichts werden die Schüler auch in Erster Hilfe ausgebildet. Darüber hinaus bieten einige Hochschulen Vollzeit- und Teilzeit-Bachelor-, Master- und Aufbaustudiengänge an, z. B. in den Bereichen innere Sicherheit, nationale und innere Sicherheit, Sicherheits- und Verteidigungstechniken, einschließlich Spezialisierungen wie lokale Sicherheit

und Krisenmanagement, militärische Sicherheit und die Streitkräfte der Republik Polen, Cybersicherheit, Kriminologie und Kriminalistik, Sonder- und Polizeidienste.

Die Frage der Sicherheitserziehung in der deutsch-polnischen Grenzregion sollte jedoch keineswegs mit diesem Thema identifiziert oder darauf beschränkt werden, wie es im Rahmen der formalen Bildung funktioniert. Sicherheit als Grundbedürfnis eines jeden Menschen und als sein unveräußerliches Grundrecht erfordert angesichts der heutigen intensiven Veränderungen mit zunehmender Komplexität und Volatilität ständige Aufmerksamkeit, einschließlich einer permanenten lebenslangen Sicherheitserziehung, die die Menschen darauf vorbereitet, die Aufgaben der Gegenwart und die Herausforderungen und Bedrohungen der Zukunft, die in einer sich in allen Lebensbereichen intensiv entwickelnden Welt nicht alle vorhersehbar sind, wirksam zu bewältigen²¹. Die Ziele und Aufgaben der Sicherheitserziehung, die von beiden Grenzstaaten verfolgt werden, sind aus mehreren Gründen äußerst wichtig. In erster Linie sind die Menschen und Gemeinschaften in den Grenzgebieten ständigen Prozessen der Transformation und Modernisierung, der Europäisierung und Globalisierung ausgesetzt. Infolgedessen sind u.a. Fragen im Zusammenhang mit Prozessen der sozialen Mobilität, insbesondere der räumlichen Mobilität in Verbindung mit verschiedenen Formen der Migration, sowie Anpassungsprozesse der Bewohner an die sich verändernden Bedingungen der Grenzregion von Bedeutung²². In Bezug auf die lokale soziale Sicherheit in der Grenzregion spielt die öffentliche Verwaltung, sowohl die staatliche als auch die selbstverwaltete, die Hauptrolle. Daher sind lokale Bindungen im Sinne des Aufbaus eines Selbsthilfenetzwerks und des Urvertrauens in den Staat (Subsidiaritätsgedanke) wichtig für die Sicherheit. Die Quelle der Sicherheit in der Grenzregion liegt in den Bedürfnissen, die in diesem Umfeld beider Länder entstehen. Diese gemeinsam durchgeführten

²¹ Vgl. B. A. Orłowska, *Etnobezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicz*, T. 9, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto Gorzów Wielkopolski, 2021.

²² Vgl. B. A. Orłowska, *Etnobezpieczeństwo młodzieży pochodzącej z mniejszości narodowych i etnicznych*, [in:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata rozważania edukacyjno-wychowawcze*, Hrsg. B. Kanclerz, L. Myszk-Strychalska, P. Peret-Drażewska, Posen 2023.

Projekte, die die Anstrengungen der Grenzbewohner in diesem Gebiet bündeln, stärken die Motivation zur Zusammenarbeit und erfüllen in größerem Umfang die erwarteten Ergebnisse²³.

Abschließende Bemerkungen

Grenzen sind seit langem Gegenstand des Interesses von Vertretern zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen, die von dem Raum fasziniert sind, der sich in vielerlei Hinsicht unterscheidet und gleichzeitig als eine Gemeinschaft und eine Art von Nähe erscheint. Die Grenzregion ist daher ein interessanter Gegenstand für Entdeckungen und Vergleiche sowie für interessante Dialoge, Debatten und Diskurse auf der Suche nach gemeinsamen Wegen zur Verwirklichung von Projekten der Grenzländer. Neben der Bildung wird die Qualität der deutsch-polnischen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, die ständig identifiziert und beobachtet werden müssen, einschließlich einer gründlichen Diagnose der gemeinsamen Bedürfnisse, Interessen und Vorteile beider Nationen bei der Erfüllung der aktuellen Aufgaben und der Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft.

Diese Überlegungen erschöpfen natürlich nicht alle Fragen, die das Bildungswesen in der deutsch-polnischen Grenzregion betreffen. Fragen wie: Ist die kulturelle Nähe beider Nationen eine ausreichende Basis für die Überwindung schmerzhafter historischer Erinnerungen? Welche Traditionen schätzen und pflegen die Grenzlandbewohner in ihrem Leben besonders, welche geben sie weiter und empfehlen sie den nachfolgenden Generationen? Was verbindet und stärkt, was trennt und distanziert die Menschen in der deutsch-polnischen Grenzregion im Besonderen? Was sind die wichtigsten Grundlagen für die Entwicklung von Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den beiden Völkern in den verschiedenen Lebensbereichen? Was sollte in erster Linie getan werden, um die Verbundenheit der Grenzbevölkerung zu entwickeln und zu stärken, um eine erfolgreiche Zukunft für beide Nationen zu gestalten? und vieles mehr.

²³ Siehe T. Łachacz, *Bezpieczeństwo w interakcjach polsko-niemieckich*, Szcztyno 2021.

Literaturverzeichnis

1. Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w czasie przemianym kulturowych*, Transl. J. Kochanowicz, Krakau 2005.
2. Coombs P. H., *Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities*, „Comparative Education Review“ Oct. 1976, Vol. 20, No. 3.
3. Kasperski E., *Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy*, [in:] *Autobiografia. Przemiany formy znaczenia*, Hrsg. H. von Gosk, A. Zieniewicz, Warschau 2001.
4. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 2005.
5. Łachacz T., *Bezpieczeństwo w interakcjach polsko-niemieckich*, Szczytno 2021.
6. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warschau 2009.
7. Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Krakau 2017.
8. Nikitorowicz J., *Pogranicze Tożsamość Edukacja Międzykulturowa*, Białystok 1995.
9. Orłowska B. A., *Etnobezpieczeństwo młodzieży pochodzącej z mniejszości narodowych i etnicznych*, [in:] *Młodzież wobec przemian współczesnego świata rozważania edukacyjno-wychowawcze*, Hrsg. B. Kanclerz, L. Myszk-Strychalska, P. Peret-Drażewska, Posen 2023.
10. Orłowska B. A., *Etnobezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, Vol. 9, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzow Wielkopolski 2021.
11. Ostrowska U., *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Refleksje aksjologiczne między zwątpieniem a nadzieją*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna“ 2018, Vol. 6 2(12), S. 7-28.
12. Ostrowska U., *Doświadczenie conditio Humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*, Gorzów Wielkopolski 2020.
13. Ostrowska U., *Jedna przestrzeń - wiele miejsca doświadczania dziedzictwa kulturowego pogranicza*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, T. IX, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzow Wielkopolski 2021, S. 107-122.
14. Ostrowska U., *Theoretical foundations of bordeland research*, „Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature“ 13.04.2024, Vol. 2, Issue 4, S. 10-15, ISSN:2583-7966, <https://gesarpublishers.com/gsjel-home-page>.
15. Ostrowska U., *Wymiar axjologiczny dziedzictwa kulturowego pogranicza* [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, Vol. 8, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, H. Uchto, Gorzow Wielkopolski 2020.
16. Perzanowski A., *Wstęp*, [in:] *Centrum na peryferiach. Monografia społeczności lokalnej Ejszyszek i okolic na Wileńszczyźnie*, Hrsg. A. Perzanowski, Warschau 2005.
17. Rougemont D., *List otwarty do Europejczyków* übersetzt. A. Olędzka-Frybesowa, Warschau 1995.
18. Śliwerski B., *Edukacja*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Vol. I, A-F, Hrsg. T. Pilch, Werschau 2003, S. 905.

19. Szacka B., *II wojna światowa w pamięci rodzinnej*, [in:] *Między codziennością a wielkie historii. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej polskiego społeczeństwa*, Hrsg. P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijakowski, B. Szacka, A. Szpociński, Warschau 2010, S. 85.
20. Tyszka A., *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, [in:] *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, Hrsg. S. Bednarek, E. Repsch, Breslau 2004.
21. Weil S., *Myśli*, Ausgewählt von A. Olędzka-Frybesowa, Warschau 1985.

GRENZLAND IN DER SPRACHE. SPRACHE IM GRENZLAND

ZUSAMMENFASSUNG

Seit seinen Anfängen als Ergebnis der Demarkation oder Abgrenzung einer Grenze ist das Grenzland ein spezifisches Gebiet aufgrund von kulturellen Unterschieden, Sitten und Gebräuchen, Interessen und der sie widerspiegelnden Sprache. Darüber hinaus kann die Entfernung das Grenzland, die Grenze und das Ende verstärken. Bei zwischenmenschlichen Kontakten wird diese Distanz überbrückt und führt zu einer Art Austausch, wobei jedoch die wesentlichen kulturellen Grundlagen erhalten bleiben. Die größte Kraft zeigt hier die Sprache, die in einem Prozess der sprachlichen Interferenz mit unterschiedlichen Qualifikationen die Grenzen überwindet.

Schlüsselwörter: Sprache, Grenzland, Grenze, Kultur

Unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialen und zwischenmenschlichen Rolle wird Sprache im Allgemeinen mit dem System von Zeichen - erstens hörbar und zweitens schriftlich - identifiziert, mit dem die Mitglieder einer bestimmten Nation, Gesellschaft oder weit gefasst Gemeinschaft kommunizieren. Sie wird gemeinhin als Sprache bezeichnet. Die Kenntnis der Sprache kann als aktiv oder passiv bewertet werden; sie kann ihre verschiedenen Funktionen nutzen oder ignorieren, wie z. B. expressive (auch emotionale), phatische, imperative (auch imperativische, konative), poetische usw., aber vor allem repräsentative¹. Dank ihr können Kommunikatoren beim Sprechen konkrete Objekte, Phänomene, Prozesse oder Gefühle im Bewusstsein hervorrufen, indem sie ihnen konkrete sprachliche Ausdrücke geben. Die Kommunikation ist dann wirksam, wenn diese aus den Mitteln der Sprache verwendeten Elemente und die durch sie hervorgerufenen Bezeichnungen allen Teilnehmern des kommunikativen Akts in gleicher Weise bekannt sind und verstanden werden. Dies wird durch kulturell festgelegte

¹ u.a.: *Encyklopedia języka polskiego*, Hrsg. S. Urbańczyk, Breslau – Warschau – Krakau 1994; K. Ożóg, *Ustna odmiana języka ogólnego*, [in:] *Współczesny język polski*, Hrsg. J. Bartmiński, Breslau 1993, S. 78-100; R. Przybylska, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Krakau 2003.

Bestandteile des sprachlichen Weltbildes, durch die in der Kommunikation verbreitete Phraseologie und sogar durch Sprichwörter erleichtert².

Bei der Klassifizierung einer Sprache geht es in erster Linie um die natürliche Sprache, die von den Mitgliedern einer bestimmten Gemeinschaft gesprochen (im vollen Sinne des Wortes, d. h. gesprochen, gedacht und sogar geträumt) wird, also z. B. Polnisch, Französisch, Spanisch und so weiter. Eine allgemeine Sprache ist die kulturelle Variante einer bestimmten Landessprache, die durch Schule und Verwaltung, aber auch durch Literatur, Presse und andere Medien verbreitet wird. Die ethnische Sprache umfasst die allgemeine Sprache sowie alle regionalen, beruflichen und umweltbezogenen Varietäten, Dialekte und Jargons. Sie umfasst auch, in dieser Reihenfolge, die Sprache der Folklore, die Volkssprache, die Literatursprache, die Familiensprache (auch als Heimatsprache bezeichnet), die Umgangssprache und die persönliche Sprache (auch als Idiolekt oder Individualsprache bezeichnet)³.

Unter dem Gesichtspunkt der Kommunikationsbedürfnisse des durchschnittlichen Sprachbenutzers und seiner Aktivitäten ist die sprachliche Ebene des alltäglichen Kontakts mit Hilfe der lebendigen Sprache am wichtigsten. Kwiryna Handke nennt sie **die Sprache der Alltagskommunikation**. Sie unterstreicht dies: „Die Benutzer der polnischen Alltagssprache sind die Teilnehmer der alltäglichen lebendigen sozialen Kommunikation (gesprochen und geschrieben oder gedruckt), die größtenteils öffentlichen Charakter hat. In geschriebenen (gedruckten) Texten sowie in aufgezeichneten und veröffentlichten Äußerungen sind diese Qualitäten sowohl bei Personen zu beobachten, die mit der Feder schreiben (Journalisten, Publizisten, Schriftsteller), als auch bei allen anderen, die die polnische Sprache der Alltagskommunikation verwenden, von zufälligen Teilnehmern an Straßenumfragen bis hin zu bekannten Persönlichkeiten aus der Welt der Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft

² Ausführlicher, z. B.: S. Bąba, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań 1989; *Językowy obraz świata*, Hrsg. J. Bartmiński, Lublin 1999; S. Świrko, *Na wszystko jest przysłowie*, Posen 1975.

³ Vgl. *Encyklopedia języka polskiego*, Hrsg. S. Urbańczyk, op. cit.

und Politik. Nicht zu vergessen ist auch die gesamte - sehr umfangreiche und vielfältige - Sphäre der mündlichen und schriftlichen Äußerungen im Internet (Blogs, Chatrooms)⁴. Die Sprache der Alltagskommunikation mit ihren umgangssprachlichen, regionalen, ja sogar fremden und grenzwertig einflussreichen Elementen zeichnet sich durch eine hohe Dynamik aus, die vor allem auf die Massenmedien zurückzuführen ist, aber auch unter dem Einfluss von Nutzern mit einem besonderen Ausdruckstemperament steht, die Emotionen, vor allem negative, nach außen tragen.

Der Begriff **pogranicze (Grenzland)**, der heute in erster Linie als „ein Gebiet in der Nähe der **Grenze**, die bestimmte Räume, z. B. Staaten oder geografische Regionen, voneinander trennt“⁵, verstanden wird und gleichbedeutend mit **przygranicze** (früher auch **ugranicze**) oder **kresy** ist, hat im geschriebenen Polnisch mindestens seit dem 15. Jahrhundert eine Rolle gespielt, wie die in lexikografischen Studien⁶ registrierten Beispiele für seine Verwendung zeigen, z. B. ein Auszug aus den *Pamiętniki Janczara Polaka* aus dem 15: „Przysiągnąwszy cesarz turecki do jednej ziemi konstantynowej na jedno pole, które zowią Zeglow, na pograniczy ziemi Rackiej” (SW IV, 468)⁷; ein Auszug aus dem *Volumina legum*, der ersten polnischen Rechtssammlung aus dem 18Jh.: „Niżliby wojsko z tamtych miejsc i tamtego ugranicza było zwiedzione, miejsca te dobrze mają być opatrzone „ (SW VII, 249); anonym - als Beispiel für den Sprachgebrauch im 19Jh.: „Mieszkam na pograniczu królestwa“ (Swil II, 1093); Auszüge aus den Werken von Adam Mickiewicz: „Na pograniczach Wołynia i na Podolu, pełnym wzgórków i skał, las, coraz rozmaitszy, obfituje

⁴ K. Handke, *Socjologia języka*, Warschau 2008, S. 273.

⁵ *Uniwersalny słownik języka*, Hrsg. S. Dubisz, Bd. I-IV, Warschau 2003 (im Folgenden USJP); hier: Bd. III, S. 284.

⁶ Für die Retrospektiven verwendet: *Słownik języka polskiego*, Hrsg. A. Zdanowicz, M. Bohusz Szyszka, J. Filipowicz et al, Bd. I-II, Wilno 1861, genannt *Słownikiem wileńskim* (im Folgenden Swil); *Słownik języka polskiego*, Hrsg. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Bd. I-VIII, Warschau 1900-1927, genannt *Słownikiem Warszawskim* (im Folgenden SW); *Słownik języka polskiego*, Hrsg. W. Doroszewski, Bd. I-XI, Warschau 1958-1969 (im Folgenden SJPD);

⁷ Nach einem Beispiel aus einem Wörterbuch gebe ich in Klammern das Buchstabensymbol (siehe Fußnote 6) und die Seitenzahl an, aus der das Zitat stammt.

w buki, w topole, graby i leszczyne“ (SJPD VI, 799) und Wojciech Żukrowski: „My z pogranicza znamy język sąsiadów“ (SJPD VI, 799). Die figurative und sekundäre Bedeutung des Wortes *pogranicze*, die neben der primären und späteren Bedeutung gebildet wird, mit dem Inhalt „ein Zeitraum, ein Zustand oder ein Gebiet, in dem zwei Kulturen, Epochen usw. aneinander grenzen“⁸, signalisiert weithin verstandene Räume, Phänomene, Prozesse, die am Treffpunkt von Kulturen, sozialen, emotionalen und existenziellen Unterschieden liegen.

Eine ebenso jahrhundertealte Tradition kennzeichnet das Wort **pograniczne**, früher auch **ugraniczne**⁹ (als Ableitung des Namens *pogranicze*), das vor allem „Land unter der Grenze, im Grenzland“, aber auch „Grenzlandbewohner, Nachbar“ bedeutet¹⁰. Dies wird durch Anwendungsbeispiele aus den Werken von Autoren des 16. und 17. Jahrhunderts bestätigt, darunter Marcin Bielski → „Na niego się (Tarnowskiego) pograniczni nieprógaciele oglądali“ (SW IV, 468); Jakub Wujek → „Sodoma i Gomora i pograniczne miasta“ (SW IV, 468); Piotr Skarga → „Wojny im z pogranicznymi nieprógioty wieść kazał“ (SW IV, 468); Andrzej Wargocki → „Niemał wszystkie pograniczne zwaśnione mamy“ (SW IV, 469); und der nächste, 18Jh.: „Sądy pograniczne między Polską a Rosją“ (SW IV, 469).

Das Grenzland, verstanden als ein Territorium, ein Gebiet in der Nähe der Grenze, ist mit seinem Bewohner verbunden, der in früheren Jahrhunderten **pogranicznik** (d.h. eine Person, die an der Grenze, in der Nähe der Grenze, im Grenzgebiet lebt), aber auch **granicznik** (d.h. ein Nachbar, der im Grenzgebiet lebt)¹¹ genannt wurde. Als neue lexikalische Einheit in der polnischen Sprache der Mitte des 20. Jahrhunderts finden wir die lexikalische Einheit **pogranicznik**, die damals und in den folgenden Jahren „einen Soldaten der Armee, der die Grenzen des Staates schützt“ bezeichnete (Jan Gerhard: „Wezwani do poddania się, zaczęli uciekać. Ogień z broni maszynowej pograniczników położył ich

⁸ Für: USJP III, S. 284.

⁹ In der polnischen Sprache der neupolnischen Zeit war es im Verschwinden begriffen, und im 19. Jahrhundert wurde es bereits selten verwendet, was durch seine Einstufung im *Słownik warszawski* (X „wenig verwendet“) bestätigt wird. Vgl. SW IV, S. 468.

¹⁰ Für: SW IV, S. 468-469.

¹¹ Vgl. SW IV, S. 468.

trupem“; SJPD XI, 389). In der ersten Periode seiner Vitalität fungierte es als ein von der Norm nicht akzeptiertes Wort, wie der Qualifikator *pot.[oczny]* (umgangssprachlich) in dem von Witold Doroszewski¹² herausgegebenen Wörterbuch der *polnischen Sprache* und die orthoepische Angabe im *Wörterbuch der korrekten polnischen Sprache*, das in den letzten Jahrzehnten des 20Jhs.: „*lepiej: żołnierz WOP-u, wopista besser*“¹³. Im neueren Polnisch bedeutet das Wort *pogranicznik* als Neutrum Grenzschutzbeamter, was durch zahlreiche Realisierungen in der aktiven Internetkommunikation veranschaulicht werden kann. Beispiele hierfür sind: „*Brytyjski pogranicznik okazał się nielegalnym imigrantem*“¹⁴; „*Polski pogranicznik ciężko ranny przy zaporze z Białorusią*“¹⁵; „*Kiedy nie reagował na polecenia pograniczników, jeden z funkcjonariuszy oddał strzały w opony pojazdów*“¹⁶, die ebenfalls die vielfältigen stilistischen Markierungen der Äußerung veranschaulichen. Denn im neueren Polnisch bleibt das Wort inoffiziell und kommunikativ dem militärischen Soziolekt und den medialen Äußerungen über Sicherheit und deren Bedrohung zugeordnet.

Unter den Synonymen von Grenzland finden wir das Pluraletantum **kresy**, was ursprünglich „Grenzwächter, militärische Grenzlinie, defensive Grenzlinie“ und Grenze, Grenzland, angrenzendes Grenzland bedeutete. In diesem Sinne tauchte das Wort in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Polnischen auf¹⁷ und fand im folgenden Jahrhundert weite Verbreitung, was u. a. in den Werken der polnischen Romantiker, z. B. von Józef Bohdan Zalewski, belegt wird: „*Emigracja – to nowa polska Ukraina / Najeżona sławnymi mogiłami tył – / Kresy wielkie – strażnicze – i od Moskwicina, / I od Niemca...*“ (*Do spółtulaćców...*)¹⁸ und Wincenty Pol: „*Co dzień nowe wieści obiegały,*

¹² Vgl. SJPD XI, S. 389.

¹³ *Słownik poprawnej polszczyzny*, Hrsg. W. Doroszewski, Warschau 1980, S. 534.

¹⁴ www.bankier.pl [20.06.2024].

¹⁵ www.salon24.pl [20.06.2024].

¹⁶ www.wykop.pl [22.06.2024].

¹⁷ Nach: A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, T. I-II (pyza), Warschau 2000 (im Folgenden ESJP); hier: T. I, S. 814

¹⁸ Für: P. Hertz und W. Kopaliński, *Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku*, Warschau 1975, S. 587.

że całe wojsko ruszy do Warszawy. Kresy ściągnięto – piechotne komendy i artyleria stała pod Bracławiem. „(Mohort)¹⁹. Die lexikalische Einheit **kresy** zur Bezeichnung von „Grenzland, einem in Grenznähe liegenden Landesteil“ entstand kommunikativ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Damals wurde der Begriff von Jan L. Popławski in seinen *Politischen Schriften* erläutert, wobei er neben politischen auch ethnografische und soziale Elemente bei der Definition des Begriffs berücksichtigte: „Mit dem Namen Kresy werden jene Provinzen bezeichnet, in denen das tziganische oder in der Regel eingewanderte Glied in einer beträchtlichen Minderheit ist, sowie jene Gebiete, auch wenn sie ethnographisch polnisch sind, in denen die Bevölkerung kein nationales Bewusstsein im politischen Sinne hat“²⁰. Die Beschränkung des umgangssprachlichen Begriffs kresy auf die ethnisch polnischen Ostgebiete der Polnisch-Litauischen Gemeinschaft erfolgte mit hoher Wahrscheinlichkeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und funktioniert auch heute noch in diesem Sinne, allerdings neben der prototypischen, verallgemeinernden Bedeutung, die sich im Inhalt des Stichworts kresy in Wörterbüchern des zeitgenössischen und neueren Polnisch widerspiegelt: „część kraju leżąca blisko granicy; pogranicze (zwłaszcza dawne polskie pogranicze wschodnie)’ → „Kresy wschodnie”. „Pochodzić z północnych kresów Polski”. Mieszkać na kresach.²¹ „część kraju albo kontynentu położona w pobliżu granicy’. → „ W 1. wniosku mniejszości wnioskodawca proponuje, aby Sejm podjął uchwałę w sprawie eksterminacji ludności polskiej na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej „ (Stenografischer Bericht des Sejm der Republik Polen vom 10.07.2003)²² ; „Na przedwojennych Kresach Zachodnich, czyli w województwach zachodnich, swoje gospodarstwa odzyskali drobni właściciele, którzy zostali przez Niemców wywłaszczeni” (Stenografischer Bericht des Sejm der Republik Polen vom 29.10.1992)²³ .

¹⁹ Für: SJPD II, S. 1121.

²⁰ J. L. Popławski, *Pisma polityczne*, Bd. I-II, Kraków 1910, zitiert in SJPD, Bd. II, S. 1121.

²¹ USJP II, S. 299.

²² www.wsjp.pl [21.06.2024].

²³ Ibidem.

Die Begriffe *pogranicze* und *Kresy* werfen Interpretationsprobleme auf, insbesondere wenn sie auf die Erforschung des kulturellen Erbes im weitesten Sinne angewandt werden, wie Anna Zielińska in ihrem Versuch schreibt, die Frage nach der semantischen Reichweite beider Begriffe zu beantworten: „Ob wir das untersuchte Gebiet *Kresy* (großgeschrieben als Eigenname), *kresy* (kleingeschrieben als gebräuchlicher Name), *pogranicze* oder *euromiejsce* nennen, hängt vom Forschungsansatz und der anschließenden Rezeption der wissenschaftlichen Arbeit ab“²⁴. Das wesentliche Element und der Aspekt, der alle diese Begriffe und ihre Bedeutungen verbindet, ist die Grenze.

Das Wort **granica**, abgeleitet vom slawischen **grana** als Verkleinerungsform der Grundeinheit, ist in der polnischen Sprache seit dem 13. Jh.²⁵ Ursprünglich war dies in der polnischen Kultur die Bezeichnung für einen Balg (*grań*), d.h. einen kleinen Bergrücken, d.h. einen kleinen Knick im Boden, im Gelände, woraus sich der Brauch ergab, Grenzen abzugrenzen oder an natürlich trennenden Stellen, wie Flüssen, Bächen oder Tümpeln, zu markieren. „Da - wie Andrzej Bańkowski betont - im Mittelalter nirgendwo sonst die Markierung von Grenzen so genau praktiziert wurde wie in Polen, machte sich das altpolnische Wort als Vertreter eines völlig neuen Begriffs „auf Wanderschaft“ in die Welt“²⁶. Das Wort Grenze wurde dank Martin Luther und seiner deutschen Bibelübersetzung recht schnell in alle slawischen und dann auch anderen europäischen Wörterbücher übernommen, daher das deutsche *Grenze*, und weiter das niederländische *grens*, das dänische und norwegische *grense*, das schwedische *gräns* usw. In einem übertragenen Sinn, der im *Warschauer Wörterbuch* verzeichnet ist, bedeutet Grenze im Neupolnischen „miarę, miarkę, kres, koniec, metę, zakres, ramy, kompetencję“²⁷, was durch seine Konzeptualisierung in der Literatursprache bestätigt wird, z. B. in Franciszek Karpińskis Lied mit dem

²⁴ Vgl. A. Zielińska, *Wokół pojęć Kresy i pogranicze*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, Bd. I, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, J. Rutkowska i J. Żurawska-Chaszczewska, Gorzów Wielkopolski 2008, Bd. I, S. 17 (17-23).

²⁵ Vgl. W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakau 2005, S. 177.

²⁶ ESJP I, S. 474.

²⁷ SW I, S. 901.

Titel *O Narodzeniu Pańskim*: „Bóg się rodzi, moc truchleje; / Pan niebiosów obnażony; Ogień krzepnie, blask ciemnieje; Ma granice, Nieskończony“²⁸. Die zeitgenössische sekundäre Bedeutung wird erklärt als „eine Trennlinie, die Faktoren, die etwas unterscheiden; ein bestimmter begrenzter Bereich, ein bestimmtes Maß, das Ende von etwas Erlaubtem, Akzeptiertem; das Ende der körperlichen oder geistigen Kapazität einer Person“²⁹. Das Wesen einer Grenze ist also die Trennung, die Begrenzung, das Ende und die Unterschiede auf beiden Seiten der Grenze.

Eine Grenze, die heute mit einem Rand, einer Kante, einer Peripherie, einer Abgrenzung, einer Grenzlinie, einem Grenzstreifen, einer Grenzzone, einem Grenzschutz, einem Kordon, einer Barriere, einem Schutz usw. identifiziert wird, war nie eine unantastbare Barriere für die zivilisatorische und kulturelle Entwicklung. Es ist unbestreitbar, dass die Sprache nicht der Strenge der Grenze unterworfen ist, wie die Ausbreitung des Lateinischen in Europa und sein Einfluss auf die Entwicklung und Form der polnischen Sprache von ihrer Entstehung im Mittelalter bis zum 19. und 20. Jahrhundert. Die ersten lateinischen Entlehnungen, die über das Tschechische und seltener über das Deutsche in die polnische Sprache gelangten, betrafen die christliche Terminologie, denn in den ersten Jahrhunderten des Christentums auf polnischem Boden war die Sprache der Kirche und ihrer Liturgie Latein. Allmählich drang Latein in die politische und diplomatische Kommunikation ein, und als Polen im 14. und 15. Jahrhundert zu einer multikonfessionellen und multinationalen Macht wurde, wurde es zur universellen Verkehrssprache. Die Popularität des Lateinischen wuchs in den folgenden Jahrhunderten extrem schnell und erreichte ein Niveau, das die Polen unter den europäischen Nationen auszeichnete, wie zahlreiche Quellen bestätigen. „Das Phänomen der lateinisch sprechenden Bewohner des Commonwealth verblüffte die Fremden. Ulryk Werdum³⁰ berichtet in

²⁸ www.onet.pl [18.06.2024].

²⁹ Vgl. USJP I, S. 1070-1071.

³⁰ Ulrich von Werdum (1632-1681) war ein Frieser, Absolvent der Universität Franeker und der Universität Heidelberg. Politisch engagiert, reiste er zwischen 1670 und 1672 durch die

seinem Tagebuch über eine Reise nach Polen (1670), dass in Lemberg eine Stadtbewohnerin, die in ihm einen Ausländer erkannte, ihn in klassischem Latein ansprach. Es gibt auch eine Anekdote über Kaiser Ferdinand II., der mit dem Kutscher des Erzbischofs von Gniezno Latein sprach. In Europa entstand die Legende von einem Land, in dem jeder, vom König bis zum unterwürfigen Lakaien, die Sprache Ciceros sprach³¹. Diese weit verbreitete kommunikative Tendenz ging nicht mit der Sorge um ein ausreichend hohes Niveau ihrer Korrektheit einher, was zu einer Mischformbildung und Polonisierung der lateinischen Sprache führte. Der von den Aufklärern im 18. Jahrhundert geführte Kampf um die polnische Sprache richtete sich nicht de facto gegen das Lateinische, sondern zielte auf seine Reinigung von den in der Kommunikation verbreiteten Barbareien. Latein verlor damals seinen Status als Universalsprache, wurde aber - vor allem nach dem Verlust der Unabhängigkeit durch die Republik - zu einer neutralen lexikalischen Materie, die im 19. Jh. und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verwendet wurde, um neue Namen, Bezeichnungen für aufeinander folgende Artefakte, Phänomene, Prozesse und Entdeckungen in der damals in vielerlei Hinsicht äußerst dynamischen Realität zu schaffen³². Dieses Material wurde und wird auch heute noch von den Benutzern anderer europäischer Sprachen verwendet.

Ein weiteres Beispiel für die Lockerung der Strenge der Grenze als solcher und ihre Fluidität in den Sprachkontakten kann das Phänomen des Flusses regionaler Sprachformen in nahen und fernen Gebieten sein, von dem wir im Fall der nordöstlichen Grenzgebiete / südöstlichen Grenzgebiete und der angrenzenden Gebiete Zentralpolens während der Zweiten Polnischen Republik

Republik und schrieb seine Beobachtungen in Form eines Tagebuchs nieder. Ausführlicher: Ulryk Werdum, *Dziennik podróży 1670-1672. Dziennik wyprawy polowej 1671*, Einleitung und wissenschaftliche Bearbeitung von D. Milewski, Warschau 2012.

³¹ Vgl. A. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Breslau 1998, S. 207.

³² Szerzej: E. Skorupska-Raczyńska, *Progresywne zapożyczenia pochodzenia łacińskiego w polszczyźnie XIX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2000; E. Skorupska-Raczyńska, *Dziewiętnastowieczne latynizmy progresywne w polszczyźnie XX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2001; E. Skorupska-Raczyńska, *Progresywne zapożyczenia łacińskie w polszczyźnie przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn PTJ” 2001, LVII, S. 155-169.

sprechen können. Es stellt sich heraus, dass der Zustrom von Vokabular nicht nur das nächste Grenzland betrifft. Eine Analyse des „Wörterbuchs der Regionalismen“, das von Zofia Kurzowa zusammengestellt und von der Autorin in der Monographie *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI - XX w.* Die „Polnische Sprache der Wileńszczyzna und des nordöstlichen Grenzgebiets des 16. bis 20. Jahrhunderts“³³ (bestehend aus ca. 1200 Ein-Wort-Einträgen und über 50 Phraseologismen) ermöglichte es, aus ihrem Fundus fast 40 Wörter zu extrahieren, die in der Sprache der Ureinwohner der Region Lublin und ihrer Nachkommen, die im westlichen Grenzgebiet Polens aufgewachsen oder geboren sind und dort leben, funktionieren³⁴. Hier sind einige Beispiele, die für das nordöstliche Grenzgebiet charakteristisch sind: *botwina* ‘Rote Bete oder Rote Rübe’, *bujny* ‘groß, dick’, *czuły* ‘wachsam’, *dawić* (*dowić*)³⁵ ‘würgen, ersticken’, *denko* ‘Deckel Klappe’, *gadać*, ‘sprechen, reden’, *gryka* ‘eine Pflanze aus der Familie der Rhododendren’, *jak raz* ‘genau zur rechten Zeit, genau richtig’, *kałdun* ‘Bauch’, *parszук* (*parszczuk*) ‘junges Schwein, Ferkel’, *pośnik* ‘Fastenessen, Heiligabendmahl’, *sinka* ‘blauer Leinenfarbstoff’ usw., und in den Dialekten des gesamten Grenzgebiets lebendig: *bajstruk* ‘uneheliches Kind’, *Bastard* ‘boletus, echter Pilz’, *chrust* ‘eine Art Gebäck, das im Karneval gebraten wird, faworki’, *hook* ‘Schürhaken’, *lemieszka* ‘ein Gericht aus geröstetem Buchweizenmehl’, *makutra* ‘ein Topf zum Reiben von Mohnsamen’, *marudzić* ‘aufschieben, verzögern, murren’, *ożyna* ‘Brombeere’, *słyhać* ‘riechen und andere’³⁶. Ihre Kommunikationsfähigkeit in der Volkssprache ist heute wahrscheinlich begrenzt - aufgrund regionaler Besonderheiten (wie z. B. im Fall von *pośnik*) oder des Verschwindens des Bezugsobjekts (wie im Fall von *sinka*).

³³ Z. Kurzowa, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, Warschau – Kraków 1993.

³⁴ Als Tochter von Siedlern aus der Region Lublin (die 1946/1947 in die westlichen Wojewodschaften kamen), finde ich diese Ausdrücke in meiner Sprache (und der meiner Geschwister) wieder und erkenne sie als von Kindheit an festgelegt.

³⁵ W nawiasie podaję wariant gwarowy słyszany w domu rodzinnym.

³⁶ Vgl. Z. Kurzowa, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, op. cit., S. 331-473.

Besonders wichtig bei den kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontakten ist die unmittelbare sprachliche Nähe, die zu einseitigen Entlehnungen führt, um den deutschen Einfluss auf die polnische Sprache zu erwähnen, oder zu zweiseitigen Entlehnungen, die u.a. durch polnische und tschechische Kontakte in der Geschichte und Kultur beider Nationen festgehalten worden sind³⁷. Die verbundenen Nationen (sprachlich und kulturell) funktionieren im Grenzland, das einerseits eine bedeutende Pufferzone und andererseits ein spezifisches System von Verbindungen zwischen Kommunikation, Kultur und Sprache ist. Das kennzeichnende Element des Grenzlandes ist sein sozialer Raum, der „als informelles kulturelles System einen Bereich des Handelns und Verhaltens der Menschen an einem bestimmten Ort des realen geografischen und topografischen Raums darstellt“³⁸. Es ist wichtig festzustellen, dass dieser Raum aus einem Blickwinkel (geographisch) durch Geschlossenheit, aus einem anderen (kulturell) durch Offenheit gekennzeichnet ist.

Die historisch belegten östlichen Grenzgebiete (Nordosten und Südosten) führten zu Kontakten, die die Schaffung neuer formaler und sprachlicher Beziehungen ermöglichten, die sich in der Alltagslexik des Gebiets widerspiegeln. Mit der Abwanderung der Bewohner wanderten auch die lexikalischen Ressourcen in die von ihnen bewohnten neuen Gebiete. Ein Beispiel für ein sprachliches Konglomerat in den Grenzgebieten ist das Phänomen der internen sprachlichen Interferenz in den westlichen Gebieten, die nach 1945 von Auswanderern (aus den östlichen Grenzgebieten), Militärsiedlern (unterschiedlicher regionaler Herkunft), Vertriebenen und Flüchtlingen (z. B. aus den Regionen Lublin oder Großpolen) sowie Vertretern anderer Nationen (wie den Roma) besiedelt wurden. Die natürliche Bereicherung des

³⁷ Siehe z. B.: M. Balowski, *Wpływ języka i literatury staroczeskiej na język i literaturę staropolską*, Posen 2017; T. Lehr-Splawiński, *Dzieje języka polskiego*, Breslau 1960; B. Nowowiejski, *Zapóżyczenia leksykalne z języka niemieckiego w polszczyźnie XIX wieku (na materiale czasopism)*, Białystok 1996; B. Walczak, *Zarys dziejów języka polskiego*, Posen 1995; M. Witaszek-Samborska, *Zapóżyczenia z różnych języków we współczesnej polszczyźnie (na podstawie słowników frekwencyjnych)*, Posen 1993.

³⁸ K. Handke, *Socjologia języka*, op. cyt., S. 48.

Wortschatzes der neuen Bewohner von verschiedenen Seiten wurde durch die enge Nachbarschaft gefördert, die physisch verstanden wurde und durch eine Kurve, einen Zaun oder eine andere Abgrenzung gekennzeichnet war, aber auch formell - durch die Notwendigkeit der gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit unter den neuen Umständen bestimmt wurde. Wörter, die zuvor im alltäglichen Kontakt nur in der Region verwendet wurden, sind auf natürliche Weise Teil der Sprache der Nachbarn geworden. Beispiele dafür sind die Namen *uliczka*, *bramka* und *furtka*, die in unmittelbarer Nähe verwendet werden, um den Ausgang vom gemeinsamen Hof nach draußen zu beschreiben.

Unabhängig von den Schwierigkeiten, der Trennung und den Auswirkungen der Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, die im Grenzland im Laufe der Zeit immer mehr verschwimmt, ist das Wichtigste die Tatsache und der Akt der Kommunikation zwischen den Menschen, und dies wird durch das Sprechen und Schreiben, d. h. durch die Sprache, ermöglicht - die Definition und Beschreibung von Ereignissen und physischen Artefakten, von Arbeit und Freizeit, von realen Erfahrungen und den von ihnen geschaffenen Visionen, Erfahrungen, Emotionen und Gefühlen. Um Juliusz Słowacki zu zitieren:

„Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:
A czasem był jak piorun jasny, prędkie,
A czasem smutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętkie,
A czasem piękny jak aniołów mowa³⁹...”

betonen wir die Universalität der Sprache, die es ermöglicht, das Bild der Welt real wiederzugeben und ihre Entschleierung im künstlerischen Ausdruck zu schaffen.

Die Sprache als Kommunikationsinstrument mit ihrer übergeordneten Repräsentationsfunktion beeinflusst in erheblichem Maße die Identitätskonstruktion innerhalb der Sprach- und Kulturgemeinschaft, aber auch ihre nach außen getragene Gestaltung, die mit hoher Wahrscheinlichkeit das Funktionieren

³⁹ J. Słowacki, *Beniowski*, [in:] *Dzieła wybrane*, Vol. I-VI, Hrsg. J. Krzyżanowski, Wrocław – Warschau – Kraków – Gdańsk 1979; hier: Bd. II *Poematy*, S. 152.

des Grenzuniversalismus und die Herausbildung der Transkulturalität beeinflusst⁴⁰. Der Multikulturalismus, der auch die Grenzgebiete betrifft, ist ein Spiegelbild der Gegensätze, die sich immer dynamischer gegenüberstehen - „einerseits die objektiven Prozesse der Globalisierung und der Ausbreitung der vereinheitlichten Massenkultur, die andererseits mit der Tendenz zur Abkehr vom kulturellen Universalismus und zur Schärfung des regionalen Bewusstseins kollidieren“⁴¹. Wie auch immer, an der Spitze dieses Prozesses steht jedoch der Mensch, die Gruppe von Menschen und ihre Nachbarschaft und ihre Sprache.

Bibliographie

Wörterbücher und Enzyklopädien:

1. Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. I-II (pyza), Warschau 2000.
2. Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakau 2005.
3. *Encyklopedia języka polskiego*, Hrsg. S. Urbańczyk, Breslau – Warschau – Krakau 1994.
4. *Słownik języka polskiego*, Hrsg. A. Zdanowicz, M. Bohusz Szyszka, J. Filipowicz und anderen, Bd. I-II, Vilnius 1861.
5. *Słownik języka polskiego*, Hrsg. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Bd. I-VIII, Warschau 1900-1927.
6. *Słownik języka polskiego*, Hrsg. W. Doroszewski, Bd. I-XI, Warschau 1958-1969.
7. *Słownik poprawnej polszczyzny*, Hrsg. W. Doroszewski, Warschau 1980.
8. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Hrsg. S. Dubisz, Bd. I-IV, Warschau 2003.

Literatur:

1. Balowski M., *Wpływ języka i literatury staroczeskiej na język i literaturę staropolską*, Posen 2017.
2. Bąba S., *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Posen 1989.
3. Handke K., *Socjologia języka*, Warschau 2008.
4. Hertz P., Kopaliński W., *Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku*, Warschau 1975.
5. *Językowy obraz świata*, Hrsg. J. Bartmiński, Lublin 1999.

⁴⁰ Eine Reihe von Studien, die in der Reihe *Tożsamość na styku kultur* veröffentlicht wurden, ist diesem Thema gewidmet. Siehe z. B. die Studiensammlung *Tożsamość na styku kultur*, Bd. II, Hrsg. I. Masoit und H. Sokolovska, Vilnius 2011.

⁴¹ I. Masoit, H. Sokolovska, *Przedmowa*, [in:] *Tożsamość na styku kultur*, op. cit., S. 11.

6. Kurzowa Z., *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX wieku*, Warschau – Krakau 1993.
7. Lehr-Spławiński T., *Dzieje języka polskiego*, Breslau 1960.
8. Masoit I., Sokolovska H., *Przedmowa*, [in:] *Tożsamość na styku kultur*, S. 11-15.
9. Mikołajczak A., *Łacina w kulturze polskiej*, Breslau 1998, S. 207.
10. Nowowiejski B., *Zapożyczenia leksykalne z języka niemieckiego w polszczyźnie XIX wieku (na materiale czasopism)*, Białystok 1996.
11. Ożóg K., *Ustna odmiana języka ogólnego*, [in:] *Współczesny język polski*, Hrsg. J. Bartmiński, Breslau 1993, S. 78-100.
12. Popławski J. L., *Pisma polityczne*, Bd. I-II, Krakau 1910.
13. Przybylska R., *Wstęp do nauki o języku polskim*, Krakau 2003.
14. Skorupska-Raczyńska E., *Dziewiętnastowieczne latynizmy progresywne w polszczyźnie XX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2001.
15. Skorupska-Raczyńska E., *Po pojęcie kresu, kresów, granicy w polszczyźnie na przestrzeni wieków*, [in:] *Język. Religia. Tożsamość*, T. IV: *Meandry tożsamości*, Hrsg. G. Cyran and E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski – Szczecin 2010, S. 109-118.
16. Skorupska-Raczyńska E., *Progresywne zapożyczenia łacińskie w polszczyźnie przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn PTJ” 2001, LVII, S. 155-169.
17. Skorupska-Raczyńska E., *Progresywne zapożyczenia pochodzenia łacińskiego w polszczyźnie XIX wieku*, Gorzów Wielkopolski 2000.
18. Słowacki J., Beniowski, [in:] *Dzieła wybrane*, Hrsg. J. Krzyżanowski, t. I-VI, Breslau – Warschau – Krakau – Danzig 1979.
19. Świrko R., *Na wszystko jest przysłowie*, Posen 1975.
20. *Tożsamość na styku kultur*, Bd. II, Hrsg. I. Masoit und H. Sokolovska, Vilnius 2011.
21. Walczak B., *Zarys dziejów języka polskiego*, Posen 1995.
22. Werdum U., *Dziennik podróży 1670-1672. Dziennik wyprawy polowej 1671*, Einleitung und wissenschaftliche Bearbeitung von D. Milewski, Warschau 2012.
23. Witaszek-Samborska M., *Zapożyczenia z różnych języków we współczesnej polszczyźnie (na podstawie słowników frekwencyjnych)*, Posen 1993.
24. Zielińska A., *Wokół pojęć Kresy i pogranicze*, [in:] *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, Vol. I, Hrsg. E. Skorupska-Raczyńska, J. Rutkowska und J. Żurawska-Chaszczeńska, Gorzów Wielkopolski 2008, S. 17-23.

Online-Quellen

www.bankier.pl
www.onet.pl
www.salon24.pl
www.wsjp.pl
www.wsjp.pl
www.wykop.pl

MUSIKUNTERRICHT ALS BINDEGLIED ZWISCHEN KINDERN UND JUGENDLICHEN IM DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZGEBIET

Musik ist ein bedeutendes Phänomen im Bereich des kulturellen Erbes, nicht nur einzelner Nationen, sondern auch breiterer, internationaler Gemeinschaften. Sie wurde über Jahrhunderte hinweg geschaffen. Sie wurde von Generationen von Komponisten geschaffen, von Tausenden von Interpreten weitergegeben und von Millionen von Zuhörern gehört, die für die Schönheit des Klangs empfänglich sind. Um sie zu entdecken und zu verstehen, muss man sich jedoch anstrengen, und genau das versucht die Musikerziehung zu tun.

Was ist Musikunterricht im deutsch-polnischen Grenzgebiet und was ist der Gemeinschaftscharakter künstlerischer Aktivitäten - das sind die Hauptthemen des Artikels.

Musikunterricht – Ziele und Aufgaben

1992 wurde in Genf ein Dokument verabschiedet, in dem die Aufgaben der kulturellen Bildung definiert werden, darunter: Popularisierung des kulturellen Erbes und aktive Teilnahme am zeitgenössischen kulturellen Leben, Beteiligung an den Prozessen der kulturellen Verbreitung, interkulturelle oder multikulturelle Bildung, Vorbereitung auf die kritische Nutzung der Massenmedien, Sensibilität für die gleichwertige Würde der Kulturen und für die grundlegende Verbindung zwischen Erbe und Moderne, ästhetische und künstlerische Bildung, Erziehung zu moralischen und staatsbürgerlichen Werten¹.

¹ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna - zmierzch czy szansa?*, [in:] *Estetyka sensu largo*, Hrsg. F. Chmielewski, Krakau 1998, S. 55-63.

Grundlegendes Ziel der Musikerziehung ist es, Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten, die Errungenschaften der nationalen und internationalen Musikkultur bewusst zu nutzen und aktiv am Musikleben ihrer Region und ihres Landes teilzunehmen. Ein wichtiges Element dabei ist der gekonnte Umgang mit den ästhetischen und künstlerischen Werten der Musik, insbesondere in der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, der Freisetzung von Ausdrucksmöglichkeiten und der Bereicherung von Formen der Zusammenarbeit mit anderen. Musikpädagogik zielt auf die Förderung der geschickten Entfaltung musikalischer Interessen. Unter ihren vielfältigen Aufgaben wird die Gestaltung der Orientierung in der Geschichte der Musikkultur und auch in den wichtigsten Ereignissen des zeitgenössischen Musiklebens im Land und in der Welt hervorgehoben. In den aktuellen Musiklehrplänen beziehen sich die Inhalte meist auf: Musik abspielen, Musizieren, Musikwahrnehmung und Allgemeinwissen im Umgang mit Musik.

Zu den Funktionen der Musikerziehung gehören:

- kognitive und erzieherische Funktion (realisiert durch die Wahrnehmung und Analyse von Musikwerken sowie durch die Vermittlung von Wissen über Musik); Musik wirkt sich positiv auf einfache mentale Operationen aus (Vergleich, Analyse und Synthese, Abstraktion usw.), lehrt Arbeitsmethoden (Handlungen - musikalische Probleme führen die Schüler vom spontanen zum regelbasierten Verhalten),
- erzieherische Funktion (sie ist vielschichtig - die Rolle musikalischer Erfahrungen bei der Bildung moralischer Einstellungen, sozialer Verhaltensweisen, der Pflege nationaler und familiärer Musiktraditionen sollte hervorgehoben werden),
- eine kompensatorische Funktion (die darin besteht, Möglichkeiten für künstlerischen Ausdruck, expressive Bedürfnisse und musikalische Kommunikation zu bieten),
- eine präventive und therapeutische Funktion (die sich in der Vorbeugung von Entwicklungsstörungen, unerwünschten Verhaltensweisen, Haltungsfehlern, der Ausbildung von motorischen Fähigkeiten,

Geschicklichkeit und Bewegungsästhetik sowie in der Vermittlung verschiedener Formen der Entspannung äußert),

- eine ästhetische Funktion (die darin besteht, Erfahrungen, Vergnügen und Freude aus dem Kontakt mit Musik zu vermitteln, musikalische Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln, den Musikgeschmack zu formen, den ästhetischen Geschmack zu entwickeln und ästhetische Bedürfnisse zu befriedigen)².

Wiesława A. Sacher unterscheidet zwischen internen und externen Determinanten des Prozesses der musikalischen Erziehung von Kindern. Zu den internen Determinanten zählt sie: allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, Niveau der musikalischen Begabung, Fassungsvermögen, körperliche Leistungsfähigkeit. Zu den externen Determinanten des musikalischen Bildungsprozesses zählt sie dagegen: das Lebensniveau in der Familie (materiell), das Niveau der allgemeinen und musikalischen Bildung der Eltern, die Vorliebe für künstlerische Werte im familiären Umfeld, die Qualität des Interesses (passiv, aktiv, dauerhaft, beiläufig) an Musik im familiären Umfeld, die Qualität der vorschulischen Erziehung³.

Mit Hilfe von entsprechend ausgewähltem musikalischem Material, das vor allem auf Emotionen und Kommunikation ausgerichtet ist, kann die Kunst, sich selbst kennenzulernen, gelehrt werden, z.B. durch: die Ästhetik der Empfindungen, intra- und interpersonelle Kontakte (Kontakt mit den eigenen Gefühlen) zu verbessern, Durchsetzungsvermögen zu lehren, sich und andere verbal und nonverbal auszudrücken, die Gruppe zu integrieren und die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmern zu stärken, sie sensibler für die Bedürfnisse anderer und ihrer selbst zu machen, negative Emotionen zu verstehen und zu lernen, mit ihnen umzugehen, Aggressionen und Wutausbrüchen vorzubeugen, neue Fähigkeiten zu entwickeln, sich selbst und andere durch schöpferische Tätigkeit und Kreativität zu verwirklichen, Wege der musikalischen Entspannung zu erlernen, tänzerischen Ausdruck zu nutzen usw.

² Vgl. L. Kataryńczuk-Mania, M. Kisiel, M. Kołodziejski, J. Uchyła-Zroski, E. Kumik, W. Sacher, R. Ławrowska, P. Cylulko.

³ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Krakau 1997, S. 17-18.

Musikunterricht im Grenzgebiet

Die Grenzgebiete Polens sind Regionen mit einer reichen Kultur, die polnische, deutsche, ukrainische, weißrussische, litauische und tschechische Einflüsse umfasst. Diese Multikulturalität spiegelt sich unter anderem im Musikunterricht wider, wo die Schüler die Möglichkeit haben, einer Vielzahl von Traditionen und zeitgenössischen künstlerischen Initiativen zu begegnen. Die Musikausbildung im Grenzgebiet hat ihre eigene Besonderheit, die sich gerade aus der Vermischung der Vielfalt des historischen und kulturellen Erbes von zwei oder mehr Regionen ergibt.

Im deutsch-polnischen Grenzgebiet umfasst sie ein interessantes Spektrum unterschiedlicher kultureller Inspirationen und Initiativen. Der Reichtum und die Vielfalt umfassen gemeinsame künstlerische Projekte, Konzerte oder den Austausch von Künstlern, Schülern und Lehrern.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Musikgeschichte beider Länder kennen und werden mit Komponisten und Interpreten bekannt gemacht. Diesem Zweck dienen gemeinsame Musikprojekte, Exkursionen, Konzerte und künstlerische Austausche. Ihre Teilnehmer können berühmte Komponisten (z. B. F. Chopin, J. S. Bach und andere), aber auch traditionelle Volks-, Film- und Popmusik kennen lernen. Musikunterricht kann ein hervorragendes Instrument sein, um die Sprache des Nachbarn zu lernen. Dazu gehören zum Beispiel Gesangswshops, Songwriting, Musik-Literatur-Partituren (vgl. das System von Carl Orff), Musiktheater usw. Geplante gemeinsame Begegnungen zwischen verschiedenen Musiktraditionen können künstlerische Aktivitäten, neue Kompositionen, Kombinationen von klassischen und modernen populären Musikstilen inspirieren (z. B. Festivals, Workshops, Begegnungen). Die internationale Zusammenarbeit kann eine Gelegenheit zur gemeinsamen Erforschung der Bedeutung der musikalischen oder allgemeiner der künstlerischen Kultur und Geschichte sein.

Einige Beispiele für die künstlerische deutsch-polnische Zusammenarbeit

Das Deutsch-Polnische Jugendorchester wurde von Mitarbeitern der Musikschule Frankfurt und der Musikschule in Zielona Góra gegründet. Das Orchester setzt sich aus Jugendlichen der Musikschulen in Frankfurt (Oder) und Zielona Góra zusammen. Es handelt sich um die älteste Initiative dieser Art im deutsch-polnischen Grenzgebiet. Das Orchester konzertiert erfolgreich auf beiden Seiten der deutsch-polnischen Grenze und eröffnet seit 2007 jährlich die „Deutsch-Polnischen Tage an der Universität Zielona Góra“ mit einem Konzert. Das erste Konzert des Orchesters fand 1980 anlässlich der UNESCO-Konferenz in Warschau statt. Das Orchester wird auf deutscher Seite von Hannes Metzestuyven von der Musikschule Frankfurt und auf polnischer Seite von Maciej Ogarek und Bartłomiej Stankowiak von der Universität Zielona Góra (Institut für Musik) geleitet. Das Repertoire des Orchesters umfasst viele interessante Vorschläge: Henry Purcell - ausgewählte Auszüge aus der Oper „The Fairy Ouen“, George Philipp Telemann - „Konzert für 2 Klarinetten und Streicher - Teil II und III“, Johann Sebastian Bach - „Konzert für Cembalo und Streicher Nr. 2, E-Dur“, Stanislaw Moniuszko - „Civic Polonaise“, Camill Saint-Seans - „Bacchanale“, Carl Stamitz - Flötenkonzert - Teil I, Jean Philipp Rameau - „Les Sauvages“.

An der Viadrina-Universität gibt es viele interessante Kunstinitiativen, die von einem 1993 gegründeten Verein getragen werden. **Kunstgriff e.V.** ist der Träger für kulturelle Projekte an der Universität, in der Stadt und in der Region. Das „**Künstlerisch-musische Zentrum**“ hat die Aufgabe, die Voraussetzungen für die Entwicklung von musikalischen Aktivitäten auf hohem Niveau unter professioneller Anleitung zu schaffen. Der Kunstgriff vermittelt Kontakte zu Künstlern, hilft bei der Mittelbeschaffung und koordiniert die Projekte. Der Verein stellt Räumlichkeiten und Material zur Verfügung, organisiert verschiedene künstlerische Veranstaltungen und finanziert u.a. die Dirigenten des Orchesters und des Chors. Im Jahr 2003 wurde ein akademischer Chor aus Studenten der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und des Collegium Polonicum in Ślubice gegründet, der Gelegenheit zum gemeinsamen Musizieren bietet.

Der Musikverein Słubice und die Musikschule aus Frankfurt (Oder) organisierten kürzlich (April 2024) ein polnisch-deutsches Konzert, bei dem es um die Lieder von Herrn Kleks ging, arrangiert für Kinderchor, gemischten Chor, Solisten und Orchester. Das künstlerische Ereignis fand auf der Bühne des Auditoriums des Collegium Polonicum unter Beteiligung von 160 lokalen Künstlern aus der Grenzregion statt. Das Konzert war in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil traten Absolventen der Musikschule der ersten Klasse in Słubice auf, während im zweiten Teil Studenten, Chorsänger und Lehrer aus Słubice und Frankfurt sowie Musiker des Symphonieorchesters aus Bydgoszcz zu hören waren. Die Veranstaltung wurde im Rahmen des Projekts **„Musik ohne Grenzen“** organisiert und von der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit kofinanziert⁴.

Eine interessante internationale Initiative ist die 2002 gegründete **St.-Hedwigs-Stiftung (Fundacja św. Jadwigi)**, die ihren Sitz im historischen Palais in Morava hat, das einst der Familie von Wietersheim-Kramst gehörte, deren Nachkommen auch Mitbegründer der Stiftung sind. Auf den Seiten der Stiftung ist zu lesen: „Ziel der Stiftung ist die Bildungstätigkeit, die Förderung zivilgesellschaftlicher, kultureller und bildungspolitischer Initiativen, insbesondere der Völkerverständigung, der Generationen und der europäischen Einigung sowie der Bildung einer bürgerlichen Gesellschaft“, und „Das Hauptziel der Aktivitäten ist die Förderung der Bildung, von der Vorschulerziehung über die Jugendbildung bis hin zur Gemeinde- und Erwachsenenbildung.“⁵. Neben vielen anderen Aktivitäten finden im Mährischen Palast regelmäßige Veranstaltungen statt: Sommermusikakademie, Wintermeisterkurs, Polnisch-Deutscher Cellokurs und Internationaler St. Hedwigs-Violinwettbewerb.

⁴ *Muzyka bez granic – już w piątek koncert z piosenkami z Akademii Pana Kleksa*, <https://iloveslubice.pl/2024/04/16/muzyka-bez-granic-juz-w-piatek-koncert-z-piosenkami-z-akademii-pana-kleksa> [Zugriff am: 2.07.2024].

⁵ *St. Hedwig-Stiftung in Morava*, <https://morawa.org/fundacja/> [Zugriff am: 2.07.2024].

Der Kiwanis Club von Zielona Góra ist an der Grenze sehr aktiv. Im Rahmen des Kiwanis Kulturtag-Projekts im Fanfarengarten Frankfurt (Oder) fand ein Treffen unter dem Motto „**Musik ohne Grenzen**“ statt. Daran nahmen 20 Kinder aus Deutschland und 20 Kinder aus Polen teil, die verschiedene Musikinstrumente erlernten und sich am Ende in einem gemeinsamen Konzert präsentierten⁶.

Theoretiker und Praktiker debattieren über die Musikerziehung im Grenzgebiet. Das Regionale Zentrum für kulturelle Animation in Zielona Góra veranstaltete Ende 2023 eine Konferenz: **Wie macht man Musik? Eine Konferenz zum deutsch-polnischen Musikdialog**. Es wurde über Musik diskutiert, über ihre Rolle im Dialog, aber vor allem darüber, wie man die Musikkultur zum Blühen bringen kann und sie nicht auf Schlager beschränkt.⁷ Nach der Diskussion, als die Wissenschaftler die Bühne verließen, wurde ihr Platz von Geigenmusikern eingenommen, die am ersten deutsch-polnischen Nachwuchswettbewerb Karol Kurpinski teilnahmen.

Abschließend ist festzustellen, dass es sich lohnt, den Hörer so früh wie möglich mit der Schönheit polnischer und deutscher Musik „vertraut“ zu machen, um ihn dafür zu sensibilisieren. Es sollte auch betont werden, dass das familiäre, erzieherische und künstlerische Umfeld in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielt. Die Präsentation polnischer und deutscher Musik in verschiedenen Formen wie Konzerten, Programmen, Festivals, Wettbewerben usw. prägt die Reife der Teilnahme an der Musikkultur im weitesten Sinne. Musikalische Bildung, die sowohl aus individueller und sozialer als auch aus wirtschaftlicher Sicht wichtig ist, ist weiterhin Gegenstand täglicher Diskussionen, Forschungen und aktiver Zusammenarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion.

⁶ Muzyka bez granic <https://kiwanis.zgora.pl/2022/09/24/2172/> [Zugriff am: 2.07.2024].

⁷ Jak z nut? Konferencja o muzycznym polsko-niemieckim dialogu <https://lci-lubuskie.pl/2023/11/27/jak-z-nut-konferencja-o-muzycznym-polsko-niemieckim-dialogu/>.

Literaturverzeichnis

1. Bissinger-Ćwierz U., *Aktywne działanie przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne*, Lublin 1999.
2. Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
3. Kataryńczuk-Mania L., *Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej*, Krakau 2022.
4. Klimas-Kuchtowa E., *Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności*, [in:] *Człowiek- muzyka-psychologia*, Hrsg. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Warschau 2000, S. 311-320.
5. *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, Hrsg. M. Kołodziejski und B. Pazur, Lublin 2015.
6. *Sacrum-sztuka- wychowanie*, Hrsg. W. A. Sacher, Krakau 2006.
7. Uchyla-Zroski J., *Doświadczenie muzyki jako konkretyzacja indywidualnego bytu człowieka i działań wspólnotowych*, [in:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Hrsg. A. Sajduk, Krakau 2005, S. 139-144.
8. Wojnar I., *Edukacja estetyczna - zmierzch czy szansa?*, [in:] *Estetyka sensu largo*, Hrsg. F. Chmielowski, Krakau 1998, S. 55-63.

Beata A. Orłowska

ORCID: 0000-0002-1711-9716

Jakob von Paradies Akademie in Gorzów Wielkopolski

BILDUNG IM/ÜBER DAS GRENZLAND

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel des Materials ist der Versuch, das Wesen und die Notwendigkeit von Bildung im Grenzland, aber auch über das Grenzland aufzuzeigen. Die Autorin nähert sich dem Verständnis des Begriffs Grenzland in der Perspektive seiner Verbindung mit der Bildung und zeigt die Zusammenhänge der Bildung und der Notwendigkeit auf, sie im Bereich des Wissens über das Grenzland, aber auch der Bildung im Grenzland, z.B. im Kontext der Schaffung von Bi-Städten (Euro-Städten), zu unternehmen.

Stichworte: Grenzland, Bildung, interkulturelle Bildung

Einführung

Der zeitgenössische Diskurs über Bildung und das Grenzland ist bereits zu einem festen Bestandteil der Pädagogik geworden. Unabhängig davon, ob wir sein Wesen im Osten, Westen oder Süden Polens betrachten, ist seine Wahrnehmung eine interessante Herausforderung für Forscher. Es ist auch eine Quelle für unterschiedliche Erfahrungen. Es stellt sich daher die Frage, ob wir heute von Bildung im Grenzland, Bildung über das Grenzland oder Grenzlandbildung sprechen können? Oder sollten wir über alle Fälle gleichzeitig sprechen? Zweifellos ist der territoriale Kontext des Grenzlandes wichtig, aber für die Zwecke dieses Artikels wird der Fokus auf die Frage des kulturellen Grenzlandes und die Rolle der multikulturellen und interkulturellen Bildung im Prozess der Wahrnehmung des Grenzlandes und des Lebens im Grenzland als spezifischer Raum des Voneinanderlernens eingegrenzt. Obwohl, wie Jerzy Nikitorowicz hervorhebt, das Grenzland territoriale, inhaltlich-kulturelle, interaktionelle und persönliche Dimensionen haben kann¹.

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, S. 12-15.

Kontexte des Grenzlandes

J. Nikitorowicz versteht unter Grenzland im territorialen Kontext „(die Besetzung eines bestimmten Territoriums durch mindestens zwei religiös und/oder ethnisch unterschiedliche Gruppen), in Bezug auf den kulturellen Inhalt und dessen Fluss zwischen den Gruppen, die Reaktionen auf und die Interaktionen mit den anderen Gruppen sowie in Bezug auf den persönlichen Aspekt (Vielfältigkeit in einer Person, Offenheit oder kulturelle Verslossenheit)“². Bereits eine solche allgemeine Wahrnehmung des Grenzgebiets vermittelt ein Bild von dessen breitem Kontext. Przemysław Paweł Grzybowski weist darauf hin, dass „ein Grenzland ein Gebiet der Begegnungen ist. Es ist gut, wenn die Menschen, denen man begegnet, in einem positiven Licht gesehen werden, als potenzielle Kandidaten für Bekanntschaften, Freunde oder sogar Familienmitglieder. Genau diese Art der zwischenmenschlichen Beziehung wird in idealisierten, manchmal auf Wunschdenken basierenden Bildungsmodellen bevorzugt oder vorausgesetzt - auch im Konzept der Bildung unter den Bedingungen kultureller Vielfalt“³.

Przemysław P. Grzybowski konzentriert sich auf das Grenzland als einen integrativen Raum. Hier erwähnt er die Integration mit anderen, einschließlich derer, die wir oft nicht kennenlernen wollen. Wie er betont, ist dies „ein interessanter Aspekt der interkulturellen Erziehung und ein bemerkenswerter Gegenstand der Reflexion der interkulturellen Pädagogik...“⁴. Vor allem, weil das Verständnis des Grenzlandes als ein exzentrisches und hoch differenziertes Gebiet heutzutage die Möglichkeit bietet, zu diskutieren, zu vergleichen, zu entdecken, usw. Wie P. P. Grzybowski betont, „ist es als Phänomen oder Prozess das Ergebnis der Existenz von Grenzen aller Art. Seiner Natur nach ist er selten ein homogener Raum - die Werte verschiedener Kulturen sind in ihm verwoben und schaffen ein einzigartiges Bedeutungsuniversum“⁵.

² Vgl. J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, Nr. 1 (16), S. 22.

³ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, [in:] *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Hrsg. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Toruń 2008, S. 59.

⁴ Ibidem, S. 59.

⁵ Ibidem.

Das Grenzland ist nicht ohne Bedeutung und Einfluss auf die Rollen, die die Bewohner des Gebiets spielen. Antonina Kłoskowska weist darauf hin, dass das Grenzland ein integrativer oder desintegrativer Ort sein kann⁶.

Die Besonderheit des Lebens in einem Grenzland liegt in seiner Natur begründet. Wir vergessen oft, dass ein Grenzland „ein heterogenes Gebiet ist, ein Gebiet der Vielfalt und der Unterschiede, in dem die soziokulturelle Realität durch ständige Kontakte zwischen zwei oder mehreren ethnischen Gruppen (Nationen) geschaffen wird“⁷.

Jerzy Nikitorowicz betont, dass „wir durch die Analyse des Grenzlandes der Kulturen die Möglichkeit haben, Beweise für die Auslösung des positiven Grenzeffekts zu erbringen, d. h. die Öffnung und Bereicherung von individuellen und/oder Gruppenidentitäten“⁸. Lech Witkowski zufolge hat sich jedoch „nicht umsonst der Slogan ‚Grenzland in Flammen‘ durchgesetzt, um das Phänomen wachsender Animositäten, Feindseligkeit und Hass auszudrücken, die in Kämpfe und Dramen münden“⁹. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Bildung im Grenzland, einer Bildung über das Grenzland, die Animositäten und Stereotypen minimiert und gleichzeitig den Ort entwickelt. Wie P. P. Grzybowski hervorhebt, „ist das interaktionelle Grenzland als die weiteste der Perspektiven, um diese Kategorie zu erfassen, sowohl ein Prozess als auch seine Wirkung in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Sie findet unter den Bedingungen der Verhandlung und der Sorge um das gemeinsame Erbe der Kultur des territorialen Grenzlandes statt, nach dem Prinzip des Übergangs vom Monolog zum Dialog der Kulturen, von der Beherrschung der Stereotypen und Vorurteile zum gegenseitigen Verständnis“¹⁰. Jerzy Nikitorowicz betont,

⁶ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warschau 1996, S. 278.

⁷ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [in:] *Kultury narodowe na pograniczach*, Hrsg. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2006, S. 88.

⁸ J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, Nr. 1 (16), S. 21.

⁹ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, Nr. 3 (22), S. 18.

¹⁰ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, op. cit., S. 62.

dass in einem interaktiven Grenzland „auf der Grundlage eines gemeinsamen Wertesystems und einer anerkannten Hierarchie im sozialen Kollektiv ähnliche Bestrebungen, Verhaltensweisen und Handlungen entstehen. Andererseits gibt es in jeder sozialen Gemeinschaft Unterschiede zwischen den Menschen, die sich in Unterschieden in den individuellen Dispositionen, der Herkunft, den ausgeführten Aufgaben usw. ausdrücken. Das soziale Band wird durch das Gemeinsame und das Trennende im kollektiven Zusammenleben geschaffen und erhalten. Interaktionen, Beziehungen und Abhängigkeiten bilden sich auf einer bestimmten Ebene und sind etwas, das die Menschen miteinander verbindet, sie brauchen einander, ergänzen sich, spüren Unterschiede und Gemeinschaft“¹¹. Das bedeutet also, dass wir Grenzgebiete brauchen, um uns zu entwickeln. Sie ermöglichen es uns, Beziehungen einzugehen, Veränderungen vorzunehmen und Unterschiede zu erkennen.

Jerzy Nikitorowicz geht in seinen Überlegungen noch weiter und betont, dass „unter Beachtung der Prinzipien und Werte der sich herausbildenden liberal-demokratischen Gesellschaften das Grenzgebiet der Kulturen als ein modellhaftes Umfeld betrachtet werden sollte, in dem Prozesse der mehr oder weniger bewussten Aneignung, die Möglichkeit, sich der einheimischen kulturellen Werte bewusst zu werden und eine andere Kultur wahrzunehmen und kennenzulernen, ganz natürlich ablaufen. In solchen Gemeinschaften besteht die Möglichkeit, Stereotypen und Vorurteile zu nivellieren und eine offene Einstellung zu Veränderungen und zur Modifizierung von Identitäten zu entwickeln“¹².

Was kann (hat?) uns das moderne Grenzland in diesem Zusammenhang (ge)geben? Ein Beispiel ist das Konzept der Euro-Städten. Sie sind ein Bindeglied in einem Raum zwischen zwei sprachlich, kulturell und geistig unterschiedlichen Nationen. Wir haben Beispiele dafür an verschiedenen europäischen Grenzen. Eine Auflistung von Euro-Städten findet sich in Tabelle 1. Katarzyna Kulczyńska wies darauf hin, dass „die polnisch-deutsche Grenze bereits seit den frühen 1920er Jahren ein Gebiet der Suche und Umsetzung

¹¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, op. cit. p. 13.

¹² Idem, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, op. cit., S. 22.

neuer Formen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit war. Infolge der Öffnung der Grenzen entstanden im deutsch-polnischen Grenzgebiet die ersten Euroregionen, deren Ziel es war und ist, lokale und regionale Initiativen zu entwickeln. Auf die Umsetzung der Idee der Euroregionen folgte die Entstehung der Euro-Städte, die ein besonderer Ausdruck der Zusammenarbeit und Integration der städtischen Systeme sind“¹³.

Tabelle 1. Beispiele für Euro-Städte in Europa

Grenze	Euro-Städte
Polen/Deutschland	Ślubice-Frankfurt (O) Gubin-Guben Zgorzelec-Görlitz
Polen/Tschechische Republik	Cieszyn- Český Těšín
Deutschland/Tschechische Republik	Zinnwald-Cínovec
Schweden/Finnland	Haparanda-Tornio Karesuando-Kaaresuvanto
Estland/Lettland	Valga-Valka
Slowakei/Ungarn	Komárno-Komárom Štúrovo-Esztergom
Österreich/Slowenien	Bad Radkersburg-Gornja Radgona
Italien/Slowenien	Gorizia-Nova Gorica
Rumänien/Bulgarien	Giurgiu-Ruse
Serbien/Bulgarien	Izvor-Izvor Mahala
Deutschland/Österreich	Simbach-Braunau Neuhaus-Schärding Laufer-Oberndorf
Deutschland/Schweiz	Rheinfelden-Rheinfelden Laufenburg-Laufenburg Konstanz-Kreuzlingen
Frankreich/Schweiz	Lucelle-Lucelle
Schweiz/Liechtenstein	Buchs-Schaan
Frankreich/Deutschland	Straßburg-Kehl Grosbliederstroff-Kleinblittersdorf Kleines Rossel-Großlein Scheibenhard-Scheibenhardt Lauterbourg-Neulauterbourg Echternach-Echternacherbrück
Luxemburg/Deutschland	Stoubach-Stupbach
Belgien/Deutschland	Kerkrade-Herzogenrath

¹³ K. Kulczyńska, *ŚLUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, Bd. 4, S. 161.

Grenze	Euro-Städte
Niederlande/Deutschland	Menen-Halluin
Belgien/Frankreich	Wervik-Wervicq Sud Comines -Comines Nord Mouscron-Tourcoing Erquelinnes-Jeumont
Niederlande/Belgien	Baarle-Nassau-Baarle Hertog
Niederlande/Frankreich	Kortrijk-Lille
Frankreich/Luxemburg	Mondorff-Mondorf les Bains
Frankreich/Spanien	Hendaye-Irun
Portugal/Spanien	Valença-Tui
Mazedonien/Griechenland	Dojran-Doirani
Estland/Russland	Narva-Ivangorod
Finnland/Russland	Imatra-Svetogorok

(Bearbeitung auf der Grundlage von: K. Kulczyńska, *ŚLUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, Bd. 4, S. 163.

Die in der obigen Tabelle dargestellten Beispiele für Euro-Städte zeigen, dass diese Art von Aktivität definitiv auf den Dialog angewiesen ist, um stattfinden zu können. Wie Anna Młynarczuk betont, ist er eine Determinante der „Offenheit, eine Kategorie, die die zwischenmenschlichen Beziehungen regelt, die die Entdeckung der menschlichen Subjektivität ermöglicht, die die Möglichkeit schafft, vom Monolog zum Dialog der Kulturen überzugehen, von der Beherrschung durch Stereotypen und Vorurteile zum gegenseitigen Verständnis und zur Verhandlung“¹⁴. Gleichzeitig weist K. Kulczyńska darauf hin, dass „die jahrhundertealten Kontakte und der Erfahrungsaustausch, die die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der westeuropäischen Städte prägen, es ermöglicht haben, ihre wirtschaftlichen Unterschiede schrittweise auszugleichen. Die Zusammenarbeit der mitteleuropäischen Städte in den 1990er Jahren, als die Staatsgrenze keine Barriere mehr darstellte und die Zusammenarbeit zwischen geteilten Städten wie Słubice-Frankfurt/O oder Zgorzelec-Görlitz möglich wurde, ist von anderen, auch historischen Bedingungen geprägt“¹⁵.

Es ist jedoch wichtig, sich daran zu erinnern, dass es für einen Dialog in einem Grenzland nicht ausreicht, hier geboren zu sein. Man muss sich

¹⁴ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu...*, op. cit., S. 88.

¹⁵ K. Kulczyńska, *ŚLUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, op. cit., S. 162.

„in das inhaltlich-kulturelle Grenzland begeben, um eine Wertauswahl zu treffen“. Das Grenzland bietet die Möglichkeit, Werte auf der Grundlage des Multikulturalismus zu wählen und zu gestalten, wo der Einzelne seine Identität auf der Grundlage von Elementen beider Kulturen aufbauen kann, indem er auf beide Traditionen zurückgreift“¹⁶. Ein Beispiel für die in der Woiwodschaft Lubuskie ergriffenen Initiativen war die Gründung von Ślubyfurt im deutsch-polnischen Grenzgebiet. Das Konzept wurde 1999 von Michael Kurzwelly¹⁷ entwickelt. Ihm zufolge war die Gründung von Ślubyfurt eine Art Antwort auf die Identitätskrise, die sich aus der Verschiebung der deutsch-polnischen Grenze nach Westen ergab. Kurzwellys Idee war es, mit der Ślubyfurt einen Zwischenraum für einen gemeinsamen Lebensraum zu schaffen, in dem sich die Bewohner beider Städte nicht fremd fühlen“¹⁸.

Was bietet dieser Ansatz? Nach den Überlegungen von J. Nikitorowicz können die Bewohner eines Grenzlandes „so und so sein, trotz der Unterscheidungsmerkmale, die sie einer bestimmten religiösen oder ethnischen Gruppe zuordnen“¹⁹. Folglich kann man unter Berufung auf A. Młynarczuk argumentieren, dass „ein kulturelles Grenzland ein Umfeld ist, in das eine Vielzahl kultureller Verhaltensweisen und damit verbundener Wertesysteme eingeschrieben ist. Man kann also sagen, dass es ein Training für das Leben im multikulturellen Europa und in der Welt ist, inmitten kultureller, wirtschaftlicher, gewohnheitsmäßiger und bevölkerungsbezogener Unterschiede, ein besonderer Ort, an dem der Prozess der kulturellen Sensibilisierung stattfindet“²⁰.

¹⁶ A. Młynarczuk, *ogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu...*, op. cit., S. 89.

¹⁷ Michael Kurzwelly, bildender Künstler, geboren am 27. April 1963 in Darmstadt (Deutschland). Von 1983 bis 1985 lebte er in Saint-Jean-Le-Blanc (Frankreich) und von 1992 bis 1998 in Poznań (Polen). Später zog er nach Frankfurt (Oder) und ließ sich dort nieder. Seit 2004 ist er Lehrbeauftragter an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder).

¹⁸ K. Kulczyńska, *ŚLUBYFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, a.a.O., S.164.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, op. cit., S. 12.

²⁰ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu...*, op. cit., S. 92.

Bildungskontexte im/über das Grenzland

Die Verbindung zwischen Grenzland und Bildung spiegelt sich in den Konzepten der multikulturellen und interkulturellen Bildung wider. Sie stellen ein charakteristisches Modell für verschiedene Bildungsaktivitäten dar, das die Bedürfnisse aller Vertreter des Grenzgebiets berücksichtigt²¹. Halina Rusek betont, dass „interkulturelle Bildung in der allgemeinsten Sichtweise von Pädagogen eine Reihe von gegenseitigen Einflüssen und Interaktionen von Individuen und Gruppen, Institutionen, Organisationen, Verbänden, Vereinigungen ist, die eine solche Entwicklung eines Menschen begünstigen, dass er/sie ein voll bewusstes und kreatives Mitglied der Familie, der lokalen, regionalen, religiösen, nationalen, kontinentalen, kulturellen, globalen und planetarischen Gemeinschaft wird und fähig ist, sich aktiv selbst zu verwirklichen und eine dauerhafte Identität und Besonderheit zu bilden“²². J. Nikitorowicz weist darauf hin, dass die Bildung zu solchen Faktoren führt wie: „Soziokulturelle Dynamisierung der verschiedenen Gruppen, gegenseitige Kenntnismachung, Annäherung und Integration bei gleichzeitiger Bewahrung der eigenen Besonderheit“²³. An dieser Stelle ist zu betonen, dass „die Definition der interkulturellen Erziehung als Raum für soziales Handeln und der interkulturellen Pädagogik als Teildisziplin der Pädagogik als Wissenschaftszweig mit einem spezifischen Kontext einhergeht - sie als Aufgabe, als Dienstleistung zu sehen“²⁴.

Nach Tadeusz Lewowicki „sollten Bildungsangelegenheiten dazu dienen, Menschen verschiedener Kulturen einander näher zu bringen und ihr Leben erfolgreich zu gestalten, zu kooperieren, sich zu entwickeln, die Welt der Werte, des Wissens und der Einstellungen zu formen, die zum friedlichen Zusammenleben, Toleranz, menschenwürdigen Lebensbedingungen und der Achtung der Menschenrechte führen“²⁵. Und Lech Witkowski betont, dass

²¹ H. Rusek, *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, Nr. 2 (11), S. 26.

²² Ibidem. S. 27.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*, „Edukacja Międzykulturowa”

„es sich lohnt, die wesentlichen Aspekte der Bildungsarbeit nebeneinander zu stellen, um die Prozesse zur Schaffung einer neuen Qualität kultureller Identität dank der kreativ verarbeiteten Berührung kultureller Unterschiede auszulösen. Eine andere, für die Psychotherapie typische Konnotation sieht in dem Begriff *Grenzland* das schädliche Phänomen der pathologischen Verstrickung eines Individuums in extreme Emotionen, was die Assoziation mit *Grenzland* (als *Borderline*) auf einen Zustand der irrationalen Emotionswallung reduziert“²⁶. Erziehungsprozesse finden in einer Vielzahl von Situationen statt, sowohl geplant und bewusst als auch ungeplant und spontan. Sowohl die familiäre als auch die schulische Erziehung können zu unterstützenden Aktivitäten beitragen. A. Młynarczuk weist darauf hin, dass „das vorrangige Ziel der Aktivitäten der Familienerziehung die Herausbildung eines Bewusstseins für die eigene Einzigartigkeit sein sollte, das eine Grundvoraussetzung für die Interaktion mit den kulturell Anderen ist“²⁷. Daraus folgt, dass „ein junger Mensch in die Lage versetzt werden sollte, an den drei von Jerzy Nikitorowicz genannten Arten des Dialogs teilzunehmen, wobei er deren Bedeutung als Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben betont. Er schreibt über die Teilnahme am Dialog:

- informativ, d. h. eine Botschaft, die kognitive Neugierde und Verständnis auslöst,
- Verhandlungen, bei denen es um gegenseitiges Verständnis, Kompromisse, Offenheit und das Kennenlernen unterschiedlicher Positionen geht,
- behandelt als Voraussetzung für Frieden und Entwicklung, in die Werte wie Reflexivität, Selbsterkenntnis, aktiver Austausch von Irrtümern, Toleranz und Engagement für gegenseitige Bereicherung eingebettet sind“²⁸.

Wenn man über Bildung im und über das Grenzland spricht, darf man die Rolle der Schulbildung nicht außer Acht lassen. Jerzy Nikitrowicz weist darauf hin, „ die Situation der Schulbildung beschreibend, vergleicht er ihre

2012, Nr. 1, S. 15-16.

²⁶ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego...*, op. cit., S. 18.

²⁷ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość...*, op. cit., S. 91.

²⁸ Ibidem.

Form mit dem Aufbau eines Musikstücks, in dem es bis vor kurzem keine Polyphonie gab, mehrere Stimmen durften nicht gleichzeitig erklingen - nicht alle Stimmen waren gleichberechtigt, eine Stimme dominierte und übertönte die anderen“²⁹.

Anna Młynarczuk weist darauf hin, dass „sich die Bildungsaktivitäten heute in Richtung einer Rückkehr zu einer humanistischen Orientierung in der Bildung bewegen - es wird erwartet, dass axiologische Fragen in die Bildungspraxis umgesetzt werden, was der Entwicklung der Individualität weitgehend förderlich ist. Daher ist es wichtig, wie Ewa Ogrodzka-Mazur betont, die folgenden Maßnahmen zu ergreifen:

- Vorbereitung des Schülers auf die Wahrnehmung und Schaffung von Werten (durch Einführung verschiedener Arten von Informationserfahrungen in sein Bewusstsein),
- seine emotionale Sensibilität zu entwickeln,
- die Gestaltung des Bereichs der wahrnehmend-empathischen Haltungen,
- Erweiterung des Begriffsfeldes der Schüler im Bereich der Werte und der Wertschätzung,
- das Bedürfnis und die Fähigkeit zu entwickeln, eine wertschätzende Haltung gegenüber der umgebenden Realität zum Ausdruck zu bringen,
- unterschiedliche Wertesysteme (Kulturen) und die Folgen ihrer Übernahme durch Menschen und Gesellschaften aufzeigen“³⁰.

Warum ist das so wichtig? Wie Alicja Młynarczuk betont, „werden die Fähigkeiten, mit anderen zu leben und zu interagieren, die sich aus dem Verständnis und der Achtung einer anderen Denk- und Lebensweise ergeben und auf dem interkulturellen Dialog beruhen, heute im Zusammenhang mit der Öffnung der Grenzen Europas und der Welt zu unverzichtbaren Voraussetzungen für das gesellschaftliche Leben“³¹.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, S. 91-92.

³¹ Ibidem, S. 92.

Ein weiteres Beispiel für Bildungs- und Erziehungslösungen im Grenzgebiet sind die durchgeführten Re-Sozialisierungsmaßnahmen. Beispiele für solche Aktivitäten wurden von P.P. Grzybowski ausführlich erörtert. Er weist darauf hin, dass „von besonderem Interesse die Fälle sind, in denen versucht wird, Andere und Fremde im interkulturellen Grenzland zu platzieren, die von der Mehrheitsgesellschaft stereotyp niedriger bewertet oder sogar realistischerweise aufgrund ihrer Identität und Lebensweise diskriminiert werden. Solche Bildungskonzepte, die im Rahmen von Projekten zur Unterstützung der Aktivitäten staatlicher Institutionen oder von Nichtregierungsorganisationen (NRO) umgesetzt werden, rufen Reaktionen hervor, die von Widerstand über Überraschung bis hin zu stiller oder offener Zustimmung reichen. Und obwohl solche Bildungsaktivitäten meist nicht viele Menschen betreffen, lassen sich durch ihre spürbaren Auswirkungen - auch auf einzelne Personen - immer wieder neue Charakteristika des Grenzlandes entdecken“³².

Bei der Analyse der bisherigen Überlegungen lohnt es sich, auf die Worte von Lech Witkowski zu verweisen, der darauf hinweist, dass „die Situation der Begegnung mit dem Anderssein, die Konfrontation damit, aber auch die Chance, die eigene Perspektive dank einer zumindest schwierigen Erfahrung zu bereichern, im Mittelpunkt dessen steht, was er „Grenzland-Universalismus“ genannt hat, wo die Universalität nichts aufzwingt oder vorschreibt, sondern nur eine situativ wiederkehrende kulturell bedeutsame Situation (Konfrontation) im Querschnitt menschlicher Begegnungen darstellt, die uns oft auf die Probe stellt, über unsere eigenen Grenzen hinauszugehen“³³.

Schlussfolgerung

Wichtige Elemente der Bildung im/über das Grenzland können negative Denkmuster und Versuche sein, stereotypes Denken zu beseitigen, das im sozialen Raum beider Nationen zirkuliert. Ein wichtiger Schritt ist auch die Klärung der historischen Kontexte beider Nationen, insbesondere der schwierigen Momente

³² P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, op.cit., S.64.

³³ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego...*, op. cit., S. 21.

aus der Vergangenheit, die die Grenzlandbeziehungen noch immer beeinflussen können. Wie J. Nikitorowicz betont, „wird das Phänomen des Grenzgebiets der Kulturen unter den gegenwärtigen multikulturellen Bedingungen zu einem Ort, an dem ein neuer Mensch mit einem spezifischen soziokulturellen Bewusstsein entsteht, ein Bewusstsein, das durch den internen und externen Dialog, der durch die Grundsätze und Werte einer demokratischen Gesellschaft gefördert werden sollte, ständig bereichert wird“³⁴.

P. P. Grzybowski stellte gleichzeitig fest, dass „das Grenzland Möglichkeiten schafft und Wahlmöglichkeiten bietet, und seine Kultur konfrontiert die Menschen mit der Bereitschaft, Entscheidungen zu treffen, die Realität mitzugestalten und dabei die Unterschiede der an diesem Prozess beteiligten Partner zu respektieren und anzuerkennen“³⁵. Es ist jedoch zu bedenken, dass „es für diese Prozesse nicht ausreicht, in einem territorialen Grenzgebiet zu leben. Ihre Bedingung ist, sich bewusst in Grenzgebiete anderer Art zu begeben und das Anderssein zu erkennen, indem man es tatsächlich erfährt“³⁶. Die Bachtinische Sichtweise des Universalismus des Grenzlandes kann ebenfalls nützlich sein. Wie Lech Witkowski betont, „geht es um die universelle Bedeutung der Situation der Begegnung mit dem Anderssein als häufiges kulturelles Ereignis, bei dem das Aufeinandertreffen von Rationalitäten eine neue Qualität der Welterfahrung ermöglicht, die nicht nur die Betrachtung der anderen, sondern auch die Betrachtung der eigenen Person und der eigenen Beziehungen einschließt“³⁷.

Schließlich sollte man, dem Gedanken von Lech Witkowski folgend, daran denken, dass „physisch, sozial und auch institutionell „im Grenzland“ zu sein, nicht automatisch den normativen „Grenzeffekt“ als Ausdruck der Sättigung des Reichtums mit sich bringt, der sich kreativ aus der Begegnung mit Differenz ergibt. Ohne die Anstrengung der Bildung, die sich für interkulturelle Unterschiede öffnet, um die Entstehung persönlicher und sozialer Identitäten zu verarbeiten,

³⁴ J. Nikitorowicz, *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur...*, op. cit., S. 22.

³⁵ P. P. Grzybowski, *Razem czy osobno?...*, op. cit., S. 63.

³⁶ Ibidem.

³⁷ L. Witkowski, *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego...*, op. cit., S. 19.

die rezeptiv, tolerant und aktiv in symbolische Interaktionen eingebunden sind, die neue Werte schaffen und die Komplexität der axiologischen Begegnung hybridisieren, gibt es keine Möglichkeit, das Vorhandensein des „Grenzlandeffekts“ als ontologischen Überschuss einer neuen kulturellen Realität zu stabilisieren, die für die Entwicklung offen ist und die sozialen Antagonismen reduziert“³⁸. Brauchen wir in dieser Hinsicht den Anderen? Man kann die Frage nach Bachtin stellen: „Wozu brauche ich jemanden, der so denkt wie ich?“³⁹, „denn die Begegnung mit dem Anderen wird zu einer Gelegenheit, über den eigenen Wahrnehmungshorizont als Verständnis von sich selbst und der eigenen Welt hinauszugehen, auch über die eigene Vorstellung von möglichem Verhalten“. Es sollte daher betont werden, dass wir für unsere Entwicklung Grenzgebiete, andere, aber auch Bildung brauchen, um bewusster an der Entwicklung dieses Grenzgebiets und unserer selbst teilzunehmen. J. Nikitorowicz weist darauf hin, dass „eine Person, die Sozialisations- und Erziehungsprozesse unter multikulturellen Bedingungen durchläuft, relativ besser auf den Kontakt mit anderen vorbereitet ist, Dispositionen, Subjektorientierung und eine Verhandlungshaltung erwirbt“⁴⁰. Es bleibt also nichts anderes übrig, als die Bildungsprozesse im deutsch-polnischen Grenzgebiet weiterzuentwickeln und nach weiteren Lösungen zu suchen, um mehr und mehr bewusste Teilnehmer an der Grenzlandbildung zu haben und mehr und mehr über die Grenzlandbildung aufzuklären.

³⁸ Ibidem, S. 20.

³⁹ Ibidem, S. 21.

⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Danzig 2005, S. 230.

Literaturverzeichnis

1. Grzybowski P.P., *Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza*, [in:] *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Hrsg. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Toruń 2008, S. 59-71.
2. Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warschau 1996, S. 278.
3. Kulczyńska K., *SŁUBFURT – idea euromiasta na pograniczu polsko-niemieckim*, „Studia Miejskie” 2011, Bd. 4, S. 161-169.
4. Lewowicki T., *Edukacja Międzykulturowa - bilans otwarcia*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, Nr. 1, S. 15-46.
5. Młynarczuk A., *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [in:] *Kultury narodowe na pograniczach*, Hrsg. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2006, S. 88-92.
6. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Danzig 2005.
7. Nikitorowicz J., *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, Nr. 1 (16), S. 20-38.
8. Nikitorowicz J., *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, S. 12-15.
9. Rusek H., *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, Nr. 2 (11), S. 23-39.
10. Witkowski L., *Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, Nr. 3 (22), S. 17-39.

GRENZEN IN DER LOGOPÄDISCHEN PROPHYLAXE: ZWISCHEN THEORETISCHER NOTWENDIGKEIT UND PRAKTISCHER UNSICHERHEIT

Einführung

Die Prophylaxe ist ein Thema, das in der logopädischen Literatur zunehmend Beachtung findet. Von einem marginalisierten und in theoretischen Überlegungen vernachlässigten Tätigkeitsbereich für LogopädInnen-PraktikerInnen wird sie zu einem wichtigen Element der Erforschung. Die Zahl der Angebote und wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit diesem Thema befassen, nimmt zu. Das Interesse an der Prophylaxe ist wahrscheinlich auf viele verschiedene Gründe zurückzuführen. Einige davon scheinen besonders relevant zu sein. Sicherlich haben die Veränderungen im polnischen Bildungswesen nach 1989 dazu beigetragen: die Dezentralisierung, die formale Anerkennung des Berufs des Logopäden¹ und die Verpflichtung der neu geschaffenen Berufsgruppe, die in öffentlichen Kindergärten, Schulen und Einrichtungen tätig ist, prophylaktische Aktivitäten durchzuführen. Epidemiologische und wirtschaftliche Überlegungen scheinen von nicht geringer Bedeutung zu sein: Ein Modell der logopädischen Versorgung, das sich hauptsächlich auf die Unterstützung von Kindern mit bereits festgestellten Auffälligkeiten konzentriert, hat sich als kostspielig und ineffektiv erwiesen. Die Fortschritte bei den diagnostischen und therapeutischen Methoden haben

¹ Die Aufnahme des Berufs des Logopäden in Klasyfikacji Zawodów i Specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania z 1995 roku (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 20.04.1995 r., Dz.U. 1995 Nr. 48 Pos. 253).

nicht zu einem Rückgang der Zahl der Kinder geführt, die eine logopädische Behandlung benötigen (Abbildung 1). Der Bedarf an spezialisierten Logopäden ist nach wie vor enorm², und die Kapazität, diesen Bedarf zu decken, ist nicht zufriedenstellend³. Manchmal wird die Prophylaxe als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Situation gesehen.

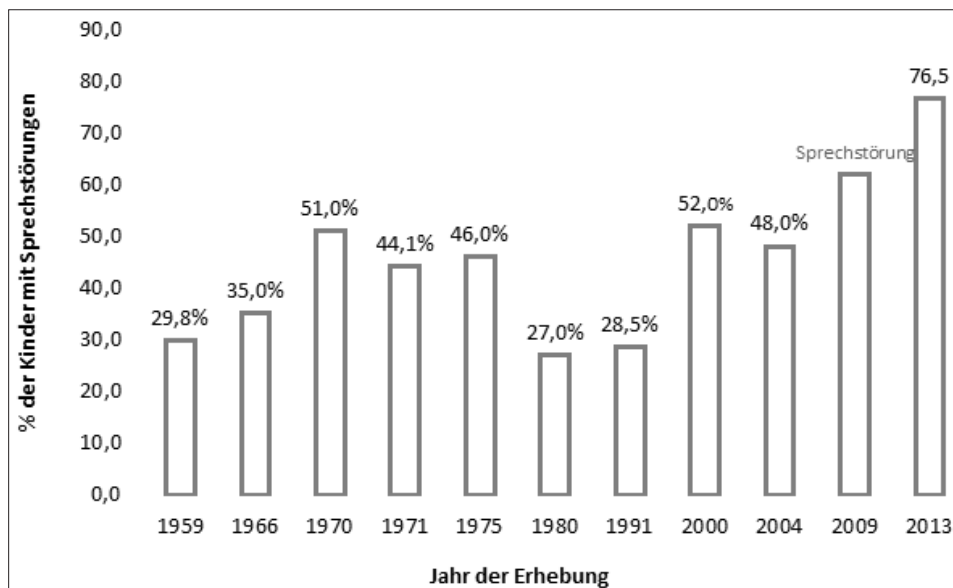


Abbildung 1. Statistiken über das Auftreten von Sprechstörungen bei Kindern im Alter von 5-7 Jahren

Quelle: auf der Grundlage von M. Demel, G. Jastrzębowska, E. Jeżewska-Krasnodębska, eigene Recherchen.

In gewissem Maße waren präventive Maßnahmen während der gesamten Entwicklung der polnischen Sprechtherapie präsent. Eine Durchsicht der logopädischen Literatur lässt den Schluss zu, dass im zwanzigsten Jahrhundert

² M. Modrzejewska-Szeląg, *Kształcenie logopedów w Polsce – perspektywy rozwojowe*, „Edukacja Dorosłych” 2023, Nr. 1, S. 117-131.

³ G. Jastrzębowska, *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [in:] *Logopedia: pytania i odpowiedzi*, Hrsg. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, S. 219-232.

eine utilitaristische Haltung vorherrschte, die sich auf die Entwicklung von Programmen, Empfehlungen, Ratschlägen und Übungen konzentrierte⁴. Der Schwerpunkt lag auf der Entwicklung von Lösungen für eine schnelle Umsetzung. Der Schaffung einer wissenschaftlichen Grundlage für die Prophylaxe wurde weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Erst seit dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts gibt es theoretisch orientierte Arbeiten, aber viele Fragen sind noch ungelöst. Es herrscht Uneinigkeit über die Terminologie, den konzeptionellen und hierarchischen Umfang (intern und extern). Die Studie versucht, Ansichten und Konzepte zur logopädischen Prophylaxe darzustellen (zu ordnen), die die Grundlage für praktische Lösungen bilden sollen. Insbesondere sollen die semantischen Transformationen des Begriffs und die daraus resultierenden Konsequenzen aufgezeigt werden. Denn es wird davon ausgegangen, dass das Fehlen einer klaren Theorie ein Hindernis für effektives Handeln ist. Wissenschaft und Praxis sind „eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig (...) sie müssen (...) als verschiedene Glieder betrachtet werden, die aber zu einer einzigen Kette von Tätigkeiten gehören, die der Mensch (die menschliche Gemeinschaft) ausübt“⁵.

Logopädische Prophylaxe – Definition und Versuch, Grenzen zu setzen

Prophylaxe ist ein Terminus, der erst vor relativ kurzer Zeit in den Sozialwissenschaften eingeführt wurde. Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Prophylaxe ausschließlich mit der Medizin in Verbindung gebracht⁶. Erst im „Słownik języka polskiego (Wörterbuch der polnischen Sprache)“, das zwischen 1958 und 1969 erschien und von Witold Doroszewski herausgegeben

⁴ K. Węsierska, *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*, Doktorarbeit unter der Betreuung von Prof. UŚ Dr. hab. Ewa Syrek, Katowice 2009, S.7, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf [Zugriff am: 21.05.2024].

⁵ Vgl. F. Gruzca, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warschau 2017, S. 42.

⁶ A. Salamucha, *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, Bd. 8(44), Heft 4, S. 7-48.

wurde, erhielt der Begriff eine breitere Bedeutung, die sich auch auf „Unfälle, Schäden und Katastrophen“⁷ bezieht. Es besteht kein Zweifel, dass Prophylaxe verschiedene Arten von Maßnahmen bezeichnet, die bewusst ergriffen werden, um das Auftreten ungünstiger Phänomene zu verhindern. Logopädische Fachwörterbücher beschränkten sich zunächst auf die kursierenden Konnotationen des Begriffs oder nahmen ihn gar nicht auf. So heißt es im „Słowniczku trudniejszych terminów (Glossar schwieriger Begriffe)“ des Logopädie-Handbuchs für Lehrkräfte lapidar: „profilaktyka – zapobieganie (Prophylaxe – Vorbeugung)“⁸. Im ersten Logopädischen Wörterbuch von 1992 wurde der Begriff Prophylaxe dagegen überhaupt nicht aufgenommen⁹. Auch im Online-Lexikon der Logopädie¹⁰ wird Prophylaxe nicht erwähnt, und das Logopädie-Lexikon verweist auf den medizinischen Begriff, der mit Krankheitsvorbeugung in Verbindung gebracht wird (Tabelle 1). Erst in der Ausgabe 2000 des Handwörterbuchs der Logopädie versucht Ewa M. Skorek den Begriff zu definieren, indem sie feststellt, dass es sich dabei um „die Ausbildung des korrekten Sprechens bei Kindern von den ersten Lebensjahren an handelt, wobei zu Beginn der Sprechentwicklung für eine angemessene Stimulation gesorgt wird, um Störungen in der Sprechentwicklung zu verhindern“.

Da Wörterbuchdefinitionen nicht als ausreichend angesehen werden können, ist es notwendig, sich auf die logopädische Literatur zu beziehen - vor allem auf monographische Studien. Eine Durchsicht der Literatur hat gezeigt, dass selbst in den ersten Lehrbüchern für Postgraduierte und Doktoranden dem Thema im Allgemeinen wenig Raum gewidmet wurde¹¹. Die Inhalte

⁷ Słownik języka polskiego, Hrsg. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/profilaktyka;5481777.html> [Zugriff am 21.05.2024].

⁸ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.

⁹ J. Surowaniec, *Słownik terminów logopedycznych*, Krakau 1992.

¹⁰ <https://www.komlogo.pl/encyklopedia> [Zugriff am: 22.05.2024].

¹¹ Siehe die Werke von I. Styczek, *Zarys logopedii*, Warszawa 1970; I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979; T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia. Fragen und Antworten. Podręcznik akademicki*, Opole 1999.

zur Prophylaxe waren verstreut und wurden selten in separaten Kapiteln dargestellt. Erst nach 2009 begannen theoretische Werke zu erscheinen, die sich ausschließlich der Prophylaxe widmen¹². Unter den veröffentlichten Vorschlägen gibt es terminologische und konzeptionelle Diskrepanzen, die die unterschiedlichen Ansichten der Autoren widerspiegeln. Eine detaillierte Analyse der Begriffe *Prophylaxe* und *Prävention*, die in der logopädischen Literatur manchmal synonym verwendet werden, wurde in einem früheren Beitrag vorgenommen¹³. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich beide Begriffe, wie in polnischen Wörterbüchern angegeben, auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche beziehen. Ersterer bezieht sich auf den Bereich der Medizin oder der Sozialwissenschaften, während letzterer in erster Linie ein juristischer Begriff bleibt, der sich auf die Vorbeugung von Verstößen gegen Rechtsnormen bezieht. Nach den semantischen Erklärungen der untersuchten Begriffe wird davon ausgegangen, dass Prophylaxe ein näherer Begriff für den Logopäden ist.

Anhand einer Literaturstudie konnten Definitionen von (logopädischer) Prophylaxe gesammelt und in Tabelle 1 dargestellt werden. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, aber sie ermöglichte es, bestimmte Tendenzen zu beobachten, wichtige Merkmale (Geltungsbereiche) von Definitionen zu identifizieren und sie zusammenzufassen.

¹² Z.B. *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, Bd 1, Hrsg. K. Węsierska, Katowice 2012; *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, Vol. 2, Hrsg. K. Węsierska, N. Moćko, Katowice 2013; K. Węsierska, *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka - diagnoza - terapia*, Toruń 2013; E. M. Skorek, *Profilaktyka w logopedii. Wybrane zagadnienia*, Krakau 2023. 2009 wurde die Doktorarbeit von Katarzyna Węsierska unter der Betreuung von Prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek, *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym* geschrieben. Verfügbar auf der Website der Schlesischen Universität, ermöglicht die Verbreitung eines wissenschaftlichen Ansatzes zur Prophylaxe. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf [Zugriff am: 15.05.2024].

¹³ J. Gebreselassie, *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [in:] *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, Hrsg. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2023, S. 169-181.

Tabelle 1. Zusammenfassung der Definitionen von (logopädischer) Prophylaxe

Lp.	Prophylaxe - Definitionen	Schlüsselwörter	Art der Aktivitäten	Autor/Quelle
1	Vorbeugung	Vorbeugung (Maßnahmen, bevor eine Störung auftritt)	vorausschauend	G. Demel, <i>Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola</i> , Warschau 1978.
2	Die Bildung der korrekten Sprache bei Kindern vom frühesten Lebensalter an, indem sie für eine angemessene Stimulierung in den frühen Stadien der Sprachentwicklung sorgen, um Defizite in diesem Bereich vorzubeugen.	Sprachbildung, Stimulation, Vorbeugung	vorausschauend und anregend	E. M. Minczakiewicz, <i>Mowa - Rozwój - Zaburzenia - Terapia</i> , Krakau 1997, S. 8.
3	die Gesamtheit der Organisationsformen und Inhalte, Methoden, Grundsätze und Mittel, die eine kohärente Struktur für die Verbreitung interdisziplinärer Kenntnisse bilden.	Organisationsformen , Methoden, Grundsätze, Mittel (Elemente des didaktischen Prozesses); Verbreitung von Wissen	didaktisch , mit dem Ziel, Wissen zu verbreiten	Blachnio, <i>Vademecum logopedyczne</i> , Posen 2001, S. 23
4	baut Wissen über die Diagnose von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, die Entwicklung und den Erhalt dieser Fähigkeiten bei Menschen auf, die biologisch und geistig der Norm entsprechen. Es lassen sich drei Handlungsfelder unterscheiden, die den Raum der Prophylaxe ausfüllen: „frühe logopädische Förderung“, „Hör- und Sprachdiagnostik bei Kindern“ und „Künstlerische Logopädie“.	Wissen, Diagnose von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, Entwicklung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, biologische und geistige Normen, frühe logopädische Förderung, Hör- und Sprachdiagnostik, künstlerische Logopädie	bildend, diagnostisch, intervenierend, übernormativ	S. Grabias, <i>Logopedia – Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych</i> , „Logopedia“ 39-40, 2010, S. 9
5	Bildung der korrekten Sprache bei Kindern vom frühesten Zeitpunkt ihres Lebens an, wobei auf eine angemessene Stimulierung zu Beginn der Sprachentwicklung zu achten ist, um Störungen in der Entwicklung zu verhindern“.	Sprachbildung, Stimulation, Vorbeugung	vorausschauend, stimulierend	E. M. Skorek, <i>Z logopedią na Ty. Podręczny słownik logopedyczny</i> , Krakau 2000, S. 133.
6	Maßnahmen zur Feststellung von Symptomen möglicher Anomalien, einschließlich Verzögerungen und Störungen in der Entwicklung von Aktivitäten (Funktionen), und zur Ergreifung von korrigierenden, stimulierenden und anderen Maßnahmen, um dem Kind die bestmöglichen Bedingungen für die Entwicklung der Kommunikation (einschließlich der verbalen Kommunikation) zu bieten und so das höchste Niveau der Kommunikation in Übereinstimmung mit seinen biologischen Voraussetzungen zu erreichen.	Symptome , funktionelle Verzögerungen und Störungen, Korrektur, Stimulation , Entwicklungsbedingungen, biologischer Voraussetzungen	vorausschauend, diagnostisch, korrigierend, stimulierend	E. Stecko, <i>Logopedia małego dziecka</i> , Warschau 2013, S. 10

7	die Gesamtheit der Organisationsformen, Inhalte, Methoden, Prinzipien und Mittel, die eine kohärente Struktur zur Vorbeugung von Störungen der Kommunikationsfähigkeit (J.G.'s Erklärung) einer Person bilden.	Organisationsformen , Methoden, Prinzipien, Mittel (Elemente des Didaktisierungsprozesses); Vorbeugung von Kommunikationsstörungen	vorausschauender, didaktischer Prozess	E. M. Skorek, <i>Profilaktyka logopedyczna – wybrane zagadnienia</i> , [in:] <i>Komunikacja – Zaburzenia – Terapia</i> , Hrsg. E. M. Skorek, K. B. Kochan, Zielona Góra 2014, S. 90 (S. 87-108)
8	Vorbeugung von möglichen Krankheiten; Synonym: Prävention.	Vorbeugung, Krankheit, Prävention	vorausschauend	U. Franke, <i>Podręczny leksykon logopedyczny</i> , Danzig 2014, S. 202
9	Gegenmaßnahmen gegen das Auftreten von Normabweichungen im sprachlichen Kommunikationsprozess	Vorbeugung* , Normabweichungen, sprachliche Kommunikation	vorausschauend	A. Walencik-Topiłko, A. Banaszkiewicz, <i>Profilaktyka logopedyczna</i> , [in:] <i>Wczesna interwencja logopedyczna</i> , Hrsg. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Danzig 2016, S. 712 (S. 712-727)
10	„die Vorbeugung von Sprechstörungen, die Förderung des Wissens über Sprachentwicklung und Sprachdefizite und die Frühintervention - die frühzeitige Erkennung von Anomalien in der sprachlichen Kommunikation, um therapeutische Maßnahmen einzuleiten und die Fortdauer der negativen Folgen von Sprechstörungen zu vermeiden“.	Vorbeugung, Wissensförderung, Frühintervention, therapeutische Interventionen	vorausschauend, stimulierend, intervenierend, therapeutisch	E. Gacka, <i>Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju artykulacji u dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym</i> , „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, Nr. 21, S. 131
11	„Bewusstes, systematisches Handeln, das darauf abzielt, das Auftreten von Sprechstörungen zu verringern oder erkannten und erwarteten Anomalien vorzubeugen, bevor sie auftreten“.	Bewusstsein für das Handeln, systematisches Handeln, Vorbeugung	vorausschauend, systematisch, gezielt	J. Gebreselassie, <i>Oddychanie – ważny element profilaktyki uniwersalnej</i> , „Edukacja Dziecka” 2023, Nr. 7, S. 142 (S. 139-154)

* Die Begriffe *entgegenwirken* und *vorbeugen* sind eng miteinander verwandt. Laut dem Online-Wörterbuch der polnischen Sprache bedeutet „*entgegenwirken*“ „etwas Negatives verhindern, indem man auf eine bestimmte Weise handelt“, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36148/przeciwdzialac> [Zugriff am: 15.05.2024].
Quelle: eigene Ausarbeitung.

Bei der Durchsicht der auf diese Weise zusammengestellten Definitionen von Prophylaxe kann auf eine atypische (anders als in polnischen Wörterbüchern vorgeschlagene) Verwendung des Begriffs aufmerksam gemacht werden, nämlich die:

- 1) Prophylaxe als korrigierende Maßnahme
- 2) Prophylaxe als Diagnosemaßnahme für das Sprechen (Sprachkenntnisse, Gehör)

3) Prophylaxe als Maßnahme zur Verbesserung des korrekten Sprechens.

An dieser Stelle lohnt es sich, innezuhalten und die Grundbedeutung des am häufigsten zitierten Begriffs *vorbeugen* aus dem Allgemeinen Wörterbuch der polnischen Sprache in Erinnerung zu rufen. Er wird verwendet im Sinne von: „etwas Schlimmes verhindern“¹⁴. Mit anderen Worten: Vorbeugende Maßnahmen werden ergriffen, bevor ein Problem auftritt, und konzentrieren sich auf die Beseitigung möglicher (wahrscheinlicher) Ursachen für erwartete Unregelmäßigkeiten. Zwei Merkmale scheinen wichtig zu sein: erstens der Zeitpunkt des Eingriffs (früher, bevor die Störung auftritt) und zweitens das betroffene Element (der Risikofaktor für die Störung).

Bei der Abgrenzung des begrifflichen Rahmens der aufeinanderfolgenden Begriffe *korrigieren* und *verbessern* sowie *diagnostizieren* wurde davon ausgegangen, dass es ein angemessenes Verfahren wäre, sich auf dieselbe lexikografische Quelle zu beziehen. Im Großen Online-Wörterbuch der polnischen Sprache erscheint der Begriff *korygować-korrigieren* in vier verschiedenen Bedeutungen: Fehler, Grenzen, Wirbelsäule, Brille. Für die weitere Betrachtung ist die erste Erklärung relevant: „Fehler beseitigen“¹⁵. Diese kurze Definition lenkt unsere Aufmerksamkeit auf den zeitlichen Aspekt des Begriffs. Es handelt sich also um eine Tätigkeit, die nach dem Auftreten einer Anomalie (und nicht vorher) durchgeführt wird, um eine bereits vorhandene Störung zu beseitigen. Im Bereich der Logopädie handelt es sich um eine Aktivität, die direkt auf die Störung oder den Faktor, der sie verursacht, abzielt, um eine normale Kommunikation (Sprach- und Kommunikationsfähigkeit) wiederherzustellen. Der weitere Begriff „*doskonalić-verbessern*“¹⁶ bedeutet, bewusst etwas zu tun, etwas besser zu machen. Und in dieser Definition lassen sich mehrere Schlüsselemente unterscheiden. Das erste ist das Bewusstsein: Handlungen sind geplant und bewusst und zielen darauf ab, den bestehenden Zustand zu verbessern. Daraus ergibt sich ein weiteres Merkmal: der Fortschritt, d.h. die

¹⁴ *Wielki słownik języka polskiego*, Hrsg. P. Źmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/31675/zapobiegac> [Zugriff am: 15.05.2024].

¹⁵ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/27289/korygowac/3843530/bledy> [Zugriff am: 15.05.2024].

¹⁶ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36872/doskonalic> [Zugriff am: 15.05.2024].

Verbesserung von etwas, das ohnehin richtig ist. Obwohl der Begriff „*verbessern*“ nicht explizit formuliert ist, deutet er darauf hin, dass es sich um einen Prozess handelt, der im Laufe der Zeit fortgesetzt werden kann. Verbessern impliziert die Möglichkeit der kontinuierlichen Verbesserung, was bedeutet, dass es immer Raum für Verbesserungen gibt.

Kurz gesagt, die Elemente, die die untersuchten Konzepte unterscheiden, sind die Zielsetzung, der Zeitpunkt der Aktivität und auch die Art der Aktivität (Tabelle 2).

Tabelle 2. Merkmale der Begriffe: vorbeugen, korrigieren, verbessern

Aspekt	Vorbeugen	Korrigieren	Verbessern
Definition	• Etwas Schlimmes verhindern	• Fehler eliminieren	• Bewusst handeln, etwas besser machen
Zeit der Realisierung	• Vor dem Auftreten der Sprechstörung	• Nach dem Auftreten einer Sprechstörung	• Bevor die Sprechstörung auftritt, sie kann: kontinuierlich oder stufenweise sein
Zielsetzung	• Vorbeugung des Auftretens einer Sprechstörung • Diagnose (Identifizierung) von Risikofaktoren für Sprechstörungen • Beseitigung von Risikofaktoren für die Störung	• Wiederherstellung der Normalität – logopädische Therapie • Diagnose von Sprechstörungen • Eventuell Diagnose von Risikofaktoren, die nach der Diagnose einer Sprechstörung durchgeführt wird	• Verbesserung des bestehenden Zustands, Verbesserung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen und Fertigkeiten auf ein beispielhaftes Niveau (über der Norm)
Art der Aktivitäten	• Vorausschauend • Proaktiv	• Interventionell • Therapeutisch • Reaktiv	• Proaktiv • Optimierend

Quelle: eigene Ausarbeitung. Definitionen gegeben nach: *Wielki słownik języka polskiego*, Hrsg. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/>.

Ein wichtiges Element jeder Maßnahme, einschließlich der Prophylaxe, ist eine diagnostische Maßnahme. Das allgemeine Wörterbuch definiert den Begriff „*diagnostizieren*“ in zwei Bedeutungen. Erstens als Bezeichnung für eine Handlung (in Bezug auf eine Krankheit): „eine Krankheit anhand der Symptome erkennen“¹⁷. Zweitens als Bezeichnung für das Ergebnis einer

¹⁷ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154310/chorobe> [Zugriff am: 15.05.2024].

bestimmten Handlung (ein Problem): „auf der Grundlage von Beobachtung und Analyse eine Meinung über etwas abgeben, das Schwierigkeiten bereitet“¹⁸. Ein wesentliches Merkmal der Diagnose besteht also darin, die vorhandenen Störungen und Krankheiten zu identifizieren und zu benennen. So verstanden, gibt die Diagnose Aufschluss darüber, ob eine Störung bereits eingetreten ist. Sie ist daher ein hervorragender Ausgangspunkt für korrigierende Maßnahmen.

In der Fachliteratur findet sich der Begriff *Diagnose* in den Werken von Stanisław Grabias und bezeichnet eines der Elemente des Standardverfahrens der Logopädie. Und obwohl der Autor keine Definition des Begriffs angibt, scheint er ihm eine Bedeutung zu geben, die der in einsprachigen Wörterbüchern angegebenen nahe kommt. Seiner Meinung nach umfasst die (logopädische) Diagnose zwei wichtige Elemente: die deskriptive und die interpretative. Die Beschreibung besteht im Wesentlichen aus einer Reihe von Schritten, um die notwendigen Informationen über die interaktionellen Fähigkeiten (Motorik, Aussprache, Sprache, konzeptionelle Strukturen, Dialogrealisierung und narrative Aussagen) zu erhalten. Die Interpretation hingegen ist ein Urteil über die Art der Störung¹⁹. In der logopädischen Fachwelt ist der Begriff *logopädische Diagnose* gebräuchlicher. Er ist für viele Fachleute von Interesse, die wissenschaftliche Überlegungen mit beruflichen Erfahrungen verbinden. In den bisherigen monographischen Studien (meist mit mehreren Autoren) wurde viel Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Diagnosemodellen für verschiedene Sprechstörungen verwendet²⁰. Dabei ging es den Autoren in

¹⁸ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154311/problem> [Zugriff am: 15.05.2024].

¹⁹ S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, Bd. 37, S. 13-27; S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [in:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Hrsg. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, S. 13-35.

²⁰ Z. B. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Hrsg. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2015; *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Hrsg. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015; *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Hrsg. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999; D. Pluta-Wojciechowska, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków 2011; D. Pluta-Wojciechowska, *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom 2017.

erster Linie um die Struktur, d.h. die Anordnung der Aktivitäten, die für die Durchführung einer logopädischen Diagnose spezifischer Sprechstörungen erforderlich sind, und weniger um die Spezifizierung des Konzepts. Dies zeigt indirekt, dass die logopädische Diagnose als ein bestimmter Prozess gesehen wird. Und in dieser Hinsicht ist sie dem Begriff der Diagnose nahe. In den wenigen Definitionen der *logopädischen Diagnose* werden am häufigsten folgende Merkmale genannt: Maßnahmen zur Feststellung von Auffälligkeiten und die Wirkung dieser Maßnahmen (Tabelle 3). Es stellt sich die Frage, inwieweit dieser Ansatz zur Vorbeugung von Sprechstörungen genutzt werden kann²¹.

Tabelle 3. Definitionen der logopädischen Diagnose

Lp	Definition	Schlüsselwörter	Quelle
1.	„...ein spezifisches Forschungsverfahren, das darauf abzielt, das Vorhandensein von logopädischen Phänomenen* zu bestätigen oder auszuschließen und ihre Entwicklungstendenzen auf der Grundlage von Symptomen, Pathogenese und Pathomechanismus vorherzusagen. Die Symptome werden auf der Grundlage von Beobachtungs- und Interviewdaten, Sprachproben und Tests festgestellt. In Abhängigkeit von den Ergebnissen der ergänzenden Untersuchungen (...) wird eine qualitativ-quantitative Einschätzung des Sprachverhaltens vorgenommen.“ * „Logopädisches Phänomen - ist jede Art und jeder unterschiedliche Grad von Störung oder Beeinträchtigung der Expression und/oder der Perzeption von Sprache, die die sprachliche Kommunikation behindert oder verhindert.“	Verfahrensart logopädische Phänomene Erwartung Symptome Pathogenese Patomechanizmu Bewertung	G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pkala, <i>Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej</i>, [w:] <i>Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki</i>, Hrsg. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, S. 633.
2.	„Eine Reihe spezifischer Prinzipien und Methoden des Forschungsverfahrens, die darauf abzielen, die Sprechentwicklung des Probanden zu beurteilen und Anomalien im Kommunikationsprozess zu identifizieren“.	Grundsätze Methoden Forschungsverfahren Bewertung der Sprechentwicklung Identifizierung von Anomalien	L. Iskra, J. Szuchnik, <i>Diagnoza logopedyczna</i>, [in:] <i>Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki</i>, Hrsg. T. Gałkowski, E. Szelać, G. Jastrzębowska, Opole 2005, S. 271.

²¹ Über die Besonderheiten der logopädischen Diagnostik, die zu Präventionszwecken durchgeführt wird, habe ich mehr geschrieben in: *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [in:] *O (nie)typowych uczniach...*, op. cit., Zielona Góra 2023, S. 169-181.

Lp	Definition	Schlüsselwörter	Quelle
3.	„die Gesamtheit der Maßnahmen, die mit Hilfe von Forschungsmethoden ergriffen werden, um das optimale Funktionieren der betreffenden Person zu bestimmen und vor diesem Hintergrund die Sprechentwicklung zu bewerten und Anomalien im Kommunikationsprozess zu erkennen.“	Gesamtheit der Maßnahmen Forschungsmethoden Optimales Funktionieren Bewertung der Sprechentwicklung Anomalien	J.J. Bleszyński, <i>Postępowanie diagnostyczne w logopedii</i> , [in:] <i>Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki</i> , Hrsg. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2015, S. 228.
4.	„...ist ein Prozess, bei dem zwei Elemente unterschieden werden können (...) die Beschreibung des Symptoms der Sprechstörung und seine Erklärung durch die Identifizierung der Faktoren, die das Auftreten der unerwünschten Symptome beim Sprechen des Subjekts verursacht haben. Diese bilden die Grundlage für die Festlegung des Namens der nosologischen Einheit, die das Wesen der Sprechstörung - das Symptom und die Ursache - synthetisch widerspiegelt.	Prozess Beschreibung des Symptoms Klärung Faktoren, die unerwünschte Symptome verursachen Name der nosologischen Einheit	D. Pluta-Wojciechowska, <i>Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń</i> , Bytom 2017, S. 107.

Quelle: eigene Ausarbeitung

Zusammenfassung

Der Begriff der *logopädischen Prophylaxe* taucht in der logopädischen Literatur in verschiedenen, oft widersprüchlichen Interpretationen auf. Die Überprüfung der Definitionen lässt den Schluss zu, dass die theoretischen Grundlagen der Prophylaxe eine eingehende Reflexion, die Entwicklung eines kohärenten Konzepts und einer Terminologie erfordern. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt grenzen die Definitionen den Geltungsbereich des Konzepts nicht einheitlich ein, und der Interessenbereich der logopädischen Prophylaxe wird manchmal als zu weit gefasst empfunden: Praktisch jede logopädische Tätigkeit kann als prophylaktisch eingestuft werden. Die Notwendigkeit einer Eingrenzung der prophylaktischen Maßnahmen durch eine Unterscheidung zwischen den Begriffen *logopädische Prophylaxe* und *logopädische Frühintervention* wurde unter anderem von Karolina Sinderewicz und Natalia Siudzińska²² hervorgehoben.

²² K. Sinderewicz, N. Siudzińska, *Profilaktyka logopedyczna*, [in:] *Logopedia przedszkolna i szkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, Hrsg. A. Domagała, U. Mirecka, Danzig 2021, S. 32-58

Eine präzisere, d. h. unzusammenhängende, Abgrenzung der logopädischen Prophylaxe wird es ermöglichen, zu bestimmen, welche Aktivitäten für die Prophylaxe in Frage kommen und welche nicht. Dies ist aus mehreren wichtigen Gründen äußerst wichtig: Effizienz, optimale Nutzung der Ressourcen, Überwachung der Wirksamkeit der prophylaktischen Maßnahmen und Steigerung des öffentlichen Bewusstseins und Interesses an der Prophylaxe.

Prophylaxe ist wirksam, wenn sie wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig an das Umfeld und seine Bedürfnisse angepasst ist. Die gesamte Gemeinschaft sollte an der Umsetzung der Prophylaxe von Sprechstörungen beteiligt sein: Logopäden, Eltern, Lehrer, Ärzte, Sozialarbeiter und andere. Eine solide, unanfechtbare theoretische Grundlage wird es allen Beteiligten (Durchführenden) ermöglichen, auf einer wissenschaftlichen Basis zu arbeiten (und nicht auf unbestätigtem Allgemeinwissen und falschen Vorstellungen). Eine Schwäche der logopädischen Prophylaxe ist derzeit die Infantilisierung der Maßnahmen und die Konzentration auf punktuelle, handlungsorientierte Aktivitäten. Dies ist wahrscheinlich auf die irrige Annahme zurückzuführen, dass „es besser ist, etwas zu tun als nichts“. So werden in den im Internet verfügbaren Programmen meist Übungen wie „auf ein Windrad pusten“ empfohlen. Vermutlich hoffen die Autoren, dass es „vielleicht hilft“ (und nicht schadet). Ein wichtiges Element für die Wirksamkeit der Prophylaxe ist die Evaluation, d. h. die Überprüfung, inwieweit die Ziele erreicht worden sind. Die Effekte von prophylaktischen Maßnahmen sind in der Regel zeitlich weit entfernt und daher schwer zu messen. Dies ist der Fall, wenn die Prophylaxe weit gefasst ist und auf einer Diagnose der betreffenden Sprechstörungen beruht. Durch die Einengung des Anwendungsbereichs der Prophylaxe und die Aufmerksamkeitslenkung auf die Risikofaktoren für Sprechstörungen lässt sich ihre Überwachung leichter bewerten²³.

²³ Mehr dazu habe ich geschrieben in: *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole...*, op. cit., s. 169-181 und *Założenia (nie tylko) teoretyczne profilaktyki zaburzeń głosu dziecięcego*, und: *Zapobieganie wadom wymowy u dzieci oparte na ocenie czynników ryzyka*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni profilaktyki logopedycznej*, Hrsg. E. M. Skorek, Zielona Góra 2017, s. 243-261.

Paradoxerweise ist die Ausweitung der Grenzen der Prophylaxe auch aus einem anderen Grund nicht von Vorteil. Durch die Einbeziehung von Menschen mit diagnostizierten Anomalien wird die Grenze zwischen Prophylaxe und Therapie verwischt. Und angesichts der großen Nachfrage nach logopädischen Therapien besteht die Gefahr, dass Sofort- und Korrekturmaßnahmen gegenüber vorbeugenden Maßnahmen bevorzugt werden. Wie Krzysztof Ostaszewski feststellte, „steht die Prophylaxe als zukunftsorientierte und daher schwer messbare Aktivität immer auf verlorenem Posten gegenüber dem dringenden Behandlungsbedarf, der ‚hier und jetzt‘ besteht“²⁴.

Es ist zu betonen, dass die vorgestellten Überlegungen nicht erschöpfend sind, sondern die Notwendigkeit eines veränderten Ansatzes in der logopädischen Prophylaxe aufzeigen sollen.

Literaturverzeichnis

1. Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.
2. Gebreselassie J., *Profilaktyka zaburzeń mowy a diagnoza logopedyczna w szkole*, [w:] *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji*, Hrsg. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2023
3. Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, Vol. 37, S. 13-27
4. Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Hrsg. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, S. 13-35.
5. Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warschau 2017.
6. Jastrzębowska G., *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [in:] *Logopedia: pytania i odpowiedzi*, Hrsg. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, S. 219-232.
7. Modrzejewska-Szeląg M., *Kształcenie logopedów w Polsce – perspektywy rozwojowe*, „Edukacja Dorosłych” 2023, Nr. 1, S. 117-131.
8. Ostaszewski K., *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, Nr. 7-8 (149-150).

²⁴ K. Ostaszewski, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, Nr. 7-8 (149-150), S. 41

9. Salamucha A., *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, Vol. 8(44), Nr. 4, s. 7-48.
10. Sinderewicz K., Siudzińska N., *Profilaktyka logopedyczna*, [w:] *Logopedia przedszkolna i szkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, Hrsg. A. Domagała, U. Mirecka, Danzig 2021, S. 32-58.
11. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/profilaktyka;5481777.html>.
12. Surowaniec J., *Słownik terminów logopedycznych*, Krakau 1992.
13. *Wielki słownik języka polskiego*, Hrsg. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/31675/zapobiegac>.
14. Węsierska K., *Efektywność działań profilaktyczno-terapeutycznych logopedów w środowisku życia dzieci w wieku przedszkolnym*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Ewy Syrek, Katowice 2009, S. 7, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5211/1/Wesierska_Efektywnosc_dzialan_profilaktyczno_terapeutycznych.pdf.

Online-Quellen

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/27289/korygowac/3843530/bledy>
<https://www.komlogo.pl/encyklopedia>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/36872/doskonalic>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154310/chorobe>
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/47900/diagnozowac/5154311/problem>.